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

المجلد (36) العدد (2) كانون أول 2016 ميلادي / ربيع الأول 1438 هـ

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 36 (2) 2016

عناوين البحوث:

الثقافة التنظيمية ودورها في تعزيز المشاركة باتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس..... 1- 14

▪ معن محمود العياصره

معوقات النشر العلمي في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران 15- 33

▪ محمد فتحي علي موسى ▪ أحمد عطية أحمد السيد

نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.....35- 62

▪ تيسير عبدالله ▪ نوال القاضي

بناء معايير بخصائص سيكومترية لتقويم أداء طالب التدريب الميداني في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية.....63- 77

▪ وصفي محمد الخزاعله ▪ علي محمود الديري ▪ نزار "محمد خير" الويسي

مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات 79- 93

▪ جمال محمد بحيص

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس.....95- 117

▪ بلال عمر بدران ▪ محمد عمر سرحان

مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية..... 119- 141

▪ سامر نهار الصعوب

درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا..... 143- 160

▪ محمد شريف مصطفى ▪ ماهر معروف النداف

فاعلية تدريس العلوم الطبيعية باستخدام استراتيجية التخيل الموجه في فهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن..... 161- 175

▪ بسام عبد الله إبراهيم ▪ اسامة حسن عابد

الصدق التنبؤي لمعايير القبول ومقررات السنة التحضيرية بالمعدلات التراكمية للطلبة بالكليات في جامعة تبوك..... 177- 199

▪ شاهر خالد سليمان ▪ أحمد سليمان عوده

قيـــاس فاعليـــة منـــاهج التربيـــة الفنيـــة فـــي تنميـــة الأداء الإبـــداعي لـــدى طلبـــة كليـــة التربيـــة بجامعة الملك فيصل وعلاقتها ببعض المتغيرات 201- 217

▪ خالد محمد السعود ▪ زكي بن عبد العزيز بودي

أســباب إقبــال الفلســطينيين علــى الالتحــاق بــالتعليم العــالي مــن وجهــة نظــر الطلبــة فــي الجامعــات الفلسطينية 219- 233

▪ ربيع شفيق لطفي عطير

مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة 235- 252

▪ عايد أحمد خوالده

الثقافة التنظيمية ودورها في تعزيز المشاركة باتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

معن محمود العياصرة

كلية العلوم التربوية – جامعة جرش

المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ التسلم: 2016/1/20 **تاريخ القبول: 2016/4/26**

هدفت هذه الدراسة تعرف دور الثقافة التنظيمية في المشاركة باتخاذ القرار. وقد اعتمدت الدراسة أداة تألفت من أربعة مجالات للثقافة التنظيمية وهي: التعاون، والابتكار، والتماسك، والفاعلية. أما المشاركة في اتخاذ القرار فقد حددت بثلاثة مجالات هي: الاعتقاد بفاعلية المشاركة، وإدراك أثر المشاركة على قوة عضو هيئة التدريس، والالتزام بالمشاركة. وقد تكونت عينة الدراسة الفعلية من(55) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف لعام الدراسي (1436/1435 هـ) والتي أجريت فيه الدراسة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها؛ إن درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية ودرجة المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام العلمية لكلية التربية في جامعة الطائف جاءت بدرجة مرتفعة. وجود علاقة ارتباطيه إيجابية متوسطة بين درجة المشاركة في اتخاذ القرار ومجالات الثقافة التنظيمية في الأقسام العلمية لكلية التربية في جامعة الطائف.

(الكلمات المفتاحية: الثقافة التنظيمية، المشاركة في اتخاذ القرار، الأقسام الأكاديمية).

Organizational Culture and Its Role In Promoting Participation In Decision-Making at Academic Departments In The College of Education at The University of Taif From The Viewpoint of Faculty Members

Maan Mahmoud ayasrah

College of Education - University of Jerash

HKJ

This study aimed at identifying the role of organizational culture to participate in decision-making. A model composed of four areas of organizational culture study adopted, namely: cooperation, innovation, cohesion, and effectiveness. The participation in the decision-making has identified three areas: the belief actively participating, to recognize the impact of participation on the strength of a faculty member, and a commitment to participate. The data was collected through a questionnaire designed for this purpose, sample of this study consisted of (55) of faculty members in the College of Education at the University of Taif in the academic year (1435/1436 h) in which the study was conducted. The major finding of the study was as follows: Degree of Application and organizational culture and participation in decision-making in the scientific departments of the Faculty of Education at the University of Taif high. And a positive (medium) correlation between the participation in decision-making and the areas of organizational culture in the scientific departments of the Faculty of Education at the University of Taif.

(Key words: organizational culture, participation in decision-making, academic departments).

المقدمة

تزايدت أهمية الأقسام الأكاديمية، في أواخر القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين، على اعتبار أنها الوحدات الأساسية للتنظيم الجامعي المنوط بها إدارة وتنظيم أنشطة البحث، والتدريس، وخدمة المجتمع، نتيجة لنمو النزعات المهنية والتخصصية، ولزيادة حجم الجامعات وضرورة وجود الأقسام، ولزيادة تأثير أعضاء هيئة التدريس في تطوير السياسة الجامعية.

تقع الأقسام الأكاديمية في التنظيمات الجامعية موقع القلب من الجسد، فعلى الرغم من كونها أصغر وحدة من وحدات التنظيم الجامعي–باعتبار أن الجامعات تتألف من كليات ومعاهد وأقسام–فإن الواقع يشير إلى أنها تعد حجر الزاوية في الجامعة، فالجامعة لا تستطيع أن تؤدى رسالتها أو تحقق أهدافها إلا من خلال أقسامها الأكاديمية؛ فهي المفتاح الحقيقي لرفع مستوى الإنتاجية في الجامعات كما ونوعا. وعن طريقها يتم التحكم في معظم القرارات الجامعية المركزية، كاختيار أعضاء هيئة التدريس، وتحديد المقررات الدراسية، ووضع معايير القبول والتخرج، وتقدير الأهمية النسبية للأنشطة المختلفة، من تدريس، وبحث علمي، وخدمة مجتمع، وغيرها من القرارات التي تحدد طابع المؤسسة الجامعية. (الدهان والسيسي، 2005)

وبما تتضمنه هذه الأقسام من ثقافة تنظيمية، وأنماط قيادية متبعة في صنع القرارات وأساليب اتخاذها، فقد أصبح تمكين الأفراد ضرورياً لنجاح المؤسسات وتطوير القرارات فيها

صناعة ومشاركة وفاعلية، حيث أشارت العديد من الدراسات أن حوالي (80%) من القرارات الإدارية في الجامعة تتخذ على مستوى الأقسام (أبو عاشور والشطناوي، 2014، ص 337).

حظي موضوع ثقافة المنظمة في الفترة الأخيرة باهتمام كبيرة، على اعتبار أن ثقافة المنظمة من المحددات الرئيسية لنجاح المنظمات أو فشلها، فمفهوم ثقافة المنظمة من المواضيع الحديثة التي دخلت إلى كتب الإدارة، ويعكس هذا المفهوم المعرفة والأفكار والقيم لدى مجتمع ما (العميان، ٢٠٠٢، ص 311).

كل منظمة لها ثقافة خاصة تميزها عن غيرها من المنظمات الأخرى، وهذه الثقافة لا تنشأ من عدم، بل هي نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل، وبمرور الوقت تتشكل هذه الثقافة وتصبح أكثر تجذرا ووضوحا، ومن الأهمية بمكان إدراك أنه لا توجد منظمة ثقافتها مشابهة تماما لثقافة منظمة أخرى حتى لو كانت تعمل في القطاع نفسه، فهناك جوانب عديدة تختلف فيها ثقافة المنظمات، فكل منظمة تحاول تطوير ثقافتها الخاصة بها، ومن جوانب الاختلاف بين المنظمات: أنماط اتصالاتها ونظم العمل والإجراءات، وعملية ممارسة السلطة، وأسلوب القيادة، والقيم والمعتقدات (العميان، ٢٠٠٢، ص ٣١٤). ولما كانت المنظمة تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع، فإن ذلك يجعل المنظمات التي تعمل في البيئة الاجتماعية نفسها تتشابه أيضاً في بعض جوانب وأبعاد ثقافتها، ولو أخذنا منظمتين تعملان في نفس البيئة الاجتماعية سنجد أن ثقافتيهما ليستا مختلفتين أو متطابقتين تماماً (حريم، 2006، ص ٣٢٩).

تعد الثقافة التنظيمية من الخصائص المميزة للمنظمة وليس للأفراد، وتشير ثقافة المنظمة إلى ذلك الهيكل المعمق، الذي يكتسب أصوله من القيم والمعتقدات والافتراضات التي يحملها الأفراد داخل المنظمة. يعرفها جونق وآخرون (Chuang et al; 2004) على أنها "نموذج للقيم المشتركة التي توضح كيفية السيطرة على الاتجاهات والسلوك، والتأسيس لما هو مهم لأفراد المنظمة". فالقيم المشتركة تعتبر أساسا لقيام المنظمة بوظائفها، لكونها هي التي تحافظ على المنظمة كوحدة مترابطة، وتعطيها هويتها التي تميزها عن غيرها من المنظمات الأخرى.

فيما يرى ولسون (Wilson,2001) بأن الثقافة التنظيمية تشير إلى "تقاسم القيم والمعتقدات والافتراضات والممارسات العملية والتي تشكل دليلا لاتجاهات الأفراد والسلوك داخل المنظمة". أما الفيسون (Alvesson, 2002) فيعتقد بأن الثقافة التنظيمية هي عبارة عن "نموذج للرموز والمعتقدات والقيم والافتراضات التي تساعد أفراد التنظيم على تبرير خبراتهم وتوقعاتهم، كما تساعدهم في المحافظة على عضويتهم في القسم الذي ينتمون له وفي منظماتهم". وهذا يعكس الإجماع العام بالنسبة للباحثين بخصوص الثقافة التنظيمية، والذين يتفقون على أن مفهوم الثقافة التنظيمية يتصف بالغنى والفعالية والتعقيد (Ogbonna, 2007 & Harris).

