مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي
مجلة علمية عالمية محكمة مفهرسة

المجلد (36) العدد (1) حزيران/ يونيو 2016 ميلادي / رمضان 1437 هجري

مجلة نصف 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. سامح محمد محافظة
أمينة سر المجلة/ سهام محمد النداف
التنسيق والإخراج/ غسان لافي
المدقق اللغوي/ أ.د. سامح محمد محافظة

الهيئة الإستشارية:

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

محتويات العدد 35 (2) 2015

عناوين البحوث:

مقترحات لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات..... 1- 24
▪ زياد بركات

علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني 25- 38
▪ لينا علي حسين

واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما.....39- 56
▪ محمود أحمد أبوسمرة ▪ محمد الطيطي ▪ احلام محسن

الحاضنات التكنولوجية كآليات للربط بين الجامعات وقطاعات الإنتاج في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع: دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية 57- 78
▪ خالد صلاح حنفى محمود

دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب.....79- 94
▪ محمد عبد العزيز التميمي

مستوى التضحيات الاقتصادية والاجتماعية التي يقدمها الوالدان في المملكة العربية السعودية لتعليم أبنائهم 95- 120
▪ عائشة بنت سيف الأحمدي ▪ رويده بنت عبد الحميد سمان

المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية 121- 142
▪ سائد محمد ربايعة

تقويم قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الخرطوم 143- 171
▪ عصام إدريس كمتور الحسن

إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين..... 173- 186
▪ محمود حسني الاطرش

واقــع العلاقــة التربويــة بــين الأســتاذ الجــامعي والطالــب مــن وجهــة نظــر أعضــاء هيئــة التــدريس (دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة دنقلا – كلية التربية) 187- 200

- مجذوب أحمد محمد أحمد قمر

مقترحات لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات

زياد بركات – كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة
فلسطين

تاريخ التسلم: 2015/9/30 **تاريخ القبول: 2016/1/18**

هدفت الدراسة الحالية استطلاع عينة من العاملين الإداريين والأكاديميين في بعض الجامعات الفلسطينية حول أبعاد الإستراتيجية المقترحة لتهيئة هذه الجامعات للتصنيف العالمي للجامعات، تكونت هذه العينة من (192) فرداً طبق عليهم استبانة مكونة من (37) فقرة تمثل كل منها عنصراً من الإستراتيجية المقترحة موزعة على ثلاثة مجالات: الأول متعلق بالموارد البشرية، والثاني متعلق بالناحية المادية، والثالث متعلق بالناحية الإدارية والأكاديمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة للعناصر المختلفة في المجالات الثلاثة كانت بمستوى مهم جداً. ومن جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة على المجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، ونوع الوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية. وفي ضوء هذه النتائج، اقترحت عدة توصيات كان أهمها دعوة الجامعات الفلسطينية لتعزيز المعايير ومؤشرات الأداء الكمية ذات العلاقة بنتائج هذه الدراسة والتمسك بها والعمل على أساسها لتمكين الجامعات من الارتقاء والتطور، وأن تعمل هذه الجامعات على تكثيف الجهود لمواصلة التطور والارتقاء بها إلى مصاف الجامعات العالمية.

(الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية، الجامعات الفلسطينية، التصنيف العالمي للجامعات).

A proposed for Preparing Palestinian Universities for the Global Ranking of Universities

Zeiad Barakat
Al-Quds Open University
zbarakat@qou.edu

This study aimed to survey a sample of administrators and academics who work in some Palestinian universities about the dimensions of the proposed strategy for preambling these universities for the global ranking of universities. This sample consisted of (192) individuals whom applied to them a questionnaire consisting of (37) items each representing an element of the proposed strategy, distributed to three domains: the human resources, the physical resource aspect, and that of the administrative and academic aspect. Results showed that the study sample's estimates of the three areas were at the level of "very important". On the other hand, results showed that there were no statistically significant differences in the regarding the study sample's estimates on the proposed strategy areas according to: sex, specialization, academic qualification, type of function, experience and professional rank. In light of these results many recommendations were suggested: important of which is to encourage Palestinian universities to enhance quantitative performance indicators related to the results of this study, upheld and act upon them to enable these universities to improve and develop. Moreover, universities should intensify efforts to further promote and upgrade to world class universities.

(Key words: Strategy, Palestinian Universities, Ranking of Universities).

المقدمة والخلفية النظرية:

مع تعاظم الدور الفاعل للمعرفة والمعلومات في بناء الاقتصاد العالمي مطلع القرن الحالي وتحول الركب الاقتصادي العالمي إلى اقتصاد المعرفة، أصبحت مؤسسات التعليم والبحث العلمي، ممثلة في الجامعات، هي اللاعب الرئيس في بناء وتطور الدول، وأصبحت الجامعات محط أنظار العالم أجمع ومركز اهتمامه، مما جعل لزاماً على متخذي القرار التوصل إلى معايير للمفاضلة بين الجامعات ومقاييس للحكم على نقاط القوة والضعف بين جامعة وأخرى حول العالم. وبعد تطبيق تلك المعايير المعلنة والمتفق عليها مسبقاً، يتم إصدار قائمة تتبوأ فيها أعرق وأفضل الجامعات في العالم مكانة الصدارة، الأمر الذي أثمر عن تنافس شديد بين هيئات ومؤسسات عالمية أخذت على عاتقها هذه المهمة لتصنيف جامعات العالم، فأصبح هناك ما يعرف بتصنيف شنغهاي (International Ranking (Shanghai Jiao Tang الصيني، وتصنيف تايمز (Times- QS) البريطاني، والتصنيف (Webometrics) الإسباني، بالإضافة إلى تصنيفات عالمية ومحلية أخرى متعددة.

يعد تناول إشكالية التصنيف الدولي للجامعات موضوعاً يثير عديداً من التساؤلات ويذهب بالآراء لتتحرك بين قطبي الاجتهاد اختلافاً، وإن كان الأمر كذلك بصفته العامة نجده منطقياً أيضاً عندما يكون الحديث عن موقع الجامعات العربية في ذلك

التصنيف، وهكذا يتقاسم التحليل والاستنتاج فريقان لا وسيط بينهما، الأول يجد في الأمر صدمة حقيقية ومخيبة للآمال والطموحات في ظل حجم الإنفاق والدعم الحكومي والصورة الذهنية التي تمكنت بعض الجامعات العربية من بنائها بفعل قِدَمها النسبي في المنطقة عموماً. أما الفريق الآخر، فلا يجد في الأمر ما يدعو إلى القلق أو الاستغراب، معللاً نتائج التصنيف الدولي إما بالانحياز أو عدم سلامة المعايير، وأحياناً باختلاف بيئة وقواعد المفاضلة بين الجامعات، ويجد في هذه التفسيرات ما يجعله من تداعيات نتائج التصنيف السابق ودلالاته (ويح، 2015؛ الصديقي، 2014).

إن الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية (Academic Ranking of World Universities) والمعروف اختصاراً (ARWU)، وهو يصدر من مركز بحوث الجامعات العالمية العالية التابع لمعهد بحوث التربية والتعليم العالي، جياو تونغ بشانغهاي لأول مرة في شهر يونيو في (2003)، وبعد ذلك يتجدد كل سنة (Altbach & Salmi, 2011). إنّ ARWU يستخدم المقاييس الستة الموضوعية لترتيب الجامعات العالمية، مما يتضمن عدد الحائزين من خريجي الجامعة على جائزة نوبل (Nobel Prize)، وفيلدز (Fields Medal)، وعدد العلماء بالاستشهاد بأقوالهم وعدد البحوث المنشورة في مجلتي الطبيعة (Nature) والعلم (Science)، والمباحث المتضمنة في فهرس استشهاد العلم (SCIE) وفهرس استشهاد العلوم الاجتماعية (SSCI) ومعدل تصرفات الأساتذة بشكل ملموس، فعدد الجامعات المرتبة هو (1200) جامعة، ويصدر (ARWU) الجامعات العالمية التي تحل محل الخمسمائة الأولى كل سنة (خبير، 2015؛ Rauhvargers, 2011).

إن التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم هو ترتيب صُنف من قبل معهد التعليم العالي التابع لجامعة شانغهاي جياو تونغ، ويضم كبرى مؤسسات التعليم العالي مُصنفة وفقاً لصيغة محددة تعتمد على عدة معايير لتصنيف أفضل الجامعات في العالم بشكل مستقل، وكان الهدف الأصلي لهذا التصنيف هو تحديد موقع الجامعات الصينية في مجال التعليم العالي ومحاولة تقليص الهوة بينها وبين أفضل الجامعات النخبوية في العالم (Blanca et al, 2011؛ Goodall, 2006). إن المعايير الموضوعية التي يستند إليها هذا التصنيف جعلته يحتل أهمية لدى إدارات الجامعات التي أخذت تتنافس لاحتلال موقع متميز فيه حتى تضمن سمعة علمية عالمية جيدة، ويقوم هذا التصنيف على فحص ألفي جامعة في العالم من أصل قرابة عشرة آلاف جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة خلال الخطوة الثانية من الفحص يتم تصنيف ألف جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل (500) جامعة يتم نشرها (Hazelkorn et al, 2013). ويعتمد هذا التصنيف أربعة من المعايير لقياس كفاءة الجامعات وجودتها هي: جودة التعليم، وجودة هيئة التدريس، ومخرجات البحث، وحجم المؤسسة (Wang et al, 2014؛ Salmi, 2009؛ Liu, 2005).

التصنيفات العالمية للجامعات

إن الطفرة الكبيرة والتوسع الكمي والنوعي غير المسبوق في مؤسسات التعليم العالي استوجب ظهور نوع جديد في أدبيات التقييم الخارجي لهذه المؤسسات، فظهر مصطلح تصنيف الجامعات وترتيبها وفق معايير محددة، وكانت بدايات هذا الظهور في عام (1965) في دراسات أوروبية لتقييم نوعية الجامعات وأدائها الإداري والأكاديمي (حورية واللهيبي، 2013). أما المفهوم الحديث لتصنيف الجامعات فقد بدأ في أمريكيا في عام (1983)، وظهرت هذه التجربة في ألمانيا عام (1989)، تلاها التجربة البريطانية عام (1993)، ثم التجربة اليابانية عام (1994) (أبو خلف، 2004). ومع مرور الزمن ظهرت العديد من المؤسسات والجهات التي ترعى تصنيفات محلية وإقليمية وعالمية للجامعات، ولكن ذاع الصيت والشهرة بشكل كبير عالمياً لعدد قليل من هذه التصنيفات في الأوساط الأكاديمية والإدارية، هي:

1. تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي (ARWU): وهو تصنيف من إصدار جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية، ويعرف بالتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (Academic Ranking of World Universities ARWU)، وقد صدر أول تصنيف عام (2003) من معهد التعليم العالي بالجامعة، وكان الهدف من إصداره معرفة موقع الجامعات الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي،

ويستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته مرجعاً تتنافس الجامعات العالمية على أن تحتل موقعاً بارزاً فيه وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويقوم هذا التصنيف على فحص (2000) جامعة في العالم من أصل قرابة (10000) جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، ويعتمد التصنيف على معدل الإنتاج العلمي للجامعة، وعلى مدى حصولها على جائزة نوبل أو أوسمه فيلد للرياضيات، وتقوم طريقة التصنيف على أساس أربعة معايير رئيسة هي: جودة التعليم، كفاءة أعضاء هيئة التدريس، والإنجاز الأكاديمي مقارنة بحجم المؤسسة العلمية، والإنتاج البحثي، وتنشر هذه الجامعة قائمة بأفضل (500) جامعة في شهر سبتمبر من كل عام (التباخ، 2011؛ نجيب، 2011؛ Ezzarfi & Elmajid, 2009). وتتضمن طريقة التصنيف أربعة معايير رئيسة يمكن تلخيصها والأوزان لكل منها (Salmi, 2013؛ Loobuyck, 2009؛ مصطفى، 2009) كالآتي:

أولاً: جودة التعليم والمتمثل في الخريجين الفائزين بجائزة نوبل أو جوائز في جودة التعليم للرياضيات (10%).

ثانياً: كفاءة أعضاء هيئة التدريس والمتمثل في نسبة الفائزين منهم بجائزة نوبل أو جوائز فيلد في جودة الرياضيات (20%)، ونسبة الرجوع والاستشهاد بأبحاثهم (20%).

ثالثاً: الإنجاز الأكاديمي مقارنة بحجم المؤسسة العلمي والمتمثل في أداء الجامعة بالنسبة لحجمها (10%).

رابعاً: الإنتاج البحثي والمتمثل في عدد الأبحاث المنشورة في مجلتي الطبيعة والعلوم (20%)، والأبحاث المذكورة في الكشاف المرجعي للعلوم الاجتماعية والمرجعي الموسع (20%).

2. تصنيف (THES-QS World University Rankings) البريطاني للجامعات العالمية: ويقوم هذا التصنيف على أساس ستة معايير (الفيصل، 2011؛ Horta, 2009) هي:

أولاً: جودة البحث العلمي (40%)

ثانياً: معدل النشر لعضو هيئة التدريس (20%)

ثالثاً: نسبة توظيف الخريجين (10%)

رابعاً: نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب (5%)

خامساً: نسبة الطلبة الأجانب (5%)

سادساً: نسبة المدرسين إلى الطلبة (20%)

3. تصنيف التايمز (The TIMES- QS): يصدر هذا التصنيف عن شركة تعليمية مهنية تدعى كواكواريلي سيموندس (Quacquarelli Symonds)، التي تأسست عام (1990)، وتهدف إلى رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، والحصول على معلومات عن برنامج الدراسة في مختلف الجامعات خاصة في تخصصات العلوم والتقنية، وعمل مقارنة لأفضل (500) جامعة بين أكثر من (30) ألف جامعة حول العالم بغرض إصدار دليل يساعد الطلبة والشركات المهنية في اختيار الجامعات. وقد أصدرت هذه الشركة قائمة تصنيف لها عام (2005) بالشراكة مع مجلة التايمز للتعليم العالي، وقد استمرت هذه الشراكة حتى عام (2009)، ليستقل كل منهما بتصنيف مستقل بعد ذلك، ويعتمد هذا التصنيف على ستة مؤشرات ذات بنية هيكلية الطابع (صائغ، 2011)، هي:

أولاً: تقويم النظير (Academic Peer Review): ونسبته (40%).

ثانياً: نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلبة (Faculty Student Ratio): ونسبته (20%).

ثالثاً: البحوث والإشارة العلمية (Citations Per Faculty): ونسبته (20%).

رابعاً: تقويم سوق العمل (Employer Review): ونسبته (10%).

خامساً: الأساتذة الأجانب (International Faculty): ونسبته (5%).

شادساً: الطلبة الأجانب (International Students): ونسبته (5%).

4. تصنيف ويبومتركس الأسباني لتقييم الجامعات والمعاهد (Webometrics CSIC): يقوم على إعداد هذا التصنيف معمل (Cyber metrics Lab, CCHS) وهو

وحدة في المركز الوطني للبحوث (National Research Council, CSIC) بمدريد في أسبانيا ويعرف بتصنيف الويبومتركس (Webometrics Ranking of World Universities)، بدأ هذا التصنيف سنة (2004) بتصنيف (16000) جامعة، يهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الإنترنت وليس ترتيباً أو تصنيفاً للجامعات، بل ترتيباً لموقع الجامعة (Ranking Web). ويتم عمل هذا التصنيف في شهر يناير ويوليو من كل سنة، ويعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الالكترونية ضمن المعايير (الحجم – الإشارة إلى الأبحاث – الأثر العام) (Salmi, 2012؛ الرشيد والفرحان، 2009) كالآتي:

أولاً: حجم الموقع (20%)

ثانياً: الملفات الثرية (15%)

ثالثاً: علماء جوجل (15%)

رابعاً: الرؤية للرابط (50%)

5. التصنيف الأسترالي الدولي للموقع الإليكتروني للجامعات والكليات على الشبكة العالمية (ICUs4): يشبه تصنيف الويبماتركس الأسباني، ولكن يهتم بقياس مدى شهرة المواقع الإليكترونية للجامعات التي نالت الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي من منظمات أو هيئات دولية، ويعلن ذلك التصنيف كل ستة أشهر، ويطلب من كل الكليات والجامعات المشاركة في التصنيف إضافة وتحديث بياناتها شهرياً، ويحتوي هذا التصنيف على (9000) كلية وجامعة يتم تصنيفهم وفقا لشهرة موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت لدى (200) دولة (Senanayak et al, 2014). ويهدف هذا التصنيف إلى ترتيب الكليات والجامعات العالمية وفق شهرة وجماهيرية الموقع الإلكتروني للجامعات بشكل تقريبي، وهو لا يصنف مؤسسات التعليم العالي بناء على جودة التعليم أو مستوى الخدمات المقدمة، ويعتمد التصنيف على ثلاثة مقاييس موضوعية ومستقلة على شبكة الإنترنت مستخلصة من ثلاث محركات بحث وهي: تصنيف صفحة الجوجل (Google) والروابط الداخلية بالياهو (Yahoo) وتصنيف مرور اليكسا (Alexa) (صائغ، 2011؛ Guangkuan, 2013).

وبالنظر إلى معايير التصنيف أعلاه، يمكن القول بشكل قاطع أنه لا مكان للجامعات غير البحثية في قائمة أفضل خمسمائة جامعة عالمية، وتشير دراسات حديثة إلى أن التقدم العلمي وتوطين التكنولوجيا ليس من أولويات الأقطار العربية والأفريقية. وفي هذا السياق أورد العالِم أحمد زويل الحائز على جائزة نوبل في الكيمياء (1999) بأن ما يصرف على البحث العلمي في أفريقيا والعالم العربي لا تزيد نسبته عن (1%) من إجمالي الإنفاق السنوي العام مقارنة بإسرائيل (4,7 %) لتقفز إلى المركز الأول متخطية الولايات المتحدة التي لا يزيد معدل إنفاقها على البحث العلمي على (2,7%)، بينما يرتفع إلى (2,8%) في دول جنوب شرق آسيا و(3,5%) في اليابان، و(3,6%) في فنلندا و(4,2%) في السويد (إبراهيم، 2014). واتساقاً مع ما أورده العالم المصري نلحظ مقارنة غير مبررة بالتأمل في الوضع العلمي بين العالم العربي وإسرائيل. فعدد الكتب والدوريات العلمية التي تصدر سنوياً في الأخيرة يبلغ (4000) إصدارة في حين أن العالم العربي ينتج في العام (400) دورية ومؤلفاً فقط رغم الإمكانيات المادية المهولة للعرب وبخاصة دول الخليج البترولية (خبير، 2015). ومن التحديات التي تجابه المؤسسات الجامعية العربية عدم مواكبتها لمستجدات العصرنة، إذ يذكر كلوفيس مقصود (أستاذ القانون الدولي بالجامعة الأمريكية في واشنطون) أن (75%) من هذه الجامعات نشأت في العقود الأخيرة وهي غير مرتبطة بالقطاعات الإنتاجية، علاوة على أن معظم الوقت في هذه الجامعات مخصص للتدريس وليس للبحث العلمي الذي يتطلب إنفاقاً غير قليل (الفيصل، 2011). فالتقديرات الأولية لحجم الإنفاق في مجال التعليم في العالم العربي حتى العام (2015) تصل إلى (154) مليار دولار، وهذا الرقم – رغم ارتفاعه النسبي مقارنة بالأوضاع المالية السائدة في معظم البلدان العربية – إلا أنه لا يفي بالطبع بالحد الأدنى مما هو مطلوب للتواصل مع ثورة المعلوماتية وتوطين العلم في المجتمعات العربية (نجيب، 2011). ويلزم التنويه إلى أن نصيب المواطن العربي من الإنفاق على التعليم لا يتجاوز(340) دولار سنوياً،

بينما يصل في إسرائيل إلى (2500) دولار، وبالنسبة لعدد الباحثين العلماء في كل مليون نسمة، تتفوق إسرائيل ب (1395) باحثاً مقابل (136) باحثاً لكل مليون مواطن في العالم العربي (ويح، 2015).

وتأسيساً على ما تقدم ذكره، فإن صورة الوضع العلمي والتكنولوجي في العالمين العربي والإسلامي تبدو حالكة القتامة، إذ لا تزال معاهدنا وجامعاتنا تعاني الأمرّين من نقص في التجهيزات والبنى التحتية ناهيك عن تخلف المناهج والقوانين الإدارية المنظمة للعملية التعليمية، وإدارة التعليم بذات الطريقة التي يسلكها البعض في إدارة المال والاستثمار التجاري، والانفصال شبه التام بين التعليم وسوق العمل، وعدم تكافؤ فرص التعليم وتعدد مساراته (ازدواجية بين تعليم النخبة والعامة)، وعزوف المدرسين بوجه عام عن المساهمة في حركة الإصلاح والتجديد التربوي، وعدم فاعلية البحث العلمي، وتخصص المبعوثين للدراسة في الخارج في مجالات علمية لا صلة لها بالحاجات الضرورية لمجتمعاتنا، وتدني مستوى الخريجين (تحصيل ومهارات)، والفاقد التربوي وغيرها من العوامل والظروف التي تعيق بالضرورة مسيرة التعليم الجامعي في الوطن العربي (الرشيد والفرحان، 2009).

وحتى تستطيع البلدان العربية اللحاق بركب العلم والتكنولوجيا والمنافسة في التقدم الحضاري العالمي يجب زيادة الإنفاق في مجال التعليم والبحوث وتوطين العلم في معاهدنا وجامعاتنا، وأهم من كل ذلك لابد أن تتغير مفاهيمنا التقليدية نحو العلم ودوره في الحياة، وقد أدى غياب المفهوم التاريخي لنظام العلم أن انزلقت المؤسسات التعليمية العربية والإسلامية إلى اتجاه المحاكاة والتقليد والقفز إلى نهايات العلوم دون وجود أرضية يرتكز عليها للاستفادة من هذه النهايات ودون أن يكون لذلك صلة بالواقع الاقتصادي والاجتماعي، وأسميت هذه النزعة بـ "العلموية" وأصبحت تشكل جزءً من عقلية النخبة المتعلمة والمتخصصة في العالمين العربي والإسلامي (خبير، 2015؛ إبراهيم، 2014؛ الفيصل، 2011). وإذا ما أضيف إلى ذلك نزعة تطوير المجتمع من خلال استيراد أحدث ما أنتجته أسواق التكنولوجيا من أجهزة ومعدات وأنظمة مع التجاهل التام للأسس الفكرية – الفلسفية التي استندت عليها هذه الإنجازات العلمية والتي كانت – في كثير من جوانبها – حلولاً لمشكلات مجتمعات غربية ذات تطور تاريخي مغاير وواقع حضاري يباين واقع البلدان العربية والإسلامية، فإنه يؤدي – بوعي أو دون وعي – إلى تغييب الرؤية التاريخية لسيرورة التطور التقني والمعلوماتي مما يفضى بهذه البلدان إلى العجز عن توظيف الفكر في استقصاء المضامين العلمية للظواهر الإنتاجية وظواهر تقدم المجتمع من خلال آليات العلم والتكنولوجيا (Marginson, 2012).

بدأت بعض البلدان النامية تتابع بانشغال كبير نتائج هذه التصنيفات أيضاً، ولاسيما في البلدان التي تنفق ميزانية كبيرة على قطاع التعليم العالي؛ حيث تنتظر أن ينعكس هذا الإنفاق على مكانة جامعاتها من خلال حصولها على اعتراف عالمي بجودة مخرجاتها العلمية، ويعكس الاهتمام المتزايد بتصنيف الجامعات الاعتراف العام بأن المعرفة هي قاطرة النمو الاقتصادي والتنافسية العالمية، وأن الجامعات هي العامل الحيوي والرئيسي في هذا المجال، وعلى رأسها الجامعات البحثية التي صارت ضمن المؤسسات الرئيسة لاقتصاد المعرفة في القرن الحادي والعشرين. ومهما يكن من شأن، فلا بد من الأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا أياً كان مصدرها مع الحفاظ على ثوابت الوطن العربي والإسلامي العقدية والتمسك بموروثها الثقافي الذي يتواءم وروح العصر، ولا ريب أن تجارب بعض البلدان التي ارتقت إلى مصاف الدول المتقدمة (اليابان والصين وكوريا الجنوبية وماليزيا وسنغافورة) الجديرة بالاحتذاء.

وضع الجامعات الفلسطينية من التصنيفات العربية والعالمية

أما على الصعيد الفلسطيني فإن الوضع يزداد سوءاً لما يواجهه التعليم العالي من ظروف اقتصادية وسياسية واجتماعية من معوقات ومشكلات كبيرة، ومع ذلك فإن الجامعات الفلسطينية تناضل من أجل البقاء على مصاف الجامعات العربية والإقليمية، فقد دخلت الجامعات الفلسطينية معترك المنافسة على مواقع التصنيفات المختلفة محلياً وعربياً وعالمياً، ففي عام (2013) صدر تصنيف ويبو متركس (Webometrics) الاسباني وحصلت جامعة النجاح على الترتيب التاسع عربياً، بينما جاءت جامعة بير زيت في الترتيب العاشر. وتبعاً لهذا التصنيف محلياً وعربياً وعالمياً فإن مواقع الجامعات الفلسطينية من بين (20) ألف جامعة فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي (وكالة فلسطين اليوم، 2014):

جدول (1): ترتيب الجامعات الفلسطينية محلياً وعربياً وعالمياً وفق تصنيف ويبو متركس

الجامعة	محلياً (فلسطين)	عربياً	عالمياً
النجاح الوطنية	الأول	5	1160
بير زيت	الثاني	13	1994
القدس (أبو ديس)	الثالث	27	3022
الإسلامية غزة	الرابع	31	3438
بيت لحم	الخامس	48	4530
بوليتكنيك فلسطين	السادس	49	4564
القدس المفتوحة	السابع	85	6409
العربية الأمريكية – جنين	الثامن	90	6763

وأصدر معهد البحوث الإسباني العالمي مؤخراً نتائج تقييم دورته الثانية لعام (2015) لما مجموعه (25) ألف مؤسسة جامعية ومعهد تعليم عالي، حيث أظهرت النتائج أن جامعة النجاح ما زالت تحافظ على موقع الصدارة بين الجامعات الفلسطينية، وحافظت على موقعها ضمن أفضل (3%) من الجامعات العربية وضمن أفضل (10%) من هذه الجامعات والمؤسسات التعليمية العالمية التي شملها التصنيف الإسباني. ومن الإنجازات التي حصدتها جامعة النجاح في هذا التقييم هو وجودها ضمن أفضل (100) مؤسسة تعليمية عليا حيث حصلت على المركز (81) عالمياً في معامل الإنفتاح والذي يمثل عدد الملفات العلمية والبحثية التي تم تحميلها على الباحث العلمي لجوجل، وهذا يدل أن جامعة النجاح سباقة عربياً في نشر المعرفة وإتاحة المواد العلمية والبحثية للجميع، وضمن أفضل (20%) من الجامعات العربية في معامل التمييز والذي يمثل عدد المنشورات العلمية الصادرة من جامعة النجاح وذات عدد إقتباسات كبيرة ضمن الحقول التخصصية المتعددة. وتبعاً لهذا التصنيف العالمي للجامعات العربية فقد كانت بعض الجامعات الفلسطينية في المواقع المبينة في الجدول أدناه (2) (شبكة فلسطين للحوار، 2015):

الجدول (2): مواقع الجامعات الفلسطينية محلياً وعربياً وعالمياً وفق معهد البحوث الاسباني

الجامعة	محلياً (فلسطين)	عربياً	عالمياً
النجاح الوطنية	الأول	10	1616
بير زيت	الثاني	12	2255
القدس (أبو ديس)	الثالث	20	2561
الإسلامية غزة	الرابع	22	2962
بيت لحم	الخامس	53	5155
بوليتكنيك فلسطين	السادس	73	5997
القدس المفتوحة	السابع	77	6297
العربية الأمريكية – جنين	الثامن	91	6983

على أن جامعة الخليل وجامعة الاقصى وجامعة فلسطين التقنية خضوري وجامعة فلسطين الاهلية ببيت لحم وجامعة فلسطين بغزة ما زالت خارج الترتيب. إن قطاعات كثيرة في فلسطين معنية بأن تتعرف على أنواع الجامعات المميزة والمتوسطة والرديئة وكذلك الأمر بالنسبة للكليات، وتصدر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية الدليل الإحصائي للكليات والجامعات الفلسطينية التي تتبع للوزارة، وهذا يحمل في طياته الكثير من المؤشرات عن واقع الجامعات.

والجدير بالذكر هنا أن الدور المأمول من الجامعات الفلسطينية كبير ومهم خصوصاً فيما يتعلق بنمو المجتمع الفلسطيني وتقدمه من النواحي التربوية والاقتصادية والثقافية والسياسية والاجتماعية والسياسية، من خلال نشر المعارف والعلوم التي تسهم في تطوير الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة علمياً ومسلكياً، التي هي العنصر الأساسي في عملية التنمية الاجتماعية والمتمثلة في تقديم التعليم الجيد والمتوافق مع الأهداف والسياسات العامة في ظل الظروف الراهنة لفلسطين. وفي نفس الوقت، فإن المأمول من هذه الجامعات مستقبلاً أن تتبوأ مواقع متقدمة عربياً وعالمياً على شتى التصنيفات الدولية.

الدراسات السابقة:

وفي هذا الصدد قامت العديد من الدراسات التي حاولت تحديد الإشكاليات والظروف أمام هذه الجامعات في سعيها لتحسين أدائها للوصول إلى مستوى لائق والحصول على ترتيب معقول

في التصنيفات المحلية والعربية والإقليمية والعالمية، ومن هذه البحوث دراسة شرخ (2012) والتي هدفت التعرف إلى مدى إمكانية استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن كأداة تقويم لأداء الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر العاملين بالجامعة، حيث صممت استبانة لاستطلاع رأي أفراد العينة بعدد (52) مبحوثاً، وكان من أهم نتائج الدراسة أن الجامعة الإسلامية تعمل على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامج أكاديمية والحرص على استحداث برامج جديدة حسب المتطلبات العلمية، الأمر الذي يمكنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن، وأن الجامعة تحرص بشكل كبير على تطوير دورها وإبراز سمعتها وكفاءتها بين سائر الجامعات العربية والدولية، وتعمل على تطوير العلاقة مع الخريجين ومتابعة أوضاعهم ولكن ذلك يواجه بعض الصعوبات بسبب سوء الوضع الاقتصادي والذي يحول دون إمكانية استيعاب الخريجين في سوق العمل. وهدفت دراسة الديب (2012) التعرف إلى مدى ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية، ومعرفة الصعوبات التي تواجه هذه الممارسة ومعرفة أكثر السبل أهمية في بعض المقترحات التي قد تسهم في تفعيل هذه الممارسة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء الهيئات التدريسية من الجامعات الفلسطينية (جامعة الأزهر وجامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى) التي بلغ قوامها(284) عضو هيئة تدريس، وكان من أهم نتائجها: أن الوزن النسبي لدرجة ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية للقيادة التحويلية بلغ (52.8%) وهو بمستوى "ضعيف"، بينما كان مستوى الصعوبات التي تواجه هذه القيادات بمستوى "مرتفع"، أما فيما يتعلق بسبل التطوير فكانت بمستوى "متوسط"، كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الممارسة والصعوبات التي تواجهها وسبل تطويرها تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والدرجة العلمية. وقريب من ذلك، هدفت دراسة الدجني (2010) إلى عرض تجربة الجامعة الإسلامية في تطوير نظام تقييم الأداء الإداري، ومراحل تطوره ودعم عملية ضمان الجودة الشاملة في البعد الإداري في الجامعة الإسلامية، واقتراح معايير ومؤشرات ونماذج مناسبة لتقييم الأداء. وتضمنت البطاقة اثنتا عشرة فقرة، حيث تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من مديري الوحدات الإدارية والأكاديمية في الجامعة والبالغ عددهم (36) موظفاً في جميع الوظائف الإدارية، وخلص البحث إلى نتائج مختلفة كان منها: وجود وضوح في مفهوم التقييم لدى المبحوثين أدى إلى نجاح التجربة، وتقييم لأداء الجامعة بنسبة " مرتفعة"، وأن تنوع نماذج تقييم الأداء وانسجامها مع مهام وواجبات الوظائف إلى نتائج دقيقة بلغت نسبة مرتفعة أيضاً، أما بخصوص مستوى المعايير المقترحة لتحسين الأداء الجامعي فكان بمستوى "متوسط"، مع وجود رضا لدى أفراد العينة لمستوى المعايير المقترحة وتنوعها فيما يتعلق بالمهمات الوظيفية الإدارية والأكاديمية.

كما هدفت دراسة العاجز (2009) التعرف إلى مجالات تطوير الإدارة الجامعية بالإضافة إلى الكشف عن أهمية التدريب الإداري للقيادات الجامعية في فلسطين، وتفعيل دورها لتكون قادرة على مسايرة التقدم العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لبناء برنامج تدريبي مقترح لتدريب القيادات الجامعية، وأجابت الدراسة عن التساؤلات التي وضعت عن أهم مجالات التطوير لإدارة الجامعة وأهمية التدريب الإداري، وماهية البرنامج التدريبي المقترح لتدريب القيادات الجامعية، وخلص الباحث إلى اقتراح برنامج لتدريب القيادات الجامعية الفلسطينية، بعد أن بين مجالات التطوير وأهمية التدريب الإداري. وهدفت دراسة وهبه (2008)إلى التعرف على واقع الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها، ومعرفة أثر كل من سنوات الخدمة والدرجة العلمية والتخصص والاختلاف المؤسسي على هذا الواقع. وقد شملت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ عددهم (88) من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة (الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى)، وقد صمم الباحث استبانة واحدة تكونت من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتكوين الإستراتيجية، وتنفيذ الإستراتيجية، والتقييم والرقابة الإستراتيجية. وقد بينت نتائج الدراسة حصول التحليل البيئي سواء أكان للبيئة الداخلية أو الخارجية على المرتبة الأولى في درجة ممارسة عمليات الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، بينما جاء التقييم والرقابة في المرتبة الأخيرة، أما الدرجة الكلية لممارسة عمليات

الإدارة الإستراتيجية فكانت فوق المتوسط، كما بينت الدراسة اهتمام الإدارة الجامعية بالموارد المادية كان فوق المتوسط، وبينت الدراسة أن الإدارات الجامعية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة قادرة على بناء علاقات إيجابية مع بعض الجامعات المتقدمة تقنياً.

وفي مؤتمر متخصص كان شعاره "النوعية في التعليم العالي الفلسطيني" (2004) عالجت عدة أوراق علمية جودة التعليم العالي في فلسطين ومدى توفر خطط إستراتيجية في هذه الجامعات من أجل الوصول لمستوى مناسب من الناحيتين الإدارية والأكاديمية؛ قام شاهين (2004) بعرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء هيئة التدريس، حيث ركزت الدراسة على أهمية ودور التطوير المهني في تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي، وبينت الدراسة أن دور عضو هيئة التدريس ينحصر بشكل عام في التدريس، والتقويم، والإرشاد، والتوجيه، والتأليف، والترجمة، والتطوير المهني، وخدمة المجتمع، والبحث العلمي. وهدفت دراسة علاونه (2004) إلى تحديد مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة. كما تمت مقارنة مستويات إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وفقاً لبعض المتغيرات المستقلة، وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كانت "كبيرة"، كما تبين أن أكثر مجالات إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً في الجامعة العربية الأمريكية مجال بيئة متطلبات الجودة في التعليم، يليه مجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها، ثم جاء مجال تطوير القوى البشرية، وفي المرتبة الأخيرة مجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع. كما بينت الدراسة أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية تبعاً لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجامعة التي تخرج فيها، والكلية التي يدرس فيها، والعمر. أما دراسة أبو دقة (2004) فقد ألقت الضوء على علاقة التقويم بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي، وأوضحت الدراسة أن عملية تطوير النوعية في أي مؤسسة تعتبر من مسؤولية جميع العاملين في المؤسسة تحت قيادة داعمة. وهدفت دراسة الميمي (2004) إلى قياس جودة إجراءات وممارسات الجامعات الفلسطينية في الجوانب المتعلقة ببرامج الدراسات العليا وتقويم الطلبة وقبولهم استناداً إلى معايير الوكالة البريطانية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين.

أما على الصعيد العالمي فقد أجريت دراسات عدة في هذا المجال؛ فهدفت دراسة كارول (Carroll, 2014) التحقق من العلاقة بين تصنيف الجامعات وبعض الإجراءات كالتعليم العالي ومستوى الرسوم والدعم البحثي وفق التصنيف المعروف بمجموعة الثمانية (Group of Eight) في استراليا، وقد أظهرت الدراسة أن هناك تأثير إيجابي لهذه التصنيفات في مستوى الخرجين لهذه الجامعات وتوظيفهم، والأداء البحثي لدى أعضاء هيئة التدريس، وحضور المؤتمرات والندوات العالمية، والخدمات الالكترونية والتقنيات المتقدمة واستخدامها في التعلم والتعليم العالي. أما دراسة وايدمان (Weideman, 2013) فهدفت إلى تقييم وضوح الصفحات الالكترونية للجامعات البريطانية وتصنيفها تبعاً لمستواها وفق المعايير العالمية للتصنيف الجامعي، وعلاقة ذلك بالترتيب الأكاديمي لهذه الجامعات. أظهرت النتائج وجود خمس قوائم من الجامعات وفق هذه المعايير، وكانت جامعتا ليفربول وكامبريدج على قمة هذه الجامعات، في حين كان الجهد المبذول ضئيل أو معدوم لتحقيق درجة عالية من الفعالية للوصول لمستوى المعايير العالمية في معظم الجامعات الأخرى ولم يكن هناك ارتباط بين هذين النوعين من الترتيب هما: نوعية الصفحات الالكترونية والترتيب الأكاديمي. وهدفت دراسة ستاك (Stack, 2013) فحص فعالية التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي المعروف بالتايمز (Times Higher Education's) في تصنيف الجامعات، وقد بينت عملية تحليل النتائج وجود مجموعة من المفاهيم والتصورات تستخدمها هذه المؤسسات للتصنيف، وعلى الجامعات توفيرها والالتزام بها أكاديمياً وإدارياً للوصول لمستوى راقي تبعاً لهذا التصنيف.

وهدفت دراسة ستيفين (Stephen, 2011) تحديد المشكلات التي تواجه الجامعات والمؤسسات العامة من أجل الوصول للمعايير العالمية للتصنيف، وأظهرت النتائج أن هناك مشكلات مختلفة تعيق الوصول لمستوى مرموق في التصنيفات العالمية كان أهمها: مدى تطور المواقع الالكترونية لتلك الجامعات والمؤسسات، والدرجات العلمية والبحثية للكوادر البشرية فيها،

ومستوى الدعم المالي والمعنوي للبحث العلمي، وحجم المؤلفات والدوريات المنبثقة عن الجامعات. وقريب من ذلك هدفت دراسة شيل (Sheil, 2010) الكشف عن أسباب تطور النظام الجامعي في استراليا لتجاوز التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي، بينت النتائج أن أهم هذه الأسباب التركيز على توفير الموارد والدعم المالي، وتطوير نظم المعلومات في الجامعات، وضمان التنوع في أساليب التعليم وتقنياته، وتدريب وتأهيل الهيئات الأكاديمية، وتعزيز الهيئات الإدارية في الجامعات الصغيرة بوجه خاص. وهدفت دراسة سانوف وآخرون (Sanoff et al, 2009) مسح الطرق والأساليب المتبعة في تصنيف الجامعات في الولايات الأمريكية، وبينت أن هناك عدة معايير متبعة في هذا المجال أهمها: موضوعية المنهجية المتبعة في كليات ومعاهد هذه الجامعات، والمساءلة داخل إدارات هذه المؤسسات، ومستوى البحث العلمي، وحجم الموارد والدعم المالي، والانفتاح على المجتمعات المحلية ومؤسسات المجتمع المدني، ونظام المكافآت والجوائز المتبعة، ومعايير اختيار الخبراء والموظفين، ومعايير اختيار الطلبة، وتوفير فرص التعلم الذاتي، ومتابعة الخريجين وتوظيفهم.

بناءً على نتائج الدراسات السابقة، ومن خلال ملاحظات الباحث كعضو في مجلس هيئة الاعتماد والجودة والنوعية الفلسطيني، فإن ابتعاد بعض الجامعات عن أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي يجعلها غير مؤهلة لتطبيق أنظمة الجودة الشاملة، وفي الوقت نفسه غير قادرة على التعامل مع أنظمة الاعتماد العام والخاص المتبعة في هيئة الاعتماد والنوعية للجامعات الفلسطينية، لذا تحتاج هذه الجامعات إلى دراسات ميدانية تكشف لها عيوبها ونقاط ضعفها كي تحدد الأسلوب الأمثل للتحول من العمل العشوائي إلى العمل العلمي المنظم لتطبيق أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي، من خلال وضع مجموعة من المعايير والمؤشرات تبعاً لأنظمة ومؤسسات التصنيف المعروفة عالمياً. في ظل ذلك، فإن الدراسة الحالية تحاول طرح إستراتيجية محددة المعايير لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات من خلال استطلاع عينة من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين الإداريين في هذه الجامعات.

مشكلة الدراسة

ليست هناك وصفة سحرية جاهزة لإنشاء جامعة من الطراز العالمي، بل تتضافر عوامل مختلفة في تحقيق هذا الحلم العلمي، وعلى رأسها وجود رؤية إستراتيجية طموحة وتمويل وافر وقيادة أكاديمية ملهمة، ودعم حكومي مادي ومعنوي، وسيكون من الخطأ محاولة تعميم تجارب عالمية معينة أو استنساخ خطط أجنبية ناجحة، ذلك أن أي قصة نجاح هي مدينة بالدرجة الأولى لبيئتها المحلية، أما العنصر الخارجي فهو محفز وداعم. إن الجامعات العربية بعامة والفلسطينية بخاصة الطامحة للريادة والتميز والانتماء إلى نادي النخبة العالمية لا تحتاج إلى تكرار ما تفعله أفضل الجامعات الحالية، بل عليها أن تبدع بأساليبها الخاصة وفي ظل محيطها المحلي والوطني والإقليمي، إن النجاح المستدام للبحث العلمي يتوقف على مدى توطين المعرفة وإيجاد مجتمع معرفة حقيقي وإجراء إصلاحات هيكلية وجوهرية في نظام التعليم على مختلف المستويات، فهذه العناصر وغيرها تشكل مدخلاً مهماً لأي مشروع لإنشاء جامعة أو جامعات نخبة عالمية، يمكنها تحقيق المعايير العالمية المحددة لتصنيف الأداء الجامعي، وبذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي: ما أهم عناصر الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات؟

أسئلة الدراسة

لتحقيق الأهداف السابقة فقد تم فحص الأسئلة الآتية:

1. ما أهم عناصر الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الإستراتيجيات المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية بوضوح لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى عناصر الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات.
2. معرفة دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الإستراتيجيات المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئات التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية؛ تُعد الجامعة في كل دول العالم محط الأنظار ومعقد الآمال لكل سبل التطور والنمو بمختلف أبعاده الذي ينشده المجتمع، هذا وتحتل قضايا التعليم العالي والتحديات المختلفة التي تواجهه موقفاً مهماً على سلم الأولويات المطروحة والمقترحة على كافة الأصعدة من قبل المهتمين بقضايا التعليم العالي بالعالم العربي بعامة والمجتمع الفلسطيني بخاصة. وقد أصبح من الضروري وضع معايير موحدة يمكن على أساسها تصنيف الجامعات، وذلك من أجل اللحاق بركب التقدم الحضاري الذي وصلت إليه الجامعات والمراكز البحثية في الدول المتقدمة (Altbach & Salmi, 2011). لذا، أصبحت التصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات مع بداية القرن الحادي والعشرين، إحدى وسائل تقويم التعليم العالي، ولاسيما في مجال البحث العلمي، كما باتت الكثير من الدول العربية يحدوها أمل وصول جامعاتها إلى نادي جامعات النخبة العالمية، وتختلف المؤشرات المعتمدة لقياس جودة الجامعات من مؤسسة إلى أخرى، ويبقى القاسم المشترك بين مختلف التصنيفات العالمية هو اعتمادها على التحليل الكمِّي للمخرجات العلمية للمؤسسات الأكاديمية في العالم العربي (إبراهيم، 2014). أما من الناحية التطبيقية، فتعتبر هذه الدراسة دافعاً ومنبهاً للجامعات العربية بشكل عام والجامعات الفلسطينية بشكل خاص لاختراق القلعة المحصنة لهذه النخبة من الجامعات الرائدة في العالم، من خلال ما توفره من معايير تعتبر ملحة وضرورية لدخول هذه الجامعات للتصنيفات العالمية، وهذا يسهم بوضوح في تطوير التعليم العالي وإعادة تشكيله وتحديد أهدافه من خلال الجوانب الآتية (Kresimir, 2012؛ Coiffait, 2011؛ Salmi, 2009؛ Ortega & Prieto, 2009):

1. تشجيع الجامعات للتطوير المستمر.
2. تحسين التنافس الإيجابي بين الجامعات.
3. إدراك البعد التمويلي وأهميته في موازنة الجامعات.
4. استقطاب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بالجامعات.
5. مساعدة الحكومات وسلطات الاعتماد بشأن تقييم الجامعات.
6. تعرف طبيعة عمل المؤسسة التعليمية والأخذ في الاعتبار رسالتها وأهدافها.
7. قياس المخرجات اعتماداً على المدخلات.
8. استخدام مقاييس الجودة بناءً على رأي الخبراء.

تعريف المصطلحات

- **جامعات النخبة العالمية (World-Class Universities):** يستخدم مفهوم جامعات النخبة العالمية بشكل مترادف مع مفاهيم أخرى مثل جامعات عالمية المستوى والجامعات من الطراز العالمي والجامعات البحثية العالمية والجامعات الرائدة، غير أن هذا المفهوم مع استخدامه على نطاق واسع لا يوجد له حتى الآن تعريف واضح وصريح (الصديقي، 2014؛ Van Raan et al, 2013).
- **التصنيف العالمي للجامعات (Ranking Universities World):** عملية يتم من خلالها ترتيب الجامعات والمؤسسات التعليمية والأكاديمية بصورة متسلسلة تبعاً لجهة التصنيف التي تتولى هذه المهمة وعلى أساس المعايير والمؤشرات المعتمدة في ذلك، وتوجد في العالم اتجاهات ومؤسسات عديدة تقوم بهذه المهمة (Wildavsky, 2010). وفي الدراسة الحالية اعتمدت مؤشرات أربعة تصنيفات ومعاييرها المختلفة لبناء الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي وهي: تصنيف جامعة شنغهاي (Shanghai University)، والتصنيف البريطاني (QS)، وتصنيف ويبومتركس الاسباني (Webometrics)، والتصنيف الاسترالي الإلكتروني (ICUS4). وبذلك يتحدد التعريف الإجرائي لمعايير

الإستراتيجية المقترحة بالدرجة التي يقدرها أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة لهذا الغرض بناءً على مؤشرات هذه التصنيفات العالمية ومعاييرها المختلفة.

- **الإستراتيجية (Strategy):** مجموعة من السياسات والمبادئ والإجراءات التي يقوم بها الأفراد من أجل التعامل مع المشكلات التي يواجهونها لتحقيق الأهداف التربوية (بركات، 2010)، وهي عبارة عن خطط أو طرق توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد اعتماداً على التخطيط والإجراءات الأمنية في استخدام المصادر المتوفرة في المدى القصير (خليفة، 2013). لذا، فإن الإستراتيجية تُعد من المفاهيم المتداولة في مختلف ضروب العلم (السياسة، والاقتصاد، والعسكرية، والاجتماعية، والتقنية)، وأصبح استخدامها واسعاً بواسطة الباحثين والمفكرين في شتى العلوم دون تحديد واضح لمعناها، أو تعريف لأبعاد المفهوم وحدوده، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلي الغموض والاضطراب من الناحية الفكرية (بركات، 2011)، ولكن بالرغم من كل ذلك يلاحظ أنه لم يعط أهمية لماهيتها ومعانيها ومفاهيمها في الماضي أو الحاضر، ووفقاً لتباين المدارس الفكرية والسياسية لكل قائد أو مفكر، ومن هنا تنبع صعوبة تقديم تعريف عام جامع لكلمة إستراتيجية، لأنه لا يوجد حتى الآن تعريف موحد متفق عليه، ويعود السبب في ذلك إلى أن الإستراتيجية منظور متطور وفقاً لتطور الاقتصاد والسياسة والتقنية والإدارة، وهي تستفيد من أحدث ما توصلت إليه هذه العلوم والتقنيات الحديثة، وأن أي إستراتيجية فعالة يجب أن تبنى على الخبرة والاستفادة من الماضي، وأن تصاغ في إطار مناسب للمستقبل (بركات، 2015). ويقصد بالإستراتيجية في هذه الدراسة مجموعة من العناصر والأنشطة والإجراءات المقترحة وفق مؤشرات التصنيفات العالمية ومعاييرها المختلفة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس فيها (بركات، 2009).
- **التعريف الإجرائي لإستراتيجية التصنيف العالمي للجامعات:** هو درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لعناصر الإستراتيجية من أجل تهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي الموزعة إلى ثلاثة مجالات والتي تشتمل عليها أداة الدراسة.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود الاعتبارات الآتية:

1. **المجال البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع وجهات نظر عينة من أعضاء هيئات التدريس والإداريين في بعض الجامعات الفلسطينية لتحديد المعايير اللازمة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي.
2. **المجال المكاني:** تم تطبيق إجراءات الدراسة والمتمثلة باستبانة وزعت على أفراد الدراسة وهم يعملون في جامعات فلسطينية مختلفة: القدس المفتوحة (فرع طولكرم)، والنجاح الوطنية، وخضوري، وبير زيت، والعربية الأمريكية في جنين.
3. **المجال الزمني:** طبقت إجراءات هذه الدراسة على مدار (6) أسابيع هي الفترة التي استغرقت فيها عملية مراسلة أفراد عينة الدراسة وجمع البيانات سواء بالطريقة المباشرة أو باستخدام البريد الالكتروني على شبكة الانترنت.
4. **المجال المفهومي:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بموضوعها المتعلق بتقدير أهمية معايير الإستراتيجية المقترحة للتصنيف العالمي للجامعات، بالاستناد على مؤشرات أربعة تصنيفات عالمية ومعاييرها وهي: تصنيف جامعة شنغهاي (Shanghai University)، والتصنيف البريطاني (QS) وتصنيف ويبومتركس الاسباني (Webometrics)، والتصنيف الاسترالي الالكتروني (ICUS4)، وقد اختار الباحث هذه التصنيفات دون غيرها لما لها من شهرة في الأوساط الأكاديمية العالمية.

الطريقة والإجراءات

أولاً: المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة الحالية لمناسبته المنهجية والإجرائية لطبيعة متغيرات هذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين الإداريين والأكاديميين في الجامعات في شمال فلسطين وهي: جامعة القدس المفتوحة (فرع طولكرم)، والنجاح الوطنية، وبير زيت، وخضوري، والعربية الأمريكية، والبالغ عددهم (3050) عاملاً. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (192) موظفاً، تم اختيارهم بالطريقة المتاحة المتيسرة سواء بالاتصال المباشر أو من خلال المراسلة عبر

البريد الالكتروني، وهم من تخصصات متنوعة ويعملون في جامعات مختلفة، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	152	0 .79
	إناث	40	0 .21
التخصص	**أنظمة المعلومات**	32	0 .17
	علوم اجتماعية وإنسانية	39	0 .20
	علوم إدارية	45	0 .23
	طب وهندسة وعلوم	29	0 .15
	علوم تربوية	47	0 .25
المؤهل العلمي	**ماجستير**	62	0 .32
	دكتوراة	130	0 .68
نوع الوظيفة	**إداري**	61	0 .32
	أكاديمي	131	0 .68
الخبرة	**أقل من 5 سنوات**	25	0 .13
	5-10 سنوات	55	0 .29
	أكثر من 10 سنوات	112	0 .58
الرتبة	**مدرس**	14	0 .07
	محاضر	18	0 .09
	أستاذ مساعد	112	0 .58
	أستاذ مشارك	37	0 .20
	أستاذ	11	0 .06

ثالثاً: أداة الدراسة:

لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت استبانة من إعداد الباحث لاستطلاع وجهة نظر العاملين في بعض الجامعات الفلسطينية حول أهم الاستراتيجيات المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي، تكونت هذه الأداة في صورتها النهائية من (37) فقرة، تمثل كل منها إستراتيجية من الاستراتيجيات المعتمدة كمعيار لتصنيف الجامعات، وموزعة إلى ثلاثة مجالات هي: مجال الاستراتيجيات المتعلقة بالموارد البشرية (10 فقرات)، ومجال الإستراتيجيات المتعلقة بالإدارة (10 فقرات)، ومجال الإستراتيجيات المتعلقة بالنواحي الإدارية والأكاديمية (17 فقرة). وقد مرت عملية بناء الاستبانة في الخطوات الإجرائية الآتية:

1. تمت مراسلة عينة استطلاعية مكونة من (38) فرداً يعملون في بعض الجامعات الفلسطينية ممن لهم خبرة إدارية وأكاديمية رفيعة، لم يدخلوا في عينة الدراسة الفعلية، حيث تم مراسلتهم عبر البريد الالكتروني للإجابة عن سؤال مفتوح وهو: ما أهم المعايير المعتمدة للتصنيف العالمي الجامعات من النواحي المختلفة؟
2. تلقى الباحث (32) رداً عن السؤال السابق وبعد تحليل استجابات هؤلاء الأفراد حصل على (41) فقرة، تصف كل منها معياراً مهماً من معايير الإستراتيجية لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي.
3. تم تصنيف هذه الفقرات إلى ثلاثة مجالات هي: مجال الاستراتيجيات المتعلقة بالموارد البشرية (12 فقرات)، ومجال الإستراتيجيات المتعلقة بالإدارة (11 فقرات)، ومجال الإستراتيجيات المتعلقة بالنواحي الإدارية والأكاديمية (18 فقرات).
4. تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (9) من المدرسين الذين يعملون في جامعة القدس المفتوحة وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة بير زيت، وجامعة خضوري، والجامعة العربية الأمريكية، طلب إليهم الحكم على صلاحية فقرات الاستبانة ومدى ملاءمتها لموضوعها ومجالها، حيث تم الاستئناس بملاحظات أولئك المحكمين عند صياغة الأداة بصورتها النهائية، إذ تم حذف (4) فقرات بناءً على توصية

المحكمين: فقرتين من المجال الأول، وفقرة من كل من المجال الثاني والثالث.

5. تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (37) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات كما ورد سابقاً، بعد حذف (4) فقرات بناءً على ملاحظات المحكمين، بحيث تتم الإجابة عليها تبعاً لسلم ليكرت (Likert) الخماسي (موافق جداً، موافق، إلى حدٍ ما، غير موافق، غير موافق جداً)، بحيث تمنح الاستجابة درجة تتراوح ما بين (5-1) على الترتيب تبعاً لهذا المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أهمية الإستراتيجية المقترحة للتصنيف العالمي للجامعات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى أهمية هذه الإستراتيجية.

6. ومن أجل تفسير النتائج وتقييم استجابات أفراد العينة على الاستبانة اعتمد المعيار التالي:

أقل من 1. 80 إستراتيجية غير مهمة جداً

1. 80 – 2. 60 إستراتيجية غير مهمة

2. 61 – 3. 40 إستراتيجية متوسطة الأهمية

3. 41 – 4. 20 إستراتيجية مهمة

أكثر من 4. 20 إستراتيجية مهمة جداً

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة استخدمت طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين (Construct Validity)، حيث وزعت الاستبانة في صورتها المبدئية على (9) من المحكمين المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في مجالات تخصصية مختلفة، ويدرسون في الجامعات الفلسطينية، حيث طلب منهم تقدير مدى ملائمة فقرات هذه الاستبانة لموضوعها ومجالها، تبعاً لمقياس ثلاثي: مناسب (أكثر من 85%)، وإلى حد ما (70 – 85%)، وغير مناسب (أقل من70%)، وقد تراوحت النسب المئوية لهذه البنود بين (90% – 100%)، كما تم الاستئناس بملاحظات المحكمين في بعض الفقرات سواء بالإضافة أو بحذف بعض الكلمات، في حين تم حذف أربع فقرات من الأداة تبعاً لإجماع أولئك المحكمين كما ذكر سبقاً، وقد اعتبر الباحث ذلك مؤشراً مقبولاً لصدق المقياس.

حسب ثبات هذه الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha –) على استجابات عينة الدراسة الكلية عند تحليل النتائج حيث بلغ معامل الثبات الكلي (91, 0)، بينما بلغت معاملات الثبات على المجالات الفرعية كالآتي: مجال الاستراتيجيات المتعلقة بالموارد البشرية (88. 0)، ومجال الإستراتيجيات المتعلقة بالإدارة (89. 0)، ومجال الإستراتيجيات المتعلقة بالنواحي الإدارية والأكاديمية (93. 0).

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t samples test).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
4. اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما أهم عناصر الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة من العاملين في بعض الجامعات الفلسطينية على مجالات الإستراتيجية المقترحة للتصنيف العالمي للجامعات في المجالات المختلفة، كما اعتمد معيارً محدد لتفسير هذه الاستجابات وتقييمها كما هو مبين في الجداول (2- 4) الآتية:

أولاً: مجال الإستراتيجيات المقترحة المتعلقة بالموارد البشرية: ويظهر الجدول (4) الآتي هذه الإستراتيجيات مرتبة تبعاً لأهميتها تنازلياً:

الجدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الإستراتيجيات المقترحة للتصنيف العالمي للجامعات المتعلقة بالموارد البشرية تنازلياً تبعاً لأهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الإستراتيجيات المقترحة المتعلقة بالموارد البشرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	3	استقطاب ذوي التميز العلمي عربياً وعلمياً	4.818	0.387	مهمة جداً
2	7	استقطاب الطلبة الموهوبين والمبدعين	4.739	0.592	مهمة جداً
3	1	زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس	4.667	0.525	مهمة جداً
4	4	الاهتمام بالعلماء والمتخصصين والخبراء من أجل التطوير والجودة	4.604	0.678	مهمة جداً
5	2	استقطاب ذوي الخبرات البحثية	4.572	0.496	مهمة جداً
6	5	استقطاب الحاصلين على الجوائز العلمية العربية والعالمية	4.557	0.676	مهمة جداً
7	10	توفير منح دراسية لذوي المواهب والمتفوقين من الطلبة	4.547	0.764	مهمة جداً
8	6	إشراك الكوادر في التخطيط لتطوير الجامعة	4.537	0.785	مهمة جداً
9	9	توفير مقاعد دراسية لطلبة عرب وأجانب	4.484	0.752	مهمة جداً
10	8	استقطاب طلبة الثانوية العامة المميزين	3.995	0.946	مهمة
المتوسط الكلي على مجال الموارد البشرية			4.552	0.241	مهمة جداً

يوضح الجدول (4) السابق أن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت بمستوى مهم جداً على جميع فقرات هذا المجال (4.484 – 4.818) باستثناء الفقرة (8) فكانت بمستوى مهم (3.995)، كما كانت هذه التقديرات على المتوسط الكلي لهذا المجال بمستوى مهم جداً إذ بلغ المتوسط الحساب عليه (4.552).

ثانياً: مجال الإستراتيجيات المقترحة المتعلقة بالنواحي المادية: ويظهر الجدول (5) الآتي هذه الإستراتيجيات مرتبة تبعاً لأهميتها تنازلياً:

الجدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الإستراتيجيات المقترحة للتصنيف العالمي للجامعات المتعلقة بالنواحي المادية تنازلياً تبعاً لأهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الإستراتيجيات المقترحة المتعلقة بالنواحي المادية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	14	توفير التجهيزات التقنية والمعامل	4.641	0.702	مهمة جداً
2	11	صناعة بيئة جامعية جاذبة	4.603	0.671	مهمة جداً
3	16	توفير المختبرات اللازمة للبرامج الدراسية المختلفة	4.495	0.745	مهمة جداً
4	12	استكمال البنية التحتية	4.073	1.051	مهمة
5	17	توفير المرافق والقاعات والملاعب بالمواصفات العالمية	4.021	0.844	مهمة
6	19	توفير وسائل الاتصال والتواصل والمواصلات المريحة	3.734	0.817	مهمةً
7	20	عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي الخاصة والعامة	3.542	0.737	مهمة
8	18	إتباع المعايير العالمية لتصميم المباني كماً ونوعاً	3.542	0.785	مهمة
9	13	زيادة الدعم المالي لكافة الأقسام والمرافق	3.531	0.986	مهمة
10	15	توفير مستشفى جامعي للأبحاث الطبية وخدمة المجتمع المحلي	3.469	0.802	مهمة
المتوسط الكلي على مجال النواحي المادية			3.955	0.295	مهمة

يوضح الجدول (5) السابق أن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت بمستوى مهم جداً على الفقرات (14، 11، 16)؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.495 – 4.461). بينما كانت هذه التقدرات بمستوى مهم على باقي الفقرات حيث تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.469 – 4.073)، كما كانت هذه التقديرات على المتوسط الكلي لهذا المجال بمستوى مهم أيضاً إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي عليه (3.955).

ثالثاً: مجال الإستراتيجيات المقترحة المتعلقة بالنواحي الإدارية والأكاديمية: ويظهر الجدول (6) الآتي هذه الإستراتيجيات مرتبة تبعاً لأهميتها تنازلياً:

الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الإستراتيجيات المقترحة للتصنيف العالمي للجامعات المتعلقة بالنواحي الإدارية والأكاديمية تنازلياً تبعاً لأهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الإستراتيجيات المقترحة المتعلقة بالنواحي الإدارية والأكاديمية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	37	تطوير موقع الجامعة على شبكة الإنترنت	4 .849	0 .359	مهمة جداً
2	27	تحقيق المعيار العالمي لنسبة الأستاذ \ الطالب	4 .739	0 .440	مهمة جداً
3	29	التشجيع على إجراء البحوث المشتركة مع مؤسسات أخرى	4 .667	0 .554	مهمة جداً
4	22	دعم الباحثين مادياً ومعنوياً	4 .667	0 .651	مهمة جداً
5	31	استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني	4 .667	0 .664	مهمة جداً
6	26	توطين البحوث التي تمس حاجات المجتمع المحلي	4 .552	0 .645	مهمة جداً
7	35	زيادة نسبة الابتعاث الخارجي	4 .542	0 .629	مهمة جداً
8	36	توفير منح دراسية للطلبة العرب والأجانب في الدراسات العليا	4 .537	0 .818	مهمة جداً
9	33	اعتماد برامج دراسية جديدة في التخصصات المختلفة	4 .365	0 .774	مهمة جداً
10	24	التركيز على نشر البحوث في الدوريات المتخصصة في الجامعة	4 .364	0 .774	مهمة جداً
11	28	حث المدرسين على المشاركة في الدورات التدريبية المتخصصة	4 .289	0 .798	مهمة جداً
12	30	تحسين طرق التدريس وأساليبه بإدخال التقنيات الحديثة	4 .068	0 .921	مهمة
13	21	تحسين جودة البحث العلمي من خلال الحوافز والجوائز	4 .042	0 .909	مهمة
14	25	تعيين مساعدين بحث وتدريس	3 .833	0 .801	مهمة
15	34	اعتماد برامج دراسات عليا في التخصصات العلمية المختلفة	3 .724	0 .598	مهمة
16	23	تشجيع أبحاث الطلبة ودعمهم مادياً ومعنوياً	3 .672	1 .029	مهمة
17	32	تطوير البرامج الدراسية الأكاديمية باستمرار	3 .646	1 .033	مهمة
المتوسط الكلي على مجال الإداري والأكاديمي			4 .308	0 .267	مهمة جداً

يوضح الجدول (6) السابق أن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت بمستوى مهم جداً على فقرات هذا المجال (37، 27، 29، 22، 31، 26، 35، 36، 33، 24، 28)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (289. 4 – 849. 4). كما كانت هذه التقديرات بمستوى مهم على الفقرات (30، 21، 25، 34، 23،32)؛ إذ تراوحت المتوسط الحسابية عليها ما بين (646. 3 – 068. 4). في حين كانت هذه التقديرات بمستوى مهم جداً على المتوسط الكلي على هذا المجال، إذ بلغ المتوسط الحسابي (308. 4).

وبذلك، ومن واقع النتائج السابقة يتبين أن ترتيب مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية وفق تقديرات أفراد عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7): ترتيب مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية وفق تقديرات أفراد عينة الدراسة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	1	مجال الموارد البشرية	4 .552	0 .241	مهم جداً
2	3	مجال النواحي الإدارية والأكاديمية	4 .308	0 .267	مهم جداً
3	2	مجال النواحي المادية	3 .955	0 .295	مهم جداً
المتوسط الكلي			4 .278	0 .182	مهم جداً

يتبين من الجدول (7) السابق أن تقديرات أفراد الدراسة على الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيفات العالمية للجامعات بشكل عام وكلي كانت بمستوى مهم جداً، إذ بلغ المتوسط الكلي على الأداة المستخدمة (278. 4). كما كانت هذه التقديرات بنفس المستوى على مجالات الإستراتيجية الفرعية؛ إذ جاء المجال الأول "المتعلق بالموارد البشرية" بالمرتبة الأولى بمتوسط بلغ (552. 4)، تلاه المجال الثالث "المتعلق بالنواحي الإدارية والأكاديمية" وبلغ متوسطه (308. 4)، ثم جاء بالمرتبة الأخير المجال الثاني والمتعلق "بالنواحي المادية" وبلغ متوسطه (955. 3).

ومن واقع النتائج السابقة يتبين أن جميع عناصر الإستراتيجية المقترحة وفي المجالات الثلاثة نالت على تقديرات تراوحت ما بين المهمة والمهمة جداً، وهذا دليل واضح على أن هذه العناصر تعتبر مؤشرات ضرورية وملحة على الجامعات الاهتمام بها، والتأسيس لها وتأصيلها في خططها الإستراتيجية

قصيرة الأجل والطويلة منها من أجل الاستعداد والتهيؤ للتصنيفات العالمية للجامعات.

ويمكن لفت النظر إلى أن العناصر العشرة الأهم والتي حازت على مستوى أعلى من تقديرات عينة الدراسة كانت على الترتيب التنازلي الآتي: تطوير موقع الجامعة على شبكة الإنترنت (849. 4)، واستقطاب ذوي التميز العلمي عربياً وعلمياً (818. 4)، وتحقيق المعيار العالمي لنسبة الأستاذ \ الطالب (739. 4)، واستقطاب الطلبة الموهوبين والمبدعين (739. 4)، وزيادة عدد أعضاء هيئة التدريس (667. 4)، والتشجيع على إجراء البحوث المشتركة مع مؤسسات أخرى (667. 4)، ودعم الباحثين مادياً ومعنوياً (667. 4)، واستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني (667. 4)، وتوفير التجهيزات التقنية والمعامل (641. 4)، والاهتمام بالعلماء والمتخصصين والخبراء من أجل التطوير والجودة (604. 4). وهي في مجملها تركز بشكل أو بأخر على معايير التصنيفات العالمية ومؤشراتها للجامعات، سواء كانت هذه المعايير تختص بالتقنيات التي تستخدمها الجامعات في التعليم، أم فيما يختص بكفاءة أعضاء التدريس وعددهم ونسبتهم لعدد الطلبة، أم فيما يختص بالبحث العلمي ودعمه، والاهتمام بالتجهيزات والخبراء والمختصين والمبدعين.

ويلاحظ أن هذه النتيجة تتوافق كلياً أو جزئياً مع السواد الأعظم من الدراسات السابقة النظرية والميدانية؛ فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات عدة (الديب، 2012؛ الدجني، 2010؛ ووهبة، 2008؛ علاونة، 2004)؛ والتي أظهرت أن مستوى الاهتمام بالمعايير والمؤشرات العالمية في الجامعات كان مرتفعاً أو على الأقل متوسطاً، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة شرخ (2012) أن على الجامعة أن تعمل على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامج أكاديمية، والحرص على استحداث برامج جديدة حسب المتطلبات العلمية، الأمر الذي يمكنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن، وأن تحرص الجامعة بشكل كبير على تطوير دورها وإبراز سمعتها وكفاءتها بين سائر الجامعات العربية والدولية. وتتفق مع دراسات (الدجني، 2010؛ ووهبة، 2008؛ وشاهين، 2004؛ وعلاونة، 2004؛ وأبو دقة، 2004، والميمي، 2004)، في دعوتها للاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس، والتركيز على البنية التحتية، وأساليب التقويم، والتقنيات الحديثة في التدريس كالتعليم الإلكتروني، والاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الحياة الجامعية، وتلبية الاحتياجات المادية والمعنوية من أجل دعم البحث العلمي والباحثين المبدعين، والتي تعتبر منفردة ومجتمعة مؤشرات أساسية في التصنيفات العالمية للجامعات.

وهذه النتائج تتوافق مع الأطر النظرية وتدعم الأدبيات السابقة في هذا المجال والتي تدعو إلى أن هناك إجراءات لابدّ من تطبيقها بصرامة وتبنيها من قبل الجامعات الطامحة لدخول نادي جامعات النخبة العالمية، وأول هذه الإجراءات أن تربط بالترقيات والاستمرار في التدريس وتجديد عقود العمل بحجم الإنتاج العلمي وجودته، وأن توضع في هذا الصدد لوائح واضحة وصارمة، والتي بدأت به بعض الجامعات العالمية التي ذهبت بعيداً، حيث صارت تُلزم الأساتذة بنشر ثلاث مقالات على الأقل في المجلات الدولية من أجل الاحتفاظ بوظائفهم، وبعض الجامعات توقفت عن تثبيت جميع الأساتذة باستثناء كبار الأساتذة المتميزين وذلك بقصد إيجاد بيئة علمية أكثر تنافسية (الصديقي، 2014). ويمكن التأكيد في هذا الصدد على المبدأين المهمين اللذين يحكمان عمل الأستاذ الجامعي في الجامعات الأمريكية، المبدأ الأول هو "انشر أو اختفِ"(Publish or Perish) الذي يعني أن على الأستاذ الجامعي أن يستمر في الإنتاج العلمي ليحافظ على منصبه وإلا فعليه أن يغادر هذه الوظيفة، لأن الأستاذية تستلزم البحث والنشر العلميين (Wildavsky, 2013)، أما المبدأ الثاني فهو "ابتكر أو تبخر" (Innovate or Evaporate)، والابتكار هنا بمعناه الواسع وليس مقصوراً على التخصصات العلمية، فالجامعات هي فضاء للابتكار والإبداع بمختلف أوجههما اللذين يجعلان من الأستاذ الجامعي مصدر إلهام لأجيال المستقبل (Hazelkorn et al, 2013). وبطبيعة الحال لا يمكن أن تتعامل جميع الجامعات العربية بهذه الصرامة مع أعضاء هيئة التدريس ومحاسبتهم عن مدى التزامهم بالنشر العلمي أو ربط تجديد عقود العمل بحجم إنتاجهم العلمي ونوعيته، لأن هناك جامعات كثيرة، عامة وخاصة، أنشئت لتلبية احتياجات تعليمية بالدرجة الأولى، وليست بحثية (الفيصل، 2011). أما الإجراء الثاني هو تشجيع العلماء العرب الذين كانوا ضحية ما يسمى "نزف العقول "أو" هجرة الأدمغة" (Brain Drain) على العودة إلى العمل في الجامعات العربية مع توفير الإمكانات اللازمة

لاستثمار عطائهم العلمي، وتمثل في هذا الجانب كل من الصين والهند وكوريا الجنوبية أمثلة ناجحة يحتذى بها؛ حيث دخلت منذ سنوات مرحلة ما يسمى" تداول الأدمغة Brain (Circulation)، أو" كسب العقول" (Brain Gain) لاستعادة عقولهم التي هاجرت في فترات سابقة للدراسة في أمريكا الشمالية وأوروبا (Altbach & Salmi, 2011). إن العقول العربية المهاجرة التي تبدع في الخارج في مختلف الفروع العلمية وتعتلي أرقى المناصب العلمية هي بمنزلة " أصول قابلة للاسترداد" (Recoverable Assets) من قبل دولها إذا أوجدت لها بيئة معرفية حاضنة. أما الإجراء الثالث فيتمثل في استقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين من مختلف أنحاء العالم (Sunita & LaPorte, 2014).

إن الفهم الواعي والصحيح لماهية التصنيفات العالمية للجامعات يتطلب إدراك منطلقات هذا التوجه العالمي المرتبط ارتباطاً وثيقاً بزمن العولمة والتدويل (Globalization and Internationalization)؛ فالعولمة التي أزالت الحواجز وكسرت القيود بين دول العالم في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية تمخض عنها بروز نظام دولي اتفق مؤخراً على تسميته بالمنظمة التجارية العالمية، هذه المنظمة التي وضعت على سلم أولوياتها وخططها الاستثمار في التعليم على وجه العموم وفي التعليم العالي على وجه الخصوص (Lombardi, 2013؛Ortega & Prieto, 2009؛ Salmi, 2009). ونظراً لما تتميز به صناعة التعليم بوصفها المصدر الرئيس لصناعة رأس المال البشري برزت أجهزة مؤسسية عالمية متخصصة لضبط الجودة والتميز لمدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، بحيث يمكن الاعتماد على نتائج وتصنيفات هذه الأجهزة المؤسسية في اتخاذ القرارات الهادفة لتوجيه الاستثمار ورأس المال إلى القطاع التعليمي العام والخاص. وتؤكد دراسات نظرية وميدانية عديدة (خبير، 2015؛ إبراهيم، 2014؛ الفيصل، 2011؛ نجيب، 2011؛ مصطفى، 2009؛ وهبي، 2008) على بعض الجوانب التي تعتبر أسباباً لتراجع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات هي:

1. افتقاد معظم الجامعات العربية لرؤية إستراتيجية واضحة تعمل على تحسين تصنيفها الأكاديمي على المستوى العالمي.
2. تدني نسبة الإنفاق على البحث العلمي والتنمية.
3. عزوف القطاعات الإنتاجية والخدمية عن تمويل برامج البحث العلمي بالجامعات.
4. الغياب الكامل للمنافسة بين الجامعات العربية، وعدم تقديم حوافز مالية إضافية للجامعات الأكثر إنتاجًا للبحوث العلمية.
5. الأساليب التقليدية المتبعة في تعيين رؤساء الجامعات في أغلب الدول العربية.
6. ضعف حركة تدويل التعليم الجامعي في الدول العربية على مستوى (الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والنشر العلمي المشترك، واستقطاب وجذب الأساتذة والباحثين الأجانب).
7. نقص الوقت المخصص للبحث العلمي.
8. تدني أجور أعضاء هيئة التدريس في أغلب الجامعات العربية.
9. هجرة العقول البشرية العربية.
10. ضعف التوازن في الإنجاز العلمي بين مختلف التخصصات الأكاديمية.
11. نشر معظم البحوث باللغة العربية.
12. ضعف الإنتاج العلمي في مجال ترجمة الكتب والأبحاث.
13. الفجوة الالكترونية بين الجامعات العربية والجامعات الغربية

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الإستراتيجيات المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات من وجهة نظر عينة من العاملين في بعض الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف

العالمي للجامعات تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية فكانت كالآتي:

1. **متغير الجنس:** حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجنس فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجالات	الذكور		الإناث		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
1	مجال الموارد البشرية	4.555	0.245	4.540	0.226	0.356	0.363
2	مجال النواحي المادية	3.948	0.296	3.983	0.291	0.657	0.710
3	مجال النواحي الإدارية والأكاديمية	4.309	0.270	4.299	0.259	0.217	0.858
الكلي		4.278	0.181	4.279	0.187	0.014	0.747

يوضح الجدول (8) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير الجنس، بمعنى أن أفراد الدراسة سواء كانوا من الذكور أم من الإناث اتفقوا على أهمية العناصر التي تشتمل عليها مجالات هذه الإستراتيجية دون وجود فرق جوهري بينهم في مستوى هذه الأهمية.

2. **متغير التخصص العلمي:** حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير التخصص العلمي فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9) الآتي:

الجدول (9): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير التخصص العلمي

الرقم	المجالات	مواد أدبية		مواد علمية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
1	مجال الموارد البشرية	4.555	0.245	4.540	0.226	0.356	0.363
2	مجال النواحي المادية	3.948	0.296	3.983	0.291	0.657	0.710
3	مجال النواحي الإدارية والأكاديمية	4.309	0.270	4.299	0.259	0.217	0.858
الكلي		4.278	0.181	4.279	0.187	0.014	0.747

يوضح الجدول (9) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير التخصص العلمي، بمعنى أن أفراد الدراسة سواء كانوا من الكليات العلمية أم من الكليات النظرية اتفقوا على أهمية العناصر التي تشتمل عليها مجالات هذه الإستراتيجية دون وجود فرق جوهري بينهم في مستوى هذه الأهمية.

3. **متغير المؤهل العلمي: حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (10) الآتي:**

الجدول (10): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	المجالات	دكتوراة		ماجستير		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
1	مجال الموارد البشرية	4.536	0.235	4.623	0.257	1.694	0.424
2	مجال النواحي المادية	3.961	0.299	3.942	0.271	0.292	0.340
3	مجال النواحي الإدارية والأكاديمية	4.310	0.274	4.201	0.237	0.163	0.272
الكلي		4.277	0.187	4.291	0.154	0.366	0.297

يوضح الجدول (10) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بمعنى أن أفراد الدراسة سواء كانوا من

حملة درجة الماجستير أم من حملة درجة الدكتوراة قد اتفقوا على أهمية العناصر التي تشتمل عليها مجالات هذه الإستراتيجية دون وجود فرق جوهري بينهم في مستوى هذه الأهمية.

4. متغير الوظيفة (إداري\ أكاديمي): حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير نوع الوظيفة التي يمارسها الموظف فكانت كما هو مبين في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير الوظيفة

الرقم	المجالات	إداري		أكاديمي		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
1	**مجال الموارد البشرية**	4 .534	0 .224	4 .560	0 .248	0 .693	0 .266
2	**مجال النواحي المادية**	3 .962	0 .255	3 .952	0 .312	0 .277	0 .061
3	**مجال النواحي الإدارية والأكاديمية**	4 .331	0 .246	4 .297	0 .279	0 .827	0 .353
الكلي		4 .286	0 .161	4 .275	0 .191	0 .409	0 .238

يوضح الجدول (11) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير نوع الوظيفة، بمعنى أن أفراد الدراسة سواء كانوا من الإداريين أم من الأكاديميين فقد اتفقوا على أهمية العناصر التي تشتمل عليها مجالات هذه الإستراتيجية دون وجود فرق جوهري بينهم في مستوى هذه الأهمية.

5. متغير الخبرة: حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير الخبرة فكانت كما هو مبين في الجدول (12) الآتي:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الخبرة

الرقم	المجالات	اقل من 5 سنوات		5-10 سنوات		أكثر من 10 سنوات	
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف
1	**مجال الموارد البشرية**	4 .548	0 .312	4 .571	0 .228	4 .544	0 .230
2	**مجال النواحي المادية**	3 .940	0 .227	3 .967	0 .287	3 .953	0 .313
3	**مجال النواحي الإدارية والأكاديمية**	4 .365	0 .251	4 .355	0 .222	4 .271	0 .287
		4 .299	0 .179	4 .308	0 .163	4 .259	0 .190

يظهر الجدول (12) السابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (13) الأتي:

الجدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجلات الإستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
مجال الموارد البشرية	**بين المجموعات**	0 .028	2	0 .014	0 .237	0 .789
	داخل المجموعات	11 .031	189	0 .058		
	المجموع	11 .059	191			
مجال النواحي المادية	**بين المجموعات**	0 .015	2	0 .007	0 .083	0 .921
	داخل المجموعات	16 .580	189	0 .088		
	المجموع	16 .595	191			
مجال النواحي الإدارية والأكاديمية	**بين المجموعات**	0 .350	2	0 .175	2 .489	0 .086
	داخل المجموعات	13 .305	189	0 .070		
	المجموع	13 .655	191			
الكلي	**بين المجموعات**	0 .103	2	0 .052	1 .569	0 .210
	داخل المجموعات	6 .208	189	0 .033		
	المجموع	101 .850	191			

يوضح الجدول (13) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير الخبرة، بمعنى أن أفراد الدراسة سواء كانوا من ذوي الخبرات المنخفضة أم من ذوي الخبرات المتوسطة أم من ذوي الخبرات المرتفعة فقد اتفقوا على أهمية العناصر التي تشتمل عليها مجالات هذه الإستراتيجية دون وجود فرق جوهري بينهم في مستوى هذه الأهمية.

6. **متغير الرتبة:** حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير رتبة الموظف فكانت كما هو مبين في الجدول (14) الآتي:

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة

المجالات	مدرس		محاضر		مساعد		مشارك		أستاذ	
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف
الموارد البشرية	4 .636	0 .241	.589 4	0 .2563	.529 4	0 .243	.524 4	0 .209	.709 4	0 .247
النواحي المادية	3 .886	0 .221	.988 3	0 .299	.963 3	0 .305	.951 3	0 .297	.927 3	0 .287
النواحي الإدارية والأكاديمية	4 .309	0 .327	.268 4	0 .298	.312 4	0 .259	.316 4	0 .234	.294 4	0 .361
الكلي	4 .283	0 .228	.215 4	0 .215	.276 4	0 .175	.274 4	0 .167	.307 4	0 .256

يظهر الجدول (14) السابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (15) الأتي:

الجدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجلات الإستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الرتبة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
مجال الموارد البشرية	بين المجموعات	0 .479	4	0 .120	2 .118	0 .080
	داخل المجموعات	10 .580	187	0 .057		
	المجموع	11 .059	191			
مجال النواحي المادية	بين المجموعات	0 .103	4	0 .026	0 .292	0 .883
	داخل المجموعات	16 .492	187	0 .088		
	المجموع	16 .595	191			
مجال النواحي الإدارية والأكاديمية	بين المجموعات	0 .036	4	0 .009	0 .123	0 .974
	داخل المجموعات	13 .619	187	0 .073		
	المجموع	13 .655	191			
الكلي	بين المجموعات	0 .011	4	0 .003	0 .079	0 .989
	داخل المجموعات	6 .300	187	0 .034		
	المجموع	6 .311	191			

يوضح الجدول (15) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، بمعنى أن أفراد الدراسة سواء كانوا من ذوي رتب وظيفية منخفضة أم مرتفعة فقد اتفقوا على أهمية العناصر التي تشتمل عليها مجالات هذه الإستراتيجية دون وجود فرق جوهري بينهم في مستوى هذه الأهمية.

تشير مجمل النتائج المرتبطة إلى عدم وجود فروق إحصائية في مستوى تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الإستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة، وهذا يعني أن جميع أفراد الدراسة على اختلاف مستوياتهم ومؤهلاتهم العلمية والوظيفية يدركون أهمية السياسات العالمية المتبعة لتصنيف الجامعات، وهم على إدراك ووعي لأهمية أن تستعد الجامعات الفلسطينية وتتهيأ مسلحة بالمعايير الإدارية والأكاديمية والبشرية والمادية لتحوز على مراتب متقدمة في هذه التصنيفات العالمية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فقد اتفقت مع دراسات (الديب، 2012؛ شاهين، 2004؛ علاونة، 2004)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في تقديرات مستوى المعايير الدولية لتصنيف الجامعات تبعاً لمتغيرات مستقلة مختلفة كالتي تم دراستها في هذه الدراسة كالجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، والرتبة العلمية.

التوصيات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يقترح الباحث التوصيات والمقترحات الآتية:

1. على الجامعات الفلسطينية تعزيز المعايير ومؤشرات الأداء الكمية ذات العلاقة بنتائج هذه الدراسة والتمسك بها والعمل على أساسها لتمكين الجامعات من الارتقاء والتطور.
2. أن تعمل الجامعات الفلسطينية على تكثيف الجهود لمواصلة التطور والارتقاء بها إلى مصاف الجامعات العالمية.
3. ضرورة تفعيل مفهوم الجامعة المنتجة بتحويل البحوث العلمية من أبحاث استهلاكية إلى أبحاث من أجل الاستثمار، والبحث عن الصيغ الاستثمارية التي يمكن أن تحد من أزمة تمويل البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية في الوقت الحالي.
4. أن تقوم الجهات المسؤولة العليا بالجامعات بكل ما من شأنه زيادة وتفعيل امتلاك القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعات لسمات وخصائص القيادة الريادية المتفتحة على العالم.
5. محاولة توفير التسهيلات المادية والمعنوية والفنية والتقنية المساعدة لعملية التغيير وتنفيذها من قبل إدارة الجامعة.
6. إجراء المزيد من الدراسات بهدف تحديد الأساليب الإدارية الحديثة كالهندرة (الهندسة الإدارية)، أو الإبداع الإداري وغيرها من أجل الرقي بمستوى الجامعات الفلسطينية.

المراجع

إبراهيم، أحمد ثابت (2014). **واقع الجامعات العربية والإسلامية من التصنيفات العالمية.** متاح على شبكة الانترنت العالمية على الموقع: www.nahdauniversity.org\ar\download\pdf

أبو خلف، نادر (2004). التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية. **ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله.**

أبو دقة، سناء(2004) . التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي. **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، جامعة القدس المفتوحة.

بركات، زياد (2015). إستراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. بحث مقبول للنشر، **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، عمان.

بركات، زياد (2011). الاستراتيجيات التكنولوجية المعلوماتية والرقمية للجامعة الفلسطينية المستقبلية من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، (58)، 371-404.

بركات، زياد (2010).الاستراتيجيات المهنية التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين. **مجلة جامعة الخليل**،5(1)، 25-48.

بركات، زياد (2009). استراتيجيات التنمية البشرية جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة**، 2(3)، 293-334.

حورية، علي واللهيبي، نايف (2013). واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسيات التصنيف العالمي للجامعات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 33(4)، 149-182.

خبير، عبد الرحيم محمد (2015). **قراءة في التصنيف العالمي للجامعات لعام 2014م : مؤسسات التعليم العالي العربية والأفريقية نموذجاً**-http://www.alrakoba.net/news action-show-id-160172.htm .

خليفة، حسين (2013). **النظرية الإستراتيجية المعاصرة.** بغداد: دار الحكمة.

التباخ، فيليب (2011). التصنيفات الدولية للجامعات. **المجلة السعودية للتعليم العالي**، (5)، 9-16.

الدجني، إياد (2010). **تجربة الجامعة الإسلامية بغزة في تطوير نظام تقييم الأداء الإداري والأكاديمي لتطوير الجودة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة

الديب، سامر (2012). **مدى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وصعوباتها وسبل تنميتها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

شاهين، محمد عبد الفتاح (2004) . التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.**

شبكة فلسطين للحوار (2015). **تصنيف الجامعات العربية وفق المعايير الدولية.** متاح على شبكة الانترنت على الموقع: www.paldf. Net.

شرخ، جمال (2012). **مدى إمكانية تقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن: دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين بالجامعة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرشيد، خالد عبد الله والفرحان، أحمد بن حمد (2009). **التصنيف العالمي للجامعات:** طموحات وإنجازات.

صائغ، عبد الرحمن (2011). التصنيفات الدولية للجامعات: تجربة الجامعات السعودية. **المجلة السعودية للتعليم العالي**، (5)، 25 -38.

الصديقي، سعيد (2014). الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز. **مجلة رؤى إستراتيجية**، (350)، 1- 47.

العاجز، فؤاد (2009). تدريب القيادة الجامعة الفلسطينية كأحد مجالات تطوير الإدارة الجامعية في فلسطين. **مجلة الجامعة الفلسطينية(سلسلة العلوم الإنسانية)**، 17(2)، 273-302.

علاونة، معزوز جابر (2004) مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، جامعة القدس المفتوحة، جنين.

الفيصل، بسمان (2011). التصنيفات الدولية للجامعات ومواقف الجامعات العربية. **المجلة السعودية للتعليم العالي**، (5)، 17 -24.

مصطفى، إسراء محمد (2009). **التصنيف العالمي للجامعات.** متاح على شبكة الانترنت على الموقع: www.ahlolhdeeth.com/vb/attachment.php، تم استرجاعه في 2015.

الميمي، أسامة (2004). الجودة في الجامعات الفلسطينية: الإجراءات والممارسات. **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، جامعة القدس المفتوحة.

نجيب، حيدر (2011). التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية والعراقية منها. **مجلة العراقية للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 7 (20)، 66-92.

وكالة فلسطين اليوم (2014). **تصنيف الجامعات الفلسطينية**. متاح على شبكة الانترنت على الموقع:
./http://paltoday.ps/ar/post/240796

وهبة، هاني (2008). **واقع الأداء الإستراتيجي في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ويح، محمد (2015). التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية والبحرانية منها(رؤية نقدية). **المؤتمر الثالث للهيئة الوطنية والمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب في البحرين** 12\4\2015، جامعة البحرين.

Altbach, P. & Salmi, J. (2011). **The Making of World-Class Research Universities**. (Washington, DC: The World Bank.

Blanca L.; Delgado–M.; Hurtado, T.; Nuria, E. & Bondar, Y. (2011). Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. **Revista de Universidady Sociedad del Conocimiento**, 8(2), 268- 275.

Carroll, D. (2014). An investigation of the relationship between university rankings and graduate starting wages. **Journal of Institutional Research**, 19(1), 46-54.

Coiffait, L. (2011). **New Thinking about the Future of Higher Education**. London: Pearson.

Ezzarfi, A & Elmajid, Z. (2009). **Ranking Model of Universities in Morocco.** A paper presented at the Workshop on Scientific Cooperation Indicators and Impact Measures, organized by the Mediterranean Innovation and Research Coordination Action, Bondy, Paris, France, March 16–17, 2009.

Goodall, A. (2006). The Leaders of the World's Top 100 Universities. **International Higher Education** , (42), 233-247.

Guangkuan, X. (2013). Seeking a Roadmap to Becoming World Class: Strategic Planning at Peking University. http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROPS.CSHE.11.13.XIE. **Academic PlannningPekingUniv**.6.14.2013.pdf.

Hazelkorn, E.; Wells, P; Good, R. & Marope, M.(2013). **Rankings and accountability in higher education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO Publishing.

Horta, J. (2009). Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State. **Higher Education,** 58(3), 387–405.

Kresimir, P. (2012). Webometric ranking of European university. **Education Procedure Social and Behavioral Scinces,** (46), 3788-3792.

Liu, N, (2005). Academic Ranking of World Universities Methodologies and Problems. **Higher Education in Europe**,30(2), 13 - 21.

Lombardi, J. (2013). **The Top American Research Universities: Annual Report.** The Center for Measuring University Performance at Arizona State University, 2012. <http://mup.asu.edu/research2011.pdf.

Loobuyck, P. (2009). What Kind of University Ranking Do We Want?. **Ethical Perspectives**, 16(2), 54-68.

Marginson, S. (2012). **Different Roads to a Shared Goal: Political and Cultural Variation in World-Class Universities**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Ortega J. & Prieto, J. (2009). Longitudinal Study of Contents and Elements in the Scientific Web Environment. **Journal of Information Science**, 32(4), 11-29.

Rauhvargers, A. (2011). **University Rankings and their Impact**. Brussels: European University Association.

Salmi, J. (2013). Daring to Soar: A Strategy for Developing World-Class Universities in Chile. **Educational Latin-American**, 50(1), 130- 146.

