

مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي
مجلة علمية عالمية محكمة مفهرسة
المجلد (34)، العدد (1)، حزيران 2014 / رمضان 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

عناوين البحوث:

- التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون..... 18 - 1
- علي عبد الكريم محمد الكساب ■ عبدو علي الزبيدي
- نحو استراتيجية مقترحة للوقاية من مهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية في ضوء حاجات الطلبة الأمنية..... 30 - 19
- شاهر ذيب أبو شريخ
- درجة ممارسة عضو هيئة التدريس قيم المواطنة من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة فرع العلا..... 46 - 31
- احمد حسن القواسمة
- دور المؤتمرات العلمية في تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي (دراسة حالة) جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية..... 67 - 47
- سعود بن عيسى النايض
- الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري..... 93 - 69
- مجدي راشد جيوسي
- متطلبات تعزيز الهوية والانتماء لدى الشباب الجامعي من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثه في محافظة درعا..... 114 - 95
- صابر عوض جيدوري
- تصور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمعايير تقويم التميز الأكاديمي..... 129 - 115
- نعمان عابد حسين شحادة ■ هالة الحوراني
- العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقينفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية..... 149 - 131
- موسى أحمد الشقيفي
- التصور العقلي وعلاقته بالأسلوب المعرفي(الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي) لدى طلبة جامعة مؤتة..... 170 - 151
- فؤاد طه طلافحة ■ ربيع غالب أحمد البياضة
- المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لووكالة الغوث الدولية أثناء التدريب العملي وعلاقتها بأجآهاتهم نحو مهنة التعليم..... 187 - 171
- انتصار خليل العشا

التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون

علي عبد الكريم محمد الكساب

عبدو علي الزبيدي

جامعة أم القرى - الكلية الجامعية بالفتحة - قسم التربية وعلم النفس

تاريخ القبول: 2014/7/7

تاريخ التسلم: 2014/5/13

هدفت الدراسة إلى التعرف على التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون، تكون مجتمع الدراسة من (436) قائداً تربوياً وبلغت العينة (100) عميد ومساعد عميد ورئيس قسم ما نسبته (23%) وذلك في العام الدراسي (2013-2014م)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة من الجامعات السعودية الحكومية والخاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مكونة من (68) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: دور المنظومة الفكرية في الجامعة، دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية، دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية، دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي، دعم الابتكار والإبداع، وتوظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستخدام الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية: استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخراج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، واستخراج نتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الأول والثاني والرابع ولصالح حملة شهادة البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح وظيفة العميد. ويوصي الباحثان بالتطوير الإداري الشامل لمؤسسات التعليم العالي ودمجها بمتطلبات الجودة الشاملة والتطوير المستمر في هياكلها وآلياتها. (الكلمات المفتاحية: التخطيط الإستراتيجي، الأداء الوظيفي، القادة الأكاديميون والإداريون، الجامعات السعودية).

Strategic Planning in the Saudi Universities and its Role in Improving Job Performance as Perceived by the Administrative and Academic Leaders

Ali Abdelkarim Mohammad Al Kassab

Ibrahim Abdo Ali Albubaidi

Um Al Qura University-Department of Education

aliksbs@yahoo.com

The purpose of the present study was to identify the strategic planning in the Saudi universities and its role in the improving job performance as perceived by both administrative and academic leaders. Population consisted of (436) educational leaders out of which a representative sample of 100 participants in the positions of Dean, Deputy Dean and Departmental Chair was selected using the arbitrary random method from private and public Saudi universities during the academic year (2013/2014). To achieve the study goals, a 68-item questionnaire was designed covering six areas: role of the university's intellectual system, role of social communication skills and human relations, role of training and improving professional competencies, role of university in local community service, supporting creativity and innovation, and employing information technology & communications. The researchers used the statistical treatments including means, standard deviations, T-test for independent samples, ANOVA, and Sheffe test for post hoc comparisons. Results showed statistically significant differences in the area "role of social communication skills and human relations" attributed to gender in favor of females. Similarly, there were statistically significant differences on the first, second and fourth areas in favor of bachelor's degree holders; whereas no statistically significant differences were found attributed to number of experience years; but statistically significant differences were reported attributed to position in favor of position of "Dean". The authors recommend comprehensive development of the Higher Education Institutions (HEI's) with focus on the total quality management (TQM) requirements and continual improvement of structures and mechanisms. (Keywords: Strategic Planning, Job Performance, Administrative and Academic Leaders, Saudi Universities)

مقدمة الدراسة:

يعد مفهوم التخطيط الإستراتيجي مفهوماً قديماً ظهر في الفكر البشري واشتقت كلمته الإستراتيجية من الكلمة اليونانية وهي (Strategic) والتي تعني علم الجنرال وهي مكونة من أبعاد ثلاثة؛ وهي: الجنرال ويعنى بالشخص الذي يتصرف بصورة حازمة حسب الوصف الوظيفي لدوره واختيار الطريق الأنسب الواعد لتحقيق ميزة تنافسية من نوع خاص. والجنرال في تصور آخر الشخص الذي يتصرف وهو يعلم أن هناك قوى أخرى في المسرح الأوسع حوله تؤثر وتتأثر بطريقته في التصرف واتخاذ القرارات. ويأتي في تصور ثالث ذلك الشخص الذي يمتلك حساً عميقاً بالزمن، ومتى يجب أن يتصرف؟ وهو يدرس خطته

المرحلة الثالثة مرحلة التخطيط الموجه خارجاً أي محاولة فهم حقيقة السوق وواقعيته وظواهره بالاعتماد المحوري على التنبؤ بالأساليب الأكثر استجابة للمستهلكين والسوق وتحولاتها.

المرحلة الرابعة المرحلة التكاملية بين الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي وتتسم تلك المرحلة بعدة مواصفات - كالعومية في التفكير الاستراتيجي في جميع المستويات الإدارية.

- وعدّها عملية عميقة وهادفة وتتميز بالمرونة.

- ووجود القيم المساعدة أو المساندة بروح الفريق والاتصال المفتوح بغية تبادل المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة. (الدجني، 2006م)

فالتخطيط الإستراتيجي هو العملية التي يتم من خلالها صياغة تصور المستقبل واختيار الوسائل والعمليات اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة. وهذه العملية تكون واعية ومدروسة وتعتمد على الوضع القائم وتساهم بها المؤسسة بكل مقوماتها، بهدف اختيار أفضل الاحتمالات التي تساعد المؤسسة في إنجاح مهمتها، في ضوء البيئة الخارجية المتغيرة، كما أنها عملية تأملية وتقييمية.

ويعرّف أيضاً بأنه عملية ذهنية تحليلية لاختيار المكانة المستقبلية للمؤسسة، تبعاً للتغيرات التي تحصل في البيئة الخارجية، وتبدأ هذه العملية من خلال تحديد رسالة المؤسسة وتحليل البيئة فيها، ووضع الأهداف وتقييمها واختيار الأنسب منها. فالتخطيط الإستراتيجي إذاً عملية مكونة من عدة مراحل تبدأ بصياغة رؤية الجامعة ورسالتها وتحديد الأهداف المستقبلية، وبالاعتماد على ذلك يتم بناء القرارات وتفعيلها بشكل يتناسب مع الخطط التنموية المحيطة ببيئة الجامعة، وعدّها عملية مستمرة تتعلق بالمستقبل تقوم على توقعات البيئة الخارجية والداخلية، ومستويات الأداء في الماضي والحاضر والمستقبل، وتقييم الفرص والمخاطر عن طريق تطوير الأهداف والإستراتيجيات والسياسات، وتبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات من خلال ما يلي:

- تشجيع القادة الأكاديميين على وضع رؤية مشتركة وفاعلة للمستقبل.

وتحركاته الإستراتيجية بعمق وينفذها في أوقاتها المناسبة، بحيث تحقق النتائج المرغوبة. فمفهوم التخطيط الإستراتيجي ظهر في خمسينيات القرن العشرين على أيدي رجال الأعمال وعلماء الإدارة تحت مسمى "الإستراتيجية الإدارية"، وفي فترة ما بين عامي (1961 - 1965م) استخدم نظام التخطيط الإستراتيجي في وزارة الدفاع الأمريكية وأحدث نجاحاً كبيراً، وفي نفس السنين أدخلت أغلب كليات إدارة الأعمال منهج التخطيط الإستراتيجي ضمن مقرراتها تحت اسم "السياسات الإدارية" وظل كذلك إلى أن استبدل ذلك بمفهوم التخطيط الإستراتيجي، وظهر ليسهم في صياغة الأهداف الشاملة وأهداف الوحدات المكونة مع الأخذ في الاعتبار أن الأهداف الشاملة تعدّ الجسر ما بين الإستراتيجية الشاملة (Comprehensive Strategy)، وأهداف الوحدات المكونة لها. وفي عام (1991م) جاءت نظرية جون ثومبسون حول تطوير الوعي الإستراتيجي (Strategic Awareness) انطلاقةً من تشخيص التغيير الشامل للمنظمة المرتبطة بصياغة الإستراتيجية وتمحورها حول تحديد المسار وطريقة الوصول إلى الهدف، مؤكداً أن المنافسة وتميز الأداء المقرون بالإبداع والابتكار تشكل الأبعاد الثلاثية المترابطة. وحول مفهوم التخطيط الاستراتيجي دعا جاكوبس إلى تشجيع المبادرة الفردية ومنح الثقة إلى العمال مع تفويض الصلاحيات، والتخلي عن التقية المتدنية والمكانيكية المتخلفة والهيكلية الوظيفية المضيقية، والالتزام بالجانب الإستراتيجي للخيارات المطروحة، لفهم معادلات السوق الحديثة والمعقدة، والتأقلم مع المستجدات ومعطيات الحضارة والتطور، اعتمد مبدأ الشركة بلا حدود حيث يسمح بفتح المجال أمام الجميع للمساهمة بأفكارهم كشركاء حقيقيين فاعلين في مسار العملية الإنتاجية. وتصنف مراحل تطور مفهوم التخطيط الإستراتيجي بأربع مراحل:

المرحلة الأولى مرحلة التخطيط الإستراتيجي الذي يعتمد على الأساس المالي وإعداد وتنفيذ الموازنة السنوية ويتكون من الأهداف المالية في الإيرادات والتكاليف.

المرحلة الثانية مرحلة التخطيط الذي يستند على التنبؤ لسنوات عديدة قادمة، وتزداد هنا أهمية دراسة البيئة الخارجية وعوامل تأثيرها على المنظمة للاستخدام الأمثل للموارد واعتماد الحكمة في إدارة المراكز التنافسية للمنظمة.

- وضع مجموعة من المقاييس المحددة التي تساعد على تحقيق النجاح باستمرار.
 - التكيف مع العالم المتغير بشكل أكبر.
 - يعد أسلوباً جديداً لتفكير واسع النطاق على المستوى الإستراتيجي.
 - ويساعد على رفع درجة التنبؤ بالتغيرات في البيئة المحيطة بالجامعات وكيفية التأقلم معها.
 - وتوضيح صورة الجامعة أمام كافة أصحاب العلاقة (الطلبة، والعاملون، وأفراد المجتمع المحلي).
 - وتزويد الجامعة بدليل إرشادي حول ما الذي تسعى لتحقيقه. (الحارثي، 2011م؛ الكبيسي، 2005م).
- ولهذا فإن التعليم الجامعي يحظى باهتمام متزايد في معظم دول العالم بعدد الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر البشرية التي يحتاج إليها المجتمع للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة، لما له من دور في توفير الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة مجالات العمل الوطني، فالتعليم الجامعي هو المسؤول عن إعداد الكفاءات المتخصصة في شتى فروع المعرفة، ونشر الثقافة العلمية والمنهجية الصحيحة، وإشاعة السلوك والتفكير العلمي السليم، والمشاركة في تنمية المجتمع سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، وإنتاج المعرفة المتجددة بصفة مستمرة من خلال وظيفة البحث العلمي (بدران والداهشان، 2000م).
- برزت أهمية التخطيط الإستراتيجي في ظل ما تطرحه العولمة من مفاهيم وتطبيقات تعززها التطورات المتسارعة لأنظمة الاتصالات والمعلوماتية، ونجم عن ذلك تحولات محورية باتجاه التكيف مع ما يسمى بمجتمع المعلومات والمعرفة العالمي، وانتقل التنافس الذي تشهده الأسواق العالمية بين الشركات إلى مؤسسات التعليم الجامعي، ليحقق الإبداع والابتكار والتطور للحصول على أعلى المردودات المادية، ليسهم هذا التحول في طبيعة المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي مما ينعكس على إعادة التفكير في فلسفتها وإستراتيجيتها التعليمية والدخول بين الجامعات إلى المنافسة العالمية. ولهذا جاء تطوير التعليم الجامعي ضرورة حتمية لا بديل لها، وذلك
- لإشاعة أساليب التفكير العلمي الصحيح، وتحقيق أقصى قدر ممكن من الانطلاق والابتكار في مجالات العلوم والتكنولوجيا، وبلورة الأهداف الوطنية والقومية في منظومته التعليمية المتكاملة والتي تتسم بالشمول والتطور الدائم، وتهدف إلى تجميع الطاقات والإمكانات العلمية، وتنمية القدرات في كافة المجالات التعليمية والبحثية، وبناءً على ما تقدم ولتحقيق هذه الأهداف، ولمواجهة التحديات والدخول في المنافسة العالمية لا بد من تبني مناهج التخطيط العلمي وأساليبه التي تعتمد على استقرار جزئيات الواقع والعوامل المختلفة والمؤثرة فيه وتنظيمها وتقنينها في ظواهر عامة، ثم تحليل هذه الظواهر واستنباط ما يمكن أن تسير إليه من أساليب للمواجهة، ثم استكشاف المستقبل والقوى الفاعلة فيه (فهيم، 2000م).
- فالتخطيط الإستراتيجي يعد أحد أساليب التخطيط العلمي الذي وجد رواجاً في تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي نظراً لأنه يمكن المؤسسة التعليمية من الاستمرار في المنافسة، وإثارة دافعيتها وحماستها نحو تحقيق رؤية تلك المؤسسة ورسالتها المبنية على الابتكار والعطاء الممنهج، ليأخذ في العيان أن العملية ليست مجرد وضع خطط وأهداف يتم فقط تنفيذها وبالتالي يتلاءم مع متغيرات البيئة بشكل دائم، بل وأن هذه المؤسسة تتأثر بحقائق السوق الاقتصادية، وزيادة المنافسة وبالتالي يركز على المشاركة والتعاون انطلاقاً من كونها تتضمن مجموعة من العمليات الاقتصادية (حسن، 2002م). إذن يقع العبء الأكبر على مؤسسات الدولة العليا في تبني سياسة التخطيط الإستراتيجي في تطوير الهياكل التنظيمية للتعليم العالي والمؤسسات الجامعية، بعدد علماء وممارسة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة (Alexandra, 1999) لتتري أن التخطيط الإستراتيجي يمكن استخدامه في المؤسسات التعليمية كالجامعات ليساعدها في تحديد الاتجاه الذي يجب أن تسلكه لتحقيق المستقبل المرغوب فيه، ويساعدها أيضاً في تحقيق الاتساق بينها وبين البيئة (المبعوث، 2003م). ويؤكد ذلك زاهر (1993م) بقوله استطاع التخطيط الإستراتيجي أن يغزو المؤسسات التربوية والتعليمية بكافة أشكالها ومراحلها في الكثير من بلدان العالم، وأن يمد تأثيراته عليها فكرياً ومنهجياً وطرانقياً سعياً نحو تجويد الخدمات التربوية وتحسينها، وحسن استثمار

توكل القيام بالتخطيط الإستراتيجي للجان استشارية خارجية. كما أجرى (الأشقر، 2006م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط الإستراتيجي في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة من حيث وضوح المفهوم، والمعوقات المحددة لممارسة التخطيط الإستراتيجي في هذه المنظمات، كما هدفت إلى التعرف على أثر السمات والمتغيرات الشخصية والتنظيمية في فهم المدير للتخطيط الإستراتيجي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد اعتمدت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات حيث طبقت على (133) مديراً، وتوصلت إلى عدة نتائج منها وضوح مفهوم التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المنظمات غير الحكومية بلغ نسبة (66.7)، من مجتمع الدراسة وعدم وجود علاقة بين درجة وضوح المفهوم العلمي للتخطيط الإستراتيجي، ومستوى ممارسته في المنظمات غير الحكومية، وأن توفر المهارات والكفاءات ونظم المعلومات والإمكانيات المادية اللازمة أهم عوامل نجاح التخطيط الإستراتيجي وتطبيقه، وأجرى (العويسي، 2003م) دراسة هدفت إلى التعرف على ماهية التخطيط الإداري الإستراتيجي المدرسي ومميزاته وذلك من خلال عرضه لأهمية التخطيط الإستراتيجي وفوائده لمدير المدرسة، وإجراءات تطبيقه لعمليات هذا التخطيط وهي (تطوير الرؤية المستقبلية للمدرسة وتحديد أهداف الإستراتيجية وتطويرها ودراسة الوضع الحالي للمدرسة وتحليل البيئة الخارجية للمدرسة والتقييم النوعي والتحليل الإستراتيجي وتطبيق الخطة وتقييم النتائج)، استخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى أن المفهوم الحديث لدور مدير المدرسة يتطلب منه القيام بمهام متعددة ومتنوعة تستند إلى الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وخاصة التخطيط الإستراتيجي لما له من منافع كثيرة ومتعددة وثيقة الصلة بواقع المدرسة. وأجرى حسين (2002م) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لكيفية تطبيق التخطيط الإستراتيجي كأسلوب في التعليم الجامعي المصري، وقد استخدم الباحث الأسلوب التحليلي، وقد أفضت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تضمنها التصور المقترح ومن أهمها إنشاء جهاز للتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي لضمان نجاح التطبيق الفعال للتخطيط الإستراتيجي وإجراء التحليل البيئي لمؤسسات التعليم الجامعي، وتحدي الفئات المستهدفة من قبل مؤسسات

الموارد البشرية والمادية المتاحة والممكنة، وتحقيق ديمقراطية التعليم، وتنمية حركة النظم التعليمية على خط رشيد ممتد في المستقبل (Alexandra, 1999) وتخلص دراسة (John, 1994) إلا أن التخطيط الإستراتيجي يؤدي إلى تحسين المركز التنافسي للجامعات وتحسين قاعدة الإنتاج، بينما تحتاج الجامعات باستمرار لمراجعة هياكلها التنظيمية وبرامجها التعليمية وإنجازاتها لتحسين الأداء والجودة، وأنسب وسيلة لتحقيق ذلك هو استخدام أسلوب التخطيط الإستراتيجي (زاهر، 1993م). وجاءت دراسة أخرى (Schmitlen, Etherton, Munier, 1993) لترى أن التخطيط الإستراتيجي يقدم حلولاً للمشكلات التي تواجه الجامعة مثل عدم التكيف مع المتغيرات البيئية، ومجال سوق العمل، وقلة الموارد، وزيادة الطلب على التعليم، ويساعد التخطيط الإستراتيجي في ترجمة الأهداف المستقبلية الواقعية، ويسهم في صناعة القرار الإستراتيجي واتخاذها في إطار من التعاون والتنسيق والتفكير الإستراتيجي (زيدان، 1995م، Schmitlen, et al, 1993). وقد أجريت العديد من الدراسات حول الموضوع فقد أجرى (الدهدار، 2006م) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين بعض متغيرات التوجه الإستراتيجي مثل (التخطيط الإستراتيجي - معدلات الابتكار والتغير التكنولوجي) كمتغيرات مستقلة، وبين اكتساب الميزة التنافسية، كما هدفت إلى التعرف على حقيقة التوجه الإستراتيجي لدى الإدارة العليا في المؤسسات الجامعية في قطاع غزة، ومحاولة تحسين قدراتهم في استغلال الموارد التي تمتلكها المؤسسة لتحقيق أهدافهم للإستراتيجية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات طبقت على (165) من العاملين في الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها أن (50%) من حجم العينة يتفقون على أن مفهوم التخطيط الإستراتيجي واضح لدى الإدارة العليا للجامعات الفلسطينية، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع متغيرات التوجه الإستراتيجي والميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة، وأن نسبة (61%) من مجتمع الدراسة يؤكد ضرورة إيجاد بيئة مناسبة لتطبيق الجودة الشاملة للوصول للتميز وأظهرت الدراسة أن نسبة (55.1%)، من حجم العينة

لا تدمج المفهوم بشكل واضح في خططها الإستراتيجية. وأجرى (Bacig, 2002) دراسة عن أدوار المشاركة والاتصال في نجاح التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي في مينسوتا، وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركة ليست دائماً شرطاً كافياً للرضا عن الدور الذي تؤديه في نجاح التخطيط الإستراتيجي، لأن التخطيط ليس مجرد ضمان للمشاركة الكاملة للعاملين أو الانتشار الواسع للمعلومات، وأوضحت الدراسة أن الاتصال يتطلب التركيز الواعي ليس فقط على كيفية تقديم الاتصال دائماً على سمعة المرسل ودوره في توصيل المعلومة التي يمكن أن تؤدي إلى نجاح التخطيط، وأمضت الدراسة إلى أن الثقافة المؤسسية تشكل عنصراً أساسياً في كيفية دمج المشاركة والاتصال في عملية التخطيط الإستراتيجي للمنظمة. وأجرى (Mohsen, 2000) دراسة عن التخطيط الإستراتيجي والفاعلية التنظيمية في الجامعات الأمريكية إلى أن الجامعات حاولت أن ترسم خطأ إستراتيجية منذ أوائل الثمانينيات بصورة رسمية لكن الكثير منها وجد صعوبة في الوصول إلى نموذج مناسب لحاجاتهم الخاصة، ونظراً لتعدد كل جامعة، فعلى كل مؤسسة جامعية أن تقوم بتصميم طريقة للتخطيط الإستراتيجي الخاصة بها ونظراً لتعدد العوامل الخارجية التي تؤثر على الجامعات والتزايد في أعداد الأعضاء الذين يريدون دوراً نشطاً في الإدارة هناك شك في القدرة على تأسيس نموذج كامل للتخطيط الإستراتيجي لكل الجامعات. وأجرى (Don, 1999) دراسة عن التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الاسترالية أن التخطيط الإستراتيجي بها لم يكن معمولاً به حتى منتصف الثمانينات، أما الآن فكل الجامعات لديها خططها الإستراتيجية بل أن التخطيط الإستراتيجي يمثل أحد أهم عناصر المناقشات السنوية بين الجامعة وغيرها من المنظمات الفردية، وترى الدراسة أن الجامعات تتحدد رسالتها والقيم الأساسية والأهداف الإجرائية وفقاً للخطط الإستراتيجية، كما أن المدى الزمني لهذه الخطط يكون طويلاً إلى حد ما حيث يغطي من خمس إلى عشر سنوات وأثناء هذه الفترة يتم مراجعة الخطط دورياً بصورة منتظمة ومتابعة مدى تحقيق الأهداف قصيرة المدى أو تغييرها إذا لزم الأمر.

التعليم الجامعي والتعريف بسبل تطبيق الإستراتيجيات داخل المؤسسة نفسها وتحقيق المتابعة المستمرة والنوعية لكل خطوة من خطوات التخطيط عند لحظة تحديد رسالة ونظرية هذه المؤسسات وحتى مراحل التنفيذ. وأجرت (الغزالي، 2000م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى وعي الإدارات العليا في المؤسسات العامة الأردنية بمفهوم التخطيط الإستراتيجي ودرجة ممارسته في تلك المؤسسات، كما هدفت إلى التعرف على درجة المشاركة في وضع الخطط الاستراتيجية والعوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع هذه الخطط، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب الدراسة الميدانية حيث تم إعداد استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم تطبيق الاستبانة على (75%) من مجتمع الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها لدى (57.3%) من مديري الإدارات العليا في المؤسسات العامة الأردنية فهم صحيح ووعي بمفهوم التخطيط الإستراتيجي، بينما لدى نسبة كبيرة منهم بلغت (42.7%) غموض أو عدم وضوح في مفهوم التخطيط الإستراتيجي والجهات المشاركة بوضع الخطط الاستراتيجية هي بالدرجة الأولى المدير العام يليه مجلس إدارة المؤسسة ثم لجنة التخطيط في المؤسسة، في حين أن تكليف لجنة خاصة من داخل المؤسسة وجميع المؤسسة وجميع رؤساء الوحدات التنظيمية يشاركون بدرجة متوسطة ولدى مديري الإدارات العليا في المؤسسات العامة الأردنية اتجاهات إيجابية نحو مزايا التخطيط الإستراتيجي. بينما أجرى آزاك (Isaac, 2002) دراسة هدفت إلى تقديم تحليل وصفي عن التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بإدارة النتائج في خمس كليات بجمع بولاية نيو جيرسي وإدارة النتائج في خمسة عناصر تقوم على نظرية التخطيط المتكامل وتساعد على نسج مدخل الإدارة في عملية التخطيط وهذه العناصر هي القضايا الحيوية وهي التي تتضمن اختيار الأولويات الإستراتيجية من بين الأهداف العامة، والأهداف الإجرائية للكليات والاستراتيجيات البديلة وهي خطط موقفية للخطة الإستراتيجية، ونظم التغذية الراجعة، ونظم الحوافز التي تعد بمثابة تقدير الأداء، لاستخدامه وسيلة لتحفيز العاملين على تحقيق الأولويات الإستراتيجية للخطة ونظم إعداد التقارير، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكليات التي يوجد بها وبشكل واضح إدارة النتائج تم تصنيفها على أنها أكثر فاعلية من الكليات التي

لنظام التعليمي، ويعني ذلك فشل التخطيط الكمي المحدود حالياً، وضرورة أن يتجه الفكر التربوي نحو الفكر الاستراتيجي بتقنياته المتقدمة من أجل تحقيق أهداف التخطيط الاستراتيجي لإزالة الفجوة بين التعلم والمجتمع، وفي ضوء ذلك حرص الباحثان على دراسة أثر التخطيط الاستراتيجي الذي يعمل على فتح الآفاق والمناخ الملائم لدى القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعات السعودية، ودوره في تحسين الأداء الوظيفي، وأجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميين والإداريين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين لدور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي تعزى للجنس (ذكور، إناث)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين لدور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين لدور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي تعزى لعدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين لدور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي تعزى للمسمى الوظيفي (عميد، مساعد عميد، رئيس قسم)؟

أهمية الدراسة:

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات ذات الأهمية العلمية والتي تهتم بتوجيه الباحثين باستخدام نتائج هذه الأبحاث نحو التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وعدّ التخطيط الاستراتيجي أحد أساليب التخطيط العلمي الذي وجد رواجاً وقبولاً في تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي، والتي تعدّ منطلقاً لقرارات المسؤولين في مؤسسات الدولة نحو مأسسة تلك الجامعات

ويتبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن معظمها أكد على أهمية التوجه الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في المؤسسات الجامعية كدراسة الدهدار (2006م)، والتعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الحكومية كدراسة الأشقر (2006م)، وأكدت بعضها أهمية وفوائد التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجامعة، وما يتبعه من إجراءات تطبيقية في التخطيط كتطوير الرؤية المستقبلية للجامعة وتطوير أهدافها الاستراتيجية والتقييم النوعي والتحليل الاستراتيجي وتطبيق الخطط وتقييم النتائج كدراسة العويسي (2003م)، واهتم بعضها بكيفية تطبيق التخطيط الاستراتيجي كدراسة حسين (2002م)، بينما بيّن بعضها عدم وضوح في مفهوم التخطيط الاستراتيجي كدراسة الغزالي (2000م)، وأكد بعضها على أن الثقافة المؤسسية تشكل عنصراً أساسياً في كيفية دمج المشاركة والاتصال في عملية التخطيط الاستراتيجي للمنظمة كدراسة (Bacig, 2002) بينما أكدت بعضها على كل مؤسسة جامعية أن تقوم بتصميم طريقة للتخطيط الاستراتيجي الخاصة بها كدراسة (Mohsen, 2000) ودراسة (Don, 1999).

مشكلة الدراسة:

بالرغم من اهتمام مؤسسات الدولة في التعليم العالي إلا أنه برز ببطء شديد في استجابة الجامعات للتغيير والتطوير والتماشي مع المستجدات العالمية، ونظراً لتعدد التنظيمات البيروقراطية واستتالة المستويات ذات الصلاحية في اتخاذ القرارات التي تخص الأكاديميين، ومدى الميل الظاهر إلى التمييط والمناهج والأساليب بين المؤسسات التعليمية. وعلى الرغم مما حققه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية من تطور كمي وكيفي إلا أنه ما يزال يعاني من بعض المشكلات التي تعيق مسيرته نحو تحقيقه للأهداف، مما ينعكس أثره في التخطيط الاستراتيجي، وعدم مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات التخطيط الاستراتيجي للمستقبل، وبالتالي سيؤثر في تحسين الأداء الوظيفي لدى القادة الأكاديميين والإداريين.

لقد بينت الكثير من المؤشرات داخل الواقع التعليمي على بطء التخطيط في السياسات التربوية القائمة حالياً والذي يبنى على وضع تنبؤات قصيرة الأجل، دون أن يعتني بالطريقة التي سيبنى بها ويتغير بها المستقبل بالتالي لا يعكس الحقيقة الديناميكية

القادة الأكاديميون: مجموعة من أعضاء هيئات التدريس الأكاديميين من ذوي الرتب الأكاديمية المتدرجة يشغلون وظائف إدارية وفنية وإشرافية في الجامعات السعودية الحكومية والخاصة.

الأداء الوظيفي: مدى القبول أو الرفض لمستوى القادة لمهنتهم وادائهم نتيجة للإجراءات المتوفرة والمتبعة والتي تتعلق بطبيعة عملهم في الجامعات السعودية بناء على السياسة التعليمية التي تتبعها الإدارة التعليمية للجامعات السعودية.

القادة الإداريون: مجموعة من أعضاء الهيئات التدريسية أو الإدارية بوجه لهم مهمات إدارية وتوجيهية لتنسيق العمل الإداري في الجامعات الحكومية والخاصة ويفوض لهم صلاحيات تتناسب تلك الوظيفة.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يلي:

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعات السعودية الحكومية والخاصة (عميد كلية، نائب عميد، رئيس قسم).

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013/2014م).

المحددات الموضوعية (الإجرائية):

- اقتصرت هذه الدراسة على الجامعات السعودية الآتية: جامعة الباحة، جامعة نجران، جامعة طيبة، جامعة الملك فيصل، الجامعة الإسلامية.

- اقتصرت هذه الدراسة على إعداد فقرات استبانة تكونت من ستة مجالات وبلغ عدد فقراتها (68) تبين التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون، والذي يتضمن صدق وثبات أداة الدراسة والتي هي من إعداد الباحثين.

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة وذلك من خلال توزيع أداة الدراسة

واستقلاليتها في اتخاذ القرارات الإدارية والتي تنعكس إيجاباً على تطور مناخ المؤسسة، ويمكن المؤسسة التعليمية من الاستمرار في المنافسة وتحقيق رؤيتها ورسالتها واهدافها المبنية على الابتكار والإبداع، وتكمن أهمية الدراسة من أنها تقيّد القادة الأكاديميين الإداريين في التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية وأصحاب القرار للتعرف على نقاط الضعف في الخطة الإستراتيجية والعمل على تلافيتها، والتعرف على درجة أهمية توفير التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر المسؤولين اتجاه ذلك، كما أن الدراسة أسهمت في طرح إستراتيجية التخطيط الإستراتيجي للقادة التربويين والأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي وفي سلوكهم الإداري بدءاً بالتخطيط، ومروراً بالتنفيذ وانتهاءً بالتقويم.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التخطيط الإستراتيجي السائد لدى القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي، والتعرف على درجة أهمية توفير التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر المسؤولين اتجاه ذلك، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات أهمية التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والتوصل إلى بناء تصور مقترح يعمل على تحسين التخطيط الإستراتيجي لدى القادة الأكاديميين والإداريين، وبالتالي يؤدي إلى تحسن الأداء الوظيفي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية: تضمنت الدراسة مجموعة من المفاهيم الاصطلاحية الأساسية وهي:

التخطيط الاستراتيجي: هو منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبلات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانيات المتاحة والمتوقعة وتصميم الإستراتيجيات البديلة.

الجامعات السعودية: هي مؤسسات تعليمية عليا ترعى التعليم العالي في الدولة والجهة الرسمية والمسؤولة عن تنفيذ خطط وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

على القادة الأكاديميين والإداريين، والقيام بجمعها وتحليل بياناتها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعات السعودية وعددهم (465) قائداً أكاديمياً، منهم (63) عميد كلية، و (63) نائب عميد كلية، و (339) رئيس قسم، وشملت الجامعات الآتية: جامعة الباحة، جامعة نجران، جامعة طيبة، جامعة الملك فيصل، الجامعة الإسلامية.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية متيسرة من مجتمع الدراسة من الجامعات السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني، حيث تكونت العينة من (100) عميد كلية ونائب عميد ورئيس قسم.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بتصميم استبانة حول التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة المتمثل في العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والأداء الوظيفي في الجامعات بالإضافة إلى الاطلاع على المقاييس والأدوات السابقة المشابهة. وتم إعداد استبانة اشتملت على (68) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: دور المنظومة الفكرية في الجامعة، دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية، دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية، دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي، دعم الابتكار والإبداع، وتوظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات، موزعة على سلم تدرج خماسي: موافق بشدة (5 درجات)، و موافق (4 درجات)، ومحايد

(3 درجات) وغير موافق (درجتان)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة).

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية من تخصص الإدارة التربوية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم عددهم عشرون محكماً، للاطلاع على الأداة وتحكيمها حسب المجال والفقرة وبناءً على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وإسقاط بعضها وتعديل بعضها وذلك عندما يجمع عشرة محكمين على ذلك.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحثان بحساب معامل الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، خارج أفراد العينة، ويفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين لكل مجال فرعي من مجالات أداة الدراسة وللاداة كاملة حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.78 - 0.82)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.80)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها الباحثان طريقة كرونباخ ألفا للتعرف إلى الاتساق الداخلي للفقرات لكل مجال فرعي من مجالات الأداء الوظيفي وللاداة كاملة، والجدول (1) يبين قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة.

الجدول (1): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات
1	دور المنظومة الفكرية في الجامعة	18	0.81
2	دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.	11	0.79
3	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية	11	0.81
4	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي	7	0.80
5	دعم الابتكار والإبداع	10	0.78
6	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات	11	0.82
	الأداة ككل	68	0.80

المحور السادس: وتوظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات (58-68) ويضم (11) فقرة.

5- تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة بهدف تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدق البناء والثبات.

6- تم توزيع (120) استبانة على عينة الدراسة استرد منها (100) استبانة وهي تشكل ما نسبته (83%) وذلك من خلال إدارة الكلية مباشرة، ونظراً للمواقع الجغرافية وبعد الجامعات تم التواصل إلكترونياً.

7- تم جمع الاستبانات وتصنيفها وتفريغ بياناتها وتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وعرض النتائج ومناقشتها، واستخلاص النتائج النهائية والتوصيات.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- **الجنس:** (ذكور وإناث).

- **المؤهل العلمي:** (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

- **عدد سنوات الخبرة:** (أقل من 5 سنوات)، (5 - 10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

- **المسمى الوظيفي:** (عميد كلية، ونائب عميد، ورئيس قسم).

- **المتغيرات التابعة:** التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومحاورها الاستبانة المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحثان الأساليب والمعالجات الإحصائية الآتية:

1. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2. اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس في استجابات أفراد العينة.

3. استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

4. اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة؛ وهي استبانة " التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في

تصحيح الاستبانة: تم استخدام استبانة خماسية التدرج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لتقدير معرفة " التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون ".

إجراءات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مجموعة من الإجراءات التي يمكن تلخيصها بما يلي:

1- **تحديد الهدف من الدراسة:** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون.

2- **بناء الأداة:** قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، والمقاييس، وأدوات واستبيانات تتعلق بموضوع الدراسة، وقام الباحثان بإعداد قائمة أولية لمعرفة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون.

3- **تم إعداد الأداة في صورتها الأولية من خلال تحديد الفقرات المناسبة لكل محور من محاور الأداة وتكونت من (75) فقرة موزعة على خمسة محاور .**

4- تم عرض الأداة على المحكمين من ذوي الاختصاص لقياس صدقها الظاهري، وتعديل المطلوب من المحكمين حول المحاور والفقرات.

5- **الأداة بعد التحكيم:** تم إسقاط بعض الفقرات وحذف بعض منها وتعديل بعضها، وتكونت الأداة من (68) فقرة موزعة على ستة محاور، وهي: **المحور الأول:** دور المنظومة الفكرية في الجامعة (1-18) ويضم (18) فقرة، **المحور الثاني:** دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية (19- 29) وتضم (11) فقرة، **المحور الثالث:** دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية (30-40) ويضم (11) فقرة، **المحور الرابع:** دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي (41-47) ويضم (7) فقرات، **المحور الخامس:** دعم الابتكار والإبداع (48-57) ويضم (10) فقرات،

تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون وقام الباحثان بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على كل وأولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة (3)، (4)، (5)، (6) هذه النتائج.

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال دور المنظومة الفكرية في الجامعة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
1.40	3.74	تضع الجامعة أولويات عمل محددة عند اتخاذ قرارات لتحقيق أهدافها.	1.
1.31	3.86	تعتمد إدارة الجامعة الأسلوب العلمي في مواجهة المشكلات المهنية.	2.
1.17	3.98	يعتمد نظام الترقيات والحوافز في الجامعة على مستوى الأداء لأعضاء هيئة التدريس/ الإداريين.	3.
1.10	3.88	يحرص المسؤولون في الجامعة على ترسيخ النهج الديمقراطي.	4.
0.98	3.99	أوظف إمكانيات الجامعة المتاحة لخدمة العمل الأكاديمي / الإداري.	5.
1.27	3.71	يهتم المسؤولون بتغيير الاتجاهات السلبية السائدة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين في الجامعة.	6.
1.25	3.83	تهتم الجامعة بأراء أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين ومقترحاتهم قبل اتخاذ أي قرار يخصهم.	7.
1.20	3.65	تعزز الجامعة الشفافية في إجراءاتها وطريقة عملها.	8.
1.18	3.69	تضع الجامعة خططاً لتبادل الخبرات مع الجامعات الأخرى.	9.
1.17	3.72	تعزز الجامعة الانتماء الوطني لدى أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين.	10.
1.19	3.97	تعزز الجامعة الانتماء الديني لدى أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين.	11.
1.03	4.08	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين احترام الوقت والعمل على إدارته.	12.
1.28	3.78	تدعم سياسات الجامعة عمليات التغيير والتطوير المستمرين من أجل الحصول على مخرجات تعليمية عالية الجودة.	13.
1.21	3.95	تتمتع المنظومة الفكرية في الجامعة بالمرونة في الأنظمة والتعليمات.	14.
1.26	3.72	تعزز الجامعة الإخلاص في العمل.	15.
1.23	3.92	تراعي سياسات الجامعة المحافظة على تراث الأمة وقيمها.	16.
1.22	3.93	يساهم الفكر الجامعي على تمكين أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين من استشراف المشكلات المهنية المستقبلية، ووضع الحلول المناسبة لها.	17.
1.18	3.99	توفر الجامعة مناحات أكاديمية / إدارية هادئة ومنظمة.	18.
9.55	69.31	المجال الكلي	

جدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
1.28	3.55	تساهم الجامعة في تعزيز العلاقات التنظيمية بين الزملاء في القسم الواحد، والأقسام الأخرى.	19.
1.23	3.62	تعزز الجامعة كفايات الاتصال والتفاعل مع الآخرين وفق أسس ديمقراطية إنسانية عادلة.	20.
1.20	3.63	تولي الجامعة اهتماماً خاصاً للمشكلات الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس/ الإداريين.	21.
1.08	3.78	توفر إدارة الجامعة أجواء عمل مريحة لرفع الروح المعنوية لدى العاملين فيها.	22.
1.10	3.85	يتفادى المسؤولون أي سلوك يؤدي مشاعر أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين في الجامعة.	23.
1.18	3.35	يتعامل أعضاء هيئة التدريس / الإداريون في الجامعة بروح الزمالة المهنية.	24.
1.28	3.64	يعزز المسؤولون العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع الجامعي.	25.
0.88	4.05	تشارك إدارة الجامعة في تعزيز احترام أعضاء هيئة التدريس / الإداريين وتقديرهم فيما بينهم.	26.
1.18	3.90	تسعى الجامعة إلى تحقيق التوافق والانسجام بين قيم العاملين فيها.	27.
1.44	3.61	تعزز الجامعة قنوات اتصال فعالة بين أعضاء هيئة التدريس / الإداريين.	28.
1.26	4.04	تحت الجامعة أعضاء هيئة التدريس/ الإداريين على المبادرة بتبادل الخبرات، وتعزز مناحات التعاون بينهم.	29.

جدول(4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30.	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين فرصاً لتنمية مهاراتهم القيادية.	3.87	1.20
31.	تعقد الجامعة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين كل في مجال تخصصه.	3.58	1.28
32.	يُدمع المسؤولون في الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين الجدد على الاستفادة من خبرات زملائهم.	3.44	1.20
33.	تحت الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين على تطوير كفاياتهم المهنية من خلال متابعة المواقع الإلكترونية المتخصصة كل في مجال تخصصه.	3.82	0.99
34.	تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين على الالتحاق بالدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم المهنية.	3.68	1.15
35.	تعقد الجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين تسهم في تطوير كفاياتهم المهنية.	3.56	1.43
36.	يحث المسؤولون في الجامعة العاملين على التدريب على مهارات التعلم الذاتي.	3.79	1.15
37.	تيسر الجامعة الفرص المناسبة لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين لتطوير كفاياتهم وفق تصوراتهم المستقبلية.	3.71	1.21
38.	تصدر الجامعة نشرات مهنية تساهم في رفع كفايات ومهارات أعضاء هيئة التدريس / الإداريين مهنيًا.	3.40	1.26
39.	يشجع المسؤولون أعضاء هيئة التدريس / الإداريين في الجامعة على الاهتمام بالتطوير الأكاديمي / المهني المستمر.	3.38	1.32
40.	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين على الانتظام في الدورات التأهيلية.	3.50	1.14
	المجال الكلي	39.65	5.84

جدول(5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
41.	تسعى سياسات الجامعة لتنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس / الإداريين والمجتمع المحلي.	3.45	1.32
42.	تحرص الجامعة على المساهمة في تقديم الخدمات التثقيفية والتوعوية للمجتمع المحلي.	3.52	1.30
43.	تعزز الجامعة قدرة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين على الجمع بين النظرة العملية والعلاقات الإنسانية مع أفراد المجتمع.	3.80	1.20
44.	تحرص الجامعة على المساهمة في تقديم خدمات الاستشارات الفنية والمهنية للمجتمع المحلي.	3.66	1.21
45.	تساهم سياسات الجامعة في تمكين أعضاء هيئة التدريس / الإداريين للتكيف مع الأحداث الجارية في المجتمع.	3.80	1.09
46.	تتبنى سياسات الجامعة ضرورة مساهمتها في تقدّم المجتمع المحلي وتطويره.	3.70	1.14
47.	تساهم الجامعة في تبني مبادئ تحقيق تكافؤ الفرص لدى أفراد المجتمع.	3.98	1.13
	المجال الكلي	25.91	4.90

جدول(6):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال دعم الابتكار والإبداع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
48.	تطور الجامعة الفكر الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس / الإداريين.	3.83	1.17
49.	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين تطبيق أساليب	3.68	1.21

العمل التعاوني.		
1.23	3.82	50. توفر الجامعة الرعاية الخاصة لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين المبدعين والموهوبين.
1.25	3.67	51. تعزز الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين لطرح أفكار رائدة تسهم في تطوير العمل.
1.03	3.92	52. تنظم الجامعة لقاءات بين أعضاء هيئة التدريس / الإداريين والمختصين الأكاديميين/ الإداريين بهدف تطوير العمل.
1.07	3.88	53. يشيد المسؤولون بالإعمال المتميزة لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين في الاجتماعات لتعزيز التنافس الشريف بينهم.
1.00	3.94	54. تحض الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين على ابتكار وسائل وتجهيزات تساعد في عمليات تسهيل العمل وتيسيره.
1.20	3.71	55. تسهم الجامعة في تطوير منظومة الفكر الإبداعي لدى العاملين والطلبة.
1.14	3.72	56. الهيكل التنظيمي في الجامعة يدعم عمليات التجديد والتطوير والابتكار.
1.19	3.69	57. توفر الجامعة المناخات التنظيمية المشجعة على التطوير والتجديد في مختلف أرجاء عمل الجامعة.
5.11	37.79	المجال الكلي

جدول(7):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
1.14	3.72	58. تحث الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين على استخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة.	
1.17	3.37	59. يوجه أعضاء هيئة التدريس الإداريين إلى اعتماد التقنيات الحديثة المتوفرة في الجامعة وتفعيلها في مجالات عملهم.	
1.18	3.53	60. تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين على توظيف الإنترنت لتسهيل أعمالهم.	
1.18	3.48	61. تزود الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين بعناوين مواقع إلكترونية متخصصة في مجالات عملهم.	
0.98	3.80	62. تساهم الجامعة في تشجيع أعضاء هيئة التدريس / الإداريين بمتابعة كل جديد في مجال التقنيات الأكاديمية.	
1.05	3.86	63. تدعم الجامعة عمليات دمج التعلم التقني والتطبيق العملي.	
1.03	3.91	64. تمكن أنظمة الدعم الإلكتروني في الجامعة (مثل نظام البريد الإلكتروني) من تسهيل أداء المهام بصورة أفضل.	
1.11	3.88	65. تصمم الجامعة نظم عمل الكترونية في بناء على احتياجات أعضاء هيئة التدريس / الإداريين المهنية.	
1.16	3.93	66. تمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس / الإداريين صلاحيات واسعة للوصول للبيانات التي يحتاجونها لأداء وظائفهم بفاعلية.	
1.11	3.91	67. توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين أنظمة معلومات محوسبة ذات كفاءة وفاعلية تسهيل عملهم.	
1.12	4.04	68. تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس / الإداريين فرصة الحصول على المعلومات بسهولة ويسر من خلال شبكة المعلومات العالمية (الانترنت).	
5.99	41.39	المجال الكلي	

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين لدور التخطيط الإستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي تعزى للجنس (ذكور، إناث)؟ للإجابة جدول(8):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الأكاديميين والإداريين على كل مجال وعلى الأداة الكلية حسب الجنس ونتائج اختبار (ت)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
----------	-------	-------	-----------------	-------------------	----------	---------------

0.06	1.94	9.90	70.80	60	ذكر	دور المنظومة الفكرية في الجامعة.
		8.64	67.08	40	أنثى	
* 0.02	2.44	5.95	39.83	60	ذكر	دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.
		5.43	42.70	40	أنثى	
0.08	1.77	6.23	38.82	60	ذكر	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية.
		5.02	40.90	40	أنثى	
0.35	0.94	5.20	25.53	60	ذكر	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي.
		4.40	26.48	40	أنثى	
0.15	1.46	4.88	37.18	60	ذكر	دعم الابتكار والإبداع.
		5.37	38.70	40	أنثى	
0.96	0.05	6.31	41.37	60	ذكر	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
		5.56	41.43	40	أنثى	
0.33	0.98	20.80	253.53	60	ذكر	الأداة الكلية
		15.16	257.28	40	أنثى	

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجال دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية فقط تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام الإناث بالجوانب التطبيقية والعملية للتخطيط الاستراتيجي للعمل الإداري في الجامعات السعودية كتوظيف التكنولوجيا وخدمة المجتمع المحلي وتحسين الكفايات المهنية وحضور الدورات التدريبية في هذا المجال كان أكثر من الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين (2002م)، وتختلف مع نتائج دراسة (Mohsen, 2000).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين لدور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة حسب المؤهل.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القادة الأكاديميين والإداريين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة الكلية تبعاً للمؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجالات
11.15	77.93	14	بكالوريوس	دور المنظومة الفكرية في الجامعة.
9.79	68.20	35	ماجستير	
7.66	67.71	51	دكتوراه	
9.55	69.31	100	المجموع الكلي	
6.03	46.29	14	بكالوريوس	دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.
5.71	39.60	35	ماجستير	
5.25	40.47	51	دكتوراه	
5.89	40.98	100	المجموع الكلي	
5.59	41.50	14	بكالوريوس	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية.
6.74	39.09	35	ماجستير	
5.24	39.53	51	دكتوراه	
5.84	39.65	100	المجموع الكلي	
4.70	28.57	14	بكالوريوس	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي.
4.80	26.17	35	ماجستير	
4.81	25.00	51	دكتوراه	
4.90	25.91	100	المجموع الكلي	
5.13	37.79	14	بكالوريوس	دعم الابتكار والإبداع.
5.26	37.91	35	ماجستير	
5.10	37.71	51	دكتوراه	
5.11	37.79	100	المجموع الكلي	
7.18	41.07	14	بكالوريوس	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
5.96	41.97	35	ماجستير	
5.75	41.08	51	دكتوراه	

علي عبد الكريم محمد الكساب		عبدو علي الزبيدي	
المجموع الكلي	100	41.39	5.99
بكالوريوس	14	273.14	18.37
ماجستير	35	252.94	19.30
دكتوراه	51	251.49	15.74
المجموع الكلي	100	255.03	18.76

يلاحظ من جدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ووللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	مجالات الأداة
* .001	7.541	607.14	2.00	1214.273	بين المجموعات	دور المنظومة الفكرية في الجامعة
		80.51	97.00	7809.117	داخل المجموعات الكلي	
		99.00		9023.390		
* .001	7.761	237.00	2.00	473.997	بين المجموعات	دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.
		30.54	97.00	2961.963	داخل المجموعات الكلي	
		99.00		3435.960		
.421	.873	29.90	2.00	59.801	بين المجموعات	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية
		34.24	97.00	3320.949	داخل المجموعات الكلي	
		99.00		3380.750		
* .048	3.130	71.90	2.00	143.790	بين المجموعات	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي.
		22.97	97.00	2228.400	داخل المجموعات الكلي	
		99.00		2372.190		
.983	.017	0.45	2.00	.902	بين المجموعات	دعم الابتكار والإبداع
		26.64	97.00	2583.688	داخل المجموعات الكلي	
		99.00		2584.590		
.780	.250	9.10	2.00	18.204	بين المجموعات	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات
		36.45	97.00	3535.586	داخل المجموعات الكلي	
		99.00		3553.790		
* .000	8.868	2692.28	2.00	5384.565	بين المجموعات	الاستبانة كاملة
		303.59	97.00	29448.345	داخل المجموعات الكلي	
		99.00		34832.910		

النتيجة مع نتائج دراسة الغزالي (2000م)، وتختلف مع نتائج دراسة الأشقر (2006م).

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ بين تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين لدور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي تعزى لعدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب الخبرة.

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على المجال الأول والثاني والرابع وعلى الأداة الكلية وذلك لصالح حملة شهادة البكالوريوس. ويعزو الباحثان هذه النتيجة لحملة الشهادة الجامعية الأولى وذلك لتوفر العديد من الشهادات العلمية العليا وذات التخصصات المتنوعة والتي ليس لها اهتمام بالتخطيط الإستراتيجي في الجامعات، بينما ذوو حملة البكالوريوس ممن لديهم الرغبة وتحمل المسؤولية الإدارية في تطبيق دور المنظومة الفكرية في الجامعة، ودور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية، ودور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي. وتتفق هذه

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة الكلية تبعاً لعدد سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة	المجالات
9.26	66.17	23	أقل من 5 سنوات	دور المنظومة الفكرية في الجامعة
9.90	69.31	39	5-10 سنوات	
9.08	71.21	38	أكثر من 10 سنوات	

9.55	69.31	100	المجموع الكلي	
5.07	39.13	23	أقل من 5 سنوات	
6.01	42.13	39	5-10 سنوات	دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.
6.08	40.92	38	أكثر من 10 سنوات	
5.89	40.98	100	المجموع الكلي	
4.83	40.22	23	أقل من 5 سنوات	
6.67	38.18	39	5-10 سنوات	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية
5.29	40.82	38	أكثر من 10 سنوات	
5.84	39.65	100	المجموع الكلي	
3.37	26.83	23	أقل من 5 سنوات	
5.61	25.59	39	5-10 سنوات	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي
4.93	25.68	38	أكثر من 10 سنوات	
4.90	25.91	100	المجموع الكلي	
5.00	39.30	23	أقل من 5 سنوات	
5.01	37.54	39	5-10 سنوات	دعم الابتكار والإبداع
5.22	37.13	38	أكثر من 10 سنوات	
5.11	37.79	100	المجموع الكلي	
5.13	43.26	23	أقل من 5 سنوات	
6.54	40.74	39	5-10 سنوات	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات
5.80	40.92	38	أكثر من 10 سنوات	
5.99	41.39	100	المجموع الكلي	
16.12	254.91	23	أقل من 5 سنوات	
22.29	253.49	39	5-10 سنوات	الأداة الكلية
16.47	256.68	38	أكثر من 10 سنوات	
18.76	255.03	100	المجموع الكلي	

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	مجالات الأداة
.136	2.036	181.73	2.00	363.462	بين المجموعات	دور المنظومة الفكرية في الجامعة
		89.28	97.00	8659.928	داخل المجموعات الكلي	
.154	1.911	65.11	2.00	130.229	بين المجموعات	دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.
		34.08	97.00	3305.731	داخل المجموعات الكلي	
.122	2.148	71.69	2.00	143.383	بين المجموعات	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية
		33.37	97.00	3237.367	داخل المجموعات الكلي	
.595	.522	12.62	2.00	25.239	بين المجموعات	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي
		24.20	97.00	2346.951	داخل المجموعات الكلي	
.256	1.384	35.84	2.00	71.686	بين المجموعات	دعم الابتكار والإبداع
		25.91	97.00	2512.904	داخل المجموعات الكلي	
.233	1.479	52.58	2.00	105.156	بين المجموعات	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات
		35.55	97.00	3448.634	داخل المجموعات الكلي	
.759	.276	98.56	2.00	197.130	بين المجموعات	الاستبانة كاملة
		357.07	97.00	34635.780	داخل المجموعات الكلي	
			99.00	34832.910	المجموع الكلي	

يلاحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على المجالات الفرعية وعلى الأداة الكلية تعزى لعدد سنوات الخبرة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة لاهتمام القادة الأكاديميين والإداريين من مختلف الخبرات

نحو التخطيط الاستراتيجي الجامعي، وذلك لتوجيه السياسات العليا نحو التخطيط وضمان نجاح الجامعات في تنفيذ خططها المستقبلية، والاهتمام بكافة المجالات من المنظومة الفكرية ومهارات التواصل وخدمة المجتمع المحلي ودعم الابداع والابتكار وتوظيف تكنولوجيا المعلومات. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Isaac, 2002)، وتختلف مع نتائج دراسة (العويسي، 2003م).

جدول(13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة الكلية تبعاً للوظيفة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الوظيفة	المجالات
11.47	75.00	25	عميد	دور المنظومة الفكرية في الجامعة
7.04	69.88	24	نائب عميد	
8.28	66.25	51	رئيس قسم	
9.55	69.31	100	المجموع الكلي	
6.86	43.96	25	عميد	دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.
5.27	40.54	24	نائب عميد	
5.22	39.73	51	رئيس قسم	
5.89	40.98	100	المجموع الكلي	
5.66	39.60	25	عميد	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية
5.89	42.04	24	نائب عميد	
5.68	38.55	51	رئيس قسم	
5.84	39.65	100	المجموع الكلي	
4.53	27.68	25	عميد	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي
4.90	26.67	24	نائب عميد	
4.81	24.69	51	رئيس قسم	
4.90	25.91	100	المجموع الكلي	
6.22	38.00	25	عميد	دعم الابتكار والإبداع
4.49	38.38	24	نائب عميد	
4.85	37.41	51	رئيس قسم	
5.11	37.79	100	المجموع الكلي	
6.49	43.40	25	عميد	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات
6.08	40.67	24	نائب عميد	
5.58	40.75	51	رئيس قسم	
5.99	41.39	100	المجموع الكلي	
18.11	267.64	25	عميد	الأداة الكلية
12.91	258.17	24	نائب عميد	
17.85	247.37	51	رئيس قسم	
18.76	255.03	100	المجموع الكلي	

يلاحظ من جدول رقم (13) وجود فروق ظاهرية بين استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

المتوسطات الحسابية ووللكشف عن دلالة هذه الفروق تم

جدول(14): نتائج تحليل التباين الأحادي

مجال الأداة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دور المنظومة الفكرية في الجامعة	بين المجموعات	1293.079	2.00	646.54	8.113	*.001
	داخل المجموعات الكلي	7730.311	97.00	79.69		
		9023.390	99.00			
دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية.	بين المجموعات	306.885	2.00	153.44	4.757	.011
	داخل المجموعات الكلي	3129.075	97.00	32.26		
		3435.960	99.00			

.053	3.036	99.58	2.00	199.164	بين المجموعات	دور التدريب وتحسين الكفايات المهنية
		32.80	97.00	3181.586	داخل المجموعات	
			99.00	3380.750	الكلية	
*.028	3.707	84.22	2.00	168.436	بين المجموعات	دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي
		22.72	97.00	2203.754	داخل المجموعات	
			99.00	2372.190	الكلية	
.731	.314	8.31	2.00	16.612	بين المجموعات	دعم الابتكار والإبداع
		26.47	97.00	2567.978	داخل المجموعات	
			99.00	2584.590	الكلية	
.153	1.912	67.39	2.00	134.770	بين المجموعات	توظيف التكنولوجيا المعلومات والاتصالات
		35.25	97.00	3419.020	داخل المجموعات	
			99.00	3553.790	الكلية	
*.000	12.641	3600.95	2.00	7201.895	بين المجموعات	الأداة ككل
		284.86	97.00	27631.015	داخل المجموعات	
			99.00	34832.910	الكلية	

- يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات دور المنظومة الفكرية في الجامعة ومجال دور مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية ومجال دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي وعلى الأداة الكلية تعزى للوظيفة ولصالح وظيفة العميد. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن وظيفة عميد الكلية تعدّ من الوظائف الحساسة والمهمة ويتم اختيار الشخص ممن لديه خبرات إدارية ومعرفة عميقة في العمل الإداري والتوجيه والتخطيط والتنظيم داخل الكلية، وحضوره العديد من الدورات التدريبية والورشات العلمية والمؤتمرات العلمية والمحلية والعالمية حول التخطيط الإستراتيجي، ودوره في إنجاح توجه الكلية نحو تحقيق الترابط الحقيقي مع الواقع المأمول نحو مستقبل أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bacig, 2002)، وتختلف مع نتائج دراسة (Don, 1999).
- التوصيات:** بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، توصلت الدراسة إلى عدة توصيات ويمكن عرض التوصيات التي تساهم في تحسين الأداء الوظيفي من خلال التخطيط الإستراتيجي وبذلك يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:
- ضرورة توفير دليل توضيحي لتوضيح عمليات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية يتضمن عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم.
 - ضرورة توفير البيئة المناسبة لتنفيذ خطط الجامعة الإستراتيجية وإشراك الجهات المستفيدة والمؤثرة في التخطيط كوزارة التعليم العالي والجهات الاستشارية في التخطيط.
 - ضرورة توفير فريق متخصص ومدرب من أعضاء الهيئات التدريسية يعنى التخطيط الإستراتيجي.
 - ضرورة عقد الدورات والورشات التدريبية للقادة الأكاديميين والاداريين في التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية.
 - ضرورة الاهتمام والعناية بتسيخ منهجية التخطيط الإستراتيجي في مجال الرؤية المستقبلية وخاصة فيما يتعلق بضرورة سعي الجامعة لتأهيل الخريجين لسوق العمل.
 - توظيف منهجية التخطيط الإستراتيجي في مجال رسالة الجامعة وخاصة فيما يتعلق بالاهتمام بالأنشطة اللامنهجية لملء وقت فراغ الطلبة.
 - توظيف منهجية التخطيط الإستراتيجي في مجال القيم والعمل على هذا المجال بشكل موسع لتنمية قيم الديمقراطية بإشاعة جو من الحرية والاستقلالية في الجامعة.

المصادر والمراجع:

- الأشقر، إبراهيم(2006م). دراسة واقع التخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الحكومية المحلية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بدران، شبل ؛ الدهشان، جمال (2000م). **التجديد في التعليم الجامعي**. دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- الحارثي، سعاد بنت فهد (2011). **مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، جامعة الأميرة نورة (الانترنت). السعودية.
- حسين، حسن (2002م). **تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري**. مصر، **مجلة كلية التربية**، العدد (2)، ص160-210.
- الدجني، اياد علي يحيى (2006). **واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة**، دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين
- الدهدار، مروان(2006م). **العلاقة بين التوجه الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزتها التنافسية- دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- Division Commonwealth of Australia, pp. 1-33.
- Schmitlen,F. Etherton, M. ; Munier, A.:(1993). **Strategic Planning to Compus Realities, New Direction for Institutional Research**, No. 67, 1993. P.P, 1-35
- Issac, Joseph,(2002). **Strategic Planning and Resuts Management State University**<http://www.lib.umi.com/dissertation/fullcit/30530434>.
- Mohsen, Malekottodjary;(2000). **Strategic Planning and organizational Effectiveness in University**, Ed.D, Widener University, 2000, http://wwlib.umi.com/dissertations/perview_a1l/9908220.
- زاهر، ضياء الدين (1993م). **تعليم الكبار منظور استراتيجي**. (ط1)، مركز ابن خلدون للدراسات، القاهرة، مصر.
- زيدان، همام بدر واي (1995م). **التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية. دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد (10)، الجزء (74)، 36-49.**
- العويسي، رجب بن علي(2003م). **التخطيط الاستراتيجي من مسؤوليات مدير المدرسة**. من موقع على الانترنت. www.moe.gov.om/moe/bulletin/04.htm
- الغزالي، كرمة (2000م). **التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات العامة الأردنية، دراسة ميدانية من وجهة نظر الإدارة العليا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن- الأردن.
- فهمي، محمد سيف الدين (2000م). **التخطيط التعليمي أسسه وأساليبه ومشكلاته**. 7ط، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الكبيسي، عامر خضير (2005). **التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية التدريب، الرياض. السعودية.
- المبعوث، محمد حسن (2003م). **تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، **مجلة كلية التربية**، العدد (8)، 34-47.
- Alexandra, L.Lemer,(1999). **A Strategic Planning Primer for Higher Education**,(Northeidge: California State University,
- Bacig, Karen lynn Zentner,(2002). **Participation and Communication in Strategic Planning in Higher Education: A Case Study**, PH.D Univeresty of Minnesotn,. [http:// wwwlib.umi.com/dissertations/ rullcit/ 3037463](http://wwwlib.umi.com/dissertations/rullcit/3037463).
- Bryson, John, M. ;(1994). **Strategic Planning for Public Service and Non- Profit Organization**, New York, Pergamon Press.
- Don , Anderson,(1999). **Strategic Planning in Australian Universities Evaluation and Investigation Programme**, Higher Education

نحو إستراتيجية مقترحة للوقاية من مهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية في ضوء حاجات الطلبة الأمنية

شاهر ذيب أبو شريك

جامعة جرش، كلية العلوم التربوية

تاريخ القبول: 2014/8/3

تاريخ التسلم: 2014/2/18

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية وواقع تدريسه في الجامعات الأردنية، وحاجة الطلبة لامتلاك إجراءاتها، وتكونت عينة الدراسة من جميع فقرات دروس مساق الثقافة الإسلامية التي تدرس في عينة من الجامعات الأردنية، ومن عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية، بلغت (48) عضو هيئة تدريس، ومن عينة عشوائية بلغت (689) طالب وطالبة. وتكونت أداة الدراسة من استبانة عدد فقراتها (52) فقرة، موزعة على أربعة مجالات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى النسب المئوية جاء لمجال (الإجراءات الدينية) في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية وبنسبة (52%)، وأن أعلى المجالات لواقع استخدام أعضاء الهيئة التدريسية جاء لمجال (الإجراءات الدينية) بمتوسط حسابي (3.09)، وأن حاجة الطلبة للإجراءات الوقائية جاءت لمجال (الإجراءات الذاتية) بمتوسط حسابي (4.02)، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لبناء إستراتيجية للوقاية من مهددات الأمن الفكري، لتوفير أمن فكري ذو بيئة يشعر فيها الطلبة بالطمأنينة والسكينة تؤثر في سلوكهم وقيمهم واتجاهاتهم. (الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري، الثقافة الإسلامية، حاجات الطلبة).

About proposed strategy for the prevention of threats to intellectual security in a course of Islamic culture in the light of the students security needs

Shaher Deeb Abu Shrahk

Educational Sciences Faculty - the University of Jerash

The aim of this study was to stand on the preventive measures to threats to intellectual security in a course of Islamic culture and the reality of teaching in Jordanian universities, and the need for students to own their actions, and the study sample consisted of all the paragraphs of the lessons of course Islamic culture taught in a sample of Jordanian universities, and a random sample of members of the teaching, amounted to (48) faculty member, and amounted to (689) students. The study consisted of a questionnaire tool number of paragraphs (52) items, divided into four areas. Results of the study that the highest percentages came to the area (the actions of religious) in memoranda course of Islamic culture and by (52%), and the highest areas of the reality of the use of faculty members came to the area (the actions of religious) with a mean (3.09), and that the need for students preventive measures came to the field (self-actions) with a mean (4.02), and the study found depicting a proposal to build a strategy for the prevention of threats to intellectual security, To provide security with an intellectual environment in which students feel reassured and tranquility affect their behavior, values and trends. (Keywords: intellectual security, Islamic culture, the needs of students).

خلفية الدراسة وأهميتها

الآيات 80-82). وَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرِّهِ، مُعَافَى فِي جَسَدِهِ، عِنْدَهُ قُوَّةٌ يَوْمَهُ فَكَأَنَّمَا حَبِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا» (الترمذي، 2009، 4/ 574)، فالدافع إلى الأمن هي حاجة الفرد لتحقيق الغاية من وجوده بعمارة الأرض والمحافظة على البقاء (زهران، 2008)، قال تعالى: ﴿هُوَ أَتْسَاكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (سورة هود: 61).

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات (الأسمرى، 2004م؛ الحيدر، 2001م؛ الأصيبي، 2000م؛ كسناوي، 2000م) أهمية الأمن الفكري في تحصين الطلبة وحمايتهم من الانحرافات الفكرية، وهم في مرحلة جامعية متاحة للتهديدات الأمنية بكل صورها، لذا جاءت هذه الدراسة للسعي نحو إستراتيجية مقترحة للوقاية من مهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية في ضوء حاجات الطلبة الأمنية.

أنعم الله تعالى على عباده بنعمة تعد من أعظم النعم عليهم؛ نعمة الأمن، فاهتم بها القرآن الكريم وقاية وعلاجاً، قال تعالى: ﴿الَّذِي أَطَعَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَأَمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ (سورة قريش: الآية: 4). وقد جعل الله تعالى الإيمان والعمل الصالح سبباً لحصول الأمن كقوله تعالى: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا﴾ (سورة النور: الآية: 55).

وقد جعل الله تعالى الأمن وقاية وعلاجاً للخوف في محاجة الرسل لأقوامهم قال تعالى: ﴿وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزَّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ * الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ﴾ (سورة الأنعام:

مفهوم الأمن في اللغة والاصطلاح:

الى أن فاعلية المؤسسات التعليمية في تعزيز الأمن الفكري متوسطة وإسهام المدارس في التربية بالحوار ضعيفاً، وأن إسهام المدارس في تعزيز الأمن الفكري في الأنشطة المدرسية متوسطاً، وعدم وجود آلية ومعايير يقاس بها تعزيز الأمن الفكري في المدارس وضعف متابعة وتقويم برنامج تعزيز الأمن الفكري.

- دراسة الأسمرى (2004م) التي هدفت إلى تأصيل الفكر التربوي المعاصر ورده إلى منبعه الأصلي الكتاب والسنة وذلك عن طريق تلمس الدلالات التربوية الأمنية ومحاولة صياغتها في توجيهات تربوية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور إسلامي للتربية الأمنية مستمد من الكتاب والسنة، وإيضاح دور التربية في غرس مفهوم الأمن الشامل في حياة المسلم في ظل المنهج الإسلامي.

- دراسة الحيدر (2001م)، التي هدفت إلى الوقوف على دور الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى العمل على تحصين الفكر بالعقيدة الصحيحة النابعة من الكتاب والسنة لأنها مناط الأمن النفسي والاجتماعي والفكري، وتربية الناشئة على حرية الفكر وعدم القسر والضغط عليهم حتى لا يؤدي إلى جمود فكرهم، وإعداد المطبوعات والنشرات والتسجيلات التي تعمل على نشر الفضيلة والتمسك بالأخلاق الحميدة.

- دراسة كسناوي (2000م)، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعليم والأمن العربي في الواقع والرؤى المستقبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور التعليم في تحقيق الأمن العربي يتمثل في إبراز توجيهات الشريعة الإسلامية لمنع الجريمة، وتوضيح مقومات الأمن وأهميته في حياة الفرد والمجتمع، والتعرف على ماهية الأمن العربي والتحديات التي تواجه الأمة العربية للحفاظ على الأمن.

وخلصت الدراسات السابقة إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي للأمن في حياة الطلبة وتوجيههم إلى إدراك أهمية الأمن في حياتهم العامة والخاصة كدراسة الأسمرى (2004 م

للأمن أصلان متقاربان: أحدهما الأمانة ومعناها سكون القلب، والآخر التصديق (القرويني، 2000م، 133/1)، والأمن ضد الخوف (ابن منظور، 1997م، 314/2)، وفي القرآن الكريم: ﴿إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَةً مُنَةً﴾ (الأنفال: 11). والأمن في الاصطلاح "عدم توقع مكروه في الزمان الآتي" (الجرجاني، 1985م، 55). والأمن هو " الاستعداد والأمان بحفظ الضروريات الخمس من أي عدوان عليها" (الهويمل، 2000م، ص9).

الأمن الفكري:

يعرف الفكر " بأنه ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب" (الفيومي، 1989، 479/2). والفكر هو نشاط من أنشطة العقل (الحيدر، 2001م ، ص22)، والتفكير " إعمال النظر والتأمل في مجموعة من المعارف لغرض الوصول إلى معرفة جديدة" (الجرجاني، 1985م ، ص97).

ويعرف الأمن الفكري بأنه " عيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية " (التركي، 2003، ص57). على أن تكون منبثقة " من الكتاب والسنة" (السديس، 2004م، ص16). ويعرف بأنه " تجنيب الأفراد والجماعات شوائب عرقية أو فكرية أو نفسية تكون سبباً في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن جادة الصواب أو سبباً للإيقاع في المهالك" (نصير، 2003، ص12)، وأن الأمن الفكري هو الشعور " باستقرار القيم، والمعارف والمصالح، ووحدة السلوك الفردي والجماعي في تطبيقها" (الهماش، 2009م، ص7). فالأمن الفكري يتمثل في الطمأنينة والسكينة التي يشعر بها الإنسان في البيئة التي يعيش فيها، بعيداً عن أي مهددات فكرية منحرفة تؤثر في سلوكه وقيمه واتجاهاته.

وفي حدود علم الباحث توصل الباحث إلى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، منها:

- دراسة البقمي (2007م) التي هدفت إلى الوقوف على مدى مساهمة المؤسسات التربوية في المنظومة الأمنية في مدارس المملكة العربية السعودية، واستعرضت الدراسة مهددات ومعوقات وأثار انعدام الأمن الفكري، وتوصلت نتائج الدراسة

مقترح للوقاية من مهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على مذكرات مساق الثقافة الإسلامية ومدرسيه وطلبته في جامعات (جرش، البلقاء التطبيقية، جامعة اليرموك، جامعة البترا، جامعة الزرقاء، جامعة الإسراء) في ضوء وصف المساق المعتمد لدى وزارة التعليم العالي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014م في الأردن.

مصطلحات الدراسة:

مهددات الأمن الفكري: المؤثرات الدخيلة المؤدية إلى انحراف فكر طلبة مساق الثقافة الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2014م، أو سبباً للإيقاع بهم في المهالك والخروج بهم عن الوسطية والاعتدال في فهمهم للأمور الدينية والدينية.

الإجراءات الوقائية: التدابير والنشاطات الذاتية والدينية والاجتماعية والأكاديمية لتجنيب طلبة مساق الثقافة الإسلامية انحراف المعتقد والسلوك والأفكار والأخلاق عن جادة الصواب .

الإستراتيجية المقترحة: الإجراءات العملية المتضمنة الأفكار والرموز والممارسات والأساليب والوسائل التي يمكن توظيفها في مساق الثقافة الإسلامية وتدريبه بحيث تعمل على تعزيز الأمن الفكري لدى الناشئة، وحمايته من مهدداته.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للوقوف على درجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية وحاجة الطلبة للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري، والمنهج الوصفي التحليلي، لتحليل محتوى مذكرات مساق الثقافة الإسلامية عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع مذكرات مساق الثقافة الإسلامية للمرحلة الجامعية المقرر تدريسه للعام الدراسي 2013/2014م في ضوء خطة وصف المساق المعتمد لدى وزارة التعليم العالي في الجامعات الأردنية، ومدرسيه البالغ عددهم (150) عضو هيئة تدريس وطلبته البالغ عددهم (5040) طالباً، وتكونت عينة الدراسة من جميع فقرات الدروس المتضمنة في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية، التي تدرس في جامعات عينة الدراسة الآتية: (جرش، البلقاء

،) وأكدت دراسة الحيدر (2001م) أهمية العمل على تحسين الفكر بالعقيدة الصحيحة النابعة من الكتاب والسنة، وتوصلت دراسة كسناوي (2000م) إلى أهمية التعليم في تحقيق الأمن العربي بمنطلقاته الرئيسة: الأسس، والنظم، والمناهج الدراسية، وفي ضوء خلاصة الدراسات السابقة وحدود علم الباحث، ونظراً لأهمية المرحلة الجامعية في بناء الفكر وتربية النشء وحمايته من مهددات الأمن، لم يجد الباحث دراسة إجرائية تقترح بناء إستراتيجية للوقاية من مهددات الأمن الفكري في إحدى المساقات الجامعية عامة ومساق الثقافة الإسلامية خاصة، يمكن تطبيقها في ضوء حاجات الطلبة الأمنية، لذا جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في هذا الجانب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد الأمن على العقل من الضروريات الخمس في الإسلام، والتي لا يقل أهمية عن الأمن على الدين والأرواح والأعراض والأموال، ونظراً للدور الفاعل للنشء الجامعي في المجتمع، فإن الحاجة تدعو المؤسسات الجامعية؛ لتبصير النشء بالإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري ليكونوا قادرين على الاندماج الثقافي الحضاري مع الحفاظ على أصالتهم، واستشعاراً من الباحث بأهمية هذا الموضوع وجدارته بالبحث، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة توافر الإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية المقرر تدريسه في الجامعات الأردنية؟

- ما واقع استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري من وجهة نظرهم؟

- ما درجة حاجة طلبة مساق الثقافة الإسلامية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري ؟

- ما الإستراتيجية المقترحة لوقاية طلبة مساق الثقافة الإسلامية من مهددات الأمن الفكري؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع الإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية وتدريبه في الجامعات الأردنية، وحاجة الطلبة لامتلاك إجراءاتها، كما تسعى هذه الدراسة إلى وضع تصور

طالباً وطالبة، ثم تم رصد درجاتهم، وبعد مرور (15) يوم تم إعادة تطبيق المقياس على نفس الطلبة، وبعد ذلك جمعت درجاتهم للتأكد من ثبات المقياس الذي تم حسابه بواسطة معادلة بيرسون حيث جاء المقياس بدرجة عالية من الثبات بلغ (0,87).
- **تحديد فئات التحليل:** تم تصميم الاستمارة (أداة الدراسة المطبقة على أعضاء هيئة تدريس والطلبة عينة الدراسة) بفقراتها البالغة (48) فقرة ، موزعة على أربعة مجالات كفئات للتحليل الآتية: (الإجراءات الذاتية، والإجراءات الدينية، والإجراءات الاجتماعية، والإجراءات الأكاديمية).

- **ثبات التحليل،** اعتمد الباحث (الفقرة) وحدة للتحليل، بحيث يتم تسجيل التكرار للفئة (المجال) إذا عبرت عن الفقرة الواردة في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية عن عبارة منتمة الى احدى الفئات الأربع الآتية: (الإجراءات الذاتية، والإجراءات الدينية، والإجراءات الاجتماعية، والإجراءات الأكاديمية)، ثم قام الباحث بالتأكد من ثبات التحليل وذلك عن طريق الاستعانة بمحلل آخر مختص في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، حيث طلب إليه إجراء التحليل وفق المعايير التي اتبعها الباحث في أداة الدراسة، وقد تم حساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969, 140) الآتية:

عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

فقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (0.84)، وهي نسبة مقبولة تدل على ثبات التحليل وملائمته لغايات الدراسة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الدراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية، للوقوف على واقع استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري من وجهة نظرهم، ودرجة حاجة طلبة مساق الثقافة الإسلامية لهذه الإجراءات، واستخراج النسب المئوية، لمعرفة درجة توافر الإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية، وللتعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لتفسيرها والحكم عليها تم تحديد المقياس التالي في ضوء المعادلة الآتية: المدى = 5-1=4

$$1,33=3/4$$

التطبيقية، جامعة اليرموك، جامعة البتراء، جامعة الزرقاء، جامعة الإسراء)، والبالغ عدد فقراتها (1523) فقرة، إضافة إلى عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية لمساق الثقافة الإسلامية، بلغ عددها (69) عضو هيئة تدريس بنسبة (46%) من مجتمع الدراسة، وعينة عشوائية من طلبة مساق الثقافة الإسلامية في جامعات عينة الدراسة، بلغ عددها (689) طالباً وطالبة بنسبة (14%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، قام ببناء أداة الدراسة - الاستبانة- بصورتها الأولية، وقد شملت (52) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: (الإجراءات الذاتية، والإجراءات الدينية، والإجراءات الاجتماعية، والإجراءات الأكاديمية).

الصدق: عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (9) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، والذين يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد التربوي والنفسي، وأصول التربية، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والتربية الإسلامية، والمناهج والتدريس، لإبداء الرأي في سلامة فقراتها وانتمائها لمجالاتها، وملاءمتها لغرض الدراسة، وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وإعطاء درجة سلامة المقياس، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف بعض الفقرات من الاستبانة، وإعادة صياغة بعض فقراتها، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (48) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: (الإجراءات الذاتية، والإجراءات الدينية، والإجراءات الاجتماعية، والإجراءات الأكاديمية).

الثبات: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة تكونت من (37) عضو هيئة تدريس من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ممن تدرس مساق الثقافة الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014/2013 م ، ثم تم رصد درجاتهم، وبعد مرور (15) يوم تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية، وبحسب معادلة بيرسون تميز المقياس بدرجة عالية من الثبات بلغ (0,89)، كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الجامعات الأردنية خارج عينة الدراسة تكونت من (215)

-المتوسطات(2.33) فأقل تكون درجة التهديد أو المعالجة نتائج الدراسة ومناقشتها: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما منخفضة.

-المتوسطات ما بين(2.34 - 3.67) تكون درجة التهديد أو مذكرات مساق الثقافة الإسلامية المقرر تدريسه في الجامعات الأردنية؟ المعالجة متوسطة.

- المتوسطات من (3.68) فأكثر تكون درجة التهديد أو للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية لنتائج فقرات المعالجة مرتفعة.

الجدول (1) : النسب المئوية لنتائج فقرات كل مجال ضمن مجالات الأداة ككل، والجدول(1) يبين ذلك: الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية المقرر تدريسه في الجامعات الأردنية

رقم المجال	اسم المجال	الرتبة	النسبة المئوية
1	الإجراءات الذاتية	2	21%
2	الإجراءات الدينية	1	52%
3	الإجراءات الاجتماعية	3	17%
4	الإجراءات الأكاديمية	4	10%

بعد تحليل مذكرات مساق الثقافة الإسلامية المقرر تدريسه في الجامعات الأردنية للوقوف على الإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري المتضمنة فيها، يتبين من الجدول(1) أن أعلى النسب المئوية جاء لمجال (الإجراءات الدينية)، حيث بلغت(52%)، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مساق الثقافة الإسلامية المتوقع أن يقوم على الإجراءات الدينية من حيث الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية والحكم والمواظب الدينية، تلاها في الترتيب مجال(الإجراءات الذاتية)، بنسبة مئوية(21%)، ثم مجال(الإجراءات الاجتماعية)، بنسبة مئوية(17%).