تأتي أهمية الثقافة التنظيمية من كونها تشكل أسلوبا لتفاعل العاملين لتحسين الأداء التنظيمي ومن ثم التأثير في اتخاذ جميع القرارات وأيضا كإطار فكري ومرجعي لسلوك العاملين، فهي التي تحدد العمل المقبول الذي يشجع المؤسسين الأوائل ومجموعات العمل على فعله، والعمل غير المقبول الذي يتوقع أن يواجه الاستنكار والاستهجان منهم. ويؤكد ذلك ملاك لاري (Mallak, 2001)فيذكر بأن للثقافة التنظيمية دوراً في توجيه اتخاذ القرار من قبل الموظفين في حال عدم وجود قواعد.

ويحظى موضوع ثقافة المنظمة في الفترة الأخيرة باهتمام كبير على اعتبار أن ثقافة المنظمة من المحددات الرئيسية لنجاح المنظمات أو فشلها، على افتراض وجود علاقة ارتباطيه بين نجاح المنظمة وتركيزها على القيم والمفاهيم التي تدفع أعضاءها إلى الالتزام والعمل الجاد والابتكار والتحديث والمشاركة في اتخاذ القرارات والعمل للمحافظة على الجودة وتحسين الخدمة وتحقيق ميزة تنافسية والاستجابة السريعة الملائمة لاحتياجات العملاء والأطراف ذوي العلاقة في بيئة عمل المنظمة (أبو بكر، ٢٠٠٠، ص ١٢٩).

تعد القرارات الإدارية الأساس العلمي الذي تقوم عليه الأقسام الأكاديمية والإدارية على السواء، فالقرارات هي المحرك الأساس والمتحكم بعمل وسير إجراءات المؤسسات الأكاديمية، حسب ما يرى مودي(Moody, 1983) في أبو خليفة عاشور والشطناوي(2014، ص 340) ويرى هنسلي (Hensley, 1998) إن الذي يكسب القرارات أهمية هو الأسلوب القيادي المتبع داخل القسم الأكاديمي والذي يلعب دورا أساسياً في تعزيز

ثقافة التمكين في المؤسسات التي يتمتع بها القادة بصفات تميزهم مثل مقدرتهم على المجازفة والعمل من خلال الفريق وتعزيز الثقافة التنظيمية وتمكين الأفراد والثقة والاحترام المتبادل مع الأفراد والتي تعزز مكانة القائد وتميزه. (أبو عاشور والشطناوي،2014، ص 338)

وتُعرّف المشاركة في اتخاذ القرار على أنها "الاشتراك أو على الأقل تقاسم التأثير في اتخاذ القرار بين المدير ومرؤوسيه" (حريم،2006، ص 96). ويشير هذا التعريف إلى الدرجة التي يرغب فيها المدير، رئيس القسم، للسماح بمشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار. وتعني المشاركة انهماك الأفراد ذهنيا وعاطفيا في العمل بما يشجعهم على المساهمة في أهداف الجماعة ومشاركتهم بالمسؤولية عنها، وهذا يعني أن المشاركة تتضمن الانغماس والمساهمة والمسؤولية. ويرى راين (Ryan, 1999) المشاركة في اتخاذ القرار هي منح الفرصة للمرؤوسين في التأثير في القرار، وتتضمن جانبين: مشاركة محدودة بالهيكل التنظيمي (التمثيل في اللجان، تصميم المنظمة والأدوار)، ومشاركة في العمليات (أسلوب الإدارة، الثقافة، والتفاعل).

في ضوء المراجعة المتأنية للدراسات المتعلقة بالقرارات الإدارية والثقافة التنظيمية في الأقسام الأكاديمية في المؤسسات التعليمة وغيرها من المؤسسات التنظيمية، تبين أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت حول الموضوع.

فقد أجري أبو عاشور والشطناوي (2014) دراسة هدفت التعرف إلى درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه تضمنت (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المشاركة في اتخاذ القرارات والثقافة التنظيمية والتمكين والقيادة. وتوصلت الدراسة إلى أهم نتائج منها: إن درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة اليرموك عند مجال المشاركة في اتخاذ القرار ومجال الثقافة التنظيمية وذلك بعد إجراء اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية. وأن هنالك علاقة عند المقارنة بين الجامعات (الحكومية والخاصة) لصالح الجامعات الحكومية في فاعلية القرارات المتخذة في مجالس أقسامها .

كما أجرى رريب الله (2013) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية ومعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرار، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى المشاركة في صناعة القرارات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية (وهران، الجزائر، قسنطينة) بشكل عام كان متدنياً كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الثلاث تعزى لمتغير المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس .

أما دراسة سليمان الطراونة (2012) والتي هدفت التعرف إلى مستوى فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. قد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن هناك درجات مرتفعة من الأداء في المجال الإداري والفني لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، وبدرجة متوسطة في مجال التدريب والتعليم والعمل والبحث العلمي والبيئة وخدمة المجتمع، وأن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجال العمل والبحث العلمي بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الكليات العلمية وحسب متغير الجنس لصالح الذكور، ولم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية تبعا للرتبة الأكاديمية والخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس .

وأيضاً دراسة براين واخرون (Brain & et al; 2010) والتي هدفت إلى بحث تأثير التمكين على الالتزام التنظيمي وتأثير تعلم الثقافة التنظيمية على العلاقات في التنظيم، وقد أظهرت النتائج أن التمكين النفسي وتعلم الثقافة والمتغيرات الديموغرافية لها تأثير كبير على الالتزام التنظيمي للعاملين في القطاع العام في كوريا، وأظهرت أن هناك التزاماً كبيراً للموظفين عندما يكون هنالك تمكين كبير وتعليم للثقافة التنظيمية. بالإضافة إلى ذلك المؤثر المعتدل لتعلم الثقافة التنظيمية على العلاقة بين التمكين والثقافة التنظيمية والالتزام الوظيفي

كما وأجرى الدخيل (2008) دراسة هدفت إلى تحديد درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات الخاصة بشؤون القسم وشؤون أعضاء هيئة التدريس وشؤون الطلاب بكليات المعلمين في السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن عضو هيئة التدريس يشارك بدرجة ضعيفة

في صنع القرارات الخاصة بشؤون القسم، وأن عضو هيئة التدريس يشارك بدرجة ضعيفة في صنع القرارات الخاصة بشؤون أعضاء هيئة التدريس، وأن عضو هيئة التدريس يشارك بدرجة ضعيفة في صنع القرارات الخاصة بشؤون الطلبة .

وقام العمري (AL–Omari, 2007) بدراسة هدفت إلى فهم العوامل التي تؤثر على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار في الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن هنالك متغيرات لها التأثير الكبير على المشاركة في صنع القرار، وأن جميع أعضاء هيئة التدريس يتفاعلون في المشاركة باتخاذ القرارات الفعالة ضمن الأقسام الأكاديمية باستثناء اثنين فقط منهم يصاحبهما الخوف في اتخاذ هذه القرارات.

وأيضاً دراسة اندراوس (2006) والتي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مفاهيم الثقة والتمكين لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية. وقد أظهرت الدراسة شيوع كل ممارسة من ممارسات مفاهيم الثقة مثل دقة المعلومات وتوافرها. وشيوع ممارسة مفاهيم التمكين بمجاليها الأكاديمي بدرجة عالية وكذلك السلوك القيادي الذي كانت درجة ممارسته عالية ككل في مجال السياسات الإدارية والقيم التنظيمية السائدة.

كما أجرى بوقلر وسمج (Bogler & Somech, 2005) دراسة هدفت التعرف على الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصناعة القرارات الإدارية في المؤسسات التعليمية، فتوصلا في دارستهما إلى أن درجة الثقافة التنظيمية كانت مرتفعة ولها اثر كبير على المشاركة في اتخاذ القرار وتعمل على تعزيز الوعي بالعدالة والثقة بين العاملين في المنظمة، لأنها تمكنهم من الدفاع عن مصالحهم الخاصة، كما تمكنهم من الحصول على المعلومات عن القرارات التي تخص الموضوعات السرية، وهذا الإحساس بالعدالة سيزيد من رغبة العاملين والتزامهم بالعمل، كما يمكنهم من فهم كل ما يخص عملهم من تحديات بشكل أفضل من المديرين والمسؤولين عن وضع السياسات. وتتضمن المشاركة توفير أفضل المعلومات لاتخاذ القرار وتسهيل قيام العاملين بإعمالهم بنجاح. فالعامل الذي ينظر إلى المنظمة التي يعمل فيها باهتمام سوف لا تزداد خبرته ورضاه عن عمله فقط، بل أيضا سيعود ذلك عليه بالاستحسان الاستعداد الكبير للالتزام.

أما دراسة جاسكايت (Jaskyte, 2004) فقد هدفت إلى اختبار العلاقة بين متغيرات القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية، وطبقت هذه الدراسة في منظمات الخدمة الإنسانية في ولاية جورجيا الأمريكية. وبينت الدراسة أن هنالك علاقة إيجابية ضمن القيادة التحويلية والقيم التنظيمية والثقافية تشير إلى أن ممارسات القيادة في هذه العينة ابتكرت ثقافة قوية حول القيم التي يمكن أن تحد من عملية الإبداع، كما أظهرت هذه الدراسة أن الصلة بين القادة والثقافة التنظيمية مهمة لفهم كيف أن القيادة التحويلية والإبداع مرتبطان ببعض.