Salmi, J. (2012). **From Zero to Hero: Building World-Class Universities**. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012/one-hundred-underfifty/analysis/world-class-university.

Salmi, J. (2009). **The Challenge of Establishing World-Class Universities** Washington D.C.: The World Bank.

Sunita, D & LaPorte, E. (2014). Brain drain from developing countries: how can brain drain be converted into wisdom gain?. **Journal of the Royal Society of Medicine,** 98(11), 490-502.

Van Raan, A., Van Leeuwen, N. & Visser, S. (2013). Severe Language Effect in University Rankings: Particularly Germany and France are Wronged in Citation-based Ranking. **Scientometrics**, 88(2), 112-128.

Wang, Q.; Cheng, Y. & Liu, N. (2014). **Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal**.(Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Weideman, M. (2013). Comparative analysis of homepage website visibility and academic rankings for UK Universities. **Information Research: An International Electronic Journal**, 18(4), 19-42.

Wildavsky, B. (2010). **The Great Brain Race: How Global Universities are Reshaping the World**. (Princeton &Oxford: Princeton University Press.

Sanoff, A.; Usher, A.; Savino, M. & Clarke, M. (2009). College and University ranking systems: Global perspectives and American Challenges. **ERIC, N:** EJ928127.

Senanayak, V ; Piravenand, M. & Zomoya, Y. (2014). The P-Index: Ranking scientists using network dynamics. **Journal of Priceline Computer Science**, (29), 465 - 477.

Sheil, T. (2010). Moving beyond university rankings: Developing a world class university system in Australia. **Australian Universities' Review**, 52(1).69-76.

Stack, M. (2013). The imes Higher Education Ranking Product: Visualising excellence through media globalisation, **Societies and Education**, 11(4), 560-582.

Stephen, T. (2011). A Methodology for calculating prestige ranks of academic Journals in Communication: A More inclusive alternative to citation. **Metrics Behavioral & Social Sciences Librarian,** 30(2), 63-71.

علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني

لينا علي حسين

قسم الصحة والترويح – كلية التربية الرياضية

الجامعة الأردنية

المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ التسلم: 2015/11/1 تاريخ القبول: 2016/1/19

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني. وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبا من المسجلين في مساق التدريب الميداني (27) طالبة، و(35) طالباً. وتم إستخدام الإستبيان كأداة لجمع البيانات بحيث تكون من (48) عبارة وزعت على 6 مجالات وهي: كفاية التخطيط وكفاية الاهداف وكفاية إدراة وضبط الصف وكفاية تنفيذ الدرس وكفاية الوسائل والأساليب والانشطة وكفاية التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجالات كفايات (إدارة وضبط الصف، التخطيط، تنفيذ الدرس، الوسائل والانشطة والاساليب) جاءت بمستوى عالٍ، في حين جاء مجالي (كفايات الاهداف والتقويم) بمستوى متوسط، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات كفايات التدريب الميداني تبعاً لمتغير الجنس بين الطلاب والطالبات، ووجود ارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي ومجال تنفيذ الدرس، والتقويم، ومقياس الكفايات التعليمية الكلي. وتوصي الباحثة باستخدام المقياس كنموذج تقويمي لطلبة التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية، وإعطاء مزيد من التدريب للطلبة لرفع مستوى كفاءتهم في تحديد الاهداف التربوية والتنويع في إستخدام أساليب التقويم.

(**الكلمات المفتاحية:** الكفايات التعليمية، التحصيل الدراسي، التدريب الميداني).

The Relationship between Teaching Competencies and Academic Achievement Among Training Field Course Students From Their Point Of View

Leena Ali Hussein

Faculty of Physical Education - University of Jordan

HKJ

lina_143@live.com

The aim of this study was to assess the relationship between teaching competencies and academic achievement among training field course students from their point of view. To achieve this aim, 35 male and 27 female, of those enrolled in the course of field training were selected to answer the questionnaire.

The questionnaire consisted of 48 items covering six areas: planning, objectives, classroom management, executive of the class, instructional aides and activities and evaluation competence.

The results showed that all areas of teaching competencies came in high level except objective and evaluation which came in a moderate level. There was no significant difference between males and females in teaching competencies. A significant correlation between the academic achievement and executive of the class, evaluation and the total of the teaching competencies measurement. The researcher recommends using the questionnaire as an evaluation tool for the students of field training in the Faculty of Physical Education at the University of Jordan. The researcher also recommends giving further training to students to raise their competencies in determining educational objectives and diversification of evaluation methods.

(**Key words:** Academic Achievement, Teaching Competencies, Field Training Course).

مقدمة الدراسة وأهميتها

يشهد العالم في ظل التقدم المعرفي والتكنولوجي تطوراً في شتى مجالات العلوم، وكإنعكاس لهذا التقدم ظهرت ثورة من المعلومات والتطورات والتي تلعب دوراً كبيراً في منظومة التعليم وفي توجيه شكل وكيفية التعلم، مقدمة لنا ملامح وآفاق جديدة للارتقاء بمستوى العملية التربوية التعليمية. ويعد المعلم هو العامل الأساسي وذو الأهمية في عملية التربية والتعليم، وأثر المعلم الكفء يستمر طيلة أجيال عدة، ويستمر فعالا يسجل خدماته الإنسانية بشكل مؤثر وممتد إلى ما بعد الحدود الجغرافية والحياة المعاصرة.

ويقع على عاتق معلم التربية البدنية عبئا ضخماً لا ينحصر في تقديم ألوان من النشاط البدني خلال دروس التربية البدنية أو في المناسبات الرياضية، بل يتعدى ليشمل المواءمة بين الميول والرغبات والإمكانات المادية المتاحة ضمن إطار تربوي يهدف إلى تنشيط النمو وتعجيل مراحله من خلال إكساب التلاميذ اللياقة البدنية والمهارية والعلاقات الاجتماعية والصحة العضوية والنفسية والمعارف والمعلومات والاتجاهات الايجابية (عبدالله وبدوي، 2006).

لذلك فإن إعداد معلم التربية البدنية وجد اهتماما كبيراً من قبل كليات التربية البدنية والرياضية حيث سعت إلى رفع وتطوير مستوى كفاءة طلبة التربية البدنية في الجوانب النظرية والعملية من خلال مساق التدريب الميداني.

وبذلك فان التدريب الميداني هو الحقل الذي يظهر فيه المعلمين الطلبة استعدادهم المهني وكفاياتهم التعليمية للتعامل مع المواقف المختلفة بهدف إخراج درس فعال.

ويؤكد أبو هرجة وآخرون (2000) دور التدريب الميداني في اتاحة الفرص لاكتساب الكفايات الأدائية للمعلمين الطلاب وكذلك إكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم ومعرفة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضهم في الميدان التعليمي التعلمي.

يمارس الطالب – المعلم مهارات التدريس فى أحدى المدارس لمدة فصل دراسي واحد وتحت إشراف وتوجيه القائمين بالاشراف التربوي، بحيث يقومون بزيارات دورية للمعلمين الطلبة خلال الفصل وتقديم الخبرات اللازمة لهم لتطوير وتقييم العملية التعليمية التعلمية، وبذلك فان الطلبة – المعلمين يخضعون للتقييم بحيث تتوج نهاية فترة التدريب الميداني بدرجات تعبر عن مدى كفاءة الطلبة – المعلمين واتقانهم لمهنة التدريس وهو ما يسمى بالتحصيل الدراسي في مساق التدريب الميداني.

ويتأثر التحصيل الدراسي بين (الطلبة) المعلمين بعدة عوامل منها: ما هو تربوي متعلق بالمادة الدراسية، والمعلم، والمدرسة، ومنها ماهو شخصي كالعوامل الصحية والنفسية، والإجتماعية والاسرية (زيتون و زيتون،1995).

وتعد أكثر العوامل التربوية تأثيراً بالتحصيل الدراسي ما هو متعلق بالمعلم وما تتضمنه من طرائق التدريس التي يستخدمها كالأنشطة التي يقوم بها، ووسائل التقويم التي يتبعها، ومراعاته للفروق الفردية بين الطلبة. فالمعلم الناجح لا يكفيه فهم شخصي وحدسي للمفاهيم والمبادىء والنظريات الرياضية، بل يجب عليه أن يمتلك الطرق والأساليب التدريسية والتي من شأنها ترجمة ونقل المعلومات للطلبة وبالتالي تحقيق الهدف من العملية التعليمية (Hardy and Mawer,1999) وكذلك العمل على تنسيق وتنظيم حصيلة مهاراته وخبراته لمواجهة أي متغير ومتطلب جديد خلال المواقف التعليمية المختلفة (Siedentop and Tannehill,2000) والتي تعبر جميعها عن الكفايات التعليمية المهمة في مهنة التدريس. ويعرف هوستن (Housten,1970,p.9) الكفايات التعليمية بأنها " مجموعة من المعارف و المهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من ادوار الفرد المتعددة ".

وكذلك فالكفايات التعليمية هي مجمل تصرفات وسلوك معلم التربية الرياضية والتي تشمل المعارف والاتجاهات والمهارات أثناء الموقف التعليمي. ويتسم هذا السلوك بمستوى عالٍ من الاداء والدقة (شلتوت وخفاجه، 2002).

فالكفايات التعليمية تلعب دوراً حاسما في تحقيق مدى كفاءة (الطالب) المعلم كمدرس ناجح في المستقبل ومن خلالها يتم الحكم على أداء المعلم وتقويمه، وبذلك يختلف (الطلاب) المعلمين في مستوى تحصيلهم الدراسي في مساق التدريب الميداني باختلاف الكفايات التعليمية ودرجة امتلاكها، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة في التعرف على الكفايات التعليمية لدى (الطلبة) المعلمين وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي في مساق التدريب الميداني من اجل النهوض بالعملية التربوية التعليمية ومواكبة التطور الحادث في منظومة التعليم من خلال متابعة المعلم وما يمتلكه من كفايات تعليمية باعتباره الركن الاساسي في العملية التعليمية التعلمية والنظر في مستوى تحصيله الدراسي في التدريب الميداني كونه المؤشر على كفاءة الطالب المعلم ونجاحه مستقبلا في مهنة التدريس، ولذلك قامت الباحثة بتصميم استبيان يتضمن مجموعة من الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمي التربية البدنية وهي: التخطيط والأهداف، وإدراة وضبط الصف، وتنفيذ الدرس، والاساليب والوسائل والانشطة، والتقويم وعرضها على الطلبه المعلمين لتحديد مستوى الكفايات التعليمية والفروق بينها بالإضافة للتعرف إلى مستوى التحصيل الدراسي وعلاقته بالكفايات التعليمية عند طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية في مساق التدريب الميداني.

مشكلة الدراسة :

يعد المعلم حجر الأساس والزاوية في العملية التعليمية التعلمية لذلك وجب أن يكون هناك تضافر مستمر للجهود من أجل إعداد الطالب المعلم خلال فترة التدريب الميداني والتي تعد من أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل, ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة تدريب ميداني ارتأت الباحثة بضرورة متابعة

أداء الطلبة المعلمين وتقويمهم والوقوف على مدى امتلاكهم للخبرات والمهارات والكفايات التعليمية ودرجة ممارستها والتي تم اكتسابها خلال فترة الإعداد الأكاديمي في الكلية، ومدى تطبيقهم لها أثناء المواقف التعليمية المختلفة والتي تنعكس إيجابيا أو سلبياً على مستوى تحصيلهم الدراسي في التدريب الميداني، فظهرت المشكلة للحاجة إلى التعرف إلى مستوى الكفايات التعليمية لدى طلبة مساق التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي في التدريب الميداني والتي تؤثر على مستوى أداء المعلمين الطلبة وتحكم عليهم عند ممارستهم لمهنة التدريس.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1- مستوى الكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني.

2- الفروق في مستوى الكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني بكلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية تبعا لمتغير الجنس.

3- علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني.

تساؤلات الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى الكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني بكلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية تبعا لمتغير الجنس؟

3- ما هي علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني؟

الدراسات السابقة

أجرى الرواحي و الهنائي(2013) دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة ُعمان وعلاقتها بأسباب إختيار مهنة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (142) معلما و(168) معلمة. واستخدم الباحثان الإستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق اهداف الدراسة، وتكونت من (33) فقرة موزعه على خمسة مجالات وهي: تخطيط الدرس, وتنفيذ الدرس, وضبط الصف, والتقويم, والكفايات المهنية والعملية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية تراوحت بين القليلة والمتوسطة والمرتفعة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيرات النوع والمنطقة التعليمية، بينما أظهرت وجود فروق إحصائية طبقا لنوع الخبرة التدريسية، كما بينت النتائج أن أكثر أسباب إختيار مهنة تدريس الرياضة المدرسية هي حب الرياضة والحصول على مجموع درجات قليلة في دبلوم التعليم العام، كما لم تظهر نتائج الدراسة علاقة بين درجة إمتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية وأسباب اختيارهم لمهنة تدريس الرياضة المدرسية.

أجرى العون (2011) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة المفرق لبعض الكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (96) معلما و(48) معلمة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. واستخدم الباحث الإستبيان كوسيلة لجمع البيانات. وتكونت العينة من (28) عبارة موزعه على أربعة أبعاد وهي: (تنفيذ الدرس, وإدارة الصف, والتفاعل والتعاون, والتقويم)، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة المفرق لبعض الكفايات التعليمية متوسطة حيث بلغ متوسط استجاباتهم (3,53)، وأن أكثر الكفايات ممارسة التفاعل والتعاون, إدارة الصف, والتقويم, كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح المعلمين وعدم وجود فروق تعزى إلى الخبرة والتفاعل على الأداة ككل.

أجرى أحمد (2010) دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في العراق، و تكونت العينة من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في مدارس المحافظات كافة والبالغ عددهم (1749) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات بحيث تكونت من (30) كفاية تعليمية وزعت على ثلاث مجالات رئيسية وهي: تنفيذ الدرس والتخطيط والتقويم. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي ومعلمات التربية الرياضية للكفايات التعليمية على المجالات مجتمعه كانت كبيرة, وأظهرت نتائج النسب المئوية لكل كفاية

من هذه الكفايات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية حيث كانت الكفايات التعليمية الأساسية ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كبيرة جداً, بالاضافة إلى أن درجة امتلاكهم للكفايات التعليمية على مجالات البحث (التخطيط, والتنفيذ, والتقويم) جاءت لصالح المنطقة الشمالية في العراق.

أجرى القاسم (2008) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين درجة الطالب المعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية ومتوسط درجاته في مقررات الإعداد الأكاديمي والتربوي في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة, وتكونت عينة الدراسة من (107) طلاب, منهم (13) طالباً معلماً و(94) طالبة معلمة موزعين على 6 تخصصات، واستخدم الباحث نموذج تقويم المتدرب في مقرر التربية العملية المعتمد لهذه الغاية في جامعة القدس المفتوحة, لتقويم أداء الطالب المتعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، كما استخدم كشوف علامات الطلاب المعلمين أفراد العينة. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن هناك علاقة ضعيفة بين درجة الطالب في الجانب العملي والمعدل التراكمي، ولا توجد علاقة بين درجة الطالب في الجانب العملي وطرائق التدريس والتدريب عامة.

أجرى كل من كوفاس وآخرون ,.Kovac, et al) (2008 دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات اللازمة للتدريس في مجال الرياضة المدرسية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضة المدرسية، و طبقت أداة الدراسة على عينة قوامها (85) معلما ومعلمة ممن يدرسون في المدارس الإبتدائية والثانوية بسلوفانيا. وقد توصل الباحثون إلى أن أهم الكفايات التدريسية كانت كالتالي : إدارة وتنظيم الصف، تطبيق النظريات التربوية، القدرة على الربط بين مناهج الرياضة المدرسية مع مختلف المناهج الدراسية الأخرى، والقدرة على تطبيق اساليب التقويم المختلفة، وتنظيم المسابقات والانشطة الرياضية، والقدرة على تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

أجرى البطاينة (2004) دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى طلبة التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالإسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالبا وطالبة من طلبة التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية في جامعه اليرموك (14 ذكور, 34 إناث). واستخدم الإستبيان كأداة لجمع البيانات حيث تكون من (55) فقرة موزعه على ستة مجالات : كفايات التخطيط، كفايات الاهداف، كفايات إدارة وضبط الصف، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات الوسائل والاساليب والانشطة، كفايات التقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة طلبة التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية للكفايات التعليمية عالية, وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أفراد العينة للكفايات التعليمية لصالح متغير الجنس في مجال كفايات إدارة وضبط الصف وذلك لصالح الذكور، وتبعا لمتغير دراسة مساقات التدريب الميداني على مجال كفايات تنفيذ الدرس ولصالح طلبة تدريب ميداني (2)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أفراد العينة للكفايات التعليمية تبعا لمتغير المستوى الدراسي على مجال كفايات إدارة وضبط الصف وذلك لصالح طلبة سنة رابعة فما فوق وايضا على مجال كفايات الوسائل والاساليب والانشطة وذلك لصالح طلبة سنة ثالثة.

قام عبد الحق (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات الرياضة المدرسية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس بفلسطين المحتلة، وشملت عينة الدراسة (60) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث الإستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج قدرة المعلمين الكبيرة جدا على اختيار الأهداف التعليمية المناسبة للمراحل التعليمية التي يقومون بتدريسها، واختيار الانشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوافرة في المدارس، واختيار الانشطة التي تتناسب مع قدرات الطلاب وامكاناتهم وقدرتهم على تقديم النماذج العملية ومراعاة الفروق الفردية، والقدرة على ربط المهارات التعليمية الجديدة مع خبرات الطلاب السابقة، واستخدام التقويم التكويني وتبني المعايير المناسبة لتقويم اداء الطلبة في الإختبارات المهارية والحركية التي تحفز الطلاب وتحسن سلوكهم.

قام كورني (Chorney,2002) بدراسة هدفت إلى تحديد ما اذا كانت مدرسات التربية البدنية يتصورن خصائص محددة مسبقا للتدريس الناجح في التربية البدنية بشكل مختلف عن مجموعه مختلطة جنسيا أم لا، وذلك بترتيب من الاكثر أهمية إلى الأقل أهمية، صنف المشاركون (25) عبارة تصف الصفات او

الكفايات المطلوبة لأي معلم تربية بدنية. تم جمع البيانات من مدرسات التربية البدنية من مدارس ادمنتون الحكومية في كندا،بلغ مجموع العينة (96) معلمة، اجاب منهم (71) معلمة أن كل المدرسات كن يدرسن نفس المستوى الصفي من السابع إلى الثاني عشر ومتمثلات في خلفياتهن التعليمية بناء على نتائج هذه الدراسة فان الجنس والعمر لا يبدو انهما يلعبان دورا ذو دلالة في التدريس الفعال للتربية البدنية، بالاضافة إلى ذلك فان خبرة المعلم واتجاهات مدرسات التربية البدنية لا يبدو انها تتغير بشكل ذو دلالة عبر مسار العمل بشكل مثير، وأن العديد من نفس الخصائص التي يعتبرها مدرسو التربية البدنية الامريكان الاكثر او الاقل اهمية من كلا الجنسين هي متماثلة بشكل مدهش مع استجابات العينة الكندية التي أفرادها إناث.

أجرى عبد الرازق (2001) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية، تكونت عينة الدراسة من (150) معلم تربية رياضية في محافظة اربد. وقام الباحث بتصميم استبيان لجمع بيانات الدراسة احتوى على (63) كفاية تدريسية موزعه على خمسة محاور وهي : التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والصفات الشخصية والتفاعل والعلاقات الإنسانية، والتقويم. واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الخاصة بالدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات التي إعتمدها الباحث كانت مهمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس، وتبعا لمتغير الخبرة ولصالح الخبرات الصغيرة، ولمتغير المديريات كان لصالح مديرية تربية اربد.

قامت الدرهلي (2001) بدراسة هدفت إلى إعداد قائمة من الكفايات اللازمة لخريجي التربية الرياضية ودرجة ممارسة هذه الكفايات، وتكونت العينة من (38) عضو هيئة تدريس و(180) معلما ومعلمة و(40) مشرفاً ومشرفة، واستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة حيث شمل على خمسة مجالات وهي : كفايات التدريس، وكفايات التدريب، وكفايات التحكيم، وكفايات الإدارة والإتصالات، والكفايات الصحية. واستخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة بناء قائمة بالكفايات اللازمة لخريجي التربية الرياضية، وان ممارسة خريجي التربية الرياضية للمجالات الكلية للدراسة كانت عالية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً على مجال كفايات التحكيم تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وتبعاً لمتغير الخبرة ولصالح الخريجين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، والمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، ووجود فروق دالة إحصائيا على مجال كفايات التدريس تبعاً لمتغير الجامعه ولصالح خريجي الجامعه الاردنية، وعلى مجال التدريب وكان لصالح خريجي الجامعه الاردنية واليرموك.

مصطلحات الدراسة :

- **الكفاية:** "القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوبة بأقل التكاليف من الجهد والمال والوقت" (الفتلاوي، 2003، ص 29).
- **الكفايات التعليمية:** مجمل سلوك وتصرفات معلم التربية الرياضية والتي تشمل المعارف والاتجاهات والمهارات أثناء الموقف التعليمي ويتسم هذا السلوك بمستوى عالٍ من الآداء والدقة (شلتوت و خفاجه،2002).
- **التحصيل الدراسي:** "بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحدّد ذلك اختبارات التحصيل المقنّنة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً." (الطاهر،1991، ص46-48).
- **التدريب الميداني:** هي فترة التدريب في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية ومدتها فصل دراسي واحد في نهاية برنامج الإعداد ويفرغ الطالب خلاله للتدريب على مهارات التدريس في إحدى المدارس الإبتدائية او الإعدادية او الثانوية الحكومية والخاصة ويتم تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس من اجل متابعة الطلبة وتقويمهم (الشامخ، 2003).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة الثالثة والرابعة بكلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية والمسجلين في العام الدراسي 2015/2014 بمساق التدريب الميداني والبالغ عددهم (105) حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا وطالبة من كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية والمسجلين في العام الدراسي 2015/2014 بمساق التدريب الميداني، حيث بلغت نسبة عينة الدراسة إلى مجتمع الدراسة (59%)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول 1. توزيع أفراد عينة الدراسة

طلبة التدريب الميداني	المجتمع	العينة	نسبة العينة إلى المجتمع
الطلاب	61	35	%57.3
الطالبات	44	27	%61.4
المجموع	105	62	%59

الجدول (2) يصف أفراد عينة الدراسة حسب التحصيل الدراسي في مساق التدريب الميداني

الرمز	عدد الطلبة	النسبة المئوية
أ	10	,02
أ-	10	,02
ب+	12	,03
ب	8	,01
ب-	6	,009
ج+	7	,01
ج	5	,006
ج-	4	,004
د+	0	0
د	0	0
د	0	0

أداة جمع البيانات

تم تصميم استبانة لقياس الكفايات التعليمية لدى طلبة مساق التدريب الميداني بكلية التربية الرياضية، بعد الرجوع إلى المصادر والدراسات السابقة. البطاينة (2004)، الرواحي والهنائي (2013)، ورباح أحمد (2010)، والعون(2011) وعبد الرزاق (2001)، وشلتوت وخفاجه (2002)، والدرهلي (2001)، تم تصميم استبيان يقيس الكفايات التعليمية لمساق التدريب الميداني بكلية التربية الرياضية بصورته الأولية, ثم تم عرضه على (3) محكمين من الجامعة الأردنية والملحق (1) يبين أسماءهم، حيث تكون الإستبيان من (55) عبارة، وبعد الأخذ بأراء المحكمين تم اختيار العبارات التي حصلت على موافقة بنسبة (75%) فأكثر، ليصبح بصورته النهائية مكون من (6) مجالات و(48) عبارة على النحو التالي: (مجال كفايات التخطيط (10) عبارات، ومجال كفايات الاهداف (6) عبارات، ومجال كفايات إدارة وضبط الصف (9) عبارات، ومجال كفايات تنفيذ الدرس (8) عبارات، ومجال كفايات الوسائل والأساليب والانشطه (7) عبارات، ومجال كفايات التقويم (8) عبارات، والملحق (2) يبين الإستبيان بصورته النهائية.

سلم الإستجابة

تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على عبارات المقياس : (أوافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، أوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، أوافق بدرجة قليلة (2) درجتان، لاأوافق درجة واحدة), وقد تم تحديد ثلاثة مستويات للحكم على الكفايات التعليمية لدى طلاب التطبيق الميداني: (1- 2.33: مستوى منخفض، 2.34- 3.74: مستوى متوسط، 3.75-5 مستوى عالي).

متغيرات الدراسة :

- المتغيرات المستقلة :

1. الجنس وله مستويان ذكر وأنثى.

2. مستوى التحصيل

- المتغيرات التابعه:

الكفايات التعليمية بالتدريب الميداني.

المعاملات العلمية لأداة جمع البيانات

أولاً) صدق الأداة :

تم استخدام صدق المحتوى بعرض الاستبيان على (3) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه من الجامعة الأردنية, والملحق رقم (1) يوضح أسماءهم، ثم تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول (3) يوضح ذلك.

ثانياً) ثبات الأداة :

تم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبيان، ثم الاستبيان ككل باستخدام الإتساق الداخلي لمعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على عينة الدراسة والمكونة من (62) فرداً، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول 3. المعاملات العلمية لأداة الدراسة

الاستبيان	المجال	الثبات	الصدق الذاتي
الكفايات التعليمية بالتدريب الميداني	التخطيط	0.85	0.72
	الأهداف	0.87	0.75
	إدارة وضبط الصف	0.86	0.74
	تنفيذ الدرس	0.89	0.79
	الوسائل والأساليب والانشطه	0.91	0.82
	التقويم	0.86	0.74
	المقياس ككل	0.87	0.76

يبين الجدول (3) أن مجالات استبيان تطبيق إدارة المعرفة تتمتع بقيم ثبات وصدق ذاتي عالية، وتعد هذه القيم مقبولة ومناسبة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

1- تم توزيع الاستبيان الخاص بالكفايات التعليمية على طلبة التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني والصيفي للعام الدراسي 2015/2014، وشرح لهم أهمية الدراسة وغاياتها، وأن الإجابات ستعامل بسرية تامة.

2- عدد الإستبيانات التي تم توزيعها (62)، ولم يتم شطب أية استبيان حيث تم تحليلها جميعها.

3- الفترة الزمنية التي تم إجراء الدراسة فيها كانت من 2015/4/30 إلى 2015/9/1.

4- المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لاستخراج:

- المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).
- معامل الإرتباط بيرسونPearson .
- إختبار ت (Independent t- Test) للعينات المستقلة.

عرض النتائج:

-للإجابة على تساؤل الدراسة الأول والذي ينص على **(ما مستوى الكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني؟)**، تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول 4. المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية للكفايات التعليمية لطلبة التدريب الميداني من وجهة نظرهم

ن=62

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب الأهمية	المستوى
1	إدارة وضبط الصف	4.2	0.56	%84	1	عالي
2	التخطيط	4.05	0.49	%81	2	عالي
3	تنفيذ الدرس	4.0	0.48	%80	3	عالي
4	الوسائل والأساليب والانشطه	3.95	0.62	%79	4	عالي
5	الأهداف	3.73	0.61	%74	5	متوسط
6	التقويم	3.66	0.67	%73	**6**	متوسط
	المقياس ككل	3.95	0.46	%79		عالي

يتضح من خلال الجدول (4) أن مجالات الكفايات التعليمية التي جاءت بمستوى عالٍ كان ترتيبها على النحو التالي (إدارة وضبط الصف، والتخطيط، وتنفيذ الدرس، والوسائل والأساليب والأنشطة)، أما مجالات الكفايات التعليمية التي جاءت بمستوى متوسط كان ترتيبها على النحو التالي (الأهداف، والتقويم)، أما مستوى المقياس ككل جاء بمستوى عالٍ.

وتعزو الباحثة السبب بأن مجال إدارة وضبط الصف جاء بمستوى عالٍ لأنه يتوقف عليه إلى حد كبير مهام تنفيذ الدرس، لذا فأن إدارة الصف وضبط المجموعات الطلابية – شرط ضروري للتعلم الفعال وبدونه تسود الفوضى التي تمنع التعلم فمن خلال مهارات تعديل السلوك والمتمثلة في تدريب الطلبة على القيادة والتعاون – ومهارات الجو الإجتماعي والإنفعالي واشراك جميع الطلبة في التدريبات وتحفيزهم ومهارات عمليات الجماعة يتم تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من العون (2011) و بطاينة (2004).

أما فيما يتعلق بمجال التخطيط فجاء بالمرتبة التالية بمتوسط حسابي (4.05) فتعزو الباحثة السبب انه من خلال عملية التخطيط، يصل المعلم إلى أهداف الدرس بفاعلية وكفاءة، بحيث يضع الانشطة والتدريبات التي تخدم المهارة والتوزيع الزمني المناسب لها، ومراعاة الفروق الفردية في أداء المهارة من أجل مواجهة الموقف التعليمي بكل جوانبه ومتغيراته بطريقة عملية وعدم التعرض لمواقف مفاجأة تؤدي إلى عدم استيعابها ومواجهتها من قبل المعلم فتؤدي إلى فشل الدرس ويفقد الطلاب ثقتهم بالمدرس ومع تكرار حدوث ذلك يفقد المعلم ثقته بنفسه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(kovac , et al,.2008).

وفيما يخص مجال تنفيذ الدرس فالسبب في ارتفاع المجال يعود إلى ان تنفيذ الدرس كما هو مخطط له من قبل المعلم، والإيجاز في الشرح النظري، والتركيز في التطبيق العملي، وأداء المهارة بالشكل الصحيح، واستثارة دافعية الطلبة لتعلم المهارات الجديدة مؤشر على نجاح الدرس، وهذا ما يهتم به معلم التربية الرياضية. فتحقيق الأهداف والتنظيم الجيد والثقة بالنفس تساعد المعلم على تنفيذ الدرس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العون(2011) وجزئيا مع نتيجة دراسة الرواحي والهنائي(2013).

بالاضافه إلى ذلك فان الباحثه تعزو ايضا السبب في إرتفاع متوسط مجال الوسائل والاساليب والانشطة إلى انها تساعد في تنفيذ الدرس وظهوره بأكفىء صورة وتؤدي إلى زيادة إقبال ومشاركة الطلبة وزيادة فاعلية الدرس, في حين ان قلتها وضعفها تسبب ظهور الدرس بشكل ممل ورتيب.

وفيما يتعلق بمجالات الكفايات التعليمية والتي جاءت بمستوى متوسط فمجال كفايات الأهداف جاء بنسبة 3,73 وهذا يدل على ان قدرة طلبة التدريب الميداني (المعلمين) على تحديد الاهداف التعليمية لمحتوى الدرس وصياغتها وتصنيف هذه الاهداف إلى المجالات النفس حركية والمعرفية والوجدانية كانت متوسطة، فهم بحاجة إلى زيادة في الانشطة العملية في مساقي (طرق وأساليب تدريس) (مناهج في التربية الرياضية) بالإضافة إلى زيادة التوجيه والإرشاد من قبل مشرفي التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية.

أما مجال كفايات التقويم فقد جاء أيضا بمستوى متوسط 3,66 وهذا يدل ان امكانياتهم في تقويم الطلبة كانت متوسطة، فهم قادرون على إصدار الاحكام على أداء المهارات باستخدام الملاحظة مبتعدين عن وسائل التقويم الاخرى مثل الإختبارات الممثلة لمحتوى الماده واستخدام السجلات التتبعية للفرد بالاضافة إلى عدم الاستمرارية بعملية التقويم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العون (2011).

أما مستوى المقياس ككل فقد جاء بمستوى عالٍ والسبب في ذلك ارتفاع متوسطات مجالات الكفايات التعليمية والذي يدل على أن الطلبة (المعلمين) يمتلكون كفايات وخبرات ومهارات بمستوى عالٍ تمكنهم من تحقيق الاهداف المنشودة من عملية التدريس بمعنى أن الإعداد الأكاديمي كان جيدا خلال فترة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من البطاينة (2004)، والدرهلي (2001)، وبلال (2010)، وعبد الرازق (2001)، وتتفق جزئيا مع نتيجة دراسة الرواحي والهنائي (2013).

للإجابة على تساؤل الدراسة الثاني والذي ينص على **(ما هي الفروق في مستوى الكفايات التعليمية لدى طلبة مساق التدريب الميداني بكلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية تبعا لمتغير الجنس(طلاب، طالبات)؟)**، تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار ت لدلالة الفروق في المجالات، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة ت لدلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في كفايات التدريب الميداني

الرقم	المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	التخطيط	طلاب ن=35	4.06	0.46	0.24	079
		طالبات ن=27	4.02	0.57		
2	الأهداف	طلاب ن=35	3.81	0.58	1.05	0.29
		طالبات ن=27	3.59	0.67		
3	إدارة وضبط الصف	طلاب ن=35	4.21	0.55	0.18	0.85
		طالبات ن=27	4.18	0.60		
4	تنفيذ الدرس	طلاب ن=35	4.00	0.47	*0.01	0.99
		طالبات ن=27	3.99	0.52		
5	الوسائل والأساليب والانشطه	طلاب ن=35	3.96	0.61	*0.04	0.96
		طالبات ن=27	3.95	0.66		
6	التقويم	طلاب ن=35	3.73	0.57	0.86	0.39
		طالبات ن=27	3.53	0.86		
	المقياس ككل	طلاب ن=35	3.97	0.43	0.48	**0.62**
		طالبات ن=27	3.90	0.52		

*دال عند مستوى α ≤0.05

يتضح من خلال الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات كفايات التدريب الميداني تبعا لمتغير الجنس بين الطلاب والطالبات، ويعزى ذلك إلى أن الإعداد الاكاديمي للطلبة (المعلمين) وما يمتلكونه من خبرات ومهارات تعليمية لم يتأثر بطبيعة الشخصية الذكرية او الانثوية وعمليات تغليب العقل على العاطفة او العكس فكان التركيز قائم على إنجاح الدرس وان الطلبة (المعلمين) ما زالوا على مقاعد الدراسة فلم يؤثر فيهم بعد الاحتكاك بالمجتمع والحياة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرواحي و الهنائي (2013), وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من العون(2011) حيث ظهرت فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى الجنس لصالح المعلمين على الاداة ككل، وتختلف أيضا مع نتيجة دراسة بطاينة (2004) حيث ظهرت فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في مجال إدارة وضبط الصف ولصالح الذكور.

للإجابة على تساؤل الدراسة الثالث والذي ينص على **(ما هي علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني؟)** تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول 6. معامل الارتباط بين مجالات الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة مستوى التدريب الميداني

المجال	التخطيط	الأهداف	إدارة وضبط الصف	تنفيذ الدرس	الوسائل والأساليب والانشطه	التقويم	المقياس ككل
التحصيل الدراسي	0.3	0.15	0.27	*0.36	0.24	*0.33	*0.35

*دال عند مستوى α ≤0.05

يتضح من خلال الجدول (6) وجود ارتباط بين مستوى التحصيل ومجال تنفيذ الدرس، والتقويم، ومقياس الكفايات التعليمية الكلي، وتعزو الباحثة وجود ارتباط بين مستوى التحصيل ومجال تنفيذ الدرس إلى انه كلما كان المعلم تحصيله عالي دل على امتلاكه لكفايات تعليمية أفضل وخبرات ومهارات تدريسية اكفأ وبالتالي ستنعكس إيجابا على عمليات تنظيم الطلبة وشرح المهارة وتجزئتها ليسهل تعلمها وتطبيق الانشطة وإستثارة دافعية الطلبة بالاضافة إلى أن كفاية تنفيذ الدرس تتعلق بشخصية المعلم وسيطرته ومتابعته لحصة التربية الرياضية، وهذا يؤثر في تقدير المعلم لنفسه وتقدير الطلبة لشخصه واحترامه وكلما كان الطالب المعلم قادر على تنفيذ الدرس بشكل أفضل وانجح كلما حصل على درجات أفضل وبذلك تتفق

هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العون (2011)، أما وجود ارتباط بين مستوى التحصيل ومجال التقويم فتعزو الباحثة السبب إلى ان امتلاك مهارات نظرية ومعرفية وإعداد أكاديمي جيد يزيد قدرة الطلبة المعلمين على شمولية أداء المهارات ومعرفة نقاط القوة والضعف عند التلاميذ ووضع إختبارات في ضوء الأهداف وتفسير نتائجها بالتالي إصدار الاحكام وتقويم الاداء بصورة افضل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العون(2011) حيث توجد دلالة احصائية بين كفاية التقويم ومتغير الخبرة ولصالح خمس سنوات فأكثر، بمعنى انه كلما امتلك المعلم لتحصيل دراسي جيد او زادت سنوات خبرته في مجال التدريس انعكس ذلك ايجابيا على كفاية التقويم وجوانبها المختلفة.

وعن وجود إرتباط بين مستوى التحصيل ومقياس الكفايات ككل فتعزو الباحثة السبب إلى أنه كلما امتلك الطالب (المعلم) للكفايات التعليمة وطبقها خلال فترة التدريب الميداني وزيارات مشرفي التدريب وعمل على إخراج الدرس بنجاح كان تحصيله الدراسي أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ياسين (1993) وجود علاقة دالة أحصائيا بين تحصيل العينة في دراسة طرق التدريس العامة وتحصيلها في دراسة مادة التربية العملية , وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة القاسم (2008) حيث أن علاقة الجانب العملي لمقرر التربية العملية مع كل من طرائق التدريس العامه والمعدل التراكمي وطرائق التدريس الخاصة والجانب النظري لمقرر التربية العملية إما علاقة ضعيفة او ضعيفة جدا.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة فقد استنتجت الباحثة ما يلي:

1- ان مستوى الكفايات التعليمية لدى طلبة مساق التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية جاء بمستوى عالٍ من وجهة نظرهم.
2- ان مجالات الكفايات التعليمية التي جاءت بمستوى عالٍ لدى طلبة التدريب الميداني بالجامعة الاردنية من وجهة نظرهم شملت تباعا المحاور التالية :ادارة وضبط الصف والتخطيط وتنفيذ الدرس والوسائل والاساليب والانشطة.
3- ان مجالات الكفايات التعليمية لدى طلبة مساق التدريب الميداني التي جاءت بمستوى متوسط هي (الأهداف، والتقويم) من وجهة نظرهم.
4- لم تكن هناك فروق بين وجهة نظر طلاب وطالبات مساق التدريب الميداني في مستوى كفاياتهم التعليمية.
5- كان هناك ارتباط بين مستوى تحصيل طلبة مساق التدريب الميداني ومجال تنفيذ الدرس، والتقويم، ومقياس الكفايات التعليمية الكلي.

التوصيات :

1. إعتماد قائمة الكفايات التعليمية التي توصلت اليها الباحثة في هذه الدراسة كنموذج تقويمي لطلبة التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية.
2. إجراء دراسات تعتمد على قائمة كفايات تعليمية أخرى بمجالات مختلفة غير التي استخدمت في هذه الدراسة.
3. إجراء دراسات تعتمد على قائمة كفايات تعليمية كالإدارة والتدريب والعلاقات الإنسانية ولكن من وجهة نظر مشرفي التدريب الميداني.
4. إعطاء مزيد من التدريب للطلبة لرفع مستوى كفاءتهم في تحديد الاهداف التربوية وصياغتها وتصنيفها إلى نفس حركية و وجدانية ومعرفية والتنويع في ستخدام أساليب التقويم.
5. إجراء دراسة مشابهة ولكن بمتغيرات أخرى مثل نوع المدرسة (خاصة، حكومية)، منطقة السكن، السنة الدراسية للطلاب.
6. الزيارات المستمرة لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على التدريب الميداني إسبوعيا ومناقشة الطلاب بما يواجههم من مشاكل وعرض تجارب بعض المعلمين لإستخدامهم إستراتيجيات ونماذج ناجحة في التدريس.

المراجع

أبو هرجة، مكارم ومحمد زغلول ورضوان رضوان. (2000). **موسوعة التدريب الميداني للتربية الرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

البطاينة، عماد. (2004).**الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى طلبة التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

بلال، رباح. (2010).الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الإبتدائية بالعراق،**مجلة كلية**

التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد(61)، 917- 449.

الدرهلي، جمانة. (2001). **الكفاءات اللازمة لخرجي التربية الرياضية ودرجة ممارستها من وجهة نظر العاملين في المجال الرياضي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الاردن.

الرواحي، ناصر وجمعة الهنائي. (2013). الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عُمان وعلاقتها بأسباب إختيار مهنة التدريس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، المجلد (14)، العدد (1)، 513- 538.

زيتون، حسن وكمال زيتون.(1995). **تصنيف الأهداف المدرسية**، دار المعارف، القاهرة.

الشامخ، طارق.(2003). المهام الإشرافية والتدريسية لمشرفي التدريب الميداني من وجهة نظر الطالب المعلم بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة المنوفية للتربية البدنية والرياضة**، السنة الرابعة، العدد السادس.

شلتوت،نوال وميرفت خفاجه.(2002). **طرق التدريس في التربية الرياضية**،مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية،الجزء الثاني، مصر.

الطاهر،سعد الله. (1991). **علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

عبد الحق، عماد.(2004). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي معلمات الرياضة المدرسية للمرحلة الأساسية الاولى بمحافظة نابلس. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 5(4)، 114- 138.

عبد الرازق، عمر. (2001). **الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية الراضية في المرحلة الأساسية كما يراها مدرسو هذه المرحلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك إربد، الأردن .

عبدالله، عصام الدين وبدوي، عبد العال. (2006). **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**، دار الوفاء لدنيا الطباعه والنشر، الإسكندرية.

العون، إسماعيل. (2011). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة المفرق لبعض الكفايات التعليمية من وجهة نظرهم،**مجلة المنارة**، المجلد (17)، العدد(2)، 181- 204.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). كفايات التدريس (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القاسم، عبد الكريم. (2008). العلاقة بين درجة الطالب المعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية ومتوسط درجاته في مقررات الإعداد الإكاديمي والتربوي في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة، **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، الأردن، العدد (50)، 51- 97.

ياسين، نوال. (1993). العلاقة بين الإعداد الأكاديمي والعملي لطالبات الدبلوم التربوي بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى، **المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في السعودية**، 7-39.

Chorney , D.(2002). ' **Attitudes towards Teaching Physical Education** : **A female perspective**". **Dissertation Abstracts International MAI**, 40/0/P.28.

Hardy,Colin, A & Mick Mawer.(1999). **Learning and Teaching in Physical Education.** Falmer press , London.

Housten, W. (1970). :**Translating competences to performance measures for the evaluation of teaching** , Verginia, document reproduction services.

Kovac, M. Sloan, S. & Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching : Slovenian techers'views and future perspectives. ***European Physical Education Review***. *4*(3), 299-323.

Siedentop Daryl & Tannehill Deborah.(2000). **Developing Teaching Skills in Physical Education,** Mountain View,Calif. : may Field Pub. Co.

الملحق (1)

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الإسم	التخصص	مكان العمل	الدرجة العلمية
1	الاستاذ الدكتور بسام مسمار	مناهج وطرق تدريس قي التربية الرياضية	كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية	أستاذ دكتور
2	الأستاذ الدكتور صادق الحايك	مناهج وطرق تدريس في التربية الرياضية	كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية	أستاذ دكتور
3	الأستاذ الدكتور عبد السلام جابر	طرق وأساليب تدريس في التربية الرياضية	كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية	أستاذ دكتور

الملحق (2)

مقياس الكفايات التعليمية

اعزائي الطلبة

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها

علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة

مساق التدريب الميداني من وجهة نظرهم

حيث تم اعتماد الاستبيان المرفق كأداة دراسة لجمع المعلومات.

أرجو التكرم بتعبئة البيانات الشخصية أولاً , ومن ثم قراءة فقرات هذا الاستبيان والإجابة عن كل فقرة بما يعبر عن اتجاهاتك الشخصية وذلك بوضع إشارة (√) في العمود المناسب أمام كل فقرة , علماً بأن هذه المعلومات ستحاط بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم تعاونكم

البيانات الشخصية		
الجنس	**ذكر**	**أنثى**
العلامة بالرمز في مساق التدريب الميداني		

أولا : كفايات التخطيط

الرقم	**الفقرة**	**أوافق بدرجة كبيرة جداً**	**أوافق بدرجة كبيرة**	**أوافق بدرجة متوسطة**	**أوافق بدرجة قليلة**	**لا أوافق**
1	لدي القدره على اعداد خطه دراسية جيده.					
2	اقوم بإعداد خطه فصليه للعام الدراسي في بدايه السنه الدراسية.					
3	أراعي التوزيع الزمني لتنفيذ الخطه.					
4	لدي القدرة على إعداد خطه بديله في الظروف الطارئة ليتم تنفيذها.					
5	أراعي تنويع النشاطات المختلفة في الخطه لماده التربيه الرياضيه.					
6	أقوم بتحديد الوسائل والاجهزه والأدوات المختلفة لتنفيذ اجزاء الدرس.					
7	أراعي الامكانات المتوفرة في المدرسه عند التخطيط للدرس.					
8	أراعي حاجات الطلاب وميولهم واهتمامهم عند التخطيط للدرس.					
9	اعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط للدرس.					
10	اراعي ان تتضمن الخطه اساليب مناسبة للتقييم.					

ثانيا : كفايات الاهداف

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
1	أحدد الاهداف التعليميه لمحتوى الماده الدراسية بشكل مناسب.					
2	اشعر بأنه ليس لدي القدره على صياغة الأهداف التعليمية لماده التربيه الرياضيه صياغة جيده وواضحة.					
3	أصوغ الاهداف السلوكيه لدرس التربيه الرياضيه صياغة جيده وواضحة.					
4	أشعر بأنه ليس لدي القدره على تصنيف أهداف درس التربيه الرياضيه إلى المجالات النفس حركيه والمعرفية والوجدانية.					
5	أحدد الاهداف الخاصة بالدرس في ضوء الامكانات المتوفرة.					
6	أرتب الاهداف التعليمية حسب اهميتها.					

ثالثا : كفايات إدارة وضبط الصف

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
1	اشعر بأنه ليس لدي القدره على إدارة الصف وضبطه.					
2	أقوم باشراك جميع الطلاب في انشطه الدرس.					
3	اعمل على تدريب الطلاب على القياده والتعاون.					
4	أتابع اداء الطلاب بشكل صحيح وأحفزهم للمشاركة الفاعله في الدرس.					
5	أشعر بأنه ليس لدي القدره على إدارة مجموعه من الانشطه في وقت واحد اثناء الدرس.					
6	اتحرك بشكل دائم أثناء تنفيذ أنشطه الدرس المختلفة وأقوم بتصحيح الأخطاء.					
7	أحافظ على الحركة المستمرة والمنظمة للطلاب طيلة الدرس.					
8	اقوم بتوزيع الاهتمام والمتابعة على جميع الطلاب حسب حاجتهم لي.					
9	اقوم بتعويد الطلاب على التعاون في إعادة الأدوات والأجهزة إلى أماكنها الصحيح بعد انتهاء الدرس.					

رابعا: كفايات تنفيذ الدرس

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
1	أقدم الماده الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي.					
2	أوجز في الشرح النظري والتركيز على التطبيق العملي.					
3	أراعي عوامل الأمان والسلامة عند تنفيذ انشطه الدرس.					
4	أشعر بأنه ليس لدي القدره على أداء نموذجا عمليا للمهارات الرياضيه امام الطلاب بشكل صحيح بمعظم الالعاب.					
5	استخدام لغة سليمة ومفاهيم رياضيه علميه في التدريس.					
6	استخدام انواع مختلفة من الحوافز المناسبة للمواقف					

	التعليمية.					
7	أقوم بتجزئة المهارات الصعبة ليسهل تعليمها للطلاب.					
8	أشعر بأنه ليس لدي القدره على استثاره دافعيه الطلاب واهتمامهم لتعلم مهارات جديدة.					

خامسا : كفايات الوسائل والأساليب والانشطه

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
1	أشعر بأنه ليس لدي القدره على استخدام أساليب تدريس متنوعة ومناسبة للطلاب.					
2	أقوم بالتنويع في التشكيلات الرياضيه المحببة لدى الطلاب.					
3	أشعر بأنه ليس لدي القدره على استخدام طرق التدريس الحديثه (الاكتشاف ,حل ألمشكلات الطرق غير المباشره ,... الخ) في عمليه التدريس.					
4	استخدم الوسائل التعليمية (السمعية والبصرية)بفعالية لزيادة فهم الطلاب لموضوع الدرس.					
6	استخدم الإمكانات الرياضيه المتوفرة والبديلة عند الحاجه.					
7	استخدم طرق التعليم المختلفة (الكلية , الجزئية , الكلية الجزئية).					
8	اقوم باختيار التمرينات التي تنمي عناصر اللياقة البدنيه الخاصة بموضوع الدرس.					

سادسا : كفايات التقويم

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
1	استخدم أسلوب التقويم المناسب للاهداف التعليمية.					
2	أقوم بإجراء الاختبارات الدوريه لمعرفه مستوى الطلاب.					
3	أقوم بإعداد الاختبارات المتنوعة الأغراض والممثلة لمحتوى الماده الدراسية.					
4	أشعر بأنه ليس لدي القدره على وضع اسس و معايير لعمليه تقويم الطلاب وتوضيحها لهم.					
5	استخدام وسائل جمع البيانات المختلفة للتعرف على مدى تعلم الطلاب (كالملاحظة والاستبيان).					
6	اراعي الإستمراريه في عمليه التقويم.					
7	استخدام السجلات التتبعيه الفردية لكل طالب في عمليه التقويم.					
8	اقوم بمساعده الطلاب على عمليه التقويم الذاتي.					

واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما

محمود أحمد أبوسمرة **محمد الطيطي** **احلام محسن**

جامعة القدس – القدس **جامعة القدس المفتوحة – رام الله فلسطين** **وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية**

تاريخ التسلم: 2015/12/30 **تاريخ القبول: 2016/2/4**

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في الجامعتين للعام الجامعي 2014\2015، والبالغ عددهم (492) عضواً. في حين كانت عينة الدراسة عينة عشوائية (طبقية)، بلغ عدد أفرادها (132) فرداً، واستخدم الباحثون أداة الاستبانة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت من (42) فقرة موزعة على مجالات الدراسة. وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم كما يراه أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة عالية. وبمتوسط حسابي قدره (3.80). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الجامعة.

(الكلمات المفتاحية: الأداء الإداري رؤساء الدوائر الأكاديمية ، جامعة القدس، جامعة بيت لحم).

The reality of administrative performance of the heads of academic departments at Al- Quds and Bethlehem Universities from the viewpoint of faculty members

Mahmoud A Abu Samra Mohammed Titi Ahlam Mohsen

The study aimed at identifying the administrative performance of the heads of academic departments in both Al-Quds University and Bethlehem University according to the views of the faculty members. The researchers used the descriptive method in the study. The population of the study consisted of all the (492) faculty members for the academic year 2014/2015. The study sample was random (stratified) and consisted of (132) members. The researchers used a questionnaire to collect the data to achieve the study objectives. It was consisted of (42) items distributed on the study domains. The validity and the reliability of the questionnaire were verified by the appropriate educational and statistical methods. The results indicated that the reality of the performance of the academic departments at Al-Quds University and Bethlehem University was high, with an arithmetic mean (3.80). There were no statistical significance differences between the estimations of the study sample of the reality of the administrative performance due to the variables of: gender, educational qualification, experience and university.

(**Key words**: Administrative performance, heads of academic departments, Al-Quds University, Bethlehem University).

المقدمة والخلفية النظرية

أصبح من المعروف أن الإدارة علم وفن، علم يتطور ويتجدد، حيث يسعى هذا العالم للارتقاء بالإدارة ارتقاء لا يقل عنها بالميادين الأخرى، بل وقد تكون من أهم العلوم، كون نجاح الإدارة يعني نجاح المؤسسة، وفشلها قد يقود إلى انهيار المؤسسة. ومن ثم يأتي دوره كفن، حيث يعتمد على الموهبة الشخصية والخبرة العلمية، والمهارات الفردية والإبداع في التعامل مع الإنسان والمجتمع والجوانب غير عادية في الإنسان والمجتمع، وهذا ما يجعل فيها لمسة فنية وضرباً فلسفياً لا يمكن للمدير الناجح الاستغناء عنها.

أن العملية الإدارية لا تقتصر على مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية، أو القيادة الحازمة لتحقيق أهداف المشروع، بل إن مفهوم الإدارة يتضمن عدة أمور منها حسب التنظيم والتوجيه والتعامل مع المرؤوسين بأسلوب يكون فيه التعامل مع المستجدات، وروح القانون، واحترام المشاعر، والشعور بالرضا والحرص على تحقيق الأهداف، باتباع الأساليب العلمية(حسين، 2006).

إن دور المؤسسات التعليمية، بمختلف أنواعها ومستوياتها واهتماماتها، يتأثر بشكل واضح بالتطورات العديدة في مختلف نواحي الحياة. ولكي يتحقق هدفها من العملية التعليمية التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية في الجامعة، فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار بالكفايات التدريسية لأدائه، رينيه (Rene,1999). حيث لقي الأداء الأكاديمي في الجامعات اهتماماً متزايداً، وخاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم. حيث شمل التقييم جميع عناصر النظام

الجامعي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بينما يتركز تقييم الأداء على الوظائف الجامعية الأساسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ويشير أنينوس (Anninos,2008) الى أن تقييم الأداء(التعليمي والإداري) داخل المؤسسات التعليمية العالية الخطوة الأساسية لاتخاذ القرارات الموضوعية، وزيادة فاعلية الأداء وجعلها أكثر تميزاً. كون الدوائر الأكاديمية تشكل الوحدة التنظيمية الأساسية في المؤسسات الجامعية، إذ يقع على عاتقها الدور الكبير في تحقيق أهداف الجامعات في نشر الوعي والمعرفة، وتنميتها عن طريق البحث والتطبيق. وتعد الدائرة الأكاديمية حجر الزاوية بالنسبة للجامعة، فهي تمثل الخلية لجسم الإنسان داخل الجامعة حيث أنها تتألف من الكليات والمعاهد، إذ تتكون كل كلية أو معهد تابع للجامعة من عدد من الدوائر الأكاديمية يتولى كل منها تدريس المواد التي تدخل في اختصاصه، ويقوم على بحثها، ويكون لكل قسم كيانه الذاتي من الناحية العلمية والإدارية.

إن وظيفة رئيس الدائرة الأكاديمية تعد واحدة من أهم الوظائف في الهيكل التنظيمي بالكليات والجامعات، ويمثل رئيس القسم القيادة الأكاديمية والإدارية بما يتضمنه دوره من تعدد في المهام والأدوار المنوطة به، وتزداد مسؤولياته، فيواجه تحديات كثيرة ومتنوعة، إذ أن عمله ليس قاصراً على تسيير شؤون الدائرة تسييراً روتينياً. ومباشرة أعماله التنظيمية فقط، بل يجب أن يشمل على جانبين متلازمين متكاملين في منظومة واحدة، أولهما: الجانب الأكاديمي المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية، وهو أساس بنيان الجامعة وموضوعاتها الرئيس الذي يعمل على تحقيق أهدافه، وثانيهما: الجانب الإداري وهو المسؤول عن تهيئة المناخ المناسب لتحقيق أعباء الجانب الأول (مصطفى والسيد،2002).

وعلى الرغم من أهمية عمل رئيس القسم، وأهمية دوره في تحقيق أهداف الدائرة والجامعة، فإن كثيراً ممن يتولى هذا العمل، يبدؤون عملهم دون رؤية واضحة لمجال الإدارة ودون سابق إعداد أو خبرة إدارية، فهم يأتون إلى هذا المنصب من صفوف الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، فاختيار رئيس الدائرة وتعيينه في منصب، يعتمد في الغالب على مهارات البحث والتدريس.وهذا يستوجب تسليط الضوء حول الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية، من خلال تناولها بالدراسة والتحليل العلمي، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مفهوم الأداء والأداء الإداري

الأداء، كما عرفه نصر(2002، ص 94) يعني"الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات، وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل".وعرفه عبد المحسن (1997، ص5) بأنه " المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها". أما هانينس (Hanynes) الوارد عند الصرايرة (2011) فيرى الأداء بأنه الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال في المنظمة.

ويلاحظ هنا ارتباط مفهوم الأداء بالمخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها، لذلك فهو مفهوم يعكس كل من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها. أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط وبين الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المنظمات، عن طريق مهام وواجبات يقوم بها العاملون داخل تلك المنظمات (الرشيدي، 2004). وينقل الصرايرة (2011) عن واغنير وآخرون (Wagner et al.) أن الأداء هو حصيلة تفاعل عاملي القدرة والدافعية معاً، فالفرد قد يمتلك القدرة على أداء العمل، ولكنه لن يكون قادراً على انجازه بكفاءة وفاعلية إن لم تكن لديه الدافعية الكافية لأدائه، والعكس صحيح، فقد تتوفر لدى الفرد الدافعية الكافية لأداء العمل، لكنه قد لا يؤديه بالشكل المطلوب لعدم توفر القدرة على ذلك.

أما مفهوم الأداء الإداري فيرتبط بأداء الفرد حين قيامه بعمل إداري، مهما كان بسيطاً، لهذا يرى كردي (2010) أن الأداء الإداري يتعلق بما يقوم به موظف أو مدير من أعمال وأنشطة مرتبطة بوظيفة معينة داخل المؤسسة، ويختلف من وظيفة لأخرى، وإن وجد بينهما عامل مشترك. وتعرفه الشامان (2001، ص132) بأنه" إنجاز الفرد لما يُسند إليه من مهمات إدارية بكفاية وفاعلية.

عناصر الأداء الإداري

تمثل عناصر الأداء الإداري أركانه التي بدونها لا يتحقق هذا الأداء، وتنوعت هذه العناصر، والتي يفترض بالعاملين معرفتها والتمكن منها بشكل جيد، للوصول إلى الأداء الإداري المطلوب، ويشير كردي(2010) إلى أهم هذه العناصر:

- المعرفة بمتطلبات الوظيفة: وتشمل المعارف والمهارات الفنية والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
- كمية العمل المنجز: أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف انجازه في الظروف العادية، ومقدار سرعة الانجاز.
- المثابرة والوثوق: وتشتمل الجدية والتفاني في العمل، والقدرة على تحمل مسؤولية العمل، وانجازه في الوقت المحدد، ومدى حاجة الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين وتقييم نتائج عمله.

والأداء الإداري للمؤسسة أو المنظمة يتمثل بمجموع الأداءات الإدارية للوحدات في المؤسسة، في حين يكون أداء الوحدة التنظيمية ناتج عن مجموع الأداءات الإدارية لأفراد هذه الوحدة. ومن هنا يبرز أهمية العمل أو الأداء الإداري الفردي، لأن أي خلل في هذا العمل سينعكس بشكل أو بآخر على محصلة الأداء الإداري للمؤسسة، وهذا يتفق مع ما تطرحه نظرية النظم في الإدارة

العوامل المؤثرة في الأداء الإداري

تبين أن الأداء الإداري جهد بشري، يقوم به أفراد مؤهلون، وفق أنظمة وقوانين المؤسسة، بهدف تحقيق أهداف المؤسسة، والارتقاء بها باستمرار من جيد إلى الأجود، دونما الاكتفاء بمستوى معين من الأداء. هذا هو الأصل في العمل الإداري، لجميع المؤسسات ولجميع العاملين فيها. ولكن هذا الجهد وهذا الأداء ليس بالضرورة أن يكون وفق المستوى المطلوب، أو أنه يتراجع بدلاً من أن يتقدم، وقد يعزى هذا إلى مجموعة من العوامل، منها، كما أشار اليها كل من العماج(2003) ومحمود (1997):

- غياب الأهداف المحددة: فالمنظمة التي لا تمتلك خططاً تفصيلية لعملها وأهدافها، ومعدلات الإنتاج المطلوب أدائها، لن تستطيع قياس ما تحقق من انجاز أو محاسبة موظفيها على مستوى أدائهم لعدم وجود معيار محدد مسبق لذلك، وهذا يؤدي إلى تساو بين الموظفين من ذوي الأداء الجيد مع من هم أقل درجة.
- عدم المشاركة في الإدارة: إن عدم مشاركة العاملين في المستويات الإدارية المختلفة في التخطيط وصنع القرارات، يساهم في وجود فجوة بين القيادة الإدارية والموظفين في المستويات الدنيا، وبالتالي يؤدي إلى ضعف الشعور بالمسؤولية والعمل الجماعي لتحقيق أهداف المنظمة، ويؤدي إلى تدني مستوى أداء الموظفين، لشعورهم بأنهم لم يشاركوا في صنع القرارات والأهداف المطلوب إنجازها، أو الحلول للمشكلات.
- اختلاف مستويات الأداء: من العوامل المؤثرة على أداء الموظفين عدم نجاح الأساليب الإدارية التي تربط بين معدلات الأداء والمردود المادي والمعنوي الذي يحصلون عليه، فكلما ارتبط مستوى أداء الموظف بالترقيات والعلاوات التي يحصل عليها، كلما كانت عوامل التحفيز غير مؤثرة بالعاملين، وهذا يتطلب نظاماً مميزاً لتقييم أداء الموظفين ليتم التمييز الفعلي بينهم.
- الرضا الوظيفي: الرضا الوظيفي من العوامل الأساسية المؤثرة على مستوى الأداء للموظفين، فغياب الرضا الوظيفي أو انخفاضه يؤدي إلى أداء ضعيف، ويتأثر الرضا الوظيفي عادة بعدد كبير من العوامل التنظيمية والشخصية للموظف.
- التسيب الإداري: التسيب الإداري في المنظمة يعني ضياع ساعات العمل في أمور غير منتجة، بل وقد تكون مؤثرة بشكل سلبي على أداء الموظفين الآخرين، وقد ينشأ التسيب نتيجة لأسلوب القيادة أو الإشراف داخل المنظمة.
- غياب الأمن الوظيفي: إن الإحساس بالأمن لدى الموظف يعني حالة من الطمأنينة والاستقرار في العمل، ويعد أساساً للنجاح والابتكار، إذ يعد ضرورة من ضرورات الإنتاج الفكري والإداري في العمل، الصرايرة والقضاة (2009).
- غياب العدالة في الترقيات والحوافز: يرتبط العاملون في المؤسسات لأسباب عدة، منها الاقتصادية، والاجتماعية، والمهنية، والمعنوية وغيرها. وتكون جميعها من أجل إشباع

حاجاتهم، وتحقيق أهدافهم. فالكل يسعى للحصول على هذه الحاجات من خلال أدائه في المؤسسة، والعمل الذي يقدمه لها (Reitz, 1981). بالمقابل ينتظر الموظف أن يجد العدالة في المعاملة، والأجر المناسب، والحافز المحفز للعمل والإبداع، وفي غياب العدالة هذه من قبل رؤسائه سيجد نفسه يفقد الدافعية للعمل، وينعكس ذلك على أدائه الإداري.

قياس الأداء الإداري

يظل الأداء بشكل عام، والأداء الإداري بشكل خاص دونما معنى ما لم يتم قياسه، بمعنى التعرف إلى هذا الأداء باستمرار، من خلال الكشف عن جوانب القوة والضعف، ومقارنة ما تم القيام به بمعايير محددة وواضحة معدة مسبقاً، أو من خلال مدى قيام الموظف بالمهام الموكلة اليه وفق الأنظمة والقوانين المعمول بها في المؤسسة (أحمد وعبد الكريم، 2005).

ويرى محسن (2011) أن قياس الأداء الإداري يؤدي للتعرف إلى مستويات العمل وكفاءة العاملين، ومواطن القوة والضعف في الأداء، والتعرف إلى الفرق بين مستوى الأهداف المرسومة في المؤسسة ومستوى النتاجات التي تحققت من وحدات المؤسسة المختلفة. كما يسهم تقييم الأداء في التعرف إلى مجالات التطوير المطلوبة للعاملين وبالتالي تدريبهم وفق أسس مهنية مدروسة، وذلك للارتقاء بمستوى الأداء، وبالتالي الارتقاء بمخرجات المؤسسة.

وعليه رصدت مجموعة من الأسباب التي تجعل من قياس الأداء الإداري أمراً ذي أهمية خاصة وهي:

1. تسهم معرفة قياس الأداء في تحديد الاحتياجات والبرامج التدريبية التي يتطلبها تحسين أداء العاملين في المؤسسة.
2. تعد عملية قياس الأداء الإداري من الأمور الأساسية لتوصيف العمل الإداري، وتحديد المسؤوليات والمهام الموكلة، لكونها وسيلة تدفع العاملين نحو أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية.
3. تسهم عملية قياس الأداء الإداري في معرفة معوقات العمل الإداري، وهذا يوفر الفرص المناسبة للإدارة العليا بمعرفة مكان الخلل والضعف في اللوائح والسياسات والبرامج المطبقة.

وتتأثر عملية قياس الأداء الإداري، أو تقييمه، بمجموعة من العوامل أو المؤثرات: أحمد وعبد الكريم (2005)، اليحيوي (2011)، منها: عدم وضوح المعايير التي يُعتمد عليها في تقييم الأداء، أو عدم موضوعيتها، قلة الخبرة اللازمة لمن يقوم بعملية قياس وتقييم الأداء الإداري، المصالح الشخصية التي يمكن أن تطغى على المهنية في العمل، غياب المتابعة والمحاسبة لنتائج عمليات التقييم، أو عدم الأخذ بنتائج التقييم والقياس هذه من قبل الإدارة العليا للمؤسسة، سواء في الترقيات أو الحوافز، أو التعيينات في مناصب إدارية، أو عدم لفت نظر المقصرين لمواطن تقصيرهم بهدف تحسين أدائهم في المستقبل، والأسوأ من هذا كله أن لا تُعتمد نتائج تقييم الأداء هذه، ويُكافأ المقصر، ويُنسى المبدع، ولا يُنظر إلى أدائه المتميز من قبل إدارة المؤسسة. عندها تنطفئ الكفاءات، ويغيب الإبداع، وتتراجع المؤسسة عن مثيلاتها في تحقيق أهدافها العليا، وتقتصر على أهداف قصيرة المدى، لا تنسجم ورسالة المؤسسة التي أنشئت من أجلها.

رئيس الدائرة الأكاديمية

يمثل القسم الأكاديمي الوحدة الإدارية الأولى في الهيكل التنظيمي في الجامعة، إذ لا يمكن للجامعة أن تحقق أهدافها وتؤدي رسالتها إلا من خلال الأقسام الأكاديمية، فكثير هي القرارات التي تصدر من قمة التنظيم الهيكلي للجامعة (مجلس الجامعة) تبدأ من القسم الأكاديمي (اليحيوي، 2011).

والمعروف أن الهيكل التنظيمي للجامعة، أي جامعة، يتكون من القسم الأكاديمي، والذي يتشكل من أعضاء هيئة التدريس في ذلك القسم، برئاسة رئيس القسم الأكاديمي المُعين من قبل رئاسة الجامعة، وهو أصغر وحدة إدارية في الجامعة، ثم هناك مجلس الكلية الذي يتشكل من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الكلية، يرأسه عميد الكلية، ثم مجلس العمداء، والذي يتشكل عادة من عمداء كليات الجامعة، ويرأسه نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية، أو رئيس الجامعة، وهناك مجلس الجامعة الذي يتم تشكيله عادة من نواب رئيس الجامعة ومساعديه، ويرأسه رئيس الجامعة. هذا هو الهيكل التنظيمي للجامعات بشكل عام، مع اختلاف في بعض الجوانب، وهذا ما هو قائم في جامعة القدس ومعظم جامعات الوطن. أما الجهة المشرفة على الجامعة،

والمسؤولة عن رسم السياسات العامة، والمسؤولة عن التمويل فهي مجلس أمناء الجامعة برئاسة رئيس مجلس الأمناء، والذي يعين من جهات عليا، حسب الجهة التي أنشأت الجامعة وتشرف عليها، فقد تكون الدولة، وقد تكون جهات محلية، أو جهات خارجية، كماهو الحال في جامعة بيت لحم، ولكل من هذه الوحدات الإدارية مهام وفق النظام الداخلي للجامعة، وما يعنينا هنا هو الدائرة القسم الأكاديمي.

ويشير الحجيلي (2010) في دراسته إلى أن الدائرة الأكاديمية هي القوة الفاعلة الأولى في تحديد ملامح الجامعة وإنتاجها العلمي والتكنولوجي، وتعد وظيفة رئيس القسم الأكاديمي من أهم الوظائف في الهيكل التنظيمي للجامعة، وتتعدد مهام رئيس الدائرة الأكاديمية لتشمل جوانب إدارية، وأخرى أكاديمية. فيقوم بالتدريس والإشراف على عملية التدريس في دائرته، إضافة الى مسؤوليات إدارية تتعلق بتسيير شؤون الدائرة في الداخل، وعلاقات القسم مع الأقسام الأخرى، والكليات الأخرى، والعمادة ورئاسة الجامعة، والمجتمع المحلي، وتنفيذ التعليمات والأنظمة والقوانين في كل جانب من جوانب العمل الجامعي. كما أن مهام ومسؤوليات رئيس الدائرة الأكاديمية تشمل جانبين، الأول: الجانب الأكاديمي، المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية، وهو أساس بنيان الجامعة وموضوعها الرئيس، والجانب الثاني: الجانب الإداري، وهو المسؤول عن تهيئة المناخ الإداري المناسب لتحقيق أعباء الجانب الأول.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشير الأدب التربوي، كما لاحظنا، الى أهمية الدور المناط برئيس الدائرة الأكاديمية، كما أن رئيس الدائرة الاكاديمية غالباً لا يحمل مؤهلاً له علاقة بالإدارة، وإنما في مجال تخصصه الدقيق، علماً بأن دور رئيس الدائرة يستدعي توافر الكثير من المهارات الإدارية والأكاديمية وصفات شخصية، تؤهله للعمل بكفاءة وفاعلية، فهذا كله يستدعي الوقوف على واقع الأداء الإداري لرئيس الدائرة لمعالجة مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسين الآتيين:

السؤال الأول:" ما واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر والأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما"؟

السؤال الثاني:" هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم الجامعي، والجامعة التي يعمل بها عضو هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته والمتعلق بمحاولة التعرف إلى واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر والأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما، كما تعد هذه الدراسة بمثابة إضافة علمية مهمة لتناولها جانب مهم وهو واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر والأقسام الاكاديمية في الجامعتين، كما تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تقدمه من فائدة للمكتبة العربية بشكل عام والمكتبة الفلسطينية بشكل خاص، كما تكمن أهمية الدراسة كونها من الدراسات الحديثة في مجالها ومجتمعها. والتي بدورها قد تفيد الجهات المعنية بتطوير مؤسسات التعليم الجامعي، كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية في تحسين أداء العملية الإدارية في جامعتي بيت لحم والقدس والتوصل إلى توصيات مقترحة لتطوير الأداء لرؤساء الدوائر ، اضافة الى أنها تبين أهمية الدور الذي يقوم به رئيس الدائرة الأكاديمية الذي يعد حجر الزاوية، والقائم على تحقيق أهداف الجامعة وأن يكون لديه تصور واضح لدوره.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1. التعرف الى واقع أداء رؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما.
2. التعرف الى واقع أداء رؤساء الدوائر الأكاديمية في ظل متغيرات الدراسة.
3. تقديم التوصيات المناسبة لذوي العلاقة للعمل على الارتقاء بأداء رؤساء الدوائر الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية.

محددات الدراسة

كان لهذه الدراسة المحددات التالية:

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على أعضاء الهيئات التدريسية، المتفرغين والناطقين باللغة العربية في جامعتي القدس وبيت لحم.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على جامعتي القدس وبيت لحم.

الحد الزماني: تم إجراء الدراسة الميدانية في العام الجامعي 2014/2015.

المصطلحات

- **جامعة القدس:** هي جامعة فلسطينية تقع في مدينة القدس وضواحيها، ويقع الحرم الرئيسي في أبوديس/ ضواحي القدس، في حين للجامعة مواقع في الشيخ جراح وبيت حنينا، والبلدة القديمة والبيرة. انطلقت باسم جامعة القدس بعد توحيد أربع كليات كانت قائمة في كل من القدس ورام الله(العلوم والتكنولوجيا، الدعوة وأصول الدين، والكلية العربية للمهن الصحية، كلية هند الحسيني/ دار الطفل العربي)، ويلتحق بها حالياً ما يزيد على (11) الف طالب وطالبة، وتضم العديد من الكليات العلمية والأدبية، وبرامج الدراسات العليا.
- **جامعة بيت لحم:** جامعة فلسطينية تقع مبانيها في مدينة بيت لحم، بدأت باستقبال الفوج الأول من طلبتها مع بداية العام الجامعي 1973/1972. حيث بدأت ب (112) طالباً وطالبة، وتوسعت الجامعة حتى أصبحت من الجامعات التي تضم في رحابها آلاف الطلبة، والعشرات من أعضاء هيئة التدريس.
- **الأداء الإداري:** تعرفه الشامان (2001، ص132) بأنه" انجاز الفرد لما يُسند إليه من مهمات إدارية بكفاية وفاعلية".
- **عضو هيئة التدريس:** المدرس في الجامعة والمتفرغ لمهامه الوظيفية، ومن حملة شهادة الماجستير أو الدكتوراه.
- **رئيس الدائرة (القسم) الأكاديمي:** عضو هيئة تدريس في الجامعة، يعين لرئاسة الدائرة وفق نظام الدورية أو من رئاسة الجامعة، وممن يحملون رتبة الأستاذية، ولمدة عامين غالباً قابلة للتجديد(حمد، 1997).

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع هذه الدراسة، تبين أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وسنقوم بعرض بعضها، والتي جاءت على صلة وثيقة بهذه الدراسة، ويتم عرضها وفق تسلسل زمني، بدءا بأحدثها:

جاءت دراسة **البطي (2014)** التعرف الى درجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل للكفايات القيادية وتقديرهم لدرجة أهميتها، استخدم الباحث استبانة مكونة من(52) فقرة موزعة على سته مجالات، وقام بتوزيعها على أفراد عينة الدراسة من رؤساء الأقسام الأكاديمية بلغت (24) فرداً. أشارت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديمية للكفايات القيادية جاءت عالية، بينما تقديرهم لدرجة أهميتها فقد جاء بدرجة عالية جداً، كما أشارت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك الكفايات وأهميتها تعزر لمتغير الرتبة العلمية والخبرة، في حين أشارت الى وجود فروق في امتلاك الكفايات تعزى لمتغير الكلية.

هدفت دراسة **الخطيب (2013)** التعرف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة المستنصرية في العراق لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية. طبقت هذه الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، بلغ قوامها (331) عضو هيئة التدريس، من مجتمع الدراسة البالغ (2292) فرداً. استخدمت الباحثة لهذه الغاية استبانة مكونة من (30) فقرة موزعة على مجالات: تبسيط إجراءات العمل، تحسين صورة العاملين في الكليات، فهم وإدراك العمليات الإدارية، وتطوير الخدمة المقدمة. أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، محور الدراسة، يرون بأن درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعة لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية كان بدرجة متوسطة لجميع المجالات، باستثناء مجال تحسين صورة العاملين في كليات الجامعة حيث جاء بدرجة مرتفعة.

وسعت دراسة **الطراونة (2012)** التعرف إلى مستوى فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد اختار الباحث عينة مكونه من (115)عضو هيئة تدريس عشوائياً من مجتمع الدراسة المكون من (718) عضواً، وتم استخدام استبانة مكونة من (38) فقرة مقسمة إلى أربعة مجالات، هي: (العمل والبحث العلمي، التدريس والتعليم، والإداري والفني، البيئة وخدمة المجتمع). اظهرت النتائج أن مستوى فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بشكل عام كان متوسطاً، وجاء المجال الإداري والفني بدرجة مرتفعة، في حين جاءت المجالات الأخرى بدرجة متوسطة. وأشارت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة احصائياً بين مستويات فاعلية الأداء الإداري تعزى لمتغيري الخبرة والرتبة الأكاديمية، في حين ظهرت فروق تعزى لمتغير الجنس.

وسعت دراسة الورونسولا **(Olorunsola, 2012)** إلى مقارنة مستويات الأداء الوظيفي للعاملين في المجال الإداري في جامعات جنوب غرب نيجيريا من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين الإداريين، واختار الباحث لعملية المقارنة جامعتين على مستوى الدولة(state) وجامعتين على المستوى المحلي(federal)، وشملت الدراسة عينة قوامها (400) فرداً، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الأداء الوظيفي بين نوعي الجامعات كانت متشابهة دون أية فروق دالة.

في حين جاءت **دراسة محسن (2011)** للتعرف إلى واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين (أعضاء هيئة التدريس)، والتعرف إلى الفروق بين المدرسين وفق متغير الجنس. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين في كليات التربية في جامعة بغداد(ابن رشد، ابن الهيثم، كلية البنات)، والبالغ عددهم (1122) مدرساً، أما عينة الدراسة فكان عددها (210) فرداً. وقامت الباحثة ببناء أداة خاصة بواقع الأداء الإداري لتنسجم مع متطلبات البحث من خلال تحديد (7) مجالات للأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام. أظهرت نتائج الدراسة أن رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد يتمتعون بمستوى مرتفع من الأداء الإداري. وأن رؤساء الأقسام لهم معرفة ودراية بالمهام والمهارات الإدارية. ولا يوجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الإداري تعزى لمتغير الجنس.

أما **دراسة اليحيوي (2011)** فقد هدفت التعرف إلى معايير أداء الجودة الشاملة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من الجامعات السعودية: (الصفات الشخصية الايجابية والعلاقات الإنسانية والتواصل والتفاعل وأداء العمل، واساليب تعزيزها ...)، وتم استخدام المنهج النوعي باستخدام المقابلة، والمنهج الكمي بإعداد استبانة حول ابعاد الجودة الشخصية واساليب تعزيزها. تكونت العينة من (266) عضوا من أعضاء هيئة التدريس من السعوديين الحاصلين على رتبة أستاذ من جميع الكليات والأقسام ومن الجنسين من المجتمع البالغ (1061)، أشارت نتائج المقابلة بعد تحليلها إلى أن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام جاء بدرجة متوسطة.

وفي نفس المضمون جاءت دراسة **ختاتنة (2011)** للتعرف إلى فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات جنوب الأردن(مؤتة، الحسين، الطفيلة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (41) فقرة، تم توزيعها على عينة عشوائية من الجامعات المذكورة عددها (173) فرداً. أشارت نتائج الدراسة أن فاعلية رؤساء الأقسام كما يراها أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، وجاءت متوسطات مجالات أداة الدراسة مرتفعة لمجالات: مهارة الاتصال، وإدارة الاجتماعات، ومتوسطة لمجالات: التغيير، والرقابة والتقييم، والشخصية، وإدارة الصراع، واتخاذ القرارات، والتخطيط. كما أشارت النتائج بعدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية رؤساء الأقسام تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية، والكلية، في حين وجدت فروق تعزى لمتغيري الجامعة والخبرة.

كما جاءت دراسة **ارينا وزملائه (Arena et al, 2009)** بهدف التعرف إلى مدى تطوير نظام قياس الأداء للخدمات الإدارية المركزية في الجامعات الإيطالية. وقد أجريت هذه الدراسة في 15 جامعة إيطالية وتم التعامل مع خمسة مجالات من مجالات الخدمات: دعم الطلاب، ودعم البحوث،

والمحاسبة، والموارد البشرية، والخدمات اللوجستية والمشتريات. أشارت نتائج الدراسة أن هناك طريقة تشاركية بين الجامعات المشاركة في نظام الأداء للخدمات الإدارية، وأن هناك مجموعة كاملة من المؤشرات من حيث التكلفة والجودة في الجامعات المشاركة. وأن المشاركة في الدراسة شجع موظفي الجامعات إلى استخدام المؤشرات في صنع القرار.

التعقيب على الدراسات السابقة

جاءت العديد من الدراسات في نفس السياق بهدف التعرف إلى جوانب متعددة تتعلق بأداء رئيس القسم(الدائرة) الأكاديمي، وهذا يدلل على أهمية دوره وأدائه، كما أشار لهذا الأدب التربوي.فالجامعات محط انظار المجتمع المحلي والخارجي، ودورها مرتبط إلى حد كبير بأداء رؤساء الأقسام والدوائر الأكاديمية فيها. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة، سواء في منهجيتها، أم أداتها، ام إطارها النظري وتفسير نتائجها.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعريف بالأداء الإداري، ومعرفة اهميته داخل الدوائر الأكاديمية، والتعرف الى متطلباته ومعوقات تطبيقه، وتحديد درجة ممارسة الأداء الإداري في الجامعات. وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة تركيزها على الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية من خلال مجالات تم اختيارها كمؤشرات دالة على واقع هذا الأداء، كونها المجالات الأكثر شمولاً للأداء الإداري لرئيس القسم الأكاديمي. وقد امتازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أيضاً كونها جمعت موضوع الأداء الاداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم، كجامعتين لهما مرجعيتين مختلفتين من خلال وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في هاتين الجامعتين.

منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبع الباحثون المنهج الوصفي، لأنه يلائم طبيعة وأهداف الدراسة ويحقق أهدافها، واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المتفرغين والناطقين باللغة العربية في جامعتي القدس وبيت لحم، للعام الدراسي 2015/2014 والبالغ عددهم (492) عضواً. وقام الباحثون باختيار عينة عشوائية (طبقية) من مجتمع الدراسة، بلغ عددها (132) فرداً، أي بنسبة (26.8%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	81	61.4
	أنثى	51	38.6
المؤهل العلمي	ماجستير	58	43.9
	دكتوراه	74	56.1
الخبرة في التعليم الجامعي	أقل من 5 سنوات	21	15.9
	من5 _ 10 سنوات	53	40.2
	من 10 سنوات فأكثر	58	43.9
الجامعة	جامعة القدس	108	81.8
	جامعة بيت لحم	24	18.2

أداة الدراسة:

استخدم الباحثون في دراستهم أداة الاستبانة، أداة لجمع البيانات، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة (الطراونة،2012)، ودراسة (محسن،2011). وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (57) فقرة موزعة على خمسة مجالات، تتعلق بأداء رئيس الدائرة الأكاديمية في الجامعة، هي: إدارة الاجتماعات، واتخاذ القرارات، والمتابعة والتقييم، والتفويض، والعلاقة مع الطلبة. واختار الباحثون هذه المجالات بالذات، كونها الأكثر التصاقاً بأداء رئيس القسم من جهة، ولكون المحكمون والزملاء في الجامعات أشادوا بهذه المجالات. وتم تصميم الفقرات بحيث تكون إجابات المبحوثين متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي،

وذلك على النحو الآتي: أوافق بشدة أعطيت (5) درجات، وأوافق أعطيت (4) درجات، ومحايد أعطيت (3) درجات، ولا اوافق أعطيت (2) درجتان، ولا اوافق بشدة (1) بدرجة واحدة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، لإبداء الرأي حول مجالات الأداة وفقراتها، كذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، ويدلل هذا على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات، وأخذ الباحثون بالملاحظات التي أوردها المحكمون وأجمع عليها 75% منهم فأكثر.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية وثبات مجالات أداة الدراسة، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وجاء معامل الثبات للدرجة الكلية لواقع الأداء الإداري مرتفعاً، وقيمته (0.97)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين مجالات أداة الدراسة وعدد فقراتها ومعاملات الثبات.

جدول (2): نتائج معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	إدارة الاجتماعات	9	0.896
2	اتخاذ القرارات	8	0.954
3	المتابعة والتقييم	10	0.881
4	التفويض	6	0.922
5	العلاقة مع الطلبة	9	0.905

وتم تحديد درجة استجابة أفراد عينة الدراسة من خلال قيم المتوسطات الحسابية، حيث تم اعتماد المقياس الوزني التالي، ثم تحديد المدى أو طول الفئة من ناتج قسمة المدى الكلي، وقيمته (5 -1 =4) على الدرجات المحددة، وهي هنا (3)، فيكون طول الفئة (1.33). وقد تم اعتماد هذا المقياس الوزني في كل من دراسات {عربيات (2012)، والعسيلي (2012)، والطيطي وأبوسمرة (2012)}.

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
مرتفعة	3.68 فأعلى

نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها

نتائج السؤال الأول:

"ما واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية بجامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ومجالات(محاور) الاستبانة التي تعبر عن واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية بجامعتي القدس وبيت لحم. ويبين الجدول رقم (3) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية بجامعتي القدس وبيت لحم مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة
1	اتخاذ القرارات	4.04	0.77	مرتفعة
2	إدارة الاجتماعات	4.00	0.66	مرتفعة
3	العلاقة مع الطلبة	3.67	0.75	متوسطة
4	المتابعة والتقييم	3.67	0.69	متوسطة
5	التفويض	3.57	0.78	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.80	0.63	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية هي (3.80)، وانحراف معياري (0.63). وهذا يدلل على أن واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية بجامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيهما جاء بدرجة **مرتفعة**. وحصل مجال اتخاذ القرارات على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.04)، يليه مجال إدارة الاجتماعات، يليه مجال العلاقة مع الطلبة، والمتابعة والتقييم، بمتوسط حسابي قدره (3.67)، في حين حصل مجال التفويض على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.57). وجاءت ثلاثة مجالات بدرجة متوسطة، ومجالان بدرجة مرتفعة.

أما بخصوص فقرات المجالات منفصلة فتبينها الجداول (4،5،6،7،8).

أولاً: مجال إدارة الاجتماعات، يبين الجدول (4) قيم المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال إدارة الاجتماعات.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إدارة الاجتماعات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة
1	يشيع رئيس الدائرة جواً من الاحترام والتقدير خلال الاجتماعات	4.22	0.81	مرتفعة
2	يلتزم رئيس الدائرة بمواعيد الاجتماعات	4.17	0.85	مرتفعة
3	يعطى الأعضاء الفرصة للتعبير عن وجهات نظرهم	4.15	0.83	مرتفعة
4	تعقد الاجتماعات في مكان مناسب	4.11	0.81	مرتفعة
5	يطلع رئيس الدائرة الأعضاء على محضر الاجتماع السابق	4.06	1.05	مرتفعة
6	يعقد رئيس الدائرة اجتماعات دورية لأعضاء الدائرة	3.98	0.84	مرتفعة
7	يختار رئيس الدائرة وقتاً مناسباً للاجتماعات	3.96	0.91	مرتفعة
8	تتناسب موضوعات جدول الأعمال مع الوقت المحدد لها	3.72	1.00	مرتفعة
9	يحدد رئيس الدائرة الأشخاص المسؤولين عن متابعة القرارات	3.65	0.91	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.00	0.66	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (4) أن (8) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة رقم (1) في هذا المجال" يشيع رئيس الدائرة جواً من الاحترام والتقدير خلال الاجتماعات" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.22) وانحراف معياري مقداره (0.81)، يليها فقرة (2)" يلتزم رئيس الدائرة بمواعيد الاجتماعات" بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري مقداره(0.85) . وحصلت الفقرة (9)" يحدد رئيس الدائرة الأشخاص المسؤولين عن متابعة القرارات" على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.65) وانحراف معياري مقداره(0.91)، يليها الفقرة (8)" تتناسب موضوعات جدول الأعمال مع الوقت المحدد لها " بمتوسط حسابي مقداره (3.72) وانحراف معياري مقداره (1.00).

ثانياً: مجال اتخاذ القرارات، يبين الجدول (5) قيم المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال اتخاذ القرارات.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال اتخاذ القرارات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة
1	يتبنى رئيس الدائرة القرارات التي تحظى بموافقة غالبية أعضاء الدائرة	4.17	0.94	مرتفعة
2	يراعي رئيس الدائرة مبدأ الشورى في القضايا المتعلقة بالدائرة	4.08	0.95	مرتفعة
3	يطرح رئيس الدائرة الموضوعات التي بحاجة إلى اتخاذ قرار أمام الدائرة دون تحيز	4.07	0.94	مرتفعة
4	يعمل رئيس الدائرة على تنفيذ قرارات وتوصيات مجلس الدائرة	4.07	0.83	مرتفعة
5	يعتمد رئيس الدائرة المهنية أثناء اتخاذ القرارات في الدائرة	4.05	0.87	مرتفعة
6	تتخذ القرارات في الدائرة بما يتناسب مع خطط الدائرة وبرامجها	4.00	0.79	مرتفعة
7	يوفر رئيس الدائرة المعلومات التي تساعد على اتخاذ القرارات	3.98	0.88	مرتفعة
8	يطلع رئيس الدائرة الأعضاء على معوقات تنفيذ بعض القرارات	3.94	0.88	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.04	0.77	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (5) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، وحصلت الفقرة رقم (1) في هذا المجال" يتبنى رئيس الدائرة القرارات التي تحظى بموافقة غالبية أعضاء الدائرة "على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.17) وانحراف معياري مقداره (0.94) ، يليها فقرة رقم (2)" يراعي رئيس الدائرة مبدأ الشورى في القضايا المتعلقة بالدائرة "بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري مقداره (0.95). وحصلت الفقرة رقم (8) "يطلع رئيس الدائرة الأعضاء على معوقات تنفيذ بعض القرارات" على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.94) وانحراف معياري مقداره (0.88)، يليها الفقرة رقم (7) "يوفر رئيس الدائرة المعلومات التي تساعد على اتخاذ القرارات" بمتوسط حسابي مقداره (3.98) وانحراف معياري مقداره (0.88).

ثالثاً: مجال المتابعة والتقييم، يبين الجدول (6) قيم المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المتابعة والتقييم.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمتابعة والتقييم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة
1	يوزع العبء التدريسي على أعضاء الدائرة بالتشاور معهم	3.94	0.98	مرتفعة
2	يعتمد رئيس الدائرة معايير موضوعية في تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في الدائرة	3.85	0.91	مرتفعة
3	يقوم بتوزيع الأعباء التدريسية على أعضاء الدائرة قبل بدء التدريس بوقت كافٍ	3.85	0.98	مرتفعة
4	يشرف على تنظيم الامتحانات في الدائرة	3.80	1.00	مرتفعة
5	لا يتصيد أخطاء أعضاء هيئة التدريس	3.78	1.08	مرتفعة
6	يستخدم رئيس الدائرة أساليب متعددة في عملية التقييم	3.64	0.93	متوسطة
7	يتابع الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الدائرة	3.62	0.96	متوسطة
8	يشجع الأداء المتميز لأعضاء هيئة التدريس	3.57	1.05	متوسطة
9	يطلع أعضاء هيئة التدريس على نقاط القوة والضعف في أدائهم للاستفادة منها	3.39	0.93	متوسطة
10	يعاقب كل من يُقصر في أداء مهامه	3.18	1.13	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.67	0.69	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (6)، أن (5) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة رقم (1) "يوزع العبء التدريسي على أعضاء الدائرة بالتشاور معهم" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.94) وانحراف معياري مقداره (0.98) ، يليها الفقرتان رقم (2) ورقم (3) "يعتمد رئيس الدائرة معايير موضوعية في تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في الدائرة"، و "يقوم بتوزيع الأعباء التدريسية على أعضاء الدائرة قبل بدء التدريس بوقت كافٍ" بمتوسط حسابي مقداره (3.85)، وانحراف معياري (0.91) و(0.98) على التوالي. وحصلت الفقرة رقم (10)"يعاقب كل من يُقصر في أداء مهامه"، على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.18) وانحراف معياري مقداره (1.13)، يليها الفقرة رقم (9)" يطلع أعضاء هيئة التدريس على نقاط القوة والضعف في أدائهم للاستفادة منها" بمتوسط حسابي مقداره (3.39) وانحراف معياري مقداره (0.93) .