وأن الفقرة رقم(7) والمنتمية إلى مجال الإجراءات الدينية والتي نصها(تنقيف الأجيال الناشئة ثقافة دينية متزنة تستند إلى أهم مصادر التربية الإسلامية القرآن الكريم والسنة النبوية)، حصلت على أعلى النسب المئوية وفي جميع المجالات، وبنسبة(23%)، إذ أن مصادر التربية الإسلامية القرآن الكريم والسنة النبوية يعدان منظومة متكاملة من النسق القيمي والأخلاقي، لتربية الإنسان اجتماعياً وفعالياً وروحياً وعقلياً وجسماً، قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ ﴾ (سورة الإسراء: الآية: 9) ، وقال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً (45) وَذَاعِياً إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجاً

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري من وجهة نظرهم

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري من وجهة نظرهم

الفرقة	متوسطة	1,29	563,
4	تعزيز تمثل الطلبة للقدوة الصالحة والمثل العليا في شمول فهمهم، واعتدال منهجهم في سلوكياتهم	1,29	563,

وتصرفاتهم				
متوسطة	1, 52	3,54	8	الحرص على السلامة العقلية من اضطرابات الفكر والجروح الخلفي.
متوسطة	1, 60	3,52	9	المبادرة بعقد لقاءات فردية وجماعية حول مخاطر الانحراف الفكري.
متوسطة	1, 04	943,	12	بناء الثقة بالنفس الفادرة على مواجهة الأفكار الهدامة، والاعتقادات المضللة بالتفكير السليم.
متوسطة	1, 99	743,	5	تعميق وعي المتعلم بوجوده ومكانه في العالم دونما التبعية للغير.
متوسطة	1, 51	3,45	10	تقوية الحصانة الذاتية وامتلاك المناعة الداخلية من الاندماج والذوبان بالأفكار الهدامة.
متوسطة	1, 63	3,31	3	تكوين الوعي الذاتي بمخاطر الإفراط والتفريط في الحرية الفكرية
متوسطة	1, 74	59,2	2	بناء اتجاهات سلبية لدى المتعلم نحو الغلو والتشدد والتطرف الفكري
متوسطة	1, 57	2,40	1	تكوين شعور حقيقي لدى المتعلم باحترام حرياته وحقوقه الفكرية
متوسطة	0, 92	342,	11	الإدراك الذاتي بخطورة التيارات الفكرية التي تحاول مسخ هويته واقتلاعه من قيمه وأخلاقه الإسلامية.
منخفضة	1, 23	2,22	6	تقوية الإحساس الذاتي بضرورة التخلص من ثقافة الإذعان وألوان القهر المتسلط المؤدي إلى جمود الفكر.
منخفضة	1, 03	3,19	7	التمسك بالاعتقاد الجازم بضرورة الاستقلال والاعتماد على الذات في النقد التحليل والتقييم.
متوسطة	1, 42	3,09		المجال ككل
مرتفعة	1,13	963,	12	الترهيب بأخبار الأمم الضاللة الواردة في النصوص الشرعية لأخذ العبرة من عواقب انحراف أفكارها المؤدي إلى هلاكها.
متوسطة	1,05	3,60	13	الاهتمام بحفظ الضروريات الخمس (الدين، النفس، العقل، العرض، المال) التي أمرت الشريعة الإسلامية بحفظها وسلامتها.
متوسطة	1,63	3,58	1	إبراز دور المؤسسات الدينية في تحقيق الأمن الفكري للأمة.
متوسطة	1,46	3,55	4	التوعية بخطورة الغلو والتطرف في الدين على الأمن الفكري.
متوسطة	0,96	3,53	9	إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه في التعقل والتفكير.
متوسطة	1,29	3,53	6	التأكيد على سماحة الإسلام في مجادلة أهل الضلال بالحكمة والموعظة الحسنة
متوسطة	1,21	3,47	10	تنفيذ الأفكار المضللة والمنحرفة بالأدلة الشرعية القطعية.
متوسطة	1,51	3,41	8	تعظيم النصوص الشرعية متأملاً دعواها للتدبير والتفكير للوصول إلى الحقيقة.
متوسطة	1, 12	3,24	3	إعمال العقل والفكر في غايات الوقوف على مقاصد الشريعة الإسلامية من حيث(ضرورتها، وحاجياتها، وكماياتها).
متوسطة	1,19	2, 91	7	تنقيف الأجيال الناشئة ثقافة دينية متزنة تستند إلى أهم مصادر التربية الإسلامية القرآن الكريم والسنة النبوية.
متوسطة	1,39	2,82	2	التنوع في الأساليب والوسائل المثيرة للتفكير للتعرف إلى المفاهيم الشرعية المتداولة وضبطها بدلالاتها الاصطلاحية.
متوسطة	1,23	2,53	5	الوقوف على مخاطر الابتداع في الدين على الفكر السوي.
متوسطة	0,71	2,46	11	تكوين الوعي الفكري بمخاطر الأخذ بظواهر النصوص دون الفقه بقواعد الاستدلال أو الجمع بين الأدلة.
متوسطة	1,22	3,25		المجال ككل
متوسطة	251,	3,58	12	التوعية بمخاطر تفرق الأمة وتشرذمها شيعاً وأحزاباً
متوسطة	61,1	3,54	8	الارتباط الوثيق بتراث الأمة تاريخ وحضارة
متوسطة	71,0	3,45	3	تنمية اتجاهات إيجابية نحو منظومة الأخلاق والقيم الاجتماعية.
متوسطة	461,	3,31	9	تمكين الانتماء للقضايا العربية والإسلامية والالتزام بها.
متوسطة	830,	3,20	1	الوقوف على مخاطر مجالسة أصحاب الفكر المنحرف وضلالته.
متوسطة	1,47	3,07	6	الانسجام مع قيم المجتمع المثلى وعاداته وتقاليده الأصيلة والنبيلة
متوسطة	1,29	2,86	7	بعث روح المسؤولية الاجتماعية تجاه الوقاية من الانحراف الفكري
متوسطة	0,93	61, 2	11	ترسيخ روح الانتماء الوطني لأبناء المجتمع.
منخفضة	1,38	2,82	4	تفنيد شيوخ آراء الفكر المنحرف بين فئات المجتمع بوقائع اجتماعية حسية.
منخفضة	1,50	2,19	10	بناء استراتيجيات اجتماعية لتنمية روح الإخاء بين الشعوب الإسلامية العربية.
منخفضة	1,26	2,15	2	إحداث التغيير الاجتماعي المطلوب وفقاً للمتغيرات الفكرية
منخفضة	1,52	2,08	5	تعزيز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال في الحياة الاجتماعية
متوسطة	1,26	2,86		المجال ككل
متوسطة	980,	3,45	10	تنشئة الطلبة على الحوار العقلاني لتصحيح المفاهيم الخاطئة.
متوسطة	1,64	3,43	7	التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية في ميادين العلوم والثقافة والآداب مع الحفاظ على الهوية القومية ونتاجاتها الثقافية من الذوبان.
متوسطة	1,29	3,35	3	الاعتماد على الأدلة والبراهين الموضوعية في عرض الحقائق لترسيخ المعتقدات والأفكار السليمة
متوسطة	0,79	3,17	6	ربط مسارات التعليم الجامعي بحركات الإصلاح الفكري والتجديدات الثقافية.
متوسطة	1,67	2, 89	13	الوقوف على ماهية الأمن الفكري وانعكاساته على الأمة.
متوسطة	0,63	2,46	4	التحذير من التأثر بفكر الغلاة المبنوثة في الكتب والنشرات غير المنضبطة.
متوسطة	1,85	2,44	2	العرض الأكاديمي للتصورات والأفكار المنحرفة والتيارات الهدامة التي تستهدف العقول والمعتقدات.
منخفضة	0,84	2,32	12	النقد العلمي للاجتهادات الفكرية في ضوء المرجعية الإسلامية.
منخفضة	1,61	2,26	9	توعية الطلاب وتوجيههم بالأساليب العلمية لمواجهة الأفكار والمعتقدات المنحرفة.

المجال الثاني : الإجراءات الدينية

المجال الثالث: الإجراءات الاجتماعية

المجال الرابع: الإجراءات الأكاديمية

1	تعميق روح البحث والتجريب المنهجي لدى الطلبة لتحقيق مبادئ الأمن الفكري وتعزيزه.	2,19	1,06	منخفضة
11	تقديم تعليم مستنير الفكر يتواءم مع التغيرات التكنولوجية سريعة الحدوث.	2,12	0,79	منخفضة
8	إكساب الطلبة حسناً نقدياً يستطيعون عن طريقه التمييز والفرز والتمحيص بين الأفكار والمفاضلة بينها.	1,52	1,54	منخفضة
5	تكثيف ندوات المناقشة والحوار مع أصحاب الفكر والرأي من العلماء والمفكرين.	1,47	0,85	منخفضة
	المجال ككل	2,54	1,19	متوسطة

خاصة أن البيئة الجامعية تتصهر بها جميع البيئات الاجتماعية المختلفة للطلبة.

المجال الرابع: الإجراءات الأكاديمية: يتبين من الجدول (2) أن أعلى متوسط حسابي لفقرات مجال (الإجراءات الأكاديمية) جاء لفقرة (تنشئة الطلبة على الحوار العقلاني لتصحيح المفاهيم الخاطئة)، حيث بلغ (3,45) وانحراف معياري (0,98)، وبدرجة (متوسطة)، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ حَاجَّ إِبرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أَحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمُشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (سورة البقرة: الآية: 258)، وقد يعزى ذلك إلى الدور الأكاديمي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس بجعل الأجواء الجامعية مناقشات فكرية لتصويب موروثهم الخاطيء من المعرفة.

وبالعودة إلى الجدول (2) تبين أن المتوسط الحسابي للأداة ككل بلغ (2,94)، وانحراف معياري (1,27)، وبدرجة (متوسطة)، وأن أعلى المتوسطات الحسابية جاء لمجال (الإجراءات الدينية)، بمتوسط (3,25) وانحراف معياري (1,22)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى العلاقة الارتباطية بين الإجراءات الدينية ومساق الثقافة الإسلامية، وبالرغم من أن العلاقة الارتباطية بين الإجراءات الدينية ومضمون مساق الثقافة الإسلامية هي علاقة طردية، إلا أنها جاءت بدرجة (متوسطة) على الأداة ككل وعلى أعلى المجالات، وقد يعزى إلى عدم إشارة وصف مساق الثقافة الإسلامية إلى الأمن الفكري بشكل مباشر، مما قلل الاهتمام بها بشكل رئيسي من أعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البقمي (2007م) في أن فاعلية المؤسسات التعليمية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة حاجة طلبة مساق الثقافة الإسلامية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري؟ وللإجابة عن هذا السؤال جاءت المتوسطات الحسابية

المجال الأول: الإجراءات الذاتية: يتبين من الجدول (2) أن أعلى متوسط حسابي لفقرات مجال (الإجراءات الذاتية) جاء لفقرة (تعزيز تمثّل الطلبة للقدوة الصالحة والمثل العليا في شمول فهمهم، واعتدال منهجهم في سلوكياتهم وتصرفاتهم)، حيث بلغ (3,56) وانحراف معياري (1,29)، وبدرجة (متوسطة)، وذلك امتثالاً لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ (سورة الأحزاب: الآية: 21)، وقد يعزى ذلك إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس إلى أن الإجراء الوقائي يعتمد على الطالب ذاته بتمثله للقدوة الصالحة، وأن تقويم جهد عضو التدريس يتجسد في نتاجه وهو الطالب وما يتمثله من سلوك.

المجال الثاني: الإجراءات الدينية: يتبين من الجدول (2) أن أعلى متوسط حسابي لفقرات مجال (الإجراءات الدينية) جاء لفقرة (التهريب بأخبار الأمم الصالحة الواردة في النصوص الشرعية لأخذ العبرة من عواقب انحراف أفكارها المؤدي إلى هلاكها)، حيث بلغ (3,69) وانحراف معياري (1,13)، وبدرجة (مرتفعة)، وذلك امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَسَكَنتُمْ فِي مَسَاكِنِ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ وَنَبَّيْنَكُمْ كَيْفَ فعلْنَا بِهِمْ وَضَرَبْنَا لَكُمْ الأمثالَ (45) وَقَدْ مَكَرُوا مَكَرَهُمْ وَعِندَ اللَّهِ مَكَرُهُمْ وَإِنْ كَانَ مَكَرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ الجِبَالُ (46)﴾ (سورة إبراهيم: الآيات: 45-46)، وقد يعزى ذلك إلى ادراك عضو هيئة التدريس أهمية تحريك الوازع الديني لدى الطلبة بآثاره دوافع الخوف الداخلية لديهم وحوافزه الخارجية بأخبار أقوام كان هلاكهم بسبب انحرافهم.

المجال الثالث: الإجراءات الاجتماعية: يتضح من الجدول (2) أن أعلى متوسط حسابي لفقرات مجال (الإجراءات الاجتماعية) جاء لفقرة (التوعية بمخاطر تفرق الأمة وتشردمها شيعاً وأحزاباً)، حيث بلغ (3,58) وانحراف معياري (1,25)، وبدرجة (متوسطة)، وذلك امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (31) مِنَ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيعاً كُلُّ جُزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ (32)﴾ (سورة الروم: الآيات: 31-32)، وقد يعزى ذلك إلى النظرة الشمولية لمخاطر تفرق الأمة التي يحرص عليها أعضاء الهيئة التدريسية بتوعية الطلبة بها ومن مختلف الانتماءات الطلابية،

والانحرافات المعيارية، ودرجة الحاجة، كما في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب حاجة طلبة مساق الثقافة

الإسلامية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري

الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الفقرة
مرتفعة	58,1	78,4	5 تعميق وعي المتعلم بوجوده ومكانته في العالم دونما التبعية للغير.
مرتفعة	47,1	75,4	1 تكوين شعور حقيقي لدى المتعلم باحترام حرياته وحقوقه الفكرية
مرتفعة	96,0	52,4	7 التمسك بالاعتقاد الجازم بضرورة الاستقلال والاعتماد على الذات في النقد التحليل والتقييم.
مرتفعة	0,85	36,4	12 بناء الثقة بالنفس القدرة على مواجهة الأفكار الهدامة، والاعتقادات المضللة بالتفكير السليم.
مرتفعة	1,25	15,4	8 الحرص على السلامة العقلية من اضطرابات الفكر والجنوح الخلفي.
مرتفعة	1,73	89,3	4 تعزيز تمثل الطلبة للقوة الصالحة والمثل العليا في شمول فهمهم، واعتدال منهجهم في سلوكياتهم وتصرفاتهم.
مرتفعة	1,38	74,3	9 المبادرة بعقد لقاءات فردية وجماعية حول مخاطر الانحراف الفكري.
مرتفعة	1,55	70,3	2 بناء اتجاهات سلبية لدى المتعلم نحو الغلو والتشدد والتطرف الفكري
مرتفعة	0,79	68,3	10 تقوية الحصانة الذاتية وامتلاك المناعة الداخلية من الاندماج والذوبان بالأفكار الهدامة.
متوسطة	1,12	62,3	11 الإدراك الذاتي بخطورة التيارات الفكرية التي تحاول مسخ هويته واقتلاعه من قيمه وأخلاقه الإسلامية.
متوسطة	0,67	59,3	6 تقوية الإحساس الذاتي بضرورة التخلص من ثقافة الإذعان واللوان القهر المتسلط المؤدي إلى جمود الفكر.
متوسطة	0,86	57,3	3 تكوين الوعي الذاتي بمخاطر الإفراط والتفريط في الحرية الفكرية
متوسطة	18,1	023	المجال ككل
مرتفعة	1,72	4,15	10 تنفيذ الأفكار المضللة والمنحرفة بالأدلة الشرعية القطعية.
مرتفعة	0,46	4,08	7 تثقيف الأجيال الناشئة ثقافة دينية متزنة تستند إلى أهم مصادر التربية الإسلامية القرآن الكريم والسنة النبوية.
متوسطة	1,58	3,67	9 إظهار وسوية الإسلام واعتداله وتوازنه في التعقل والتفكير.
متوسطة	0,93	3,61	4 التوعية بخطورة الغلو والتطرف في الدين على الأمن الفكري.
متوسطة	1,35	3,58	1 إبراز دور المؤسسات الدينية في تحقيق الأمن الفكري للأمة.
متوسطة	1,41	3,53	11 تكوين الوعي الفكري بمخاطر الأخذ بظواهر النصوص دون الفقه بقواعد الاستدلال أو الجمع بين الأدلة.
متوسطة	1,62	3,41	12 الترهيب بأخبار الأمم الضاللة الواردة في النصوص الشرعية لأخذ العبرة من عواقب انحراف أفكارها المؤدي إلى هلاكها.
متوسطة	1,41	3,36	6 التأكيد على سماحة الإسلام في مجادلة أهل الضلال بالحكمة والموعظة الحسنة
متوسطة	0,80	3,25	3 إعمال العقل والفكر في غايات الوقوف على مقاصد الشريعة الإسلامية من حيث(ضرورتها، وحاجياتها، وكماليتها).
متوسطة	1,23	3,17	2 التنوع في الأساليب والوسائل المثيرة للتفكير للتعرف إلى المفاهيم الشرعية المتداولة وضيبتها بدلالاتها الاصطلاحية.
متوسطة	1,14	2,73	13 الاهتمام بحفظ الضروريات الخمس (الدين، النفس، العقل، العرض، المال) التي أمرت الشريعة الإسلامية بحفظها وسلامتها.
متوسطة	1,46	2,68	8 تعظيم النصوص الشرعية متأملا دعواها للتدبر والتفكير للوصول إلى الحقيقة.
متوسطة	1,58	2,62	5 الوقوف على مخاطر الابتداع في الدين على الفكر السوي.
متوسطة	28,1	7,33	المجال ككل
مرتفعة	1,36	4,38	2 إحداث التغيير الاجتماعي المطلوب وفقاً للمتغيرات الفكرية
مرتفعة	1,84	4,36	4 تنفيذ شيوخ آراء الفكر المنحرف بين فئات المجتمع بوقائع اجتماعية حسية.
مرتفعة	0,95	4,31	12 التوعية بمخاطر تفرق الأمة وتشردمها شيعاً واحزاباً
مرتفعة	1,33	4,28	9 تمكين الانتماء للقضايا العربية والإسلامية والالتزام بها.
مرتفعة	0,78	4,22	3 تنمية اتجاهات إيجابية نحو منظومة الأخلاق والقيم الاجتماعية.
مرتفعة	0,62	4,17	11 ترسيخ روح الانتماء الوطني لأبناء المجتمع.
مرتفعة	0,74	4,08	7 بعث روح المسؤولية الاجتماعية تجاه الوقاية من الانحراف الفكري
مرتفعة	0,82	3,79	1 الوقوف على مخاطر مجالسة أصحاب الفكر المنحرف وضلالته.
مرتفعة	0,64	3,70	8 الارتباط الوثيق بتراث الأمة تاريخ وحضارة
متوسطة	1,08	3,64	10 بناء استراتيجيات اجتماعية لتنمية روح الإخاء بين الشعوب الإسلامية العربية.
متوسطة	1,15	3,43	5 تعزيز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال في الحياة الاجتماعية
متوسطة	1,27	3,40	6 الانسجام مع قيم المجتمع المثلى وعاداته وتقاليده الأصيلة والنبيلة
مرتفعة	1,04	3,92	المجال ككل
مرتفعة	1,32	4,09	6 ربط مسارات التعليم الجامعي بحركات الإصلاح الفكري والتجديدات الثقافية.
مرتفعة	0,87	4,03	8 إكساب الطلبة حساسية نقدياً يستطيعون عن طريقه التمييز والفرز والتمحيص بين الأفكار والمفاضلة بينها.
مرتفعة	0,75	3,87	3 الاعتماد على الأدلة والبراهين الموضوعية في عرض الحقائق لترسيخ المعتقدات والأفكار السليمة.

المجال الأول: الإجراءات الذاتية

المجال الثاني: الإجراءات الدينية

المجال الثالث: الإجراءات الاجتماعية

المجال الرابع:

10	تنشئة الطلبة على الحوار العقلاني لتصحيح المفاهيم الخاطئة.	3,74	1,09	مرتفعة
1	تعميق روح البحث والتجريب المنهجي لدى الطلبة لتحقيق مبادئ الأمن الفكري وتعزيزه.	3,71	1,45	مرتفعة
5	تكثيف نوات المناقشة والحوار مع أصحاب الفكر والرأي من العلماء والمفكرين.	3,63	1,43	متوسطة
7	التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية في ميادين العلوم والثقافة والاداب مع الحفاظ على الهوية القومية ونتائجها الثقافية من النويان.	3,57	1,35	متوسطة
11	تقديم تعليم مستنير الفكر يتواءم مع التغيرات التكنولوجية سريعة الحدوث.	3,53	1,18	متوسطة
9	توعية الطلاب وتوجيههم بالأساليب العلمية لمواجهة الأفكار والمعتقدات المنحرفة.	3,37	1,24	متوسطة
13	الوقوف على ماهية الأمن الفكري وانعكاساته على الأمة.	3,12	0,77	متوسطة
12	النقد العلمي للاجتهادات الفكرية في ضوء المرجعية الإسلامية.	2,85	1,31	متوسطة
2	العرض الأكاديمي للتصورات والأفكار المنحرفة والتيارات الهدامة التي تستهدف العقول والمعتقدات.	2,61	0,79	متوسطة
4	التحذير من التأثر بفكر الغلاة الميثوثة في الكتب والنشرات غير المنضبطة.	2,60	1,31	متوسطة
	المجال ككل	3,44	1,14	متوسطة

المجال الأول : الإجراءات الذاتية: يتبين من الجدول (3) أن أعلى متوسط حسابي جاء لفقرة (تعميق وعي المتعلم بوجوده ومكانته في العالم دونما التبعية للغير)، حيث بلغ (4,78) ووبانحراف معياري (1,58)، وبدرجة (مرتفعة)، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ (74) قَالَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ (75) أَنْتُمْ وَأَبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ (76) فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ (77) ﴾ (سورة الشعراء: الآيات: 74-77)، وقد يعزى ذلك إلى حاجة الطلبة إلى مساعدتهم في فهم ذواتهم وتأكيد وجودهم بعيداً عن التيارات الفكرية المهدة لأمنهم الفكري.

المجال الثاني : الإجراءات الدينية : يتبين من الجدول (3) أن أعلى متوسط حسابي جاء لفقرة (تقنين الأفكار المضللة والمنحرفة بالأدلة الشرعية القطعية) ، حيث بلغ (4,15) ووبانحراف معياري (1,72)، وبدرجة (مرتفعة)، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ وَأَنْتُمْ عَلَيْهِمْ نَبَأٌ إِبْرَاهِيمَ (69) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ (70) قَالُوا نُعْبُدُ أَصْنَامًا فَنُظَلُّ لَهَا عَافِيِينَ (71) قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكَ إِذْ تَدْعُونَ (72) أَوْ يَنْفَعُونَكَ أَوْ يَضُرُّونَ (73) ﴾ (سورة الشعراء: الآيات: 69-73)، وقد يعزى ذلك إلى حاجة الطلبة إلى إثراء مخزونهم الديني بشواهد عقلية تعزز قدرتهم على المحاجة الشرعية برد الأفكار المضللة بالحجة والبرهان.

المجال الثالث: الإجراءات الاجتماعية: يتبين من الجدول (3) أن أعلى متوسط حسابي جاء لفقرة (إحداث التغيير الاجتماعي المطلوب وفقاً للمتغيرات الفكرية)، حيث بلغ (4,38) ووبانحراف معياري (1,36)، وبدرجة (مرتفعة)، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّنْ نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَرُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ (سورة الحجرات: الآية: 11)، وقد يعزى ذلك إلى حاجة الطلبة إلى تفهم واضح من صانعي القرار الجامعي في مؤسسات التعليم العالي لأوضاعهم الأمنية من خلال إتاحة فرص الإصلاح الثقافي بافكار شبابية واعدة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : ما الإستراتيجية المقترحة للوقاية من مهددات الأمن الفكري في مساق الثقافة الإسلامية ؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم الاستناد إلى معطيات درجة توافر الإجراءات لمهددات الأمن الفكري في مذكرات مساق الثقافة الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الجامعات الأردنية، وواقع احتياجات طلبة مساق الثقافة الإسلامية لهذه الإجراءات، ودرجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للإجراءات الوقائية لمهددات الأمن الفكري وفي ضوء الأدب النظري المتعلق بالأمن الفكري، لبناء الإستراتيجية المقترحة، والنموذج (1) يبين التصور المقترح للإستراتيجية المقترحة، والشكل (1) يبين إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المقترحة، كالاتي:

النموذج (1)

الإستراتيجية المقترحة

أولاً: منطلقات الإستراتيجية المقترحة

- 1- **الرؤية:** بناء جيل واع بمهددات أمنه وسلامة فكره.
- 2- **الرسالة:** السعي نحو تصور استراتيجي مقترح للوقاية من مهددات الأمن الفكري في تدريس ودراسة مساق الثقافة الإسلامية في الجامعات الأردنية استناداً للواقع واستشرافاً للمستقبل لتخريج ناشئة تعزز بقيمتها، وتحافظ على أصالة تميزها واستقلالها الحضاري أمام التحديات الفكرية.

ثانياً: فعاليات البرنامج:

- 1- **الأهداف:** يتوقع من مدرسي مساق الثقافة الإسلامية في الجامعات الأردنية وطلبته بعد اطلاعهم على الإستراتيجية المقترحة أن يكونوا قادرين على:

- 1- التعرف إلى ماهية الأمن الفكري.
- 2- الوقوف على مهددات الأمن الفكري ومخاطره.
- 3- بناء منظومة بالإجراءات الذاتية والدينية والاجتماعية

والأكاديمية للوقاية من

مهددات الأمن الفكري.

- 4- المشاركة الفاعلة في التثاقف الحضاري في ضوء الضوابط القومية للأمة من خلال المؤتمرات واللقاءات والندوات ذات الموضوعات الأخلاقية والإسلامية.

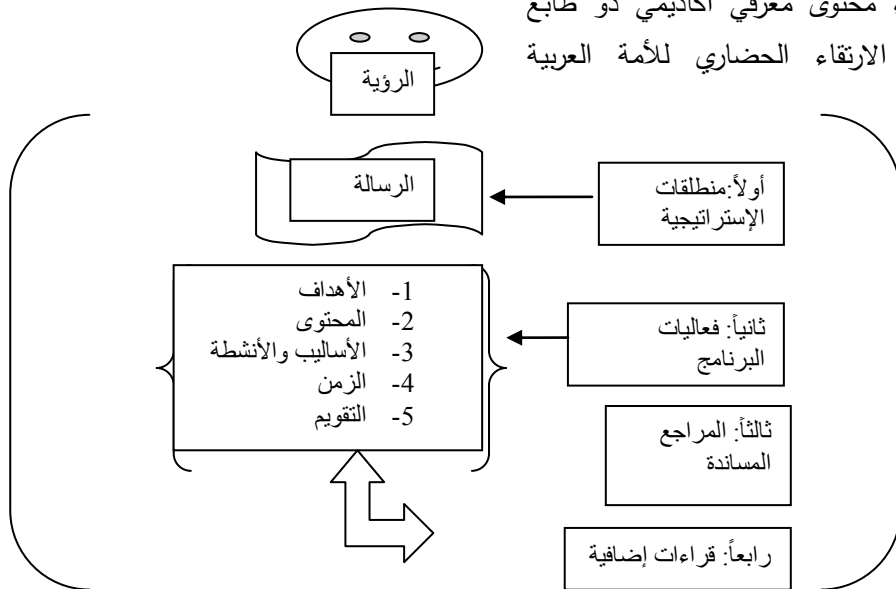
- 5- تكوين اتجاهات ايجابية نحو قدرة الأمة على الارتقاء

بثقافتها وحضارتها

دونما الذوبان في غيرها.

2- **المحتوى:** بناء محتوى معرفي أكاديمي ذو طابع

إسلامي يظهر جوانب الارتقاء الحضاري للأمة العربية



الشكل (1)

التوصيات:

- أن يكون مساق الثقافة الإسلامية مساقاً إجبارياً في جميع الجامعات الأردنية بعد تضمينه موضوعات الأمن الفكري.
- إجراء المزيد من الدراسات حول درجة ممارسة مبادئ الأمن الفكري في البيئة الجامعية.
- توصي الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت إليها بما يلي:
- إدراج موضوعات الأمن الفكري ومهدداته في المساقات الجامعية عامة ومساق الثقافة الإسلامية خاصة.
- تضمين الإستراتيجية المقترحة في مساق الثقافة الإسلامية لطلبة المرحلة الجامعية.

المراجع:

- ابن منظور، محمد (1997م). لسان العرب. دار صادر، بيروت.
- الأسمرى، عبد الله حلفان آل عايش (2004م) (الدلالات التربوية لمفهوم الأمن في القرآن الكريم والسنة النبوية). رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لقسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة
- البقي، سعود بن سعد (2007م). نحو بناء مشروع تعزيز الأمن الفكري بوزارة التربية والتعليم، دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري تحت شعار (المفاهيم والتحديات) بجامعة الملك سعود ممثلة في كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري في الفترة 25.22 جماد الأول لعام 1430هـ
- التركي، عبد الله، (2003). الأمن الفكري، دار العلم، جدة
- الترمذي، محمد بن عيسى (2009) (جامع الترمذي). مراجعة صالح بن عبد العزيز آل الشيخ، ط 3، دار السلام، الرياض.
- الرازي، زين الدين محمد. (1989م). مختار الصحاح. مكتبة لبنان، بيروت.
- الرعي، محمد بن عبد العزيز صالح (2009م). دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري «المفاهيم والتحديات» 25 جماد الأول 1430هـ - في الفترة من 22. كرسى الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود.
- زهران، حامد (2008). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
- الجرجاني، علي بن محمد (1985م) التعريفات. تحقيق: إبراهيم الأبياري. دار الكتاب العربي، بيروت.
- الحيدر، حيدر عبد الرحمن (1997م) الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية. رسالة دكتوراه منشورة، مقدمة في علوم
- الشرطة، كلية الدراسات الإسلامية بأكاديمية الشرطة، جمهورية مصر العربية.
- السديس، عبد الرحمن (2004م) التشريعية الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري. ملتي الأمن الفكري في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. 1426هـ.
- عبد الله، هشام إبراهيم (1996) الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدى عينة من العاملين وغير العاملين. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، عدد 5، 21-87.
- الفيومي، أحمد (1989). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. دار الفكر، بيروت
- القزويني، أحمد بن فارس (2000م) مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون. اتحاد الكتاب العرب، بيروت.
- كسناوي، محمود محمد (2000م). التعليم والأمن العربي: الواقع. رؤية مستقبلية، المؤتمر العربي للتعليم والأمن "الأمن مسؤولية الجميع"، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية
- نصير، محمد محمد (2003). الأمن والتنمية. العبيكان، الرياض.
- الهماش، متعب بن شديد بن محمد (2009م). إستراتيجية تعزيز الأمن الفكري. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري «المفاهيم والتحديات» 25 جماد الأول 1430هـ - في الفترة من 22، كرسى الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود.
- الهيومل، إبراهيم سليمان. (2000م). مقومات الأمن في القرآن، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المجلد الخامس عشر، العدد التاسع والعشرون. محرم 1421هـ.
- الوادعي، سعيد (1998م). الأمن الفكري الإسلامي. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري بتاريخ 22-25 جماد الأول 1430هـ. كرسى الأمير نايف لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود. مجلة الأمن والحياة، العدد (187)، 1418هـ.

Holsti, R .(1969): **Content Analysis for the Social Sciences and**

الغزالي، أبو حامد.(2008). **إحياء علوم الدين**، دار المعرفة، بيروت.
Humanities. New York: Addison Wesley.

درجة ممارسة عضو هيئة التدريس قيم المواطنة من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة فرع العلا

أحمد حسن القواسمة

جامعة طيبة، فرع العلا

تاريخ القبول: 2014/8/18

تاريخ التسلم: 2014/6/12

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة فرع العلا لقيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، والوقوف على الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم (الجنس، التخصص)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم توزيع استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية على عينة تألفت من (641)، وأظهرت نتائج الدراسة : أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (3.13) وانحراف معياري (0.47)، كما جاءت قيم الولاء والانتماء بالمرتبة الأولى، ثم قيم الشورى والمشاركة، فقيم العمل المهني والإنتاج وأخيراً وبالمرتبة الرابعة قيم المساواة والعدل، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الإنسانية. (الكلمات المفتاحية: عضو هيئة التدريس، قيم المواطنة، جامعة طيبة فرع العلا) .

The Degree of a Faculty Member for the Values of Citizenship from the Perspective of Students AL - Oula Branch of Taibah University
Ahmed Hassan AL- qawasmeh

The study aimed to identify the degree of exercise a faculty member at the University of AL - Oula branch to the values of citizenship from the perspective of students, And stand on the statistical differences between the responses of the study sample according to variables (sex, specialization), The researcher used the descriptive analytical method and distributed a questionnaire consisting of 40 items distributed on four key areas to sample consisted of (641), and the results showed: That the degree of exercise a faculty member for the values of citizenship were moderately and with a mean of (3.13) and standard deviation (0.47), It also came the values of loyalty and belonging level first, then the values of consultation and participation, values of professional work and production, and finally values of equality, justice, and the results also showed a lack of statistically significant differences to the extent the exercise of a faculty member for the values of citizenship due to the variable sex, and the presence of statistically significant differences attributable variable specialization and in favor of human faculties. (Key words : Faculty Member, The Values of Citizenship ,AL- Oula Branch of Taibah University).

المقدمة :

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغيير السريع، ومنها العربية والإسلامية التي تخشى أن تؤدي هذه التحولات الاجتماعية المتسارعة والمرتبطة بالتطور العلمي السريع إلى التأثير على قيمها ومبادئها وعاداتها وتقاليدها بفعل الهالة الإعلامية الغربية، فمجتمعنا العربي يمر بفترة حرجة من حياته تتسم باهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والدينية والوطنية، فالمتمحص في الحياة النفسية والاجتماعية والتربوية التي يحياها الطلبة في الجامعات العربية والإسلامية يؤكد وجود حالة من الاغتراب النفسي والخلل القيمي، ففي عصر التطور التقني والانفجار المعرفي نجد أن الأمور تسير في طريق إبعاد الطلبة عن مجتمعهم وقيمهم ووطنهم ويبدو ذلك أكثر وضوحاً

من خلال الانبهار بالتطور التقني والتجاوب معه دون وجود رصيد قيمي وسلوكي يضبط الحياة . ويشير فرح (2004) في دراسته التحليلية بعنوان التربية والمواطنة إلى أن تعلم قيم المواطنة وتعليمها من أهم موضوعات التربية، فالتربية الوطنية من أهم المواد التي تعمل على تحقيق التفاهم العالمي وتعزيز التقارب بين الشعوب وتساعد على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة وتوجه سلوكهم، فحاجة الطلبة إلى الولاء والانتماء تعد من أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة لأن لها أساساً فطرياً وهذه الحاجات تدفع الطلبة للتفاعل الإيجابي في إطار الجماعة مما يؤدي إلى النمو السليم والثقة بالنفس والشعور بالأمن، لذلك تعد الجامعات بيئة مهمة ومؤثرة تساعد الطلبة على تقوية الانتماء والولاء بالإضافة إلى توفير مناخ مناسب للمشاركة واتخاذ القرار.

والوطنية لأنها قائمة على أساس التقليد الأعمى وتغليب المصلحة الشخصية بالإضافة إلى العنف والتعصب وتدمير الممتلكات العامة والخاصة وغياب لغة الحوار والابتعاد عن العمل الجماعي التعاوني، فقد أظهرت العديد من الدراسات ومنها دراسة الخوالدة (2013) ودراسة داود (2011) ودراسة أبو حشيش (2010) تدني دور عضو هيئة التدريس بتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، لذا جاءت هذه الدراسة لتلامس هذه المشكلة من خلال الوقوف على حقيقة الدور الذي يؤديه عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وعليه فإن مشكلة الدراسة ستحدد في السؤال الرئيس التالي :

* - ما درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة تعزى لمتغير (الجنس) ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة تعزى لمتغير (التخصص) ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- التعرف على درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة .

2 - الوقوف على معرفة الفروق الإحصائية في استجابات الطلبة باختلاف متغيرات الدراسة .

أهمية الدراسة :

ستكتسب الدراسة أهميتها من كونها تبحث في درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة لقيم المواطنة، واستكشاف وعي الطلبة بأهمية قيم المواطنة التي من خلالها يتم بناء الوطن ونموه وتماسكه، كما وتظهر أهمية هذه الدراسة من خلال التأكيد على المؤسسات التربوية بجميع مكوناتها بعدد أحد أركان التنمية السياسية والوطنية، وتظهر أهمية الدراسة من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها لدى أعضاء هيئة

كما وتعد الجامعات قمة المؤسسات التربوية في المجتمع وهي مطالبة بأن تكون على وعي بمسؤولياتها وبرسالتها في المجتمع، وهذه الرسالة لا تقف عند مجرد تلقين كم من المعلومات لمجموعة من الطلبة لإعدادهم للمهن والوظائف التي يحتاج إليها المجتمع في تقدمه ونموه، وإنما تتعدى هذا المعنى الضيق والمحدود إلى وظائف أكثر تنوعاً وشمولاً منها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي .

فالمواطنة من أهم عناصر وأبعاد التنمية البشرية وهي ركن أساس في عملية الإصلاح والتطوير، فالمواطنة تعني الصلة بين الفرد والدولة التي يقيم فيها ويرتبط بها جغرافياً وتاريخياً وثقافياً . فعملية تنمية قيم المواطنة من أهم الوظائف التي يجب أن تقوم بها المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية، فهذه المؤسسات تقوم ببناء الفرد ليصبح شخصية قادرة على التفاعل في المحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه . وانطلاقاً من طبيعة الجامعة بكل مكوناتها فإن الأنظار دائماً تتجه إليها في إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية المؤهلة بالإضافة إلى غرس قيم المجتمع وعاداته في نفوس الطلبة وتنميتها وتكوين اتجاهات إيجابية اتجاهها، ويعد عضو هيئة التدريس ركناً أساساً في تنمية قيم المواطنة من خلال خلق مناخ وبيئة تعليمية مناسبة تشجع الطلبة على اكتساب هذه القيم من خلال ديمقراطية التعامل والعلاقة الإيجابية بينه وبين الطلبة والقائمة على التعاون والتسامح واحترام الآخر مما يترك الأثر الإيجابي لديهم وبحيث يكون النموذج والقوة لهم فغرس قيم المواطنة لدى الطلبة تحتل مكانة مهمة لدى المجتمعات الأمر الذي أثار انتباه الباحث بأهمية تناول هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

للجامعات دور كبير في صياغة قيم المواطنة، إذ إن طلبة هذه الجامعات من أهم شرائح المجتمع وعلى عواتقهم تقوم مهمة المحافظة على وطنهم وهويتهم، كما أن دور الجامعة يتمثل في إعادة بناء الثقافة الوطنية بحيث تكون قادرة على تحقيق الأهداف الوطنية المنشودة في ظل ما تواجه الجامعات من التحديات وخصوصاً في المجال الثقافي والقيمي، مما انعكس ذلك على منظومة القيم لدى الطلبة وبخاصة قيم المواطنة، حيث ظهرت ممارسات وسلوكيات لا تتناسب والمبادئ القيمية والدينية

تعد المواطنة أوسع مدى من منطوق الكلمة، فالمواطنة مشتقة من الوطن وما دام الوطن هو القضية وهو الأصل؛ فإن كلمة المواطنة يحتويها إطار أوسع وهو الدولة الوطنية، فالمواطنة هي صفة المواطن التي تُحدد حقوقه وواجباته الوطنية، وتتميز بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردى الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها الجميع وتوحد من أجلها الجهود وترسم الخطط وتوضع الموازنات، واقترن مفهوم المواطنة بحركة النضال الإنساني من أجل العدل والمساواة والإنصاف، وكان ذلك قبل أن يستقر مصطلح المواطنة وما يقاربه من مصطلحات في الأدبيات السياسية والفكرية والتربوية .

وتشكل العملية التربوية أفضل السبل لتحقيق بقاء الأمة ونظمها وقيمها ومبادئها وقوانينها، واستمرار نتائجها الفكري والثقافي بجبل أفراد الأمة على هذه المبادئ والقيم و المعتقدات وبذلك فإن العملية التربوية تهدف إلى نقل الخبرات والمعارف الإنسانية للأمة وتطويرها وتحسينها عبر الزمن مما يفرض حتمية تربية الطلبة وأهميتها وفق المنظور الثقافي والوطني للأمة (ناصر، 2009) .

لذا نجد أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تنص على إعداد المواطن الصالح وفقاً لقيم هذا المجتمع التي تنبع من تعاليم الدين الإسلامي وقيمه الحميدة بالإضافة إلى إعداد مواطن مؤمن برسالة الإسلام داعياً إليها وقادراً على إتقان العمل وتنمية المعرفة الإنسانية، ونظراً لأهمية المواطنة قررت وزارة المعارف(وزارة التربية والتعليم حالياً) منذ العام الدراسي 1996 م تدريس مادة مستقلة للتربية الوطنية في التعليم العام تشمل المراحل الثلاث، وبررت ذلك بوجود عدة أسباب أهمها أنها ضرورة وطنية لتنمية الإحساس بالانتماء والهوية، وضرورة اجتماعية لتنمية المعارف والقدرات والقيم والاتجاهات، والمشاركة في خدمة المجتمع ومعرفة الحقوق والواجبات، وضرورة دولية لإعداد المواطن وفقاً للظروف والمتغيرات الدولية. (الكواري، 2004)

فالسنوات الأولى من حياة الطالب الجامعي هي الفترة الذهبية لإكسابهم المفاهيم والقيم ، وبناء قدراتهم وتنميتها واستثمارها من

التدريس في جامعة طيبة والمهتمين بموضوع الدراسة، كما أن نتائج الدراسة ستعكس مدى نجاح الجامعات السعودية ومنها جامعة طيبة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها، وستقيم هذه الدراسة درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة لذلك يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في تطوير أساليب أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم لتفعيل قيم المواطنة وتنميتها لدى الطلبة .

حدود الدراسة :

- الحد الزمني : طبقت الدراسة في العام الدراسي 2013 - 2014 م .

- الحد المكاني : طبقت الدراسة في جامعة طيبة فرع العلا .
- الحد البشري : طبقت هذه الدراسة على طلبة جامعة طيبة فرع العلا (الكليات العلمية والأدبية) .

- الحدود المنهجية : تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق الأداة التي استخدمت لغايات جمع بيانات الدراسة وصدق وموضوعية استجابة أفراد العينة على فقراتها .

- الحدود الموضوعية : دور عضو هيئة التدريس (السعودي، الأردني، المصري، التونسي، السوداني) بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة .

مصطلحات الدراسة :

- عضو هيئة التدريس : من يقوم بالتدريس ويحمل رتبة أستاذ مساعد أو مشارك أو أستاذ.

- جامعة طيبة : إحدى الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية .

- المواطنة : انتماء ولاء لعقيدة وقيم ومبادئ وأخلاق الإنسان بحيث تصبح سلوكاً في حياته وضميره الذي يشكل جزءاً من شخصيته وتكوينه .

المعالجة الإحصائية :

بعد جمع البيانات أدخلت إلى الحاسوب وحللت باستخدام حزمة التحليل الإحصائي وقد أجريت المعالجات الإحصائية التالية :

- المتوسطات الحسابية .

- الانحرافات المعيارية .

- اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية لمتغيرات الدراسة

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المجتمع السعودي وتطويره من خلال توعية الطلبة بأهمية الوطن وضرورة الممارسة الفعلية والحقيقة لقيم المواطنة حيث وفرت البيئة المناسبة للتفاعل وتبادل الآراء بين الطلبة، وتجدر الإشارة إلى أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والصادرة عام 1390 هـ أكدت على أهمية الاعتناء بالتربية الوطنية للطلبة على اختلاف مراحلهم ويتضح ذلك من خلال الأهداف العامة التي تتضمنها الوثيقة ومنها :

- تعريف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم تجاه وطنهم مع تعزيز قيم المواطنة والعادات الاجتماعية الإيجابية وتدريبهم على مهارات الحوار والمناقشة .

- تعريف الطلبة بالخصائص المميزة للمجتمع السعودي .

- تعريف الطلبة بدور الوطن ومكانته بعده مركز إشعاع للعالم الإسلامي .

- تنمية الاعتزاز بالانتماء والولاء للأمة العربية الإسلامية وتوعية الطلبة بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة .

- العمل على تعويد الطلبة على حب النظام واحترام الأنظمة والقوانين والالتزام بالقواعد .

من هنا نجد أن الجامعات السعودية وخاصة جامعة طيبة تشكل بيئة صالحة لنشر الوعي بين الطلبة بأهمية قيم المواطنة المبنية على العدل والمشاركة والنظام والابتكار والانتماء والولاء وغيرها من القيم الأصيلة التي تدفع الطلبة إلى عمارة الأرض ونشر الأمن والاستقرار والتنمية الشاملة .

مفهوم المواطنة لغةً :

يرى بعضهم أن معاجم اللغة العربية تخلو من لفظ مواطنة فيما ورد لفظ الوطن بمعنى محل إقامة الإنسان ومن فعل واطن اشتقت كلمة المواطنة بمعنى المعاشة أو المشاركة والمفاعلة بين اثنين أو أكثر في وطن واحد (أبو الفتوح، 1999)

كما جاء في لسان العرب أن المواطنة والمواطن مأخوذة من الوطن أو المنزل الذي نقيم فيه، وهو موطن الإنسان ومحل، ووطن البلد : اتخذه وطناً، وتوطن البلد : اتخذه وطناً ، وجمع الوطن أوطان وهو منزل إقامة الإنسان ولد فيه أم لم يولد، وتوطنت نفسه على الأمر : حملت عليه (ابن منظور، 1990)

خلال إتاحة الفرص التربوية الجيدة للتعليم التي تشبع حاجاتهم وتزيد من قدرتهم على الابتكار والاكتشاف والتفكير بجميع أنواعه ومستوياته . فتقديم قيم المواطنة للطلبة من أهم العوامل التي تتيح لنا الفرصة لبناء أجيال تشعر بالمسؤولية تجاه الوطن وتشعر بالرغبة في تطوير وتقديم كل ما هو في مصلحة هذا الوطن فعدم وجود المواطنة الفاعلة في أي مجتمع سبب حقيقي في انتشار انتهاكات حقوق الإنسان وانتشار اللامبالاة. وانعدام المسؤولية

وتشير الشويحات (2010) إلى أن دور التربية في المجتمع يشكل الأساس الحقيقي لقوة الأمة ومجتمعها، فإذا حققت التربية التوازن بين مصلحة الطالب ومصلحة المجتمع فإن ذلك سينعكس إيجابياً على دور الطالب في المجتمع ضمن منظور الأمة لا ضمن منظور المصلحة الشخصية الضيقة .

ويؤكد ناصر (2009) على أن مؤسسات المجتمع المدني الرسمية وغير الرسمية تسهم في تشكيل هوية المجتمع وبناء توجهات أفرادها، وتعد الجامعات من أهم المؤسسات الرسمية القادرة على غرس القيم وتميئتها في نفوس الطلبة مما يسهم في بناء المواطن الصالح ضمن الرؤية الوطنية للدولة .

فتربية المواطنة من أكبر التحديات التي تواجهها الدولة الحديثة والمواطنون فيها، فإما بناء مواطن فاعل ومسئول وراع لمسؤولياته وحقوقه وإما الغرق في أشكال مختلفة من التشتت والفساد والولاءات الضيقة التي باتت تحتل الأولوية أحياناً على حساب المواطنة والانتماء والهوية (مراد ومالكي، 2012)

كما وتؤكد الدراسات الحديثة إلى أن درجة إسهام الجامعات بتنمية قيم المواطنة يعتمد بالدرجة الأولى على ملائمة البيئة التنظيمية الداخلية للجامعة بكافة عناصرها، فالبينة التنظيمية تؤثر في سلوك الطلبة وهي ذات علاقة طردية مع مستوى تحصيل الطلبة (الجعيني، 2010)

لذا تعد الجامعة مؤسسة اجتماعية ضمن منظومة المؤسسات الاجتماعية التي تشكل أحد مكونات الأطراف الثلاثة التي تقوم عليها المواطنة إضافة للمواطن والدولة لذا يقع على عاتقها مسؤولية اجتماعية اتجاه المساهمة في تحقيق وممارسة المواطنة ونشر الوعي الاجتماعي عن ذلك، وقد أسهمت الجامعات السعودية ومنها جامعة طيبة بشكل فعال وواضح في تنمية

أخرى، وبمعنى آخر فإن المواطنة هي تعبير عن طبيعة الصلات القائمة وجوهرها بين وطن الإسلام وبين من يقيمون على هذا الوطن من المسلمين وغيرهم (هويدي، 1995).

وأورد أبو الفتوح (1999) مستويات الشعور بالمواطنة تتمثل بالنقاط التالية :

1 - شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة كالدّم والجوار والموطن وطريقة الحياة بما فيها من عادات وتقاليد ونظم وقيم وعقائد ومهن وقوانين وغيرها.

2 - شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة على مر العصور، وأنه مع جيله نتيجة للماضي وأنه وجيله بذرة المستقبل.

3 - شعور الفرد بالارتباط بالوطن وبالانتماء للجماعة، أي بارتباط مستقبله بمستقبلها وانعكاس كل ما يصيبها على نفسه، وكل ما يصيبه عليها.

4 - اندماج هذا الشعور في فكر واحد واتجاه واحد حركة واحدة.

ويشير الحقيّل (2008) إلى أن للمواطنة جانبين : الأول عاطفي ويشار له بمصطلح الوطنية، والثاني سلوكي ويشار له بمصطلح المواطنة، لذا أبرز بعضهم هذين الجانبين العاطفي والعملي في تعريف المواطنة على أنها حب الفرد لوطنه وانتماءه له والتزامه بمبادئه وقيمه وقوانينه والتفاني في خدمته والشعور بمشكلاته والإسهام الإيجابي في حل هذه المشكلات . ومن هنا فإن المواطنة لا تأخذ صورة واحدة لدى كل المواطنين، فليس بالضرورة أن توجد تلك المشاعر والأحاسيس الوطنية لدى كل أفراد المجتمع أو أن تكون بدرجة واحدة بل قد تزيد تلك المشاعر أو قد تنقص أو تغيب وفقاً للعديد من العوامل، الأمر الذي يؤكد على وجود أربع صور للمواطنة كما حددها السويدي (2010) وهي :

- المواطنة الإيجابية : وهي التي يشعر فيها الفرد بقوة انتمائه الوطني .

- المواطنة السلبية : وهي التي يشعر فيها الفرد بانتمائه للوطن بحدود النقد السلبي ولا يقوم بأي عمل لإعلاء شأن وطنه .

ومن هنا فإن المواطن حسب هذا التعريف هو الإنسان الذي استقر في بقعة أرض وانتسب إليها، أي مكان الإقامة أو الاستقرار أو الإقامة أو الولادة أو التربية .

مفهوم المواطنة اصطلاحاً :

هي صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية حيث تتميز بنوع خاص من الولاء (بدوي، 1999) ، كما عرفت دائرة المعارف البريطانية المواطنة بأنها علاقة بين فرد ودولة، كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات (الكواري، 2001)، وعرفت موسوعة الكتاب الدولي المواطنة بأنها عضوية كاملة في دولة أو في بعض وحدات الحكم وأن المواطنين لديهم حقوق وعليهم واجبات (مناع، 1997)

ويشير الحبيب (2008) إلى أن المواطنة في المفهوم الحديث ترتكز على أساس التوافق الجماعي الذي يسهم في ضمان الحقوق الفردية والجماعية بعدّ المواطنة أساساً وجدانياً بالشعور بالوطن وبأفراد المجتمع وبذلك فإن المواطنة هي رابط بين مجموعة من الأفراد يسكنون مكاناً معيناً وضمن زمن معين . وتعرف الموسوعة العربية العالمية (1996) المواطنة بأنها " اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن " وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون (غيث، 1995).

وينظر إليها هلال (2000) من منظور نفسي بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية، أما التعريف الإسلامي للمواطنة فينطلق من خلال القواعد والأسس التي تتبنى عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة وهما الوطن والمواطن وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهي الأفراد المسلمون، والحاكم والإمام، وتُتوج هذه الصلات جميعاً الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة

- المواطنة الزائفة : والتي يظهر فيها الفرد حاملاً لشعارات
ظاهرية فقط .

- المواطنة المطلقة : ويجمع فيها ما بين الإيجابية والسلبية وفقاً
للظروف التي يعيش فيها .

وقد أشار العامر (2005) إلى أن مفهوم المواطنة في القرن
الحادي والعشرين شهد تطوراً مال به نحو العالمية وأن أهم
مواصفات المواطنة العالمية هي :

- الاعتراف بوجود ديانات مختلفة .

- الاعتراف بالثقافات المختلفة .

- احترام الآخر وحرية وحقوقه .

- الاهتمام بالشؤون الدولية والمحلية .

- المشاركة باتخاذ القرارات .

- المشاركة بتنمية قيم السلام والمحبة .

- الابتعاد عن العنف وحل المشكلات والصراعات بالطرق
السلمية .

كما ويشير أبو حشيش (2010) إلى أهم قيم المواطنة التي
تسعى الجامعات بجميع مكوناتها إلى تدعيمها لدى الطلبة ومنها :

- قيم المساواة .

- تعزيز قيم المحبة والتسامح .

- تنمية قيم حرية التعبير عن الرأي .

- تنمية قيم التعاون .

- تنمية قيم الولاء والانتماء .

- تنمية قيم الحداثة والأصالة .

- تنمية قيم العدالة والكرامة .

- تنمية قيم الريادة والإنجاز .

- تنمية قيم الوسطية والاعتدال .

- تنمية قيم السلام .

- تنمية قيم الحوار والنقد البناء الإيجابي .

- محاربة العنف المجتمعي .

- قيم الالتزام والتوازن .

مكونات المواطنة :

للمواطنة عناصر ومكونات أساسية ينبغي أن تكتمل حتى تتحقق
المواطنة وهذه المكونات هي :

1 - الانتماء والولاء :

إن من لوازم المواطنة الانتماء للوطن فالانتماء في الاصطلاح

هو الانتساب الحقيقي للدين والوطن فكراً تجسده الجوارح عملاً،

والانتماء هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس

وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه (الشويحات، 2010).

2 - الحقوق :

إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين

وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع منها : أن

يحفظ له الدين، وحفظ حقوقه الخاصة، و توفير التعليم،

وتقديم الرعاية الصحية، و تقديم الخدمات الأساسية، وتوفير

الحياة الكريمة، و العدل والمساواة، والحرية الشخصية وتشمل

حرية التملك، وحرية العمل، وحرية الاعتقاد، وحرية الرأي.

3 - الواجبات :

تختلف الدول عن بعضها بعضاً في الواجبات المترتبة على

المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، ويمكن إيراد

بعض واجبات المواطن في المملكة العربية السعودية التي منها

: احترام النظام، والتصدي للشائعات المغرضة، وعدم خيانة

الوطن، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، و الحفاظ على

الممتلكات، والسمع والطاعة لولي الأمر، والدفاع عن الوطن

والمساهمة في تنمية الوطن، والمحافظة على المرافق العامة،

والتكاتف مع أفراد المجتمع (الحقيبل، 2000) .

4 - المشاركة المجتمعية :

إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في

الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية فكل

إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية

كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع، وتقديم النصيحة

للمواطنين يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة.

5 - القيم العامة :

وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية التي منها :

الأمانة، الإخلاص، الصدق، الصبر، التعاضد والتناصح

النتائج أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في وعي الطالب السعودي بالهوية والانتماء للوطن والحرص على المصلحة العامة .
دراسة المرهبي، (2008) التي هدفت إلى التعرف على أهم العوامل المؤثرة في قيم المواطنة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية بمحافظة عمران، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (850) طالباً، وقد أظهرت الدراسة أن هناك تأثيراً لعامل الدين على قيم المواطنة وأظهرت أيضاً تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإعلامية بالترتيب .

دراسة بني صعب، (2008) التي هدفت إلى معرفة دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة " دراسة تحليلية مقارنة بين مناهج التربية الدينية والتربية الوطنية " حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى منهج التربية الدينية والتربية الوطنية وأظهرت النتائج أن منهج التربية الدينية يدعم قيم المواطنة لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية .

دراسة أبو حشيش، (2010) التي هدفت إلى معرفة دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة والبالغة (500) من المعلمين، وقد أظهرت النتائج أن دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة جاء متوسطاً كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة تعزى لمتغير نوع الجامعة ولمصلحة جامعة الأقصى.

دراسة القحطاني، (2011) التي هدفت إلى التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى الطلبة السعوديين وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، من خلال استجابة الطلبة عينة الدراسة والبالغة (384) طالباً وطالبة على أداة الدراسة، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج : أن قيم المشاركة من قيم المواطنة التي تسهم في تعزيز الأمن الوقائي، وجاءت بنسبة متوسطة بين الطلبة، كما أن قيم النظام كانت بنسبة متوسطة ولها دور في تعزيز الأمن الوقائي لدى المجتمع، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقيم المواطنة تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الإنسانية .

ويعد مبدأ الشورى أحد الدعائم الأساسية التي يقوم عليها نظام الحكم في الدولة الإسلامية، وهو الإطار الفلسفي الذي ينبغي لها اتباعه كأساس لبناء نظامها السياسي ؛ لأنه المنهج الإلهي الذي أمر به القرآن الكريم الحاكم والمحكوم وأمة الإسلام سواء أكانوا جماعة أم دولة ؛ ولا تعد الشورى فرعاً من فروع الدين الإسلامي، ولكنها أصل من أصوله، والخطوة الأولى في طريق أولوية السلطة الربانية للعباد بصفتهن مواطنين كاملين الحقوق (بني صعب، 2008) .

ويعرف الحقي (2000) الشورى بأنها " استطلاع رأي ذوي الخبرة للتوصل إلى أقرب الأمور للحق " .

ومن هنا فإن تربية المواطنة هي حصيلة مجموعة من الجهود التي تقوم بها مؤسسات المجتمع الرسمي وغير الرسمي التعليمية وغير التعليمية، كما لا يمكن تعلمها بشكل كلي من الكتب والمقررات الدراسية، بل تعتمد بالدرجة الأولى على الممارسات والتطبيقات التي تتم داخل المؤسسات التربوية أو خارجها، وهنا يكمن دور عضو هيئة التدريس بتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال ما يقدمه من سلوك واتجاهات وقيم إيجابية بحيث يكون النموذج والقوة لدى الطلبة، فالجامعة بكل مكوناتها تسهم في تكوين شخصية الطالب وبناء معارفه ومهاراته المعرفية والسلوكية، إذ يعتمد الطالب في هذه المرحلة على نفسه واتخاذ قراراته سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى الجامعي.

الدراسات السابقة :

أولاً - الدراسات العربية

دراسة العامر، (2005) التي هدفت إلى التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والتعرف على وعي الشباب السعودي بأبعاد المواطنة والوقوف على الفروق بين وعي الطالب السعودي بأبعاد المواطنة باختلاف الجنس ونوع التعليم ومحل الإقامة والمستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى التعليم وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (410) طالب وطالبة من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت

الطلاب في النشاطات والفعاليات الوطنية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة على (254) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية يمارسون نشاطات تنمي قيم المواطنة والديمقراطية ومنها احترام القانون وحب الوطن وتحمل المسؤولية والمحافظة على البيئة .

دراسة روبرت ووايش، (ROBERT WOYACH.2005) إذ هدفت إلى البحث في مفهوم المواطنة ومفهوم القيادة والروابط بينهما، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج ضرورة قيام مدارس التعليم العام بالدور الرئيس والمهم في تنمية قيم المواطنة والقيادة، كما أظهرت النتائج ضرورة تفعيل دور القيادة في حل المشكلات وخلق الدافع لدى الطلبة .

دراسة هو ومارتن وياب (Ho,Martin and Yap ,2011) التي هدفت إلى التعرف على كيفية فهم الطلبة في سنغافورة أدوارهم بعدّهم مواطنين، حيث تم إجراء مقابلات فردية مع (62) طالبا وطالبة من (17) مدرسة ثانوية وتكونت أسئلة المقابلة من معرفة مفهوم الديمقراطية، والمواطنة وتصوراتهم للمناخ المدرسي ومناهج الدراسات الاجتماعية ودور الحكومة السنغافورية في تنمية قيم المواطنة، وأظهرت النتائج أن هناك تباينا في فهم الطلبة لمفهوم الديمقراطية والمواطنة، وأن غالبية الطلبة لديهم نقص في معرفة حقوقهم السياسية والمبادئ الديمقراطية، وأن طلبة المسار الأكاديمي لديهم فهم أفضل للعملية السياسية ومفهوم المواطنة .

دراسة همبريس (Humphreys ,2011) التي هدفت إلى معرفة القيم والاتجاهات لدى الجيل الجديد من أجل مواطنة فاعلة حيث استخدم أداة مكونة من (68) فقرة تمثل مقياس التغيير الاجتماعي للتنمية وتكونت عينة الدراسة من (421) طالبا وطالبة من جامعة ليتوانيا، وأظهرت النتائج أن للتعليم دوراً حاسماً في تنمية قيم المواطنة وأن قيم الانتماء والتكافل هي الأعلى بين الطلبة.

يتضح من الدراسات السابقة :

- ركزت على العوامل المؤثرة في قيم المواطنة كما في دراسة الرهبي (2008) .

دراسة داوود، (2011) التي هدفت إلى معرفة دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام أداة الدراسة على عينة عشوائية قوامها (2000) طالب وطالبة بجامعة كفر الشيخ وأظهرت النتائج : أن دور الأستاذ الجامعي في تنمية قيم المواطنة جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية .

دراسة الخالدة، (2013) التي هدفت إلى التعرف على مستوى دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، حيث تم استخدام استبانة اشتملت على (948) فقرة طبقت على عينة قوامها (928) طالباً وطالبة وأظهرت النتائج : أن مستوى دور عضو هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة كان متوسطاً بصورة عامة في المجالات كافة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور عضو هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية .

دراسة العوامرة والزبون، (2014) التي هدفت إلى التعرف على دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها بتنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة كليات العلوم التربوية من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الرسمية والبالغ عددهم (6929) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2011 / 2012 م، وتم استخدام أداة الدراسة المكونة (55) فقرة على عينة الدراسة والمقدرة (680) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وأظهرت النتائج : أن هناك دوراً مرتفعاً للجامعات الرسمية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج أن قيم العدالة جاءت بالمرتبة الأولى ثم قيم الواجبات فاحترام القانون وأخيراً قيم الحقوق .

ثانياً : الدراسات الأجنبية

دراسة لوسيتو، (2005) (LOSITO) التي هدفت إلى التعرف على كفاءة مناهج التربية الوطنية في إيطاليا وكفاءة مشاركة

- أكدت على أهمية المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة كما في دراسة بني صعب (2008) ودراسة لوستيو (2005) .

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة طيبة فرع العلا في التخصصات العلمية والإنسانية والبالغ عددهم (3203) طالب وطالبة للعام الدراسي 2013 - 2014 م . حسب إحصائية دائرة القبول والتسجيل في جامعة طيبة فرع العلا .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (641) طالبا وطالبة أي ما نسبته 20 % من المجتمع الأصلي اختيروا بالطريقة العشوائية التطبيقية حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات روعي فيها أن تمثل مختلف متغيرات الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة .

- أشارت إلى أهمية الجامعة بجميع كلياتها في تنمية قيم المواطنة كما في دراسة داوود (2011) ودراسة أبو حشيش (2010) .

- أظهرت مستوى قيم المواطنة لدى الطلبة السعوديين كما في دراسة القحطاني (2011) .

وفي ظل هذه المراجعة للدراسات البحثية السابقة وما انبثقت عنها من نتائج، وندرة وجود دراسات مشابهة لموضوعها في المجتمع السعودي يرى الباحث نقرده دراسته عن هذه الدراسات ويعتقد بأهميتها وأن هناك مبرراً لضرورة إجرائها .

إجراءات الدراسة :

أولاً : منهج الدراسة :

جدول (1) : يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

التخصص	الجنس		النسبة المئوية
	ذكر	أنثى	
علمي	360	281	56 %
			44 %
إنساني	300	341	47 %
			53 %
المجموع الكلي	641		100 %

تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ومنها دراسة الخوالدة (2013) ودراسة العوامرة والزيون (2014) ودراسة أبو حشيش (2010) وآراء خبراء التربية في مجال حقوق الإنسان، بالإضافة إلى المختصين بالتربية الوطنية، حيث تكونت الاستبانة من أربعة محاور (قيم والولاء والانتماء، قيم المساواة والعدل، قيم العمل التعاوني التطوعي، قيم الشورى والمشاركة) تقيسها (40) فقرة تتضمن دور عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وتجدر الإشارة إلى أوزان استجابات الطلبة كانت على النحو الآتي (مرتفع، متوسط، منخفض) ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب دور عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة على النحو الآتي :

الحد الأعلى للبدائل (5) والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية :

$$4 \div 3 = 1.33 \text{ (مستويات)}$$

وعليه يكون الحد الأدنى من (1 - 2.33) = مستوى منخفضاً

الحد المتوسط من (2.34 - 3.67) = مستوى متوسطاً .

الحد الأعلى من (3.68 - 5) = مستوى مرتفعاً .

صدق الأداة :

جرى التحقق من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة وجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية والجامعة الأردنية من المختصين في مجالات أصول التربية

والإدارة التربوية وعلم الاجتماع والقياس والتقويم واللغة العربية، ثبات الأداة : وقد اعتمد موافقة جميع المحكمين على فقرات الأداة، إذ أبدى المحكمون جملة من الملاحظات تتعلق بانتماء الفقرات للمجالات وإعادة صياغة بعض الفقرات ووصل عدد فقرات الاستبانة بعد التعديل إلى (40) فقرة موزعة على أربعة محاور .

(2) يبين معاملات ثبات مجالات الدراسة .

جدول (2) : يوضح معاملات ثبات مجالات الدراسة

المجال	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
قيم الولاء والانتماء	88 %
قيم المساواة والعدل	91 %
قيم العمل المهني والإنتاج	87 %
قيم الشورى والمشاركة	90 %
الكلية	89 %

نتائج الدراسة ومناقشتها : هدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة المشار إليها في مشكلة الدراسة وذلك من خلال تنظيم النتائج وعرضها في جداول مثبتة في متن الدراسة والتعليق عليها .

السؤال الأول : ما درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة فرع العلا لقيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة ؟ وللاجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الدور والجدول رقم (3) يوضح ذلك .

جدول (3) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات قيم المواطنة

مستوى الدرجة	الرتبة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	قيم المواطنة
مرتفع	1	0.47	4.08	قيم الولاء والانتماء
متوسط	4	0.41	2.34	قيم المساواة والعدل
متوسط	3	0.43	2.38	قيم العمل المهني والإنتاج
مرتفع	2	0.57	3.72	قيم الشورى والمشاركة
متوسط		0.47	3.13	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (3) أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة فرع العلا لقيم المواطنة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.13)، وانحراف معياري مقداره (0.47)، كما وجاءت مجالات قيم المواطنة على النحو الآتي :

قيم الولاء والانتماء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.08) وانحراف معياري (0.47)، في حين جاءت قيم الشورى والمشاركة في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.72) وانحراف معياري (0.57)، وجاءت قيم العمل المهني والإنتاج بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.43)، بينما جاءت قيم المساواة والعدل بالرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (0.41) .

ويعزو الباحث الدرجة المتوسطة لممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة إلى الأسباب الآتية :

- الكثير من أعضاء هيئة التدريس من جنسيات غير سعودية، الأمر الذي قد لا يدفع عضو هيئة التدريس بممارسة هذه القيم
- معظم المناهج الدراسية الجامعية تخلو من المفاهيم القيمية، ومن النماذج والمثل العليا التي تبرز قيم المواطنة في مجالات الحياة اليومية .
- عدم وجود مقررات دراسية تختص بتربية المواطنة، بالإضافة إلى عدم وجود قسم تربوي مفعّل داخل الجامعة مما يجعل الطلبة بعيدين كل البعد عن المواد التربوية المتضمنة لقيم المواطنة .
- درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة تتطلب امتلاكه مجموعة من طرائق التدريس المختلفة والمتنوعة والقائمة

كما وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة العوامرة والزبون (2014) ودراسة الخوالدة (2013) ودراسة داود (2011) التي أظهرت أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة.

وجاء ترتيب الفقرات في كل مجال من مجالات قيم المواطنة

على النحو الآتي :

أولاً - مجال قيم الولاء والانتماء : حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال وبيان مستوى الدرجة والجدول رقم (4) يوضح ذلك .

على التشارك واحترام الآخر والعدل والمساواة ومراعاة الفروق الفردية وغيرها من القيم الإيجابية التي ستعكس في حياة الطلبة اليومية وسلوكهم، وقد لا تكون هذه الطرائق متوفرة لدى عضو هيئة التدريس، إذ إن أسلوب المحاضرة والتلقين الأكثر شيوعاً لديهم .

- تقوم تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة على التأكيد بأهمية ممارسة قيم الولاء والانتماء والعدل والمساواة والشورى والحرية واحترام الآخر والتعاون وتحمل المسؤولية، وجميع هذه القيم يقل التركيز عليها في التعليم الجامعي .

- عدم اهتمام الطلبة والغياب المتكرر وعدم المشاركة بالأنشطة اللامنهجية التي تتضمن الكثير من قيم المواطنة سبباً في هذه النتيجة .

جدول (4) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات قيم الولاء والانتماء

الرقم	فقرات مجال قيم الولاء والانتماء	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الدرجة
1	يساهم في تنقية ثقافة الجامعة من مظاهر التعصب .	4.15	0.72	3	مرتفع
2	يوعي الطلبة بأهمية تطهير المجتمع من البدع والخرافات .	4.17	0.78	2	مرتفع
3	يحمي عقول الطلبة من أفكار التطرف والانغلاق العقلي .	4.12	0.69	4	مرتفع
4	يشجع الطلبة على التمسك بالمبادئ والثوابت الدينية .	4.11	0.55	5	مرتفع
5	يوعي الطلبة بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة .	4.09	0.80	6	مرتفع
6	يظهر اعتزازه باللغة العربية .	4.40	0.70	1	مرتفع
7	ينمي اتجاهات إيجابية نحو الصناعات المحلية والمنتجات الوطنية .	4.02	0.68	7	مرتفع
8	يعزز النظرة الإيجابية للطلبة نحو أسرهم .	3.95	0.95	8	مرتفع
9	يبرز أهمية الوطن والتراث الثقافي في المحافل الجامعية والندوات .	3.85	0.85	10	مرتفع
10	يبرز دور الوطن في نشر ثقافة الولاء والانتماء .	3.94	1.01	9	مرتفع
	المجال ككل	4.08	0.47		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم الولاء والانتماء جاءت بدرجة مرتفعة ويعزو الباحث ذلك إلى الجامعات التي تعد المكان الأفضل لتنمية قيم الولاء والانتماء وذلك لقدرتها على العمل بمنهجية علمية ثابتة والانطلاق من رؤية متكاملة عما يجب تعليمه وتنميته وغرسه لدى الطلبة في إطار مشروع تربوي متكامل، كما أن جوهر العمل الجامعي يكمن في إحداث تغييرات سلوكية لدى الطلبة .

وتجدر الإشارة إلى أن قيم الولاء والانتماء ذات طابع تطبيقي يسهل ممارسته وتنميته لدى الطلبة من خلال المشاركة

بالاحتفالات الوطنية، كما أن بعض المقررات تتضمن قيم الولاء والانتماء، فضلاً عن أن غالبية أعضاء هيئة التدريس هم خريجو الجامعات العربية التي غالباً ما تعزز هذه القيم لدى الخريجين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة (2013) والتي تظهر أن الجامعة وعضو هيئة التدريس لهما دور إيجابي في تنمية وممارسة قيم الولاء والانتماء .

وجاءت جميع فقرات المجال بمستوى مرتفع، فالفقرة السادسة (يظهر اعتزازه باللغة العربية) حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.40) وانحراف معياري مقداره (

0.70)، بينما جاءت الفقرة التاسعة (يظهر أهمية الوطن والتراث الثقافي في المحافل الجامعية والندوات) بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.85) وانحراف معياري مقداره (0.85) .

جدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات قيم المساواة والعدل

الرقم	فقرات مجال قيم المساواة والعدل	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الدرجة
1	ينمي قيم الحرية لدى الطلبة .	2.25	0.68	8	منخفض
2	يساهم بغرس قيم السلام في وجدان الطلبة .	2.51	0.72	1	متوسط
3	يعزز ثقافة السلم في البيئة الجامعية والمجتمع .	2.41	0.70	3	متوسط
4	يروعي الطلبة بدور القانون في تحقيق الأمن والاستقرار .	2.37	0.66	5	متوسط
5	ينمي قيم الحرية لدى الطلبة .	2.36	0.56	6	متوسط
6	يساهم بغرس قيم السلام في وجدان الطلبة .	2.34	0.77	7	متوسط
7	يعزز ثقافة السلم في البيئة الجامعية والمجتمع .	2.21	0.80	9	منخفض
8	يروعي الطلبة بدور القانون في تحقيق الأمن والاستقرار .	2.45	0.44	2	متوسط
9	يعزز الوعي بأهمية محاربة الواسطة والمحسوبية .	2.38	0.70	4	متوسط
10	يعزز دور الطلبة في التقيد بالأنظمة والقوانين .	2.14	0.76	10	منخفض
	المجال ككل	2.34	0.41		متوسط

ينتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة في مجال المساواة والعدل كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.34) والانحراف المعياري (0.41)، وقد جاءت ثلاث فقرات بمستوى منخفض وهي :

- الفقرة الأولى (ينمي قيم الحرية لدى الطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (2.25) وانحراف معياري (0.68) .

- الفقرة السابعة (يعزز ثقافة السلم في البيئة الجامعية) بمتوسط حسابي مقداره (2.21) وانحراف معياري (0.80) .

- الفقرة العاشرة (يعزز الطلبة بالتقيد بالأنظمة والقوانين) بمتوسط حسابي مقداره (2.14) وانحراف معياري (0.76) .

أما باقي فقرات المجال فقد جاءت بمستوى متوسط، حيث حصلت الفقرة الثانية (يساهم بغرس قيم السلام في وجدان الطلبة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.51) وانحراف معياري مقداره (0.72) .

جدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات قيم العمل المهني والإنتاج

الرقم	فقرات مجال قيم العمل المهني والإنتاج	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الدرجة
1	ينمي قيم الإخلاص والعمل بروح الفريق .	2.35	0.65	7	متوسط
2	يؤكد على ضرورة تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية .	2.50	0.64	3	متوسط

3	ينمي قيم التعاون والتكافل والترابط الاجتماعي لدى الطلبة.	2.40	0.70	4	متوسط
4	يعزز دور الطلبة في مساعدة المجتمع ورعاية فئاته المختلفة.	2.34	0.54	8	متوسط
5	يعزز ثقافة الانتاج المحلي بين الطلبة.	2.55	0.72	2	متوسط
6	ينمي قيم ومهارات إدارة الأزمات.	2.61	0.70	1	متوسط
7	يفرس روح المبادرة لدى الطلبة للعمل التطوعي لخدمة الجامعة والمجتمع.	2.30	0.60	9	منخفض
8	يعزز قيم استثمار واحترام الوقت لدى الطلبة.	2.01	0.56	10	منخفض
9	يوعي الطلبة بمشكلات مجتمعهم.	2.38	0.68	5	متوسط
10	ينمي مشاركة الطلبة بالمشاريع الانتاجية المحلية.	2.36	0.62	6	متوسط
	المجال ككل	2.38	0.43		متوسط

ويتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة لمجال العمل المهني والإنتاج كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.38) والانحراف المعياري (0.43) كما وجاءت ثماني فقرات من فقرات المجال بمستوى متوسط، وحصلت الفقرة السادسة (ينمي قيم ومهارات إدارة الأزمات) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.61) وانحراف معياري مقداره (0.70)، أما الفقرة السابعة والثامنة فقد جاءت بمستوى منخفض . ويعزو الباحث نتيجة الدور المتوسط لعضو هيئة التدريس في مجال العمل المهني والإنتاج إلى نظام التعليم التقليدي الذي يشجع على الأنانية والمصالح الشخصية على حساب العلاقات

جدول (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات قيم الشورى والمشاركة

الرقم	فقرات مجال قيم الشورى والمشاركة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الدرجة
1	يؤكد حق الطلبة في المشاركة بصنع القرارات التي تحدد مستقبلهم.	3.80	1.01	3	مرتفع
2	يوعي الطلبة بدور القانون في تحقيق الأمن والاستقرار.	3.70	1.09	6	مرتفع
3	يعزز ويشجع الطلبة على ممارسة حرية التعبير داخل المحاضرة.	3.69	0.77	7	مرتفع
4	يعزز روح التعاون والإخاء بين الطلبة.	3.66	0.76	9	متوسط
5	يعزز قيم الشورى بعملية صنع القرارات بين الطلبة.	3.68	0.78	8	مرتفع
6	ينمي قيم التعددية الفكرية بين الطلبة.	4.05	0.71	1	مرتفع
7	يعزز قيم المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية.	3.77	0.77	4	مرتفع
8	يحث الطلبة على المشاركة في الاستحقاقات الوطنية.	3.85	0.68	2	مرتفع
9	ينمي لدى الطلبة أهمية تقدير الرموز الوطنية والدينية.	3.30	0.72	10	متوسط
10	ينمي لدى الطلبة قيم الشورى والمشاركة بالبرامج المجتمعية المختلفة.	3.72	0.78	5	مرتفع
	المجال ككل	3.72	0.57		مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم الشورى والمشاركة كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط (3.72) والانحراف المعياري (0.57)، كما وجاءت جميع فقرات المجال بمستوى مرتفع

باستثناء فقرتين (الفقرة الرابعة والفقرة التاسعة) .وحصلت الفقرة السادسة (ينمي قيم التعددية الفكرية بين الطلبة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.05) وانحراف معياري (0.71)، أما الفقرة العاشرة فقد حصلت على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.30) وانحراف معياري (0.72) .

ويعزو الباحث نتيجة الدور المرتفع لعضو هيئة التدريس بتنمية قيم الشورى والمشاركة إلى الطابع العام في المملكة العربية السعودية، إذ إن منهج السياسة في المملكة العربية السعودية قائم على أساس الشورى في جميع المجالات .

يوضح ذلك

جدول (8): يوضح قيمة (ت) المحسوبة لمتغير الجنس

المتغيرات	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	23.19	2.20	0.28	0.77
	انثى	23.23	2.06		

(ن) = 641

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام كل من الذكور والإناث بقيم المواطنة وبأهمية اكتساب هذه القيم من خلال أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة الخوالدة (2013) .

يوضح ذلك.

جدول (9): يوضح قيمة (ت) المحسوبة لمتغير التخصص.

المتغيرات	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التخصص	الكليات العلمية	22.27	1.97	5.40	0.0001
	الكليات الإنسانية	23.65	2.19		

(ن) = 641

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة فرع العلا بتنمية قيم المواطنة تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الإنسانية إذ إن قيمة (ت) الجدولية بلغت (1.96) بدرجة حرية (639)، ويعزو الباحث ذلك إلى تضمن مقررات الكليات الإنسانية للكثير من قيم المواطنة، بالإضافة إلى أن عضو هيئة التدريس في الكليات

الإنسانية أكثر التصاقاً وتفاعلاً مع الطلبة ويمتلك الوقت الكافي للتواصل مع جميع الطلبة، كما أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإنسانية أكثر مشاركة بالاحتفالات الرسمية والمجتمعية مما ينعكس إيجابياً على الطلبة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الخوالدة (2013) ودراسة عبود (2011) ودراسة داوود (2011) .

التوصيات :

- استناداً إلى نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية :
- 1- ينبغي أن يتيح المناخ الجامعي فرصاً إيجابية لدعم قيم المواطنة والتمسك بمضمونها .
 - 2- تضمين برامج التعليم الجامعي على اختلاف تخصصاتها مقررًا جامعيًا يدرس لجميع الطلبة حول المواطنة وقيمتها وضرورة تنميتها .
 - 3- التأكيد على أهمية دور عضو هيئة التدريس بتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة
 - 4- التأكيد على ضرورة تنمية قيم المساواة والعدل لدى الطلبة .
 - 5- ضرورة الاهتمام بتنمية قيم الولاء والانتماء لدى الطلبة .
 - 6- ضرورة الاهتمام بقيم العمل المهني والإنتاج وتنميتها لدى الطلبة .
- 7- ضرورة تضمين المساقات الجامعية قيم المواطنة .
- 8- التأكيد على مواصلة الجامعات بإحياء المناسبات الوطنية بمشاركة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس .
- 9- التأكيد على دور عضو هيئة التدريس بتنمية وتشجيع الطلبة بممارسة قيم المواطنة .
- 10- العمل على إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول موضوع قيم المواطنة من خلال متغيرات لم يتم تناولها في هذه الدراسة.
- 11- الاهتمام بعرض دورات وأنشطة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة تتضمن كيفية ممارسة قيم المواطنة في الحياة الجامعية.