أجري هيلاويل وهانكوك (Hellawell & Hancock,2001) دراسة هدفت للتعرف على إدراكات رؤساء الأقسام في إحدى الجامعات الجديدة بالمملكة المتحدة لأدوارهم والعلاقة بين الروح المعنوية للهيئة التدريسية، واتخاذ القرار الداخلي في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن ثمة علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الروح المعنوية واتخاذ القرارات في التعليم الجامعي. واعتبر رؤساء الأقسام أن إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الجامعية أمر مهم. ذلك لأن كسب قلوب وعقول هيئة التدريس بالغ الأهمية لصالح التغيرات الضرورية، إذا أرادت الجامعة أن تزدهر.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن المجتمعات التي طبقت عليها الدراسات تنوعت ما بين محلية وعربية، وأجنبية، وعيناتها كانت من الجامعات (أعضاء هيئة تدريس، ورؤساء أقسام) وبعض مؤسسات القطاع العام، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وفي تناولها لمجالات مثل المشاركة في اتخاذ القرار والتمكين والقيادة والثقافة التنظيمية. وتختلف الدراسة الحالية في تناولها الشمولي لكل من المشاركة في اتخاذ القرار والثقافة التنظيمية وأثرها على فاعلية القرارات، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري وبناء أداة الدراسة ومناقشة النتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

حظيت الثقافة التنظيمية في الآونة الأخيرة باهتمام كبير باعتبارها أحد أهم العوامل المحددة لتفوق المؤسسات التعليمية، فهي تؤثر بشكل مباشر على مستويات الأداء والإبداع والدافعية والولاء للمؤسسة، وتعد المحرك الداخلي لطاقات أعضاء هيئة

التدريس وجهودهم في السعي لتحقيق الأهداف المحددة لهم. ومن ناحية أخرى فهي من العوامل الرئيسية لنجاح القسم الأكاديمي أو فشله على افتراض أن وجود علاقة ارتباطيه بين نجاح المنظمة والثقافة التنظيمية التي ترتكز على القيم والمفاهيم والمعتقدات التي تدفع أعضائها إلى الالتزام والعمل والتحديث والمشاركة في اتخاذ القرارات وهذا ما يحتاجه القسم الأكاديمي لكي يحقق أهدافه بفاعلية.

وبحسب علم الباحث فإن قلة من الدراسات التي تناولت موضوع أثر الثقافة التنظيمية في الأقسام الأكاديمية في كليات التربية لاسيما تلك التي تتناول المشاركة في اتخاذ القرارات، لذا تكمن مشكلة الدراسة في تقدير درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية ودورها في تعزيز المشاركة باتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة على الأسئلة الآتية:

ما درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ما درجة المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في كلية التربية بجامعة الطائف؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

– تعرف على درجة توافر مجالات الثقافة التنظيمية المعتمدة في هذه الدراسة وهي: التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف.

– التعرف على درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية المشاركة باتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف.

– تعرف إذا كان هناك علاقة ارتباطيه بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في كلية التربية بجامعة الطائف.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

– اظهار أهمية الثقافة التنظيمية في تعزيز المشاركة في عملية اتخاذ القرار في هذه الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة والذي يؤدي إلى تحسين فاعلية القرارات المتخذة فيها.

– من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار في الأقسام الأكاديمية، وصناع القرار من رؤساء للأقسام وأعضاء هيئة التدريس وعلى مستوى الكليات والجامعات ككل، بحيث يتم التركز على الثقافة التنظيمية أكثر.

– من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة الباحثين في مجال الإدارة وتفتح المجال أمامهم لإجراء بحوث مشابهة.

حدود الدراسة:

– **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على الثقافة التنظيمية ودورها في تعزيز المشاركة باتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف.

– **الحد الزمني:** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436/1453هـ (2015/2014)

– **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في كلية التربية بجامعة الطائف.

– **الحد البشري** :طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف.

مصطلحات الدراسة

الثقافة التنظيمية:

–"هي مجموعة من المعتقدات والمفاهيم وطرق التفكير المشتركة بين أفراد المنظمة ويتم الشعور بها ويشارك كل فرد في تكوينها ويتم تعليمها للأفراد الجدد في المنظمة". (أبو بكر، ٢٠٠٠، ص ١٣٠)

– كما عرفها كوسن (Kossen) بأنها "مجموعة القيم التي يجلبها أعضاء المنظمة –رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس–من البيئة الخارجية إلى البيئة الداخلية لتلك المنظمة(الكلية)." (العميان، 2002، ص 311)

– وعرفت الثقافة التنظيمية إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس الذين يشكلون عينة الدراسة من خلال استجابتهم عن فقرات الثقافة التنظيمية التي تم اعتمادها في هذه الدراسة.

اتخاذ القرارات:" نشاط إداري خاص موجه نحو صناعة واختيار القرار الأفضل أو الممكن من مجموعة بدائل متاحة، (لفته،2011، ص 340) .ويقصد به في هذه الدراسة القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف.

الأقسام الأكاديمية :وهي وحدات تعليمية وبحثية أساسية ومكان للبحث .ويقصد بها في هذه الدراسة الأقسام الأكاديمية في بجامعة الطائف.

منهجية الدراسة:

استنادا إلى الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها؛ فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي بنوعيه: المسحي: للتعرف على درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) ودرجة المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والارتباطي: للتعرف على ما إذا كان هناك علاقة ارتباطيه بين درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) ودرجة المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف والبالغ عددهم (64). وقد تم توزيع (64) استبانه، على أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف، وكان المسترجع منها والصالح للتحليل (55) استبانه، وهذا يمثل ما نسبته (86%) من حجم العينة وهي نسبة ممتازة. ويوضح الجدول (1) الأقسام العلمية الخاضعة للدراسة وعدد الاستبيانات الموزعة فيها.

جدول (1) الأقسام العلمية الخاضعة للدراسة وعدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة.

القسم		عدد أعضاء هيئة التدريس	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	عدد الاستبيانات الصالحة
1	العلوم التربوية	12	12	11	11
2	علم النفس التربوي	13	13	10	10
3	مناهج وطرق التدريس	21	21	18	18
4	التربية الخاصة	17	17	16	16
المجموع		64	64	55	55

أداة الدراسة

1. **مقياس الثقافة التنظيمية**

لقياس متغير الثقافة التنظيمية في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف التي استهدفتها الدراسة، فقد تم الاعتماد على المقياس المستخدم في دراسة (Chang & Lin, 2007) بعد إجراء بعض التعديلات عليه ليصبح ملائما لبيئة الدراسة بعد عرضه على (10) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس الباحثين في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم. وتكون المقياس من أربعة مجالات، والتي يتفق معها الباحث بأنها تكون ثقافة المنظمة. والمجالات الأربعة هي: التعاون، والابتكار، والتماسك، والفاعلية. وتكون المقياس من (26) فقرة، التعاون، (9) فقرات. الابتكار(4) فقرات التماسك(6) فقرات والفاعلية (7) فقرات. وقد طلب من العينة الإجابة عن هذه العبارات وفق مقياس لكرت (Likert) الخماسي. كما يلي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

2. مقياس المشاركة في اتخاذ القرارات

لقياس متغير المشاركة في اتخاذ القرارات، فقد تم استخدام المقياس المستخدم في دراسة (Parnell & Crandall, 2001) بعد إجراء بعض التعديلات عليه ليصبح ملائما لبيئة الدراسة، بعد عرضه على (10) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس

الباحثين في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم وتكون من (16) فقرة تغطي ثلاثة مجالات هي: الاعتقاد بفاعلية المشاركة (8) فقرات، إدراك إثر المشاركة على قوة رئيس القسم (4) فقرات، والالتزام بالمشاركة (4) فقرات. وقد طلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن هذه العبارات بموجب مقياس مماثل لمقياس الثقافة التنظيمية.

وللتأكد من صدق ووضوح عبارات مقاييس الدراسة المعتمدة، ومدى قدرتها على تغطية جميع جوانب مفهومي الثقافة التنظيمية والمشاركة في اتخاذ القرار، فقد تم عرض المقياس على (10) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس الباحثين في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم، وتم الأخذ بملاحظاتهم في إجراء التعديلات المقترحة. وللتأكد من ثبات مقياس الثقافة التنظيمية، ومقياس المشاركة في اتخاذ القرارات، فقد تم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). ويوضح الجدول (2) قيم الثبات لهذه العناصر. ويلاحظ أن جميع قيم ألفا للمجالات المكونة لمتغيرات الدراسة قد تجاوزت الحدود الدنيا والتي يمكن القبول بها للاستمرار في التعامل مع البيانات إحصائيا وهي (0.60).

جدول (2) قيم الثبات لعناصر متغيرات الدراسة

مجالات الثقافة التنظيمية	قيمة الثبات	مجالات المشاركة في اتخاذ القرار	قيمة الثبات
التعاون	0.76	الاعتقاد بفاعلية المشاركة	0.81
الابتكار	0.75	إدراك إثر المشاركة على قوة المدير	0.71
التماسك	0.64	الالتزام بالمشاركة	0.77
الفاعلية	0.69	الكلي	0.76
الكلي	0.71		

تصميم الدراسة:

احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

1.المتغير المستقل: الثقافة التنظيمية.

2.المتغير التابع: المشاركة في عملية اتخاذ القرار.

التحليل الإحصائي:

لتحليل البيانات ذات الصلة بأسئلة الدراسة فقد تم إجراء الآتي:

- إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات ككل.
- واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد العلاقة بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في كلية التربية بجامعة الطائف.

وقد تم تحديد مستويات الإجابات على فقرات مجالات الثقافة التنظيمية والمشاركة في اتخاذ القرار لتحديد درجة تطبيق الثقافة التنظيمية ودرجة المشاركة باتخاذ القرار بالشكل التالي. فقد تم تحويل سلم الإجابة الخماسي إلى ثلاثي لتحقيق قدرة أكبر في التعامل مع النتائج وفقا للمعادلة الآتية: القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل ÷ عدد المستويات = 5−1÷3= 1,33

وبذلك تكون الإجابة على النحو التالي:

(من 1 إلى 2,33) متدنية.

(من 2,34 إلى 3.67) متوسطة.