رابعاً: مجال التفويض، يبين الجدول (7) قيم المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التفويض.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التفويض

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة
1	يلتزم بالأنظمة والقوانين حال قيامه بعملية التفويض	3.78	0.93	مرتفعة
2	يقوم بعملية التفويض بهدف تحسين الأداء في الدائرة	3.61	0.92	متوسطة
3	يُتابع أداء من يفوضهم فيما كُلِفوا به	3.60	0.90	متوسطة
4	يقوم بتفويض الصلاحيات وفق مبدأ الجدارة في العمل	3.56	0.93	متوسطة
5	يقوم رئيس الدائرة بتفويض بعضاً من صلاحيته لأعضاء في الدائرة	3.48	0.94	متوسطة

6	يُبين لأعضاء الدائرة مبررات التفويض	3.40	0.94	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.57	0.78	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (7) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة مرتفعة، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة رقم (1) " يلتزم بالأنظمة والقوانين حال قيامه بعملية التفويض " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.78) وانحراف معياري مقداره (0.93) ، يليها فقرة رقم (2) " يقوم بعملية التفويض بهدف تحسين الأداء في الدائرة " بمتوسط حسابي مقداره (3.61) وانحراف معياري مقداره (0.92). وحصلت الفقرة رقم (6)" يُبين لأعضاء الدائرة مبررات التفويض " على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.40) وانحراف معياري مقداره (0.94) ، يليها الفقرة رقم (5) " يقوم رئيس الدائرة بتفويض بعضاً من صلاحيته لأعضاء في الدائرة " بمتوسط حسابي مقداره (3.48) وانحراف معياري مقداره (0.94).

خامساً: مجال العلاقة مع الطلبة، يبين الجدول (8) قيم المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال العلاقة مع الطلبة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العلاقة مع الطلبة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة
1	يتعامل مع الطلبة باحترام وتقدير	4.24	0.88	مرتفعة
2	يساعد الطلبة في حل مشكلاتهم الأكاديمية	4.11	0.85	مرتفعة
3	يُلِم بمستجدات نظام قبول وتسجيل الطلبة	4.04	0.98	مرتفعة
4	يتابع مع أعضاء الدائرة إرشاد الطلبة الفصلي	3.93	0.95	مرتفعة
5	يعزز المبادرات الطلابية	3.58	0.97	متوسطة
6	يحفز الطلبة على تقديم اقتراحاتهم	3.45	1.00	متوسطة
7	يعمل على تكريم الطلبة المتفوقين مع نهاية العام الدراسي	3.44	1.14	متوسطة
8	يعقد اجتماعات دورية مع طلبة الدائرة	3.30	1.00	متوسطة
9	يعقد مع الطلبة يوماً للتوظيف مع نهاية العام الدراسي	2.92	1.19	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.67	0.75	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (8) أن (4) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة رقم (1) " يتعامل مع الطلبة باحترام وتقدير " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.24)، يليها فقرة رقم (2)" يساعد الطلبة في حل مشكلاتهم الأكاديمية " بمتوسط حسابي مقداره (4.11).

وحصلت الفقرةرقم (9) " يعقد مع الطلبة يوماً للتوظيف مع نهاية العام الدراسي" على أقل متوسط حسابي ومقداره (2.92)، وانحراف معياري مقداره (1.19) يليها الفقرة رقم (8) " يعقد اجتماعات دورية مع طلبة الدائرة " بمتوسط حسابي مقداره(3.30)، وانحراف معياري مقداره (1.00) .

وبشكل عام يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجالات الخمسة أن فقرة واحدة فقط جاءت بمتوسط حسابي أقل من (3.00)، و(26) جاءت بمتوسط حسابي بين (3.00 – 4.00)، و(15) فقرة جاءت بمتوسط حسابي أعلى من (4.00).

وقد يعزى حصول واقع الأداء الإداري لرؤساء لدوائر الاكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على درجة مرتفعة إلى الطريقة التي غالباً ما يتم بها اختيار رئيس الدائرة الأكاديمية، وهي الدورية، وتتم بموافقة غالبية أعضاء الهيئة التدريسية. هذا الأمر يتيح الفرصة أمام معظم أعضاء هيئة التدريس ليكونوا رؤساء كما هم مرؤوسين، وبالتالي فجامعتي القدس وبيت لحم، مضى على تأسيسهما ما قارب الثلاثة عقود، فمعظم أعضاء هيئة التدريس قد كان لهم فرصة في رئاسة الدائرة أو القسم الأكاديمي. فأصبحت الخبرات متوارثة والعلاقات متبادلة بينهم على أساس الاحترام والتفاعل، لأن كلاً منهم يعرف بأن الأمر ليس دائماً، وإنما لفترة زمنية قد لا تزيد عن سنتين، فيكون الحرص على المشاركة في اتخاذ القرار، وإدارة الاجتماعات بشكل سليم، والعلاقة مع الطلبة حرصاً مقصوداً ومهنياً. كما قد يعزى ارتفاع مستوى الأداء الإداري لرؤساء الدوائر إلى التنافسية بين أعضاء هيئة التدريس،

أيهم يترك بصمة في رئاسة الدائرة، وأيهم يحافظ على علاقات ودية مع زملاء الدائرة. كما قد يعزى هذا الجانب إلى وعي رؤساء الدوائر بالأنظمة والقوانين، وخبراتهم العلمية والعملية، فرؤساء الدوائر غالباً هم من حملة شهادة الدكتوراه، والتي اقترنت بخبرات عربية وعالمية، وفترات من الدراسة، صقلت مهارات حملتها. كل هذا ساعد على أن يكون الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم مرتفعاً. وجاء مجال "التفويض" بمتوسط حسابي (3.57)، وهو الأقل من بين مجالات الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى أن التفويض عادة لا يرضي الجميع، فقد يختار رئيس الدائرة شخصاً ما لمهمة معينة، أو قائماً بأعماله لفترة، وهذا قد لا يرضى عنه آخرون في الدائرة، لأن المهمة بحاجة إلى واحد فقط، ولرئيس الدائرة قناعة ورؤية في اختيار الشخص المناسب لها، قد لا تتفق مع قناعات أعضاء الدائرة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة في هذا الجانب(الأداء الإداري، أو أي من مجالاته، مرتفعاً) مع نتيجة دراسة كل من محسن (2011)، ودراسة البطي (2014). في حين اختلفت مع نتائج دراسة كل من الطراونة (2012)، وختاتنة (2011).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"**هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم باختلاف المتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم الجامعي، الجامعة (التي يعمل بها عضو هيئة التدريس)**"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الصفرية التالية المنبثقة عنه:

نتائج الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى من خلال اختبار "ت"، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
إدارة الاجتماعات	ذكر	81	3.98	0.73	0.475	0.636
	أنثى	51	4.03	0.53		
اتخاذ القرارات	ذكر	81	3.99	0.87	0.932	0.353
	أنثى	51	4.12	0.57		
المتابعة والتقييم	ذكر	81	3.70	0.69	1.012	0.313
	أنثى	51	3.58	0.68		
التفويض	ذكر	81	3.63	0.79	1.126	0.262
	أنثى	51	3.47	0.76		
العلاقة مع الطلبة	ذكر	81	3.61	0.78	0.998	0.320
	أنثى	51	3.75	0.70		
الدرجة الكلية	ذكر	81	3.79	0.69	0.113	0.910
	أنثى	51	3.80	0.53		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.113)، ومستوى الدلالة (0.910)، أي أن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير الجنس غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المحدد، وبذلك يتم قبول الفرضية الأولى.

وقد يعزى ذلك لكون الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في الجامعات يقوم وفق مجموعة من السلوكيات المتعلقة بتطبيق الأنظمة والقوانين من قبل رئيس الدائرة، سواء في مجال اتخاذ القرارات، أم الاجتماعات أم التفويض أم غيرها، فمثلاً عند اتخاذ قرارات بخصوص المساقات المطروحة أو توزيع العبء التدريسي في الدائرة، أو أي قضية لها علاقة بالدائرة، يتم التوافق

عادة بين أعضاء الدائرة على ذلك، دون النظر إلى جنس عضو هيئة التدريس، ولكل منهم رأيه بالتساوي مع بقية الزملاء في الدائرة. كما يعزو الباحثون ذلك كون الأداء الإداري لرئيس الدائرة الأكاديمية معروف وواضح لدى كل رئيس، ورئيسة في أي دائرة أو قسم، ولا تختلف وجهة نظر العاملين فيها سواء أكانوا من الذكور أم الأناث، من خلال ملاحظاتهم لنفس الأمور التي تدور يوميا، والموجودة في الدوائر نفسها لديهم كمسؤولين عنها حيث يقوم بنفس الممارسات دائماً، حيث يعود إلى تقارب الدرجات العلمية والخبرات الأكاديمية والمعرفية بغض النظر عن الجنس. وتتفق نتائج الدراسة في هذا الجانب مع نتيجة دراسة محسن (2011) في حين اختلفت مع نتيجة دراسة الطراونة (2012).

نتائج الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي "

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية باستخدام اختبار "ت"، كما يبين ذلك الجدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
إدارة الاجتماعات	ماجستير	58	4.01	0.61	0.049	0.961
	دكتوراه	74	4.00	0.700		
اتخاذ القرارات	ماجستير	58	4.09	0.74	0.589	0.557
	دكتوراه	74	4.01	800.		
المتابعة والتقييم	ماجستير	58	3.68	30.7	0.338	0.736
	دكتوراه	74	3.64	0.67		
التفويض	ماجستير	58	3.83	0.68713	1.36	0.18
	دكتوراه	74	3.94	50.8		
العلاقة مع الطلبة	ماجستير	58	3.79	30.7	1.69	0.09
	دكتوراه	74	3.57	0.76		
الدرجة الكلية	ماجستير	58	3.85	600.	0.899	0.37
	دكتوراه	74	3.75	0.66		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.899)، ومستوى الدلالة (0.37)، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية. وقد يعزى ذلك إلى أن العلاقة بين رؤساء الدوائر الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في دوائرهم هي علاقة تحكمها الأنظمة والقوانين بالدرجة الأولى، وهي المرجعية الأساسية في هذه العلاقة. وهي التي حددت مهام كل من حملة الدكتوراه وحملة الماجستير، وحددت واجبات وحقوق كل منهما. وبالتالي يكون دور رؤساء الدوائر تنفيذي بالدرجة الأولى، مع الحفاظ على العلاقات الإنسانية خلال تنفيذ الأنظمة والقوانين. وهذه قد تختلف بين رئيس دائرة وآخر. وبما أن الحياة الجامعية غالباً ما ينشأ عنها زمالة وصداقة وعلاقات طيبة، فإن العلاقات الانسانية في تنفيذ الأنظمة والقوانين تكون مرتفعة. وبالتالي يكون تنفيذ الأنظمة والقوانين من قبل رئيس الدائرة بالتوافق مع الزملاء، لهذا جاءت تقديرات حملة الدكتوراه وحملة الماجستير لأداء رئيس الدائرة دون فروق ذات دلالة احصائية.

نتائج الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الخبرة في التعليم الجامعي".

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية بجامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير الخبرة في التعليم الجامعي. الجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير الخبرة في التعليم الجامعي.

المجال	الخبرة في التعليم الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
إدارة الاجتماعات	أقل من 5 سنوات	21	3.92	0.66
	من 5-اقل 10 سنوات	53	3.90	0.55
	من 10 سنوات فأكثر	58	4.13	0.74
اتخاذ القرارات	أقل من 5 سنوات	21	3.96	0.70
	من 5-اقل 10 سنوات	53	4.01	0.74
	من 10 سنوات فأكثر	58	4.10	0.83
المتابعة والتقييم	أقل من 5 سنوات	21	3.76	0.63
	من 5-اقل 10 سنوات	53	3.64	0.68
	من 10 سنوات فأكثر	58	3.65	0.74
التفويض	أقل من 5 سنوات	21	3.61	0.72
	من 5-اقل 10 سنوات	53	3.53	0.65
	من 10 سنوات فأكثر	58	3.59	0.92
العلاقة مع الطلبة	أقل من 5 سنوات	21	3.83	0.65
	من 5-اقل 10 سنوات	53	3.61	0.67
	من 10 سنوات فأكثر	58	3.66	0.86
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	21	3.82	0.57
	من 5-اقل 10 سنوات	53	3.74	0.55
	من 10 سنوات فأكثر	58	3.83	0.73

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الخبرة في التعليم الجامعي. ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (12).

جدول(12): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير الخبرة في التعليم الجامعي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
إدارة الاجتماعات	بين المجموعات	1.646	2	0.823	1.911	0.152
	داخل المجموعات	55.55	129	0.43		
	المجموع	57.19	131			
اتخاذ القرارات	بين المجموعات	0.39	2	0.20	0.33	0.72
	داخل المجموعات	77.67	129	0.60		
	المجموع	78.06	131			
المتابعة والتقييم	بين المجموعات	0.23	2	0.116	0.24	0.79
	داخل المجموعات	62.84	129	0.487		
	المجموع	63.07	131			
التفويض	بين المجموعات	0.14	2	0.071	0.11	0.89
	داخل المجموعات	80.59	129	0.63		
	المجموع	80.73	131			
العلاقة مع الطلبة	بين المجموعات	0.69	2	0.34	0.60	0.55
	داخل المجموعات	73.62	129	0.57		
	المجموع	74.31	131			

الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.24	2	0.119	0.29	0.75
	داخل المجموعات	52.66	129	0.408		
	المجموع	52.89	131			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.29) ومستوى الدلالة (0.75)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن الفروق (الظاهرية) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير الخبرة في التعليم الجامعي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد، وبذلك يتم قبول الفرضية الثالثة.

وقد تعزى هذه النتيجة لكون الخبرة في التعليم الجامعي لا علاقة لها بواقع العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين في الدائرة الأكاديمية، اضافة إلى أن تأثيرها في اختيار رئيس الدائرة محدوداً، بمعنى أن رئيس الدائرة يمكن أن يكون من ذوي الخبرات القليلة هذه المرة، ومن ذوي الخبرات العالية في المرة القادمة، وهكذا دواليك. فيختلط أداء اصحاب الخبرات العالية مع أصحاب الخبرات القليلة، وفي جميع الأحوال يقوم رئيس الدائرة بواجباته تجاه زملائه وفق أنظمة وتعليمات الجامعة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة، بخصوص متغير الخبرة، مع نتيجة دراسة كل من الطراونة (2012)، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والمجالات جميعها لفاعلية أداء رؤساء الأقسام حسب خبرة عضو هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، ونتائج دراسة البطي (2014)، واختلفت مع نتيجة دراسة ختاتنة (2011).

نتائج الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة التي يعمل بها عضو هيئة التدريس".

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة باستخدام اختبار "ت"، الجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار "ت" لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم حسب متغير الجامعة التي يعمل بها عضو هيئة التدريس.

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
إدارة الاجتماعات	القدس	108	4.01	0.68	0.13	0.89
	بيت لحم	24	3.99	0.59		
اتخاذ القرارات	القدس	108	4.04	0.80	0.01	0.99
	بيت لحم	24	4.04	0.62		
المتابعة والتقييم	القدس	108	3.71	0.70	1.96	0.05
	بيت لحم	24	3.41	0.60		
التفويض	القدس	108	3.60	0.81	0.92	0.36
	بيت لحم	24	3.44	0.65		
العلاقة مع الطلبة	القدس	108	3.69	0.78	0.72	0.48
	بيت لحم	24	3.57	0.62		
الدرجة الكلية	القدس	108	3.82	0.66	0.88	0.38
	بيت لحم	24	3.69	0.53		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.88)، ومستوى الدلالة (0.38)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة. وبذلك يتم قبول الفرضية الرابعة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الجامعات الفلسطينية من حيث الهيكل التنظيمي، وطبيعة التخصصات فيها، ومهام أعضاء هيئة التدريس وواجبات رؤساء الدوائر الأكاديمية، إضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات يمثلون عينات متشابهة، ويلتقون في قراهم ومدنهم باستمرار، فهذا كله يجعل من البيئة الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بيئة متشابهة، وأي اختلافات بين الجامعات لا يكون

بسبب رئيس الدائرة الأكاديمية، وأنما بسبب الإدارات الجامعية العليا. لهذا جاءت الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة في الجامعتين غير دالة إحصائيا.

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثون بالتالي:

1. تعزيز واقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم، من خلال أساليب ووسائل قادرة على تعزيز هذا الواقع (دورات تدريبية لرؤساء الدوائر الجدد، ورشات عمل بين رؤساء دوائر سابقين وجدد، نشرات ودراسات علمية حول دور رئيس الدائرة، أن تكون فترة الاستلام والتسلم بين الرئيس السابق والجديد كافية) .

2. أن تعمل الدوائر الأكاديمية على تفعيل العلاقة مع طلبة دوائرها، لما لذلك من أهمية في تعزيز العلاقة بين الدوائر وطلبتها.

3. أن يولي رؤساء الدوائر الأكاديمية مسألة التفويض أهمية خاصة، وأن يتم وفق معايير مهنية، مع بيان مبررات التفويض لأعضاء هيئة التدريس بهدف إزالة أية شكوك لديهم.

4. أن يقوم رؤساء الدوائر الأكاديمية باستخدام صلاحياتهم في تعزيز الأداء الايجابي لأعضاء هيئة التدريس، ومحاسبة الأداء السلبي لما لذلك من دور تحفيزي فاعل.

5. إجراء دراسة مماثلة لواقع الأداء الإداري لرؤساء الدوائر الإدارية في الجامعات الفلسطينية.

المراجع

أحمد، مازن وعبد الكريم، تحسين(2005). تقييم الأداء الإداري للقيادات التحويلية في كلية التربية الرياضية من وجهة نظر التدريسيين، جامعة بابل، **مجلة علوم التربية الرياضية**، مجلد (4)، عدد (1)، ص ص. 116-125.

البطي،، عبدالله بن محمد (2014). الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد(15)**، العدد (2)، ص 629 – 662.

الحجيلي، نصر محمد (2010). آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم الإدارية والأكاديمية، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد (26)، ص ص 59 – 92.

حرب، محمد (1997). **الإدارة الجامعية**، دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسين، سلامة عبد العظيم (2006). **الإدارة المدرسية والصفة المميزة الطريق إلى المدرسة الفاعلة**، دار الفكر، عمان، الأردن.

الختاتنة، عميرة. (2011). **درجة فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعات إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الخطيب، نور سعد عبد الحميد (2013). **درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة المستنصرية في العراق لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية وعلاقتها بدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، بغداد ، العراق.

الرشيدي، فهد (2004). **الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشامان، أمل بنت سلامة (2001). أثر ما يقدم من برامج تدريسية لمديري المدارس ومديرياتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة الملك سعود**، مجلد (13)، العدد (2)، ص ص 377-438.

صرايرة، خالد أحمد (2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد (27)، العدد (1). ص ص601 -652.

الصرايرة، خالد، والقضاة محمد (2009). القيم البيروقراطية لدى الموظفين الاداريين في جامعة مؤتة وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر القيادات الادارية فيها، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، مجلد (5)، عدد (3)، ص ص 233 -247.

الطراونة، سليمان (2012).فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، مجلد (2)، العدد (7)، ص ص 97-132.

الطيطي، محمد عبد الاله، وأبو سمرة، محمود أحمد (2012). مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات

التربية والتعليم في محافظة الخليل، **المجلة التربوية**، المجلد (27)، العدد (105)، ص ص 141 – 176.

عبد المحسن، توفيق (1997). **تقييم الأداء**. دار النهضة العربية، القاهرة.

عربيات، بشير (2012). مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الاسلامية العالمية وعلاقة ذلك بمستوى الانتماء المهني لديهم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (60)، ص ص145 – 165.

العسيلي، رجاء زهير (2012). الصعوبات التي تواجه كلية جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الالكتروني وفرص تنميتهم المعرفية من خلال الاقتصاد المعرفي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (60)، ص ص7– 39.

العماج، حمود (2003). **علاقة العوامل التنظيمية بالأداء الوظيفي للعاملين في مدينة الملك عبد العزيز الطبية للحرس الوطني**، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، أكاديمية نايف للعلوم الامنية.

الكردي، أحمد (2010). **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتاب، ط1، القاهرة.

محسن، منتهى (2011). **واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد من وجهة نظر التدريسين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية، العراق.

محمود، الظاهر (1997). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**، دار زهران للنشر والطباعة، عمان.

مصطفى، هدى، والسيد، أمنية (2002). الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا، دراسة ميدانية. **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مجلد (5)، العدد (7)، ص ص432 –468.

نصر، محمد (2002). تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء، **المؤتمر العلمي الرابع عشر _ مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، جامعة عين شمس، القاهرة.

اليحيوي، صبرية (2011). معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد (7)**، العدد (1)، ص35– ص58.

Anninos, L. (2008). **University Performance Evaluation Approaches**: **The case of Ranking systems**. 28-3-2014 from: http://elearn.Elk.uoa.gr/2nd ICEE/ anninos.pdf.

Arena M., Arnaboldi M., Azzone G., and Carlucci P. (2009). Developing a performance measurement system for university central administrative services. **Higher Education Quarterly, (63**) 3, pp. 237-263.

Olorunsola, E. O. (2012). Job performance of administrative staff in South West Nigeria Universities. **European Journal of Education Studies**, 4(3), pp 333- 337.

Reitz, H. J. (1981). **Behavior in Organizations**. Homewood, IRWIN, IL

Rene, Sh.(1999).**Instructor competencies and performance indicators for the improvement of adult education programs.** Washington, DC: Pelavin Research Institute.

الحاضنات التكنولوجية كآليات للربط بين الجامعات وقطاعات الإنتاج فى مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع: دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية

خالد صلاح حنفى محمود

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

جمهورية مصر العربية

تاريخ التسلم: 2015/11/1 تاريخ القبول: 2016/2/18

صارت الجامعات مطالبة بأن تركز على الشراكة والتعاون بينها وقطاعات الإنتاج فى إطار ما يحدث فى العالم من تحولات تكنولوجية ومجتمعية متسارعة، وتمثل الحاضنات التكنولوجية أحد آليات ذلك التعاون؛ فقد أسهمت فى العديد من الجامعات فى تطوير وتفعيل البحث العلمي والإبداع، وخدمة المجتمعات وتقديم الحلول المبتكرة لمشكلاتها؛ فى الوقت الذى تعانى فيه الجامعات المصرية من مشكلات تعوق قيامها بأدوارها، مما أدى إلى تراجع فى مجالات البحث العلمي وخدمة المجتمع، وتحول غالبية الجامعات المصرية إلى التركيز على دورها التدريسي والتعليمي. وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الحاضنات التكنولوجية، وتطورها، وتحليل أبرز الخبرات المعاصرة، واستطلاع آراء عينة عددها (1550) من أعضاء هيئة التدريس بجامعات القاهرة والاسكندرية وطنطا وأسيوط فى التصور المقترح للحاضنات التكنولوجية فى الجامعات المصرية. وتوصلت الدراسة إلى اتفاق غالبية أعضاء هيئة التدريس على الحاجة لتبنى الحاضنات التكنولوجية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لاختلاف التخصص أو الجنس أو الدرجة العلمية، وطرحت الدراسة تصوراً لتطبيق صيغة الحاضنات التكنولوجية بالجامعات المصرية، وأبرز المعوقات المتوقعة وسبل التعامل معها.

(الكلمات المفتاحية: الحاضنات التكنولوجية– التعليم العالي – الجامعة– التكنولوجيا – البحث العلمي – اقتصاد المعرفة).

Technology Incubators as Mechanisms for Linking between Universities and Productive Sectors in Scientific Research and Community Service: Analytical Study of the Views of Faculty's Members in Egyptian Universities

Dr. Khaled Salah Hanafy Mahmoud

Faculty of Education - Alexandria University

In light of the fast technological and societal changes, universities should focus on partnership and cooperation with production sectors. The technology incubators represent the most basic model and mechanism for this linking. They contribute in developing scientific research and creativity, servicing societies and presenting creative solutions for problems. In the same time, our universities are suffering problems in performing their roles leading to the weak performance in scientific research and society service fields. Thus, the present study aimed to identify the nature of technology incubators, their development, analyzing some contemporary experiences to suggest a vision for the technology incubators in Egyptian universities. A questionnaire was applied on a sample consisted of (1550) of faculty members in Cairo, Alexandria, Tanta, Assiut universities. The sample agreed that there is a need for adopting Technological incubators according to the differences in study variables (discipline- sex- scientific degree). The present study presented a suggested vision and investigated the most expected barriers and how to deal with them.

(Keywords: technological incubators- university- technology- higher education- scientific research- knowledge economy).

المقدمة :

إن طبيعة العصر الذى نعيش فيه فرضت التغير على نموذج الجامعة التقليدية التى تركز فقط على إنتاج المعرفة، والانتقال إلى نموذج الجامعة الحديث الذى يركز على إنتاج المعرفة وتطبيق وممارسة المعرفة فى مجالات الصناعة والإنتاج، فلا جدوى من الشركات والمصانع التى لا تستفيد من إمكانيات الجامعات فى إنتاج المعرفة، أو الجامعات التى لا تركز على التواصل مع القطاعات الإنتاجية والصناعية على أساس نقل المعرفة إليها. (Yüksel & Cevher, 2014, 232) فالجامعات مطالبة بأن تتبنى آليات وأشكال جديدة لتشجيع التفكير فى البحث والتطوير والمشاركة مع قطاعات الإنتاج فى المجتمع بما يحقق التنمية المستدامة فى المجتمعات الإنسانية؛ بل إن درجة التعاون بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية هى إحدى محددات سمعة الجامعة وتصنيفها على المستوى العالمى.(Belfield, 2012,3)، (HEFCE,2013, 2)، (Clarke &Williams, 2015,1)

وقد ظهرت عدة آليات وصيغ للربط بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية، ومنها مدن التكنولوجيا، وحدائق البحوث، ومراكز التميز البحثي، والتجمعات الصناعية المستندة إلى التكنولوجيات العالية، وممرات التكنولوجيا، والحاضنات التكنولوجية. ولعل تبنى تلك الآليات للربط بين الجامعات وتلك المؤسسات فى

بعض بلدان العالم جعلها تتحول إلى جامعات قادرة على تمويل نفسها ذاتياً، وصارت هذه الجامعات تدر أرباحاً كثيرة كما تدر الشركات والمصانع والبنوك أرباحاً للمساهمين فيها. (Ciferri & Lommbardi, 2014, 20)

وقد بدأت التجربة المصرية للحاضنات بإقامة هيئة مركزية تقوم بالتخطيط والتنسيق والتنفيذ على المستوى القومى، فبدأ نشاط هذه الحاضنات مع تأسيس الصندوق الاجتماعي وتكوين الجمعية المصرية لحاضنات الأعمال بهدف تنمية حاضنات الأعمال والتكنولوجيا في مارس 1995، وتمويل المشاريع في إطار الحاضنات، وتقديم حزمة متكاملة من الخدمات لتقليل الصعوبات والعقبات التى تواجه المشروعات الصغيرة إلى أن تتمكن المشروعات من الاعتماد على نفسها ذاتياً. وأنشئت (15) حاضنة حتى عام 2002 منها حاضنات التقنية داخل الجامعات كحاضنة التبين وجامعة المنصورة. (كريم ومريزق، 2006، 550-551)، (طلبة، 2016، 1)

وقامت وزارة الاتصالات والمعلومات بإقامة أولى الحاضنات التكنولوجية المتخصصة فى تكنولوجيا الاتصالات فى نهاية عام 2000، والتى سميت حاضنة تطوير الأفكار وذلك داخل القرية الذكية فى الجيزة. (إبراهيم، 2007، 98) كما ساهمت أكاديمية البحث العلمي من خلال إنشاء الحاضنات خلال الفترة من عام 2013 فى دعم إنشاء (5) شركات تكنولوجية ناشئة من مشروعات التخرج. (طلبة، 2016، 2)

وقد أعلن وزير التعليم العالى والبحث العلمي فى أكتوبر 2015 عن إطلاق البرنامج القومى للحاضنات التكنولوجية (انطلاق) بمراكز البحوث التابعة لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بمحافظات سوهاج وطنطا والوادى الجديد ودمياط والزقازيق والسويس، بالتعاون مع عدد من الجامعات ووزارة التعليم الفني ووزارة الصناعة من خلال صندوق دعم العلوم والتنمية التكنولوجية. (Science and Technology Development Fund (STDF), 2015, 2)

ويهدف البرنامج إلى التركيز على التدريب العملي على أسس ومبادئ إنشاء وإدارة شركات ريادية ناجحة، ودعم كافة المشروعات الجديدة والأفكار المبتكرة وتقديم الدعم الفني والتكنولوجي لها من أجل خلق جيل من المبتكرين، لنقل وتطوير التكنولوجيا من الجامعات ومراكز الأبحاث إلى الصناعة مرورًا بمرحلة الاحتضان، والتي تتخرج منها المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الرائدة لتصبح مؤسسات ذات آفاق نمو كبيرة.(طلبة، 2016،1)

وعلى الرغم من أن الحاضنات التكنولوجية المصرية تعد من أقدم الحاضنات على مستوى الدول العربية، وتحقيقها للعديد من النتائج الإيجابية، إلا أنها لا زالت لم تحدث الأثر المنشود فى تجسير الفجوة القائمة بين الجامعات والمراكز البحثية من ناحية، ومعالجة قضايا المجتمع بقطاعاته المختلفة والإنتاجية من ناحية أخرى، وضعف دور الجامعات المصرية فى تحقيق التنمية فى المجتمع. (UNDP, 2011:137)، (UNESO, 2011,264) ولعل ذلك يمكن أن يرجع إلى عوامل مرتبطة بالسياق الثقافى والاجتماعى كعدم تقبل الحاضنات والدور الذى تقوم به، وعدم التنسيق مع الشركات والمصانع وتحديد احتياجاتها ومحاولة حلها، وعزوف العديد من خريجى الجامعات عن إقامة المشروعات، نتيجة نقص الخبرة، أو افتقاد المهارات المطلوبة وغيرها من العوامل، ومن ثم تبرز الحاجة للإفادة من خبرات الدول الأخرى، لوضع تصور لكيفية تبنى الحاضنات التكنولوجية فى الجامعات المصرية كصيغة للربط بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية، ودعم التعاون بينهما.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

رصدت العديد من التقارير والدراسات والبحوث حول أوضاع الجامعات المصرية ضعف قيامها بأدوارها فى مجالات البحث العلمي، وخدمة المجتمع، فتقرير مؤسسة الفكر العربي (4،2013) أوضح "غياب أو ضعف فى التكامل بين التعليم والبحث العلمي وأسواق العمل والتنمية بدرجات مختلفة، والذى يعد ضعف المردود من التعليم والبحث العلمي أحد أبرز مؤشراته، والحاجة لإصلاح البنية الهيكلية لمنظومة التعليم". كما إن تقرير اليونسكو(UNESO,2011,264) وتقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP,2011,137) يؤكدان ضعف الإنتاجية البحثية، وضعف دور الجامعات والمراكز البحثية فى إنتاج المعرفة عالمياً، وابتعاد الكثير من البحوث عن معالجة مشكلات المجتمع، والعلاقة الهزيلة أو المعدومة بين قطاعات الإنتاج والصناعة من جهةٍ، والجامعات ومراكز البحث العلمي من جهةٍ أخرى.

وقد حققت العديد من دول العالم منجزات فى مجال البحث العلمي من خلال الإفادة من التعاون والربط بين الجامعات ومؤسسات وقطاعات الإنتاج، وتبنيها للعديد من الآليات، والتى تعد الحاضنات التكنولوجية أبرزها، لما حققته من إنجازات فى تطوير العلاقة بين الجامعة وقطاعات المجتمع فى خدمة المجتمع وتقليل الفجوة بينهما من ناحية، كما أنها أكثر المنظومات فاعلية ونجاحاً في الإسراع في تنفيذ برامج التنمية الإقتصادية والتكنولوجيا. (سماي 2010، 65)؛ (ISESCO, 2007,1) ؛ ومن ثم فربما يكون أحد الحلول المطروحة لتدعيم التعاون والترابط بين الجامعات المصرية، وقطاعات الإنتاج والصناعة هو تبني صيغة الحاضنات التكنولوجية فى الجامعات المصرية خصوصًا فى ظل النتائج التى حققتها فى العديد من دول العالم. ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس الآتى:

كيف يمكن الإفادة من الحاضنات التكنولوجية كآليات للربط بين الجامعات المصرية وقطاعات الإنتاج فى مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع فى ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مفهوم الحاضنات التكنولوجية وخصائصها وأشكالها وفلسفتها وأهدافها وأدوارها التي تقوم بها في مجالات البحث العلمي وربط الجامعة بالمجتمع؟
2- ما الخبرات العالمية المعاصرة فى ميدان الحاضنات التكنولوجية؟
3- ما التصور المقترح لتبني صيغة الحاضنات التكنولوجية فى الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
4- هل توجد فروق ذات دلالةٍ احصائيةٍ بين آراء أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والتخصص؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

1- عرض نتائج الدراسات حول واقع البحث العلمي فى الجامعات المصرية.
2- تحليل بعض الخبرات العالمية المعاصرة حول الحاضنات التكنولوجية.
3- طرح تصور مقترح للحاضنات التكنولوجية فى الجامعات المصرية في ضوء الخبرات العالمية يتفق مع واقعها وسياقها الثقافى والمجتمعى.

أهمية الدراسة:

هذه الدراسة يمكن أن تفيد المسئولين فى وزارة التعليم العالى والبحث العلمي، والجامعات، وأكاديمية البحث العلمي، والصندوق الاجتماعي للتنمية، ووزارات الصناعة والاستثمار، والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات؛ فهذه الدراسة يمكن أن تسهم فى:

1- إلقاء الضوء على الحاضنات التكنولوجية وأدوارها فى البحث العلمي والشراكة والتعاون مع القطاعات الإنتاجية فى المجتمع.
2- مواكبة الاتجاهات المعاصرة فى تفعيل أدوار الجامعات فى مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع.
3- طرح مصدراً للإسهام فى تمويل الجامعات المصرية.
4- تلبية متطلبات ومواجهة بعض مشكلات قطاعات الإنتاج والخدمات.

فروض الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفرد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفرد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفرد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص.

مصطلحات الدراسة:

اقتصاد المعرفة: Knowledge Economy

عرَّفت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,2002,29) اقتصاد المعرفة على إنه ذلك الاقتصاد المبني أساسًا على إنتاج، ونشر، واستخدام المعرفة، والمعلومات.

وعرفه باول وسنلمان (Powell&Snellman,2004, 199) بأنها الإنتاج والخدمات المعتمدة على الأنشطة المبنية على المعرفة بما يسهم فى إحداث التقدم العلمي والتكنولوجي.

ويعرف اقتصاد المعرفة فى هذه الدراسة بإنه فرع من فروع العلوم الاقتصادية يقوم على فهم جديد لدور المعرفة ورأس المال البشري في تطور الاقتصاد وتقدم المجتمع، وهو الاقتصاد الذي يقوم على أساس تكنولوجيا المعلومات والاتصال باعتبارها نقطة الانطلاق له، وتمثل المعرفة فيه القيمة المضافة.

الحاضنات التكنولوجية: Technological Incubators

عرّفها عماد الدين (2012، 3) على إنها نوع من أنواع حاضنات الأعمال تهدف إلى توفير الدعم والتوجيه اللازمين لزيادة فرص نجاح المشاريع وتسريع وتيرة التنمية.

وعرّفتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2010, 5) على إنها "مؤسسة تنموية تعمل على تشجيع ودعم الشباب المبادر من أصحاب الأفكار الإبداعية والذين لا يملكون الموارد المالية أو الخبرة العالية لتحقيق مشاريعهم وأفكارهم. ويتم خلال فترة الحضانة تقديم مكان العمل، وخدمات استشارية فنية، وإدارية، وتسويقية، ومالية، وصولاً إلى تأسيس مؤسسة وبدء الإنتاج الفعلي خلال فترة زمنية محددة".

وعرّفها المجلس الأمريكى للتعليم (American Council on Education,2015,22) على إنها وحدات متخصصة لرعاية الابتكار والتحديث والاختراع، ومزودة بكل الوسائل والإمكانات التي تمكن الطلاب من إنجاز ابتكاراتهم وأفكارهم الجديدة. وتكون مسؤولة عن تحديد الحلول، وتنفيذها على المستوى المؤسسي، وتبدأ من المستوى الجامعي؛ وذلك لضمان أن الابتكار الأكاديمي يحظى بأولوية.

وتعرف الحاضنات التكنولوجية فى هذه الدراسة على إنها وحدات للدعم العلمي والتكنولوجي، تقام بالتعاون بين الجامعات ومراكز الأبحاث من ناحية، والقطاعات الإنتاجية فى المجتمع من ناحية أخرى، وتهدف إلى الإفادة من الأبحاث العلمية والابتكارات التكنولوجية، وتحويلها إلى مشروعات ناجحة من خلال الاعتماد على البنية الأساسية لهذه الجامعات والمراكز البحثية، وإمكانياتها، وأعضاء هيئة التدريس وباحثين وعاملين، والخبراء في مجالاتهم، ومصادر التمويل من القطاعات الإنتاجية فى المجتمع، والجامعات.

حدود الدراسة

1- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على عرض وتحليل الحاضنات التكنولوجية وآراء أعضاء هيئة التدريس حول كيفية تطبيقها فى مصر.
2- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى 2015/2014.
3- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعات القاهرة والاسكندرية وطنطا وأسيوط.
4- **الحدود البشرية:** طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (1550) عضو هيئة تدريس، من مختلف التخصصات، من مدرسين وأساتذة مساعدين وأساتذة.

الإطار النظرى:

يُعد البحث العلمي الوسيلة الأساسية لتحقيق التنمية المتكاملة للمجتمع، واستثمار غير مادي يحقق مردوده على المدى الطويل، بما يؤدي إلى زيادة النمو الاقتصادي، ويمكن المؤسسات من مواجهة تحديات البيئات التنافسية".

(Boudaoud, 2005, 264) ويقوم البحث العلمي فى الجامعات بدور فعال في منظومة البحث والتطوير، فالجامعة تحدد حاجات المجتمع المختلفة ومؤسساته الإنتاجية، وتحدد مسارات بحثية واضحة تسهم في رقي مجتمعاتها، وتقدمهم؛ وتوفر البيئة العلمية التى توفر كل ما يلزم من تمويل وإمكانيات، فهي بيئة ممتازة للإبداع العلمي وإنماء المعرفة وإثرائها ونشرها، والسعي في توظيفها لحل المشكلات المختلفة في المجتمع. (Cherki, 2005, 30)

وقد أكَّد تقرير المعرفة العربية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2002، 137) على ضعف الدور الذى تمارسه الجامعات والمراكز البحثية العربية فى إنتاج المعرفة عالمياً، وابتعاد الكثير من البحوث عن معالجة مشكلات الواقع والمجتمع. وأشار تقرير التنافسية العالمي لعام (2014م) إلى ضعف البحث العلمي والإنتاجية البحثية فى الدول العربية. (Schwab et al, 2014, 459) كما بيّن تقرير التنافسية العالمي (2015،24) أن ترتيب مصر من حيث جودة مؤسسات البحث العلمي يقع فى المركز رقم (135) من بين (144) دولة في العالم، فى حين كانت فى المرتبة (127) لعام

2013 العالم، وهذا يعكس تأخر ترتيب مصر، واستمرار تراجعها عالمياً طبقاً لمؤشر جودة البحث العلمي. Schwab et al, 2014, 50)

ويؤكد محمود (7،2014) أن البحث العلمي فى مصر يعانى من العديد من المشكلات والمعوقات، لعل أبرزها التمويل وهو أهم عائق، ومشكلات الافتقار إلى الاستقلالية فى العمل، وانعدام العمل المؤسساتى المستقل والمناخ الديمقراطى، والعشوائية فى العمل وضعف آليات التعاون والشراكة، وعدم توفر قنوات اتصال وتنسيق مع مراكز الأبحاث العالمية لنقل الخبرة وتأسيس شراكة معرفية، وعدم توافر قواعدها وفق النظم المعلوماتية الحديثة يتسنى استخدامها للباحثين، وغياب نظام جاذب للكفاءات، وعدم وجود مقاييس أو أدوات لتقييم المؤسسات البحثية، وعدم وجود معطيات واضحة ومنشورة ومحدثة لتقييم الأداء، ومحدودية أهدافه وغياب الارتباط بين هيئات البحث من جامعات ومراكز بحثية وباقي مؤسسات المجتمع خاصة الإنتاجية منها، وغياب إستراتيجية واضحة في مجال البحث العلمي من جهة، وعدم ربطها بالإستراتيجية العامة للتنمية من جهة أخرى.

ومن ثم يمكن القول بالحاجة إلى دراسة تبنى صيغ وصور لتفعيل البحث العلمي فى الجامعات المصرية، والربط بين الجامعات المصرية وقطاعات الإنتاج والخدمات فى المجتمع، بما يسهم فى دعم الابتكار العلمي، ويسهم فى زيادة التنافسية للجامعات، وقطاعات الإنتاج والخدمات المصرية.

الدراسات السابقة:

أوضح تحليل الأدب التربوى والدراسات السابقة، أن هناك العديد من التجارب والجهود فى إنشاء الحاضنات التكنولوجية، فقد بيّن بوزيان (2004، 12) من خلال دراسته لدور الحاضنات في العالم العربي أن الحاضنات التكنولوجية هى الطريقة الأكثر فعالية بالنسبة لربط التعليم الجامعى بالصناعة؛ كما أكدت دراسة سماي (2010، 65) على أهمية استخدام الحاضنات التكنولوجية في دعم المشروعات الصغيرة والمتوسطة ذات التخصصات التي تركز على المهارات الحرفية المتميزة عالميًا وربط الحاضنات التكنولوجية بالمؤسسات العلمية ومراكز البحوث العالمية بما يوفر قدرات تنافسية أكثر لهذه الصناعات.

وتؤكد دراسة بيترز وآخرون (Peters et al., 2004) على دور الحاضنات فى الولايات المتحدة الأمريكية فى توفير الدعم فى بدء التشغيل لمشروعات الأعمال الناشئة والشركات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية دور الحاضنات في تشجيع خلق فرص العمل المحلية، والتنمية الاقتصادية، ونقل التكنولوجيا.

كما أشارت دراسة المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين (2005، 2) إلى تحقيق الحاضنات نجاحًا كبيراً فى دعم التنمية وتطوير المنشآت الصغيرة والمتوسطة، وتشجيع الإبداع والابتكار، وأهمية وفعالية دورها فى نجاح واستمرار نسبة حوالى 85% -90% من المشروعات التى تخرَّجت من الحاضنات.

وهدفت دراسة بيكر وجاسمان Beker & Gassmann, (2006) إلى تحليل ظاهرة الحاضنات وانتشارها عالمياً، وأنواعها، وصنفت الدراسة الحاضنات إلى: حاضنات هادفة للربح تابعة للشركات، وحاضنات غير هادفة للربح تابعة للجامعات الأمريكية والأوروبية، من خلال إجراء دراسة حالة لعدد (25) شركة فى الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، وإجراء (52) مقابلة شخصية مع مديري حاضنات تابعة لشركات فى الولايات المتحدة، واثنين فى أوروبا، وإجراء (5) مقابلات مع مديري حاضنات فى جامعات أمريكية وأوروبية، وتوصلت نتائج الدراسة لكون الحاضنات التكنولوجية التابعة للجامعات أفضل تأثيراً فى مجالات دعم نشر التكنولوجيا وتطوير البحث العلمي فى مجتمعات الدراسة، بالمقارنة مع الحاضنات التابعة للشركات التجارية.

وأوضحت دراسة (التويجري، 2007، 1) أن حاضنات التكنولوجيا واحدة من أكثر المنظومات التي تم إبتكارها في العشرين سنة الأخيرة فاعلية حيث أن فكر الحاضنات بُني على أساس توفير آلية تعمل على احتضان ورعاية أصحاب الأفكار الإبداعية والمشروعات ذات النمو العالي داخل حيز مكاني محدد، وتقديم خدمات أساسية مشتركة لدعم المبادرين ورواد الأعمال من أصحاب الأفكار الجديدة والتكنولوجية وذلك على أسس ومعايير متطورة مما أسهم في انتشارها السريع عالمياً.

أما دراسة بوكميش، وعلي (2008) فهدفت إلى تحليل ماهية حاضنات الأعمال التكنولوجية وأنواعها وأهميتها، وتوضيح العلاقة بين الحاضنات واقتصاد المعرفة. وأوضحت نتائج

الدراسة الحاجة إلى إنشاء الحاضنات على مستوى الجامعات، ونشر الوعى فى أوساط المستثمرين ورجال الأعمال للمبادرة فى الاستثمار بهذه الحاضنات، والاستفادة من الكفاءات العربية المحلية والمهاجرة من خلال إنشاء حاضنات عربية ودولية.

وكشفت دراسة عبد الحميد (2008) دور حاضنات الأعمال التكنولوجية بالجامعات فى دعم التنمية المستدامة فى المجتمع، وتشجيع واقامة المشروعات والمبادرات من الافكار الإبداعية وتعزيز العلاقة بين الجامعة وقطاع الأعمال، وتوصلت الدراسة إلى تشخيص نقاط القوة والضعف لواقع التجربة المصرية في مجال عمل الحاضنات التكنولوجية وفلسفتها، وتحديد الفجوة في مجال عمل الحاضنات التكنولوجية في مصر.

وسعت دراسة غياط وبوقوم (2009) إلى التعرف على دور حاضنات الأعمال التكنولوجية فى تنمية الإبداع فى المؤسسات الصغيرة والمتوسطة فى الجزائر، وتوصلت الدراسة إلى أن دور الحاضنات التكنولوجية فى الجزائر لا يزال دون المستوى المطلوب، وأنه على المؤسسات الصغيرة أن تعمل على تنمية قدراتها الإبداعية والابتكارية، وأن تتحول تدريجياً للاعتماد على المعرفة.

أما دراسة جودة (2010) فهدفت إلى محاولة الوقوف على أهمية حاضنات التكنولوجيا وأهدافها ودورها في التنمية الاقتصادية المستدامة، باعتبارها بيئة تكنولوجية وسيطة بين الجامعات وبين قطاعات الإنتاج المختلفة بالمجتمع، وأجريت الدراسة الميدانية على أعضاء هيئة التدريس بواحة المعرفة فى مسقط. وتوصلت الدراسة إلى إمكانات الواحة، وقدرتها على استقطاب الشركات العالمية، وغرس الثقافة التكنولوجية، والكشف عن أهم التحديات التي تواجه الشركات الناشئة بمنجم المعرفة.

وأوضحت دراسة تانج وآخرون (Tang et al., 2011) لحاضنات الأعمال والتكنولوجيا فى كل من الصين والهند، وجود أوجه اختلاف بين الحاضنات فى كل من الصين والهند، ويرجع هذا لاختلاف العوامل التاريخية، الظروف المحلية والإقليمية، واختلاف المؤسسات البحثية، والجامعات، واختلاف الجهات الممولة، وأولويات السياسة فى كلا البلدين، بمعنى آخر أن اختلاف نظام دعم الابتكار فى كلا البلدين أدى لاختلاف مخرجات الحاضنات من بلد لآخر.

أما دراسة بسكرة (2012) فهدفت إلى التعرف على إسهام حاضنات الأعمال في تنمية وتدعيم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر، من خلال تحليل مفهوم الحاضنات وتاريخها ونشأتها، وأنواعها، واستخدام أسلوب دراسة الحالة للوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر بولاية بسكرة، وتوصلت الدراسة إلى الدور الفعال للحاضنات فى التخفيف من حدة البطالة ورفع نسب التشغيل.

وتناولت دراسة عماد الدين (2012، 6) تحليل الدور الاستراتيجي الذي تلعبه المشاريع الإبداعية والتكنولوجية الصغيرة والمتوسطة في التأسيس لاقتصاد قائم على المعرفة، والتحديات التي تواجهها هذه المشاريع لاسيما عند انطلاقها، وتوصلت الدراسة إلى إسهام الحاضنات التكنولوجية بقدر كبير في تجاوز هذه التحديات ورفع حظوظ نجاحها، كما ألقت الضوء على عوامل نجاح هذا النوع من الحاضنات مسترشدةً بنتائج الدراسات المستفادة من التجارب الرّائدة في دول مختلفة من العالم.

وأوضح التقرير السنوى لبرنامج بادر لحاضنات التقنية بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (2013، 8) أهمية دور الحاضنات التقنية فى توفير البيئة المحفزة للابتكار ودعم ريادة الأعمال التقنية وتنمية روح المبادرة والابتكار في المجال التقني لدى الشباب السعودي، وإحداث نقلة نوعية وقفزة كبرى في دعم صناعة الحاضنات وريادة الأعمال التقنية في من خلال دعم ومساعدة إنشاء (16) حاضنة في الرياض، وجدة، ومكة المكرمة، والمنطقة الشرقية، والقصيم، والخرج، والمدينة المنورة .

وكشفت دراسة (Yüksel & Cevher, 2014,2) لصور التعاون بين القطاعات الصناعية والجامعات التركية، من خلال تحليل مؤشرات التعاون بين الصناعة والجامعات والآليات المدعمة لذلك التعاون، والممثلة فى مجلس البحث العلمي والتكنولوجى التركى (التيوبيتاك)، والمشروعات، والحاضنات التكنولوجية، والمدن التكنولوجية، وحدائق ومتنزهات التكنولوجيا وغيرها، وتوصلت الدراسة إلى الحاجة إلى التنسيق بين هذه الصور والآليات لاختلاف تأثير كل منها.

أما تقرير المجلس الأمريكى للتعليم (ACE, 2015,5) حول حاضنات الابتكار الجامعات الأمريكية فأكد أن حاضنات الابتكار تعد أبرز صيغ دعم الابتكار فى البحث العلمي، حيث

تمكِّن الطلاب من إنجاز ابتكاراتهم وأفكارهم الجديدة. وتحديد الحلول واختيارها وتنفيذها على المستوى المؤسسي؛ وذلك بما يوفر الدعم لتحقيق الابتكار العلمي.

ويتضح من تحليل الدراسات السابقة على اختلاف منهجياتها وأهدافها اتفاقها على:

- أهمية إنشاء حاضنات تكنولوجية داخل الجامعات، وإفادتها من الأبحاث الجامعية غير المستغلة، ونتائج الرسائل العلمية، ونقلها إلى حيز التطبيق إلى مبتكرات ومخترعات، ومساندة الشركات والمصانع، بما يسهم فى زيادة الناتج الإجمالى القومى، وتحقيق التنمية فى المجتمع.
- تسهم الحاضنات التكنولوجية في تسريع التنمية الاقتصادية، من خلال تشجيع روح الإبداع، وتحقيق التنمية التكنولوجية سواءً بجلبها من الخارج وتوطينها أو بإنتاجها محلياً في المختبرات والمعامل.
- الحاضنات التكنولوجية أكثر أشكال الحاضنات مناسبة للتطبيق فى الجامعات لما حققته من نجاحات، ومناسبة أهدافها وآليات عملها لطبيعة الجامعات.
- رغم تحقيق الحاضنات التكنولوجية لنجاحات كبيرة فى العديد من دول العالم، إلا أنها لم تحقق نفس القدر من النجاح فى دول أخرى، وذلك يرجع إلى غياب عوامل النجاح كتوافر القناعة بأهميتها، وتوفير التشريعات والبنية الداعمة... إلخ.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى صياغة الإطار النظرى حول مفهوم الحاضنات التكنولوجية ونشأتها وتطورها، وتحليل بعض الخبرات العالمية المعاصرة، إضافة لبناء أداة الدراسة. وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات إنها لم تكتفِ بالتحليل النظري كدراسات (عماد الدين، 2012) و(غياط وبوقوم، 2009) أو تحليل التجارب والخبرات العالمية كدراسات (Yüksel & Cevher, 2014) ,(ACE, 2015)، أو المقارنة كدراسة (Tang et al., 2011)، وإنما طرحت تصوراً من خلال استطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية باختلاف (الدرجة العلمية- الجنس – الجامعة) فى التصور المقترح للحاضنات التكنولوجية، وتحديد أبرز مقوماتها، والتعرف على كيفية التعامل مع المعوقات المحتملة أمام تحقيق ذلك التصور.

إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفى فى تحليل ماهية الحاضنات التكنولوجية، ونشأتها، وتطورها، وأهدافها، وأنواعها، وعرض نتائج الدراسات السابقة، واستطلاع آراء بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية حول التصور المقترح.
- **مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة الأصلى من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعات القاهرة، والإسكندرية، وطنطا، وأسيوط، والبالغ عددهم (16160) عضو هيئة تدريس للعام الجامعي(2014/2013). (المجلس الأعلى للجامعات، 2،2015)
- **عينة الدراسة:** اختيرت عينة عشوائية مكونة من عدد (1550) عضو هيئة التدريس فى الجامعات المصرية الحكومية من مختلف التخصصات، والدرجات العلمية، واستطلاع آرائهم حول التصور المقترح للحاضنات التكنولوجية كآليات للربط بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية فى مجالي البحث العلمي، وخدمة المجتمع، وفيما يلى توزيع عينة الدراسة وفقاً لمجتمع الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمجتمع الدراسة

م	الجامعة	المجتمع الأصلى	العينة	النسبة المئوية	الدرجة			النوع		التخصص	
					مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ	ذكور	إناث	نظرى	عملى
1	جامعة القاهرة	7400	640	%8.6	205	195	240	270	370	436	204
2	جامعة الإسكندرية	3819	450	%11.7	195	100	155	180	270	260	190
3	جامعة طنطا	2263	270	%11.9	106	74	90	110	160	180	90
4	جامعة أسيوط	2187	190	%8.8	94	31	65	92	90	104	86
	الإجمالى	13406	1550	%11.5	600	400	550	750	800	875	675

ويتضح من الجدول (1) تراوح النسب المئوية لأفراد العينة إلى المجتمع الأصلى ما بين (8.64%) إلى (11.93%)، وهى نسب متقاربة وتشير إلى توزان توزيع أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات السابقة. وتم حساب النسب المئوية لفئات أعضاء هيئة التدريس (مدرس- أستاذ مساعد- أستاذ)، وبلغت نسبة المدرسين فى العينة النسبة الأعلى (41.3%)، بينما مثلت نسبة الأساتذة المساعدين النسبة الأقل (33.6%)، وفئة الأساتذة (22.1%). كما تقاربت أعداد أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين (ذكور وإناث)، وبالنسبة لمتغير التخصص فقد تقارب عدد أعضاء هيئة التدريس فى الكليات العملية من عددهم فى الكليات النظرية.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على إعداد استبانة لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس فى التصور المقترح للحاضنات التكنولوجية كآليات للربط بين الجامعات المصرية وقطاعات الانتاج في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، والاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسات عبد الحميد (2008)، وبوكميش، وعلي (2008)، وأمين (2012)، واختار الباحث العبارات التى بينها اتفاق، وأعاد صياغتها فى صورة جديدة.

وتضمنت الصورة الأولية للاستبيان على ست محاور رئيسة هى: أهداف الحاضنات، والفئات المستهدفة، ومجالات العمل، والهيكل التنظيمي، والآليات والأنشطة، ومعايير نجاح الحاضنات، واشتملت هذه المحاور على عدد (56) عبارة فرعية. ويتاح فى نهاية كل محور إضافة مقترحات، وصيغت جميع عبارات الاستبيان بصورة إيجابية، وأعطى لكل عبارة وزناً مدرجاً وفق سلم خماسى لتقدير أهمية العبارة كالتالى:

1- تعطى القيمة الرقمية (5) للاستجابة موافق بشدة.
2- تعطى القيمة (4) للاستجابة موافق.
3- تعطى القيمة (3) للاستجابة غير متأكد.
4- تعطى القيمة (2) للاستجابة غير موافق.
5- تعطى القيمة (1) للاستجابة غير موافق بشدة.

الصدق: للتحقق من صدق الأداة تم عرضها فى صورتها الأولية على (20) من المحكمين، وهو ما يعرف بصدق المحكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول ملاءمة العبارات والمجالات لأغراض الدراسة وسلامة اللغة ووضوحها، وتم حذف (5) عبارات، وأعيدت صياغة عبارات أخرى وفق ما اقترحه (75%) من المحكمين، وإجراء التعديلات والاقتراحات الأخرى المناسبة. وتضمن الاستبيان فى صورته النهائية عدد المحاور (6)، وبلغ عدد العبارات الفرعية (51). كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة فى محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وهو ما يعرف بالاتساق الداخلى لصدق الأداة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين درجات العينة فى محاور الاستبانة والدرجة الكلية

م	المحور	معامل الارتباط
1	الأهداف	0.83**
2	الفئات المستهدفة	0.85**
3	مجالات العمل	0.89**
4	الهيكل التنظيمي	0.84**
5	الآليات والأنشطة	0.88**
6	معايير نجاح الحاضنات	0.81**

** دالة إحصائيًا عند مستوى 0,01.

يتضح الجدول (2) أن معاملات الارتباط البينية بين مفردات الأداة والدرجة الكلية مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى (0.01) لدى كافة محاور الدراسة مما يعد مؤشراً قوياً على صدق البناء والتكوين بالنسبة للأداة.

ثبات الاستبيان: تم التحقق من الثبات على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، حيث يمثل الثبات اتساق الدرجات عند تكرار القياس عدة مرات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ "للاتساق الداخلي، وبلغ معامل الثبات (0.81)، وحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان وبراون وبلغت معامل الارتباط (0.71) وذلك يشير إلى ثبات الاستبانة بدرجة مقبولة.

المعالجة الإحصائية: تم تحليل البيانات باستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"SPSS؛ وذلك فى حساب معامل الثبات لسبيرمان وبراون، ومعامل ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون.

طريقة تصحيح الأداة:

لتسهيل تفسير نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على عبارات الاستبانة، حيث تم إعطاء قيمة للاستجابات على النحو السابق (5،4،3،2،1). ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد الاستجابات = 0.80

لنحصل على التصنيف المطلوب للحكم على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك كما هو موضح فى الجدول (3).

جدول (3) وصف مستوى عبارات المقياس ومدى متوسطاتها الحسابية

مدى المتوسطات	الوصف
5.00 – 4.21	اتفاق بدرجة كبيرة جداً
4.20-3.41	اتفاق بدرجة كبيرة
3.40-2.61	اتفاق بدرجة متوسطة
2.60 -1.81	اتفاق بدرجة ضعيفة
1.80 -1.00	اتفاق بدرجة ضعيفة جداً

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً- الإجابة على السؤال الأول: "ما مفهوم الحاضنات التكنولوجية وخصائصها وأنواعها وفلسفتها وأهدافها وأدوارها التي تقوم بها في مجالات البحث العلمي وربط الجامعة بالمجتمع؟

لجأت الدراسة إلى تحليل الأدب التربوى المرتبط بالحاضنات التكنولوجية للتعرف على مفهوم وطبيعة تلك الحاضنات، وذلك على النحو الآتى:

أ- مفهوم الحاضنات التكنولوجية:

الحاضنات التكنولوجية هى وحدات للدعم العلمي والتكنولوجي التي تقام بالتعاون فى الجامعات ومراكز الأبحاث، وتهدف إلى الإفادة من الأبحاث العلمية والابتكارات التكنولوجية، وتحويلها إلى مشروعات ناجحة من خلال الاعتماد على البنية الأساسية لهذه الجامعات، وإمكانياتها، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس والباحثين والعاملين

الخبراء في مجالاتهم، وتسويق العلم والتكنولوجيا من خلال التعاقدات والاتفاقات التي تتم مع الشركات والمصانع والقطاعات الإنتاجية وتطبيقات البحث العلمي، فهي ترتكز على الشراكة والتعاون كاستراتيجية للتنمية الاقتصادية. (ACE, 2015, 3)

فالحاضنة التكنولوجية هى "مؤسسة تنموية تعمل على تشجيع ودعم الشباب المبادر من أصحاب الأفكار الإبداعية والذين لا يملكون الموارد المالية أو الخبرة العالية لتحقيق مشاريعهم وأفكارهم. حيث يتم خلال فترة الحاضنة تقديم مكان العمل وخدمات استشارية فنية و إدارية وإنتاجية وتسويقية ومالية وقانونية؛ وصولاً إلى إنشاء مؤسسة وبدء الإنتاج والعمل الفعلي خلال فترة زمنية محددة". (OECD, 2010, 2)

وتمثل الحاضنة إطاراً لتمكين ودعم أصحاب المشاريع ورجال الأعمال من تبني الأفكار التكنولوجية المبتكرة من قبل الخبراء والمفكرين إذ تقوم بتبنى الأفكار وتطويرها واستثمارها، والوصول إلى نقطة يمكن من خلالها جذب استثمارات القطاع الخاص. وتنشأ الحاضنات التكنولوجية في الجامعات أو المعاهد للإفادة من الإمكانيات المتاحة والخبراء بأجور زهيدة. ومع انتشار شبكة الإنترنت يمكن إقامة الحاضنات الافتراضية في أي مكان كونها تحتاج لمكان عمل محدود المساحة لتقوم بصلة الوصل بين منتسبيها والجهات التي يحتاجون إليها.

وقد تأسست أول حاضنة أعمال في ولاية نيويورك عام 1959 تحت اسم مركز صناعات باتافيا حيث تم تأجير وحداتها للأفراد الراغبين في إقامة مشروع مع توفير الاستشارات لهم، ولاقت هذه الفكرة نجاحاً كبيراً خاصة أنها أنشئت في منطقة تجارية وقريبة من عدد من البنوك ومناطق تسوق، وتحولت هذه الفكرة فيما بعد إلى ما يُعرف بالحاضنة، وهناك آلاف من الشركات الصغيرة والمتوسطة التى أقيمت فى هذا المركز، والذى يعمل حتى الآن تحت نفس الاسم القديم وهومركز باتافيا الصناعى. (Matthyssens & Vandenbempt, 2007, 225)

وقد ارتفع عدد الحاضنات بشكل كبير بإنشاء الجمعية الأمريكية لحاضنات الأعمال فى عام 1985، وتمت إقامتها من خلال بعض رجال الصناعة الأمريكيين فى صورة مؤسسة خاصة تهدف إلى تنشيط تنظيم صناعة الحاضنات. (U.S Department of Commerce, 2011, 11)

ويشير تقرير منظمة (OECD,2010,1) إلى أن نسبة الحاضنات التكنولوجية تمثل ثلث العدد الكلى للحاضنات فى الولايات المتحدة الأمريكية، وهى مؤسسات لا تستهدف الربح ومقامة فى الجامعات ومراكز البحوث الأمريكية. وتعد أداة لدعم ونمو المؤسسات الصغيرة، وتطوير وتنمية وتسويق منتجاتها التكنولوجية، وتحقيق معدلات نمو سريعة داخل الحاضنة، وتحسين فرص النجاح في ظل المنافسة المتزايدة. وبلغ عدد الحاضنات (3500) حاضنة عام (2009). (Ackomak, 2009, 2) وزادت الحاضنات خلال السنوات العشرة الأخيرة إلى أكثر من (7000) حاضنة على مستوى العالم. (U.S Department of Commerce, 2011, 12)

وتشير دراسات كل من Isabelle (2013), Atkins (2014), and Hoffman & Radojevich-Kelley (2012) إلى أن الحاضنات التكنولوجية تتميز بالآتي:

– مؤسسات غير ربحية تقام بالمشاركة مع الجامعات ومراكز الأبحاث، والتعاون بينها.

– توفير البيئة المناسبة لتأسيس المشروعات التكنولوجية وتنفيذها، وتشجيعها ونشرها وتقديم الخدمات وصور الدعم الفني والإداري والمالي والتسويقي.

– مرونة القوانين والقرارات المطبقة فى الحاضنات بما يتفق مع طبيعتها.

– وجود جهاز إداري على أعلى مستوى من الكفاءة.

– تطبيق قواعد المحاسبية والمساءلة بصفة دورية فى عمل الحاضنات

وتتلخص أهمية وأدوار الحاضنات التكنولوجية فى النقاط الآتية: (مريـــاتي، 2005، 7)، (عبـــد المجيـــد، 2006، 6)، (U.SDepartment of Commerce,2011)

– تسويق ونقل التكنولوجيا المرتبطة بمؤسسات البحث والتعليم.

– دعم ورعاية وتفعيل نتائج البحوث التكنولوجية وتحويلها إلى مشروعات صغيرة، وهي بهذا أداة فعالة من أدوات التنمية والتطوير التكنولوجي.

– دعم الصناعة بشكل علمي ورفع الكفاءة العلمية والتقنية للصناعة المحلية, ودعم قدراتها التنافسية وحشد القدرات العلمية والتكنولوجية لخدمة الصناعة وتطويرها.

– التواصل بين الجامعات ومراكز البحث العلمي ومختلف الأنشطة الاقتصادية تساعد في تسويق الاختراعات وتسويقها.

– أهميتها في مواجهة المشاكل الاجتماعية كالبطالة والفقر.

– تطوير القدرات التكنولوجية المحلية ذات الأهمية الكبيرة في التنمية الاقتصادية من خلال المساهمة في تسهيل الحصول على التكنولوجيا، وتحويل الأبحاث الناجحة إلى فرص تسويقية.

– تقديم المشورة في الإدارة والتخطيط والتدريب والتسويق وتقديم الدعم الفني والتمويل.

إجمالاً؛ يمكن القول بأن الحاضنات – عالميًا– تلعب دوراً مؤثرًا في العديد من المسارات التنموية الاقتصادية والاجتماعية، وهي تمثل النواة لترجمة الإنجاز العلمي والإبداع البشري إلى مشروعات عمل جادة ومنتجة وهي أيضاً تمثل آلية في خلق المزيد من فرص العمل. ويرى البعض أن الحاضنات بمختلف أنواعها بما تتيحه من ابتكارات واختراعات، هي شرط لا غنى عنه في ثورة الانترنت، لبدء المشاريع الناجحة، والنظر إليها على إنها واحدة من الصيغ للاستفادة من المعرفة المتاحة وإتاحة الفرص لتسريع عمليات الابتكار. (Steyn, 2003, 30)

ويمكن أن تسهم الحاضنات فى الدول العربية فى تفعيل ما يسمى بالتكامل القطاعي على المدى القصير وتحقيق المشاركة والتعاون فيها.(الحناوي وآخرون،2001، 18). كما يمكن أن تلعب الحاضنات دوراً في استيعاب الكفاءات البحثية، ووقف نزيف الأدمغة في الوطن العربي، لدفع عجلة البحث العلمي وتحقيق التنمية المنشودة. فمثلاً أدت الحاضنات التكنولوجية في إسرائيل دوراً مهماً في استيعاب العلماء من الاتحاد السوفيتي السابق في عام 1991، وكان هدفها توفير الإقامة والبيئة الملائمة للعلماء من المهاجرين الجدد أو الإسرائيليين، وتسويق اختراعاتهم، وتغذية أفكارهم الابتكارية وتنميتها، وتوفير الدعم المالي والفنى من مكتب الموارد الإسرائيلي، وعرض هذه الأفكار على المستثمرين ورجال الأعمال، وصارت الحاضنات إحدى

الآليات لتوطين المهاجرين الجدد في إسرائيل. ,.Cristy et al) 2003, 17)

ويمكن أن يتم الإفادة من العلماء المهاجرين من خلال التواصل معهم عن طريق ما يسمى بحاضنات الأعمال الدولية، والتي يكون لها دور في أى بلد من البلدان النامية التي تحتاج إلى العلماء والخبراء المتواجدين في إحدى البلدان المتقدمة. حيث يتم احتضان المؤسسات الوليدة في الدولة الأم، والتي تُرعى من قبل المغتربين، وقد أفادت الهند من خبرائها وعلماءها في وادي السيليكون بالولايات المتحدة الأمريكية لدعم مؤسساتها الجديدة. (Ellerman, 2003, 34)

ب- فلسفة الحاضنات التكنولوجية وأهدافها:

تنطلق فلسفة الحاضنات التكنولوجية من كونها مراكز أو وحدات تتيح لأصحاب المشروعات استخدام التكنولوجيا المتطورة التى تساعدهم على تأسيس وإدارة واستمرارية مشروعاتهم، والتركيز على إعداد الموارد البشرية وحل مشكلة البطالة، وتنمية موارد بشرية قادرة على خلق فرص عمل وتوظيف تقنيات العصر.(الدويبى، 2007، 7)

وتتلخص أهداف الحاضنات التكنولوجية فى الآتى: (أمين، 2012، 254)، و(OECD,2010,1)

- زيادة المكون المعرفى فى الصناعة والاقتصاد المحلى، وتحويل المجتمعات إلى مجتمعات مصنعة للتكنولوجيا.
- خلق بيئة تدعم نشر واستخدام التكنولوجيا وزيادة التنافسية المحلية، واستقطاب العقول والكفاءات.
- رعاية البحوث الجامعية وتسويقها.
- دعم جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية و التكنولوجية، وزيادة معدلات التشغيل فى فترة زمنية قصيرة وزيادة الصادرات.
- تمثل الحاضنات التكنولوجية الأداة المثلى لحل مشاكل مراكز البحث العلمي والباحثين وترجمة أعمالهم في الواقع الإنتاجي، والحد قدر الإمكان من هجرتهم، وآلية مهمة لترجمة البحوث العلمية إلى مشاريع إنتاجية. (إبراهيم، 2007، 34) والمساهمة فى التنمية الاقتصادية، وتبني المبدعين والمبتكرين وتحويل أفكارهم ومشاريعهم إلى الإنتاج، من خلال توفير الخدمات والدعم والمساعدة العملية للمبتكرين في سبيل الحصول على المنتج الذي يخلق قيمة مضافة في اقتصاد السوق. (تركماني، 2006، 70)، (Lesáková, 2012, 87-88)

ج- أشكال وصور الحاضنات التكنولوجية:

تتضمن الحاضنات التكنولوجية الصور والأشكال الآتية: (الدقاق، 2007, 6)

- حدائق ومتنزهات العلوم: وهى أحد أشكال الحاضنات التكنولوجية وتركز على تنمية العلوم والتكنولوجيا وتأمين شراكات فنية وعلمية ودولية، ونقل العلم والتكنولوجيا للبيئة الإنتاجية المحلية وإيصال نتائج البحث العلمي إلى السوق أو التجمع العلمي.
- حدائق التكنولوجيا: وهى من أشكال الحاضنات التكنولوجية تركز على ابتكار تكنولوجيات وعمليات وتنظيمات جديدة، وتلعب دوراً حاسماً فى تطوير الصناعة لتصبح ذات قدرة تنافسية عالية على صعيد التكنولوجيا والجودة، وهى أشبه بمراكز البحث فى الجامعات الأمريكية.
- الحاضنة الصناعية: يتم إقامتها داخل منطقة صناعية بعد تحديد احتياجات هذه المنطقة من الصناعات الداعمة والمساندة، والتركيز على نقل المعرفة والخبرة التقنية من المصانع الكبرى.

كما تصنف الحاضنات إلى الأنواع الآتية وفقاً لمصادر التمويل: (US of Commerce, 2011)

1- **حاضنات خاصة:** وهي ملك للقطاع الخاص، وتسعى لتحقيق الأرباح.

2- **حاضنات عامة:** وهذا النوع ملك للدولة، وتسعى إلى تحقيق التنمية الاقتصادية على المستوى الوطني.

3- **الحاضنات المختلطة:** وهي التي تكون ملكيتها مشتركة بين القطاع العام والخاص.

4- **حاضنات ذات صلة بالجامعات:** وهذه الحاضنات منبثقة من الجامعات والمعاهد البحثية، ولها نفس الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الحاضنات العامة والخاصة.

5- **حاضنات تحت رعاية ودعم جهات مختلفة** مثل مؤسسات الفنون، وغرف التجارة، والموانئ وغيرها وتمثل نسبتها 5% من مجموع الحاضنات بأمريكا الشمالية.

وقد ظهرت أنواع أخرى من الحاضنات مثل الحاضنات الافتراضية (عبر الانترنت)، وتعتمد على تكنولوجيا الانترنت فى

عملها، وحاضنات الأعمال الدولية والتى تعتمد على التعاون الدولي والمالي والتكنولوجي؛ بهدف تسهيل دخول الشركات الأجنبية إلى هذه الدول من ناحية، وتطوير وتأهيل الشركات القومية للتوسع والاتجاه إلى الأسواق الخارجية من ناحية أخرى.(Ackomak,2009,2)

ثانيًا- الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:"ما الخبرات العالمية المعاصرة فى ميدان الحاضنات التكنولوجية؟"

لجأت الدراسة إلى عرض بعض الخبرات العالمية المعاصرة فى مجال الحاضنات التكنولوجية، وتحليلها للتعرف على أبرز نقاط القوة والضعف وأوجه الإفادة منها وذلك على النحو الآتى:

1- الخبرات الأمريكية:

نشأ مفهوم الحاضنات في الولايات المتحدة الأمريكية خلال عام 1959 فى ولاية نيويورك، لكن البداية الحقيقية لانتشارها في مركز أعمال الحاضنات تحديدًا في عام 1984 حينما قامت الهيئة الأمريكية للمشروعات الصغيرة بالاهتمام ببرامج إقامة الحاضنات وتنمية أعدادها، وارتفع عدد الحاضنات عند قيام الجمعية الأمريكية لحاضنات الأعمال في عام 1985، وذلك من خلال بعض رجال الصناعة الأمريكيين في صورة مؤسسة خاصة تهدف إلى تنشيط تنظيم صناعة الحاضنات.

(U.S. Department of Commerce, 2011,12)

وتذكر إحصائيات جمعية تكساس لحاضنات الأعمال، وهى إحدى الشبكات الأمريكية للحاضنات، أن معدل نجاح المشروعات الجديدة داخل الحاضنات المرتبطة بها تزيد عن 80 %. وتم إنشاء (19) ألف شركةٍ جديدةٍ، وخلق أكثر من (245) ألف فرصة عمل دائمة. وتشير تقارير الجمعية القومية للحاضنات إلى اختلاف صور الحاضنات الأمريكية وفقًا للعوامل الآتية : (سماى، 2010، 154)

- موقع الحاضنات: تتوزع الحاضنات على مختلف الولايات الأمريكية، إلا أن 45 % من الحاضنات تقع في المدن الكبرى، و19 % تقع في المناطق الحضرية، و36 % تقع في المناطق الريفية.

- مساحات الحاضنات: تختلف مساحات هذه الحاضنات ما بين (12) ألف متر مربع في أكبرها، وتبلغ متوسط مساحتها لأصحاب المشروعات حوالي (5) آلاف متر مربع.

- طرق تمويل الحاضنات: تمثل الحاضنات الممولة من الحكومة نسبة 51% من مجموع الحاضنات، وتمثل الحاضنات الخاصة التابعة لشركات ومؤسسات صناعية نسبة 8% من الحاضنات. وهناك 5% من الحاضنات تمولها هيئات خاصة مثل الجمعيات، أو الغرف التجارية، أو الجاليات ذات الأصول غير الأمريكية، وتهدف إلى تنمية بعض المشروعات أو الصناعات التقليدية المتخصصة، أو توفير فرص عمل لفئات اجتماعية محددة.

- أنواع وتخصصات الحاضنات: حيث تمثل الحاضنات التكنولوجية التابعة للجامعات نسبة 27 % من مجموع الحاضنات الأمريكية.

وقد أوضح تقرير مجلس التعليم الأمريكى (ACE,2015, 8) لتقييمه الحاضنات التكنولوجية فى الجامعات الأمريكية أهمية دور الحاضنات التكنولوجية فى الجامعات فى رعاية الابتكارات الأكاديمية ودعم الأفكار الإبداعية الجديدة، كوسيلة لتحسين نجاح الطلاب، ودعم نتائج العملية التعليمية، ومواجهة التحديات التي تواجه التعليم الجامعي عبر إنشاء الحاضنات التكنولوجية لدعم الابتكار العلمي.

2- الخبرات الفرنسية:

تعد التجربة الفرنسية للحاضنات من أقدم التجارب في دول الاتحاد الأوربي وتعود إلى حوالي منتصف الثمانينيات، وهناك ما لا يقل عن (200) حاضنة في المدن الفرنسية. وأقيمت الجمعية الفرنسية للحاضنات كمؤسسة مركزية لتنظيم نشاط هذه الحاضنات، وقامت هذه الجمعية بتصنيف أنواع تخصصات الحاضنات إلى: (إبراهيم، 2007، 54)

- العلوم البيولوجية : تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، الصحة، الصناعات الغذائية، علوم الحياة.

- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: الإنترنت، البرمجيات، علم الشبكات، الاتصالات.

- العلوم الإنسانية والاجتماعية: التعليم، الثقافة.

وتقسَّم الحاضنات التكنولوجية التي تدعم وتحتضن المشروعات بشكل يسمح بوجود البنية الأساسية لكل قطاع" تكنولوجي" في الحاضنة، وذلك على أن تكون الحاضنة ذات تخصص واحد فقط، أو تجمع عدة تخصصات تكنولوجية. (إبراهيم، 2007، 55)

وتتميز التجربة الفرنسية بعدد من الخصائص التي تعدُّ نموذجًا في معظم التجارب الأوربية للحاضنات منها أن جميع الحاضنات الفرنسية تقدم خدمات للمشروعات غير الملتحقة بها، كما توفر الخدمات المالية ورؤوس الأموال لاحتضان الابتكارات والاختراعات، وغالبية هذه الحاضنات تتبع الإدارات المحلية ووزارة البحث العلمي وتأخذ شكلاً قانونيًا موحدًا تحت صبغة "جمعية أهلية لا تهدف للربح"، وتتوزع في معظم المدن الفرنسية.

3- الخبرات الصينية:

أجرت الصين عملية تحول وإعادة هيكلة كبيرة للسياسات الخاصة بالبحث العلمي منذ عام 1985، وذلك بهدف تحويل اتجاهات البحوث العلمية النظرية إلى التطبيقات في الصناعة والاقتصاد. وبدأت الصين في عام 1988 في إعداد برنامج قومي مركزي يعرف باسم "تورش" تم بناءه على أساس ثلاثة محاور للنهوض بالبحث العلمي هي: تقوية وتنشيط عمليات الإبداع التكنولوجي، وتنمية وتطوير التكنولوجيات العالية وتطبيقاتها، وإتمام تحديث وتطوير عمليات التصنيع ورفع المحتوى التكنولوجي للمنتجات الصينية عن طريق التوسع في إقامة الحاضنات والمراكز التكنولوجية والقواعد الصناعية وبرامج التمويل الخاصة. وهذا البرنامج أنشأ (54) حديقة تكنولوجية خلال التسعينيات، وأقام (465) حاضنة تكنولوجية حتى أكتوبر 2002، وحقق للصين المركز الثاني عالمياً في عدد الحاضنات بعد الولايات المتحدة. وتهدف الحاضنات التكنولوجية الصينية إلى دفع نمو الاقتصاد القومى من خلال تعزيز سياسة الابتكار، وتوفير بنية تحتية جديدة لمساعدة شركات التكنولوجيا الفائقة للتغلب على العقبات المرتبطة بتعقد عملية الابتكار واحتضان المشروعات الصغيرة والمتوسطة وتقليل كلفة إنشائها، وتمتلك الجامعات الصينية (30) شركة. (Tang et al., 2011, 3)

وتقوم الحاضنات التكنولوجية بالتعاون مع أصحاب الأعمال بإجراء البحوث التعاقدية والتدريب التعاونى لطلاب الجامعات، والتعليم المهنى، وتقديم الخدمات الاستشارية، وعقد ندوات وحلقات دراسية ومؤتمرات(Tang et al., 2011,4) . كما تقوم الحاضنات التكنولوجية الدولية بجذب الشركات الكبيرة أو الصغيرة لإقامة المشروعات بالصين من خلال الإقامة في هذه الحاضنة، ويمكن من خلالها التعرف على خصائص مجتمع الأعمال الصيني، وتقوم هذه الحاضنات باستضافة شركات صينية صغيرة تود التعاون مع شركات خارج الصين لمدة قصيرة يتم خلالها تدريب العاملين على اللغات وعلى إدارة الأعمال في الخارج، وبذلك يتم رفع مستوى الشركة إلى المستوى الدولي.

وقد ساهمت الحاضنات التكنولوجية فى الصين فى خلق عدد كبير جدًا من الشركات والوظائف؛ ويرجع الخبراء هذا الإنجاز إلى الثقافة الصينية التي تتميز بالرغبة المتزايدة للأفراد في إقامة شركات وأنشطة تجارية وصناعية، كما ساهمت الحاضنات الصينية في إحداث تغيير ثقافي كبير؛ وتنمية ثقافة حب العمل الحر والرغبة في إقامة مشروعات خاصة، وإحداث عمليات نقل وتبادل الخبرات.

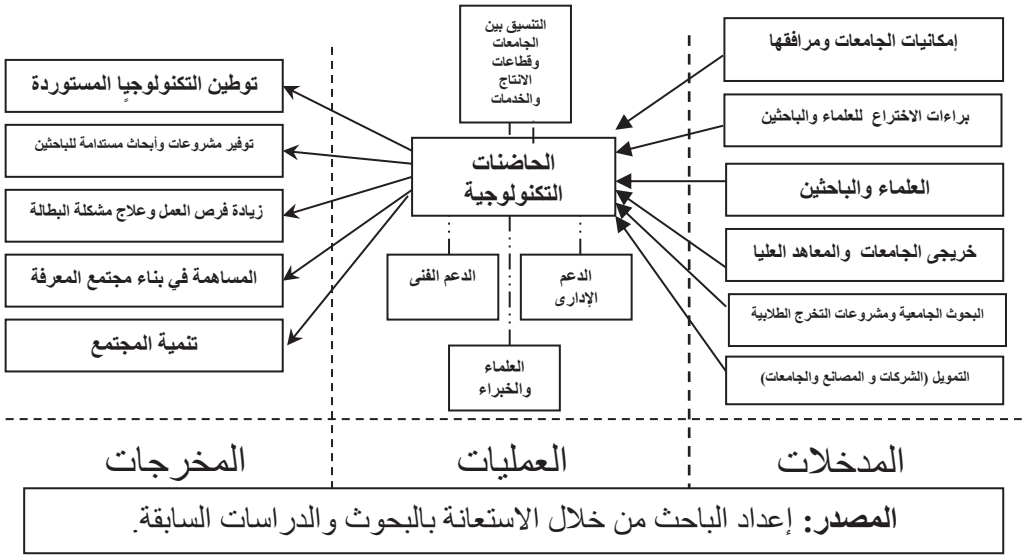
(Tang et al., 2011, 35)

وفى المقابل؛ فإن تبعية الحاضنات للبرنامج القومي للتنمية التكنولوجية فرض قيوداً مركزية لا تتيح الفرصة لتنمية العلاقات مع الإدارات المحلية، ونقل ملكيتها وتبعيتها إلى المقاطعات المختلفة. والتركيز على المباني والبنية الأساسية للحاضنات، وعدم تنمية الخدمات التي تقدم للشركات من خدمات فنية وخدمات إقامة المشروعات. حيث لا تتوفر في الغالب الخبرات والمهارات اللازمة لتنمية وتطوير الشركات. (Tang et al., 2011, 36)

ومن خلال العرض السابق يتبين تنوع أشكال وصور الحاضنات التكنولوجية بين دول العالم، وطرق إداراتها، باختلاف أهدافها، وثقافة وظروف المجتمع.

ثالثاً- الإجابة على السؤال الثالث "ما التصور المقترح لتبني صيغة الحاضنات التكنولوجية فى الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

من خلال تحليل الأدب التربوى حول الحاضنات التكنولوجية أمكن إعداد الشكل (1) لتوضيح منظومة الحاضنات التكنولوجية:



شكل (1) تصور لمنظومة الحاضنات التكنولوجية

ويتضح من الشكل(1) أن منظومة الحاضنات تتكون من مدخلات تتضمن الأبحاث الجامعية غير المستغلة للأساتذة ومشروعات التخرج الطلابية، وبراءات الاختراعات، والقوى البشرية المتمثلة فى الخريجين والعلماء والباحثين، وعمليات تتضمن العلميات التى تقوم بها فرق الدعم المالي والإداري، وتقديم الاستشارات من خلال الخبراء والعلماء، والتنسيق مع الجهات المختلفة، حتى تتحقق المخرجات المتمثلة فى توطين التكنولوجيا فى المجتمعات المحلية، وتشجيع المشروعات والأبحاث، والمساهمة فى علاج مشكلة البطالة، وبناء مجتمع المعرفة، وتنمية المجتمع.

واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس فى مدى الحاجة إلى الحاضنات التكنولوجية فى الجامعات المصرية وكيفية تبنيها من حيث الأهداف، والفئات المستهدفة، والمجالات، والآليات والأنشطة، والهيكل التنظيمي، ومعايير النجاح.

واتفق أعضاء هيئة التدريس على محاور الاستبانة بدرجة كبيرة حول كيفية تبنى الحاضنات التكنولوجية، ولعل ذلك يعود إلى إحساس أعضاء هيئة التدريس بالحاجة إلى صيغ وآليات جديدة، تربط الجامعات المصرية بمؤسسات وقطاعات الإنتاج، وذلك على النحو الآتي:

بالنسبة للأهداف: جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة كما فى الجدول (4).

جدول (4) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفرد عينة الدراسة حسب محور الأهداف

م	البند	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة
1	تنمية مهارات إدارة المشروعات وريادة الأعمال و العمل الحر لدى الشباب.	4.94	0.23	كبيرة جداً
2	تحقيق أعلى معدل نمو للمشروعات المشتركة بالحاضنات.	4.94	0.23	كبيرة جداً
3	إقامة مشروعات جديدة تحقق الترابط والتكامل مع المشروعات القائمة.	4.94	0.23	كبيرة جداً
4	تقديم خدمات للمشروعات القائمة.	4.94	0.23	كبيرة جداً
5	تبنى المشروعات القائمة على التكنولوجيا والمرتبطة بالجامعات.	4.94	0.23	كبيرة جداً
6	توفير مزيد من التسويق لمنتجات المشروعات الصغيرة.	4.87	0.33	كبيرة جداً
7	تحقيق التعاون مع المؤسسات الإنتاجية وتلبية احتياجاتها.	4.86	0.34	كبيرة جداً
8	توفير الحلول التطبيقية لمشكلات قطاعات الإنتاج فى المجتمع.	4.94	0.23	كبيرة جداً
9	تطوير الإبداع والابتكار لدى فئات المجتمع.	4.94	0.23	كبيرة جداً
10	مساعدة الشباب على إقامة مشروعاتهم الخاصة.	4.94	0.23	كبيرة جداً
11	الإفادة من البحوث والدراسات غير المستغلة وتحويلها إلى مرحلة التطبيق العملي.	4.94	0.23	كبيرة جداً
12	تقليل عوامل المخاطرة وأسباب فشل المشروعات.	4.94	0.23	كبيرة جداً
13	توطين التكنولوجيا فى المجتمعات العربية.	4.94	0.23	كبيرة جداً
14	تطوير البحث العلمي فى الجامعات.	4.94	0.23	كبيرة جداً
15	تشجيع الباحثين وأعضاء هيئة التدريس على التركيز على البحوث التطبيقية.	4.87	0.33	كبيرة جداً
16	تبادل الخبرات بين الجامعات ومراكز البحوث وقطاعات الإنتاج.	4.94	0.23	كبيرة جداً

م	البند	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة
17	توفير فرص التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال مشاركتهم فى المشروعات المختلفة.	4.94	0.23	كبيرة جداً
18	تحقيق التعاون مع الجامعات ومراكز البحوث العالمية فى مجالات البحث العلمي وتقديم الاستشارات.	4.94	0.23	كبيرة جداً
19	نشر المشروعات الناجحة فى المجتمع للإفادة منها فى مجالات التنمية.	4.94	0.23	كبيرة جداً
20	توفير الخدمات الإدارية و القانونية للمشروعات المختلفة.	4.86	0.34	كبيرة جداً

ووفقا للجدول (4) فإن هناك اتفاق بين أفراد العينة على أهمية الحاضنات التكنولوجية، وتحقيقها لأهدافها المتنوعة كإتاحة المزيد من فرص العمل، ونشر ثقافة العمل الحر، وتنمية مهارات الشباب، وتوفير المزيد من مصادر التمويل للجامعات والناتج القومى، وغيرها من الأهداف والتى تتفق مع الخبرات العالمية المعاصرة فى الحاضنات التكنولوجية، ونتائج دراسات (جودة،2010) ودراسة (U.S.A Department of Commerce, 2011)، و(مرياتي، 2005)، و(عبد المجيد، 2006).

ولعل ذلك يتواكب مع أحدث الاتجاهات العالمية فى ميدان البحث العلمي. فقد أشارت نتائج مؤشر التنافسية العالمي(2015) إلى وجود صلة وثيقة بين القدرة التنافسية والاقتصادية للدول، وأهمية احتضان واستقطاب ودعم المواهب الأكاديمية والبحثية. (World Economic Forum, 2015, 1)

كما أضاف أفراد العينة عبارات أهمية تطبيق نتائج الرسائل العلمية، وتحفيز الباحثين للتوجه نحو البحوث التطبيقية التى تخدم أهداف التنمية فى المجتمع، ولعل ذلك يعكس شعوراً لدى أعضاء هيئة التدريس على اختلاف فئاتهم ودرجاتهم العلمية بوجود مشكلة فى تطبيق البحوث والدراسات العلمية فى مصر، وذلك يتفق مع نتائج دراسة (أمين، 2012، 254)، وتقرير (OECD,2010,1)، وتقرير المعرفة العربية (2012).

2- **بالنسبة للفئات المستهدفة:** يوضح الجدول (5) ترتيب آراء أعضاء هيئة التدريس، ومتوسطاتها وانحرافاتها المعيارية بالنسبة لمحور الفئات المستهدفة.

الجدول (5) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفرد عينة الدراسة فى محور الفئات المستهدفة

م	البند	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة
1-	أعضاء هيئة التدريس والباحثون.	4.94	0.23	كبيرة جداً
2-	طلاب الجامعات.	4.94	0.23	كبيرة جداً
3-	الشباب بمختلف فئاتهم (خريجو الجامعات وخريجى المدارس والمعاهد الفنية).	4.94	0.23	كبيرة جداً

ووفقاً للجدول (5) وافق أفراد العينة على أن الحاضنات يجب أن تشمل (الشباب بمختلف فئاتهم(4.94)، بما فيهم فئة الطلاب الجامعيين (4.94)، وفئات أعضاء هيئة التدريس والباحثين (4.94)، وكذلك الخريجين باختلاف مؤهلاتهم (4.94) والإفادة من مشروعات تخرجهم والتى يقدمونها. واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (US, Department of Commerce, 2011)

ودراسة (ACE,2015) حول أهمية أن تكون الحاضنات بمثابة وحدات لدعم الابتكار العلمي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

3- بالنسبة للمجالات والتخصصات: جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وذلك كما فى الجدول (6).