المراجع والمصادر:

- بدوي، أحمد زكي . (1999) . معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت .
- بني صعب، وجيه . (2008) . دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة : منهج التربية مثال بحث مقدم إلى ندوة التربية البدنية، الرياض .
- الجعيني، نعيم . (2010) . المدخل إلى التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- الحبيب، فهد ابراهيم . (2000) . تربية المواطنة : الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية .
- أبو حشيش، بسام . (2010) . دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة، مجلة جامعة الاقصى، المجلد 14، العدد الاول، غزة
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن . (2000) . الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، دار الشريف للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، السعودية.
- الحوالدة، تيسير محمد . (2013) . دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 3، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن .
- داوود، عبد العزيز احمد . (2011) . دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، دراسة ميدانية بجامعة كفر الشيخ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، العدد 30، جامعة الإمارات المتحدة .
- السويدي، جمال سند . (2010) . نحو استراتيجية وطنية لتنمية قيم المواطنة والانتماء، دراسة مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، القاهرة، مصر .
- الشويحات، صفاء نعمة . (2010) . درجة تمثل طلبة الجامعات الاردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، الأردن .
- العامر، عثمان صالح . (2005) . أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الطلبة السعوديين (دراسة استكشافية)، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية والمواطنة، الباح، المملكة العربية السعودية، 7 - 10 مارس .
- عبود، عبد الغني . (2011) . التربية المقارنة (منهج وتطبيق)، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر
- العومرة، عبد السلام والزبون، محمد . (2014) . دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها بتنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة كليات العلوم التربوية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 28 (1)، نابلس، فلسطين .
- غيث، محمد . (1995) . قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر .
- أبو الفتوح، رضوان . (1999) . التربية الوطنية (طبيعتها، فلسفتها، أهدافها، برامجها)، المؤتمر الثقافي العربي الرابع، القاهرة، جامعة الدول العربية .

- فرح، هاني عبد الستار. (2004) . التربية والمواطنة ، دراسة تحليلية، مجلة المستقبل العربي، المجلد 10، العدد 35 .
- القحطاني، عبدالله بن سعيد (2010) قيم المواطنة لدى الشباب السعودي وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، اطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية .
- الكواري، علي. (2001) .المواطنة والديموقراطية في الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة
- مراد، حنان ومالكي، حنان. (2012) . أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد يخضر بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 15 (2)، الجزائر .
- المرهبي، يحيى. (2008) . العوامل المؤثرة في قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن .
- for active citizenship , Christian Higher Education, vole 10 (3)
- Losito, Bruno(2005) civic education In Italy Intended curriculum and students opportunity to learn.
- Robert , Woyach (2005) Leadership in civic education Erick digest date of publication.
- مناح، هيثم. (1997) . المواطنة في التاريخ العربي الإسلامي، مركز القاهرة لدراسات حقوق الانسان، القاهرة، مصر .
- ابن منظور، محمد بن مكرم . (1990) . لسان العرب، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الموسوعة العربية العالمية. (1996) . مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- ناصر، ابراهيم. (2005) . المواطنة، ط1، دار مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن .
- هلال، فتحي. (2000) . تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت : دراسة ميدانية، وزارة التربية والتعليم، الكويت .
- هويدي، فهمي. (1995) . المواطنة في الاسلام، مقال منشور بجريدة الشرق الاوسط، العدد 5902.
- Ho,L and Martin, and Yap , P.(2011). civic Disparities : Exploring student's perceptions of citizenship with in Singapore's ,Academic Tracks . Theory and Research in social Education , vole 39 (2).
- Humphreys ,M (2011) A new Generation of leaders for eastern Europe : Values and attitudes

دور المؤتمرات العلمية في تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي (دراسة حالة) جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

سعود بن عيسى النايف
جامعة حائل

تاريخ القبول: 2014/8/18

تاريخ التسلم: 2014/5/6

هدفت هذه الدراسة التعرف على دور المؤتمرات العلمية في تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي وأهم العوامل المؤثرة في مشاركة الطلبة في فعاليات المؤتمر العلمي السنوي، تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً من طلبة جامعة حائل. تم بناء استبيان لقياس العوامل المؤثرة على الأنشطة البحثية والمشاركات الطلابية تكون بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي البعد الشخصي، المساندة اللوجستية، المعوقات. تم التأكد من صدق الاستبيان وثباته، حيث بلغ معامل ثباته (0.87). ولمعرفة رؤية أعضاء هيئة التدريس لجهود الجامعة في تفعيل ثقافة البحث العلمي والمشاركات الطلابية في المؤتمر استخدم الباحث أسلوب المقابلة، حيث أجريت المقابلة مع (60) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. كشفت نتائج الدراسة وجود تدني واضح في دافعية الطلبة نحو المشاركة في الأنشطة البحثية، وكشفت النتائج أيضاً وجود تدني واضح في مستوى الخدمات المساندة واللوجستية التي تقدمها الجامعة لتعزيز ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة، كما أظهرت أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في وجود المعوقات التي تعيق الطلبة عن الانخراط في الأنشطة البحثية والمشاركة في مسارات المؤتمرات العلمية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح أهم الآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة حائل في تفعيل ثقافة البحث العلمي وتعزيز المشاركات الطلابية. (الكلمات المفتاحية: المؤتمرات العلمية، ثقافة البحث العلمي، التعليم العالي).

Role of Scientific Conferences in the Activation of Research Culture among Students in Higher Education: a Case Study of University of Ha'il in Saudi Arabia.

Saud Essa al- Naif
University of Hail

The aim of this study to identify the role of scientific conferences in the activation of research culture among students in higher education and the most important factors influencing the participation of the students in the annual scientific conference. The sample of the study consist of (123) students in University of Ha'il. The researcher builds a questionnaire to measure the factors affecting the research activities and the students' participation. The questionnaire consist (30) questions distributed over three dimensions: Personal dimension, supporting logistics, and constraints. stability coefficient was calculated, the value of reliability coefficient equals to (0.87). The researcher interviewed (60) of faculty members to find their opinions about the University's efforts in activization of the research culture and the student participants .

The study results reveal a decline in the motivation of students to participate in research activities. Also, the results find a decline in the level of support and logistics services provided by the University to promote research culture among the students. The study also show that there is a marked increase in the presence of obstacles that hinder the students' engagement in research activities, and participation in scientific conferences. Based on the results of the study, the researcher suggest some major mechanisms proposed to activate the role of the University of Ha'il in activating the research culture and promoting the student participation. (**Keywords:** Scientific conferences, culture of scientific research, and higher education).

مقدمة:

يمثل البحث العلمي هاجساً قديماً متجدداً لدى الدول على اختلاف مستوى تقدمها، وإن تفاوتت قيمته المضافة وعائده القومي، ومردوده الحضاري إلا أنه بات مستقراً في يقين جل المجتمعات أن سمة العصر هو العلم وأن المعرفة هي البوابة الأساسية للاقتصاد، وأن التعليم على وجه العموم والتعليم العالي على وجه الخصوص هو المدخل المحوري لتفاعل الأطراف الناجزة في رقي البحث العلمي ونهضته وتعزيز مقومات تطوره على اختلاف مستواه، وإن تفاوتت قيمته المضافة وعائده القومي، ومردوده الحضاري إلا أنه بات مستقراً في يقين جل المجتمعات أن سمة العصر هو العلم وأن المعرفة هي البوابة الأساسية للاقتصاد، وأن التعليم على وجه العموم والتعليم العالي على وجه الخصوص هو المدخل المحوري لتفاعل الأطراف الناجزة في رقي البحث العلمي ونهضته وتعزيز مقومات تطوره على اختلاف مستواه، وإن تفاوتت قيمته المضافة وعائده القومي، ومردوده الحضاري إلا أنه بات مستقراً في يقين جل المجتمعات أن سمة العصر هو العلم وأن المعرفة هي البوابة الأساسية للاقتصاد، وأن التعليم على وجه العموم والتعليم العالي على وجه الخصوص هو المدخل المحوري لتفاعل الأطراف

وعلى الرغم من انعقاد المؤتمر بشكل دوري لمدة ثلاث سنوات، وتزامنت النسخة الرابعة مع كتابة التقرير النهائي للبحث الحالي ، وتنامت المؤشرات الكمية الدالة على كثافة المشاركات الطلابية وتنوعها، على الرغم من ذلك يبقى السؤال مطروحاً حول انعكاسات المؤتمر على جهود كل جامعة في دعم الأنشطة البحثية لطلابها، ونتائجهم المعرفي وابتكاراتهم ، ومدى استثمار ذلك البرنامج السنوي في رسم سياسات وبناء خطط تحقق أهداف المؤتمر؟ ومدى ما تعكسه النتائج النهائية من مؤشرات دالة على تطور أحوال الجامعات السعودية في البرامج والأنشطة والإجراءات التي تتخذها كل جامعة لتفعيل الإنتاج المعرفي لطلابها وتكثيف مشاركتها في تلك المؤتمرات السنوية ومن ثم يبرز دور المؤتمرات العلمية في تفعيل البحث العلمي والإنتاج المعرفي لدى طلبة التعليم العالي .

الإحساس بمشكلة البحث:

يتبلور إحساس الباحث بمشكلة الدراسة في النقاط

التالية:

- (1) إن معاشية الباحث للبحث العلمي في رحاب الجامعة فترة غير قصيرة جعلته يدرك مدى الجهد اللازم والمطلوب للتغلب على المشكلات التي تكتنف مسار البحث العلمي.
- (2) إن عمل الباحث كعميد لشؤون الطلاب ومسؤوليته المباشرة عن الإشراف على المشاركات والتنسيق في إدارة المؤتمر العلمي للطلبة جعلته يشعر بانعكاسات فعاليات المؤتمر على تحفيز حركة الأنشطة البحثية الطلابية في مختلف الجامعات والتفاوت في الخطط والسياسات والإجراءات من جامعة لأخرى.
- (3) في إطار التواصل مع الطلبة والطالبات من جميع الكليات رصد الباحث رغبة ملحّة للمشاركة وطرح المبادرات والأفكار التي تحتاج من الجامعة تجاوز حدود الأداء التقليدي إلى طرح برامج نوعية تحتضن القدرات الطلابية وتنميتها وتصلها.
- (4) إن تكرار مشاركة الباحث وفق الإطار النظامي - في فعاليات المؤتمر ونسخه الثلاث جعلته يرصد نمواً ملحوظاً في مشاركات بعض الجامعات وتحقيقها

الطلب على البحث العلمي من قطاعات المجتمع الإنتاجية والخدمية.

وأدى ذلك إلى بروز حزمة من المؤشرات والممارسات الدالة على زيادة الثقة المجتمعية بأهمية البحث العلمي وتدشين مشروعات نوعية تعكس نمطاً من أنماط الشراكة بين مؤسسات المجتمع وهيئاته وقطاعاته العامة والخاصة في التمويل والتعاون والتنسيق في محاولة لتفعيل دور البحث العلمي ومساهماته في الوفاء بمتطلبات التنمية.

في سياق متصل احتلت الجامعات السعودية المكانة الأبرز في قائمة المؤسسات المعنية بالبحث العلمي وروافده ، وتوالت البرامج الهادفة إلى تعزيز ثقافة البحث العلمي ودعم صناعته على مستوى الكوادر المؤهلة والمتخصصة من منسوبي تلك الجامعات مثل برامج الأبحاث الممولة ، والمشروعات البحثية الموجهة، والشراكات مع المراكز البحثية إقليمياً ودولياً، ومراكز التميز، والتوسع في تأسيس معاهد الدراسات الاستشارية ، وبرامج كراسي البحث وغيرها من المبادرات ذات الصلة الوثيقة بميدان البحث العلمي والإنتاج المعرفي.

وإذا كانت هذه البرامج والمشروعات تستهدف دعم جهود أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الجامعات السعودية فإن وزارة التعليم العالي في محاولة تستهدف الطلاب أسست مؤتمراً سنوياً يسمى المؤتمر العلمي لطلبة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية تسعى لأن يكون مؤتمراً منافساً للمؤتمرات العالمية المثيلة من حيث جودة التعليم العالي للمساهمة في النهضة العلمية للمملكة من خلال توظيف حصيلتهم العلمية في مشاريع بحثية وأعمال إبداعية في التخصصات المختلفة مع إكساب الطلاب مجموعة من المهارات الأكاديمية والشخصية.

وترجمت رؤية ورسالة ذلك المؤتمر في عدة أهداف تمحورت جميعها حول الطلاب وتنمية ثقافتهم البحثية ، ورفع مستواهم العلمي والثقافي، وعرض نتائجهم العلمي والمعرفي وإنجازاتهم الأكاديمية، وتنمية روح التنافس العلمي لديهم وإكسابهم مهارات الحوار والتواصل والعرض فضلاً عن المهارات القيادية.

مراكز متميزة في حين تضعف مشاركات بعضها الآخر مما يثير تساؤلاً مهماً حول مدى حرص كل جامعة على توفير مقومات المشاركة وتعزيز الإنتاج الطلابي أكاديمياً ومعرفياً.

ترتكز أهمية الدراسة الحالية على محورين:

(نظرياً)

ارتباط الدراسة بالبحث العلمي وكيفية تفعيل أنشطته لدى طلبة التعليم العالي وتعزيز ثقافته من خلال إجراءات وخطوات محددة ومدروسة من قبل الجامعة تلبي أهداف وزارة التعليم العالي من تنظيم المؤتمر العلمي للطلبة بشكل دوري وأثر ذلك على تنامي جهود المؤسسة وتطورها على مدار ثلاث سنوات ورصد أبرز العوامل المؤثرة على مشاركة الطلبة وكيفية التغلب عليها، ورؤية أعضاء هيئة التدريس لكيفية تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة وتكثيف مشاركاتهم.

(تطبيقياً)

إذ تتوجه نتائج الدراسة الحالية إلى قيادة جامعة حائل بمجموعة من الآليات التي تسعى لتحقيق الاستثمار الأمثل للانعقاد السنوي للمؤتمر العلمي الطلابي في استنبات برامج تتعاون فيها قطاعات الجامعة في إطار من التنسيق والتكامل الداعم للأبحاث والمبادرات والابتكارات الطلابية وربط ذلك بمقومات العملية التعليمية بما يحسن الأداء الجامعي على مسار البحث العلمي لطلبة الجامعة من خلال ما تنتجه منهجية دراسة حالة جامعة حائل.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- 1) رصد أبرز المؤشرات الدالة على دور المؤتمر العلمي لطلبة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تفعيل ثقافة البحث العلمي.
- 2) التعرف على أهم العوامل المؤثرة في مشاركة طلبة جامعة حائل في فعاليات المؤتمر العلمي السنوي الذي تنظمه وزارة التعليم العالي بالسعودية.
- 3) الوقوف على أهم ملامح رؤية أعضاء هيئة التدريس لكيفية تفعيل دور الجامعة في تعزيز ثقافة البحث العلمي لدى طلابها، وتفعيل مشاركاتهم في المؤتمر العلمي.

مشكلة الدراسة:

في إطار المنافسة التي يرسى دعائمها المؤتمر العلمي لطلبة التعليم العالي بين الجامعات السعودية تحت شعار " نحو إبداع معرفي وجيل قيادي متميز " وفي ظل ما تشهده الجامعات من تمويل كاف من الميزانيات الحكومية وتمشياً مع الدور الرئيس للجامعة في البحث العلمي، وإدراكاً لأهمية تعزيز البحث العلمي لدى الطلبة، واستفادة مما تطرحه التجارب العالمية من العناية بالطلبة كباحثي الغد وعلماء المستقبل، وبعيداً عن الاستغراق في الأطر النظرية تبقى عمليات التشخيص العلمي الموضوعي وتقييم الجهود ، وطرح رؤى التفعيل من الأمور التطبيقية المهمة التي تتعكس بشكل مباشر على تفعيل ثقافة البحث العلمي لطلبة جامعة حائل كنتاج للسياسة التي تبنتها وزارة التعليم العالي في الانعقاد السنوي الدوري للمؤتمر العلمي لطلبة التعليم العالي ومع تعدد العوامل المؤثرة ذات الصلة بموضوع الدراسة حرص الباحث على دراسة حالة جامعة حائل في محاولة لتسليط الضوء على الأبعاد المختلفة الفاعلة في تعزيز مقومات البحث والمعرفة لدى طلبة الجامعة ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

- إلى أي مدى يسهم المؤتمر العلمي لطلبة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبة الجامعات؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- س1- ما أهم العوامل المؤثرة في مشاركة طلبة جامعة حائل في المؤتمرات العلمية؟
- س2- ما مدى ملاءمة الجهود التي تبذلها الجامعة لتعزيز مشاركات الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- س3- ما رؤية أعضاء هيئة التدريس للجهود التي تبذلها الجامعة لتعزيز مشاركات الطلبة البحثية ؟

ملاءمة الجهود التي تقدمها الجامعة لتفعيل ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة وتعزيز مشاركتهم في فعاليات المؤتمرات العلمية الطلابية وكذلك أهم مقترحاتهم التطويرية.

الجزء الثالث : استخلاص أهم الآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة حائل في تعزيز المشاركات البحثية لطلابها في المؤتمر العلمي السنوي للطلبة بالمملكة العربية السعودية.

الجزء الأول: الإطار النظري:

أولاً: الدراسات السابقة:

للدراسة الحالية علاقة مباشرة بالعديد من زوايا البحث في البحث العلمي ومقوماته الجامعية، وآليات تطويره مما أفرز كثرة كمية ونوعية في الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية ولذا حرص الباحث على انتقاء أكثر الدراسات السابقة ارتباطاً بموضوع الدراسة الحالية متجنباً العديد من الدراسات ذات الأهمية في مجال البحث العلمي في عالمنا العربي والتي تناولت مشكلاته وميزانياته ، وغياب قيمته المضافة في تطوير الواقع وعزلته عن دوائر اتخاذ القرار، وغير ذلك من الدراسات التي تناولت البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاوناته، ومن ثم يأتي عرض أهم الدراسات المختارة ذات الصلة الوثيقة بالبحث العلمي لدى طلاب الجامعة على النحو التالي:

هدفت دراسة (محمد فرهود،2003) إلى دراسة المعايير المثالية للتدريس في المرحلة الجامعية وانعكاسات هذه المعايير على تطوير الآليات الفعالة في تنشيط البحث العلمي لدى الطلاب، وأكدت نتائج الدراسة على أن وجود معايير معتمدة للتأهيل والتقييم الأكاديمي المستمر وتطبيقها بشكل دوري وتحديثها بشكل مستمر يؤثر إيجابياً على سياسة البحث العلمي وتحسين مخرجاته كما أكدت على أن وجود هذه المعايير يعد من السمات الأساسية لجامعات المستقبل والتي تعزز من دور المؤسسات في خدمة قضايا البحث العلمي ودوره في مواجهة مشكلات المجتمع.

واستهدفت دراسة (Artur,2007) بحث العلاقة بين البحث العلمي ومستوى المؤسسات الإطارية في مرحلة الدراسات العليا وخاصة البرامج الأكاديمية ، وأكدت الدراسة في نتائجها أثر البرامج الأكاديمية في تطوير البحث العلمي لدى الطلاب

(4) استكشاف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة تأثير العوامل على الطلبة حسب متغيري الجنس والتخصص.

(5) اقتراح بعض آليات تفعيل دور المؤتمر العلمي في تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

نظراً للطابع الذي تتسم به دراسة الحالة وما تسعى إليه من التعرف على أهم العوامل المؤثرة في انخراط طلبة جامعة حائل في أنشطة البحث العلمي والمجالات المحددة للمشاركة في المؤتمر العلمي من جهة، ومن جهة ثانية استكشاف رؤية أعضاء هيئة التدريس للواقع الحالي للجامعة وما يجب عمله من آليات لتفعيل دور الجامعة في تعزيز ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة نظراً لذلك فإنه لزم استخدام دراسة الحالة التي تمكن من دراسة الموقف الكلي للظاهرة المبحوثة وعلاقة مكوناتها بالكل الذي تنتمي إليه (صلاح الفوال،1982، 184) كما تتيح البحث المتعمق عن العوامل التي تحكم سلوك الوحدة "فرداً كان أم جماعة أم مؤسسة" عن طريق عدد من الأدوات التي توفر البيانات القائمة عن الوضع القائم (فان دالين ديولوب، 1995،213).

في هذا الإطار المنهجي تأتي الدراسة الحالية في ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: الإطار النظري الذي يتناول الدراسات السابقة ومفهوم البحث العلمي وأهم الآليات الجامعية في تعزيز ثقافته لدى الطلبة وعلاقته بعناصر العملية التعليمية ومكوناتها، وكذلك تسليط الضوء على فلسفة المؤتمر العلمي لطلبة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وتوقعاته في تفعيل الأنشطة البحثية الطلابية في الجامعات السعودية.

الجزء الثاني: إجراءات دراسة الحالة التي تركز على بعدين أساسيين : ويتمثل البعد الأول في رصد أبرز العوامل (الشخصية - والمؤسسية) والمعوقات المؤثرة سلباً على انخراط الطلبة في الأنشطة البحثية وتنامي دافعيتهم وحرصهم على المشاركة في فعاليات المؤتمرات العلمية السنوية.

يتمثل الثاني في استخدام أسلوب المقابلة المقننة مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتعرف على رؤيتهم حول مدى

هناك تقييم واضح للمراحل المختلفة التي تمر بها إجراءات الدراسة والبحث العلمي مما يؤثر على تفعيل أنشطته. وهدفت دراسة (نواف العتيبي، 2010) إلى استكشاف أثر البحث العلمي على تطوير عناصر العملية التعليمية ومكوناتها حيث تناولت الدراسة العلاقة بين دلالات مفهوم البحث العلمي وعلاقته بالعناصر المكونة للعملية التعليمية، كما أظهرت الدراسة المعوقات التي تواجه العملية التعليمية وأثرها على البحث العلمي وكذلك أهم الجوانب التي تتصل بالعناصر والأسس الملائمة لتطوير العملية التعليمية في ضوء متطلبات ركانز البحث العلمي وأساليب تطويره وقدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لتفعيل البحث العلمي لدى الطلبة من خلال تطوير عناصر العملية التعليمية .

وأجرى (Hanem, 2011) دراسة عن واقع البحث العلمي من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في جامعتي مؤتة وإربد في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات حيث استخدم استبانة تضمنت (36) فقرة توزعت على مجالين هما: توظيف البحث العلمي في المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية، وممارسة الطلبة في البحث العلمي، وقد تم التحقق من خصائصها السيكومترية ، ثم تطبيقها على عينة مكونة من (438) طالباً وطالبة من كليتي العلوم التربوية ، وإدارة الأعمال في الجامعتين المذكورتين ، بينت النتائج أن درجة مجالي الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، (2.85) للمجال الأول، (3.00) للمجال الثاني، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند $(0.05 \geq a)$ في واقع البحث العلمي في الجامعتين ، من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغيرات : الكلية، ولصالح كلية إدارة الأعمال، وفرع الشهادة الثانوية ولصالح الفرع العلمي، والمعدل التراكمي: ممتاز، وجيد جداً، وجيد من جهة، والمقبول من جهة أخرى، ولصالح الممتاز والجيد جداً، والجيد، كان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة الاهتمام بتوظيف البحث العلمي في خطط المساقات الدراسية.

وفي دراسة (أحمد حلاق، 2012) التي هدفت إلى معرفة معوقات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ، فضلاً عن تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير واقع إدارة المعرفة، اتبع البحث المنهج

وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المؤسسات التي تقدم البرامج التعليمية عامة والدراسات العليا خاصة الملائمة في برامجها وطبيعة المقررات المكونة لهذه البرامج لتأسيس مهارات البحث العلمي وتطويرها لدى الطلاب في هذه المرحلة كما أوصت بوضع أطر تقييمية في ضوء هذه المهارات وقياس نموها. وتمحورت دراسة (Artur, 2007) حول توفير التقنيات الحديثة وأهمية استخدامها في مجالات البحث العلمي ودور التكنولوجيا الحديثة كمقوم أساس من مقومات البحث العلمي ودورها في توفير المعلومات مما يؤدي إلى الحيادية وغازرة المعلومات وأوصت الدراسة بضرورة قيام المؤسسات المعنية بالبحث العلمي والجهات الأكاديمية المتخصصة في هذا المجال بتطوير الأدوات والوسائل المستخدمة في البحث العلمي.

وفي تقرير (وزارة التعليم العالي، 2009) عن توفير المعرفة وإنتاجها، تم دراسة الدور التقليدي للجامعة المتمثل في توفير المعرفة وآليات إنشاء نسق فعال لإنتاج المعرفة وما يحتاجه من تحولات في مراكز صناعة المعرفة وإنتاجها (الجامعات ومراكز البحوث) وعد انتاج المعرفة مجالاً ومدخلاً لتطوير وإصلاح التعليم عموماً والعالي خصوصاً وما تتطلبه الإستراتيجية الفعالة لإنتاج المعرفة من تغيير في المواقف والقيم والحوافز والتقنية والقوانين وتأسيس روابط بناءة مع المراكز المعنية والمؤسسات والهيئات المجتمعية، وأوصى التقرير بأن من واجب الجامعة الدمج في مشروع إنتاج المعرفة : الاختيار الجيد وتوجيهه إلى التخصص المناسب وتمكينه من الاختيار والانتقال بمرور عبر المسارات التكوينية وتوفير مناهج متجددة وتدريبه على الاحتراف في البحث العلمي وتعليمه المشاركة الاجتماعية، وإتاحة التجهيزات والأدوات اللازمة لتشجيع طلبة التعليم العالي وتعزيز قدراتهم وتفعيل روح الإبداع والابتكار لديهم وتقوية العزيمة والمثابرة والإصرار على النجاح.

وركزت دراسة (Oscar, 2009) على دور المجالات العلمية في ضبط مهارات البحث العلمي وتفعيل أنشطته وتطويرها، وأظهرت نتائج الدراسة أثر جودة إدارة المجالات العلمية واحترافيتها في تطوير مهارات البحث العلمي ، وأوصت الدراسة بتطبيق المعايير اللازمة في نظم النشر والتقييم المتبعة في المجالات العلمية بحيث تأخذ في الاعتبار ضرورة أن يكون

ومستوى الأطر التنظيمية كما في دراسة (Artur) ودور المجالات العلمية كما في دراسة (Oscar) ومعايير التدريس كما في دراسة (فهود) والتقنيات الحديثة وتكنولوجيا العصر كمقوم من مقومات البحث العلمي كما في دراسة (Artur) مما يؤكد اهتمام المتخصصين والمعنيين وتوصياتهم بضرورة توجيه الاهتمام الكافي بثقافة البحث العلمي والإنتاج المعرفي لطلبة التعليم العالي.

(2) أن الدراسات السابقة التي تم عرضها سواء العربية منها أو الأجنبية تشترك في نفس دائرة الاهتمام في تركيز الضوء على البحث العلمي لدى الطلبة وهذا لا يعني أنه حصر شامل من قبل الباحث للدراسات المعنية بتفعيل البحث العلمي في الجامعات وإنما عمد الباحث إلى الاكتفاء بعرض الدراسات ذات العلاقة المباشرة بطلبة التعليم العالي.

(3) على الرغم من اشتراك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال سبل تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي وعلى الرغم من استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات إلا أنها تختلف عنها من حيث:

- اهتمام الدراسة الحالية بالكشف عن الأثر المباشر للمؤتمرات العلمية الخاصة بالطلبة على سياسة الجامعة في دعمها للبحث العلمي واهتمامها بالمشاركة وتعزيز الإنتاج وتطويره.

- دراسة حالة جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

- اقتراح الآليات المناسبة لاستثمار جامعة حائل كنموذج للجامعات السعودية للانعقاد السنوي للمؤتمر العلمي الطلابي الذي تنظمه وزارة التعليم العالي.

ثانياً: التعليم الجامعي وتعزيز ثقافة البحث العلمي : المقومات والمعوقات

البحث لغة يعني بذل الجهد في التفتيش عن موضوع ما، وجمع المسائل التي تتصل به (المعجم الوسيط) ، والعلم لغة

الوصفي من خلال العودة إلى الأدبيات والبحوث المتعلقة بإدارة المعرفة في المؤسسات التربوية ، واعتمد البحث على استبانة لرصد معوقات إدارة المعرفة ومقترحات التطوير من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، ثم تم تطبيقها في أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2009/2008م على عينة مؤلفة من (75) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية ، تألفت الاستبانة من (61) بنداً، (040) بنداً حول معوقات إدارة المعرفة، و(21) بنداً حول مقترحات تطوير إدارة المعرفة، كما تم قياس أثر متغير الجنس والخبرة والمرتبة العلمية في درجة معوقات إدارة المعرفة ومقترحات التطوير .

وقد أظهرت نتائج الدراسة معوقات كبيرة تواجه إدارة المعرفة في كلية التربية جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها من أهمها: غياب فرق العمل البحثي، قلة كفاية الوسائط الإلكترونية المناسبة للقيام بالبحوث، وضيق وقت أعضاء الهيئة التدريسية، وأن هناك فروقاً في تقدير تلك الإعاقات لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور ولأصحاب المرتبة العلمية برتبة مدرس ولأصحاب الخبرة أقل من خمس سنوات، كما قدم الأساتذة مجموعة من المقترحات أهمها: ضرورة الارتباط بشبكة إلكترونية فيما بين كلية التربية وكليات التربية الأخرى في القطر وفي الوطن العربي، والإسهام في إنشاء قاعدة فهرسة عربية مشتركة، وإنشاء مركز إحصائي تابع إلى كل قسم في الكلية، وأخيراً إنشاء مركز لإنتاج البرامج التربوية والتعليمية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق يتضح ما يلي:

(1) ثمة اهتمام متنامٍ تشهده الفترة الأخيرة في مجال البحث العلمي الخاص بطلبة التعليم العالي وعلاقته بمكونات وعناصر العملية التعليمية والإطار التنظيمي للجامعات والآليات اللازمة لدعم ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة كما في تقرير وزارة التعليم العالي بالجزائر ، والتعرف على واقع البحث العلمي من وجهة نظر الطلبة كما في دراسة (غانم) والعلاقة بين المنظومة التعليمية والبحث العلمي كما في دراسة (العتيبي)

النظر في قضايا الحياة، وأسلوب معالجة مشكلاتها وإشكالياتها وتوظيف ذلك كله في خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحيطة. وتأتي تلك الأطروحات التي يزخر بها فقه التطوير الجامعي في إطار التجارب العالمية الناجزة في تحقيق مستويات أرقى من المخرجات المؤهلة استجابة لمتطلبات التنمية وتعايشاً مع التحديات الحضارية المعاصرة وما يمكن أن ينبثق عنها من تهديدات والدور المحوري للبحث العلمي في كيفية التعامل معها. والسؤال الذي يطرح نفسه بشكل متجدد مؤداه: لماذا تتفاوت مقدرة الجامعات ليس فقط عالمياً وإنما محلياً أيضاً فيما بينها في تفعيل ثقافة البحث العلمي رغم وحدة الأهداف واللوائح المتضمنة.

إن الإجابة عن هذا التساؤل تحيل إلى البحث في المقومات والمعوقات. مقومات البحث العلمي:

تتعدد وتتنوع مقومات البحث العلمي الذي يجري في مؤسسات التعليم الجامعي وقد لخصها (أحمد عبد المطلب، 2010، 566-570) في الإشراف على الرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه) والتجهيزات والمعامل والمختبرات التي تمثل عصب البحث العلمي في مؤسسات التعليم الجامعي، وطلبة البحث العلمي والمكتبات الجامعية، وآليات النشر العلمي.

ويؤكد (Jean, 2008) إلى أن أهم مقومات البحث العلمي في التعليم الجامعي تتمثل في الاعتماد على قدر من السياسات والإجراءات المناسبة لتوفير بيئة مواتية للبحث العلمي، ومدى الاستحسان الذي تلقاه هذه السياسات من جانب العاملين، وما تؤدي عليه السياسات والإجراءات من إحداث درجة ملموسة من التحسين والتطوير في أسلوب التدريس، والحوافز المناسبة من أجل الأداء المتميز.

ويضيف (نادر فرجاني، 1998) أن هناك ثمة مقومات للبحث العلمي ترتبط بالعناصر الأساسية للبرامج التعليمية والمسارات الأكاديمية التي تعمل على التنشيط الفكري للطلبة، وتطوير المهارات والمعارف، والتدريب على التفكير الناقد، وتنمية

نقيض الجهل وأنه يعني الدراية بالشيء وتعلمت الشيء أي عرفته ودرت به ويقال علم الأمر وتعلمه (لسان العرب)، والبحث اصطلاحاً استقصاء دقيق يستهدف اكتشاف الحقائق والقواعد العامة التي يمكن التحقق منها (احمد بدر، 1979، 16)، والعلم اصطلاحاً كما جاء في قاموس Webster Dictionary هو مجموع الحقائق والمعارف المصنفة الناشئة من الملاحظة والتجريب، كما أشار قاموس (Oxford) أن العلم أحد فروع المعرفة الذي يضم حقائق مترابطة مصنفة ثابتة نسبياً والتي تمثل قوانين ونظريات (Hornbg, 1979:670).

مفهوم البحث العلمي:

البحث العلمي بذل الجهد الجاد والنشاط المستمر مستهدفاً فهم الظواهر الطبيعية المادية والاجتماعية وغيرها لتحقيق قدر كبير من السيطرة عليها فضلاً عن ذلك الحصول على قدر كبير من المعرفة في مختلف علوم الحياة.

التعليم الجامعي:

هو منظومة لإحداث التعليم في أعلى مراحل ومستوياته بطريقة مقصودة من خلال مؤسسات حكومية أو خاصة هي الكليات والمعاهد العليا ليتعلم منها الطلبة الآداب والفنون وسائر العلوم.

ولقد شهدت أدبيات التعليم الجامعي على مدار العقود السابقة والحالية كثرة وتنوعاً في رسم السياسات وبناء الإستراتيجيات وطرح المبادرات والأفكار الساعية إلى تعزيز المقدرات البحثية لدى منسوبي الجامعات على اختلاف المستويات، ومحاولة إزالة الفواصل بين الأدوار الرئيسية الثلاثة للجامعة (التعليم - البحث العلمي - خدمة المجتمع) والانسيابية والمرونة في إدماج مقومات الأدوار الثلاثة في منظومة عمل تستوعب جوهر التعليم والتعلم بأساليبه الحديثة والمتجددة التي تركز على المضمون الحقيقي للبحث العلمي والدراسة والاستقصاء وما تتطلبه من تأسيس بنية التفكير العلمي وآليات

مهارات الملاحظة، والحس العلمي والاجتماعي، وترسيخ قيم الأمانة العلمية، مما يرفع إسهامات البرامج التعليمية في تعزيز ثقافة البحث العلمي وتفعيل انشطته.

وتنفي استغلال التكنولوجيا المعاصرة الاستغلال الأمثل في ميدان البحث العلمي مما يؤثر على مستوى إنجازاته (أحمد عبد المطلب، 2010).

ويصنف (نواف العتيبي، 2010) المعوقات التي تواجه البحث العلمي إلى خمسة أنواع هي:

- صعوبات ومعوقات ترجع إلى طبيعة وسمات الباحثين.
- صعوبات ومعوقات ترجع إلى المؤسسة نفسها.
- صعوبات ومعوقات ترجع إلى الأدوات والأساليب وأجهزة البحث العلمي.

- صعوبات ترجع إلى نواحي تمويلية.

- صعوبات ترجع إلى نواحي تنظيمية.

المؤتمر العلمي ودعم ثقافة البحث العلمي:

وفي إطار دعم وزارة التعليم العالي لدور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة تنظم المؤتمر السنوي العلمي لطلبة التعليم العالي سعياً لتحقيق الأهداف التالية:

- تنمية ثقافة البحث العلمي لدى طلبة التعليم العالي بالجامعات السعودية.

- رفع المستوى العلمي والثقافي لدى طلبة الجامعات السعودية.

- عرض النتائج العلمي وإنجازات طلبة التعليم العالي والتي سنثري الساحة الأكاديمية الطلابية.

- تنمية روح التنافس العلمي الشريف بين الطلبة.

- إكساب الطلبة مهارات التواصل والحوار والمهارات القيادية.

- بناء جسور التواصل العلمي والاجتماعي بين طلبة مناطق المملكة المختلفة.

ونشير إحصائيات مشاركات الطلبة في المؤتمر العلمي الثاني

إلى مايلي:-

وينطلق (Michel,2008) من أهداف المؤسسة الجامعية في

تحديد جملة من المقومات تتمحور جميعها حول حرص الجامعة على التخطيط المستقبلي وتحقيق قدر ملائم من الاتساق بين الأهداف العامة والفرعية وتوفير محاضن الابتكار وتبني مبادرات الإبداع ، وتأسيس أطر للتعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع وهيئاته.

ويشترط (Halel,2009) لنجاح استثمار تلك المقومات في

تفعيل ثقافة البحث العلمي توافر قيادات جامعية تمتلك الإرادة والقدرة على استخدام أدوات التخطيط وتوفير الإجراءات والسياسات على أرض الواقع وذلك باستنابات برامج، وتوفير شروط المناخ الداعم لثقافة البحث العلمي.

معوقات البحث العلمي:

حددت بعض الدراسات (أحمد عبد المطلب، 2010، نواف العتيبي، 2010) أهم المعوقات والتحديات التي تواجه البحث العلمي في التعليم الجامعي منها:

- هجرة العلماء واستقطابهم من قبل الجامعات العالمية ومراكز البحث الدولية مما يؤثر سلباً على كثير من الجامعات.

- هبوط معدل الإنتاجية في ميدان البحث العلمي لعدم امتلاك بعض الباحثين مهارات البحث العلمي.

- هبوط مستوى التشريعات الخاصة بالبحث العلمي في الجامعات العربية.

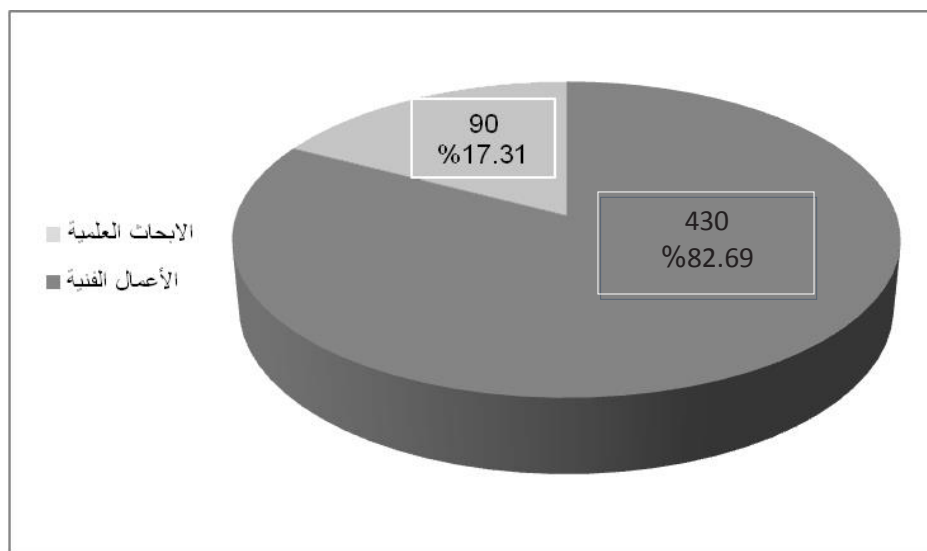
- غياب ثقافة المشروعات البحثية وفرق العمل مما أدى إلى غلبة الطابع الفردي.

- مشكلات تتعلق بالنشر العلمي والكلفة المطلوبة دون دعم من الجامعة.

جدول رقم (1): يوضح الأبحاث العلمية والأعمال العينية موزعة على الجامعات السعودية

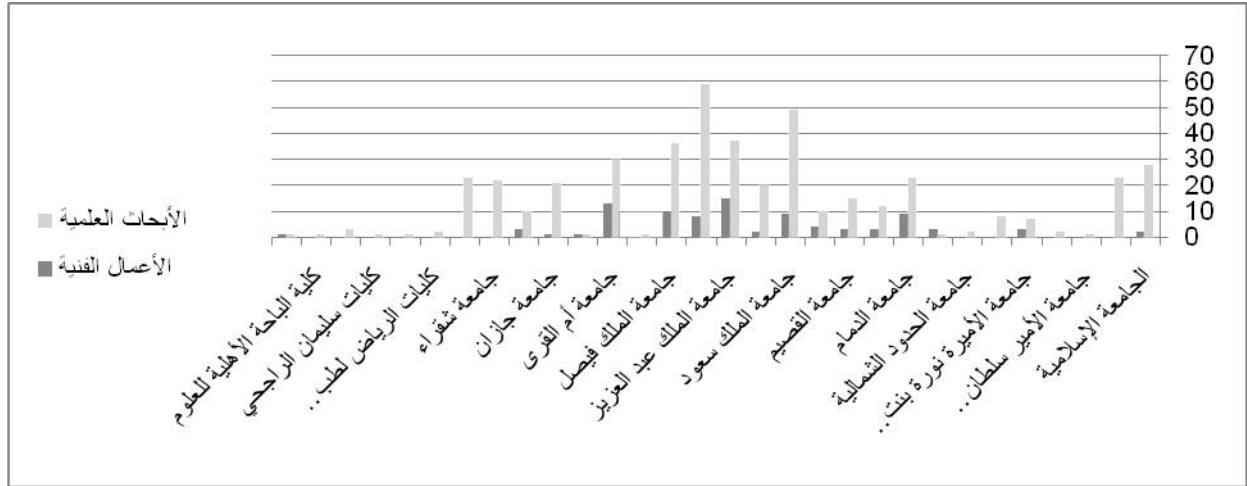
الجامعة	الأبحاث العلمية	الأعمال الفنية	المجموع حسب الجامعة
الجامعة الإسلامية	28	2	30
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	23		23
جامعة الأمير سلطان الأهلية بالرياض	1		1
جامعة الأمير محمد بن فهد الأهلية بالخبر	2		2

10	3	7	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
8		8	جامعة الجوف
2		2	جامعة الحدود الشمالية
4	3	1	جامعة الخرج
32	9	23	جامعة الدمام
15	3	12	جامعة الطائف
18	3	15	جامعة القصيم
14	4	10	جامعة الملك خالد
58	9	49	جامعة الملك سعود
22	2	20	جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية
52	15	37	جامعة الملك عبد العزيز
67	8	59	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن
46	10	36	جامعة الملك فيصل
1		1	جامعة اليمامة بالرياض
43	13	30	جامعة أم القرى
2	1	1	جامعة تبوك
22	1	21	جامعة جازان
13	3	10	جامعة حائل
2		22	جامعة شقراء
23		23	جامعة طيبة
2		2	كليات الرياض لطب الأسنان والصيدلة الأهلية
1		1	كليات القصيم الأهلية ببريدة
1		1	كليات سليمان الراجحي
3		3	كلية الأمير فهد بن سلطان الأهلية تبوك
1		1	كلية الباحة الأهلية للعلوم
2	1	1	كلية سليمان فقيه للتدريب والعلوم الطبية بجده
520	90	430	المجموع



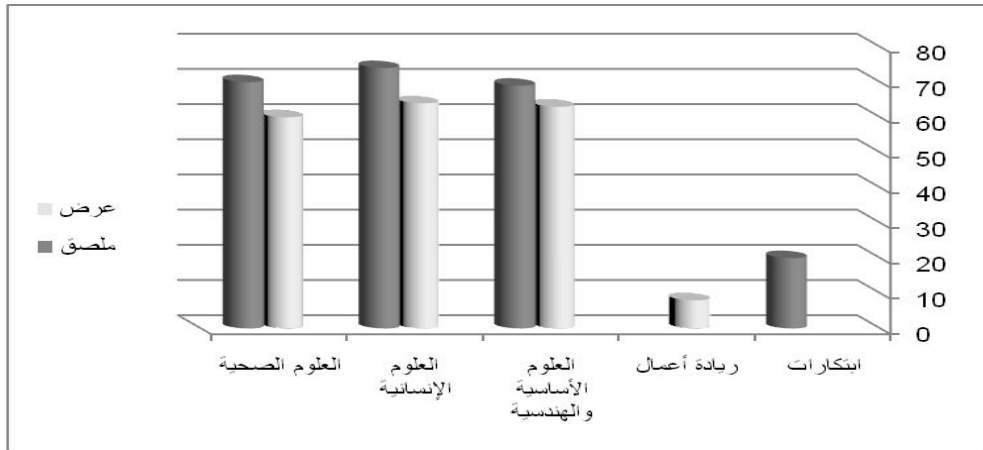
شكل رقم (1)

إحصائيات عن مشاركات الطلبة في المؤتمر
نسبة المشاركات حسب النوع



شكل رقم (2)

عدد المشاركات حسب النوع والجامعات



شكل رقم (3)

تفاصيل الأبحاث العلمية

جدول (2): تفاصيل الأبحاث العلمية

نوع البحث	طريقة المشاركة	
	عرض	ملصق
ابتكارات	8	20
ريادة أعمال	10	25
العلوم الأساسية والهندسية	70	70
العلوم الإنسانية	75	70
العلوم الصحية	65	65
المجموع	195	235

- ويتضح من الإحصائيات السابقة:
- تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبة الجامعات والحرص
 - زيادة المشاركات البحثية لطلبة التعليم العالي عن المؤتمر على المشاركة.
 - تدني مشاركات جامعة حائل والمراكز التي تحققها.
- الأول.

2) تم عرض الاستبيان على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس للتعرف على آرائهم حول فقرات الاستبيان ومدى وضوح الصياغة وملاءمة فقرات الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه ، وحسب ما أسفرت عنه آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات كما تم حذف العبارات التي حصلت على موافقة أقل من خمسة عشر محكماً من أصل عشرين محكماً بنسبة (75%) عرض عليهم الاستبيان وتكون الاستبيان في صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي البعد الشخصي، المساندة اللوجستية، المعوقات.

3) لحساب صدق العبارات طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01).

4) لحساب الثبات تم استخدام معامل ألفا . وأسفرت النتائج عن ثبات جميع الأبعاد وبلغ الثبات الكلي (0.87).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على طلبة جامعة حائل وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من الكليات النظرية والعملية وبلغ مجموع العينة (123) طالباً وطالبة يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم(3): توزيع أفراد العينة حسب الكليات والجنس (بنين - بنات)

المجموع	النوع		الكلية
	أنثى	ذكر	
15	2	13	السنة التحضيرية
%100	%13.3	%86.7	
64	63	1	كلية الطب
%100	%98.4	%1.6	
9	4	5	كلية الهندسة
%100	%44.4	%55.6	
9	4	5	كلية علوم الحاسب
%100	%44.4	%55.6	
1	0	1	كلية الصيدلة
%100	%0	%100	
1	0	1	كلية طب الأسنان
%100	%0	%100	
1	0	1	كلية العلوم
%100	%0	%100	
3	0	3	كلية التمريض
%100	%0	%100	

- التفاوت الحاد بين عدد المشاركات من جهة ومن جهة ثانية مستوى تحقيق مراكز متقدمة . والسؤال المطروح إلى أي مدى يؤثر المؤتمر العلمي السنوي لطلبة التعليم العالي على اهتمام جامعة حائل بتفعيل ثقافة البحث العلمي لدى طلبتها. هذا ما تجيب عنه الدراسة الحالية.

الجزء الثاني: دراسة حالة جامعة حائل

بغية تحقيق ما هدفت إليه الدراسة الميدانية من تشخيص واقع استجابة جامعة حائل لأثر المؤتمر العلمي الطلابي الذي تنظمه وزارة التعليم العالي سنوياً وآلياتها في تفعيل الأنشطة البحثية والمشاركات الطلابية، وحسب الإجراءات والقواعد المنهجية لدراسة الحالة تأتي خطوات هذا الجزء على النحو التالي:

أولاً: استكشاف أهم العوامل المؤثرة في مشاركة طلبة جامعة حائل في المؤتمرات العلمية اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

استبيان العوامل المؤثرة على الأنشطة البحثية والمشاركات الطلابية . وقد مر بناء هذا الاستبيان بالمراحل التالية:

1) على ضوء الإفادة من الخبرة الجامعية في تعزيز

الثقافة البحثية للطلبة وكذا المؤشرات النظرية المستخلصة من الإطار النظري للدراسة الحالية حول مقومات البحث العلمي ومعوقاته تم صياغة مجموعة من العبارات الإجرائية الكاشفة عن العوامل المؤثرة.

سعود بن عيسى النايف

13	0	13	كلية التربية
%100	%0	%100	
7	0	7	كلية الآداب
7	0	7	
123	73	50	المجموع
%100	%59.3	%40.7	

نتائج تطبيق الاستبانة

البعد الأول : الدوافع الشخصية :

جدول رقم(4): بيان التكرارات ونسبتها المئوية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات البعد الأول

م	العبرة	نعم		لا		لا أدري	
		مج ت	%	مج ت	%	مج ت	%
1	لا أجد الوقت الكافي للمشاركة في المؤتمرات.	100	%76.9	18	%13.8	12	%9.2
2	أهتم بدراستي فلا مجال للبحث العلمي أو المشاركات المعرفية.	92	%71.3	24	%18.6	13	%10.0
3	نسمع كثيراً عن الابتكارات ولكن لا نعرف طريقها.	85	%65.4	23	%17.7	22	%16.9
4	أشعر بأنه لا فائدة من تلك المشاركات.	72	%55.4	48	%36.9	10	%7.7
5	أمتلك هوايات تمكنني من المشاركة لكن لا أشعر بأهميتها.	67	%52.8	41	%32.3	19	%15.0
6	أعتقد أنني لن أضيف جديداً في تلك المؤتمرات.	64	%49.6	49	%38.0	16	%12.4
7	الكليات العملية هي الأنسب للابتكارات والاختراعات	55	%42.3	40	%30.8	35	%26.9
8	أرى أن تقتصر المشاركة على الكليات النظرية.	50	%38.3	43	%33.3	36	%27.9
	المجموع	73.1	%56.5	35.7	%27.6	20.3	%15.7

يتضح من الجدول السابق :

- 1) يوجد تدني واضح في دافعية الطلبة نحو المشاركة في الأنشطة البحثية إذ بلغ متوسط الإجابة بنعم على العوامل المؤثرة سلباً على المشاركة (73.1) بنسبة (56.5%). من جملة أفراد العينة.
- 2) تشير المؤشرات الدالة على تأثير العوامل الشخصية على مشاركة الطلبة في الأنشطة البحثية الخاصة بالمؤتمر العلمي على النحو التالي:
 - لا أجد الوقت الكافي للمشاركة (76.9%).
 - أهتم بدراستي فلا مجال للمشاركة في أنشطة البحث العلمي (71.3%).
 - نسمع كثيراً عن الابتكارات ولكن لا نعرف طريقها (65.4%).
 - أشعر بأنه لا فائدة من تلك المشاركة (55.4%).
- 3) أظهرت عينة الدراسة تردداً واضحاً حول عبارتين من عبارات البعد الأول فلم تستطع تكوين رأي واضح حول أي التخصصات أولى بالمشاركة البحثية حيث جاءت الاستجابات حول عبارات الكليات العملية هي الأنسب للابتكارات بنسبة (42.3%) نعم، (30.8%) لا ، و(26.9%) لا أدري ، وحول عبارة أرى أن تقتصر المشاركة على الكليات النظرية جاءت استجابات أفراد العينة بنعم بنسبة (38.8%) وبلا بنسبة (33.3%) ، وبلا أدري بنسبة (27.9%).

البعد الثاني: الخدمات المساندة والدعم اللوجستي:

جدول رقم(5): بيان التكرارات ونسبتها المئوية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات البعد الثاني

م	العبرة	نعم		لا		لا أدري	
		مج ت	%	مج ت	%	مج ت	%
1	معظم الطلبة لم يتدربوا على ثقافة البحث	86	%66.7	23	%17.8	20	%15.5

العلمي	2	3	4	5	6	7	8	المجموع
لم ألتق الإعداد الكافي في مراحل التعليم السابقة.	83	80	75	68	63	52	50	69.6
%63.8	%62	%58.1	%52.3	%48.5	%40	%38.5	%33.6	%53.6
30	38	31	36	35	59	48	36.3	36.3
%23.1	%35	%24	%27.7	%26.9	%45.5	%36.9	%29.6	%29.6
17	10	23	26	32	19	32	24.1	24.1
%13.1	%12	%17.8	%20	%24.6	%14.6	%24.6	%16.8	%16.8
130	128	129	130	130	130	130	130	100
								100

يتضح من الجدول السابق : - لم ألتق الإعداد الكافي في مراحل التعليم

- (1) يوجد تدني واضح في مستوى الخدمات المساندة واللوجستية التي تقدمها الجامعة لتعزيز ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة وتفعيل المشاركات الطلابية في المؤتمر العلمي الذي تعقدته الوزارة سنوياً حيث بلغ متوسط استجابات العينة (69.6) بنسبة (53.6%) من جملة أفراد العينة.
- (2) أن المؤشرات الدالة على خدمات المساندة لأشطة الطلبة البحثية والمشاركة في المؤتمرات العملية تتضح من خلال الاستجابات التالية:
- معظم الطلبة لم يتدربوا على ثقافة البحث العلمي (66.7%).
- (3) أظهرت استجابات الطلبة تردداً واضحاً حول بعض عبارات البعد الثاني فلم تستطع تكوين رأي واضح حول عبارة (لا توجد مقررات تعزز ثقافة البحث العلمي في كليتي) حيث أجاب (40%) بنعم وأجاب (45%) بلا ، وأجاب (5%) بلا أدري.

البعد الثالث: معوقات البحث العلمي في جامعة حائل:

جدول رقم(6): بيان التكرارات ونسبتها المئوية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات البعد الثالث

م	العبارة	نعم		لا		لا أدري		المجموع
		مج ت	%	مج ت	%	مج ت	%	
1	لم يتم الإعلان عن محاور المؤتمر بشكل كافٍ.	77	60.25	31	24.2	20	15.6	128
2	المكتبة في كليتي ضعيفة ولا تتوفر فيها الإمكانيات المناسبة.	78	60	25	19.2	27	20.8	130
3	لا توجد في الجامعة خدمات الدعم المعنوي للمشاركة في المؤتمرات.	75	58.1	38	29.5	16	12.4	129
4	يتم الإعلان عن المشاركة في وقت متأخر جداً.	74	56.9	35	26.9	21	16.2	130
5	كثير من الطلبة يرون أن المنافسة غير شفافة.	65	50.8	31	24.2	32	25	128
6	أتحمل مسبقاً الاتفاق على البحث ولست متأكداً من صرف الجامعة لهذه المستحقات.	65	50.8	37	28.9	26	20.3	128
7	الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة غير كافية.	63	48.5	31	23.8	36	27.7	130
8	كثرة الأعباء المالية تعوقني عن المشاركة.	61	74.3	49	38	19	14.7	129

سعود بن عيسى النايف

9	لا توجد مكتبة في كليتي.	61	%46.9	43	%33.1	26	%20	130
10	لا يوجد اهتمام من قبل إدارة الكلية لهذه المؤتمرات	61	%46.9	38	%29.2	31	%23.8	130
11	المناخ العام في الجامعة لا يعد الطالب باحثاً علمياً.	56	%44.1	50	%39.4	21	%16.5	127
12	النوادي الطلابية لا تولي تلك المشاركات الأهمية الكافية.	54	%41.5	38	%29.2	38	%29.2	130
13	انشغالي بتلك الأنشطة البحثية بسبب لي الكثير من المشكلات الإدارية كالغياب ...	54	%41.5	55	%42.3	21	%16.2	130
14	توفر الجامعة من يساعدي في كيفية المشاركة	52	%40.3	37	%28.7	40	%31	129
	المجموع	63.1	%50.1	37.9	%29.7	29	%20.2	%100

يتضح من الجدول السابق :

- لا توجد مكتبة في كليتي (46.9%).

- لا يوجد اهتمام من قبل إدارة الكلية بهذه المؤتمرات (46.9%).

(2) أظهرت استجابات العينة تردداً واضحاً حول بعض عبارات البعد الثالث فلم تستطع تكوين رأي واضح حول تأثير : المناخ العام في الجامعة لا يعد الطالب باحثاً حيث أجاب بنعم (56) بنسبة (44.1%) وأجاب بلا (50) بنسبة (39.4%) وأجاب بلا أدري (21) بنسبة (16.5%). وعن عبارة : النوادي الطلابية لا تولي تلك المشاركات الأهمية الكافية حيث بلغ متوسط الاستجابة بنعم (54) بنسبة (41.5%) ولا (38) بنسبة (29.2%) ولا أدري (38) بنسبة (23.2%).

وفي عبارة : انشغالي بتلك الأنشطة البحثية سبب لي الكثير من المشكلات حيث بلغ متوسط الاستجابة بنعم (54) بنسبة (41.5%) ، ولا (55) بنسبة (42.3%) ولا أدري (21) بنسبة (16.2%). وفي عبارة : توفر لي الجامعة من يساعدي في كيفية المشاركة بلغ متوسط الاستجابة بنعم (52) بنسبة (40.3%) وبلا (37) بنسبة (28.7%) وبلا أدري (40) بنسبة (31%).

(1) هناك ارتفاع ملحوظ في وجود المعوقات التي تعوق الطلبة عن الانخراط في الأنشطة البحثية والمشاركة في مسارات المؤتمرات العلمية إذ بلغ متوسط الإجابة بنعم على عبارات هذا البعد (63.1) بنسبة (50.1%) من جملة أفراد العينة.

(2) أن أبرز المعوقات التي تعوق طلبة جامعة حائل عن المشاركة في الأنشطة البحثية المؤهلة للمشاركات النهائية في فعاليات المؤتمرات العلمية هي : - لعدم الإعلان عن محاور المؤتمر بشكل كاف (60.2%).

المكتبة في كليتي ضعيفة ولا تتوفر فيها الإمكانيات المناسبة (60%).

لا توجد في الجامعة خدمات الدعم المعنوي للمشاركة في المؤتمرات (58.1%).

يتم الإعلان عن المشاركة متأخر جداً (56.9%).

كثير من الطلبة يرون أن المنافسة غير شفافة (50.8%).

أتحمل مسبقاً الإنفاق على البحث ولست متأكداً من صرف الجامعة لهذه المستحقات (50.85%).

الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة غير كافية (48.5%).

- كثرة الأعباء المالية تعوقني عن المشاركة (47.3%).

جدول رقم (7): الدلالة الإحصائية للفروق بين طلبة الكليات النظرية والعملية حول عبارات البعد الأول

التخصص	البعد الأول		
	نعم	لا	لا أدري
علمي	57	26	14
	%58.8	%26.8	%14.4
أدبي	11	7	4
			22

المجموع	57.1%	27.7%	18.2%	100%
قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة ثنائي الطرفين	مستوى الدلالة (0.05)	غير دالة
0.570	2	0.752		

من الجدول السابق يتضح: النظرية و طلبه الكليات العملية حول عبارات البعد الأول

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبه الكليات "الدوافع الشخصية"

جدول رقم (9): الدلالة الإحصائية للفروق بين الطلاب والطالبات حول عبارات البعد الأول

النوع	نعم	لا	لا أدري	المجموع
ذكر	29	17	10	56
	51.79%	30.36%	17.86%	100%
أنثى	44	19	11	74
	59.46%	25.68%	14.87%	100%
المجموع	73	36	21	130
	56.15%	27.69%	16.15%	100%

جدول رقم (10): اختبار مربع كاي للفروق بين الطلاب والطالبات حول عبارات البعد الأول

قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة ثنائي الطرفين	مستوى الدلالة (0.05)	غير دالة
0.763	2	0.683		

يتضح من الجدول السابق: - والبنات (متغير الجنس) حول عبارات البعد الأول "الدوافع الشخصية".

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين

جدول رقم (11): الدلالة الإحصائية للفروق بين طلبه الكليات النظرية والعملية حول عبارات البعد الثاني

التخصص	البعد الأول			المجموع
	نعم	لا	لا أدري	
علمي	54	26	17	97
	55.7%	26.8%	17.5%	100%
أدبي	10	8	4	22
	45.5%	36.4%	18.2%	100%
المجموع	64	34	21	119
	53.8%	28.6%	17.6%	100%

جدول رقم (12): اختبار مربع كاي للفروق بين طلبه الكليات النظرية والعملية حول عبارات البعد الثاني

قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة ثنائي الطرفين	مستوى الدلالة (0.05)	غير دالة
0.926	2	0.629		

من الجدول السابق يتضح: النظرية و طلبه الكليات العملية حول عبارات البعد الثاني

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبه الكليات "الخدمات المساندة التي تقدمها الجامعة".

جدول رقم (13): الدلالة الإحصائية للفروق بين الطلاب والطالبات حول عبارات البعد الثاني

التخصص	البعد الأول			المجموع
	نعم	لا	لا أدري	
ذكر	26	21	7	54
	48.1%	38.9%	13%	100%
أنثى	43	17	15	75
	57.3%	22.7%	20%	100%
المجموع	69	38	22	129
	53.5%	29.5%	17.1%	100%

جدول رقم (14): اختبار مربع كاي للفروق بين الطلاب والطالبات حول عبارات البعد الثاني

قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة ثنائي الطرفين	مستوى الدلالة (0.05)
4.212	2	0.122	غير دالة

من الجدول السابق يتضح: - (بنين / بنات) حول عبارات البعد الثاني.

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس

جدول رقم (15): الدلالة الإحصائية للفروق بين طلبة الكليات النظرية والعملية حول عبارات البعد الثالث

التخصص	البعد الأول		
	نعم	لا	لا أدري
علمي	49	27	21
	%50.5	%27.8	%21.6
أدبي	10	7	4
	%47.6	%33.3	%19
المجموع	59	34	25
	%50	%28.8	%21.2

جدول رقم (16): اختبار مربع كاي للفروق بين طلبة الكليات النظرية والعملية حول عبارات البعد الثالث

قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة ثنائي الطرفين	مستوى الدلالة (0.05)
0.265	2	0.876	غير دالة

يتضح من الجدول السابق: - الكليات النظرية و طلبة الكليات العملية حول عبارات البعد

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الثالث : معوقات المشاركة في الأنشطة البحثية"

جدول رقم (17): الدلالة الإحصائية للفروق بين الطلاب والطالبات حول عبارات البعد الثالث

التخصص	البعد الأول		
	نعم	لا	لا أدري
ذكر	26	20	8
	%48.1	%37	%14.8
أنثى	38	18	19
	%50.7	%24	%25.3
المجموع	64	38	27
	%49.6	%29.5	%20.9

جدول رقم (18): اختبار مربع كاي للفروق بين الطلاب والطالبات حول عبارات البعد الثالث

قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة ثنائي الطرفين	مستوى الدلالة (0.05)
3.511	2	0.173	غير دالة

يتضح من الجدول السابق:

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات

حول عبارات البعد الثالث : معوقات المشاركة في الأنشطة

البحثية"

ثانياً : رؤية أعضاء هيئة التدريس لجهود الجامعة في تفعيل

ثقافة البحث العلمي والمشاركات الطلابية في المؤتمر:

تسعى الدراسة في هذا الجزء للإجابة عن سؤال: ما مدى

ملاءمة الجهود التي تبذلها الجامعة لدعم الأنشطة البحثية

للطلبة ، وكيف يمكن تفعيلها من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس؟

وللإجابة عن هذا التساؤل ، وحسب الخطوات المنهجية للدراسة،

استخدم الباحث أسلوب المقابلة نظراً لأنه الأسلوب الأنسب

للحصول على البيانات أو المعلومات المستهدفة، ولمناسبتها

لحجم العينة نظراً لصغرهما فضلاً عما يوفره أسلوب المقابلة من

تفاعل وتواصل يؤدي إلى استجابات أكثر وضوحاً ودقة من

خلال إتاحة الفرصة للمقابل لتتبع الاستجابات غير الكاملة ،

وللمقابل ان يشرح ويوضح.

إعداد دليل المقابلة:

مر إعداد المقابلة بالخطوات التالية:

- قام الباحث بصياغة نوعين من الأسئلة : أسئلة محددة

الاستجابات يليها أسئلة توضيحية تستخدم للتعرف

- على بعض الجوانب التفسيرية لإجابات أفراد العينة حين الحاجة إلى ذلك.
- عرض الباحث استمارة المقابلة على خمسة من أساتذة القياس والتقويم بجامعة حائل وأجريت بعض التعديلات على ضوء مناقشاتهم.
- قام الباحث بإجراء مقابلة تجريبية مع خمسة من أساتذة الجامعة وعلى ضوء نتائج التجربة تم تغيير ترتيب بعض الأسئلة وتعديل المساحات المخصصة للاستجابات .
- العينة:**
- أجريت المقابلة مع (60) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة شملت منسقي الكليات للمشاركة في فعاليات المؤتمر وقد تم تسجيل استجابات أفراد العينة وتحليلها حيث أسفرت عن النتائج التالية:
- 1) مدى رضا أعضاء هيئة التدريس عن جهود الجامعة في دعم مشاركة الطلبة في المؤتمرات العلمية الذي تنظمه الوزارة سنوياً.
- وتشير الاستجابات إلى :
- من حيث الجهود والدعم الجامعي:
- لا تتلاءم الجهود التي تبذلها الجامعة مع أهداف المؤتمر والدور المؤسسي للجامعة في تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة ، وأن ما يحدث ضعيف جداً إذا ما قورن بالإجراءات والآليات التي تتخذها العديد من الجامعات السعودية.
- من حيث التوقيت:
- تأتي التعميمات والإعلانات إلى الكليات في وقت متأخر بما لا يتيح المشاركة المتأنية.
- من حيث المجالات:
- مجالات المؤتمر جيدة وكافية لاستيعاب مشاركات الطلبة من كافة الكليات والتخصصات.
- من حيث التهيئة للمشاركة:
- العديد من كليات الجامعة حديثة النشأة ومشغولة بأمور تصرفها عن التخطيط للمشاركة في حين
- أن باقي الكليات تتفاوت في وضع البرامج التحضيرية للمشاركة.
- من حيث التنسيق والتواصل:
- تبذل بعمادة شئون الطلبة مجهودات مقدرة وواضحة للتواصل مع المنسقين ولكن غياب الدعم المادي يؤثر سلباً على مسار الإجراءات .
- من حيث الدعم المادي:
- وفرت الجامعة دعماً مادياً مناسباً في المؤتمر الأول وتراجع هذا الدعم في المؤتمر الثاني والثالث والرابع مما انعكس سلباً على نسبة المشاركات ودافعية أعضاء هيئة التدريس.

تفسير النتائج:

تتمثل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يلي:

1) يوجد تدني واضح في دافعية الطلبة نحو المشاركة في الأنشطة البحثية إذ بلغ متوسط الإجابة بنعم على العوامل المؤثرة سلباً على المشاركة (73.1) بنسبة (56.5%). من جملة أفراد العينة. وأكدت نتائج نفس البعد على أن الطلبة لا يجدون الوقت الكافي للمشاركة ويهتمون بالدراسة ولا يعرفون طريقة الابتكارات ولا يشعرون بأهميتها ويعتقدون أنهم لن يضيفوا شيئاً وأنفسموا حول الكليات الأولى (نظرية أو عملية) بالمشاركة.

وحيث لا توجد دراسات سابقة - في حدود علم الباحث - اهتمت بتشخيص دافعية الطلبة للبحث العلمي حتى يتسنى مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية باستثناء دراسة غانم وآخرون التي تتفق نتائجها في جزء منها مع نتيجة الدراسة الحالية. وعليه فإن تفسير هذه النتيجة يعتمد بشكل أساسي على الإطار النظري والمؤشرات العامة التي تؤكد ضعف البرامج سواء في التعليم ما قبل الجامعي أم الجامعي - التي تؤدي إلى تكريس مفاهيم البحث العلمي وترسيخ القناعة بأهميته، وغرس وتعزيز مهاراته، وقد يكون السبب في ذلك الثقافة التعليمية السائدة لدى الطلبة التي تركز مفهوم النجاح بالمفهوم القاصر في الانتقال

البعد على تأخر الإعلان عن المؤتمر داخل الجامعة ، وضعف المكتبات ، وغياب الدعم المادي والمعنوي ، وتدني الثقة في شفافية المنافسة، وعدم الجزم بحصول الطالب ومشرفه على مستحقاته المالية في حالة الإنفاق الذاتي مسبقاً، وضعف اهتمام إدارة بعض الكليات بمشاركة طلبة الكلية في فعاليات المؤتمر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Hanem,2011) من نتائج تؤكد تدني واقع البحث العلمي من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في جامعتي مؤتة، واريد بالأردن، وكذا ما توصلت إليه (وزارة التعليم العالي، 2009) من أن ضرورة تبني استراتيجيات جديدة تتسم بالفعالية لإنتاج المعرفة وما تقتضيه من تغير في المواقف والقيم والقوانين والحوافز المادية والمعنوية، والتقنيات وتأسيس روابط بناءة مع القطاعات ذات العلاقة وقد يرجع ذلك إلى تجذر المعوقات والصعوبات التي تواجه البحث العلمي في المؤسسات الجامعية سواء منها المعوقات التنظيمية-التشريعية- المالية - التقنية- الشخصية).

(4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات العملية حول الأبعاد الثلاثة للاستبانة (الدوافع الشخصية- المساندة والخدمات اللوجستية- المعوقات) ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Chanem,2011) التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائية لصالح كلية إدارة الأعمال والمعدل التراكمي للطلبة.

(5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات حول الأبعاد الثلاثة للاستبانة ويفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس أو التخصص، سيطرة مناخ عام في الجامعة، ونمط إداري واحد، وسياسات واحدة فضلاً عن أن طلبة الجامعة تعد مخرجات لإطار تعليمي يحكمه التشابه إن لم يكن التماثل في ثقافته التعليمية والمجتمعية، وتقارب المستوى الاجتماعي الاقتصادي للطلبة في منطقة حائل وبيئتها المحيطة.

من مستوى إلى مستوى أعلى ورفع المعدل دون النظر إلى أي نشاط آخر مهما كانت أهميته.

(2) يوجد تدني واضح في مستوى الخدمات المساندة واللوجستية التي تقدمها الجامعة لتعزيز ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة وتفعيل مشاركاتهم في المؤتمرات العلمية حيث بلغ متوسط استجابات العينة (69.6) بنسبة (53.6%) من جملة أفراد العينة. وأكدت نتائج نفس البعد على أن الطلبة لم يتلقوا الإعداد الكافي في مراحل التعليم العام ولم تدريبهم الجامعة على ثقافة البحث العلمي ، ولا تقدم لهم تسهيلات المشاركة إلا بشكل ضعيف جداً ، فلا يعرفون كيف يشاركون ولا يجدون التجهيزات والخامات الداعمة للمشاركة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها على الانعكاسات السلبية لتدني تطبيق المعايير المثالية في التدريس والتقييم الأكاديمي على تنشيط قدرات البحث العلمي (محمد فرهود، 2003) ومدى توفير التقنيات الحديثة وتسخيرها في خدمة البحث العلمي (Artur,2007) واختزال أداء الجامعة في الأدوار التقليدية وغياب الآليات الفعالة في إنشاء نسق فعال لإنتاج المعرفة (وزارة التعليم العالي،2009) ، وغياب دور المجالات العلمية الطلابية كما في دراسة (Oscar,2009) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه الإطار النظري من ضرورة توافر التخطيط السليم الذي يعكس قناعات القيادات الجامعية بأهمية دور الجامعة في تفعيل ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة واتخاذ التدابير والإجراءات التي تستثمر مقومات البحث العلمي في الجامعة وتحد من الصعوبات والمعوقات التي تعيق حركته.

(3) هناك ارتفاع ملحوظ في وجود المعوقات التي تعيق الطلبة عن الانخراط في الأنشطة البحثية والمشاركة في مسارات المؤتمرات العلمية، إذ بلغ متوسط الإجابة بنعم على عبارات هذا البعد (63.1) بنسبة (50.1%) من جملة أفراد العينة. وأكدت نتائج نفس

- 6) يوجد تدني واضح في الإجراءات التحضيرية - واستعدادات الجامعة لتفعيل مشاركات طلبتها في فعاليات المؤتمر العلمي السنوي الطلابي من حيث الحرص على تحقيق الهدف من انعقاد المؤتمر، وتوقيت الإعلان وشمولية المجالات، وجهود الهيئة المشاركة، وآليات التنسيق والتواصل والدعم المادي والمعنوي.
- وهي نتيجة منطقية تعبر عن اتساق رؤية أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة حائل وتستمد تفسيرها من البناء المنطقي للمقدمات وارتباطها بالنتائج وقد تفسر هذه النتيجة التدني المتوالي في مشاركات طلبة جامعة حائل في النسخ الثلاث للمؤتمر العلمي لطلبة التعليم العالي الذي تنظمه وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
- الجزء الثالث: الآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة حائل في تعزيز المشاركات البحثية في المؤتمر العلمي الطلابي.**
- في سياق متصل بما تناولته الدراسة الحالية من عرض للدراسات السابقة ، وما تناوله الإطار النظري من مفهوم البحث العلمي وأهميته المحورية في حياة الأمم بعده المحك الرئيس في تبوؤ المكانة الحضارية من جهة والفاعل الرئيس في إنجاز مستويات التنمية والرقي ، والأسلوب الأمثل في مواجهة مشكلات المجتمع، والبوابة الرئيسية لدخول منظومة مجتمعات المعرفة ، والاهتمام العالمي بترسيخ الآليات الجامعية في تفعيل حركة البحث العلمي وأنشطته، وما تمتلكه الجامعة من مقومات البحث العلمي إن أحسن استثمارها، وما تواجهه الجامعة أيضا من معوقات وصعوبات وتحديات مستولة عن تذليلها وتحويلها إلى فرص.
- وانطلاقاً من تطلعات القيادة السياسية في ترسيخ صناعة البحث العلمي في الجامعات السعودية التي انتشرت عبر ربوع الوطن
- وإدراكاً لمسئولية الجامعة في أداء وظيفتها في البحث العلمي وتفعيله لدى منسوبيها من الطلبة بوصفهم قيادات المستقبل.
- واستثماراً لما يتميز به تمويل الجامعات من ميزانيات حكومية كافية حسب طلب الجامعات،
- واستفادة من حرص وزارة التعليم العالي على تدشين البرامج العلمية والمحافل السنوية لإشاعة مناخ المنافسة والتحفيز، واستلهاماً لرؤية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في آليات الدعم الواجب توافرها لتفعيل مشاركات الطلبة في فعاليات المؤتمر العلمي السنوي للطلبة وترجمة لحس الباحث بوصفه مشاركاً سنوياً في فعاليات المؤتمر بحكم منصبه ورسده للجهود الرائدة التي تبذلها بعض الجامعات السعودية.
- تتمثل أهم الآليات المقترحة لتفعيل دور جامعة حائل في تفعيل ثقافة البحث العلمي وتعزيز المشاركات الطلابية فيما يلي:
- 1) عقد جلسة علمية تمثل فيها جميع التخصصات بعد نهاية فعاليات المؤتمر العلمي السنوي بمدته لا تتجاوز شهر للتعرف على الرؤية والرسالة والأهداف التي تسعى الجامعة لتحقيقها وتحديد موقفها.
- 2) تكوين لجنة برئاسة عميد شؤون الطلبة بالجامعة تعنى بوضع الخطة التنفيذية للإجراءات والمهام والتمويل وآليات التواصل والحوافز وغيرها من عناصر الخطة ورفعها لمعالي مدير الجامعة لاعتمادها وتفويض عميد شؤون الطلبة في الإشراف على تنفيذها.
- 3) التنسيق مع وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي لانخراط طلبة الدراسات العليا في الأنشطة البحثية والمشاركة في فعاليات المؤتمر شأنها في ذلك شأن باقي الجامعات.
- 4) إرسال الخطة للأقسام العلمية بكلية الجامعة وفق برنامج زمني مرحلي تشرف عليها أكاديمياً الأقسام العلمية وتدعمها مالياً ولوجستياً عمادتي شؤون الطلبة والبحث العلمي.
- 5) الإعلان المبكر عن انعقاد المؤتمر عن طريق منسق لكل كلية يتولى التواصل مع العمادات والقطاعات ذات العلاقة ، وتكثيف اللقاءات التحضيرية.
- 6) عمل مجموعات بحثية يشترك فيها الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس .

- (7) عقد ورش عمل وجلسات علمية لبحث ثقافة البحث العلمي لدى الطلبة وبيان العائد الشخصي والمجتمعي، وما تقدمه الجامعة من حوافز ومكافآت.
- (8) عمل دورات تدريبية تستهدف تنمية مهارات البحث العلمي وأخلاقياته لدى طلبة الجامعة من حيث:
- كيفية اختيار موضوع البحث
 - مناهج البحث الملائمة حسب التخصص.
 - المواد والتجهيزات اللازمة لإجراء البحوث.
 - طرق عمل الاستبيانات وغيرها من أدوات جمع المعلومات.
 - فنيات تجميع المراجع العلمية وتوثيقها.
 - نوعية البحث العلمي وانسجامها مع تخصص الطالب.
 - نماذج للأبحاث الجيدة.
 - كيفية استخدام التقنية الحديثة في البحث العلمي.
- (9) العمل على تأسيس مركز لأبحاث الطلبة يتبنى مبادراتهم.
- (10) تأسيس مجلة علمية محكمة للبحوث الطلابية.
- (11) وضع آليات إشرافية لاستخدام الطلبة للمعامل والمختبرات.
- (12) تخصيص دعم مادي ومعنوي للمشاركين والمشاركات من الطلبة ومن يشرف عليهم من أعضاء هيئة التدريس.
- (13) تقديم العون والمساعدة للمشاركين وإعطائهم حوافز في درجات أعمال السنة في المواد ذات العلاقة إذا ما أثبت الطالب جديته في المشاركة والأنشطة البحثية.
- (14) تكريم الفائزين من الطلبة ومشرفيهم من أعضاء هيئة التدريس في الحفل الختامي السنوي (حفل الخريجين) لتسليط الضوء على إنجازاتهم بحضور قيادات الجامعة والطلبة والضيوف من المسؤولين.

المراجع:

- إبراهيم أنيس (بدون تاريخ). المعجم الوسيط، الجزء الأول، دار الفكر العربي: بيروت.
- ابن منظور (بدون تاريخ). لسان العرب، الجزء الأول، دار المعارف: القاهرة.
- أحمد بدر (1979). اصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المعلومات، الكويت.
- أحمد عبد المطلب (2010). البحث العلمي في مؤسسات التعليم الجامعي مدخل لتطوير الأداء البحثي في هذه المؤسسات، المؤتمر السنوي العربي الخاص - الدولي الثاني "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي في الفترة من 14-15 إبريل، كلية التربية النوعية بالمنصورة، مصر.
- أحمد محمد حلاق (2012). معوقات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر، العدد الأول.
- صلاح مصطفى الفوال (1982). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، مكتبة غريب، القاهرة.
- Artur, M. (2007). " Higher Technology: its impacts and effects in Science and technology research" , Library Hi-Tech,News,6(24).
- فان دالين ديولوب (1985). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مراجعة سيد احمد عثمان، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- محمد سعيد فرهود (2003). الخطوات الحيوية للوصول إلى التدريس الامثل في جامعات المستقبل، المؤتمر القومي السنوي العاشر العربي لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- نادر فرجاني (1998). رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، www.almishat.org
- نواف العتيبي (2010). البحث العلمي وأثره على تطوير عناصر ومكونات العملية التعليمية - أنموذج مقترح، المركز الوطني لتطوير التعليم، الرياض.
- وزارة التعليم العالي (2009). التقرير السنوي: الجامعة الجزائرية بين توفير المعرفة وإنتاجها، غدارة التوثيق والإحصاء .

- Halel A. (2009). "Sustainability in bioscience fieldwork: Practical information from UK Agricultural Research Institute" *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(10).
- Hanem, G. (2011). Scientific Research Current status from undergraduate students, perspective in Mutah and irbid universities in Jordan' *An-Najah univ, J.Res.(humanities)*, 25 (6).
- Hornbg, A.(1979) **Oxford advanced Learners Dictionary of current English**, Oxford University press,3th.
- Jean S. (2008). "ERIC Database alternatives and strategies for educational researchers" *Reverance services Review*, 1(36).
- Merrian, A. & Websters, T. **New International Dictionary of the English language, under bridge**, merrian- Webster, inc, Copy Right.
- Michel a. (2008). Research Journal Articles as document genres: Exploring their role in Knowledge organization" *Journal of Documentation*, 1(64).
- Milliken, John (2004). Thematic on Higher Education Postmodernism versus professionalism in higher education" **Higher in Europe**, 1(29).
- Oscar, R. (2009). "the citation indexes and the quantification of knowledge" **Journal of education administration** ,4(5),34-45.

الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري

مجدي جيوسي

قسم التربية التكنولوجية،

جامعة فلسطين التقنية، طولكرم

تاريخ القبول: 2014/8/19

تاريخ التسلم: 2014/6/25

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، واستراتيجيات حلها، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري في أثناء الفصل الثاني من العام الدراسي (2013/2014 م). وبلغت عينة الدراسة (245) طالباً وطالبة بنسبة (5%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (4810) طالباً وطالبة من جامعة فلسطين التقنية. استخدم الباحث استبانتين؛ الأولى: لقياس الضغوطات التي يعاني منها الطالب الجامعي، وتكونت من (26) فقرة، مقسمة إلى خمسة مجالات، يقيس كل مجال نوعاً من أنواع الضغوط النفسية. والثانية، لمعرفة استراتيجيات مواجهة تلك الضغوطات، وتكونت من (24) فقرة، مقسمة إلى خمسة مجالات. وتم التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها. وللتعرف إلى نتائج الدراسة فقد تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية: اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، وحساب التكرارات لمصادر الضغط. وبيّنت الدراسة عدة نتائج، أهمها: - أن مستوى الضغوطات النفسية لدى الطلبة كانت (62.9%)، كانت الضغوط الجامعية في المرتبة الأولى، وبلغت استراتيجيات حل الضغوطات (68.7%). أما إستراتيجيات حل المشكلات فقد كانت في المرتبة الأولى، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوطات عند مجال الضغوط الاقتصادية، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير مكان السكن لصالح مجال الضغوط الاقتصادية بين سنة ثانية وسنة أولى لصالح سنة ثانية، وبين سنة ثالثة وسنة أولى لصالح سنة ثالثة، وبين سنة رابعة وسنة أولى لصالح سنة رابعة. وقد أوصى الباحث بضرورة تخفيف الضغوط الاقتصادية للتقليل من الضغوطات النفسية. (الكلمات المفتاحية: الضغوط، والضغوطات النفسية، والاستراتيجيات النفسية، والطالب الجامعي).