(من 3,68 إلى 5) مرتفعة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول" ما درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللمقياس ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي، ووفق المحك المعتمد في الدراسة وكما هو موضح في الجدول (3)

جدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة وللمجالات ككل مع الترتيب لدرجة تطبيق عناصر الثقافة التنظيمية

م	ت	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الأول	التعاون	3.99	0.81	مرتفعة
2	الرابع	الفاعلية	3.97	0.77	مرتفعة
3	الثالث	تماسك	3.94	0.78	مرتفعة
4	الثاني	الابتكار	3.56	0.99	متوسطة
المتوسط الكلي لجميع المجالات			3.87	0.74	مرتفعة

يوضح الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لجميع المجالات لدرجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، والابتكار، والتماسك، والفاعلية) في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف. بلغت (3.87)، وبانحراف معياري بلغ (0.74) وتعتبر درجة التطبيق مرتفعة وفقاً لمقياس أداة الدراسة. وكان المدى بين أعلى متوسط وأقل متوسط لجميع مجالات درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، والابتكار، والتماسك، والفاعلية) في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف (0.43) مما يشير إلى التقارب النسبي بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذه المجالات. ولم يحقق أي مجال من مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، والابتكار، والتماسك، والفاعلية) في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف درجة تطبيق (متدنية).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني" ما درجة المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللمقياس ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي، ووفق المحك المعتمد في الدراسة في وكما هو موضح في الجدول (4)

جدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة وللمجالات ككل مع الترتيب درجة تطبيق عناصر المشاركة في اتخاذ القرار

م	ت	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الأول	الاعتقاد بفاعلية المشاركة	4.18	0.54	مرتفعة
2	الثاني	إدراك أثر المشاركة على قوة رئيس القسم	3.89	0.63	مرتفعة
3	الثالث	الالتزام بالمشاركة	3.83	0.59	مرتفعة
المتوسط الكلي لجميع المجالات			3.97	0.55	مرتفعة

يوضح الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي الكلي لجميع مجالات المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف. بلغت (3.97)، وبانحراف معياري بلغ (0.54) وتعتبر درجة التطبيق مرتفعة وفقاً لمقياس أداة الدراسة. وكان المدى بين أعلى متوسط وأقل متوسط لمجالات المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف (0.35) مما يشير إلى التقارب النسبي بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذه المجالات. ولم يحقق أي مجال من المجالات المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف درجة تطبيق (متوسطة أو متدنية).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث" هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في كلية التربية بجامعة الطائف؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن العلاقة، تمَّ حساب معاملات الارتباط يرسون (Pearson)، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

الجدول (5) معاملات الارتباط يرسون، بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في كلية التربية بجامعة الطائف

م	مجالات الثقافة التنظيمية	معامل الارتباط بالمشاركة باتخاذ القرارات	مستوى الدلالة	قوة العلاقة
1	التعاون	.507 **	0.000	متوسطة
2	الابتكار	0.387 **	0.000	ضعيفة
3	التماسك	0.476 **	0.000	متوسطة
4	الفاعلية	0.488 **	0.000	متوسطة
الثقافة التنظيمية ككل		0.516 **	0.000	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (5) والذي يعرض لمعاملات الارتباط يرسون، بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في كلية التربية بجامعة الطائف ما يلي: توجد علاقة ارتباطيه موجبة متوسطة بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) ككل في كلية التربية بجامعة الطائف حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (516 0.) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا. وتوجد علاقة ارتباطيه موجبه ومتوسطة بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية لثلاثة مجالات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط في عنصر الأول: المشكلات التعاون (507 0.) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا، وبلغت قيمة معامل الارتباط في والعنصر الثالث: التماسك (0.476) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا والمجال الرابع: الفاعلية (0.488) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا. وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة وضعيفة بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط في المجال الثاني: الابتكار (0.378) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الأول: ما درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف؟

في ضوء النتائج التي أوضحها الجدول رقم (3) الذي يعرض درجة تطبيق عناصر الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف؛ تبين حصول المجال الأول "التعاون" على الترتيب الأول حيث حصل على درجة تطبيق مرتفعة بمتوسط قدره (3.99) وبانحراف معياري (0.81)، ولعل ذلك يعود إلى الانسجام الكبير بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض وبين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف.

كما يتبين من النتائج التي أوضحها الجدول رقم (3) حصول المجال الثاني "الابتكار" على الترتيب الرابع والأخير حيث حصل على درجة ممارسة متوسطة بمتوسط قدره (3.56) وبانحراف معياري (0.99)، ويعود السبب في ذلك إلى التحديات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس التي لا تسمح لهم بالإبداع والابتكار والناجمة عن بعض القوانين والتعليمات.

وإجمالا أظهرت النتائج التي أوضحها الجدول رقم (3) درجة تطبيق مجالات الثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف مرتفعة وبمتوسط قدره (3.87) وبانحراف معياري (0.74)، ويعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بأقسام الكلية لديهم وعي حقيقي بقيمة وأهمية الثقافة التنظيمية لفاعلية أقسامهم، وهذا أدى إلى أن يكون هناك انسجام وتوافق بينهم، ولهذا جاءت درجة تطبيقهم لمجالات الثقافة التنظيمية مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقلر وسمج (Bogler & Somech, 2005) حيث توصلا في دارستهما إلى أن درجة الثقافة التنظيمية كانت مرتفعة .

مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الثاني: ما درجة المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف؟

في ضوء النتائج التي أوضحها الجدول رقم (4) الذي يعرض درجة المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف؛ تبين حصول المجال الأول " الاعتقاد بفاعلية المشاركة " على الترتيب الأول حيث حصل على درجة تطبيق مرتفعة بمتوسط قدره (4.18) وبانحراف معياري (0.54)، ويعزى السبب إلى إيمان عضو هيئة التدريس أن الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة قادرة على التغير إلى الأفضل فيما يخص التعليم والتطوير والإبداع والابتكار عند المشاركة بفاعلية. كما يتبين من النتائج التي أوضحها الجدول رقم (4) حصول المجال الثالث " الالتزام بالمشاركة" على الترتيب الأخير حيث حصل على درجة تطبيق مرتفعة بمتوسط قدره (3.83) وبانحراف معياري (0.59)، ويعزى السبب في ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على أن يكونوا مؤثرين في أقسامهم.

وإجمالا أظهرت النتائج التي أوضحها الجدول رقم (4) أن درجة تطبيق عناصر المشاركة في اتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الطائف مرتفعة وبمتوسط قدره (3.97) وبانحراف معياري (0.55)، ويعود السبب في ذلك إلى كون المشاركة في اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس هي فلسفة (نتيجة لأيمانهم بأنهم هم الذين يجب أن يصنعوا القرار في أقسامهم) وليست مجرد أسلوب مشاركة تشعرهم بأهميتهم فقط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عاشور والشطناوي (2014) حيث توصلت إلى إن درجة المشاركة في القرارات المتخذة بمجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ريب الله (2013) حيث توصلت إلى أن مستوى المشاركة في صناعة القرارات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية (وهران، الجزائر، قسنطينة) بشكل عام كان متدنياً. ودراسة عبد الله الدخيل (2008) حيث توصلت إلى أن درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية بالمجمل ضعيفة .

مناقشة وتفسير نتائج الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) في كلية التربية بجامعة الطائف؟

في ضوء النتائج التي أوضحها الجدول رقم (5) الذي يعرض معاملات الارتباط يرسون، تبين وجد علاقة ارتباطيه موجبة متوسطة بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية) ككل في كلية التربية بجامعة الطائف وعلى المجالات لثلاثة (التعاون، التماسك، والفاعلية) ويعزي السبب في ذلك إلى الثقة المتبادلة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس إلى حدا ما، جعلت العلاقة بينهم إيجابية مبنية على التعاون والتماسك مما يجعل الأقسام أكثر فاعلية. وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة وضعيفة بين درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الطائف باتخاذ القرار ودرجة تطبيق مجالات لثقافة التنظيمية على المجال الثاني (الابتكار) ويعود السبب في ذلك إلى روتينية العمل في الأقسام الأكاديمية وعدم سعي رؤساء الأقسام فعليا لحث أعضاء هيئة التدريس على النمو والابتكار. ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

التوصيات

خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات وهي:

- ضرورة زيادة تمكين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية في جامعة الطائف، لضمان إيجاد قدرة أكبر للابتكار، والذي أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال ثقافة الابتكارعند أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة.
- وتعزيز مفهوم المشاركة في اتخاذ القرار ومفهوم الثقافة التنظيمية، داخل الأقسام الأكاديمية.

– ومن الضروري الاهتمام بمقترحات أعضاء هيئة التدريس وعدم تجاهلها من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية، لما لذلك من آثار سلبية على دافعيتهم ومساهمتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم وتحملهم مسؤولية ذلك.

– وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول الثقافة التنظيمية وعملية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

المراجع:

أبو بكر، مصطفى محمود (2000). **التفكير الاستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية.** القاهرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو عاشور، خليفة والشطناوي، جميل (2014). فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية. **جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10 (3)*** 349 –337. اربد، الاردن

اندراوس، رامي. (2006). درجة ممارسة مفاهيم الثقة والتمكين لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية .**أطروحة دكتوراه غير منشورة،** الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الدخيل، عبد الله. (2008). **درجة مشاركة عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الخاصة بشؤون القسم وأعضاء هيئة التدريس والطلبة بكليات المعلمين السعودية** .تم الاسترجاع بتاريخ 2013/3/1 من المصدر
http//wwwfaculty.ksu.edu.sa/a

الدهان، جمال علي والسيسي، جمال احمد. (2005). أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسئولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم. المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي'' **تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد،** جامعة عين شمس، مصر.