جدول (6) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفرد عينة الدراسة فى محور المجالات

م	البند	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة
1	المجالات التكنولوجية.	4.94	0.23	كبيرة جداً
2	العلوم البيولوجية.	4.94	0.23	كبيرة جداً
3	المنتجات الزراعية.	4.94	0.23	كبيرة جداً
4	الرعاية الصحية.	4.87	0.33	كبيرة جداً
5	الأعمال التجارية.	4.86	0.34	كبيرة جداً

ويتضح من تحليل الجدول (6)، أن أعلى متوسطات لاستجابات أفراد العينة كانت (4.94) فى المجالات التكنولوجية والبيولوجية والزراعية تليها المجالات الصحية (4.87) تليها الأعمال التجارية (4.86)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (OECD,2010) والتى أكدت على ضرورة تركيز الحاضنات على تطبيقات الأبحاث الجامعية ومشروعات التخرج، وربط الجامعات ومراكز البحوث بقطاعات الإنتاج، والصناعة، والخدمات.

4- بالنسبة الآليات والأنشطة: وجاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وذلك كما فى الجدول (7).

جدول (7) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفرد عينة الدراسة فى محور الآليات والأنشطة

البند	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة
1- مخاطبة الشركات وقطاعات الإنتاج للتعريف بالحاضنات وأنشطتها.	4.77	0.51	كبيرة جداً
2- مخاطبة وسائل الإعلام وتنظيم الندوات والمؤتمرات للتعريف بالحاضنات وأهدافها.	4.76	0.63	كبيرة جداً
3- عقد الاتفاقيات مع الجهات الدولية والمانحة كهيئة الجايكا اليابانية ومؤسسة فورد الأمريكية والاتحاد الأوروبى لتوفير سبل التمويل الخارجي.	4.76	0.63	كبيرة جداً
4- التنسيق مع الجهات المحلية والوزارات الممولة للمشروعات.	4.74	0.43	كبيرة جداً
5- تقديم الاستشارات للمؤسسات الإنتاجية والشباب الراغبين من خلال توفير الخبراء من أعضاء هيئة التدريس أو من الخارج.	4.71	0.65	كبيرة جداً
6- تنظيم الندوات والمؤتمرات للتعريف بالأنشطة الناجحة ومنتجاتها.	4.71	0.65	كبيرة جداً
7- عقد الاتفاقات مع مكاتب براءة الاختراعات المصرية والأوروبية والأمريكية وغيرها من الجهات المنوطة لتسهيل تسجيل المخترعات والابتكارات.	4.77	0.51	كبيرة جداً
8- تسويق المشروعات ومنتجاتها فى الأسواق المتاحة.	4.76	0.63	كبيرة جداً
9- تحديد مجموعة من المعايير لقبول المشروعات مثل (مدى العائد– خلق فرص عمل– العائد المالي للجامعات وأصحاب الأعمال- مساهمة تلك المشروعات فى الناتج الإجمالي للدولة).	4.76	0.63	كبيرة جداً
10- وجود آليات للمتابعة وتقويم المشروعات بعد خروجها من الحاضنة.	4.74	0.43	كبيرة جداً

ووفقاً للجدول (7)، اتفق أفراد العينة على ضرورة عقد الندوات والمؤتمرات للتعريف بالحاضنات، وعقد البروتوكولات واتفاقيات التعاون والشراكة ما بين الحاضنات من ناحية، والشركات والمصانع والمؤسسات الإنتاجية، والجهات الممولة المختلفة، وعقد الاتفاقات مع مكاتب براءات الاختراع المحلية والعالمية. وتسويق المشروعات ومنتجاتها محلياً وعالمياً، وتقديم الاستشارات والحلول المبتكرة لمشكلات قطاعات الصناعة والشركات فى المجتمع. ويتفق ذلك مع نتائج تقرير (US of Commerce,2011) من أهمية التركيز على الربط بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية، بما يسهم فى تحقيق التنمية، ويدعم التنافسية على المستوى المحلى، وينشر فكر الأعمال والمشروعات، ويسهم فى توطين التكنولوجيا، وزيادة نسبة التشغيل.

5- الهيكل التنظيمي: وجاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وذلك كما فى الجدول (8).

جدول (8) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفرد عينة الدراسة فى محور الآليات والأنشطة

البند	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة
1- رئيس ومجلس إدارة.	4.77	0.51	كبيرة جداً
2- لجنة تنفيذية.	4.76	0.63	كبيرة جداً
3- مدير تنفيذى وإدارة للشئون المالية والإدارية وفنية.	4.76	0.63	كبيرة جداً

ويتضح من الجدول (8) اتفاق أفراد العينة على تبعية الحاضنات التكنولوجية للجامعات ومراكز البحوث، وذلك يتفق مع النموذج الأمريكى للحاضنات التكنولوجية حيث أوضح تقرير (US Department of Commerce,2012) أفضلية الحاضنات التابعة للجامعات على غيرها من أشكال الحاضنات، وضرورة أن يكون على قمة الهيكل التنظيمي مجلس إدارة، ويتضمن الهيكل التنظيمي لجنة تنفيذية للحكم على المشروعات، ووجود أقسام إدارية ومالية وقانونية لتيسير أعمال الحاضنة. وأكدت دراسة (Lesáková, 2012)، ودراسة (Peters et al,

2004 أهمية دور الهيكل التنظيمي وأسلوب الإدارة فى نجاح عمل الحاضنة.

6- معايير ضمان النجاح: وجاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وذلك كما فى الجدول (9).

جدول (9) ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفرد عينة الدراسة فى محور الآليات والأنشطة

البند	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة
1- العائد المالي المتحقق من المشروعات للجامعات.	4.77	0.51	كبيرة جداً
2- مساهمة هذه المشروعات فى الناتج القومى للدولة.	4.76	0.63	كبيرة جداً
3- خلق فرص عمل جديدة.	4.76	0.63	كبيرة جداً
4- عدد المشروعات المتخرجة من الحاضنة.	4.74	0.43	كبيرة جداً
5- العائد المالي لأصحاب المشروعات.	4.71	0.65	كبيرة جداً

ويتضح من الجدول (9) اتفاق أفراد العينة على أهمية وجود معايير لنجاح الحاضنة، كتوافر مصادر التمويل والدراسة الدقيقة للمشروعات التى تستهدفها وتلبيتها لحاجات قطاعات الإنتاج، وتوافر مهارات ريادة الأعمال والإبداع والابتكار فى الخريجين وطلاب الجامعات، والتركيز على البحوث التطبيقية، وخلق فرص عمل. وأضاف أفراد العينة أهمية تحقيق الآليات المرنة لعمل الحاضنات، وتوفير كافة التسهيلات والدعم لأصحاب المشروعات والخريجين، وتوفير الخبراء، وذلك يتفق مع نتائج دراسة (U.S. Department of Commerce, 2015) من أهمية تلك العوامل لضمان نجاح الحاضنات.

رابعًا- الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء اعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والتخصص؟ لجأت الدراسة إلى التحقق من فرضيات الدراسة وهى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفرد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفرد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفرد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص.

وللتحقق من صحة الفرضيات السابقة؛ قام الباحث بحساب قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس حول محاور التصور المقترح وبنوده وفقًا لمتغيرات (الجنس- الدرجة العلمية – التخصص)، وبملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لم يجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية؛ وأبان تحليل النتائج ارتفاع متوسطات الدرجات بصفةٍ عامةٍ فى كل محاور وبنود الدراسة، حيث بلغت أعلى قيمة (4.94)، وأقل قيمة (4.71) وهذا يشير لوجود اتفاق بدرجة كبيرة جداً بين آراء أعضاء هيئة التدريس باختلاف (التخصص والجنس والدرجة العلمية). ولهذا لم يلجأ الباحث للمزيد من الأساليب الإحصائية نظراً لعدم الحاجة إليها، وتكون جميع الفرضيات مقبولة، وهذا قد يكون سببه وعي أعضاء هيئة التدريس بكافة فئاتهم بأهمية الحاضنات التكنولوجية كآلية لتقليل الفجوة بين مؤسسات البحث العلمي الممثلة فى الجامعات ومراكز البحوث وقطاعات الإنتاج فى المجتمع والتى أشار إليها تقرير مؤسسة الفكر العربى (2013)، وتقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (UNDP,2010) كتوفير التمويل، والإفادة من المرافق الجامعية، وتشجيع الابتكار بين الشباب والباحثين، كما يتفق مع نتائج دراسات أمين(2012، 254)، و(OECD,2010,1) وتقرير مجلس التعليم الأمريكى (ACE,2015) من أهمية دور الحاضنات التكنولوجية وتبنيها والتوسع فيها كصيغة للربط بين الجامعات والمراكز البحثية وقطاعات الإنتاج، ويتماشى مع الاتجاهات العالمية فى تطوير دور الجامعات فى البحث العلمي.

التصور المقترح للحاضنات التكنولوجية فى مصر:

تأسيسًا على تحليل الأدب التربوي، وآراء أعضاء هيئة التدريس؛ فإن التصور المقترح للحاضنات التكنولوجية كآليات للربط بين الجامعات وقطاعات الإنتاج فى مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع، تضمن المحاور الآتية:

المنطلقات: بُنى التصور المقترح على المنطلقات الآتية:

الحاضنات التكنولوجية هى وحدات أو صيغ لتفعيل دور الجامعات فى البحث العلمي وفى خدمة المجتمع بقطاعاته المختلفة.

نجاح أو فشل الحاضنات يتوقف على المناخ الثقافي والاجتماعي المحيط بالحاضنات، لذا فمن الضروري تطوير بيئة العمل الجامعية والمناخ الجامعي.

ضرورة إقناع المجتمع بأهمية الحاضنات وأدوارها، وهذا يتطلب توعية كافة فئات المجتمع.

نشر ثقافة العمل الحر، والمبادرة، وريادة الأعمال والمشروعات بين الشباب.

الحاجة إلى التنسيق بين القطاعات الإنتاجية والجامعات.

مشاركة الدولة فى دعم وتمويل الحاضنات إلى حين اقتناع رجال الأعمال بدورهم فى التمويل.

أهمية تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين وأصحاب المشروعات.

تشجيع البحوث التطبيقية والإفادة من الأبحاث الجامعية غير المستغلة.

2- الفلسفة والأهداف: تتضمن فلسفة التصور المقترح النظر إلى الحاضنات على إنها تمثل وحدات تابعة للجامعات تعمل على تحقيق الأهداف الآتية:

تنمية مهارات إدارة المشروعات، وريادة الأعمال، ومهارات العمل الحر لدى الشباب.

إقامة مشروعات جديدة تحقق الترابط والتكامل مع المشروعات القائمة، وتحقيق أعلى معدل نمو للمشروعات المشتركة بالحاضنات.

تقديم خدمات للمشروعات القائمة المحتاجة إلى الدعم الفني أو الإداري أو المادي.

توفير الفرص لتسويق الأبحاث الجامعية.

التعاون مع المؤسسات الإنتاجية والشركات والمصانع، وتلبية احتياجاتها، وتوفير الحلول التطبيقية للمشكلات التى تواجهها.

تنمية وتطوير الإبداع والابتكار لدى فئات المجتمع.

الإفادة من المشروعات البحثية غير المستغلة وتحويلها إلى مرحلة التطبيق العملي.

تقليل عوامل المخاطرة وأسباب فشل المشروعات.

توطين التكنولوجيا فى المجتمع.

تفعيل أدوار البحث العلمي وخدمة المجتمع فى الجامعات.

تشجيع الباحثين وأعضاء هيئة التدريس على التركيز على البحوث التطبيقية.

تبادل الخبرات بين الجامعات ومراكز البحوث وقطاعات الإنتاج.

توفير فرص التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال مشاركتهم فى المشروعات المختلفة.

التعاون مع الجامعات ومراكز البحوث العالمية فى مجالات البحث العلمي.

متطلبات التصور المقترح: هناك مجموعة متطلبات لتحقيق عوامل نجاح الحاضنات وتتمثل فى:

تبني الأساليب الحديثة في تنمية القدرات التنافسية للمشروعات الصغيرة والمتوسطة.

توفير الاستراتيجيات والتخطيط طويل المدى بالجامعات ومراكز البحوث لاحتضان الأفكار.

الإفادة من الإمكانيات التكنولوجية في دعم المشروعات الصغيرة والمتوسطة.

التحقق من احتياج المشروعات لبرنامج الاحتضان ومدى ملاءمة هذه الاحتياجات للخدمات والبنية الأساسية للحاضنة، والاستعانة ببيوت الخبرة العالمية المتخصصة لتسويق المشروعات.

حسن إدارة الوقت لتنمية القيمة المضافة للمشروعات، والتقييم المستمر لبرامجها.

الاستغلال الأمثل للكفاءات الفنية في تقديم الدعم والمشورة للمشاريع المحتضنة؛ وضمان التطوير المستمر وتحسين الأداء.

تقديم الحوافز للمشروعات المتميزة بالحاضنة.

الفئات المستهدفة : تستهدف الحاضنات الشباب سواء طلاب الجامعات أو طلاب الباحثين أو الخريجين، والأساتذة وباقى أصحاب المشروعات والأعمال فى المجتمع.

المجالات: تركز الحاضنات على المجالات العلمية والتكنولوجية والتطبيقية، والطبية والزراعية والصناعية المختلفة.

الهيكل التنظيمي : ويتكون من مجلس إدارة، ولجنة تنفيذية تتولى دراسة المشروعات من الناحية الفنية والمالية وغيرها، وعرضها على مجلس الإدارة، ووجود أقسام إدارية ومالية وقانونية متنوعة، وتتبع الحاضنات الجامعات تنظيمياً وإدارياً.

معايير النجاح : يجب أن تعمل الحاضنات التكنولوجية على تطبيق المعايير الآتية:

تلبية احتياجات القطاعات الإنتاجية فى المجتمع، والتوجه نحو البحوث التطبيقية.

مساهمة هذه المشروعات فى زيادة الناتج القومى للدولة، وللشركات والأفراد.

خلق فرص عمل جديدة وزيادة معدلات التشغيل.

زيادة عدد المشروعات المتخرجة من الحاضنة.

الصعوبات والمعوقات المتوقعة:

يمكن توقع وجود بعض المعوقات أمام تحقيق التصور المقترح على ضوء ما أشارت إليه نتائج الخبرات العالمية وتقرير (US, Department of Commerce,2011)، (مرياتي، 2005، 7)، (عبد المجيد، 2006، 6). وذلك على النحو الآتي:

ضعف تقبل مفهوم الحاضنات وأدوارها: وذلك يتطلب التوعية من خلال وسائل الإعلام, ونشر المحاضرات والندوات للتعريف بأهداف الحاضنة وأنشطتها, وتنسيق العلاقات مع المنظمات الدولية والهيئات الممولة للمشروع الحاضنة والجهات الداعمة.

تعقد القوانين والتشريعات وتقييدها للبحث العلمي: فالحاجة ماسة لتطوير وتحديث القوانين المرتبطة بالبحث العلمي عامةً، واستحداث تشريعات مرنة تشجع على حرية البحث العلمي والابتكار، وتسهل توفير الدعم المادي والإداري للحاضنات.

قلة الدعم المالي المتوفر: هناك حاجة لضمان توفير رأس المال اللازم لها من خلال الشركات ورجال الأعمال، وعقد الاتفاقيات مع المؤسسات الدولية والدول المانحة، وإنشاء صناديق لدعمها من قبل الدولة.

المراجع

إبراهيم، عاطف الشبراوي(2007). **حاضنات الأعمال: مفاهيم مبدئية وتجارب عالمية**. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

الحناوي، محمد صالح والصحن، محمد فريد؛ وسلطان، محمد سعيد (2001). **حاضنات الأعمال**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

الدقاق، سامر (2007). **الحاضنات التكنولوجية جسر التواصل الأقوى بين البحث العلمي والصناعة**، ورقة بحثية مقدمة للمشاركة فى الندوة القومية حول أهمية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي فى مجال الصناعة، 26–28 تشرين الثاني، جامعة دمشق، سوريا.

أمين، مصطفى أحمد (2012). الحاضنات التكنولوجية كمدخل لتطوير دور الجامعات فى خدمة المجتمع. **مجلة كلية التربية بجامعة دمنهور**. 4(4)، 227–2286.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2002). **تقرير التنمية الإنسانية العربي**، دبي: الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.

بسكرة، محمد (2012). **حاضنات الأعمال كأداة فعالة لدعم وتنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة**. ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني حول: استراتيجيات التنظيم ومرافقة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر، 18–19 إبريل2012، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة ورقلة.

بوزيان، محمد (2004). **تكنولوجية الحاضنات فى العالم العربى: الفرص والتحديات**. ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الدولي حول" التنمية البشرية وفرص الاندماج فى اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية"، الفترة من 9 –10 مارس، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة ورقلة– الجزائر.

بوكميش، لعلي، وعلي، يوسفات (2008). **حاضنات الأعمال كآلية لدعم و تطوير البحث العلمي في العالم العربي**. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي فى الوطن العربي: بين الماضي والحاضر والمستقبل 29 مارس إلى 4 إبريل، جامعة قطر.

تركماني، أمير(2006). **دور المؤسسات الوسيطة والداعمة**. بحث مقدم إلى المؤتمر الوطني للبحث العلمي والتطوير التقاني، 24–26 أيار 2006، جامعة دمشق، سوريا.

التويجري، عبد العزيز بن عثمان (2008). **حاضنات الأعمال مفاهيم مبدئية وتجارب عالمية**. الرياض: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسيسكو).

جودة، عبدالوهاب (2010). **حدائق العلوم والتكنولوجية كآلية لتجسير الفجوة بين البحث العلمي وقطاعات الإنتاج التكنولوجية**. ورقة بحثية مقدمة إلى المنتدى الدولي حول التطور التكنولوجي: الأبعاد والتحديات. 12–13 إبريل، كلية العلوم التطبيقية بصحار. سلطنة عمان.

الدويبى، عبد السلام بشير (2007). **دور حاضنات الأعمال والابتكار التقنى فى دعم المبادرين**، ورقة بحثية مقدمة إلى الحلقة الدراسية حول المشروعات الصغرى والمتوسطة، 28–3– يونيه، مجلس التخطيط الوطنى بالكويت.

زويل، أحمد (2010). **عصر العلم**، الطبعة العاشرة. القاهرة: دار الشروق.

سماى، على (2010). دور الحاضنات التكنولوجية فى دعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. **مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية**، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة محمد خيضر بسكرة.(7)،147- 166.

طلبة، ناهد محمد(2016). **البرنامج القومي للحاضنات التكنولوجية**. القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات.

عبد المجيد، قدري (2006). **دور الإستثمار في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في مواجهة التحديات**. ورقة مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول فرص الإستثمار بولاية غرداية ودور المؤسسات الصغيرة والمتوسطة – الواقع والتحديات،2-3 مارس 2006، الجزائر.

عبد الحميد، حسام حمدي (2008). مدخل حاضنات الأعمال التكنولوجية لتفعيل العلاقة بين الجامعة وقطاع الأعمال على ضوء قيادة ثقافة التغيير لمايكل فولان: دراسة مقارنة لتجارب دول عربية وأجنبية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 3(66)، 57-78.

عماد الدين، شرعة (2012). **دور الحاضنات التكنولوجية في التأسيس لاقتصاد المعرفة**. ورقة مقدمة إلى الملتقى الدولى بعنوان استراتيجيات التنظيم ومرافقة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر، 18-19 إبريل /2012، الجزائر.

غياط، شريف ومحمد، بوقوم (2009). حاضنات الأعمال التكنولوجية ودورها في تطوير الإبداع والابتكار بالمؤسسات الصغيرة والمتوسطة- حالة الجزائر. **مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية**.(6)، 42-66.

القاسم، صبحي (2000). سيرة البحث العلمي والتطوير في الوطن العربي: معالم الواقع وتحديات المستقبل. **شئون عربية**، (104)، 54 -80.

كريم، قاسم، ومريزق، عدمان (2006). **دور حاضنات المؤسسات الصغيرة والمتوسطة**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الدولى: متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة فى الدول العربية، 17-18 إبريل، مخبر العلوم واقتصاديات شمال أفريقيا، جامعة حسيبة بن بو علي بالجزائر.

المجلس الأعلى للجامعات، **إحصائيات ملخصة عن التعليم الجامعي فى مصر 2014/2013**. http://www.scu.eun.eg, Retriveed at, 10/9/2015.

مرياتي، محمد (2005). **قضايا هامة وآليات تنفيذية للنقل الداخلي للتكنولوجيا وتوظيفها في الوطن العربي**، بيروت : اللجنة الإقتصادية والإجتماعية لغربي أسيا (الأسكوا).

مؤسسة الفكر العربى (2012). **التقرير العربى السادس للتنمية الثقافية : التكامل المفقود بين التعليم والبحث العلمي وسوق العمل والتنمية فى الدول العربية**. الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الفكر العربى.

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إسيسكو (ISESCO) (2007). **مقدمة عن حاضنات الأعمال**. كتيب منشور على موقع (http:/www.isesco.org.ma)

المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين (2005). **دليل الحاضنات الصناعية. القاهرة:** المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين.

يوسفات، علي وبلمقدم، مصطفى(2007). **مدن المعرفة، المدن المستقبلية**. بحث مقدم إلى الملتقى الدولي الثاني حول المعرفة في ظل الاقتصاد الرقمي ومساهتمها في تكوين المزايا التنافسية للبلدان العربية،4-5 ديسمبر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، جامعة الشلف.

Ackomak, I. (2009). ***Incubators as tools for entrepreneurship promotion in developing countries***, United Nations University (UNU) and the World Institute for Development Economic Research (WIDER).

Adkins, D. (2014). ***Business Accelerators and business Incubators, Part 1. White paper. Badir Program for Technology Incubators***, Saudi Arabia. Retrieved August 11, 2014 from http://www.badir.com.sa/en/resources/downloads.

American Council on Education (ACE). (2015). **Academic innovation incubators: emerging models and strategic considerations for leaders**. New York: Huron Education.

Becker, B. & Gassmann, O. (2006).Corporate Incubators: Industrial R&D and What Universities Can Learn from Them, ***Journal of Technology Transfer, 31***, 469–483.

Belfield, H. (2012). ***Making industry-university partnerships work lessons from successful collaborations***, USA: Business Innovation Board.

Boudaoud, F. (2005). ***Compétitivité par la recherche scientifique***, Actes de la 4ème Semaine Scientifique Nationale des Universités 16-21 avril. Sur le Thème: la formation défis du 21ème Siècle. Université Abou-beker BBELKAID. Tlemcen.

Cherki, B. (2005). ***L'université face aux défis du vingtième siècle, actes de la 4ème Semaine scientifique nationale des universités.*** 16-21

Schwab, K., Sala-i-Martín, X., Barth, E. and Blanke, J. (2014). ***The global competitiveness report 2014 –2015***, Geneva: The World Economic Forum.

Science and Technology Development Fund (STDF) (2016). ***Technology Incubators Program***. Retrieved from http://www.stdf.org.eg/index.php/funding-mechanisms/mandates-7 , 6/1/2016

Smith, K. (2000). ***What is the 'Knowledge Economy? Knowledge intensive industries and distributed knowledge bases***, Norway, Oslo: STEP Group.

Steyn, P. D. (2003). ***The use of corporate business incubators in the knowledge economy***, Master Thesis**,** Faculty of Arts, Afrikaans University, South Africa.

Tang, M., Baskaran A. & Pancholi, J. (2011).***Technology business incubators in China and in India: A comparative Analysis***, A paper presented to Globelics 8th International Conference Making Innovation Work for Society: Linking and Learning, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia,1-3 November.

The Organization for Economic Co-operation (OECD) Innovation Policy Platform (2010). ***Technology incubators. Retrived*** from http://www.oecd.org/innovation

U.S. Department of Commerce, Economic Develoment Administration, (2011). ***Incubating success: incubation best practices those lead to successful new ventures***, New York: The university of Michigan.

UNESCO, (2010). ***UNESCO Science report 2010: the current status of science around the world***, Poland: UNESCO.

United Nation Development Programme (2011). ***Arab Knowledge Report: Preparing Future Generations for the Knowledge Society,*** Dubai, U.A.E: UNDP.

United Nation Development Programme (2011). ***Arab knowledge report 2011: Preparing future generations for the knowledge society***, Dubai, U.A.E: UNDP.

World Economic Forum (2015). ***Global competitiveness rankings report***. Retrieved form http://reports.weforum.org/, 6/1/2016.

Yüksel, H., &Cevher, E. (2014). Questioning the collaboration between universities and industry: avril 2005, Université Abou-Beker BBELKAID, Tlemcen.

Ciferri, L. & Lombardi, P. (2014). ***The role of university education in fostering sustainable and responsible development***, A paper presented at G8 University Summit, May 17th-19th, Torino, Italy.

Clarke, E. & Williams, M., (2015). ***Supporting links between universities and high-growth firms in cities change.*** London: Center for Cities

Cristy, S. J., Ryan, P. T., & Bezerra, M., (2003). ***Business incubation: emerging trends for profitability and economic development in the US, Central Asia and the Middle Eas***t, Washington, DC, USA: US Department of Commerce Technology Administration, Office of Technology Policy.

Ellerman, D. (2003***). Policy research on migration and developmen***t, Washington Dc: World Bank Policy Research Working Paper.

Higher Education Funding Council For England (HEFCE), (2013). ***Higher education – business and community interaction Survey***. U.K: Scotish Funding Council, Department for Implement and learning.

Hoffman, D., & Radojevich-Kelley, N., (2012). Analysis of Accelerator Companies: An Exploratory Case Study of Their Programs, Processes, and Early Results. ***Small Business Institute Journal,*** 8(2), 54-70.

Isabelle, D. (2013). Key factors affecting a technology entrepreneur's choice of incubator or accelerator. ***Technology Innovation Management Review***. Retrieved from http://timreview.ca/article/656.

Lesáková, L. (2012). The Role of Business Incubators in Supporting the SME Start-up, ***Acta Polytechnica Hungarica***, 9(3), 85-105.

Matthyssens, A. K. & Vandenbempt, P. (2007). Critical roles and screening practices of European business incubators, Elsevier, ***Technovationm***.(27), 240- 255.

Peters, L., Rice, M., Sundararajan, M., (2004). The Role of Incubators in the Entrepreneurial Process, ***The Journal of Technology Transfer, Vol. 29***(1), 83-91

Powell W. & Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. ***Annual Review of Sociology. 30***,199–220

Humanities and Social Science, 4 (7), 232- 247. The case of Turkey, ***International Journal of***

دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب

محمد عبد العزيز التميمي
كلية التربية – جامعة حائل
المملكة العربية السعودية

تاريخ التسلم: 2015/1/24 **تاريخ القبول: 2016/2/18**

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب. وفي ضوء مشكلة الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي المسحي. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الماجستير بكلية التربية في جامعة حائل (البنين), البالغ عددهم (105) طلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان, تكوّن من (44) فقرة، موزع على ثلاثة محاور: تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل في مراحل التدريس كانت كما يلي: تخطيط التدريس بدرجة مرتفعة، وتنفيذ التدريس بدرجة متوسطة، وتقويم التدريس بدرجة متوسطة. وفي ضوء هذه النتائج, أوصي الباحث بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، للتعرف على كيفية الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني، وتوظيفها في تدريس المقررات الدراسية. **(الكلمات المفتاحية:** وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني – إثراء تدريس المقررات – برنامج الماجستير– كلية التربية – جامعة حائل).

The Role Of Electronic Social Media In Enriching Teaching Master Courses at The College of Education at Hail University From The Students' Point of View

Mohammad Abdulaziz Altamimi - Faculty of Education – University of Hail

This study aimed to identify the role of social media to the enrichment of Teaching Master's Program at the Faculty of Education at the University of Hail from the students' perspective. In the light of the problem, the descriptive survey method has been used and the study population consisted of all of Master students at the Faculty of Education at the University of Hail (male branch), totaling 105 students. To achieve the objectives of the study the researcher used questionnaire a consisted, 44 items distributed over three sections: the planning, implementation and evaluation of teaching. Findings of The study has found that the role of social media to the enrichment of Teaching Master's Program at the Faculty of Education at the University of Hail in the phases of teaching (planning at high level, implementation and evaluation at medium level).In the light of these findings, the researcher recommends training courses for the staff of the College of Education, to learn how to take advantage of social media and use them in the teaching of courses.

(**Keywords**: social media - enrich teaching courses -Master Courses - College of Education - University of Hail).

مقدمة الدراسة:

يُعدّ التواصل صورة من صور النشاط الإنساني النابع من حاجة الإنسان إلى الآخرين في إشباع مطالبه الضرورية, التي فرضتها عليه طبيعة ونظام الحياة اليومية, ومع تقدم هذه الحياة تطورت وسائل التواصل الاجتماعي؛ لتلبية مطالب الإنسان الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية (كفافي، وآخرون،2008، ص 59).

وقد استخدمت الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات الإنسانية وسائل الاتصال والتواصل في عملية التعليم والتعلم, منذ العصر البدائي حتى وقتنا الحاضر, الذي تأثر بوسائل التواصل والاتصالات التكنولوجية والمعلوماتية؛ حيث لم يعد حضور المتعلم الشخصي للمؤسسة التعليمية كافياً لتلقي المعلومات والمعارف, بل تخطى ذلك إلى توظيف أدوات التواصل الرقمية الإلكترونية في مختلف الأنشطة التعليمية والتربوية؛ من حيث استقبالها ومعالجتها وتخزينها وتوزيعها والاستفادة منها في مواقف تعليمية وتربوية أخرى (دليو, 2010، ص121–122).

ويرى فيربو وراكثام (Firpo and Ractham, 2011) أن توظيف تطبيقات شبكات ومواقع التواصل الإلكتروني الاجتماعي واستخدامها في التعليم الجامعي, ليس بديلاً عن التعليم التقليدي؛ وإنما هو ضرورة لمواكبة التغيرات الثقافية والتكنولوجية, والتعامل معها في ضوء تطور الحياة الاجتماعية. وقد أكدت دراسة كل من سوبارات وآخرون(Soparat et al., 2015) أن توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في مشاريع تعلم الطلاب, تمكّنهم من القدرة على التواصل والتعامل مع الآخرين, وتفتح لهم أفاق التفكير في حل المشكلات, وتزيد من قدرتهم على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقها

لمواجهة المشكلات الحياتية, وتسهم في تعلم هؤلاء الطلاب لمحتوى المواد الدراسية بشكل إيجابي.

وفي مجال استخدام وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي الحديثة في التعليم العالي, أكدت دراسة كل من نايت وآخرون (Knight et al., 2015) على أن هذه الوسائل تساعد طلاب التعليم العالي في معرفة مضمون المساقات الدراسية والمواد التعليمية, كما إنها وسائل جذابة لتبادل الأفكار والتفاعل بين الطلاب حول إنجاز متطلباتهم التعليمية، بالإضافة إلى مشاركة أستاذ المقرر في المتابعة والتقويم, باعتبار أن شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني تلاقي إقبالاً متزايداً, واهتماماً كبيراً من الطلاب.

كما توصلت دراسة كل من روشا وآخرون (Rocha et al., 2014), إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي ملازمة لحياة الطلاب اليومية بشكل مستمر, من خلال استخدام الهواتف المحمولة, ومن الممكن جداً دمج وتوظيف هذه الوسائل في حياة الطالب الدراسية, من أجل تحقيق الأهداف التعليمية, ودعم أنشطة التعليم التقليدية التي يقوم بها المعلم؛ لتحسين بيئة تعلم الطلاب.

وفي مجال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب في الجامعات السعودية، فقد اكدت دراسة العبيري (2013) على أن هذه الشبكات تقدم خدمات للطالب الجامعي قبل قبوله والتحاقه بالجامعة، وخدمات التهيئة للدراسة، والإرشاد الطلابي، ودعم مصادر التعلم، وخدمات الاستشارة والتدريب، وخدمات التفاعل مع الأنشطة التعليمية, كما تقدم خدمات في مجال الدعم المهني والاكاديمي للطلاب الخريجين.

وبناءً على ما سبق، تبرز أهمية توظيف واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في دعم أنشطة التعليم الجامعي؛ باعتبارها من أهم مستحدثات تقنية المعلومات والاتصالات, واسعة الاستخدام بين أوساط الطلاب الجامعي عموماً، وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص، التي من الممكن الأخذ بها وتوظيفها في أنشطة تدريس المقررات الدراسية لبرنامج الماجستير؛ بحيث تثري الخبرات التعليمية لطلاب الماجستير، في مراحل التدريس الثلاث: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس.

مشكلة الدراسة:

في ضوء دراسات كل من (هارون، 2010؛ العبيري، 2013؛ Rocha et al., 2014)، حيث أكدت على أن استخدام وتوظيف وسائل شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني تدعم مصادر تعلم طلاب الجامعة، وتقدم لهم خدمات الاستشارة والتدريب، كما أن هذه الوسائل ملازمة لحياة الطلاب اليومية بشكل مستمر, بواسطة استخدام الهواتف المحمولة؛ مما تعزّز تعلم الطلاب.

وبناءً على توصيات المؤتمرات (عبيد، 2010 ؛ et al., Knight 2015) التي أكدت على أن التعليم الجامعي يحتاج إلى دعم وإثراء التدريس بطرق تعلم تفاعلية حديثة, قائمة على توظيف شبكات ومواقع التواصل الإلكتروني الاجتماعي, من خلال إنشاء مجموعات متخصصة؛ لخدمة المقررات الدراسية الجامعية, ومساندة البحث العلمي, وتهيئة بيئة تعليمية غنية بالخبرات ومتنوعة المصادر, قائمة على التواصل العلمي, والتفاعل الاكاديمي داخل الجامعة وخارجها, سواء كان ذلك بين الطلاب أنفسهم, أو مع أساتذة المقررات الدراسية, مع ضرورة دمج هذه التقنيات مع التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني, والاستفادة منها في العملية التعليمية.

حيث أوصت هذه الدراسات والمؤتمرات بإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة دور وسائل شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتأثيرها في مجال عمليتي التعليم والتعلم؛ مما شجّع الباحث على دراسة هذا الموضوع.

و من الأسباب التي دفعت الباحث إلى دراسة هذا الموضوع، هو ما لاحظه من انعدام الدراسات المحلية، التي تكشف عن دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في دعم إثراء تدريس مقررات برنامج الماجستير، ونظراً لطبيعة عمل الباحث وانتمائه إلى كلية التربية بجامعة حائل، فإنه يُدرك امتلاك طلاب برنامج الماجستير الهواتف المحمولة الذكية المزودة بخدمة الأنترنت، التي تتيح لهم التواصل الإلكتروني بسهوله، وعلى مدار الساعة، ولكن هذا لم يوظف ويستثمر في إثراء ودعم عملية تدريس المقررات الدراسية لبرنامج الماجستير بالشكل المأمول، وإنما اجتهادات من الطلاب؛ مما حدا بالباحث إلى إجراء هذه الدراسة؛ من أجل الوقوف على الدور الذي تسهم به وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية

تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب الملتحقين في هذا البرنامج.

اسئلة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة, يمكن تحديد السؤال الرئيس التالي:

ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تخطيط تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب؟

2- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تنفيذ تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب؟

3- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تقويم تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تخطيط تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب.

2- التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تنفيذ تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب.

3- التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تقويم تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1- المساهمة في تبصير طلاب الدراسات العليا بالخدمات التي تقدمها شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء الأنشطة التدريسية لبرامج الماجستير.

2- قد تساعد هذه الدراسة في توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تدريس مقررات برنامج الماجستير.

3- قد تساهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث حول استخدام أنواع أخرى من شبكات التواصل الاجتماعي في المجال التعليمي.

مصطلحات الدراسة:

ورد في الدراسة بعض المصطلحات وتالياً تعريف لها:

• **الدور:** يُعرفه مرسي (2001، ص 139) بأنه مجموعة من الأنشطة التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة, ويترتب على هذه الأدوار إمكانية التنبؤ بتطوير برنامج معين.

والتعريف الإجرائي للدور: مجموعة من المهام المتوقع أن تتضمنها وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني, والتي تسهم في تطوير وإضافة معارف ومهارات واتجاهات جديدة للطلاب الملتحقين ببرنامج الماجستير, والتي تقاس من خلال تقديرات مجتمع الدراسة.

• **وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني:** يُعرفها عزمي (2014، ص589) بأنها مجموعة من المواقع المتاحة على شبكة الإنترنت, والتي تتيح التواصل والمشاركة في الاهتمامات والأنشطة والآراء, وتكوين صداقات مع أفراد آخرين لهم نفس التوجهات.

ومن حيث التعريف الإجرائي فهي شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني المتمثلة في تويتر و الواتس آب (Twitter and WhatsApp), التي تتيح لطلاب الماجستير التواصل والمشاركة والتفاعل مع تخطيط وتنفيذ وتقويم المقررات الدراسية للبرنامج.

• **إثراء التدريس:** يُعرفه علي (2011، ص75) بأنه إضافة خبرات تعليمية إلى كل ما يقوم به المعلم والطلاب من الإجراءات والعمليات التدريسية؛ لتحقيق أهداف المادة التعليمية. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه إضافة معارف ومهارات وقيم واتجاهات إلى أنشطة تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس المقررات الخاصة ببرنامج الماجستير من وجهة نظر طلاب الماجستير.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني المتمثلة في تويتر

والواتس آب (Twitter and WhatsApp), في إثراء مراحل التدريس الثلاث: تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس مقررات المقررات الدراسية الخاصة ببرنامج الماجستير .

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على جميع طلاب الماجستير (بنين)، والبالغ عددهم(105) طلاب في كلية التربية بجامعة حائل.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من عام (1436هـ – 1437هـ).

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب الماجستير (بنين) في كلية التربية بجامعة حائل.

الإطار النظري للدراسة:

يتضمن الإطار النظري لهذه الدراسة, تعريف شبكات التواصل الاجتماعي, وأهم أنواع هذه الشبكات, بالإضافة إلى تعريف التدريس, ومراحله وعملياته.

تُعدّ مواقع وشبكات التواصل الإلكتروني الاجتماعي من أبرز مستحدثات الإعلام الجديد, الذي انتجته وساعدت على ظهروه ثورة الشبكة العالمية (الانترنت) الجيل الثاني (web,2.0), حيث يمتاز بأنه إعلاماً من غير وسيط, يتيح لكل إنسان إرسال واستقبال المعلومات أو الأخبار, والتواصل مع الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي, بعكس الإعلام التقليدي مثل الإذاعة والتلفزيون والصحافة, حيث يتم إرساله من خلال هيئات ومؤسسات إلى الجماهير في وقت محدد (الفار, 2012، ص 199-200).

تعريف شبكات التواصل الاجتماعي (Networking Media):

يُعرف المنصور (2012، ص28) شبكات التواصل الاجتماعي بأنها شبكات تفاعلية متصلة بالشبكة العالمية الانترنت, حيث تتيح لمستخدميها التواصل في أي وقت, ومن أي مكان في العالم, وقد ظهرت في السنوات الأخيرة, محدثةً تطورات في مفهوم التواصل والتقارب بين الشعوب, واكتسبت اسمها الاجتماعي, كونها تعزّز العلاقات بين بني البشر على اختلاف لغاتهم وثقافاتهم, وتختلف وظائفها في خدمة المجتمع الإنساني.

أهم أنواع وسائل التواصل الاجتماعي:

قسّم هامفريز (Humphreys, 2009,P. 24) تطبيقات شبكات وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني إلى نوعين رئيسيين:

الأول: شبكات الويب الاجتماعية (web-based Social Networks).

الثاني: الشبكات الاجتماعية المتنقلة (المحمولة), وهي الأحدث, وتقوم على الهواتف الذكية المحمولة.

ومن أهم وأشهر النوع الأول: شبكات الويب الاجتماعية المستخدمة على نطاق واسع, حيث يذكرها اطميزي (2010، ص139-144) كما يلي:

– تويتر (Twitter): ظهر عام 2006, حيث يقدم خدمة التدوين المصغر, الذي يسمح لمستخدميه إرسال تحديثات (تغريدات) حول موضوع معين بحد أقصى (140) حرفاً, بحيث تظهر هذه التحديثات في صفحة المستخدم فوراً على شكل رسائل نصية, ويمكن للمتابعين والأصدقاء قراءتها مباشرةً من صفحتهم الرئيسية, أو زيارة ملف المستخدم الشخصي, ويتميز بأنه شبكة تواصل سريعة وسهلة الاستخدام, ومجانية, ويمكن استخدامه بواسطة الهاتف المحمول.

وبناء على الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في كلية التربية بجامعة حائل, حيث جاء تويتر في المرتبة الثانية، بعد الواتس أب من حيث امكانية الاستخدام في التعليم الجامعي عموماً, وفي الدراسات العليا خصوصاً؛ لهذا اقتصرت هذه الدراسة عليهما.

وكذلك من أهم أنواع وسائل التواصل الاجتماعي: يوتيوب (YouTube), و الفيس بوك (Facebook), وبيبو (Bebo), وماي سبيس (MySpace), وفلكر (Flickr).

وفيما يتعلق بالنوع الثاني: الشبكات الاجتماعية المتنقلة, حيث تستخدم فيها الأجهزة الصغيرة المحمولة, وتتميز بمرونتها وخصوصيتها وسهولة نقلها, ومن هذه الشبكات المتنقلة: مكوسبيس (Mocospace), وميب (Meep), وزانل (Zannel), وجايكو (Jaiku), ولوبت (Loopt), وغيرها من مستحدثات التواصل الإلكتروني الاجتماعي القائمة على هذه التقنية (Humphreys, 2009,P. 24).

ولعل من أهم شبكات التواصل الاجتماعي المتنقلة والأكثر استخداماً في المجتمعات العالمية بشكل عام، والمجتمعات العربية بشكل خاص, هو تطبيق شبكة الواتس أب (WhatsApp), وقد تأسست هذه الشبكة في عام (2009) من قِبل كل من: بريان اكتون وجان كوم (Brian Action and

Jan Koum)، وكلاهما من قدامى المبرمجين في شركة ياهو الأمريكية، ويعتبر الواتس أب تطبيق للتراسل الفوري ومتعدد المنصات للهواتف الذكية، حيث يتيح لمستخدميه التواصل المباشر بالرسائل والصور والفيديو والصوت والوسائط، بشرط توفر الاتصال بالإنترنت أو بشبكة (3G). ومن أهم أسباب انتشاره: إنه لا يتطلب سوى رقم الهاتف المحمول للمستخدمين، ومجانية الاستخدام، وعدم حاجة المستخدم لكلمة المرور، مع إمكانية إضافة أي صديق أو شخص في دفتر الهاتف والتواصل معه، بشرط أن هذا الصديق لديه تطبيق الواتس أب، ويتميز هذا التطبيق بإمكانية الاتصال مباشرة وعلى مدار الساعة، ويُعدّ ذا شعبية كبيرة، والتطبيق الأول من حيث الاستخدام في الولايات المتحدة، والمملكة العربية السعودية، وبعض الدول العربية، والسنغال، وسنغافورا، وجنوب أفريقيا، وإسبانيا، والسويد، والدول الأوروبية الأخرى (الزامل، 2015، ص 96-97).

وبناء على الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في كلية التربية بجامعة حائل، حيث اتضح أن الواتس أب أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخداماً وانتشاراً في التعليم الجامعي عموماً، وفي الدراسات العليا خصوصاً، وقد جاء استخدامه في المرتبة الأولى في كلية التربية بجامعة حائل.

تعريف التدريس:

يُعدّ التدريس نشاطاً اجتماعياً قائماً على التواصل، يهدف إلى إثارة تعلم الطلاب، ويسعى إلى تحقيق أهداف المادة الدراسية، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والإجراءات والقرارات التي يتم توظيفها عملياً بطريقة منظمة ومقصودة من المعلم، الذي يهيئ المواقف التعليمية التفاعلية، التي تحدث بين الطلاب وظروف ومكونات البيئة التعليمية، من أجل إكساب الطلاب الخبرات التربوية في أبعادها المعرفية والمهارية والقيمية والاتجاهات المرغوبة (قطامي وآخرون، 2008، ص20-21).

وفي سياق تعريف التدريس الجامعي يذكر قورة وآخرون (2012، ص 139) أنه عملية مقصودة ومخططة ومنظمة، تتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتسلسلة والمتتابعة، التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، مع طلابه داخل قاعة الدرس، في إطار منظومة الجامعة، بقصد مساعدة طلاب الجامعة على التعلم الذاتي.

مراحل التدريس:

يتضمن التدريس ثلاث مراحل أساسية: مرحلة تخطيط التدريس، ومرحلة تنفيذ التدريس، ومرحلة تقويم التدريس، وهي عمليات مترابطة ومتداخلة ومتكاملة، يجب على المعلم القيام بها، حتى يستطيع أن يؤدي أداءه التدريسي بكفاءة واقتدار (الخليفة ومطاوع، 2015، ص38).

- المرحلة الأولى/ تخطيط التدريس:

تخطيط التدريس عملية منظمة، تهدف لإرشاد المعلم إلى حسن استخدام مكونات البيئة التعليمية والإمكانات المتاحة، والاستعداد لمواجهة المواقف التعليمية، والتغلب على صعوباتها بثقة وروح عالية من أجل وصول الطلاب إلى أفضل نتائج التعلم (بدوي، 2011، ص148).

ويذكر الكسباني (2008، ص26) مجموعة من المهارات التدريسية التي تندرج تحت مرحلة تخطيط التدريس، وهي:

- تحديد الأهداف التدريسية، وصياغتها بطريقة إجرائية.
- تحديد المتطلبات الأساسية لتعلم الطلاب.
- تحديد الخبرات التعليمية للتدريس.
- اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة.
- اختيار وسائل تكنولوجيا التعليم الملائمة.
- تحديد أدوات وأساليب التقويم المناسبة.
- تحديد التعينات المنزلية، والأنشطة التعليمية اللاصفية الملائمة.

- المرحلة الثانية/ مرحلة تنفيذ التدريس:

تتضمن مرحلة تنفيذ التدريس مجموعة من المهارات التدريسية الأدائية التطبيقية، التي يقوم بها المعلم مع طلابه داخل قاعة الدرس أو المعمل، من أجل إنجاز وتحقيق الأهداف التدريسية التي خطط لها المعلم في مرحلة التدريس الأولى (الخليفة ومطاوع، 2015، ص39).

ويرى الباحث أن عملية تنفيذ التدريس تقوم على التفاعل بين الطلاب والمعلم ومكونات البيئة التعليمية، وكلما زاد هذا التفاعل، ارتفعت معه مؤشرات التعلم النشط، الذي يُعد أهم استراتيجيات التدريس الحديثة.

ويحدد الكسباني (2008، ص 27) مجموعة من المهارات التدريسية التي تندرج تحت مرحلة تنفيذ التدريس، وهي:

- استخدام تهيئة ملائمة ومحفزة لتعلم الطلاب.

- توظيف وربط المعلومات السابقة في الموضوع الجديد.
- عرض معلومات الدرس الجديد.
- استخدام لغة سليمة وبسيطة أثناء الشرح والمناقشة.
- طرح أسئلة متنوعة ومثيرة لتفكير الطلاب.
- استخدام استراتيجيات التدريس ووسائل تكنولوجيا التعليم المناسبة.
- تنويع النشاطات التعليمية التعلمية.
- تعزيز وتوجيه تعلم الطلاب.
- إشراك الطلاب في المناقشات والتطبيقات العملية.
- مراعات الفروق الفردية في تعلم الطلاب.
- إدارة الصف وضبطه.
- كتابة ملخص الموضوع.
- تنفيذ التعينات المنزلية والأنشطة اللاصفية.
- المرحلة الثالثة/ تقويم نتائج التدريس:

تقويم نتائج التدريس هو تحديد مدى تقدم تعلم الطلاب نحو تحقيق أهداف التدريس في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية, كذلك معرفة نواحي القوة والضعف في تطبيق المهارات التدريسية في مراحل التدريس, من أجل تغييرها أو تطويرها, بما يلائم قدرات الطلاب (القيسي, 2006، ص 186-187).

ويذكر قورة وآخرون (2012، ص 133) مجموعة من المهارات التدريسية التي تندرج تحت تقويم نتائج التدريس, وهي:

- تحديد مستوى تحقق الأهداف التدريسية.
- تحديد مستوى تمكّن الطلاب من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للدرس.
- اختيار أفضل استراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة.
- تحديد صعوبات تعلم الطلاب.
- معالجة جوانب الضعف في مهارات التعلم لدى الطلاب.
- توظيف التغذية الراجعة في تطوير الأداء التدريسي في مراحل التدريس الثلاث.

الدراسات السابقة:

في ضوء متغيرات الدراسة, يستعرض الباحث بعض الدراسات ذات الصلة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في مجال التعليم والتعلم. ومن ضمنها دراسة مولر وناجي (Moeller and Nagy, 2013), التي هدفت إلى معرفة فعالية شبكات التواصل الإلكتروني في بناء علاقات إنسانية بين الطلاب المعلمين قبل الخدمة الذين ينتمون إلى جنسيات مختلفة, ويدرسون في جامعة داكوتا الجنوبية, وكذلك معرفة أثر التفاعل بين الطلاب على تطوير ثقافاتهم, ومعرفة فوائد استخدام هذه الشبكات الاجتماعية الإعلامية في مجال التربية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي, وتكونت عينة الدراسة من (110) طلاب, وتم جمع معلومات الدراسة في خلال استبيان. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني أدوات تواصل ذات فعالية في مد الجسور لبناء علاقات إنسانية, وتطوير ثقافة الطلاب العلمية والاجتماعية، وتعزيز أواصر الروابط الإنسانية, ولكن هذا يحتاج مزيداً من الوقت, واتضح أن من أبرز فوائد هذه الشبكات الاجتماعية في المجال التربوي: التواصل مع المعلمين, وتبادل المعلومات والخبرات بين الزملاء ومواكبة التطورات العلمية.

كما أجرى كل من ثورمان وآخرون (Thormann et al., 2013), دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين تفاعل الطلاب مع شبكات التواصل الاجتماعي والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بجامعة ليسلي في الولايات المتحدة الامريكية, واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي من خلال مقياس التفكير الناقد؛ لتحليل العلاقة بين تفاعل الطلاب مع هذه الشبكات وتفكيرهم الناقد. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الطلاب إحدى هذه المجموعات ملتحقين بدورة عبر شبكة الانترنت. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين عينة الطلاب الذين تفاعلوا مع شبكات التواصل الاجتماعي وقدرتهم على التفكير الناقد, من خلال المناقشات وعرض أفكار جديدة, وتحديد الملاحظات وطرح أسئلة لمواجهة المواقف, وإدراك وجهات النظر المتعارضة, وتوضيح المفاهيم الخاطئة.

وأجرت الجهني (2013) دراسة, هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تعلم مادة الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والطالبات, وقد استخدمت المنهج المسحي الوصفي من خلال استبيان أعد لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (25) معلمة (291) طالبة, تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع

استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تعلم مادة الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية, جاءت بدرجة متوسطة, كما أن اتجاهات المعلمات نحو استخدام هذه المواقع في تعلم مادة الحاسب الآلي, كانت بدرجة متوسطة.

وقام الزهراني (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها, وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي, وتضمنت أدوات الدراسة: موقع للفيس بوك (Facebook), واستمارة لتحليل المحتوى, ومقياس اتجاه. وتكونت عينة الدراسة من (163) طالباً من طلاب التربية العملية في كلية التربية بجامعة أم القرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن موقع الفيس بوك, ساهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات التي واجهت طلاب التربية العملية أثناء التطبيق الميداني العملي, وتكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الفيس بوك, مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص و متغير المعدل التراكمي للطلاب.

وفي دراسة إبراهيم (2014)، التي هدفت إلى التعرف على أهمية وواقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعات صعيد مصر من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس, واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وتضمنت أدوات الدراسة: استبيان خاص للطلاب, واستبيان خاص لأعضاء هيئة التدريس, وتكونت عينة الدراسة من (900) طالب في جامعة أسيوط وجامعة سوهاج وجامعة جنوب الوادي في صعيد مصر, وكذلك (600) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المذكورة. ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن استخدام الطلاب لهذه الشبكات تم من أجل الترفيه والتسلية ومعرفة الأخبار السياسية والاجتماعية, وتبادل المعلومات مع الزملاء, والاستفادة من الطلاب المتميزين في مساعدتهم في الإجابة الأسئلة الصعبة المتعلقة بالمقررات الدراسية, كما أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون هذه الشبكات من أجل التبادل العلمي مع الزملاء بالكلية, ومتابعة الأخبار اليومية السياسية والاجتماعية.

كما هدفت دراسة العنيزي (2014), إلى تشخيص الواقع التطبيقي لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي (الانستقرام – التويتر – الفيس بوك) في التعليم والتعلم لطلبة كلية التربية الأساسية تخصص حاسوب ورياضيات في دولة الكويت, والتعرف على مدى الإمكانات المتوفرة لهؤلاء الطلبة, ودواعي استخدام برنامج التواصل الاجتماعي, والتعرف على الجوانب المهمة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي, حيث تم استبيان لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً و(224) طالبةً في تخصص الرياضيات والحاسوب. وقد أظهرت النتائج أن استخدام الطلاب والطالبات لبرامج التواصل الاجتماعي, للاستفادة منها دراسياً, ومن أهم دواعي استخدامها تسهيل الاطلاع على أحدث المستجدات العلمية في مجال التخصص, والحصول على معلومات ومهارات ضرورية دراسية, وزيادة روح التواصل بين الطلبة والأساتذة.

وقد أجرى كل من يان لو وآخرون (Yan Lu et al., 2014), دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية استخدام طلاب الثانوي وطلاب الجامعة لوسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني, وتحديد الجوانب التي تتطلب اهتمام المسؤولين في المدارس الثانوية, والقيادات الجامعية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي, من خلال استبيان لجمع معلومات الدراسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (124) طالباً في المدارس الثانوية، و(133) طالباً في جامعة لاند قرانت في ولاية فلوريدا الأمريكية. ومن أهم نتائجها: أن طلاب المرحلة الثانوية يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني من أجل مساعدتهم على عملية التعلم, كما أن طلاب الجامعة يستخدمون هذه الوسائل بشكل أكبر أثناء التحاقهم بالجامعة من أجل معرفة البيئة الجامعية, وتوجيه اهتمام المسؤولين في المدارس الثانوية إلى إنشاء مواقع إلكترونية للتواصل الاجتماعي في ضوء حاجاتهم وخصائصهم, كذلك توجيه القيادات في الجامعة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس لدمج وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في التدريس.

كما قام كاهفسي (Kahveci, 2015) بدراسة, هدفت إلى التعرف على تصورات ومفاهيم المعلمين قبل الخدمة حول استخدام وسائل التواصل الإعلامية الاجتماعية في تدريس الدراسات والمواد الاجتماعية, ومعرفة آثارها المتوقعة على تدريس التربية الوطنية. وقد استخدم الباحث المنهج المسحي, وتم جمع بيانات الدراسة من خلال المقابلات الشخصية.

وتكوّنت عينة الدراسة من (12) طالباً وطالبة (6 ذكور و6 إناث) في جامعة شمال غرب تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن استخدام وسائل التواصل الإعلامية الاجتماعية بالغ الأهمية في تدريس الدراسات والمواد الاجتماعية, وذلك لمواجهة تحدي المستحدثات الإعلامية, كما أظهرت ضرورة وعي الطالب المعلم في مجال الدراسات والمواد الاجتماعية، في توجيه طلابه نحو استخدام هذه الوسائل في التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية، والاستفادة منها في عملية النقد والتقويم الهادف الذي يخدم مبادئ المواطنة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدارسات السابقة، تبيّن أن بعض هذه الدراسات هدفت إلى معرفة فاعلية ودور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في بناء علاقات إنسانية بين الطلاب المعلمين وتطوير ثقافتهم وفوائد استخدامها في مجال التربية، كدراسة(Moeller and Nagy, 2013), ومنها ما هدف إلى معرفة علاقة هذه الوسائل وتأثيرها على التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين، كدراسة (Thormann et al., 2013), وبعض منها هدف إلى معرفة واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في تعلم الطلاب، وفي مجال تدريس المناهج الدراسية، كدراسة (الجهني، 2013)، ودراسة (العنيزي، 2014)، ودراسة (إبراهيم، 2014)، ودراسة(Yan Lu et al., 2014)، ودراسة(Kahveci, 2015). ورغم تنوع أهداف هذه الدراسات، وتنوع عيناتها وأدواتها، إلا أنها أجمعت حول الدور الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية. كما أن بعض الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي وأداتها (الاستبيان)، وتختلف بعض هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في العينة؛ حيث تكونت عينة الدراسات السابقة من طلاب التعليم العام، أو التعليم الجامعي، بينما عينة الدراسة الحالية من طلاب الدراسات العليا (الماجستير)، الذين يتمتعون بقدرات أكبر على التعلم الذاتي، وما تتطلبه مرحلة الدراسات العليا من الاعتماد على النفس في عملية التعلم، وهذا ما تيسره لهم وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني. وقد ساهمت الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية, وصياغة أسئلتها وأهدافها، وتحديد مجتمعها، وتحديد الإجراءات المناسبة لتطبيقها، كما تم الاستفادة منها في تصميم وبناء الأداة المستخدمة لهذه الدراسة وبنائها، وتحليل نتائجها وتفسيرها.

إجراءات الدراسة:

يتناول الباحث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وطريقة التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، بالإضافة إلى خطوات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها.

منهج الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي المسحي، الذي أشار إليه كل من عودة وملكاوي (1992، ص114) إلى أنه يقوم على عرض واقع ظاهرة تربوية معينة، وتحليلها وتفسيرها؛ من أجل الاستفادة منها في الوقت الحاضر وفي المستقبل.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل (البنين), البالغ عددهم (105) طلاب, الذين يدرسون في قسم الثقافة الاسلامية، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم التربية مسار (الإدارة التربوية), في الفصل الدراسي الأول للعام 1436هـ / 1437هـ.

عينة الدراسة:

نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، فإن العينة شملت جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد بلغ إجمالي عدد الاستبيانات المكتملة لجميع طلاب الماجستير (96) استبياناً، كما في الجدول (1) التالي:

جدول(1): توزيع إفراد عينة الدراسة حسب القسم

القسم	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات غير المكتملة	مجموع الاستبيانات المكتملة لكل قسم
الثقافة الإسلامية	51	6	45
المناهج وطرق التدريس	25	1	24
التربية(الإدارة التربوية)	29	2	27
مجموع الاستبيانات المكتملة لجميع طلاب الماجستير		96 استبياناً	

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، حيث تم إعداده في ضوء الأدبيات السابقة، حول ثلاثة محاور:

المحور الأول: دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تخطيط تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل، ويتكون من (15) فقرة.

المحور الثاني: دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تنفيذ تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل، ويتكون من (15) فقرة.

المحور الثالث: دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تقويم تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل، ويتكون من (14) فقرة.

وقد بلغ مجموع فقرات الاستبيان بصورته النهائية (44) فقرة، وتمت الإجابة عنها وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الذي يتكون من خمس خيارات، وكل خيار يأخذ درجة معينة، كما في الجدول(3).

صدق أداة الدراسة:

تم إعداد الاستبيان في صورته الأولية من (48) فقرة، ومن أجل معرفة مدى مناسبة فقرات الاستبيان لأهداف الدراسة، ومدى الدقة العلمية في صياغة الفقرات، ومدى ملاءمة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص، من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، وقسم الوسائل وتقنيات التعليم. وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، ودمج بعضها، وتم الإبقاء على فقرات الاستبيان التي حصلت على نسبة(70%) فأكثر من اتفاق المحكمين، وبالتالي فقد تكوّن الاستبيان بصورته النهائية من (44) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات كل محور من محاور الاستبيان، وكذلك حساب الثبات الكلي للاستبيان، من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، كما في الجدول (2) التالي:

جدول(2): معامل ثبات كل محور من محاور الدراسة على حدة، والثبات الكلي لجميع المحاور

المحـور	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الأول	0.822
الثاني	0.855
الثالث	0.833
معامل الثبات الكلي	0.921

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

1- تصميم الاستبيان في صورته الأولية.

2- عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين.

3- تعديل الاستبيان في ضوء آراء ومقترحات المحكمين.

4- بناء الاستبيان في صورته النهائية.

5- توزيع الاستبيان على مجتمع الدراسة في الفصل الدراسي الأول، للعام 1436هـ / 1437هـ.

6- جمع الاستبيانات بعد الإجابة عنها, واستبعاد غير المكتمل.

7- إدخال بيانات الدراسة إلى الحاسب الآلي, باستخدام برنامج (SPSS).

8- تحليل البيانات إحصائياً, واستخراج نتائج الدراسة.

9- تصنيف الإجابات عن فقرات الاستبيان إلى درجات, كما في الجدول(3) التالي:

جدول(3): تصنيف الإجابات إلى درجات حسب سلم ليكرت الخماسي

ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جداً
1	2	3	4	5

10- تصنيف درجة الموافقة، وفق طريقة حساب دلالة المتوسطات الحسابية، كما في الجدول (4)التالي:

جدول (4): تصنيف درجة الموافقة وفقاً للمتوسطات الحسابية

درجة الموافقة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
المتوسط الحسابي	5 – 3.68	3.67 – 2.34	2.33 - 1

ثامناً / الأساليب الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات ومراجعتها، واستبعاد غير المكتمل منها، تم تفريغ البيانات وفق الطريقة المطلوبة، والاستعانة بالحاسب الآلي باستخدام برنامج (SPSS) وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الاختلاف.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً / عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تخطيط تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب؟

لتحليل نتائج هذا السؤال، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الاختلاف في ترتيب الفقرات، حيث إن الفقرة ذات المعامل الأصغر تكون إجابات الطلاب عليها أكثر تجانساً واتساقاً، وبالتالي تأخذ ترتيباً أعلى في فقرات المحور الأول. وقد جاءت النتائج حسب الجدول (5) التالي:

جدول(5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف ودرجة الموافقة للمحور الأول

الفقرة	الفقرات	كبير جداً		كبير		متوسط		ضعيف		ضعيف جداً		الوسط المرجح	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة		درجة الموافقة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	%					
7	توفر معلومات عن تغيير أو تأجيل موعد المحاضرة في حالة حدوث ظروف طارئة.	52	0.54	30	0.31	10	0.10	4	0.04	0	0.00	4.35	0.83	19.14 %	1		مرتفعة
8	تساعد الطالب في تقديم اعتذاره عن حضور لمحاضرة؛ لأي سبب كان.	45	0.47	35	0.36	11	0.11	5	0.05	0	0.00	4.25	0.86	20.20 %	2		مرتفعة
12	تمكّن الطلاب من معرفة ومتابعة الكتب والمراجع المناسبة لمتطلبات دراسة المقرر الدراسي.	49	0.51	29	0.30	11	0.11	7	0.07	0	0.00	4.25	0.93	21.86 %	3		مرتفعة
10	تساعد في الوصول إلى مواقع المكتبات الرقمية (المحلية والعربية والعالمية).	33	0.34	37	0.39	18	0.19	6	0.06	2	0.02	3.97	0.99	24.92 %	4		مرتفعة
1	تساعد الطلاب على معرفة أهداف المقرر الدراسي.	32	0.33	29	0.30	26	0.27	5	0.05	4	0.04	3.83	1.08	28.24 %	5		مرتفعة
3	توفر معلومات عن المتطلبات المصاحبة لدراسة المقرر الدراسي.	24	0.25	26	0.27	35	0.36	9	0.09	2	0.02	3.64	1.03	28.26 %	6		متوسطة
6	تيسّر للطلاب معرفة الساعات المكتبية لأستاذ المقرر الدراسي.	31	0.32	27	0.28	28	0.29	7	0.07	3	0.03	3.79	1.08	28.36 %	7		مرتفعة
9	ترشد الطلاب على معرفة مصادر التعلم المتوفرة داخل الجامعة.	25	0.26	42	0.44	13	0.14	10	0.10	6	0.06	3.73	1.15	30.75 %	8		مرتفعة
14	تسهل الوصول لعناوين أساتذة الجامعات المتخصصين؛ للاستفادة من خبراتهم في مجال التحكيم.	20	0.21	23	0.24	37	0.39	12	0.13	4	0.04	3.45	1.09	31.45 %	9		متوسطة
5	تهيئ الطلاب لاستخدام الاساليب التدريسية المناسبة لتقديم موضوعات المقرر الدراسي.	21	0.22	25	0.26	39	0.41	4	0.04	7	0.07	3.51	1.11	31.48 %	10		متوسطة
4	ترشد إلى معرفة الخطة الزمنية لإنجاز وتسليم متطلبات المقرر الدراسي.	29	0.30	22	0.23	29	0.30	12	0.13	4	0.04	3.63	1.16	32.08 %	11		متوسطة
11	تسهم في نشر أسماء المجلات العلمية المحكمة.	23	0.24	32	0.33	25	0.26	8	0.08	8	0.08	3.56	1.19	33.29 %	12		متوسطة
2	تمكّن الطلاب من معرفة الجدول الزمني لتدريس مفردات المقرر الدراسي.	27	0.28	31	0.32	23	0.24	6	0.06	9	0.09	3.64	1.22	33.66 %	13		متوسطة
15	تيسّر للطلاب معرفة الاعلانات المسبقة لإقامة المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل.	24	0.25	22	0.23	32	0.33	9	0.09	9	0.09	3.45	1.23	35.68 %	14		متوسطة
13	توفر معلومات عن الاشتراك في الجمعيات العلمية الملائمة لتخصص الطلاب.	22	0.23	21	0.22	33	0.34	9	0.09	11	0.12	3.35	1.26	37.46 %	15		متوسطة
	إجمالي المحور الأول	431	0.32	370	0.26	113	0.08	69	0.05			3.76	1.12	29.89 %			مرتفعة

يتضح من الجدول(5) السابق أن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات الطلاب عن السؤال الأول، تراوحت بين (3.35– 4.35)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام (3.76) من أصل(5)،كما بلغت قيمة الانحراف المعياري العام (1.12)،

وتشير قيمة المتوسط العام إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تخطيط تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل، جاءت بدرجة موافقة مرتفعة، حسب آراء الطلاب بشكل عام. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى انتشار وسهولة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني، خصوصاً تويتر (Twitter)، والواتس أب (WhatsApp), في مجتمع طلاب الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل، وإمكانية الاستفادة منهما في اتخاذ التدابير اللازمة لضمان تحقيق أهداف دراسة موضوعات المقررات الدراسية، ومساهمة هذه الوسائل بدرجة مرتفعة في إعطاء طلاب الماجستير تصوراً مسبقاً عن الخطوات والإجراءات، التي سوف يقومون بها مع أستاذ المقرر في تنفيذ التدريس، مما يشعر هؤلاء الطلاب بالأمان وزيادة الثقة في نفوسهم.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة، كدراسة الزهراني (2013)، ودراسة العنيزي (2014)، ودراسة يان لو وآخرون (Yan Lu et al., 2014).

ثانياً / عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تنفيذ تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب؟

لتحليل نتائج هذا السؤال، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الاختلاف في ترتيب الفقرات، حيث أن الفقرة ذات المعامل الأصغر تكون إجابات الطلاب عليها أكثر تجانساً واتساقاً، وبالتالي تأخذ ترتيباً أعلى في فقرات المحور الثاني. وقد جاءت النتائج حسب الجدول (6) التالي:

جدول(6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف ودرجة الموافقة للمحور الثاني

الرقم	العبارة	كبير جداً		كبير		متوسط		ضعيف		ضعيف جداً		الوسط المرجح	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة	درجة الموافقة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%					
20	تشجّع الطلاب على متابعة مستجدات البحوث والدراسات المتصلة بموضوعات المقرر الدراسي.	35	0.36	26	0.27	29	0.30	3	0.03	3	0.03	3.91	1.04	26.55%	1	مرتفعة
22	توفر خاصية النقاش الإلكتروني المباشر بين طلاب الدراسات العليا وأستاذ المقرر.	40	0.42	30	0.31	17	0.18	5	0.05	4	0.04	4.01	1.09	27.19%	2	مرتفعة
18	تدعم محتوى المقرر الدراسي بحقائق ومفاهيم علمية ومعلومات رقمية تثري مفردات المقرر الدراسي.	29	0.30	30	0.31	28	0.29	6	0.06	3	0.03	3.79	1.05	27.57%	3	مرتفعة
24	تتيح تبادل الآراء والأفكار العلمية بين طلاب وطالبات الدراسات العليا.	33	0.34	28	0.29	25	0.26	7	0.07	3	0.03	3.84	1.08	28.08%	4	مرتفعة
17	توفر الوقت للطلاب في الحصول على معلومات ومهارات مهمة أثناء دراسة المقرر الدراسي.	32	0.33	27	0.28	26	0.27	6	0.06	5	0.05	3.78	1.14	30.02%	5	مرتفعة
19	تمكّن الطلاب من تبنّي المبادئ والنظريات المناسبة لإجراء البحوث المتصلة بالمقرر الدراسي.	23	0.24	25	0.26	32	0.33	14	0.15	2	0.02	3.55	1.08	30.26%	6	متوسطة
23	تسهل شرح المفاهيم الغامضة المرتبطة	19	0.20	25	0.26	35	0.36	12	0.13	5	0.05	3.43	1.10	32.17%	7	متوسطة

	بمفردات المقرر الدراسي.															
25	تساعد الطلاب على توظيف مهارات التفكير الناقد في تحليل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات المرتبطة بمفردات المقرر الدراسي.	23	0.24	26	0.27	32	0.33	9	0.09	6	0.06	3.53	1.14	32.34%	8	متوسطة
28	تهيئ للطلاب فرصة الاستشارات الاكاديمية أثناء الاجازات الرسمية.	17	0.18	23	0.24	33	0.34	19	0.20	4	0.04	3.31	1.11	33.45%	9	متوسطة
26	تفعّل استخدام العصف الذهني لأثراء البنية المعرفية لمحتوى المقرر الدراسي، بالآراء والافكار الابداعية.	21	0.22	24	0.25	31	0.32	13	0.14	7	0.07	3.41	1.18	34.76%	10	متوسطة
27	توفر عرض مرئي لبعض الخبرات التعليمية التي تم عرضها في مؤتمرات وندوات علمية سابقة.	15	0.16	14	0.15	45	0.47	15	0.16	7	0.07	3.16	1.01	34.81%	11	متوسطة
29	تحفّز دافعية الطلاب لإنجاز المتطلبات البحثية والعلمية المرتبطة بالمقرر الدراسي.	20	0.21	19	0.20	39	0.41	10	0.10	8	0.08	3.34	1.17	34.94%	12	متوسطة
21	تهيئ فرصة لإجراء المشاريع العلمية التعاونية المشتركة بين طلاب المقرر الدراسي.	24	0.25	27	0.28	20	0.21	16	0.17	9	0.09	3.43	1.29	37.57%	13	متوسطة
30	تمكّن الطلاب من التواصل مع طلاب الدراسات العليا السابقين؛ للاستفادة من خبراتهم العلمية والبحثية.	23	0.24	25	0.26	21	0.22	15	0.16	12	0.13	3.33	1.34	40.05%	14	متوسطة
16	تساعد الطلاب في ربط خبراتهم التعليمية السابقة بخبرات تعليمية جديدة.	17	0.18	20	0.21	25	0.26	21	0.22	13	0.14	3.08	1.30	42.30%	15	متوسطة
	إجمالي المحور الثاني	371	0.258	369	0.256	438	0.304	171	0.119	91	0.063	3.53	1.18	33.34%		**متوسطة**

يتضح من الجدول(6) السابق أن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات الطلاب عن السؤال الثاني، تراوحت بين (3.07-4.01)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام (3.53) من أصل(5)، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري العام (1.18)، وتشير قيمة المتوسط العام إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تنفيذ تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل، جاءت بدرجة موافقة متوسطة، حسب آراء الطلاب بشكل عام.

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الثاني إلى توفر وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني المتزامنة وغير المتزامنة لدى طلاب

الماجستير، التي تتيح لهم بشكل متوسط التفاعل وتبادل المعلومات والأفكار العلمية، حول مفردات محتوى المقرر الدراسي، وإثراء البنية المعرفية للمحتوى التعليمي من خلال العصف الذهني والنقاش الإلكتروني؛ مما يحفّز طلاب الماجستير نوعاً ما على إنجاز المشاريع التعليمية والبحثية الفردية والجماعية المتعلقة بدراسة محتوى المقررات الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة، كدراسة الجهني(2013)، ودراسة مولر وناجي (Moeller and Nagy, 2013)، ودراسة ثورمان وآخرون (Thormann et al., 2013)، ودراسة إبراهيم (2014).

ثالثاً / عرض وتفسير نتائج السؤال الثالث: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تقويم تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب؟

لتحليل نتائج هذا السؤال، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الاختلاف في ترتيب الفقرات، حيث إن الفقرة ذات المعامل الأصغر تكون إجابات الطلاب عليها أكثر تجانساً واتساقاً، وبالتالي تأخذ ترتيباً أعلى في فقرات المحور الثالث. وقد جاءت النتائج حسب الجدول (7) التالي:

جدول (7):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الاختلاف ودرجة الموافقة للمحور الثالث

الفقرة	العبارة	كبير جداً		كبير		متوسط		ضعيف		ضعيف جداً	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الرتبة	مستوى الموافقة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت					
39	تسهّل تقويم وتحكيم أدوات الدراسة من المتخصصين.	26	0.27	39	0.41	30	0.31	1	0.01	0	3.65	0.85	23.17%	1	متوسطة
42	تهيئ للطلاب معرفة متطلبات إداء اختبار المقرر الدراسي.	39	0.41	32	0.33	25	0.26	0	0.00	0	3.73	0.91	24.40%	2	مرتفعة
37	تعطي الطالب تغذية راجعة بعد أداء نشاط علمي متعلق بالمقرر الدراسي، من خلال نقد وتقويم طلاب المقرر.	20	0.21	30	0.31	36	0.38	6	0.06	4	3.58	1.02	28.54%	3	متوسطة
36	تتيح للطالب فرصة المشاركة في تقويم الأنشطة العلمية والبحثية المصاحبة للمقرر الدراسي.	23	0.24	28	0.29	33	0.34	9	0.09	3	3.62	1.05	29.05%	4	متوسطة
43	توفر للطالب تغذية راجعة بعد أداء كل اختبار.	21	0.22	28	0.29	32	0.33	10	0.10	5	3.69	1.12	30.30%	5	مرتفعة
44	تساعد الطلاب على تقويم أساليب الاختبارات المستخدمة في تقويم نتائج تدريس المقرر الدراسي.	15	0.16	23	0.24	39	0.41	13	0.14	6	3.50	1.11	31.57%	6	متوسطة
32	تساعد الطلاب على تقويم أهداف تدريس المقرر الدراسي.	15	0.16	21	0.22	42	0.44	12	0.13	6	3.28	1.07	32.71%	7	متوسطة
38	تساعد الطلاب على تطوير مهارات النقد والتقويم المستقل	17	0.18	32	0.33	31	0.32	8	0.08	8	3.44	1.13	32.92%	8	متوسطة

	للبحوث والدراسات العلمية.													
33	تمنح الطلاب فرصة تقويم مفردات محتوى المقرر الدراسي.	12	0.13	24	0.25	40	0.42	13	0.14	7	3.22	1.07	33.19%	9 متوسطة
35	تساعد الطلاب على تقويم طرق وأساليب التدريس المستخدمة في تدريس مفردات المقرر الدراسي.	11	0.11	25	0.26	43	0.45	7	0.07	10	3.21	1.09	33.82%	10 متوسطة
34	تيسّر توجيه وتبادل أسئلة تكوينية مرتبطة بدراسة عناصر موضوعات المقرر الدراسي.	16	0.17	27	0.28	34	0.35	11	0.11	8	3.33	1.14	34.18%	11 متوسطة
41	تشجع الطلاب على إرسال مقترحات إلى أستاذ المقرر؛ لتطوير أنشطة المقرر الدراسي.	10	0.10	22	0.23	37	0.39	19	0.20	8	2.95	1.01	37.16%	12 متوسطة
40	تتيح للطالب فرصة تشخيص مستوى أدائه العلمي، من خلال تقويم زملائه.	14	0.15	19	0.20	35	0.36	16	0.17	12	3.91	1.47	37.62%	13 مرتفعة
31	تسهّل توجيه وتبادل أسئلة قبلية مرتبطة بدراسة موضوع في محتوى المقرر الدراسي.	13	0.14	17	0.18	35	0.36	20	0.21	11	3.01	1.18	39.30%	14 متوسطة
	إجمالي المحور الثالث	252	0.19	367	0.27	492	0.37	145	0.11	88	3.44	1.11	32.24%	15 متوسطة

يتضح من الجدول (7) السابق أن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات الطلاب عن السؤال الثالث، تراوحت بين (3.01-3.91)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام (3.44) من أصل(5)، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري العام (1,11)، وتشير قيمة المتوسط العام إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تقويم تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل، جاءت بدرجة موافقة متوسطة، حسب آراء الطلاب بشكل عام. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني بشكل متوسط في مساعدة الطلاب على التقويم الذاتي القبلي، من خلال مدى معرفتهم للحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والمهارات المتعلقة بمفردات المقرر الدراسي قبل دراسته، والتقويم الذاتي التكويني، الذي يساعد الطلاب على التغذية الراجعة الفورية أثناء دراسة المقرر الدراسي، بالإضافة إلى الاستفادة من التقويم الذاتي النهائي، الذي يعطي الطلاب فرصة المساهمة في تحسين وتطوير أهداف وأنشطة التدريس؛ وذلك في نهاية دراسة المقرر الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نايت وآخرون (Knight et al., 2015)، ودراسة كاهفسي (Kahveci, 2015).

أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها نتائج الدراسة:

1- حظيت الفقرات المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تخطيط تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل بدرجة موافقة مرتفعة، حسب آراء طلاب الماجستير.

2- حظيت الفقرات المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تنفيذ تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل بدرجة موافقة متوسطة، حسب آراء طلاب الماجستير.

3- حظيت الفقرات المتعلقة بالسؤال الثالث: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء عملية تقويم تدريس مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية بجامعة حائل بدرجة موافقة متوسطة، حسب آراء طلاب الماجستير.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج , يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- توعية طلاب الدراسات العليا، بأهمية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني والاستفادة منها بشكل أكثر؛ لدعم وإثراء البنية المعرفية لمفردات المقررات الدراسية، أثناء تنفيذ وتقويم عملية التدريس.

2- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، للتعرف على كيفية الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني بشكل علمي وعملي، في عملية تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس المقررات الدراسية لبرنامج الماجستير.

كما تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسة وصفية للتعرف على اتجاهات طالبات الماجستير في كلية التربية نحو استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني في إثراء دراسة المقررات الدراسية.

المراجع:

إبراهيم, خديجة عبدالعزيز (2014). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعات صعيد مصر. **مجلة العلوم التربوية, 2**(3), 425 – 476.

أطميزي, جميل أحمد (2010). **نظم التعلم الإلكتروني وأدواته.** الولايات المتحدة الأمريكية: مؤسسة فيليبس للنشر.

بدوي, رمضان مسعد (2011). **المنهج وطرق التدريس.** عمان: دار الفكر.

الجهني, عليا سلامة (2013). **واقع استخدام التواصل الاجتماعي في تعلم مادة الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والطالبات**, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان.

الخليفة, حسن و مطاوع, ضياء الدين (2015). **مدخل إلى التدريس.** الرياض: مكتبة الرشد.

دليو, فضيل (2010). **التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الزامل, ناصر محمد (2015). بريان أكتون وجان كوم مؤسسا تطبيق واتس أب (WhatsApp). **مجلة فكر**, (9), 96 – 97.

الزهراني, محسن جابر (2013). **دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها**, أطروحة دكتوراه, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

عبيد, عصام محمد (2010، مارس). **دور الشبكات الاجتماعية في دعم المقررات الجامعية من وجهة نظر طلاب وطالبات علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.** بحث مقدم إلى مؤتمر المحتوى العربي على الأنترنت، التحديات والطموح, جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية, الرياض.

العبيري, فهد حمدان (2013). **استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب في الجامعات السعودية "تصور مقترح"**, أطروحة دكتوراه, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

عزمي, نبيل جاد (2014). **بيئات التعلم التفاعلية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

علي محمد السيد (2011). **موسوعة المصطلحات التربوية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنيزي, يوسف عبدالحميد (2014). واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي – الانستقرام والتويتر والفيس بوك – لطلبة الرياضيات والحاسوب في ضوء معايير الجودة الشاملة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت. **مجلة الثقافة والتنمية**, (82)،1 – 80.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية.** اربد: مكتبة الكتاني.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2012). **تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين – تكنولوجيا ويب (2.0).** جمهورية مصر العربية: جامعة طنطا.

قطامي, يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (2008). **تصميم التدريس.** عمان: دار الفكر.

قورة, علي وسليمان، علي والوزير، أحمد ومحمد، شعيب، وإبراهيم، وجيه (2012). **دليل المعلم الجامعي في إعداد المقررات الدراسية.** بنها: رابطة التربويين العرب.

القيسي، نايف (2006). **المعجم التربوي وعلم النفس.** عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الكسباني, محمد السيد (2008). **التدريس – نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

كفافي، علاء الدين والضبيبان، صالح وجمال الدين، هناء وكفافي، وفاء ومحمد، وائل ووهدان، جمال(2008)0**مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم.** عمان: دار الفكر.

مرسي, محمد منير (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة.** القاهرة: عالم الكتب.

المنصور, محمد (2012). **تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين – دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية "العربية انموذجاً"**، رسالة ماجستير غير منشورة, الأكاديمية العربية، الدانمارك.

هارون, محمود طارق (2010). **الشبكات الاجتماعية على الانترنت – دراسة تحليلية لتفعيل دورها في مجال المكتبات والمعلومات**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عين شمس, القاهرة.

Firpo, D. & Ractham, P. (2011). *Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A Case Study Using Facebook*. The 44th Hawaii International Conference on System Sciences

Humphreys, L. (2009). Mobile Social Networks and Services. In Dumova & R. Fiordo. (eds). *Handbook of Research on Social Interaction Technologies and Collaboration Software: Concepts and Trends*, pp. 22-32.

Kahveci, Nihat (2015). Pre-service teachers' conceptions on use of social media in social studies education. *International Journal of Progressive Education*, *11*(1), 82-100.

Knight, John, Rochon, Rebecca & Hailey, Becci (2015). *Lessons Learned From Four Years of Using Social Media to Support Transition to Higher Education*. 2nd European Conference on Social Media. School of Accounting and Administration at the Polytechnic Institute of Porto, Portugal.

Moeller, Mary & Nagy, Dianne (2013). More Questions Than Answers: Assessing the Impact of Online Social Networking on a Service-Learning Project. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 7*(1), 1-24.

Rocha, Ricardo da, Conradie, Pieter & Lombard ,Antoinette (2014). *Learner Perceptions on the use of Social Networking Services in Education: A Case Study*. 9th International Conference on e-Learning held at the Federico Santa María Technical University, Valparaiso, Chile.

Soparat, S., Arnold, S.R. & Klaysom, S.(2015). The development of Thai learners' key competencies by project-based learning using ICT. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 1*(1), 11-22.

Thormann, Joan, Gable, Samuel, Fidalgo, Patricia & Blakeslee, George (2013). *Interaction, Critical Thinking, and Social Network Analysis (SNA) in Online Courses. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14* (3), 294-318.

Yan Lu, Mei, Newman, Richard & Miller, Michael, (2014). Connecting Secondary and Postsecondary Student Social Media Skills: Recommendations for Administrators. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 25,* 54-64.

مستوى التضحيات الاقتصادية والاجتماعية التي يقدمها الوالدان في المملكة العربية السعودية لتعليم أبنائهم

عائشة بنت سيف الأحمدي **رويده بنت عبد الحميد سمان**

قسم أصول التربية **قسم الإعداد التربوي**

جامعة طيبة

المملكة العربية السعودية

تاريخ التسلم: 2016/1/18 **تاريخ القبول: 2016/3/30**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مقدار ما يقدمه الوالدان من تضحيات اقتصادية واجتماعية من أجل تعليم الأبناء، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) تبعاً لمتغيرات الدراسة. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1513) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، من 935132طالب وطالبة في الجامعات السعودية يمثلون مجتمع الدراسة الكلي، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداتها من جزئين: اختص الجزء الأول منها بجمع بيانات ديمغرافية عن المستجيب، بينما ضم الجزء الثاني 31 فقرة وزعت في محورين: أولهما اختص بالتضحيات الاقتصادية وضمّ 14فقرة، وثانيهما، اختص بالتضحيات الاجتماعية وضمّ 17 فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن التضحيات المقدمة من قبل الآباء متوسطة، بينما كانت التضحيات المقدمة من قبل الأمهات ضعيفة، كما تبين وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) عائدة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: المعدل التراكمي للطالب، دخل الأسرة، تعليم الوالدين، عدد الأخوة، مقدار ما تلقاه أحد الوالدين من والديهما من تضحية في سبيل تعليمهما.

(الكلمات المفتاحية: التضحيات الاقتصادية والاجتماعية، تضحية الوالدين، تعليم الأبناء، المملكة العربية السعودية).

Level of Economic and Social Sacrifices That parents In Kingdom of Saudi Arabia offer for the Sake of educating their children

Aisha Al-Ahmadi Rowaidah Samman

Foundations of Education Foundations of Education

Taibah University

KSA

The current study aimed to explore how much parents sacrifice economically and socially for the sake of educating their children. It also aimed to identify if there were statistically significant differences at the level of ($a\leq0.05$) according to the study variables. The sample comprised (1513) students from both sexs. The study used descriptive analytical approach, and its tool included two parts: the first part is dedicated to collecting demographic data about respondents. The second part included 31 items distributed in two axes, the first of which comprises 14 items and deals with economic sacrifices, and the second comprises 17 items and deals with social sacrifices.

Findings showed that fathers' sacrifices are moderate whereas mothers' sacrifices are poor. Also showed that there were significant differences at the level of $a\leq0.05$ for such variables as sex, kind of educational institution that students attend, parents' education, family income, siblings number, cumulative GPA and how much sacrifice parents' received in their education. (**Key words**: social and economic sacrifices, parents' sacrifice, children education, The Kingdom of Saudi Arabia)**.**

المقدمة

يُمارس الوالدان في المجتمعات عامة دوراً كبيراً في دفع الأبناء نحو الارتقاء في السلم التعليمي، وهذا عكس ما يذهب إليه"مالتوس"من أن الأبناء مسؤولية اقتصادية جسيمة؛ باعتبارهم عنصراً مستهلكاً، ويذهب "أدم سميث" إلى أن قيمة الأبناء تزداد بازدياد قيمة الإنسان والتضحية من أجله.وبعبارة أخرى، فإن الأبناء جزء مهم في عملية التنمية،وبقدر ما يقدم أولياء الأمور من تضحية في تربيتهم والاستثمار في مجال رعايتهم وتعليمهم،بقدر ما يكونا قد وفّرا العوائد الاجتماعية والفردية لهم ولآبائهم ولمجتمعهم مستقبلاً (Becker et al., 2004).

إن تمكين الأبناء من الحصول على تعليم أفضل، مهمة كبيرة تقع على عاتق الوالدين، وهي مهمة ليست سهلة، لأنها ذات جوانب متعددة، فالوالدان يمكن لهما أن يسهما في تكوين رأس مال أسري مستقر يدفع باتجاه إيجابي نحو التعليم، كما يمكن لهما الاستثمار في تعليم الأبناء بتحمل كافة تكاليفه، أو المشاركة في عملية التعليم بالوقت والجهد. ولأن الأمر كذلك فإن هذه التضحيات تُعدّ _ إلى حد كبير _ قرارات أسرية مدروسة؛ مما يُمكن معه القول: إن التضحية بالموارد التي يتسنى للوالدين المغامرة بها في تعليم الأبناء ورعايتهم – إذا ما تم قياسها من ناحية تكلفة الفرصة البديلة التي يتعين على الوالدين الاستعداد للقيام بها – ذات عوائد اجتماعية وثقافية واقتصادية، تتمثل في الحصول على الرضا المستقبلي والخدمة الإنتاجية، التي يتوقعان

الحصول عليها من أبنائهما لاحقاً (Chrispeels & Rivero,2001).

ومن وجهة نظر الباحثين في مجال الأسرة، فإن تضحية الوالدين سلوك هام عندما تتعلق التضحية بمساهمة الوالدين في تعليم أبنائهما؛ لأن التضحية هنا تتجلى في تخلي الوالدين عن احتياجاتهما الشخصية؛ في سبيل توفير الاحتياجات التعليمية لأبنائهم؛ وهذه التضحية تقوم على ثلاثة موارد مهمة هي:المال، والوقت، والجهد؛ ونظراً لمحدودية الموارد داخل الأسرة يواجه الوالدان صراعاً في حشدها وتوزيعها على الاحتياجات المختلفة لهما ولأسرهما، إذ يعطي أولياء الأمور الأولوية للاحتياجات التعليمية لأبنائهما على حساب احتياجاتهما الشخصية (Leung &, Shek,2011).

كما كشفت إحدى دراسات المقارنة الثقافية، لمعرفة مدى تأثير النسق الثقافي على ما يقدمه الوالدان من تضحيات في سبيل تعليم أبنائهم، أن الوالدين الأسيويين هما أكثر استعداداً من الجماعات العرقية الأخرى للتضحية في سبيل تعليم أبنائهم، فهما يعملان لساعات طوال من أجل جمع المال لإلحاق أبنائهم بالكليات،وواحد من كل خمسة من البريطانيين يُنتظر منه أن يفعل ما يفعله الآباء الصينيون Francis & Archer, (2005).

وهذا ما دفع كلاً من تشو وكيم (Zhou & Kim,2006) للقول: إنه يوجد سلوك ملحوظ لدى شعوب الثقافة الكونفوشيوسية في الاهتمام بتحقيق أبنائهم للنجاح الأكاديمي، وتؤكد عليه بشكل أكبر وتطالبهم بجودة الأداء، فمع التمييز الواقع ضد الجماعات الأمريكية الأسيوية إلا أن تحصيلهم التعليمي يفوق بقية فئات المجتمع الأمريكي، ويرجع ذلك لسببين: أولهما، المزايا الموروثة المتمثلة في طبيعة الثقافة؛ وثانيهما، متانة العلاقات الأسرية والتضحية والالتزام (من جانب الوالدين والأبناء على التوالي) وهذان العاملان هما حجر الأساس في النجاح الأكاديمي الذي يحققه الأبناء.

كما تفيد نتائج دراسات مشابهة إلى أن التعليم في الأسر الشرق أسيوية مهم للغاية، لذلك فهي تعمل بكل ما أوتيت من قوة على تهيئة المناخ الذي يساعد الأبناء على الدراسة، بل ويدعم أفراد الأسر القريبة مثل الجد والعم وأبناء العمومة هذا المعتقد عن التعليم، وبذلك فإن التعليم ليس مجرد روتين عند تلك الأسر بل طريقة حياة، ومع ذلك فقد تبين أن درجة ومدى التضحيات الوالدية تختلف تبعاً لاختلاف القيم الثقافية المتوارثة من جيل إلى جيل آخر حتى داخل الثقافة الواحدة نفسها (Klein,2008; Zhang, 2007).