Psychological Distress Experienced by a University Student and Strategies to Solve them from the Standpoint of Palestine Technical University _ Kadoorie

Majdi Jayousi

Educational Technology Department

Palestine Technical University, Tulkarm

This study aimed at identifying the types of stress endured by the students of Palestine Technical University - Kadoorie (PTUK), and the strategies of encountering them from the point of view of students, during the second semester of the year 2013/2014. The sample of this study consisted of (245) students representing (5%) of the whole society of (4810) of Technical University -Kadoorie (PTUK). The researcher used two questionnaires: the first questionnaire was designed to measure the types of stress endured by the students of (PTUK); this questionnaire included (26) items which were divided into (5) different domains; and the second questionnaire was designed to identify the strategies of encountering stress types; this questionnaire included (24) items which were divided into (5) domains; both questionnaire were reeef for their validity and reliability. To know the results of the study were to use the following statistical treatments: t-test for independent samples and analysis of variance and calculated frequencies of the sources of pressure. The findings of this study indicated that university stress is the first in rank with (62.9%), and the strategies of dealing with stress with (68.7%) the study revealed that there are statistical differences among students in regard to sex variable in favor of males; the place of living in favor of economical stress; and the variable of the year of study in favor of the second, third, and fourth years. the researcher recommends lessening the economical stress in order to overcome psychological stress. (Keywords: stress, psychological stress, psychological strategy, university student).

المقدمة:

إن الضغوط ظاهرة إنسانية قديمة منذ أن خلق الله الإنسان، لقوله عز وجل: "لقد خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ" (سورة البلد : الآية 4)، إلا أن الاهتمام بها - كونها مجالاً للدراسة - هو الذي يمكن أن يطلق عليه الحدائة، لتغير سمات المجتمعات في العصر الحديث من خلال ثورة المعلومات، وظهور العولمة، وما نتج عن ذلك من تعقيد في مناحي الحياة المختلفة (مسلم، 2007). فالإنسان المعاصر يعيش زمناً كثرت فيه روافد الضغوط النفسية وتعددت. امتاز هذا العصر بالتغير السريع والمتلاحق، مما جعل الفرد يواجه كثيراً من التحديات في طريق تحقيق أهدافه، وتلبية احتياجاته، وصولاً للتوافق الشخصي والاجتماعي. ولذلك، فقد أصبح التعرض للضغط سمة العصر عموماً، وسمة للإنسان الفلسطيني الذي أصبحت حياته سلسلة

من المعاناة؛ نتيجة لما يتعرض له في ظل الاحتلال الإسرائيلي (دخان والحجار، 2006).

ولا تخلو الحياة التي يعيشها الفرد من الضغوط والمثيرات التي تحدث في البيئة الداخلية أو الخارجية للفرد، ولعلّ من أبرزها الضغوط النفسية التي تنتشر في جميع مجالات الحياة وتعدّ من الظواهر الشائعة في حياتنا اليومية. (غطاس، ومجوجة، 2012). وربما كان للضغوط أثر أوضح على الطلبة الجامعيين؛ إذ يتعرضون لضغوط شتى، سواء ما كان منها سياسياً أم اقتصادياً أم اجتماعياً (الخياط والسليحات، 2012).

وتشير الإحصائيات الحديثة إلى أن (80%) من أمراض العصر، مثل النوبات القلبية، وضغط الدم، وغيرها تبدأ من الضغوط النفسية (هوارية، 2011)، إذ تعد ظاهرة الضغوط النفسية من أكثر الظواهر النفسية والاجتماعية تعقيداً، ويلاحظ أن هذه الظاهرة تزايدت مع تزايد سرعة التقدم التكنولوجي، وتلاحقت الضغوط على الإنسان (العنزي، 2004، أ).

ويشير كانون (Cannon) في (Constance, 2004)

إلى أن حدوث الضغط النفسي يؤدي إلى عدم اتزان الكائن الحي بشكل أكبر من الحدود الطبيعية؛ فعندما يدرك الكائن الحي التهديد، يستثار الجسم بواسطة الجهاز العصبي للمفاوي والغدد الصماء، مما يحدث مضاعفات وآثاراً فسيولوجية. وتعدّ الاستجابة التكيفية سريعة نحو التهديد، وتحدث الجسم على مهاجمة الموقف المسبب للضغط أو الهرب. وقد يكون الضغط النفسي سبباً في حدوث مشكلات صحية؛ نتيجة الخلل في الوظائف الفسيولوجية والانفعالية، وأحياناً قد تؤدي إلى الوفاة (Taylor, 1986; constanc, 2004).

وتتناول هذه الدراسة طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري؛ للوقوف على الضغوطات النفسية التي يعانون منها، سواء أكانت تلك المتعلقة بنظام الجامعة والدراسة، أم بالظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بهم. ولم تكتفِ هذه الدراسة بتحديد هذه الضغوطات، بل اتجهت إلى دراسة الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة لحل تلك الضغوطات ومواجهتها.

وعلى الرغم من الكتابات المختلفة حول موضوع الضغط النفسي من جانب المهتمين بالصحة النفسية والبدنية، إلا أنّ كلمة (الضغط) أو (الضغوط) أو مفهومها لا تعني الشيء نفسه

ويرى الضريبي (2010م، ص32) أن الضغوط تشير إلى "درجة استجابة الفرد للأحداث والمتغيرات المحيطة في حياته اليومية، مؤلمة كانت أم سارة؛ تلك الأحداث التي ترتبط ببعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه". ويوضح (فونتاننا) الوارد في الزيناتي (2003م، ص26) أن أكثر تعريفات الضغوط قبلاً هو: "أن الضغط عبارة عن متطلبات، أو أعباء ملقاة على عاتق القدرات التكيفية للعقل والجسم، فإذا استطاعت هذه القدرات أن تتعامل مع المتطلبات، فإن الضغط يكون مقبولاً ومفيداً، وإذا كانت تلك الأعباء لا تستطيع التعامل مع المتطلبات، وكانت مرهقة فإن الضغط لا يكون مقبولاً وغير مفيد".

ويعرف ماندلر (Mandler) الوارد في (2004, p18, Raymond) الضغط النفسي بأنه: "تلك الظروف المرتبطة بالضغط، والتوتر، والشدة الناتجة عن المتطلبات، أو التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية، ونفسية، وقد تنتج الضغوط (كذلك) من الصراع، والإحباط، والحرمان، والقلق".

كما عرف شويل (Schwebel) الوارد في (Folkman, 1998, p22) الضغط النفسي بأنه "الانهماك النفسي والجسمي الناتج عن الشدائد، وأحداث الحياة اليومية، وعدم قدرة الفرد على مواجهة التحديات".

وعرف (باترسون) (Patterson, 1997, p8) الضغط النفسي بأنه: "التفاعل المعقد بين فرد معين وبيئة محددة، وهذا التفاعل يحدث عندما يشعر الفرد بالتهديد والتحدي".

إذاً، فالضغوط النفسية مفهوم يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث، أو المتغيرات البيئية في حياته اليومية، وهذه

المتغيرات ربما تكون مؤلمة، تحدث بعض الآثار الفسيولوجية، مع أن تلك التأثيرات تختلف من شخص إلى آخر، تبعاً لتكوين شخصيته، وخصائصه النفسية التي تميزه من الآخرين، وهي فروق فردية بين الأفراد .

وينشأ الضغط النفسي لدى الأفراد نتيجة أحداث تتضمن إعاقة واقعية، أو متخيلة لحاجات الفرد أو أهدافه. وتأخذ هذه الإعاقة أشكالاً، منها: - الإحباط الناتج عن إعاقة إشباع حاجة ما، أو عن الشعور بالتهديد، وهو شعور يرجع إلى توقع العجز في التعامل مع موقف ما في المستقبل. ويختلف الإحباط عن التهديد بأنه لم يصبح أمراً واقعياً، وإنما هو متخيل، أو متوقع مستقبلاً. ويكون التهديد أشد خطراً إذا تعلق بتقدير لذاته، كما أن الملل مصدر للضغط النفسي، فعندما تخلو الحياة من مثيرات مناسبة يشعر الإنسان بالتوتر (الباوي، 2007).

ومن أهم مصادر الضغوط النفسية التي تتمثل في المشكلات الذاتية للفرد: المشكلات النفسية (الانفعالية)، كالثورة والغضب وسرعة التهور، والمشكلات العائلية (الأسرية)، والمشكلات الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية، والمشكلات الصحية، كارتفاع معدل ضربات القلب والغثيان، والمشكلات الشخصية، كالهروب وانخفاض مستوى الطموح، والمشكلات الدراسية المتعلقة بظروف الدراسة، مثل: - التعامل مع الزملاء والمعلمين، وصعوبة التحصيل الدراسي (العنزي، 2004). وتتمثل أعراض الضغط النفسي بصعوبة التركيز على عمل شيء معين في مدة زمنية محددة، وسرعة الاستثارة، والغضب من الأشياء والأشخاص لِأَثْفِهِ الأسباب، وعدم القدرة على النوم والاسترخاء، وسرعة الشعور بالإجهاد والتعب (الباوي، 2007).

هناك العديد من العوامل التي تحدد مدى شدة الضغط النفسي على الفرد، وهي نوعان:

أولاً/عوامل ذاتية: وتعني أن الفرد لا يتعامل مع الموقف الضاغظ في حد ذاته، بل يتعامل مع تقييمه لهذا الموقف، فقد يتعرض فردان لنفس المشكلة، في حين لا يكون تأثيرها بنفس القدر في كليهما، إذ يعدها أحدهما مشكلة كبيرة، والآخر يعدها أمراً بسيطاً بالنسبة إليه، أي إن هذه العوامل تحدد بمدى تقييم الفرد للمشكلة التي يتعرض لها.

ثانياً/عوامل موضوعية: وتشمل مدى التعرض للضغط، فكلما زادت المدة زادت شدة الضغط، إذ إنَّ الضغوط لها تأثير تراكمي. وتشمل العوامل الموضوعية أهمية الحاجة التي يسعى الفرد لتحقيقها، فكلما كانت الحاجة خاصة له شعر بشدة الضغط أكثر مما لو كانت الحاجة ليست مهمة.

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط طبقاً لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها، وانطلقت منها، فهناك نظريات ذات أسس نفسية، أو فسيولوجية، أو اجتماعية، وما يأتي بعض من أهم هذه النظريات:

1- نظرية العجز المتعلم Seligman:

تعَدُّ هذه النظرية من النظريات الحديثة نسبياً، عمل على تطويرها (سيلجمان) (Seligman) الذي توصل إلى نتائج من خلال تجاربه على الحيوانات. وقد أبرزت تلك النتائج التغيرات السلوكية والكيميائية العصبية الناتجة عن الضغوط التي لا يمكن الهروب منها، وسميت النتيجة السلوكية بالعجز المتعلم، وهذا الضغط لا يمكن الهروب منه، ويرتبط بالإعاقة في التعلم والذاكرة، كما يرتبط باستجابات الخوف الشرطية المتعلقة بالتعرض للصدمة. وترى هذه النظرية أن الضغط النفسي ينتج من شعور الفرد بالعجز المتعلم؛ إذ إن الإنسان عندما يواجه الفشل في مواقف متعددة، يعتقد أنه غير قادر على القيام بأي سلوك ناجح، وهذا يولد لديه الإحباط، وضعف الدافعية بأي عمل يطلب منه (العنزي، 2012، ب).

2- نظرية هانز سيلبي (Hans Selye):

وضع سيلبي نظرية حول رد فعل الجسم تحت تأثير الضغط النفسي، فرأى أن الاستجابة الجسدية تحصل في مراحل رئيسة ثلاث: مرحلة الإنذار، ومرحلة المقاومة، ومرحلة الإنهاك. تمتلك مرحلة الإنذار رد الفعل الأولي للموقف الضاغظ، عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس التي تنتقل منها إشارة عصبية إلى الدماغ، وبالتحديد إلى الغدة النخامية، وهذا بدوره يرسل رسائل عصبية وكيميائية للأجهزة المعنية في الجسم، إذ يفرز هرمون لعملية المواجهة، وتعرف هذه التغيرات بالاستشارة العامة. وإذا استمر التعرض للوضعية التي تولد الضغط النفسي، يدخل الفرد في المرحلة الثانية من أعراض التكيف العام، وهي مرحلة المقاومة. تحدث هذه المرحلة عندما

يكون التعرض للضغوط متلازماً مع التكيف، وهنا تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى، وتظهر تعبيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف (الزيناتي، 2003).

3- نظرية إيليس (Ellis):

الظروف الضاغطة التي يعيشها الفرد لا توجد في ذاتها، وإنما تتوقف على الأسلوب والطريقة التي يدرك بها الفرد الظروف التي يواجهها، وعلى نسق الاعتقادات اللاعقلانية التي قد يكونها حول هذه الظروف، والأحداث الضاغطة (دعو و شنوفي، 2013).

وترى (سوزان فولكمان) الوارد في (أبو حبيب، 2010) أن تقييم الأحداث بأنها ضارة، أو مهددة، أو متحديّة تعتمد على عوامل مؤثرة تتصل بالفرد، والموقف الضاغط خلال تفاعل الفرد بمحيطه البيئي، إذ تُعدُّ المعتقدات والالتزامات من أهم العوامل المتصلة بالفرد وبيئته، أمّا على صعيد العوامل المتصلة بالموقف، فهي تتمثل في طبيعة الضرر، أو التهديد، أو الألفة بالموقف الضاغط، وكيفية حدوثه، ووضوحه، أو غموضه، ومدته، واستمراريته.

وقد قام كل من (فولكمان ولا زاروس) بتحديد ثمانية أساليب للتعامل مع الضغوط، هي: المواجهة المباشرة من خلال التركيز على المشكلة، والإهمال أو التجاهل، والسيطرة الذاتية، وطلب المساعدة الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، والهروب التجنبي، والتخطيط لحل المشكلة، والشعور الإيجابي. ورأى هذان الباحثان أن هذه الأساليب تعكس نمطين أساسيين للتعامل مع الضغوط، وهما: - إما التركيز على المشكلة، أو التركيز على الانفعال. (العززي، 2012، ب)

وقام الأسطل (2010) بتصنيف استراتيجيات المواجهة إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي :
النوع الأول : التخطيط والسعي نحو حل المشكلة في مقابل الإنكار والهروب من المشكلة .

النوع الثاني : المساندة الاجتماعية في مقابل المواجهة الدينية .
النوع الثالث : أساليب المواجهة على المستوى المعرفي في مقابل مواجهة انفعالية.

وأكد (مارتن) وآخرون الوارد في (اليماني والزعبي، 2013) على أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط، هما:

ثانياً: الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة : وتتمثل في إعادة تفسير الموقف وتقويمه، والتحليل المنطقي، والنشاط العقلي.

أمّا (كوهن) (Cohen, 2005) فقد قدّم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة الضغوط، وقد شملت الآتي:

1. التفكير العقلاني (Rational Thinking) : وهي استراتيجية يلجأ خلالها الفرد إلى التفكير المنطقي بحثاً عن مصادر القلق، وأسبابه المرتبطة بالضغوط .

2. التخيل (Imagining): وهي استراتيجية يتجه فيها الأفراد إلى التفكير في المستقبل، كما أن لديهم قدرة كبيرة على تخيل ما قد يحدث.

3. الإنكار (Denial) :هي عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق، بالتجاهل والانغلاق، وكأنها لم تحدث على الإطلاق.

4. حلُّ المشكلة (Problem Solving) : هو نشاط معرفي يتجه من خلاله الفرد إلى استخدام أفكار جديدة ومبتكرة؛ لمواجهة الضغوط، وهو ما يعرف باسم القدر الذهني.

5. الفكاهة (الدعابة) (Humor): هي استراتيجية تتضمن التعامل مع الضغوط والأمور الخطيرة ببساطة، وروح الفكاهة، ومن ثمَّ قهرها والتغلب عليها، كما أنها تؤكد على الانفعالات الإيجابية في أثناء المواجهة.

6. الرجوع إلى الدين (Turning to Religion): تشير هذه العملية إلى رجوع الأفراد إلى الدين والإخلاص الديني عن طريق الإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي والانفعالي، وذلك لمواجهة المواقف الضاغطة، والتغلب عليها (الضريبي، 2010).

مشكلة الدراسة:

تعد الضغوط النفسية واحدة من الظواهر التي تتصف بها حياتنا المعاصرة، وتشكل تحدياً وتهديداً لحياة الأفراد في العصر الحديث، إنّ هذه الضغوط هي انعكاس للتغيرات الحادة والسريعة التي طرأت على مناحي الحياة كافة (Mark, 2000). وقد وجد الباحث - من خلال عمله في التدريس الجامعي - شكاوى متعددة ومستمرة من قبل العديد من الطلبة في مختلف سنوات

الدراسة حول معاناتهم العديدة من المشكلات، والضغوط النفسية التي ترجع بعض أسبابها إلى كيفية مواجهتهم للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها، ولا سيما أن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية تختلف باختلاف الأفراد أنفسهم، واختلاف المواقف نفسها، وجنس الأفراد أيضاً، وباختلاف الثقافات.

يتعرض طلبة الجامعات إلى ضغوط أكاديمية، ونفسية، واجتماعية داخل الجامعة، وضغوط حياتية تؤثر سلباً في سلوكهم، وبناء شخصياتهم، وإنجازاتهم العلمية. يستخدم الطلبة استراتيجيات - وفقاً للدراسات المتعددة- تبعاً لمتغيرات شخصية تتعلق بالفرد، ومتغيرات ثقافية، ومتغيرات بيئية، ومتغيرات ديمغرافية تؤثر في سلوك الفرد وتفاعله مع الوسط الذي يعيش فيه، وبخاصة عندما يتم الانتقال من الريف إلى البادية، أو إلى المدينة، حيث تتواجد الجامعات، فتتغير أنماط السلوك للفرد تبعاً لتغير طبيعة البيئة، وفعاليات الحياة فيها، مما يجعل الطالب يبرز تحت ضغوط نفسية لم يكن يوماً يتصور أنه سيخضع لها-

وتؤكد (كونستاس) (Constance,2004) على أن طلبة الجامعة عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية، والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة المتعددة التي يواجهونها في حياتهم الجامعية، وتظهر في إحساسهم بالاستقلالية، وتحمل المسؤولية، واكتساب الدور الأكاديمي والمهني، وهذه ضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، و سوء التوافق مع الحياة الجامعية.

ومن هنا، تبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة؛ بهدف التعرف إلى الأساليب التي يستخدمها قيل الطلبة الدارسين في جامعة فلسطين التقنية في تعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم، ومعرفة الفروق في استخدام هذه الأساليب فقط لمتغيري الجنس، ومكان السكن، والسنة الدراسية؛ وذلك لما لهذه المتغيرات من دور رئيس في تحديد أساليب التعامل التي يميل الأفراد إلى استخدامها دون سواها. من هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤالين الآتيين:

- ما الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري ؟

- ما استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري؟

أسئلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين:

السؤال الرئيسي الأول: ما الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري ؟ ومن هذا السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الآتية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير مكان السكن؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

السؤال الرئيسي الثاني: ما استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري ؟ ومن هذا السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الآتية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير مكان السكن؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

فرضيات الدراسة:

- التعرف إلى مدى تأثير المتغيرات المتعلقة بالطالب في اختيارهم لاستراتيجية حل مشكلة الضغوط النفسية. أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تسعى لتشخيص أكثر الضغوط النفسية تأثيراً في حياة الطلبة الجامعيين وتحديدها، بالإضافة إلى التعرف إلى أكثر الأساليب التي يتبعها طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري في التعامل معها. كما أن هذه الدراسة يمكن أن تُغني الأدب النظري حول موضوع الضغوط النفسية، ومصادرها التي تؤثر في الطلبة، وأساليب التعامل معها، خصوصاً وأن الدراسات التي أجريت في هذا المجال على الجامعات الفلسطينية قليلة في حدود علم الباحث. وبناءً على ما سبق، فأنه من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة الباب أمام المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال .

وتتلخص أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

تعدّ هذه الدراسة مكملة للدراسات المختلفة التي تسعى للكشف عن مصادر الضغوط النفسية التي يواجهها طلبة الجامعات الفلسطينية.

إلقاء المزيد من الضوء على موضوع المشكلات النفسية، وآثارها في الطلبة؛ بغية وضع برامج علاجية واستشارية من قبل المسؤولين في الجامعات، للتخفيف من آثار هذه المشكلات.

الإفادة من نتائج هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية ستساعد في تحديد نتائج المشكلات النفسية ووضع استراتيجيات للتغلب عليها في المستقبل. أما من الناحية التطبيقية، فإنها ستساعد إدارة الجامعة بوضع البرامج العلاجية الملائمة التي من شأنها أن تعزز العملية التعليمية في الجامعة، وتعزز علاقة الطلبة بمدرسيهم وزملائهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الضغط النفسي (اصطلاحاً) : هو الحالة التي تحدث للكائن الحي عندما يكون هناك مطالب تفوق، أو تتجاوز قدرة الشخص على تحملها ومواجهتها (العنزي ، 2004، أ)

وتعرف كلمة الضغط: (إجرائياً) : بأنها قدرة الطالب على تلبية المهام المطلوبة منه، ومدى استجابته لها، ويقاس بالدرجة أو العلامة التي يحصل عليها الطالب الجامعي من استجابته عن فقرات الاستبانة.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي وخاصة في (جامعة فلسطين التقنية).
- التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب الجامعي لحل مشكلة الضغوطات النفسية.
- التعرف إلى مدى تأثير المتغيرات المتعلقة بالطالب في تقديرهم لمصادر الضغوطات النفسية.

من طلبة البكالوريوس في كليات التربية في الجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجنس، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي. اشتملت عينة الدراسة على (484) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدمت استبانة استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي لأغراض الدراسة. أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود تنوع في استخدام استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي بدرجة متوسطة، وعالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التوافق مع الضغط النفسي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة. كما قام (شقرة، 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى كل من مستوى المرونة النفسية، والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، وإلى العلاقة بين المرونة النفسية والرضا عن الحياة، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى المرونة النفسية والرضا عن الحياة بالنسبة لبعض المتغيرات (الجنس، والجامعة، والتخصص، والمعدل التراكمي للطلاب، والترتيب الميلادي للطلاب، والدخل الشهري للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين). تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة؛ (200) طالب وطالبة من كل جامعة، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة طبقية عشوائية من طلبة الجامعات الثلاث (الأزهر، والأقصى، والإسلامية)، وتم استخدام استبانة المرونة النفسية، ومقياس الرضا عن الحياة. أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق في جميع أبعاد المرونة النفسية لصالح الطلاب، في حين لم تكن الفروق دالة في البعد الاجتماعي، كما أظهرت عدم وجود فروق في جميع أبعاد المرونة النفسية تعزى لمتغير الجامعة، في حين كانت الفروق دالة في البعد الاجتماعي لصالح طلبة جامعة الأقصى.

وكذلك أكدت دراسة (القدومي و خليل ، 2011) التي هدفت إلى التعرف إلى إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية لديه، فقد حاولت هذه الدراسة فحص إذا ما كانت إدراكات الطلبة تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي . وتكونت عينة الدراسة من (531) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم إعداد مقياس إدراكات الطلبة لمصادر الضغط النفسي، إذ تضمن هذا المقياس

ويعرف الضغط النفسي (إجرائياً): بأنه كل ما يتعرض له الطالب الجامعي من مواقف مزعجة قد تؤثر في حالته النفسية، وتسبب له الاضطرابات، والتوتر، والانزعاج، وينتج عنها انفعالات وسلوكيات قد تكون إيجابية، أو سلبية، ويقاس بالدرجة أو العلامة التي يحصل عليها الطالب الجامعي من استجابته عن فقرات الاستبانة.

إستراتيجية المواجهة (اصطلاحاً): هي تلك الجهود التي يبذلها الفرد للتغلب والسيطرة على الأحداث والمواقف الضاغطة، أو خفضها أو تقليلها، سواء أكانت هذه الجهود نفسية، أم سلوكية، أم انفعالية، وسواء أكانت إيجابية أم سلبية، وبصرف النظر عما إذا كانت نتائجها جيدة أم غير جيدة (أبو حبيب، 2010).

إستراتيجية المواجهة (إجرائياً): هي الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه الطالب لمواجهة أي موقف يتعرض له، سواء أكانت طريقة إيجابية، أم سلبية؛ لمساعدته على التخفيف من حدة الموقف، أو للتغلب عليه، ويقاس بالدرجة أو العلامة التي يحصل عليها الطالب الجامعي من استجابته عن فقرات الاستبانة .

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بما يأتي:

محددات بشرية: استهدفت هذه الدراسة فئة طلبة جامعة فلسطين التقنية حضوري.

محددات مكانية: أجريت هذه الدراسة في جامعة فلسطين التقنية حضوري.

محددات زمنية: تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2013-2014م).

محددات موضوعية: استخدمت أدوات القياس التي أعدها الباحث لغاية الدراسة، واستخراج صدقها وثباتها، وتعمم نتائج الدراسة بحدود صدق الأدوات المستخدمة وثباتها.

الدراسات السابقة

ولأهمية هذا الموضوع، فقد أجريت العديد من الدراسات الميدانية، لتفسير هذه الظاهرة وتحليلها، من خلال البحث والتقصي، والوصف التحليلي، ومن هذه الدراسات دراسة اليماني والزعبي.

قام كل من (اليماني والزعبي، 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة

الدراسة بضرورة قيام المختصين بالإرشاد والتوجيه؛ من أجل عمل برامج إرشادية لزيادة وعي طلبة الجامعة بمفهوم الضغط النفسي، والعوامل المؤثرة فيها، وتحسين شروط الدراسة في الجامعة.

وأجرى (ادونيزيو) (Addonizio,2011) دراسته في جامعة ولاية كارولينا الجنوبية إذ هدفت إلى وصف العلاقة بين مصادر التوتر، ودرجاتها، وأساليب التعامل معه، ودرجات الدعم الاجتماعي ومصادره، والإحباط النفسي للطلبة. إن الإحباط هو عبارة عن شعور منتشر يعاني منه البشر على مدار الحياة، ومن الضروري لنا أن نعرف كيف يتعامل الناس مع ضغوطات حياتهم. تكونت عينة الدراسة من (372) طالباً قاموا بالتسجيل في برنامج عمل اجتماعي في الفصل الدراسي الأول من عام (2010)، وتم جمع المعلومات لهذه الدراسة من الأقسام كافة لضمان شمول العينة معظم الطلاب عبر توزيع أوراق لتعبئة المعلومات في الفصول الدراسية، وأيضاً عبر (الانترنت). سجل الطلاب معدلات توتر متوسطة إلى مرتفعة على مقياس التوتر الملحوظ؛ فالطلاب الذين لديهم ثلاثة عوامل توتر أو أكثر لديهم ضغوطات نفسية أكثر من الطلاب الآخرين، وكان الإحباط هو أكبر الضغوطات النفسية التي تعاني منها هذه الفئة. فقد قال (89.3%) من الطلاب أنهم يستخدمون طرقاً صحيحة للتعامل مع الضغوط، في حين إن (1.3%) يقولون إنهم يستخدمون طرقاً خاطئة، وهم غير قادرين على التأقلم مع هذه الطرق، كما قال الطلاب إنهم يعتمدون (بشكل أساسي) على الدعم الاجتماعي، متبوعاً بدعم العائلة، ثم دعم الأصدقاء. كان لهذه الدراسة أثارها في الكليات والجامعات كإلهام؛ إذ قامت بزيادة الوعي بخصوص الضغوطات التي تحيط بالطلاب، وكيفية التعامل مع تلك الضغوط، بالإضافة لطرق الدعم الاجتماعي، ومستويات الضغط النفسي.

أما دراسة (الشكعة، 2009)، فقد كان الهدف منها التعرف إلى درجة استخدام استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة نابلس، إضافة إلى الفروق فيها، تبعاً لمتغيري الجنس ومكان السكن، والتفاعل بينهما. ولتحقيق ذلك، أجريت الدراسة على عينة قوامها (400) طالب. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أكثر

بصورته النهائية (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، تشكل مصادر الضغوط النفسية، وهي: الضغوط الاجتماعية، والضغوط النفسية، والضغوط الأكاديمية، والضغوط البيئية، والضغوط المادية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمستوى معاناتهم من الضغوط النفسية- في ضوء المصادر المتضمنة في المقياس- متوسط، كذلك فإن الطلبة يعتقدون أن تهديد الظروف المرتبطة بالبيئة تشكل المصدر الأول للضغط النفسي بالنسبة لهم. أما بالنسبة إلى ترتيب باقي الأبعاد، فقد كان على النحو الآتي: البعد الأكاديمي، والبعد النفسي، والبعد المادي، والبعد الاجتماعي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات تقديرات الطلاب، ومتوسطات تقديرات الطالبات على البعد الاجتماعي والنفسي والمادي لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات تقديرات الطلبة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي على البعد الأكاديمي لصالح طلبة السنة الدراسية الثالثة.

وهدفت دراسة (البيرقدار، 2011) إلى التعرف إلى مستوى الضغط النفسي ومصادره لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل، وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم، فضلاً عن علاقة بعض المتغيرات على الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية، والصلابة النفسية لديهم. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (843) طالباً وطالبة، وهي تمثل حوالي (17%) من مجتمع الدراسة البالغ (572) طالباً وطالبة من جميع الأقسام. استخدم الباحث مقياسين: الأول لقياس الضغط النفسي المعد مسبقاً، والثاني لقياس مدى الصلابة النفسية لديهم، وقد تم التحقق من الصدق والثبات لكلتا الأدوات. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إن مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة كان (79,85)، وهذا يشير إلى أن هذه النسبة منخفضة موازنة مع الوسط الفرضي البالغ (120)، وإن معدل الصلابة النفسية لديهم (81,41)، وهي نسبة منخفضة، تدل على عدم تمتع العينة بالصلابة النفسية موازنة مع الوسط الفرضي. وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، أي إن مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية لدى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات. أوصت

الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية التفاعل الإيجابي (٧٩ %)، يليها استراتيجية التصرفات السلوكية (٧١,٣٣ %)، وأخيراً استراتيجية التفاعل السلبي (٦٩ %)، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاستراتيجيات تعزى لمتغيري الجنس ومكان السكن والتفاعل بينهما؛ إذ كانت الفروق دالة لصالح الذكور في التفاعل الإيجابي، في حين كانت الفروق لصالح الإناث في التفاعل السلبي والتصرفات السلوكية.

وتسعى دراسة (البناء، 2008) إلى التعرف إلى الأهمية النسبية إلى كل من أبعاد المواقف الحياتية الضاغطة الشائعة لدى طلاب جامعة الأقصى بمحافظة غزة، والتعرف إلى الفروق الجوهرية بين الجنسين (ذكور، إناث) في المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة هذه الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، منهم (100 طالب) و(100) طالبة، وقد استخدم الباحث استبانة المواقف الحياتية الضاغطة، وتوصل إلى أن المواقف الانفعالية تأتي في المرتبة الأولى في الأهمية النسبية لأبعاد المواقف الحياتية الضاغطة عند طلبة جامعة الأقصى، يليها المواقف الدراسية والشخصية، ثم تلاها المواقف الصحية والاقتصادية، وأخيراً كانت المواقف الأسرية والاجتماعية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المواقف الحياتية الضاغطة تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، عدا بعض المواقف الحياتية الصحية الضاغطة التي كانت الفروق فيها لصالح الإناث.

أما دراسة جيلاني (Gilany, 2008) فقد هدفت إلى تحديد مستوى الضغوط النفسية ومصادرها لدى كل من طلبة الطب، وطلبة القانون في جامعة المنصورة. تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة، استخدم مقياس الضغوط النفسية. أظهرت النتائج أن طلبة القانون كانوا أكثر عرضة للضغط النفسي والقلق، موازنة بطلبة الطب، وأن أعلى مصادر الضغوط النفسية جاءت في المجالين البيئي والعلاقات، والتواصل مع الآخرين.

وأجرى (دخان والحجار، 2005) دراسة للتعرف إلى مستوى الضغوط النفسية ومصادرها لدى طلبة الجامعة الإسلامية، وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم، إضافة إلى تأثير بعض المتغيرات في الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة

والصلابة النفسية لديهم. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (541) طالباً وطالبة، وهي تمثل حوالي (4%) من مجتمع الدراسة البالغ (15441) طالباً وطالبة من كليات الجامعة التسع، بأقسامها المختلفة. واستخدم استبانتين، الأداة الأولى لقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة، والأداة الثانية لقياس مدى الصلابة النفسية لديهم. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، وكان من أهمها: أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة كان (62.05%)، وأن معدل الصلابة النفسية لديهم (77.33%). كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط النفسية - عدا ضغوط بيئة الجامعة- تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، أي إن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات، كما بينت الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط النفسية - عدا الدراسية وضغوط بيئة الجامعة- تعزى لمتغير المستوى الجامعي لصالح المستوى الرابع. أوصت الدراسة بضرورة قيام مسؤولي الجامعة والمرشدين، خاصة، بعمل برامج إرشادية لزيادة وعي طلبة الجامعة بمفهوم الضغوط النفسية.

وقام ماركوس (Marcos, 2004) بدراسة للتعرف إلى طرق التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها الطلبة في الجامعات اليونانية، في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والسنة الدراسية. اشتملت العينة على (648) طالباً وطالبة، واستخدمت استبانة استراتيجيات التعامل مع الضغوط. أشارت النتائج في هذه الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بين الطلبة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات العلمية، وتبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنوات المتقدمة، وعدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط تبعاً لمتغير الجنس.

وسعت دراسة (الزويد، 2004) إلى التعرف إلى أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخداماً من قبل الطلبة في جامعة قطر، بأخذ المتغيرات الآتية بعين الاعتبار: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي والتخصص، والجنسية، وأثر هذه المتغيرات في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية. استخدم مقياس عمليات تحمل الضغوط

كوسيلة لجمع البيانات، وطبقت هذه الأداة على عينة من طلبة جامعة قطر، شملت (284) طالباً وطالبة موزعة على (144) طالباً (140) طالبة من مختلف كليات الجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن أكثر الأساليب التي يستخدمها الطلبة شيوعاً هي التفكير الإيجابي، واللجوء إلى الله، والتنفيس الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس. بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنسية، والكلية، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي.

وقد استفاد الباحث من عرضه للدراسات السابقة في إلقاء الضوء على الجوانب المهمة عند تناول العلاقة بين الضغوط النفسية واستراتيجيات حلها، من حيث اختيار المنهج المناسب، وبناء أدوات الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية المناسبة لإجراء الدراسة الحالية، على أن هناك ما يميز هذه الدراسة من غيرها من الدراسات السابقة في أنها تعدّ من الدراسات النادرة - حسب معرفة الباحث - التي أجريت على عينة من المستوى الجامعي، وخاصة في فلسطين، وتناولها استراتيجيات حل الضغوط النفسية، وهذا ما لم تبحثه أي من الدراسات السابقة، مما يعزز أهمية إجراء هذه الدراسة.

منهجية الدراسة و إجراءاتها : تعد هذه نوعاً من الدراسات الوصفية؛ فهي تصف واقع الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة خضوري البالغ عددهم (4810) طالب وطالبة، ومُسجّلين في الفصل الدراسي الثاني من العام (2013/2014م)، وذلك حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل، منهم (2429) ذكراً و(2381) إناثاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (245) طالباً وطالبة، وبنسبة (5%)، والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (1) : توزيع عينة الطلاب تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=245) استبانة الضغوط النفسية:

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	124	50.61%
	أنثى	121	49.39%

المجموع	245	100%
مع العائلة	182	74.29%
سكن (داخلي،خارجي)	63	25.71%
المجموع	245	100%
أولى	56	22.86%
ثانية	73	29.80%
ثالثة	67	27.35%
رابعة	27	11.02%
خامسة	22	8.98%
المجموع	245	100%

أدوات الدراسة: بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات 2. القسم الثاني : يتكون من (26) فقرة موزعة على السابقة، مثل دراسة:- البيرقدار (2011)، ودراسة دخان، والحجار (2005)، والأدوات المستخدمة، فيها قام بتطوير أداتين: الأولى لمعرفة الضغوط النفسية، والثانية لمعرفة الاستراتيجيات والضغوط النفسية؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة:

أولاً : استبانة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي: وهي موجهة لجميع الطلبة في جامعة خضوري، وقد بلغ عدد فقراتها (26) فقرة ، وزعت على خمسة مجالات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين هما :

1. القسم الأول : يحتوي على البيانات الشخصية لعينة الدراسة .

2. القسم الثاني : يتكون من (26) فقرة موزعة على

المجال الأول : ضغوط أسرية، ويتكون من (5) فقرة.

المجال الثاني : ضغوط اقتصادية، ويتكون من (5) فقرات .

المجال الثالث : ضغوط جامعية، ويتكون من (5) فقرات .

المجال الرابع : ضغوط اجتماعية، ويتكون من (5) فقرات

المجال الخامس : ضغوط شخصية وانفعالية، ويتكون من (6) فقرات

وقد كانت الاستجابة عن فقرات الاستبانة على أساس مقياس (ليكرت) خماسي الأبعاد، وقد بنيت الفقرات، وأعطيت الأوزان كما هو آت:

التصنيف	تنطبق إلى حد		محايد	معارض	معارض بشدة
	موافق بشدة	موافق			
النقاط	5	4	3	2	1

صدق أدوات الدراسة: تأكد الباحث من صدق أداة الدراسة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة، وهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية؛ إذ أكد المحكمون أن الأداة صادقة بعد أن تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر.

ثبات الأداة: قام الباحث باحتساب ثبات أداة الدراسة الخاصة بالطلاب باستخدام ثبات الاتساق الداخلي (Consistency)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة. ومن أجل تقدير معامل الاتساق الداخلي، استخدمت طريقة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha)، إذ بلغت قيمة معامل (ألفا) للثبات الكلي (0.76)، وهي بصورة مناسبة لأغراض الدراسة ويمكن الوثوق بها.

الاستبانة الثانية - استبانة الاستراتيجيات

جدول رقم (2) : توزيع عينة الطلاب تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=245)، الاستراتيجيات لحل الضغوط النفسية :

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	125	51.02%
	أنثى	120	48.98%
مكان السكن	المجموع	245	100%
	مع العائلة	186	75.925%
السنة الدراسية	سكن (داخلي،خارجي)	59	24.085%
	المجموع	245	100%
السنة الدراسية	أولى	52	21.22%
	ثانية	76	31.02%
	ثالثة	67	27.35%

11.43%	28	رابعة
8.98%	22	خامسة
100%	245	المجموع

- **ثانياً : استبانة استراتيجيات حل الضغوط النفسية** المجال الثالث :استراتيجية الاسترخاء ، ويتكون من (5) التي يعاني منها الطالب الجامعي: وهي موجهة لجميع الطلاب فقرات.
- في جامعة خضوري، وقد بلغ عدد فقراتها (24)، فقرة وزعت • المجال الرابع : استراتيجية حل المشكلات ، ويتكون من (5) على خمسة مجالات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من فقرات
- قسمين هما :
 • المجال الخامس : استراتيجية العادات السلوكية غير الملائمة ،
 - القسم الأول : يحتوي على البيانات الشخصية لمجتمع وعينة ويتكون من (5) فقرات
 الدراسة .
 ثبات الأداة: أما فيما يتعلق بالثبات، فقد تأكد الباحث من
 - القسم الثاني : يتكون من (24) فقرة موزعة على خمس مجالات كالتالي :
 • المجال الأول : استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين، ويتكون من (4) فقرة.
 • المجال الثاني :استراتيجية التجنب والهروب ، ويتكون من (5) فقرات .
- ثبات الأداة باحتساب ثبات أداة الدراسة الخاصة بالطلاب باستخدام ثبات الاتساق الداخلي (Consistency)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة. ومن أجل تقدير معامل الاتساق الداخلي فقد استخدم الباحث طريقة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha)، إذ بلغت قيمة معامل (ألفا) للثبات الكلي (84.1)، وهي بصورة مناسبة لأغراض الدراسة، ويمكن الوثوق؛ بها والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3)

معامل (كرونباخ ألفا) لفقرات الضغوط النفسية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	ضغوط أسرية	5	0.72
2	ضغوط اقتصادية	5	0.70
3	ضغوط جامعية	5	0.69
4	ضغوط اجتماعية	5	0.71
5	ضغوط شخصية وانفعالية	6	0.75
	المجموع الكلي	26	0.76

ويتضح من الجدول أن معامل (كرونباخ ألفا) لمجالات استبانة الضغوط النفسية تتراوح بين (0.69) و (0.75)، وعُدَّت هذه القيمة مقبولة كدلالة على ثبات الأداة.

الجدول رقم (4)

معامل (كرونباخ ألفا) لفقرات استراتيجيات حل الضغوط النفسية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	إستراتيجية طلب المساعدة من الآخرين	4	0.78
2	إستراتيجية التجنب والهروب	5	0.76
3	إستراتيجية الاسترخاء	5	0.81
4	إستراتيجية حل المشكلات	5	0.80
5	إستراتيجية العادات السلوكية غير الملائمة	5	0.79
	المجموع الكلي	24	0.84

وينصح من الجدول أن معامل (كرونباخ ألفا) لمجالات استبانة - تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis) استراتيجيات حل الضغوط النفسية تتراوح بين (0.76) و (Variance) .
 (0.81)، وعُدَّت هذه القيمة مقبولة كدلالة على ثبات الأداة. - اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية .
متغيرات الدراسة :
المتغيرات المستقلة : اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتية :

- الجنس، وله مستويان: ذكر ، وأنثى.
 - مكان السكن، وله مستويان: مع العائلة، وسكن(داخلي،خارجي).
 - السنة الدراسية، ولها خمسة مستويات: أولى ، وثانية ، وثالثة ، ورابعة ، وخامسة.

المتغيرات التابعة : وتمثلت في استجابات أفراد عينة الدراسة لأدوات الدراسة المتمثلة بالفقرات التي تقيس الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري

إجراءات الدراسة: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، قام الباحث بالتنسيق مع إدارة الجامعة والكليات؛ وذلك لأخذ الإذن والسماح له بتطبيق الدراسة، وقد تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2013/2014)، وقد تابع الباحث عملية جمع البيانات وإدخالها على الحاسوب، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، وقد تمثلت الطرق الوصفية بالآتية:

- المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة .

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T- Test) .

جدول(5): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تبعاً لمجال الضغوط الأسرية.

المتوسط الحسابي	الرتبة المعيارية	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر	الفقرة	الترتيب
4.04	1	1.11	80.89%	كبيرة	تؤثر الضوضاء والصراخ في البيت على تركيزي.	1
3.18	3	1.38	63.67%	متوسطة	يضايقتني عدم تقبل أسرتي لطبيعة دراستي.	2
3.31	2	1.40	66.20%	متوسطة	يضايقتني إلحاح والداي أو إحداهما وحثهم لي على الدراسة.	3

متوسطة	60.24%	1.38	4	3.01	4	أشعر بالضغط لوجود الخلافات المتكررة بين أفراد أسرتي.
قليلة	46.12%	2.97	5	2.30	5	أعاني من عدم الاحترام بين أفراد أسرتي.
متوسطة	63.42%	1.00		3.17		الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الأسرية.

يتضح من خلال الجدول أن درجة أثر الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الأسرية كانت كبيرة على الفقرة (1)، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرة لاستجابات الباحثين على هذه الفقرة ما نسبته (80%)، وكانت درجة الأثر متوسطة على الفقرات (2،3،4)، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات (63.4%).

جدول(6): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تبعاً لمجال الضغوط الاقتصادية.

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الفقرة	التفسير
متوسطة	54.4%	1.34	1	2.72	6	أعزف عن مشاركة الزملاء في الكثير من المناسبات بسبب قلة المال.
قليلة	47.1%	1.29	3	2.35	7	أفكر بترك الدراسة الجامعية أو تأجيل فصول بسبب العبء المادي.
قليلة	51.9%	1.24	2	2.59	8	أتضيق لعدم قدرة أسرتي على توفير مستلزماتي الضرورية.
قليلة	46.2%	1.19	4	2.31	9	أمتنع عن الذهاب للكافتيريا بسبب سوء الوضع الاقتصادي.
قليلة	44.7%	1.19	5	2.23	10	أعاني من عدم القدرة على شراء الكتب الجامعية.
قليلة	48.8%	0.98		2.44		الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الاقتصادية.

يتضح من خلال الجدول، أن درجة أثر الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الاقتصادية كانت قليلة على الفقرتين (7،8،9،10)، فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرتين (47.1%) - (44.7%)، وكانت درجة الأثر متوسطة في الفقرة (6)، إذ بلغت

جدول(7): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تبعاً لمجال الضغوط الجامعية.

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الفقرة	التفسير
كبيرة جداً	88.2%	0.81	2	4.41	11	يزعجني عدم مراعاة بعض المحاضرين لمشاعر الطلبة.
كبيرة جداً	91.1%	0.79	1	4.55	12	يرهقني أداء أكثر من امتحان في يوم واحد.
كبيرة جداً	84.1%	0.96	3	4.20	13	أعاني من بعض الإجراءات الإدارية الروتينية والمملة (قبول وتسجيل، مالية، ...)
متوسطة	65.4%	1.27	5	3.27	14	أعاني من تدني مقدرة مجلس الطلبة على حل الكثير من مشكلات الطلبة.
كبيرة	78.7%	1.04	4	3.93	15	يؤثر ضعف التأهيل لبعض المحاضرين في مستواي الأكاديمي سلباً.
كبيرة جداً	81.5%	0.62		4.07		الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الجامعية.

يتضح من خلال الجدول، أن درجة أثر الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الجامعية كانت متوسطة على الفقرة (14)، فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات (11،12،13)، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات بين (84.1%-91.1%) وكانت درجة الأثر كبيرة جداً في الفقرات (11،12،13)، إذ بلغت النسبة المئوية

(أما الدرجة الكلية لأثر مجال الضغوط الجامعية فقد كانت لاستجابات الباحثين عن جميع الفقرات (81.5%) .

بدرجة كبيرة جداً، إذ بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية

جدول(8): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تبعاً لمجال الضغوط الاجتماعية.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
16	أدخل من زيارة زملائي لبيتي لتواضع أثاثه.	2.17	5	3.37	43.5%	قليلة
17	أجد صعوبة بالاحتفاظ بالأصدقاء داخل الجامعة.	2.35	3	1.27	47.0%	قليلة
18	يضايقني عدم سماح والداي أو إحداهما بدعوة أصحابي لزيارتي في المنزل.	2.17	4	1.27	43.5%	قليلة
19	أتضايق من أساليب التعامل الفئوي بين الطلبة.	3.61	1	1.30	72.3%	كبيرة
20	أشعر بالخجل والحساسية الزائدة عند تعاملي مع زملائي وأساتذتي.	2.58	2	1.28	51.6%	قليلة
	الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الاجتماعية .	2.58		1.028	51.6%	قليلة

يتضح من خلال الجدول أن درجة أثر الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الاجتماعية كانت قليلة على الفقرات (16،17،18،20)، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات بين (43.5% - 47.0%)، وكانت درجة الأثر كبيرة في الفقرة (19)، إذ بلغت

جدول(9): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تبعاً لمجال الضغوط الشخصية والانفعالية.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
21	الوم نفسي لأقل خطأ أقع فيه.	3.55	2	1.26	71.0%	كبيرة
22	أشعر بالحرج لأبسط نقد موجه إليّ.	2.99	5	1.34	59.9%	متوسطة
23	يتغير مزاجي وأثور بسرعة عند التعرض لأي موقف.	3.57	1	1.21	71.5%	كبيرة
24	أفضل الوحدة والجلوس بمفردي بعيداً عن الآخرين.	2.82	6	1.41	56.4%	متوسطة
25	أشعر بالغضب عند التعرض لأي موقف.	3.36	3	1.26	67.2%	متوسطة
26	أشعر بأنني مهموم دائماً.	3.17	4	1.37	63.5%	متوسطة
	الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الشخصية والانفعالية .	3.24		0.87	64.9%	متوسطة

يتضح من خلال الجدول أن درجة أثر الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال الضغوط الشخصية والانفعالية كانت درجة الأثر متوسطة في الفقرات (22،25،26،24)، فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات (59.9% - 63.5%)، وكانت درجة الأثر كبيرة في الفقرتين (2،23)، إذ بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرتين (71.0% - 71.5%) .

جدول رقم (10) : ترتيب المجالات، والدرجة الكلية حسب درجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي.

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
1	مجال الضغوط الجامعية.	4.07	1	0.62	81.5%	كبيرة
2	مجال الضغوط الشخصية والانفعالية.	3.24	2	0.87	64.98%	متوسطة
3	مجال الضغوط الأسرية.	3.17	3	1.00	63.42%	متوسطة
4	مجال الضغوط الاجتماعية.	2.58	4	1.02	51.64%	قليلة
5	مجال الضغوط الاقتصادية.	2.44	5	0.98	48.898%	قليلة

الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي.	3.10	0.56	62.09%	متوسطة
--	------	------	--------	--------

يتضح مما سبق أن الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي لجميع المجالات (62.9%).

يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، كانت متوسطة، فقد بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين عن جميع الفقرات التقنية-خضوري كالاتي:

الترتيب	الأبعاد
1	مجال الضغوط الجامعية.
2	مجال الضغوط الشخصية والانفعالية.
3	مجال الضغوط الأسرية.
4	مجال الضغوط الاجتماعية.
5	مجال الضغوط الاقتصادية.

يعزو الباحث هذه النتيجة (وجود ضغوط نفسية للطالب الجامعي) إلى أن الطالب معرض لكثير من المواقف في حياته اليومية التي قد تسبب له ضغطاً نفسياً، وأن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المسببة لتلك الضغوط متشابهة عند الكثير من الطلبة لتشابه البيئة التي يعيشون فيها. أما السبب في جعل مجال الضغوط الجامعية في المرتبة الأولى؛ فهو أن الطلبة يقضون معظم وقتهم في الجامعة أكثر من أي مكان آخر، ولديهم توقعات مبالغ فيها عن بيئة الجامعة، وهي بالأساس جزء من البيئة العامة للمجتمع الفلسطيني، وتتعرض لها الأحداث الجارية في فلسطين، وأيضاً ما يؤثر في المجتمع من مشاكل مالية، وخدماتية يمكن أن تنطبق تماماً على بيئة الجامعة، وكذلك الضغوط الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي، وما يصاحبها من قصف، وهدم للبيوت، وحواجز، واعتقالات

الجدول (11) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تعزى لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	ذكر (ن=124)		أنثى (ن=121)		مستوى الدلالة المحسوب
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
ضغوط أسرية.		3.29	1.13	3.04	0.84	0.05
ضغوط اقتصادية.		2.58	0.97	2.29	0.97	0.02
ضغوط جامعية.		3.21	0.90	3.28	0.85	0.50
ضغوط اجتماعية.		2.65	0.91	2.50	1.13	0.23
ضغوط شخصية وانفعالية.		3.21	0.90	3.28	0.85	0.50
الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تعزى لمتغير الجنس.		3.17	0.56	3.03	0.55	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب عند مجال الضغوط الاقتصادية هي (0.021)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq 0,05$)، أي أننا نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تعزى لمتغير الجنس، إذ كانت الفروق عند مجال الضغوط الاقتصادية لصالح الذكور. ويعزو الباحث هذه النتيجة (وجود

اختلافات في الضغوطات التي يعاني منها الطلبة) إلى اختلاف الحاجات المادية التي يحتاجها كل من الذكور والإناث، بالإضافة لصعوبة توفر فرصة العمل الكافي الذي يوفر المستلزمات والحاجات الضرورية للطلاب، كما أن الأحداث السياسية السائدة، وما يترتب عليها من هموم مالية، وصعوبات دراسية تؤثر في الذكور بشكل أكثر من الإناث. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البيرقدار) (2011) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي، والصلابة النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، واتفقت مع دراسة شقوره (2012) بوجود فروق في جميع أبعاد المرونة النفسية لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة البنا (2008)؛ إذ ظهرت

الجدول (12) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير مكان السكن .

المجالات	مكان السكن		مع العائلة (ن=182)		سكن (ن=63)		مستوى الدلالة المحسوب
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
ضغوط أسرية.	3.27	1.06	2.87	0.77	2.70	0.07	
ضغوط اقتصادية.	2.42	0.98	2.51	0.96	0.62	0.53	
ضغوط جامعية.	3.24	0.88	3.25	0.85	0.10	0.91	
ضغوط اجتماعية.	2.56	1.08	2.63	0.84	0.47	0.63	
ضغوط شخصية وانفعالية.	3.24	0.88	3.25	0.85	0.10	0.91	
الدرجة الكلية للضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تعزى لمتغير مكان السكن.	3.11	0.57	3.06	0.52	0.69	0.48	

يتضح من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب عند مجال الضغوط الأسرية هي (0.007)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq 0,05$)، أي أننا نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تعزى لمتغير مكان السكن. وكانت الفروق عند مجال الضغوط الأسرية ناتجة عن حاجة الطلبة القادمين من خارج المحافظة إلى الإقامة وحدهم بعيداً عن أسرهم، وهذه الأمور تتطلب وقتاً وجهداً يكونان على حساب دراستهم الأكاديمية، وخاصة أن معظم الطلبة لا يعتمدون على أنفسهم في مواجهة متطلباتهم الجامعية، الأمر الذي يولد لديهم مزيداً من الضغوط النفسية في المجال الأكاديمي. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الشكعة،

جدول (13) : المتوسطات الحسابية لدرجة أثر الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة

جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية .

المجالات	السنة الدراسية				
	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	سنة خامسة
ضغوط أسرية.	3.06	3.27	3.22	3.03	3.11
ضغوط اقتصادية.	2.03	2.52	2.54	2.80	2.49
ضغوط جامعية.	3.27	3.38	3.13	3.24	3.09
ضغوط اجتماعية.	2.56	2.61	2.54	2.71	2.50
ضغوط شخصية وانفعالية.	3.27	3.38	3.13	3.24	3.09
الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تعزى لمتغير السنة الدراسية.	3.00	3.18	3.08	3.17	3.05

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات لمستوى الدلالة الإحصائية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الحسابية. ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14) : نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة أثر الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تعزى لمتغير السنة الدراسية.

السنة الدراسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	" ف " المحسوبة	مستوى الدلالة
ضغوط أسرية	بين المجموعات	2.17	4	0.54	0.53	0.71
	داخل المجموعات	245.75	240	1.02		
	المجموع	247.92	244			
ضغوط اقتصادية	بين المجموعات	14.12	4	3.53	3.83	0.01
	داخل المجموعات	221.25	240	0.92		
	المجموع	235.38	244			
ضغوط جامعية	بين المجموعات	2.71	4	0.67	0.88	0.47
	داخل المجموعات	184.98	240	0.77		
	المجموع	187.70	244			
ضغوط اجتماعية	بين المجموعات	0.81	4	0.20	0.19	0.94
	داخل المجموعات	257.42	240	1.07		
	المجموع	258.24	244			
ضغوط شخصية وانفعالية	بين المجموعات	2.71	4	0.67	0.88	0.47
	داخل المجموعات	184.98	240	0.77		
	المجموع	187.70	244			
الدرجة الكلية للضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب تعزى لمتغير السنة الدراسية.	بين المجموعات	1.30	4	0.32	1.01	0.39
	داخل المجموعات	76.80	240	0.32		
	المجموع	78.10	244			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب عند الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية. ومن أجل تحديد الفئة التي كانت الفروق لصالحها، أتبع تحليل التباين الأحادي باختبار أقل الفروق (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (15) يبين الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في الضغوط النفسية التي يعاني منها ذلك:

جدول رقم (15): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب، تعزى لمتغير السنة الدراسية.(المجال الاقتصادي)

المقارنات	المتوسط	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة
أولى	2.03					
ثانية	2.52	* 0.41				
ثالثة	2.54		* 0.31			
رابعة	2.80			* 0.68		
خامسة	2.49					

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق وجود فروق في درجة الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري بين سنة ثانية وسنة أولى لصالح سنة ثانية، وبين سنة ثالثة وسنة أولى لصالح سنة ثالثة، وبين سنة رابعة وسنة أولى لصالح سنة رابعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نوعية التعليم في السنة الرابعة؛ إذ ينحو التعليم نحو الجانب العملي في هذه السنة أكثر منه في السنة الأولى، والثانية، والثالثة. كما أن قرب الطالب من مرحلة التخرج في الجامعة يؤدي إلى زيادة الضغط النفسي لديه، خوفاً من تأخره عن التخرج، الأمر الذي يتطلب منه زيادة الأعباء المالية في فصل لاحق، فهم يتطلعون إلى البيئة العملية التي هي (أيضاً) بيئة جديدة لم يألفوها بعد. هذا يدل (بشكل عام) على أن الطلبة ذوي السنة الرابعة لديهم القدرة على تخطي العقبات التي تواجههم، والقدرة على تنفيذها، كما أن لديهم القدرة على المثابرة والتطوير والتقدم حين الانتهاء من حل هذه العقبات والمشكلات، والشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، والمبادرة في المساعدة، وهذا

نتائج السؤال الرئيس الثاني :

ما استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجة الأثر، والجداول المرفقة تبين ذلك ، في حين يبين الجدول (21) ترتيب المجالات تبعاً لدرجة الأثر.

جدول(16): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تبعاً لمجال استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
1	أطلب المساعدة من مجلس الطلبة.	3.41	2	1.30	68.33%	متوسطة
2	ألجأ إلى أحد أصدقائي المقربين لمساعدتي.	3.99	1	0.90	79.92%	كبيرة
3	أنتظر ظهور أحدهم ليساعدني.	2.64	4	1.17	52.82%	قليلة
4	أطلب المساعدة من أحد أقاربي.	3.33	3	1.26	66.69%	متوسطة
	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين .	3.34		0.75	66.94%	متوسطة

يتضح من خلال الجدول السابق أن درجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، تبعاً لمجال استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين، كانت قليلة في الفقرة (3)، فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرة (52.8%)، وكانت درجة الأثر متوسطة على الفقرتين (1،4)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين على

جدول(17): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تبعاً لمجال استراتيجية التجنب والهروب.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
5	أبتعد عن المكان الذي حدث فيه الموقف.	3.19	4	1.24	63.92%	متوسطة
6	أذهب للنوم للهروب من المشكلة.	3.00	5	1.39	60.16%	متوسطة
7	أبتعد واجلس وحدي.	3.23	3	1.30	64.65%	متوسطة

مجدي جيوسي

8	أقنع نفسي أن الموقف لا يستحق الاهتمام.	3.48	2	1.16	69.80%	كبيرة
9	أشغل نفسي بأي عمل حتى لا أفكر بالموقف.	3.55	1	1.17	71.10%	كبيرة
	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال استراتيجية التجنب والهروب.	3.29		0.83	65.93%	متوسطة

يتضح من خلال الجدول السابق أن درجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، تبعاً لمجال استراتيجية التجنب والهروب كانت متوسطة في الفقرات (5,6,7)، فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات بين (60.1% - 64.6%)، وكانت درجة الأثر للمبشرين عن هذه الفقرات (65.9%) .

جدول (18): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تبعاً لمجال استراتيجية الاسترخاء.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
10	أقوم بممارسة الرياضة.	3.47	5	1.26	69.42%	كبيرة
11	أسترخي في مكان ما.	3.95	2	0.87	79.10%	كبيرة
12	أستمع إلى الموسيقى.	3.94	3	1.12	78.93%	كبيرة
13	أذهب للصلاة.	4.08	1	1.14	81.71%	كبيرة
14	أتخيل موقفاً محبباً لذاتي.	3.91	4	1.05	78.20%	كبيرة
	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال استراتيجية الاسترخاء.	3.87		0.62	77.47%	كبيرة

يتضح من خلال الجدول السابق أن درجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، تبعاً لمجال استراتيجية الاسترخاء كانت كبيرة في جميع الفقرات (11,12,14,10,13)، فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات بين (69,4% - 81,7%) .

جدول (19): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تبعاً لمجال استراتيجية حل المشكلات.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
15	أفكر بأسباب المشكلة وأضع خطة لحلها.	4.08	4	0.93	81.79%	كبيرة
16	أقدم تفسيراً لما حدث.	3.95	5	0.92	79.18%	كبيرة
17	أشجع نفسي كي لا أتردد في فعلتي.	4.13	2	0.85	82.61%	كبيرة
18	أعيد ترتيب الأحداث بما يخدم حل المشكلة.	4.093	3	0.80	81.87%	كبيرة
19	أستفيد من الخبرات السابقة في حل المشكلة الجديدة.	4.21	1	0.81	84%	كبيرة
	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال استراتيجية حل المشكلات.	4.09		0.605	81.89%	كبيرة

يتضح من خلال الجدول السابق أن درجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، تبعاً لمجال استراتيجية حل المشكلات كانت كبيرة في الفقرات (15,16,17,18,19)، فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين عن هذه الفقرات بين (79,1% - 84,6%) .

جدول (20): المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ودرجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تبعاً لمجال استراتيجية العادات السلوكية غير الملائمة.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
---------	--------	-----------------	--------	-------------------	----------------	------------

20	الجا إلى التدخين.	2.39	4	1.69	47.83% قليلة
21	أتناول الطعام بشراهة.	2.60	2	1.35	52.16% متوسطة
22	أحطم كل ما أراه أمامي.	2.54	3	1.47	50.93% قليلة
23	أشعر بالذنب وألوم نفسي ومن حولي.	3.01	1	1.36	60.32% متوسطة
24	أستسلم للمشكلة وأبكي.	2.25	5	1.40	45.06% قليلة
	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي تبعاً لمجال استراتيجيات العادات السلوكية غير الملائمة.	2.56		0.90	51.26% قليلة

يتضح من خلال الجدول السابق أن درجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، تبعاً لمجال استراتيجيات العادات السلوكية غير الملائمة كانت قليلة في الفقرات (21، 22، 24)؛ فقد بلغت النسبة المئوية لاستجابات جدول رقم (21) : ترتيب المجالات، والدرجة الكلية حسب درجة استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي.

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الأثر
1	مجال استراتيجيات حل المشكلات.	4.09	1	0.60	81.89%	كبيرة
2	مجال استراتيجيات الاسترخاء.	3.87	2	0.62	77.47%	كبيرة
3	مجال استراتيجيات طلب المساعدة من الآخرين.	3.34	3	0.75	66.94%	متوسطة
4	مجال استراتيجيات التجنب والهروب.	3.29	4	0.83	65.93%	متوسطة
5	مجال استراتيجيات العادات السلوكية غير الملائمة.	2.56	5	0.90	51.26%	قليلة
	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري.	3.43		0.39	68.7%	متوسطة

يتضح مما سبق، أن الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري كانت متوسطة؛ إذ بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين عن جميع الفقرات لجميع المجالات (68.7%).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اتفاقها مع السمات، والخصائص العمرية التي يمرون بها من جهة، ومن جهة أخرى ترجع إلى ما تعززته الحياة الجامعية من علاقات اجتماعية مع الآخرين؛ من الأصدقاء، والزملاء ضمن المحيط الجامعي الذي يستدعي بناء مثل تلك العلاقات الاجتماعية التي يحتاجها الطلبة عند تسجيل المواد، والتعامل مع الأساتذة الجامعيين، أخذين بعين الاعتبار

قلة الخبرة، والوسط الجديد الذين يعيشون فيه في هذه المرحلة. كما أن لجوء الطلبة إلى التجنب والهروب من المواقف هو حالة طبيعية، لعدم معرفة الطلبة بالعواقب التي تنتج سلوكاً غير مرضٍ يؤدي إلى إلحاق الضرر بهم، لسوء تصرف يصدر عنهم، ناشدين السلامة من أي ضرر قد يلحق بهم، وهذا الأمر يدفعهم إلى الاسترخاء من أجل التفكير في مثل هذه المواقف، وما تتطلبه من حيادية، وموضوعية للعمل على حل المشكلات.

نتائج فرضيات الدراسة

- نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استراتيجيات حل الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير الجنس. ومن أجل فحص الفرضية فقد استخدم الباحث

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (22).
الجدول (22): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	ذكر (ن=125)		أنثى (ن=120)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين.		3.38	0.78	3.30	0.71	0.87	0.38
استراتيجية التجنب والهروب.		3.06	0.84	3.54	0.74	4.67	0.01
استراتيجية الاسترخاء.		3.88	0.67	3.85	0.56	0.40	0.68
استراتيجية حل المشكلات.		4.13	0.61	4.05	0.59	1.13	0.25
استراتيجية العادات السلوكية غير الملائمة.		2.74	0.93	2.37	0.82	3.27	0.01
الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تعزى لمتغير الجنس.		3.44	0.40	3.42	0.37	0.38	0.70

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب عند مجال استراتيجية التجنب والهروب، ومجال استراتيجية العادات السلوكية غير الملائمة على التوالي هي (0.0 - 0.01)، وهما أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq 0,05$)، أي أننا نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير الجنس. أما الفروق فقد كانت على مجال إستراتيجية التجنب والهروب، وكانت لصالح الإناث وعلى مجال إستراتيجية العادات السلوكية غير الملائمة، وكانت لصالح الذكور. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اتفاقها مع طبيعة الإناث بشكل عام؛ لأن الإناث أكثر حاجة للتحدث مع الآخرين، وأكثر تشجيعاً على المساعدة والدعم من الآخرين، حينما يحتج لذلك. كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية، وطرق التفاعل بين الآباء والأبناء، تدعم استقلالية الذكور، وتشجعهم على الاستقلال، والاستكشاف، وتفرض القيود على الإناث؛ مما يجعلهن أكثر قدرة على اتخاذ القرارات، وتجريب الحلول والبدائل. إضافة إلى ذلك، فإن سيادة

الجدول (23): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير مكان السكن.

المجالات	مكان السكن	مع العائلة (ن=186)		سكن (ن=59)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين.		3.37	0.75	3.26	0.75	0.98	0.32
استراتيجية التجنب والهروب.		3.32	0.82	3.19	0.86	1.05	0.29
استراتيجية الاسترخاء.		3.92	0.59	3.70	0.67	2.36	0.01

0.10	1.63	0.67	3.98	0.57	4.13	استراتيجية حل المشكلات.
0.12	-1.55-	0.83	2.72	0.91	4.13	استراتيجية العادات السلوكية غير الملائمة.
0.17	1.36	0.42	3.37	0.37	2.51	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تعزى لمتغير مكان السكن.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب عند مجال إستراتيجية الاسترخاء هي (0.01)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq 0,05$)؛ أي أننا نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير مكان السكن. أما الفروق فقد ظهرت على مجال استراتيجيات الاسترخاء لصالح من سكن مع العائلة. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وجود الفرد بين أفراد عائلته يساعده على الشعور بالأمان والطمأنينة، وعدم التفكير في تحمل مسؤولية الأمور الحياتية الاعتيادية (كالمأكل، والمشرب، ونظافة المكان،...الخ)، كما أن وجوده داخل أفراد عائلته يزوده بالدعم النفسي لمختلف أمور الحياة اليومية. وبشكل عام، يوجد تأثير لمكان السكن في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشكعة، 2009)

جدول (24) : المتوسطات الحسابية لدرجة أثر استراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية .

السنة الدراسية					
سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	سنة خامسة	المتوسط
3.39	3.33	4.06	4.20	2.31	3.39
3.42	3.23	3.91	4.04	2.59	3.42
3.28	3.38	3.76	4.07	2.65	3.28
3.42	3.27	3.68	4.25	2.63	3.42
3.04	3.14	3.85	3.83	2.68	3.04
3.34	3.29	3.87	4.09	2.56	3.34

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية. ومن أجل معرفة إذا ما كانت هذه الفروق (25) يوضح ذلك: قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية، فقد تم استخدام اختبار

جدول (25) : نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة أثر استراتيجيات حل الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، تعزى لمتغير السنة الدراسية.

السنة الدراسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	" ف " المحسوبة الدلالة	مستوى
استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين.	بين المجموعات	2.98	4	0.74	1.32	0.26
داخل المجموعات		134.65	240	0.56		
المجموع		137.63	244			

0.73	0.49	0.34	4	1.39	بين المجموعات	استراتيجية التجنب والهروب.
		0.69	240	167.69	داخل المجموعات	
			244	169.08	المجموع	
0.04	2.53	0.95	4	3.82	بين المجموعات	استراتيجية الاسترخاء
		0.37	240	90.44	داخل المجموعات	
			244	94.27	المجموع	
0.07	2.12	0.76	4	3.06	بين المجموعات	استراتيجية حل المشكلات
		0.36	240	86.34	داخل المجموعات	
			244	89.4	المجموع	
0.24	1.36	1.10	4	4.40	بين المجموعات	استراتيجية العادات السلوكية غير
		0.80	240	193.31	داخل المجموعات	الملائمة.
			244	197.70	المجموع	
0.64	0.63	0.09	4	388.	بين المجموعات	الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل
		0.15	240	36.87	داخل المجموعات	الضغوط النفسية التي يعاني منها
			244	37.2	المجموع	الطالب الجامعي تعزى لمتغير السنة
						الدراسية.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة عند مجال إستراتيجية الاسترخاء هي (0.04)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \geq 0,05$)؛ أي أننا نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في استراتيجيات حل الضغوط البعدية والجدول (26) يبين ذلك:

جدول رقم (26) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب، تعزى لمتغير السنة الدراسية. (المجال استراتيجي الاسترخاء)

المقارنات	المتوسط	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة
أولى	3.28			*0.29		
ثانية	3.38				*0.37	
ثالثة	3.76					
رابعة	4.07					
خامسة	2.65					

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق وجود فروق في درجة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري بين سنة ثالثة وسنة أولى لصالح سنة رابعة، وبين سنة رابعة وسنة أولى لصالح سنة رابعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تقدمه الحياة، والخبرة الجامعية للطالب من التجارب والممارسات العديدة، فالخبرة لدى الطالب الجامعي تزداد بازدياد سنوات دراسته الجامعية، وذلك لما يتعرض له خلال سنواته الدراسية من مواقف علمية، وعملية، ومن ثم تكون الضغوط النفسية أكثر لما سيواجهه الطالب في هذه المرحلة الدراسية، وذلك لأنه يدخل في تفكيره بدء إنهاء عملية التخرج بنجاح، وكذلك التفكير بالحصول على الوظيفة التي تترجم جهده، مما يجعله يدخل في مرحلة ضغوط أكثر من طلبة سنة ثالثة وثانية، لبعدهم عن التفكير في تلك المراحل التي يشعر بها طالب سنة رابعة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:
- توفير المناخ المناسب للدراسة في جامعة فلسطين التقنية لمواجهة الضغوط النفسية الناتجة في المجال الاقتصادي، والاجتماعي، والسياسي.
- عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعة، وخاصة الذكور، للتغلب على الضغوط الناتجة عن اختلاف الحاجات المادية للذكور والإناث من أجل مساعدتهم في توفير المستلزمات، والحاجات الضرورية، والتكميلية.
- تفعيل قسم الإرشاد النفسي في جامعة فلسطين التقنية بهدف مساعدة الطلبة، وإرشادهم في مواجهة الضغوط

الباوي، علي (2007). *ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

البناء، أنور (2008). *المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة- دراسة استطلاعية*. *مجلة جامعة الأقصى*، مجلد(11)، عدد(2)، 131-161.

البيرقدار، تتهيد (2011). *الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى كلية التربية*. *مجلة أبحاث كلية التربية*، مجلد(11)، عدد(1)، 28-56.

الخياط، ماجد السليحات، ملوح(2012). *فاعلية برنامج تدريبي سلوكي- معرفي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية*. *مجلة الجامعة الإسلامية*، مجلد(20)، عدد(2)، 1 - 22.

دخان، الحجار (2005). *مستوى الضغوط النفسية ومصادرها لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية*. *مجلة الجامعة الإسلامية*، مجلد(11)، عدد(3)، 129 - 134.

دخان، الحجار(2006). *الصحة النفسية والعلاج النفسي(ط1)*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

دعو. سميرة، شنوفي، نورة (2013). *الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي- دراسة عيادية لخمس حالات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آكلي محند اولحاج. الجزائر.

الزيناوي، اعتماد (2003). *أنماط الشخصية الصبورة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

الزويد، نادر (2004). *استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة فطر وعلاقتها ببعض المتغيرات*. *مجلة رسالة الخليج العربي*، مجلد (21)، عدد (99)، 42 - 44.

شفورة، يحيى(2012). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

الشكعة، علي(2009). *استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة نابلس*. *مجلة جامعة النجاح*، مجلد(23)، عدد(2)، 351-378.

الضريبي، عبد الله (2010). *أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. *مجلة دمشق*، مجلد(26)، عدد(4)، 669 - 719.

النفسية، والأعباء المالية، والصعوبات الدراسية التي تؤثر في الذكور أكثر من الإناث.

- ضرورة اهتمام إدارة جامعة فلسطين التقنية - من خلال عمادة الشؤون الطلابية- بتوفير السكن الملائم صحيا، ونفسيا لطلبة الجامعة.

- ضرورة توفير ندوات إرشادية لطلبة سنة أولى، لتحديد مصادر

- الضغوط لديهم، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة تلك الضغوط، وخاصة الضغوط الجامعية .

- زيادة المعلومات العلمية والنفسية التي تقدم للطلبة الدارسين في جامعة فلسطين التقنية بحيث تساعدهم في التعرف إلى الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، واختيار الأسلوب الايجابي في مواجهتها.

- عمل لقاءات دورية مفتوحة بين إدارة جامعة فلسطين التقنية والكليات من جهة، والطلبة من جهة أخرى؛ لتحديد مصادر الضغوط، والعمل على حل المشكلات المسببة لها، ومن ثم بالتالي الحد منها.

- ضرورة اهتمام إدارة جامعة فلسطين التقنية بتفعيل الأنشطة الطلابية، سواء أكانت ثقافية، أم رياضية، أم فنية؛ لما لها من دور في تقليل الضغوط النفسية لدى الطلبة.

- إجراء دراسة مقارنة في استراتيجيات الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة جامعة فلسطين التقنية بشكل خاص، وطلبة الجامعات الفلسطينية الأخرى بشكل عام.

المراجع:

الاسطل، مصطفى (2010). *اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة*. (ط1) الأردن: دار وائل للنشر.

أبو حبيب، نبيلة(2010). *الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

أبو دلال، حسام (2010). *النقابات العمالية ودورها في التنمية السياسية في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- العنزي، أمل (2004، أ). أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفس جسمية السيكوسوماتية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. السعودية.
- العنزي، عياش (2004، ب). علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض.
- القنومي، خولة. خليل، ياسر (2011). إدراكات طلبة جامعة اريد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية*، مجلد (19)، عدد (1)، 678-647.
- غطاس، عز الدين. مجوعة، عليّة (2012). *مقدمة في علم نفس الصحة*. (ط1). الأردن: دار وائل النشر.
- مسلم، عبد القادر (2007). *مصادر الضغوط المهنية وآثارها في الكليات التقنية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- ناصر، وضاح (2010). *إدارة المياه والموارد المائية في الجمهورية اليمنية الواقع والمشكلات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- هوراية، قدور (2011). استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط النفسي لدى المرأة العاملة على ضوء متغير الحالة الاجتماعية. *مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية*. جامعة وهران، 39-54.
- اليمني، عبد الرؤوف . الزعبي، نزار (2013). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة البكالوريوس في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*. مجلد (1)، عدد (2)، 246-213.
- Addonizo, Frank (2011). *Stress, Coping, Sociaial Supprt, and Psychological. Distress Among MSW students, in University of South Carolina.*
- Cohen, R. (2005). *Psychology & Adjustment, values, culture and changes*. Boston Allyn and Bacon. U.S.A
- Constance , H . (2004). intergenerational Transmission of Depression Test of an interpersonal Stress Model In a Community Sample . *Journal of Counseling And Clinical psychology*, 72 (3), 511 – 522 .
- Folk man, S . (1998) . *Positive Psychological States and Oping With Severs Stress Stran , Us (8) , 75 -77 .*
- Gilany , A . (2008) . Stress Among Middle East Journal of Family Medicine and Law Students in Mansur. *Middle east Journal of family Medicine* , 6 (9) , 46 -600.
- Marcos, R (2004). Coping with Stressors among Greek university students in light some variable. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 661-771.
- Mark , D. (2000) . Health Psychology : Theory , Research and Practice . *London : Sage Publications* . 41-52 .
- Patterson , C . (1997) . Psychology A Bio Psychosocial Approach . New York : Addison Wesley Educational . Publisher Inc . 22 – 42.
- Puskar, k. & Lamb, j .(2001). Adolesences Problem and Psychological Stresses and Coping Strategies . *Journal of Counseling Adolesences*. 3 (12), 267- 281.
- Raymond , F . (2004) . To Ward An Integrative Approach To The Study of Stress . *Journal, of Personality and Social Psychology* , 46 (4) , 939 – 999 .
- Taylor , S . (1986) . *Health Psychology* . New York : Rand Man House . Co . 17 - 29 .

متطلبات تعزيز الهوية والانتماء لدى الشباب الجامعي من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا

صابر جيدوري

كلية التربية

جامعة طيبة، المدينة المنورة

تاريخ القبول: 2014/8/20

تاريخ التسلم: 2014/5/6

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي، واستراتيجيات حلها، من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري في أثناء الفصل الثاني من العام الدراسي (2013/2014 م). وبلغت عينة الدراسة (245) طالباً وطالبة بنسبة (5%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (4810) طالباً وطالبة من جامعة فلسطين التقنية. استخدم الباحث استبانتيين؛ الأولى: لقياس الضغوط التي يعاني منها الطالب الجامعي، وتكونت من (26) فقرة، مقسمة إلى خمسة مجالات، يقيس كل مجال نوعاً من أنواع الضغوط النفسية. والثانية، لمعرفة استراتيجيات مواجهة تلك الضغوط، وتكونت من (24) فقرة، مقسمة إلى خمسة مجالات. وتم التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها. وللتعرف إلى نتائج الدراسة فقد تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية: اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، وحساب التكرارات لمصادر الضغط. وبيّنت الدراسة عدة نتائج، أهمها: - أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة كانت (62.9%)، كانت الضغوط الجامعية في المرتبة الأولى، وبلغت استراتيجيات حل الضغوط (68.7%). أما إستراتيجيات حل المشكلات فقد كانت في المرتبة الأولى، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط عند مجال الضغوط الاقتصادية، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير مكان السكن لصالح مجال الضغوط الاقتصادية بين سنة ثانية وسنة أولى لصالح سنة ثانية، وبين سنة ثالثة وسنة أولى لصالح سنة ثالثة، وبين سنة رابعة وسنة أولى لصالح سنة رابعة. وقد أوصى الباحث بضرورة تخفيف الضغوط الاقتصادية للتقليل من الضغوط النفسية. (الكلمات المفتاحية: الضغوط، والضغوط النفسية، والاستراتيجيات النفسية، والطالب الجامعي).

Psychological Distress Experienced by a University Student and Strategies to Solve them from the Standpoint of Palestine Technical University _ Kadoorie

Sabir Jaidouri

Faculty of Education

Taibah University, AL-Madinah AL-Munawarah

The study aimed to identify the requirements to strengthen identity and affiliation among undergraduate students, in order to raise awareness of the importance of adhering to their identity and affiliation to their homeland, so as to be positive participants in their community affairs. It also aimed to find out the difference among the students' views about the requirements to strengthen identity and affiliation, according to the variables of gender and Specialization. After the application of the tool on the study sample, and conducting the necessary statistical treatments, the study results showed a substantial approval of the sample on all the cognitive, cultural and legal requirements to strengthen the identity and affiliation. The study results also pointed out that the difference with the statistical significance was between the Faculty of Education students and those of the Faculty of Law in favor of the Faculty of Education, in relation to the cognitive requirements, , in addition to a statistically significant difference between the students of the Faculty of Arts and students of the Faculty of Law in favor of the Faculty of Arts in relation to the cognitive requirements. Moreover there were differences between the students of the Law Faculty and students of the Faculty of Education in favor of the Faculty of Law, in connection with the legal requirements. (Keywords: Jaidouri, Identity, Affiliation).

مقدمة:

ارتبط سؤال الهوية بالتغيرات التي شهدتها مجتمعاتنا العربية على المستويات السياسية والاجتماعية والثقافية.. ويُعدّ واحداً من المخاوف والأسئلة والأحكام التي ارتبطت بظاهرة العولمة وتأثيراتها على جميع مناحي الحياة. فقد أشارت دراسة علمية بأن "الثورة في الثقافة والمعلومات وفي أنماط الاستهلاك التي أدخلتها الحداثة في مجتمعاتنا العربية، قد أفرزت ثورة في القيم والاتجاهات وفي المهارات التي يحتاجها الفرد، ومن نتائج هذه الثورة، التي أربكت المنظومة التقليدية وأدخلت الفرع على قيمها، تتمثل في فقدان الشاب العربي المعاصر الثوابت التي يبني بواسطتها هويته، ذلك أن الهوية تحتاج إلى مراجع ثقافية وقيمية واضحة وثابتة، يعتمد عليها الفرد لبناء شخصيته". (النقيب، 1993، 30).