رريب الله، محمد. (2013). واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية (دراسة ميدانية)، ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6 (11)*** ، الجزائر.

حريم، حسين. (2006). **مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات – العمليات الإدارية – وظائف المنظمة.** دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العميان، محمود سلمان. (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال.** دار وائل، للنشر، عمان، الأردن.

الطراونة، سليمان. (2012). فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث،*** عدد*(27)*. القدس، فلسطين.

لفته، جواد .(2011) . **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي**.دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

A. Wilson. (2001). Understanding Organizational Culture and the Implication For Corporate Marketing", ***European Journal of Marketing***, Vol. 35, No. 3/4, 2001, pp. 353-367

AL-Omari, A. (2007). The organization academic departments &participation In decision making by faculty members in Jordanian university,***International Steadies Educational Administrative***, CCEAM-Commonwealth Council for Educational Administrative & Management, 35 (2): 66-82.

Baek, K., Brian, J., and Shim, Ji. (2010). **Psychological empowerment and Organizational commitment: the moderating effect of Organizational Learning culture**, Human Resource Development International, 13 (4): 425-441.

R. Bogler &A. Somech, (2005) "Organizational Citizenship Behavior in School How Does it Relate to Participation in Decision Making?" ***Journal of Educational Administration*** Vol. 43, No. 5, pp. 420 - 438.

Hellawell, D. and Hancock, N. (2001). A case study of the changing role of The academic middle manager in higher education: between Hierarchical control & collegiality, ***Research Papers in Education***, 16 (2): 183-197.

Jaskyte, K. (2004). **Transformational leadership organizational culture In addition, innovate venues in nonprofit organization non-profit Management and Leadership**, 15 (2): 153-168.

M. Ryan, "The Role of Social Process in Participative Decision Making in an International Context", ***Participation &***

M. Alvesson, (2002). **Understanding Organizational Culture**, London, Sage.

Empowerment: An International Journal, Vol. 7, No. 2, 1999, pp. 33-42.

Mallak, Larry (2001). "Understanding and Changing your Organization`s Culture", ***Industrial Management***: 18-24

أخي عضو هيئة التدريس

تحية طيبة وبعد.

تهدف هذه الاستبانة إلى بيان "الثقافة التنظيمية ودورها في تعزيز المشاركة باتخاذ القرار في الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الطائف"، ولأغراض البحث العلمي فقط، وستكون هذه المعلومات موضع سرية تامة، فأرجو تعبئتها بدقة وموضوعية مع شكري وتقديري.

الباحث

تعليمات:

فيما يلي القسم الأول استبانه الثقافة التنظيمية يتكون من أربعة مجالات و(26) فقرة، القسم الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار ويتكون من ثلاثة مجالات و(16) فقرة ولكل فقرة في القسمين خمسة مستويات تقدير، فما عليك إلا وضع علامة (×) أمام الفقرة، وحسب التقدير الذي تراه مناسباً، والتقديرات هي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

القسم الأول: استبانه الثقافة التنظيمية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول :مجال التعاون						
1	يحرص رئيس القسم على تفويض أعضاء هيئة التدريس المزيد من السلطات.					
2	يعامل رئيس القسم جميع أعضاء هيئة التدريس كعائلة كبيرة.					
3	هناك ثقة عالية بين أعضاء هيئة التدريس وبين رئيس القسم.					
4	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على المشاركة الفعلية في جميع أنشطة القسم.					
5	يتفان أعضاء هيئة التدريس في حماية القسم وممتلكاتها.					
6	يثق أعضاء هيئة التدريس برئيس قسمهم، وهذا ما يمكنهم من المشاركة في عملية اتخاذ القرار.					
7	هناك انسجام كبير بين أعضاء هيئة التدريس، ويشعرون أنهم عائلة الكبيرة.					
8	يهتم رئيس القسم بتطوير أعضاء هيئة التدريس بالعمل الجماعي.					
9	يهتم رئيس القسم بمعنويات أعضاء هيئة التدريس.					
المجال الثاني :مجال الابتكار						
10	يشجع العمل بالقسم أعضاء هيئة التدريس على الابتكار.					
11	التحديات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس تسمح لهم بالتعلم والنمو.					
12	يولي القسم اهتماما منقطع النظير بأعضاء هيئة التدريس ويشجع المبتكرين منهم.					
13	يقود رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس فعليا للنمو والابتكار.					
المجال الثالث :مجال التماسك						
14	يضع القسم أهداف واضحة ويطلب من أعضاء هيئة التدريس إنجاز هذه الأهداف بدقة.					
15	يمتلك القسم أنظمة رسمية ودقيقة تلزم أعضاء هيئة التدريس بإتباعها.					

16	يؤكد رئيس القسم على الاستقرار والثقافة المحافظة.
17	يولي القسم اهتماما لإنجاز الأهداف بكفاءة.
18	يمتاز القسم بالاستقرار وتوفير الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.
19	يجري العمل في القسم بشكل نظامي ولكل عضو هيئة تدريس مهام واضحة.
المجال الرابع :مجال الفاعلية	
20	يؤكد رئيس القسم على العمل بكفاءة وإنجاز المهام بفاعلية.
21	يهتم رئيس القسم بتحقيق أداء جيد في العمل وبلوغ الهدف، بغض النظر عن المشاعر الشخصية.
22	العامل الحاسم لنجاح القسم هو قدرته على استغلال الموارد المتاحة وتحقيق أفضل أداء.
23	يتنافس أعضاء هيئة التدريس بالقسم مع نظرائهم بالأقسام الأخرى في الكلية لتحقيق كفاءة أفضل.
24	يسعى القسم للمحافظة على مستوى أفضل بين الأقسام الأخرى.
25	يهتم القسم بأعضاء هيئة التدريس من اجل زيادة كفاءتهم ومتابعة إنجازاتهم.
26	يؤكد رئيس القسم على العمل بكفاءة وإنجاز المهام بفاعلية.

القسم الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول :مجال الاعتقاد بفاعلية المشاركة						
1	تختفي العديد من المشكلات عندما يمتلك كل فرد فرصة للمشاركة في اتخاذ القرار.					
2	تسمح المشاركة في اتخاذ القرار بزيادة حالات الإبداع والابتكار.					
3	عادة ما ينتج عن المشاركة في اتخاذ القرارات اتخاذ قرارات فاعلة.					
4	القرارات الجماعية ذات قيمة كبيرة بالرغم مما تتطلبه من وقت طويل.					
5	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار تعني تحملهم مسؤولية تنفيذه.					
6	تعتبر المشاركة في اتخاذ القرار أداة اتصال وتنسيق فاعلة.					
7	تساعد المشاركة في اتخاذ القرار في إيجاد علاقات إيجابية في جميع المستويات التنظيمية.					
8	اشعر بأهميتي عندما يسمح لي رئيسي بالمشاركة في اتخاذ القرارات.					
المجال الثاني :مجال إدراك أثر المشاركة على قوة المدير						
9	تتطلب المشاركة في اتخاذ القرار إفشاء قدر كبير من المعلومات الخصوصية.					
10	تعطي المشاركة في القرار الكثير من القوة لأعضاء هيئة التدريس					
11	مشاركة أعضاء هيئة التدريس باتخاذ القرار لا تعني أضعاف دور وقوة رئيس القسم.					
12	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار لا تعني تقاسم السلطة مع رؤساء الأقسام.					
المجال الثالث :مجال الالتزام بالمشاركة						
13	تعتبر المشاركة في اتخاذ القرارات أحد أساليب الإدارة الفاعلة على الأمد البعيد.					
14	عدم حث رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على					

	المشاركة هو أفضل من مشاركتهم وتجاهل مقترحاتهم.
15	في أكثر الحالات يجري العمل بالمشاركة، لكن في بعض الأوقات يتخذ المدير القرار معتمدا على معلوماته وخبرته.
16	المشاركة في اتخاذ القرار هي فلسفة وليست أسلوبا لاتخاذ القرار.

معوقات النشر العلمي في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران

محمد فتحي علي موسى أحمد عطية أحمد السيد

كلية التربية – جامعة نجران

المملكة العربية السعودية

تاريخ التسلم: 2016/3/21 تاريخ القبول: 2016/4/26

تهدف الدراسة تحديد المشكلات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران عند النشر في الدوريات العلمية المصنفة في قواعد البيانات العالمية، كما تهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علوم/ آداب). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الدراسة الاستبانة، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران بلغ عددها (256) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

1- جاءت الاستجابة على البعد الأول (معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس) بدرجة كبيرة.

2- جاءت الاستجابة على البعد الثاني (المعوقات الإدارية) بدرجة متوسطة.

3- جاءت الاستجابة على البعد الثالث (معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي) بدرجة كبيرة.

4- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح الذكور.

5- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير التخصص (علوم/ آداب) عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية.

(الكلمات المفتاحية: النشر العلمي العالمي– الدوريات المصنفة – قواعد البيانات العالمية– تقييم الدوريات العلمية– عامل الأثر للمجلة– الجامعات السعودية– أعضاء هيئة التدريس).

Obstacles to scientific publishing in classified journals in international databases from the viewpoint of faculty members in Najran University

Mohammed Fathy Ali Moussa Ahmad Atteya Ahmad Assayed

Faculty of Education - Najran University

KSA

The study aims to identify the problems and obstacles that face faculty members when publishing in such journals, and explore whether there are statistically significant differences between the mean responses of faculty members due to gender and specialization variables. Descriptive method was used, a questionnaire was designed and applied to 256 faculty members. The main findings were:

1) The problems and obstacles related to faculty members had a large weight.

2)The administrative problems and obstacles were moderately.

3) The obstacles related to the receptacles of scientific publication had a large weight.

4) There were significant differences according to gender variable at the level (0.01), in favor of males.

5) There were significant differences according to the specialization variable at the level of significance (0.01), in favor of arts and humanities disciplines.

Key words: International Scientific Publishing, Classified Periodicals, International Databases, Journals Evaluation, Journal Impact Factor, Saudi Universities, Faculty Members.