وفي جانب آخر تؤكد الدراسات التي أجريت على الثقافة الكونفوشيونية أن الوالدين الصينيين يتوقعان أن يكون أبناؤهم مطيعين ومذعنين لهم، ويقدرون تلك التضحيات التي يقدمها والديهم، لذلك فهم يحاولون بجدية تلبية مطالب والديهم وتحقيق توقعاتهم من الأداء الأكاديمي الجيد، كما أن التذكر الدائم لتضحية الوالدين من أجل حصول الأبناء على تعليم جيد هو سلوك مدعوم بالوفاء لدى الأسر الصينية، فالطلاب الأمريكيون من أصل صيني يطيعون والديهم لتشربهم بفلسفة واقعية كلاسيكية،تؤكد على النظام الاجتماعي الثابت، بدلاً من القيم المتغيرة للمجتمعات الغربية (Hickey,2006;Spring,2008).

مشكلة الدراسة:

يُعدّ التعليم مسألة مهمة بالنسبة للأفراد في إحداث حراك صاعد اجتماعياً واقتصادياً. وبعيداً عن هدف صعود السلم الاجتماعي، فإن التعليم له معنى خاص في القيم الاجتماعية لغالبية البلدان. ومن المعروف أن المؤسسات التعليمية تسهم في وضع الأساس في كسب المهارات والمعارف الأساسية لكن درجة تلك المهارة ونوعيتها واستمرارها يعتمد على بيئة المنزل ودرجة نضوجها. فبحسب ما أشار إليه "شاو" فإن الأسر تُمارس دوراً غير بسيط في حصول الأبناء على تعليم جيد، فعندما يُحاط الأبناء بالرعاية الوالدية والعلاقات الأسرية المتينة، وبأولياء أمور لديهم قدرات واهتمامات بالتعليم، يتم لهم بناء أساس تعليمي قوي، دون أية صعوبة (Chao, 2001).

وفي المجتمع السعودي هناك شكوك في مستوى التضحيات التي تقدمها الأسر السعودية لأبنائها نسبة للقدرات المالية والاجتماعية التي تمتلكها، من أجل حصولهم على فرص تعليمية جيدة، إذ تشير أحد الدراسات إلى أن الأسر السعودية تنفق نسب عالية من موازناتها تحت بند الترفيه وخدمات المطاعم، وأن نسبة الإنفاق على الجانب التعليمي بسيطة جداً، مقابل نسبته في الجانب الترفيهي والسياحي؛ وأن الاهتمام بمستقبل الأبناء التعليمي ومتابعة تحصيلهم الدراسي يكاد يكون أمراً ثانوياً عند غالبية الأسر السعودية (المطوع،2013)،أو أنها

توكل لأحد الوالدين دوناً عن الآخر، وقد يصل الأمر لانشغال كلا الوالدين بمسؤوليات أخرى، كالعمل، وكثير من الالتزامات الاجتماعية، على حساب مساحة الوقت الذي يسخر من قبلهما لرعاية الأبناء ومتابعة تحصيلهم (شراز،2009)، كما أن هناك شواهد، أنه وحتى في حال تكفلت الدولة بكافة نفقات التعليم، فإن هناك العديد من الفتيات حرمن من فرصة الاستفادة من توفر فرصة إكمال دراستهن، رغم ترشيحهن للبعثة في برنامج خادم الحرمين الشريفين،لافتقار المناخ الأسري للتضحية بالاستقرار، من الآباء و الإخوة، لمرافقتها كمحرم من أجل استكمال تعليمها خارج البلاد (الشهري،2013).

تأسيسا على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

إلى أي مدى يقدم الولدان في المجتمع السعودي تضحيات من أجل تعليم الأبناء؟ ومن هذا السؤال الرئيس يتفرع السؤالين الآتيين:

1. ما مقدار التضحيات الاقتصادية والاجتماعية التي يقدمها الآباء والأمهات في المملكة العربية السعودية لصالح تعليم الأبناء، من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين إجابات طلبة الجامعات السعودية نحو ما يقدمه والديهما من تضحيات من أجل تعليمهم، عائدة لكل من المتغيرات التالية: الجنس، نوع ملكية الكلية التعليمية التي يدرس بها الطالب، تخصص الكلية التي يدرس بها الطالب، المعدل التراكمي للطالب، دخل الأسرة، تعليم الوالدين، عدد الأخوة، مقدار ما تلقاه أحد الوالدين من والديهما من تضحية في سبيل تعليمهما؟.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ما يقدمه الوالدان في المجتمع السعودي من تضحيات اقتصادية واجتماعية في سبيل تعليم الأبناء، ودرجة تأثر تلك التضحية بمجموعة من العوامل.

أهمية الدراسة:

1. تهتم هذه الدراسة بالوقوف على درجة ما يقدمه الوالدان لدعم تعليم أبنائهما، في ضوء ما تشير إليه كثير من المساجلات التي تدور اليوم في ساحة الفكر التربوي السعودي، من اعتماد الأسر السعودية في غالبيتها على ما تقدمه الدولة من دعم للتعليم، والقلق نحو صحة هذا الفرض إذا ما تزامن مع انخفاض الدعم الحكومي في أي لحظة، نتيجة لما يحدث من انخفاض لأسعار النفط الممول الأساسي لميزانية الدولة.
2. يؤمل أن تساعد هذه الدراسة المسئولين عن وضع السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، في توجيه التوقعات لما يُنتظر من الوالدين، والمعايير التعليمية التي يطمحان إليها في الوصول بأبنائهما للمستويات التعليمية التي يخططان لها.
3. يمكن أن يمهد البحث الحالي لبحوث لاحقه تثري المعرفة في مجال التضحية الوالدية في المجتمع السعودي، وحسم الجدل القائم على محددات تقديم هذه التضحية ودرجتها.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على الوقوف على مقدار ما يقدمه الوالدان من تضحيات اقتصادية واجتماعية من أجل تعليم الأبناء.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة على الجامعات والكليات السعودية الحكومية والخاصة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1436/1435هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذا البحث على الطلبة المنتظمين في الجامعات والكليات السعودية الحكومية والخاصة.

الإطار النظري:

في هذا الجزء سيتم التعرض لأهم نظرية قامت عليها البحوث التي اهتمت بدراسة العلاقة بين النمو في دخل الفرد، والاستثمار في التعليم، فيما يهتم الجزء الأخر بصور الاستثمار في الأبناء من أجل تعليم الأبناء على النحو الآتي:

أولا: نظرية رأس المال البشري

إن تضحية الوالدان من أجل تعليم الأبناء تقوم على أساس مدى إدراك الوالدان العلاقة بين الاستثمار في التعليم، وتحقيق الآباء والأبناء مستوى من الحراك الاقتصادي والاجتماعي الصاعد، والذي بلوره الاقتصادي الأمريكي ثيودور شولتز

(Theodore Shultz) في نظريته المعروفة برأس المال البشري.

ورغم أن الاقتصاديين قد أدركوا منذ زمن آدم سميث أهمية الاستثمار في رأس المال البشري، إلا أن مفهوم رأس المال البشري لم يستخدم إلا في مطلع الستينيات عندما قام الأمريكي ثيودور شولتز (Theodore Shultz) – في مقال نشر في عام 1961– بتحليل الإنفاق على التعليم، أو التضحية ببدائل الجهد والوقت المكرَّس له على أنها استثمار (إبراهيم،2012)، وبمعنى أخر أن تحمل الأفراد والحكومات التكاليف المالية، وتكاليف الجهد والوقت في سبيل اكتساب مجموعة المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها الشخص أو مجموعة من الأشخاص، والتي تمثل في مجموعها ما يسمى برأس المال البشري، ليست عملية استهلاكية، أو خدمية، بل لها ما يبررها، إذا من المتوقع أن يكون لرأس المال البشري المكتسب عوائد مادية بعد فترة زمنية للأفراد وأسرهم، وللمجتمع ككل، تفوق كافة أنواع الاستثمارات المادية الأخرى (سهاونه و كرادشة، 1994).

ويشير بيكر Becker إلى أن رأس المال البشري يخضع لآليات السوق، فكلما زاد معدل العائد من التعليم كلما زاد الطلب عليه باعتبار ثبات بقية المؤثرات، بمعنى أنه كلما زاد الفرق بين دخول المتعلمين وغير المتعلمين كلما زاد استثمار الأفراد في التعليم فيه. وعلى هذا فإن الاستثمار في التعليم يستمر طالما أن هناك عائدات إيجابية، أي أن الفائدة الحدية المخصومة تعادل أو تزيد عن الكلفة الحدية المخصومة (مجمل الفائدة الصافي حالياً يعادل أو يزيد عن الكلفة الكلية، وبشكل إجمالي). وعبر العديد من دول العالم، قُدر معدل العائد لسنة من التعليم بحوالي 10%، وكان أعلى معدل عائد سجل في الدول متوسطة ومنخفضة الدخل بحسب متوسط دخل الفرد بالدولار الأمريكي (جونز،1993).

ثانياً: صور الاستثمار في رأس المال البشري

أخذت أشكال الاستثمار في رأس المال البشرى صوراً متعددة، لكن أكثرها شيوعاً هو ما كان من تسخير الموارد المالية لصالح تكاليف التعليم، حيث تشير دراسات الطلب على التعليم أن هناك توجه في كافة الدول على اختلاف مستويات التنمية بها، نحو إرسال الأسر أبنائها إلى المدارس والجامعات اعتقادًا منهم، بأن الاستثمار في تعليم أبنائهم سوف يعود عليهم في المدى البعيد بالفائدة الكبيرة والسمعة الطيبة، بسبب النجاحات التي سيحققها الأبناء في مجال الترقية الوظيفية (المهدي، 2007)؛ كما تشير دراسات البيئة المنزلية التي قامت عليها المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) أن هناك تحول على مستوى أولويات نفقات الأسر في الخمسة عقود الماضية لصالح الاستثمارات التعليمية من 3%إلى 7%، وقد تصل إلى 12% في دول شرق أسيا (Kim & Lee,2010).

كما يُعدّ عنصر الوقت لصالح تعليم الأبناء من التضحيات ذات الثقل في الوزن النسبي في تضحية الآباء تجاه الأبناء، من أجل رأس المال البشري، بعد أن كشفت نظرية الإنتاج المنزلي بأنه أحد أهم الموارد في تحقيق التفوق العلمي، وهو الأهم في سلسلة الممارسات التربوية التي وضعتها اليونسكو لتعزيز التفوق العلمي (Huisman & Smits,2009). ففي الولايات المتحدة الأميركية تشير بيانات العمل إلى أن ثلث الأمهات ممن لديهن أبناء ملتحقين بالمدرسة يبقين ملتحقات بالقوة العاملة، في حين أن الثلثين منهن يتبعن أنماطاً أخرى مثل الدوام الجزئي أو الموسمي خلال الأعوام التي تكون فيها مطالب الرعاية المدرسية للأبناء كثيرة ومكثفة، كما اتضح أيضاً أن الفجوة بين الجنسين في التضحية بالوقت لتعليم الأبناء ليست بقدر اتساعها في الماضي، فقد تزايدت نسبة الساعات التي تقضيها الأمهات في رعاية الأبناء لصالح أنشطة التعليم إلى نسبة الساعات التي يقضيها الآباء للغرض نفسه من 0.24 في عام 1965 إلى 0.55 عام 1998، وكانت الأمهات يقضين وقتاً أطول لرعاية الأبناء في المرحلة الابتدائية، بينما يقضي الآباء وقتاً أطول في رعاية الأبناء في المرحلة الثانوية (Guryan et el., 2008).

كما أن التضحية بالاستقرار النفسي والاجتماعي، هي صورة من الصور التي يمكن للوالدين أن يضحيان بها من أجل تعليم الأبناء، وأشكال تلك التضحيات متعددة، فمن أشكال التضحيات بالاستقرار النفسي من أجل تعليم الأبناء، حاجة أحد الوالدين للزواج عند فقد الزوج الشريك بالطلاق أو الموت، أو تحمل مصاعب الارتباط بالزوجة أو الزوج في حال صعوبة تحقق التوافق بين الزوجين، كما يمكن أن تكون أحد صور التضحيات للأبوين باستقرارهما الاجتماعي هو الاضطرار إلى الهجرة

الداخلية أو الهجرة الخارجية، لحصول الأبناء على التعليم، أو طلب تعليم ذو جودة عالية (Kim & Lee, 2010).

الدراسات السابقة:

في ضوء الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بمِوضوع التضحيات الوالدية من أجل تعليم الأبناء، وجد عدد من الدراسات التي اهتمت بقضية ما يقدمه الوالدان من تضحيات اقتصادية واجتماعية من أجل تعليم الأبناء نشرت مابين عام 1998- 2013م صنفت في محورين، عرضت دراسات المحور الأول تتابعاً وفق تاريخ نشرها، فيما عرضت دراسات المحور الثاني في حزم وفق المتغير المؤثر وداخل المتغير عمل على مراعاة الأقدمية للنشر على النحو التالي:

1. دراسات اهتمت بأشكال وصور التضحيات التي يقدمها الآباء من آجل تعليم الأبناء:

وضمن هذا المحور قام الدريش وآخرون (Aldrich et al.,1998) بدراسة على ما يقدمه أصحاب المهن الحرة في ايرلندا من تضحيات لصالح تعليم الأبناء على بيانات المسوح 45000 أب، ممن لديهم أبناء في الجامعات، تبين من خلالها أن الآباء في تلك المهن، يضحون بفرص الربح من الوقت المتاح لعمل الأبناء في السوق لصالح وقت التعلم، وأن الآباء في تلك المهن ينفقون ما يقارب 70 ألف يورو على تعليم أبنائهم، بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية، حيث يتكلف الآباء 12 ألف يورو على تعليم أبنائهم في المرحلة الابتدائية، و13ألف يورو على تعليمهم في المرحلة الثانوية، و42 ألف يورو على تعليمهم في المرحلة الجامعية، دون حساب تكاليف الرسوم، وأن 75% من الآباء يعملون وقتاً إضافياً لتوفير 150 يورو شهرياً طوال فترة التحاق أبنائهم بالمدرسة.

وفي دراسة لهوانغ ويوه (Huang & Yeoh, 2005) تشير نتائجها إلى أن الأمهات الصينيات لهن تاريخ طويل من التضحية بأنفسهن لضمان حياة أفضل لأبنائهن، ويتمسكن بأهمية القيام بكل ما هو ضروري لضمان ذلك، فمن خلال دراسة على أسر متوسطة الدخل من بلدان آسيا الأقل نمواً لثلاثة عقود، ممن هاجروا مع أبنائهم للدراسة في المرحلة الابتدائية والثانوية نحو سنغافورة، قدمن الأمهات الصينيات مجموعة من التضحيات، فجميعهن تركن أعمالهن الإدارية والمهنية ومارسن أعمال وضيعة في القطاع غير الرسمي السنغافوري، بغض النظر عن مؤهلاتهم التعليمية المهنية والخبرة السابقة، بسبب عدم قدرتهم على التحدث باللغة الإنجليزية لتغطية نفقاتهن، إذ تسمح السلطات السنغافورية للمرافقات بالبقاء في سنغافورة خلال السنوات التي يستغرقها إكمال تعليم الأبناء، والكثير منهن فضّلت العمل لتخفيف العبء عن أسرهن في الصين، برغم أن العوائد غير مجزية، إذ تقل بنسبة 50- 75% عما كن يتقاضينه قبل القدوم، كما تشير الدراسة إلى أن 79% منهن تركن خلفهن أزواج وأبناء تتراوح أعمارهم ما بين 7- 14 سنة، وأن نسبة الأزواج الذكور الذين لديهم استعداد للقيام بمثل تلك التضحية، يقل عن ذلك بنسبة 25% ممن ينتمون لنفس الثقافة.

كما تبين أيضاً نتائج دراسة لتشو وكيم (Zhou & Kim, 2006) على الأسر الصينية المهاجرة في الولايات المتحدة الأميركية، أن 50% من الأسيويين الصينيين الذين ولدوا في الولايات المتحدة الأميركية ممن أعمارهم مابين 25-35 هم حاصلون على الأقل على شهادة البكالوريوس، أي أعلى عشرين نقطة من البيض، و 30 نقطة أعلى من أقرانهم من الأميركيين من أصول لاتينية، ويزيد الفارق بشكل أكبر من ذلك بالنسبة للأميركيين من أصول أفريقية،وأن هناك نسبة كبيرة منهم- أبناء الأسر الصينية – هم من الأطباء، والعلماء، والمهندسين، وأن ثلث الطلبة في أكثر الجامعات المرموقة في كاليفورنيا, مثل جامعة كاليفورنيا في بيركلي؛ وجامعة كاليفورنيا في ايرفين، وجامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس مابين عام 2000-2004، هم لأبوين من أصول شرق أسيوية، كما أنهم يشكلون ما نسبته 28% من طلبة معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، و25% في جامعة ستانفورد، و 19% في جامعة هارفارد، و17% في جامعة ييل، وهم يحققون معدلات تراكمية أفضل بكثير من الطلبة البيض. وترجع التحليلات العلمية ذلك إلى أن أسر المهاجرين الصينيين والكوريين في الولايات المتحدة تتقاسم خصائص معينة، على حد سواء، تشكل مجموعة من القيم الثقافية العريقة المتجذرة في الثقافة الكونفوشيوسية،وتتصدر تلك القيم أولوية تعليم الأبناء، وتقديم كافة التضحيات الممكنة لذلك، فالآباء الصينيون وأسرهم يعدّون قضية تعليم الأبناء هي القضية الأولى في أولوياتهم الاجتماعية. كما أن الآباء الذين ضحوا برفاهية الأسرة لصالح النفقات التعليمية، والوقت المخصص

لمتابعة تحصيل الأبناء، حصدوا نتائج تعليمية أفضل لأبنائهم، وبالتالي ضمان مقاعد دراسية تعدّ لمهن أكثر سيادية ممن هم أقل تضحية، وأن الآباء المنتمين لثقافة متشابهة حصدوا نتائج متشابهة كذلك، وهم، أي الآباء، بواسطة ما حققوه أبناؤهم من نجاحات، حققوا مستوى أعلى من القيمة الذاتية والثراء.

وتذهب العديد من الدراسات (Hickey,2006;Spring,2008) إلى أن خلف فكرة رعاية الأبناء ونمو قدراتهم وإمكانياتهم، تكمن قيم ثقافية أساسية تتعلق بترتيب الاحتياجات ومكامن التضحيات؛ ففي مقارنة ثقافية لمعتقدات الوالدين تفيد نتائج دراسة لشاو(Chao,2001) أنه بطرح أسئلة على عينة مكونة من ثمان وأربعين أمًا أمريكية من أصل صيني، وخمسين أمً أمريكية من أصل أوروبي، هن جميعاً أمهات لأبناء في عمر ما قبل المدرسة، دارت الأسئلة حول تصورهن لدور تربية الوالدين لأبنائهم في النجاح المدرسي. وفي إجاباتهن عن تلك الأسئلة عبرت الأمهات الصينيات عن القدر الكبير من اهتمامهن بالتعليم، وضرورة الاستثمار فيه من أجل مستقبل مهني جيد للأبناء، ولتحقيق ذلك فإنهن بحاجة لتقديم تضحيات كبيرة يسعدن بتقديمها، بما في ذلك التدخل المباشر في تعليم الأبناء، والاعتقاد بأنهن يستطعن لعب دور كبير في النجاح المدرسي لأبنائهن، ومن ناحية أخرى فقد عبرت الأمهات الأمريكيات الأوروبيات بشكل أساسي عن إنكارهن لأهمية المهارات الأكاديمية، وتأكيدهن بدلاً عن ذلك على أهمية المهارات الاجتماعية، وأنهن لا يحبذن التدخل في تعليم أبنائهن، وإنما تمحور اهتمامهن في بناء احترام الذات لدى أبنائهن.

كما تشير دراسة لدلغادو (Delgado,2009) أن المنطق الثقافي يمكن أن يتحكم بدعم الأسر للتعليم، وما يزال الجدل قائم، بشأن الخيار الأسري في تعليم الأبناء بالولايات المتحدة مشغولاً بكيفية إمكانية تعديل تمويل البرامج المدرسية في ضوء العوامل الثقافية للأسرة فيما يتعلق بتربية الأبناء وإعادة إنتاج تلك العوامل على مدار الوقت، ببناء استراتيجيات وآليات وعمليات قوية، هو أحد الهموم التي تشغل صناع السياسات. فالأسر اللاتينية لا تزال أقل التزاماً لإلحاق صغارها بمؤسسات التعليم ما قبل المدرسي، فهم أقل العرقيات من حيث نسب القيد في مؤسسات رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأميركية.

وفي أدب اقتصاديات التعليم الأميركي أن الآباء يقدمون تضحيات كبيرة لتأمين مستقبل تعليمي جيد لأبنائهم، فوفقاً لأحدث الأبحاث بإدارة الأصول المالية في مؤسسة جي بي مورغان (جبمام)، تبين تقريباً أن 1 من 5 أباء (18% من الآباء)، قد خفضت جزء من مدفوعاتها إلى نظام المعاشات التقاعدية، أو لاستثماراتهم المستقبلية الخاصة من أجل دفع تكاليف التعليم الخاص لأبنائهم (Elliott & Beverly,2011).

كما تشير دراسة لنيل (Neill, 2011) إلى أن أحد أهم الأسباب المؤدية لهجرة الأسر من الريف إلى الحضر في بلدان جنوب أسيا في نصف القرن الماضي هو تمكين الأبناء من فرص تعليمية أفضل، حيث كشفت بيانات الهجرة، أن هناك نمواً متزايداً في عدد الأسر التي تهاجر، إما بشكل دائم أو موسمي، للبحث عن نوعية معينة من التعليم عن العام الذي يسبقه وبشكل متوالي. ففي الهند مثلاً سجلت مؤشرات الهجرة من فيجي إلى دلهي 57% منها لصالح استفادة الآباء من الموارد التعليمية القوية لتعليم الأبناء في دلهي.

كما تبين من نتائج دراسة لويد (Wade,2012) على بلدان الإتحاد الأوربي أنه على الرغم من أن نحو ثلثي الآباء يكسبون أقل على مدى السنوات الثلاث الأخيرة لعام 2011، مع الأزمة المالية في أوربا؛ فإن هناك ما يقرب من 70٪ من الأسر لم تغير المبلغ المستقطع من دخلها للإدخار لتعليم أبنائها خلال هذه الفترة، بل أن هناك من الآباء من رفعوا نسبة الاستقطاع لحساب تعليم الأبناء بـ مقدار 12٪ للطفل الواحد. وتبرز النتائج أيضا أن الآباء الأيرلنديين ما يزالون يريدون أفضل تعليم لأبنائهم. وبصرف النظر عن تحقيق الاستقرار في بدلات مصروف الجيب للأسرة، فإن هناك ما يقرب من نصف الآباء حافظوا على المصروفات نفسها لحساب الأنشطة اللامنهجية، وأن 38٪ منهم قد استثمر أكثر في هذا النوع من الأنشطة من العام الذي سبقه. كما أن63٪ من الآباء والأمهات ممن أبنائهم ملتحقون بالمدارس الابتدائية ينفقون ما بين 100 –500 يورو لكل ابن كل عام، وأن ما يقرب من ثلث الآباء ينفقون أكثر من 500 يورو لكل ابن في المرحلة الثانوية في العام للغرض نفسه.

وبحسب ما تفيد به دراسة أخرى في السويد لـ بيمس وبريجز (Beams & Briggs ,2012) أن 29% من الآباء يدفعون

خمس دخلهم السنوي لحساب تكاليف التعليم الخاص لأبنائهم، وأن 16% منهم أنفق جلّ المكافأة والحوافز التي حصلوا عليها لحساب تعليم الأبناء، فيما أنفق 8% منهم المكاسب المالية التي حصلوا عليها من أموال الميراث للغرض ذاته، وتشير الدراسة أن إنفاق تلك الأموال تُعدّ "تضحية مالية كبيرة من الوالدين على حساب الاستمتاع بالإدخار لالتزامات مالية أخرى مثل الإدخار لعطلة عائلية، أو ادخار الأموال لتكاليف غير متوقعة مثل حالات المرض الطارئة.

كما تبين من دراسة لـ ماجنتي وآخرون(Mc Ginnity, et al., 2012) أن أكثر من ثلثي الآباء والأمهات من زبائن البنوك الأيرلندية يعتقدون أن عليهم أن يقترضوا لتمويل تعليم أبنائهم في المستوى الثالث (المرحلة الجامعية)، وأن 75٪ من الآباء يعتقدون أن أفضل وقت لبدء الإدخار لتعليم أبنائهم عندما يكون عمر طفلهما ما بين صفر-4 سنوات من العمر، ولكن من هؤلاء الآباء بدأ فعلياً 52٪ الإدخار عندما بلغ عمر أبنائهم ما بين 5-11 سنة.

و تؤكد دراسة لهاريس (Harris,2013) من خلال تحليل لتقارير المطالبات المالية للأفراد في بريطانيا، أن هناك ما يزيد قليلاً عن الثلث (36%) من هذه المطالبات استخدمها المدينون على وجه التحديد للوفاء بالتزامات مالية لتعليم أبنائهم. وأن60-63 ٪ من الآباء والأمهات أفادوا أنهم على استعداد للتضحية بالمزيد، وأن 21% منهم على استعداد للالتحاق بعمل إضافي يذهب دخله لصالح تعليم الأبناء، كما أظهرت النتائج أن 25% من الآباء سعداء بسحب المال من صناديق الإدخار والاستثمار لحسابات خاصة بتعليم أبنائهم، بالرغم من أن هذه التضحيات يمكن أن تضر بقدرتهم المالية على سداد القروض ومستحقات بطاقات الائتمان الشخصي.

وبالرغم من أن الأسرة تخلت عن كثير من وظائفها التقليدية، إلا أن تمويل التعليم العالي للأبناء في الولايات المتحدة الأمريكية هو أحد التزامات الوالدين التي لم يتم التخلي عنها. وعلى هذا فإن نظام التعليم العالي الأمريكي يعتمد على الفرضية القائلة بأن أولياء الأمور بما فيهم أصحاب الدخول المتدنية يجب أن يتحملوا النصيب الأكبر من مصاريف الأبناء في التعليم العالي؛ ومن حيث المبدأ فإن الآباء، ربما يعترفون أن المسؤولية تقع على عاتقهم؛ لكنهم في الوقت نفسه يتصورون أنها شيء خارج عن قدراتهم وإراداتهم، أو أن أولياء الأمور ربما يضعون قيوداً على التضحيات الاقتصادية التي يرغبون في تقديمها لأبنائهم، وهذا الاعتقاد ليس هو الاعتقاد السائد بين الآباء الأمريكيون من أصول صينية أو يابانية أو هندية (Lipman,2013).

2. **دراسات اهتمت بالعوامل والمحددات المؤثرة في استثمار الآباء في تعليم الأبناء**

من المفيد الإشارة إلى أن استعداد أولياء الأمور لتقديم التضحيات من أجل تعليم أبنائهم في المستقبل، يعتمد على مجموعة من العوامل المتداخلة، فبالإضافة إلى أن المناخ الثقافي هو العامل الرئيس المتحكم في استثمارات الآباء من أجل تعليم الأبناء، هناك عوامل أخرى تؤثر على قدرة تقديم الآباء لتلك التضحيات. حيث تعد قوة **الإدخار** من أجل تعليم الأبناء في المستقبل، **ومقدار الدخل** من أكثر العوامل المؤثرة على مدى التضحية ودرجتها، فبحسب ما تشير إليه نتائج دراسة "مولدين" ومن معه (Mauldin et al. ,2001) أن أولياء الأمور يزيد استعدادهم لدفع النقود مع **ارتفاع مدخراتهم** من أجل تعليم أبنائهم في المستقبل، ويعتمد هذا الاستعداد على قوة الدخل، ونسبة المدخرات، والقيمة السوقية للأصول الثابتة.

كما أن مدى وحجم استثمار الوالدين جزء لا يتجزأ من اكتساب الوضع الاجتماعي حيث تبين من دراسة ايرلندية لديري وآخرون، (Deary et al.,2005) أن لتعليم الوالدين أثر في صعود وهبوط الدرجة التعليمية للأبناء بشكل ملحوظ. فالوالدين الأكثر تعليماً يستثمرون بشكل أكبر في رأس المال البشري لأبنائهما، من خلال توفير مستويات عليا من السلع والخدمات التي تدعم التعليم، أومن خلال تخصيصهم وقت أطول لأبنائهم. كما تشير نتائج دراسة لبراون (Brown,2006) أن الوالدين الأكثر تعليماً في الأسر الفقيرة التي ليس لها ضمان، ربما يتعين عليهما أن يفاضلا بين توفير مزيد من السلع وتخصيص مزيد من الوقت للتفاعل مع أبنائهم، وبشكل محدد فإن الوالدين الأكثر تعليماً ربما يحصلان على أجور أعلى، وبذلك تزيد تكلفة فرصة بقائهم خارج العمل والتخلي عن بعض الوقت الذي يقضيانه مع أبنائهما في سبيل قضاء وقت أطول في العمل للاستثمار بشكل أكبر في وقتهما الذي يقضيانه في إنتاج رأس المال البشري لأبنائهما، من خلال القدرة على توفير موارد أكبر لصالح التعليم، وربما يتخلى الوالدان الأكثر تعليماً عن بعض

الوقت الذي يقضيانه في العمل للاستثمار بشكل أكبر في وقتهما الذي يقضيانه في إنتاج رأس المال البشري لأبنائهما.

وفي نفس السياق تؤكد دراسة ديري وآخرون التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للآباء والأمهات، وقدرة الأبناء على التنقل في السلم الاجتماعي لـ60 دولة، أن **التفاوت في التعليم الثانوي** للآباء من المحتمل أن يُترجم إلى تفاوت في التعليم العالي للأبناء، فعلى سبيل المثال في الدنمارك وفنلندا وايطاليا ولوكسمبورج، تزيد احتمالية الحصول على التعليم العالي بنسبة أكثر من 30 % للابن الذي حصل والده على التعليم العالي، مقارنة بالابن الذي حصل والده على التعليم الثانوي فقط، وأن التفاوت في التعليم المنقول عبر الأجيال ارتبط إيجابياً بالتفاوت في الأجور (Blanden, et al., 2013).

إضافة إلى ذلك فإن استثمار الوالدين يزيد إذا **تلقى الوالدان أنفسهما دعماً من والديهما**، وهو ما يشير إلى استمرارية التضحيات عبر الأجيال (Huisman & Smits, 2009)، وكذلك جنس **الأبوين**، فالأمهات أكثر استعداداً لتقديم تضحيات مالية وزمنية في مقابل حصول أبنائهن على تعليم جيد من الآباء؛ فالأمهات سجلن ميلاً أكثر نحو الاستثمار في الأبناء (Huisman & Smits, 2009)، ويفسر بديكات (Bodycott,2009) ذلك، بأن النساء في المتوسط، لديهن حياة أطول من المتوقع للرجال، وبالتالي الحصول على مزيد من المكاسب المتوقعة للأبناء على المدى الطويل من خلال التضحية من أجل تعليم أبنائهن – كما توجه الثقافة المعيارية للتضحيات النقدية – إلا أن الأمهات لديهن ميل إلى الاستثمار النقدي من أجل تعليم أبنائهن أكثر من الآباء، ويفسر ذلك بأن النساء أكثر استعداداً من الرجال لتقديم تضحيات مالية كبيرة، في حين أن الرجال أكثر ميلاً لتحمل الحكومات كلفة التعليم.

كما تفيد الدراسات التي تناولت عناية الوالدين بتعليم الأبناء وفقاً لنوع جنس الابن إلى التشكيك فيما إذا كانت الفتيات يتلقين الفرص نفسها الممنوحة من قبل الوالدين لإخوتهن من الفتيان؛ ففي دراسة لبرايس وويلس (Parish, & Willis,1993) عن كيفية اختيار الآباء للاستثمار في تعليم الأبناء لأفواج المواليد الذين ولدوا بعد عام 1940م تبعاً لجنسهم في تايوان، تبين أن الآباء يميلون في استثماراتهم في رأس المال البشري لأبنائهم الذكور، وبخاصة في الأفواج الأولى من الأسر الفقيرة، كما بينت الدراسة أن الأخوات الأكبر سناً تُساعد في زيادة تعليم الإخوة الصغار من كلا الجنسين، وأن هناك حاجة للتضحية بتعليم ابن لصالح تعليم ابن آخر في الأسر كبيرة الحجم، وفي 60% منها يكون ذلك الابن من الإناث،وأن أنماط السلوك التي لوحظت خلال التنمية الاقتصادية في تايوان قد تنطبق على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم.كما تبين أن الآباء اليابانيين أكثر ميلاً في التطلع لاستكمال أبنائهم الذكور دراستهم الجامعية، من استكمال الإناث لنفس الدرجة من التعليم، رغم أنه لم يختبر بشكل واضح الفروق في الدخل بين الجنسين بعد التخرج (Conley & Glauber,2006).

لكن هناك بعض الدراسات تشير إلى أن هذا التقسيم الطبقي المبني على نوع الجنس للأبناء داخل الأسر في بلدان منظمة التعاون والتنمية ليس له وجود، بل أن هناك دراسات تشير إلى أن عدد الإناث اللواتي تمكن من الحصول على فرص للتعليم العالي، بمشاركة أسرية تفوق عدد الذكور (Meghir & Palm,2006). ومع ذلك هناك شكوك تحوم حول عدالة نوعية التعليم المدعوم الذي يُدفع بالإناث نحوه حتى في أكثر المجتمعات الصناعية ديمقراطية، فالآباء يتشككون في مدى إمكانية قدرة الإناث على الحصول على وظائف في التخصصات التكنولوجية والتطبيقية، لتغطية تكاليف الدراسة مقارنة بالذكور (Buchmann, Di Prete & Mc Daniel, 2008)،

كما تتأثر مشاركة الوالدين أيضاً بدرجة ما يبديه الابن من **قدرات ذهنية** أو ما يسميه علماء رأس المال البشري الموروث " القدرات الوراثية" ((Brinton, 1988)، فالآباء يبذلون مزيداً من التضحيات بسهولة إذا ما أظهر أبنائهم براعة أكاديمية أعلى في تحصيلهم الأولي؛ لأن ذلك من شأنه أن يعزز احتمالية تعاظم الأرباح المالية للاستثمارات الكلية لتعليم الأبناء، من خلال الحصول على وظائف ذات مردود مالي عالي في المستقبل (Huang & YeoH,2005).

كما أن **حجم الأسرة** عامل قوي في هذا الجانب، فكلما زاد عدد الأبناء في الأسرة قلت الموارد التي تخص كل ابن؛ سواء أكانت موارد فكرية أم اجتماعية تفاعلية أم اقتصادية؛ حيث تبين من دراسة لمحرم (Mahroum,2000) أن هجرة الأسر والتضحية

بعامل الاستقرار لغرض تعليم أبنائها يرتبط عكسياً بعدد الأبناء، فكلما كان عدد الأبناء أقل كلما سهل على الأسرة الانتقال لحصول الأبناء على تعليم جيد،كما تبين من نتائج دراسة لديري وآخرون (Deary & et al,2005) أنه كلما كان عدد الأشقاء أكبر، كلما انخفضت إمكانية حصول الأبناء على فرص تعليم عالي جيد النوعية،وهو ما يعني أن التقدم التعليمي يكون عرضة للمخاطر على نحو متزايد مع تزايد حجم الأسرة (Hamilton,2013).

وكما يتبين من العرض السابق أن الدراسات السابقة غالبيتها أجريت في بيئات أجنبية، ولم يكن هناك دراسة عربية واحدة قد عنيت بالتضحيات الوالدية في البيئة العربية، ناهيك عن افتقار البيئة المحلية لمثل ذلك الجهد، كما يلاحظ أن غالبية الدراسات المجراه قد ركزت على التضحيات الاقتصادية، دون الجوانب الأخرى للتضحيات، باستثناء دراسة هوانغ ويوه (Huang &,Yeoh,2005)، ودراسة نيل (Neill,2011)، التي اهتمت بالتضحيات الاجتماعية، كما أن الدراسات التي عنيت بدراسة تأثير العوامل المؤثرة في التضحية الوالدية عنيت بدراسة متغير واحد أو اثنين كحد أقصى، فيما اهتمت الدراسة الحالية بدراسة صور التضحيات الاجتماعية والاقتصادية لكلا الأب والأم واختبار مدى تأثير كافة العوامل التي تبين من الدراسات السابقة أنها عوامل مؤثرة.

وعلى ذلك فإنه يمكن تحديد ثلاث مجموعات من المتغيرات التي قد تكون مرتبطة باستثمار الوالدين: أولهما، خصائص ولي الأمر (تعليمه ومهنته، جنسه) وثانيهما، سمات الابن من حيث قدراته وحجم أسرته، وجنس الابن، وثالثهما، العوامل الثقافية والاجتماعية والتعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، الذي يحاول بيان ووصف التضحيات التي يقدمها الوالدين في سبيل تعليم أبنائهم، كما يراها طلبة الجامعات السعودية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المنتظمين في الجامعات السعودية الحكومية والخاصة، التي تم تسجيل الطلبة فيها للعام 1436/1435هـ في الفصل الثاني في المستويات الدراسية كافة، والبالغ عددهم 935132 تسعمائة وخمسة وثلاثون ألف ومائة واثنتان وثلاثون طالبًا، موزعين على (25) جامعة حكومية و (10) جامعات أهلية، و (37) كلية أهلية (وزارة التعليم – التعليم العالي، 1436هـ).

عينة الدراسة:

نظراً لأن التضحية تمس طرفين هما، مقدم التضحية، ومتلقيها، ولكون متلقي التضحية هو في الغالب المقدر لحجم تلك التضحية، فقد عمدت الباحثتان إلى استقاء بيانات الدراسة من متلقي التضحية، وهم الأبناء، الفئة المطالبة بعد ذلك بتحقيق توقعات والديهم من تقدير لتضحياتهم، والحرص على الإنجاز في أدائهم الأكاديمي، مما يجعل البيانات المقدمة أكثر واقعية ومصداقية. ولكون قياس هذه التضحية يتم خلال فترة تعليم الأبناء بداية من دخولهم المدرسة، حتى تسجيلهم بالجامعة، استقر على أن تكون الفئة المستهدفة هي طلبة الجامعات.

ولصعوبة الوصول المباشر للطلبة وتوزيع الاستبانة عليهم، نظراً لانتشارهم على رقعة واسعة في المملكة،تم توزيع الاستبانات داخل الكليات في الجامعات التي كان من السهل الوصول إليها*، بحيث سحبت شعب عشوائية من كل كلية، تم التطبيق على كافة الطلبة المتواجدين في الشعبة حين التطبيق، وقد أخذ في الاعتبار أن تكون نسبة وتناسب بين عدد الطلبة في الكلية وبين نسبتهم في العينة، في حين تم إنشاء رابط خاص بالاستبانة، وضع على منتديات الطلبة في الجامعات والكليات الحكومية والأهلية السعودية التي كان من الصعوبة الوصول لها، يدخل إليه الطالب من خلال تسجيل رقمه الجامعي،وبعد مرور شهرين على إنشاء الرابط، تم تفريغ البيانات الموجودة، والصالحة للتحليل وبلغ عددها 1513 استبانه، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

* جامعة طيبة،جامعة الملك عبدالعزيز، الفرابي الخاصة، أبن سيناء، أم القرى، جامعة الدمام، جامعة نورة، جامعة القصيم، جامعة الدمام

جدول (1) وصف العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير		مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس		ذكر	687	45.41
		أنثى	826	54.59
نوع الكلية التي يدرس بها الطالب		حكومي	1236	81.69
		خاص	277	18.31
الكلية التي يدرس بها الطالب		علوم صحية	424	28.02
		علوم تطبيقية	518	34.24
		علوم إنسانية	571	37.74
المعدل التراكمي		أقل من 3.75	359	23.73
		3.75 وأعلى	1154	76.27
دخل الأسرة		أقل من المتوسط	159	10.51
		متوسط وأعلى	1354	89.49
تعليم الوالدين	تعليم الآباء	تعليم فوق الثانوي	903	59.62
		ثانوية عامة وأقل	610	40.32
	تعليم الأمهات	تعليم فوق الثانوي	702	46.49
		ثانوية عامة وأقل	811	53.60
	عدد الأخوة	أربعة أخوة وأقل	489	32.32
		أكثر من أربعة	1024	67.68
تلقي الأبوين تضحية من قبل والديهما في السابق لإكمال تعليمهما	تلقي الآباء تضحية من والديهما	نعم	390	42.7
		لا	522	57.3
	تلقي الأمهات تضحية من والديهما	نعم	392	44.85
		لا	482	55.15

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد استبانة للتضحيات الوالدية المقدمة من قبل الوالدين للأبناء من أجل تعليمهم، اعتماداً على الأدب التربوي والأبحاث العلمية المتعلقة بالتضحيات الوالدية(Guryan , Hurst, & Kearney,2008;Harris,2013;Leung, &Shek , (2011;Yang &, Shin, 2008)، ضمت 36 وجاءت الاستبانة في صورتها النهائية، بعد تطبيق إجراءات الصدق والثبات عليها، في جزأين: اهتم الجزء الأول بطرح مجموعة من الأسئلة ترتبط بالخصائص الديمغرافية للعينة، فيما شمل الجزء الثاني صور لتضحيات الوالدين تم أبرازها في محورين: محور التضحيات الاقتصادية، الذي اشتمل على 14 تضحية من التضحيات الاقتصادية التي قدمها الوالدان لتعليم الأبناء، ومحور التضحيات الاجتماعية، الذي اشتمل على 17 تضحية من التضحيات الاجتماعية التي يقدمها الوالدان لتعليم الأبناء من بداية دخولهم المدرسة إلى حين دخولهم الجامعة.

وقد طُلب من كل طالب أن يحدد مدى انطباق العبارة على والده، وكذلك على والدته، إذ صيغت العبارات بحيث تناسب كلا الوالدين، بعدها طُلب من كل طالب أن يقوم باختيار واحدة من خمس خيارات هي: ينطبق بدرجة عالية جداً رُمز لها برقم 5، ينطبق بدرجة عالية رُمز لها بالرقم 4، ينطبق بدرجة متوسطة رُمز لها بالرقم 3، ينطبق بدرجة ضعيفة رُمز لها بالرقم2، لا ينطبق رُمز لها بالرقم1.

وقد استبعدت قيمة لا ينطبق من التحليل، لكون لا ينطبق لا تعني أنه غير موجود، حيث وضع هذا الخيار لتحري صدق الإجابة ودقتها فقط.

وعند التحليل أعيد الترميز على النحو:1 تنطبق بدرجة ضعيفة، 2 تنطبق بدرجة متوسطة، 3 تنطبق بدرجة عالية، 4 تنطبق بدرجة عالية جداً.

صدق الإستبانة:

الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري، روجعت الاستبانة من قبل ثمانية محكمين، في علم النفس وأصول التربية، والإدارة التربوية، إذ طُلب منهم تغذية راجعة عن صياغة المفردات، وانتماء كل منها للاستبانة ككل ولمحاورها الفرعية، كما طُلب منهم تقييم الأداة المستعملة، واقتراح عبارات إضافية تعبر عن التضحيات الوالدية

التي تقدم من أجل التعليم، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم التعديل في صياغة بعض العبارات، وحذف عبارتين غير المناسبتين من العبارات.

ثبات الاستبانة:

لاختبار الثبات تم حساب معامل ألفا كرنباخ Alpha Cranach، لكل فقرة من فقرات المحور، ومقارنتها بمعامل ألفا كرنباخ للمحور ككل، ومن ثم حذف الفقرة التي يزيد قيمة ارتباطها عن معامل ارتباط المحور، وإعادة حساب معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المحور، ومقارنتها بمعامل ألفا كرنباخ للمحور، وحذف أي فقرة يزيد ارتباطها بالمحور، عن معامل ألفا كرنباخ Alpha Cranach الكلي للمحور، حتى الوصول إلى الوضع الذي تقل فيه معاملات الارتباط للفقرات المنتمية للمحور عن معامل الارتباط للمحور ككل، وبنفس الآلية حسب معامل ألفا كرنباخ للاستبانة ككل، وخلال هذه الخطوات تم حذف ثلاثة عبارات جاء معامل ألفا كرنباخ فيها أعلى من عامل ألفا كرنباخ للمحور الذي صنفت ضمنه، والجدول (2) يوضح قيم معاملات ألفا للمحورين والاستبانة لكلا الوالدين.

جدول (2) معاملات ألفا كرنباخ Alpha Cronbach لمقياس التضحية الوالدية

محاور التضحية التي يقدمها الآباء من أجل تعليم أبنائهم	معامل ارتباط ألفا	محاور التضحية التي تقدمها الأمهات من أجل تعليم أبنائهم	معامل ارتباط ألفا
التضحيات الاقتصادية	0.811	التضحيات الاقتصادية	0.832
التضحيات الاجتماعية.	0.874.	التضحيات الاجتماعية.	0.877
ثبات مقياس التضحيات	0.842	ثبات مقياس التضحيات	0.832
المجموع الكلي لفقرات المقياس			0.884

وجميع معاملات ألفاكرنباخ تعد عالية بحسب ما يشير إليه خبراء الإحصاء ((Hinkleft al., 2003

معيار الحكم:

كان معيار الحكم على مقدار ما يقدمه الوالدان من تضحيات لتعليم أبنائهم، بعد حذف قيمة لا تنطبق وإعادة الترميز وفق التالي: 1-1.75 تنطبق بدرجة ضعيفة، 1.76-2.5 تنطبق بدرجة متوسطة، 2.51-3.25 تنطبق بدرجة عالية، 3.26 - 4 تنطبق بدرجة عالية جدا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

ما مقدار التضحيات الاقتصادية والاجتماعية التي يقدمها الآباء والأمهات لصالح تعليم الأبناء، من وجهة نظر طلبة المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والإنحرفات المعيارية وترتيب العبارات وفق متوسطاتها الحسابية، كما يوضح الجدولان (3) (4)

جدول (3) المتوسط الحسابية لتضحيات الأب مرتبة تنازلياً وفق تلك المتوسطات

رقم العبارة	المحور الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة	مستوى التضحية	متوسط تضحية الأب	الانحراف المعياري	الترتيب
.5	التضحيات الاقتصادية	يقترض لسد مصاريف تعليمي.	عالية	2.90	0.65	1
.3		باع من ممتلكاته للاستفادة من المال لتعليمي.	عالية	2.85	0.67	2
.4		نقلني لمدرسة مستواها التعليمي أفضل رغم زيادة أعبائها المادية.	عالية	2.77	0.66	3
.12		ضحى بفرص وظيفية لزيادة دخله ليتفرغ لتعليمنا والاهتمام بنا.	عالية	2.52	0.70	4
.13		يبحث عن عمل إضافي لتوفير أكبر قدر من المال لتعليمي.	متوسطة	2.48	0.67	5
.1		الحرص على إكمال تعليمي بعد الحصول على الشهادة الثانوية رغم حاجته لأن أعمل.	متوسطة	2.46	0.66	6
.13		يدخر من دخله منذ صغري من أجل تعليمي.	متوسطة	2.44	0.63	7
.10		لديه استعداد لتوفير مصاريفه العلاجية للصرف على احتياجاتي التعليمية.	متوسطة	2.43	0.62	8
.6		يوافق على دفع رسوم للالتحاق بحصص التقوية في	متوسطة	2.35	0.68	9

رقم العبارة	المحور الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة	مستوى التضحية	متوسط تضحية الأب	الانحراف المعياري	الترتيب
		المدرسة.				
.9		مستعد لبيع ممتلكاته من أجل الإنفاق عل تعليمي.	متوسطة	2.34	0.61	10
.7		يحرص على توفير مستلزماتي التعليمية رغم حاجته للمال.	متوسطة	2.31	0.64	11
.8		لديه استعداد لدعمي ماديا لإكمال دراستي في الخارج.	متوسطة	2.31	0.63	11
.11		لديه استعداد للتخلي عن المصروفات الكمالية (السفر للسياحة، شراء سيارة جديدة، ملابس.. ونحوه) لتأمين احتياجاتي التعليمية.	متوسطة	2.26	0.65	12
.2		الاهتمام بأن أحصل على درس خصوصي في المقررات التي احتاج فيها للتقوية.	متوسطة	2.25	0.62	13
		المتوسط الحسابي لمحور التضحية الاقتصادية	متوسطة	2.48	0.65	
.27	التضحية الاجتماعية	رفض الزواج بعد وفاة (والدي أو والدتي) لتتفرغ لتربيتي.	عالية	2.79	0.63	1
.16		يحرص على السهر معي إذا سهرت للدراسة.	عالية	2.50	0.61	2
.18		يغير مقر سكنه لألتحق بمدارس أفضل في المستوى التعليمي.	عالية	2.63	0.67	3
.21		مستعد للذهاب معي خارج البلاد لألتحق ببرنامج تعليمي أو دورة لاكتساب مهارة معينة.	متوسطة	2.45	0.60	4
.20		يفضل الجلوس في المنزل لمتابعة دراستنا.	متوسطة	2.43	0.62	5
.29		يتنازل عن برامجه المفضلة بالتلفاز ليترك لي فرصة متابعة برنامج يفيدني علمياً.	متوسطة	2.39	0.65	6
.17		يلغي مواعيده إذا شعر بحاجتي له في الدراسة.	متوسطة	2.38	0.63	7
.15		يؤجل القيام بالزيارات الاجتماعية عندما يكون لدي اختبار.	متوسطة	2.36	0.62	8
.31		يعتذر عن استقبال ضيوف طوال فترة امتحاناتي أنا وأخوتي.	متوسطة	2.30	0.64	9
.19		يحرص على عدم إظهار الخلافات الأسرية أمامي حتى لا يؤثر على دراستي وتحصيلي.	متوسطة	2.26	0.66	10
.30		يسمح لي باستقبال زملاء بالبيت للمذاكرة حتى لو حبس نفسه بغرفة.		2.23	0.60	11
.25		يتعمد إخفاء الأخبار المحزنة أو المقلقة حتى لا أنشغل في التفكير فيها عن دراستي.	متوسطة	2.21	0.61	12
.26		يهتم بسؤالي عن الموعد الذي يناسبني قبل إقامة مناسبة في المنزل حتى لا يشغلني عن دراستي.	متوسطة	2.21	0.62	12
.24		يحرص على عدم إلزامي بمرافقته في المناسبات الاجتماعية لاستثمار وقتي في الدراسة.	متوسطة	2.20	0.60	13
.23		يعمل على قضاء حاجات الأسرة بدلا عني حفاظا على وقتي.	متوسطة	2.18	0.63	14
.28		يطلب من أفراد الأسرة عدم إزعاجي برفع صوت التلفاز أو أي مصادر للصوت حفاظا على تهيئة الجو المناسب لمذاكرتي.	متوسطة	2.13	0.63	15
.22		يضع متابعة مستواي التعليمي في أولوية اهتماماته.	متوسطة	2.12	0.61	16
		المتوسط الحسابي لمحور التضحية الاجتماعية	متوسطة	2.35	0.64	-
		المتوسط الحساب لتضحية الآباء ككل	متوسطة	2.42	0.64	

يتضح من الجدول(3) أن متوسط تضحية الآباء الاقتصادية بلغ 2.48، و وفقاً لمعيار الحكم يأتي مستوى التضحية الاقتصادية للآباء بدرجة متوسطة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتضحية الآباء الاجتماعية من أجل تعليم الأبناء 2.35، مما يعني أن مستوى التضحية الاجتماعية التي يقدمها الآباء من أجل تعليم أبنائهم جاءت بدرجة متوسطة، في حين بلغ المتوسط الكلية لتضحيات الأمهات 2.42، وهذه القيمة تقابل في معيار الحكم درجة متوسط أيضا.

جدول (4)المتوسط الحسابية لتضحيات الأم مرتبة تنازلياً وفق تلك المتوسطات

رقم العبارة	المحور الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة		متوسط تضحية الأم	الانحراف المعياري	الترتيب
.5		يقترض لسد مصاريف تعليمي.	عالية	2.79	0.60	1
.3		باع من ممتلكاته للاستفادة من المال لتعليمي.	عالية	2.75	0.66	2
.4		نقلني لمدرسة مستواها التعليمي أفضل رغم زيادة أعبائها المادية.	عالية	2.68	0.63	3
.13		يبحث عن عمل إضافي لتوفير أكبر قدر من المال لتعليمي.	عالية	2.66	0.63	4
.12		ضحى بفرص وظيفية لزيادة دخله ليتفرغ لتعليمنا والاهتمام بنا.	عالية	2.56	0.70	5
.14		يدخر من دخله منذ صغري من أجل تعليمي.	عالية	2.54	0.68	6
.1		الحرص على إكمال تعليمي بعد الحصول على الشهادة الثانوية رغم حاجته لأن أعمل.	متوسطة	2.41	0.62	7
.10		لديه استعداد لتوفير مصاريفه العلاجية للصرف على احتياجاتي التعليمية.	متوسطة	2.38	0.61	8
.8		لديه استعداد لدعمي ماديا لإكمال دراستي في الخارج.	متوسطة	2.33	0.63	9
.9		مستعد لبيع ممتلكاته من أجل الإنفاق عل تعليمي.	متوسطة	2.31	0.61	10
.7		يحرص على توفير مستلزماتي التعليمية رغم حاجته للمال.	متوسطة	2.26	0.63	11
.6		يوافق على دفع رسوم للالتحاق بحصص التقوية في المدرسة.	متوسطة	2.25	0.60	12
.11		لديه استعداد للتخلي عن المصروفات الكمالية (السفر للسياحة، شراء سيارة جديدة، ملابس.. ونحوه) لتأمين احتياجاتي التعليمية.	متوسطة	2.22	0.61	13
.2		الاهتمام بأن أحصل على درس خصوصي في المقررات التي احتاج فيها للتقوية.	متوسطة	2.13	0.60	14
		المتوسط الحسابي لمحور التضحية الاقتصادية	متوسطة	2.45	0.63	
.27		رفض الزواج بعد وفاة (والدي أو والدتي) لتتفرغ لتربيتي.	عالية	2.77		1
.18		يغير مقر سكنه لألتحق بمدارس أفضل في المستوى التعليمي.	عالية	2.64		2
.21		مستعد للذهاب معي خارج البلاد لألتحق ببرنامج تعليمي أو دورة لاكتساب مهارة معينة.	متوسطة	2.41		3

رقم العبارة	المحور الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة		متوسط تضحية الأم	الانحراف المعياري	الترتيب
.29		يتنازل عن برامجه المفضلة بالتلفاز ليترك لي فرصة متابعة برنامج يفيدني علمياً.	متوسطة	2.33		4
.19		يحرص على عدم إظهار الخلافات الأسرية أمامي حتى لا يؤثر على دراستي وتحصيلي.	متوسطة	2.29		5
.31		يعتذر عن استقبال ضيوف طوال فترة امتحاناتي أنا وأخوتي.	متوسطة	2.29		5
.16		يحرص على السهر معي إذا سهرت للدراسة.	متوسطة	2.23		6
.17		يلغي مواعيده إذا شعر بحاجتي له في الدراسة.	متوسطة	2.19		7
.20		يفضل الجلوس في المنزل لمتابعة دراستنا.	متوسطة	2.19		7
.15		يؤجل القيام بالزيارات الاجتماعية عندما يكون لدي اختبار.	متوسطة	2.18		8
.30		يسمح لي باستقبال زملاء بالبيت للمذاكرة حتى لو حبس نفسه بغرفة.	متوسطة	2.14		9
.23		يعمل على قضاء حاجات الأسرة بدلا عني حفاظا على وقتي.	متوسطة	2.11		10
.25		يتعمد إخفاء الأخبار المحزنة أو المقلقة حتى لا أنشغل في التفكير فيها عن دراستي.	متوسطة	2.10		11
.24		يحرص على عدم إلزامي بمرافقته في المناسبات الاجتماعية لاستثمار وقتي في الدراسة.	متوسطة	2.087		12
.22		يضع متابعة مستواي التعليمي في أولوية اهتماماته.	متوسطة	2.04		13
.28		يطلب من أفراد الأسرة عدم إزعاجي برفع صوت التلفاز أو أي مصادر للصوت حفاظا على تهيئة الجو المناسب لمذاكرتي.	متوسطة	2.03		14
.26		يهتم بسؤالي عن الموعد الذي يناسبني قبل إقامة مناسبة في المنزل حتى لا يشغلني عن دراستي.	متوسطة	2.02		15
	المتوسط الحسابي لمحور التضحية الاجتماعية		متوسطة	متوسط الحساب لتضحية الأمهات هي الأمهات ككل	متوسطة	2.35

كما يتبين من الجدول رقم (4) أن متوسط التضحية الاقتصادية المقدمة من قبل الأمهات من أجل تعليم الأبناء قد بلغ2.45، وهذه القيمة مقابلة للدرجة " متوسطة" على معيار الحكم، فيما بلغ متوسط التضحيات الاجتماعية المقدمة من الأمهات لتعليم

الأبناء2.42 وهو ما يعني أن التضحيات الاجتماعية المقدمة من قبل الأمهات هي أيضاً متوسطة، كما بلغ متوسط التضحية الكلية التي تقدم من قبل الأمهات 2.35 وهذه القيمة أيضا تقابل على معيار الحكم الدرجة " المتوسطة"

ويلاحظ من الجدولين (3) (4) أن هناك ثلاث تضحيات اقتصادية احتلت المراكز الأولى لدى الآباء والأمهات وهي:" يقترض لسد مصاريف تعليمي"، و "باع من ممتلكاته للاستفادة من المال لتعليمي"، و"تقلني لمدرسة مستواها التعليمي أفضل رغم زيادة أعبائها المادية"، وهذا يعني أن التضحيات الاقتصادية الثلاثة الأولى التي يقدمها الوالدان حظيت بنفس القدر من الأهمية لدى كلا الوالدين.

كما يتضح من الجدولين نفسهما أن هناك ثلاث تضحيات اجتماعية احتلت أحد المراكز الأربعة الأولى في التضحيات الاجتماعية، وهي: " رفض الزواج بعد وفاة (والدي أو والدتي) للتفرغ لتربيتي"، "يغير مقر سكنه لألتحق بمدارس أفضل في المستوى التعليمي"،"مستعد للذهاب معي خارج البلاد لألتحق ببرنامج تعليمي أو دورة لاكتساب مهارة معينة"، وهو ما يعني أن الثلاث تضحيات الاجتماعية تتقارب في ترتيبها في الأهمية لدى كلا الوالدين.

وبالنظر في خانات الجدولين (3) و (4) نفسه يلاحظ أن متوسط التضحيات الكلية، ومتوسط التضحيات الاقتصادية ومتوسط التضحيات الاجتماعية، لدى الآباء أعلى منه عند الأمهات، ولإيجاد مواضع الفروق بين متوسطات محاور الاستبانة وفي مجموعها الكلي، تم استخدام اختبار أقل الفروق LSD للمقارنات المتعددة الذي كشفت نتائجه أن الفروق غير دالة على مستوى التضحيات الاقتصادية، والمستوى الكلي للتضحيات بين تضحيات الأبوين، فيما كانت هناك فروق دالة على مستوى التضحيات الاجتماعية لصالح الآباء والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا في محاوري استبانه لتضحيات الوالدين من أجل تعليم الأبناء من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية

	المتوسط الحسابي	التضحيات الاقتصادية للأب	التضحيات الاجتماعية للام	التضحيات الكلية
التضحيات الاقتصادية للأب	2.48	**0.07**	-	-
التضحيات الاجتماعية للأب	2.35	-	****0.18**	-
التضحيات الكلية		-	-	0.06

نتائج إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين إجابات طلبة الجامعات السعودية نحو ما يقدمه والداهما من تضحيات من أجل تعليمهم، عائدة لكل من المتغيرات التالية: الجنس،نوع ملكية الكلية التعليمية التي يدرس بها الطالب، تخصص الكلية التي يدرس بها الطالب، المعدل التراكمي للطالب، دخل الأسرة، تعليم الوالدين، عدد الأخوة، مقدار ما تلقاه أحد الوالدين من والديهما من تضحية في سبيل تعليمهما؟.

وباستخدام اخالجدول (6)جموعتين مستقلتين للمتغيرات ذات المستوى الثنائي، واختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات الأكثر من مستويين وجد الآتي:

1- متغير الجنس

كشفت بيانات الجدول (6) أن قيمة "ت" قد جاءت دالة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بالنسبة لما يقدمه الآباء وأيضاً الأمهات من تضحيات لتعليم الأبناء، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في المجموع الكلي للتضحيات، وفي بُعدي التضحية الاقتصادية والاجتماعية للآباء، والتضحيات الاقتصادية للأمهات مما يعني أن الأبناء الذكور يشعرون بتقديم آبائهم تضحيات اقتصادية واجتماعية من أجل تعليمهم، أكثر من تلك التي تشعر بها الإناث، كما كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) في محور التضحية الاجتماعية التي تقدمها الأمهات من أجل تعليم الأبناء، وفي المستوى الكلي للتضحيات للأمهات لصالح الذكور، مما يمكن معه القول: أنه توجد اختلافات بين إجابات الإناث والذكور فيما تقدمه الأمهات من تضحيات اجتماعية،من أجل تعليم أبنائهن،وكذلك في المستوى

الكلي للتضحية لصالح الذكور، أي أن الطلبة الذكور يرون أن تراه الطالبات الإناث، وكذلك في المستوى الكلي للتضحيات. الأمهات يقدمن تضحيات اجتماعية من أجل تعليمهم أكثر مما

جدول (6) نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير الجنس

	المحاور	N	الجنس	المتوسط		
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	687	ذكر	40.66	4.96	0.0000
		826	أنثى	36.83		
	التضحيات الاجتماعية	687	ذكر	46.68	4.08	0.0000
		826	أنثى	43.03		
	التضحيات الكلية	687	ذكر	87.34	7.07	0.0000
		826	أنثى	79.86		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	687	ذكر	38.29	1.93	0.06
		826	أنثى	37.01		
	التضحيات الاجتماعية	687	ذكر	42.23	2.18	0.03
		826	أنثى	39.77		
	التضحيات الكلية	687	ذكر	80.52	4.07	0.000
		826	أنثى	76.78		

2- ملكية الكلية التي يدرس بها الطالب:

يتضح من الجدول (7) أن قيمة "ت" جاءت دالة بالنسبة للتضحيات الاقتصادية التي يقدمها الآباء لصالح الطلبة المسجلين في كليات خاصة، مما يعني أن هناك اختلاف بين إجابات الطلبة المسجلين في كليات تتبع جهة أهلية، وبين إجابات الطلبة المسجلين في كليات تتبع جهات حكومية، نحو التضحيات التي قدمها الآباء من أجل تعليمهم لصالح الطلبة المسجلين في كليات خاصة.

كما يتضح من الجدول (5) أن قيمة "ت" جاءت غير دالة في بُعد التضحيات الاجتماعية للآباء، غير دالة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) مما يعني عدم وجود اختلافات بين طلبة الكليات الحكومية والكليات الأهلية حول ما يقدمه الآباء من تضحيات اجتماعية، فيما كانت قيمة "ت" دالة للفروق على مستوى المجموع الكلي للتضحيات المقدمة من الآباء للأبناء، بناء على متغير تبعية الكلية التي يدرس بها الطالب، حكومية أم خاصة.

كما يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة "ت" كانت غير دالة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) في بُعد التضحيات الاقتصادية، وبُعد التضحيات الاجتماعية، وكذلك المجموع الكلي لمجموع التضحيات المقدمة من الأمهات لتعليم الأبناء، مما يعني أن إجابات الطلبة المسجلين في كليات خاصة لم تختلف عن إجابات أقرانهم في الكليات الحكومية، لكن اتجاه العلاقة وإن كانت الفروق غير دالة في التضحيات المقدمة من قبل الأمهات جاء لصالح طلبة الكليات الخاصة.

جدول (7)نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير نوع الكلية التي يدرس بها الطالب

	المحاور	N	نوع المؤسسة التي يدرس بها الطالب	المتوسط	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	1236	حكومي	36.63	2.20	0.02
		277	خاص	39.18		
	التضحيات الاجتماعية	1236	حكومي	44.86	1.65	0.09
		277	خاص	46.48		
	التضحيات الكلية	1236	حكومي	81.49	5.1	0.00
		277	خاص	85.66		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	1236	حكومي	37.21	0.42	0.66
		277	خاص	37.76		
	التضحيات الاجتماعية	1236	حكومي	40.75	1.67	0.09
		277	خاص	42.13		

التضحيات الكلية	1236	حكومي	77.69	1.71	0.09
	277	خاص	79.34		

3-تخصص الكلية التي يدرس بها الطالب:

وكما يتضح من الجدول (8) فإن قيمة "ف" كانت دالة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) على مستوى التضحية الكلية للآباء والأمهات، وكذلك على مستوى التضحيات الاقتصادية والتضحيات الاجتماعية للآباء والأمهات، وفق متغير الكلية التي يدرس بها الطالب.

جدول (8)نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير الكلية التي يدرس بها الطالب

	المحاور	N	المتغير: الكلية التي يدرس بها الطالب مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	قيمة "ف"	الدلالة
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	442	علوم صحية	46.06	5.216	0.006
		518	علوم تطبيقية	45.78		
		571	علوم إنسانية	42.75		
	التضحيات الاجتماعية	442	علوم صحية	42.3	5.22	0.006
		518	علوم تطبيقية	38.59		
		571	علوم إنسانية	35.09		
	التضحيات الكلية	424	علوم صحية	88.36	20.8	0.000
		518	علوم تطبيقية	84.37		
		571	علوم إنسانية	77.84		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	424	علوم صحية	40.61	21.36	0.000
		518	علوم تطبيقية	37.36		
		571	علوم إنسانية	34.21		
	التضحيات الاجتماعية	424	علوم صحية	41.98	7.87	0.000
		518	علوم تطبيقية	41.92		
		571	علوم إنسانية	38.14		
	التضحيات الكلية	424	علوم صحية	82.59	14.87	0.000
		518	علوم تطبيقية	79.28		
		571	علوم إنسانية	72.35		

ولتحديد الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe' Test الذي كشفت نتائجه كما يتضح من الجدول (9) عن الآتي:

1. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين استجابات الطلبة في الكليات الصحية نحو التضحيات الاقتصادية، والمستوى الكلي للتضحيات المقدمة لهم من الآباء، وبين استجابات الطلبة في كليات العلوم الإنسانية، لصالح استجابات الطلبة في الكليات الصحية.
2. وكذلك وجود فروق عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) في إجابة الطلبة نحو التضحية الاقتصادية للآباء ومجموع التضحيات التي قدمها الآباء بين إجابات طلبة الكليات التطبيقية وإجابات طلبة كليات العلوم الإنسانية، لصالح إجابات طلبة العلوم التطبيقية.
3. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) على ما قدمته الأمهات من تضحيات اقتصادية واجتماعية، وفي المجموع الكلي للتضحيات، بين إجابات طلبة كليات العلوم الصحية، وإجابات طلبة الكليات الإنسانية لصالح إجابات طلبة العلوم الصحية.
4. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) على ما قدمته الأمهات من تضحيات اقتصادية واجتماعية والمجموع الكلي للتضحيات بين إجابات طلبة الكليات التطبيقية، وبين إجابات طلبة الكليات الصحية لصالح إجابات طلبة الكليات الصحية، وأيضا هناك فروق بين إجابات طلبة الكليات التطبيقية على التضحيات التي قدمتها الأمهات في الجانب الاقتصادي والاجتماعي والمجموع الكلي للتضحيات، وبين إجابات طلبة كليات العلوم الإنسانية، لصالح إجابات طلبة الكليات التطبيقية.

جدول (9) نتائج اختبار "شيفيه" للكشف عن الفروق في استجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير الكلية التي يدرس بها الطالب

المحاور		N	المتغير: الكلية التي يدرس بها الطالب مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	علوم صحية	علوم تطبيقية	علوم إنسانية
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	442	علوم صحية	46.06			**
		518	علوم تطبيقية	45.78			**
		571	علوم إنسانية	42.75			
	التضحيات الاجتماعية	442	علوم صحية	42.3			
		518	علوم تطبيقية	38.59			
		571	علوم إنسانية	35.09			
	التضحيات الكلية	424	علوم صحية	88.36			**
		518	علوم تطبيقية	84.37			**
		571	علوم إنسانية	77.84			
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	424	علوم صحية	40.61		**	**
		518	علوم تطبيقية	37.36			**
		571	علوم إنسانية	34.21			
	التضحيات الاجتماعية	424	علوم صحية	41.98		**	**
		518	علوم تطبيقية	41.92			**
		571	علوم إنسانية	38.14			
	التضحيات الكلية	424	علوم صحية	82.59		**	**
		518	علوم تطبيقية	79.28			**
		571	علوم إنسانية	72.35			

4- المعدل التراكمي

كما يشير الجدول (10) أن قيمة "ت" جاءت دالة عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) في التضحيات الاجتماعية والمجموع الكلي للتضحيات، التي يبذلها كل من الآباء والأمهات من أجل تعليم الأبناء، لصالح إجابات طلبة المعدلات الأعلى، مما يعني أن إجابات الطلبة قد تأثرت بالمعدل التراكمي في إحساسهم بالتضحيات الاجتماعية، والمجموع الكلي للتضحيات المقدمة من الآباء والأمهات لتعليم أبنائهم، فيما كانت قيمة "ت" غير دالة في التضحيات الاقتصادية التي يبذلها الآباء والأمهات من أجل تعليم الأبناء، مما يفيد بأن إجابات الطلبة حول تقييمهم لتضحيات الوالدين الاقتصادية سواء أكانت تلك التضحيات مقدمة من قبل الآباء أو الأمهات لم تتأثر بمعدل الطلبة التراكمي.

جدول (10) نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المحاور		N	المتغير: المعدل التراكمي مستويات المتغير	المتوسط	قيمة "ت"	الدلالة
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	359	أقل من 3.75	38.78	0.54	0.201
		1154	3.75 وأعلى	39.40		
	التضحيات الاجتماعية	359	أقل من 3.75	45.00	1.99	0.05
		1154	3.75 وأعلى	47.1		
	التضحيات الكلية	359	أقل من 3.75	83.78	3.3	0.00
		1154	3.75 وأعلى	86.5		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	359	أقل من 3.75	37.39	1.71	0.142
		1154	3.75 وأعلى	38.75		
	التضحيات الاجتماعية	359	أقل من 3.75	40.03	3.51	0.000
		1154	3.75 وأعلى	43.62		
	التضحيات الكلية	359	أقل من 3.75	77.42	5.3	0.000
		1154	3.75 وأعلى	82.37		

5- دخل الأسرة

يشير الجدول (11) أن قيمة "ت"عند مستوى دلالة (a≤0.05) جاءت دالة بالنسبة لمحور التضحيات الاقتصادية لكل من الآباء والأمهات،وكذلك جاءت دالة لمحور التضحيات الاجتماعية للأمهات، وأيضاً للمجموع الكلي لتضحيات الآباء والأمهات، مما يعني وجود اختلافات بين إجابات الطلبة المنتمين إلى أسر ذات دخل متوسط وأعلى، وإجابات الطلبة المنتمين إلى أسر ذات دخل أقل من المتوسط في محور التضحيات الاقتصادية للآباء والأمهات، والتضحيات الاجتماعية للأمهات، والمجموع الكلي للتضحيات عند الآباء والأمهات، لصالح إجابات الطلبة المنتمين لأسر ذات دخل متوسط فأعلى، بينما كانت قيمة "ت" غير دالة في محور التضحيات الاجتماعية للآباء، مما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية في إجابات الطلبة في محور التضحيات الاجتماعية للآباء بناء على مستوى دخل الأسرة، لكن التمعن في خانات المتوسطات الحسابية يشير إلى أن تجاه العلاقة في محور التضحيات الاجتماعية للآباء يسير لصالح إجابات أبناء الأسر التي دخولها متوسط وأعلى، وإن كانت الفروق غير دالة.

جدول (12) نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير مستوى الدخل

	المحاور	N	المتغير: دخل الأسرة مستويات المتغير	المتوسط	قيمة "ت"	الدلالة
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	159	أقل من المتوسط	41.40	3.41	0.000
		1354	متوسط وأعلى	46.30		
	التضحيات الاجتماعية	159	أقل من المتوسط	46.05	0.32	0.231
		1354	متوسط وأعلى	46.35		
	التضحيات الكلية	159	أقل من المتوسط	87.45	7.21	0.00
		1354	متوسط وأعلى	92.65		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	159	أقل من المتوسط	39.77	3.87	0.00
		1354	متوسط وأعلى	43.61		
	التضحيات الاجتماعية	159	أقل من المتوسط	40.77	3.39	0.00
		1354	متوسط وأعلى	45.61		
	التضحيات الكلية	159	أقل من المتوسط	80.54	10.3	0.00
		1354	متوسط وأعلى	89.22		

6-تعليم الوالدين

كما يتبين من الجدول (12) أن قيمة "ت" عند مستوى دلالة (a≤0.05) جاءت دالة لمتغير تعليم الوالدين على إجابات الطلبة نحو ما يقدمه لهم والديهم من تضحيات من أجل تعليمهم على مستوى المحاور والمجموع الكلي للتضحيات،جاء لصالح المؤهلات العليا، باستثناء محور التضحيات الاجتماعية للأمهات، مع ملاحظة أنه وإن كانت قيمة "ت" غير دالة، إلا أن اتجاه العلاقة يسير لصالح إجابات الطلبة ممن يحمل أمهاتهم مؤهلات أعلى، مما يعني أن الطلبة الذين يحمل والديهم مؤهلات أعلى من الثانوية يشعرون أن التضحيات المقدمة لهم من والديهم أعلى من أقرانهم، ممن ينتمون إلى والدين يحملون مؤهل ثانوي وأقل.

جدول (12) نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير تعليم الوالدين

	المحاور	N	المؤهل للوالدين	المتوسط	قيمة "ت"	الدلالة
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	610	ثانوية عامة وأقل	37.14	3.02	0.00
		903	تعليم فوق الثانوي	41.56		
	التضحيات الاجتماعية	610	ثانوية عامة وأقل	44.09	2.12	0.02
		903	تعليم فوق الثانوي	46.41		
	التضحيات الكلية	610	ثانوية عامة وأقل	81.23	9.08	0.00
		903	تعليم فوق الثانوي	87.97		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	811	ثانوية عامة وأقل	36.44	3.20	0.00
		702	تعليم فوق الثانوي	39.57		

التضحيات الاجتماعية	811	ثانوية عامة وأقل	41.12	1.48	0.09
	702	تعليم فوق الثانوي	42.53		
التضحيات الكلية	811	ثانوية عامة وأقل	77.57	3.28	0.09
	702	تعليم فوق الثانوي	82.1		

7- عدد الأخوة

يلاحظ من الجدول (13) أن قيمة "ت" عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) لتأثير متغير عدد الأخوة على ما يقدمه الوالدان من تضحيات لأبنائهم، كما يشعر بها أبنائهم الطلبة غير دالة على محور التضحيات الاجتماعية، والمستوى الكلي للتضحيات عند الآباء والأمهات، مما يعني أن عدد الإخوة لا يؤثر على ما يقدمه الوالدان من تضحيات اجتماعية.

في حين جاءت قيمة "ت" دالة في محور التضحية الاقتصادية من الآباء وكذلك الأمهات، مما يعني أن الطلبة الذين لديهم عدد أقل من الأخوة يشعرون أن والديهم يبذلان لهم تضحيات اقتصادية أكثر من أقرانهم الذين لديهم إخوة أكثر من أربعة، ويبدو أن الفروق في التضحيات الاقتصادية الدالة إضافة إلى فروق المتوسطات للتضحيات الاجتماعية لصالح الأبناء الأقل عددًا، سحبت متوسطات التضحيات الكلية نحو إحساس الطلبة الأقل في عدد الإخوة نحو تقدير التضحيات الكلية التي يقدمها الآباء وكذلك الأمهات مقارنة بأقرانهم ممن لهم إخوة أكثر لصالح الطلبة ممن لهم إخوة أقل.

جدول (13)نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير عدد الأخوة

	المحاور	N	عدد الأخوة (مستويات المتغير)	المتوسط	قيمة "ت"	الدلالة
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	489	أربعة أخوة وأقل	39.55	2.10	0.03
		1024	أكثر من أربعة	37.65		
	التضحيات الاجتماعية	489	أربعة أخوة وأقل	45.04	0.12	0.92
		1024	أكثر من أربعة	45.12		
	التضحيات الكلية	489	أربعة أخوة وأقل	84.59	2.07	0.14
		1024	أكثر من أربعة	82.77		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	489	أربعة أخوة وأقل	38.27	2.08	0.02
		1024	أكثر من أربعة	36.39		
	التضحيات الاجتماعية	489	أربعة أخوة وأقل	40.83	0.29	0.78
		1024	أكثر من أربعة	40.59		
	التضحيات الكلية	489	أربعة أخوة وأقل	79.10	2.09	0.04
		1024	أكثر من أربعة	76.98		

8- تلقي الأبوين تضحية من قبل والديهما في السابق لإكمال تعليمهما:

كما يظهر من الجدول (14) أن قيمة "ت"عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) كانت دالة لجميع المحاور وعلى مستوى المجموع الكلي لدى الآباء والأمهات، مما يعني أن الطلبة الذين آبائهم وأمهاتهم تلقوا تضحية من أبويهم هم أكثر قدرة على تقديم التضحيات لأبنائهم كما يقدرها الأبناء أنفسهم.

كما أن النظر في جميع جداول أثر المتغيرات المستقلة في التضحية الاقتصادية، والاجتماعية لكلا الوالدين، التي استخدم فيها اختبار "ت"، في خانة قيمة اختبار"ت" يجد أن القيمة الأعلى ل"ت" لكافة المتغيرات التي عنيت بها الدراسة، جاءت لأثر تلقي الآباء تضحية من والديهما (الجد أو الجدة) لإكمال تعليمهما على المستوى الكلي لتضحيات الآباء بقيمة" 9.72، مما يعني أن هذا المتغير قد أحدث آثر قوي على تقدير الأبناء للتضحيات التي يقدمها أبائهم.

جدول (14) نتائج اختبار "ت" لدالة الفرق لاستجابة أفراد العينة على مقياس تضحية الوالدين من أجل تعليم الأبناء تبعاً لمتغير تلقي الوالدين تضحية من والديهما لإكمال تعليمهما

	المحاور	N	المتغير: تلقي الوالدين تضحية والديهما لإكمال تعليمهما† مستويات المتغير	المتوسط	قيمة "ت"	الدلالة
تضحية الآباء لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	390	نعم	39.32	3.1	0.00
		522	لا	36.31		
	التضحيات الاجتماعية	390	نعم	46.13	3.26	0.000
		522	لا	42.01		
	التضحيات الكلية	390	نعم	85.45	9.72	0.000
		522	لا	78.32		
تضحية الأمهات لتعليم الأبناء	التضحيات الاقتصادية	392	نعم	37.41	2.45	0.00
		482	لا	34.59		
	التضحيات الاجتماعية	392	نعم	41.63	2.20	0.03
		482	لا	39.11		
	التضحيات الكلية	392	نعم	79.03	2.12	0.01
		482	لا	73.71		

مناقشة النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة أن كلا من الآباء والأمهات يقدمان تضحيات لصالح تعليم الأبناء بدرجة "متوسطة" بحسب ما يقدر ذلك أبنائهم من طلبة الجامعات السعودية، ولم تخرج النتيجة عن هذا المستوى في التضحيات الاقتصادية والاجتماعية منفردة التي يقدمها الآباء وأيضا الأمهات حيث جاءت متوسطة في كلا المحورين ولدى كلاً من الأبوين(الآباء والأمهات)، وهذه النتيجة تعد غير مرضية في ضوء ما تشير له دراسة تشانغ (zhang,2007)، ودراسة فرانسيس وآرتشر Francis & (Archer, 2005) من أن الوالدين الأسيويين يعملان لساعات طوال من أجل جمع المال لإلحاق أبنائهم بالكليات، ومع ما تؤكد عليه نتائج دراسة هاريس (Harris,2013) ودراسة بيمز وبريغز ((Beams & Briggs ,2012 من تخصيص الأبوين الأوربيون جزءاً كبيراً يتراوح بين الخمس والثلث من دخلهما لتعليم الأبناء. وما تشير إليه دراسة "تشو وكيم" (Zhou, & Kim, 2006) التي تؤكد أن الآباء الصينيون وأسرهم يعدّون قضية تعليم الأبناء هي القضية الأولى في أولوياتهم الاجتماعية، وما أفادت به دراسة لـ ماجنتي وآخرون (Mc Ginnity et al.,

2012) من أن أكثر من ثلثي الآباء والأمهات من زبائن البنوك الأيرلندية يعتقدون أن عليهم أن يقترضوا لتمويل تعليم أبنائهم.

إن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها متوقعة لسببين : حداثة تجربة التعليم في المجتمع السعودي وتشكل الثقافة المرتبطة بأهميته، وعمق مدها في الجذور الثقافية مقارنة بالمجتمعات التي بدأ بها التعليم منذ أمد كتلك التي احتضنت غالبية الدراسات السابقة، مما أضعف معه ثقافة ترتيب الاحتياجات الأولية للأسرة, والأمر الآخر أن مجتمعات الرفاهية كالمجتمع السعودي يسود فيها اعتقاد أن الإنفاق على التعليم هو مسؤولية الدولة في المقام الأول لاسيما بالنسبة للتضحيات الاقتصادية، وتعد هذه النتائج مقلقة في ضوء متوسط دخل مرتفع نسبياً للأفراد السعوديين.

وبمقارنة نتائج التضحيات عند كلا الوالدين يتبن من النتائج أن المتوسط للتضحيات الاقتصادية والاجتماعية والمستوى الكلي للتضحيات جاءت لصالح الآباء، وباختبار ما إذا كانت تلك الفروق هي فروق هامشية أم فروق دالة، حسبت قيمة "ف" لتحليل التباين ذي القياسات المتكررة LSD، الذي كشف عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) بين متوسط درجات الطلبة على محور التضحيات الاقتصادية، فيما كان الفرق دال بين ما يقدمه الآباء من تضحيات اجتماعية وبين الأمهات كما يقيمها الأبناء لصالح الآباء، وهذه النتيجة تأتي على غير ما تفيد به دراسة لهوانغ ويوه (Huang & Yeoh, 2005) من أن الأمهات الصينيات لهن

†تم تقسيم متغير مقدار حصول الوالدين على تضحية من أبويهما إلى ثلاث مستويات نعم، ولا، ولا أعرف،وحجب المستوى الأخير (لا أعرف)الذي كان عدد أفراد العينة الذين اخذوا هذا الخيار للأب 601، وفيما كان عدد أفراد العينة الذين اختاروا هذا الخيار للأم 639

تاريخ طويل من التضحية بأنفسهن لضمان حياة تعليمية أفضل لأبنائهن.

ورغم أن التضحيات الاقتصادية التي قدمها الآباء والأمهات على نفس الدرجة، في مستواها، و الفرق كان هامشي لكنه جاء لصالح الآباء، وحتى في حال عدم وجود أي فرق أيضا، فإن هذا لا يتوافق مع ما جاءت به دراسات نظرية (رأس المال البشري) من أن الأمهات سجلن ميلاً أكثر نحو الاستثمار في الأبناء (Huisman & Smits, 2009)، وما تفيد به دراسة بديكات(Bodycott, 2009) من أن الأمهات أكثر استعداداً لتقديم تضحيات مالية وزمنية في مقابل حصول أبنائهن على تعليم جيد من الآباء، وقد يعود ذلك إلى أن الآباء أكثر إدراكاً لقيمة الاستثمار في تعليم الأبناء وبالتالي أكثر تضحية بحكم أنهم أكثر تعليماً إذ كشفت بيانات العينة أن 60% من الآباء يحملون مؤهل جامعي فأعلى، مقابل 46% من الأمهات يحملن مؤهل جامعي وأعلى في جانب، أو لأن ثقافة المجتمع السعودي تجعل مسؤولية تعليم الأبناء تقع على عاتق الآباء أكثر من تحميل الأمهات مسؤولية ذلك.

وبالنظر في أثر المتغيرات التي تم اختبارها على مقدار التضحية لدى كلا الوالدين (الآباء والأمهات) يتبين أن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$) لصالح الذكور، للتضحيات الاقتصادية، والتضحيات الاجتماعية، والمستوى الكلي للتضحيات، وهذا متوافق إلى حد كبير مع ما جاءت به نتائج دراسة باريش وويلس Parish & (Willis,1993) من أن الآباء التايوانيين يميلون في استثماراتهم في رأس المال البشري لصالح أبنائهم الذكور، وأن هذا النمط من السلوك قد ينطبق على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم. ومع ما تفيد به دراسة كونلي وجلوبر Conley & Glauber, (2006) من أن الآباء اليابانيين أكثر ميلاً في التطلع لاستكمال أبنائهم الذكور دراستهم الجامعية، من استكمال الإناث لنفس الدرجة من التعليم، ولا يخرج واقع البنية الثقافية في المجتمع السعودي عن البنية الثقافية الشرقية، التي ترى أولوية أولى للأسرة في تعليم الذكور، نظرًا لما يرتبط بهم من مسؤوليات عائلية، تلقى على كاهلهم مستقبلاً.

كما تبين أن هناك فروق في تقدير الطلبة للتضحيات الاقتصادية ومستوى التضحيات الكلية للآباء، ترتبط بمتغير ملكية الكلية التي يدرس بها الطالب، لصالح الكليات الأهلية، مما يعني أن هناك اختلاف بين إجابات الطلبة المسجلين في كليات تتبع جهة أهلية، وبين إجابات الطلبة المسجلين في كليات تتبع جهات حكومية، نحو التضحيات الاقتصادية والكلية التي قدمها الآباء، لصالح طلبة الكليات التي تعود ملكيتها للأهالي، على حين لم تكن هناك فروق بين إجابات طلبة الكليات الحكومية والكليات الخاصة على ما تقدمه الأمهات من تضحيات اقتصادية من أجل تعليم الأبناء.وهذا أمر متوقع حيث يدفع الآباء في العادة على الأقل تكاليف تعليم أبنائهم لفصل دراسي واحد، كما أنه في العادة فإن مسئولية تعليم الأبناء تقع على كاهل الآباء دون الأمهات في البيئة السعودية.

أما بالنسبة للتضحيات الاجتماعية للآباء والأمهات فإنها وإن لم تكن هناك فروق بين متوسطات طلبة الكليات الخاصة والكليات الحكومية دالة، فإن اتجاه العلاقة جاء لصالح طلبة الكليات الخاصة الذين يشعرون بتقديم آبائهم وأمهاتهم تضحيات أكبر، ولعل ذلك متوقع لسببين أولاً لأن الأبناء يدرسون على حسابهم الخاص، يدفع كلفتها في العادة الآباء في جانب، وفي جانب آخر فإن الآباء يحرصون، على تقديم كافة التضحيات الاجتماعية لتحقيق الإنجاز التعليمي المطلوب، لتحقيق شرط نقل كلفة تعليم الأبناء على حساب الدولة بتحقيق معدل عالٍ،أو أن آباءهم وأمهاتهم ممن ينتمون إلى وسط اجتماعي واقتصادي أعلى، فطلبة الكليات الخاصة هم من أبناء الطبقة الاجتماعية الأعلى اقتصادياً وثقافياً، وبالتالي هم أكثر إدراكاً لأهمية التعليم.

كما أشارت نتائج الدراسة أن تخصص الكلية التي يدرس بها الطالب مؤثر على مقدار التضحيات المقدمة من الوالدين، فطلبة الكليات الصحية يحضون بتضحيات اقتصادية من الآباء والأمهات أكثر من التضحيات المقدمة للطلبة في الكليات الإنسانية، والكليات التطبيقية، وطلبة الكليات التطبيقية يحضون بتضحيات أكبر من التضحيات التي يحظى بها طلبة الكليات الإنسانية، ولعل هذا طبيعياً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن الآباء والأمهات يتحسسون القيمة الوظيفية والمجتمعية المنتظرة لأبنائهم، الذين يدرسون في الكليات التي يُطلق عليها عادة كليات الصفوة أو النخبة (الصحية)، وهم يقدمون تلك التضحية على أمل أن يحصل أبناؤهم على وظائف مرموقة تتحسن بها أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية من جانب، والتي من المأمول

أن تنعكس إيجاباً على أوضاع الوالدين مستقبلاً، كما أن فرص العمل في سوق العمل السعودي، ومستويات الدخل لخريجي لكليات التطبيقية، أفضل حالاً من خريجي الكليات الإنسانية هذا في جانب، وفي جانب أخر ما يعتقد به لدى الأسر من سهولة باستثناء التضحيات الاقتصادية المقدمة من قبل الأمهات، تأثرت بالقدرة الموروثة بحسب ما يشير لها المعدل التراكمي، حيث أن الطلبة الأعلى في المعدل هم الذين حظوا بنصيب أكبر من تضحيات الآباء الاقتصادية والاجتماعية والكلية وتضحيات الأمهات الاجتماعية والكلية، وإذا ما كان المعدل التراكمي هو أحد مؤشرات القدرة العقلية فإنه يمكن القول: إن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة برينتون (Brinton, 1988) من تأثر مشاركة الوالدين بدرجة ما يبديه الطفل من قدرات أو ما يسميه علماء رأس المال البشري الموروث " القدرات الوراثية"، أما عدم تأثر التضحيات الاقتصادية لدى الأمهات تبعاً للمعدل التراكمي، فقد يعود كما سبق القول لأن تعليم الأبناء هو في العادة مسؤولية الآباء في البيئة السعودية.

كما تبين أن التضحيات الاقتصادية المقدمة من الآباء والأمهات تأثرت بمقدار الدخل، وكذلك التضحيات الاجتماعية للأمهات، لصالح الطلبة المنتمين لأسر ذات دخول متوسطة وأعلى، وهذا طبيعي، فأولياء الأمور بحسب ما تشير إليه دراسة مولدين وآخرون (Mauldin et al.,2001) تزيد استعدادهم وقدرتهم على الدفع مع ارتفاع مدخراتهم لأبنائهم في المستقبل، ويعتمد هذا الاستعداد وهذه القدرة على قوة الدخل، ونسبة المدخرات،والقيمة السوقية للأصول الثابتة، على حين لم تتأثر التضحيات الاجتماعية المقدمة من الآباء بمتغير الدخل، ولعل ذلك يعود لأن الالتزامات الاجتماعية في المجتمع السعودي، لجميع شرائح المجتمع، مما يخفي الفروق بين طبقاته المختلفة لاسيما للذكور.

و تأثرت التضحيات الاقتصادية للآباء والأمهات، وكذلك التضحيات الاجتماعية لدى الآباء بالمؤهلات التعليمية، لصالح المؤهلات الأعلى، فالآباء والأمهات الأكثر تعليماً هم أكثر دخولاً، وأكثر إدراكاً لأهمية التعليم والتضحية من أجله، بحسب ما تشير إليه دراسة ديري وآخرون (Deary et al. ,2005) من أن لتعليم الوالدين أثر في صعود وهبوط الدرجة التعليمية الدراسة بالكليات الإنسانية مقارنة بالكليات الصحية والتطبيقية لا يستوجب الكثير من التضحية في اعتقادهم.

كما تشير النتائج أن التضحيات الاجتماعية والاقتصادية والمستوى الكلي للتضحيات المقدمة من قبل الآباء والأمهات، للأبناء بشكل ملحوظ، فالوالدين الأكثر تعليماً يستثمرون بشكل أكبر في رأس المال البشري لأبنائهما، من خلال توفير مستويات عليا من السلع والخدمات التي تدعم التعليم، أومن خلال تخصيصهم وقت أطول لأبنائهم. وفي نفس الوقت تبين أن درجة المؤهل لم تؤثر على ما يقدمنه الأمهات من تضحيات اجتماعية، من أجل تعليم الأبناء، ولعل ذلك عائد إلى أن الأمهات الأقل مؤهلاً و نتيجة لافتقارهن للتعليم، يبذلن جهودًا متقاربة، مع ما يبذلنه الأمهات المتعلمات في محاولة لتعويض ما حرمن منه في أبنائهن، مما كانت معه تقارب قيم المتوسطات لتضحياتهن الاجتماعية مع قيم متوسطات التضحيات الاجتماعية التي يقدمها الأمهات من حملة المؤهلات التعليمية العليا.