وفي هذا السياق اهتم علماء العلوم الاجتماعية بموضوع الانتماء في الآونة الأخيرة، ويرى "الجوهري" أن من أبرز أسباب

في تلك المجتمعات، خاصة وأن التغييرات التي حدثت وما تزال تحدث لم تكن متوازنة ومتدرجة من ناحية، ولم يكن بعضها مخططاً تخطيطاً دقيقاً من ناحية أخرى، حيث كان لذلك كله أثاره السلبية على الشباب بصفة خاصة، تمثلت في زعزعة الانتماء للوطن وإضعافه لدى بعض الناشئة من شرائح المجتمع المختلفة. من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة ومبررات إجرائها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبح من المعروف أن العولمة الثقافية هي فعل اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثقافات، يهدد بشكل أساسي الهوية الثقافية للمجتمعات الإنسانية. والمستقرى للواقع اليوم يُلاحظ بعض الأفكار والقيم وأنماطاً جديدة من السلوك في مجتمعاتنا العربية، وبالأخص في أوساط الشباب، إذ إن هذه المنظومة القيمية الجديدة تمثل في حقيقتها طريقة الحياة التي تسوق لها العولمة الأمريكية، بدءاً من أسلوب الحياة الذي طغى عليه التفكير الاستهلاكي، إلى ملصقات العلم الأمريكي على الملابس والسيارات وأسماء المحلات التجارية، وغيرها مما يتصل بشكل مباشر بمسألة الهوية والانتماء، مما يفرض على الجامعات العربية عموماً القيام بدورها في تعزيز متطلبات ثقافة الهوية والانتماء لدى الشباب الجامعي، كونهم الشريحة المعرضة هويتها للخطر. من هذا المنطلق تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات تعزيز ثقافة الهوية والانتماء لدى الشباب الجامعي من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا؟ حيث تفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما المتطلبات المعرفية لتعزيز الهوية والانتماء من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا؟
- 2- ما المتطلبات الحقوقية لتعزيز الهوية والانتماء من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا؟
- 3- ما المتطلبات الثقافية لتعزيز الهوية والانتماء من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا؟
- 4- هل تختلف وجهات نظر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا نحو متطلبات تعزيز الهوية والانتماء تبعاً لمتغير الجنس؟

هذا الاهتمام العلمي بموضوع الانتماء للشباب، يتمثل في التقدم التكنولوجي الهائل الذي يعيشه العالم، خاصة في مجالات الاتصالات والمواصلات، مما يعني قدرة بعض النظم والدول على التأثير الفكري والثقافي في ناشئة الدول الأخرى وشبابها. كما أن العالم يتجه أكثر وأكثر إلى الديمقراطية، وهذا يفرض على الدول الاهتمام بالتربية السياسية للشباب، إذ يعدّ موضوع الانتماء من أبرز الموضوعات في مجال التربية السياسية. (الجوهري، 2002، 112)

ولأن الأمر كذلك فلم يعدّ الصراع بين الدول صراعاً عسكرياً مسلحاً بقدر ما أصبح صراعاً حضارياً وثقافياً وسياسياً، إذ يأتي الاستقطاب الثقافي والفكري والسياسي في مقدمة ذلك الصراع، مما دفع الكثير من الدول إلى العمل على تحصين شبابها وتأهيلهم سياسياً ضد محاولات الغزو والاستقطاب الخارجي، وكذلك تأكيداً للهوية الوطنية وتعميقاً للانتماء والولاء.

ويرى علي وطفة "أن الإنسان العربي المعاصر يعاني أزمة هوية وانتماء تتصف بطابعي العمق والشمول.. وتعود هذه الأزمة إلى وجود الإنسان العربي في ظل كيانات اجتماعية متعددة ومتعارضة، تبدأ بالقبيلة والطائفة حيناً، وتنتهي بالدين والقومية أحياناً، فالوطن العربي كيان مركب معقد، تتداخل فيه عناصر الولاءات المحلية بالولاءات الوطنية، ولا تتطابق فيه حدود الجغرافيا مع حدود المشاعر، ولا حدود السياسة مع حدود الأمة. وبالتالي فإن تعددية الانتماء وتناقضاته تؤدي إلى حالة من الانشطار في الهوية الاجتماعية، وإلى حالة من التمزق الوجداني الداخلي عند الإنسان العربي الذي تتخاطفه، في الآن الواحد، مشاعر انتماء اجتماعية متعارضة ومتنافرة في مختلف المستويات والاتجاهات". (وظفة، 2002، 96)

كما تُشكل العولمة أحد التحديات التي تقف أمام بناء المجتمعات التقليدية، إذ تعمل على تغريب الثقافات الوطنية من خلال آليات أصبحت أكثر قوة مثل: وسائل الإعلام والتقنية الحديثة، واحتكارها على مستوى المعرفة وعلى مستوى المستقبل، كما أنها توظف العلم للاختراق الثقافي والهيمنة على الثقافات التقليدية، بهدف طمس هوية الشعوب.

وهكذا أحدثت التغييرات السريعة وغير المسبوقة في المجتمعات المعاصرة بعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية

- 5- هل تختلف وجهات نظر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا نحو متطلبات تعزيز الهوية والانتماء تبعاً لمتغير الاختصاص؟
- أهمية الدراسة:**
- تتبلور أهمية الدراسة في الآتي:
- أ- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الهوية والانتماء، كونه موضوعاً يتعرض للكثير من المخاطر، وبخاصة ما تبثه العولمة الإعلامية من رسائل تحمل في مضامينها تشويهاً واضحاً للهوية العربية والإسلامية عموماً.
- ب- تسهم هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة فكر طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا، فيما يتصل بمتطلبات تعزيز الهوية والانتماء من وجهة نظرهم، مما يساعد صنّاع السياسة التربوية في إدارة الجامعة على تحديد جوانب النقص في البرامج والمناهج والأنشطة المخصصة لتعزيز الهوية والانتماء لدى الطلبة.
- ج- توفر هذه الدراسة خلفية نظرية وعملية للقائمين على رسم السياسات التربوية في جامعة دمشق التي تتبع لها الكليات المحدثّة في محافظة درعا، ولاسيما عندما يحددون الأهداف التربوية التي من شأنها زيادة وعي الطلبة بهويتهم، وتجديدها وتعميقها، بعدّها وسيلة لتحسين المجتمع السوري مما قد يتأثر به على صعيدي الدين والثقافة.
- أهداف الدراسة:**
- يمكن تحديد أهداف الدراسة على النحو الآتي:
- أ- التعرف على متطلبات تعزيز الهوية والانتماء في البيئة الاجتماعية عموماً، ولدى طلبة المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، من أجل بث الوعي لديهم بأهمية التمسك بهويتهم وانتمائهم لوطنهم، حتى يكونوا مشاركين إيجابيين في شؤون مجتمعهم.
- ب- معرفة الاختلاف بين آراء الطلبة فيما يتصل بوجهات نظرهم نحو متطلبات تعزيز الهوية والانتماء، تبعاً لمتغيرات الجنس والاختصاص.
- ج- التوصل إلى توصيات يمكن أن تفيد في تعزيز ثقافة الهوية والانتماء لدى طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا وتعميقها.
- محددات الدراسة:**
- 1- يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة.
- 2- تتحدد وجهة نظر طلبة الكليات المحدثّة في متطلبات تعزيز ثقافة الهوية والانتماء التي شملتها أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة، والمتمثلة في المتطلبات المعرفية والحقوقية والثقافية.
- 3- تتحدد متغيرات الدراسة الحالية في متغيري الجنس والاختصاص.
- 4- تقتصر هذه الدراسة على طلبة الكليات المحدثّة في محافظة درعا، والتي تتبع إدارياً لجامعة دمشق، والمتمثلة في كليات التربية والآداب والتجارة والحقوق، في العام الدراسي 2012/2013م
- متغيرات الدراسة:**
- المتغيرات المستقلة** وتشمل: أ - متغير الجنس، وله مستويان: ذكور، إناث ب - متغير الاختصاص، وله أربعة مستويات: التربية والآداب والتجارة والحقوق.
- المتغيرات التابعة:** وتتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستبانة الأربعة والمتمثلة في المتطلبات المعرفية والحقوقية والثقافية.
- الإطار المرجعي للدراسة**
- يتشاكل مفهوم الهوية والانتماء في تقاطعات عديدة تطرح منذ زمن بعيد على بساط البحث العلمي، إذ غالباً ما يستخدم أحدهما في مكان الآخر في الأدبيات الاجتماعية المعاصرة، مما يقتضي توضيحهما على النحو الآتي:
- 1- مفهوم الهوية:**
- يشير مفهوم الهوية إلى "ما يكون به الشيء هو هو، أي من حيث تشخصه وتحققه في ذاته وتمييزه عن غيره، فهو وعاء الضمير الجمعي لأي تكتل بشري، ومحتوى لهذا الضمير في الوقت نفسه، بما يشمل من قيم وعادات ومقومات تكيف وعي الجماعة وإرادتها في الوجود والحياة داخل نطاق الحفاظ على كيانها". (الجراري، 1988، 22)
- كما جاء في معجم العلوم الاجتماعية "أن الهوية هي تحديد المميزات الشخصية للفرد من خلال مقارنة حالته بالخصائص الاجتماعية العامة". (معتوق، 1998، 235). "فالهوية جسر

أ- فالفرد داخل الجماعة الواحدة، قبيلة كانت أو طائفة أو جماعة مدنية (حزبا أو نقابة إلخ)، هو عبارة عن هوية متميزة ومستقلة، عبارة عن "أنا"، لها "آخر" داخل الجماعة نفسها: "أنا" تضع نفسها في مركز الدائرة عندما تكون في مواجهة مع هذا النوع من "الآخر".

ب- والجماعات، داخل الأمة، هي كالأفراد داخل الجماعة، لكل منها ما يميزها داخل الهوية الثقافية المشتركة، ولكل منها "أنا" خاصة بها و"آخر" من خلاله وعبره تتعرف على نفسها بوصفها ليست إياه.

ج- والعلاقة بين هذه المستويات ليست متحولة ولا ثابتة، بل هي في مد وجزر دائمين، يتغير مدى كل منهما اتساعاً وضيقاً، حسب الظروف وأنواع الصراع واللاصراع، والتضامن واللاتضامن، التي تحركها المصالح الفردية والمصالح الجمعية والمصالح الوطنية والقومية. وهذا يعني أن العلاقة بين هذه المستويات الثلاثة تتحدد أساساً بنوع "الآخر"، بموقعه وطموحاته: فإن كان داخلياً، ويقع في دائرة الجماعة، فالهوية الفردية هي التي تفرض نفسها كـ "أنا"، وإن كان يقع في دائرة الأمة فالهوية الجمعية (القبلية، الطائفية، الحزبية..) هي التي تحل محل "الأنا" الفردي. أما إن كان "الآخر" خارجياً، أي يقع خارج (الأمة والدولة والوطن) فإن الهوية الوطنية -أو القومية- هي التي تملأ مجال "الأنا". (الجابري، 2010، انترنت)

والواقع أن مسألة ثبات الهوية أو تغييرها قد طرحت على محك المسألة والنقاش، وأثبتت الجدالات العلمية أن هوية أي مجتمع ليست أمراً ثابتاً وسرمدياً، كما ذهب إلى ذلك المفكر المغربي محمد عابد الجابري، بل يرتبط بالمؤثرات الخارجية وبالتداول العلمي للأفكار والثقافات، كما يرتبط بالصراع على السلطة، وهي الصراعات التي تشحذها هي نفسها بصورة مباشرة أو غير مباشرة المؤثرات الخارجية ولعبة التوازنات.

لكن يبدو أن تغير الهويات ينبغي أن يخضع لقانون التوازن بين الثوابت المميزة للهوية والعناصر القابلة للتحول، وإلا كانت الهوية عرضة للخطر والتدمير، فالهوية- كما يرى الباحث تتضمن مكونات ثابتة وأخرى قابلة للتغيير. إذ يُعدّ الدين واللغة من الثوابت الراسخة، بينما تكون المكونات الأخرى من عادات

يعبر من خلاله الفرد إلى بيئته الاجتماعية والثقافية، وهي إحساس بالانتماء والتعلق بالجماعة" (ولد خليفة، 2003، 92).

وعليه فإن القدرة على إثبات الهوية مرتبطة بالوضعية التي تحتلها الجماعة في المنظومة الاجتماعية ونسق العلاقات فيها.

وقد أجمع الكثير من الباحثين أنه لا وجود لشعب دون هوية، لكن اختلفوا في الشكل الذي يحدد هذه الهوية. وفي هذا السياق انتقد أحد الباحثين، ما أسماه بالشكل الميتافيزيقي الذي يحدد هوية الأمم والشعوب، ويقدم شخصيتها في إطار تصورات مثالية، دون الرؤية إليها كمجموعات حية تتميز باحتمالات تكشف عن ذاتها في عملية تحققها، ويطرح مقابل ذلك مقارنة سسيولوجية ترى "أن الهوية تتغذى بالتاريخ وتشكل استجابة مرنة تتحول مع تحول الأوضاع الاجتماعية والتاريخية، دون أن تشكل ردّاً طبيعياً، وبذلك فهي هوية نسبية تتغير مع حركة التاريخ وانعطافاته". (برغثي، 2007، 76)

وتتحدد الهوية الثقافية في مجموعة من المقومات الأساسية المتجسدة في: (حرب، 2004، 12)

أ- اللغة الوطنية واللهجات المحلية المرتبطة بوجود شعب ما، وتطوره ومصيره على أساس أن تكون اللغة الوطنية معتمدة في التدريس على جميع المستويات، وفي التسيير الإداري، وفي القضاء، إضافة إلى التواصل بين شرائح المجتمع إلى جانب اللهجات المحلية.

ب- القيم الدينية والوطنية المتكونة عبر العصور، والتي تكسب الشعب حامل الهوية حصانة تحول دون ذوبانه في شعوب أخرى، وتؤهله لمقاومة كل محاولات التدويب مهما كان مصدرها.

ج- العادات والتقاليد والأعراف النابعة من تلك القيم، والحاملة لها والعاكسة لمستوى الشعب حامل الهوية.

د- التاريخ النضالي الذي ينسجه ذلك الشعب حامل الهوية من أجل المحافظة على هويته أرضاً وقيماً وأعرافاً.

ويحدد محمد عابد الجابري مستويات ثلاثة للهوية الثقافية هي: فردية، وجمعية، ووطنية قومية، والعلاقة بين هذه المستويات الثلاثة تتحدد أساساً بالنوع الآخر الذي تواجهه. ويضيف أنها تتحرك على ثلاث دوائر متداخلة ذات مركز واحد كما يلي:

يتقصد شخصيتها ويوحد نفسه بها مثل الأسرة أو النادي أو الشركة" (بدوي، 1978، 110).

ولعل أنقى حالات الانتماء وأرقاها، الانتماء الفكري الذي يتجاوز بمضمونه كل الحالات الأخرى، والتواصل على هذا الأساس له جذوره وقوته أكثر بكثير من الحالات الأخرى. لأن الانتماء هو شعور بالترابط والتكامل والاستقرار.

وللانتماء أشكال وألوان ومشارب متعددة، وقد يأخذ صورا مختلفة، ففي الدين مثلا يأخذ الانتماء إلى المذهب والطائفة الشكل الأبرز، وهنا قد يكون الانتماء، ولاسيما في وقتنا الحاضر، لقباً أو صفة تطلق وهي ليست تعبيراً دقيقاً عن الموصوف، وقد لا يعرف هذا الموصوف من نعتة إلا الاسم، وعندما يزداد التخلف تصبح هذه الصفة لازمة ومرافقة شاء صاحبها أم أبي.

كذلك في المسارب الأخرى تتحدد الانتماءات وتصنف الاتجاهات وتأخذ شكلها الموضوعي. ففي الأدب نقول: هذا ينتمي إلى المذهب الفلاني وذلك إلى آخر، وهذا الشاعر ينتمي إلى مدرسة الشعر التقليدي الكلاسيكي وذلك إلى الحديث، وفي الحديث والقديم مدارس منها الاجتماعي والديني والقومي.. وفي السياسة يأخذ الانتماء إلى التنظيمات السياسية بتجلياتها، إذ تُعد الأحزاب الشكل الأوضح، وفي حالة أرقى إلى القيادات الأوسع، منها القومي ومنها الديني ومنها الرأسمالي والاشتراكي.

وعلى الرغم من اختلاف الآراء حول الانتماء ما بين كونه اتجاهاً أو شعوراً وإحساساً أو كونه حاجة أساسية نفسية، أو كونه دافعاً وميلاً، إلا أنها جميعاً تؤكد استحالة حياة الفرد بلا انتماء، ذلك الانتماء الذي يبدأ صغيراً بهدف إشباع حاجة الإنسان الضرورية منذ ميلاده، وينمو هذا الانتماء بنمو الفرد ونضجه، إلى أن يصبح انتماء للمجتمع الكبير الذي عليه أن يشبع حاجات أفراده.

ولا يمكن أن يتحقق للإنسان الشعور بالأمن والحب والصدقة إلا من خلال الجماعة، فالسلوك الإنساني لا يكتسب معناه إلا في موقف اجتماعي، وتقدم الجماعة للفرد مواقف عديدة يستطيع أن يظهر فيها مهاراته وقدراته، ويتوقف شعور الفرد بالرضا الذي يستمده من انتمائه للجماعة من الفرص المتاحة له كي يلعب دوره بوصفه عضواً من أعضائها، كما أن

وقيم وطرق تفكير قابلة للتغيير في الشكل الإيجابي الذي تحدده حركية المجتمع وتفاعله مع محيطه الخارجي.

ومن الجدير بالذكر أن وظائف الهوية تتمثل في المجتمعات بالأمور الآتية:

- ضمان الاستمرارية التاريخية للأمة، إذ لا يمكن التشكيك في انتماءاتها.

- تحقيق درجة عالية من التجانس والانسجام بين السكان في مختلف جهات الوطن الواحد.

- تمثل الهوية الجنسية والشخصية الوطنية التي تحافظ على صورة الأمة أمام الأمم الأخرى، وذلك من خلال الحفاظ على الكيان المميز لتلك الأمة. (بولشعب، 2011، انترنت)

ومما يستحق الإشارة إليه أخيراً هو أن الهوية ترتبط بموضوعات عديدة بدرجة عالية من التعقيد، لما تتضمنه الهوية من تشعبات داخلية ينطلق منها مزيد من التساؤلات، وتتداخل هنا الافتراضات المختلفة حول أي المقومات، عرقية، دينية، لغوية، ومواطنة، لها شرعية تشكيل هوية ما، أضف إلى ذلك أن الاختلاف في مقارنة مفهوم الهوية يتعدد أيضاً باختلاف الفروع المعرفية، التي تتم مقارنتها وفق الفلسفة والمنطق والتاريخ وعلم اجتماع وعلم نفس والسياسة، والانثروبولوجيا.. وغيرها.

2- مفهوم الانتماء:

يُعد الانتماء مفهوماً فلسفياً دينامياً، لا يمكن إدراكه إلا في ضوء مرحلة تاريخية بعينها، وفي إطار اجتماعي بذاته، فهو نتاج للعديد من المعطيات والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية في المجتمع، كما "أنه مفهوم نفسي ذو بعد اجتماعي، وبافتقاده يشعر المرء بالعزلة والغربة، ويعتريه القلق والضيق، وتنتابه المشكلات النفسية والاجتماعية، التي لها تأثيرها على وحدة المجتمع وتماسكه". (Spooner, 2000, 33)

ويعرف الانتماء بأنه "اللزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير هذا الإطار وقواعده، وبنصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى" (عبد الحميد، 1999، 57). وورد في معجم العلوم الاجتماعية "أن الانتماء هو ارتباط الفرد بجماعة؛ حيث يرغب الفرد في الانتماء إلى جماعة قوية

لذلك فإنه من غير الممكن حالياً تقديم إطار مفهومي شامل للعولمة، ويمكن الاكتفاء برصد بعض الآثار الدالة عليها، كتقليصها لأدوار الدولة القومية، والسير في اتجاه إلغاء الحدود بين الدول، والثورة في مجال الإعلام والاتصال والتربية والتقانة المرتبطة بها، وترويجها لثقافة وفكر مجتمعات محددة.

وأياً كانت الآراء بشأن العولمة وتوجهاتها، إلا أن ثمة تقارباً بأن ظاهرة العولمة هزت عدداً من الأسس والمقومات التي اعتمدت عليها الدول، كالسيادة والأمن القومي، كما قلصت العولمة من شأن "المواطنة" وأعلنت من شأن "الفردية" التي تتجاوز الإقليمية أو الوطنية، وبانت الديمقراطية وحقوق الإنسان والمنظمات غير الحكومية شأناً دولياً ولا تنحصر في السياسة الداخلية. والمتتبع للأدبيات التي تناولت العولمة من جوانبها كافة يمكنه تحديد توجهاتها وتأثيراتها على النحو الآتي: (شوقار، 2004، 14)

- إن الحركة والانتقال الحر للأفكار والثقافات والمعتقدات عبر الدول تشكل خطراً على تربية النشء على القيم الحميدة والأخلاق الحسنة التي هم في حاجة إليها في مستقبل عمرهم.

- إزالة القيم المحلية وطمس الهوية الوطنية للشعوب، وفرض الثقافة الغربية بدعوى الدفاع عن حقوق الإنسان، فضلاً عن تهميش الدين والقيم والأخلاق لتصبح مسائل شخصية في إطار ثقافة عالمية.

- بلورة ثقافة عالمية تنسم بسمات خاصة، تستفيد منها الفئات المسيطرة على العمليات الاقتصادية والسياسية والإعلامية، ولا شك أن ذلك من شأنه تشكيل الوعي الثقافي وفرض النماذج والفلسفات الغربية.

- العمل على إبراز قيادة عالمية تستحوذ على النفوذ والقوة، وتتحكم في أضخم أدوات التغيير المطلوبة لترسيخ قيم عالمية رأسمالية، وهذه النخبة سوف تكون من الصفوة الاقتصادية في العالم.

ومع افتراض أن ما تم عرضه هو خليط متكامل من خصائص العولمة وآليات الهيمنة الموجهة إلى الدول خارج نطاق الرأسمالية بل وداخلها أيضاً، فمن المفترض أن هذه العولمة تؤدي إلى الوحدة لا إلى التفكك، إلا أن الشواهد التاريخية تبرز عكس ذلك تماماً، حيث ظهرت النزعات القومية

اندماج الفرد بالجماعة يحقق له المكانة والأمن والقوة، وقد يكون لهذه الأشياء قيمة أكبر، إذا ما فشل الفرد الوصول إليها بمفرده. وللانتماء أبعاد عديدة، يمكن الإشارة إلى أهمها لتوافقها مع هذه الدراسة وهي: (فرغلي وإبراهيم، 1974، 211)

أ- **الهوية**: يسعى الانتماء إلى توطيد الهوية، وهي في المقابل دليل على وجوده، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية وبالتالي الانتماء.

ب- **الجماعية**: فالروابط الانتمائية تؤكد على الميل نحو الجماعة، ويعبر عنها بتوحد الأفراد مع الهدف العام للجماعة التي ينتمون إليها، وتؤكد الجماعية على كل من التكافل والتماسك، وتعزز كلاً من الميل إلى المحبة والتفاعل الاجتماعي، وجميعها تسهم في تقوية الانتماء.

ج- **الولاء**: يعدّ الولاء جوهر الالتزام، ويدعم الهوية الذاتية، ويقوي الجماعية، ويدعو إلى تأييد الفرد لجماعته ويشير إلى مدى الانتماء إليها.

د- **الالتزام**: يعني التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية، وهنا تؤكد الجماعة على الانسجام والتناغم والإجماع، ولذا فإنها تولد اتجاهاً نحو الالتزام بمعايير الجماعة تجنباً للنزاع.

وهكذا فإن الانتماء يرتبط ارتباطاً واضحاً بمفهوم الهوية، ولأن الأمر كذلك، فإن الجامعة كمؤسسة تربية تصبح مطالبة بتعزيز ثقافة الهوية والانتماء، وخاصة أننا نعيش في ظل ظروف متردية على مستوى المنطقة العربية، مما يتطلب العمل الجاد لإعادة تجسيد الانتماء لأوطاننا بكل قيمه المقدسة.

3- العولمة وسؤال الهوية:

حاول بعض المفكرين تعريف العولمة مصطلحاً وظاهرة اجتاحت العالم في نهايات القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة، ومن هذه التعريفات "العولمة هي تعميم التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على نطاق الكرة الأرضية، إنها عملية تحريك للأشياء والأفكار والأشخاص بصورة لا سابق لها من السهولة والديمومة والشمولية" (حرب، 1998، 76).

ويرى الباحث أنه بالرغم من اجتهاد الكثير من الباحثين في وضع تعريفات للعولمة إلا أن هذه التعريفات تبقى قاصرة، لأن العولمة كمشروع تاريخي هي عملية لم تنته بعد، وبالتالي يصعب الإلمام بكل خباياها أو فهم القوانين المتحكممة فيها بدقة،

هوية سوقية سلبية كونية عالمية، وعلى هذا فإنه يقف في مساره الاقتصادي والسياسي ضد المعيقات، التي تقف في وجهه تحت أسماء الأمة والقومية والوطنية.. (تيزيني، 2001، 122)

ج- واتجاه يرى العولمة في عدم تعارضها مع الهوية، وفي علاقتها التفاعلية والتكاملية، حيث ينظر (رونالدو روبرتسون) إلى العولمة بعدّها عملية لبلورة العالم في مكان واحد، وأن يفضي ذلك إلى ظهور حالة إنسانية عالمية (هوية كونية). والحالة الإنسانية هذه يفترض فيها عدم التعارض مع الهوية أو الهويات، وعدم تذويها قسراً، ولكن قد يكون للعولمة القدرة على تضمين الهويات وليس دمجها إذا استبعدت فكرة الهيمنة. (Robertson, 1987, 82)

وعند الحديث عن الهوية والعولمة يتبادر إلى الذهن تعبير الأمركة، أي تعميم النموذج الأمريكي للعولمة، والسيطرة الأحادية للولايات المتحدة الأمريكية، وهو ما يعكسه الواقع نظراً لأرجحية المساهمة الأمريكية في الإنتاج الثقافي، المادي والمعنوي، أي المشاركة الرئيسة للرأسمالية الأمريكية في ثورة المعلومات، إلا أن هذه الهيمنة الأمريكية (الحالية) لا تلغي دائرة التفاعل والاندماج بين الثقافات، وإنما تتطلب بلورة استراتيجيات مناسبة تسمح للثقافات الأخرى أن تبقى على مستوى المشاركة العالمية الإبداعية، وألا تتحول إلى مجرد ثقافات هوية.

وهنا يشير عبد الهادي الجوهري إلى "أن أخطر آثار العولمة هو ما يتصل باقتحامها للبنى الثقافية والحضارية لشعوب العالم تحت دعوى الاندماج الثقافي، مما يؤدي إلى تصدع الهوية الثقافية في بلدان العالم التي تتأثر بالعولمة، وقد يحدث عن هذا ما يسمى بالصراع القيمي، بالإضافة إلى إضعاف مشاعر الانتماء، ولما لذلك من تأثير في تشرذم المجتمع وصراعه وتفككه". (الجوهري، 2002، 141)

تأسيساً على ما سبق يمكن القول: إن مهمة الحفاظ على الهوية هي وظيفة أجهزة التنشئة الاجتماعية والثقافية في كل مجتمع، وعلى رأسها الجامعة والأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام، هذه الأجهزة التي يتعين عليها أن تغذي الشباب الجامعي بمقومات هويته، بدءاً باللغة، ومروراً بالتدين، والشعور بالمواطنة، ووصولاً إلى رؤية العالم من زاوية الثقافة الوطنية.

رد فعل لعملية العولمة، ودفاعاً عن الهوية والانتماء الوطني، أو دفاعاً عن مصالح قومية، أو دفاعاً عن انتماء ديني ناتج عن الاختراق الثقافي.

ومن هنا ارتبط سؤال الهوية بعملية العولمة، بعدّه القضية المحورية والهاجس الدائم في أي معالجة لصيرورة العولمة، خاصة وأن بعضهم يرى العولمة وكأنها مخطط أو إستراتيجية محددة، تم تخطيطها وتنفيذها بوعي وقصد، بهدف اجتياح بقية العالم، وتهديد الثقافات المحلية والقومية الأخرى، وهذا ما يجعل حضور سؤال الهوية وصعوده عادياً لمواجهة تسارع التحولات التي يعيشها العالم، الذي تحول فعلياً إلى قرية كونية صغيرة، مع تقارب الحدود بسبب دور التكنولوجيا في الاتصال والمواصلات وحركة العمليات التجارية، فضلاً عن تعميم قيم ومبادئ سياسية وقانونية ودستورية مثل: الديمقراطية وحقوق الإنسان وغيرها، وكذلك انتشار أنماط في السلوك والمظهر والثقافة عموماً، ذات مصادر ومرجعية غربية أو حتى أمريكية.

كل هذا يجعل السؤال عن مدى تأثير العولمة على ما يسمى الهوية أو الثقافة الوطنية، سؤالاً مشروعاً للبحث، وفي هذا الاتجاه برزت عدة آراء حول العلاقة بين العولمة والهوية، نذكر منها:

أ- رأي يناقش العلاقة في إطار فهم العولمة بوصفها مفهوماً متغيراً وليس ثابتاً، وبأنه مصطلح سياسي أو إيديولوجي، ومن هنا يحاول التركيز على تاريخية ونسبية الهوية وعدم الإقرار بثباتها، مما يعني عدم التفاعل بنظرية المواجهة بين العولمة والهوية، كما أن نسبية الهوية تجعلها مرنة قد تتعايش أو تقتبس من ثقافات أخرى، بل قد تساعدها عوامل التقارب وسقوط الحواجز على تفاعل إيجابي وخلاق مع العولمة. (Paul, 1996, 125)

ب- ورأي يرى بحدود الهوية وثباتها، وبالتالي ينظر لأي تغيير قادم في إطار الغزو الثقافي والاختراق لتلك الهوية، وبهذا الاتجاه يشير الطبيب تيزيني "أن النظام العولمي الجديد وموقفه من الهوية، يقوم على الدعوة إلى تفكيكها (أي الهوية)، ومن ثم إلى ترك العالم مفتوحاً دون ضوابط، متحولاً إلى عالم من الفوضى الشاملة، وأن النظام المذكور يسعى إلى تفكيك الهوية، كي يتسنى له الهيمنة غير المشروطة على العالم من خلال

4- دور التعليم الجامعي في تعزيز الهوية والانتماء:

ذلك النموذج وعدّه بمثابة مثلهم الأعلى، تكون درجة تأثيره في هؤلاء الأفراد من حيث عاداتهم وقيمهم واتجاهاتهم وأنماطهم السلوكية، فمن خلال ما يُطرح في فضاءات المؤسسة الجامعية من قضايا تتصل بالانتماء، يكتسب الطلبة من خلالها طبيعتهم الإنسانية، كما أن الطلبة يتمثلون عن طريقها القيم والاتجاهات والأعراف، ومعايير السلوك السائدة في مجتمعهم.

إن طبيعة التحديات المطروحة تفرض على التعليم الجامعي أن يقوم بوضع برامج وسياسات متكاملة للعناية بالأسرة، تسعى لتلبية حاجاتها المادية، والمعنوية في نطاق رؤية ومشروع للتنمية، يتماهى معه الخيار الأخلاقي بالخيار السياسي والاقتصادي، وبما يساهم في رد الاعتبار للإنسان، وبناء العلاقات الاجتماعية التي تذكي في الفرد روح الانتماء للمجتمع. (Moser,2000,14)

وقد وضع الجوهرى ملامح إستراتيجية متكاملة لتأكيد قيمة الانتماء، والتي يمكن أن يساهم فيها التعليم الجامعي، وتعمل على تنفيذها مؤسسات المجتمع، من خلال الآتي: (الجوهرى، 2002، 161)

1- تأكيد القيم المجتمعية التي تعمل على تحقيق الانسجام والوئام في المجتمع من خلال المؤسسة التعليمية والإعلامية والخطاب السياسي والخطاب الديني، وكذا من خلال مؤسسات المجتمع المدني.

2- تأكيد التعليم الجامعي على مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، مع إتاحة فرصة واسعة للتيارات الفكرية والسياسية المختلفة للتعبير عن آرائها وبرامجها وأفكارها المنطوية في إطار المصلحة الوطنية.

3- تأكيد دور الأسرة وضرورة قيامها بهذا الدور في غرس القيم الإيجابية، وفي مقدمتها قيمة الانتماء، وعدّه الأسرة أهم وأولى المؤسسات في عملية التنشئة.

4- تأكيد دور المؤسسة التعليمية في غرس الانتماء وتقويته لدى الطلبة من خلال المناهج والمحتويات والأنشطة والممارسات الطلابية.

ه- وضع الضمانات التي تؤكد المساواة وعدم التفرقة بين المنتمين إلى مختلف الاتجاهات السياسية والثقافية والاجتماعية والدينية.

لا شك أن قراءة عملية التنشئة الاجتماعية في أي مجتمع هي مسألة في غاية الأهمية، بوصفها مفتاحاً لفهم التكوين الاجتماعي والثقافي لأي شعب من الشعوب، ويكاد يُجمع علماء العلوم الإنسانية على أن العادات والتقاليد والقيم واتجاهات الرأي العام وما إلى ذلك، أقرب إلى أن تكون جميعاً أموراً يكتسبها المرء من بيئته الاجتماعية، بمعنى أن المجتمع يقوم بتعليم أفرادهِ ويغرس فيهم العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات وما إلى ذلك، عبر مؤسساته التربوية والتعليمية.

فالشباب العربي بطبيعته باحث عن هوية اجتماعية وطنية، وعن انتماء يبدأ بالأسرة ثم الحي والمدينة ثم المنطقة ثم البلد ثم الوطن ثم الإقليم وصولاً إلى الأمة، وهو يحاول تعريف نفسه على كل من هذه الصعد، فكما أنه يحمل اسماً وينتمي إلى أسرة، كذلك هو بحاجة إلى انتماء إلى جماعة ومجتمع وإلى وطن، ولأن الأمر كذلك فلا بد من أن يبذل التعليم الجامعي جهوداً واضحة لتعزيز هذه الهوية، من خلال بناء شبكة الانتماءات هذه، وهو بناء يتشكل بواسطة الثقافة ورموزها، والأيام والمناسبات والشعائر والأعياد، والتربية الوطنية والتربية الدينية والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والسياسة، والتي يفترض أن تأخذ جميعها مكاناً متميزاً في التعليم عموماً والجامعي منه بشكل خاص. (العالم، 1998، 367)

كما أنه يقع على عاتق التعليم الجامعي نمذجة الشخصية الوطنية، من خلال تدريس الطلبة الأدوار الوطنية التي قام بها الأبطال والقادة والرواد، لأنه من خلال هذه الشبكة المكونة لهيكل الشخصية الوطنية، والهوية الوطنية والاعتزاز بالانتماء، تبرز روح التضحية والوفاء والعباء، فالهوية الوطنية تستحق ولا تمنح هبة، والانتماء له ثمن لا بد أن يُدفع، ومن خلال هذا التعزيز يتم الانفتاح على الكون، ويصبح الانفتاح فرصة إسهام في بناء الحضارة الجديدة التي تشكل طموحاً واعياً أو كافيّاً لدى المجتمعات البشرية، وأخذ مكانة فاعلة في صناعة التاريخ. (العالم، 1998، 369)

لا شك أن التعليم الجامعي قادر على خلق نموذج مثالي تصوري لما يتطلبه الفرد المنتمي إلى المجتمع، وبقدر نجاح التعليم الجامعي في دفع الأفراد المنتمين إلى المجتمع، إلى تبني

- 5- ضرورة قيام الأحزاب السياسية وال نقابات ومؤسسات المجتمع المدني، بدورها في التنقيف السياسي والاجتماعي وغرس القيم الوطنية.
- 6- العمل على زيادة مشاركة المواطنين سياسياً واجتماعياً بكل الوسائل لتكون مشاركة فعلية وفعاله.
- 7- العمل على تفعيل دور المؤسسات في المجتمع، وأن تكون القرارات من خلال المؤسسات لا الأفراد.
- مع التأكيد أن هذه الملامح العامة لا بد أن تترجم إلى خطط وبرامج نوعية وقطاعية، شريطة حدوث تنسيق وتعاون وتكامل بين المؤسسات المختلفة، تحقيقاً للهدف الأسمى وهو الانتماء الوطني.
- الدراسات السابقة:**
- استعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة التي استطاع العثور عليها والمتعلقة بموضوع دراسته حيث رتبها على النحو الآتي:
- أ- دراسة علي وطفة (2002) بعنوان: إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة. هدفت إلى تقديم رؤية سببولوجية وصورة موضوعية لمعالم الهوية في المجتمعات العربية المعاصرة، وقد استخدم الباحث منهج التحليل الفلسفي وتوصل إلى نتيجة مفادها: أن المجتمعات العربية الإسلامية بكل قيمها ومقوماتها وتاريخها وتراثها، وكذلك ما يوجد لديها من حمل معرفي وقيم متنوعة عبر التاريخ، وما تعنيه وتستثيره في النفوس من قيم ومشاعر، هي الوطن الذي نتجذر في أرضه، ونحافظ فيه على هويتنا، وننمي فيه بوعي خصوصيتنا، ونمارس انطلاقا من ذلك التناقف مع الآخر المختلف باعتزاز وثقة.
- ب- دراسة أحمد كنعان (2004) بعنوان: دور التربية في مواجهة العولمة وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة. هدفت إلى إلقاء الضوء على التحديات التي تعيق التربية في الوطن العربي، وكيفية مواجهتها من خلال تعزيز الهوية الحضارية والانتماء. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: تأكيد الهوية العربية الحضارية الأصيلة، والدعوة إلى مواجهة التحديات المختلفة، وتعزيز الانتماء القومي لأبناء الأمة العربية من خلال:
- ج- دراسة هاني محمد يونس موسى (2005) بعنوان: دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي. هدفت إلى تأصيل الهوية الثقافية بما يتفق مع ثقافة المجتمع، بحيث يؤدي ذلك إلى تجاوز التحديات التي تضعف تلك الهوية. وقد استخدم الباحث طريقة المسح المكتبي للأدبيات المتصلة بموضوعه، وقام بتحليلها وتفسيرها، إذ توصل بعد ذلك إلى بناء إستراتيجية للمحافظة على الهوية الثقافية، كان من أبرز محاورها: تعزيز البناء القيمي والأخلاقي للفرد، والإيمان بالتواصل الحضاري مع الآخر، وأهمية الجمع بين الأصالة والمعاصرة، وبث روح العلم والإبداع، والنهوض باللغة العربية.
- د- دراسة صلاح عبد السميع عبد الرازق (2007) بعنوان: التعليم والهوية في عالنا العربي. هدفت إلى الإجابة عن السؤال: هل تأثرت الهوية بالمتغيرات العالمية في المجال التكنولوجي والتحديات التي تفرضها العولمة بوجهها السلبي من ناحية، والإيجابي من ناحية أخرى؟ وهل التعليم وأنماطه في الوقت الراهن يسهم في تعميق جذور الهوية؟ وقد استخدم الباحث منهج التحليل الفلسفي، وتوصل إلى نتيجة مفادها: أن النداعيات الاقتصادية والسياسية، وهيمنة القطب الواحد ورغبته في فرض ثقافته، وكون العالم تحول اليكترونيا إلى قرية واحدة، قد أسهم في تقلص مفهوم الهوية والانتماء، وبخاصة في العالم العربي والإسلامي، وقد شدد الباحث على ضرورة مواجهة تأثيرات العولمة على الهوية من خلال تحسين المدخلات التربوية من أجل تحسين واقع التعليم العربي، فإذا كان التعليم جيداً فذلك يُساعد في المحافظة على الإطار القيمي الذي يحدد هوية المجتمعات والأمم، ويعمل على ترسيخ مفهوم الهوية الوطنية والمحافظة عليها.
- ه- دراسة برهان حافظ عبد الرحمن (2010) بعنوان: دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية من وجهة نظر

السابقة لا ينبغي أن الباحث استفاد من مادتها العلمية والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات.

إجراءات الدراسة الميدانية:

اعتمدت الدراسة الحالية في تحصيل المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أغراضها على المنهج الوصفي التحليلي، للتعرف على وجهة نظر طلبة الكليات المحدثة في محافظة درعا نحو متطلبات تعزيز الهوية والانتماء، مما تتطلب منهجياً أن تكون الدراسة في قسمين: حيث تناول الباحث في القسم الأول منها مشكلة الدراسة وأهميتها ومصطلحاتها، والدراسات السابقة والأدب التربوي المتصل بها، بينما خصص القسم الثاني لإجراءات الدراسة الميدانية بما تتضمنه من توضيحات لمجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها، وصولاً إلى مناقشة نتائجها وتحليلها وتفسيرها، وانتهاءً بوضع توصيات يمكن أن تسهم في تعزيز ثقافة الهوية والانتماء لدى الطلبة.

المجتمع الأصلي والعينة:

يتألف مجتمع الدراسة من (طلبة السنة الرابعة) في الكليات المحدثة في محافظة درعا للعام الدراسي (2012/2013)، ولدى الرجوع إلى إحصاءات مديريات شؤون الطلبة في هذه الكليات تبين أن العدد الإجمالي لطلبة كليات التربية والآداب والتجارة والحقوق قد بلغ (1644) طالباً وطالبة، موزعين إلى (506) لكلية التربية، و(426) لكلية الآداب و(370) لكلية التجارة و(342) لكلية الحقوق. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (1): توزع عدد أفراد المجتمع الأصلي

الكليات	التكرارات	النسبة المئوية
التربية	506	31%
الآداب	426	26%
التجارة	370	22%
الحقوق	342	21%
المجموع	1644	100%

الحد الأدنى لحجم العينة الواجب سحبه والذي يتم حسابه وفق المعادلة التالية: $0 = 2 \times d \times (1 - \alpha) / 2$ ، حيث (و): تمثل نسبة حدوث الظاهرة في المجتمع (وقدرت هنا بـ 50% لاستيعاب جميع الحالات الممكنة)، و(خ): تمثل أكبر خطأ للتقدير المسموح به وهي هنا: (0,05)، و(د): تمثل القيمة الجدولية للتوزيع الطبيعي بمستوى ثقة معينة وهي هنا: (عند مستوى ثقة 95%) (فهيمي، 2005، 117-120).

الطلبة. هدفت إلى التعرف إلى دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من الطلبة في جامعة النجاح الوطنية قوامها (411) طالباً وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها: أن الدرجة الكلية لدور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة قد أتت بمتوسط (3,43) وهذا يدل على دور متوسط للتعليم العالي في تعزيز الهوية والتنمية السياسية.

صلة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

يتضح من خلال أهداف الدراسات السابقة ونتائجها والمناهج التي اعتمدها أنها تختلف عن الدراسة الحالية من جوانب وتتفق معها في جوانب أخرى، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الموضوع، بينما اختلفت عنها في منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينته، فبينما اكتفت الدراسات السابقة بتناول الموضوع على الصعيد النظري باستثناء دراسة (عبد الرحمن، 2010)، قامت الدراسة الحالية بمعالجته نظرياً وميدانياً، من خلال استطلاع عينة من طلبة الكليات المحدثة في محافظة درعا السورية لمعرفة وجهة نظرهم في متطلبات تعزيز الهوية والانتماء، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أهداف الدراسة وأسئلتها، وبالتالي في نتائجها، مع ملاحظة أن اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات

وفي خطوة تالية اختار الباحث عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (170) طالباً وطالبة من الكليات المختارة، يمثلون ما نسبته (10,34%) من المجتمع الأصلي للدراسة؛ وقد تم تحديد حجم العينة المطلوب سحبها من المجتمع الأصلي بناء على قانون الحد الأدنى لاختيار العينات، وفق القانون الآتي: $n = \frac{0}{(1 + 0/n)}$ ، حيث (ن): يشير إلى حجم العينة المطلوب سحبها، و(ت): تمثل حجم المجتمع، و(ن0): تمثل

وبعد تحديد حجم العينة المطلوب سحبها، اختيرت العينة مع مراعاة نسب توزع الطلبة في المجتمع الأصلي حسب متغيري الجنس والاختصاص، وذلك باتباع أسلوب التوزيع المتناسب للعينات الطبقيّة (*Proportional Allocation*) وفق القانون التالي: $نر = (نر/ت) \times ن$ ، حيث (نر): يشير إلى حجم العينة

جدول رقم (2): توزع عدد أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والاختصاص

الاختصاص الجنس	التربية	الاداب	التجارة	الحقوق	المجموع
ذكور	17	18	21	24	80
إناث	31	26	19	14	90
المجموع	48	44	40	38	170

يتضح من قراءة الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة، إذ بلغ عدد الطلبة من الذكور في الكليات المختارة (80) طالباً وبنسبة مئوية حوالي (47%)، كما بلغ عدد الطلبة من الإناث في الكليات المختارة (90) طالبة وبنسبة مئوية حوالي (53%). أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، قام الباحث باتباع أحد الأساليب الشائعة لجمع البيانات وهو الاستبيان، بعدّه أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، عن طريق إعداد استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب، وقد اتجه الباحث لأخذ رأي أفراد العينة (طلبة الكليات المحدثة) حول مجالات الدراسة التي يتم من خلالها التعرف إلى متطلبات تعزيز الهوية والانتماء لدى الشباب الجامعي، إذ يُطلب من المستجيب أن يضع علامة (صح) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيه لكل عبارة، والتي تتحصر في الخيارات الآتية: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً. بعد ذلك تم تحديد المجالات الأساسية لأداة الدراسة، والبالغ عددها ثلاثة مجالات، ثم قام الباحث بصياغة بنود الاستبانة في صورتها النهائية، حيث تكونت من قسمين:

أ- الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين، استجاب منهم (5) محكمين، وذلك بهدف التعرف إلى انتماء العبارة للمجال، وأهمية العبارة، ومناسبة مقياس الاستجابة، وإضافة ما يروونه مناسباً ولم يرد في الاستبانة. وبعد جمع آراء المحكمين اتضح أن معظم المحكمين وافقوا على صلاحية العبارات، وانتمائها إلى مجالات الدراسة.

ب- صدق الاتساق الداخلي: وهو مدى اتساق عبارات كل مجال من المجالات الأساسية للأداة وترابطها مع بعضها بعضاً، ويتم قياسه بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالمجال الذي تنتمي إليه، وبحساب معامل الارتباط لكل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، من خلال بيانات عينة استطلاعية (فهمي، 2005، 59). وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم توزيعها على عينة استطلاعية مؤلفة من (75) طالبا وطالبة من طلبة الكليات المحدثة في محافظة درعا، وتم تفرغ إجاباتهم في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 15.0). وبعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه؛ وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة؛ فضلاً عن حساب درجات الدلالة لقيم معاملات الارتباط. وتعدّ العبارات التي تقلّ معاملات ارتباطها عن (0,4) درجة وغير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

صدق الاستبيان:

يُقصد بصدق الاستبانة مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، أو السمة المراد قياسها، ولكي يتم التحقق من صلاحية العبارات من حيث وضوحها وانتمائها للمجال الذي صُنفت فيه،

(0,01). والجدول الآتية توضح إجراءات حساب صدق الاتساق الداخلي.

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال وقيم دلالتها

المتطلبات المعرفية		المتطلبات الحقوقية		المتطلبات الثقافية	
العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
4	0.482(**)	.001	2	0.530(**)	.004
10	0.544(**)	.000	8	0.488(*)	.012
1	0.400(**)	.000	5	0.519(**)	.000
7	0.545(*)	.038	-	-	-

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من الجدول رقم (3) أن معاملات ارتباط عبارات المجال الأول (المتطلبات المعرفية) بالدرجة الكلية للمجال تراوحت بين (0.400 - 0.545) درجة؛ وعبارات المجال الثاني (المتطلبات الحقوقية) بين (0.488 - 0.519) درجة؛ وعبارات المجال الثالث (المتطلبات الثقافية) بين (0.401 - 0.542) درجة؛ وهي معاملات ارتباط مقبولة، كما أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون لدرجات كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة وقيم دلالتها

اسم المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
المتطلبات المعرفية	0.697(**)	0.000
المتطلبات الحقوقية	0.580(**)	0.000
المتطلبات الثقافية	0.634(**)	0.000

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من الجدول رقم (4) أن معاملات ارتباط درجات كل مجال من المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.580 - 0.697) درجة، وهي معاملات ارتباط جيدة، كما أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يدل على أن جميع المجالات تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات الاستبانة اتبع الباحث الطرق الآتية:

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

وهي طريقة تتطلب حساب ارتباط البنود مع بعضها بعضاً. ويُظهر الجدول الآتي معاملات ثبات الاستبانة، وكل مجال من مجالاتها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.

جدول رقم (5): معاملات ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للاستبانة ومجالاتها

اسم المجال	معامل ألفا كرونباخ
المتطلبات المعرفية	0.633
المتطلبات الحقوقية	0.576
المتطلبات الثقافية	0.607
الثبات العام (الاستبانة ككل)	0.818

يتبين من الجدول رقم (5) أن معاملات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.576-0.633)، وهي معاملات ثبات مقبولة. كما يتضح من الجدول أن معامل الثبات العام للاستبانة بلغ (0.818)، وهو معامل ثبات عال يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- طريقة التجزئة النصفية:

علام، 2006، 473)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (6): معاملات ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ولكل مجال من مجالاتها

اسم المجال	معامل سبيرمان براون	معامل جوتمان
المتطلبات المعرفية	0.641	0.624
المتطلبات الحقوقية	0.535	0.512
المتطلبات الثقافية	0.558	0.552
الثبات العام (الاستبانة ككل)	0.796	0.794

يتبين من الجدول رقم (6) أن معاملات سبيرمان براون للتجزئة النصفية لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.535-0.641)، وجوتمان (0.512-0.624) وهي معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل الثبات العام للتجزئة النصفية لسبيرمان براون (0.796) وجوتمان (0.794)، وهي معاملات ثبات مقبولة ودالة إحصائياً.

ج- طريقة الإعادة:

ترتكز هذه الطريقة في حساب الثبات على تطبيق الاختبار الموضوع على عينة من المفحوصين، ثم إعادته على العينة

ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للاستبانة في التطبيقين. والجدول الآتي يوضح ذلك.

اسم المجال	معامل سبيرمان براون	قيمة الدلالة
المتطلبات المعرفية	0.761(**)	0.000
المتطلبات الحقوقية	0.755(**)	0.000
المتطلبات الثقافية	0.718(**)	0.000
الثبات العام (الاستبانة ككل)	0.791(**)	0.000

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) باتجاهين

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الارتباط العام بلغ (0.791) درجة، وهو معامل ثبات عال ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) إذ بلغت قيمته الدلالة (0.000)، وهذا يدل على ثبات نتائج الاستبانة في التطبيقين واستقرارها، وتراوحت معاملات ارتباط المجالات بين (0.718-0.761)، وهي معاملات ثبات مقبولة ودالة إحصائياً.

طريقة تصحيح الأداة:

جدول رقم (8): مفتاح تصحيح الاستبانة في صورتها النهائية

المتطلبات	درجة		طبيعة العلاقة			
	دنيا	عليا	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
البند	1	5	1 وأقل من 1,8	1,8 وأقل من 2,6	2,6 وأقل من 3,4	3,4 وأقل من 4,2
معرفية	4	20	4 وأقل من 7,2	7,2 وأقل من 10,4	10,4 وأقل من 13,6	13,6 وأقل من 16,8
حقوقية + ثقافية	3	15	3 وأقل من 5,4	5,4 وأقل من 7,8	7,8 وأقل من 10,2	10,2 وأقل من 12,6
الدرجة الكلية	10	50	10 وأقل من 18	18 وأقل من 26	26 وأقل من 34	34 وأقل من 42

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

المحدثة في محافظة درعا؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل عبارة من عبارات المتطلبات المعرفية وفق الترتيب التنازلي. والجدول الآتي يوضح ذلك.

تبلور سؤال الدراسة الأول على النحو الآتي: ما المتطلبات المعرفية لتعزيز الهوية والانتماء من وجهة نظر طلبة الكليات

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات (أفراد العينة) عن كل عبارة من عبارات المتطلبات المعرفية وفق الترتيب التنازلي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	تعريف الطلبة بمخاطر العولمة على الهوية والانتماء.	3.37	1.29	1	كبيرة
4	تعريف الطلبة بمفهوم الهوية والانتماء.	3.31	1.75	2	كبيرة
1	تمكين الطلبة من معرفة القيم الإيجابية المرتبطة بقيمة الانتماء، كالولاء والجماعية.	3.27	1.39	3	كبيرة
10	تعميق الوعي الثقافي والاجتماعي والسياسي.	3.24	1.82	4	كبيرة
	المتوسط العام لمجال المتطلبات المعرفية	13.19	6.25	----	كبير

وقيمي، دون أن يعرفوا أو يعوا الأهداف التي تسعى إليها، وتأثيراتها على الواقع العربي من جوانبه كافة، الأمر الذي يتطلب من المؤسسة الجامعية العربية عموماً تزويد الطلبة بمجموعة من المعارف والمهارات الخاصة بالحاسوب، وتمكينهم من اللغة الإنكليزية حتى يستطيعوا مواجهة الغزو الثقافي، وتصحيح ما أفسدته العولمة على الصعيد القيمي والأخلاقي، كما أن تقديم معرفة كافية للطلبة عن العولمة وقدرتها على غسل الأدمغة عبر الأقمار الصناعية، ورسائل محطات البث الفضائي، تُعد مسألة مهمة لمواجهة ما أفرزته ووظفته ثقافة العولمة، وما أنتجتة ذهنيته وتنظيم مؤسساتها المجتمعية من علوم وتقنيات ومنجزات لاختراق ثقافتنا والتأثير على هويتنا وانتمائنا لدينا وثقافتنا. وهذه النتيجة تتسجم مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (عبد الرزاق، 2007) التي أكدت على ضرورة مواجهة تأثيرات العولمة على الهوية، من خلال تحسين المدخلات التربوية من أجل تحسين واقع التعليم العربي، فإذا كان التعليم جيداً فإنه يُساعد في المحافظة على الإطار القيمي الذي يحدد هوية المجتمعات والأمم، ويعمل على ترسيخ مفهوم الهوية الوطنية والمحافظة عليها.

أما المتوسط الأدنى فقد جاء للعبارة رقم (10) التي نصها: تعميق الوعي الثقافي والاجتماعي والسياسي. ومرد ذلك أن أفراد العينة ربما يُعانون نقصاً معيناً في البرامج والندوات والمحاضرات التي من شأنها العمل على تعميق الوعي الثقافي والاجتماعي والسياسي لديهم، وخاصة أن السياسة السورية تستبعد كل ما من شأنه المساس بثقافة حزب البعث، وتعمل على استبعاد كل ما يؤثر على وعي الطلبة ويجعلهم قادرين على ممارسة منهجيات التفكير التحليلي والتركيبي، لما هو قائم من سياسات مفروضة قسراً من قبل سلطة الاستبداد القائمة. ومع ذلك فقد جاء متوسط

من مراجعة الجدول رقم (9) يتضح أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن عبارات المتطلبات المعرفية كلها قد بلغ (13.19)، وهو يقع في مستوى كبير وفق مفتاح التصحيح، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المتطلبات المعرفية ما بين (3.24 - 3.37)، بين أدنى وأعلى متوسط حسابي. ويمكن تفسير استجابة أفراد العينة التي جاء متوسطها الحسابي بدرجة كبيرة عن عبارات المتطلبات التعليمية ككل، إلى قناعتهم بأن معرفتهم لمتطلبات تعزيز هويتهم وانتمائهم تؤدي إلى إيجاد وعي عام بمكونات هويتهم، فمعرفة دينهم ولغتهم وتاريخهم تُعد مدخلاً مهماً للتمسك بهويتهم وتعزيز انتمائهم، كما تُعد معرفتهم لهذه المتطلبات ضرورة لهم ولمجتمعهم، لأنه بهذا الوعي وهذه المعرفة يُحافظ الإنسان على هويته من الضياع، كما تُعد معرفة الطلبة لمتطلبات تعزيز انتمائهم، مدخلاً مهماً لوعيهم بالمضامين المختلفة لهذا الانتماء، كالمضمون الحضاري والسياسي والاجتماعي. وقد اتفقت هذه النتيجة من النتائج التي توصلت إليها دراسة (كنعان، 2004)، والتي أكدت على التركيز على التربية المستقبلية، وإبراز الهوية الحضارية للأمة العربية، وتنميتها والمحافظة على أصالتها قومياً وإنسانياً بعدها مصدر إبداع وعطاء وتفاعل مع مختلف الثقافات العالمية.

من جهة أخرى لو عدنا إلى الجدول رقم (9)، الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل عبارة من عبارات المتطلبات المعرفية وفق الترتيب التنازلي، سوف نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للعبارة رقم (7) التي نصت: تعريف الطلبة بمخاطر العولمة على الهوية والانتماء. وتفسير ذلك يعود إلى إدراك الطلبة لأهمية المعرفة مدخلاً لمواجهة التأثيرات السلبية للعولمة، وإلا كيف يواجهون ما تقوم به العولمة من تنميط ثقافي وسلوكي

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

تبلور سؤال الدراسة الثاني على النحو الآتي: ما المتطلبات الحقوقية لتعزيز الهوية والانتماء من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثة في محافظة درعا؟ للإجابة عن هذا السؤال حُصبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة) عن كلِّ عبارة من عبارات المتطلبات الحقوقية وفق الترتيب التنازلي. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات (أفراد العينة) عن كلِّ عبارة من عبارات المتطلبات الحقوقية

وفق الترتيب التنازلي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	تأكيد مبدأ العدالة والمساواة بين الطلبة في الحقوق والواجبات	3.39	1.65	1	كبيرة
8	العمل على زيادة مشاركة الطلبة سياسياً واجتماعياً.	3.36	1.98	2	كبيرة
2	توفير حرية التفكير والتعبير في الفضاء الجامعي وجميع فضاءات المجتمع المختلفة.	3.33	1.25	3	كبيرة
	المتوسط العام لمجال المتطلبات الحقوقية	10.08	4.88	----	كبير

الطلبة بقيمتي العدالة والمساواة مدخلاً لتأدية واجباتهم والحصول على حقوقهم، فعندما يشعر الإنسان أن حقوقه مصادرة في وطنه، وأنه يقدم كل ما يُطلب منه من واجبات، عندها يرتقي شعوره بالهوية والانتماء، فحقوق الإنسان فردية في مظهرها واجتماعية في حقيقتها، وهذا يعني أن الفرد لا بد وأن يتحمل مجموعة من الواجبات تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، كالمحافظة على قيمه وتقاليد وأعرافه الاجتماعية والمشاركة في العمل العام. وهذه النتيجة تتفق مع توصية اليونسكو الصادرة عام 1974م بضرورة حث المرين أن يعملوا بالتعاون مع الطلبة والمؤسسات التربوية على تشجيع الشباب على القيام بأوجه النشاط الاجتماعي، التي تعدهم لممارسة حقوقهم وحياتهم الأساسية مع الاعتراف بحقوق الآخرين.

أما المتوسط الحسابي الأدنى فكان للعبارة رقم (2) التي نصها: توفير حرية التفكير والتعبير في الفضاء الجامعي وجميع فضاءات المجتمع المختلفة. ويمكن تفسير استجابة أفراد العينة إلى أن الإدارة في الكليات المحدثة لا تُبدي أي اهتمام بهذا المقوم، بل تقوم في كثير من الحالات بمعاينة الطلبة الذين يحاولون توجيه النقد لما يُمارس عليهم من سياسات قمعية، وخاصة بعد انطلاق الثورة السورية التي تُطالب بالحرية والكرامة الإنسانية، تلك الحرية والكرامة التي ضرب بها نظام الاستبداد

العبارة كبيراً مما يؤكد حرص أفراد العينة على أهمية تعميق وعيهم الثقافي والاجتماعي والسياسي لمواجهة كل ما من شأنه أن يؤثر على هويتهم وانتمائهم. وهذه النتيجة تتسجم مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (موسى، 2005) فيما يتصل بأهمية تعزيز البناء القيمي والأخلاقي للفرد، والإيمان بالتواصل الحضاري مع الآخر، وأهمية الجمع بين الأصالة والمعاصرة، وبث روح العلم والإبداع، والنهوض باللغة العربية.

من مراجعة الجدول رقم (10) يتضح أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن عبارات المتطلبات الحقوقية كلها قد بلغ (10.08)، وهو يقع في المستوى الكبير وفق مفتاح التصحيح، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المتطلبات الحقوقية ما بين (3.33- 3.39)، بين أدنى وأعلى متوسط حسابي. ويمكن تفسير استجابة أفراد العينة التي جاء متوسطها الحسابي بدرجة كبيرة عن عبارات المتطلبات الحقوقية ككل؛ إلى إيمانهم بأن المحافظة على الهوية وتعزيز الانتماء لا يمكن أن يتحققا إلا بوجود مناخ يشجع مبدأ العدالة والمساواة وحرية التفكير والمشاركة السياسية في المجتمع، وأن دعم الثقافة الحقوقية بين الطلبة يعتمد على مدى ممارستهم لهذه الثقافة، من خلال التفاعل مع مشكلات المجتمع وتحمل القدر المطلوب من المسؤولية الاجتماعية والانتماء للوطن، بديلاً عن ثقافة الشكوى أو إلقاء المسؤولية على الآخرين.

من جهة أخرى لو عدنا إلى الجدول (10)، الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كلِّ عبارة من عبارات المتطلبات الحقوقية وفق الترتيب التنازلي، سوف نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للعبارة رقم (5) التي نصها: تأكيد مبدأ العدالة والمساواة بين الطلبة في الحقوق والواجبات. وتفسير ذلك يعود إلى إيمان

عرض الحائظ لعقود طويلة. وهنا لا بد أن نؤكد أهمية ممارسة الحرية بجناحيها التفكير والتعبيري في فضاءات الحرم الجامعي، بوصفها القاعدة الأساسية والشرط اللازم لبناء اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو هويتهم وتعزيز انتمائهم لوطنهم. وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (جيدوري، 2011) والتي تؤكد على أهمية أن تقوم المؤسسة الجامعية بتعزيز ثقافة حقوق الإنسان، لكي يصبح المتعلم قادراً على المشاركة برأيه في المواقف التي تتطلب المشاركة، وأن

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

تبلور سؤال الدراسة الثالث على النحو الآتي: ما المتطلبات الثقافية لتعزيز الهوية والانتماء من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثة في محافظة درعا؟ للإجابة عن هذا السؤال حُصِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة) عن كلِّ عبارة من عبارات المتطلبات الثقافية وفق الترتيب التنازلي. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات (أفراد العينة) عن كلِّ عبارة من عبارات المتطلبات الثقافية وفق الترتيب التنازلي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	بناء ثقافة الإنجاز نقيضاً لثقافة الاستهلاك.	3.38	1.75	1	كبيرة
9	التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية السائدة تجنباً للنزاع.	3.35	1.28	2	كبيرة
6	التأكيد على عدم المسّ بالخصوصية الثقافية العربية والإسلامية.	3.34	1.93	3	كبيرة
	المتوسط العام لمجال المتطلبات الثقافية	10.07	4.96	----	كبير

بما توصلت إليه دراسة (جيدوري، 2013) من ضرورة بناء ثقافة اجتماعية تؤمن بحق الآخر في المشاركة بالحوار، والإيمان بأن تكافؤ الفرص في الحديث مطلب حضاري وإنساني، وهذا يعني ضرورة أن تعمل المؤسسة الجامعية عبر أنشطتها وبرامجها ومناهجها التربوية على تعزيز ثقافة حوارية تتدمج مع ثقافة اجتماعية تشجع على الحوار والتسامح مع الآخر.

من جهة أخرى لو عدنا إلى الجدول رقم (11)، الذي يوضِّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كلِّ عبارة من عبارات المتطلبات الثقافية وفق الترتيب التنازلي، سوف نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للعبارة رقم (3) التي نصت: على: بناء ثقافة الإنجاز نقيضاً لثقافة الاستهلاك. وتفسير ذلك يعود إلى خطورة التأثيرات التي يمكن أن تحدثها العولمة على أنماط حياة الإنسان العربي وتربيته وتعليمه.. بل وجوده!! وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه (حامد عمار، 2008) "أن المستقرى لأثر البرامج التلفزيونية المستوردة يستطيع أن يفسر وجود بعض الظواهر الغربية في

من مراجعة الجدول رقم (11) يتضح أن المتوسط الحسابي لاستجابات (أفراد العينة) عن عبارات المتطلبات الثقافية كلها قد بلغ (10.07)، وهو يقع في المستوى الكبير وفق مفتاح التصحيح، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المتطلبات الحقوقية ما بين (3.34-3.38)، بين أدنى وأعلى متوسط حسابي. ويمكن تفسير استجابة أفراد العينة التي جاء متوسطها الحسابي بدرجة كبيرة عن عبارات المتطلبات الثقافية ككل؛ إلى اعتقادهم أن العولمة تعمل بكل وسائلها على انتشار الثقافة الغربية وسيطرتها وجعلها ثقافة عالمية للشعوب، دون أن تراعي الخصوصيات الثقافية للمجتمعات المختلفة، فضلاً عن تخوف الكثير مما يسمى بخلط الثقافات التي بدأت تتسلل وتنتشر عبر وسائل العولمة مثل مؤتمرات الأمم المتحدة، كمؤتمر السكان ومؤتمر الحوار بين الحضارات ومؤتمر الحوار بين الأديان، مما أدى إلى الخوف على الهوية الثقافية العربية والإسلامية من غزو الثقافات الأخرى، وخاصة الثقافة الغربية التي تأثر بها الشباب العربي دون الوعي بأهمية التمسك بمفاهيم هويته الثقافية وارتباطه بجذورها. وهذه النتيجة يمكن تجاوزها من خلال الأخذ

مواجهته كل ما من شأنه أن يمس خصوصيتهم الثقافية، غير أن ذلك لا ينفي تخوف بعضهم من تأثيرات العولمة في تشويه صورة الثقافة العربية والإسلامية، بدليل أن المتوسط الحسابي لهذا الداعي جاء كبيراً. وقد وجد الباحث أن نتائج الدراسة في هذا المجال تتفق مع دراسة علي وطفة (2002) التي أكدت أن المجتمعات العربية الإسلامية بكل قيمها ومقوماتها وتاريخها وتراثها، وكذلك ما يوجد لديها من حمل معرفي وقيم متنوعة عبر التاريخ، وما تعنيه وتستثيره في النفوس من قيم ومشاعر، هي الوطن الذي يجب أن نتجذر في أرضه، ونحافظ فيه على هويتنا، وننمي فيه بوعي خصوصيتنا، ونمارس انطلاقاً من ذلك التثاقف مع الآخر المختلف باعتراز وثقة.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

تبلور سؤال الدراسة الرابع على النحو الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين استجابات الطلبة فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو متطلبات تعزيز الهوية والانتماء تُعزى لمتغير الجنس؟ جرى استخدام اختبار (t-test) لمعرفة الفروق بين متوسط استجابات طلبة الكليات المحدثة بدرعا، وكانت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق في إجابات طلبة الكليات المحدثة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

متطلبات تعزيز ثقافة الهوية والانتماء	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة	القرار
المتطلبات المعرفية	ذكور	80	20.31	3.939	1.721	168	0.086	غير دال
	إناث	90	19.09	3.813				
المتطلبات الحقوقية	ذكور	80	20.38	4.271	1.153	168	0.250	غير دال
	إناث	90	19.49	4.107				
المتطلبات الثقافية	ذكور	80	20.69	4.875	1.515	168	0.131	غير دال
	إناث	90	19.54	3.950				
متطلبات تعزيز الهوية والانتماء	ذكور	80	61.38	-	1.575	168	0.282	غير دال
	إناث	90	58.12	-				

والاجتماعية لا تقتصر على الذكور دون الإناث، والعكس صحيح.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

تبلور سؤال الدراسة الخامس على النحو الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين استجابات الطلبة فيما يتصل بوجهة نظرهم نحو متطلبات تعزيز الهوية والانتماء تُعزى لمتغير الاختصاص؟ جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة

مجتمعات العالم الثالث عموماً والعربية على وجه الخصوص، فانتشار نموذج إليزابيث تايلور أو مايكل جاكسون أو مادونا أو ترافولتا.. أو ما نراه من نماذج سلوكية لدى الشباب العربي في ساحات الحرم الجامعي، ما هو إلا ترجمة بديهية لما يبث على شاشات التلفزة والسينما، كما أن الانتشار السريع للأطباق الغذائية الغربية وخاصة الأطباق السريعة (الهامبرغر) هو نتيجة لما يُشاهد في المسلسلات الغربية، ومن ثم يمتد إلى مختلف أنماط الحياة".

ومن هنا يقع على عاتق المؤسسة الجامعية العمل على بناء ثقافة إنجاز وإبداع، تواجه هذه الثقافة الاستهلاكية التي راجت في مجتمعاتنا العربية وماجت، تاركة آثارها السلبية على الشباب العربي الذي بدأ يُعاني صراعاً بين قيمه الأصيلة التي تعكس هويته الحقيقية، وبين قيم العولمة التي لا تُراعي لا خصوصية ثقافية ولا دينية ولا اجتماعية.

أما المتوسط الحسابي الأدنى فكان للعبارة رقم (6) التي نصت: التأكيد على عدم المس بالخصوصية الثقافية العربية والإسلامية. وتفسير ذلك يعود إلى اعتقاد بعض أفراد العينة بأصالة الثقافة العربية والإسلامية، وأن الطلبة قادرين على

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (12) أن قيم (ت) لمجالات (المتطلبات المعرفية، المتطلبات الحقوقية، المتطلبات الثقافية)، وكذلك للاستبانة ككل، بلغت (1.721، 1.153، 1.575، 1.515) على التوالي، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، حيث كانت قيم دلالتها $(0,05) <$ ، وتفسير ذلك يعود إلى إدراك أفراد العينة (ذكور وإناث) لأهمية متطلبات تعزيز الهوية والانتماء، بعدها متطلبات ضرورية للذكور كما للإناث، فالهوية بنفراعتها الوطنية والثقافية والسياسية

الفروق بين متوسط استجابات طلبة الكليات المحدثة، وكانت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

جدول رقم (13): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين استجابات طلبة الكليات المحدثة، تبعاً لمتغير

الاختصاص

المتطلبات	الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة	القرار
المتطلبات المعرفية	التربية	48	20.21	3.837	166	5.837	0.016	دال
	الأداب	44	19.93	4.119				
	التجارة	40	19.39	3.910				
	الحقوق	38	19.50	3.919				
المتطلبات الحقوقية	التربية	48	19.58	4.125	166	3.457	0.014	دال
	الأداب	44	20.08	4.030				
	التجارة	40	19.42	4.247				
	الحقوق	38	20.60	3.865				
المتطلبات الثقافية	التربية	48	19.66	4.057	166	1.454	0.226	غير دالة
	الأداب	44	20.39	4.347				
	التجارة	40	19.59	4.152				
	الحقوق	38	20.37	3.596				
(الاستبانة ككل)	التربية	48	59.45	-	166	1.810	0.144	غير دالة
	الأداب	44	60.4	-				
	التجارة	40	58.4	-				
	الحقوق	38	60.47	-				

يتضح من الجدول (13) أن قيم (ف) لمجال المتطلبات الثقافية، ومتطلبات تعزيز الهوية والانتماء (الاستبانة ككل)، بلغت (1.454، 1.810) على التوالي، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، حيث كانت قيم دلالتها > (0,05). ومن أجل تعرّف مقدار الفروق فيما يتصل بالمتطلبات المعرفية والمتطلبات الحقوقية تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

كما يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم (ف) لمجالات (المتطلبات المعرفية، المتطلبات الحقوقية)، بلغت

جدول رقم (14): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة المتعددة للفروق بين متوسطات استجابات العينة للمتطلبات المعرفية والمتطلبات

الحقوقية

المتطلبات	الكلية	الفرق المتوسط	الدلالة	الفرق المتوسط	الدلالة	الفرق المتوسط	الدلالة
المتطلبات المعرفية	التربية	0.159	0.073	7.959(*)	0.974	-1.022	0.645
	الأداب	-	-	1.420(*)	0.037	0.238	0.995
	التجارة	-1.261	-	-	-	-1.182	0.533
	الحقوق	-	-	-	-	-	-
المتطلبات الحقوقية	التربية	-	0.006	1.165	0.922	-7.056	0.332
	الأداب	-	-	-	0.002	0.867	0.945
	التجارة	-	-	-8.240	0.278	-	-
	الحقوق	9.107(*)	0.001	-	-	-	-

دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05).

يتبين من الجدول رقم (14) أن الفرق الدال إحصائياً هو الذي بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية الحقوق لصالح كلية التربية، وذلك بالنسبة للمتطلبات المعرفية، إضافة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين طلبة كلية الآداب وطلبة كلية الحقوق لصالح

خلال الأنشطة المختلفة، وذلك انسجاماً مع استجابة الطلبة عن العبارة رقم (5) ضمن مجال المتطلبات الحقوقية، التي تعكس أهمية هذه التوصية، والتي جاء متوسطها الحسابي كبيراً إذ بلغ (3.39).

6- أن تسمح الإدارة الجامعية للطلبة بالمشاركة الفعالة في القضايا الوطنية التي تزيد انتماءهم لأمتهم. وذلك انسجاماً مع استجابة الطلبة عن العبارة رقم (8) ضمن مجال المتطلبات الحقوقية، والمتصلة بهذه التوصية بشكل مباشر، حيث جاء متوسطها الحسابي كبيراً إذ بلغ (3.36).

المراجع:

- أبو علام، رجا. (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. الطبعة الخامسة، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- بدوي، أحمد زكي (1987). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*، ط2، بيروت، مكتبة لبنان.
- برغثي، محمد حسن (2007). *الثقافة العربية والعولمة دراسة سوسيولوجية لآراء المثقفين العرب*، بيروت، المؤسسة العربية للنشر.
- بولشعب، حكيمة (2011). *تحديات-الهوية الثقافية العربية في ظل العولمة*، من موقع: <http://www.aranthropos.com>
- تيزيني، الطيب (2001). *الواقع العربي وتحديات الألفية الثالثة*، في حوارات في الفكر العربي المعاصر المجلد (3)، مجموعة الباحثين، عمان، مؤسسة عبد الحميد شومان.
- حرب، علي (1998). *صدمه العولمة في خطاب النخبة حول الهوية*، سلسلة أبحاث المؤتمرات، المجلد (7) المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- حرب، علي (2004). *حديث النهايات: فتوحات العولمة ومآزق الهوية*. ط2. دار لبيضاء، المركز الثقافي العربي.
- جيدوري، صابر (2011). *دواعي التربية على حقوق الإنسان في المرحلة الجامعية (دراسة ميدانية)*، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ابريل.

بمتطلبات تعزيز الهوية الانتماء من تلك المواد المعرفية التي يتعاطى معها طلبة كلية الحقوق.

من جهة أخرى أظهر الجدول رقم (14) وجود فروق بين طلبة كلية الحقوق وطلبة كلية التربية لصالح كلية الحقوق، فيما يتصل بالمتطلبات الحقوقية، ومرد ذلك إلى ما يتناوله اختصاص طلبة الحقوق من قضايا حقوقية تتصل بحقوق الإنسان، كما أقرتها المواثيق والإعلانات والعهود الدولية.

توصيات الدراسة:

- 1- التأكيد على القائمين على رسم سياسات التعليم الجامعي العمل على تصميم المناهج الدراسية بحيث تعمق الوعي الثقافي والاجتماعي والسياسي لدى الطلبة، لأهمية ذلك في تعزيز الهوية والانتماء. ومبرر هذه التوصية هو استجابة أفراد العينة على العبارات التي تضمنها مجال المتطلبات المعرفية، حيث جاء متوسطها الحسابي العام (13.19) وهو متوسط كبير.
- 2- أن يسعى التعليم الجامعي إلى تأكيد ارتباط الطلبة بوطنهم أرضاً وتاريخاً وبشراً، لتستثير لديهم مشاعر الفخر بالانتماء لهويتهم الوطنية، وتغذي فيهم روح الولاء والانتماء وتعزيز المشاركة السياسية. ومبرر هذه التوصية هو استجابة أفراد العينة على العبارة رقم (7) التي تعكس أهمية هذه التوصية والمندرجة ضمن مجال المتطلبات المعرفية، والتي جاء متوسطها الحسابي بدرجة كبيرة مقدارها (3.37).
- 3- التأكيد على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن يتناولوا في تدريسهم مواضيع من شأنها تنمية الحس الوطني وتمتين النسيج الاجتماعي، كونها تساعد على تعزيز الهوية والانتماء. ومبرر هذه التوصية هو استجابة أفراد العينة على العبارتين (6،9) اللتين تعكسان أهمية هذه التوصية، والمندرجتين ضمن مجال المتطلبات الثقافية، والتي جاء متوسطهما الحسابي بدرجة كبيرة.
- 4- التأكيد على قيم المساواة والعدل بين الطلبة، وألا يتم التمييز بينهم على خلفية انتماءاتهم السياسية أو المذهبية أو الدينية. ومبرر هذه التوصية هو استجابة أفراد العينة بدرجة كبيرة على العبارة رقم (5) والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.39).
- 5- ضرورة أن تقوم الحركة الطلابية بالجامعات بدور متميز في تنمية الوعي السياسي والاجتماعي والثقافي لدى الطلبة من

- جيدوري، صابر (2013). *معوقات ممارسة الحوار في البيئة الجامعية (دراسة ميدانية)*، مجلة شؤون اجتماعية، السنة (30)، العدد (120) تصدر عن جمعية الاجتماعيين بالجامعة الأمريكية، الشارقة.
- شوقار، إبراهيم (2004). *فلسفة التربية في عصر العولمة: قراءة من منظور إسلامي*، ورقة مقدمة إلى ندوة كلية التربية بجامعة الملك سعود تحت شعار: العولمة وأولويات التربية. الرياض خلال الفترة من 17-18/4/2004م.
- عبد الرازق، صلاح عبد السميع (2007). *التعليم والهوية في عالمنا العربي*، مسترجع من موقع: <http://slah.jeeran.com/12345678/archive/2007/2/159293.html>
- عبد الحميد، نجلاء (1999). *الانتماء الاجتماعي للشباب المصري: دراسة سسيولوجية في حقبة الانفتاح*، القاهرة، مركز المحروسة للنشر.
- عمار، حامد (2008). *أعاصير الشرق الأوسط وتداعياتها السياسية والتربوية*، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- كنعان، أحمد (2004). *دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة*. بحث مقدم إلى ندوة: العولمة وأولويات التربية، المنعقدة في رحاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفترة من 27-28/2/1425 هـ الموافق 17-18/4/2004م
- فراج، محمد فرغلي، وعبد الستار إبراهيم (1974). *السلوك الإنساني*، القاهرة، دار الكتب الجامعية.
- فهمي، محمد شامل بهاء الدين (2005). *الإحصاء بلا معاناة، المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS*، الجزء الأول، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة: السعودية.
- Robertson, R.(1987). *Globalization and social Modernization: A note on Japan and Japanese religion in Sociological analysis.*
- Spoooner, K.(2000). *Strategies for Implementing Management Role of Human Resources Management. Journal of knowledge Management: VOL.4, N.4.*
- الجابري، محمد عابد (2010). *العولمة والهوية الثقافية عشر أطروحات*، من موقع: <http://awraq-com.maktoobblog.com>
- الجوهري، عبد الهادي (2002). *العولمة والانتماء الوطني (حالة مصر) في العولمة وأثرها في المجتمع والدولة*، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- العالم، محمود أمين (1998). *الهوية مفهوم في طور التشكيل*، سلسلة أبحاث المؤتمرات رقم (7)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- النقيب، خلدون (1993). *المشكل التربوي والثورة الصامتة*، مجله المستقبل العربي، العدد (179) بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- معنوق، فريدريك (1998). *معجم العلوم الاجتماعية*، مراجعة: محمد دبس، بيروت، أكاديميا.
- موسى، هاني محمد يونس (2005). *دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي*، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، العدد 35. مصر.
- ميخائيل، امطانيوس (2006). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. الطبعة الرابعة، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- وظفة، علي أسعد (2002). *إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة*، مجله المستقبل العربي، العدد (242)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- ولد خليفة، محمد العربي: *المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية*، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية.
- Moser, C.(2000). *Universities and community knowledge to change the teaching of the twenty-first century.* <http://www.eera-ecer.eu/>. Retrieved 29 March, 2013
- Paul, H.(1996). *Globalization in Question.* Cambridge, polity press.

تصوّر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمعايير تقويم التميز الأكاديمي

هالة الحوراني

نعمان شحادة

قسم العلوم الحياتية، كلية العلوم

قسم الجغرافية، كلية الآداب

الجامعة الأردنية - الأردن

تاريخ القبول: 2014/8/24

تاريخ التسلم: 2014/7/1

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية نحو المعايير المقترحة لتقويم التميز الأكاديمي. ولتحقيق ذلك، تم توزيع استبانة على عينة عشوائية طبقية منهم من خلال الاجتماع بهم، وشرح الهدف من الدراسة ومواصفاتها، قبل توزيع الاستبانة عليهم. وقد تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاستبانة، كما تم التحقق من درجة ثباتها باستخدام معامل كرونباخ-ألفا. وتبين نتائج الدراسة اتجاهاً قوياً لدى أعضاء هيئة التدريس لربط التميز في التدريس باتباع أساليب التعلم النشط والتدريس الفعال. كما تبين تلك النتائج اتجاهاً قوياً لدى أعضاء هيئة التدريس لربط التميز في البحث العلمي باشتراك عضو هيئة التدريس في فرق بحثية، والقيام ببحوث شمولية تتعدى التخصصات الضيقة. وتبين نتائج الدراسة أيضاً اتجاهاً قوياً لدى أعضاء هيئة التدريس لربط التميز في التدريس بدرجة استخدام التكنولوجيا. (الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، التميز الأكاديمي، التدريس الفعال، التعلم النشط، حوافز أكاديمية).