مقدمة الدراسة:

تعتمد سمعة البحث العلمي في أي جامعة على عدد البحوث المنشورة في المجلات العلمية العريقة (المعروفة لدى هيئات التصنيف)، وتأثير هذه البحوث من خلال عدد مرات الإشارة إليها (الاستشهادات المرجعية) في دراسات الآخرين، ويعد النشر العلمي العالمي أحد أهم المقاييس المستخدمة لتقدير مستوى الإنتاج العلمي، إذ لا قيمة للعلم إذا لم يتم نشره وإتاحته لخدمة البشرية، ولقد شهدت الساحة العلمية تنافساً بين الباحثين للنشر في الدوريات العالمية المدرجة في قواعد بيانات شبكة المعرفة (Web of Knowledge) التابعة لمؤسسة تومسون – رويترز (Thomson Reuters)، وقاعدة معلومات سكوبوس (SCOPUS) – السفير ELSEVIER، وقاعدة إينست للعلوم الاجتماعية، ..... وغيرها.

ويعد النشر في الدوريات العلمية المميزة مساهمة فاعلة في دفع عجلة البحث والتطوير، ولذلك ينبغي ألا يكون شغل أعضاء هيئة التدريس والباحثين الشاغل النشر السريع في مجلات علمية ضعيفة من أجل تعجيل الترقية لمرتبة أعلى، بل يمكن أن يحقق الباحث النشر المميز وكسب الترقية علاوة إلى الرفع من تصنيف الجامعة وكذلك حصد جوائز محلية وإقليمية ودولية، كل ذلك يمكن أن يتحقق بشيء من التنظيم والجدية. (العكنة، 2011، 4)

وقد شهدت العقود الماضية تطوراً مذهلاً في تقنيات النشر العلمي وأدواته، حيث ذللت تلك التقنيات العديد من المصاعب التي كانت تعوق عمليات النشر، ولقد صاحب ذلك تشدد غير مسبوق من قبل رؤساء تحرير المجلات العلمية خشية تدني مستوى مجلاتهم، وأصبح معامل التأثير (Impact Factor) الذي تصدره تقارير الاستشهادات المرجعية (Journal Citation Reports) هاجساً لهيئات التحرير خشية تراجع مستوى المجلات التي يشرفون عليها في حال قل الاستشهاد بما ينشر فيها من أوراق. (برنامج النشر العلمي العالمي، 2012، 6)

وتشير الإحصاءات إلى انخفاض مساهمة الدول العربية في إجمالي النشر العلمي العالمي بالمقارنة ببعض الدول المتقدمة ودول أخرى نامية، ووفقاً لمعطيات المؤسسة الوطنية للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية (NSF) فإن نصيب السعودية يصل إلى (7102)، والجزائر (6065)، ومصر (22473)، والمغرب (3907)، وتونس (10224)، بينما يبلغ نصيب دولة مثل جنوب أفريقيا (28636)، من الأبحاث المنشورة. (مؤسسة الفكر العربي، 2013، 14)

وبالنسبة إلى مؤشر تأثير الاستشهادات المرجعية (Relative Citation Impact) للبحوث العربية فلا يزال أقل من المتوسط العالمي (1%) إلا أنه أخذ في الصعود خلال العشرين سنة الأخيرة من (1990 – 2009) حيث ارتفع من ربع قيمة المتوسط العالمي في دول الشرق الأوسط الخمس الأكثر إنتاجية بحثية (تركيا وإيران والأردن ومصر والسعودية) إلى (0.48%، 0.37%، 0.28%، 0.26%، 0.25%) على التوالي. (Adams, et al., 2011, 9)

وفي جانب آخر مكمل لتوضيح قيمة وجدوى المنشورات العلمية العربية، يسجل مؤشر الاستشهادات العلمية Science Citation Index SCI تدني الاستشهاد بالبحوث العربية مقارنة بالبحوث المنشورة في المناطق الأخرى في العالم. ففي حين بلغ معدل الاستشهاد للورقة الواحدة 3.82 في الولايات المتحدة، و1.51 في كوريا الجنوبية، يتراوح معدل الاستشهاد بين 0.99 في لبنان، و0.60 في مصر، وينخفض عن 0.01 في دول عربية أخرى. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009، 180). بالإضافة إلى عدم الاكتراث بما ينشر في الدوريات التي تصدر باللغة العربية، الأمر الذي يحتم إعادة النظر في النشر في الدوريات العلمية المحلية والعربية لأنها قد لا تكون معتمدة دولياً، وربما لا قيمة علمية لها خارج حدود الوطن، فضلاً عن قلة عدد الباحثين في العالم العربي الذين يحرصون على متابعة الإنتاج العلمي المنشور، إذ لا تزال غالبية الدوريات العلمية العربية تعاني من الانعزال العالمي، مما يستدعي معالجة القضية، وتقييم الوضع الراهن في ضوء معايير النشر العالمي، وتشجيع الكوادر العلمية في مؤسسات التعليم العالي على النشر العلمي في الدوريات العالمية. (سالم، 2012، 6)

إن نشر البحوث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس خاصةً المتميزين منهم يشكل أهمية وطنية وإقليمية وعالمية، وبالتالي فينبغي تشجيع هذه النخبة على النشر في المجلات العالمية الموثقة في قواعد البيانات العالمية، ولعل الجامعات العربية أحوج ما تكون إلى ترجمة هذه الفكرة إلى واقع ملموس، خاصةً في ضوء التطورات المعاصرة، والتنافس بين هذه المؤسسات على تحقيق الجودة والتميز في النشر العلمي، وتمشياً مع الاتجاه السائد نحو عولمة المعرفة، فقد أصبحت حقاً مشاعاً للجميع، من خلال نشرها والتعريف بها في الشبكة العنكبوتية العالمية.(سالم، 2012، 6)، غير أنه تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عدد من المشكلات والمعوقات تحول بينهم وبين المنافسة العالمية في ميدان النشر العلمي العالمي، والدراسة الحالية تعنى بالكشف عن هذه المعوقات وتلك المشكلات.

مشكلة الدراسة:

أشارت العديد من التقارير المحلية والدولية إلى تدني معدلات النشر العلمي للجامعات السعودية في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية، حيث تشير الإحصاءات إلى انخفاض مساهمة المملكة العربية السعودية في إجمالي النشر العلمي العالمي بالمقارنة ببعض الدول المتقدمة حسب قاعدة (ISI) لعام 2012م، وكان عدد الأبحاث المنشورة للمملكة العربية السعودية (7000) بحثاً، في حين كان نصيب الولايات المتحدة الأمريكية (311975) بحثاً، والصين (159121) بحثاً، وبريطانيا (86544) بحثاً، وألمانيا (83216) بحثاً، واليابان (66820) بحثاً، وفرنسا (57320) بحثاً، وكندا (51107) بحثاً، وإيطاليا (48353) بحثاً، وإسبانيا (44935) بحثاً، وكوريا الجنوبية (41770) بحثاً. (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، 2014، 48). كما يظهر ترتيب الجامعات بناءً على الأبحاث المنشورة في الدوريات المفهرسة عالمياً في قاعدة سكوبوس – السفير أن من أصل (2124) جامعة ومركز أبحاث مستقلة موزعة على جميع أنحاء العالم نشرت أكثر من (100) مقال في هذه الدوريات خلال الفترة من (1996– 2008)، أن هناك (23) جامعة عاملة في الدول العربية منها (4) جامعات فقط في السعودية، حيث جاءت جامعة الملك سعود في المرتبة الثالثة عربياً والمرتبة (880) عالمياً، في حين جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة الخامسة عربياً والمرتبة (938) عالمياً، وجاءت جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية في المرتبة (18) عربياً، والمرتبة (1757) عالمياً، وجاءت جامعة الملك فيصل في المرتبة (24) عربياً، والمرتبة (2002) عالمياً. كل هذه المؤشرات تدلل على تدني التصنيف الدولي للجامعات السعودية مقارنةً بالجامعات في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية. (مؤسسة الفكر العربي، 2010، 45، 46).

وعلى الرغم من التحسن المستمر في مؤشرات الإنتاج البحثي في المملكة العربية السعودية، إلا أنه لم يأتي على مستوى الطموح العلمي للجامعات السعودية التي تسعى للمنافسة العلمية وإحراز تقدم في الترتيب العالمي للجامعات الذي يتخذ من النشر العلمي مؤشراً على تقدم الترتيب العالمي، والدراسة الحالية معنية بالكشف عن معوقات ومشكلات النشر العلمي في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المشكلات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران عند نشر بحوثهم في الدوريات العلمية المصنفة في قواعد البيانات العالمية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير النوع (ذكر / أنثى)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير التخصص (علوم / آداب)؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- تحديد المشكلات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران عند النشر في الدوريات العلمية المصنفة في قواعد البيانات العالمية.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير النوع (ذكر / أنثى).

3- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير التخصص (علوم / آداب).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الجوانب الآتية:

1- أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو معوقات النشر العلمي في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث يلقى موضوع النشر العلمي العالمي اهتماما بالغاً من كافة الدول التي تتشد المنافسة وتسعى للحصول على مستويات متقدمة في التصنيفات العالمية، حيث يعد النشر العلمي العالمي أحد أهم المؤشرات التي تؤخذ في الاعتبار عند تصنيف الدول والجامعات على مستوى العالم.

2-أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة، وهي أعضاء هيئة التدريس، والذي يعول عليهم الجانب الأكبر والأهم في عملية النشر العلمي العالمي.

3-توفير قاعدة بيانات عن النشر العلمي العالمي وطرق تصنيف الدوريات العالمية، ودور الجامعات السعودية في النشر العلمي في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.

4-قد تفيد هذه الدراسة متخذ القرار الجامعي وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم في التعرف على المشكلات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند نشر بحوثهم في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.