كما تبين أن متغير حجم الأسرة كان متغير مؤثر على مقدار التضحيات الاقتصادية المقدمة من قبل الآباء والأمهات لتعليم الأبناء، وكذلك على مستوى التضحيات الكلية لكلا الوالدين، أما بخصوص التضحيات الاجتماعية لكلٍ من الآباء والأمهات من أجل تعليم الأبناء، فقد جاءت الفروق غير دالة على متغير حجم الأسرة، لكن اتجاه العلاقة للمتوسطات عند الآباء والأمهات كان لصالح عدد الأبناء الأقل، وقد يعود ذلك إلى أن التعليم في المملكة يقدم في جميع المراحل في جانب، وارتفاع دخل الفرد نوعاً ما، أو قد يعود إلى إيلاء أهمية عالية للتعليم في المملكة وينسحب هنا نفس القول عند مناقشة أثر نتائج متغير الدخل على التضحيات الاجتماعية مازالت تحكمه عادات وتقاليد اجتماعية ملزمة تصل إلى حد الأعراف يستصعب معها الوالدان الإفلات منها بصرف النظر عن حجم الأسرة لصالح تعليم الأبناء، وهذه النتيجة في جزئها الأول تتماشى مع ما جاءت به دراسة هاميلتو (Hamilton, 2013) من أن حجم الأسرة عامل قوي فيما يقدمه الوالدان من تضحيات، فكلما زاد عدد الأبناء في الأسرة، كلما قلت الموارد التي تخص كل طفل، سواء أكانت موارد فكرية أم اجتماعية تفاعلية أم اقتصادية.

كما أوضحت النتائج أن متغير " تلقي تضحية من قبل والديهما في السابق لإكمال تعليمهما" متغير حاسم في التضحيات المقدمة، من الآباء والأمهات، في الجانب الاقتصادي، وعلى مستوى التضحيات الكلية، مما يعني أن إدراك أهمية التضحية من أجل التعليم، هو موروث ثقافي في الأسر عبر الزمن، وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ستيلمان وباول (Steelman & Powell ,1991) من أن استثمار الوالدين في التعليم العالي يزيد إذا تلقى الوالدان أنفسهما دعماً مادياً من والديهما، وهو ما يشير إلى استمراريته عبر الأجيال.

التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثتان بالنقاط بالآتي:

1. بناء استراتيجيات تمويلية للتعليم العالي،تزيد الحافز لدى أولياء الأمور من المشاركة في كلفة التعليم لأبنائهم،كالتوسع في التعليم الجامعي الأهلي.
2. بناء إستراتيجية لبرامج إعلامية تثقيفية، عن أهمية تقديم مزيد من التضحيات الاقتصادية والاجتماعية لتعليم الأبناء،ونتائج ذلك على رفاه الأبناء و الوالدين مستقبلاً.
3. إجراء بحوث مستقبلية عن التضحيات الوالدية في مراحل تعليمية أخرى، وتأثرها بعوامل أخرى، مثل مقدار الادخار ،عمر الوالدين،....الخ.

المراجع

إبراهيم، خالد عبد الله (2012). العلاقة بين رأس المال البشري وإدارة الجودة "دراسة نظرية". ***مجلة الإدارة والتخطيط***،91، 205-218.

جونز، جرنت (1993) ***اقتصاديات التعليم***. ترجمة أنور غالب السعيد (2000)؛ الجامعة الأردنية: عمان.

سهاونة، فوزي و كرادشة، منير (1994). الاستثمار في تعليم الأبناء وعلاقته بالخصوبة المفضلة والفعلية. ***دراسات***،21 (19)،236-259.

شراز، محمد صالح (2006). أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي. مجلة **جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**،18 (2)، 84-144.

العبيدلي، فريدة (2013). **الحلول السياسية لمشاكلنا الأسرية**. نشرة المودة الإعلامية- وزارة الشؤون الإجتماعية، 176، 42.

المطوع، فهد حمد (2013). مجالات الإنفاق للأسر السعودية في ضوء الطفرة النفطية الثانية. ***مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية***، 35، 62- 77.

المهدي، حسن محمد (2007). التعليم والتدريب في دول مجلس التعاون الخليجي: التنمية المعرفية والاقتصادية بين الاستثمار والمنافسة. ***ندوة إستراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن21***، 25 أكتوبر 2007: المنامة.

وزارة التعليم- التعليم العالي (1436هـ). إحصاءات التعليم العالي استل بتاريخ 2015/5/1، الموقع الإلكتروني http://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Ehsaat/Pages/default.aspx

Aldrich, H., Renzulli, L. A., & Langton, N. (1998). Passing on privilege: Resources provided by self-employed parents to their self-employed children. **Research in Social Stratification and Mobility**, 16, 291-318.

Beams ,J. D.& Briggs, J.W. (2012) , Tax planning for parents of college students ,**Journal of Accountancy**,1 (24),143-161.

Becker, G. S., Murphy, K. M., & Tamura, R. (2004). Human capital, fertility, and economic growth. **In Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education** (3rd Edition) (pp. 323-350). The University of Chicago Press.

Blanden, J., Gregg, P., & Macmillan, L. (2013). Intergenerational persistence in income and social class: the effect of within-group inequality. **Journal of the Royal Statistical Society:** Series A (Statistics in Society), 176 (2), 541-563..

Bodycott, P. (2009). Choosing a higher education study abroad destination What mainland Chinese parents and students rate as important. **Journal of Research in International Education**, 8 (3), 349-373.

Brinton, M. C. (1988). The Social-Institutional Bases of Gender Stratification: Japan as an Illustrative Case. ***American Journal of Sociology***, 94,300-334.

Brown, P. H. (2006). Parental education and investment in children's human capital in rural China. ***Economic Development and Cultural Change***, 54 (4), 759-789.

Chrispeels, J. H., & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children**.** ***Peabody Journal of Education****,* 76 (2), 119-169.

Conley, D., & Glauber, R. (2006). Parental educational investment and children's ***American education: Learning, socialization, and identity***, 3, 193-219,Greenwich, CT: Information Age.

Hinkle, D., Weirsma, W., & Jurs, S. (1988). ***Applied statistics for the behavioral sciences.*** Boston: Houghton Mifflin.

Huang, S.&Yeoh, B. S. A. (2005), Transnational families and their children's education: China's 'study mothers' in Singapore. **Global Networks**,5 (4), 379-400.

Huisman, J., & Smits, J. (2009). Effects of household-and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. ***World development***,37 (1), 179-193.

Kim, S., & Lee, J. H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. ***Economic Development and Cultural Change***, 58 (2), 259-296.

Klein, A. (2008). From Mao to Memphis: Chinese Immigrant Fathers' Involvement with Their Children's Education. ***School Community Journal,*** 18 (2), 91-118.

Leung, J. T., & Shek, D. T. (2011). "All I can do for my child"–development of the Chinese Parental Sacrifice for Child's Education Scale. ***International Journal on Disability and Human Development*****,** 10 (3), 201-208.

Lipman, P. (2013). **The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city**. New York: Routledge.

Mahroum, S. (2000). Highly skilled globetrotters: mapping the international migration of human capital. ***R&D Management*****,** 30 (1), 23-32.

Mauldin, T., Mimura, Y., &Lino, M. (2001). Parental expenditures on children's education. ***Journal of Family and Economic Issues***, 22 (3), 221-241.

Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. ***Annual. Revielo. Sociol***ogy, 34, 319-337.

Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. ***Child development***, 72 (6), 1832-1843.

academic risk estimates of the impact of sibship size and birth order from exogenous variation in fertility. ***Journal of Human Resources***, 41 (4), 722-737.

Deary, I.J. ,Taylor, M.D. ,Hart, C.L. ,Wilson, V. ,Davey Smith, G. ,Blane, D., & Starr, J.M. (2005), Intergenerational social mobility and mid-life status attainment: influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education, ***Intelligence***, 33 (5):pp. 455-472.

Delgado, E. A. (2009). Latinos' use, desire, and type of non-parental child care arrangements. ***Journal of Latinos and Education*****,** 8 (2), 119-140.

Elliott, W., & Beverly, S. (2011). Staying on course: The effects of savings and assets on the college progress of young adults. ***American Journal of Education***, 117 (3), 343-374.

Francis, B., & Archer, L. (2005). British–Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education. ***British Educational Research Journal*****,**31 (1), 89-108.

Guryan, J., Hurst.E., & Kearney,M.S. (2008), Parental Education and Parental Time with Children, ***Journal of Economic Perspectives*** ,22 (3), 23-46.

Hamilton, L. T. (2013). More is more or more is less? Parental financial investments during college. ***American Sociological Review*****,** 78 (1), 70-95.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 19 (2), 141-164.

Harris, S. (2013), ***Making sacrifices to pay for private schooling***, Daily Mail,MAIL Online, Jan 20 2013.

Hickey, M. G. (2006). Asian Indian family socialization patterns and implications for American schooling. ***Asian and Pacific-***

to human rights. Routledge. London: McGraw-Hill.

Wade, Jennifer (2012), 45 per cent of parents have made no provision for their children's education, The Journal,http://www.thejournal.ie/45-per-cent-of-parents-have-made-no-provision-for-their-childrens-education-564977-Aug2012.

Zhang, Q. (2007). Family communication patterns and conflict styles in Chinese parent-child relationships. ***Communication Quarterly***, 55 (1), 113-128.

Zhou, M., & Kim, S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities**.** ***Harvard Educational Review*****,** 76 (1), 1-29.

McGinnity, F., Watson, D. & Kingston, G. (2012). ***Analysing the Experience of Discrimination in Ireland: Evidence from the QNHS Equality Module 2010.*** Dublin: Equality Authority.

Meghir, C., & Palme, M. (2005). Educational reform, ability, and family background. ***American Economic Review***, 414-424.

Neill, D. B. (2011). Urbanization and daughter-biased parental investment in Fiji. ***Human Nature***, 22 (1-2), 139-155.

Parish, W. L., & Willis, R. J. (1993). Daughters, education, and family budgets Taiwan experiences. **Journal of Human Resources**, 863-898.

Spring, J. H. (2008). **Wheels in the head: Educational philosophies of authority, freedom, and culture from Confucianism**

المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية

سائد محمد ربايعة

جامعة القدس المفتوحة

فلسطين

تاريخ التسلم: 2016/1/11 **تاريخ القبول: 2016/4/4**

هدفت الدراسة الكشف عن المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية، في ضوْء متغيرات: الجنس، وعدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة، ومكان السكن الدائم، والمعدل التراكمي. ولتحقيق الأهداف أعلاه، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ، طبقت على عينة بلغ حجمها (317) طالبا وطالبة. ولجمع البيانات، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (48) فقرة، مثّلت المشكلات التكيفية في ستة مجالات. وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت النتائج أن درجة المشكلات على الأداة الكلية كانت متوسطة، أما على مستوى المجالات الفرعية فقد ترتبت المشكلات كالآتي: الاقتصادية، والسياسية، والصحية، والسكن والمواصلات، والاجتماعية، والأكاديمية. كذلك بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في المشكلات التكيفية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، على مستوى مجال المشكلات السياسية، لصالح الطلبة الذكور، كذلك تبين وجود فروق على مستوى المشكلات مجتمعة تبعاً لمتغير مكان السكن الدائم للطالب، في حين تبيّن عدم وجود فروق تبعاً لمتغير عدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة. كما بينت الدراسة وجود علاقة خطية سالبة (عكسية) بين درجة المشكلات التكيفية التي تواجه الطالب ومعدله التراكمي، واتّضح أن درجة تأثير المشكلات التكيفية في المعدل التراكمي كانت ضعيفة جداً. وبعد إجراء اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression) توضّح أن مجال المشكلات الأكاديمية هو المجال الوحيد المؤثر في المعدل التراكمي بدلالة إحصائية.

(الكلمات المفتاحية: المشكلات التكيفية، طلبة، فلسطين، الجامعة العربية الأمريكية، الخط الأخضر).

Adjustment problems of students at Jerusalem and occupied Palestine (green line) enrolled at the Arab American University (AAU)

Saed M. Rabaya

AL-Quds Open University

srabaia@qou.edu

The study aimed at identifying adaptation problems among students of Jerusalem and occupied Palestine (green line) enrolled at the Arab American University, in the light of various variables: sex, years of university enrollment, permanent place of residence, and accumulative academic average.To achieve the aims above, the study adopted the descriptive approach based on a sample totaling (317) AAU's students from Jerusalem and Occupied Palestine (green line). For the purpose of data gathering a questionnaire was developed consisting of (48) paragraphs representing adaptation problems in six areas. Results of gathering and analyzing data showed that the degree of problems at the total tool was medium while, on the subsidiary areas, problems arranged respectively as follows: economic, political, health, housing and transport, social and academic. They also showed statistical significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the student's adaptation problems in accordance with sex variable in the area of political problems only in favor of males, but no diffrences were shown in years of university enrollment and there was differences were shown at the level of all problems according to student permanent residence variables. However, a reverse (negative) relationship was found between adaptation proplems and accumulative average. Finally, the study showed that degree of influence which adaptation had on accumulative average was very poor. Then Stepwise Regression test was made which shows that the area of academic problems is the only area is statistically significant and influence in the accumulative average.

Keywords: adjustment problems, students, Palestine, Arab American University, Green line.

خلفية الدراسة وأهميتها:

يعدّ التكيّف من أبرز المصطلحات والمفاهيم المتحدّث عنها في مجالات العلم والمعرفة المختلفة لما يحمله هذا المصطلح من معانٍ عدة، مما جعله موضوعاً ذا أهمية بالغة في مجالات العلوم الحياتية، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، وعلم النفس والتربية. فالتكيّف بالمعنى البيولوجي كان قد شكل حجر الزاوية في نظرية دارون التطورية، الذي يعبّر من خلاله عن قدرة العضوية أو الكائن الحيّ على التلائم مع شروط البيئة ومتغيراتها؛ لتحافظ على ديمومة بقائها، أمّا التكيف بمفهومه الاجتماعي فإنه يشير إلى تلك العملية التي تتلائم الجماعة بها مع الهدف، وبذلك، يمكنها البقاء (الخالدي والعلمي، 2009، ص14).

والتكيف على وفق منظور علم النفس فإنه يدل على السلوك الذي يجعل الفرد متلائما مع شروط العالم الطبيعي، ومع الدوافع الشخصية الذاتية، ومطالب العالم الاجتماعي، وبذلك، فإن التكيف، وفقاً لهذا المنظور، يشير إلى العملية التي يعدّل من خلالها الفرد بناءه النفسي وسلوكه؛ ليستجيب إلى شروط المحيط الطبيعي والاجتماعي محققاً لنفسه الشعور بالتوازن والرضا (الخالدي والعلمي، 2009، ص14). وعبّر السنبل وآخرون (2005) عن عمق العلاقة الثنائية بين التكيف وعلم النفس في أن ثمة علماء من عرفوا علم النفس بدلالة التكيف، فعرفوه بأنه العلم الذي يدرس قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات بيئته، وظروفه الاجتماعية.

فالتكيف النفسي والاجتماعي الحسن عند ريحاني وآخرون (2009، ص2018) حالة إيجابية لدى الفرد، تشير إلى تمتعه بالمظاهر التي تتمثل بالحياة الهانئة التي منها الرضا عن الذات، والشعور بالسعادة، والتفاؤل، والميل إلى المرح، والاستمتاع بالحياة. وفي ذلك، إشارة واضحة إلى انسجام الإنسان مع محيطه، بوصف التكيف تقنية تسمح للشخص الحصول على فهم أفضل للوسط الذي يعيش فيه؛ لأنه عملية تستدعي التعديل والتغيير اللذين قد يشملان الفرد نفسه أو البيئة المحيطة به، بهدف الوصول إلى حالة من الاتزان. ولذلك، يرى بياجيه أن بروز حاجة معينة لدى الفرد تؤدي به إلى حالة من فقدان التوازن المعرفي، الأمر الذي يدفعه إلى البحث عن وسيلة للتعديل، أو أسلوب للإشباع، وصولاً إلى التكيف المعرفيّ، وكان قد أكد أن الفرد سيتبّع، من أجل ذلك، واحدة من الطريقتين: أولهما قيامه بتغيير أو تعديل ما لديه من مخططات وبنىً معرفية لتتفق ومتطلبات البيئة ومعطياتها، وهذا ما أطلق عليه مصطلح التلاؤم (Accommodation)، ثانيهما: قيام الفرد بتعديل البيئة ومعطياتها؛ لتنسجم وما لديه من مخططات وبنى معرفية، وهذا ما سماه بالتمثل (Assimilation) (Woolfolk, 1995).

وتظهر أشكال التكيف في أثناء حديث الرفاعي (2010) عن التكيف بأنها شكلان رئيسان، أولهما التكيف الحسن الذي يشكل مصدر راحةٍ واطمئنانٍ للفرد يعكس توافقا مع محيطه وصحة نفسية له، وذلك، نتيجة تحقيقه أهدافه وغاياته، موظفاً بعض الأنماط السلوكية التي ترضيه وترضي المجتمع، ثانيهما: التكيف السيئ الذي يشكل مصدر اضطراب له، ويعبر عن سوء تكيفه، وسوء صحته النفسية، وينتج عنه عدم قدرته على إشباع حاجاته ودوافعه بطرق مرضية لنفسه وللمجتمع.

ويلجأ الفرد عادة إلى أساليب عدة لمواجهة المواقف الطارئة من أجل التكيف معها، ومنها: العدوان على مصدر الإعاقة الذي يحول دون إشباع حاجاته، أو الانسحاب الفيزيائي والنفسي، أو الاستسلام والخضوع (الإذعان)، أو الكبت، أو الإنكار (الخالدي والعلمي، 2009، ص13). وبالنسبة إلى العوامل التي تؤثر في التكيف فإنها كثيرة ومتشعبة، نحو درجة إشباع حاجات الفرد الأولية والثانوية، إضافة الى العوامل الفسيولوجية كتأثير الغدد وإفرازاتها، والمظاهر الجسدية الخارجية، والطفولة وخبراتها (تعلم مهارات التكيف) والقدرات العقلية التي يتمتع بها الفرد، وكذلك، عوامل المستوى الاجتماعي والثقافي للفرد (الداهري، 2009، ص56–58).

ولعل البيئة التعليمية لا تقل إشكالاتها مثل سائر البيئات الأخرى التي تتطلب من أفرادها المتعلمين إحداث حالة تكيفٍ وتوافقٍ مع المواقف التربوية، إذ إنها عملية متحصلة بأثر من عوامل عدة تخص أفراها، منها: ميولهم، ونضج أهدافهم، وقدراتهم العقلية، واتجاهاتهم نحو النظام التعليمي في مؤسستهم، وموادها الدراسية، وعلاقتهم برفقائهم ومعلميهم، ومستوى طموحهم. وعادة، فإن تكيف الطالب لا يقاس بمدى خلوه من المشكلات بل بدرجة قدرته على مواجهتها، وطرح حلولٍ إيجابية تساعد على تكيفه مع نفسه ومحيطه التعليمي. ويتمثل التكيف في البيئة التعليمية بقدرته على التلاؤم مع متطلبات المؤسسة التربوية من حيث تقبّله للاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطوير ذاته (ناصر، 2006).

إن مرحلة الشباب الجامعي مرحلة مهمة في تكوين شخصية الأفراد، وتمثل منعطفا حاداً في حياة الطالب، والجامعة بوصفها مؤسسة تربوية مستقلة تمثل خبرة غنية تمنح الطالب نمطاً مختلفاً في الحياة. ولذلك، فإن ما يتعرض له الفرد في هذه المرحلة من ضغوط وصدمات تترك آثاراً سلبية على بنيته الشخصية، تظهر على شكل اضطرابات نفسية كالشعور بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس، والإحباط، والخوف على تحصيله الدراسي، وتشويش تفكيره في مختلف القضايا التي تواجهه،

سواء في الحياة الدراسية، أو في مجمل الحياة التي يعيشها (سعادة وآخرون،2002، ص207).

وتعدّ الصحة النفسية للطالب الجامعي ركيزة أساسية يعتمد عليها في إنتاجيته وفاعليته وتحقيق طموحه في الحياة؛ لأنّ أية إعاقة أو ضغوط حياتية يتعرض لها في أثناء حياته الجامعية لا بد من أنها ستترك آثاراً سلبية في صحته النفسية والجسمية، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ومن ثمّ، تؤثر في نجاحه وتقدمه في حياته الدراسية والاجتماعية. ويكون الطالب الجامعي، بشكل عام، عرضة لهذه العوامل المؤثرة، متزامنة مع التغيرات التي تطرأ عليه في حياته الجامعية في أثناء الفترة الانتقالية من الطفولة إلى الرشد، الأمر الذي قد يعرضه إلى خبرات مؤلمة، تؤدي إلى إثارة مشاعر القلق والإحباط والتهديد(السويلم، 2002).

ويضيف كل من سميث ورن (Smith & Ren, 2007) إلى ما ذُكر مشكلات عدة أخرى تواجه الطالب الجامعي التي تختلف اختلافاً كبيراً عن ما كان يواجه في المدرسة، التي منها: التخطيط للمستقبل، والتحول إلى الاستقلال الذاتي والعاطفي، والاعتماد على النفس، وبناء علاقات جديدة، وتطوير عادات دراسية مغايرة تتفق ومرحلة التعليم الجامعي، وقد يكون هذا الأمر أكثر تعقيدا في حالة ابتعاثه خارج وطنه، أو دراسته في بيئة ثقافية مختلفة عن مكان سكنه الدائم، الأمر الذي يتطلب منه استحداث طرق وآليات تكيف جديدة تتجاوز هذه الصعوبات.

والجدير بيانه، فإن الطلبة الذين يدرسون خارج بلدانهم يواجهون مشكلات عديدة كان أجملها سنيل وآخرون (Senel et al.,)، كما ورد في دراسة الزيود (2013، ص395) بأنها القدرة على التوافق مع الدور الجديد في الثقافة الجديدة، والصعوبات الأكاديمية، والمشكلات المالية، وتأكيد الذات، والشوق للأسرة والحنين الوطن. وينبغي للطالب المغترب كما ورد في الأشقر (2003) التعامل مع أفراد يختلفون عنه ثقافةً وتوجها وفكراً في علاقاته الاجتماعية، مما قد يؤدي إلى تضارب علاقاته وتناقضها، الامر الذي يشكل عبئاً إضافيا على كاهله. ويرى الزيود (2013، ص396) بانه لا يمكن دراسة تكيف الطلبة الوافدين مع مجتمع الجامعة، وتوافقهم مع أفرادها دون مناقشة تفاعلهم الاجتماعي مع مجتمع الجامعة ومحيطه بعاداته وتقاليده.

وجملة القول: فإن الطلبة الوافدين، أو المغتربين، أو الذين يدرسون في بيئات ثقافية مختلفة عن ثقافة بيئتهم، هم عرضةً لمشكلات عدة، قد تحول دون تكيفهم مع الظروف الجديدة، ولعلّ من أهمها:

المشكلات الأكاديمية كما ورد في: دراسة واو وآخرون (Wu, et al., 2015)، ودراسة ايزي وانجبديون (Eze & Inegbedion, 2015)، ودراسة الزيود (2013)، ودراسة مائين وآخرون (Maeen, et al., 2013)، والمشكلات النفسية كما ورد في: دراسة بني مصطفى والشريفين (2013)، ودراسة البنوي وآخرون (2009). والمشكلات الاجتماعية والثقافية كما ورد في: دراسة ايزي وانجبديون (Eze & Inegbedion, 2015)، ودراسة سومرا (Sumra, 2012)، ودراسة العازمي (2005)، ودراسة بيشوب (Bishop, 2009). والمشكلات الاقتصادية كما ورد في: دراسة بانجونج (Banjong, 2015)، ودراسة الزيود (2013)، ودراسة ونهو وزانج (Wenhua & Zhang, 2013). والمشكلات اللغوية كما ورد في: دراسة ايزي وانجبديون (Eze & Inegbedion, 2015)، ودراسة لي وكامبل (Li & Campbell, 2006).

وتؤكد الدراسات السابقة التي أجريت على الطلبة المغتربين أن التكيف ضرورة ملحة لهذه الفئة من الطلبة؛ لأن سوء تكيفهم قد يؤثر في مجرى حياتهم التعليمية بأكملها، وينعكس سلبا على أدائهم الأكاديمي (التحصيل)، والعكس صحيح، أي أن حسن تكيفهم سينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي، كما بينت ذلك كل من: دراسة بانجونج (Banjong, 2015)، ودراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2013)، ودراسة مائين وآخرون (Maeen et al., 2013)، ودراسة البنوي وآخرون (2009)، ودراسة سبيت (2010)، ودراسة سيراك وآخرون (Sirak, et al., 2000).

التعليم العالي للطلبة العرب داخل "الخط الاخضر":

تُعرف إسرائيل نفسها بأنها "دولة يهودية" أو "دولة الشعب اليهودي"، فالهوية القومية فيها لا تشمل جميع مواطني الدولة، وإنما تقتصر على أفراد جماعة اثنية واحدة هي الأكثرية اليهودية، حيث إنها لم تسعَ سعياً جاداً إلى دمج مواطنيها العرب

في حياة الدولة، لا بل أبعدتهم عن الحياة العامة بهدف الحفاظ على يهودية الدولة، وإحكام سيطرتها على هذه الأقلية (ميعاري، 2014، ص17).

وبناءً على ما تقدم، تعيش الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل ظروفا صعبة جداً، على الرغم من أنها أقلية أصيلة (أصحاب الأرض)، إذ إن الفرص المتاحة أمام أبنائها محدودة للغاية، ذلك في مناحي الحياة المختلفة. ويلحظ المتتبع لهذه القضية، أن نسبة تمثيل هذه الأقلية ليست عادلة، وأنّ ظاهرة التمييز تطال أيضا مجمل الجهاز الرسمي في إسرائيل بعامة، وجهاز التعليم والتعليم العالي خاصة، وتشكل الأقلية العربية في إسرائيل حوالي (18%) من مجمل السكان، في حين أن نسبة تمثيلها في جهاز التعليم العالي أقل من ذلك بكثير (المركز العربي للحقوق والسياسات، 2011، ص41). ويذكر مصطفى (2009، ص21) أن نسبة الطلبة العرب الذين رفضت طلبات قبولهم في الجامعات الإسرائيلية للعام (2004) قد بلغت (49.2) من عدد الطلبات المقدمة.

وترى توتري (د ت) أن هناك زيادة ملحوظة في نسبة الطلاب العرب في السنوات الأخيرة الملتحقين في الجامعات الإسرائيلية لكنها زيادة ليست جوهرية، كما أشارت إلى أن نسبة الطلاب العرب المسجلين لنيل درجة البكالوريوس في السنة الدراسية (2010–2011) لم تتجاوز (12.1%)، كما أن نسبة الطلبة المسجلين لنيل درجة الماجستير هي (8.1%)، في حين بلغت نسبة المسجلين لنيل درجة الدكتوراه (4.4%) فقط، من مجمل الطلاب في الجامعات والكليات الأكاديمية الاسرائيلية (باستثناء الجامعة المفتوحة)، أي أن نسبتهم بشكل عام لم تتجاوز (9.5%).

وللتبصر في هذه النسبة المتدنية للطلبة الفلسطينيين في الجامعات الاسرائيلية ثمة حاجة للبحث في الاسباب التي تقف وراء هذه النسب، والعوامل الطاردة لهؤلاء الطلبة، ولعل أول هذه العوامل عدم الاعتماد مباشرة على شهادة الثانوية العامة (البجروت) بوصفه معياراً للقبول في الجامعات الاسرائيلية، والتشكيك في مصداقيته، واعتماد الجامعات على امتحان قبول يسمى (البسيخومتري)، ويشير مصطفى (2009، ص39) في هذا الصدد إلى أن هذا الامتحان (البسيخومتري) يعد أحد أهم العوائق البنيوية الاساسية التي تقف أمام الطالب العربي الفلسطيني في الانخراط في التعليم العالي، ويشكل عائقا أمام متناولية التعليم العالي لفئة الطلبة العرب. ويصنف هذا الامتحان المجموعة الطلابية التي تمكنت من استيفاء شروط التسجيل للجامعات بعد حصولها على إجازة المرحلة الثانوية (البجروت)، لأن أسلوبه ومضمونه يعدان عائقين أمام انخراط الطالب العربي في التعليم العالي. وتشير المعطيات إلى وجود فجوة بين تحصيل الطالب العربي ومعدلاته وتحصيل الطالب اليهودي التي تصل إلى (120) نقطة لصالح الطلبة اليهود، فهو امتحان (البسيخومتري) يستجيب لاسلوب التعليم الشائع في المدارس اليهودية؛ الذي يوظف الطرق الإبداعية، ويركز على تنمية التفكير، ويتبنى أساليب التحليل في التدريس، مقابل اتباع جهاز التعليم العربي للطريقة التلقينية، مركزا على حشو المعلومات في أذهان الطلبة، ومركزية المعلم في هذه العملية. وبصيغة أخرى، فإن امتحان (البسيخومتري) يعد امتحانا متحيزاً ثقافياً؛ لأنه يميل في كل مضامينه إلى التوجه الغربي الأنجلوسكسوني، ويشمل ذلك الامتحان باللغة العربية، أيضا، الذي يُترجم بشكل حرفي عن النص العبري، فتزيد عملية الترجمة من التوجّه الثقافي الموجود أصلا لصالح الطلبة اليهود. (المركز العربي للحقوق والسياسات، 2011، ص41)

والمعيق الثاني كان ذكره أبو جابر في صحيفة فلسطين أون لاين بتاريخ (2014/9/27) متمثلا بما يسمى بـ(عقدة الجيل)، أي سن الدخول للجامعة، حيث يشترط في الطالب المتقدم للجامعات الاسرائيلية أن لا يقل عمره عن (21) عاما، أي بعد انتهاء خدمته الالزامية في جيش الاحتلال، وعلى الرغم من أن الطلبة العرب الراغبين في الالتحاق في الجامعات لا يخدمون في الجيش، إلا أنّه يجب عليهم الانتظار مدة (3) سنوات من تاريخ حصولهم على شهادة التوجيهي "البجروت" كي يسمح له بالتسجيل في الجامعة.

والمعيق الثالث يتمثل في الطابع العنصري الذي يسود في الجامعات، الأمر الذي يعتبر أي نشاط يمارسه الطلبة العرب خارجا عن القانون، ويضيف جبارين في هذا الصدد كما عبر في صحيفة فلسطين أون لاين بتاريخ (2014/9/27)، بأن هناك عزوفاً جماعياً من الطلبة العرب عن الدراسة في الجامعات الاسرائيلية لأسباب عدة أجملها في قوله: "يتم ملاحقة الطلاب العرب في الجامعات الاسرائيلية تحت ما يسمى

"الطاعة" حيث توجه الاتهامات للطلاب العرب من قبل جهاز الامن العام في الجامعة، وعميد الطلبة، من خلال التجسس على الطلاب العرب، ورصد تعليقاتهم على وسائل التواصل الاجتماعي والمنتديات الثقافية. وينظر للطالب العربي في الجامعات الاسرائيلية على أنه خائن وطابور خامس إذا شارك في فعاليات وطنية".

أخيراً يصنف المركز العربي للحقوق والسياسات (2011، ص44) المعيقات السابقة التي تحول دون التحاق الطلبة العرب بالجامعات الاسرائيلية في ثلاث فئات رئيسة تتمثل بالتحديات التعليمية، فالتحديات الاجتماعية الثقافية، ثمّ التحديات على مستوى المؤسسة والجهاز.

في ضوء ما عُرض سابقا عن عنصرية جهاز التعليم الإسرائيلي، فإن الكثير من الطلبة العرب في القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" يجبرون على الانتقال إلى الدراسة في الجامعات العالمية والعربية والأردنية والفلسطينية (الضفة الغربية) على الرغم من عدم اعتراف إسرائيل بغالبية الشهادات من الجامعات العربية والفلسطينية بذريعة عدم وجود اتفاقيات سلام بينها وبين المؤسسة الإسرائيلية. لذلك، تستوعب جامعات الضفة الغربية آلاف الطلبة من القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر"، فقد ذكر الدكتور مفيد قسوم، نائب رئيس الجامعة العربية الامريكية للعلاقات الدولية في صحيفة فلسطين أون لاين بتاريخ (2014/9/27) بأنّ "هناك ثلاثة آلاف طالب من فلسطينيي الداخل المحتل يدرسون في الجامعة العربية الأمريكية، ويشكلون حوالي ثلث مجموع طلبة الجامعة البالغ عددهم تسعة آلاف طالب".

مشكلة الدراسة:

تعد المشكلات التكيفية السلوكية والنفسية من المشكلات التي أولاها علماء النفس والتربية أهمية خاصة في البحث والدراسة لا سيما في الميدان التربوي، إذ إن إغفال هذه المشكلات سيؤدي غالبا الى تراكمها، الأمر الذي قد يسهم في تأثيرها في مجريات حياة الطلبة، بشكل عام، وعلى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي والأكاديمي، بشكل خاص، ومن ثمّ، الحدّ من توافقهم في البيئة التعليمية. وهذا الأمر لا يقتصر على مراحل التعليم الأساسي والثانوي، وإنما يشمل أيضا الدراسة الجامعية التي تتطلب منهم لعب أدوار مختلفة، والتعامل مع شرائح أوسع، مما قد يشكل متغيرا آخر يعرضهم إلى مشكلات أكثر تعقيدا، تتطلب منهم توظيف استراتيجيات تكيفية أكثر تلائما وذكاء.

ولعلّ انتقال الطلبة للدراسة في جامعات خارج بلادهم أو مناطق بعيدة عن أماكن سكنهم، يضيف بعداً جديدا لهذه المشكلات التي قد تواجههم داخل حرم الجامعة أو في محيطه، بما يشمله من عادات وتقاليد جديدة عليهم، التي قد تفرز ظروفا اجتماعية ونفسية وأكاديمية جديدة. ولعل الطلبة الوافدين من القدس ومناطق فلسطين المحتلة "الخط الاخضر"، والملتحقين في الجامعات الفلسطينية عموماً وفي الجامعة العربية الامريكية خصوصا هم إحدى هذه الفئات المغتربة عن وطنهم للدراسة، لكونهم يمتلكون ثقافة مختلفة عن ثقافة الضفة الغربية، متأثرة في الثقافة الإسرائيلية، ويسكنون في مناطق تخضع للقوانين الإسرائيلية أثرت في عاداتهم وتقاليدهم. ولذلك، تتناول هذه الدراسة المشكلات التكيفية لطلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية في ضوء عدة متغيرات.

أسئلة الدراسة:

1) ما المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية؟

2) هل توجد فروق في المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية تبعا لمتغيرات الجنس، وعدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة، ومكان سكنه الدائم؟

3) هل يوجد تأثير للمشكلات التكيفية بمجالاتها (الاجتماعية، والأكاديمية، والاقتصادية، والسياسية، والصحية، والسكن والمواصلات) لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية، في المعدل التراكمي للطالب؟

أهمية الدراسة:

إن ظاهرة التكيف تعدّ مسألة حيوية منحها علماء النفس والاجتماع وعلماء التربية اهتماماً جاداً، ولا سيما لدى الطلبة المغتربين بوصفها مشكلة مهمة تمثل مصدر إهدار في القوى البشرية والمالية، كما أنهم اهتموا بدراسة العوامل المؤثرة في مستوى تكيف هؤلاء الطلبة رغبة في توفير مناخ أكاديمي

واجتماعي أفضل، يعمل على تحقيق الأهداف العلمية التي قدموا من أجلها. ومن هنا، برزت أهمية الدراسة هذه للتعرف إلى المشكلات التكيفية التي قد تواجه طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الأخضر" في الجامعة العربية الامريكية، التي قد يكون لها أثر في تحصيلهم العلمي، كما تنبع أهميتها في كونها تسعى لسد النقص في الدارسات التي أجريت على طلبة القدس و"الخط الأخضر"؛ ولعله من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في الجانب التطبيقي كونها تؤسس لبحوث مستقبلية، وتسهم في توفير نتائج وتوصيات قد يستفيد منها المعنيون في إدارة الجامعة، في وضع البرامج الفعالة التي تسعى إلى دمج الطلبة الوافدين دمجا مناسبا في الأنشطة المتنوعة في البيئة الجامعية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف معينة، أهمها:

أولا: التعرف إلى المشكلات التكيفية التي تواجه طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية، وأي المجالات التي تتركز فيها.

ثانياً: تبيان فيما إذا اختلفت تقديرات الطلبة حول المشكلات التكيفية التي تواجههم باختلاف متغيرات: الجنس، وعدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة، ومكان سكنه الدائم؟

ثالثا: الكشف فيما إذا وجد تأثير للمشكلات التكيفية بمجالاتها (الاجتماعية، والأكاديمية، والاقتصادية، والسياسية، والصحية، والسكن والمواصلات) لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية، في المعدل التراكمي للطالب؟

محددات الدراسة:

1) المحدد الزمني: حيث أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2014).

1) المحدد المكاني: الجامعة العربية الأمريكية/جنين/فلسطين.

1) المحدد البشري: طلبة القدس، وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية.

التعريفات الاجرائية:

1) **المشكلات التكيفية:** هي عبارة عن موقف يجابَه به الفرد ويتطلب منه حلا مناسبا، أو مجموعة أمور تسبب إزعاجا وضيقا للفرد يشعر بالحاجة إلى المساعدة في حلها أو التخلص منها، التي سيتم قياسها من خلال علامة الطالب على أداة الدراسة (الاستبانة).

2) **القدس:** مدينة فلسطينية تضم سكاناً من العرب استولت عليها قوات الاحتلال عام (1967) وضمتها للاراضي التي احتلتها في العام (1948)، واعتبرتها جزءاً من الدولة الاسرائيلية المزعومة.

3) فلسطين المحتلة "الخط الاخضر": هي جميع الاراضي والمناطق التي استولت عليها قوات الاحتلال الاسرائيلي في عام (1948)، وأنشأت عليها ما بات يُعرف بدولة اسرائيل.

الدراسات السابقة

قام سيراك وآخرون (Sirak et al., 2000) بدراسة هدفت إلى تطوير مقياس لمعرفة درجة تكيف الطلبة الجدد في الجامعة، على عينة من الطلبة الاسرائليين في السنة الأولى في جامعة ماستوشوس (Masashotes) الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ذي دلالة بين الدرجة الكلية لمقياس التكيف للحياة الجامعية والاستمرار بالدراسة، وبين تسرّب طلبة السنة الأولى من الدراسة، كما ظهر وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس التكيف الأكاديمي، وبين المعدل التراكمي لطلبة السنة الأولى، إذ تبين أن الطلبة المتكيفين أكاديمياً، هم أكثر احتمالاً للتخرج في الجامعة.

وسعى العازمي (2005) إلى الكشف عن مشكلات الطلبة الكويتيين في الجامعات الأردنية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتألفت عينة الدراسة من (319) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التي يواجهها الطلبة الكويتيون قد ترتبت ترتيباً تنازلياً بناء على متوسطاتها الحسابية كالآتي: المشكلات النفسية، فالمشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الاجتماعية. كما أظهرت النتائج اختلافا بين الجنسين في ترتيب حدة المشكلات حسب متوسط تقديراتهم عليها، إذ ترتبت تنازليا عند الذكور على النحو الآتي: المشكلات النفسية، فالأكاديمية، ثم الاجتماعية، أما ترتيب الإناث لها فكان ترتيبا تنازليا على النحو الآتي: الأكاديمية، فالاجتماعية، ثم النفسية.

في حين تناولت دراسة لي وكامبل (Li & Campbell, 2006) مشكلات الطلبة الاسيويين في جامعات نيوزيلاندا، من خلال مقابلته المباشرة (22) طالب وطالبة. بينت نتائج دراسته أن أهم المشكلات التي واجهتهم كانت في اللغة واستخدامها بطلاقة،

والاختلاف الثقافي ودوره في الحد من عملية التواصل، والألفة والتفاعل داخل الغرفة الصفية، ونقص الخبرة بالمعايير الاكاديمية المعتمدة، وقدرتهم على الاستفادة من خدمات الدعم المقدمة، كما تبين أن المدة التي مضت على وجودهم في الجامعة لم تشكل متغيرا مؤثرا في عملية التكيف.

كذلك درس بيشوب (Bishop, 2009) درجة التكييف الاجتماعي في أوساط الطلبة الريفيين في الجامعات الاسرائيلية في السنة الاولى من الدراسة، وذلك حسب متغير الجنس، وجذور الطالب العرقية. تمثلت عينة الدراسة بـ (78) طالبا وطالبة في قسم الطب البشري في الجامعات الاسرائيلية، وبينت الدراسة أن للتفاعل الاجتماعي تأثيراً بالغاً في مسألة التكيف الاجتماعي، وأن تكيف الطلبة ذوي الأصل الروسي والألماني كان أفضل من تكيف الطلبة ذوي الأصول الأخرى، في حين بينت الدراسة أن التكيف الاجتماعي لا يختلف باختلاف جنس الطالب.

أما دراسة البنوي وآخرون (2009) فقد هدفت التعرف إلى بعض المتغيرات المؤثرة في مؤشرات التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة، حيث قام الباحث بدراسة أثر الجنس، والجنسية، والحالة الزواجية، والدرجة العلمية، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي للطالب الوافد في مستويات الحنين للوطن لديه. واستخدمت العينة لجمع بيانات الدراسة البالغ عددها (163) طالبًا وطالبة. كشفت نتائج التحليل معاناة الطلبة من ظاهرة الحنين للوطن، كما كشفت نتائج التحليل المتقدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية، والمعدل التراكمي) من جهة، ومتغير الحنين للوطن من جهة أخرى.

وذهب سبيت (2010) الى فحص تأقلم الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية خلال فترة دراستهم الأكاديمية فيها، ولتحقيق ذلك تم أخذ عينة من طلبة كليات جامعة حيفا بلغ حجمها (253) طالبا وطالبة، وظف الباحث الإستبانة لجمع البيانات. وكان من بين النتائج وجود علاقة إيجابية بين الانكشاف المسبق على الثقافة اليهودية وبين التكيف الاجتماعي، وعدم وجود علاقة بين المعرفة المسبقة للغة العبرية والتأقلم التعليمي والنفسي، ووجود علاقة بين متغيرات الخلفية للتكيف وعلامة الطالب في الجامعة.

أما دراسة سومرا (Sumra, 2012) فقد هدف الى الكشف عن مشكلات الطلبة الأجانب في الصين من خلال توزيع استبانة على (420) طالباً وطالبة، و(39) عضو هيئة تدريس في سبع جامعات حكومية في منطقة بكين. بينت النتائج أن المشكلات الاجتماعية والثقافية كانت الأبرز من بين المشكلات التي تم دراستها، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في المشكلات بين الطلبة أنفسهم وأعضاء الهيئة التدريسية، كما تبين أن المشكلات تختلف باختلاف مدة إقامة الطالب في الصين.

وتناولت دراسة جيبهارد (Gebhard, 2012) التحديات التي تواجه الطلبة الأجانب في الولايات الأمريكية المتحدة باتباع المنهج الكيفي من خلال مقابلة (85) طالبا وطالبة من عشر دول مختلفة. بينت نتائج الدراسة أن هناك تحديات تواجه الطلبة الأجانب في التفاعل الاكاديمي والاجتماعي والعاطفي.

وهدفت دراسة الزيود (2013) إلى معرفة درجة تكيف وتوافق الطلبة الوافدين في الجامعات الأردنية من خلال تطوير استبانة طبقت على عينة عشوائية بلغ حجمها (350) طالبا وطالبة. توصلت الدراسة إلى أن أعلى مستوى للتكيف كان في المجال الاقتصادي، تلاه المجال الاجتماعي، فالمجال النفسي، وظهر أن أقل مستوى تكيف كان في المجال الأكاديمي. وتبين أيضا عدم وجود فروق دالة احصائيا في تكيف وتوافق الطلبة الوافدين تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

في حين ذهب ونهو وزانج (Wenhua & Zhang, 2013) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة الاجانب من خلال مراجعة الأدبيات السابقة التي درست هذه المشكلات في قواعد البيانات العالمية: (ERIC) و(BEI) و(AEI)، باعتماد نموذج لتحليل محتوى هذه الدراسات. بينت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي توجه الطلبة بحسب ما تضمنته الدراسات السابقة هي المشاكلات النفسية الشخصية مثل: (الحنين للوطن، الوحدة، الإجهاد النفسي، الإحباط، الاحتراق النفسي)، والمشكلات الأكاديمية مثل: (التقدم العلمي والنجاح، والنقص في فهم نظام التعليم، وضعف مهارات الدراسة ومتطلبات النجاح، وصعوبة الحصول على خدمات الدعم، والمكتبات)، والمشكلات الاجتماعية الثقافية مثل:(الصدمة الثقافية، والعادات، والانخراط مع الأنشطة والفعاليات الاجتماعية)، والمشكلات المعيشية مثل:

(صعوبات السكن، وصعوبات التواصل مع جهات دعم الطلبة في البلد المضيف، والأعباء المالية، وتهديد السلامة والشعور بالامن)، ومشكلات اللغة مثل: (التأقلم مع أصحاب اللغة الأصليين، وفهم الحضارة، وكتابة المقالات والابحاث).

أما دراسة بني مصطفى والشريفين (2013) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية، والأمن النفسي لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين كان متوسطا، وأن معاملات الارتباط جميعها بين المقياسين كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء بعد المشاعر الذاتية، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوحدة النفسية ككل، تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجدت كذلك فروقاً في مستوى الوحدة النفسية تعزى للمستوى التحصيلي، لصالح ذوي التحصيل الممتاز، وذوي التحصيل المتدني (المقبول)، إضافة إلى وجود فرق في مستوى الشعور بالأمن النفسي على المقياس ككل وعلى مجالاته جميعها تعزى للجنس ولصالح الذكور.

كذلك هدفت دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2013)، إلى فحص درجة التكيف الاكاديمي والاجتماعي، والتكيف مع البيئة المدنية الحضرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الماليزيين في جامعات حكومية في الاردن، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة وزعها على عينة عشوائية بلغ حجمها (386) طالباً وطالبة، إضافة إلى مقابلة (50) طالبا وطالبة لدعم نتائجه والاستئناس برأيهم. بينت نتائج الدراسة أن الطلبة قد حققوا درجة تكيف مقبولة في المجالات الثلاثة، كما حقق الطلبة الذكور درجة تكيف أفضل من الطالبات في المجالين الاكاديمي والاجتماعي، في حين حققت الطالبات درجة تكيف أفضل في مجال البيئة المدنية الحضرية، وتبين أن درجة تحصيل الطالبات تفوق درجة تحصيل الطلاب، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين مجالات التكيف التي تم دراستها، ووجود علاقة تاثير منخفضة جدا بين درجة التكيف للطلبة وتحصيلهم الدراسي.

وفي السياق نفسه ذهب مائين وآخرون (Maeen et al., 2013) إلى التعرف على مستوى التكيف لدى طلبة الدراسات الإسلامية الماليزيين في الجامعات الأردنية، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك تم جمع البيانات من عينة عشوائية حجمها (260) طالبا وطالبة من خلال الإستبانة. بينت النتائج أن مستوى التكيف الاجتماعي للطلاب كان بمستوى متوسط، كذلك حقق الطلاب الذكور متوسطا أفضل في المجال الأكاديمي من الطالبات، في حين حققت الطالبات درجة أفضل على مجال التحصيل الأكاديمي، وتبين أن هناك علاقة طردية موجبة بين مجال التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، في المقابل هناك علاقة سلبية بين مشكلات المجال الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

أما دراسة الطائي (2014) فهدفت إلى تقصي مشكلات الطلبة العراقيين في أوكرانيا وعلاقاتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم استبانة، وزعتها على عينة طبقية عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (104) طالبا من مجتمع الدراسة البالغ حجمه (2393). وبعد جمع البيانات توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يعانون مشكلات تكيفيه بدرجة عالية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا في المشكلات التي يعانيها الطلبة بحسب متغير التخصص لصالح طلبة كلية الطب، والمدة الزمنية التي قضاها الطالب في أوكرانيا لصالح الطلبة الذين قضوا أقل من سنتين، في حين تبين عدم وجود فروق بحسب الدرجة العلمية المسجل لها الطالب.

في حين اتجه الهاتامي والاهدل (Al-Hattami & Al-Ahdal, 2014) نحو دراسة العوامل المتعلقة بالتكيف الإيجابي والرضا للطلبة العرب الحاصلين على منحة (Fulbright) في الولايات المتحدة الامريكية من خلال توزيع استبانة على عينة منهم بلغ حجمها (101) طالب وطالبة من طلبة الماجستير موزعين على (11) دولة من طلبة الشرق الاوسط وشمال افريقيا من خلال البريد الالكتروني، تبين أن أكثر المجالات التي حصل على الرضا هو المجال الاكاديمي، تلاه الظروف الاكاديمية، ومن ثم، الظروف الاجتماعية العامة، كما تبين أن شعور الطالبات كان أفضل من الذكور من الناحيتين العاطفية والمالية، كما عبر حوالي (60%) من الطلبة أن درجة الرضا تزداد بمرور الزمن.

أما واو وآخرون (Wu et al., 2015) فقد قاموا بدراسة للتعرف إلى المشكلات التكيفية التي تواجه الطلبة الأجانب في

الكليات الجامعية في الجنوب الأقصى للولايات المتحدة الأمريكية، من خلال تصميم نموذج مقابلة لجمع معلومات من (10) طلاب من الطلبة الدوليين من عشر دول مختلفة. وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات قد تمحورت في ثلاثة مجالات هي: المشكلات الاكاديمية: كمشكلة الاتصال والتواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الطاقم الأداري في الجامعة. والمشكلات الاجتماعية: كمشكلة الشعور بالعزلة، وعدم القدرة على الاندماج مع مجموعات العمل والأعمال الجماعية. والمشكلات الثقافية: كمشكلة القدرة على التكيف، واستيعاب الاختلاف في نمط التفكير.

كذلك أجرى كل من ايزي وانجبديون (Eze & Inegbedion, 2015) دراسة بهدف معرفة درجة رضا الطلبة الأجانب في المملكة المتحدة عن أدائهم الاكاديمي، واستكشاف أهم العوامل المؤثرة فيها، باعتماد المنهج الكيفي بمقابلة (10) من الطلبة الدوليين من دول مختلفة. بينت النتائج أن المشكلات تتمحور في أربعة مجالات هي: معيقات اللغة الانجليزية، ودرجة اتقانها والمخاوف المتعلقة بها، ومعيقات تتعلق بقضايا تكيفية مثل الدافعية، وتكوين الصداقات في بيئة الجامعة، والمشاركة في النشاطات الاجتماعية، ومعيقات تتعلق بالقضايا الاكاديمية، مثل التحضير المسبق للدراسة، والتأقلم مع طرق التدريس المستخدمة، والعبء الدراسي، والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، ومعيقات تتعلق بالقضايا الثقافية وبالتحديد الشعور بالصدمة الثقافية.

وفي السياق ذاته، قام بانجونج (Banjong, 2015) بإجراء دراسة بهدف فحص المشكلات والتحديات التي تواجه الطلبة الأجانب في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة بلغ حجمها (344) طالب وطالبة من بين الطلبة الأجانب الملتحقين في الكليات الجامعية في الوسط الغربي الأمريكي البالغ عددهم (1077) طالبا وطالبة، وذلك من خلال استبانة طورها الباحث. بينت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين مشكلات طلاقة اللغة الانجليزية، والشعور بالوحدة والحنين للوطن، والمالية، والتكنولوجية، ومستوى التحصيل والنجاح الاكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة بدا واضحا أنّ موضوع المشكلات التكيفية التي يواجهها الطلبة الوافدين أو المغتربين الذين يدرسون في أماكن بعيدة عن أماكن سكنهم، ومختلفة ثقافيا عن ثقافتهم قد حظي باهتمام الكثير من الاكاديميين على المستويين العالمي والعربي ذلك لحيويته. ولعل الصفة المشتركة في هذه الدراسات هو سعيها لتحديد هذه المشكلات وتصنيفها في مجالات، ومن أبرز هذه المجالات: الاكاديمي، والاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، واللغوي، والنفسي، ومن هذه الدراسات: دراسة واو وآخرون (Wu et al., 2015)، ودراسة ايزي وانجبديون (Eze & Inegbedion, 2015)، ودراسة بانجونج (Banjong, 2015)، ودراسة الزيود (2013)، ودراسة مائين وآخرون (Maeen et al., 2013)، ودراسة بني مصطفى والشريفين (2013)، ودراسة ونهو وزانج (Wenhua & Zhang, 2013)، ودراسة سومرا (Sumra, 2012)، ودراسة البنوي وآخرون (2009)، ودراسة لي وكامبل (Li & Campbell, 2006).

كذلك تناول عدد منها المشكلات التكيفية في ضوء عدة متغيرات تتعلق بالطلبة كمتغير الجنس، والبلد الاصلي، والخلفية الاجتماعية، والوضع الاقتصادي لأسرة الطالب، والتخصص، والمدة التي قضاها في البلد المضيف. ومن هذه الدراسات: دراسة الطائي (2014)، ودراسة الهاتامي والاهدل (Al-Hattami & Al-Ahdal, 2014)، ودراسة الزيود (2013)، ودراسة بني مصطفى والشريفين (2013)، ودراسة البنوي واخرون (2009)، ودراسة العازمي (2005).

كما اتجهت دراسات أخرى لدراسة العلاقة بين هذه المشكلات ومتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي، والامن النفسي، مثل: دراسة بانجونج (Banjong, 2015)، ودراسة مائين وآخرون (Maeen et al., 2013)، ودراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2013)، ودراسة سومرا (Sumra, 2012)، ودراسة سبيت (2010)، ودراسة سيراك وآخرون (Sirak et al., 2000).

وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في منهجها، وبعض المتغيرات التي تناولتها، إلا أنها تنفرد بتناولها فئة من الطلبة قلما تم الالتفات إلى مشكلاتهم، وهم طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر"، الذين يدرسون في الجامعة العربية الامريكية في جنين.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهج الدراسة

وظف الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، فقد صُنفت البيانات التي جمعت من المَبحوثين، ومن ثم حُللت باستخدام الطرق والأساليب الإحصائية المناسبة، ونُوقشت ورُبطت بالإطار النظري والدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" المسجلين لنيل الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، في جميع كليات الجامعة العربية الأمريكية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/2014)، والبالغ عددهم (3214) طالباً وطالبة بحسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، مع العلم بأن العدد الكلي لطلبة الجامعة في نفس الفصل الدراسي هو(8752) يدرسون في خمس كليات تضم أربعة عشر تخصصا.

عينة الدراسة:

بسبب صعوبة أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة نظرا لتشتت أفراده، وصعوبة حصرهم في مكان معين، اختار الباحث عينة عرضية، فقد استعان الباحث بإحدى موظفات دائرة شؤون الطلبة في الجامعة، وتمّ التعاون مع مشرفي السكنات من أجل توزيع الاستبانات وجمعها، وقد بلغ عدد الاستبانات التي وزعت (400) استبانة، ولم يسترجع الباحث سوى (317) استبانة صالحة للتحليل، أي ما نسبته (11%) تقريبا من حجم المجتمع الأصلي. وفيما يلي جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والفترة التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة، ومكان سكنه الدائم:

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة الثانوية.

الرقم	المتغير	المستويات	العدد	النسبة
1.	الجنس	ذكور	164	51.7
		إناث	153	48.3
2.	عدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة	سنتان فأقل	180	56.8
		أكثر من سنتين	137	43.2
3.	مكان السكن الدائم	الجليل	67	21.1
		الناصرة	97	30.6
		المثلث	79	24.9
		القدس	49	15.5
		الجنوب	25	07.9

أداة الدراسة:

بهدف جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة صمم الباحث أداة في هيئة استبانة (قائمة مشكلات)، ضمت في صورتها الأولية (56) مشكلة موزعة على أربع مجالات للمشكلات هي: الأكاديمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وذلك بعد اطلاع الباحث على الإطار النظري السابق، وبعض الأدوات التي اعتُمدت في دراسات سابقة مثل: دراسة الزيود (2013)، ودراسة بني مصطفى والشريفين (2013)، ودراسة مائين وآخرون (Maeen et al., 2013).

أ) صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة عرضت بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء آرائهم، وبناء على ذلك، استجاب الباحث لهذه الآراء فحذف عددا من الفقرات، وأضاف أخرى، كما عدّل صياغة بعضها، إلى أن استقرّ عدد فقراتها بعد التحكيم على (53) فقرة، موزعة على ستة مجالات فرعية بعد أن أضاف الباحث مجالين جديدين هما: المشكلات الصحية، ومشكلات السكن والمواصلات، وكل ذلك بحسب رأي المحكمين. تم بعد ذلك توزيع الأداة على عينة قدرها (33) طالباً وطالبة للتحقق من صدق بنائها من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين كل فقرة من فقراتها والدرجة الكلية لها، وبناء على ذلك تم حذف الفقرات التي لم يتجاوز معامل ارتباط كل منهما مع الدرجة الكلية (0.20)، التي بلغ عددها (5) فقرات، لتتكون الأداة في صورتها النهائية من (48) فقرة موزعة على ستة مجالات للمشكلات هي: الاجتماعية، والأكاديمية، والاقتصادية، والسياسية، والصحية، والسكن والمواصلات، وأمام كل فقرة خمسة بدائل هي: ليست مشكلة، ومشكلة بسيطة، ومشكلة متوسطة، ومشكلة كبيرة، ومشكلة كبيرة جداً. "انظر ملحق رقم(1)".

ب) ثبات الأداة:

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات (كرونباخ–ألفا) لكل مجال من مجالاتها، وللأداة كاملة (الدرجة الكلية)، على عينة صدق البناء نفسها، وكانت النتائج التي تَحصّل عليها كما في الجدول التالي:

جدول (2): معامل الثبات لكل مجال من مجالات الأداة، وللأداة كاملة

الرقم	اسم المجال	عدد الفقرات	قيمة (كرونباخ-الفا)
4.	المجال الاجتماعي	7	0.783
5.	المجال الأكاديمي	8	0.771
6.	المجال الاقتصادي	9	0.890
7.	المجال السياسي	9	0.886
8.	المجال الصحي	8	0.877
9.	مجال السكن والمواصلات	7	0.821
	الاداة الكلية (المشكلات مجتمعة)	48	0.923

متغيرات الدراسة:

شملت هذه الدراسة على متغيرات ثانوية هي: الجنس، وعدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة، ومكان السكن الدائم، والمعدل التراكمي للطالب، كما شملت الدراسة على متغير رئيسي واحد هو المشكلات التكيفية بأبعادها الستة.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

بعد جمع الاستبانات من عينة الدراسة، قام الباحث بتفريغ إجابات أفراد العينة، وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها باستعمال برمجية الـ (spss)، فحسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما أجري اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط (Regression)، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression)، ومعادلة الثبات "كرونباخ– الفا".

مفتاح أداة الدراسة:

جدول (3): ترميز البياناتها، ومدى الدرجة للمشكلات التكيفية

الدرجة للمشكلة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	بسيطة	ليست مشكلة
رمز الإدخال	5	4	3	2	2
المدى للدرجة	5-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.80-1

نتائج الدراسة ومناقشتها

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، التي ظهرت في النقاط الآتية:

أولا) النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية؟"

للإجابة عن السؤال السابق فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وذلك على مستوى الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها، وعلى مستوى كل فقرة (مشكلة) على حدة، وفيما يلي جدول يوضح هذه النتائج – للاطلاع على متوسط كل فقرة على حدة انظر ملحق رقم "1":

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التقدير لكل مجال من مجالات المشكلات، وللأداة الكلية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التكيف
1.	المجال الاجتماعي.	3.0996	.66808	متوسطة
2.	المجال الأكاديمي.	3.0761	.51238	متوسطة
3.	المجال الاقتصادي.	3.4266	.67119	كبيرة
4.	المجال السياسي.	3.2184	.75841	متوسطة
5.	المجال الصحي.	3.2145	.66955	متوسطة
6.	مجال السكن والمواصلات.	3.2014	.72232	متوسطة
	الاداة الكلية (المشكلات مجتمعة).	3.2133	.50510	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن المشكلات التكيفية الي يعاني منها طلبة القدس وفلسطين المحتلة (الخط الأخضر) الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الامريكية كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط جسابي قدره (3.21)، وبانحراف معياري (.505)، أي

أن درجة معاناتهم من المشكلات بشكل عام هي ضمن الحدود الطبيعية، وقد يكون سبب ذلك جهود الجامعة المتواصلة التي تبذلها في إطار التسهيل على هؤلاء الطلبة لتضمن استمراريتهم، بصفتهم سفراء للجامعة قد يجلبون لها العديد من الطلبة الجدد من داخل الاراضي المحتلة (الخط الاخضر)، ذلك في ضوء أن الجامعة هي جامعة خاصة تسعى إلى استقطاب الطلبة من خارج مناطق الضفة الغربية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مائين وآخرون (Maeen et al., 2013)، التي بينت أن التكيف لدى طلبة الدراسات الإسلامية الماليزيين في الجامعات الأردنية كان بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع نتائج دراسة الطائي (2014)، التي بينت أن درجة مشكلات الطلبة العراقيين الدارسين في أوكرانيا كانت عالية.

أما فيما يتعلق بالمشكلات على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة فقد حصلت المشكلات الاقتصادية على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للمجالات الاخرى بحسب تقدير أفراد العينة، أي بمتوسط قدرة (3.43)، وبدرجة تقدير كبيرة، أي أن معاناة الطلبة من المشكلات الاقتصادية قد تصدرت المشكلات جميعها، وكانت أكبر مشكلة ضمن هذا المجال كما عبر عنها الطلبة متمثلة بارتفاع نفقات الدراسة. وقد يعود سبب هذا إلى الوضع الاقتصادي السيء للعرب الفلسطينيين في القدس، وداخل الأراضي المحتلة (الخط الأخضر)، ومستوى دخلهم الذي لا يتناسب ومستوى غلاء المعيشة في إسرائيل إضافة إلى الضرائب الكبيرة المفروضة عليهم. وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الزيود (2013)، بأن أعلى وأفضل مجالات تكيف الطلبة الوافدين للدارسة في الجامعات الأردنية هو في المجال الاقتصادي.

بينما حصلت المشكلات السياسية على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (3.22) وبدرجة تقدير متوسطة، وكانت أكبر المشكلات التي يعاني منها الطلبة ضمن هذا المجال هي الخوف من تفاقم الوضع الأمني وإغلاق المعابر، في حين جاء مجال المشكلات الصحية في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (3.22)، وبدرجة تقدير متوسطة أيضا، وكانت أكبر مشكلة ضمن هذا المجال تدني مستوى جودة الخدمات الطبية في مشافي مدينة جنين، تلاه مجال مشكلات السكن والمواصلات في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (3.20)، وبدرجة تقدير متوسطة، وكانت المشكلة المتمثلة بوجود قوانين صارمة في السكن الجامعي الداخلي من أكبر المشكلات التي يعاني منها الطلبة بحسب تقديرهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ونهو وزانج (Wenhua & Zhang, 2013) التي بينت أن المشكلات المعيشية التي من ضمنها السكن والمواصلات، والإحساس بالسلامة والشعور بالأمن، تعد أحد المجالات التي يعاني منها الطلبة الأجانب.

أما المرتبة الخامسة فقد كانت للمشكلات الاجتماعية، التي حصلت على متوسط حسابي قدره (3.10)، وبدرجة تقدير متوسطة، وكانت أكبر مشكلة ضمن هذا المجال كما عبر عنها الطلبة متمثلة بغياب إمكانية استخدام الطلبة لمرافق الجامعة أيام العطل الرسمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ونهو وزانج (Wenhua & Zhang, 2013) التي بينت أن الحنين للوطن، والشعور بالوحدة تعد من المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب، كما تتفق مع نتيجة دراسة بني مصطفى والشريفين (2013)، التي بينت أن مستوى الشعور بالوحدة لدى عينة من الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك كان متوسطاً.

في حين أتت المشكلات الأكاديمية في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره (3.08)، وبدرجة تقدير متوسطة، وكانت المشكلة المتمثلة بصعوبة المواد الدراسية من أكبر المشكلات التي عانى منها الطلبة بحسب تقديرهم، وتتفق هه النتيجة مع نتائج دراسة واو وآخرون (Wu et al., 2015) التي بينت أن المشكلات الأكاديمية تعد من إحدى المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب، وتختلف مع نتائج دراسة الزيود (2013) التي بينت أن أقل مستويات تكيف الطلبة الوافدين للدارسة في الجامعات الأردنية كان في المجال الأكاديمي.

ثانيا) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق في المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الأخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية تبعا لمتغيرات الجنس، وعدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة، ومكان سكنه الدائم؟ وفيما يلي توضيح ذلك:

أ) النتائج المتعلقة بمتغير الجنس من خلال فحص الفرضية: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة

"الخـط الأخضـر" الملتحقـين بالدراسـة فـي الجامعـة العربيـة الأمريكية تبعاً لمتغير الجنس." (ذكر، أنثى)

لفحص هذه الفرضية، أجريَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك على المجال الكلي لأداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب الجنس

مجال المشكلات	الجنس	العدد	المتوسط	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاجتماعية	ذكر	164	3.0740	315	-.704	0.482
	أنثى	153	3.1270			
الأكاديمية	ذكر	164	3.0313	315	-1.618	0.107
	أنثى	153	3.1242			
الاقتصادية	ذكر	164	3.4634	315	1.012	0.312
	أنثى	153	3.3871			
السياسية	ذكر	164	3.2907	315	1.863	0.05*
	أنثى	153	3.1409			
الصحية	ذكر	164	3.2599	315	1.251	0.212
	أنثى	153	3.1658			
السكن والمواصلات	ذكر	164	3.2143	315	.327	0.744
	أنثى	153	3.1877			
المشكلات مجتمعة	ذكر	164	3.2320	315	.682	0.496
	أنثى	153	3.1932			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في المشكلات التكيفية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، وذلك على مستوى الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، وعلى المجالات الفرعية، باستثناء مجال المشكلات السياسية. إذ جاءت جميع قيم الدلالة للاختبار أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن المشكلات التي تواجه الطلبة الذكور هي المشكلات نفسها التي تواجه الإناث باستثناء مجال المشكلات السياسية. وقد يكون سبب ذلك عائداً إلى الظروف المعيشية، والاجتماعية، والأكاديمية التي يتعرض لها الطلبة الذكور هي نفسها التي تتعرض لها الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيشوب (Bishop, 2009) التي بينت أن مستوى التكيف الاجتماعي للطلبة الريفيين في الجامعات الاسرائيلية لا يختلف باختلاف جنس الطالب، بينما تختلف مع نتائج دراسة الهاتامي والاهدل (Al-Hattami & Al-Ahdal, 2014) التي بينت أن شعور الطالبات الحاصلات على منحة (Fulbright) في الولايات المتحدة الامريكية كان أفضل من شعور الذكور حيال الظروف العاطفية والمالية، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2013) التي بينت أن الطلبة الذكور الماليزيين الملتحقين بالجامعات الحكومية الأردنية قد حققوا درجة تكيف أفضل من الطالبات في المجالين الأكاديمي والإجتماعي. في حين تبين وجود فروق بحسب متغير الجنس في المشكلات التي يعاني منها الطلبة على مستوى مجال المشكلات السياسية، لصالح الطلبة الذكور، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على هذا المجال (3.29)، مقابل متوسط قدره (3.14) للإناث، أي أن درجة تقدير الطلبة الذكور للمشكلات السياسية التي تواجههم تفوق درجة تقدير الطالبات الإناث لها، وسبب ذلك قد يعود إلى أن اهتمامات الطالبات السياسية عادة ما تكون أقل من اهتمامات الذكور لها، وإضافة إلى ذلك، إن تركيز الاحتلال الإسرائيلي على أنشطة الطلبة الذكور أكثر من تركيزهم على نشاطات الإناث، ودرجة متابعتهم لها تفوق درجة متابعة نشاطات الإناث، وفوق هذا، فإن إجراءات عبور الإناث للحواجز الاسرائيلية عادة ما تكون أسهل من عبور الذكور لها. وتتفق هذه النتيجة في إطارها العام مع ما توصلت إليه دراسة عوض (2010) التي بينت وجود فروق في الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن الحواجز الاحتلالية الاسرائيلية على طلبة جامعة القدس المفتوحة بحسب متغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

ب) النتائج المتعلقة بمتغير عدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة من خلال فحص الفرضية: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية تبعاً لمتغير عدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة." (سنتان فأقل، أكثر من سنتين)

لفحص هذه الفرضية، أجريَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك على المجال الكلي لأداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب متغير عدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة.

مجال المشكلات	سنوات الالتحاق	العدد	المتوسط	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاجتماعية	سنتان فاقل	180	3.0825	315	-.520	.603
	أكثر من سنتين	137	3.1220			
الأكاديمية	سنتان فاقل	180	3.0660	315	-.403	.687
	أكثر من سنتين	137	3.0894			
الاقتصادية	سنتان فاقل	180	3.4198	315	-.207	.836
	أكثر من سنتين	137	3.4355			
السياسية	سنتان فاقل	180	3.1698	315	-1.31	.191
	أكثر من سنتين	137	3.2822			
الصحية	سنتان فاقل	180	3.2111	315	-.103	.918
	أكثر من سنتين	137	3.2190			
السكن والمواصلات	سنتان فاقل	180	3.2087	315	.206	.837
	أكثر من سنتين	137	3.1919			
المشكلات مجتمعة	سنتان فاقل	180	3.1992	315	-.568	.570
	أكثر من سنتين	137	3.2318			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في المشكلات التكيفية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير عدد السنوات التي مضت على التحاق الطالب بالجامعة، وذلك على مستوى الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، وعلى المجالات الفرعية، إذ جاءت جميع قيم الدلالة للاختبار أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن المشكلات التي تواجه الطلبة ممن مضى على التحاقهم بالجامعة سنتان فأقل هي المشكلات نفسها التي تواجه نظرائهم ممن أمضوا أكثر من سنتين، وقد يكون سبب ذلك هو أن الظروف المعيشية، والاجتماعية، والأكاديمية التي يتعرض لها الطلبة هي نفسها بغض النظر عن السنوات التي مضت على تسجيله في الجامعة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهاتامي والاهدل (Al-Hattami & Al-Ahdal, 2014) التي بينت أن (60%) من الطلبة العرب الحاصلين على منحة (Fulbright) في الولايات المتحدة الامريكية يزداد رضاهم على ظروفهم الدراسية بمرور الزمن. وتختلف أيضا مع نتيجة دراسة الطائي (2014)، التي بينت وجود فروق دالة في المشكلات التي يعانيها الطلبة العراقيون الدارسون في أوكرانيا، بحسب متغير المدة الزمنية التي قضاها في أوكرانيا، وذلك لصالح الطلبة الذين قضوا أقل من سنتين، وتختلف أيضا مع نتيجة دراسة البنوي وآخرون (2009) التي بينت وجود مؤشرات للتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة بحسب متغير السنة الدراسية للطالب، وتختلف مع النتيجة التي توصل إليها سومرا (Sumra, 2012) التي بينت أن المشكلات التكيفية التي تواجه الطلبة الأجانب في الصين تختلف باختلاف مدة إقامته.

ج) النتائج المتعلقة بمتغير مكان السكن الدائم للطالب من خلال فحص الفرضية: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الأخضر" الملتحقين بالجامعة العربية الأمريكية تبعاً لمتغير مكان السكن الدائم للطالب". (الجليل، الناصرة، المثلث، القدس، الجنوب)

لفحص هذه الفرضية، أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج التي تحصّل عليها كما في الجدول التالي:

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق تبعا لمتغير مكان السكن.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاجتماعي	بين المجموعات	6.119	4	1.530	3.537	.061
	داخل المجموعات	134.921	312	.432		
الأكاديمي	بين المجموعات	2.354	4	.589	2.278	.061
	داخل المجموعات	80.607	312	.258		
الاقتصادي	بين المجموعات	6.362	4	1.591	3.649	*.006
	داخل المجموعات	135.993	312	.436		
السياسي	بين المجموعات	4.734	4	1.183	2.086	.083
	داخل المجموعات	177.027	312	.567		
الصحي	بين المجموعات	8.210	4	2.052	4.798	*.001
	داخل المجموعات	133.454	312	.428		
السكن والمواصلات	بين المجموعات	2.054	4	.513	.984	.416
	داخل المجموعات	162.817	312	.522		
المشكلات مجتمعة	بين المجموعات	3.975	4	.994		
	داخل المجموعات	76.643	312	.246	4.046	*.003

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في المشكلات التكيفية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان السكن الدائم للطالب، وذلك على مستوى الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، وعلى مجالي المشكلات الاقتصادية والمشكلات الصحية، وكانت قيم مستوى الدلالة للاختبار على الأداة الكلية وللمجالين المذكورين على التوالي (003.،006.،001)، وجميع هذه القيم أصغر من (0.05)، مما يعني ذلك، رفض الفرضية الصفرية، وتأكيد وجود الفروق في المشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البنوي وآخرون (2009) التي بينت أن الحنين للوطن لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة يرتبط ارتباطا دالا بجنسية الطالب.

في حين تبين عدم وجود فروق دالة في المشكلات التكيفية للطلبة على مستوى كل من مجال المشكلات الاجتماعية والأكاديمية والسياسية والسكن والمواصلات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بيشوب (Bishop, 2009) التي بينت أن درجة تكيف الطلبة الريفيين من الأصول الروسية والألمانية في الجامعات الاسرائيلية أفضل من تكيف الطلبة ذوي الأصول الأخرى.

وللتعرف إلى مواطن الفروق بين مستويات متغير مكان السكن الدائم للطالب على الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، وتحديد وجهتها، فقد أُجري اختبار أقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار أقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير مكان السكن الدائم للطالب على الأداة الكلية.

الكلية	الجليل؛ (3.1757)	الناصرة؛ (3.2227)	المثلث؛ (3.3766)	القدس؛ (3.0442)	الجنوب؛ (3.0925)
الجليل؛ (3.1757)	--	-.04704	-.20090*	.13147	.08318
الناصرة؛ (3.2227)		--	-.15386*	.17851*	.13022
المثلث؛ (3.3766)			--	.33236*	.28408*
القدس؛ (3.0442)				--	-.04828
الجنوب؛ (3.0925)					--

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يشير الجدول (8) إلى أن الفروق بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمشكلات التكيفية التي تواجههم، حسب متغير مكان السكن الدائم للطالب على مستوى الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، كانت بين الطلبة من سكان منطقة المثلث في جهة، والطلبة ساكني الجليل الفلسطيني، والناصرة، والقدس والجنوب في جهة أخرى، وذلك لصالح الطلبة ساكني منطقة المثلث، وقد

يكون سبب ذلك عائداً إلى أن المستوى المعيشي والاقتصادي لقرى منطقة المثلث أقلّ من مستوى المناطق الأخرى، وإضافة إلى ذلك، إن طلبة منطقة المثلث لا يستطيعون المرور عبر حاجز سالم العسكري الذي يفصل منطقتهم عن محافظة جنين، والأقرب جغرافياً لها، مما يلزمهم ذلك، البحث عن طرق بديلة وبعيدة عن مدينة جنين، وأماكن سكناهم، وثمة مشكلة أخرى قد تكون سببا لهذه النتيجة هو أن سلطات الاحتلال تعامل سكان هذه المنطقة بطريقة أقسى، وإجراءات أعنف من تعاملها مع سكان المناطق الأخرى؛ بسبب نشاط الحركة الإسلامية في هذه المنطقة، وخصوصا في بلدة أم الفحم.

كما يشير الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة في المشكلات التكيفية بين الطلبة من سكان الناصرة في جهة، والطلبة من منطقة القدس في جهة أخرى، وذلك لصالح طلبة منطقة الناصرة، قد يعود سبب ذلك إلى إن طلبة القدس المحتلة ومنطقتها عادة ما يشاركون في الفعاليات السياسية والنقابية في الجامعة أكثر من طلبة منطقة الناصرة، كما أن طلبة القدس ممثلين في مجلس اتحاد الطلبة في الجامعة، الأمر الذي قد يساعدهم على التكيف بطريقة أفضل من طلبة منطقة الناصرة.

ثالثا) النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على: "هل يوجد تأثير للمشكلات التكيفية بمجالاتها (الاجتماعية، والأكاديمية، والاقتصادية، والسياسية، والصحية، والسكن والمواصلات) لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" الملتحقين بالجامعة العربية الأمريكية، في المعدل التراكمي للطالب؟

للاجابة عن هذا السؤال بدايةً أُجري اختبار بيرسون لفحص فيما إذا كان هناك علاقة دالة بين المشكلات مجتمعة، وكل مجال من مجالاتها، والمعدل التراكمي للطالب، فكانت النتائج التي تحصّل عليها كما في الجدول التالي:

جدول (9): مستوى دلالة العلاقة بين المشكلات التكيفية، والمعدل التراكمي للطالب.

المجال	المعدل التراكمي	
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المشكلات الاجتماعية	-.130-*	.021
المشكلات الأكاديمية	-.162-*	.004
المشكلات الاقتصادية	-.133-*	.018
المشكلات السياسية	-.099-	.078
المشكلات الصحية	-.152-*	.007
مشكلات السكن والمواصلات	-.126-*	.025
المشكلات مجتمعة	-.173-*	.002

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (9) وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وذلك على مستوى الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، ومستوى كل مجال من مجالاتها، باستثناء مجال المشكلات السياسية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة للأداة الكلية، ولكل مجال من المجالات الفرعية الدالة على التوالي كما يلي: (.002،.021،.004،.018،.007،.025)، وجميع هذه القيم هي أصغر من (0.05)، مما يثبت وجود العلاقة، وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط يتضح بأن هذه العلاقة سالبة؛ بمعنى أنه كلما زادت المشكلات التكيفية التي تواجه الطالب، انخفض معدله التراكمي، كما يتضح بأن هذه العلاقة ضعيفة؛ لأن أي قيمة من قيم معامل الارتباط بيرسون لم تتجاوز ما نسبته (0.20).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بانجونج (Banjong, 2015) التي بينت وجود علاقة بين المشكلات التكيفية للطلبة الأجانب في الولايات المتحدة الأمريكية ومستوى تحصيلهم ونجاحهم الأكاديمي. ودراسة سبيت (2010) التي بينت وجود علاقة بين متغيرات الخلفية للتكيف وعلامة الطالب في الجامعة، لدى الطلبة العرب الملتحقين بالجامعات الإسرائيلية، ونتائج دراسة مائين وآخرون (Maeen et al., 2013)، التي بينت وجود علاقة طردية موجبة بين مجال التكيف الاجتماعي للطالب، والتحصيل الدراسي، وذلك لدى طلبة الدراسات الإسلامية الماليزيين في الجامعات الأردنية.

وبناء على نتيجة إثبات وجود العلاقة بين المشكلات والمعدل التراكمي، أُجريَ اختبار (نموذج) الانحدار الخطي البسيط؛

للتعرف إلى درجة تأثير المشكلات التكيفية التي تواجه الطالب (متغير مستقل) في معدله التراكمي (متغير تابع)، وذلك على الأداة الكلية (المشكلات مجتمعة)، وفيما يلي توضيح لنتائج الاختبار:

جدول (10): نتائج الانحدار الخطي البسيط لتأثير المشكلات مجتمعة في المعدل التراكمي.

م. المستقل / م. التابع	Constant	المشكلات التكيفية	F		R^2	Sig.
	B	A	المحسوبة	الجدولية		
المعدل لأكاديمي	3.39	-.154	9.75	4.35	.030	.002*

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

يشير الجدول (10) إلى وجود تأثير دال احصائيا للمشكلات التكيفية مجتمعة (الاداة الكلية) التي تواجه أفراد العينة في معدلاتهم التراكمية، إذ بلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.03$)، ومعنى ذلك أن (3%) هي النسبة المئوية لتفسير التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (المعدل التراكمي)، التي تعود للمتغير المستقل (المشكلات مجتمعة)، وهي نسبة تاثير قليلة جداً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إسماعيل وآخرين (Ismail et al., 2013) التي بينت وجود علاقة تأثير منخفضة جداً بين درجة التكيف للطلبة الماليزيين الذين يدرسون في الجامعات الأردنية وتحصيلهم الدراسي.

وللتحقق من أثر مجالات التكيف في المعدل التراكمي للطالب، وتحديد أهمية كل منها، واستبعاد المجالات ذات التأثير غير الدال إحصائيا فقد أُجريَ تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression)، أي، وضعُ جميع مجالات المشكلات التكيفة معا في نموذج انحدار واحد لقياس تأثير كل منها وأهميته في المعدل التراكمي للطالب، وبعد إجراء التحليل وظهور نتائجه استُبعد خمسة مجالات لعدم دلالة أثرها في المعدل التراكمي للطالب، يوضّحها الجدول الآتي:

جدول (11): مجالات المشكلات التكيفة المستبعدة بحسب نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي(Stepwise Regression)

المجال	قيمة t	قيمة الارتباط الجزئي	مستوى الدلالة Sig.
المجال الاجتماعي	-0.751	-.042	.453
المجال الاقتصادي	-1.208	-.068	.228
المجال السياسي	-0.588	-.033	.557
المجال الصحي	-1.705	-.096	.089
مجال السكن والمواصلات	-1.130	-.064	.259

يتضح من الجدول (11) عدم وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) لكل من المجال الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والصحي، والسكن والمواصلات للمشكلات التكيفية في المعدل التراكمي للطالب، حيث كانت قيم الارتباط الجزئي لكل منها على التوالي (-.042، -.068، -.033، -.096، -.064)، وكانت قيم مستوى الدلالة للاختبار لها على التوالي أيضا (.453،.228،.557،.089،.259) وجميع قيم الدلالة هذه أكبر من (0.05) مما ينفي ذلك، وجود الأثر لكل من هذه المجالات التكيفية في المعدلات التراكمية للطلبة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ونهو وزانج (Wenhua & Zhang, 2013) التي بينت أن أهم المشكلات المؤثرة على تكيف الطلبة الأجانب هي المشكلات المعيشية مثل: الشعور بتهديد السلامة الشخصية والشعور بعدم الأمن، وصعوبات السكن، وصعوبات التواصل مع جهات دعم الطلبة في البلد المضيف.

في حين بين الاختبار نفسه وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) لمجال المشكلات التكيفية الأكاديمية في المعدل التراكمي للطالب. وفيما يلي جدول يوضح هذه النتيجة:

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression) لأثر مجال المشكلات التكيفية الأكاديمية في المعدل التراكمي للطالب.

المتغير التابع	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية		Sig. مستوى الدلالة	β معامل الانحدار	Sig. مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	.162	.026	8.452	1	بين المجموعات	.004*	3.331	.000*
				315	البواقي			
				316	المجموع			

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يشير الجدول (12) إلى وجود تأثير دال إحصائيا فقط للمشكلات التكيفية الأكاديمية التي تواجه أفراد العينة في معدلاتهم التراكمية، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.00)، وهي أصغر من (0.05)، كما بلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.026$)، ومعنى ذلك، أن (2.6%) هي النسبة المئوية لتفسير التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (المعدل التراكمي)، التي تعود إلى المتغير المستقل (المشكلات التكيفية الأكاديمية)، وهي نسبة تأثير قليلة نسبياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مائين وآخرين (Maeen et al., 2013) التي بينت أن التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات الإسلامية الماليزيين في الجامعات الأردنية يقل بزيادة حدة المشكلات الأكاديمية التي تواجههم.

التوصيات:

1- سعي الجامعة إلى تخفيض الكلف الدراسية لطلبة القدس وفلسطين المحتلة " الخط الأخضر"، وفتح نظام الإعفاءات (المسح الاجتماعي) لهم؛ ليتمكنوا من الحصول عليها شأنهم في ذلك، شأن طلبة الضفة الغربية.

2- قيام الجامعة بتذليل المشكلات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة في حياتهم الأكاديمية، مما سيؤثر ذلك، إيجابا في معدلاتهم التراكمية، ومن ثمّ، في مستوى تحصيلهم الدراسيّ، وعقد ورش عمل لهم بداية التحاقهم بالجامعة؛ من أجل توضيح نظام الدراسة وطبيعته.

3- إجراء دراسات علمية تتناول أوضاع التعليم في القدس وفلسطين المحتلة "الخط الاخضر" في جميع مراحله التعليمية وخصوصاً المرحلة الجامعية، ودراسة العوامل الطاردة للطلبة الفلسطينيين (الخط الأخضر) من الالتحاق بالجامعات الاسرائيلة والتوجه إلى جامعات خارج اسرائيل.

المراجع:

أبو جابر، ابراهيم. (2014). مداخلة في مقال بعنوان: طلاب الـ 48 يلجؤون للجامعات الفلسطينية هرباً من عنصرية إسرائيل.

صحيفة فلسطين أون لاين، السبت، 2014/9/27.

استخرجت من موقع:

http://felesteen.ps/details/news/124410/طلاب-الـ48-يلجؤون-للجامعات-الفلسطينية-هرباً-من-عنصرية-إسرائيل.html.

الاشقر، انجي. (2003). ***الضغوط النفسية لدى الطلبة الوافدين وحاجاتهم الارشادية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

البنوي، نايف والعثمان، حسين والنوافلة، قاسم. (2009). المتغيرات المؤثرة في مؤشرات التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة. ***مجلة المنارة***، 17(1).

بني مصطفى، منار وأحمد، الشريفين. (2012). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 9(2)، 141 -162.

توتري، ماري. (د ت). ***التعليم العالي لدى الاقلية العربية في اسرائيل. جمعية التوجيه الدراسي*** للطلبة العرب. أخذ بتاريخ 2015/10/27، الموقع: http://www.tawjih.org/مقالات/مقالات-2/التعليم-العالي-لدى-الاقلية-العربية-في-اسرائيل-ماري-توتري.

جبارين، يوسف. (2014). مداخلة في مقال بعنوان: طلاب الـ48 يلجؤون للجامعات الفلسطينية هرباً من عنصرية إسرائيل. ***صحيفة***

فلسطين أون لاين، السبت، 2014/9/27، استخرجت من موقع
:http://felesteen.ps/details/news/124410/طلا ب-الـ48-يلجؤون-للجامعات-الفلسطينية-هرباً-من-عنصرية-إسرائيلhtml.

الخالدي، عطاالله والعلمي، دلال. (2009). ***الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق***. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

الداهري، صالح. (2010). ***مبادىء الصحة النفسية*** (ط2). دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

الرفاعي، نعيم. (2010). ***الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف*** ط(10). جامعة دمشق، سوريا.

ريحاني، سليمان والذويب، مي والرشدان، عز. (2009).أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وأثرها في تكيفهم النفسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5(3)، 217- 231.

الزيود، إسماعيل. (2013). مدى تكيف الطلبة الوافدين الدارسين في الجامعات الأردنية حيال الظروف المعيشية والدراسية. ***المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية***، 6(3)، 395 – 409.

سبيت، خليل. (2010). العلاقة بين استراتيجيات المثاقفة والتوجه نحو مجموعة الاكثرية ورؤية تعاملها، وبين تاقلم الطلاب العرب في الجامعة. ***كتاب دراسات؛ المركز العربي للحقوق والسياسات***، ملف الاكاديميا والتعليم العالي لدى العرب الفلسطينيين في اسرائيل، (3)، 45- 52.

سعادة، جودت وزامل، مجدي وأبو زيادة، إسماعيل. (2002). المشكلات التي يعاني منها الطلبة المغتربون في جامعة النجاح خلال انتفاضة الأقصى. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***، 40، 205-257.

السنبل، عبد العزيز والخطيب، محمد ومتولي، مصطفى وعبد الجواد، نو الدين. (2004). ***نظام التعليم في المملكة العربية السعودية***. دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

السويلم، إبراهيم. (2002). ***التوجيه والإرشاد الطلابي***. دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض.

الطائي، إيمان. (2014). مشكلات الطلبة العراقيين الدارسين في أوكرانيا وعلاقاتها ببعض المتغيرات. ***مجلة البحوث التربوية والنفسية***-جامعة بغداد، 40، 69- 92.

العازمي، أحمد. (2005). ***مشكلات الطلبة الكويتيين في الجامعات الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات***. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عوض، حسني. (2010). الاثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن الحواجز الاحتلالية الاسرائيلية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة المارين عبرها يوميا. ***مجلة دراسات نفسية***، 8.

قسوم، مفيد. (2014). مداخلة في مقال بعنوان: طلاب الـ (48) يلجؤون للجامعات الفلسطينية هرباً من عنصرية إسرائيل. ***صحيفة فلسطين أون لاين***، السبت، 2014/9/27. استخرجت من موقع:
http://felesteen.ps/details/news/124410/طلا ب-الـ48-يلجؤون-للجامعات-الفلسطينية-هرباً-من-عنصرية-إسرائيلhtml.

المركز العربي للحقوق والسياسات. (2011). الطريق الوعرة: تحديات واقتراحات عمل سياساتية من أجل دمج حقيقي للعرب في مؤسسات التعليم العالي في اسرائيل؛ مذكرة تفاهم. **كتاب دراسات؛ المركز العربي للحقوق والسياسات**، 4، 1-127.

مصطفى، مهند. (2009). البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي لدى الطلاب العرب: أداة تصنيف أم اقصاء. ***كتاب دراسات؛ المركز العربي للحقوق والسياسات***، 2، 1- 108.

ميعاري، محمود. (2014). العرب الفلسطينيون في اسرائيل والسياسة التربوية الرسمية تجاه التعليم العربي. ***كتاب مشترك: مناهج التعليم العربي في اسرائيل***: دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات، المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 15-72.

ناصر، أماني. (2006). ***التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته***

بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

Banjong, N. (2015). International Students' Enhanced Academic Performance: Effects of Campus Resources. ***Journal of International Students***, 5(1), 132-142.

Bishop, J. (2009). Social ***adjustment & Cultural dimensions: Israel***. Retrieved from: http://brookdale.jdc.org.il/

Eze, C., & Inegbedion, H. (2015). Key factors influencing academic performance of international students 'in UK Universities: a preliminary investigation. ***British Journal of Education***, 3(5), 55-68.

Gebhard, J. G. (2012). International Students' Adjustment Problems and Behaviors. ***Journal of International Students***, 2 (2), 184-193.

Al-Hattami, A., & Al-Ahdal, A. (2014). Academic and Social Adjustments of Arab Fulbright Students in American Universities: A Case Study. ***International Journal of Humanities and Social Science***, 4(5), 216-222.

Ismail, W., Alcheikh Mahmod, Z., Qadous, A., and Mohamed, M. (2013). A Study of Adjustment (Academic, Social and to the Urban Environment) Among Malaysian Students at Jordanian Universities and Its Correlation with Their Academic Achievement. ***International Journal of Sustainable Development***, 6(6), 23-36.

Li, M., & Campbell, j. (2006). Cultural Adaptation: A Case Study of Asian Students' Learning Experiences at a New Zealand University. ***EDU – COM 2006 International Conference. Engagement and Empowerment***: November 2006 Australia, 299-307.

Retrievedfrom: http://ro.ecu.edu.au/ceducom/86.