Perception of Faculty Members at the University of Jordan to the Criteria for Evaluating Academic Distinction

Hala Horani

Numan Shehad

Faculty of Science - Department of Biological Sciences

Faculty of Arts - Department of Geography

The University of Jordan

The main purpose of this research is to analyze attitudes of the faculty members in the University of Jordan toward the procedures followed University administration in the assessment of academic distinction. Therefore, a group administered survey, was distributed on a stratified cluster sample of faculty members. The face and content validity of the survey was tested, and its reliability was also tested, using the coefficient of Cronbach- alfa. Results of the survey strongly prove that faculty members have positive attitudes toward linking distinction in teaching to adopting active learning and effective teaching strategies. They also show positive attitudes toward linking distinction in research by faculty contribution to team, applied and interdisciplinary research. Results of the survey, also, support the use of technology in the learning process by both instructors and students. (Key Words: Quality Assurance, Academic Distinction, Effective Teaching, Active Learning, Academic Incentives).

مقدمة

تسعى الجامعة الأردنية - شأنها شأن الجامعات الأردنية الأخرى - لتطوير نظام متكامل لضمان الجودة، وذلك للنهوض بالعملية التعليمية في الجامعة. وبالرغم من كون نظام الجودة الشاملة نظاماً متكاملًا يشمل جميع وحدات الجامعة الأكاديمية والمساندة، ويبدأ بتغيير الجامعة لرؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، إلا أن أهم دعامين تقوم عليهما خطة ضمان الجودة هما؛ التدريس والبحث العلمي. ولهذا، فلا بد من التحول من التدريس التقليدي الذي يركز على تزويد عضو هيئة التدريس للطلبة بالمعارف التي يراها ضرورية - والتي سرعان ما تتغير في هذا العصر الذي يشهد تطورات متسارعة في عالم المعرفة والتكنولوجيا، والذي يطلق عليه بعضهم عصر المعرفة - إلى استخدام استراتيجيات التدريس الفعال، والتعلم النشط الذي يقوم على تنمية مهارات الطلبة في التعلم، بأنواعه المتعددة؛ كالتعلم الذاتي، والتعلم الجماعي، والتعلم مدى الحياة، وعلى استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم، وغيرها من الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة في الحصول على المعرفة بأنفسهم. (Boggs, 1999, PP.3 - 5).

أدركت الجامعات العربية ضرورة الانتقال من عمليات التدريس التقليدي إلى التعلم؛ فقد جاء في وثيقة استشراف العمل التربوي لدول الخليج العربية، أن "كثيراً من الباحثين قد وجدوا أن التعليم التقليدي يقف عقبة في وجه التنمية بدلاً من أن يكون عوناً لها" (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000، ص 40). وقد أوصى المؤتمر الدولي للتعليم الجامعي الذي نظّمته اليونيسكو عام 1998 بالتخلي عن الأسلوب التقليدي في التدريس

ويحذر تيري أوبانيون من الخلط بين حركة إصلاح التعليم الجامعي وبين التطور الطبيعي الذي تشهده مؤسسات التعليم الجامعي في الوقت الحاضر، والمتمثل في تزايد استخدام التقنيات، واستحداث بعض البرامج غير التقليدية؛ كمشاريع الابتكار في التدريس، والمساقات المطورة، وغيرها (O'Banion, 1997, P.225). إذ إن ذلك التطور يحدث تلقائياً نتيجة للتقدم التقني والرغبة في التطوير، لكنه لا يعني أن التحول المنشود نحو التعلم قد حصل فعلاً، وقد يستمر ذلك التطور بالحدوث لسنوات عديدة قادمة من خلال الأطر التقليدية للعملية التعليمية.

ثانياً: مبررات الدراسة

لا توجد في الجامعة الأردنية- بالرغم من أنه قد مضى أكثر من نصف قرن على تأسيسها لائحة محددة يتم بموجبها اختيار أعضاء هيئة التدريس المتميزين. ولما كانت الجامعة الأردنية تسعى جاهدة خلال السنوات الأخيرة لتطبيق برنامج متكامل للجودة الشاملة، فإن من الضروري تطوير لائحة محددة لتميز أعضاء هيئة التدريس. ومن المبررات الأخرى لهذه الدراسة، هو أن الدراسات السابقة الخاصة بضمان الجودة في التعليم الجامعي في الأردن، لم تعالج موضوع التميز الأكاديمي ودوره في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؛ سواء في مجال التدريس، أو البحث العلمي.

ثالثاً: أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تحليل توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو التميز الأكاديمي ولفت نظر أصحاب القرار في الجامعة الأردنية وغيرها من الجامعات الأردنية إلى ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع معايير التميز الأكاديمي وصياغته في مجالي التدريس والبحث العلمي، بحيث يشعر هؤلاء الأعضاء أن لائحة التميز نابعة منهم، وبالتالي، فإنها تمتاز بالموضوعية والشفافية، وتشكل حافزاً لكل واحد منهم للتميز سواء في التدريس أو البحث العلمي.

رابعاً: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية نحو المعايير المقترحة لتقييم التميز في مجالي التدريس والبحث العلمي، بحيث توفر القدر

الجامعي، والتركيز على التعلم كأحد الوظائف الرئيسية للجامعة (UNESCO,1998, P 5-9). والحقيقة أن عد التدريس بمثابة الوظيفة الرئيسية للجامعة هو اهتمام بالوسيلة، وإهمال للهدف من التدريس، وهو التعلم. فالتدريس هو وسيلة لتحقيق التعلم، فكيف نجعل وظيفة الجامعة تركز على الوسيلة بدلاً من التركيز على النتيجة!!!

وأما الدعامة الثانية التي يقوم عليها ضمان الجودة فهي البحث العلمي. فمن غير المعقول أن يستمر أعضاء هيئة التدريس في القيام ببحوث الغرض الأساسي منها هو الترقية العلمية، وتعتمد على باحثين منفردين، ولا تقوم بها فرق بحثية متخصصة، وهي في معظم الحالات ليست ببحثاً تطبيقية، ولا ترتبط بخدمة المجتمع.

وإدراكاً منها بتغيير الدور التقليدي لعضو هيئة التدريس، وبالمسؤوليات الجديدة التي أصبحت ملقاة على عاتقه، فقد نظمت الرابطة الأمريكية للتعليم الجامعي (AAHE) عام 2001 مؤتمراً وطنياً خاصاً بمناقشة ذلك الدور الجديد تحت عنوان: أعضاء هيئة التدريس، الأدوار والمسؤوليات الجديدة (AAHE, 2001).

ويُعد تأهيل أعضاء هيئة التدريس للمساهمة الفاعلة في عملية ضمان الجودة، وخلق وعي لديهم بضرورة عملية الإصلاح، وبفائدتها وبأهميتها بالنسبة لهم، أمراً لا غنى عنه لنجاح تلك العملية (Wright,2001,P.39-46). ومما لا شك فيه أن خلق نظام فعال للحوافز، يجعل أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأن من مصلحتهم المساهمة في عملية ضمان الجودة؛ فكثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الغربية الرائدة في هذا المجال قد عارضوا- في البداية- الاتجاه الجديد معارضة شديدة. ومن أبرز الأمثلة على ذلك؛ إعلان أعضاء هيئة التدريس في جامعة يورك الكندية للإضراب لمدة أسبوع احتجاجاً على طلب الجامعة منهم أن يضعوا المساقات التي يدرسونها على الإنترنت. وأخطر ما في مقاومة أعضاء هيئة التدريس هو أنها تأخذ - في الغالب- شكل المقاومة السلبية، وذلك بعدم تطبيق التحول على أصوله، والاكتفاء بالشكليات.

الأكبر من الشفافية والموضوعية. وقد تم جمع ملاحظات أعضاء هيئة التدريس من خلال توزيع استبانة خاصة على عينة عنقودية ممثلة لكليات الجامعة الإنسانية والعلمية والصحية. ويمكن تلخيص أهم أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

1. تحليل توجهات أعضاء هيئة التدريس في اللائحة المقترحة في هذه الدراسة للتميز الأكاديمي في مجالي التدريس والبحث العلمي.
 2. تحليل توجهات أعضاء هيئة التدريس في المعايير المقترحة لتقييم التميز في التدريس.
 3. مقارنة تلك التوجهات بما هو موجود في الجامعات العالمية المعاصرة.
 4. تحليل آراء هيئة التدريس في إجراءات اختيار أعضاء هيئة التدريس المتميزين.
- خامساً: الدراسات السابقة**
- أدرجت الجامعات العالمية العريقة - منذ مدة طويلة نسبياً - الأهمية الكبيرة لتعاون أعضاء هيئة التدريس في نجاح عملية ضمان الجودة. لهذا، فقد طورت تلك الجامعات مجموعة من الحوافز لأعضاء هيئة التدريس. ومن أهم تلك الحوافز منح أعضاء هيئة التدريس المتميزين وضعاً تفضيلاً خاصاً. وقد وضعت لذلك لوائح محددة تنظم عملية اختيارهم أساتذة متميزين، وطورت تلك اللوائح وحدتها، بحيث تحقق اللائحة أكبر قدر من الموضوعية والشفافية. ومن الأمثلة على تلك الجامعات عدد كبير من الجامعات الأمريكية مثل؛ جامعة بيركلي (Berkeley) في كاليفورنيا، وجامعة (Case Western) في كليفلاند (Cleveland)، وجامعة مينيسوتا (Minnesota)، وجامعة ميشغن (Michigan).

وقد سار على ذلك الدرب خلال السنوات العشر الماضية مجموعة من الجامعات العربية التي أصبحت عام 2013. وفقاً لتصنيف (Webometrics) - أفضل الجامعات العربية مثل جامعات الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز، والجامعة الأمريكية في بيروت، وجامعة القاهرة، وجامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة النجاح الوطنية في فلسطين.

ولأسف، فإن أياً من الجامعات الأردنية لا تظهر ضمن القائمة السابقة، أو ضمن أفضل 500 جامعة في العالم، ويأتي تصنيف الجامعة الأردنية حسب تصنيف (Webometrics) للجامعات العالمية للعام 2013 في المرتبة 1633.

وقد دعا عدد كبير من الباحثين إلى تطوير التعليم العالي في الجامعات العربية وتحديثه بحيث يواكب التطورات الهائلة التي شهدتها التعليم العالي في الدول المتقدمة؛ فقد ناشد بوبطانة الجامعات العربية التي ما زالت تطبق مناهج تقليدية إلى إعادة النظر في تلك المناهج وإعادة تقييمها لتلائم الواقع المعاصر (بوبطانة، 1995). وتقدم نعمان شحادة إلى الاجتماع السادس والثلاثين لمجلس اتحاد الجامعات العربية باستراتيجية جامعية عربية جديدة تقوم على المبادئ الرئيسة لضمان الجودة (2003، 2006، 2008، 2009). وحلل خالد الصرايرة إدارة الجودة الشاملة كما هي مطبقة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية (الصرايرة، 2008).

وقد ناقش عدد كبير من الباحثين الأردنيين خلال السنوات العشر الماضية وضع التعليم الجامعي في الأردن، وبيّنوا العوامل التي تعيقه، وتحد من تطوره، ونذكر منهم محمود الرشدان الذي قارن بين الواقع الفعلي للتعليم الجامعي في الأردن وما نصبوا أن يكون عليه (محمود الرشدان، 2000، 375-399). كما تقدم وليد المعاني بتقديم رؤية مستقبلية للتعليم العالي في الأردن (وليد المعاني، 2002). وقام عدد من الباحثين الأردنيين بتوزيع استبانات خاصة على أعضاء هيئة التدريس وعلى الطلبة في عدة جامعات أردنية لتحليل وجهات نظرهم اتجاه عناصر نظام الجودة الشاملة المطبق حالياً، وتصوراتهم لما يجب أن يكون عليه (مروة محمد، 2001، أحمد بدح، 2007، ص 50، ص 144، محمود الزيادات، 2007، ص 4، هالة صبري، 2009، 150). وبين الزعبي في دراسة له على عشر جامعات خاصة وحكومية في الأردن وشملت استبانة وزعت على عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الدوائر وجود قصور واضح في لاهتمام من قبل قطاع التعليم العالي في الأردن بإدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته (الزعبي، 2013). وحللت كل من سوسن بدرخان وهلا الشوا المعوقات التي تعترض تطبيق

الجامعات الأمريكية التي وردت أسماؤها في تصنيف كارنجي، قد قامت قبل عام 2001 بتغيير رسائلها بحيث تنص على أن وظيفتها الرئيسية هي التعلّم (Barr, 1995, P.12-15).

إن الهدف الرئيسي لهذه الجائزة هو تطوير العملية التدريسية في الجامعة، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على هجر الأساليب التقليدية في التدريس، واتباع أساليب التدريس النشط التي تتمي عند الطلبة مهارات التعلّم بأنواعه المتعددة، وتصفّل شخصياتهم. وتمنح الجائزة لأعضاء هيئة التدريس الذين يتبعون أساليب التدريس الحديثة، وطوروا واحداً من مساقاتهم الدراسية ليصبح مساقاً للتعلّم؛ بحيث يتم تنظيم محتواه بشكل جديد، ويتم ربط كل جزء منه بمخرج من مخرجات المساق، سواء أكان ذلك الجزء فصلاً من الكتاب الدراسي، أم قراءات خارجية، أم تجربة عملية، أم تكليفاً معيناً. وتمنح الجائزة لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التكنولوجيا في تدريسهم؛ مستخدمين برنامج (Blackboard)، أو برنامجاً مشابهاً له، شريطة أن يتم استخدام ذلك البرنامج بشكل صحيح يضمن تفاعلاً مستمراً بين الطالب وعضو هيئة التدريس، وبين الطلبة أنفسهم، وليس لوضع المحتوى العلمي والمراجع للمساق فقط.

ب. التميز في البحث العلمي:

الأستاذ المؤهل للحصول على التميز في البحث العلمي هو الأستاذ الذي يظهر تميزاً واضحاً في مجال البحث العلمي، سواء من حيث عدد البحوث العلمية المنشورة، أو طبيعة تلك البحوث والمجلات العلمية المنشورة فيها، أو براءات الاختراع التي حصل عليها. ويشترط في ذلك أن يكون الأستاذ قد حقق مكانة مرموقة في تخصصه، ليس على المستوى المحلي أو العربي فقط، بل على المستوى العالمي أيضاً. ويستثنى من اشتراط المكانة العالمية للبحوث، بعض التخصصات ذات الطبيعة الخاصة في كلية الآداب وكلية الشريعة. ولا يقتصر التميز في هذا المجال على البحث العلمي فقط، بل يمتد إلى التميز من خلال براءات الاختراع، والأعمال الأخرى ذات الطبيعة المتميزة في التخصصات المهنية.

سابعاً: مشكلة الدراسة

معايير الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووجدت أن أهم تلك العقبات تتعلق بالبحث العلمي (سوسن بدرخان و هلا الشوا، 2013). وناقش زكريا عزام دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات الجامعية في مؤسسات التعليم العالي في الأردن (2014). وناقش عماد عباينة دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وقام بتوزيع استبانة خاصة لقياس ذلك على عينة من 921 عضو هيئة تدريس (عباينة، 2014).

وتمتاز الدراسة الحالية عن سابقتها بمعالجتها لموضوع التميز الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس لما له من أهمية كبرى في تعزيز مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تطبيق مبادئ الجودة في التعليم والبحث العلمي، خاصة وأنه يقرن بين التميز الأكاديمي وكل من تطبيق استراتيجيات التدريس الفعال والبحث العلمي.

سادساً: تميز عضو هيئة التدريس

يتبين من مراجعة لوائح تميز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية أن للتميز أربعة مسارات هي:

1. التميز في التدريس
 2. التميز في البحث العلمي
 3. التميز في خدمة المجتمع
 4. التميز العام.
- وتقتصر هذه الدراسة على تحليل جوانب التميز في مجالي التدريس والبحث العلمي، والشروط الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس للحصول على جائزة التميز في أي منهما.

أ. التميز في التدريس

يحظى هذا العنصر بأهمية فائقة لدرجة أن كثيراً من الباحثين يلخص جميع التغيرات التي شهدتها التعليم العالي في السنوات الأخيرة بأنها عبارة عن تحول الجامعات من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلّم. وقد قامت معظم الجامعات العريقة كجامعة هارفرد وجامعة لوس انجلوس وغيرها بتغيير رسالتها بحيث تنص على أن التعلّم يأتي في مقدمة أولوياتها. فكما يذكر بار (Barr, R. B.)، فإن 500 جامعة من

يعالج هذا البحث اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو موضوع التميز الأكاديمي في كل من التدريس والبحث العلمي، وبحل بالتفصيل الجوانب التالية للتميز الأكاديمي:

- العلاقة بين التميز في التدريس وتطبيق استراتيجيات التدريس الفعال والتعلم النشط.
- العلاقة بين التميز في البحث العلمي وقيام فرق بحثية متكاملة التخصصات بإعداد بحوث بيئية تعالج قضايا معاصرة في المجتمع.
- تضمين المعايير التي يؤخذ بها عند منح جائزة التميز في التدريس آراء كل من الطلبة والزملاء.
- الجهة التي توصي لمجلس العمداء بمنح جائزة التميز.

تاسعاً: منهجية الدراسة:

1. جمع البيانات

كانت الجامعة الأردنية - في العام الجامعي 2012-2013 - تتكون من 23 كلية موزعة بين كليات إنسانية (تسع كليات)، وكليات علمية (أربع كليات)، وكليات صحية (خمس كليات)، وكلية للدراسات العليا. وكان يعمل في الجامعة حوالي (1664) عضو هيئة تدريس. ولهذا فقد تم - في هذه الدراسة - استخدام عينة عنقودية من الكليات، بحيث تضمن تمثيلاً جيداً لكل من الكليات الإنسانية والكليات العلمية والصحية. وقد تم - بطريقة الاختيار العشوائي - اختيار كليتي العلوم وتكنولوجيا المعلومات من بين الكليات العلمية، وكليتي الطب والصيدلة من بين الكليات الطبية، وكليتي الإدارة والعلوم التربوية من بين الكليات الإنسانية (27% من أعضاء هيئة التدريس). ولضمان أكبر قدر من الاستجابة، فقد تم اختيار أسلوب اللقاء الجماعي المباشر مع أفراد العينة لكل كلية على حدة (controlled administered survey)، وتم توضيح أهداف هذه الدراسة لهم ومناقشتهم فيها. وهذا الأسلوب في جمع البيانات يضمن أكبر قدر ممكن من الاستجابات.

وقد تم التأكيد لهم على أنه قد تم الاسترشاد في وضع المعايير والآليات المبينة في الاستبانة على تجارب الكثير من الجامعات الأخرى، وأن هذه الدراسة مخصصة لتحليل آراء أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة المرفقة، وإلى تلقي مقترحاتهم من خلال الجزء الثاني من الاستبانة المخصص للأسئلة المفتوحة.

وتتلخص تساؤلات الدراسة الحالية فيما يلي:

1. هل يربط أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية بين التميز في التدريس وتطبيق استراتيجيات التدريس الفعال والتعلم النشط؟
2. هل يرى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية أن التميز في البحث العلمي يتمثل في القيام ببحوث بيئية تعالج قضايا معاصرة في المجتمع، وتقوم بها فرق بحثية متكاملة التخصصات؟
3. هل يرى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية أن تتضمن المعايير التي يؤخذ بها عند منح جائزة التميز في التدريس آراء كل من الطلبة والزملاء؟
4. هل يرى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية أن تكون الجهة التي توصي لمجلس العمداء بمنح جائزة التميز هي لجنة الجامعة للتميز؟

ثامناً: فرضيات الدراسة:

الفرضيات البديلة لهذه الدراسة التي تقابل التساؤلات السابقة هي:

1. يرى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية أن التميز في التدريس يتمثل في تطبيق استراتيجيات التدريس الفعال والتعلم النشط.

تم تحديد الحجم المناسب لعينة الدراسة بعد توزيع استبانة استطلاعية على 50 عضو هيئة تدريس من مختلف كليات الجامعة. وقد تضمنت تلك الاستبانة سواليا، الهدف منه تحديد حجم العينة وذلك بسؤال أعضاء هيئة التدريس الذين تشملهم العينة الاستطلاعية عن رأيهم في ضرورة تطوير الجامعة الأردنية لنظام موضوعي لتمييز أعضاء هيئة التدريس.

وقد تم استخدام المعادلة التالية في تحديد حجم العينة:

$$N = (Z^2 * P\% * q\%) / e^2$$

حيث تمثل الرموز المستخدمة في المعادلة السابقة ما يلي:

N = الحجم المناسب لعينة الدراسة Z = القيمة المعيارية

التي تتناسب مع مستوى معنوية 5%

P = نسبة الذين أجابوا ب (نعم) q = نسبة الذين

أجابوا ب(لا) e = مستوى المعنوية.

5. صدق الاستبانة وثباتها

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة بتحكيما من قبل عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، ومناقشة العلاقة بين فقراتها وما هي مصممة لقياسه. كما تم التأكد من صدق المحتوى بالربط بين فقرات الاستبانة وكل من الأهداف الرئيسة والأهداف الثانوية لها (جدول 1).

وقد تم التحقق من مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال توزيع 50 استبانة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس في الكليات المشمولة بالدراسة، ثم حساب معامل كرونباخ ألفا باستخدام برنامج SPSS. وقد وصلت قيمة كرونباخ ألفا إلى 0.66 وهي تقع - كما هو مبين في الجدول (2) - ضمن حدود المقبول من الاتساق الداخلي لأي استبيان.

جدول (1): العلاقة بين أهداف التميز وفقرات الاستبانة

أهداف عامة	الأهداف الثانوية	فقرات الاستبانة
تعزيز التدريس	استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية	تنظيم ندوات وورش عمل خاصة باستخدام تقنية المعلومات في العملية التعليمية
		استحداث أو تطوير مختبرات القسم أو الكلية
		استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية
التحول من التدريس التقليدي إلى التدريس النشط والتعلم الفعال		إشراك الطلبة في استخدام للتكنولوجيا
		تطوير أو استحداث مساقات
		تدريس أحد المساقات باستخدام برنامج (Blackboard) أو (module)
		إعداد أحد المساقات التي يدرسها مساقاً للتعلم

وقد تمت الإجابة على جميع الاستفسارات، وطلب بعد ذلك من الحضور تعبئة الاستبانة التي تم توزيعها عليهم، وتسليمها للباحثين أو مساعدتهم. وبالرغم من كل ذلك، فلم تتجاوز نسبة الاستجابة 38% من أفراد العينة (174 استبانة).

2. أداة الدراسة (استبانة التميز)

تم إعداد استبانة خاصة لاستطلاع تصور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للمعايير التي يرونها مناسبة لمنح لقب "التميز" لعضو هيئة التدريس سواء في مجال التدريس أو البحث العلمي (المرفق 1). وتتكون الاستبانة من جزأين هما:

أ. الجزء الأول: يتضمن الفقرات المحددة للإجابة.

ب. الجزء الثاني: يتضمن مجموعة من الفقرات ذات الإجابات المفتوحة بقصد جمع مقترحات أعضاء هيئة التدريس وتعليقاتهم فيما لم يرد ذكره في الجزء الأول.

ويتكون الجزء الأول من أربعة محاور رئيسة هي:

1. المحور الأول: يتضمن الإنجازات التي تؤخذ بالاعتبار عند منح جائزة التميز في التدريس، ويتكون من سبع فقرات (انظر الاستبانة المرفقة)
2. المحور الثاني: يتضمن المعايير التي تؤخذ بالاعتبار عند منح جائزة التميز في التدريس، ويتكون من خمس فقرات.
3. المحور الثالث: يتضمن الإنجازات التي تؤخذ بالاعتبار عند منح جائزة التميز في البحث العلمي، ويتكون من ثماني فقرات.
4. المحور الرابع: يحدد آلية السير في إجراءات الترشيح للجائزة ويتكون من خمس فقرات.

3. تحديد حجم العينة وجمع البيانات

المساهمة الفاعلة في وضع الخطط الدراسية في القسم.		
الإشراف على طلبة الدراسات العليا.		
نشر بحوث علمية تطبيقية تعالج قضايا في الصناعة أو التجارة أو الزراعة أو القضايا المجتمعية.	ربط البحث العلمي بحاجات المجتمع	
نشر بحوث علمية تعالج قضايا بينية.		
نشر بحوث علمية ذات طبيعة تطبيقية تقوم بها فرق بحثية.		
المساهمة في المؤتمرات العلمية المتخصصة	تعزيز النشر على المستوى العالمي	تعزيز البحث العلمي
النشر في مجلات علمية رئيسة مصنفة ولها معامل تأثير		
نشر بحوث علمية نظرية متميزة	تعزيز البحث العلمي في الكليات الإنسانية	
نشر كتب علمية مرجعية		
نشر بعض طلبة الدراسات العليا الذين أشرف عليهم بحوثاً من رسائلهم في مجلات عالمية.	تطوير برنامج الدراسات العليا	

جدول (2): حدود القبول لكرونباخ ألفا (α)

كرونباخ ألفا	درجة الاتساق الداخلي
α تساوي أو أكبر من 0.9	ممتازة
α تساوي أو أكبر من 0.7 ولكنها أقل من 0.9	جيدة
α تساوي أو أكبر من 0.6 ولكنها أقل من 0.7	مقبولة
α تساوي أو أكبر من 0.5 ولكنها أقل من 0.6	ضعيفة
α أقل من 0.5	غير مقبولة

لودر) الذي استخدمه لاختبار أنماط القيادة لدى عينة من 100

5. تحليل البيانات

شخص (Lueder, 1985, P.143-151). ومن أبرز مميزات هذا الاختبار هو عدم وجود شروط خاصة بالمعالم الرئيسية للمجتمع الإحصائي المطلوب دراسته. وبالرغم من ذلك، فإن له شروطاً خاصة بالتوزيع الفعلي للتكرارات. وأهم تلك الشروط هي؛ أن تكون البيانات على شكل تكرارات، وليس نسباً مئوية، أو كسوراً، وألا يقل مجموع التكرارات الفعلية عن 20، ويفضل أن يزيد عددها على أربعين تكراراً، وألا يقل مجموع التكرارات المتوقعة في أية فئة من فئات التصنيف عن خمسة تكرارات. وإذا كان عدد الفئات خمس فئات، أو أكثر، فينبغي ألا تقل التكرارات المتوقعة عن خمسة في 20% من تلك الفئات، وألا يزيد عدد الفئات التي يكون تكرارها واحداً على فئة واحدة (Hammond, 1974, 171).

تاسعا : النتائج

أ. نتائج المحور الأول المرتبط بإنجازات عضو هيئة التدريس

في مجال التدريس:

يبين الجدول (3) فقرات المحور الأول من الاستبانة المتعلقة بإنجازات العلمية في مجال التدريس؛ وهي فقرات تركز الخمس الأخيرة منها على التحول من عملية التدريس التقليدي إلى

يعتمد التحليل الإحصائي المستخدم في هذا البحث على مقارنة التوزيع التكراري للاستجابات الفعلية على كل فقرة من فقرات الاستبانة مع توزيع تكراري منتظم، واختبار الفرق بين التوزيعين باستخدام اختبار مربع كاي (χ^2) المبين في المعادلة التالية، والذي يستخدم لاختبار مدى ملاءمة توزيع فعلي لآخر نظري، عندما تكون البيانات رمزية:

$$\chi^2 = \sum (O - E)^2 / E$$

حيث تمثل (O) مجموع التكرارات الفعلية، وتمثل (E) مجموع التكرارات النظرية.

وقد تم اختيار هذا الاختبار لأنه يستخدم عادة للموازنة بين التوزيعات التكرارية للمتغيرات، وليس له شروط خاصة تتعلق بمعرفتنا ببعض معالم المجتمع الإحصائي، كما أنه يصلح لمعالجة البيانات النوعية، التي تكون على شكل تكرارات لمجموعات أو أصناف معينة.

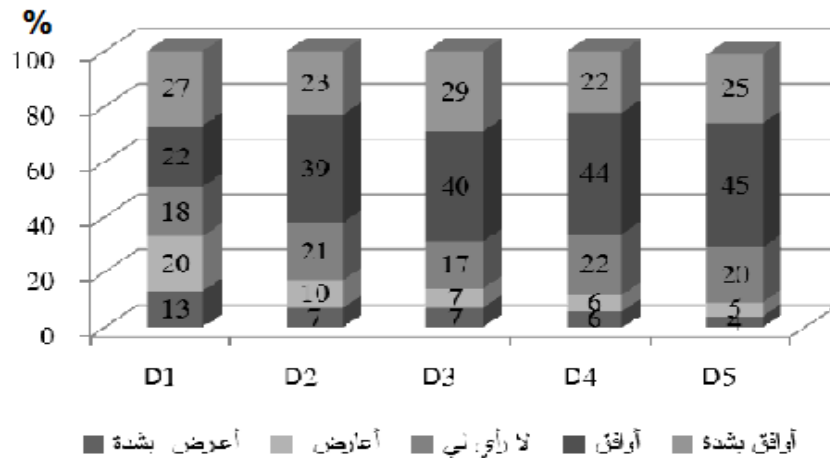
وهذا الأسلوب في التحليل الإحصائي لاختبار مربع كاي في التوزيعات ذات الحدود المتعددة ليس جديداً، وقد تم استخدامه من قبل باحثين سابقين نذكر منهم على سبيل المثال (دونالد

التدريس الفعال، ومن التركيز على حفظ الطلبة للمحاضرات، إلى تنمية مهاراتهم في التعلم الذاتي واكتساب المعرفة بأنفسهم. جدول (3): فقرات المحور الأول من الاستبانة المتعلقة بالإنجازات العلمية في مجال التدريس

الرقم	السؤال
1	تنظيم ندوات وورش عمل خاصة باستخدام تقنية المعلومات في العملية التعليمية.
2	استحداث أو تطوير مختبرات القسم أو الكلية.
3	المساهمة الفاعلة في وضع الخطط الدراسية في القسم.
4	الإشراف على طلبة الدراسات العليا.
5	تطوير أو استحداث مساق للتعلم.
6	استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية
7	إشراك الطلبة في استخدام للتكنولوجيا
8	تدريس أحد المساقات باستخدام برنامج (Blackboard) أو module
9	إعداد أحد المساقات التي يدرسها كمساق للتعلم

وقد حظيت فقرات هذا المحور - كما هو مبين في الشكل (1) - وقد حظيت الفقرة الخامسة المتعلقة بتطوير مساق واحد على أعلى نسبة كبيرة من الموافقة تصل في الفقرة السادسة الخاصة باستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية إلى 80 %، بينما لم تزد نسبة المعارضة على 8% فقط. ووصلت نسبة الموافقة في الفقرة السابعة الخاصة باستخدام الطلبة للتكنولوجيا في عملية تعلمهم إلى 76% بينما لم تتجاوز نسبة المعارضة 10% فقط. وهذا أمر مهم جداً خاصة وأن استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية يعتمد على مدى استخدام الطلبة لها وليس عضو هيئة التدريس (Brown, D. 2000,P.4). يساعد الاستخدام الفعال للتكنولوجيا من قبل الطالب على إثراء عملية التعلم، إذ إنه يوفر للطالب وسيلة فعالة للوصول إلى المعارف، وإجراء تجارب عليها، وتحليلها، وتمثيلها بأشكال بيانية، أو غير ذلك. أي أنه يعزز مهارات البحث والتعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة، ما يجعله قادراً على التكيف مع مستجدات المستقبل.

وقد حظيت الفقرة الخامسة المتعلقة بتطوير مساق واحد على الأقل مساقاً للتعلم بموافقة 72% من أفراد العينة، وهذا أمر في غاية الأهمية بحيث يجدر بالجامعة أن توليه عناية كبيرة، وتشجع أعضاء هيئة التدريس على القيام به، فقد أصبح التدريس التقليدي عبئاً ثقيلاً يحد من التحصيل العلمي للطلبة ويقضي على قدراتهم، ويضعف من شخصياتهم. وقد أصبح التحول إلى التعلم النشط أمراً لا غنى عنه، وضرورة حتمية لإصلاح التعليم العالي. غير أن اتباع استراتيجيات التعلم النشط يتطلب إعداد المساقات بطريقة جديدة، تختلف عن الطرق التقليدية في إعداد المساقات الجامعية. والطريقة الحديثة في إعداد المساقات أصبحت شائعة في معظم الجامعات العالمية. وقد حظيت الفقرات الأربع الأولى من هذا المحور وهي فقرات ترتبط بمساهمات عضو هيئة التدريس في مجالات تطوير مختبرات القسم، وتطوير الخطط الدراسية، والإشراف على طلبة الدراسات العليا، بموافقة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس.



الشكل (1): استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات المحور الأول

وبيّن الجدول (4) نتائج اختبار الدلالة الإحصائية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا المحور وكما هو موضح

الجدول (4): اختبار الدلالة الإحصائية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات المحور الأول

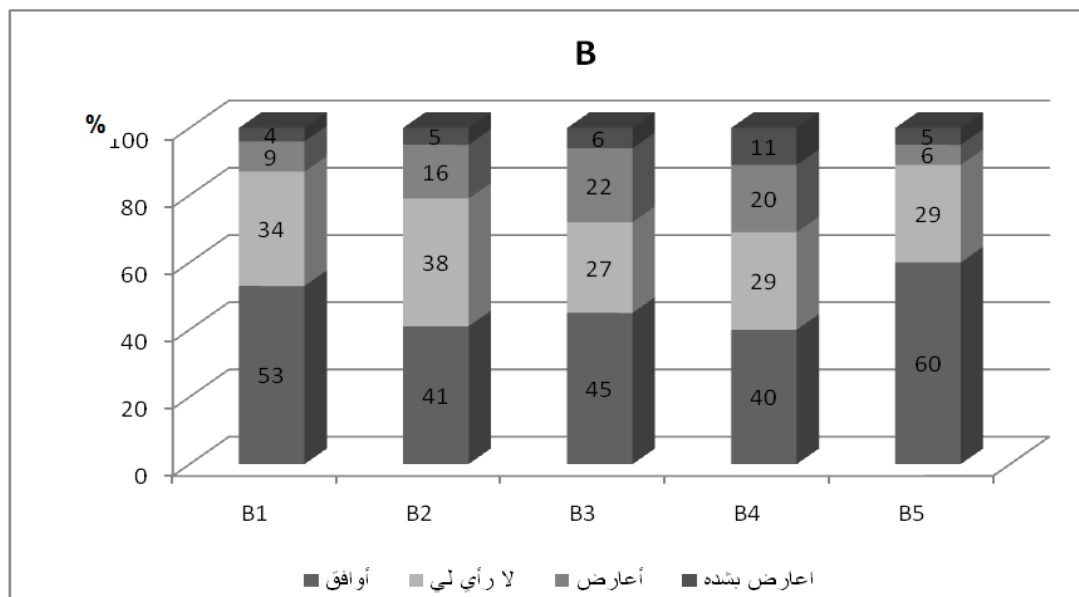
A9	A8	A7	A6	A5	A4	A3	A2	A1	Chi-Square
72.609 ^a	48.529 ^a	107.264 ^a	125.425 ^a	85.483 ^a	55.310 ^a	68.931 ^a	85.885 ^a	84.391 ^a	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	df
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	Asymp. Sig.

ب. نتائج المحور الثاني المرتبط بمعايير منح جائزة التميز في التدريس: والتخرجين. وقد كان مجموع آراء المعارضين والمعارضين بشدة لتلك الفقرات - كما هو موضح في الشكل (2) مجموع ضئيل،

بيّن الجدول (5) فقرات المحور الثاني من الاستبانة المتعلقة بالمعايير التي تؤخذ بالاعتبار عند منح جائزة التميز في التدريس، وتشمل آراء كل من الزملاء في القسم ورأي رئيس القسم وعميد الكلية ورأي الطلبة الذين يقوم بتدريسهم حالياً

الجدول (5): فقرات المحور الثاني المتعلقة بمعايير منح جائزة التميز في مجال التدريس

1	رأي خريجي الجامعة الذين درسوا على يديه
2	رأي الزملاء في القسم
3	رأي رؤساء القسم
4	رأي عمداء الكلية
5	حصيلة تقويم الطلبة الذين يقوم بتدريسهم حالياً



الشكل (2): التوزيع التكراري للاستجابات على المحور الثاني من الاستبانة

ويوضح الجدول (6) الدلالة الإحصائية الكبيرة لكل فقرة من فقرات هذا المحور.

جدول (6): الدلالة الإحصائية لفقرات المحور الثاني

B5	B4	B3	B2	B1	
99.391 ^a	30.885 ^a	53.471 ^a	51.115 ^a	80.253 ^a	Chi-Square
4	4	4	4	4	df
.000	.000	.000	.000	.000	Asymp. Sig.

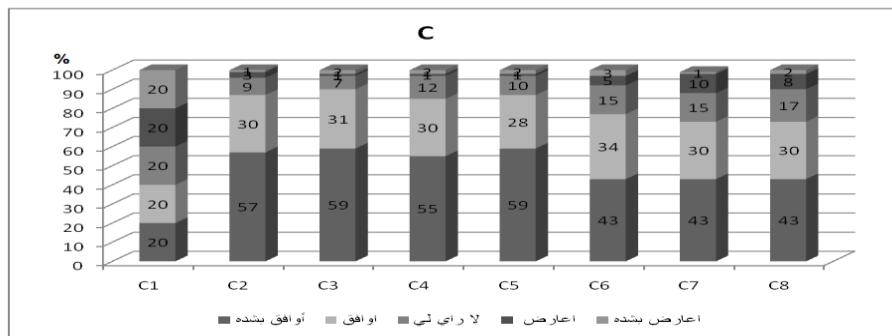
ثانياً: نتائج المحور الثالث: إنجازات عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي

المقترحة فتنضم نشر طلبة الدراسات العليا الذين أشرف عليهم عضو هيئة التدريس بحوثاً من رسائلهم الجامعية في مجالات علمية أو مجالات علمية محكمة. وقد أدركت الجامعة الأردنية مؤخراً أهمية هذا العامل في تحسين تصنيف الجامعة عالمياً وفي دعم البحث العلمي في الجامعة فخصصت مكافآت علمية لمن يقوم من أعضاء هيئة التدريس والطلبة الذين أشرفوا عليهم بنشر بحوث من رسائل تلك الطلبة في مجالات علمية عريقة ومصنفة عالمياً. وقد حظيت فقرات هذا المحور بموافقة كبيرة من أفراد العينة خاصة الفقرات (2، 3، 4، 5) الخاصة بالبحوث البيئية والبحوث التطبيقية التي تقوم بها فرق بحثية حيث حصلنا على نسبة موافقة تصل إلى 90%. وكما هو موضح في الجدول رقم (8)، فإن جميع فقرات هذا المحور تتمتع بدرجة عالية من الدلالة الإحصائية.

يبين الجدول (7) الفقرات الخاصة بالإنجازات المقترحة أن يؤخذ بها في مجال التميز في البحث العلمي وتتضمن الفقرات الخمس الأولى منها التوجهات العلمية الحديثة في مجال تقدم البحث العلمي. وتشمل تلك الإنجازات التحول من البحوث الفردية النظرية التي غالباً ما يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بغرض الترقية خاصة وأن النظام المعمول به في مجال الترقيات في الجامعة الأردنية نظام يشجع على القيام ببحوث فردية ويخصص لها مزيداً من الدرجات. أما التوجه المعاصر في الجامعات العالمية العريقة فيشجع البحوث البيئية التي تقوم بها فرق بحثية ذات تخصصات متنوعة وترتبط بحاجات المجتمع. ولعل السبب الرئيس في ذلك هو أن قضايا البيئة والمجتمع في الوقت الحاضر هي في الغالب قضايا بيئية. أما الفقرات الأخرى

الجدول (7): فقرات المحور الثالث: إنجازات عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي

C1	نشر بحوث علمية نظرية متميزة.
C2	نشر بحوث علمية تطبيقية تعالج قضايا مهمة في الصناعة أو التجارة أو الزراعة أو القضايا المجتمعية.
C3	نشر بحوث علمية تعالج قضايا بيئية.
C4	نشر بحوث علمية ذات طبيعة تطبيقية تقوم بها فرق بحثية من داخل الجامعة أو من خارجها.
C5	النشر في مجلات علمية رئيسية مصنفة ولها معامل تأثير Impact Factor.
C6	نشر كتب علمية مرجعية.
C7	نشر بعض طلبة الدراسات العليا الذين أشرف عليهم بحوثاً من رسائلهم في مجلات علمية.
8C	المساهمة في المؤتمرات العلمية المتخصصة.



الشكل (3): التوزيع التكراري للاستجابات على المحور الثاني من الاستبانة

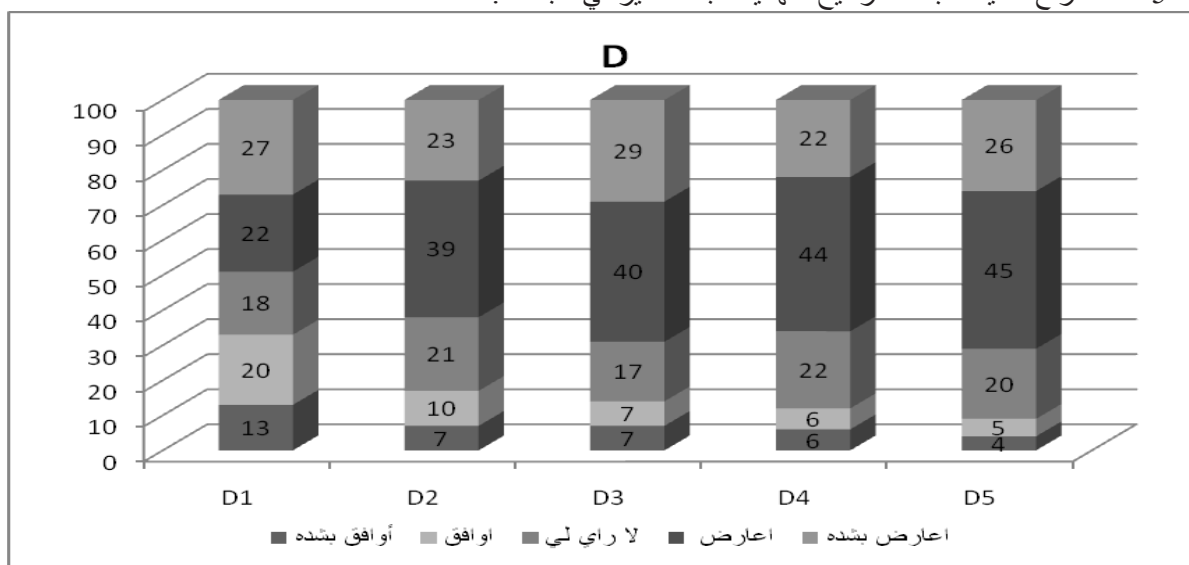
الجدول (8): الدلالة الإحصائية لفقرات المحور الثاني

	C1	C2	C4	C3	C5	C6	C7	C8
Chi-Square	198.5	213.98	204.62	181.57	110.31	95.468	84.333 ^a	139.85
	86 ^a	9 ^a	1 ^a	5 ^a	0 ^a	b		1 ^a
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

نتائج المحور الرابع المرتبط بألية السير في إجراءات الترشح من أعضاء هيئة التدريس في القسم بدعم طلبه، وينظر مجلس الجائزة القسم بعد ذلك في الترشيح، فإذا حظي بموافقة مجلس القسم يقوم رئيس القسم برفع الترشيح إلى مجلس الكلية، فلجنة التميز في الترشح لنيل جائزة التميز (جدول 9). وتبدأ تلك الإجراءات بتقديم الجامعة. عضو هيئة التدريس طلبا للترشح للجائزة، ويقوم اثنان على الأقل

جدول (9): فقرات المحور الرابع الخاصة بألية السير في إجراءات الترشح للجائزة

1	يقوم المتقدم للجائزة بترشيح نفسه.
2	يقوم اثنان من زملاء المتقدم بترشيحه.
3	تقدم طلبات الترشيح إلى مجلس القسم العلمي.
4	يرفع مجلس القسم المعني الترشيحات إلى مجلس الكلية لإبداء الرأي.
5	ترفع الكلية طلبات الترشيح النهائية للجنة التميز في الجامعة.



الشكل (4): التوزيع التكراري للاستجابات على المحور الرابع من الاستبانة

وقد حازت الفقرات الثالثة والرابعة والخامسة من هذا المحور نسبة معقولة من الموافقة تتراوح بين 66% للفقرة الرابعة و69% للفقرة الثالثة. أما الفقرة الأولى المتعلقة بترشيح عضو هيئة التدريس نفسه للتميز فلم تحظ إلا بموافقة 48% فقط. وحظيت الفقرة الأخيرة المتعلقة بوجود لجنة عليا في الجامعة تنظر في طلبات الترشح للتميز بأعلى نسبة من الموافقة 72%. وعلى كل حال، فإن اختلاف التوزيع التكراري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة عن توزيع منتظم للاستجابات له دلالة إحصائية على مستوى معنوية يقل عن 0.001، باستثناء الفقرة الأولى المتعلقة بترشيح عضو هيئة التدريس لنفسه (الجدول 10).

الجدول (10): الدلالة الإحصائية لفقرات المحور الثاني

D5	D4	D3	D2	D1	Chi-Square
102.609 ^a	87.322 ^a	71.805 ^a	68.241 ^a	7.724 ^a	
4	4	4	4	4	df
.000	.000	.000	.000	.102	Asymp. Sig.

- مقترحات أعضاء هيئة التدريس
- المقترحات الخاصة بالإنجازات
- اقتراح أعضاء هيئة التدريس في إجاباتهم على الجزء الثاني من الاستبانة المخصص للاستجابات المفتوحة أن تتضمن الإنجازات التي يؤخذ بها عند تقييم التميز ما يلي :
 - العضوية في هيئات تحرير المجلات العالمية.
 - جوائز التميز السابقة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس.
- اعتماد المقياس العالمي (h – Index) في تقييم الباحثين.
- اعتماد مقياس وتصنيف (ISI Web of knowledge) للباحثين في التخصصات العلمية.
- عدد المجلات العلمية التي ينتمي إليها الباحث محرراً أو محكماً.
- علاقة عضو هيئة التدريس مع المنظمات والمؤسسات العلمية والبحثية الإقليمية والدولية.
- شمول جميع الرتب الأكاديمية بالترشح للجائزة.
- تقسيم الجائزة إلى فئات.
- عدد المشاريع البحثية المدعومة لعضو هيئة التدريس وقيمة الدعم الممنوح.
- تواصل المرشح مع المجتمع.
- المساهمة في تشجيع الطلبة على العمل الجماعي.
- الإنجازات البحثية خلال عام من منح الجائزة.
- تنظيم المؤتمرات العالمية والمشاركة في تحكيم المجلات العالمية.
- أن يكون توزيع عدد المتميزين نسبة مئوية من كل كلية.
- نتائج تقييم أبحاث عضو هيئة التدريس من قبل المحكمين الخارجيين.
- الفترة الزمنية التي استغرقها عضو هيئة التدريس في الترقية من رتبة علمية لأخرى.
- عدم اعتبار فترة التميز دائمة، وبالتالي، عدم تحديد الحد الأقصى للمتميزين.
- إعادة التقييم بشكل دوري حتى بعد الفوز.
- براءات الاختراع.
- عدد المشاريع المدعومة من داخل الجامعة ومن خارجها.
- القدرة على البحث من خلال الفرق الجماعية.
- تقديم برامج تلافيزية أو إذاعية.
- المقترحات الخاصة بشأن الإجراءات
 - تقديم طلبات الترشيح إلى رئيس القسم ثم إلى لجنة التميز، شريطة أن يقوم العميد بتشكيل لجنة في الكلية للتميز من الأساتذة، وأن ترفع تلك اللجنة توصياتها للعميد.
 - تقسيم الجائزة إلى فئات (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك ، أستاذ)
 - وضع أوزان للفقرات والمحاور.
- ملخص النتائج
 - حظيت الفقرات المتعلقة بالإنجازات العلمية التي يؤخذ بها عند النظر في ترقية عضو هيئة التدريس بموافقة كبيرة جداً، ويظهر ذلك واضحاً من الدلالة الإحصائية الكبيرة لتلك الفقرات.
 - ترتفع نسبة الذين لا رأي لهم في إجراءات منح شهادة التميز، ولكن ذلك لم يحل دون اكتساب الفقرات الخاصة بتلك الإجراءات دلالة إحصائية عالية، وذلك بسبب قلة نسبة المعارضين لها.
 - حظيت فقرات المحور الثالث الذي يرتبط بالتميز في البحث العلمي موافقة كبيرة من أفراد العينة خاصة الفقرات (2، 3، 4، 5) الخاصة بالبحوث البيئية والبحوث التطبيقية التي تقوم بها فرق بحثية.
 - حظيت فقرات المحور الرابع الخاصة بآلية السير في إجراءات الترشح للجائزة موافقة ذات دلالة إحصائية، ولكن أكثر تلك الفقرات التي لقيت موافقة كبيرة هي المتعلقة بوجود لجنة

- عليا على مستوى الجامعة تنظر في طلبات الترشيح للجائزة المحولة إليها من الكليات.
5. تعزيز إحساس الأكاديميين بالأمن القانوني من خلال زيادة ثقته بأن البيئة الجامعية تتسم بالعدالة.
6. تحسين رواتب أعضاء هيئة التدريس بشكل جذري لتقليل نسبة الأكاديميين الذين يشكل العامل المالي سببا رئيسا لهجرتهم.
7. زيادة الوزن الذي يُعطى للترقية العلمية وتخفيف التركيز على البحث العلمي ، خاصة وأن التدريس الفعال هو في حد ذاته بحث علمي.
8. توفير تطويرا مناسباً للأكاديميين في مجال البحث العلمي.
10. تصويب سياسات قبول الطلبة وابتعاثهم وإتاحة فرصة أكبر للطلبة المتفوقين من الالتحاق بالجامعة.
11. تعزيز المهارات العامة للطلبة كالتفكير الناقد ومهارات الاتصال الفعال وغيرها، بحيث يستطيع خريجو الجامعة الأردنية المنافسة بنجاح مع خريجي الجامعات الأخرى.
10. التوصيات
1. جعل إجراءات الترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس أكثر شفافية مما هي عليه الآن، خاصة وأن ذلك سيشترك أثرا إيجابيا على أعضاء هيئة التدريس يدفعهم لبذل جهود أكبر للحصول على الترقية العلمية.
2. تطوير آلية اختيار الإدارات الجامعية بحيث تكون أكثر موضوعية وشفافية.
3. تشكيل نقابة لأعضاء هيئة التدريس أسوة بالنقابات الأخرى للأطباء خاصة وأن ذلك يزيد شعور أعضاء هيئة التدريس بالأمن الوظيفي.
4. الحد من تأثير العوامل الشخصية والاستبداد الإداري في إجراءات الثواب والعقاب، خاصة وأن ذلك يزيد شعور أعضاء هيئة التدريس بالأمن القانوني.

المراجع

- أحمد بدح (2007). درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص 4، 47-95.
- خالد الصرايرة ووليلي العساف (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 1، العدد 1، 1-47.
- زكريا عزام (2014). دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 17، 142-160.
- سوسن بدرخان وهلا الشوا (2013). المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 6، العدد 11، 65-79.
- عبدالله بو بطانة (1995). سياسة التغيير والنمو في مجالات التعليم الجامعي، المجلة العربية للتعليم الجامعي، المنظمة للتربية والثقافة والعلوم ، العدد 1. 1-43.
- علي الزعبي (2013). دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية،
- المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 6، العدد 1، 65-79.
- عماد عباينة (2014). دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 15، 76-95.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2000). وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء: الفصل الخامس، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- محمود الرشدان (2000). الإحباط والهدر التربوي في التعليم الجامعي في الأردن، مؤتمر التعليم الجامعي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن، 375-399.
- محمود الزيادات (2007). إطار مقترح لضمان الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص 4، 547-559.
- مروة محمد (2001). مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية (39)، 144-172.

- نعمان شحادة (2003). نحو استراتيجية جامعية عربية جديدة، 527-546. الاجتماع السادس والثلاثون لمجلس اتحاد الجامعات العربية، الدوحة، قطر. والنشر، عمان.
- هالة صبري (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي - تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي 2 (4)، 148-176.
- وليد المعاني (2002). التعليم العالي في الأردن: رؤية مستقبلية، ورقة مقدمة لمؤتمر رؤية مستقبلية للتعليم في الأردن، عمان.
- AAHE (2001): Faculty: New Roles and Responsibilities. *AAHE, 2001 Bulletin*.
- Barr, R. B. & Tag, J. (1995): From teaching to learning--a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27 (6), 12-25
- Boggs, G. R. (1999): What the Learning Paradigm Means for Faculty. *AAHE Bulletin*, 51, 3-5.
- Brown, D. (2000): *Teaching With Technology*, Anker Publishing Company, INC, Boston, Mass.
- Hammond, R., & McCullough, P. (1974): *Quantitative Techniques in Geography, an Introduction*, Oxford.
- Lueder, D. C. (1985): Don't Be Misled By Lead, *The Journal of Behavioral Sciences*, 21(2), 143-151.
- O'Banion, T. (1997): *A Learning College for the 21st Century*, Community College Press, MD.
- UNESCO. (1998): *World Conference on Higher Education*, Paris, 5-9 October, 1998
- Wright, B.D. (2001): Syracuse Transformation on Becoming a Student-Centered Research University, *Change*, 33(4) 39-46

استبانة البحث

الرقم	السؤال
المحور الأول	
1	تنظيم ندوات وورش عمل خاصة باستخدام تقنية المعلومات في العملية التعليمية.
2	استحداث أو تطوير مختبرات القسم أو الكلية.
3	المساهمة الفاعلة في وضع الخطط الدراسية في القسم.
4	الإشراف على طلبية الدراسات العليا.
5	تطوير أو استحداث مساق للتعليم.
6	استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية
7	إشراك الطلبة في استخدام التكنولوجيا
8	تدريس أحد المساقات باستخدام برنامج ال (Blackboard) أو ال module
9	إعداد أحد المساقات التي يدرسها بعده مساقا للتعليم
المحور الثاني	
1	رأي خريجي الجامعة الذين درسوا على يديه
2	رأي الزملاء في القسم
3	رأي رؤساء القسم
4	رأي عمداء الكليات
5	حصيلة تقويم الطلبة الذين يقوم بتدريسهم حاليا
المحور الثالث	
1	نشر بحوث علمية نظرية متميزة
2	نشر بحوث علمية تطبيقية تعالج قضايا مهمة في الصناعة أو التجارة أو الزراعة أو غيرها
3	نشر بحوث علمية تعالج قضايا بينية.
4	نشر بحوث علمية ذات طبيعة تطبيقية تقوم بها فرق بحثية من داخل الجامعة أو من خارجها.

5	النشر في مجلات علمية رئيسة مصنفة ولها معامل تأثير Impact Factor.
6	نشر كتب علمية مرجعية
7	نشر بعض طلبات الدراسات العليا الذين أشرف عليهم بحوثا من رسائلهم في مجلات عالمية.
8	المساهمة في المؤتمرات العلمية المتخصصة
المحور الرابع	
1	يقوم المتقدم للجائزة بترشيح نفسه
2	يقوم اثنان من زملاء المتقدم بترشيحه
3	تقدم طلبات الترشيح إلى مجلس القسم العلمي
4	يرفع مجلس القسم المعني الترشيحات إلى مجلس الكلية لإبداء الرأي
5	ترفع الكلية طلبات الترشيح النهائية للجنة التميز في الجامعة

الجزء الثاني:

الرجاء كتابة مقترحاتك بشأن الإنجازات التي ترى أن يتم الأخذ بها عند منح تقدير التميز :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

الرجاء كتابة مقترحاتك بشأن المعايير التي ترى أن يتم الأخذ بها عند منح تقدير التميز :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

الرجاء كتابة مقترحاتك بشأن آلية السير في إجراءات الترشيح للجائزة :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

معلومات أساسية:

الكلية القسم العلمي الدرجة العلمية

لغة التدريس في الكلية جهة الاعتماد الأكاديمي إن وجد

الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس سنة التخرج.....

العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقفزة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية

موسى أحمد الشقيفي

الكلية الجامعية بالقفزة - جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

تاريخ القبول: 2014/9/9

تاريخ التسلم: 2014/5/13

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقفزة، اشتمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات الكلية الجامعية بالقفزة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (5300) طالب وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1435هـ/1436هـ)، اختيرت العينة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وتكونت من (291) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداتين للدراسة الأولى للدافعية الداخلية وعدد فقراتها (35) فقرة، والثانية للتعلم المنظم ذاتياً وعدد فقراتها (24) فقرة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي و معامل ارتباط بيرسون. بينت النتائج أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقفزة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية كان مرتفعاً، وعدم وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص، ووجود فروق في مستوى الدافعية الداخلية حسب متغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة مقارنة بطلبة السنة الأولى، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً في العملية التعليمية التعليمية. (الكلمات المفتاحية: الدافعية الداخلية، التعلم المنظم ذاتياً، طلبة الكلية الجامعية بالقفزة).

The Relationship between Internal Motivation and Self-Regulated Learning among University College students in Kanfada

Mousa Ahmad Al Shukaifi

University College in Kanfada - Umm Al Qura University

KSA

The purpose of the present study was to identify the relationship between internal motivation and self-regulated learning among students attending the University College at Kanfada. Population (N=5300) was inclusive to all male and female students during the second semester of the academic year (1435/1436 H), and stratum sample of 291 male and female students was randomly selected. To achieve the study goals, two scales; one consisting of 35-items measuring the internal motivation and the other 24-item scale measures self-regulated learning were developed. To answer the study questions, ANOVA and Pearson correlation were used. Results showed high levels of both self-regulated learning and internal motivation among the University College students at Kanfada/Umm Al-Qura University in KSA; no differences were noticed in the self-regulated learning level by year in study, sex, and specialty, whereas there were differences in the internal motivation level by year in study in favor of fourth compared with first year students. Further, there was a correlation between self-regulated learning and internal motivation levels. This study recommended using internal motivation and self-regulated learning strategies in the teaching-learning process. (Keywords: Internal Motivation, Self-regulated learning, University College Students in Kanfada).

مقدمة الدراسة

إن سلوك الفرد يتأثر بنوعين من الدافعية وهي الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، فيوصف السلوك الإنجازي بأنه مدفوع داخلياً إذا كان الفرد يقوم بالنشاط من أجل النشاط ذاته وليس موضوعاً للحصول على أي ثواب خارجي، فالثواب الذي يحصل عليه الفرد عن أدائه هدفه الأداء ذاته، وعندما يكون هدف الفرد تحقيق مستوى من مستويات التفوق يكون معظم ما يحصل عليه من الثواب هو انغماسه في النشاط الذي يوصله إلى هدفه فإننا نعدّ هذه الحالة دافعا داخليا (أبو علام، 2004م)، وفي ذلك يرى الباحث أنه يجب على المعلم أن يكون على دراية بالفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لكي يتم التركيز على الدافعية الداخلية بعدّها مكوناً أساسياً في الإبداع، وذلك استناداً إلى نظرية (أماييل) للإبداع التي قامت على افتراض أن إبداع الفريق أو الفرد يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية وهي الخبرة، والمهارة الإبداعية، والدافع الداخلي للمهمة.

السلوك أو عدم تعلمه (الزغول، 2003م). إن التعلم المنظم ذاتياً يستند إلى الفرضية الأساسية التي مفادها أن التعلم يسهم بفاعلية كبيرة في تحقيق أهدافه التعليمية، لذا فهو ليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات، إذ إنه يعمل على توظيف عملياته العقلية لتحقيق أهدافه ونشاطه موجه نحو الهدف، لذا فإنه يتطور من متعلم مشاهد سلبى إلى متعلم فعال نشط ومنظم، ومن الاعتماد على المعلم إلى عملية تعليمية تتمحور حول الطالب، واهتمت بالمتعلم الذي عدّ في هذه الحالة مركزاً للفعاليات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية - التعليمية، (لمح، 2001م؛ schunk, 2000)، ومن هنا شعر الباحث بضرورة إجراء هذه الدراسة للوقوف على العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقفزة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

ترتبط الدافعية الداخلية عند الطلبة بالتعلم المنظم ذاتياً نحو دراسة المقررات الدراسية ولهذا شعر الباحث بمشكلة الدراسة كونه يعمل في الميدان التربوي الجامعي من تدني التحصيل عند الطلبة وقلة دافعيتهم نحو الدراسة وقلة نشاطهم واهتمامهم بالتعلم، وعلى الرغم من التنوع في توظيف أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة في التعليم إلا أن الأمر الذي ترك أثراً سلبياً على مكونات العملية التعليمية، وشركاء المعرفة داخل قاعات المحاضرات وخارجها، بحيث جعلهم أقل تفاعلاً ونشاطاً في تفاعلهم مع الموقف التعليمي، من هنا جاءت حاجة ملحة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقفزة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية ومن خلال ملاحظة الباحث لمعدلات الطلبة التراكمية، والتي تظهر انخراطاً حقيقياً وتفاعلاً عميقاً مع ما يقدم من مواقف وخبرات تعليمية، وكذلك لتنمية جوانب الذات وبناء الثقة من جديد للطلبة من خلال تطوير أساليب تعلمهم التي تبنى من الداخل عن طريق التعلم المنظم ذاتياً، بعده تعلماً يستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي يحدد فيها دور المتعلم، وتنظيم تعلمه وفق أسلوبه ودافعيته للتعلم، ويتحدد دوره بما يقوم به من أنشطة ذهنية وإجرائية، إذ يتدخل

وسارت المجتمعات المتحضرة على تشجيع النجاح في العمل أو في الموقف الأكاديمي، كما أنها شجعت على تنمية الطموح وبناء الذات وهذا التأكيد يمكن رؤيته في نظم التعزيز والثواب المعمول بها في مجالات الإنجاز الفردي والجماعي، ويتوقع من الأفراد الاستجابة لهذا التشجيع عن طريق التفوق والإنجاز ذي القيمة والجودة العالية (Lepper & Green, 1978)، وأثبتت الدراسات والبحوث الحديثة أن الدافعية الداخلية أفضل من الدافعية الخارجية في العديد من مواقف التعلم، وأن الميزة الرئيسية للدافعية الداخلية عدم اعتمادها بشكل كلي على المعلم، بل على المتعلم الذي يكون مدفوعاً للتعلم من تلقاء نفسه، كما أن السلوك المصطنع (المدفوع خارجياً) سرعان ما يتلاشى حالما يتلاشى المحفز الخارجي أو يصبح المتعلمون مشبعين تماماً بنوع معين من المعززات، ولهذا فإن اعتماد التعلم على المكافآت والمعززات الخارجية يعد واحداً من أقوى المشتتات التي تصيب ذهن المتعلم وتبعده عن التعلم (Williams & stockdale, 2004).

ويرى (Fetsco. T. & McClure (2005) أن المعززات الخارجية لها آثار ضارة على مستوى الرضا الداخلي عند الفرد وذلك أن المكافآت الخارجية تقلل من فاعلية الفرد الذاتية خاصة فيما يتعلق بدافعيته الداخلية.

وفيما يتعلق بالتعلم فإن الفرد يقبل على التعلم بواسطة دافع الفهم النابع من حبه للاستطلاع واكتشاف ما هو جديد، وترتبط الدافعية الداخلية في الغالب بالتعزيز الذاتي ذلك لأن التعزيز والمكافأة الذاتية نحو إنجاز هدف ما هي القوة الدافعة الرئيسية التي تشجع الفرد على العمل أولاً (Eccles, 1998). فالفكرة الرئيسية التي تكمن خلف الدافع الداخلي هي أن التعلم بشقيه البحث عن الإجابة وإيجاد هذه الإجابة هي مثير بحد ذاته وهذا يفسر فاعلية الدافعية الداخلية في غرفة الصف فهي إذا إثارة للطاقة الطبيعية الكامنة للتعلم (قطامي، 2004م).

إن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تشير إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها، فالأفراد يعملون على تنظيم سلوكهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها، وبالتالي فإن توقع النتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلم هذا

في كل ما يواجهه من خبرات وأنشطة وبذلك يكون المتعلم فاعلاً منظماً يقظاً لما يدور حوله. (Zimmer man & Kitsantas,1997) . ولذلك أخذت المجتمعات تسعى بشكل

جدي لإيجاد متعلم مبدع قادر بعد تخرجه على إحداث تغيير نوعي في مجتمعه، وبالتالي أصبح هناك تركيز كبير ليس فقط على المباني المدرسية أو تأمين المناهج وتطويرها، وإنما على كيفية تهيئة البيئة والجو التعليمي الآمن لجعل الطلبة أكثر تفاعلاً ونشاطاً في التعلم وأكثر تنظيمياً لمواقفه وخبراته.

أسئلة الدراسة: ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية؟"

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص؟"

السؤال الثالث: "ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية؟"

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص؟"

السؤال الخامس: "ما العلاقة بين مستوى الدافعية الداخلية ومستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؟"

السؤال السادس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين مستوى الدافعية الداخلية ومستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص؟"

أهمية الدراسة:

تتبنى الأهمية العملية للدراسة من أهمية دافعية المتعلم للتعلم المنظم ومعرفة علاقتها مع الدافعية الداخلية عند الطلبة، وبالتالي فإن هذه الدراسة قد تسهم في تحفيز الطلبة والطالبات للدراسة كما أن الدافعية تلعب دوراً مهماً في مثابرة الفرد على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند الطلبة، علماً أن الدافعية تستثير السلوك وتحثهم على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، ويبيّن علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني، والدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الأفراد تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم، تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة.

الأهمية النظرية:

نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينجحون إلى معلمهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم (والانتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جداً لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى). كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى؛ بدلاً من التعامل معها سطحياً وحفظها حفظاً آلياً. لذا جاءت هذه الدراسة لمحاولة معرفة العلاقة بين (الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً) لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن الدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية

السعودية، ومعرفة معدلات الفروق بين هؤلاء الطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص.

حدود الدراسة :

التعلم المنظم ذاتياً : يعرفها الباحث إجرائياً هو قدرة الفرد على التنظيم والضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية الداخلية في الموقف التربوي والتعليمي لتطوير تعلمهم بشكل ذاتي ويتضمن كذلك القدرة على استخدام المعرفة وتطويرها واكتساب المهارات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال إجاباتهم عن فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

- **طلبة الكلية:** وهم الذكور والإناث الذين يدرسون تخصصات علمية وأدبية في الكلية الجامعية بالقطيف التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية في السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2013-2014م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم الدافعية (Motivation):

يشير قطامي وقطامي، (2000م) أن مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك، هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة. والدافع مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين. ويعرف الدافع (Petri & Govern, 2004) بأنه القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعدّ الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية، وهناك علاقة بين الباعث أو الذي يسميه بعضهم الحافز.

وتسمى الدوافع ذات المصادر الداخلية بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير متعلمة، ويمثل على ذلك بدافع الجوع، والعطش، والجنس، والتخلص من الألم، والمحافظة على حرارة الجسم. أما الدوافع المتعلمة أو المكتسبة فإنها تنتج من خلال عملية التنشئة

تم تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الكلية الجامعية بالقطيف التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية بأقسامها الأدبية والعلمية خلال العام الدراسي (1435هـ/2014م).

- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة في الكلية الجامعية بالقطيف التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (2013/2014م).

- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013/2014م).

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على إعداد أداتين لإجراء هذه الدراسة لذا فإن نتائج هذه الدراسة اعتمدت على مدى صدق فقرات الأداتين وثباتهما.

المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية للدراسة:

- **الدافعية:** "هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله منها" (قطامي وقطامي، 2000م، ص22).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه امتلاك الطالب أو الطالبة لسلوك واتجاه نحو تحقيق استخدام وسائل التعلم المتنوعة.

- **الدافعية الداخلية للتعلم:** "هي أحد الأساليب المستخدمة في الدافعية وهو عامل دافعي داخلي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين". (قطامي وقطامي، 2000، ص50)

ويعرفها الباحث إجرائياً: وتشير إلى الدافعية التي يخرط فيها الفرد في نشاط أو مهمة ما من أجل تحقيق غاية مرتبطة بعوامل داخلية وغير مرتبطة بالنشاط أو المهمة التي يؤديها، ويكون الأفراد مدفوعين من أجل الحصول على المكافأة أو تجنب

للعمل والمثابرة والتي لها الدور في بعث الدافعية للتعلم من خلاله، وسوف أقوم بعرض أساليب إثارة الدافعية عند المتعلمين :

- إعطاء الحوافز المادية، مثل : الدرجات، أو قطعة حلوى أو قلم أو بالونة أو وسام من القماش، والمعنوية مثل المدح أو الثناء أو الوضع على لوحة الشرف أو تكليفه بإلقاء كلمة صباحية، وبالطبع تعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلم ومستواه العقلي والبيئة الاجتماعية والاقتصادية له، وفي كل الحالات يُفضل ألا يعتاد المتعلم على الحافز المادي.

- **توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم**، كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تسهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلم، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي وتحمل مسؤولية عملية التعلم، وتنمية الاستقلالية في التعلم .

- **التأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للمجال الدراسي**: كأن نقول درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياتكم فلن تعرف عدد أقلامك، وكتبتك وإخوتك وأصدقائك، والزهور التي في الحديقة إلا إذا فهمتها، لذلك انتبهوا جيداً لهذا الموضوع أثناء الدراسة، وتأكدوا أنكم استوعبتموه جيداً .

- **التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية**، مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة في كل العلوم فيما بعد.

- **التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم**: وعلى سبيل المثال فإننا ندرس في العلوم ظواهر كالمطر، والبرق والرعد والخسوف والكسوف والنور والظل، وغير ذلك من أحداث كان قد عبدها الإنسان في الماضي لجهله بها، فهيا بنا نتعلمها كي لا نخشاها في المستقبل.

- **ربط التعلم بالعمل**: إذ إن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدوياً بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة، المدرسة، الحي، مع الأصدقاء، وباقي مؤسسات التنشئة الأخرى، وتنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما. ومن الأمثلة عليها: الحاجة إلى التحصيل، والحاجة للصدقة، الحاجة للسيطرة والتسلط، والحاجة إلى العمل الناجح (Tomlinson, 1993). وقد عرّف ليندر وهاريس (Linder & Harris, 1992) **التعلم المنظم ذاتياً** بأنه استخدام الفرد الفعال لمكوناته المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية الإدراكية البيئية في حل المهمات التعليمية، وأن التعلم المنظم ذاتياً. ويرى باندورا (Bandura, 1982) أن التعلم المنظم ذاتياً يعني قدرة الفرد على التنظيم والضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف التعليمي.

ويرى قطامي (2000م) أن التعلم المنظم ذاتياً هو أحد مظاهر التعلم التي تمثل التحكم بالعمليات ما وراء المعرفية ويتضمن التحكم في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، كما أن الكفاءة الذاتية تعدّ من المكونات الأساسية لهذا التعلم والتي يمكن التدريب عليها لتصبح مهارة قابلة للإتقان. إن خاصية التعلم المنظم ذاتياً من المحددات المهمة التي تميز نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بوصفها خاصية ينفرد بها الإنسان وذلك عن طريق ترتيب المتغيرات الموقفية وإبداع أسس معرفية أو إيجادها وإنتاج الإثارة المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية والموقفية. ويشير إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية. أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (قطامي وعدس، 2002م، ص195).

أساليب لإثارة الدافعية عند المتعلمين

تعدّ الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، إذ تعدّ محفزاً يدفع

الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بنقاوت الدافع.

ثالثاً: القيمة الباعثة للنجاح :

يعدّ النجاح - في حد ذاته - حافزاً، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكّل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. ففي الإجابة عن فقرات اختبار ما؛ فإن الفرد الذي يجيب عن (45) فقرة من الاختبار، يحقق نجاحاً يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب عن (35) فقرة فقط. أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن أتكسون يرى بأن العوامل الثلاثة سابقة الذكر، يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلبته من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل (Petri & Govern, 2004).

الدافعية المعرفية (Cognitive Motivation) والتحصيل:

"أنا أفكر، إذاً أنا سعيد". إن هذه الدافعية تشير إلى مقدار سعادتك واستمتاعك أثناء القيام بأشكال من السلوك التفكيرية. إن الأشخاص الذين يمتلكون هذا النوع من الدوافع بمستوى مرتفع يحبون حلّ الألغاز، وقرءة الكتب والمجلات التي تعالج موضوعات معقدة، والقيام بنشاطات تتطلب قدرة على الاستلال وحل المسائل الحسابية أو إعداد البرامج الحاسوبية. ومن المهم هنا أن نعرف أن هذا لا علاقة له بالذكاء، ولكن قد يكون لهذا الدافع علاقة متوسطة ربما مع التحصيل الأكاديمي في المدارس، والمعدل التراكمي في الجامعات.

وبالإضافة إلى أثر هذا الدافع في التحصيل المدرسي الأكاديمي، فإن له علاقة قوية بعمليات الاتصال الإقناعية التي يتعرض لها الإنسان. كذلك فإن الناس مرتفعي الدافعية المعرفية يقضون معظم أوقاتهم في التفكير بالعالم من حولهم ومحاولة اكتشاف حلول للمشكلات التي تنتشر في هذا العالم، بخلاف ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة الذين لا يهتمون كثيراً بهذه الأمور (علاونة، 2004م)

- عرض قصص هادفة: تبين ما سيترتب على إهمال الدراسة والركون إلى الجهل، ويمكن للمعلم أن يستعين بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، ويستعرض القصة مع الأطفال بعد أن يكون قد كلفهم بقراءتها إن كانوا قادرين على القراءة.

- تذكير المتعلمين دائماً: بأن طلب العلم فرض على كل مسلم ومسلمة، وأن الله قد فضل العلماء على العابدين، والاستشهاد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

- التقرب للمتعلمين وتحبيبتهم في المعلم، فالمتعلم يحب المادة وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلمها. (Zoo, 2003).

العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند أتكسون:

يرى أتكسون (Atkinson) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي (Petri & Govern, 2004)

أولاً: الدافع للوصول إلى النجاح :

إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان أو اثنان نفس المهمة، يُقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديد أهداف لا يمكن أن يحققها. أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

ثانياً: احتمالات النجاح :

إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق

دور المعلم في زيادة دافعية التحصيل عند الطلبة:**- التغذية الراجعة:**

إن توفير التغذية الراجعة لأسباب فشلهم ونجاحهم يزيد من توقعات التحصيل لديهم، ففي حالة الطالب الذي يجد صعوبة في إتقان مسائل الضرب الطويلة؛ يمكن للمعلم أن يستخدم النجاحات السابقة التي حققها الطالب، وذلك لبناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة. وهنا يقول المعلم للطلاب: "أعرف أن هذا النوع الجديد من المسائل يبدو صعباً، لكن عليك أن تتعلم كيفية العمل بها؛ لأنك تعرف كافة الأمور التي تحتاجها للمعرفة، لذا ما عليك سوى العمل بجد، وسوف تكون النتيجة جيدة." وعندما ينخرط الطالب في العمل؛ يمكن للمدرس أن يلقي على مسامحه تعليقات شبيهة بما يلي: "أنت تعمل بشكل جيد، لقد انتهيت من- الخطوة الأولى، كن واثقاً من أنك تعرف عمليات الضرب.. عليك الاستمرار بالعمل الجاد، لقد جمعت الأرقام بسرعة كبيرة!! لقد عرفت أنك تستطيع القيام بذلك من خلال ما بذلته من جهد- جاد.. لقد استطعت القيام بذلك، لقد أصبت الهدف لأنك عملت- بجد:-

يستطيع المعلم زيادة دافعية الطلبة للإنجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم باتباع العديد من النشاطات، كتدريب الطلبة على تحديد أهدافهم التعليمية وصوغها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون- بقدرتهم على إنجازها؛ بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها أثناء محاولة تحقيقها. (Petri & Govern, 2004)

- استثارة حاجات الطلبة للإنجاز والنجاح:

إن حاجات الفرد للإنجاز متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة لسبب أو لآخر حداً يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها. لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلبة، وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. لذلك فإن تكليف ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح بمهام سهلة نسبياً، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة الطالب للإنجاز وزيادة رغبته في

بذل الجهد والنجاح؛ لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته. ويدفعه لبذل المزيد من الجهد. (Tomlinson, 1993).

الكلية الجامعية بالقفنزة التابعة لجامعة أم القرى:

إن نشأة الكلية الجامعية بالقفنزة في بلد الله الحرام يضفي عليها طابعاً مميزاً كمؤسسة علمية وثقافية تهتم أول ما تهتم بالعميقة الصحيحة وترسيخ المفاهيم الإسلامية، في مختلف مجالات العلوم والفنون، كما تسهم في تنمية القوى البشرية وتوفير الخدمات المطلوبة على مستوى القطاعين العام والخاص، وفق احتياجات التنمية السريعة للبلاد، وفيما يلي أهم الأهداف التي ما زالت تسعى الجامعة لتحقيقها حسب نظام الجامعة الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم 190 بتاريخ 1401/9/19هـ:

توفير أسباب التعليم الجامعي والدراسات العليا لإعداد مواطنين أكفاء مؤهلين لأداء واجبهم للنهوض بأمتهم في ضوء مبادئ الإسلام، وعلى وجه الخصوص فيما يلي:

علوم الفقه والعقيدة الإسلامية وما يتصل به.

العلوم الطبيعية والتطبيقية.

العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغات.

القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي عن طريق إجراء البحوث وتشجيعها وإنشاء مراكز للبحث وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية.

إعداد علماء ومدرسين متخصصين.

ثانياً: الدراسات السابقة:

نتيجة لمراجعة الباحث للأدب التربوي والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة تبين وجود عدد من الدراسات ذات الصلة وتم ترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم حيث أجرى ميلر (2000، Miller) بحث بعنوان "العوامل المؤثرة في التعلم المنظم ذاتياً"، التي وقد هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في مستوى التنظيم الداخلي للتعلم وقد تشكلت عينة الدراسة من (297) طالباً في المرحلة الثانوية الأمريكية ووجد أن التنظيم الذاتي لتعلم الطلبة يتأثر بعوامل منها دافعية الإنجاز، والكفاية الذاتية والعوامل الخارجية لأساليب التفاعل الصحي ومستوى المعلم الأكاديمي.

قام جارسيا وبنتريش (2000، Garcia & pintrich) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الداخلية والكفاية الذاتية

وأجرى سيلارت (Selart,2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المكافأة الداخلية والخارجية على تنظيم الذات والدافعية الداخلية والإبداع، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تلقّت تدريباً مع تزويدها بتعزيزات خارجية مادية، ومجموعة تلقّت تدريباً ولم يتم تزويدها بمعززات خارجية، وإنما عبارة عن معززات ذاتية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي لم تزود بمعززات خارجية حصلت على معدلات أعلى من مقياس التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية والإبداع.

وأجرت أبو عواد (2009م) دراسة هدفت إلى استقصاء البنية العاملة لمقياس الدافعية الأكاديمية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن، إذ تم تطوير النسخة العربية من مقياس الدافعية للتعلم على عينة مكونة من (315) طالباً وطالبة من طلبة الصفين السادس والعاشر، وبينت نتائج الدراسة أن متوسط درجات الدافعية الداخلية للتعلم لدى طلبة الصف السادس الذكور أعلى بدرجة قليلة منه لدى طالبات الصف السادس الإناث، إلا أن الوضع يختلف لدى طلبة الصف العاشر، حيث تبين أن متوسط الدافعية الداخلية للتعلم لدى طالبات الصف العاشر يميل إلى الاستقرار في حين كان متوسط درجات طلبة الصف العاشر الذكور منخفضاً، كما كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما على بعض عوامل المقياس.

أجرى رونيس وسميث (Roness & Smith, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الطلبة للحصول على الدبلوم العالي في التربية، بالإضافة إلى دافعتهم نحو مهنة التعليم، وقد تكونت عينة الدراسة من (283) طالباً من الجامعات النرويجية، وقد أظهرت النتائج دافعية عالية لدى الطلبة، كما أظهر الطلبة خوفاً كبيراً على عملهم المستقبلي كمعلمين، حيث أبدى 25% منهم عدم معرفة فيما إذا كانوا سيدخلون هذه المهنة مستقبلاً أم لا، وأظهر الطلبة أيضاً أن

اشتملت عينة الدراسة على (367) طالباً جامعياً في جامعة (شيكاغو) حيث قدم الباحثان استبانته المعتقدات للدافعية واستراتيجياتها (الكفاية الذاتية، المراقبة، التقييم، إدارة الجهد المبذول) وقام الباحثان كذلك بمتابعة نتائج التحصيل عند الطلبة في نهاية العام الدراسي وقد أشارت النتائج أن الدافعية الداخلية والكفاية الذاتية تمتلكان أثراً جوهرياً في مستوى التعلم فقد أظهر الطلبة الذين يمتلكون دوافع داخلية وكفاية ذاتية مستويات عالية على التعلم أما الطلبة ذوو الدافعية الخارجية فأظهروا مستويات أدنى من سابقهم، كذلك أشارت النتائج إلى أن إتقان عملية التعلم تحدث في مستويات عليا من الكفاية الذاتية والمشاركة المعرفية العميقة.