حدود البحث:

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية:

- واقع النشر العلمي العالمي في الجامعات السعودية.
- المعوقات والمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران عند نشر أبحاثهم في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.
- طرق تقييم الدوريات العلمية.

مصطلحات الدراسة:

النشر العلمي العالمي:

ويقصد به في هذه الدراسة: نشر الإنتاج العلمي المتميز في الدوريات العالمية المدرجة في قواعد بيانات شبكة المعرفة (Web of Knowledge) التابعة لمؤسسة تومسون – رويترز (Thomson Reuters)، وقاعدة معلومات سكوبوس (SCOPUS) – السفير EL SEVIER التي تصدر تصنيف شيماقو للدورية (SCImago Journal Rank)، وقاعدة إينست للعلوم الاجتماعية، وغيرها من الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية والتي تعتمد في تصنيفها على معامل التأثير (Impact Factor).

الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية:

ويقصد بها في هذه الدراسة: الدوريات المميزة المدرجة في قواعد بيانات شبكة المعرفة (Web of Knowledge) التابعة لمؤسسة تومسون– رويترز (Thomson Reuters)، وقاعدة معلومات سكوبوس (SCOPUS) – السفير EL SEVIER التي تصدر تصنيف شيماقو للدورية (SCImago Journal Rank)، وقاعدة إينست للعلوم الاجتماعية، والتي تعتمد جميعها في تصنيفها على عامل الأثر للدورية (معامل التأثير Impact Factor)، مثل دورية العلوم Science، ودورية الطبيعة Nature، ... وغيرها.

معوقات النشر العلمي:

ويقصد بها في هذه الدراسة: الصعوبات والمشكلات التي تواجه الباحثين وأعضاء هيئة التدريس عند نشر بحوثهم في الدوريات العلمية المصنفة في قواعد البيانات العالمية، والتي تعتمد في تصنيفها على عامل الأثر للدورية (معامل التأثير Impact Factor).

الإطار النظري

يعرض الباحثان في هذا الجزء من الدراسة، الطرق المختلفة لتقييم الدوريات العلمية، مثل معامل التأثير (Impact Factor)، وعلامة القيمة الملائمة (Eigen factor)، وتصنيف شيماقو للدورية(SCImago Journal Rank, SJR) ، ومؤشر H (H-Index)، وتصنيف عامل الجمهور. بالإضافة إلى عرض واقع النشر العلمي العالمي في الجامعات السعودية، وحجم الإنتاج البحثي للمملكة المنشور عالمياً مقارنةً ببعض الدول، وتطور النشر العلمي للمملكة حسب قاعدة بيانات (ISI)، وقاعدة (Scopus)، و التوزيع النسبي للإنتاج البحثي للمملكة حسب مجال البحث في قواعد البيانات العالمية.

طرق تقييم الدوريات العلمية:

تساهم الدوريات العلمية المتميزة في التقدم المعرفي والعلمي، لذا قدم علماء الإحصاء والبيانات (Bibliometricians) موازين مختلفة لتصنيف الدوريات، بعضها يعتمد على النشر والبعض الآخر يعتمد على استخدام الدوريات، ويُعَد التحليل الاستشهادي للدورية العلمية أكثر الموازين شيوعاً في تقييم أي دورية علمية، لكن لابد أن تكون هذه الدورية مسجلة في الشبكة المعلوماتية، ويستفيد من هذا التصنيف الباحثون الراغبون في نشر مقالاتهم في الدوريات المعتبرة، وكذلك مكتبات الجامعات والمراكز البحثية التي تهتم بانتخاب الدوريات العلمية المتميزة لتمكين منسوبيهم منها. وتوجد عدة طرق لتقييم الدوريات العلمية، هي:

1- باستخدام عامل الأثر للدورية (معامل التأثير Impact Factor):

يعد (Eugene Garfield) أول من توصل إلى طريقة عامل الأثر (Impact Factor ; IF) في عام 1960، حيث أسس معهد المعلومات العلمية (ISI)، بعد ذلك أسس (Thomson Scientific & Healthcare) هذا المعهد عام 1992، وبذلك أصبح يطلق عليه Thomson ISI، أو فقط (Thomson Reuters) والذي يعد جزءاً من (Healthcare & Science Business) التابع لوكالة رويترز (Thomson Reuters) وقد تميزت بإدخال الحاسوب في حساب عامل الأثر. وعامل الأثر لدورية ما، هو متوسط عدد الاستشهادات في سنة محددة منتهية لمقالات تم الاستشهاد بها خلال السنتين السابقتين. ويتم حساب عامل الأثر لدورية ما كما يأتي: عامل الأثر (ت) = أ تقسيم ب، حيث أ = عدد الاستشهادات في كل الدوريات المسجلة في ISI في سنة ما (بعد انتهاء هذه السنة)، ب = المقالات المنشورة في السنتين السابقتين في هذه الدورية المراد معرفة عامل الأثر لها. (العكنة، 2011، 4-6)

2- باستخدام علامة القيمة الملائمة (Eigen factor):

قدم (Bergstrom, 2007) طريقة جديدة لتقييم الدوريات العلمية سميت (Eigen factor Project, EF)، حيث يهدف هذا المشروع إلى وضع خارطة غير مسبوقة لتقييم تأثير الدوريات المتميزة، يعتمد هذا التصنيف على (Thomson Reuters)، ويوجد حسابان لهذه الطريقة والتي تعتمد على حساب عامل الأثر لخمس سنوات تلي سنة النشر هما: سجل (Eigen factor, EFS) وسجل أثر المقالة (AIS)، وتمتاز هذه الطريقة بأنها خالية من الاستشهادات الذاتية. ويعتمد (Eigen factor, EFS) على أن استشهادا واحدا في مجلة واحدة معتبرة أفضل من عدة استشهادات في مجلات عادية أو جانبية. وتعد طريقة قياس حديثة لتقييم الدوريات، ذات مواصفات أفضل من عامل الأثر، حيث يتم التقييم الأفضل للمجلات الجيدة، وهي أقوى من عامل الأثر لتقييم الدورية، وقد بين (Bollen et al., 2009) أنه لا يوجد مقياس أفضل من (EF) لتقييم الدوريات العلمية.

3- باستخدام تصنيف شيماقو للدورية (SCImago Journal Rank, SJR):

ويتشابه تصنيف **SCImago** مع عامل الأثر في أن كليهما يعطي متوسط عدد الاستشهادات في سنة محددة منتهية لمقالات تم الاستشهاد بها خلال السنتين السابقتين، لكن يختلف تصنيف شيماقو أنه يعطي قيمة أكثر أو أقل حسب تصنيف الدوريات المستشهدة. كما يتميز تصنيف شيماقو للدورية أنه يستخدم مؤشر المصدر المراجع للأثر لكل مقالة (Source Normalized Impact per Paper, SNIP)، والذي يشمل فقط المقالات الكاملة، مثل مقالات البحث الأصلي والمقالات الاسترجاعية والمقالات الكاملة المنشورة في اللقاءات العلمية ومقالات البحوث الصغيرة، ولا يشمل رسائل إلى المحرر وملخصات اللقاءات الصغيرة. (Bergstrom, 2007)

4- باستخدام المؤشر H (H-Index):

ويقيس كلاً من الإنتاجية العلمية والأثر العلمي الواضح للباحث الواحد، ويمكن توظيفه لقياس مستوى مجلة علمية، أو مؤسسة بحثية أو دولة. ويمكن ترتيب الدول وفقاً لهذا المؤشر، حيث نجد أن الولايات المتحدة تتصدر القائمة (H=1299) تليها المملكة المتحدة (H=750)، وألمانيا (H=657)، وفرنسا (H=604)، وكندا (H=580)، ثم اليابان (H=568)، وذلك في عام 2010م. وعن الوضع في منطقة الشرق الأوسط في العام نفسه تأتي تركيا في المرتبة (37) عالمياً، ومصر في المرتبة (48)، وإيران في المرتبة (53)، والمملكة العربية السعودية في المرتبة (55)، والإمارات في المرتبة (76)، والكويت في المرتبة (80)، والأردن في المرتبة (87). (برنامج النشر العالمي، 2012، 7 - 29)

5- باستخدام تصنيف عامل الجمهور:

أدخل (Zitt & Small, 2008) تعديلا على عامل الأثر التقليدي أسماه عامل الجمهور (The Audience Factor) وهو مقياس لمعدل أداء الدورية لكل مقالة منشورة. ويقيس أداء المجلة المستشهدة، حيث يزيد وزن المجلة المستشهدة كلما قل عدد المراجع في المجلة المستشهدة. لذلك فهو يختلف عن عامل الأثر للمجلة بأنه يقيس ثقل الاستشهادات بدلاً من عدد الاستشهادات.

واقع النشر العلمي العالمي في الجامعات السعودية:

يتسم مؤشر النشر العلمي بدلالات واضحة عن مستوى ونوعية المعرفة والتقدم العلمي، ويمكن من خلاله قياس الإنتاجية العلمية والمستوى العلمي للأفراد والمؤسسات العلمية، ولعل أفضل السبل لضمان صدق البيانات حول الإنتاج العلمي لأي دولة أو مؤسسة، الاقتداء بالمنهج المتبع على الصعيد العالمي، والذي يستعين بقواعد البيانات المتخصصة والمشهود لها بالاستقلالية والصدق من المواقع المتاحة لهذه الغاية.

ولقد أطلقت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية برنامجاً تحت عنوان: "الريادة العالمية في الجامعات"، هدفت من خلاله إلى دعم الجامعات في إنجاز برامجها وتعزيز مخرجاتها المتعلقة بالنشر العلمي من جانبية النوعي والكمي، ودفعها نحو تحقيق الشراكات العالمية مع الجامعات والمراكز البحثية المرموقة، وتكثيف الشراكات المجتمعية لتنفيذ برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية فيها وبخاصةً مع القطاعات الإنتاجية الصناعية. (مؤسسة الفكر العربي، 2013، 207، 208).