Maeen, W., Hussain, z., Saad, R., Ismail, Z., and Suliman, A. (2013). Level Adjustment of the Malaysian Islamic students at Jordanian Universities and Its relationship to academic achievement In the light of some of the variables. ***Online Journal of Islamic Education***,1(2), 20-29. Retrieved from: http://repository.um.edu.my/id/eprint/910.

Sirak, R., Biykar, J., Marc, A., & Nadav, D. (2000). ***Academic Performance of Israeli students related to their adjustment in new college life***. Retrieved from: http://www.xoox.co.il/news/item_1712670.htm.

Smith, T., & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. ***NASPA Journal***, 44(3), 405-431.

Sumra, K. (2012). Study on Adjustment Problems of International Students Studying in Universities of The People's Republic of China: A Comparison of Student and Faculty/Staff Perceptions. ***International Journal of Education***, 4(2), 107-126.

Wenhua, H., & Zhang, Z. (2013). International Students' Adjustment Problems at University: A Critical Literature Review. ***Academic Research International***, 4(2), 400-406.

Woolfolk, E. (1995). ***Educational psychology*** (Sixth edition). Boston: Allyn & Bacon Company.

Wu, H., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International Student's Challenge and Adjustment to College. ***Education Research International***, Vol. 2015, 1-9. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1155/2015/202753.

ملحق رقم (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التقدير لكل فقرة من فقرات الدراسة ولكل مجال من مجالاتها والدرجة الكلية

(المشكلات مجتمعة)

الرقم	المجالات/الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجال الاجتماعي	3.0996	.66808
.1	الشعور بالقلق المتواصل على الأسرة.	2.7003	1.05021
.2	ملاحقة عيون الناس للطالب عندما يمشي في الشارع.	3.1199	.98957
.3	قلة عدد المتنزهات وأماكن الترفيه في المحافظة.	3.1514	1.15935
.4	قلة النشاطات اللامنهجية التي تقدمها الجامعة للطلبة.	3.2208	1.05023
.5	غياب إمكانية استخدام الطلبة لمرافق الجامعة أيام العطل الرسمية.	3.3060	1.05740
.6	تدني القدرة على الاندماج مع الناس خارج الجامعة.	3.0599	1.07894
.7	تدني مستوى الحرية الشخصية للطلبة.	3.1388	1.10220
	المجال الأكاديمي	3.0761	.51238
.8	إغلاق مكتبة الجامعة في ساعات مبكرة.	3.1009	1.12336
.9	تدني مستوى ملائمة أماكن الدراسة في المكتبة لأعداد الطلبة.	3.0915	1.05294
.10	صعوبة الدراسة (المذاكرة) في المسكن.	3.1262	1.03568
.11	قلة التزام أعضاء الهيئة التدريسية بالساعات المكتبية.	3.0379	1.00874
.12	محدودية قدراتي باللغة الانجليزية.	2.8454	1.01480
.13	استخدام اللهجة العامية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.	2.9338	.98342
.14	صعوبة اجتياز (امتحان الدولة) عند التخرج للاعتراف بشهادتي.	3.2334	.92901
.15	صعوبة المواد الدراسية.	3.2397	.88550
	المجال الاقتصادي	3.4266	.67119
.16	ارتفاع نفقات الدراسة.	3.6498	1.12246
.17	ارتفاع أسعار الحاجات اليومية (المعيشية).	3.1924	1.06030
.18	ارتفاع رسوم الساعات المعتمدة للمواد الدراسية.	3.6025	1.05230
.19	ارتفاع أجور المساكن.	3.4385	1.00008
.20	ارتفاع أجور الاتصالات.	3.3785	.96550
.21	ارتفاع أجور المواصلات من والى بلد الطالب.	3.4448	.94515
.22	غياب العمل بنظام تقسيط رسوم الساعات الدراسية.	3.5174	.99230
.23	استبعاد طلبة (48) من المنح الدراسية والمساعدات.	3.5331	1.00458
.24	ارتفاع أجور المواصلات المحلية.	3.0820	1.20109
	المجال السياسي	3.2184	.75841
.25	صعوبة إجراءات اجتياز المعابر الإسرائيلية من والى الضفة الغربية.	3.0978	1.29748
.26	النظر لطلبة (48) باعتبارهم أناس غرباء (عرب إسرائيل).	3.0473	1.22253
.27	الخوف من الانضمام لأحد الكتل الطلابية تجنبا للملاحقة الأمنية.	3.3502	1.19616
.28	القلق من عدم اعتراف وزارة المعارف الإسرائيلية بالدرجة الجامعية بعد التخرج.	3.2334	1.07138
.29	الخوف من تفاقم الوضع الأمني وإغلاق المعابر.	3.4826	1.26185
.30	تقصير الجامعة في تعريف الطلبة بالمعالم السياحية للضفة.	3.2114	1.09203
.31	عدم وجود نادي/رابطة تجمع طلبة (48).	3.1041	1.08144
.32	اهتمام مجلس الطلبة بطلبة (48) عند الانتخابات فقط.	3.4385	1.06446
.33	رفض الأهل لمشاركة أبنائهم بالفعاليات/الأنشطة الطلابية الوطنية.	3.0000	1.06141
	المجال الصحي	3.2145	.66955
.34	تدني مستوى جودة الوجبات الغذائية المقدمة في كافتيريا الجامعة.	2.8864	1.10223
.35	الاعتماد على الوجبات السريعة غير الصحية.	3.3375	.96928
.36	تدني مستوى الخدمات الصحية داخل الجامعة.	3.1893	1.01981
.37	تدني مستوى نظافة الشوارع والمرافق العامة.	3.3628	1.00202
.38	تراكم النفايات أمام مساكن الطلبة.	3.2019	1.11815
.39	غياب التكييف في قاعات الدراسة.	3.1073	1.15061
.40	تدني مستوى جودة الخدمات الطبية في مشافي مدينة جنين.	3.5773	1.04844
.41	عدم صرف الوصفة الطبية في حال كانت من طبيب في الداخل.	3.0536	1.15847
	مجال السكن والمواصلات	3.2014	.72232
.42	عدم وجود وقت كافي لترتيب البيت.	2.8107	1.14826

43.	بعد السكنات عن الحرم الجامعي.	2.6909	1.13587
44.	قلة الهواتف الثابتة في المساكن.	3.1798	1.12333
45.	عدم وجود لاقط لشركات – سيلكوم، وأورانج- قرب الجامعة.	3.4795	1.10396
46.	إغلاق المساكن الجماعية في ساعات مبكرة.	3.4069	1.03193
47.	التأخر عن الدوام بسبب قلة وسائط النقل المتاحة.	3.2587	1.14846
48.	وجود قوانين صارمة في السكن الجامعي الداخلي.	3.5836	1.02042
	الاداة الكلية (اللمشكلات مجتمعة)	3.2133	.50510

تقويم قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الخرطوم

عصام إدريس كمتور الحسن
كلية التربية – جامعة الخرطوم
السودان

تاريخ التسلم: 2015/11/12 **تاريخ القبول: 2016/4/7**

تهدف الدراسة إلى تقويم مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني بكلية التربية بجامعة الخرطوم. اشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية والبالغ عددهم (135) خلال العام 2014م. أُختيرت منهم عينة عشوائية بلغت (54) عضو هيئة تدريس بنسبة 40% من المجتمع. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ تم تصميم استبانة شمِلت ستة محاور تكونت من (82) فقرة، وبعد التحقق من صدقها وثباتها؛ وُزعت على أفراد العينة. أُتبعت الأساليب والمعالجات الإحصائية الملائمة في تحليل البيانات. بينت النتائج: أن مستوى القدرة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم في توظيف التعلُّم الإلكتروني كانت مرتفعة في معالجة النصوص وأساسيات تصميم التدريس، ومتوسطة في إعداد العروض التقديمية والتعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني، وكانت ضعيفة في التعامل مع الويب – 2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني في معالجة النصوص،التعامل مع الإنترنت، أساسيات تصميم التدريس، واستخدام المقررات الإلكترونية، والتعامل مع الويب – 2 تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في القدرة على إعداد العروض التقديمية لصالح حملة الماجستير. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني تعزى للتخصص. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية. أوصت الدراسة بتصميم برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم يتضمن القدرات المتعلقة بالتعلُّم الإلكتروني، مع ضرورة الاهتمام بالارتقاء بمستوى هذه القدرات وتقويمها من فترة لأخرى.

(الكلمات المفتاحية: التعلُّم الإلكتروني، أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم).

Evaluating Faculty Members' Capabilities in the field of e-learning in the College of Education at Khartoum University

Esam Edris Kamtor Al hassan
Department of Instructional Technology
Faculty of Education
University of Khartoum

The purpose of the study was to evaluate Faculty Members' Capabilities in use of e-learning in the College of Education at University of Khartoum. The study population consisted of all staff members at the Faculty of Education totaling (135), during academic year 2014. The researcher selected a random sample of (54) staff members, 40% of the study population. To achieve the objectives' study and answer questions; questionnaire was designed, included six axes consisted of (82) items, after confirmation of validity and reliability; it was distributed to respondents. Followed methods and appropriate process in data analysis. Results showed that: The capacity level of faculty members of the College of Education at Khartoum University in the field of e-learning was high in the word processing (MS-Word), and the basics of teaching design. The medium in the preparation of MS-Power-Point presentations and dealing with the Internet and E-mail, and were weak in dealing with the Web – 2. There were no statistically significant differences in the capabilities level of faculty members in the use of e -learning in word processing, dealing with the Internet, the basics of teaching design, and the use of electronic courses, dealing with Web - 2 due to scientific qualification (MA, PhD). There are statistically significant differences in the ability to prepare of MS-Power-Point presentations in favor of the master's holders. There were no statistically significant differences in the capabilities level of faculty members in the field of e-learning due to specialization. There are statistically significant differences in the capabilities level of faculty members in the use of e-learning due to the variable of training courses. The study recommended designing a training program, includes the capabilities of e-learning; with the necessary for attention to develop these capabilities level and evaluating from time to time.

(Key Words: Electronic Learning 'e-learning' Faculty members at the College of Education at University of Khartoum).

مقدمة

يعدّ التعلُّم الإلكتروني (Electronic Learning) من أهم تطبيقات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، حيث يقوم أساساً على ما توفره هذه التكنولوجيا من تقنيات مختلفة محورها الحاسوب والانترنت، فكان أن اعتمدت كثير من الأنظمة التعليمية التعلُّم الإلكتروني كأسلوب منهجي لمقابلة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، وكخطوة لتقليل الفجوة الرقمية فيما يتعلق بسرعة تلقي المعلومات والحصول عليها والاتصال بمصادر التعلُّم المتعددة (كمتور،2010). من هنا فقد ازداد تأثير استخدام التعلُّم الإلكتروني في التعليم؛ حيث تحسنت الخدمات المقدمة للطلاب بفعل التحسينات الكبيرة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وجلبت الزيادة في توظيف التعلُّم الإلكتروني الكثير من الفرص لمختلف المجالات سيّما المجالات التعليمية بسبب المرونة التي يوفرها هذا النمط من التعليم (Cansu,2010).

يسعى التعلُّم الإلكتروني بصفة عامة الي تفعيل التعليم، وتهيئة الطالب للتعامل مع المستحدثات التقنية بغية الإفادة منها باكتساب المعارف وتطويرها وتحديثها، وتنمية المهارات للوصول إلى تعليم عصري فعال. من هنا فقد تعددت وجهات النظر حول التعلُّم الإلكتروني؛ فهناك من تناوله من جانب نظم توصيل المحتوى عن طريق وسائط إلكترونية؛ وأصبح يُنظر إليه على أنه توصيل التعلُّم عن طريق الوسائط الإلكترونية (Stockely,2009). وهناك من نظر إليه على أنه توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توزيع المصادر واستخدامها مع شبكة الإنترنت في التعليم وتسهيل عملية التعلُّم لتحسين وتجويد الأداء. وهناك من التعريفات للتعلُّم الإلكتروني التي جمعت بين التوصيل الإلكتروني للمحتوى وعمليات الدعم والتسهيل، بحيث يتم التعلُّم من خلال دمج التوصيل الرقمي للمحتوى مع الدعم والخدمات أي تعليم يتم دعمه وتسهيله من خلال تقنيات المعلومات والاتصالات. وهكذا فإن التعلُّم الإلكتروني ليس مجرد نظام لتوصيل المحتوى والمقررات الإلكترونية، **أو** استخدام أدوات تكنولوجية لإدارة المحتوى، **أو** مجرد استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة، **أو** وسيط لتوصيل المحتوى وليس طريقة جديدة في التعليم؛ إنما هو فكر تربوي جديد وتنظيم يقوم على أساس عالمية التعلُّم والتشارك فيه.

بات التعلُّم الإلكتروني يمثل استراتيجية حديثة تختلف كليةً في طبيعتها عن استراتيجية التعليم التقليدي ويستدعي توظيفها توظيفاً فعالاً فضلاً عن تأسيس بنية تحتية متكاملة: توفير أجهزة الحواسيب والبرمجيات التعليمية وما يصاحبها من تقنيات إلكترونية؛ تأهيل الموارد البشرية وتنمية قدراتها ووعيها بما يؤدى إلى ضبط جودة هذا النمط من التعليم (الحسن وحياتي،2014). من ناحية أخرى، فإن الجامعات وفي ظل التطور الحالي والدور الجديد لكل من المعلم والمتعلم؛ لم تعد مكاناً يُعلم فيها الطالب إنما أضحت مكاناً يتعلم فيه، وعليه أصبح التعليم الجامعي في حاجة إلي صيغة تعليمية تعلمية تسهم في إكسابه مهارة كيفية التعلم، ولعل هذا ما يسعى لتوفيره التعلُّم الإلكتروني بما يوفره من إمكانيات كبيرة تقوم علي مدى مشاركة المتعلم في نشاطات التعليم (Littman,2008)، وبما يسهم به في تنمية القدرات الإبداعية للمتعلمين الأمر الذي يعني الرغبة في مواصلة التعليم والإقبال عليه ومواجهة عوامل التغير بالاستجابة الملائمة والطريقة المناسبة لكل متعلم حسب استعداداته. ويضيف برودبنت (Broadbent,2002) إن توظيف التعلُّم الإلكتروني أصبح من الأهمية بمكان لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس من حيث تقديم أفضل الأدوات لدعم الأداء من خلال تقديم مختلف المساعدات أثناء التعلُّم، وأفضل السبل للربط بين ما يتم تعلمه وما يتم عمله. فالمميزات التي يحملها التعلُّم الإلكتروني؛ تجعله يتغلب على المشاكل التي تواجه النظام التقليدي، من هذه المميزات: المرونة، ومراعاة الفروق الفردية، وإعادة صياغة الأدوار، وتوفير التغذية الراجعة والدعم، والتفاعلية، وتنمية المهارات وتخفيف الأعباء الإدارية (العويد والحامد، 2003 ؛ Muirhead, 2002).

وبذلك أصبح التعلُّم الإلكتروني يمثل مطلباً ملحاً وضرورة لا غنى عنها؛ الأمر الذي دفع العديد من مؤسسات التعليم العالي إلى تبني التجديدات المناسبة في مجال التعلُّم الإلكتروني في ضوء التوسع السريع في شبكات اللإنترنت. وباتت الجامعات التي لا تعمل على تبني تكنولوجيا التعلُّم الإلكتروني في مؤخرة

الركب، وسيصبح الحرم الجامعي كما يشير إلى ذلك الخطيب (1012) لا قيمة له إذا لم يستطع أن يلبي احتياجات الطلاب من خلال توظيف معطيات التعلُّم الإلكتروني والاستفادة منها في المواقف التعليمية وربما لا يتأتى ذلك إلا إذا كان المستخدم لتكلك المعطيات ملماً وممتلكاً لمهارات وقدرات توظيفها بشكل فعال (عطار، 2011).

وفي ضوء ما سبق وما يحمله التعلُّم الإلكتروني من مزايا؛ فالحاجة أصبحت ماسة لإعادة التأهيل بحيث يمكن توظيفه بصورة فعالة في التعليم الجامعي بما يسهم في مواجهة التحديات والصعوبات والتي من أبرزها الحاجة إلى توفير جو يساعد على الإبداع، الأمر الذي يتطلب جهوداً حثيثة لتوظيفه والاستفادة منه في التعليم الجامعي.

فالتوظيف الأمثل للتعلم الإلكتروني في الجامعات السودانية يعتمد بشكل كبير على مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس، وقد أدت الطفرة الكبيرة مؤخراً في استخدام معطيات التعلُّم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي السودانية إلى ضرورة إحداث تغييرات جذرية في تأهيل وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات قبل ممارستهم للتدريس وبعده؛ فالجامعات لن تبلغ هدفها في توظيف التعلُّم الإلكتروني التعليم الجامعي ما لم تنجح في إعداد أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم ومن ثمّ تمكينهم من استخدام مستحدثات التعلُّم الإلكتروني؛ وبالتالي فإن أي قصور في قدراتهم في استخدام تلك المستحدثات سيلقي بظلاله هدراً للوقت والجهد وتهديداً بالفشل في مواكبة التطوير والتغيير المستمرين.

تأسيساً لما سبق، ونظراً لأهمية التوظيف الأمثل لمستحدثات تكنولوجيا التعليم، والإرتقاء بمستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية تجئ هذه الدراسة لتقويم مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني في التعليم الجامعي بكلية التربية في جامعة الخرطوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التحدي الكبير الذي تواجهه الجامعات اليوم، هو كيف تتغير لتلبية متطلبات المستقبل، بما في ذلك التوظيف الفعال لمستحدثات التعلُّم الإلكتروني، وعموماً فإن الجامعات السودانية لكى تكون مهيأة لذلك ينبغي أن يتوفر فيها بنية تحتية جيدة، ونظام تعليمى مرن، وإدارة فعالة، وأعضاء هيئة تدريس لديهم القدرة على التعامل مع مستحدثات التعلُّم الإلكتروني؛ فكانت الحاجة من فترة لأخرى لوقفة لتقويم مدى قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني بجامعة الخرطوم. الأمر الذي دفع الباحث إلى السعي إلى تحديد القدرات المتعلقة بمجال التعلُّم الإلكتروني والتي ينبغي توافرها لدى عضو هيئة التدريس حتى يكون بوسعه مواكبة التطورات الحادثة في المجال والتعاطي بنجاح مع مفهوم التعلُّم الإلكتروني، ومن ثمّ محاولة تقويم هذه القدرات لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم وكشف عدد من المتغيرات ذات الصلة، وفحص جوانب القصور في تلك القدرات بغية الإرتقاء بمستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني وتقديم يد العون لهم في سبيل أداء مهامهم بكل يسر وإتقان.

وعليه تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الخرطوم في توظيف التعلُّم الإلكتروني ؟

انبثقت من السؤال الرئيس الأسئلة البحثية التالية؟

1- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في معالجة النصوص (برنامج MS- Word)؟
2- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في إعداد العروض التقديمية (برنامج MS-PowerPoint)؟
3- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني؟
4- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في أساسيات تصميم الدروس الإلكترونية؟
5- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في استخدام المقررات الإلكترونية؟
6- " ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الويب – 2.0 – Web (2.0) ؟"

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين متوسطات قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) ؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين متوسطات قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى إلى متغير التخصص (علوم طبيعية، علوم اجتماعية، علوم تربوية)؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين متوسطات قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى إلى متغير الدورات التدريبية في المجال (لم ألتحق في أي دورة، 1 – 2، 3 –4، 5 فأكثر)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على مستوى القدرات الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في توظيف التعلُّم الإلكتروني.
- تحديد مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم للقدرات الأساسية في توظيف التعلُّم الإلكتروني.
- تعرف أثر بعض المتغيرات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم والتي تتمثل في: التخصص والدورات التدريبية في توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية فى جامعة الخرطوم للتعلُّم الإلكتروني.

أهمية الدراسة

تعد القدرات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تبني وتوظيف التعلُّم الإلكتروني من الأمور المهمة التي تساعد في تطوير الأداء، وبقدر ما تكون تلك القدرات متوفرة بالمستوى المطلوب بقدر ما ينعكس ذلك على تميز الأداء، حيث أن تحديد القدرات ومستواها المتعلقة بالتعلُّم الإلكتروني وتقويمها من فترة لأخرى أصبحت ضرورية لعكس مدى مهنية أعضاء هيئة التدريس؛ فالوقوف عند هذه القدرات وتقويمها من شأنه أن يسهم في تطوير عملية النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية المختلفة وبصفة خاصة كليات التربية، ومن ثمّ الاستفادة بأقصى درجة من تقنيات التعلُّم الإلكتروني وأدواته بأشكالها المختلفة. وعليه يمكن توضيح أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- الارتقاء بمستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في توظيف التعلُّم الإلكتروني بالقدر الذي يمكنهم من تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية في الجامعة بالطرق المثلى.
- الوقوف على مهنية أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في توظيف التعلُّم الإلكتروني، فضلاً عما يمكن أن تضيفه الدراسة من معرفة علمية جديدة خاصة بقدرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم.
- توجيه الانتباه لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الخرطوم إلى ضرورة الاهتمام بتنمية قدراتهم الذاتية في مجال التعلُّم الإلكتروني بما يمكِنهم من ممارسة أدوارهم كمرشدين وموجهين لطلابهم.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

الحد المكاني: كلية التربية في جامعة الخرطوم، السودان

الحد الزماني: العام الجامعي 2014/ 2015م، الفصل الدراسي الأول.

الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم بدرجاتهم العلمية المختلفة (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ).

مصطلحات الدراسة

القدرة: تشير القدرة إلى ما بوسع الفرد أن ينجزه بالفعل من الأعمال بحيث تتضمن السرعة والدقة في الأداء. وعليه يُقصد بها في هذه الدراسة كل ما بوسع عضو هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم أن ينجزه بالفعل من مهمات وأنشطة ذات صلة بمجال التعلُّم الإلكتروني بدرجة عالية من السرعة والإتقان بحسب المحاور الواردة في الإستبانة المعدة لهذا الغرض.

أعضاء هيئة التدريس: يُقصد بهم المعلمون الذين يعملون بكلية التربية في جامعة الخرطوم ممن هم على رأس العمل في الجامعة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 / 2015م

التعلُّم الإلكتروني: عرّفه العطروزي (2002) بأنه عبارة عن استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة، التي تشمل شبكة الإنترنت أو الأقمار الصناعية أو مؤتمرات الفيديو أو البريد الإلكتروني أو المحادثة (Chat) بين طرفين عبر شبكة المعلومات في العملية التعليمية. كما عرّف بأنه " ذلك النوع من التعليم القائم على شبكة الإنترنت، حيث تقوم من خلاله المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص لمواد أو برامج معينة يتعلم المتعلم من خلالها عن طريق الحاسوب وفق جدول زمني محدد كما يمكنه الحصول على نتائج التغذية الراجعة يصل إلى مستوى التمكن من ما يتعلمه (المبيريك، 2002).

ويُقصد به في الدراسة الحالية تلك العملية التعليمية التعلُّمية التي تمكِّن من التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس الجامعي؛ بما تضمه من برمجيات وشبكات وأجهزة حاسوب واتصال، وبما توفره من مادة علمية، بحيث تتيح للطالب إدارة تعلمه وفقاً لإمكاناته الذاتية إما تزامنياً أو لا تزامنياً.

الإطار النظري والدراسات ذات العلاقة

أولاً: الإطار النظري

التعلُّم الإلكتروني: طبيعته ومقوماته

إن التعلُّم الإلكتروني كنظام تكنولوجي يتكون من بنية تحتية، ومتعلمين، ومعلمين، ومحتوى إلكتروني ومصادر تعلُّم وعمليات تعليم، ومخرجاته هم المتعلمون. من هنا يراه الخان (2005) بأنه طريقة إبداعية لتوفير بيئة تفاعلية متمركزة حول الطلاب ومصممة مسبقاً وميسرة لأي فرد وفي أي مكان، وفي أي وقت، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلُّم المفتوحة، والمرنة، والموزعة. فهناك من تناوله من جانب نظم توصيل المحتوى عن طريق وسائط إلكترونية؛ وأصبح يُنظر إليه على أنه توصيل التعلُّم والتدريب والتعليم عن طريق الوسائط الإلكترونية (Stockely,2007).كما عرّفه خميس (2010) بأنه" علم نظري تطبيقي، ونظام تكنولوجي تعليمي، وعملية تعلُّم مقصودة ومحكومة تقوم على أساس أفكار ونظريات تربوية جديدة يمر فيها المتعلم بخبرات مخططة، من خلال تفاعله مع مصادر تعلُّم إلكترونية متعددة ومتنوعة وفق إجراءات تعليمية منظمة في بيئات تعلُّم إلكترونية مرنة قائمة على الحاسوب والشبكات، بحيث تدعم عملية التعلُّم وتسهل حدوثه في أي وقت ومكان

في ضوء ما ذُكر، يمكن تعريف التعلُّم الإلكتروني بأنه عبارة عن منظومة تعليمية تعلمية لتقديم المقررات الدراسية والبرامج التعليمية عبر الوسائط المتعددة من خلال ابتكار العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة واستخدامها وإدارتها في بيئة إلكترونية قوامها شبكة الإنترنت، حيث يقوم الطالب بتجسيد البيانات والتعامل معها بشكل تفاعلي دون التقيد بمكان أو زمان معينين، هدفه بذلك إيجاد بيئة تعليمية إلكترونية متعددة المصادر، ليس بغرض إيصال المعلومات فحسب وإنما للتفاعل معها بغية الوصول إلى مستوى الإتقان.

من التعريف السابق لعلنا نخرج بالمحصلة الآتية عن التعلُّم الإلكتروني:

1- منظومة مخطط ومصمم لها بحسب خصائص الفئة المستهدفة بما لديها من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية مرتجعة.

2- ارتباطه بالوسائل الإلكترونية وشبكة المعلومات (الإنترنت).

3- دعمه لمبدأ تفريد التعليم والتعليم المستمر.

4- يجعل من القاعة الدراسية بيئة تعليمية تعلمية تقوم علي التفاعل بين المتعلم ومصادر التعلُّم المختلفة وبينه وبين بقية المتعلمين.

5- يجعل من القاعة الدراسية مكاناً لتعلم المتعلم وليس لتعليمه.

6- يوفر خبرات تعليمية تعلمية تنأى بالمتعلم عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي.

إن جودة التعلُّم الإلكتروني ونجاحه في التعليم الجامعي يعتمدان بدرجة كبيرة على طبيعة الممارسات التدريسية من قِبل الهيئة التدريسية بالجامعات وبالتالي يجب أن يتم التطور الحقيقي للممارسات التدريسية في التعلُّم الإلكتروني في إطار توظيف استخدام تقنياته وآلياته في التعلُّم التفاعلي والأنشطة التفاعلية مما يؤدي إلى زيادة فهم المتعلمين وتطور نموهم المفاهيمي.

وعليه، فإن دور تقنيات التعلُّم الإلكتروني لا يقتصر على مجرد تقديم المحتوى إلى المتعلم إنما تلعب أدواراً أخرى من أهمها:

- إتاحة الفرصة للمتعلم للتفاعل مع المحتوى.
- إعطاء المتعلم الفرصة في اختيار ما يريد أن يتعلمه وفي الوقت الذي يريده.
- توفير إمكانية التفاعل مع المتعلم وأقرانه، والذي يمكن أن يتم من خلال نوعين من الاتصال:

أ- الاتصال المتزامن: (Synchronous, on-live Interaction)

يُعرف بالتعلُّم الإلكتروني الحي (Live e- learning) وتوجد العديد من الآليات التي تستخدم في إتمام التفاعل منها :

مؤتمرات الفيديو Video conference، المؤتمرات السمعية Audio conference وغرف المحادثة Chat Room والسبورات التفاعلية E. Leaning Dynamic Board وغيرها.

ب- الاتصال غير المتزامن: (Asynchronous, off -live Interaction)

في هذه الحالة لا يتم التواصل بين المعلم والمتعلم أو الأقران في اللحظة ذاتها، حيث يوجد فاصل زمني بين الرسالة التعليمية والاستجابة لها من قبل المتعلمين، ومن الآليات التي تستخدم في هذا النوع من التفاعل البريد الإلكتروني E- Mail القوائم البريدية Lists Mail مجموعة الأخبار News Groups وغيرها.

ويرى كثير من المهتمين بمجال التعلُّم الإلكتروني خميس (2010)، وغاريسون وأندرسون (2006). عبد السميع وتوفيق(2008) أن هناك ثمة مقومات ومتطلبات ينبغي توافرها لضمان نجاحه والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- توفير البنية التحتية التقنية اللازمة للتعلُّم الإلكتروني، وبما يتبعها من أجهزة وشبكات وملحقاتها.
- توفير الإمكانات الفنية وما يتبعها من إنتاج مقررات دراسية وفقاً للمعايير التربوية والإلكترونية.
- توفير القوى البشرية من مصممين ومدربين وفنيين.
- التطوير المهني للأفراد المشاركين في مجال خدمات التعلُّم الإلكتروني ويتضمن ذلك:

أ- أن يكون لدى المعلم الدراية بأساسيات استخدام معطيات التعلُّم الإلكتروني، وقادراً على تبسيط المفاهيم العلمية المرتبطة بتخصصه وإدارة النقاش التزامني واللا تزامني مع الطلاب من خلال الفصول الإلكترونية والبريد الإلكتروني وغرف مناقشة وغيرها.

ب- أن يكون لدى الطلاب الدافعية للتعلم عبر الوسائط الإلكترونية التفاعلية.

ولضمان تطبيق التعلُّم الإلكتروني يوجز العجرمي (2012، ص12) متطلبات أساسية وهي:

- توافر المكونات الأساسية من معلم ومتعلم ودعم فني وإداري.
- توافر القدرات اللازمة لكل من المعلم والمتعلم لاستخدام برامج التعلُّم الإلكتروني.
- توفير التجهيزات الأساسية من أجهزة الخدمة ومحطة عمل المعلم والمتعلم وشبكات الإنترنت.

توظيف التعلُّم الإلكتروني في التعليم الجامعي

إن توظيف التعلُّم الإلكتروني ليست عملية تقنية تتعلق بنشر أجهزة الحاسوب في الفصول الدراسية، أو بنقل المحتوى كما هو ونشره على شبكة المعلومات العالمية، بل هي تطويع للتقنية لتيسير العملية التعليمية التعلُّمية (Chan et al.,1997)، فالنموذج السائد في كثير من المؤسسات التعليمية يخلط بين الوسيلة والغاية، فهو يجعل من الوسائل التدريسية غاية؛ بمعنى آخر فقد حل تقديم التدريس الجيد محل الغاية من العملية التعليمية التي تتمثل في إنتاج التعلُّم لدى كل طالب باستخدام أفضل السبل بار وتاغ (Barr & Tagg, 2005) الأمر الذي يعني أن دور عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية قد تغير من كونه مصدراً للمعلومات إلى ميسر ومدرب ومخطط للعملية التعليمية التعلُّمية والموقف التعليمي، وغير ذلك من الأدوار التي يقتضيها تحول المتعلم من مستقبل سلبي للمعلومات إلى متعلم فعال. وينبغي أن يكون هذا الموقف التعليمي في بيئة غنية بمصادر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (Urien,2011).

إن أهمية توظيف التعلُّم الإلكتروني في التدريس الجامعي يستوجب استخدام شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، والأقراص المدمجة، ومؤتمرات الفيديو، وغير ذلك من التقنيات الحديثة التي وفرتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات،

ويستدعي ذلك إنتاج تصاميم جديدة للمناهج والمقررات ذات مستوى عال من الفعالية (Wilson,2002).

في ضوء ذلك يميز الباحث بين ثلاثة أشكال لتوظيف التعلُّم الإلكتروني: يُعنى الشكل الأول باستخدام الأقراص المدمجة CD's ذات الوسائط المتعددة التي تحوي برامج تعليمية تتيح للطالب التفاعل مع المادة. أما الشكل الثاني فيشتمل على استخدام الكتب المنهجية الإلكترونية وأي مواد وموضوعات أخرى ذات صلة بالمقررات الدراسية. ويعتمد هذا الشكل على بث المادة إلكترونياً عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني، وتقرأ هذه الكتب على الشاشات الخاصة بأجهزة الحاسوب المختلفة، ويستدعي ذلك توفير الأجهزة الخاصة بذلك للطلاب والمعلمين، مع توفير شبكة ربط داخل الفصل بين مكتب المعلم وقاعات الطلاب. وفي بداية اليوم الدراسي يقوم كل طالب بتوصيل جهازه بالشبكة، وبعدها يبدأ المعلم الشرح عبر شاشة كبيرة يظهر عليها ما يوجد من صفحات داخل جهاز الكتاب الإلكتروني، ويمكن للمعلم في نهاية الدرس إرسال أسئلة وتمارين ذات صلة بالموضوع بحيث يبدأ الطلاب في حل هذه التمارين بعد رجوعهم لمنازلهم، وفي اليوم التالي يبدأ عضو هيئة التدريس الاطلاع على إجابات الطلاب، ويعلق عليها، ويصححها. أما الشكل الثالث فيعتمد على استخدام الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)، بحيث تقوم المؤسسة التعليمية المعنية بتحديد المواقع التعليمية ذات الصلة بالمقررات الدراسية وتشجيع الطلاب للبحث في الشبكة عن مواقع تعليمة أخرى. ويستدعي تطبيق هذه الأشكال الثلاثة في مراحل التعليم المختلفة سيما الجامعية، الحاجة إلى خبراء في المحتوى، والتصميم التعليمي والإنتاج، بحيث تتمثل مهمة خبراء المحتوى في وضع المادة العلمية المناسبة للمنهج والتأكد من دقة المعلومات وحداثتها وتحديد المصادر التي يرجع إليها الطلاب. وتتمثل مهمة خبراء التصميم التعليمي في تقسيم المادة العلمية إلى موضوعات أو وحدات صغيرة وتحديد الأسلوب المناسب لتقديمها وعرضها وتحديد الأنشطة التي تؤدي إلى التفاعل الإيجابي للطالب مع النظام التعليمي، وتلك التي تمكنه من التقويم الذاتي لتعلمه.أما مهمة خبراء الإنتاج فتتمثل في إنتاج المقرر التعليمي وتنفيذ التصميمات المناسبة للمقرر الدراسي.

من جانب آخر، فإن توظيف التعلُّم الإلكتروني في التدريس الجامعي السوداني عبر هذه الأشكال الثلاثة يستوجب دعماً حكومياً يمكِّن من تجهيز بنية تحتية متكاملة تشمل أجهزة الحواسيب، وشبكات الاتصال، وإنتاج البرمجيات التعليمية، هذا إضافة إلى تهيئة أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم تدريباً مستمراً بغرض تطوير أدائهم المهني.

وفي هذا السياق تشير الفالح (2008) إلى أن توظيف التعلُّم الإلكتروني في التدريس الجامعي يتوقف على العوامل التالية :

1- اتخاذ قرار على المستوى القومي السياسي مصحوباً بخطة كاملة لتوظيفه في التدريس.
2- تطوير العنصر البشري؛ من حيث تأهيل المشرفين والمديرين والمعلمين والمتعلمين والإداريين في المؤسسة المعنية، وتأهيل متخصصين في تصميم البرامج التعليمية.
3- التخطيط المسبق لاختيار الوسائل التقنية المتوافقة مع محتوى المنهج.
4- تشجيع الأفراد والمؤسسات على إنتاج المواد والبرمجيات التعليمية عبر الوسائل التقنية الحديثة.
5- دقة التقويم للتأكد من التوظيف الفعال للوسائل التقنية.
6- تطوير مواقع وبوابات تفاعلية على الشبكة العالمية للمعلومات، تحتوي على محتوى رقمي تفاعلي متوافق مع ما يتم تدريسه.
7- دراسة وتحليل خطط الدول التي تقدمت في توظيف التعلُّم الإلكتروني، بغية الإفادة من تجاربها في هذا المجال.

الدراسات السابقة ذات العلاقة

في ضوء ما اطلع عليه الباحث من أدبيات وأبحاث ؛ فقد تبين أن هناك عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وعليه فقد تم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث ؛حيث قام **جوارنة وآخرون (2007)** بدراسة هدفت إلى تحديد مدى امتلاك معلمي التعليم المهني لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودرجة استعدادهم لها في التدريس في المدارس المهنية الأردنية. أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي باستبانة طبقت على عينة بلغت 301 من المجتمع الكلي من معلمي التعليم المهني في خمسة تخصصات مختلفة. توصلت الدراسة إلى أن معلمي التعليم المهني يمتلكون ويستخدمون مهارات

تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمستويات تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة.

أما دراسة **السيف (2009)** فقد سعت إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعلُّم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث طبقت الدراسة استبانة على عينة مكونة من (153) عضو هيئة تدريس، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى توافر كفايات التعلُّم الإلكتروني لدى أفراد العينة بشكل عام بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس تعزى لمتغير العمر حيث تفوقت عضوات هيئة التدريس ذوات الأعمار أقل من 35 عاماً وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو الخبرات في التدريس الجامعي.

بينما هدفت **دراسة النجار (2009)** إلى اقتراح برنامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. تكونت عينة الدراسة من 123 عضو هيئة تدريس، وقد استخدمت استبانة كأداة، وقد أشارت النتائج إلى أن إلمام أعضاء هيئة التدريس بمستحدثات تكنولوجيا التعليم يقل عن حد الكفاية وهو 75%، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الإلمام تعزى لمتغير الكلية، والخبرة في استخدام الحاسوب والإنترنت، كما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي.

كما قام **ليكوك (Laycock, 2010)** بدراسة هدفت في مجملها لتحديد تصورات معرفة مستويات المهارة المطلوبة لتطوير وتقديم التعلُّم الإلكتروني بنجاح في الكلية التقنية بولاية لويزيانا، وتحديد احتياجات التطوير المهني للمدربين والمعلمين وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات الديموغرافية، تألفت عينة الدراسة من 200 عضو هيئة تدريس. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الأداء له علاقة بمستوى الإدراك الذاتي لأهمية التطوير المهني من قبل المعلمين والمدربين. كما أشارت النتائج إلى أن مستويات الأداء والتقويم الذاتي وأهمية الإدراك الذاتي لدى المدربين أعلى من منها لدى أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يدل على أهمية التدريب في تطوير مستوى المهارات المطلوبة لتقديم التعلُّم الإلكتروني.

وفي دراسة قام بها **عطار (2011)** هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديد أولويات تلك الاحتياجات، ومعرفة ما إذا كانت هناك اختلافات في الاحتياجات تعزى للمؤهل والتخصص وسنوات الخبرة. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي. صممت استبانة وزعت على عينة مكونة من 71 فردا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. خلصت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس تراوحت بين متوسطة وعالية، وأن درجة احتياجات أفراد العينة لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة أو التخصص، في الوقت الذي تختلف باختلاف المؤهل العلمي لصالح من يحملون درجة الدكتوراه.

أما دراسة **العجرمي (2012)** فقد هدفت إلى التعرف على مدى توافر كفايات التعلُّم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (82) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين تتوافر لديهم كفايات التعلُّم الإلكتروني في مجال قدرات أساسيات الحاسوب بنسبة 82% وفي خدمات الشبكة بنسبة 76% وفي مجال تصميم المقررات بنسبة 66% وفي إدارة المقررات بنسبة 64%، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات تعزى لمتغير التخصص العلمي، أو سنوات الخبرة.

بينما هدفت دراسة **كيليون وجالاغار Killion & Gallagher,2012)**) إلى التعرف على مدى فعالية استخدام نموذج المجتمع المتعدد لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني في جامعة ويسكونسن- غرين باي عن طريق التحاق أعضاء هيئة التدريس في حلقات تدريبية لتعلم أساسيات التعلُّم الإلكتروني وتقنياته. ومن خلال استبانة طُبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التمريض؛ توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة بحاجة لتطوير مستمر في مجال التعلُّم الإلكتروني وأنهم بحاجة إلى تعلم طرق جديدة للتدريس عبر الإنترنت من خلال التواصل والتدريب.

أجرى **عساف و الصريرة (2012)** دراسة هدفت لتقصي مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية بمفهوم التعلُّم الإلكتروني وواقع استخدامهم له في التدريس الجامعى. تكونت عينة الدراسة من (130) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الإستبانة مكونة من محورين: الأول عن مدى الوعي بمفهوم التعلُّم الإلكتروني والثاني لتحديد واقع استخدام التعلُّم الإلكتروني في التدريس. خلُصت النتائج إلى ارتفاع متوسط درجات الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمفهوم التعلُّم الإلكتروني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلُّم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

وبالمقابل قام **مسعد (2012)** بدراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس باستخدام التعلُّم الإلكتروني. اعتمد الباحث المنهج الوصفي، حيث طُبقت استبانة على 97 عضو هيئة تدريس، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود حاجة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني. كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، بينما لم يكن هناك فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس والتخصص والخبرة العملية.

بينما هدفت **دراسة** ماهنازوآخرون **(Mahnaz et al., 2012)** إلى تحديد الإستراتيجيات والتحديات لتطور التعلُّم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيام نور بدولة إيران. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة وزعت على عينة قوامها 160 عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ومن أبرز ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن أهم الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تطور استخدام التعلُّم الإلكتروني هي تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التقنيات التعليمية التي تعزز التعليم.

وبالمقابل أجرى **سلام (2013)** دراسة سعت إلى التعرف على درجة توافر كفايات التعلُّم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب باليمن. استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة موزعة إلى أربعة محاور. تكونت عينة الدراسة من 77 عضو هيئة تدريس. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: توافر كفايات التعلُّم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس في محور استخدام الحاسوب وملحقاته، ومحور استخدام الإنترنت بدرجة عالية، في حين تتوافر لديهم كفايات التعلُّم الإلكتروني في تصميم وإدارة التعلُّم الإلكتروني بدرجة متوسطة. لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافر تعزى للرتبة الأكاديمية أو سنوات الخبرة في التدريس. بينما ظهرت فروق في محور استخدام الحاسوب ومحور استخدام الإنترنت تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني لصالح ممن حضروا ثلاث دورات فأكثر.

وفي دراسة مشابهة قام بها **الحافظ (2013)** هدفت إلى الوقوف على مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الموصل من تطبيق مهارات التعلُّم الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من 25 عضو هيئة تدريس. استخدم الباحث بطاقة ملاحظة توصل من خلالها إلى أن إتقان أعضاء هيئة التدريس للمهارات في مجال التعلُّم الإلكتروني بنسبة 84% مع تفوق الذكور على الإناث. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين العلمي والإنساني في درجة إتقان مهارات التعلُّم الإلكتروني.

أجرى **حناوي وبراهمة (2015)** دراسة هدفت إلى تقويم قدرات اعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين تكونت عينة الدراسة من 573 عضو هيئة تدريس بنسبة 33% من المجتمع الكلي للدراسة. طور الباحثان استبانة شملت عدداً من المتغيرات، وقد توصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لقدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني في جامعة القدس كانت مرتفعة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الإلكتروني تعزى للخبرة العملية وعدد الدورات التدريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يتضح من العرض السابق أن الدراسات التي تنم استعراضها قد تباينت في طبيعتها، ونتائجها في الوقت الذي هدفت فيه بشكل أو بآخر للتعرف على درجة كفايات وقدرات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة: دراسة: الحافظ (2013)، سلام (2013)، آل مسعد (2012)، عطار (2011)، النجار (2009)، العجرمي (2012)، حناوي وبراهمة (2015) ودراسة السيف (2009) ودراسة كيليون وجالاغار (Killion&Gallagher,2012) ودراسة ماهناز وآخرون (Mahnaz et al.,2012) فيما تم إستخدامه من منهج وصفي تحليلي من خلال توظيف الإستبانة كأداة، وفيما تم تناوله من متغيرات تكاد تكون مشتركة.

من جانب آخر فقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يتعلق بالمحاور التي تم تناولها والإجراءات التي أُتبعت. وبالمقابل كانت هذه الدراسات بمثابة دليل استرشد به الباحث فيما تم تناوله من متغيرات يمكن أن تكون ذات أثر في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعلُّم الإلكتروني بمجالاته المختلفة؛ حيث تم تبني بعض هذه المتغيرات نظراً لمناسبتها وأهميتها في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات باعتبارها أول دراسة – في حدود علم الباحث – تقويمية لقدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني، حيث ارتأى الباحث أن تكون البداية بكلية التربية في جامعة الخرطوم بحكم أن الباحث أحد منسوبي هذه الكلية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم والبالغ عددهم 135 عضو هيئة تدريس من هم في درجة محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك و أستاذ، وذلك بحسب سجلات إدارة الموارد البشرية بالكلية للعام 2014م.

عينة الدراسة

تكونت عينة البحث من 54 عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ أي ما نسبته 40% من المجتمع الكلي للبحث.

تمثل المتغير المستقل في قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني بمستويات خمسة وهي: مرتفعة جداً، مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جداً. بينما تمثلت المتغيرات التابعة في المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة العملية، والدورات التدريبية. والجدول الآتي رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة في ضوء هذه المتغيرات.

جدول (1) توزيع العينة في ضوء متغيرات الدراسة حسب المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة العملية وعدد الدورات التدريبية

المتغير	العينة	التكرار	النسبة %
المؤهل العلمي	**دكتوراه**	29	53.7
	ماجستير	25	46.3
	المجموع	54	100.0
التخصص	علوم طبيعية	22	40.7
	علوم اجتماعية	19	35.2
	علوم تربوية	13	24.1
	المجموع	54	100.0
الخبرة العملية	تطوير مقررات إلكترونية	6	11.1
	لم أشارك في تطوير مقررات إلكترونية	11	20.4
	التدريس عبر مقررات إلكترونية	14	25.9
	لم استخدم مقررات إلكترونية	23	42.6
عدد الدورات	المجموع	54	100.0
	2 – 1	26	48.1
	4 – 3	17	31.5

5 فأكثر	7	13.0
لم التحق في أي دورة	4	7.4
المجموع	54	54

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأكثر توافقاً مع طبيعة الدراسة، وإجراءتها وأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها.

أداة الدراسة

في ضوء خبرة الباحث، وما اطلع عليه من أدبيات تربوية في مجال تكنولوجيا التعلُّم الإلكتروني وبعد الرجوع إلى الدراسات السابقة؛ تم تصميم استبانة كأداة لبلوغ أهداف البحث مكونة من 82 فقرة تم توزيعها على ستة محاور على النحو التالي:

- المحور الأول: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في معالجة النصوص (برنامج MS-Word) شمِل 16 فقرة.
- المحور الثاني: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في إعداد العروض التقديمية (برنامج MS-PowerPoint)، شمِل كذلك 16 فقرة.
- المحور الثالث: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني والذي تضمن 16 فقرة.
- المحور الرابع: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في أساسيات تصميم الدروس الإلكترونية، وقد شمِل 16 فقرة.
- المحور الخامس: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في استخدام المقررات الإلكترونية، شمِل 10 فقرات.
- المحور السادس: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في امتلاك مهارات متقدمة في التعامل مع الويب – 2 (Web2.0)، شمِل 8 فقرات.

الصدق الظاهري للاستبانة

للتأكد من صدق الإستبانة، تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من الأقسام التربوية بالجامعات السودانية في تخصصات تكنولوجيا التعليم والمعلومات والمناهج، حيث أبدوا ملاحظاتهم، وفي ضوء آراء المحكمين تمت إعادة صياغة وحذف بعض الفقرات، حتى تبلورت الإستبانة بصورتها النهائية مكونة من 82 فقرة ملحق رقم (1)، وأُعتبر ذلك بمثابة صدق ظاهري للأداة.

معامل ثبات الإستبانة

للتحقق من الثبات، قام الباحث باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الإستبانة لكل محور على حده وللاستبانة ككل، حيث كانت النتائج تشير إلى تمتع الإستبانة بمعامل ثبات عال؛ الأمر الذي يجعل من الإستبانة أداة ملائمة لتحقيق أهداف البحث. وبإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، تم حساب معامل الصدق الذاتي لكل محور وللاستبانة ككل، وهو صدق الدرجات التجريبية للأداة بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلُصت من أخطاء القياس (البهي، 1997) وقد تراوح بين (0.951 – 0.971) والجدول رقم (2) يوضح هذه النتائج.

جدول (2) معامل الثبات والصدق الذاتي للاستبانة

م	المحور	معامل الثبات (ألفا)	معامل الصدق الذاتي
1	معالجة النصوص	0.937	0.968
2	إعداد العروض التقديمية	0.934	0.966
3	التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني	0.927	0.963
4	أساسيات تصميم الدرس	0.941	0.970
6	إستخدام المقررات الإلكترونية	0.942	0.971

7	التعامل مع الويب 2-	0.905	0.951
8	الإستبانة ككل	0.972	0.986

تدل النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أن الأداة تتمتع بدرجة من الثبات تجعلها صالحة للتطبيق.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

لمعالجة البيانات إحصائياً؛ تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما أُستخدم اختبار "ت" لعينة واحدة إختبار تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) واختبار دونكانDuncan للمقارنات المتعددة.

كما تم اعتماد النسب المئوية التالية كمستوى للقدرة: 90% فأكثر: مرتفعة جداً. أقل من 90% - 80% :مرتفعة. أقل من 80% - 70%: متوسطة. أقل من 70% - 60%: منخفضة. أقل من 60% منخفضة جداً.

عرض ومناقشة النتائج

أولاً: للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث والذي ينص على" ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في توظيف التعلُّم الإلكتروني؟ والأسئلة الفرعية منه والمتمثلة في السؤال الأول، الثاني، الثالث، الرابع والسؤال الخامس والسادس وهي على الترتيب:

1- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في معالجة النصوص (برنامج MS- Word)؟
2- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في إعداد العروض التقديمية (برنامج MS-PowerPoin)؟
3- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني؟
4- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جامعة الخرطوم في أساسيات تصميم الدروس الإلكترونية؟
5- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في استخدام المقررات الإلكترونية؟
6- ما مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الويب – 2.0 – Web 2.0)) ؟"

قام الباحث باستخدام إختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط العينة وقيمة متوسط المحك (المتوسط الفرضي) -Test Value والذي تم حسابه من حاصل جمع أوزان بدائل الاستجابة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات. وفي ضوء خبرة الباحث وما اطلع عليه من أدبيات ودراسات سابقة واستشارة لبعض الخبراء في المجال، فقد ارتأى الباحث ميزاناً للنسب المئوية كمستوى للقدرة لاستجابات المفحوصين من أفراد العينة وذلك على النحو التالي: 90% فأكثر قدرة مرتفعة جداً، أقل من 90% - 80% مرتفعة، أقل من 80% - 70% متوسطة، أقل من 70% - 60% منخفضة، أقل من 60% منخفضة جداً. والجداول: 3، 4، 5، 6، 7، 8 على الترتيب توضح نتيجة ذلك:

جدول (3) نتيجة إختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المحك لمعرفة مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في معالجة النصوص (برنامج MS – Word)

القدرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المحك (المتوسط الفرضي)	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى القدرة
معالجة النصوص	54	65.611	9.696	48	13.347	53	0.000	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (3) أن متوسط العينة أكبر من متوسط المحك، وقيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المعيارية 1.96، مما يدل على إرتفاع مستوى القدرة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في معالجة النصوص (برنامج MS – Word).ويؤكد ذلك حصوله على نسبة استجابة قدرها 82.0 %

جدول (4) نتيجة إختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المحك لمعرفة مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في إعداد العروض التقديمية (برنامج MS – Power Point)

القدرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المحك (المتوسط الفرضي)	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى القدرة
إعداد العروض التقديمية	54	60.296	10.905	48	8.286	53	0.000	متوسطة

يتبين من الجدول أعلاه (4) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المعيارية 1.96؛ الأمر الذي يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم ذات مستوى قدرات متوسطة في إعداد العروض التقديمية (برنامج MS – Power Point)، ويؤكد ذلك حصوله على نسبة 75%.

جدول (5) إختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المحك لمعرفة مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني

القدرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المحك (المتوسط الفرضي)	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى القدرة
التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني	54	59.482	11.176	48	7.550	53	0.000	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه (5) وجود دلالة إحصائية تبين أن مستوى قدرات متوسطة في التعامل مع الإنترنت والبريد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم لهم الإلكتروني. ويؤكد ذلك حصوله على نسبة 74.35%.

جدول (6) نتيجة إختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المحك لمعرفة مستوى قدرات قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في أساسيات تصميم الدرس

القدرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المحك (المتوسط الفرضي)	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى القدرة
أساسيات تصميم الدرس	54	66.944	8.444	48	16.487	53	0.000	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (6) وجود دلالة إحصائية توضح أن مستوى القدرة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم مرتفعة في أساسيات تصميم الدرس ويؤكد ذلك حصوله على نسبة 83.68 %.

جدول (7) نتيجة إختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المحك لمعرفة مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في إستخدام المقررات الإلكترونية

القدرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المحك (المتوسط الفرضي)	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
إستخدام المقررات الإلكترونية	54	31.926	9.502	30	1.489	53	0.142

يتبين من الجدول أعلاه (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة ومتوسط المحك مما يدل على أن آراء أفراد العينة لم تتوحد حول تحديد مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في إستخدام المقررات الإلكترونية. وربما ترتبط هذه النتيجة بمدى حاجة بعض أعضاء هيئة التدريس إلى المزيد من المهارات في التعامل مع المقررات الإلكترونية، الأمر الذي جعل وجهات نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس تختلف في تحديد مستوى قدراتهم في استخدام المقررات الإلكترونية. ولعل الواقع المعاش بالكلية يعزز ذلك؛ حيث يوجد عدد من أعضاء هيئة التدريس بالكلية يقومون بتدريس مقرراتهم إلكترونياً. وعليه فإن عملية استخدام المقررات المقررات الإلكترونية بكلية التربية جامعة الخرطوم لم تصل بعد مرحلة الدمج (Integration) بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من الممارسة التدريسية، مما يعني الحاجة إلى المزيد من الجهد بجعل جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية يستخدمون المقررات الإلكترونية. وتتماشى هذه النتيجة في سياق ما ذهبت إليه نتيجة دراسة عطار (2011) التي خلُصت نتائجها إلى أن غالبية الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم تأرجحت بين متوسطة وعالية. ومع دراسة جوارنة وآخرون (2007) والتي أشارت إلى أفراد العينة يمتلكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمستويات متباينة تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة.

جدول (8) نتيجة إختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المحك لمعرفة مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الويب – 2.0 (Web – 2.0)

القدرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المحك (المتوسط الفرضي)	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى القدرة
التعامل مع الويب 2.0 –	54	20.204	6.680	24	4.176	53	0.000	ضعيفة

يتبين من الجدول أعلاه (8) وجود دلالة إحصائية توضح ضعف قدرة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الويب – 2.0 (Web – 2.0) ويؤكد ذلك حصوله على نسبة 50.5%، الأمر الذي يدل على أن قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الويب – 2.0 (Web – 2.0) كانت بمستوى منخفض. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم إتقان أعضاء هيئة التدريس لمهارات الويب، ومن ثمّ ضعف توظيف قدرتهم في التعامل مع الويب – 2.0 وهي نتيجة متوقعة باعتبار أن هذه القدرة ومن واقع الممارسة لا نجد لها توظيفاً يذكر لأعضاء

هيئة التدريس أثناء تدريسهم، ولعل ما يفسر هذه النتيجة كونها مهارة حديثة وليست ضمن القدرات الأساسية المعتادة لعضو هيئة التدريس، فهي بذلك بحاجة إلى التعريف بها وبتقنيات وفنيات استخدامها وآليات توظيفها. عموماً يمكن القول بأن هذه النتيجة تقع ضمن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي توصلت إليها دراسة جوارنة وآخرون (2007) حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن أفراد العينة يمتلكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمستويات تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة، كما تتفق من ناحية ثانية مع دراسة النجار (2009) التي أشارت إلى أن إلمام أعضاء هيئة التدريس بمستحدثات تكنولوجيا التعليم يقل عن حد الكفاية وهو 75%.

نستنتج مما تم استعراضه من نتائج أنه لا توجد أي قدرة في توظيف التعلُّم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس حيث المستوى فيها مرتفع جداً، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة المتطلبات المهارية التي يحتاج لها عضو هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني؛ حيث نجد أن معظم هذه المتطلبات قد تكون غير متوفرة لدى عضو هيئة التدريس. وربما ارتبط ذلك بعدم وجود توجيه واضح من قِبل إدارة الكلية فيما يتعلق بإلزام أعضاء هيئة التدريس بالكلية بتدريس مقرراتهم إلكترونياً باستخدام وتوظيف التعلُّم الإلكتروني على الرغم من وجود بوابة إلكترونية أكاديمية بموقع الجامعة. بينما يُلاحظ أن الدرجة الكلية لمستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني كانت مرتفعة فيما يتعلق بمعالجة النصوص، وتصميم الدروس بنسبة مئوية قدرها 82.0 %، 83.68 % على التوالي الجدولين(6،3)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والذين غالبيتهم من خريجي كلية التربية قد اكتسبوا هاتين القدرتين من خلال المساقات المطروحة في برامج إعدادهم بالكلية وتدربوا عليها عملياً وأصبحت تشكل قاعدة مشتركة أساسية بينهم، وبالتالي فإن جميع أعضاء هيئة التدريس قد أَلِفوا استخدامهما. وأصبح بذلك تصميم التدريس، وما يرتبط بها من معالجة للنصوص من مهام عضو هيئة التدريس الرئيسة، حيث لا يستطيع بدونها أن يكون قادراً على توصيل رسالته إلى المتعلمين، وممارسة دوره الفعال في عملية التدريس كموجه ومدير للموقف التعليمي وقادراً على توظيف مصادر التعلُّم بما يتناسب مع طلابه.

وعليه أصبحت هاتين القدرتين هما الأكثر استخداماً وأضحى توظيفهما مشاعاً بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلُصت إليه دراسة العجرمي (2012) والتي أشارت إلى توفر كفايات التعلُّم الإلكتروني لدى أفراد عينة الدراسة في مجال القدرات الأساسية في الحاسوب بنسبة 82%، بينما تختلف معها فيما توصلت إليه من نسبة 66% في مجال تصميم المقررات وهي نسبة تعتبر منخفضة، كما تتفق لحد كبير مع نتيجة دراسة حناوي وبراهمة (2015) والتي أشارت إلى أن الدرجة الكلية لقدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني في جامعة القدس كانت مرتفعة. وتختلف كذلك مع دراسة سلام (2013) والتي أشارت إلى توفر كفايات التعلُّم الإلكتروني في تصميم وإدارة الدروس بدرجة متوسطة، ومع دراسة جوارنة وآخرون (2007) والتي أشارت إلى أفراد العينة يمتلكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمستويات تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة. كما تتماشى مع نتيجة دراسة كل من سلام (2013) ودراسة الحافظ (2013) التي توصلت إلى أن إتقان أعضاء هيئة التدريس للمهارات في مجال التعلُّم الإلكتروني بنسبة 84%.

وفيما يلي جدول يلخص المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور القدرات في الإستبانة والدرجة الكلية لها.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور القدرات والدرجة الكلية لها.

محاور القدرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى القدرة
معالجة النصوص(برنامج MS – Word)	65.611	9.696	% 82.0	مرتفعة
إعداد العروض التقديمية (برنامج MS – Power Point)	60.296	10.905	.%75	متوسطة
التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني	59.482	11.176	.%74.35	متوسطة

أساسيات تصميم الدرس	66.944	8.444	%83.68	مرتفعة
التعامل مع الويب – 2.0	20.204	6.680	%50.5	منخفضة جداً
الدرجة الكلية للقدرات	54.707	9.380	%73.11	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه (9) أن الدرجة الكلية لمستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال توظيف التعلُّم الإلكتروني كانت متوسطة. وربما يُبرر الباحث هذه النتيجة إلى أن هذه القدرات مجتمعة لا تستخدم بشكل يومي ومعتاد من قِبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم، وبالتالي لم تكن جزءاً من المهام الرئيسة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، ولعله مؤشر ربما يعكس ضعف الكفاءة الخارجية لمجال التعلُّم الإلكتروني؛ فالتركيز لا يزال على بعض المهارات البسيطة في تشغيل أجهزة الوسائل التعليمية، فضلاً عن ذلك فإن الممارسة التدريسية القائمة بالكلية لا تمكِّن من احتواء ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارات المرتبطة بالتعلُّم الإلكتروني نظراً لما لما تحتاج إليه من تجهيزات تقنية ومادية مما يحول دون التوظيف الأمثل للتعلُّم الإلكتروني في التدريس. الأمر الذي يعكس مدى الحاجة إلى توفير البني التحتية التقنية والمعلوماتية ومن ثمّ الإرتقاء بقدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني. وقد ترتبط هذه النتيجة بما لمسه الباحث من وجود رغبة لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية في التكيف مع معطيات التعلُّم الإلكتروني، وفي تحسين مهاراتهم في توظيف القدرات المرتبطة بالتعلُّم الإلكتروني، وربما اقترن ذلك بمدى الوعي التقني لدى أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس نحو إمكانية توظيف وتبني تلك القدرات لما لها من أهمية في تعزيز مهنية أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.

وبالرجوع إلى الجدول أعلاه، يتبين كذلك أن مستوى القدرة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال توظيف التعلُّم الإلكتروني فيما يتعلق بإعداد العروض التقديمية، والقدرة على التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني كانتا بنسبة 75%، 74.35% على التوالي. وهي بدرجة متوسطة حيث أن هاتين القدرتين لا تستخدمان بشكل مستمر بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم، ويعزز ذلك أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية لا يوظفون تقنية العروض التقديمية في تدريسهم؛ الأمر الذي يعني تكثيف الجهود التدريبية بغية تطوير هاتين القدرتين والإرتقاء بهما إلى مستوى أعلى. وتأتي هذه النتيجة في سياق مع ما أشارت إليه دراسة كيليون وجالاغار Killion & (Gallagher,2012) من حاجة أفراد العينة إلى تطوير مستمر في مجال التعلُّم الإلكتروني فضلاً عن حاجتهم إلى تعلم طرق جديدة للتدريس عبر الإنترنت من خلال التواصل والتدريب، ولعل هذا ما أكدت عليه دراسة ليكوك (Laycock, 2010) فيما أشارت إليه من أهمية للتدريب في تطوير مستوى المهارات المطلوبة لاستخدام التعلُّم الإلكتروني. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحافظ (2013) ونتيجة دراسة سلام (2013) والتي توصلت إلى أن توافر قدرات التعلُّم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس في محور استخدام الإنترنت كانت بدرجة عالية.

ثانياً: للإجابة عن السؤال السابع والذي ينص على"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في متوسطات قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى إلى المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) ؟" تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي (10) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين تبعاً إلى المؤهل العلمي

القدرات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
معالجة النصوص	دكتوراه	64.6207	10.3386	0.806	52	0.424
	ماجستير	66.7600	8.9642			
إعداد العروض التقديمية	دكتوراه	57.5517	10.8779	2.051	52	*0.045
	ماجستير	63.4800	10.2434			
التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني	دكتوراه	57.5862	12.6421	1.353	52	0.182
	ماجستير	61.6800	8.9430			
أساسيات تصميم الدرس	دكتوراه	67.1379	9.3493	.180	52	0.858
	ماجستير	66.7200	7.4416			
إستخدام المقررات الإلكترونية	دكتوراه	30.2759	10.3748	1.386	52	0.172
	ماجستير	33.8400	8.1684			
التعامل مع الويب	دكتوراه	18.8621	7.3568	1.614	52	0.113
	ماجستير	21.7600	5.5399			
الاستبانة ككل	دكتوراه	296.0345	45.4112	1.563	52	0.124
	ماجستير	314.2400	39.2633			

*دالة إحصائياً

يتضح من الجدول (10) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول مستوى قدرة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على معالجة النصوص، التعامل مع الإنترنت، أساسيات تصميم الدرس، وإستخدام المقررات الإلكترونية، والتعامل مع الويب – 2 تبعاً للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)، ويعزو الباحث هذه النتيجة على أساس أن ما يخضع له عضو هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم من دورات تدريبية وخبرات عملية في مجال التعلُّم الإلكتروني فيما تمت الإشارة إليه من قدرات هو ذاته بغض النظر عن ما يحمله من درجة ماجستير أو دكتوراه، وعليه فإن الخبرات والمهارات التي يكتسبها عضو هيئة التدريس جرّاء توظيفه للتعلُّم الإلكتروني هي ذاتها بغض النظر عن مؤهله العلمي. بينما توجد فروق دالة إحصائياً في القدرة على إعداد العروض التقديمية لصالح حملة الماجستير؛ الأمر الذي يعني أن حملة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم كانوا أكثر قدرة على إعداد العروض التقديمية مقارنة مع نظرائهم من حملة الدكتوراه. وربما يرجع ذلك إلى زيادة حسهم الوظيفي، كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس ما عايشه الباحث من الإقبال الذي وجدته الدورات التدريبية والتنشيطية التي نظمها قسم تقنيات التعليم بالكلية في مجال إعداد العروض التقديمية PowerPoint خلال الفترة من العام 2012 – 2014 من قِبل أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الماجستير؛ بينما لم تجد هذه الدورات نفس الإقبال من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه.

ويبدو أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة السيف (2009) ودراسة النجار (2009) ودراسة آل مسعد (2012) والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تتماشى مع دراسة عساف و الصريرة (2012) التي لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلُّم الإلكتروني في التدريس الجامعي. بينما أتفقت مع نتيجة دراسة حناوي وبراهمة (2015) والتي لم

تتوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. في الوقت الذي توصلت فيه دراسة عطار (2011) إلى أن درجة احتياجات أفراد العينة في مجال التعلُّم الإلكتروني تختلف باحتلاف المؤهل العلمي لصالح من يحملون درجة الدكتوراه.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثامن والذي ينص على""هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في متوسطات قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى إلى التخصص(علوم طبيعية، علوم اجتماعية، علوم تربوية)"؟ تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) والجدول (11) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (11) نتيجة إختبار تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد العينة حول محاور الإستبانة والاستبانة ككل تبعاً للتخصص

القدرات	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة" ف"	القيمة الاحتمالية
معالجة النصوص	بين المجموعات	103.631	2	51.816	0.542	0.585
	داخل المجموعات	4879.202	51	95.671		
	الكلي	4982.833	53	-	-	
إعداد العروض التقديمية	بين المجموعات	12.107	2	6.054	.049	0.952
	داخل المجموعات	6291.152	51	123.356		
	الكلي	6303.259	53	-	-	
التعامل مع الإنترنت	بين المجموعات	94.717	2	47.358	.370	0.692
	داخل المجموعات	6524.765	51	127.937		
	الكلي	6619.481	53	-	-	
أساسيات تصميم الدرس	بين المجموعات	234.688	2	117.344	1.689	0.195
	داخل المجموعات	3544.146	51	69.493		
	الكلي	3778.833	53	-	-	
إستخدام المقررات الإلكترونية	بين المجموعات	8.372	2	4.186	.045	0.956
	داخل المجموعات	4777.331	51	93.673		
	الكلي	4785.704	53	-	-	
التعامل مع الويب	بين المجموعات	25.555	2	12.777	.279	0.758
	داخل المجموعات	2339.204	51	45.867		
	الكلي	2364.759	53	-	-	
الاستبانة ككل	بين المجموعات	32.418	2	16.209	.008	0.992

داخل المجموعات	99157.008	51	1944.255	
الكلي	99189.426	53	–	–

يتبين من الجدول أعلاه، أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجتي حرية (2، 51) وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 2.55، مما يبين ذلك؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص (علوم طبيعية، علوم اجتماعية، وعلوم تربوية) حول مستوى قدرة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في معالجة النصوص،إعداد العروض التقديمية،التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني،أساسيات تصميم الدرس، استخدام المقررات الإلكترونية، وامتلاك مهارات متقدمة في التعامل مع الويب – 2. وربما تُفسر هذه النتيجة على خلفية أن توظيف التعلُّم الإلكتروني قد أضحى ضرورياً لجميع التخصصات، وأن غالبية أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم قد أصبحوا على إدراك تام بذلك، الأمر الذي يعكس رغبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس على تحسين مستوى قدراتهم على توظيف التعلُّم الإلكتروني في التعليم الجامعي.وقد يوحي ذلك بمدى إزدياد الوعي التقني والمعلوماتي لدى أعضاء هيئة التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه نتيجة دراسة كل من دراسة العجرمي (2012) ودراسة آل مسعد (2012) ودراسة الحافظ (2013)، بينما لم تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجودي (2010) التي أشارت إلى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص لصالح التخصصات العلمية؛ والتي أظهرت مستوى استخدام أعلى من التخصصات الأدبية.كما لا تتماشى مع نتيجة دراسة سلام (2013) والتي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في محور استخدام الحاسوب ومحور استخدام الإنترنت تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

عموماً يرى الباحث وفي ضوء نتيجة السؤالين 7،8 إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى إلى المؤهل العلمي أو التخصص ربما يعكس بدرجة كبيرة مدى الأهمية التي اكتسبها مجال التعلُّم الإلكتروني كواقع لا يمكن تجاوزه في التعليم الجامعي بغية ترقيته وتطويره.

رابعاً: للإجابة عن السؤال التاسع والذي ينص على"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات قدرات الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى إلى الدورات التدريبية في مجال العمل؟". تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) والجدول (12) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (12) نتيجة إختبار تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد العينة حول محاور الإستبانة والإستبانة ككل تبعاً إلى الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
بين المجموعات	30208.431	3	10069.477	7.299	.000	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
داخل المجموعات	68980.995	50	1379.620			
المجموع الكلي	99189.426	53	–	–		

يظهر من الجدول (12) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في مجال التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال العمل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حناوي

وبراهمة (2015) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني حسب متغير عدد الدورات التدريبية.

وللكشف عن مواطن الفروقات بين مستويات متغير عدد الدورات التدريبية تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (LSD) متدرجة تصاعدياً. والجداول (13)، (14)، (15)، (16) تبين نتيجة ذلك:

جدول (13) يوضح اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة في معالجة النصوص، إعداد العروض التقديمية

عدد الدورات	معالجة النصوص		إعداد العروض التقديمية		
	1	2	1	2	3
لم ألتحق في أي دورة	52.250	–	44.250	–	–
2 – 1	–	64.462	–	59.462	–
4 – 3	–	67.941	–	61.529	61.525
5 فأكثر	–	71.857	–	–	69.571

يتضح من الجدول أعلاه (13) أن هناك ثمة اختلافاً معنوياً بين الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية وكلا من الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر، حول مستوى القدرة في معالجة النصوص، بينما لا يوجد اختلاف معنوي بين الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات، والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر.مما يؤكد ذلك أن الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني أقل قدرة على معالجة النصوص (برنامج MS – Word) من غيرهم.

كما يتبين أيضاً من الجدول أعلاه؛ وجود اختلاف معنوى بين الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية وكلا من الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات، والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر حول مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في إعداد العروض التقديمية، كما يوجد اختلاف أيضاً بين الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر، حول مستوى المقدرة على إعداد العروض التقديمية، بينما لا يوجد اختلاف معنوي بين الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات. وأيضاً لا يوجد اختلاف بين الذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر. مما يؤكد ذلك أن الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني مستوى قدرتهم على إعداد العروض التقديمية أضعف من غيرهم،كما نلاحظ أن مستوى القدرة يزداد كلما إزدادت عدد الدورات التدريبية.

جدول (14) اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة في التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني، إستخدام المقررات الإلكترونية

عدد الدورات	التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني		إستخدام المقررات الإلكترونية	
	1	2	1	2
لم ألتحق في أي دورة	39.5000	–	23.7500	–
1 – 2	–	60.3462	31.1538	31.1538
3 – 4	–	61.1176	31.7059	31.7059
5 فأكثر	–	63.7143	–	40.0000

يتبين من الجدول (14)؛ أن هناك اختلافاً معنوياً بين الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية وكلا من الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات، والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر حول مستوى المقدرة في التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني. بينما لا يوجد اختلاف معنوي بين الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات، والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر .مما يؤكد ذلك أن الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني أقل قدرة على التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني من غيرهم.

جدول (15) اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة التعامل مع الويب

عدد الدورات	التعامل مع الويب		
	1	2	3
لم ألتحق في أي دورة	11.2500	–	–
1 – 2	–	19.1176	–
3 – 4	–	20.6538	20.6538
5 فأكثر	–	–	26.2857

يتضح من الجدول أعلاه (15)؛ وجود اختلاف معنوى بين الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية وكلا من الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات، والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر. كما يوجد اختلاف بين الذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر حول مستوى المقدرة في التعامل مع الويب. بينما لا يوجد اختلاف معنوي بين الذين التحقوا بثلاث دورات إلى أربع وبين الذين إلتحقوا التحقوا بثلاث دورات إلى أربع والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر. مما يؤكد ذلك أن الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني أقل قدرة على التعامل مع الويب – 2 من نظرائهم.

جدول (16) اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة حول محاور الإستبانة ككل

عدد الدورات	الإستبانة ككل		
	1	**2**	**3**
لم ألتحق في أي دورة	235.7500	–	–
1 – 2	–	300.5769	–
3 – 4	–	310.8235	310.8235
5 فأكثر	–	–	342.7143

نلاحظ من الجدول (16) وجود اختلاف معنوى بين الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية وكلا من الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين، والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات، والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر. كما يوجد اختلاف بين الذين إلتحقوا دورة واحدة إلى دورتين والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر حول قدرات الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة الخرطوم في توظيف التعلُّم الإلكتروني. بينما لا يوجد اختلاف معنوي بين الذين إلتحقوا بدورة واحدة إلى دورتين والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع. وبين والذين إلتحقوا بثلاث دورات إلى أربع دورات والذين إلتحقوا بخمس دورات فأكثر. مما يؤكد ذلك أن الذين لم يلتحقوا في أي دورة تدريبية في توظيف التعلُّم الإلكتروني من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم أن قدراتهم أضعف في توظيف التعلُّم الإلكتروني من غيرهم.

يُستنتج من النتائج السابقة جداول (13)، (14)، (15)، (16) فيما يتعلق بالمقارنات البعدية الخاصة بمتغير الدورات التدريبية أن هناك علاقة طردية بين عدد الدورات التدريبية وقدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني، فتعدد

الدورات التدريبية وتنشيطها يزيد من الكفايات المعرفية والمهارية لعضو هيئة التدريس مما يساعد في رفع قدراته في مجال توظيف التعلم الإلكتروني.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة حناوي وبراهمة (2015) ودراسة سلام (2013) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني لصالح ممن حضروا ثلاث دورات فأكثر.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية إلى التباين في عدد الدورات التدريبية التي خضع لها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ومدى فعاليتها (بين دورة واحدة وأكثر). وقد يرجع ذلك إلى أن توظيف التعلُّم الإلكتروني ربما لا يمثل ممارسة حقيقية من خلال دورات تدريبية منظمة ومحددة يخضع لها جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

من جهة أخرى، ربما تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ هناك بعض من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم، باعتبارهم جزء لا يتجزأ من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم، ربما تتاح لهم فرص التدريب المستمر وحضور الدورات التدريبية بمركز التدريب المتقدم بجامعة الخرطوم، والذي ما برح يقدم الدورات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني من خلال التركيز على المهارات الأساسية والتطبيقات المرتبطة بها وغيرها من مهارات توظيف وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبالمقابل هناك عدد من أعضاء هيئة اتدريس بكلية التربية لم ينالوا حظهم كاملاً من هذه الدورات التدريبية. وقد يرتبط ذلك بمدى إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الخرطوم للأهمية القصوى والدور الفعّال الذي يلعبه التعلُّم الإلكتروني في إحداث تطور نوعي في التدريس الجامعي وما يتطلبه ذلك من إدارة واعية وتهيئة معنوية تشجع أعضاء هيئة التدريس على حضور الدورات التدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني.

وبما أن التعلُّم الإلكتروني استحداث تعليمي ووسيلة فعالة في التعليم الجامعي في ضوء الأدوات التقنية والإتصالات الإلكترونية التي يوظفها؛ يمكن القول بأنه لم يصل بعد في كلية التربية جامعة الخرطوم إلى خلق بيئة تعليمية إلكترونية مبنية على نظرة شاملة لمنظومة التعلُّم الإلكتروني، وبما يتبعها من خطة تدريبية واضحة لإخضاع أعضاء هيئة التدريس إلى عدد كاف من الدورات التدريبية. وبالتالي لم يعد مقبولاً عدم حضور عضو هيئة التدريس لأي دورة تدريبية في مجال التعلُّم الإلكتروني. وهنا تبرز أهمية الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص في التمتع بالتدريب لأعضاء هيئة التدريس في إطار استراتيجية محددة الأهداف بعيداً عن التنظيم العفوي لدورات تدريبية لا تخدم إلا فئات محدودة من أعضاء هيئة التدريس. من جانب آخر ينبغي أن ترتبط هذه العملية التدريبية بمفهوم النمو المستمر من خلال السعي لتوفير دورات تدريبية تتميز بالتنوع والمرونة، والتأكيد على أهمية التقويم كعملية مستمرة تلازم البرامج والدورات التدريبية، بحيث تعدل من مسارها، بما يستجيب لأهداف التدريب وإشباع حاجة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وتنمية قدراتهم في توظيف التعلُّم الإلكتروني.

التوصيات

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يتقدم بالتوصيات الآتية:

- تصميم برنامج تدريبي متكامل بحيث يكون إجبارياً لجميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم يتضمن القدرات المتعلقة بالتعلُّم الإلكتروني؛ على أن يمثل كل مجال برنامجاً تدريبياً مستقلاً.
- تغيير النظرة إلى التعلُّم الإلكتروني من مجرد أدوات ووسائل معينة لعضو هيئة التدريس إلى كونه منظومة تدريسية تتضمن مجالات بمستويات مختلفة؛ يتطلب الأمر تقويمها من فترة لأخرى.
- العمل على توفير خدمات استشارية بكلية التربية في جامعة الخرطوم من خلال إنشاء مركز مصادر للتعلُّم بالكلية لتقديم خدمات استشارية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات التعلُّم الإلكتروني المتعددة.
- حث أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم بضرورة الاهتمام بالإرتقاء بمستوى قدراتهم في مجال التعلُّم الإلكتروني؛ بالقدر الذي يمكنهم من تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وإيصال المعلومة إلى طلابهم بكل سهولة ويسر.

المراجع

آل مسعد، أحمد (2012). "الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلُّم الإلكتروني". **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**،24، 229 – 266.

البهي، فؤاد (1997).**علم النفس الإحصائي ومقياس العقل البشري**. (ط2).القاهرة: دار الفكر التربوي.

جوارنة،طارق؛والهرش، عايد؛ وخزاعلة، تيسير (2007)." واقع استخدام معلمي التعليم المهني لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس المهنية الأردنية". **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 9(2)، 9 – 56.

الجودي، محمد غازي (2010). **تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء احتياجاتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات** الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

الحافظ، محمود (2013). التعلُّم الإلكتروني ودرجة تمكن أعضاء هيئة التدريس الجامعي من تطبيق مهاراته. **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي**،6(14)،4 – 15.

الحسن، عصام؛ وحياتي الطيب (2014). "توظيف التعليم الإلكتروني في برامج التعليم العام في السودان". **مجلة كلية التربية**. تصدر عن كلية التربية، جامعة الخرطوم، 6(8)، 47 – 74.

حناوي، مجدي؛ وبراهمة نادرة (يناير،2015). " تقويم قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلُّم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة." **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**،(5)،11،9 – 52.

الخان، بدر (2005). **استراتيجيات التعلُّم الإلكتروني**. دمشق: شعاع للنشر والعلوم.

الخطيب، لطفي (2012)." حوافز ومعوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الهيئة التدريسية في الجامعة العربية المفتوحة". **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**،27(2)، ص349.

خميس، محمد عطية (2010). **الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلُّم الإلكتروني**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

سلام، مروان، (2013). "**درجة توافر كفايات التعلُّم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بالجمهورية اليمنية**".رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السيف، منال (2009) . **مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عبد السميع، مصطفى؛وتوفيق، محمد (2008). **تجارب بعض الدول في التعليم الإلكتروني مدخل لتطوير التعليم بالمدرسة المصرية**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

العجرمي، سامح (2012). " مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات." **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**،26(8)، 7 – 42

عساف جمال؛ و الصريرة، خالد (2012). مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية بمفهوم التعلُّم الإلكتروني وواقع استخدامهم له في التدريس. **المجلة التربوية، 102(1)،191 – 235**.

عطار، عبد الله إسحاق (2011). "الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم". **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، الرياض،3(1)، 19 – 57.

العطروزي، محمد (2002). "التعليم الإلكتروني – أحد نماذج التعليم الجامعي عن بعد". **المؤتمر القومي التاسع لمركز تطوير التعليم الجامعي"التعليم الجامعي عن بعد رؤية مستقبلية"**. القاهرة: جامعة عين شمس.

العويد، محمد صالح؛ الحامد،أحمد (2003). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات بالرياض. **الندوة الدولية الأولى للتعليم الإلكتروني**، الرياض، 21 – 23 أبريل 2003، مدارس الملك فيصل.

غاريسون، د.ر ؛ وأندرسون، تيري(2006).**التعلُّم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين**. ترجمة محمد رضوان. الرياض: مكتبة العبيكان.

الفالح، مريم (2008). فاعلية برنامج تدريبي على الإنترنت لتنمية الجوانب المعرفية لكفايات التعليم الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس بجامعة الرياض للبنات. **المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 26 – 27 مارس2008م**، القاهرة: كتاب المؤتمر.

كمتور، عصام (2010م). التعليم الإلكتروني خطوة لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وتقليل الفجوة الرقمية فيه. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة الخرطوم،3(4)،111 – 144.

المبيريك، هيفاء (2002). تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح. **ندوة مدرسة المستقبل**. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، 23– 24 أكتوبر 2002م.

النجار، حسن (2009). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية". **مجلة الجامعة الإسلامية** بغزة، 17(1)، 709 – 751.

Barr,R.,& Tagg,J.(2005). "From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. **Change**, Nov. – Dec., 13 – 25.

Broadbent, B.(2002). E– **Learning Present and Future**, Ottawa Distance Learning Group. (Online) Available at: http://www.elearinghug.com

Cansu, C.A.(2010). Open Source Learning Management Systems. **Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**, 9(2),14 – 30.

Chan,T.–W.,Chung,Y.L.,Ho,R.G.,Hou,W.J,&Lin,G. L.(1997). "**A model of World–Wide Education Web**", in: Proceeding of International Conference on Computers in Education, Malaysia.

Killion,C.,Reilly,J.,& Gallagher–Lpak,S. (2012). Faculty Development for E.Learning: A multi–Campus Community of practice Aproach.**Journal of Asynchronous Learning Networks**, 16(2),99 – 110.Available:http:// sloanconsortium.org/jaln/v16n2/faculty–development –e– Learning multi–Campus– Community – of practice Aproach cop–approach.

Laycock, P. (2010).Professional development needs of online instructors of the Louisiana Technical College system, **University of Louisiana at Monroe**,11(71),1 129. Available:http://gateway,proqust.com /openur?pqdiss, 3430271.

Littman, M.K.(2008). "Wireless technologies in the learning environment: Prospects and challenges." **International Journal of Educational Telecommunication**,**4**(1),35–42.

Mahnaz, M; Jabraeal,F; Mina,M; Rouhallah,M; &Mahdi,M.(2012).Challenges and strategies for e– learning development in the University of Payam Noor im Iran,**Turkish online Journal of Distance Education, TOJDE**,13(1),297– 308.

Muirhead, B.(2002)." Training New Online Teacher". **USDLA Journal**, Vol.16,No.10, 35–38.

Stockely, D. (2009). E–Learning Definition and Explanation. Retrieved: June, 2009, from http://www.derekstockley.com.au/elelearning–definition.html.

Urien, J.(2011). The Constrains of Information and Communication Technology on Human Resources Development in Nigeria University. **African Journal of Education & Technology**, 1(1), 60 – 65.

Wilson,J. (2002). **E- Learning: Is it over**? In: http://www.jackmwilson,com/e learning/ IsItover.htm.

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

إستبانة

عزيزي الفاضل : عضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم ----------

تحية واحتراماً.. وبعد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تهدف هذه الإستبانة التي بين يديك إلى تقويم مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعلُّم الإلكتروني بكلية التربية في جامعة الخرطوم، وما يتبع ذلك من التعرف على واقع تلك القدرات في ظِل عدد من متغيرات الدراسة. ولتحقيق ذلك طوّر الباحث هذه الأداة لتشمل عدداً من المتغيرات المستقلة، كما شملت خمسة محاور ضمت (82) فقرة.

عليه يُرجى كريم تفضلكم بقراءة فقرات الإستبانة بدقة وموضوعية، وتحديد درجة الاستجابة عنها بوضع إشارة (√) في المكان المناسب – أمام كل فقرة – والتي تحدد درجة موافقتك على مضمونها، نرجو التكرم بعدم ترك فقرة دون إبداء رأيك فيها؛ حيث لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. مؤكدين لكم أن آراؤكم ستبقى سرية، ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

مع جزيل الشكر على حسن تعاونكم

الباحث

د/ عصام إدريس كمتور الحسن

القسم الأول : المعلومات الشخصية

المؤهل العلمي:

دكتوراه ( ) ماجستير ( )

التخصص: ---------- القسم الذي تنتمي إليه: ----------

الخبرة العملية في المقررات الإلكترونية:

تطوير مقررات إلكترونية ( ) لم أشارك في تطوير مقررات إلكترونية ( ) التدريس عبر مقررات إلكترونية ( ) لم استخدم مقررات إلكترونية ( )

عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني:

1 – 2 ( ) 3 – 4 ( ) 5 فأكثر ( ) لم ألتحق في أي دورة ( )

القسم الثاني: فقرات الإستبانة

المحور الأول: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في معالجة النصوص (برنامج MS-Word) :

م	الفقرة	مستوى القدرة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	تنسيق الخط (نوعه، حجمه ونمط لونه)					
2	نسخ النصوص ولصقها					
3	التدقيق الإملائي					
4	تنسيق الفقرات					

5	حفظ الملف
6	نسخ التنسيق
7	إدراج أرقام الصفحات
8	إدراج الجداول وتنسيقها
9	التعداد الرقمي والنقطي
10	تنسيق خلايا الجدول (دمج، تقسيم)
11	إداج أعمدة وصفوف في الجداول
12	إعداد الصفحة من حيث الهوامش واتجاه الصفحة
13	إدراج الرموز وتنسيقها
14	حفظ الملف كقالب Template
15	إدراج الترويس والتذييل
16	تأمين الملف بكلمة مرور

المحور الثاني: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في إعداد العروض التقديمية (برنامج MS-PowerPoint).

م	الفقرة	مستوى القدرة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	إدراج شريحة جديدة					
2	خذف الشرائح، نقلها ونسخها					
3	إدراج رقم للشريحة					
4	إدراج مربع نص وتنسيقه					
5	تغيير تخطيط الشريحة					
6	تنسيق خلفية الشريحة بتأثيرات التعبئة المختلفة					
7	إدراج أشكال تلقائية وتنسيقها					
8	إدراج صورة من ملف وتنسيقها					
9	إدراج الصوت					
10	إدراج تخطيط (رسم بياني) وتنسيقه					
11	إضافة التأثيرات الحركية					
12	التحكم بالمراحل الإنتقالية للشرائح					
13	إدراج شريحة رئيسة					
14	إدراج تخطيط هيكلي وتنسيقه					
15	عمل ارتباط تشعيبي مع شريحة أخرى					
16	إدراج فيديو					

المحور الثالث: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني.

م	الفقرة	مستوى القدرة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	استخدام أكثر من متصفح للإنترنت(Firefox,Explorer,Google chrom)					
2	معالجة الرسائل الصادرة من حيث إنشائها وتحديد المرسل إليه					
3	معالجة الرسائل الواردة من حيث استعراضها وعرض مرفقاتها.					
4	تحميل ملفات وبرامج من شبكة الإنترنت على حاسوبك					
5	إرفاق ملفات عبر البريد الإلكتروني					
6	حفظ الصورة من الشبكة كملف في حاسوبك.					
7	تصفح المواقع والتمييز بين أنواعها: edu, com,net ,gov					
8	فرز الرسائل الواردة والصادرة بحسب الوقت، التاريخ.					
9	تصنيف الرسائل الواردة في مجلدات.					
10	إنشاء بريد إلكتروني جديد.					
11	التحكم بإعدادات البريد الإلكتروني من حيث تغيير اللغة.					
12	التحكم بامكانية التراجع عن إرسال رسالة.					
13	إضافة التوقيع الشخصي على الرسائل.					
14	البحث في مواقع الفيديو.					
15	إدارة المفضلة في متصفح الإنترنت كإضافة موقع أو حذفه.					
16	تغيير كلمة المرور والتعديل على البيانات الشخصية					

المحور الرابع: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في أساسيات تصميم الدروس.

م	الفقرة	مستوى القدرة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	معرفة استراتيجيات التعليم المختلفة والتمييز بينها.					
2	تحديد مواصفات السلوك التدريسي للطلاب.					
3	مراعاة الأسس النفسية عند بناء عملية التعلم (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب..)					
4	التمييز بين مستويات الأهداف التعليمية في مجالاتها					

	المختلفة.
5	صياغة الأهداف التعليمية سلوكياً بحيث تكون قابلة للتحقق والقياس.
6	استخدام أساليب التشويق وجذب الانتباه.
7	توظيف وسائط تعليمية (صور،أشكال، فيديو) مناسبة لدعم المحتوى.
8	تجزئة المحتوى إلى أجزاء صغيرة (وحدات) في ضوء الأهداف.
9	إدارة عملية التغذية الراجعة وتوظيفها لتعلم الطلاب.
10	إثارة دافعية الطلاب للتفاعل مع المحتوى التعليمي.
11	تحليل المحتوى إلى حقائق ومفاهيم وإجراءات.
12	متابعة الاختبارات التكوينية والختامية المرتبطة بالأهداف التعليمية.
13	تصميم الأنشطة التعليمية الداعمة لعملية التعلم.
14	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث القدرات والاحتياجات.
15	تطوير نتائج التقويم للاستفادة منها في تحسين الأداء.
16	السماح للطالب بأن يتقدم في دراسته بحسب قدراته وإمكاناته.

المحور الخامس: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في استخدام المقررات الإلكترونية.

م	الفقرة	مستوى القدرة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	معرفة مكونات صفحة المقررات الإكترونية على مواقع الجامعة ووظيفة كل منها.					
2	التعامل مع المقرر بمرونة من حيث الحذف والإضافة والتعديل.					
3	إدارة الملفات وتحميلها إلى الطلاب.					
4	الوصول إلى حلقات النقاش والمشاركة فيها والرد عليها.					
5	قراءة االرسائل الواردة الجديدة والرد عليها.					
6	متابعة أداء الطلاب ومدى تقدمهم لتقديم المساعدة عند الحاجة.					
7	إدراج حلقة نقاش جديدة.					
8	الوصول إلى إرشيف الرسائل الصادرة منك سابقاً.					
9	إرسال رسالة جديدة (للطلاب أو أي جهة أخرى) عبر					

	البوابة الإلكترونية.
10	استخدام جدول التقويم الزمني الخاص بالمقرر الإلكتروني.