وفي دراسة أجراها هوانغ وبروتشتر (Huang & prochner,2006) حاولت الكشف عن أثر أنماط التنشئة الأسرية في التعلم المنظم ذاتياً عند الأطفال شملت (177) طالباً في الصف الرابع الأساسي مع والديهم في بريطانيا، وقد استخدمت الدراسة أسلوب الإخبار الذاتي عن السلوك التعليمي بالإضافة إلى استبانة أنماط التنشئة الأسرية للوالدين تضمنت أساليب تعامل الوالدين نحو دعم استقلالية الأطفال، ومدى تنمية الدوافع الداخلية، وتطوير الكفاية الذاتية، وتطوير الذات.

وأجرى كاوفمان وأجرز ولوبيز- واجنر (Kaufman, Agars and Lopez-Wagner, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة مدى قدرة العوامل الشخصية والدافعية على التنبؤ بمعدل الطالب الجامعي خلال الفصل الأول من الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (315) طالباً جامعياً في أسبانيا، وأظهرت النتائج أن لدى الطلبة مستوىً عالياً من الوعي والدافعية الداخلية، ومستوىً منخفضاً من الدافعية الخارجية.

أما دراسة أريبتامانيل وفريمان (Areepattamannil & Freeman, 2008) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى مجموعة من الطلبة المراهقين المهاجرين، الذين يدرسون في المدارس الثانوية في (تورنتو)، بالمقارنة مع المراهقين غير المهاجرين. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة المهاجرين لديهم دافعية داخلية وخارجية أعلى من نظرائهم الطلبة غير المهاجرين.

الداخلية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعتهم الداخلية.

وأجرى بقبعي (2011م) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية. وبلغ عدد المفحوصين (146) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العنقودية العشوائية، واستخدم في الدراسة مقياس "فاليراند وبلينير ويليس وبرير وسينكال وفاليريز" (1992) في الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم كانت متوسطة، كما أن مستوى الدافعية الكلية للتعلم كانت متوسطة أيضاً. وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم والدافعية للتعلم ككل تعزى إلى متغيرات الجنس والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي ومعدل الثانوية العامة، باستثناء الفروق التي وجدت في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير معدل الثانوية العامة ولصالح الطلبة الحاصلين على معدل 90 فأكثر.

وفي أبو جادو والكساب (2012م) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، تكونت من (147) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2012/2011م)، طبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم والآخر نموذج تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مجالي مقياس الدافعية وأدائهم في التربية العملية على مجالات نموذج تقويم أداء الطالب المعلم، ووجود فروق ظاهرية على مجالي مقياس الدافعية حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الدافعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية أو التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

دراستهم هذه هي من أجل الحصول على خيارات أكثر في سوق العمل، بالإضافة إلى حاجتهم لها أثناء العمل في مهنة التعليم. وتناولت دراسة مونيتا وسبادا (Moneta & Spada, 2009) معرفة أثر الدافعية الداخلية والخارجية في الإعداد للامتحانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (317) طالباً جامعياً قاموا بالإعداد للامتحان قبل أسبوع من موعده في جامعة كندا. وأظهرت النتائج أن الدافعية الداخلية تتبنى نظرة عميقة واتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر، أما الدافعية الخارجية فتتبنى نظرة سطحية إلى الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر.

وأجرى كل من كومارجو وكارو وسجمك (Komarraju, Karau and Schmeck, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة دور بعض العوامل الشخصية في التنبؤ بمقدار الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) والتحصيل لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (308) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الأمريكية، وقد أظهرت النتائج أن الوعي والانفتاح يفسران 17% من قيمة التباين في الدافعية الداخلية، وأن الوعي والطموح يفسران 13% من التباين في الدافعية الخارجية.

وأجرى العلوان والعطيات (2010م) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة (62) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و(49) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل (Lepper, 2005) والمكون من ثلاثة أبعاد رئيسة وهي تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية

وبالتالي يكون أكثر قدرة على تدويع المعرفة في مواقف الحياة المختلفة كدراسة كل من ميلر (2000، Miller) و تاسون (2002، Tasso) و هوانغ وبروتشتر (Huang & prochner,2006) وتأتي هذه الدراسة على البيئة السعودية ومجتمع القنفذة ممثلاً بطلبة الكلية الجامعية للوقوف على أثر دافعية الطلبة الداخلية على مستوى تعلمهم المنظم ذاتياً .

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

منهجية الدراسة: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية والدارسين في التخصصات العلمية والأدبية والتابعة لجامعة أم القرى خلال الفصل الدراسي الثاني والبالغ عددهم (5300) طالب وطالبة منهم (3200) طالب و(2100) طالبة، حسب إحصائيات قسم القبول والتسجيل في الكلية للعام الدراسي (2013-2014م).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة وتكونت من (291) طالباً وطالبة منهم (160) طالباً من التخصصات العلمية والأدبية، و(131) طالبة من التخصصات العلمية والأدبية. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
السنة الدراسية	أولى	84	291
	ثانية	51	
	ثالثة	55	
	رابعة	101	
الجنس	ذكر	160	291
	أنثى	131	
التخصص	علمية	178	291
	أدبية	113	

لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة توصل الباحث لعدد من الملاحظات والاستنتاجات منها:

- اتفاق غالبية الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أهمية موضوع الدراسة كونها من المواضيع الحديثة في العملية التعليمية للطلاب والطالبات في الجامعات السعودية كدراسة أبي جادو والكساب، (2012) ودراسة بقيعي (2011).

- استفاد الباحث من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة العلوان والعطيات (2010م)، كومارجو وكارو وسجملك (2009، Komarraju, Karau and Schmeck).

- جاءت بعض الدراسات السابقة مشابهة من حيث المرحلة الجامعية التي أجريت عليها الدراسة كدراسة أبي جادو والكساب، (2012م) ودراسة بقيعي (2011م).

- أظهرت الدراسات السابقة أن الدافعية الداخلية مهمة لتعلم أكثر فاعلية وبالأخص الدافعية الداخلية، وأن الطلبة الذين يتصفون بدوافع داخلية مرتفعة يكونون أكثر قدرة على النجاح والتفوق ومن هذا المنطلق فإن الممارسات التدريسية يجب أن تنمي هذا المكون النفسي لدى الطلبة من خلال استراتيجيات التدريس المناسبة كما ورد في دراسة كل من جاريسا وينترش (2000، Garcia&pintrich).

- بالإضافة إلى أن الطالب كلما كان منظماً في تعلمه ولديه قدرة على التعاطي بشكل إيجابي فاعل مع الموقف التعليمي كان له الأثر الجيد على مستوى تحصيله وبناءه المعرفي

غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لتقدير معرفة " العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة ". وتم استخدام التدرج الإحصائي الآتي (معيار تصنيف مستوى التعلم ومستوى الدافعية) في الدراسة:

3.67 - 5.00 المستوى مرتفع.

2.34 - 3.66 المستوى متوسط.

1.00 - 2.33 المستوى منخفض.

إجراءات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تطبيق مجموعة من الإجراءات التي يمكن تلخيصها بما يلي:

1- تحديد الهدف من الدراسة: حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

2- بناء الأداة: قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، والمقاييس، وأدوات واستبيانات تتعلق بموضوع الدراسة، وقام الباحث بإعداد قائمة أولية لمعرفة العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

3- تم إعداد الأداة في صورتها الأولية من خلال تحديد الفقرات المناسبة للأداتين وتكونت: الأداة الأولى: مقياس التعلم المنظم ذاتياً تكونت الأداة من (27) فقرة، الأداة الثانية: مقياس الدافعية الداخلية تكونت الأداة من (38) فقرة.

4- تم عرض الأداتين على المحكمين من ذوي الاختصاص لقياس صدقها الظاهري، وتعديل المطلوب من المحكمين حول الفقرات.

5- الأداة بعد التحكيم: تم إسقاط بعض الفقرات وحذف بعض منها وتعديل بعضها، وتكونت: الأداة الأولى بحسب: مقياس التعلم المنظم ذاتياً من (24) فقرة، وتكونت الأداة الثانية: بحسب مقياس الدافعية الداخلية من (35) فقرة.

، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداتين للدراسة الأولى للدافعية الداخلية وعدد فقراتها (35) فقرة، والثانية للتعلم المنظم ذاتياً وعدد فقراتها (24) فقرة،

أداة الدراسة: أعد الباحث أداتين للدراسة:

- **الأداة الأولى:** تم تصميم أداة الدراسة وتطويرها عن مقياس التعلم المنظم ذاتياً إذ تكونت الأداة من (24) فقرة.

- **الأداة الثانية:** تم تصميم أداة الدراسة وتطويرها عن مقياس الدافعية الداخلية إذ تكونت الأداة من (35) فقرة.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة قام الباحث بعرضهما على لجنة من المحكمين، وعددهم (16) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من تخصصات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، طرق التدريس في الجامعات السعودية، إذ تم الأخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وإسقاط بعضها وتعديل فقرات من الأداة وذلك عندما يجمع ثمانية محكمين على ذلك.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الأداتين، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهما، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (65) طالباً وطالبة وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.81 - 0.88)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.85). أما الطريقة الثانية، فقد استخدم الباحثان فيها معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.80 - 0.86)، و(0.83) للأداتين الكلية. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام استبانتين خماسية التدرج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد،

5- تم توزيع الأداتين على عينة الدراسة بهدف تطبيق الأداة

على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدق البناء والثبات.

6- تم تطبيق الأداتين على عينة الطلاب الذكور من خلال

الباحث مباشرة وتم توزيع الأداتين وتطبيقها على عينة الإناث

من خلال القسم النسائي، وخصوصية الإناث في تطبيق الأداة.

7- تم جمع الاستبانات وتصنيفها، وتفرغ بياناتها وتحليل

النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وعرض

النتائج ومناقشتها، واستخلاص النتائج النهائية والتوصيات.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة: أولاً: الجنس (ذكر، أنثى). ثانياً:

السنة الدراسية:(السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة،

السنة الرابعة). ثالثاً: التخصصات (كليات علمية، كليات

أدبية).

- المتغيرات التابعة: (الدافعية الداخلية، مستوى التعلم المنظم

ذاتياً).

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب والمعالجات

الإحصائية الآتية:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لكل فقرة من فقرات مقياس التعلم المنظم لطلبة الكلية

الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التعلم المنظم	رتبة الفقرة
1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	3.60	1.21	متوسط	22
2	أطرح أسئلة مثيرة أثناء المحاضرة لكي أتعلم أشياء جديدة.	3.53	1.18	متوسط	23
3	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة.	3.53	1.18	متوسط	23
4	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية.	3.75	1.06	مرتفع	17
5	أكرر الكلمات الصعبة حتى أحفظها.	3.85	1.11	مرتفع	12
6	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي .	3.97	1.02	مرتفع	3
7	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.	3.87	1.06	مرتفع	9
8	أضع أهدافاً لنفسى ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.	4.07	1.08	مرتفع	1
9	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.	3.96	1.15	مرتفع	4
10	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني .	3.96	1.23	مرتفع	4
11	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل .	3.71	1.15	مرتفع	19
12	أعتمد على نفسي في حل المشكلات التي تواجهني .	3.95	1.08	مرتفع	6
13	أستمتع في حل المشكلات الدراسية في الجامعة.	3.93	0.97	مرتفع	7
14	أقوم بدراسة المادة عد مرات قبل الامتحان.	3.87	1.04	مرتفع	9
15	أعتمد على نفسي بالقيام بالأعمال الدراسية دون مساعدة الآخرين.	4.06	1.01	مرتفع	2
16	استعين بخبرة إخوتي أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.	3.77	1.12	مرتفع	14
17	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.	3.87	1.19	مرتفع	9
18	أعتمد أوقات فراغي في حل واجباتي الدراسية بالاعتماد على ذاتي.	3.92	1.19	مرتفع	8

19	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.	3.74	1.06	مرتفع	18
20	أتشوق في تعلم الموضوعات الدراسية الجديدة.	3.79	1.08	مرتفع	13
21	أتفاعل مع المدرس أثناء سير المحاضرة .	3.76	1.12	مرتفع	15
22	أواجه دراسة الموضوعات المعقدة بصبر وتأن .	3.70	1.23	مرتفع	20
23	أحب المدرس واسع الاطلاع والثقافة .	3.65	1.20	متوسط	21
24	أعتمد على نفسي في حل الأنشطة التعليمية .	3.76	1.05	مرتفع	15
	المقياس الكلي	3.82	0.47	مرتفع	-

التخصص والحياة، بينما تأتي الفقرات رقم (2) وفقرة رقم (3) وذلك للتعلم والاستفادة المعتمدة على شرح المعلم دون الالتفات إلى الطرائق التدريسية التي تمت في المحاضرة. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Areepattamannil & Freeman, 2008)، وتختلف مع نتائج دراسة (Moneta & Spada, 2009)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقفنفة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية ، تعزى لمتغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص؟" للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لديهم حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص لطلبة الكلية الجامعية بالقفنفة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية ، ويبين الجدول رقم (3) هذه النتائج.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لديهم حسب متغيرات السنة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الدراسية	أولى	84	3.81	0.45
	ثانية	51	3.78	0.47
	ثالثة	55	3.78	0.41
	رابعة	101	3.86	0.51
الجنس	ذكر	160	3.78	0.46
	أنثى	131	3.86	0.47
التخصص	علمية	178	3.82	0.49
	أدبية	113	3.81	0.42

في المملكة العربية السعودية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لديهم حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص ، ولمعرفة

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (2) أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الكلية الجامعية بالقفنفة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية كان مرتفعاً في معظم فقرات المقياس وفي المقياس الكلي. كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (2) أن الفقرة رقم (8) والتي نصها "أضع أهدافاً لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية" كانت أعلى الفقرات من حيث الوسط الحسابي، تلتها الفقرة رقم (15) والتي نصها "أعتمد على نفسي بالقيام بالأعمال الدراسية دون مساعدة الآخرين" وأظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (2) أن الفقرة رقم (2) والتي نصها "أطرح أسئلة مثيرة أثناء المحاضرة لكي أتعلم أشياء جديدة" والفقرة رقم (3) والتي نصها "أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة" كانتا أدنى الفقرات من حيث الوسط الحسابي. ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتوافر لديهم الدافعية الذاتية التي تدفعهم نحو تنظيم أوقات دراستهم، والاهتمام بالواجبات الملقى عليهم ويطمحون لتحقيق أهدافهم المستقبلية، واحتلت الفقرات رقم (8) وفقرة (15) أعلى الفقرات لتتفق مع النتيجة الكلية للمقياس وذلك بالاعتماد على النفس في الدراسة وحل الواجبات، وتحقيق النجاح في

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة الكلية الجامعية بالقفنفة التابعة لجامعة أم القرى

دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وبيين الجدول رقم (4) هذه النتائج.

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة

أم القرى في المملكة العربية السعودية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لديهم حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السنة	0.03439	3	0.01146	0.053	0.984
الجنس	0.370	1	0.370	1.707	0.193
التخصص	0.04505	1	0.04505	0.208	0.649

الدراسة مع نتائج دراسة أبي جادو والكساب (2012م)، وتختلف مع نتائج دراسة العلوان والعطيات (2010م).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لكل فقرة من فقرات مقياس الدافعية الداخلية لطلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، وبيين الجدول (5) هذه النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لكل فقرة من فقرات مقياس الدافعية الداخلية لطلبة الكلية

الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدافعية	رتبة الفقرة
1	لكي أتفوق أقوم بحل بواجباتي البيتية.	4.03	1.19	مرتفع	8
2	لكي أبدو طالباً مجتهداً أعتد على نفسي بحل التمارين الرياضية.	3.92	1.18	مرتفع	12
3	التقاعس عن حل الواجبات يؤثر حفيظتي .	3.82	1.19	مرتفع	18
4	حل واجباتي يزيد من حماسي للدراسة .	3.95	0.98	مرتفع	11
5	أشعر بالضيق إذا تأخرت في حل واجباتي.	3.91	1.03	مرتفع	14
6	حل الأسئلة يسهل علي فهم موضوع المحاضرة .	4.18	0.99	مرتفع	3
7	ألزم نفسي بحل الواجبات البيتية .	3.73	1.14	مرتفع	24
8	سعادتي بمعرفة حل الأنشطة اللامنهجية البيتية .	3.82	1.10	مرتفع	18
9	يزيدني بهجة وسروراً عند إنجاز مهماتي الوظيفية.	3.74	1.13	مرتفع	22
10	أتشوق لحل الأسئلة الصعبة .	4.06	1.12	مرتفع	6
11	حلّ الأسئلة الصعبة تزيدني ثقة بنفسي .	3.59	1.17	متوسط	31
12	أشعر بالخجل من الآخرين إذا لم أتمكن من حلها.	3.65	1.12	متوسط	28
13	أتمتع بحل الأسئلة والوقوف على حثيياتها .	3.62	1.13	متوسط	29
14	أحل الأسئلة لعدم تعريض نفسي للمسألة .	4.08	1.00	مرتفع	4
15	أحل واجباتي لقياس تعلمي في المقرر الدراسي.	3.84	1.02	مرتفع	16
16	أتبع المنهجية العلمية في حل واجباتي البيتية .	4.20	1.00	مرتفع	1
17	أنافس الآخرين من المتفوقين عند حل واجباتي .	3.97	1.07	مرتفع	8
18	يتطلب الأمر مني الاهتمام بواجباتي الصفية.	4.05	0.94	مرتفع	7
19	اهتم بواجباتي الصفية حتى لا أتعرض لتوبيخ المدرس .	3.76	1.29	مرتفع	21
20	اعتني بحل واجباتي الصفية لأشعر المدرس بأني مجتهد .	3.67	1.33	مرتفع	27
21	أحب تعلم أشياء جديدة .	3.71	1.26	مرتفع	25
22	أشعر بالندم والحرص أمام زملائي لعدم حل واجباتي .	3.55	1.26	متوسط	34
23	لأنني أجدّها ممتعة ومفيدة.	3.61	1.20	متوسط	30

24	أحل واجباتي لأنها مفروضة عليّ.	4.08	1.00	مرتفع	4
25	أتمتع بتنوع واجباتي العلمية والأدبية.	3.84	1.02	مرتفع	16
26	أشعر بضرورة الواجبات الصفية لأهميتها.	4.20	1.00	مرتفع	1
27	لثناء ومدح مدرسي عندما أحل واجباتي الصفية.	3.97	1.07	مرتفع	8
28	انتقي أفضل الممارسات الأخلاقية في الكلية.	3.54	1.11	متوسط	35
29	أمارس السلوكيات الجيدة لفرضها عليّ.	3.68	1.23	مرتفع	26
30	أكسب حب الآخرين عند ممارسة السلوك الجيد.	3.74	1.22	مرتفع	22
31	أمارس السلوكيات الإيجابية لمتعتي النفسية.	3.92	1.11	مرتفع	12
32	ارتكب مخالفة نظامية لعدم ممارستي تلك السلوكيات.	3.86	1.15	مرتفع	15
33	أستاء من نفسي عند ارتكابي مخالفة سلوكية.	3.60	1.22	متوسط	32
34	عليّ الالتزام بالنظام لتكوين علاقات طيبة مع زملاء.	3.55	1.26	متوسط	33
35	قيامي بممارس السلوكيات الإيجابية يشعرنني بالفخر والاعتزاز بنفسي.	3.80	1.27	مرتفع	20
المقياس الكلي		3.83	0.36	مرتفع	

نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (2000)،
(Garcia&pintrich)، واختلفت مع نتائج دراسة (Kaufman،
Agars and Lopez-Wagner, 2008)

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة

إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الدافعية
الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم
القرى في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات السنة
الدراسية والجنس والتخصص؟"

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة تم حساب
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة الكلية
الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية
السعودية لمستوى الدافعية الداخلية لديهم حسب متغيرات السنة
الدراسية والجنس والتخصص، ويبين الجدول رقم (6) هذه
النتائج.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (5) أن مستوى
الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة
لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية كان مرتفعاً في
معظم فقرات المقياس وفي المقياس الكلي. كما أظهرت النتائج
الواردة في الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم 16 والتي نصها "أتبع
المنهجية العلمية في حل واجباتي البيتية" والفقرة رقم 26 والتي
نصها "لضرورة الواجبات الصفية أشعر بأهميتها" كانتا أعلى
الفقرات من حيث الوسط الحسابي. وأظهرت النتائج الواردة في
الجدول رقم (5) أن الفقرة رقم 28 والتي نصها "انتقي أفضل
الممارسات الأخلاقية في الكلية" والفقرة رقم 22 والتي نصها
"أشعر بالندم والحرج أمام زملائي لعدم حلّ واجباتي" كانتا أدنى
الفقرات من حيث الوسط الحسابي. ويعزو الباحث هذه النتيجة
يعتدون على أنفسهم في حل واجباتهم ودراسة موادهم ومقرراتهم
دون الاعتماد على الآخرين وذلك كونهم اختاروا التخصص
برضا داخلي دون ممارسة ضغوط من الأهل والأصدقاء
وبالتالي فهم يرغبون في إثبات ذاتهم وتحقيق النجاح. وتتفق

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الدراسية	أولى	84	3.74	0.34
	ثانية	51	3.83	0.36
	ثالثة	55	3.84	0.41
الجنس	رابعة	101	3.91	0.33
	ذكر	160	3.78	0.35
التخصص	أنثى	131	3.90	0.35
	علمية	178	3.83	0.36
	أدبية	113	3.84	0.35

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (6) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى الدافعية الداخلية لديهم حسب متغيرات الجدول رقم (7) هذه النتائج.

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة

أم القرى في المملكة العربية السعودية لمستوى الدافعية الداخلية لديهم حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السنة	0.997	3	0.332	*2.778	0.042
الجنس	0.384	1	0.384	3.208	0.074
التخصص	0.0001513	1	0.0001513	0.001	0.972

* دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية حسب متغيري الجنس والتخصص، فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية حسب متغيري الجنس والتخصص، فيما

الجدول (8): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى

في المملكة العربية السعودية لمستوى الدافعية الداخلية لديهم حسب متغير السنة الدراسية

السنة	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	- 0.0885	- 0.9919	- 0.1661*
ثانية	-	- 0.0107	- 0.0775
ثالثة	-	-	- 0.0669

* دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية لصالح طلبة سنة رابعة مقارنة بطلبة السنة الأولى. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة في السنة الرابعة قد درسوا كافة المقررات الدراسية والمعتمدة في الخطة الدراسية لهم طيلة أربع سنوات متتالية مما جعلت النتائج لصالحهم كونهم مسرورين بقرب تخرجهم من الكلية ولديهم دافعية داخلية عالية للإقبال على الدراسة والمشاركة في المناقشات الصفية، والأنشطة اللامنهجية والتي يتم التخطيط لها داخل الكلية وخارجها دون توجيه من قبل عضو هيئة التدريس نحو المقرر وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بقيعي (2011م)، ودراسة

(Komarraju, Karau and Schmeck, 2009) وتختلف مع نتائج دراسة (Selart,2008). النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية؟"

الجدول (9): معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة

مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون

* دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص؟"

للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص، ويبين الجدول رقم (10) هذه النتائج.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (9) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وجود توافق بين المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية عند الطلبة علماً أنهم مقبلون على الدراسة بدافعية وحماسة وذلك لقبولهم في دراسة الجامعة وأن العديد من هؤلاء الطلبة قد قطعوا مسافات طويلة للوصول إلى مكان الكلية للدراسة، وأن الدافع كان داخلياً عندهم وأنهم هم الذين اختاروا تلك التخصصات سواء كانت علمية أو أدبية عند الذكور أو الإناث. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبي عواد (2009م) ودراسة أبي جادو والكساب (2012م)، وتختلف مع نتائج دراسة (Selart, 2008)، ونتائج دراسة (Moneta & Spada, 2009).

الجدول (10): معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة

التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات السنة الدراسية والجنس والتخصص			
المتغير	مستويات المتغير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	أولى	*0.233	0.033
	ثانية	*0.532	0.000
	ثالثة	0.224	0.100
الجنس	رابعة	0.141	0.160
	ذكر	*0.352	0.000
التخصص	أنثى	0.109	0.214
	كليات علمية	*0.186	0.013
	كليات أدبية	*0.378	0.000

* دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ومن أنهما المرحلة الثانوية يتوجهون إلى دراسة التخصص والذي يختاره مما يكسبه الكفايات اللازمة والتي تساعده مستقبلاً بعد التعيين، مما يحمسهم ويدفعهم لمواصلة تعليمهم الجامعي ويساعدهم في ذلك توفير كافة التسهيلات المادية والمعنوية في الدراسة، ويحفزهم على التعلم وجود اختبارات قدرات وقياس بعد الانتهاء من دراسة التخصص بكفاءة تمكنهم من التقدم إلى تلك الاختبارات دون الاعتماد على الآخرين، مما ظهرت العلاقات الارتباطية ايجابية بين كافة المتغيرات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (10) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى كل من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية حسب متغير السنة الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة الذكور حسب متغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الدافعية الداخلية لدى كل من طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الأدبية حسب متغير التخصص. ويعزو

- أبي جادو والكساب (2012م)، وتختلف مع نتائج دراسة (Selart,2008)، ونتائج دراسة (Moneta & Spada, 2009).
- التوصيات:** بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، يقترح الباحث التوصيات الآتية:
- توظيف استراتيجيات الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتياً في العملية التعليمية التعليمية.
 - عقد الدورات التدريبية للطلاب والطالبات لضبط دافعيتهم الداخلية والخارجية للاعتماد على أنفسهم في الدراسة وحل الأنشطة المرافقة وتزويدهم بالمهارات والكفايات الأدائية والمعرفية والعملية التطبيقية.
 - تضمين كافة الخطط الدراسية مساقات تعليمية تتطلب بناء برامج تدريبية في التعليم المنظم تمكنهم من القدرة على مواجهة المشكلات وحلها بأفضل الطرق.
 - عقد الورشات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في مختلف التخصصات العلمية والأدبية لإكسابهم المهارات والكفايات حول تقديم المنظمات المتقدمة ذاتياً عند الطلبة وإثارة دافعيتهم للتعلم. ضرورة توظيف الخرائط المفاهيمية لترتيب الأفكار الرئيسية للمقررات التعليمية وتهيئة الطلبة نحو عمليات التعلم اللاحقة وتوفير البيئة الآمنة لإثارة الدافعية عندهم.
 - توفير كافة التسهيلات الإدارية والمالية لتنظيم الأنشطة المنهجية واللامنهجية للطلبة لثقل مواهبهم وإظهار إبداعاتهم.
- المراجع:**
- أبو جادو؛ صالح؛ الكساب، علي عبد الكريم. (2012م). العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية. *المجلة التربوية - جامعة الزرقاء الأهلية*، 7، ص 45-67.
- أبو علام، رجاء (2004م). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو عواد، فريال (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS). دراسة سيكومترية على عينة من طلبة Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700- 743.
- الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، 25 (4+3)، 433-471.
- بقيعي، نافز أحمد. (2010). مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية، *المجلة التربوية - جامعة الكويت*. (2)، 66-78.
- الزغول، عماد (2003م). *نظريات التعلم*. الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- علاونة، شفيق (2004م). *الدافعية*، (محرر)، *علم النفس العام*. تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- العنوان، أحمد؛ والعطيات، خالد (2010م). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 2، 18، 46-56*.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002م). *علم النفس العام*. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة.
- قطامي، يوسف (2004م). *النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها*. الطبعة الأولى، عمان دار الفكر.
- قطامي، يوسف (2000م). *علم النفس التربوي والتفكير*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002م). *علم النفس العام*. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان. الأردن.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000م). *سيكولوجية التعلم الصفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
- ملحم، سامي (2001م). *سيكولوجية التعلم والتعليم. الأسس النظرية والتطبيقية*. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- يونس، محمد محمود (2007م). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*. الطبعة الأولى، عمان دار المسيرة.
- Areepattamannil, Sh & Freeman, J.(2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept, and Academic Motivation of

- Bandura, A.(1982).self-efficacy . toward a unifying theory of Behavioral change . *psychological review* 84,191-215.
- Eccles, j,wigfield,A , schiefele, u. (1998). *Motivation to succeed*. In .N. Eiseneberg (vol.Ed), handbook of child psychology.
- Fetsco. T. & McClure (2005). *Educational Psychology: An integrated Approach to classroom decisions*. New York: Pearson Education, Inc.
- Huang, J.& Prochner, L. (2006).chinese parenting styles and childrens self- Regulated Learning. *Journal of research in childhood Education* vol.3.18, ,227,12.
- Kaufman, J. C; Agars, M. D and Lopez-Wagner, M. C.(2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning & Individual Differences*, 18(4), 292- 296.
- Komarraju, M. ; Karau, S. J. and Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning & Individual Differences*, 19(1), 47- 52.
- Lepper, M , & green, D . (Editors). (1978). The hidden costs of Reward . Hill sade: Lawrence Erlbaum Associtates.
- Linder, R. & harris,B.(1992). *Self-Reglated Learning and Academic Achivement in college students*. Paper presented at the A.Edu. R.Associatin, Meeting, san Francisco, April,20-24.
- Moneta, G. B. & Spada, M. M.(2009). Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. *Personality & Individual Differences*, 46(5/6), 664- 669.
- Petri, H; and Govern, J (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Thomson – Wadsworth, Australia.
- Roness, D & Smith, K.(2009). Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and student motivation. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 111- 134.
- Schunk, D.(2000).*Learning Theories*. Now Jercy, Mervil.
- Tomlinson, T. (1993). *Motivating students to learn*, Berkley Mrcutrhan Publishing co.
- Vallerand R., Pelletier L., Blais M., Briere N., Senecal C.,Vallieres E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Williams, R. & Stockdale,S.(2004). Classroom Motivation strategies for prospective Teachers. *The teacher Educator*, vol. 39.no.3Winter 04.212-230.
- Zimmerman, B.&Kitsantas ,A. (1997).Developmntal phases in self-regualtion : shifting form process to outcome Goals . *journal of Educational psychologe* , 89, 29-36.
- Zoo, C (2003). Creativity at Work: The Monitor on Psychology. *The American Psychological Association*.
- Zoo, C (2003). *Creativity at Work: The Monitor on Psychology*. The American Psychological Association.

التصور العقلي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي) لدى طلبة جامعة مؤتة

ربيع غالب أحمد البياضة

فؤاد طه طلافة

وزارة التربية

جامعة مؤتة

المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ القبول: 2014/9/10

تاريخ التسلم: 2014/6/5

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة في مستوى البكالوريوس السنة الأولى للعام الدراسي 2012-2013 وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي)، تكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية، واختيرت العينة بشكل عشوائي طبقي على مستوى الكلية وعشوائي عنقودي على مستوى الشعب، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار التصور العقلي، واختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، وقد تم التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التصور العقلي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة مؤتة جاء أعلى من المتوسط الفردي وغير دال إحصائياً، وتبين من تحليل النتائج إحصائياً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصور العقلي تعزى إلى النوع الاجتماعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصور العقلي تعزى إلى نوع الكلية، لصالح طلبة الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصور العقلي تعزى إلى الأسلوب المعرفي، لصالح الطلبة الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي، وخرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها استخدام طرق تدريس لطلبة الكليات الإنسانية تركز على التصور العقلي. (الكلمات المفتاحية: التصور العقلي، الأسلوب المعرفي، التخيل، طلبة الجامعة).

Level of Mental Imagery and Its Relation to Cognitive Styles (Field Dependent-Independent) Within Mu'tah University Students

Fuad Taha Talafha
Mu'tah University

Rabea Galeb Albayaidah
Ministry of Education

HKJ

This study aimed at identifying the level of mental imagery and its relation to cognitive styles (field dependent-independent) within Mu'tah University first year students at bachelor level. The study sample consisted of (377) students during the academic year 2012/2013, from both the human and scientific colleges. To achieve the objectives of the study two measures were used: a mental imagery scale and group embedded figures test (GEFT) were used to collect the needed data. The reliability and validity for these scales has been verified. The study ended with some results. First: the level of mental imagery within the first year students was higher than the proposed average, Second: there were no significant differences in the level of mental imagery due to gender, Third: there are statistical significant differences related to major and colleges in favor of scientific colleges in the mental imagery, Fourth: there are statistical significant differences in the cognitive styles in favor of field independent. The study recommended that teaching methods should be based on the mental imagery especially with the human college students. (Keywords: Mental Imagery, Cognitive Styles, Imagination, University Students).

خلفية الدراسة وإطارها النظري

يعد التصور العقلي من القوى التي أودعها الله فينا، فالخالق وهب الإنسان هذه النعمة لكي يتصور أي فكرة أو حادثة أو صورة أي شيء، ليرى الخير والسعادة، فلقد قال الشاعر ميلتون Milton " في وسع الإنسان أن يتصور النعيم وهو مقيم في الجحيم، وبوسع أيضاً أن يتصور الجحيم وهو مقيم في النعيم" (حجازي، 2008، ص12).

وتعد عملية التصور العقلي إحدى العمليات النفسية الأساسية التي يلجأ إليها الإنسان في سعيه نحو الأفكار والتصورات، بحيث تتشكل لدينا علامة مشتركة بين حب الاستطلاع والإبداع، حيث مهدت عملية التصور العقلي للإنسان الوصول إلى حقائق

لم يكن من الممكن إدراكها عن طريق الحواس، فلولا التصور العقلي ما استطاع إنسان أن يستوعب وقائع التاريخ، أو يفهم الفنون والعلوم الآداب، وأن يكسب عناصر الثقافة، ولولا التصور العقلي لما أصبح الإنسان بوسع أن يتأمل ويرسم الخطط والتصاميم الجديدة لمختلف جوانب الحياة، ويرجع له الفضل الكبير في بلورة الأفكار وظهور المكتشفات والمخترعات، إذ إن عملية التصور العقلي توفر للإنسان اختيار غايات ووضع احتمالات لتحقيقها.

بالرغم أن الفلاسفة والمفكرين القدماء أمثال أفلاطون وأرسطو وسقراط وبيركلي وغيرهم تعرضوا إلى موضوع التصور العقلي،

وعرفته (حجازي، 2006، ص21) بأنه عملية عقلية عليا تقوم على أساس إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة، بحيث تنظمها في صور وأشكال جديدة ليس للفرد خبرة فيها من قبل.

كما عرفه (عبد الهادي، 2010، ص88) بأنه قدرة الفرد على تصور الأشياء والأدوات تصوراً مرئياً في المخيلة، وهو عملية عقلية لاسترجاع صورٍ حسيةٍ مختلفة، وأحداث من الحياة الماضية وتضمينها وتشكيلها لصور ورسوم وأحداث جديدة.

ومن خلال مراجعة التعريفات التي تناولت مفهوم التصور العقلي، يمكن لنا أن نعرفه على أنه إحدى العمليات العقلية، التي تمكن الفرد من استرجاع معلومات وصور من الخبرات الماضية، بحيث يدمجها وينشئ بينها العلاقات، مما ينتج عنها صور جديدة أو أحداث لم يختبرها الفرد من قبل.

وتشير (السلطاني، 2010، ص107) إلى نمطين من أنماط التصور العقلي هما:

1. التصور العقلي الخارجي: وهو أن يستحضر الفرد الصورة الذهنية لأداء شخص آخر، وكأنه يشاهد شريطاً سينمائياً لتعامل ذلك الشخص مع موقف أو حدث ما.

2. التصور العقلي الداخلي: وهو استحضار الفرد الصورة الذهنية لأداء مهارات أو أحداث معينة سبق له اكتسابها أو مشاهدتها أو تعلمها، فهي نابعة من داخله من خلال خبراته الخاصة.

والتصور العقلي لا يعتمد فقط على حاسة دون غيرها من الحواس، ولكن يجب أن يشمل أكبر قدر من الحواس مجتمعة حتى يمكن تحقيق التكامل في التصور العقلي، وعلى الرغم من أن حاسة البصر تشكل جانباً أساسياً في عملية التصور العقلي، إلا أنه يمكن أن يتضمن التصور العقلي إحدى الحواس، أو مجموعة من الحواس الأخرى مثل اللمس أو السمع أو تركيبات منها، ويفضل استعمال جميع الحواس في عملية التصور العقلي كلما أمكن ذلك (عراك، 2003، ص15).

أما (دروزة، 2004، ص248) فلقد ذكرت بأن للتصور العقلي العديد من الفوائد أهمها:

1- يجعل من المادة الصعبة غير المألوفة، مادة سهلة مألوفة يسهل على الفرد تعلمها.

حيث أكد بعضهم أهميته في الحياة العقلية وبعضهم الآخر أنكر وجوده، إلا أن المحاولات الجادة لدراسته بطرق علمية موضوعية بغية التعرف على طبيعته ودوره في العمليات العقلية جاءت متأخرة.

واهتم علماء النفس المعرفيون بموضوع التصور العقلي بعدّه نوعاً من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة الأخرى كالأحلام والتفكير والتذكر وفهم اللغة والمحاكمة العقلية وتكوين المفاهيم، وبالرغم من سهولة الحديث عن التصور العقلي بعدّه أحد العمليات العقلية، إلا أن هناك صعوبة في إيجاد تعريف واضح ومحدد له (الزغول والزرغول، 2007، ص197).

مفهوم التصور العقلي

إن التصور العقلي ملكة بشرية يفتقدها الجماد والنبات، والتصور العقلي يربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، فنوعية تصوراتنا للواقع هي التي تؤثر فينا نفسياً ومعنوياً، وهي التي تحدد نوعية سلوكياتنا تجاه الواقع، فالسلوك يحكمه التصور العقلي للواقع والمتوقع واستيعاب ما قد وقع.

فتصور شخص ما لموقف معين لا يتطابق أبداً مع تصور شخص آخر لنفس الموقف، ولكن من الممكن أن يتفقا على تصور الموقف بشكل عام مع التأكيد بوجود اختلافات في التفاصيل لتصور ذلك الموقف، فالتصور العقلي يختلف من شخص إلى آخر والأشياء التي يسهل على الفرد تصورها، يسهل التعامل معها ويقل الخلاف حولها (مكروم، 1999، ص49).

وتعد الوظيفة الحقيقية للتصور العقلي إعداد الفرد لتشغيل منبهات خارجية إدراكية وإنجاز أفعال في العالم الخارجي، وبذلك فإن التصور العقلي يساعد الفرد في الإعداد لمواجهة الموقف الفعلي الذي كانت تدور حوله عملية التصور العقلي (أندرسون، 2007، ص153).

تم تناول مفهوم التصور العقلي من قبل العديد من العلماء حيث عرف مفهوم التصور العقلي بالعديد من التعريفات.

عرفه سولسو (Solso, 2000, p.144) بأنه تمثيل عقلي لشيء أو حدث غير موجود، ويتضمن التعريف العام للصور البصرية والصور المتكونة من إحساسات أخرى.

3- نظرية التكافؤ الوظيفي لكوسلين

افترض كوسلين وبول (Kosslyn and Ball, 1987, p.52) بأن التفكير بالصور يرتبط بالوسط المكاني البصري الذي يحتوي على الكثير من المعلومات الكثيرة، والتي تسهم في تكوين الصور العقلية، والنموذج الذي قدمه وطوره قام على أساس من المشابهة بين عمل الدماغ البشري وعمل الكمبيوتر، إذ يوجد مخزونان دائمان للمعلومات في الدماغ يفيدان في تكوين الصور لمعلومات تتعلق بكيفية تكوين صور كاملة أو جزء منها في الوسط المكاني الحسي، أما الملفات الافتراضية فهي تشتمل على معلومات خاصة بالمعنى، وهناك علاقة خاصة موجودة بين ملفات الصور والملفات الافتراضية، كذلك أشار كوسلين إلى أن التصور العقلي ليس قدرة حيوية ولكنها مجموعة من القدرات المتميزة، مثل تدوير الصور ومعانيها وتجميع أجزاء كثيرة لصورة واحدة، ويمكن لبعض الأفراد أن يكون مرتفعاً في إحدى هذه القدرات ومنخفضاً في قدرات أخرى.

4- نظرية الترميز الثنائي المزدوج

يشير بافيو (Paivio, 1971, p.453) إلى أن المعلومات يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى وفق نظامين مترابطين ومعقدين، إلا أنهما مستقلان في الوقت نفسه، فالنظام الأول يعرف بما يسمى (الترميز اللغوي أو اللفظي) وهو مخصص لمعالجة وتمثيل المعلومات اللفظية والمرئية وفق تسلسل معين، أما النظام الثاني فيعرف بما يسمى (الترميز التخيلي) وهو متخصص بنقل المعلومات المكانية والفراغية كما أنه أشار إلى أن كلا النظامين يمتلكان صفات منظمة.

كما أشار بافيو أن المعلومات في النظام اللفظي تكون مرتبة أكثر منها في النظام المكاني، وإن الترتيب يكون بشكل متواز، أما المعلومات في النظام المكاني فهي مرتبة ومتتابعة ولكنها تخضع لعمليات منظمة، ويؤكد على أن النظامين من الممكن أن يتوحدا في إنتاج عمليات مختلفة ومعينة.

ويشير (الزغول والزرغول، 2007، ص213) إلى ظهور وجهة نظر توفيقية نتيجة عدم الاتفاق بين النظريات الافتراضية ونظرية الترميز الثنائي المزدوج حول الطريقة التي تخزن فيها المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، والكيفية التي يتم من خلالها التفكير في الذاكرة وتذكرها، عرفت بالفرضية العاملة.

2- يساعد المتعلم على خلق معاني جديدة على الأفكار

المتعلمة، غير التي وردت في النص المدروس، إذ إنه يساعد المتعلم على الربط بين التعلم السابق والتعلم الجديد.

3- يساعد على تحسين ذاكرة المتعلم، ويسهل استرجاع المعلومات المتعلمة بشكل سريع وكلي.

وفي مجال النظريات المفسرة للتصور العقلي، فهناك العديد من هذه النظريات وأهم هذه النظريات ما يلي:

1- نظرية استرجاع معلومات العقل عن طريق الحواس

وصاحب هذه النظرية هو نيل (Niel, 1987, p.234) وتعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي فسرت التصور العقلي، وأشار فيها إلى أن المعلومات المستلمة من قبل الحواس يمكن أن تتأثر وتتغير، لأن ما تستلمه الحواس من معلومات هي ليست كالحقيقة، فالفرد إذا ما نظر إلى جبل ما ورسم صورة له في عقله، فإنه من خلال ما زودته عيناه به من المعلومات، فستبدو الصور المتكونة في عينه ليست كصورة الجبل الحقيقية، وذلك لأن الفرد يمكن أن ينظر إلى الجبل من جهة معينة، وفي حالة معينة وهنا ستختلف الصورة من وضع إلى آخر.

كما أشار نيل في نظريته أن التصور موجود دائماً مع الفرد، فوجود نغمة تدور في سمع شخص ما هو إلا تصور، ويمكن القول إن هذه التصورات عبارة عن مدركات تصويرية لما يتصوره الفرد من أنه يشم أو يتذوق أو يسمع، فهو غير موجود أساساً لكي يدرك، إذ إن هذا الإدراك يكون بشكل تصور.

ويؤكد (نيل) إلى أن التصور يعتمد على الإحساسات، فهو يستطيع التعامل مع أي شيء ولا يملك جزءاً أو أشكالاً حسية، فالتصور يستمد عناصره من الوجود لتركيبها تركيباً جديداً.

2- نظرية النشاط الإدراكي

وصاحب هذه النظرية نيسر Nisier المشار إليه في (رشاد، 2012، ص84)، وتشير هذه النظرية إلى أن الصورة العقلية هي عملية تلقائية مباشرة، فالصور مثل الإدراك ذو طبيعة مكانية، وتفتقر بأن الدماغ يلتقط المعلومة الثابتة من البيئة بما يتفق مع ما يتوقعه الفرد من رؤية في سياق معطى له، إلا أنه يمكن أن يستثير مثل هذه العمليات على أساس التنبؤ الإدراكي، فينتج تصورات عقلية من خلال المقارنة بين المعلومات الواردة من البيئة الخارجية والمخططات التي كونها مسبقاً.

ومن خلال تعريفات مفهوم الأساليب المعرفية، يمكن لنا أن نعرف الأساليب المعرفية بأنها طرق تفكير مفضلة، والتي يتم اللجوء إليها من قبل الأفراد، وذلك لمواجهة موقف ما، والتي تتسم بالثبات النسبي مما يعطيها القدرة على التنبؤ بسلوك الأفراد في المستقبل.

وهناك العديد من التصنيفات التي عرضت أشكالاً متعددة من الأساليب المعرفية التي يحاول الأفراد من خلالها التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وفي تفسير مكونات الشخصية والتعرف على الأساليب التي تساعد الفرد على فهم أشكال السلوك الإنساني.

ويعود تعدد هذه الأصناف من الأساليب المعرفية، إلى تعدد التصورات النظرية التي تعرضت لمفهوم الأساليب المعرفية، وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة كالإستراتيجيات المعرفية والتفضيلات المعرفية والتحكم المعرفي.

ويشير (العتوم، 2004، ص 296-299) إلى العديد من التصنيفات للأساليب المعرفية وهي كالتالي:

1- **الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:** ويشير هذا البعد إلى مدى الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد خلال مواقف تفاعلهم مع الخبرات والمواقف المحيطة بهم، حيث يشير وتكن إلى إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين، الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية، حيث يسمى هؤلاء الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي.

أما الفئة الثانية، فتصف الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة معه، حيث يطلق على هؤلاء الأفراد المعتمدين على المجال.

2- **المغامرة في مقابل الحذر:** يتباين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة و المغامرة لتحقيق أهدافهم و طموحهم و يتوزع الأفراد في هذا التوجه إلى نوعين، الأول لديه الرغبة في المغامرة و تحدي المجهول لتحقيق أهدافهم، بينما يسعى النوع الثاني من الأفراد إلى الحذر واليقظة، ولا يبذلون أي رغبات في تحدي المجهول وتجريبه، بل يفضلون المواقف التي تتميز بالواقعية والألفة والتقليدية.

وتتضمن هذه الفرضية أن الذاكرة طويلة المدى تشتمل فقط على شبكات من التمثيلات المجردة، والتي تأخذ شكل افتراضات فتخزن المعلومات جميعها فيها بالشكل نفسه، وتفتتح وجود نظامين مختلفين من أنظمة (الذاكرة قصيرة المدى) أي (العاملة)، أحدهما بصري والآخر لفظي ووفقاً لهذا الأساس فقد حاولت هذه الفرضية التوفيق إلى حد معين بين افتراضات نظرية (بافيو) والنظريات الافتراضية الأخرى، إذ تؤكد وجود شكل واحد للتمثيل المعرفي في الذاكرة طويلة المدى، ونوعين من التنشيط للمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، أحدهما بصري والآخر لفظي.

مفهوم الأساليب المعرفية

تعد الأساليب المعرفية من المواضيع المهمة التي تحظى باهتمام المختصين في مجال علم النفس المعرفي لأنها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها، وتمثل الأساليب المعرفية طرق التفكير المفضلة من قبل الأفراد في عمليات تناول المعلومات الخارجية من حيث استقبالها ومعالجتها وتنظيمها (Riding and Rayner, 1998, p.347) ; فهي تشير إلى الفروق الفردية في الكيفية التي يدرك من خلالها الأفراد المواقف والحوادث الخارجية والطريقة التي يفكرون من خلالها بمثل هذه المواقف.

ويشير ميلر (Miller, 1987, p.253) إلى أن الأسلوب المعرفي هو عبارة عن نمط الأداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراك الفرد.

ويعرفها (الحفي، 1994، ص 173) بأنها كيفية إدراك الفرد للمواقف المختلفة وما بها من تفضيلات.

أما جيلفورد (Gulford, 1997, p.78) فيعرف الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجه للسلوك الإنساني، تتمثل بعدد من القدرات المعرفية أو الضوابط المعرفية بالإضافة إلى عدّها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية.

ويعرف (عبد الهادي، 2010، ص 125) الأساليب المعرفية على أنها العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكه للبيئة وتنظيمها، أو الطرق التي يستجيب فيها للمثيرات والنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها وتوجيهها.

- 3- **السطحي مقابل المتعمق**: يتعلق هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب الذاكرة للمثيرات المتتابعة، يتميز الأفراد في الأسلوب المعرفي السطحي بصعوبة استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة بصورة مطابقة لما حدث أو كما تم تخزينه لديهم، حيث يجدون صعوبات في الاستفادة من المعلومات المتشابهة، فيتعاملون مع المعلومات الحاضرة دون البحث في الأحداث والخبرات الماضية المخزنة في الذاكرة، أما الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي المتعمق، فهم أقل عرضة للتشتت و يستطيعون التعامل مع المواقف الحاضرة من خلال ربطها بالمواقف المشابهة والمخزنة في الذاكرة نتيجة الخبرات السابقة.
- 4- **تحمل الغموض في مقابل عدم التحمل**: ويميز هذا الأسلوب المعرفي بين فئتين من الأفراد حسب درجة تحمل الغموض في المواقف والمثيرات البيئية، الأولى لديها الاستعداد لتحمل المواقف الغامضة والمواقف غير المألوفة والغريبة، والثانية تفضل التعامل مع المواقف المألوفة والتقليدية ولا تتحمل التعامل مع أي موقف أو مثير يخرج عن قاعدة الألفة والشيوخ.
- 5- **المتشدد في مقابل المرن**: يرتبط هذا الأسلوب المعرفي بالفروق بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع المتناقضات المعرفية المتوفرة في موقف ما، من حيث مدى قدرتهم على الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بذلك الموقف وعزل المثيرات المشتتة لنشاطهم واستجاباتهم، لذلك فإن الأفراد الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الضبط المرن يتميزون بقدرتهم على فصل المشتتات وعزلها عن الأفكار المهمة والجوهرية، مما ينعكس إيجاباً على معالجتهم للمعلومات واستجاباتهم.
- أما الأفراد الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الضبط المتشدد، فيتميزون بعدم قدرتهم على الانتباه للمثيرات الجوهرية المرتبطة بالموقف نتيجة لعدم قدرتهم على عزل تأثير المشتتات الأخرى، مما ينعكس سلباً على معالجاتهم المعرفية واستجاباتهم.
- 6- **التأمل في مقابل المتسرع أو المندفق**: ويتعلق هذا الأسلوب بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة، فيميل الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي التأمل، إلى التروي والتفكير بشكل عميق، مما يقلل من احتمالية القيام باستجابات خاطئة، ويتميزون بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي.
- 7- **التعقيد في مقابل التبسيط**: ويرتبط هذا الأسلوب بدرجة تعقيد نمط التفكير المستخدم عند التعامل مع المثيرات والمواقف الحياتية المختلفة، ويميل الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي الذي يتميز بالتبسيط، بالاعتماد على المعالجات الحسية أكثر من المجردة، والإدراك الشمولي بدلاً من الإدراك التحليلي، في حين يتميز الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي الذي يتميز بالتعقيد، بالاعتماد على أنماط التفكير العليا كالتفكير المجرد والتحليلي للموقف وعناصره المختلفة.
- 8- **التركيز مقابل السطحية**: ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في درجة الانتباه وشدته، فيتميز الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي التركيز، بوضوح الأهداف ودرجات عالية من تركيز الانتباه وعدم التعجل في الحل أو المعالجة المعرفية أو الاستجابة أو اتخاذ القرارات، أما الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي السطحي، فيتميزون بالسرعة والنظرة السطحية للأمر وضيق الانتباه من حيث مدته وعدد المثيرات التي يتم متابعتها، مما يجعل ردود فعلهم وقراراتهم متسربة وخاطئة.
- 9- **الشمولية مقابل القصور**: ويتعلق هذا النمط بأسلوب تعامل الأفراد مع الموقف من حيث التركيز على جميع جوانبه بشكل شمولي أو التركيز على بعض جوانبه على حساب جوانبه الأخرى، ويتميز الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي الشمولي، بالقدرة على تحمل المتناقضات والتعددية والتعامل معها ومعالجتها والاستجابة لها بفعالية عالية، أما الأفراد الذين ينتمون للأسلوب المعرفي غير الشمولي، فيتميزون بعدم قدرتهم على تحمل التناقض والتعددية، ويركزون على جوانب من الموقف على حساب الجوانب الأخرى، مما ينعكس سلباً على أدائهم.
- 10- **سيطرة النمط الدماغي الأيمن في مقابل النمط الدماغي الأيسر**: تشير نتائج الدراسات إلى أن الجانب الأيسر من الدماغ يتميز بأنه تحليلي وعقلاني ويختص بمعالجة المعلومات، من خلال ربط الأجزاء بالكل بشكل خطي تتابعي، لذلك تظهر فعاليته لدى الأفراد الذين ينتمون لهذا الأسلوب المعرفي، في معالجة المعلومات اللفظية وترميز اللغة والأرقام والتتابعات الزمنية والرقمية والتحليل المنطقي الكلي.

أما الأفراد الذين ينتمون لسيطرة الجانب الأيمن من الدماغ، فيميلون إلى تركيب الأجزاء ومعالجة المعلومات بالتوازي، أو بشكل متزامن من خلال التعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، ويميلون إلى التعلم الكلي ويحبون الصور والرسومات ويركزون على الخبرات الخارجية البصرية والمكانية، ويستخدمون الحدس أكثر من العقلانية والمنطق.

ويعد أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي الذي طوره ويتكن (Witken)، من أكثر الأساليب المعرفية اهتماماً من قبل الباحثين بهذا المجال، ولأن هذا الأسلوب يصف الفروق الفردية بين الأفراد، حيث يمكن لنا أن نقسم الأفراد إلى فئتين، الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية؛ بمعنى أنهم يتميزون بقدرتهم على

جدول (1): خصائص الأفراد المنتمين للأسلوب المعرفي الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي

خصائص الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي	خصائص الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي
يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة معه.	لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة معه.
يمكنهم التعامل مع المواقف المعقدة التي تحتاج إلى إعادة تنظيم. سريعو الغضب والتمرد.	يصعب عليهم تنظيم المواقف الغامضة أو التي تحتاج إلى تنظيم. أكثر هدوءاً وحساسية.
يميلون إلى الأعمال ذات الطبيعة التكنولوجية والعلمية. أقل تخوفاً من العزلة.	يميلون إلى اختيار المواد ذات المحتوى الاجتماعي.
أكثر استقلالاً واكتفاء بأنفسهم في حل ما يصادفهم من أمور. أكثر فردية ورفضاً للمسايرة الاجتماعية.	أكثر تخوفاً من العزلة. أقل استقلالاً واكتفاء بأنفسهم في حل ما يصادفهم من أمور. أقل فردية ورفضاً للمسايرة الاجتماعية.

ويشير (الجابري، 1993، ص 97) بأن (ويتكن) صمم ثلاثة مواقف حسية إدراكية لقياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال- الاعتماد عن المجال الإدراكي) وهي:

1- اختبار تعديل الجسم (Body Adjustment Test): ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة كيفية إدراك الفرد لموضع جسمه في الفراغ، حيث يطلب من المفحوص الجلوس على كرسي داخل غرفة مائلة ويطلب من المفحوص أن يعدل وضع جسمه في اتجاه رأسي بينما تكون الغرفة ثابتة دائماً، وأشارت نتائج التجربة إلى أن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي يقومون بتعديل وضع الجسم في اتجاه ميل الغرفة، أما الأفراد المستقلون عن المجال فيقومون بتعديل وضع الجسم بحيث يصبح رأسي دون اعتبار لميل الغرفة.

2- اختبار المؤشر والإطار (Rod and Frame Rest): ويطلب من المفحوصين الجلوس في غرفة مظلمة في مواجهة إطار مربع مضيء ومائل وبداخله مؤشر مضيء ومائل، حيث يطلب منه تعديل وضع المؤشر في اتجاه رأسي بينما يبقى الإطار في وضعه الطبيعي المائل، وقد اتضح أن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي يضعون المؤشر في اتجاه مائل مع ميل الإطار معتمدين على اتجاه زوايا الإطار لتحديد المؤشر، بينما يميل الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي إلى تحريك المؤشر ليكون في وضع رأسي أو قريب منه دون مراعاة درجة ميل الإطار ومعتمدين بذلك على إحساسهم الداخلي.

3- اختبار الأشكال المتضمنة (Figure Embedded Test - FET): وهو من أكثر الاختبارات شيوعاً واستخداماً، حيث يعرض على المفحوص شكل هندسي بسيط لفترة من الزمن، ثم

خاصة وإن كانت هذه المادة تتطلب من الطالب استخدام العديد من المهارات والقدرات العقلية، وهنا يأتي دور التصور العقلي لأنه يساعد على زيادة القدرة على تصور الأشياء بشكل مرئي، فهو أحد الأساليب الأولية لمعالجة المعلومات، ووسيلة تساعد الطلبة على ترجمة المادة الدراسية إلى صور عقلية، فمن خلال التصور العقلي يتمكن الطالب من تصور و تخيل درس ما، وهنا ينبغي على المدرس أن يحث طلبته على تكوين صورتهم الداخلية والشاشة العقلية الخاصة بهم ليضعوا عليها أي مادة يحتاجونها، وجعلهم أكثر استغراقاً في المادة التي يدرسونها، فالنصير العقلي يمكن المعلمين من معالجة المعلومات للمواضيع بأساليب مبتكرة وشيقة، لأنه يتطلب التعامل مع المعرفة بطريقة متحررة، ليكسب الدرس عنصر المفاجأة والإثارة، ويلاحظ كذلك أن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين في طريقة استقبال المعلومات ومعالجتها والتعامل معها نظراً لاختلاف الأساليب المعرفية لديهم وبالتالي فإن اعتبار جميع المتعلمين متساويين في التعامل مع المعلومات من قبل المدرسين يعتبر أمراً خاطئاً ، ولذلك فإن التعرف على النمو المعرفي للمتعلم يساعد المدرسين في تنوع أساليب عرض المادة بما يلائم حاجات المتعلمين المعرفية، الأمر الذي يسهل على المتعلمين اكتساب المعرفة وتحقيق التعلم المنشود.

وتبرز هنا مشكلة البحث لأن طلبتنا اعتادوا على أخذ المعلومة الجاهزة من المدرس دون بذل أي عناء يذكر في التفكير فيها ومعالجتها عقلياً، فهو مثقل للمعلومة ومكرر لها، مما يجعل دور الطالب يكاد يكون سلبياً داخل المحاضرة، ومن المعلوم أيضاً أن مجتمع الجامعة يضم العديد من الطلبة على اختلاف نوعهم الاجتماعي و كلياتهم وخلفيتهم الثقافية والاجتماعية، وبناءً على ذلك فمن الطبيعي أن يكون لكل طالب طريقته الخاصة في التعامل مع المتغيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به وكيفية التعامل مع هذه المتغيرات، بمعنى أن هناك نمطاً معرفياً مفضلاً لدى كل طالب يختلف عن الآخر.

وستحاول هذه الدراسة البحث في التصور العقلي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي) لدى طلبة جامعة مؤتة، وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

يقدم له شكل هندسي معقد يتضمن في داخله الشكل البسيط الذي شاهده في المرة الأولى، ثم يطلب منه أن يستخرج الشكل الأول من خلال تحديد أبعاده في القلم، وطور عن هذا الاختبار نسخة معدلة تطبيق بشكل جماعي عرفت باسم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figure Test-GEFT).

ومن خلال مراجعتنا للإطار النظري وما تم ذكره عن مفهوم التصور العقلي ومفهوم الأساليب المعرفية وخصائص الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) السابقة الذكر في جدول رقم (1) ومنها أنهم يستطيعون التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي، أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية مما يتطلب قدرة عالية على التصور العقلي، تتبين لنا العلاقة بين التصور العقلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

مفهوم التصور العقلي:

عرفه (محمود، 1995، ص16) بأنه العملية العقلية العليا التي تقوم في جوهرها على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة، بحيث تنظمها في صور وأشكال جديدة لا خبرة للفرد بها من قبل.

ويعرف التصور العقلي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التصور العقلي المستخدم في هذه الدراسة.

مفهوم الأساليب المعرفية:

عرفها (الشرقاوي، 1992، ص188) على أنها الأساليب والطرق المفضلة من قبل الأفراد لمعالجة المعلومات، لتصف النمط التقليدي لتفكير الفرد وإدراكه وطرق تصرفه في مواقف معينة.

ويعرف الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي) إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي المستخدم في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه الطلبة بشكل عام ومنهم طلبة الجامعة العديد من المشاكل، أهمها كيفية تعامل الطالب مع المنهاج المقرر للمادة،

1. ما مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التصور العقلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التصور العقلي تعزى لمتغير الكلية؟
 4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى التصور العقلي تعزى للأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي)؟
- أهمية الدراسة**
- تكمّن أهمية الدراسة من حيث متغيراتها حيث أنها تدرس علاقة التصور العقلي بالأسلوب المعرفي عند طلبة الجامعة، وذلك لأن التصور العقلي يعد من أسباب تطور المعرفة والاكتشافات التي تنعكس إيجاباً على حياة الإنسان، وبذلك فإن قيمتها النظرية تكمن في زيادة المعرفة حول هذا الموضوع مما يثري المكتبة العربية ولاسيما في الأردن حول هذا الموضوع، أما على الصعيد العملي فإن أهمية الدراسة تكمن في أن نتائجها قد توجه أنظار التربويين والمدرسين لأهمية المناهج الدراسية التي تشجع على التصور العقلي من خلال توفير الخبرات المناسبة، وكذلك تشجيع المدرسين على استخدام أساليب وطرق تدريس يمكن من خلالها تطوير مدركات المتعلمين على التصور العقلي بما يتلاءم مع الأسلوب المعرفي الذي ينتمون إليه.
- أهداف الدراسة**
- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة، كما هدفت إلى الكشف ما إذا كان هناك اختلاف بمستوى التصور العقلي باختلاف كل من الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) و النوع الاجتماعي والكلية.
- الدراسات السابقة**
- هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين التصور العقلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال
- عن المجال الإدراكي) وفي ما يلي سرد لبعض هذه الدراسات مرتبة حسب التسلسل من الأقدم إلى الأحدث.
- أجرى كاريار و زملاؤه Carrier, et al.1984, p.153- (160) دراسة على مجموعة من طلبة الصف السادس حيث بلغ عددهم 18 طالباً و كان الهدف منها اختبار ما إذا كان عرض صور لطلاب الصف السادس عن قصة سوف يسمعونها ستساعدهم على استرجاع وتذكر هذه القصة، أم أن استخدام التصور العقلي سوف يساعدهم أكثر على استرجاع وتذكر القصة، كما اختبرت هذه الدراسة ما إذا كان تقديم الصور قبل سماع القصة سيكون مفيداً أكثر، أم تقديم الصور بعد سماع القصة، كما هدفت الدراسة إلى اختبار ما إذا كان الأطفال الذين ينتمون للأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي سيستفيدون أكثر من نظرائهم الذين ينتمون للأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي، وتم تقسيم الطلبة حسب الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي)، واستخدمت الصور قبل سماع القصة وبعدها، كما تم استخدام التصور العقلي قبل سماع القصة وبعدها، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام التصور العقلي كان الأسلوب الأكثر فعالية من عرض الصور بغض النظر إن كان التصور العقلي جاء قبل سماع القصة أو بعدها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي كانوا أكثر استفادة من الطلاب الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال.
- وأجرت (محفوظ، 1994، ص190) دراسة بعنوان التخيل العقلي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بالأسلوب المعرفي، وهدفت إلى التحقق من الفرض الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات اللواتي يمتلكن مستويات مختلفة من التصور العقلي في الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال الإدراكي) وذلك لدى عينة قوامها 80 طالبة، منهم 40 طالبة كان مستوى التصور العقلي لديهن مرتفعاً، و40 طالبة كان مستوى التصور العقلي لديهن منخفضاً من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية في جامعة عين شمس تخصص تاريخ وجغرافيا، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: استبيان تفضيل الأسلوب اللفظي البصري في تجهيز المعلومات، واختبار الأشكال

المتضمنة الجمعي، وعمل التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ت" وحساب النسبة الفائية وتوصل الباحث إلى نتائج لم تؤيد فرض الدراسة بوجود فروق في مستوى الاستقلال الإدراكي بين المرتفعات، والمنخفضات في التفضيل البصري لتجهيز المعلومات (المماثل لعامل التصور العقلي).

وفي دراسة قام بها جو (Gao, 2005, p.7) هدفت إلى الكشف عن تأثير الصور المتحركة (التصورية) والصور الثابتة، على تعلم طلبة الجامعة للأهداف التعليمية المرتبطة بالحركة، حيث تكونت عينة الدراسة من 181 طالباً وطالبة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية في جامعة فيرجينيا، الذين تم تقسيمهم تبعاً للأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الصور الحركية (التصورية) لتعلم الأهداف التعليمية المرتبطة بالحركة أكثر فعالية من استخدام الصور الثابتة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الكلية الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي كانوا أكثر استفادة من الطلبة الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي.

أما (أحمد، 2005، ص260) فقد أجرى دراسة بعنوان البناء العاملي للتخيل العقلي وعلاقته بالابتكار وحل المشكلات، كان هدفها البحث في الفروق بين الذكور والإناث، وكذلك بين الكليات (العلمية، والأدبية) في التصور العقلي، لدى عينة تكونت من 450 طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق من الكليات العلمية والكليات الأدبية، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية للتصور العقلي، أي أن متوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية للتصور العقلي كان أعلى وبدلالة إحصائية من نظيره لدى الذكور، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات طلبة التخصص العلمي من الذكور والإناث، ومتوسط درجات طلبة التخصص الأدبي من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتصور العقلي؛ أي أن متوسط درجات طلبة التخصص العلمي من الذكور والإناث في الدرجة

الكلية للتصور العقلي، كان أعلى وبدلالة إحصائية من نظيره لدى طلبة التخصص الأدبي من الذكور والإناث.

في حين أجرى (أحمد، 2006، ص590) دراسة بعنوان التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني، كان أحد أهدافها معرفة الفروق بين الذكور والإناث لدى طلبة جامعة دمشق في أدائهم على اختبار التصور العقلي، وتألقت العينة من (134) طالباً وطالبة من طلبة كلية الهندسة الميكانيكية (السنة الثالثة والخامسة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الأداء على اختبار التصور العقلي.

وأجرت (رشاد، 2012، ص93) دراسة بعنوان بناء وتقنين اختبار التخيل العقلي، كان الهدف منها بناء اختبار لقياس التصور العقلي لدى طلبة الجامعة، وتقنين هذا الاختبار والتعرف على مستوى التصور العقلي لدى طلبة الجامعة حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية، حيث بلغ عدد أفراد العينة 500 طالب وطالبة من ثلاث جامعات عراقية؛ جامعة بغداد والجامعة المستنصرية والجامعة التكنولوجية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بتصور عقلي عال، وأنه ليس للنوع الاجتماعي أثر في التصور العقلي لدى الطلبة، كما أن الكلية لها تأثير كبير على التصور العقلي، إذ إن مستوى التصور العقلي لطلبة الكليات العلمية أعلى من مستوى التصور العقلي لطلبة الكليات الإنسانية.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين بأن بعضها تناول مفهوم التصور العقلي وعلاقته ببعض المتغيرات كالنوع الاجتماعي والكلية كدراسة (أحمد، 2005) ودراسة (رشاد، 2012) ودراسة (محفوظ، 1994) ودراسة (أحمد، 2006)، أما بعضهم الآخر فلقد تناول استخدام التصور العقلي في العملية التعليمية مع ربطه بالأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي)، كدراسة (Carrier et al, 1984) ودراسة (Gao, 2005).

ويتضح من الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة بأنها أشارت إلى أن استخدام التصور العقلي يعد أمراً مفيداً في العملية التعليمية، وأشارت بعض الدراسات بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح النوع الاجتماعي كدراسة (أحمد، 2005)، أما دراسة (رشاد، 2012) ودراسة (أحمد، 2006)،

فلم تشر نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح النوع الاجتماعي، أما دراسة (Carrier et al,1984) و دراسة (Gao,2005) فلقد أشارت نتائجها إلى أن هنالك علاقة قوية بين استخدام التصور العقلي والأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي.

وفي المقابل أشارت نتائج دراسة (محمود، 1994) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطالبات اللواتي يمتلكن مستوى مرتفعاً ومنخفضاً في التصور العقلي مع الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي.

كما أشارت نتائج دراسة كل من (رشاد، 2012)، و(أحمد، 2005) بأن مستوى التصور العقلي لطلبة للكليات العلمية أعلى من مستوى التصور العقلي لطلبة للكليات الإنسانية، ومن خلال مراجعتنا واطلاعنا على الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، لم نجد (بحدود علمنا) أي دراسة مماثلة للدراسة الحالية وهذا ما يميزها بحسب رأينا، وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة

جدول(2): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والكلية

العدد	فئة المتغير	المتغير
2254	ذكر	النوع الاجتماعي
2211	أنثى	
4465	المجموع	
1625	علمية	الكلية
2840	إنسانية	
4465	المجموع	

- حدود الدراسة**
1. اقتصرت الدراسة على طلبة السنة الدراسية الأولى مستوى البكالوريوس من كلا الجنسين في جامعة مؤتة للعام الجامعي 2012-2013.
 2. تتحدد الدراسة باستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات المقاييس المستخدمة لأغراض هذه الدراسة.
 3. اقتصرت الدراسة على البحث في علاقة التصور العقلي بأسلوب معرفي واحد (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) فقط.
- إجراءات الدراسة**
- 1- اعتماد المقاييس التي تم استخدامها في الدراسة ومدى مناسبتها للتطبيق والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.
 - 2- حصر عدد طلبة السنة الأولى حسب الكلية والنوع الاجتماعي.
 - 3- تحديد الشعب بطريقة عشوائية.
 - 4- الحصول على الموافقات من قبل أعضاء هيئة التدريس، الذين تكرموا بالسماح للباحثين بتطبيق المقاييس على الطلبة خلال أوقات محاضراتهم.
 - 5- تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينة من الطلبة في جامعة مؤتة وعلى شكل شعب وبحضور الباحث لتوزيع المقاييس وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة، وأنه سيتم التعامل مع إجابات الطلبة بسرية تامة، وأن هذه المعلومات لن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
 - 6- جمع البيانات وتحليلها للخروج بالنتائج.

عينة الدراسة

الاجتماعي أو الكلية، وقد تم توزيع أدوات الدراسة وهي "اختبار التصور العقلي" و"اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي" على جميع أفراد العينة، والجدول (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأسلوب المعرفي و النوع الاجتماعي والكلية.

تكونت عينة الدراسة من 377 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي على مستوى الكلية، وعشوائي عنقودي على مستوى الشعب، وفي هذا الصدد يجب الإشارة إلى أنه تم سحب العينة على أساس الشعب وليس على أساس الأفراد ضمن النوع

جدول(3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأسلوب المعرفي والنوع الاجتماعي والكلية

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	136	36.1
	إناث	241	63.9
الكلية	علمية	160	52.4
	إنسانية	217	57.6
الأسلوب المعرفي	الاعتماد	233	61.8
	الاستقلال	144	38.2
المجموع		377	100

أدوات الدراسة

الأبعاد مناسبة. وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق الاختبار بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وغيرها من الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (10)، وتم التعديل على الاختبار في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع على ضرورة تعديلها أكثر من (80%) من المحكمين وهي الفقرات ذوات الأرقام (53،52،48،40،3،2،3،10،17،18،36،39،42،43) أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق الاختبار باستخدام صدق الاتساق الداخلي، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، على عينة استطلاعية بلغت (42) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من خارج عينة الدراسة، والجدول (4) يبين معاملات الارتباط:

لجمع البيانات المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: اختبار التصور العقلي: والذي أعدته (رشاد، 2012، ص 243) والمكون من (70) فقرة ذات تدرج خماسي، وتوزع على ثمانية أبعاد هي:

التصور البصري والتصور السمعي والتصور البصري السمعي و التصور للمسي والتصور الشمي و التصور الذوقي والتصور الحركي والتصور البيولوجي.

صدق اختبار التصور العقلي

قام الباحث الأصلي بالتحقق من صدق الاختبار باستخدام صدق المحتوى، من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المختصين بعلم النفس التربوي، كما قام بالتحقق من دلالات صدق التحليل العاملي، حيث تبين أن تشعبات الفقرات على

جدول(4): صدق الاتساق الداخلي لاختبار التصور العقلي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.730**	10	.463**	19	.683**	27	.587**
2	.573**	11	.830**	20	.651**	28	.581**
3	.494**	12	.692**	21	.677**	29	.815**
4	.842**	13	.639**	22	.635**	30	.806**
5	.770**	14	.542**	23	.318*	31	.327*
6	.736**	15	.690**	24	.640**	32	.558**
7	.617**	16	.314*	25	.435**	33	.700**
8	.492**	17	.538**	26	.778**	34	.772**
9	.494**	18	.640**			35	.545**
	الشمي		الذوقي		الحركي		البيولوجي العضوي

ربيع غالب أحمد البياضة				فؤاد طه طلافحة			
.612**	63	.649**	54	.712**	45	.511**	36
.545**	64	.637**	55	.580**	46	.640**	37
.672**	65	.744**	56	.759**	47	.775**	38
.568**	66	.678**	57	.662**	48	.686**	39
.452**	67	.621**	58	.551**	49	.748**	40
.763**	68	.771**	59	.530**	50	.733**	41
.699**	69	.684**	60	.346*	51	.682**	42
.722**	70	.563**	61	.576**	52	.696**	43
		.652**	62	.517**	53	.600**	44

* دالة عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

** دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

يتبين من الجدول (4) بأنه تحقق لاختبار التصور العقلي مؤشرات صدق بناء جيدة حيث تراوحت معاملات الارتباط للبعد البصري بين (0.492- 0.842) وللبعد السمعي بين (0.314- 0.830) وللبعد البصري السمعي بين (0.318- 0.778) وللبعد اللمسي بين (0.327- 0.815) وللبعد الشمي بين (0.511- 0.775) وللبعد الذوقي بين (0.346- 0.759) وللبعد الحركي بين (0.452- 0.771) وللبعد البيولوجي العضوي بين (0.452- 0.763) كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية على البعد والدرجة الكلية على المقياس، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية على البعد والدرجة الكلية على اختبار التصور العقلي

معامل الارتباط	البعد
.382*	البصري
.833**	السمعي
.783**	البصري السمعي
.904**	اللمسي
.744**	الشمي
.850**	الذوقي
.860**	الحركي
.765**	البيولوجي العضوي

* دالة عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

** دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

يتضح من خلال الجدول (5) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.382- 0.904)، حيث كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

ثبات اختبار التصور العقلي

تم التحقق في الدراسة الحالية من ثبات الاختبار بطريقتين وهي كما يلي: باستخدام ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق الاختبار على (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معاملات ثبات اختبار التصور العقلي

ثبات ألفا	ثبات الإعادة	البعد
.82	.80	البصري
.77	.75	السمعي
.74	.79	البصري السمعي
.82	.79	اللمسي
.84	.82	الشمي
.75	.75	الذوقي
.85	.80	الحركي
.78	.74	البيولوجي العضوي
.92	.88	الكلية

تصحيح اختبار التصور العقلي

وتمثل كل فقرة من فقرات الاختبار شكلاً هندسياً معقداً (مركباً) يتضمن شكلاً هندسياً بسيطاً بصورة مخفية أو متضمنة، ويتطلب اكتشاف الشكل البسيط (تحليل المجال الإدراكي إلى عناصره)، وإدراك العنصر المطلوب منفصلاً عن ذلك المجال.

صدق اختبار الأشكال المتضمنة

تم تحديد صدق الاختبار في صورته الأصلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات على الاختبار والدرجات على اختبار الأشكال المتضمنة- الصورة الفردية للراشدين، وبلغ معامل الارتباط (0.75)، كذلك حسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار الأشكال المتضمنة والدرجات على اختبار المؤشر والإطار، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.67) (الرهيمي، 2009، ص 46).

أما في الدراسة الحالية فقد تم التأكد من صدق اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي بطريقتين الأولى صدق المحكمين، حيث تم عرض اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وغيرها من الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (10)، وذلك للتحقق من مدى صلاحيته في قياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي) ومدى مناسبته لأغراض الدراسة، وقد تحقق صدق الاختبار بإجماع الخبراء دون إجراء أي تعديل عليه، أما الطريقة الثانية باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وتم إيجاد صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الطالب على الفقرة ودرجته الكلية على الاختبار، وذلك لعينة مؤلفة من (42) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): صدق الاتساق الداخلي لاختبار الأشكال المتضمنة الجمعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.670**	7	.520**	13	.573**
2	.494**	8	.746**	14	.581**
3	.448**	9	.595**	15	.479**
4	.770**	10	.539**	16	.666**
5	.581**	11	.301*	17	.635**
6	.555**	12	.770**	18	.476**

* دالة عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

تألف اختبار التصور العقلي بصورته النهائية من (70) فقرة، بواقع (9) فقرات في مجال التصور البصري، و(9) فقرات في مجال التصور السمعي، و(8) فقرات في مجال التصور البصري السمعي، و(9) فقرات في مجال التصور اللمسي، و(9) فقرات في مجال التصور الشمي، و(9) فقرات في مجال التصور الذوقي، و(9) فقرات في مجال التصور الحركي، و(8) فقرات في مجال التصور البيولوجي العضوي.

وتم وضع بدائل الفقرات بشكل خماسي متدرج الإجابة، وتم تحديد الدرجات للبدايل بالشكل التالي: أتصورها بشكل كبير جداً الدرجة (4)، أتصورها بشكل كبير الدرجة (3)، أتصورها بشكل متوسط الدرجة (2)، أتصورها بشكل قليل الدرجة (1)، لا أتصورها الدرجة (0)، وبذلك تكون أعلى درجة لاختبار التصور العقلي (280)، وأقل درجة (0) وبمتوسط فرضي (140) درجة.

ثانياً: اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي

تم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد (أولتمان وراسكن ووتكن) "Oltman&Raskin&Witkin" الذي قام بتعريبه وتقنيته أنور الشراوي وسليمان الخصري الشيخ في عام (1978) على البيئة المصرية وهو أحد الاختبارات الثلاثة التي تتكون منها بطارية اختبارات الأشكال المتضمنة ل(وتكن و زملائه).

ويتكون الاختبار من ثلاثة أقسام، القسم الأول تم تخصيصه للتدريب ولا يدخل في تقدير الدرجة النهائية للمفحوص، ويتكون من سبع فقرات وزمن إجراءه دقيقتان، أما القسمان الثاني والثالث يضم كل منهما تسع فقرات، وخصص لكل قسم مدة خمس دقائق للإجابة عن فقراته التسع، وهذان القسمان يحددان درجة المفحوص النهائية.

** دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

يتبين من الجدول (7) بأنه تحقق لاختبار الأشكال المتضمنة الجمعي مؤشرات صدق بناء جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.301-0.770).

ثبات اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي

تم التحقق من ثبات الاختبار في صورته الأصلية باستخدام طريقة التجزئة النصفية، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات على القسمين الثاني والثالث وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.82)، وللتحقق من ثبات الاختبار في صورته العربية قامت (الرهمي، 2009، ص 51) باستخدام طريقة التجزئة النصفية، إذ تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات على القسمين الثاني والثالث. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.76) إذ تم حسابه باستخدام طريقة التجزئة النصفية مصححة بمعادلة سبيرمان- براون، وذلك لعينة عدد أفرادها 25 طالبة من مجتمع الدراسة.

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام ما يلي:

- 1- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
- 2- معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.
- 3- اختبار (ت).

النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لإجابات الطلبة بين اختبار التصور العقلي وأبعاده والجدول (8)

يبين ذلك:

تتلخص طريقة الإجابة عن فقرات الاختبار في توضيح حدود الشكل البسيط المتضمن في الشكل المعقد، باستخدام قلم جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لإجابات الطلبة على اختبار التصور العقلي وأبعاده

المستوى الفرضي	الدالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
أعلى	.183	376	1.333	18.00	9.19	18.63	البصري
أعلى	.164		1.394	18.00	7.17	18.51	السمعي
أعلى	.003		2.943	16.00	7.38	17.12	البصري السمعي
أقل	.043		-2.029	18.00	7.84	17.18	اللمسي
أعلى	.000		16.461	18.00	7.56	24.41	الشمسي
أقل	.000		-6.928	18.00	7.37	15.37	الذوقي
أقل	.322		-0.993	18.00	8.46	17.57	الحركي
أقل	.000		-5.474	16.00	7.69	13.83	البيولوجي العضوي

الكلي	142.63	45.69	140.00	1.117	265	أعلى
يتبين من الجدول (8) أن مستوى التصور العقلي لدى طلبة الجامعة جاء أعلى من المتوسط الفرضي وغير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (142.63) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي والبالغ (140.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للبصر البصري (18.63)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي البالغ (18.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للبصر السمي (18.51)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي البالغ (18.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للبصر الشمي (24.41)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي البالغ (17.12)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي البالغ (16.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للبصر الشمي (17.18)، وهو أقل من المتوسط الحسابي الفرضي البالغ (18.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للبصر الذوقي (15.37)، وهو أقل من المتوسط الحسابي الفرضي البالغ (18.00)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي الشمي (24.41).						
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني و ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في التصور العقلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟ ولإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (9) يبين ذلك:						

جدول (9): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للنوع

الاجتماعي						
البعد	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البصري	ذكور	19.47	9.21	375	1.333	.183
	إناث	18.16	9.17			
السمعي	ذكور	18.96	7.77		.913	.362
	إناث	18.26	6.81			
البصري الشمي	ذكور	17.87	7.76		1.495	.136
	إناث	16.69	7.14			
الشمسي	ذكور	17.72	7.70		1.004	.316
	إناث	16.87	7.92			
الشمي	ذكور	24.17	8.57		-0.466	.641
	إناث	24.55	6.94			
الذوقي	ذكور	16.01	7.67		1.260	.208
	إناث	15.01	7.18			
الحركي	ذكور	17.79	8.11		.378	.706
	إناث	17.44	8.66			
البيولوجي العضوي	ذكور	13.74	7.68	-0.171	.864	
	إناث	13.88	7.71			
الكلي	ذكور	145.74	47.49	.992	.322	
	إناث	140.88	44.65			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في التصور العقلي وأبعاده تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) تساوي 0.378 (0.992) للكلي، ولأبعاد (البصري، الشمي، البصري الشمي، الشمي، الذوقي، الحركي، البيولوجي العضوي) تساوي (1.333، 0.913، 1.495، 1.004، -0.466، 1.260، 0.378، -0.171) على التوالي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث و ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المستقلة والجدول (10) يبين ذلك: مستوى التصور العقلي تعزى لمتغير الكلية؟

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغير الكلية

البعد	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البصري	علمية	20.09	8.87	375	2.612	.009
	إنسانية	17.60	9.31			
السمعي	علمية	20.09	7.20		3.664	.000
	إنسانية	17.40	6.92			
البصري	علمية	18.82	7.83		3.891	.000
	إنسانية	15.87	6.80			
اللمسي	علمية	18.93	7.45		3.745	.000
	إنسانية	15.91	7.91			
الشمي	علمية	25.85	6.99		3.150	.002
	إنسانية	23.40	7.79			
الذوقي	علمية	17.72	6.83		5.467	.000
	إنسانية	13.67	7.30			
الحركي	علمية	19.42	7.71		3.648	.000
	إنسانية	16.25	8.73347			
البيولوجي	علمية	15.47	7.99827	3.603	.000	
	إنسانية	12.62	7.25			
العضوي	علمية	156.41	44.43	5.128	.000	
	إنسانية	132.73	44.08			

يبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في التصور العقلي وأبعاده تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكلية العلمية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (5.128) للكلية، ولأبعاد (البصري، السمعي، البصري السمعي، اللمسي، الشمي، الذوقي، الحركي، البيولوجي، العضوي) تساوي (2.612، 3.664، 3.891، 3.745، 3.150، 5.467، 3.648، 3.603) على التوالي.

جدول (11): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للأسلوب

المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي)

البعد	النمط المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
البصري	الاعتماد	17.72	9.28	375	-2.461	.014
	الاستقلال	20.10	8.89			
السمعي	الاعتماد	17.68	7.15		-2.912	.004
	الاستقلال	19.87	6.99			
البصري	الاعتماد	16.12	6.83		-3.388	.001
	الاستقلال	18.73	7.96			
اللمسي	الاعتماد	16.42	7.95		-2.407	.017
	الاستقلال	18.41	7.54			
الشمي	الاعتماد	23.32	7.86		-3.614	.000
	الاستقلال	26.17	6.72			
الذوقي	الاعتماد	14.15	7.27		-4.167	.000
	الاستقلال	14.15	7.27			

		7.17	17.34	الاستقلال	
		8.80	16.78	الاعتماد	الحركي
		7.72	18.84	الاستقلال	
		7.36	12.90	الاعتماد	البيولوجي العضوي
		7.97	15.35	الاستقلال	
		45.10	135.09	الاعتماد	الكلبي
		44.13	154.82	الاستقلال	
.021	-2.310				
.003	-3.040				
.000	-4.160				

في النهاية إلى التعلم الموجه والمقصود، وأن استخدام الفرد لهذه الحواس يزيد من قدرته على التصور ، كما أن الحواس تعدّ بمثابة النوافذ المفتوحة على العالم الخارجي فهي التي توفر المعلومات الحسية التي يعالجها الدماغ .

ويمكن تفسير هذه النتيجة للبعد البيولوجي العضوي الذي يعتمد في أساسه على قدرة الفرد على إنشاء صور ذهنية معقدة تتركز في أساسها على الأعضاء الداخلية للفرد مثل المعدة وتصور الفرد للجوع، في ضوء المرحلة العمرية التي يعيشها الطلبة، وتسمى مرحلة المراهقة المتأخرة ويذكر (هرمز وإبراهيم، 1988، ص 812) أن التصور العقلي للمراهق يكون أكثر تجريباً وأقل محسوسية ممن هم أقل منهم عمراً، حيث يتمتع المراهق بتصور عقلي خصب ذي طابع جمالي ويكون المراهق تصوره منفتح لأن لديه قدرة عالية على الإيحاء للآخرين بما يفكر ويكون قادراً على التمييز بين الحقيقة والخيال ويكون قادراً على إنشاء صور ذهنية معقدة تتطلب من الفرد القدرة على التصور العقلي الخصب .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (رشاد، 2012) ودراسة (أحمد، 2005).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التصور العقلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ظل وجود الطلبة في البيئة نفسها (الجامعة)، كما ويمكن تفسيرها بوجود الطموح و المصاعب والتحديات المشتركة، التي تواجه الطلبة على الرغم من اختلاف نوعهم الاجتماعي، كالرغبة في النجاح وتعزيز الذات والتفكير في المستقبل.

كما أن التصور العقلي ما هو إلا قدرة عامة موجودة لدى جميع الأفراد على اختلاف نوعهم الاجتماعي، وترجع القدرة على استخدام التصور العقلي من عدم استخدامه، على طبيعة الموقف

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في التصور العقلي وأبعاده تعزى لمتغير الأسلوب المعرفي، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (-4.160) للكلبي، وللأبعاد (البصري، السمعي، البصري السمعي، اللمسي، الشمي، الذوقي، الحركي، البيولوجي العضوي) تساوي (-2.461، -2.912، -3.388، -2.407، -3.614، -3.040، -2.310، 4.167) على التوالي ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين بأن الفروق تعود لصالح الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة مؤتة السنة الأولى مستوى البكالوريوس جاء أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي وغير دال إحصائياً للأبعاد مجتمعة، في حين جاءت كل من الأبعاد التالية (البصري السمعي، اللمسي، الشمي، الذوقي، البيولوجي العضوي) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ويمكن تفسير هذه النتيجة للبعد البصري السمعي لأن حاسة السمع والبصر تعدّ من أكثر الحواس استخداماً في عملية التعليم ويلجأ إليها الطلبة بشكل متكرر في تعاملهم مع المقررات الدراسية، أما للبعد الشمي والذوقي واللمسي، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية استرجاع معلومات العقل عن طريق الحواس المشار إليها في الإطار النظري، فلقد بينت النظرية أن التصور دائماً موجود مع الفرد، فوجود نغمة تدور في سمع شخص ما أو تصوره لرائحة الزهور أو تصوره لملمس سطح خشن وغير ذلك من التصورات التي تعتمد في أساسها على الحواس الخمسة ما هي إلا تصورات قد تصورها الفرد لخبرات سابقة أو لاحقة، كما أن الحواس هي أداة التعلم والمعرفة بحيث يتم استغلال طاقتها على أكمل وجه من الناحية التعليمية لتؤدي

الذي يتعرض له الفرد أو لطبيعة المثير أو الخبرة الماضية التي مر بها، وبما أن الطلبة يعيشون في نفس البيئة والمحيط (الجامعة) ويتعايشون مع نفس المجتمع ويتعرضون لمواقف متشابهة، فمن الطبيعي أن تكون قدرتهم على التصور العقلي متقاربة من بعضها بعضاً، خاصة في ظل ما نشهده من ضغوط في حياتنا اليومية والتي بدورها لا تفرق بين ذكر أو أنثى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (رشاد، 2012) ودراسة (أحمد، 2005).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي في مستوى التصور العقلي، على الطلبة الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ظل نتائج سلسلة من الدراسات حول تطبيقات الأسلوب المعتمد والمستقل وعلاقتها بعدد من المتغيرات، التي أوردها (الشرقاوي، 1992، ص 219-246) ومن أهمها أن المستقلين عن المجال الإدراكي من الجنسين يتميزون عن المعتمدين على المجال الإدراكي بالحصول على درجات أعلى في الميول الموسيقية والميكانيكية والحسابية والفنية، وأن طلاب وطالبات الكليات الرياضية والعلمية أكثر استقلالاً عن المجال الإدراكي من طلاب وطالبات الكليات الإنسانية، وبناء على ذلك فمن المنطقي أن يكون الطلبة الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي، يتمتعون بمستوى تصور عقلي أعلى من نظرائهم الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي.

إضافة لذلك إن العلامات التي حصل عليها الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، ممن كانوا ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي، كانت أعلى من نظرائهم الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، وبما أن اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي يتطلب من المفحوص أن يدرك الصورة ويفصلها عن الأرضية، مما يعني قدرة عالية على التصور وإدراك الشكل المطلوب وفصله عن المجال الكلي (الأرضية)، بناء على ما سبق فمن المنطقي والطبيعي أن يكون الطلبة الذين ينتمون إلى الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي يتمتعون بمستوى تصور عقلي أعلى من نظرائهم وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Carrier et al, 1984).

وتختلف مع دراسة (أحمد، 2006) وتتفق مع دراسة (رشاد، 2012) ودراسة (أحمد، 2005).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق طلبة الكليات العلمية في مستوى التصور العقلي على طلبة الكليات الإنسانية، وتعدّ هذه النتيجة منطقية حيث أن التخصصات العلمية تكون معظم مقرراتها الدراسية قائمة على استخدام الطلبة للعمليات العقلية العليا ومنها التصور العقلي وخاصة فيما يتعلق بالمنطق الرياضي والاستدلال، في حين تكون معظم مقررات التخصصات الأدبية تعتمد على الحفظ والفهم والتطبيق، بمعنى أن طلبة التخصصات العلمية تعودوا على استخدام التصور العقلي أكثر من نظرائهم الطلبة في الكليات الإنسانية، ومن هنا أتى تفوق طلبة الكليات العلمية في مستوى التصور العقلي على طلبة الكليات الإنسانية.

ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المواد التي قد تعلمها الطالب في الثانوية العامة والتي يتعلمها في الجامعة، فهي مواد تتطلب طبيعتها من الطالب أن يمتلك تصوراً عقلياً مرتفعاً، وذلك لكي يتمكن الطالب من فهم واستيعاب هذه المواد كما هو الحال في مواد الفيزياء والكيمياء والرياضيات والرسم الهندسي، حيث تتطلب هذه المواد إلى مختبرات مختصة، واستخدام الوسائل البصرية مثل شاشات العرض وغيرها من الوسائل.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بناء على خصائص المتعلم في حالة سيطرة الجانب الأيمن من الدماغ، فقد ذكرت (السلطي، 2004، ص 180) العديد من هذه الخصائص ومن أهمها أن المتعلم يمتلك قدرة عالية على التصور وأنه يستمتع بالتعلم باستخدام التصور العقلي وأنه يفضل المهمات البصرية والمكانية والإبداعية، على العكس تماماً في حال إذا كانت سيطرة الجانب

- في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:
- 1- إجراء دراسات مشابهة بحيث تكشف عن مستوى التصور العقلي، لدى مستويات دراسية أخرى.
 - 2- البحث عن العلاقة بين التصور العقلي وأساليب معرفية أخرى مثل السيطرة الدماغية اليمنى واليسرى.
 - 3- التعديل على محتوى بعض المواد إن أمكن ذلك، خاصة لطلبة الكليات الإنسانية، بحيث تحاكي قدرتهم على التصور العقلي، وتتخلص من أسلوب التلقين المتبع.
 - 4- تدريس مواد إجبارية الجامعة بطريقة تزيد من مستوى التصور العقلي.
- المراجع**
- إبراهيم ، سليمان عبد الواحد . (2012) . علم النفس التعليمي. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- أحمد، مروان.(2006).التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الهندسة الميكانيكية بجامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 4، (26)، 590-596.
- أحمد، نصر محمود.(2005).البناء العاملي للتخيل العقلي وعلاقته بالابتكارية وحل المشكلات . أطروحة دكتوراه غير منشورة، مصر، القاهرة، جامعة الزقازيق.
- أندرسون، جون.(2007).علم النفس المعرفي وتطبيقاته.(ترجمة:محمد صبري سليلت ورضا مسعد جمال).الأردن، عمان:دار الفكر ناشرون وموزعون.(سنة النشر الأصلية 2005).
- حجازي، أحمد توفيق.(2008).سحر التصور العقلي المفتاح الكوني للعقل الباطن. الأردن، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- حجازي، سناء مضر.(2006).سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال.مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجابري، عبد الكريم.(1993).العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الحنفي، عبدالمنعم.(1994).موسوعة علم النفس والتحليل النفسي.(4ط).مصر، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- Carrier, C., Joseph, M.R., Krey, C.L., & Lacroix, P.(1984).Supplied Visuals and Imagery Instructions In Field Independent and Field Dependent Children's Recall . Educational Communication & Technology Journal,
- دروزة، أفيان نظير.(2004).أساسيات في علم النفس التربوي.الأردن، عمان: الشروق للنشر والتوزيع.
- الرهمي، رؤى أسعد.(2009). أثر برنامج تدريبي (الكورت) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي (الإستقلال - الاعتماد على المجال).رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، بغداد، العراق.
- رشاد، ميسون ظاهر.(2012).بناء وتقنين إختبار التخيل العقلي. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الزغول، رافع النصير؛ و الزغول، عماد عبد الرحيم.(2007).علم النفس المعرفي.الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السلطاني، عزيمة عباس.(2010). تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الايجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة.مجلة علوم التربية الرياضية، 3(3)، 93-137.
- السلطي، ناديا سميح.(2004).التعلم المستند إلى الدماغ.الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، أنور.(1992).علم النفس المعرفي المعاصر.مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالهادي، فخري.(2010).علم النفس المعرفي.الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العنوم، عدنان يوسف.(2004).علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عراك، محمد مطر.(2003). أثر منهج تدريبي للتصور العقلي في تعليم المبتدئين بعض المهارات الأساسية بكرة اليد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، بغداد، العراق.
- محفوظ، سهير أنور.(1994).التخيل العقلي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بالأسلوب المعرفي.المجلة النفسية للدراسات النفسية، 1(8)، 169-195.
- محمود، محمود، محمود غانم.(1995).التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه.الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مكروم، هاني عبدالرحمن.(1999).التصور العقلي.مصر، القاهرة: مكتبة وهبية للنشر والتوزيع.
- هرمز، صباح حنا، إبراهيم، يوسف.(1988).علم النفس التكويني الطفولة والمراهقة. العراق، الموصل: دار الكتاب للطباعة والنشر. 160-153، (3)، 31

Gao, Huaiying. (2005).The Effects of Still Images and Animated Images on Motion-Related and Non-Motion Related Learning Tasks in College Students of

- Niel ,D.F.(1987) . **Experiential learning Englewood cliffs**. Prentice Hill.
- Paivio, A .(1971). **Imagery and verbal processes**. Holt Rinehart, Inc.N.Y.
- Riding, R., & Rayner, S.(1998). **Cognitive styles and learning strategies : Understanding style differences in learning and behavior**. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Solso, R. (2000). **Cognitive Psychology** . Harcourt, Brace Jovanovich, inc.
- Terance, P.,Suzan, M.,& Leonhard, E.(2000).Group Embedded Figures Test and Academic Achievement in Engineering Education.**Dissertation Abstract International University of North Carolina State,17(4), 89-92.**
- Different Level of Field Dependence**. Ph.D, thesis,Virginia polytechnic institute and States University.
- Gulford,J.(1997).**Creative Talents :Their Nature Uses and Development**. Bearly Cimited , New York.
- Kosslyn, S.M., & Ball , T. M .(1987). Visual images preserve metric spatial information.**Journal of Experimental Psychology:Human perception and performance,4(1),47-60.**
- Miller, A. (1987).Cognitive styles. **Journal of Experimental Educational Psychology, 7(4), 251-268.**

المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية أثناء التدريب العملي وعلاقتها باتجاهاتهم

نحو مهنة التعليم

انتصار خليل عشا

قسم التربية وعلم النفس - كلية العلوم التربوية والآداب / الأنروا

المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ القبول: 2014/9/24

تاريخ التسلم: 2014/5/6

هدفت هذه الدراسة تقصي المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية أثناء التدريب الميداني وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، ولتحقيق هذا الهدف تمت المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة المكونة من (149) طالباً وطالبة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية على كل محور من محاور الأداء، وأظهرت النتائج أن المشكلات التي تتعلق بمساق التربية العملية والإدارة المدرسية والمتعلم المتعاون جاءت بدرجة متوسطة بينما المشكلات المتعلقة بمشرف التربية العملية كانت بدرجة كبيرة. وكذلك أظهرت النتائج ارتفاع نسبة المشكلات السلوكية عند المعلمين الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم، ولم يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداتي الدراسة تعزى لمتغير الجنس. (الكلمات المفتاحية: كلية العلوم التربوية والآداب، الاتجاهات نحو مهنة التعليم، مشكلات تتعلق بالتطبيق العملي).

Problems that Faced Educational Sciences Faculty Students during Pragmatic Practice, and their Relation to their Attitudes toward the Teaching Profession from their Point of View

Intisar Asha

Faculty of Education Sciences and Arts / UNRWA -HKJ

asha_intisar@yahoo.com

The current study aimed to investigating problems that faced educational sciences faculty students during pragmatic practice, and their relation to their attitudes toward the teaching profession from their point of view. To achieve this goal a statistical treatment of the data resulting from the two tools of the study, which were applied to a sample consisted of (149) students, by calculating averages, standard deviations, and percentages on each axis of the axes of performance. Results revealed that problems that related to the practical education course, the school administration, and the collaborator teacher were in middle degree; meanwhile, problems that related to the practical education supervisor were in a large degree. Results also revealed High rate of behavioral problems between teachers who have negative attitudes towards the teaching profession. Results also did not show any statistically significant differences in the two tools to study due to the gender variable. (Keywords: Educational Sciences Faculty, Attitudes towards the teaching profession, Problems related to Pragmatic Practice).

طبيعية تتيح له الفرصة لاختبار قدراته وإمكانياته الذاتية علمياً في الميدان الحقيقي لظهور هذه القدرات والإمكانيات، كما تتيح له الفرصة لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية التي يدرسها أثناء التحاقه بكلية التربية، وهي فترة تدريب موجهة يقضيها الطالب / المعلم في مدرسة معينة يقوم أثناءها بالتدريب على تدريس مادة تخصصه لطلبة صف معين أو أكثر خلال أيام متفرقة أو متصلة، وتحت إشراف مشرف متخصص، حيث يمارس فيها الطالب/ المعلم مهارات التدريس، ويوجه خلالها بمساعدة معلم متعاون في المدرسة المتعاونة لاكتساب المهارات التي تمكنه من أداء عمله بشكل فاعل، لذا يتوقف نجاح التربية العملية في بلوغ أهدافها على مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، وخاصة تلك المرتبطة بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والتنفيذ والتقييم والمتابعة، كما تتوقف فاعليتها على كفايات المشرفين عليها وحرصهم

شهدت المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها بواقع الحياة في السنوات الأخيرة، تطوراً سريعاً ومتلاحقاً، مما استدعى التربية إلى مواكبة عصرها ومجتمعها ومنظقاتها، بهدف إعداد جيل قادر على التعامل مع أدواره الجديدة، كما استدعى هذا التطور المعلم إلى ملاحقة التغيرات السريعة. وبذلك فرضت عليه أدواراً متجددة، وأقدرته على استيعاب تخصصه العلمي، وعلى نقل المعرفة بوسائلها وطرقها المتعددة إلى الأجيال الناشئة، مما أدى إلى اختلاف دور المعلم الجديد عن دوره الماضي كناقِل للمعرفة وضابط للنظام داخل غرفة الصف، وملقناً وملتقياً للمعلومات. (العمامرة، 2003).

وتعد التربية العملية إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم باعتبارها عملية تساعد الطالب/ المعلم على امتلاك كفايات تعليمية تستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم، وهي ممارسة للتدريس في مواقف

وتفاعلهم من أجل رفع الكفاية المهنية للطالب/ المعلم . (ذياب، 1998).

ولقد أجمعت العديد من الدراسات على أهمية التربية العملية ضمن برامج إعداد المعلم، إذ أنها تُعد فرصة حقيقية للطالب/ المعلم ليقوم علاقات مباشرة مع معلمي المدرسة ومع الإدارة المدرسية، كما أنها فرصة حقيقية يكتسب فيها معلم الغد اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس. وقد أشارت دراسات عديدة إلى قصور البرامج الحالية لإعداد المعلم وتدريبه على مواجهة الحياة المعاصرة، وكذلك قصورها في تحقيق الأهداف. (حنورة، 1987).

ونظراً لأهمية التربية العملية في إعداد الطالب/ المعلم ، فقد شهد الوطن العربي في الآونة الأخيرة العديد من اللقاءات والمؤتمرات من أجل البحث عن أفضل السبل لإعداد المعلمين ، وظهر العديد من التوصيات والقرارات التي تم اتخاذها بشأن الارتقاء ببرامج التربية العملية ، بحيث تشتمل البرامج على ثقافة عامة إلى جانب الثقافة التخصصية في المجالات المعنية في الحقل التربوي مع ثقافة تربوية تتضمن دراسة النظريات الأساسية في التربية وعلم النفس، والإرشاد النفسي والتربوي ، والإدارة الصفية ، وطرق التدريس ، إلى جانب التدريب العملي (عبد التواب ، 1990).

ولكون عملية التدريس عملية شاقة وصعبة فإنها تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمرين ، ولا يمكننا القول إن كل من يتمكن من تخصصه العلمي يمكن أن يمارس مهنة التدريس بنجاح ، وقد ذكر الخطيب (1989، 71) " أنه لا يمكن أن نسلم بالمقولة القديمة القائلة : "إن المعلم الذي يعرف، يمكن أن يكون قادراً على تطبيق هذه المعرفة في ممارسات أدائية إجرائية عملية " ، لأن المادة شيء والقدرة على تطبيقها وتدريسها شيء آخر ، وليس معنى ذلك إهمال جانب الإلمام بالمادة الدراسية ، وإنما الاهتمام بالمادة وإتقانها، والتدريب على إيصالها للطلبة ، وقد ذكر هنتر وأدمون (Hunter & Adimon,1977) أنه لا يمكن أن يستند إعداد المعلم على النظريات والمبادئ فحسب ، بل يلزم التدريب الميداني حتى يمكن تحقيق التوازن بين الجانبين النظري و التطبيقي ، وأن التربية العملية هي الخبرة الوحيدة في برنامج إعداد المعلم التي تؤثر في سلوكه بشكل واضح داخل غرفة الصف، والطالب/ المعلم ينتقل في فترة التربية العملية من موقف المتعلم إلى موقف المعلم بصورة متدرجة تحت رعاية المشرف على برنامج التربية العملية الذي يساعده على تنمية مهاراته المهنية ، ويتم تقويم أداء الطالب/ المعلم خلال فترة تدريبه العملي في ضوء معايير وأسس تقيس مدى تمكنه من المهارات المهنية التي لا غنى عنها في تكوين معلم كفء ، ومدى تطبيقه للمبادئ والنظريات التربوية التي تعلمها في الكلية ، ومدى إفادته من مكونات إعداد النظري في المجالات التربوية والنفسية والأكاديمية بالكلية . (العمارة، 2003).

وتتطلع كليات العلوم التربوية بمهمة إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها وتدريبهم ، وإن إنجاز هذه المؤسسات لمهامها يرتبط بمدى قدرتها على تشخيص نواحي السلوكيات المختلفة لطلبتها ، والعمل على تغيير هذه السلوكيات في الاتجاه المرغوب ، وتكتسب الاتجاهات أهميتها من كونها تيسر التنبؤ بالسلوك/ وتتعكس في سلوك الفرد وأقواله وتفاعله مع الآخرين ، وأن الاتجاهات نحو المهنة أو المدرسة هي المفتاح للتنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكد المعلم في الصف " . (عيسوي، 1973) وإن اتجاه المعلم نحو مهنته يتوقف عليها أداءه وكفاءته في العمل ، كما يؤثر هذا الاتجاه في طلبته انفعالياً واجتماعياً وعقلياً ، وقد ذكرت هرمز " أن اتجاهات المعلمين التربوية لها تأثير قوي وفعال في سلوك المعلمين أنفسهم ، وكذلك في توجيه طلبتهم ، فالاتجاهات النفسية تضيء على إدراك الفرد ونشاطاته معنى ومغزى يساعدان على إنجاز الكثير من الأهداف ، لذلك فإن دراسة الاتجاهات وقياسها ستبقى أهم الحاجات لتفسير السلوك الإنساني ، كما أن دراسة اتجاه أي فرد نحو مهنة من المهن أصبحت من مستلزمات العصر لغرض النجاح في خطط التنمية ، وبخاصة مهنة التعليم ، التي تعد من المهن التي لها أهمية كبرى في إعداد الأجيال التي تأخذ على عاتقها بناء الأوطان وتطويرها (هرمز ، 1987) .

وبما أن رضا الفرد عن مهنته ينعكس إيجابياً نحو هذه المهنة ، فإن من الأهمية أن يكون المعلم راضياً عن مهنته ، ومستمتعاً بما يقوم به من مهمات ، ومقدراً لخطورة الرسالة التي يقوم بها

1- تؤدي نتائجها إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في أثناء التطبيق العملي ، ومعرفة أثر متغير الجنس في هذه المشكلات ، وكذلك معرفة اتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم ، ومدى الارتباط بين المشكلات واتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم . (جعيني، 1999).

2- معرفة المشكلات الحادة التي تعيق التطبيق العملي، قد يدفع أصحاب القرار التربوي في كلية العلوم والآداب الجامعية إلى إعادة النظر في بعض جوانب التربية العلمية من أجل تسهيل تنفيذها.

3- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة الطلبة / المعلمين في التعامل الأفضل مع المشكلات التي تواجههم في أثناء التطبيق العملي .

4- تكشف نتائج الدراسة الحالية اتجاهات الطلبة / المعلمين نحو مهنة التعليم ، مما يضع بين يدي أصحاب القرار التربوي الجوانب التي تزجج أفراد العينة من مهنة التعليم ، مما يتيح المجال لوضع الحلول المناسبة التي تعمل على تعديل اتجاهات الطلبة / المعلمين نحو مهنة التعليم .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأن كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تشتمل على التخصصات التعليمية فقد اهتمت منذ نشأتها عام 1993 بإعداد المعلمين وكان برنامج التربية العملية خلال الفترة من 1993 - 2003 مقتصرًا على التطبيق الجزئي ، وتم إجراء دراسات لتقويم هذا البرنامج منها دراسة لعمارة ودراسة أبو نمره، وقد اتخذ أصحاب القرار نتائج هاتين الدراستين لتطوير برنامج التربية العلمية، بشكل أفضل وأصبح التطبيق من عام 2004 حتى الآن يكون على ثلاث مراحل : مرحلة المشاهدة ثم مشاركة جزئية ثم مرحلة المشاركة الكلية التي يقضي فيه الطالب فترة فصل دراسي كامل وتدريب يومي في المدارس مما دفع الباحثة إلى تقييم البرنامج بصورته الجديدة، وتتحدد مشكلة الدراسة في تقصي المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن في أثناء التطبيق العملي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، وتبيان أثر متغير الجنس في هذه المشكلات، وكذلك معرفة اتجاهاتهم نحو مهنة

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تخصص معلم صف ، في أثناء التطبيق العملي ، ومعرفة أثر متغير الجنس في هذه المشكلات ، وكذلك معرفة اتجاهات الطلبة / المعلمين نحو مهنة التعليم ، ومدى الارتباط بين المشكلات واتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية :

التربية العملية : هي فترة التطبيق العملي لطلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية ، بهدف إكسابهم الخبرات التربوية والمهارات التدريسية من خلال معايشتهم لمعارف، وقيم، واتجاهات ومهارات، وتطبيقها أدائياً في المدرسة المضيفة وفق المراحل الآتية: المشاهدة، والمشاركة، والممارسة، والتقويم .

الاتجاه نحو مهنة التعليم : ما يتكون لدى الطالب/ المعلم من مشاعر وميول تجاه مهنة التعليم من خلال خبرته وتعامله مع مكونات وعناصر العملية التعليمية / التعليمية وعناصرها، بحيث يكون الطالب / المعلم قادراً على اتخاذ موقف تجاه القضايا الإيجابية أو السلبية من مهنة التعليم . (عاقل، 1977) وتقاس اتجاهات الطالب / المعلم نحو مهنة التعليم في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها بإجابته عن فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض .

الطالب /المعلم : عرفه (الهاشل، 17، 1990) " هو طالب كلية التربية المسجل في مقرر التربية العملية الذي يقوم بالتدريب في مدارس التعليم العام ، ويُعد أحد المدرسين في المدرسة من حيث الالتزام بالأعمال والواجبات الملقاة على عاتق المدرسين" .

ويعرف إجرائياً بأنه الطالب الملحق بقسم معلم الصف، في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية ، والذي سيكون مدرساً بعد تخرجه لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا (الأول- الرابع) ، ويمارس التدريس الفعلي تحت إشراف متخصصين في المجال من أعضاء هيئة تدريس ، ومعلمين متعاونين وتوجيهاتهم، حتى يكتسب خبرات مهنة التدريس ومهاراتها، قبل أن يتخرج، ويصبح معلماً بصفة رسمية.

المعلم المتعاون : هو معلم الصف في المدرسة المتعاونة والمتخصص في المجال الذي يتدرب فيه الطالب ، ويعمل بموجب اتفاق تعاوني بين إدارة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية وإدارة هذه المدرسة، بعد موافقة دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية.

المدرسة المتعاونة : هي المدرسة التي يتم فيها تنفيذ برنامج التربية العملية ، في فترة مخصصة للتدريب على التعليم، ويكون لديها القدرة على استيعاب المتدربين، وتوفير لهم الظروف و

التعليم ، ومعرفة فيما إذا كان هناك ارتباط بين حدة المشكلات واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم .

وسيمت الإجابة عن هذه التساؤلات، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن في أثناء التطبيق العملي ؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في درجة حدة المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن في أثناء التطبيق العملي تبعاً لمتغير الجنس ؟

3- ما اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن نحو مهنة التعليم ؟

4- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في درجة اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن نحو مهنة التعليم تبعاً لمتغير الجنس ؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن في أثناء التطبيق العملي واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم ؟

مصطلحات الدراسة:

المشكلات التي تواجه الطالب / المعلم في أثناء التطبيق العملي : ما يعبر عنه الطالب / المعلم من مشكلات تعترضه في أثناء التطبيق العملي ، سواء كانت هذه المشكلات تتعلق بالمساقات النظرية التي درسها في الكلية ، أو ما يتعلق بالمشكلات التي تواجهه من المدرسة المتعاونة، أو من المعلم المتعاون ، وتقاس حدة المشكلات بدرجة استجابة الطالب/ المعلم على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض .

التطبيق العملي : "هو الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة ، وتأهيله وتدريبه أثناء الخدمة ، ويتم داخل الصف وخارجه من قبل الطالب/ المعلم وبإشراف الجامعة ومعلم متعاون ومدرسة متعاونة" (عمايه، 2004) .

أن المعلمين المتعاونين لم يعتمدوا في تقييمهم للطلبة المعلمين على ملاحظاتهم الأسبوعية ، وأن الملاحظات لا تستند إلى الدقة وتميل إلى تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الإيجابية فقط .

• أما دراسة (Dart & Drake , 1993) التي هدفت تقصي دور المعلم المتعاون ، وتقوم فعالية أدائه في مجال تدريب زملاء له لكي يأخذوا دور المعلم المتعاون ، واشتملت الدراسة برنامج التربية العملية في جامعة ساسكس البريطانية ، وقد تألفت عينة الدراسة من (23) معلماً من معلمي اللغة الانجليزية والرياضيات ، وأظهرت نتائج الدراسة ممارسات متباينة في أدوار المعلمين المتعاونين تبعاً لخبرات المتدربين ومدى فهم المعلمين المتعاونين لطبيعة أدوارهم ، وتدمرهم من حجم المسؤوليات الملقاة على عواتقهم .

• أما دراسة (Awanbor ,1996) فقد هدفت معرفة اتجاهات المعلمين في نيجيريا نحو مهنة التعليم وعلاقة هذه الاتجاهات بمفهوم الذات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (143) معلماً ، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم جاءت سلبية نتيجة تدني الأجور وتدني المكانة الاجتماعية للمهنة ، وأظهرت أيضاً عدم وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات والاتجاهات نحو مهنة التعليم .

• أما جعيني (1999) فقد أجرى دراسة هدفت معرفة اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم ، وقد تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبة من مستويات الدراسة الأربعة من مستوى البكالوريوس ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم تبعاً للمتغيرات : المستوى الدراسي ، والمعدل في الثانوية العامة ، ومكان السكن .

• كذلك دراسة الشرعة والباكر (2000) التي هدفت معرفة اتجاهات المعلمين بدولة قطر لمهنة التعليم ومدى تأثيرها

الإمكانات المناسبة، ليتسنى لهم الاستفادة من فترة التدريب.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة بالتالي :

- **الحدود البشرية :** وقد اقتصر على طلبة الفصل الثامن (الذين مارسوا أو يمارسون التطبيق العملي) تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن .

- **الحدود المكانية :** اقتصر على طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن ، وعلى المدارس المتعاونة في منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث. الحدود الزمنية: اقتصر على طلبة الفصل الثامن في الفصل الدراسي الثاني والصيفي (2012/2013) ، وعلى طلبة الفصل الثامن في الفصل الدراسي الأول (2013/2014) .

أما المحددات المنهجية فتتمثل في التالي :

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها ، وموضوعية إجابة أفراد العينة عن فقرات الاستبانة .
- نتائج هذه الدراسة لا تعميم إلا على مجتمعها أو المجتمعات المشابهة.

الدراسات سابقة

من الدراسات ذات الصلة، التي استطاع الباحث الاطلاع عليها:

• دراسة (Adams, et al, 1987) التي هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج التربية العملية في ولاية يوتا الأمريكية، من وجهة نظر مديري المدارس والطلبة/المعلمين، وقد استخدمت الدراسة استبانة طبقت على عينة مكونة من (2500) معلمٍ و(575) مديراً . ومن أبرز النتائج التي تمخضت عنها الدراسة عدم قناعة المديرين بكفاية برامج بناء المعلمين، ومقدرتها على مساعدة الطلبة في تطوير مواهبهم وثقتهم بأنفسهم.

• دراسة (Melnick,1993) التي هدفت التعرف على فاعلية الملاحظات التي يقدمها المعلم المتعاون للطلبة المعلمين في مدارسهم ، ومدى علاقتها بتقويماتهم نصف الفصلية والنهائية لهؤلاء الطلبة ، وقد تألفت عينة الدراسة من (25) معلماً متعاوناً في المرحلة الابتدائية ، وأظهرت نتائج الدراسة

- الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص
- وأجرى العميرة (2004) دراسة هدفت التعرف على اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية /الأنروا- الأردن نحو مهنة التعليم ، ومعرفة أثر متغيري الجنس والمستوى الدراسي على هذه الاتجاهات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (168) طالبا وطالبة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم جاءت إيجابية ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.
 - أما دراسة صبري، وأبو دقة (2005) فقد هدفت تقييم برنامج التربية العملية في الجامعات والكليات الفلسطينية، من أجل تشخيص مشكلات التربية العملية، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة. وتكونت عينة الدراسة من (548) طالبا وطالبة مسجلين للتربية العملية، في كليات التربية / العام الدراسي 1997 /1998 والجامعات الفلسطينية في الضفة وغزة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الكلية /الجامعة، وأن أهم المسافات، حسب رأي أفراد عينة الدراسة، هي: طرائق التدريس العامة وأساليبها، ثم طرائق تدريس التخصص وأساليبها، ثم الوسائل التعليمية. أما دراسة أبو ريا (2007) فقد هدفت تقييم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين، والمعلمين المتعاونين، وطلبة التربية العملية، حيث استخدم الباحث ثلاث استبانات قام بتطبيقها على عينة مكونة من (37) مديرا، و(135) معلما ومعلمة، و(143) طالبا وطالبة. وخلصت الدراسة إلى أن الجوانب التنظيمية والإدارية لبرنامج التربية العملية عموما كانت مناسبة، وأظهرت الدراسة وجود رضا من إدارات المدارس المتعاونة وهيئاتها عن دور مشرف التربية العملية، وانسجم ذلك مع تفويهم لطلبة التربية العملية، كما أظهرت النتائج مدى استفادة طلبة التربية العملية من المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.
 - أما دراسة الزيدي (2008)، فقد هدفت التعرف على اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية نحو ببعض المتغيرات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (356) معلما ومعلمة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم أقل من المستوى المقبول اجتماعياً وتربوياً ، وأن اتجاهات المعلمات نحو مهنة التعليم أفضل من اتجاهات المعلمين نحو المهنة .
 - ودراسة المقدادي(2003) التي سعت إلى تقييم فعالية برنامج التربية العملية لبناء معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية تكونت عينة الدراسة من 90 طالبا وطالبة من الملتحقين بالبرنامج خلال العامين الدراسيين (2000/1999، 2001 /2000) . أظهرت نتائج الدراسة نجاح البرنامج في إكساب الطلبة /المعلمين مجمل الكفايات المرتبطة بكل من التخطيط للموقف الصفّي والإدارة الصفية، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس كإنسان قادر على التدريس، في حين لم ينجح بالشكل المقبول في إكساب الطلبة المعلمين مجمل الكفايات المرتبطة بكل من التدريس في غرفة الصف وتقييم التدريس. أما بخصوص المشكلات التي واكبت تطبيق البرنامج فقد ارتبط بعضها بالإشراف الجامعي، وبعضها بالإشراف المدرسي، وبعضها بالطالب المعلم.
 - أجرى أبو نمره (2003) دراسة هدفت التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي، وأيضا التعرف إلى حدة هذه المشكلات تبعا لمتغير الجنس وتبعا لمتغير التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (89) طالبا وطالبة ، وبينت النتائج عدم وجود مشكلات تتعلق بمجال الإشراف التربوي والمعلم المتعاون بينما بينت الدراسة فروقا تعزى إلى متغير التخصص لصالح معلم صف، ولم تظهر وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.
 - أجرى العميرة (2003) دراسة هدفت التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء التطبيق العملي ومعرفة إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغير الجنس أو متغير التخصص (معلم صف، معلم مجال عربي)، وأوضحت النتائج أن أكثر المشكلات يعود إلى مدير برنامج التربية العملية والمدرسة المتعاونة ومشرفي الزيارات الصفية، وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير

- مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي، وقد ضمنت العينة (620) طالباً وطالبة، منهم (310) طلاب و(310) طالبات من الجامعات اليمنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين اتجاهات طلاب كلية التربية (تعز) وطالباتها نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي في التطبيق العملي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطي استجابات الطلبة على المقياس ككل، تعزى إلى متغير الجنس. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث نحو كل بعد من أبعاد المقياس (الشخصي، الاجتماعي، الاقتصادي، العلمي)، تعزى إلى متغير الجنس.
- وفي دراسة أبو دليوح (2009) التي هدفت الكشف عن آراء الطلبة المعلمين لدور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة إشراك الطالب المتعلم في صيانة الملاعب والأجهزة الرياضية، وضرورة إدراك المعلم المتعاون لدوره تجاه طالب التربية العملية في اطلاعه على ما يستجد في مجال التربية الرياضية، وإشراكه في اختيار أعضاء الفرق الرياضية، والتأكد من مناسبة المادة الدراسية قبل تقديمها للطلبة والاشتراك في النشاطات الخارجية للمدرسة. أما فيما يتعلق بإدراك مشرف التربية العملية لدوره تجاه طالب التربية العملية فينبغي التركيز على عدد الزيارات الإشرافية وتحديدها بموعد مسبق، والتدريب على عملية تحليل محتوى مناهج التربية الرياضية، والمساعدة في إعداد النشرات الرياضية الهادفة. كما أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ تعزى للجنس ومكان الإقامة، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى ألتحصيلي ولصالح الطلبة المعلمين الذين تقع مستوياتهم التحصيلية ضمن الفئة (68-75.9).
- أما دراسة أبو شندي وأبو شعيرة وغباري (2009) فقد هدفت تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ممثلاً بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، والمدرسة المتعاونة، وإجراءات برنامج التربية العملية، من وجهة نظر الطلبة المعلمين. كما هدفت تقصي أثر متغيرات جنس الطالب، ومنطقة التدريب، والمعدل التراكمي للطلبة، وتقييمه لمجالات برنامج التربية العملية. وتألقت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي: احتل مجال تقويم مشرف التربية العملية المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في تقويم الطلبة / المعلمين لبرنامج التربية العملية، تعزى إلى جنس الطالب / المعلم والمعدل التراكمي ككل، أما بالنسبة لمنطقة التدريب فقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية $(0.05 \geq \alpha)$ في تقويم الطلبة لمجال مدير المدرسة المتعاونة، ولم يكن لها تأثير في باقي المجالات.
- ثم دراسة المجيدل والشرع (2012) التي هدفت تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت وفي كلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات نحو مهنتهم المستقبلية. وتكونت عينة الدراسة من (792) فرداً، منهم (403) طلبة جامعة الكويت، و (389) من طلبة جامعة الحسكة. وتوصل الباحثان إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن لمتغير الجنس تأثيراً على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلتا عيني البحث، وهذه الفروق لصالح الطلبة من الإناث. ولم يكن لمتغير التخصص تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلتا عيني البحث. كما لم يتبين لمتغير السنة الدراسية أي تأثير على اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت بينما كان له تأثير على عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات. وتوجد فروق بين اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية

لذا جاءت الدراسة الحالية لتقصي المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في أثناء التطبيق العملي، ومعرفة درجة الارتباط بين هذه المشكلات والاتجاه نحو مهنة التعليم، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة . وقد استفادت الدراسة الحالية من الأدب التربوي الوارد في الدراسات السابقة، كما استفادت أيضاً أدوات بعض الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ولارتباطي ، لمناسبته لأغراض الدراسة .

مجتمع الدراسة :

اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة الفصل الثامن تخصص معلم صف ، في الفصل الدراسي الثاني والفصل الصيفي (2012/2013) ، وعلى طلبة الفصل الثامن في الفصل الدراسي الأول (2013/2014) ، ممن مارسوا التربية العملية في المدارس المتعاونة ، والذين يبلغ عددهم (149) طالبا وطالبة ، منهم (5) طلاب ، و (144) طالبة (حسب سجلات مدير برنامج التربية العملية في الكلية ، 2012/2013 ، 2013 ، 2014/2013) .

عينة الدراسة :

نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة ، تم توزيع استبانة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (149) استبانة ، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (149) طالبا وطالبة .

أداة الدراسة :

لإعداد أداة الدراسة تم الاستعانة بالأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة ، وكذلك تم الاستعانة باستبانات الدراسات الآتية : دراسة أوانبور (Awanbor,1996) ، ودراسة جعيني (1999) ، ودراسة العميرة (2004) ، ودراسة أبو ريا (2007) ، ودراسة أبو دلبوح (2009) ، ودراسة أبو شندي وآخرون (2009) . وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين هما الجزء الأول، يتعلق بالمشكلات التي تواجه الطلبة في أثناء التطبيق العملي ، واشتملت على (62) فقرة موزعة

التربية - جامعة الكويت واتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية .

تعقيب على الدراسات السابقة :

جاءت الدراسات السابقة على النحو التالي :

1- دراسات تناولت المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين أثناء التطبيق العملي ، وتقويم برامج التربية العملية، ومن هذه الدراسات : دراسة المققادي (2003) ، العميرة (2003)، وأبو نمر (2003)، ودراسة صبري وأبو دقة (2005) ، ودراسة أبو ريا (2007) ، ودراسة أبو دلبوح (2009) ، ودراسة أبو شندي وأبو شعيرة وغباري (2009) ، وقد تفاوتت أهداف هذه الدراسات ، فبعضها تناول محورا من محاور التربية العملية ، وبعضها الآخر تناول أكثر من محور ، وقد جاءت نتائج هذه الدراسات متفاوتة ومتناقضة أحيانا .

2- دراسات تناولت تقصي اتجاهات طلبة كليات العلوم التربوية لمهنة التعليم ، ومن هذه الدراسات : دراسة أوانبور (Awanbor ,1996) ، ودراسة جعيني (1999) ، ودراسة الشرعة والباكر (2000) ، ودراسة العميرة (2004)، ودراسة الزيدي (2008) ، ودراسة المجيدل والشريع (2012) . وقد جاءت نتائج هذه الدراسات متفاوتة ؛ حيث أشارت نتائج دراسة جعيني ، ودراسة العميرة ، إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم جاءت إيجابية . بينما أشارت نتائج دراسة أوانبور (Awanbor ,1996) إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم جاءت سلبية . وكذلك دراسة الشرعة والباكر (2000) التي أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم جاءت أقل من المستوى المقبول .

أما بالنسبة لأثر متغير الجنس على الاتجاهات نحو مهنة التعليم ، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العميرة (2004) ، ودراسة الزيدي (2008) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم تبعاً لمتغير الجنس . بينما أشارت نتائج دراسة جعيني (1999) ، ودراسة الشرعة والباكر (2000) ، ودراسة المجيدل والشريع (2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث .

الاستبانة وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين اشتملت الإستبانة بشكلها النهائي على جزأين، الأول مكوناً من 55 فقرة موزعة على أربعة مجالات على النحو التالي:

بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (درجتان)، بدرجة قليلة جداً (درجة واحدة)، أما مقياس الاتجاهات فأصبح مكوناً من 28 فقرة بعد التعديل والحذف.

ثبات أداتي الدراسة :

للتحقق من ثبات أداتي الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) ، وذلك بتطبيق أداتي الدراسة على عينة تجريبية (20) طالبا وطالبة ، من خارج عينة الدراسة ، وطلب منهم الإجابة عن فقرات الاستبانة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة التجريبية ، وتم حساب معاملات الارتباط بين الاختبارين ، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.87) لأداة الدراسة التي تتعلق بالمشكلات التي تواجه المتدربين أثناء التطبيق العملي ، وبلغ معامل ارتباط بيرسون (0.90) لأداة الدراسة التي تتعلق باتجاهات المتدربين نحو مهنة التعليم، وهذه القيم تدل على أن الأداة تتمتع بدرجات ثبات مناسبة وكافية لأغراض الدراسة الحالية .

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- 1- للإجابة عن السؤالين الأول والثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- 2- للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، تم استخدام اختبار (ت) الإحصائي.
- 3- للإجابة عن السؤال الخامس ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون .

إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها .
- الحصول على إذن توزيع الاستبانات .

على (4) مجالات . أما الجزء الثاني، فيتعلق باتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم، واشتمل على (29) فقرة.

صدق أداتي الدراسة :

صدق أداة الدراسة الأولى: التي تتعلق بالمشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التطبيق العملي تم التحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة من خلال عرضها على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة عمان العربية، وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية. وطلب من المحكمين إبداء رأيهم في مدى وضوح صياغة الفقرات وسلامتها ، وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه ، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي تنصوي ضمنه ، وترك لهم المجال للحذف والتعديل والإضافة ، وتم اعتماد موافقة نسبة (80%) فأكثر من المحكمين على الفقرة كمؤشر على مناسبتها وصدقها ، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين ، وتم إعادة صياغة (10) فقرات من فقرات الأداة الأولى ، وكذلك حذف (7) فقرات . وقد اتخذت الأداة صورتها النهائية وأصبحت تشتمل على 55 فقرة موزعة على أربعة مجالات على النحو الآتي :

المجال الأول: المشكلات التي تتعلق بمساق التربية العملية / النظري ، ويشتمل على (5) فقرات .

المجال الثاني: المشكلات التي تتعلق بمشرف التربية العملية، ويشتمل على (15) فقرة.

المجال الثالث : المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة و إمكانياتها ، ويشتمل على (14) فقرة .

المجال الرابع: المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون، ويشتمل على (21) فقرة.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (21) فقرة.

صدق أداة الدراسة الثانية: التي تتعلق باتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم. للتحقق من الصدق الظاهر لهذه الأداة تم عرضها على 10 محكمين من ذوي الاختصاص وتم اعتماد موافقة نسبة 80% فأكثر من المحكمين من الفقرة كمؤشرة على مناسبتها وصدقها، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتم حذف فقرة واحدة وإعادة صياغة ثلاث فقرات وقد اتخذت الأداة صورتها النهائية وأصبحت تشتمل على 28 فقرة. وقد تم استخدام التدرج الخماسي لاستجابات أفراد العينة على فقرات

- توزيع الاستبانات على أفراد العينة ، وجمعها وتدقيقها - وتكون درجة حدة المشكلات متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي ما بين (2.34 - 3.67) .
- توزيع البيانات في استمارات خاصة ، وإدخالها في الحاسوب ، ومعالجتها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) ، ما بين (3.68 - 5) .
- * هذه المعايير نفسها تنطبق على اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم، استبدال الدرجة الواردة في المعيار لتصبح: مرتفعة، متوسطة ، ضعيفة.
- اقتراح التوصيات بناءً على نتائج الدراسة .
- ولتحديد درجة حدة المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في أثناء التطبيق العملي من وجهة نظرهم، جرى الحكم على قيمة المتوسطات الحسابية وتصنيفها إلى ثلاثة مستويات: (كبيرة، متوسطة ، قليلة) بالاعتماد على فئات الأداة وفقاً للمعادلة الآتية :
- القيمة العليا - القيمة الدنيا ، أي $5-1=4=1.33$ ، وهذه القيمة = طول الفئة
- وبذلك تكون درجة حدة المشكلات قليلة إذا بلغ المتوسط الحسابي ما بين (1.33 - 2.33)
- جدول (1): درجة الحدة لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الأول (مشكلات تتعلق بمساق التربية العملية / النظري)، (مرتبة تنازلياً)

رقم الفقرة	الانحراف الترتيب درجة حدة النسبة	الوسط الحسابي المعياري	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية
1-	اهتمام مدرس المساق في الجامعة بمشكلات الطالب المتدرب ليس بالشكل الكافي.	4.21	1.01	1 كبيرة 84%
2-	وجود فجوة واسعة بين ما يُدرس من مقررات نظرية والتطبيق العملي في المدارس.	3.92	1.14	2 كبيرة 78%
4-	مساق التربية العملية النظري لا يُكسب الطالب المتدرب جميع المهارات اللازمة.	3.68	0.92	3 كبيرة 73%
3-	عدم قدرة المساقات المقررة في تكوين فكرة واضحة عما ينبغي أن يقوم به الطالب المتدرب.	3.50	0.90	4 متوسطة 70%
5-	قدرة مساق التربية العملية على تطوير فهم الطالب لمهنة التعليم .	2.87	1.17	5 متوسطة 57%
		3.64		0.65 73%

يتبين من الجدول (1) أن درجة حدة المشكلات كانت كبيرة على الفقرات (1، 2، 4) ومتوسطة على (3، 5) وقد يعزى ذلك لكون مدرس مساق التربية العملية / نظري يعاني من العبء التدريسي بالإضافة إلى مساق التربية العملية للنظري ، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى اعتقاد مدرس المساق أن مساعدة الطلبة / المعلمين ليس من اختصاصه ، وإنما من مسؤولية مشرف التربية العملية واختصاصه، على اعتبار أنه الشخص الذي يلزم الطلبة / المعلمين في الميدان ، وأنه القادر على حل مشكلات الطلبة / المعلمين أولاً بأول . أما بالنسبة لشكوى الطلبة / المعلمين ، من وجود فجوة واسعة بين ما يُدرس من

مقررات نظرية والتطبيق العملي في المدارس ، فقد يعزى ذلك كون ما يدرسه الطلبة في الجامعة من نظريات تربوية تتعلق بأساليب التدريس ، أو الاستراتيجيات التعليمية / التعليمية ، أو ما يتعلق بسلوكيات الطلبة وكيفية التعامل معها ، أو طريقة التخطيط لأدري ، لا يجد له التطبيق الفعلي في المدارس المتعاونة ، وقد يعود ذلك إلى كون المعلم المتعاون لا يؤمن بالأفكار والنظريات الحديثة ، أو أنه لا يرغب في تغيير نمط تدريسه ، ويطلب من الطالب المعلم التقيد بتعليماته ، مما يدفع الأخير للاستجابة عن دون رغبة . وقد يعزى إحجام المعلم المتعاون من تطبيق بعض النظريات والأفكار التي درسها

الطلبة ، المعلمون ، إلى كون هذه النظريات لاتصلح في واقع من أجل اطلاع الطلبة / المعلمين كي يحسنوا من كيفية يتماشى مع واقع المدرسة ، وفي مثل هذه الحال يتوجب أن المدارس .

يكون مدير برنامج التربية العملية على معرفة ودراية بالأمر ، بينما حصلت الفقرتان (3،5) على درجة حدة متوسطة .

جدول (2): درجة الحدة لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني، مشكلات تتعلق بمشرف التربية العملية ، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المشكلة	حده النسبة
18	انزعج كثيراً عندما يخرج المشرف أثناء تنفيذي للحصة الصفية.	4.81	0.41	1	كبيرة	96%
16	يقاطع المشرف الطالب / المتدرب حين يقع في أي خطأ أثناء الحصة.	4.69	0.75	2	كبيرة	94%
9	لا يزودني بشكل مستمر بالتغذية الراجعة بعد كل زيارة.	4.68	0.89	3	كبيرة	94%
15	نادراً ما يعقد اجتماعات وندوات لتوضيح بعض المفاهيم الغامضة بالنسبة لنا.	4.65	1.22	4	كبيرة	93%
10	عدم وضوح أفكار المشرف وملاحظاته.	4.59	0.84	5	كبيرة	92%
14	لا يعير أي اهتمام لمشكلاتنا في الميدان.	4.56	0.68	6	كبيرة	91%
20	زيارات المشرف تُشعرن بالانزعاج.	4.54	0.87	7	كبيرة	91%
13	يتصيد الأخطاء في أثناء الزيارة الصفية.	4.37	1.07	8	كبيرة	87%
6	لا يجري تبديلاً بمواقع المتدربين في المدارس المتعاونة.	4.35	1.48	9	كبيرة	87%
12	يحضر متأخراً إلى غرفة الصف عن موعد الحصة.	4.28	1.07	10	كبيرة	86%
11	وجود أكثر من طالب متدرب لدى المعلم المتعاون.	3.99	1.09	11	كبيرة	80%
7	عدد المتدربين في المدرسة الواحدة كثير.	3.89	0.91	12	كبيرة	78%
19	يساعد المشرف المتدرب في التغلب على الصعوبات التي تواجهها.	3.87	0.83	13	كبيرة	77%
8	يجلس في مقدمة الصف أثناء الزيارة.	3.63	1.51	14	متوسطة	73%
17	يشجع المشرف المتدرب كي يعتمد على نفسه.	2.57	1.04	15	متوسطة	51%
	الدرجة الكلية.	4.23	0.55		كبيرة	85%

ألتعلمي خوفاً من الوقوع في أي خطأ. والفقرة رقم (9)، التي تنص : لا يزودني المشرف بشكل مستمر بالتغذية الراجعة بعد كل زيارة ، وبمتوسط حسابي (4.68) ، وقد يعزى ذلك إلى كون الطالب / المعلم يتعرض أثناء التطبيق العملي إلى كثير من المشكلات التعليمية أثناء الموقف التعليمي / ألتعلمي ، وهو بحاجة ماسة إلى توجيهات المشرف ، ذي البرنامج المنقل بأعداد الطلبة / المعلمين ، مما لا يسمح له في كثير من الأحيان أن يجتمع بكل طالب على حدة ، من أجل تزويده بالتغذية الراجعة ، وعادة تكون توجيهاته جماعية وعلى شكل ملاحظات عامة ، والفقرة رقم (15) ، التي تنص : نادراً ما يعقد اجتماعات وندوات من أجل توضيح بعض المفاهيم الغامضة بالنسبة لنا ، وبمتوسط حسابي (4.65). وقد يعزى ذلك إلى كون المدارس المتعاونة تخلوا في معظمها من القاعات المناسبة لمثل هذه الاجتماعات، إلى عدم توافر الوقت الكافي لعقد مثل هذه الاجتماعات والندوات.

يتبين من الجدول (2) أن حدة المشكلات التي تتعلق بمشرف التربية العملية كانت بدرجة كبيرة على معظم الفقرات، وقد يعزى ذلك إلى كون الطالب / المعلم ينتابه الخوف والقلق عندما يخرج المشرف من الغرفة الصفية قبل انتهاء الموقف التعليمي / ألتعلمي ، وتراوده الأفكار التي تشير في مجملها إلى عدم رضا المشرف التربوي عن الموقف التعليمي ، بالإضافة إلى ما قد يحدثه خروج المشرف قبل انتهاء الموقف التعليمي / ألتعلمي من الإرباك الذي قد يحدث في الصف ، وما يرافق ذلك من نظرات الطلبة والمعلم المتعاون للطالب / المعلم. والفقرة رقم (16) ، التي تنص: يقاطع المشرف الطالب / المتدرب حين يقع في أي خطأ أثناء الحصة، وبمتوسط حسابي (4.69) ، وقد شكلت هذه الفقرة مشكلة حادة بدرجة كبيرة ، وقد يعزى ذلك لما يترتب على مقاطعة المشرف للطالب / المعلم من ارتباك ، وما يربط بذلك من حرج أمام الطلبة والمعلم المتعاون مما يسبب حالة من التردد لدى المعلم أثناء الموقف التعليمي /

جدول (3): حدة استجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث (مشكلات إدارة المدرسة المتعاونة)، (مرتبة تنازلياً)

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المشكلة	حده النسبة المئوية
23	كثرة عدد الطلبة المتدربين في المدرسة يؤثر سلباً على نجاح التدريب 4.80	4.80	4.17	1	كبيرة	96%

انتصار خليل عشا

24	طلاب المدرسة لا يتقبلون الطالب المتدرب.	4.40	0.73	2	كبيرة	88%
30	أجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة المتعاونة.	4.15	0.82	3	كبيرة	83%
26	يطلب من الطالب المتدرب الحضور إلى المدرسة قبل الظهور الصباحي.	3.92	0.84	4	كبيرة	78%
22	علاقات معلمي المدرسة غير ودية مع الطلبة المتدربين.	3.75	0.99	5	كبيرة	75%
28	عدم توافر مكان خاص داخل المدرسة للقاء المشرف مع الطلبة المتدربين.	3.58	0.99	6	متوسطة	72%
31	المدرسة المتعاونة ملائمة لأغراض التربية العملية.	3.41	1.24	7	متوسطة	68%
32	تكلفني إدارة المدرسة بمهام ليست من واجباتي طالباً متدرباً	3.21	1.11	8	متوسطة	64%
33	توفر إدارة المدرسة التسهيلات والإمكانات اللازمة للمتدربين.	2.98	1.12	9	متوسطة	60%
21	إمكانات المدرسة المتعاونة تسمح للطلاب المتدرب تطبيق الأساليب التعليمية التي يختارها.	2.72	1.26	10	متوسطة	54%
27	تقنيات التعليم في المدرسة المتعاونة قليلة.	2.72	0.95	10	متوسطة	54%
34	عدم اهتمام إدارة المدرسة بالمتدربين.	2.59	0.84	12	متوسطة	52%
29	يتابع مدير المدرسة المعلمين المتعاونين في تقديم المساعدة للمتدربين.	2.50	1.24	13	متوسطة	50%
25	توفر المدرسة المتعاونة للمتدربين الكتب والأدلة المدرسية.	2.48	1.48	14	متوسطة	50%
	الدرجة الكلية	3.37	0.46		متوسطة	67%

موجودون في المدرسة لفترة مؤقتة ، وقد يكون مرجع هذه الأفكار المعلمين المتعاونين، الذين يكرر بعضهم على مسامح الطلبة المعلمين بأنهم سيعيدون الدروس بعد مغادرتهم، مما يولد قناعة لدى الطلبة بعدم تقبل الطلبة / المعلمين . والفقرة رقم (30)، التي تنص: أجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة المتعاونة. وقد يعزى ذلك إلى كون الطلبة / المعلمين يشعرون بأن نظرة بعض المعلمين المتعاونين إليهم على أنهم يضيعون الوقت ولا يجيدون التدريس ، وعدم تقبلهم لأداء الطلبة / المعلمين ، وأن علاقات المعلمين المتعاونين مع الطلبة / المعلمين غير ودية، وعدم شعور المعلم المتعاون بالراحة لوجود الطالب المتدرب في صفه ، والنظرة السلبية لدى المعلم المتعاون تجاه التربية العملية ، وكون مدير المدرسة المتعاونة لا يتابع المعلمين المتعاونين في تقديم المساعدة للمتدربين .

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجة المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة و إمكانياتها كان بدرجة حدة (متوسطة) وجاءت الفقرات التالية على قمة الفقرات الأكثر حدة وبدرجة حدة كبيرة (مرتبة تنازلياً) الفقرة رقم (23) ، التي تنص : كثرة عدد الطلبة المتدربين في المدرسة يؤثر سلباً على نجاح التدريب الميداني ، وقد يعزى ذلك إلى كون الطلبة / المعلمين ، يشعرون بأنهم لا يحصلون على توجيهات المعلم المتعاون بشكل كافٍ، لأن ازدحام الطلبة المعلمين في المدرسة الواحدة يشكل عبئاً ثقيلاً على المدرسة المتعاونة ، وإدارتها ومعلميها . والفقرة رقم (24) ، التي تنص : طلاب المدرسة لا يتقبلون الطالب المتدرب، ، وقد يعزى ذلك إلى كون طلبة المدارس المتعاونة قد اختلفت في أذهانهم بعض الأفكار الخاطئة عن الطلبة / المعلمين ، من مثل: أنهم لا يزالون طلبة يتعلمون وتتقصم الخبرة الكافية للتدريس ، وأنهم

جدول (4): درجة حدة استجابات أفراد العينة على فقرات المجال الرابع، مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون (مرتبة تنازلياً)

رقم الفقرة	الوسط الحسابي المعياري	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة حدة النسبة المئوية
50	4.36	0.96	1	كبيرة 87%
46	4.32	0.79	2	كبيرة 86%
37	4.10	0.77	3	كبيرة 82%
47	4.06	1.04	4	كبيرة 81%
49	4.01	1.10	5	كبيرة 80%
48	3.97	1.14	6	كبيرة 79%
كبيرة 43	3.92	1.18	7	كبيرة 78%
39	3.84	1.16	8	كبيرة 77%
35	3.79	1.05	9	كبيرة 76%

المشاركة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتغيرات
44	كثرة تدخله في ممارسات الطالب المتدرب مما يؤدي إلى إحباط الطالب وشعوره	3.75	1.06	10	كبيرة %75
55	تقديم المعلم المتعاون للطالب المتدرب يتم بشكل غير موضوعي.	3.66	1.15	11	متوسطة %73
45	تعاونه مع الطالب المتدرب محدود وشكلي.	3.60	0.89	12	متوسطة %72
40	لا يتابع أداء الطلبة المتدربين ويكتفي بالإشراف الشكلي.	3.45	1.06	13	متوسطة %69
42	لا يحرص على إقامة علاقات واضحة وسليمة مع الطالب المتدرب.	3.40	1.49	14	متوسطة %68
51	مقاطعة المعلم المتعاون للطالب المتدرب أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.	3.30	1.02	15	متوسطة %66
36	لا يوضح المعلم المتعاون للمتدربين أنظمة المدرسة .	3.15	1.15	16	متوسطة %63
54	المعلم المتعاون يخرج من الصف في أثناء تنفيذ الطالب المتدرب الموقف التعليمي.	3.07	1.52	17	متوسطة %61
53	ينفذ المعلم المتعاون مواقف تعليمية كنماذج تطبيقه أمام الطالب المتدرب.	2.97	1.23	18	متوسطة %59
52	خبرة المعلم المتعاون كافية لتدريب الطالب المتدرب.	2.92	1.26	19	متوسطة %58
38	ينوع في طرق التدريس حسب المتضمن التعليمي ومستوى الطلبة.	2.72	1.03	20	متوسطة %54
41	يطلع بشكل مستمر على دفاتر تحضير الطلبة المتدربين.	2.19	1.44	21	متوسطة %44
		3.55	0.56		متوسطة %71

يتبين من الجدول (4) أن درجة حدة المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون ككل من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، جاء بدرجة حدة (متوسطة) وجاءت الفقرات التالية على قمة الفقرات الأكثر حدة وبدرجة حدة كبيرة (مرتبة تنازلياً) : الفقرة رقم (50) ، التي تنص: نظرة بعض المعلمين المتعاونين إلى الطالب المتدرب على أنه يضيع الوقت ولا يجيد التدريس، ويمتوسط حسابي (4.36) . والفقرة رقم (46) ، التي تنص: عدم تقبله لأداء الطالب المتدرب ، ويمتوسط حسابي (4.32) ، وقد يعزى ذلك لإحساس الطالب / المعلم بأن المعلم المتعاون لا يتقبل أداء الطالب / المعلم مهما بذل من جهد ، مما يولد شعوراً بالإحباط لديه ، والفقرة رقم (37) ، التي تنص : علاقات المعلم المتعاون مع الطلبة / المعلمين غير ودية ، ويمتوسط حسابي (4.10) . وقد يعزى ذلك لإحساس الطالب / المعلم ، بمجموعة الممارسات والسلوكيات التي يمارسها المعلم المتعاون ، مثل : مقاطعة المعلم المتعاون للطالب المتدرب أثناء تنفيذ الموقف التعليمي ، وأن تعاونه مع الطالب المتدرب محدود وشكلي ، ولا يتابع أداء الطلبة / المعلمين ويكتفي بالإشراف الشكلي ، وأن المعلم المتعاون لا يحرص على إقامة علاقات واضحة وسليمة مع الطالب / المعلم .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة حدة المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن في أثناء التطبيق العملي تبعاً لمتغير الجنس ؟

جدول رقم (5): درجة حدة استجابات أفراد العينة بمشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	المتغيرات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المشكلات التي تتعلق بمساق التربية العملية /ذكور النظري.	ذكور	5	3.96	0.64	1.309	0.193
	إناث	144	3.68	0.46		
المشكلات التي تتعلق بمشرف التربية العملية. ذكور	ذكور	5	4.25	0.44	2.003	0.047
	إناث	144	3.85	0.45		
المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة ذكور وإمكانياتها.	ذكور	5	2.77	0.45	0.585	0.560
	إناث	144	2.88	0.42		
المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون.	ذكور	5	2.19	0.31	0.873	0.384
	إناث	144	2.40	0.53		
الكلية	ذكور	5	3.06	0.29	0.233	0.816
	إناث	144	3.03	0.30		

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.309) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، وقد

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة وإمكانياتها) تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.585) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)، وقد يعزى ذلك إلى كون تشابه ظروف المدارس المتعاونة، سواء كانت المدرسة للإناث أو للذكور، من حيث البيئة أو من حيث الإمكانيات .

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (المشكلات التي تتعلق بالمعلم المتعاون) تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.873) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)، وقد يعزى ذلك للنظرة المتشابهة بين المعلمين المتعاونين والمعلمات المتعاونات تجاه الطلبة / المعلمين، من حيث أنهم متدربون لم يتقنوا بعد مهارات التدريس ومهارات التعامل الأمثل مع الطلبة، وكذلك من حيث نظرتهن للتربية العملية .

يبين الجدول (5) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.233) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى

جدول(6): درجة اتجاهات أفراد العينة على فقرات أدوات الدراسة نحو مهنة التعليم

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى النسبة الاتجاه المنوية
5	لا يمكن لأي شخص أن يصبح معلماً.	4.41	1.03	1	مرتفع %88
20	إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فليس من السهل عليه أن يصبح معلماً.	4.35	0.84	2	مرتفع %87
16	أحس بالفخر إذا ما عرف أحد أنني معلم.	4.25	1.10	3	مرتفع %85
13	مهما قيل عن مهنة التعليم، يكفيها ما توفره للمجتمع من إنجازات.	4.22	0.97	4	مرتفع %84
3	لو قدر لي أن أختار مهنة أخرى لا اخترت مهنة التعليم.	4.02	1.04	5	مرتفع %80
12	مهنة التعليم مهنة رفيعة لا تقل عن أي مهنة أخرى.	3.95	0.98	6	مرتفع %79
24	تغمرنى السعادة كمعلم بمجرد أن أجد نفسي وسط طلابي.	3.78	1.18	7	مرتفع %76
2	شعوري بالرضا عن مهنة التعليم يعوض ما يكتنف عملي معلماً من مشاق وصعاب.	3.64	1.17	8	متوسط %73
27	مهما سيواجهني من مشكلات في التعليم فإنني أشعر بقدرتي في التغلب عليها.	3.63	0.99	9	متوسط %73
15	تعليم الطلبة مازال يسبب لي كثيراً من الإزعاج.	3.52	1.32	10	متوسط %70
26	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني سأصبح معلماً.	3.52	1.37	11	متوسط %70
18	يحاول المعلم أن يعوض نقصه بالسيطرة على طلابه.	3.46	1.49	12	متوسط %69
19	مهنة التعليم تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي.	3.37	1.40	13	متوسط %67
8	يشعر المعلمون بأنهم أقل قيمة من غيرهم اجتماعياً.	3.36	1.12	14	متوسط %67
29	لا يزعجني أن أتعرض لسخافات الطلاب ومشكلاتهم.	3.35	1.27	15	متوسط %67
14	مهنتي كمعلم مصدر سعادتي.	3.30	1.53	16	متوسط %66
28	شعوري بالرضا عن مهنة التعليم يعوض ما يحيط بها من مشاق وصعاب	3.22	1.52	17	متوسط %64

4	لو أتيت لي فرصة ترك مهنة التعليم لمهنة أخرى لعلت ذلك دون تردد.	3.21	1.61	18	متوسط 64%
25	أعتقد أنني من النوع الصبور الذي تتطلبه مهنة التعليم.	3.20	1.37	19	متوسط 64%
7	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التعليم فلن يُغريني.	3.15	1.18	20	متوسط 63%
11	لا يتحسن مستقبل المعلم كثيراً بالرغم من الجهد الذي يبذله في المهنة.	3.13	1.12	21	متوسط 63%
17	مهما ارتقيت في مهنة التعليم فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهنة الأخرى.	3.10	1.51	22	متوسط 62%
23	أرحب بمهنة التعليم بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتقي.	3.05	1.37	23	متوسط 61%
9	فرضت علي مهنة التعليم رغماً عني.	3.01	1.70	24	متوسط 60%
21	قلما يحترم الطالب معلمه هذه الأيام.	2.73	1.06	25	متوسط 55%
1	تتطلب مهنة التعليم جهداً يفوق طاقتي.	2.71	1.40	26	متوسط 54%
10	مهنة التعليم تنهك المعلم وتستهلك صحته.	2.56	1.20	27	متوسط 51%
22	أقبل شغب الطلاب ومشاكلهم.	2.52	0.94	28	متوسط 50%
6	أفضل مهنة التعليم لأنها تفتح المجال أمامي للاستفادة من الدروس الخصوصية.	2.38	1.14	29	متوسط 48%
	الكلية الدرجة	3.38	0.57		متوسط 78%

يتبين من الجدول (6) أن درجة اتجاهات الطلبة قد جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية للأداة ، وقد تراوحت درجات استجابات أفراد العينة على فقرات الإستبانة على النحو التالي : (7) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة ، و(22) فقرة جاءت بدرجة متوسطة . وقد يعزى ذلك إلى كون معظم أفراد العينة قد فرضت عليهم مهنة التعليم بالرغم عنهم وبشكل خاص الإناث ، إذ أن جميع التخصصات المتوفرة في الكلية مهن تعليمية ، وأن (97%) من أفراد العينة هن من الإناث ، ولأن معظم أفراد العينة من سكان المخيمات ومن سكان المناطق الشعبية. فإن المعايير الاجتماعية السائدة في مثل هذه المجتمعات تنظر إلى مهنة التعليم على أنها هي الأنسب للإناث ، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى إحساس أفراد العينة بأن مستقبل المعلم لا يتحسن كثيراً بالرغم من الجهد الذي يبذله في المهنة ، ويرون أن نظرة المجتمع لمهنة التعليم نظرة دون من المهن الأخرى ، وكذلك انخفاض العائد المادي لمهنة التعليم . وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جعيني (1999) العمائرية

يتبين من الجدول (6) أن درجة اتجاهات الطلبة قد جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية للأداة ، وقد تراوحت درجات استجابات أفراد العينة على فقرات الإستبانة على النحو التالي : (7) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة ، و(22) فقرة جاءت بدرجة متوسطة . وقد يعزى ذلك إلى كون معظم أفراد العينة قد فرضت عليهم مهنة التعليم بالرغم عنهم وبشكل خاص الإناث ، إذ أن جميع التخصصات المتوفرة في الكلية مهن تعليمية ، وأن (97%) من أفراد العينة هن من الإناث ، ولأن معظم أفراد العينة من سكان المخيمات ومن سكان المناطق الشعبية. فإن المعايير الاجتماعية السائدة في مثل هذه المجتمعات تنظر إلى مهنة التعليم على أنها هي الأنسب للإناث ، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى إحساس أفراد العينة بأن مستقبل المعلم لا يتحسن كثيراً بالرغم من الجهد الذي يبذله في المهنة ، ويرون أن نظرة المجتمع لمهنة التعليم نظرة دون من المهن الأخرى ، وكذلك انخفاض العائد المادي لمهنة التعليم . وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جعيني (1999) العمائرية

جدول (7): نتائج الاختبار الإحصائي (ت) لمتغير الجنس وأثره على الاتجاهات نحو مهنة التعليم

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	5	3.54	0.40	0.803	0.423
إناث	144	3.36	0.51		

يتبين من نتائج الجدول (7) أن نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين تشير إلى أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.803)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$. وقد يعزى ذلك إلى كون الفروق مقاربية، وعدم وجود فروق جوهرية واضحة في متوسط استجابات أفراد العينة من الذكور والإناث. وقد يعود ذلك إلى التشابه في ظروف الطلبة الجامعية من حيث

الإعداد الأكاديمي، بالإضافة إلى تشابه الظروف في المدارس المتعاونة ، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمائرية (2004) ، ودراسة الزيدي (2008)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم تبعاً لمتغير الجنس ، واختلفت مع نتائج دراسات كل من : جعيني (1999) ، والشرعة والباكر

(2000) ، والمجيدل والشريع(2012) التي أشارت نتائجها إلى لوكالة الغوث الدولية بالأردن في أثناء التطبيق العملي وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم تبعاً لمتغير الجنس ، لصالح الإناث . السؤال الخامس : هل توجد علاقة ارتباطيه بين المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة

الجدول(8): الارتباط بين المشكلات التي تواجه الطالب / المعلم أثناء التربية العملية، والاتجاهات نحو مهنة التعليم

مجمالات المشكلات	معامل الارتباط مع الاتجاهات نحو مهنة التعليم	مستوى الدلالة	النتيجة
مشكلات تتعلق بمساق التربية العملية النظري.	- 0.41*	0.000	ارتباط سالب ذو دلالة
مشكلات تتعلق بمشرف التربية العملية.	- 0.12	0.139	ارتباط سالب غير دلالة
مشكلات تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة.	- 0.16*	0.037	ارتباط سالب ذو دلالة
مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون.	0.03	0.749	ارتباط موجب غير دلالة
مقياس المشكلات الكلي.	- 0.18*	0.047	ارتباط سالب ذو دلالة

* دال على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يتبين من نتائج الجدول (8) وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مشكلات التربية العملية ككل والاتجاهات نحو مهنة التعليم ، حيث بلغ معامل الارتباط على المقياس ككل (-0.18) ، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ، ويتبين من الجدول وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المشكلات التي تتعلق بالتربية العملية النظري والاتجاهات نحو مهنة التعليم ، حيث بلغ معامل الارتباط (-0.41) ، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة والاتجاهات نحو مهنة التعليم ، حيث بلغ معامل الارتباط (-0.16) ، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) . وتعد هذه النتائج منطقية من منطلق أنه كلما زادت حدة المشكلات التي تتعلق بمساق التربية العملية / النظري، والمشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة المتعاونة، انخفضت اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التعليم.

التوصيات :

بناءً على نتائج الدراسة جاءت التوصيات التالية :

1- أن يعمل أصحاب القرار التربوي في وكالة الغوث الدولية في الأردن، وفي كلية العلوم والآداب الجامعية على بذل الجهود للتخفيف من المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين أثناء التطبيق العملي، وذلك من خلال:

- تزويد المدارس المتعاونة بجميع الوسائل والأدوات والتقنيات التي تساعد الطلبة / المعلمين من تنفيذ المواقف التعليمية / التعليمية.

- عقد دورات و ورشات عمل للمعلمين المتعاونين تتعلق بأهمية التربية العملية في إعداد الطلبة / المعلمين، لمهنة التعليم بشكل لائق.

- زيادة اهتمام مديري المدارس المتعاونة بالطلبة / المعلمين من حيث اطلاعهم على الأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة، وذلك من خلال الاجتماع بهم في اليوم الأول من دوامهم.

2- إعادة النظر في محتوى مساق التربية العملية / النظري، بما يتناسب مع واقع المدارس المتعاونة وذلك بتضييق الفجوة بين المثال والتطبيق.

المراجع

أبو دلبوح ، موسى (2009) ، دور برنامج التربية العملية في إعداد المعلم في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك ، مجلة جامعة دمشق ، 25(1+2) 233_267.

أبو ريا، محمد، (2007) ، تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية. 1 (1)، دراسات، العلوم التربوية، 11- 34 أبو شندي ، يوسف ، وأبو شعيرة ، خالد ، وغباري ، ثائر (2009) ، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، 9(1) 37 - 65 .

- أبو نمره، محمد خميس (2003)، المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية /الأنروا الملتحقين ببرنامج التربية العملية أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظرهم، **مجلة المعلم الطالب** 2(1).
- الجعيني، نعيم (1999)، اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم، **مجلة كلية التربية**، العدد (15)، أسبوط، 65-92.
- الخطيب، احمد (1989)، دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم، **مجلة دراسات تربوية**، 14(16)، 60-91.
- الزبيدي، رضية (2008)، **اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي**، أطروحة دكتوراه، جامعة صنعاء .
- الشرعة، حسين، الباك جمال (2000)، اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى نائرها ببعض العوامل الديمغرافية، **المجلة التربوية**، العدد(56)، جامعة الكويت، 135-158.
- صبري، خولة وأبو دقة، سناء (2005)، دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية. **مجلة الجامعات الإسلامية**، 10(12).
- عبد التواب، خوله (1990)، مشكلات الإعداد التربوي للمعلمات بكلية التربية للبنات بمدينة جدة في ضوء متطلبات إعداد المعلم Hunter , E ., And Adimon , E , (1977) , **Research on Teacher Education , Chicago , Randmcnally & Co .**
- Joyce & Chift, (1984). **Role relations of students teacher and cooperating (teacher in the practicum in Papua New Ginea)**. Unpublished Ph.D, University of Alberta, Dissertation Abstract International, 57(108), p.3461.
- Melnick , S , (1993) , **Cooperating Teachers: Do They See the Classroom** , Eric-ED 307724 .
- Peter,J , (1983) , **Professional Education** , London , Croom Heim , 114 .
- Sandholtz .J. and Shannon .H. (2000). **Professional development school trade-offs in teacher preparation and renewal**. **Teacher Education Quarterly**, 27 (1) , 7 - 27.
- المعاصر ، **مجلة كلية التربية**، 13(12)، المنصورة، 201-226.
- العمامرة ، محمد (2003) . مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية / الأنروا، **مجلة العلوم التربوية** ، (4) جامعة قطر ، 159 - 194 .
- العمامرة ، محمد (2004). اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية نحو مهنة التعليم، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (25) جامعة قطر، 107 - 134.
- المجيد ، عبدا لله والشريع ، سعد(2012)، اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت وفي كلية التربية بالسكة- جامعة الفرات نحو مهنتهم المستقبلية ، **مجلة جامعة دمشق-المجلد 28-العدد الرابع** .
- المقادي، أحمد (2003) ، تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية .دراسات، **العلوم التربوية**، 2(30) ، 313 - 329.
- الهاشل ، سعد وعودة ، محمد (1990) " **تقويم أثر التربية العملية في إكساب المعلم الكفايات التعليمية، جامعة الكويت** .
- هرمز ، صباح (1987)، اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس ، **المجلة العربية للعلوم الانسانية** ، (25)7 ، الكويت ، 114-134.
- Adams, et al. (1987). **A long- scale evaluation of preserves teacher education programs. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association ,Eric Data base.**
- Awanbor . D . ,(1996) : Self – Concept and Nigerian Teacher- Trainees , Attitude Toward Teaching , **European Journal of Education** , 19(1) , 1- 21.
- Dart,L ., and Drake ,p ,(1993): School – Based Teachers Training : A conservative Practice , **Journal of Education for Teaching** , 19(2) , 175-189.
- Heath, Batty and Camp William, (1993). **The search for teacher competency. Journal of Teacher Education**, Vol. 51, p.57.
- Hockly ,N. (2000). Modeling and cognitive apprenticeship in teacher Education. **ELT Journal**, 54 (2) ،118-125

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 تعتمد عليه 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 تعتمد عليه 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 الأمريكيين (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#articles

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 أن يكون رقم الجدول ضمن العنوان بدلاً من أن يكون في سطر مستقل.

- يمكن أن 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 أجورا 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.