المحور السادس: مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الخرطوم في امتلاك مهارات متقدمة في التعامل مع الويب – 2 (Web2.0).

م	الفقرة	مستوى القدرة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	المعرفة بمفهوم الويب – 2 (Web2.0) وطبيعة خدماته					
2	إدارة صفحة خاصة بك على إحدى تطبيقات الشبكات الإجتماعية.					
3	استخدام أحد تطبيقات المدونات كمدونات جوجل وغيرها.					
4	استخدام أحد تطبيقات المواقع الحرة (ويكيWiki) كالويكبيديا وغيرها.					
5	إعطاء الطلاب الفرصة في اختيار ما يريد أن يتعلموه وفي الوقت الذي يناسبهم.					
6	بناء موقع إلكتروني باستخدام إحدى التطبيقات كخدمة جوجل google site وتفعيله.					
7	إتاحة الفرصة لكل طالب المشاركة بحسب قدراته					
8	نشر محتوى المحاضرات الصوتية والفيديو عبر أجهزة الطلاب الرقمية.					

* الويب –2 (Web 2.0) : مصطلح جديد ظهر لأول مرة إبان مؤتمر تطوير الويب الذي انعقد بسان فرانسسكو في العام 2003م وهو يشير إلى مجموعة التطبيقات الشبكية التي أدت إلى تغيير سلوك الشبكة العالمية "انترنت"ويمتاز بالسماح للمستخدمين باستخدام برامج تعتمد على المتصفح – الموقع فقط لذلك فإن هؤلاء المستخدمين يستطيعون امتلاك قاعدة بياناتهم الخاصة على الموقع بالإضافة إلى القدرة على التحكم بها. ومن ثمّ السماح للمستخدمين بالتعبير عن أنفسهم، اهتماماتهم، كما يسمح بتوفير قدر عال من التفاعلية مع المستخدمين، السماح كذلك للمستخدمين بتعديل قاعدة البيانات من خلال إضافة، تغيير، أو حذف المعلومات.

إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين

محمود حسني الاطرش

كلية التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

تاريخ التسلم: 2015/12/8 تاريخ القبول: 2016/4/21

هدفت هذه الدراسة التعرف الى إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة. ومن أجل ذلك، تم توزيع استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الأستبيان على ثلاث أبعاد (النفسي والاجتماعي والأكاديمي). وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة الذين يدرسون التربية الرياضية في محافظة جنين. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها نتائج الدراسة ما يلي: وجود إتجاهات إيجابية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين، وأهم التوصيات التي يوصى بها الباحث ضرورة إجراء دراسات مستقبلية واسعة ومتجددة في مجال مواجهة الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المعاقين في المدارس في حصة التربية الرياضية. (**الكلمات المفتاحية:** الإتجاهات، النفسي، الاجتماعي، الأكاديمي، دمج المعاقين، محافظة جنين).

Mahmoud H Al Atrash

An-Najah National University – Nablus

This study aimed to identify the attitudes of physical education teachers towards integration of students with disabilities with normal students in physical education class in public school in Jenin Governorate. The researcher used a questionnaire consists of three domains (Psychological, social and academic) to measure the attitudes of (20) physical education teachers towards integration of students with disabilities with normal students. The result shows a positive attitudes among teachers of physical education towards integration of students with disabilities with normal students in physical education class. The researcher recommended the need for a renewable future studies to face of the difficulties experienced by students with disabilities in schools and Physical Education Class. (**Key words**: Attitudes, psychological, and social, academic, integration of the disabled, Jenin Governorate).

مقدمة البحث:

تعد الاتجاهات عنصراً مهماً في تحديد ميول الأفراد ضمن منظومة البناء الاجتماعي، ودرجة تأثيرها على المجتمع الذي سيتحمل تبعات هذه الميول باختلافها واتجاهاتها، فالنتيجة الحتمية لذلك أفراد بدون هدف يعزو ذلك إلى عدم الأهتمام والاتجاهات السلبية في تنشئتهم، وأفراد منسحبين إجتماعياً تظهر عليهم سلوكيات سلبية لعدم وجود الدافعية بتوجيههم، وهناك أفراد تعمل الاتجاهات على نموهم نحو الميول الإيجابية والدوافع المشتركة التي تسعى إلى ربط الجماعات ببعضها، ومنح الأفراد شعوراً بوجود هدف ما.(عمايرة، 2003) حيث تعد الاتجاهات المرغوبة هدفاً اساسياً وهاماً للتربية في مختلف مراحلها التعليمية، وهذا أمر لا يقل أهمية عن اكتساب المعرفة العلمية، وتطوير مهارات التفكير العلمي. (عبيد، 2012)

لقد أهتمت العديد من دول العالم بالمعاقين على اختلاف أنواع إعاقتهم بدنيا وصحيا ونفسياً واجتماعياً بغرض الإستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم المتبقية وبأقل جهد، الأمر الذي يستوجب تكاتف كافة الجهود من جميع الجهات في سبيل اعداد هؤلاء الأفراد ومحاولة دمجهم بالمجتمع.

ويعدّ الدمج من الإتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والتي تقوم على مبدأ وضع فئة من ذوي الإعاقات في بعض صفوف المدرسة الأساسية، وفي بعض المواد التعليمية مع شروط الإستفادة من هذه البرامج. (مسعود، 1984)

وأخذت المدرسة العادية تحتل الصدارة من حيث ملاءمتها لكثير من هؤلاء الطفال، وأخذت بالتالي تركز الجهود على إحداث تغييرات هامة وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية مع الأطفال العاديين في المدارس العادية، فقد واجه الأشخاص ذوى الاعاقات مشاكل ومعيقات وصعوبات في التكيف مع البيئة المدرسية بما يسوده من علاقات لمجاراة أقرانهم الطلبة العاديين. (الروسان، 1998)

وقد ظهرت هذه القضية بشكل واضح نتيجة الانتقادات التي وجهت لعزل الطفل المعاق عن الأطفال غير المعاقين، وقد أدى ذلك إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج الأكاديمي، والمتمثلة

في الصفوف الملحقة بالمدرسة العادية، وفي الدمج الأكاديمي الذي أخذ شكلاً أخر مختلفاً عن الدمج الاجتماعي.

وانطلاقاً من المبادئ والمواثيق الدولية والتي نادت بحق التعليم للجميع، ومنها مؤتمر سلامنكا في اسبانياً عام (1994) م، والذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية الإسبانية، للوصول الى مدرسة مرحبة بالجميع، أي أن يتحمل معلم الصف العادي مسؤولية تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع توفير نظام الدعم التنظيمي والإداري والتدريسي لهذا المعلم. وهناك من يرى أن مدرسة الجميع ليست أكثر من اسم جديد أطلق على دمج الأشخاص ذوي الإعاقة.

وعلى الرغم من الإتجاهات الايجابية نحو الدمج التربوي للمعاقين إلا أن هذه القضية ما زالت ما بين مؤيد ومعارض ولكل منهم مبرراته المختلفة التي تدعم وجهة نظرة حتى أن العالمة أشلي (Ashely, 2009) قالت بإنه : " إذا كانت عملية الدمج خطوة للأمام فهي خطوتان للخلف ".

وتعد المرحلة الأساسية أحد أهم المراحل التي يمر بها الطلاب في المرحلة التعليمية لما لها من اهمية كبيره على مستوى تأسيس الطلاب من الناحية اللغوية والكتابية والأكاديمية بشكل عام، حيث أنها اللبنة الأساسية التي تبنى عليها المراحل الأخرى، ومن الناحية التعليمية فيجب على المعلم الإهتمام بعملية دمج المعاقين وانخراطهم مع أقرانهم من الطلاب العاديين في العملية التعليمية لكي يتمكنوا من التحصيل الأكاديمي وفهم المواد الدراسية.

وأكد أبراهيم (1997) والخطيب (1992) و عمايرة (2003) و (Patrick, 1986) أن التربية الرياضية تسعى إلى إعادة التوافق للمعاقين بحيث تمكنهم من الوصول إلى مستوى مناسب حسب ظروف إعاقتهم، والاستفادة بما لديهم من القدرات لتأهيلهم تأهيلاً أجتماعياً ونفسياً تمهيداً لدمجهم في المجتمع كي لا يشعروا بأنهم قوة بشرية معطلة، وانهم أقل من غيرهم صلاحية في ممارسة الأعمال المنتجة.

وأشار الخطيب (1992) بإمكانية الاستفادة من المعاقين ومحاولة دمجهم في المجتمع وتأهيلهم بما تسمح به قدراتهم، واعتبر التربية الرياضية خير وسيلة لتحقيق ذلك.

ومن أهم التوجيهات التي يجب على معلم التربية الرياضية الالتزام بها أثناء عملية تعليم الطالب ذو الإعاقة:

- توعية الطلبة ذوو الإعاقة في المدرسة وتشكيل لجان أصدقاء لذوي الاحتياجات الخاصة لتجنب السخرية من الطلبة الأصحاء وحتى نزيل من انفسهم عوامل الخوف والإرتباك والحرج والعزلة.
- إشراك الطلبة المعاقين في اللجان الطلابية والأنشطة الرياضية والاجتماعية والترفيهية المختلفة.
- التعاون مع المرشد التربوي لتقديم النصائح والتوعية لمعلميهم وزملائهم وأسرهم.
- وضعهم في مقدمة القاطرة لتسهيل حركتهم من حيث الجري حول الملعب وتطبيق الألعاب والمهارات.
- إختيار بعض المهارات الرياضية التي يمكنهم القيام بها لإشعارهم بالقدرة على الأداء والإنجاز وتخليصهم من عقدة العجز أو النقص.
- عدم تقديم المساعدة لهم إلا إذا طلبوا ذلك بأنفسهم.
- التحدث معهم وجهاً لوجه وعلى مسافة مريحة لمستوى النظر.
- تقديم النصائح والإرشادات للأهل بالتعاون مع المرشد التربوي في الوضع الملائم للطالب عند ركوبه السيارة.
- تدريبهم على حركات حاسة اللمس وتقوية العضلات الدقيقة من خلال إستخدام الألعاب الحركية والإسفنجية.
- عدم إجبارهم على القيام بالمهام التي لا يستطيعون القيام بها، مما يسبب لهم اضطراباً نفسياً وفشلاً أكاديمياً. (أبو عليا، 2009)

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث في مجال التدريس في الجامعات والاشراف على المدرسين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم – محافظة جنين، لاحظ أن هناك معاناة لدى الطلبة المعاقين من حيث التحصيل الأكاديمي، وعدم انخراطهم بالشكل الطبيعي مع أقرانهم من الطلبة العاديين في المرحلة الأساسية. وتوجد هناك صعوبات يواجها الطلاب المعاقين من ناحية اندماجهم في العملية التعليمية، وأن حقوقهم في الإنخراط التعليمي منعدم، الأمر الذي يؤثر على تحصيلهم العلمي وعلى إندماجهم الاجتماعي والأكاديمي.

وتلعب إتجاهات المعلمين دوراً هاماً في تحديد نجاح عملية الدمج، حيث تعدّ العنصر الرئيسي في هذه العملية، فقد كانت

هناك دائماً الإتجاهات الإيجابية والسلبية من قبل المعلمين تجاه عملية الدمج، وقد بين ملشر (Melcher, 1971) أن المعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب أو لديهم خبرات في التعامل مع المعاقين قد شعروا أنهم غير معدين للعمل مع المعاقين، وبالتالي كانت لديهم نظرة سلبية تجاه عملية الدمج، وبالتالي فإن التعرف على إتجاهات المعلمين مجتمع الدراسة يعد أمراً هاماً لوضع الحلول المناسبة للنجاح في العملية التعليمية تجاه الطلبة المعاقين.

تساؤلات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:-

1. ما إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين.؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس؟.
3. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس؟.
4. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في التعرف إلي:

- إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين (نفسياً واجتماعياً واكاديمياً) في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين.
- إكتشاف المعوقات ونقاط الضعف التي تؤثر على دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين والمساعدة على إصلاح هذه المعوقات ونقاط الضعف.
- الوصول إلي حل ملائم يساعد على الوصول بالطالب المعاق إلي القدرة على التعايش مع الطلاب العاديين في كافة المجالات وخصوصا حصة التربية الرياضية.
- يعد هذا البحث الأول من نوعه على مستوى محافظات فلسطين الذي يهتم بعملية دمج الطلبة المعاقين مع الطلاب العاديين في محافظة جنين.
- قلة الدراسات السابقة التي تتناول موضوع دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي التعرف الى الأهداف الآتية :-

1. إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين.
2. إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس.
3. إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين (نفسياً واجتماعياً واكاديمياً) في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.
4. إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين (نفسياً واجتماعياً واكاديمياً) في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصطلحات الدراسة:

الإتجاهات نحو المعاقين : هو المفهوم الذي يعبر عن محصلة إستجابات الفرد من حيث القبول أو الرفض نحو موضوع يكون محورة الأشخاص المعاقين (عبيد، 2012).

الدمج: يعرف إجرائياً بأنه عملية أكاديمية تتم داخل المدرسة يقوم بها المعلم بحيث ينخرط الطالب المعاق مع الطالب العادي في العملية الأكاديمية من أجل رفع مستوى الطلاب المعاقين من جميع النواحي التعليمية والنفسية واللغوية مع الطلاب العاديين.

الدمج الأكاديمي: يقصد به التحاق الطلبة المعوقين مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، ويتلقي هؤلاء الطلبة برامج تعليمية مشتركة (الروسان، 1998).

ويعرّف إجرائياً بأنه: إلحاق الطلاب الأسوياء والمعاقين في صف دراسي مشترك وتحت برنامج أكاديمي موحد.

الدمج الاجتماعي: يقصد به التحاق الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مجال السكن والعمل ويسمى أيضاً الدمج الوظيفي، ويهدف هذا النوع إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين والمعاقين (الروسان،1998).

ويعرف إجرائياً بأنه: التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بالأنشطة المدرسية المختلفة كالرحلات وحصص التربية الرياضية والفن والموسيقي والأنشطة الاجتماعية المتعددة.

الدمج النفسي: يعرف إجرائياً بأنه يكسب الطالب المعاق قدرة على تكوين علاقات شخصية مع الآخرين.

محددات البحث:

- **المحدد البشري:** معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة جنين.
- **المحدد المكاني:** تم إجراء هذا البحث في المدارس الحكومية في محافظة جنين.
- **المحدد الزماني:** تم توزيع الأستبيان واسترجاعه في الفترة الزمنية (2015/3/15) وحتى (2015/4/5) من الفصل الثاني للعام الدراسي (2016/2015).

الدراسات السابقة

- قام الأطرش وجرار (2015) بدراسة هدفت التعرف على واقع الحالة النفسية للطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، وكذلك التعرف على واقع الحالة الاجتماعية للطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، واضافة إلى التعرف الى واقع الأمكانات المتاحة للطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة من مدرسي التربية الرياضية في محافظة نابلس. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان: ضعف واقع الحالة النفسية والاجتماعية، والإمكانات المتاحة للطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة نابلس. ومن أهم التوصيات التي أوصى بها الباحثان: توفير الأدوات والوسائل والملاعب الملائمه للطلبه ذوي الأعاقات المختلفة، وتوفير حوافز للمعلمين الذين يتعاملون مع هذه الفئه من الطلبة لأنهم بحاجة لرعايه خاصة.
- قام مصطفى (2013) بدراسة بعنوان " تقويم تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في النشاط الرياضي في بعض المدارس بالمملكة العربية السعودية، وهدف البحث التعرف على إيجابيات وسلبيات الدمج في النشاط الرياضي لذوي الاحتياجات الخاصة. استخدم المنهج الوصفي (أسلوب المسح الميداني)، واختيرت العينة الاساسية من المعلمين والإداريين العاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة وعددهم (52) من المدارس عينة الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث: أن العاملين بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة يتقبلوا عملية دمج التلاميذ المعاقين في المدارس العادية، ويساعد برنامج الدمج على زيادة ثقة التلاميذ المعاقين بأنفسهم، ويوصى الباحث المعلمين بإشراك المعلمين التلاميذ الأسوياء مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لأن ذلك قد يزيد من تقبل التلاميذ الأسوياء لأقرانهم المعاقين في المدرسة.
- أجرت أوتيس (Oates, 2004) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج ترويحي في السباحة على تحسين تقدير الذات للمعاقين حركياً. أستخدمت الباحثة الملاحظات والاستبيانات والمقابلات لتحديد التغيرات في السلوك الاجتماعي والحركي وتقدير الذات ثم التقييم القبلي والبعدي على عينة تكونت من طفلين وأربعة مراهقين يعانون من الشلل المخي واصابات الحبل الشوكي. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن دال إحصائياً في تقديرهم لذاتهم، وأظهرت بيانات الملاحظة تحسن واضح في النشاط الحركي والتفاعل الاجتماعي، كما أكدت هذه الدراسة كذلك على أهمية الأنشطة الحركية للنمو النفسي والاجتماعي والحركي للأطفال والمراهقين ذوي الإعاقات الحركية.

- قام الصمادي (2007) بدراسة هدفت التعرف الى اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى، ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد (النفسي والاجتماعي والأكاديمي). وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، وتوصلت الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعياري ومستوى الدلالة، إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وإن هناك فروق في الاتجاهات على الأبعاد التي يحتويها الإستبيان إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

- إختيار موضوع البحث.
- تحديد مشكلة البحث.
- إختيار المنهج العلمي المناسب.
- إختيار عينة الدراسة وحجمها.
- التعرف على الأداة المناسبة للدراسة.
- التعرف على طرق عرض الجداول الإحصائية وتفسيرها.
- إختيار الإجراءات المناسبة الواجب إتباعها عند توزيع الإستبانة.

قد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة :

- تعدّ الدراسة الوحيدة في حد علم الباحث التي تناولت عينة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية من أجل أخذ وجهة نظرهم في دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهج البحث:

قام الباحث بإتباع المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية للتربية الرياضية في محافظة جنين والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمة حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم العالي في محافظة جنين للعام الدراسي 2015م، حيث قام الباحث بإختيار العينة بالطريقة (العشوائية–الطبقية) مؤلفة من (20) من العاملين في المدارس المذكورة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	7	35.0
	أنثى	13	65.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4	20.0
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	9	45.0
	أكثر من 10 سنوات	7	35.0
مكان السكن	مدينة	4	20.0
	مخيم	6	30.0
	قرية	10	50.0
المؤهل العلمي	دبلوم	9	45.0
	بكالوريوس	8	40.0
	دراسات عليا	3	15.0
المجموع		20	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام أداة الدراسة (الإستبانة) التي إستخدمها (الهنيني، 1989) وذلك لقياس اتجاهات المعلمين، وتكونت الأداة في من ثلاثة مجالات و (30) فقرة. وتتكون أداة الدراسة من جزئين كما يلي:

الجزء الأول: يتكون من معلومات ديمغرافية تتعلق بالجنس، وسنوات الخبرة، ومكان السكن، والمؤهل العلمي.

الجزء الثاني: يتكون من 30 فقرة تتوزع على ثلاثة أبعاد هي:

1. البعد الاجتماعي: ويشتمل على الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10)

2. البعد النفسي : ويشتمل على الفقرات (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19،20، 21)
3. البعد الأكاديمي: ويشتمل على الفقرات (22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30)

مقياس ليكرت خماسي الأبعاد وقد بينت الفقرات وأعطيت الأوزان كما هو موضح في جدول (2):

جدول (2) الأوزان الخاصة بمقياس التصحيح حسب مقياس ليكرت خماسي الأبعاد

الإستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

تفسير النتائج (معيار التقويم):

يتم تحويل المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية وتفسر النتائج بناءً على دراسة (الهنيني، 1989)، (الصمادي، 2007)، (جوارنة، 2003) وتم وضع المعايير الآتية للموافقة:

(أكثر من 80%) كبيرة جداً

(من 70 و أقل من 80%) كبيرة.

(من 60 واقل من 70%) متوسطة.

(من 50 وأقل من 60%) قليلة

أقل من 50% درجة قليلة جداً

ثبات الأداة:

من أجل استخراج معامل الثبات للأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا من أجل تحديد الإتساق الداخلي لفقرات الاستبانة فبلغت (91%) وتشير هذه القيمة أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة وتفي بأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية :

1. تحديد أفراد عينة الدراسة.
2. قام الباحث بتوزيع الإستبانات على عينة الدراسة.
3. إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
4. تم أحذ كتاب من مديرية تربية محافظة جنين لتسهيل مهمة الباحث من أجل توزيع الإستبيان على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

المعالجة الإحصائية:

وبعد جمع البيانات، وترميزها، ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، فقد إستخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار التباين الأحادي One Way ANOVA، ومعادلة كرونباخ ألفا، واختبار المقارنات البعدية (LSD).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً : النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين ؟

جدول (3) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجالات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والدرجة الكلية

الرقم	الرقم في الإستبانة	المجال	متوسط الإستجابة	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الإستجابة
1	2	المجال النفسي	3.55	0.21	71.0	كبيرة
2	1	المجال الاجتماعي	3.45	0.21	69.0	متوسطة
3	3	المجال الأكاديمي	2.99	0.48	59.8	قليلة
الدرجة الكلية			3.33	0.21	66.6	متوسطة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من خلال البيانات في الجدول (3) أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تراوحت بين القليلة والكبيرة على البعد الأول (البعد النفسي) والبعد الثاني (الاجتماعي) والبعد الثالث (البعد الأكاديمي)، وكانت النسبة المئوية للإستجابة على الدرجة الكلية متوسطة بدلالة النسبة المئوية (66.6%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ظاهرة دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين قد بدأت تظهر حيث بدأت المدارس في وضع تسهيلات مكانية تتمثل في المرافق المدرسية والأكاديمية والتعليمية لهذا الغرض.

كما إن نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما جاء في دراسة أجراها الصمادي (2007) بعنوان (اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر) وكانت هذه النتائج ايجابية.

وهذه النتيجة أختلفت مع دراسة كل من الأطرش وجرار (2015) ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ضعف واقع الحالة النفسية والاجتماعية والإمكانات المتاحة للطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة نابلس. واختلفت مع دراسة (جوارنة، 2003) و(العمايرة، 2003) والتي توصلت الى أن اتجاهات معلمي التربية الرياضية سلبية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية، وقد يعود السبب إلى الإتجاهات السلبية من قبل معلمي التربية الرياضية إلى عدم توقر المعلومات الكافية حول مظاهر ومواصفات الأشخاص المعوقين، كما أن الخوف من تحمل المسؤولية القانونية من قبل المعلم سبب هام يعود إلى تكوين الإتجاة السلبي نحو الطلبة المعاقين، كذلك وجود طالب معاق داخل حصة التربية الرياضية قد يزيد الأعباء على المعلم داخل حصة التربية الرياضية.

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات الأداة، وفيما يلي بيان ذلك :

جدول (4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اتجاهات معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الأول (البعد الاجتماعي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي n=20

رقم الفقرات	رقمها في الإستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	21	يفضل بقاء الطلبة المعاقين في الصف دون الذهاب الى حصة التربية الرياضية	4.25	0.96	85.0	كبيرة جداً
2	25	يشعر الطلبة المعاقين بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل الصف العادي	3.75	0.63	75.0	كبيرة
3	3	يؤدي برنامج دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية إلى اكتسابهم مهارات جديدة	3.65	0.87	73.0	كبيرة
4	24	يزيد برنامج دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية شعورهم بالأمن والاستقرار	3.60	0.99	72.0	كبيرة
5	22	يؤدي تعليم الطلبة المعاقين في المدارس العادية إلى عزلتهم عن المجتمع المحلي	3.55	0.99	71.0	كبيرة
21	5	يعمل برنامج دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية على زيادة فاعليتهم في الحياة اليومية	3.50	0.76	70.0	كبيرة
22	4	يعدل برنامج دمج الطلبة المعاقين اتجاهات المعلمين نحوهم	3.35	0.48	67.0	متوسطة
23	1	يزيد برنامج دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية فرص التفاعل الاجتماعي مع الطلبة العاديين	3.30	0.92	66.0	متوسطة
24	2	يعمل برنامج الدمج على مقابلة الفروق الفردية الاجتماعية بين الطلاب	3.05	0.88	61.0	متوسطة
25	23	لا يستطيع الطلبة المعاقين إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة العاديين	2.55	0.94	51.0	قليلة
		الدرجة الكلية	3.45	0.21	69.0	متوسطة

يتضح من خلال البيانات في الجدول (4) ما يلي :

إن درجة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الأول (البعد الاجتماعي) تراوحت ما بين القليلة والكبيرة جداً، فقد تراوحت النسب المئوية عليها ما بين (51.0) إلى (85.0)، وهما الفقرتان (لا يستطيع الطلبة المعاقين إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة العاديين) و (يفضل بقاء الطلبة المعاقين في الصف دون الذهاب الى حصة التربية الرياضية). وتشير هذه النتيجة إلى أن

درجة اتجاهات معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الأول (البعد الاجتماعي) كانت متوسطة، وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (69.0).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اتجاهات معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الثاني (البعد النفسي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي n=20

رقم الفقرات	رقمها في الإستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
6	30	يؤثر وضع الطلبة المعاقين في الصفوف العادية على برنامج الصف ككل	3.90	0.85	78.0	كبيرة
7	29	يشعر الطلبة المعاقين بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم	3.65	0.81	73.0	كبيرة
8	28	يشعر الطلبة المعاقين عند دمجهم في حصة التربية الرياضية بالنقص والضعف	3.65	0.81	73.0	كبيرة
9	27	يزيد برنامج دمج المعاقين من شعورهم بالحساسية نحو الآخرين	3.45	0.68	69.0	متوسطة
10	26	يزيد برنامج دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية من الفجوة بين الطلبة المعاقين والطلبة العاديين	3.25	1.11	65.0	متوسطة
11	7	يشبع برنامج دمج الطلبة المعاقين في حصة الرتبية الرياضية رغباتهم وميولهم	3.25	0.78	65.0	متوسطة
26	8	يزيد برنامج دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية من شعورهم بانهم قادرون على العطاء والانتاج	3.10	0.64	62.0	متوسطة
27	6	يساعد وضع الطلبة المعاقين في الصفوف العادية وحصة التربية الرياضية على رضاهم عن أنفسهم	3.00	1.07	60.0	متوسطة
28	9	يساعد برنامج دمج الطلبة المعاقين على مواجهتهم الإحباطات التي تواجههم	2.95	0.94	59.0	قليلة
29	10	الطلبة المعاقين يتكيفون بشكل أفضل عندما يتم دمجهم في حصة التربية الرياضية	2.70	1.08	54.0	قليلة
30	11	يزيد برنامج دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين من ثقتهم بأنفسهم	2.60	1.18	52.0	قليلة
		الدرجة الكلية	3.55	0.21	71.0	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (5) أن درجة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الثاني (البعد النفسي) كانت ما بين القليلة والكبيرة. فقد تراوحت النسب المئوية عليها ما بين(52.0) إلى (78.0) وهما الفقرتان (يزيد برنامج دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين من ثقتهم بأنفسهم) و (يؤثر وضع الطلبة المعاقين في الصفوف العادية على برنامج الصف ككل). وتشير هذه النتيجة إلى أن درجة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الثاني (البعد النفسي) كانت كبيرة، وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (71.0).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة اتجاهات معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الثالث (البعد الأكاديمي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي n=20

رقم الفقرات	رقمها في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
12	20	يتوقف دمج الطالب المعاق على صعوبة الإعاقة	4.15	0.93	83.0	كبيرة جداً
13	17	الطلبة المعاقين يطورون مهاراتهم الأكاديمية بشكل أفضل عند دمجهم	3.70	0.57	74.0	كبيرة
14	14	الطلبة المعاقين لهم حق أساسي في تلقي التعليم في صفوف عادية	3.65	0.81	73.0	كبيرة
15	19	ينبغي دمج الطلبة المعاقين الذين يعانون من إعاقة بسيطة ومتوسطة فقط	3.45	0.99	69.0	متوسطة
16	15	يؤدي دمج الطلبة المعاقين إلى إعطائهم	3.25	1.01	65.0	متوسطة

		نفس الفرصة المتاحة للطلبة العاديين			
17	13	يفضل أن ينتظم الطلبة المعاقين في التعليم العام مع بداية المرحلة الأساسية	3.10	1.29	62.0	متوسطة
18	16	يقدم برنامج دمج الطلبة المعاقين أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية	3.05	0.82	61.0	متوسطة
19	18	ينبغي دمج الطلبة المعاقين في جزء من اليوم الدراسي	2.85	1.22	57.0	قليلة
20	12	ينبغي تعليم الطلبة المعاقين في المدارس العادية	2.70	1.26	52.0	قليلة
		الدرجة الكلية	2.99	0.48	59.8	قليلة

يتضح من الجدول (6) أن درجة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الثالث (البعد الأكاديمي) كانت ما بين القليلة والكبيرة جدا. فقد تراوحت النسب المئوية عليها ما بين (52.0) إلى (78.0) وهما الفقرتان (ينبغي تعليم الطلبة المعاقين في المدارس العادية) و (يتوقف دمج الطالب المعاق على صعوبة الإعاقة).

و تشير هذه النتيجة إلى أن درجة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين للبعد الثاني (البعد الاكاديمي) كانت كبيرة، وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (71.0).

ثانياً : النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي ينص على:

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس ؟

ومن أجل فحص صحة التساؤل المتعلق بمتغير الجنس فقد أُستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (7) نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق في حسب متغير الجنس

البعد الاجتماعي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	ذكر	7	3.47	0.25	0.246	0.809
	أنثى	13	3.44	0.19		
البعد النفسي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	ذكر	7	3.57	0.23	0.314	0.757
	أنثى	13	3.53	0.21		
البعد الاكاديمي	ذكر	7	3.10	0.50	0.728	0.476
	أنثى	13	2.93	0.48		
الدرجة الكلية	ذكر	7	3.38	0.20	0.758	0.458
	أنثى	13	3.3051	0.21		

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو دمج المعاقين في المرحلة الأساسية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تعزى لمتغير الجنس. فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.458) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس، أي لا توجد فروق بين الذكور والإناث نحو دمج المعاقين في المرحلة الأساسية مع الطلبة العاديين في محافظة جنين. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الدمج له أهمية في اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية، بغض النظر عن جنس المعلم، حيث يشترك الذكور والإناث في الإهتمام بمفهوم الدمج، وهذا يبين أن المعلمات لديهن القدرة على تقبل المعاقين حركياً في حصة التربية الرياضية مقارنة بزملائهن المعلمين مجتمع الدراسة، وقد يعود ذلك إلى ان المعلمات اكثر عاطفة ولديهن المشاعر الإنسانية الأكثر من المعلمين، كذلك أن المفاهيم الاجتماعية التي يتم التربية عليها مجتمعنا يجعل تنشئة المعلمات تكون اكثر منها لدى المعلمين حول تقبل الطالب المعاق حركياً في حصة التربية الرياضية. ونتائج هذه الدراسة اختلفت مع ما جاء في دراسة كل من الصمادي (2007) وجوارنة (2003) والعمايرة (2003) والتي توصلت أنة على

الرغم من سلبية الإتجاهات لمجتمع الدراسة الكلي نحو مشاركة المعاقين في حصة التربية الرياضية إلى أن المعلمات أقل سلبية نحو الطلاب المعاقين.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي ينص: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً الخبرة في التدريس؟

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة فقد أستخدم تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجداول التالية توضح ذلك :

جدول (8) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية

الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	4	3.56	0.07
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	9	3.30	0.21
أكثر من 10 سنوات	7	3.23	0.17
المجموع	20	3.33	0.21

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (سنوات الخبرة)، و ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبين الجدول (9).

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في إتجاهات العاملين نحو دمج المعاقين في الصفوف الأساسية مع الطلبة العاديين في محافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

البعد الاجتماعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.241	0.789
	داخل المجموعات	0.846	17	0.050		
	المجموع	0.870	19			
البعد النفسي						
	بين المجموعات	0.107	2	0.054	1.136	0.344
	داخل المجموعات	0.803	17	0.047		
	المجموع	0.910	19			
البعد الأكاديمي						
	بين المجموعات	1.941	2	0.970	6.304	*0.009
	داخل المجموعات	2.617	17	0.154		
	المجموع	4.558	19			
الدرجة الكلية						
	بين المجموعات	0.291	2	0.146	4.466	*0.028
	داخل المجموعات	0.554	17	0.033		
	المجموع	0.845	19			

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو دمج المعاقين في المرحلة الأساسية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.028) وهذه القيمة أقل من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة، أي توجد فروق بين مستويات

الخبرة نحو دمج المعاقين في المرحلة الأساسية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين. أما بالنسبة لأبعاد الدراسة، فتوجد فروق عند نفس مستوى الدلالة في المجال الأكاديمي.

ولمعرفة لمن تعود الفروق في الدرجة الكلية، فقد تم إستخدام إختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدولين (10) و (11) يوضحان ذلك.

جدول (10) نتائج إختبار (LSD) للفروق على متغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية

الدرجة الكلية	المستوى	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	أقل من 5 سنوات	0.26667*	0.32857*

يتضح من الجدول (10) وجود فروق بين مستوى (أقل من 5 سنوات) ومستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات) ولصالح مستوى (أقل من 5 سنوات).

جدول (11) نتائج إختبار (LSD) للفروق على متغير سنوات الخبرة للبعد الأكاديمي

الدرجة الكلية	المستوى	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	أقل من 5 سنوات	0.70000*	0.84286*

يتضح من الجدول (11) وجود فروق بين مستوى (أقل من 5 سنوات) ومستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات) ولصالح مستوى (أقل من 5 سنوات).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن ذوي الخبرة القليلة قد استفادوا من المناهج الدراسية الجامعية الحديثة التي تهتم بمواضيع حول عملية الدمج أو كيفية عملية الدمج والتعامل مع الأشخاص ذوي الأعاقات، ومما ساهم في تكوين الخبرة الكافية لديهم في التعامل مع الطلبة المعاقين والرؤية المستقبلية لديهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Dopoux, 2007)، (Smith, 2001) والتي أشارت الى وجود فروق دات دلالة احصائية بين اتجاهات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة نحو دمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في إتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ؟

ومن أجل فحص صحة التساؤل المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي فقد أستخدم تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدولين التاليين توضحان ذلك :

جدول (12) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتغير المؤهل العلمي للدرجة الكلية

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
دبلوم	9	3.33	0.21
بكالوريوس	8	3.32	0.21
دراسات عليا	3	3.34	0.26
المجموع	20	3.33	0.21

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (المؤهل العلمي)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي كما يبين الجدول (13).

جدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في إتجاهات العاملين نحو دمج المعاقين في الصفوف الأساسية مع الطلبة العاديين في محافظة جنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	0.259	2	0.129	3.605	*0.050
	داخل المجموعات	0.611	17	0.036		
	المجموع	0.870	19			
البعد النفسي						
	بين المجموعات	0.082	2	0.041	0.846	0.446
	داخل المجموعات	0.828	17	0.049		

	المجموع	0.910	19			
البعد الأكاديمي						
	بين المجموعات	0.593	2	0.296	1.270	0.306
	داخل المجموعات	3.965	17	0.233		
	المجموع	4.558	19			
الدرجة الكلية						
	بين المجموعات	0.001	2	0.000	0.009	0.991
	داخل المجموعات	0.845	17	0.050		
	المجموع	0.846	19			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو دمج المعاقين في المرحلة الأساسية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية محافظة جنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.991) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي. أي توجد فروق بين مستويات الخبرة نحو دمج المعاقين في المرحلة الأساسية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين.

أما بالنسبة للمجال الكلي، فلا توجد فروق عند نفس مستوى الدلالة في المجال الكلي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مستويات المؤهل العلمي للمعلمين بمختلف أنواعها لا تؤثر في إتجاهاتهم نحو إكتسابهم موضوع دمج الطلبة كون أن هذا الموضوع على قدر كبير من الأهمية.

وتتوافق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة خضر (2010) والتي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي نحو دمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، بينما كان هناك تعارضاً مع النتيجة التي توصلت اليها الجبار ومسعود (2007) والتي أشارت إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الدرجة العلمية.

الإستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى الإستنتاجات الآتية:

وجود إتجاهات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في حصة التربية الرياضية في محافظة جنين تبعاً لمجال البعد الاجتماعي، حيث كانت بدرجة متوسطة بنسبة بلغة (69%)، وكانت في المجال الأكاديمي كبيرة حيث بلغة (71)% أما في البعد النفسي فكانت بدرجة كبيرة أيضاً بنسبة بلغت (71)%.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت نسبة الدلالة في تغير الجنس (0.458) >(0.05).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج طلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في محافظة جنين تغزى لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت نسبة الدلالة(0.028) وهذه القيمة اقل من (0.05).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في محافظة جنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت (991،0) وهذه القيمة أكبر من (0,05).

التوصيات :

في ضوء النتائج السابقة للدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

ضرورة إجراء دراسات مستقبلية واسعة ومتجددة في مجال مواجهة الصعوبات التي يعاني الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية.

ضرورة إشراك الطلبة المعاقين في الحصص الرياضية لما لها من تأثير على دمجهم من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

ضرورة إنشاء وحدات متخصصة في المؤسسات التربوية والمدارس تعنى بهذه الفئة وبتعليمهم ومساعدتهم في الحياة الأكاديمية.

ضرورة تدريب طواقم إدارية وفنية في المدارس على التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة.

ضرورة تجديد المناهج التعليمية بشكل دوري ووضع ما يتناسب مع قدرات ومؤهلات المعاقين الخاصة.

تقديم برامج دعم نفسي دورية للمعاقين تمكنهم من تخطي العقبات والحواجز النفسية التي تعترضهم.

عمل دورات دريبية لمعلمي التربية الرياضية حول العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة.

أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتأمين الظروف المكانية والتجهيزات التي تساعد الطالب المعاق حركياً في حصة التربية الرياضية.

المراجع:

أبو عليا، أكرم. (2009). **مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، وزارة التربية والتعليم العالي، دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة، رام الله، فلسطين.

الأطرش، محمود، جرار، هالة. (2015). **واقع الحالة النفسية والاجتماعية والإمكانات المتاحة للطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية**، بحث منشور في مؤتمر اليرموك السابع (نحو إستراتيجية الرياضة) اليرموك، الأردن.

الجبار، عبد العزيز، مسعود، وائل.(2007). **استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج**، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

جوارنة، رندة صالح. (2003). **إتجاهات معلمي الصف نحو دمج تلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في الصفوف الأربعة الأولى**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، الأردن.

الخطيب، جمال.(1992). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين**، إشراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خضر، عادل كمال.(2010). **اتجاهات المعلمين والطالب بالمدارس المستقلة نحو دمج الطالب ذوي الإحتياجات الخاصة بالصفوف العادية في ضوء بعض المتغيرات**، بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

الروسان، فاروق. (1998). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**، ط (1)، دار الفكر، عمان، الأردن.

الصمادي، علي محمد. (2007). إتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، **مجلة جامعة العلوم الإنسا**نية، مجلد (5)، العدد (122-140)، غزة.

عبيد، ماجدة السيد. (2012). **مقدمة في إرشاد أسر ذوي الإحتياجات الخاصة وأسرهم**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عمايرة، أحمد نايل.(2003). **اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك نحو دمج التلاميذ المعاقين في دروس التربية الرياضية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، الأردن.

مسعود، وائل.(1984). **أهمية دمج المعوقين في المدارس العامة في الأردن**، ورقة عمل مقدمة للحلقة الدراسية لواقع ومستقبل مؤسسات رعاية المعوقين، عمان، الأردن.

مصطفي، ساهي. (2013). التوافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين جسمياً، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (12).

الهنيني، عائشة أحمد.(1989). **اتجاهات معلمي ومديري المدارس الأبتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية**، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية.

Chiba, C. & Low, R. (2007). A course – Based Model to promote successful transition to college far students with learning disorders, **Journal of Postsecondary Education and Disability**, 20 (1) : 40-53.

Girgin, M.C (2006).History of Higher Education provision for The Deaf in Turkey and Current applications at the Anoidoly university. Online submission Turkish Online

Reaser, A. et al., (2007). **The Learning And Study Strategies of college Students with ADHD**, Psychology in the Schools, Publish Ed On line in wiley Inter Science (WWW. Interscierscience. Wiley. Com).

Taylor, M.J. et al., (2008). Teaching Higher Education students with Emotional and Behavioural Difficulties, **Education & Training**, 50 (3) : 231- 243.

Journal of Educational Technology- tOJET,5(3).

Heiman, T. & Precel, K., (2003) Students with Learning disabilities in Higher Education : Academic Startegies Pro file, **Journal of learning disabilities**, 36 (3) : 248 – 258.

Hodges., J. & Keller, J. (1999). Visually Impaired students perceptions of their social integration In college, **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 93: 153 – 165

Oates, A. (2004) On the importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. **Psychological Review**, 100, 129-142

واقع العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة دنقلا – كلية التربية)

مجذوب أحمد محمد أحمد قمر

كلية التربية –جامعة دنقلا

السودان

تاريخ التسلم: 2015/9/30 **تاريخ القبول: 2016/4/21**

هدفت هذه الدِّراسة إلى معرفة واقع العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي و الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة دنقلا. وطُبِّقت الدِّراسة على عينة مكونة مِن (22) عضو هيئة تدريس وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، والعمر، والرتبة الأكاديمية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت أداة الدراسة من (49) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات رئيسية هي: التفاعل مع الطالب، وتوجيه سلوك الطلبة، والمناخ النفسي الاجتماعي. أظهرت النتائج أن الأهمية النسبية لواقع العلاقة التربوية يساوي(88.71%) وهو في مستوى العالي جداً حسب المعالجات الإحصائية، وقد حصل مجال توجيه سلوك الطلبة على درجة أهمية عالية جداً وفي المرتبة الأولى، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في العلاقة التربوية تُعزى لمتغيري الدراسة، العمر والرّتبة الأكاديمية، إلّا أنها أظهرت فروقاً عند مستوى الدلالة (a=0.05) تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، وسنوات الخبرة ولصالح عشرة سنوات فأكثر. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات.

(الكلمات المفتاحية: واقع العلاقة التربوية: جامعة دنقلا، كلية التربية).

The Reality of the Educational Relationship between University Professors and Students from Perspective of Faculty Members

D. Majzoob Ahmed Mohammed Gamer

This study aims at identifying the reality of educational relationship between university professors and student from faculty members' perspective at Dongola University, Faculty of Education. A sample consisting of(22) faculty members were surveyed. Variables including: gender, years of experience, and academic rank were under focus. The descriptive analytical method was used in this study. An instrument consisting of(49) items were applied on this instrument covers three major aspects, which were: interaction with students, guiding student's behavior, and the social psychological climate. Data analysis revealed that the grand average score of the reality of educational relationship between faculty member and student was(88,71%) which is at a very high level. Guiding student's behavior were ranked at the top level with an average. Non statistically significant differences were found that could be due to academic rank and age. Whereas statistically significant differences at(a=0.05) were found that could be due to gender in favor of males and years of experience in favor of ten years or more. , Finally, in light of the study results and discussion the researcher suggested some recommendations.

(**Key words**: Reality of educational relationship: Dongola University: Faculty of Education).

المُقدَّمة والخلفية النظرية:

لقد أولى الإسلام العلاقات الإنسانية بين الأفراد عناية خاصة، واهتم بتنظيم تلك العلاقات لتحقيق الألفة والمودة بين الأفراد تنظيماً دقيقًا، لم ترْق إليه النظم الأخرى، فلم يقتصر في تشريعه على جانب العبادات، وإنما نظم كافة السلوك الإنساني. وكان من الطبيعي أن صفات اللين والشدة، والرحمة وحسن المعاشرة، لازمة لكل فرد يريد بناء علاقة إنسانية ناجحة مع الآخرين، فان هذه الصفات تُعدُّ ملزمة بالنسبة للمعلم الذي يقوم عمله على العلاقات الإنسانية، ويتوقف النجاح فيه على مدى ما يوفره المعلم من جو نفسي قوامه المحبة واللطف، والشفقة، والرحمة (أبو دف،1998).

تقوم مؤسسات التّعليم الجامعي في الوقت الراهن بدور فعال في تنمية الثروة البشرية، ويمثل التعليم الجامعي قمة السلّم التعليمي، فهو يتعامل مع صفوة شباب المجتمع من الفئة العمرية (18-24 عاماً)، وعليه يعول إعداد العنصر البشري الذي هو المحور الأساسي للتنمية, وذلك من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لتلبية احتياجات سوق العمل وتقليل البطالة, وإحلال الأيدي الوطنية مكان الوافدة، وقد حظي التعليم الجامعي باهتمام كبير نظراً لدوره في الاستجابة لمطالب المجتمع وخطط التنمية القومية، خاصة بعد أن شهدت السنوات الأولى من الألفية الثالثة الكثير من المتغيرات في مجالات المعرفة والاهتمام (عبد الرحمن و بن عبد الله, 1423هـ).

تُعدّ الجامعة إحدى المؤسسات الاجتماعية المهمة في تكوين الكوادر المؤهلة علمياً وعملياً لتنمية المجتمع وازدهاره في مجالاته المختلفة، وإذا كانت الجامعة هي المصدر الرئيس لتكوين الكوادر البشرية وتنمية المجتمع فإن عضو هيئة التدريس هو الأساس في ذلك، وهو أيضاً من أهم ركائز الجامعة، ومع

أنَّ الجامعة كمفهوم وتنظيم، تُعدّ مؤسسة فعالة في بناء الشخصية المعاصرة إلّا أن قدرتها على ذلك تعتمد على واقع فعالية العلاقة التربوية بين عضو هيئة التدريس والطالب وما يتخللها من آليات النمذجة والتمثيل والتأثر، وهذه جميعها تتضافر لكي تمكَّن الطالب من تذويب القيم الجديدة وأن يدمج نفسهُ مع النظام الاجتماعي الجامعي الجديد (الحربي،2015).

علاوة عما سبق يُعدّ عضو هيئة التدريس الدّعامة الرئيسية في العملية التعليمية التي لن تحقق الغايات المنشودة منها دون توافر عضو هيئة التدريس الجيد، الذي يسخر كل الإمكانيات والفرص، ويهيئ الظروف لتكوين الخبرات والمهارات والاتجاهات لدى الطلبة (العرسان، 2015).

من أهم أدوار المعلم في الوقت الحاضر تنمية شخصية الطالب، وتكوينها بطريقة متكاملة متوازنة، ولن يستطيع المعلم القيام بدوره الأمثل، ما لم يحتفظ بعلاقات إنسانية سليمة مع طلابه، حيث أنه لا يسوغ للمعلم في هذا العصر المتزاحم بالتقدم والتغيرات، أن يكتفي بالعملية التعليمية بإعطاء دروس محفوظة، أو إملاء كلمات مكتوبة، وكأنّ التربية من وجهة نظره غدت كتاباً مدرسياً ومنهجاً جامداً يقوم بتحفيظه وتسميعه للطلاب ضارباً بالعلاقات الإنسانية عرض الحائط (الحقيل،1417هـ).

يشير بونول وايوس (Bonwell & Eiosn,2007) إلى أنّ العلاقة بين الطلاب والأستاذ الجامعي هي أحد أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً على تحقيق مستويات متقدمة من التعلّم، وعضو هيئة التدريس الناجح هو الذي يتوافر لديه القدر الضروري واللازم مِّن الخصائص والصفات الشخصية والاجتماعية والتنظيمية والأكاديمية التي يتوقف عليها إحداث التفاعل والانسجام بينه وبين طلابه(السكارنة،2013).

يُعدّ النظام التربوي مثالاً حياً للتفاعل مع النظام الاجتماعي، فالأستاذ الجامعي لا يمكن أن يكون فاعلاً ومؤثراً، إلّا أذا كان لديه تصوراً واضحاً لعملية الاتصال التربوي التي يتبعها في توجيه طلبته. ولا شك أنّ البيئة التعليمية التي تتصف بالبعد الإنساني، هي البيئة التي توفر المناخ الاجتماعي والإيجابي الذي يعزز استمرارية الطلاب في متابعة برامجهم الدراسية الجامعية، وتطورهم الخُلقي. والطالب في المرحلة الدراسية الجامعية الأولى ينمو خُلقياً خلال سنوات دراسته، وتتأثر اتجاهات نموه بالمواقف الفكرية، والاجتماعية والتي تتجسد في ممارسات الأستاذ الجامعي وسلوكه. ويتأثر الطلاب أيضاً باتجاهات الأستاذ نحو الموضوع الذي يدرسهُ، وبمدى اهتمامه بمتابعة المعرفة المتجددة، وحرصه على التحضير المسبق والمنظم، والمخطط للحصة الصفية. كما يتعلمون مهارات الاتصال التي يستعملها الأستاذ الجامعي، والسلوك الديموقراطي الظاهر في احترامه للطلبة، وتقبله للاختلافات، والتنوع، والانفتاح على الآراء الأخرى. وأنَّ عمل عضو هيئة التدريس ومسئولياته كثيرة فهو يقوم بدور المعلم الذي يساهم في نشرة المعرفة ونموها عن طريق البحث العلمي وخدمة المجتمع، وعن طريق تقديم المشورة والتدريب إلى فئات المجتمع ومؤسساته المختلفة. وعليه يمكن القول أنّ طريقة تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الطالب تؤثر في مجمل عملية التوافق الأكاديمي للطالب في الجامعة، وعلى مستوى رضا الطالب عن نوعية الحياة الجامعية. فالمدرس المتمكن من مادته، ومن أساليب التدريس والذي يعامل طلابه باحترام وعدالة وتقبلّ، يسهم في تحسين دافعية الطلاب للتحصيل، كما يسهم في إيجاد المناخ الجامعي المناسب المرتبط بالتوافق والصحة النفسية (العرسان، 2015).

ويمكن القول أننا لا نتوقع معلماً كاملاً, فلدى الأستاذ الجامعي الكثير من المسؤوليات التي تبدأ من هندامه الحسن، إلى حسن تدريسه، مروراً بالإدارة وما بين ذلك من تفاصيل ومتطلبات. والأستاذ الجامعي عندما ينجح أو يفشل في تحقيق بعض الأهداف التربوية فإنه يكتشف مواطن قدرته وضعفه في معلوماته، أو أسلوب تدريسه، أو تعامله مع الطلاب، أو شخصيته وقدراته، فيقوم بتحليل تلك النقاط وإيجاد علاقات بين خبراته السابقة والمواقف الحالية، وما يمكن أن يحدث مستقبلاً، وبالتالي يمكن الوصول إلى حلول تعوده إلى أن يكوِّن محترفاً في تدريسه (معاجيني, 1998).

فالعلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب ليست غير مهمة كما يتصورها البعض، بل هي علاقة مهمة، كعلاقة الطالب بوالديه وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، أو مدرسته ومعلمه. فالعلاقة الإيجابية هي علاقة تربوية تؤدي إلى تطور القدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية والنفس حركية عند الطالب بشكل يجعله معداً إعداداً سليماً لمواجهة التحديات والتغيرات العلمية المتسارعة، وذلك من أن منطلق التّربية العصرية تتوفر للمعلم

من خلال الاطلاع المستمر والاختيار المناسب للأساليب التي تناسب الموقف التعليمي، وخصائص الطلاب، وأن يبتكر غيرها حتى يوفر فرصاً للطلاب يتعلمون من خلالها كيف يتعلمون بشكل يساعدهم على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في المواقف التعليمية. وهكذا فإن العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب تبنى من خلال روابط ووشائج قوية ومصارحة تامة، لا أن تكون قائمة على إظهار السلطة والنقد أو التجاهل لشخصية الطالب ونقدها الدائم، فالتعاون والتوافق يستحسن أن يكونا شعار المعلم في علاقته مع طلابه، لأن رائدنا وهدفنا في عملنا التربوي بناء شخصية سوية سليمة متميزة قادرة على التعامل مع معطيات العصر، والتغيرات التكنولوجية والتربوية المستمرة (سلمان،2012).

الدراسات السابقة:

تناولت الدَّراسة الحالية الدِّراسات السابقة التي تتعلق بواقع العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي ومهارات الاتصال لديهم على صعيد البيئة العربية والأجنبية، وتم ترتيبها وفق التسلسل الزمني لها من الأقدم إلى الأحدث، ومن تلك الدراسات ما قام به أبو شعيرة وآخرون (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى فعالية العلاقات التربوية مع الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن. وطُبِّقت الدراسة على عينة مكونة من (113) عضو هيئة تدريس. وتوصلت إلى نتائج من أهمها: أن المتوسط الحسابي الكلي لفعالية العلاقات التربوية في المستوى العالي، وحصل مجال توجيه سلوك الطلبة على درجة أهمية عالية جداً في المرتبة الأولى، يليه مجال المناخ الاجتماعي النفسي، وأخيراً مجال التفاعل الاجتماعي مع الطلبة. كما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقات التربوية تُعزى لمتغيرات الدراسة، سنوات الخبرة، والكلية، والعمر، والرتبة الأكاديمية، إلا أنها أظهرت فروقاً تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

وقام فينلي وآخرون (Finley et al.,2010) بدراسة هدفت إلى تغير طرق الطلبة في التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، وخاصة خارج الفصول الدراسية، وطُبِّقت الدراسة على(94) طالباً، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها: أن الطلبة يفضلون أدوات الاتصال غير التزامني مثل البريد الإكتروني في تواصلهم مع أعضاء هيئة التدريس.

وأجرى سيفوينتس (Cifuentes,2010) دراسة هدفت إلى إثبات أنّ استخدام الرسائل الفورية عبر الإنترنت أسلوب فعال في تعزيز التفاعلات بين الطالب وعضو هيئة التدريس، وطُبِّقت الدراسة على عينة مكونة من (110) من الطلاب، وكان من أهم نتائجها أنّ استخدام الرسائل الفورية لا يفيد فقط في السماح للمزيد من الطلاب بالاتصال مباشرةً بأعضاء هيئة التدريس من خلال شبكة الإنترنت، ولكنه أيضاً يشكل الأساس لإيجاد علاقة بينهم، مما يؤدي إلى كسر الحواجز بين الطلاب.

وفي دراسة سلمان (2012) عن علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق في الأردن، على عينة مكونة من (80) معلماً و(225) طالباً منهم (80) في الفرع العلمي و(145) في الفرع الأدبي، حيث توصلت الدراسة إلى أنّ استجابات أفراد مجتمع الدراسة لجميع محاور الأداة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (2.59)، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات خبرة المعلم.

ومن الدِّراسات التي وقف عليها الباحث والتي تناولت العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب دراسة العرسان (2015) حيث أجراها على (420) عضو هيئة تدريس في جامعة حائل، بهدف التعرف على مستوى العلاقة التربوية مع الطلاب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والكلية والعمر والرّتبة الأكاديمية. أظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي الكلي لمستوى العلاقات التربوية يساوي (4.21) وهو في مستوى عالٍ جداً حسب المعالجات الإحصائية باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، وقد حصل مجال "توجيه سلوك الطلاب" على درجة أهمية عالية جداً وفي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.41) ثم مجال "التفاعل مع الطلاب" بمتوسط حسابي (4.11) وأخيراً مجال "المناخ الاجتماعي النفسي" وبمتوسط حسابي (4.02). ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقات التربوية تُعزى لمتغيرات الدراسة:سنوات الخبرة أو الكلية، والعمر، والرّتبة الأكاديمية، إلّا أنها أظهرت

فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) تُعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

كذلك أيضاً من الدِّراسات التي وقف عندها الباحث دراسة الحربي (2015) التي هدفت إلى التعرف على مستوى توافر مقومات التفاعل التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس كما تدركها طالبات كلية التربية بجامعة الدمام، ومعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات وفقاً لمتغيرات (الكلية، التخصص، تقدير المعدل التراكمي). تكونت عينة الدراسة من (762) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة متوسطة من التفاعل التربوي بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات من وجهة نظرهن، كذلك وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الدمام لمستوى توافر مقومات التفاعل التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات كلية التربية بجامعة الدمام لمستوى توافر مقومات التفاعل التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغير الكلية و تقدير المعدل التراكمي.

تناولت الدراسات السابقة موضوع العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب بطرق متباينة، حيث حاولت بعض الدراسة معرفة تلك العلاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة العرسان (2015) و دراسة أبو شعيرة وآخرون (2010)، ودراسات أخرى من وجهة نظر الطلبة كما في دراسة الحربي (2015) ومنها ما تناولتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة معاً، كما في دراسة سلمان (2012)، فبالتالي اختلفت الدراسات السابقة من حيث عيناتها وأدواتها وحدودها الزمانية والمكانية، كذلك يلاحظ في الدراسات السابقة تبايناً في نتائجها، كما اتفقت معظم الدراسات السابقة في غياب الفروق في واقع العلاقة التربوية التي يمكن أن تُعزى لمتغيرات العمر، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، مثل دراسة العرسان (2015)، ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010)، وعليه، نرى أنّ الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة باهتمامها بالعلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب وما يتخللها من مؤثرات. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدِّراسات السابقة في إطارها النظري، وبعض إجراءاتها الميدانية وخاصة في اختيار أداة الدراسة وفي مناقشة نتائجها، وتتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تُجرى على عينة جديدة لم تُجرى عليها دراسة من قبل (على حد علم الباحث) إلّا وهي أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مروي, مما يجعلها مختلفة عن سابقتها, بالإضافة إلى أنها تحاول رصد الفروق الإحصائية في سمات الأستاذ الجامعي الناجح في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

إن إدراك طبيعة العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر الباحث كانت هماً مشتركاً بين الدراسات والكتاب، فهي من خلال السرد السابق مرهونة إلى حدٍ كبير بإدراك شخصية الأستاذ الجامعي من كافة جوانبها، الإنسانية منها والأكاديمية والاجتماعية وذلك من خلال الأثر الذي يتركهُ في طلابه، فهي لست مجرد علاقة عادية بل علاقة اجتماعية سائدة داخل الجامعة تؤثر على تحصيل الطالب، ونمو شخصيته، وتنسيق سلوكهُ أو ما يؤدي إلى تغير أو تعديل في اتجاهات وميول الطالب. والأستاذ الجامعي الناجح هو الذي يتوفر لديه قدر من الخصائص والصفات الإنسانية والتنظيمية والأكاديمية التي تتوقف عليها عملية إحداث التفاعل بينه وبين طلابه، لذا أراد الباحث من خلال إطلاعه على عدد من الدراسات السابقة أن يقيس هذه العلاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية –جامعة دنقلا. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بصورة أكثر دقة في السؤال التالي: "ما واقع العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مروي– جامعة دنقلا ؟" وتتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

1. ما مستوى العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقات التفاعلية التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والعمر والرتبة الأكاديمية؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1. أهمية الموضوع نفسه: حيث تُعدّ العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من أهم المؤثرات التي قد تؤثر على العملية التربوية إيجاباً أو سلباً.
2. أهمية العينة التي تتناولها الدراسة ألا وهي عينة الأساتذة الجامعيين ما لها من دور فعال في المجتمع وتطوره.
3. إلقاء الضوء على واقع العلاقة التربوية وأثرها على مخرجات التعليم، يحفز الأستاذ الجامعي على توفير المناخ النفسي الاجتماعي خلال المواقف التعليمية التعلمية.
4. توجيه أنظار الباحثين إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب مع متغيرات جديدة مثل الأساليب المعرفية والأساليب المزاجية وأساليب التفكير.
5. تكمن أهمية الدراسة في اقتراح بعض الآراء والتوصيات التي من شأنها أن تقوي من التفاعل بين الأستاذ الجامعي والطالب.
6. يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة دنقلا – كلية التربية مروي في مجال مساعدتهم على تحسين أدائهم التعليمي في ضوء العلاقات التفاعلية التربوية مع الطالب الجامعي.

أهداف الدراسة:

جاءت الدراسة من أجل تحقيق الهدفيْن الآتييْن:

1. التعرف على واقع العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. الكشف عن طبيعة الفروق في مستوى العلاقات التفاعلية التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتي يمكن أن تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والعمر والرتبة الأكاديمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة موضوعياً على البحث في واقع العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتتحدد بالآتي:

الحدود البشرية: وتمثلت في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية مروي – جامعة دنقلا والبالغ عددهم (22). وهم على درجات علمية مختلفة.

الحدود الزمانية: وتمثلت بالفترة الواقعة في العام الدراسيّ (2014–2015).

الحدود المكانية: جمهورية السودان– الولاية الشمالية –جامعة دنقلا – كلية التربية مروي.

مصطلحات الدراسة:

العلاقة التربوية: هي مجموعة أنماط السلوك التي يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس، وتحدد الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم، ضمن بنية المناخ النفسي الاجتماعي، والتفاعل التربوي، وآلية توجيه سلوك الطالب (العرسان، 2015).

مستوى العلاقات التربوية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة: هي المستوى الكلي لتقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بأدوارهم الوظيفية المتوقعة منهم، والتي يتم احتسابها في ضوء إجابات أعضاء هيئة التّدريس عن فقرات أداة الدراسة، علماً أنّ جميع فقرات الأداة صيغت لسلوكيات إيجابية مقترحة، والتي يفترض أن يتحلّى بها سلوك عضو هيئة التدريس المهتم ببناء علاقات تربوية فاعلة ومثمرة مع الطلاب (العرسان، 2015). ويقصد بها في هذه الدراسة الدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس بكلية التربية مروي من خلال إجاباته على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة والتي تتراوح ما بين (1–245) درجة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء من الدراسة الإجراءات المنهجية التي أتبعت في الدراسة، بوصف إجراءاتها من حيث المنهج المستخدم ووصف مجتمعها وعينتها، وطريقة اختيار العينة، وأداة الدراسة وكيفية بنائها، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل البيانات التي تم جمعها. على النحو التالي:

منهج الدراسة: لقد عمد الباحث في هذه الدراسة على إتباع المنهج الوصفي التحليلي، وهو رصد ظاهرة أو حدث أو مشكلة معينة وجمع المعلومات والحقائق منها ووصف الظروف الخاصة بها بهدف معرفة أسبابها والوصول إلى حلول لها.

2. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية مروي في جامعة دنقلا والبالغ عددهم (22) والحاصلين على درجات علمية مختلفة.

3. عينة الدراسة تم اختيار عينة الدراسة عن طريق الحصر الشامل أي التعداد الكامل حيث بلغ (22) أستاذاً وأستاذة جامعية من جامعة دنقلا –كلية التربية مروي. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

التوزيع حسب الوظيفة			التوزيع حسب سنوات الخبرة			التوزيع حسب العمر		
النسبة%	التكرار	الدرجة	النسبة%	التكرار	سنوات الخبرة	النسبة	التكرار	العمر
4.5	1	معيد	9.0	2	أقل من 5 سنوات	22.7	5	30-25
36.4	8	محاضر	45.5	10	أكثر من 5 سنوات	22.7	5	40-31
45.5	10	مساعد	45.5	10	10 سنوات فأكثر	54.6	12	41 فأكثر
13.6	3	مشارك	%100	22	المجموع	%100	22	المجموع
%100	22	المجموع						

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد اعتمد الباحث أداة الدراسة التي طّورها العرسان (2015) بعد أن أجرى عليها الباحث تطورات طفيفة حتى تتماشى مع البيئة السودانية، وهي تتكون من (50) عبارة ضمن ثلاثة مجالات هي: المناخ النفسي الاجتماعي، التفاعل مع الطلبة، توجيه سلوك الطلبة. وقد استخدام معدها نظام ليكرت (Likert) الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). وقد تمتعت أداة دراسة العرسان بدرجة صدق عالية، حيث استخدم الباحث الصدق المنطقي وحساب المصفوفات معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الأداة مع الأبعاد الفرعية الأخرى. أما ثبات الأداة فقد استخدم طريقة إعادة الاختبار وطريقة كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.962).

صدق الأداة:

أ.الصدق الظاهري (صدق المحكمين): يرى إيبل Ebel, (1972) "إنّ أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري للمقياس هو من خلال ملاءمة المقياس لما وضع من أجله ومدى وضوح التعليمات وصلاحية الفقرات وتحقيق ذلك من خلال عرضه على خبراء أو محكمين، وبخاصة إذا كان هؤلاء المحكمون من ذوي الخبرة. عليه، قام الباحث بعرضه على (9) من الأساتذة والخبراء في علم النفس والتربية في بعض الجامعات السودانية وكليات جامعة دنقلا المختلفة، لفحص عبارات المقياس، وابدوا آراءهم على كل عبارة. وقد أتفق المحكمون على إجراء بعض التعديلات حتى يتماشى مع البيئة السودانية.

ج.صدق البناء التكويني:(معامل الاتساق الداخلي بين الفقرات):

يقول كرونباخ (Cronbach Alpha) في العيسوي (2005) "صدق البناء هو عبارة عن تحليل معاني ودرجات الاختبار. ويتم حسابه بعدة طرق منها التحليل العاملي والتناسق الداخلي لمعرفة الفقرات المتسقة مع بعضها البعض"، وتحقق منه الباحث إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الأداة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2) معامل ارتباط كل الفقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.911**	11	.026	21	.853**	31	.907**	41	.823**
2	.559**	12	.590**	22	.891**	32	.672**	42	.914**
3	.638**	13	.485*	23	.855**	33	.837**	43	.905**
4	.608**	14	.773**	24	.891**	34	.849**.	44	.714**
5	.638**	15	.593**	25	.925**	35	.903**	45	.911**
6	.624**	16	.920**	26	.894**	36	.820**	46	.944**
7	.763**	17	.865**	27	.838**	37	.819**	47	.871**
8	.708**	18	.920**	28	.781**	38	.750**	48	.671**

9	.617**	19	.837**	29	.923**	39	.830**	49	.719**
10	.644**	20	.920**	30	915**	40	.933**	50	.734**

**دال عند مستوى الدلالة(0.01)

يتبين من الجدول (2) أن جميع الفقرات ارتبطت ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية وكانت عند مستوى الدلالة (0.01). وفي حين لم تحقق الفقرة (11) الدلالة الإحصائية فتم حذفها، وبذلك وتكون أداة الدراسة مكونة من (49) فقرة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة: Reliability: استخدم الباحث مؤشران لتأكد من ثبات الأداة، الأولى هي طريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية باستخدام قانون الارتباط الخام لبيرسون (خيري،1970)، حيث بلغ معامل الارتباط (**0.986)عند مستوى الدلالة (0.01) وهو معامل ارتباط قوي ومقبول.أمّا الطريقة الثانية فتم حساب الأداة بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وصل معامل ثبات الدرجة الكلية (0.916) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة كرونباخ ألفا

المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
التفاعل مع الطلاب	14	0.917	0.973**
توجيه سلوك الطلاب	14	0.868	0.941**
المناخ النفسي الاجتماعي	21	0.829	0.972**
الدرجة الكلية	49	0.916	0.986**

من خلال الإجراءات السابقة يظهر أن المقياس له درجتا صدق وثبات تؤيدان استخدامه في مجتمع الدراسة لقياس الأهداف التي وضع لقياسها، وبالتالي تتراوح الدرجات الكلية على مجال التفاعل مع الطالب (1–70) بمتوسط نظري قدره (42)، ومجال توجيه سلوك الطالب (1–70) بمتوسط نظري قدره (42)، ومجال المناخ النفسي الاجتماعي (1–105) بمتوسط نظري (63)، وتتراوح الدرجات على الأداة ككل (1–245) درجة، بمتوسط نظري قدره (147).

تصحيح أداة الدراسة:

تكونت الأداة في صورتها النهائية من (49) عبارة، وسلم الإجابة من خمسة مستويات وأعطيت(5) درجات للعالية جداً، (4) درجات للعالية، (3) درجات للمتوسطة، ودرجتان للقليلة، ودرجة للقليلة جداً. وتم تقسيم مستوى العلاقة التفاعلية بين الأستاذ الجامعي والطالب إلى الفئات حسب المعايير التالية: أقل من 47%. منخفض، ومن (47%–73%)،للمتوسط، و(أكثر من 73)، للمرتفع.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تَم إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب لتحليلها ببرنامج(SPSS) ومعالجتها إحصائياً فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T–Test Two Independent sample) و معادلة كرونباخ ألفا وتحليل التباين الأحادي، لمجالات الدراسة ولفقراتها ككل.

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها باستخدام أداة الدراسة وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية لأسئلة الدراسة ومتغيراتها التصنيفية، على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مستوى العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟" للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية، كما هي مبينة في الجدول (4).

جدول(4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمجالات الدراسة

الترتيب	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	التقييم
3	التفاعل مع الطلاب	61.3636	11.33	%87.66	مرتفع
1	توجيه سلوك الطلاب	63.0455	10.50	%90.07	مرتفع
2	المناخ النفسي الاجتماعي	92.8182	16.80	%88.40	مرتفع
متوسط مجموع الدرجة الكلية للأداة		72.41	38.63	%88.71	مرتفع

بلغ المتوسط الحسابي لجميع المجالات (72.41) بأهمية نسبية قدرها(88.71%)، وهي نسبة عالية مقارنةً بالمتوسط النظري والمعيار المعتمد في تفسير النتائج، فجاء مجال توجيه سلوك الطلاب في المرتبة الأولى بأهمية نسبية قدرها (90.07%)، ومجال المناخ النفسي الاجتماعي في المرتبة الثانية بأهمية نسبية قدرها (88.40%)، ومجال التفاعل مع الطلاب في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية قدرها (87.66%).

يستنتج الباحث من ذلك أنَّ الطالب الجامعي في حالة دائمة من التوجيه من قبل الأستاذ الجامعي من أجل إكساب المعرفة وتعديل سلوكياته مما جعل هذا المجال يحتل المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولكي تتم هذه المعرفة من وجهة نظرهم كان لابد من توفير المناخ النفسي الاجتماعي لما لهُ من دور في تحقيق الاستقرار الدراسيّ لكل من الأستاذ الجامعي من جهة، والطالب من جهة أخرى، لذا نجد أن الكثير من التربويين ونتائج الدراسات النفسية نادت بهذا الاتجاه، فعن طريق المناخ الاجتماعي والنفسي يستطيع الأستاذ الجامعي أنّ يجعل المنهج الدراسي خبرة سارة ومرنة للطالب في التعامل معها. وأن للتفاعل دوراً كبيراً في ذلك حسب وجهة نظرهم. ومن ملاحظات الباحث و خبرته القصيرة في ذلك الجانب، وجد أن الكثير من الطلاب يحبون بعض المواد لارتباطها بمعلم معين لما كان لهُ من دور فعال في ذلك الجانب. وعليه يمثل التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين الأستاذ وطلابه وبين الطلاب أنفسهم. ونظراً لأهمية التفاعل في عملية التعلّم، فإن على الأستاذ الجامعي أن يمدَّ طلابه بالحب غير المشروط, ويترك العلاقة بينه وبينهم مرنة حرة بالقدر الذي يكفل لهُ تحقيق أهداف درسه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو شعيرة وآخرون (2010) والعرسان (2015) واختلفت مع نتائج دراسة سلمان (2012).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقات التفاعلية التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة، والعمر، والرتبة الأكاديمية؟" للإجابة على هذا السؤال تم تقسيمه حسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أ. متغير النوع الاجتماعي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لكل مجال على حدة، وللكلي على مستويات العلاقات التفاعلية التربوية مع الطالب الجامعي. والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة مستوى العلاقات التفاعلية التربوية مع الطالب الجامعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

المجالات	النوع الاجتماعي	العينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التفاعل مع الطلاب	ذكر	15	71.4000	5.17963	1.935	20	0.03*
	أنثى	7	64.0000	13.03840		6.900	
توجيه سلوك الطلاب	ذكر	15	62.2000	12.87966	.190	20	0.83
	أنثى	7	61.1429	11.76759		12.861	
المناخ النفسي الاجتماعي	ذكر	15	1.00802	6.27011	1.305	20	0.02*
	أنثى	7	96.2857	9.92831		8.318	

الدرجة الكلية	ذكر	15	2.3440	21.22936	1.125	20	0.04*
	أنثى	7	2.2143	32.62850		8.463	

*دال عند مستوى الدلالة(0.05)

تشير بيانات الجدول (5) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور ما عدا مجال توجيه سلوك الطلاب فلا توجد فيه فروق.

إنَّ الأستاذ الجامعي حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أكثر تفاعلاً من الأستاذة الجامعية مع الطلاب. ربما يعود ذلك إلى أن الرجل يستطيع التفاعل و السيطرة على الطلاب أكثر من الأنثى لخصائصه الفسيولوجية التي يتميز بها عن الأنثى، أمّا غياب الفروق في توجيه سلوك الطالب فيُعزى إلى أنه غاية مشتركة بينهم. وهو الهدف الأسمى الذي ترمي إليه مؤسسات التعليم الجامعي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العرسان (2015)، واختلفت مع نتيجة دراسة أبو شعيرة وآخرون (2010)، ودراسة الحربي (2015).

ب. **متغير سنوات الخبرة.** قام الباحث بحساب معامل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة مدى تأثير متغير سنوات الخبرة على التفاعل التربوي بين الأستاذ الجامعي والطالب، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على التفاعل التربوي بين الأستاذ الجامعي والطالب

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التفاعل مع الطلاب	داخل المجموعات	1632.291	2	816.145	14.563	0.00*
	بين المجموعات	1064.800	19	56.042		
	المجموع	2697.091	21			
توجيه سلوك الطلاب	داخل المجموعات	1179.655	2	589.827	9.871	0.00*
	بين المجموعات	1135.300	19	59.753		
	المجموع	2314.955	21			
المناخ النفسي الاجتماعي	داخل المجموعات	17778.164	2	8889.082	16.391	0.00*
	بين المجموعات	10303.700	19	542.300		
	المجموع	28081.864	21			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	3666.673	2	1833.336	15.409	0.00*
	بين المجموعات	2260.600	19	118.979		
	المجموع	5927.273	21			

*دال عند مستوى الدلالة (0.05)

تبين النتائج الواردة في الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب تُعزى لمتغير سنوات الخبرة على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، ولمعرفة أين تكمن الفروق قام الباحث بإجراء اختبار دنكان البعدي للمقارنات المتعددة (Duncan test) وذلك كما هو موضح في الجدول (7)

جدول (7) نتائج اختبار دنكان للفروق البعدية لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المقياس	المستوى	ن	Subset for alpha = 0.05			التقييم
			1	2	3	
التفاعل	أقل من خمس سنوات	2	41.0000			لصالح عشرة سنوات فأكثر
	خمس سنوات فأكثر	10		57.4000		
	عشر سنوات فأكثر	10			69.4000	
	Sig.		1.000	1.000	1.000	
التوجيه	أقل من خمس سنوات	2	41.0000			
	خمس سنوات فأكثر	10		62.9000		
	عشر سنوات فأكثر	10		67.6000		
	Sig.		1.000	.385		
المناخ	أقل من خمس سنوات	2	55.0000			
	خمسة سنوات فأكثر	10		91.5000		
	عشر سنوات فأكثر	10		101.7000		
	Sig.		1.000	.187		
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	2	137.0000			
	خمس سنوات فأكثر	10		211.8000		
	عشر سنوات فأكثر	10		238.7000		
	Sig.		1.000	.107		

تشير بيانات الجدولين (6 و7) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح عشر سنوات فأكثر. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الخبرات التراكمية التي مرّ بها الأستاذ الجامعي ذو الخبرة الطويلة في مواقف التفاعل على وجه الخصوص عن بقية الأساتذة الأقل منه خبرة، واختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة العرسان (2015)، ودراسة سلمان (2012). ودراسة أبو شعيرة وآخرون (2010).

ج.**متغير العمر**: قام الباحث بإجراء اختبار التباين الأحادي لمعرفة تأثير العمر على مستوى التفاعل بين الأستاذ الجامعي والطالب، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير العمر مستوى التفاعل بين الأستاذ الجامعي والطالب

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التفاعل مع الطلاب	داخل المجموعات	240.582	3	80.194	.588	0.63
	بين المجموعات	2456.509	18	136.473		
	المجموع	2697.091	21			
توجيه سلوك الطلاب	داخل المجموعات	316.955	3	105.652	.952	0.44
	بين المجموعات	1998.000	18	111.000		
	المجموع	2314.955	21			
المناخ النفسي الاجتماعي	داخل المجموعات	4260.118	3	1420.039	1.073	0.39
	بين المجموعات	23821.745	18	1323.430		
	المجموع	28081.864	21			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	1169.345	3	389.782	1.475	0.26
	بين المجموعات	4757.927	18	264.329		
	المجموع	5927.273	21			

عند مستوى الدلالة (0.05)

من قراءة الجدول (8) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع مجالات مستوى التفاعل والأداة ككل تُعزى لمتغيرات العمر، يرى الباحث أن الأستاذ الجامعي بغض النظر عن عمرهُ فأنه يمتلك أساليب ومفاهيم تربوية يستطيع من خلالها التنوع في أساليب التدريس، وفهم أوضاع الطلبة، وتفعيل الحماس و الإبداع والتنظيم، وحسن التواصل، وتحمل المسئولية، وهذا بدوره يؤدي إلى التفاعل في المجال التربوي والاجتماعي والنفسي، وهذا ما يسعى إليه كل معلم أو أستاذ الجامعي مما أدى بدوره إلى غياب هذه الفروق فيما بينهم. اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة العرسان (2015) و أبو شعيرة وآخرون (2010).

د.**متغير الرتبة الأكاديمية:** تم حساب المتوسطات الحسابية ومعامل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمستوى العلاقة التفاعلية التربوية مع الطالب الجامعي تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) تحليل التباين الأحادي لمعرفة واقع العلاقة التربوية مع الطالب الجامعي تبعاً لاختلاف الرتبة الأكاديمية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التفاعل مع الطلاب	داخل المجموعات	574.813	3	191.604	3.187	0.05
	بين المجموعات	1082.142	18	60.119		
	المجموع	1656.955	21			
توجيه سلوك الطلاب	داخل المجموعات	164.449	3	54.816	.330	0.80
	بين المجموعات	2994.142	18	166.341		
	المجموع	3158.591	21			
المناخ النفسي الاجتماعي	داخل المجموعات	173.091	3	57.697	.974	0.43
	بين المجموعات	1066.000	18	59.222		
	المجموع	1239.091	21			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	2046.864	3	682.288	1.072	0.39
	بين المجموعات	11453.500	18	636.306		
	المجموع	13500.364	21			

عند مستوى الدلالة (0.05)

يبين الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في جميع مجالات الأداة والأداة ككل، وقد يُعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التَّدريس لم يتأثروا بالرتبة الأكاديمية في تفاعلهم مع الطالب، وتبدو هذه النتيجة منطقية إلى حدٍ ما، لذا نجد أن جميع أعضاء هيئة التدريس في أمس الحاجة إلى هذه العلاقة فعن طريقها يستطيع الأستاذ الجامعي معرفة نقاط الضعف والقوة فيه، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العرسان (2015)، وأبو شعيرة وآخرون (2010).

التوصيات:

استناداً على نتائج الدراسة تم التوصل إلى التوصيات التالية:

1. تفعيل العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطالب وتعزيزها من خلال البرامج الإرشادية النفسية والتربوية.
2. إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة التربوية بين أعضاء هيئة التدريس والطالب من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.
3. حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق التفاعل الاجتماعي والتربوي مع الطلبة من خلال كسر الحاجز النفسي في عمليات التفاعل الاجتماعي في تقوية العلاقات التربوية الهادفة.
4. على الأستاذ الجامعي تقوية علاقته بطلابه حتى يتسنى له معرفة نقاط القوة والضعف في أدائه.

المراجع:

أبو دف، محمود (1998). بعض الممارسات التربوية المستنبطة من خلال السنة النبوية، بحث ***مقدم لمؤتمر العلوم التربوية بين الأصالة والمعاصرة، كلية التربية والفنون،*** جامعة اليرموك، الأردن.

أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر وأبو شندي، يوسف والجعافرة، عبد السلام (2010). فعالية العلاقة التربوية مع الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء الخاصة. ***مؤتة للبحوث والدراسات*** " سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية" جامعة مؤتة، 25(3)، 151-182.

الحربي، عبد الله بن مزعل (2015).مقومات التفاعل التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس كما تدركها طالبات كليات التربية بجامعة الدمام، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** جامعة البحرين، المجلد (16) العدد (3) 129-170.

الحقيل، سليمان (1417). ***التطبيق التربوي للعلاقات الإنسانية في المجال المدرسي***، الرياض: ط (3).

خيري، السيد (1970). ***الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية***، القاهرة: دار النهضة.

سلمان، محمد (2012). علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق في الأردن، ***مجلة العلوم التّربوية والنفسية***، المجلد 13، العدد1، مارس:558-584.

السكارنة، بلال خلف (2013).***أخلاقيات العمل***، (ط3) عمان: دار المسيرة.

عبد الرحمن، أحمد و بن عبد الله، خالد (1423هـ). "العوامل المؤثرة في توظيف الجامعيين في القطاع الخاص السعودي"، ***مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية***، العدد180، السنة التاسعة والعشرون.

العرسان، سامر رافع (20015).مستوى العلاقة التربوية بين الأستاذ الجامعي والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ***مجلة العلوم التربوية***، المجلد 16، العدد 3:431-455.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (2005): ***فن القياس النفسي***، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

معاجيني، أسامة حسن محمد (1998). ***الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين***. جامعة الخليج العربي: البحرين.

Bonwell, C. and Eison, J. (2007). A tool for measuring active learning in the classroom. ***American Journal of Pharmaceutical Education****, 71*(5), Article 85, 1-15.

Cifuentes ,O. (2010). Increasing Student-Teacher Interactions at an Urban Commuter Campus through Instant Messaging and Online Office Hours. ***Electronic Journal of Science Education****, 14* (1), 1-13.

Ebel, R.l. (1972). ***Essentials of educational measurement***, Englewood cliffs, New Jersey, Prentice-Hall-2nd

Finley ,L., Pitts, J., & Rong, J.(2010). Which Is a Better Choice for Student- Faculty Interaction: Synchronous or Asynchronous Communication?. ***Journal of Technology Research***, (2), 1-12.

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ: عضو هيئة التدريس

تحية طيبة:

بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض أو يرفضها بشكل مطلق.

أرجو قراءة كل من تلك العبارات ووضع إشارة (✓) في المكان المناسب الذي يعبر عن موقفك في كل راجيا التكرم بالإجابة على جميع العبارات بكل الصراحة والصدق الممكن. أرجو التأكد من الإجابة على جميع العبارات دون استثناء , ولك خالص الشكر والتقدير.

معلومات أولية:

الاسم اختياري.....

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

العمر: من 25-30 ( ) 31-40 ( ) أكثر من 40 سنة ( )

سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات ( ) أكثر من خمسة سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( ).

ثانياً الاستبيان

م	العبارة	عال جداً	عال	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
.1	أثري المحاضرة بأسئلة مفتوحة تدفع الطالب بالتحضير والبحث.					
.2	أعيد صياغة السؤال الذي يطرحه أحد الطلاب على نحو يتطلب الإجابة من الطالب نفسه.					
.3	أوجه الطلاب لاستفادة من المعارف العلمية					
.4	عندما أحاضر أطرح أسلة أكثر مما ألقن.					
.5	استخدم لغة سليمة مع الطلاب.					
.6	أوضح للطلاب الطريقة المناسبة للتعامل مع المادة الدراسية ليتمكنوا من استيعابها.					
.7	أعمل على تحفيز الطلاب الذين يطرحون الأسئلة.					
.8	أتحرّى ردود أفعال الطلاب أثناء المحاضرة.					
.9	أستمر في الاستماع لرأي الطلاب بصرف النظر عن درجة التوافق بالرأي.					
.10	أتفاعل مع الأفكار المقدمة من الطلاب حتى ولو بدت غريبة أو جديدة.					
.11	ارتب أفكار الطلاب على نحو يرتبط بأهداف تعليمية					
.12	أقلل من متطلبات المادة الدراسية لأسباب لست أكاديمية					
.13	استمع لأسئلة الطلاب بتركيز واهتمام.					
.14	اهتم بتوضيح المفاهيم الأساسية في بداية تقديم المحاضرة					
.15	أقدم محتوى المادة الدراسية بشكل مغاير لما هو محدد في خطتها الدراسية					
.16	أهتم بخبرات الطلاب السابقة ومعارفهم وأعالجها بإيجابية					
.17	أؤكد للطلاب أن رفض السلوك السلبي لا يعني رفضاً للطالب الذي صدر منه السلوك.					
.18	أتفهم الفروق في تصرفات الطلاب.					
.19	أعالج إخفاق الطالب في المهمة ما بنظرة إيجابية					
.20	حساس لحاجات الطلاب واهتماماتهم.					
.21	أشجع الطلاب الأقل مشاركة على اتخاذ مواقف أكثر فعالية في الموقف التدريسي.					
.22	أحافظ على علاقة صحية بيني وبين الطلاب.					

.23	أتسامح مع السلوك السلبي ذي التأثير البسيط.
.24	أوجه الطلاب إلى الأساليب المناسبة لتقديم اقتراحاتهم أو نقدهم.
.25	أظهر أسباب رفضي للسلوك السلبي الصادر من أحد الطلاب.
.26	أبتعد عن التّصرفات التي تستفز الطلاب فتدفعهم للسلوك السلبي.
.27	أوضح أسباب الثناء الموجه لأحد الطلاب.
.28	أقدم بدائل للسلوك غير المقبول اجتماعياً عند الطلاب.
.29	أوضح في بداية الفصل الأدوار المتوقعة من الطلاب للالتزام بها
.30	أسمح لجميع الطلاب على قدوم المساواة بالاتصال السهل معي خارج قاعة التّدريس في مكتبي.
.31	أسمح للطلبة بالدخول إلى قاعة التدريس بعد بدء المحاضرة بغض النظر عن مدة التأخير.
.32	أسمح بطرح الأفكار والآراء المعارضة لرأي إزاء بعض الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية.
.33	أتفهم سلوكيات الطلاب بصورة مرضية.
.34	أبدي مرونة في تحديد مواعيد الامتحانات.
.35	أتعاون مع الطلاب لإيجاد الحلول لمشكلاتهم الشخصية.
.36	أتعامل مع الطلاب بالعدل بصرف النظر عن أية خلفية ثقافية أو اجتماعية أو دينية.
.37	أقدم تفسيرات ووجهات نظر متباينة حول الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية.
.38	أضيف القليل من المرح في الموقف التعليمي.
.39	أتصف بالصبر في تعاملي مع طلابي.
.40	أحث الطلاب على العمل بالكلام الطيب.
.41	أدير الحوارات مع الطلاب على نحو يؤكد احترام الآخر.
.42	أتقبل من الطلاب ما يقوله من آراء وأفكار.
.43	أمارس دوري كمعين لطلابي في تحقيق أهدافهم الدراسية
.44	أوفر جواً حقيقياً يتسم بالمشاركة والفعالية والنشاط في عملية التدريس.
.45	تقوم علاقتي مع الطالب على أساس الثقة المتبادلة.
.46	لا أترافع عن مجالسة الطلاب في وقت الاستراحة
.47	لا تنتهي العلاقة مع الطلاب بعد انتهاء العلاقة التعليمية.
.48	أمنح الطلاب فرص التعبير عن أنفسهم بحرية
.49	أراعي الفروق الاجتماعية في تكوين العلاقات مع الطلاب.
.50	أحرص على توفير أجواء من المودة والألفة مع الطلاب

شروط وقواعد النشر في
مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي

1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً. ويتم استلام البحث المستوفي للشروط والمعايير الآتية:
   - وقوع موضوع البحث ضمن اهتمامات المجلة وأهدافها (تعنى بقضايا التعليم الجامعي والعالي).
   - التزامه بقواعد النشر المتبعة في المجلة.
   - تعبئة نموذج التعهد والإقرار الذي تعتمده المجلة (المتوفر على موقع المجلة في الأمانة العامة للاتحاد).
2) لاتعتمد المجلة نمطاً واحداً في عناصر تقرير البحث، نظراً للتنوع المتعدد في طبيعة البحوث التربوية كماً ونوعاً، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا ان 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 وافتراضات بحثية واضحة.
   - نتائج البحث، ومناقشتها مناقشة علمية مبنية على إطار فكري متين، يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل اليه الباحث من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.
3) يوقع الباحث على تعهد وفق نموذج خاص تعتمده المجلة ويتضمن مايأتي:
   - أتحمل 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 الأمريكان (American Psychological Association (APA)) لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية

والاقتباس، وإخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً، وعلى الباحث ان لا يعتمدعلى 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 (30 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 (لاتزيد على 20 كلمة).
- عدد الكلمات المفتاحية (Keywords)(3-5 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 للتعرّف 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 تحدده طبيعة الثقافة العربية المتعلقة بطريقة كتابة اسم الباحث، مثل:

محافظة، سامح (2014). مدى معرفة الطالب الجامعي الأردني بمفهوم المواطنة. دراسات، المجلد (41)، العدد (1)، ص ص 613 - 623

Mahafza, Sameh (2014). The Scope of Understanding the Concept of Citizenship by Jordanian University Students. Dirasat, V. (41), N.(1), PP. 613 - 623.

وأنظر أيضا الأمثلة الآتية لتوضيح المقصودعند التوثيق بالمتن :

يشار إلى المراجع العربية في متن البحث بالاسم الأخير للمؤلف، وسنة النشر ، وذلك بين قوسين، مثل: (خيري، 1985)، وفي حالة وجود مؤلفين أو باحثين يكتب الاسم الأخير (اسم العائلة / اسم الشهرة) للمؤلف الأول والثاني، مثال : (محافظة وحداد 2010). وفي حالة وجود أكثر من مؤلفين يشار إلى الاسم الأخير (اسم العائلة / اسم الشهرة) للمؤلف الأول، ويكتب بعده وأخرون مثل (زهران وآخرون، 1995) على أن تكتب الأسماء كاملة للمؤلفين في قائمة المراجع.

وفي حالة المرجع الأجنبي يكتب الإسم الأخير فقط (اسم العائلة / الشهرة) معَ سنة النشر، مثل: (Ferguson, 1993). وفي حالة وجود مؤلفين تكتب هكذا (Mustafa and Sultan, 2010). وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين فيكتب الاسم الأخير (اسم العائلة / الشهرة) للمؤلف الأول ويكتب بعده .et al ، ثم سنة النشر: (Mayer et al.; 1995) 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، وتحتاج إلى مراجعة حثيثة لتحقيق أكبر قدر من معايير الجودة في إعداد تقرير البحث كماً 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 الألفبائي 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.
- لايوجد تسطير داخلي في الجدول، ولكن يمكن ان يكون رقم الجدول ضمن العنوان بدلاً من ان يكون في سطر مستقل.
- يمكن ان يظهر اسم المجلة في التوثيق على شكل خط مائل Italic، و بالبنط العريض Bold.

6) يقدم البحث مكتوباً باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية، ومطبوعاً على الحاسوب بمسافات مزدوجة، ومتوافقة مع برنامج MS Word، حجم خط 12 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@aaru.edu.jo أو secgen@aaru.edu.jo

7) من الضروري أن يظهر في الصفحة الأولى من البحث عنوان البحث، واسم الباحث(الباحثين)، وجهة العمل، والعنوان (العناوين)، وأرقام الهواتف الخلوية، 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 الكترونياً 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 لامكان 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 ملاحقه، 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) لاتتقاضى 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.