ولما كان النشر العلمي يمثل أحد أهم مخرجات البحث العلمي وأكثرها دلالة على المستوى المعرفي الذي وصلت إليه المؤسسات العلمية، فإن المملكة العربية السعودية أولت أهمية كبيرة لهذا الأمر مما أدى إلى تضاعف أعداد الأبحاث العلمية بشكل كبير عبر العقود الماضية. ويبين الجدول (1) عدد الأبحاث المنشورة في المملكة العربية السعودية مقارنةً ببعض دول العالم. (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، 2014، 48)

جدول (1):عدد الأبحاث المنشورة في المملكة العربية السعودية مقارنةً ببعض دول العالم حسب قاعدة (ISI) للعام 2012م.

الترتيب العالمي	الدولة	عدد الأبحاث
1	الولايات المتحدة الأمريكية	311975
2	الصين	159121
3	المملكة المتحدة	86544
4	المانيا	83216
5	اليابان	66820
6	فرنسا	57320
7	كندا	51107
8	إيطاليا	48353
9	اسبانيا	44935
10	كوريا الجنوبية	41770
38	المملكة العربية السعودية	7000
39	مصر	6800

جاءت المملكة في المرتبة (38) عالمياً متجاوزةً مصر للمرة الأولى، حيث يظهر التطور الكبير في عدد الأبحاث المنشورة في المملكة في عام 2012م (7000) بحثاً، وهو سبعة أضعاف ما كان منشوراً في عقد الثمانينات من القرن الماضي. على الرغم من ذلك لم يزل الإنتاج البحثي للمملكة متدنياً بالمقارنة بدول المقارنة الأخرى، وقد شهد النشاط البحثي العالمي زيادة إجمالية خلال المدة نفسها، وإن لم تكن هذه الزيادة متساوية في كل دول العالم.

ويعد النشر العلمي من أهم المؤشرات في ترتيب الجامعات عالمياً. ويبين الجدول (2) ترتيب الجامعات ومراكز الأبحاث السعودية الأربعة الأولى بناءً على الأبحاث المنشورة في الدوريات الموثقة عالمياً في مجموعة سكوبوس – السفير خلال الفترة (1996 – 2008). (مؤسسة الفكر العربي، 2010، 45، 46)

جدول (2): ترتيب الجامعات ومراكز الأبحاث السعودية الأربعة الأولى بناءً على الأبحاث المنشورة في الدوريات الموثقة عالمياً في مجموعة سكوبوس – السفير خلال الفترة (1996– 2008)

الجامعة	المرتبة العربية	المرتبة العالمية
الملك سعود	3	880
الملك فهد للبترول والمعادن	5	938
الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية	18	1757
الملك فيصل	24	2002

Source: http://www.scimagoir.com/pdf.sir_2009_world_report.pdf2

كل هذه المؤشرات تدلل على تدني التصنيف الدولي للجامعات السعودية مقارنةً بالجامعات في **الدول** المتقدمة وبعض الدول النامية. كما أن النشاط البحثي في المملكة منوط بشكل أساسي بالجامعات والمراكز البحثية المنتشرة في جميع مناطق المملكة، ويبين الجدول (3) عدد المواد والأوراق العلمية المنشورة ومتوسط أثر الاستشهادات المرجعية في المؤسسات والجامعات السعودية في الفترة ما بين عامي (2008 – 2012).

جدول (3): عدد المواد والأوراق العلمية المنشورة ومتوسط أثر الاستشهادات المرجعية في الجامعات السعودية في الفترة ما بين عامي (2008 – 2012).

م	المؤسسة / الجامعة	عدد المواد المنشورة	عدد الأوراق العلمية	متوسط أثر الاستشهادات
1	جامعة الملك سعود	7912	7226	0.99
2	جامعة الملك عبدالعزيز	3199	3013	1.20
3	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	2460	2383	0.86
4	مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث	1474	973	0.81
5	جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية	1409	1355	1.74
6	جامعة الملك فيصل	766	695	0.47
7	جامعة الطائف	561	546	0.61
8	جامعة الملك خالد	551	523	0.55
9	جامعة أم القرى	423	392	0.49
10	جامعة القصيم	398	369	0.79
11	مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية	370	357	0.71
12	جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية	359	277	1.11
13	جامعة طيبة	335	321	0.68
14	جامعة الفيصل	254	209	1.31
15	جامعة جازان	219	202	0.75
16	جامعة الدمام	172	142	0.45
17	جامعة نجران	141	139	1.61
18	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	137	128	0.50
19	جامعة سلمان بن عبدالعزيز بالخرج	126	121	0.54
20	جامعة حائل	106	103	0.43
21	جامعة تبوك	104	101	0.89
22	جامعة الجوف	100	97	0.57
23	جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن	57	54	0.17
24	جامعة الباحة	48	45	0.24
25	جامعة الأمير سلطان	46	46	0.96
26	جامعة شقراء	36	36	0.34
27	جامعة المجمعة	19	19	0.85
28	جامعة الحدود الشمالية	18	18	0.22
29	الجامعة الإسلامية	10	10	0.21
30	جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية	-	-	0.00

المصدر: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية (2014).

وقد بلغ عدد الأوراق البحثية التي نشرتها جامعات المملكة في المدة ما بين عامي (2008 – 2012) ما مجموعه (21810) بحثاً علمياً. وقد تصدرت جامعة الملك سعود المشهد العلمي في المملكة خلال المدة نفسها برصيد (7912) مادة منشورة منها (7226) ورقة علمية. كما ارتفع أثر الاستشهادات المرجعية لدى غالبية المؤسسات البحثية في المملكة خلال المدة ما بين عامي (2008 – 2012)، حيث حققت خمس جامعات سعودية متوسط تأثير للإستشهادات المرجعية أعلى من المتوسط العالمي وهو الواحد الصحيح. وهذا يدل على مدى قوة وفعالية الأداء البحثي وبالتالي قدرة المملكة على المنافسة عالمياً في مجال

البحث العلمي. (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، 2014، 50 – 51)

نمو الإنتاج البحثي للمملكة حسب تصنيف (ISI):

يوضح الجدول (4) نمو الإنتاج البحثي في المملكة العربية السعودية حسب تصنيف قاعدة بيانات (ISI) خلال الفترة (2010 – 2014). (وزارة التعليم، 2015، 260)

جدول (4): الإنتاج البحثي للمملكة حسب تصنيف ISI (2010 – 2014)

السنة	2010	2011	2012	2013	2014	معدل النمو السنوي	نسبة النمو الكلية
عدد البحوث	2436	2735	3047	5063	7194	%31.1	%195.32

وتظهر البيانات أن عدد البحوث في المملكة قد ارتفع خلال سنوات المقارنة كافة، إذ بلغ في سنة (2010) (2436) بحثاً في مختلف المجالات، ليصل في سنة (2014) إلى (7.194) بحثاً، بنسبة نمو كلية وصلت إلى (195.32%).

نمو الإنتاج البحثي للمملكة حسب قاعدة بيانات (Scopus):

يوضح الجدول (5) نمو الإنتاج البحثي في المملكة العربية السعودية حسب تصنيف قاعدة بيانات الدوريات المحكمة (Scopus) خلال الفترة (2010 – 2014). (وزارة التعليم، 2015، 261)

جدول (5): الإنتاج البحثي للمملكة حسب تصنيف (Scopus) (2010 – 2014)

السنة	2010	2011	2012	2013	2014	معدل النمو السنوي	نسبة النمو الكلية
عدد البحوث	6781	10131	15768	18258	22325	%34.7	%229.23

يتبين من الجدول أن عدد البحوث في المملكة حسب تصنيف الدوريات المحكمة (Scopus) في تزايد مستمر، حيث بلغ عدد الأبحاث حسب هذا التصنيف في سنة (2010) (6781) بحثاً، وارتفع عددها ليصل في سنة (2014) إلى (22325) بحثاً، بنسبة نمو كلية وصلت إلى (229.23%)، وبمعدل نمو سنوي وصل (34.7%).

ولا شك أن الكتل الحرجة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية يمكن أن تساهم في رفع منزلة هذه الجامعات فيما يخص النشر العلمي في الدوريات الموثقة عالمياً، ومع ذلك لم يشكل الإنتاج البحثي الموثق عالمياً في الجامعات السعودية خلال العام (2008) سوى ما يعادل مقالاً واحداً لكل (6) أعضاء هيئة تدريس من الرتب الجامعية الثلاث الأعلى الذين يحملون جميعاً درجة الدكتوراة أو ما يعادلها. فمن الواضح أن الحوافز التي أقرتها اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات السعودية لا تكفي لتحفيز أعضاء هيئات التدريس على بذل الجهد المطلوب لكتابة المقالات العلمية التي من شأنها أن تنشر في دوريات علمية محكمة وموثقة عالمياً، بخاصة أن اللغة الأكثر استخداماً في هذه الدوريات هي اللغة الإنجليزية التي لا يتقنها عادةً العديد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. كما أن معدلات قبول البحوث للنشر في مثل هذه الدوريات والمتدنية إجمالاً تحبط من عزيمة أغلبيتهم للانخراط في الكتابة الشاقة وفقاً لشروط معقدة تفرضها هذه الدوريات. (مؤسسة الفكر العربي، 2010، 49 - 53)

بالإضافة إلى ذلك، فإن الرقي بالنشر العلمي وتعزيز جودته يتطلب إقامة شراكات واسعة بين المختصين للإشراف على أهمية الموضوعات المطروحة للبحث وعلى جودة ما ينشر على الصعيد العالمي، ويتطلب ذلك إنشاء دوريات متخصصة لا تنتمي إلى مؤسسة تعليم عال بعينها بل تشرف عليها مجموعات من الباحثين المستقلين ينتمون إلى مؤسسات متعددة، تعتمد شروطاً للنشر وآليات للتحكيم تضمن الشفافية، والموضوعية، والحيادية، والالتزام بالمعايير، والاعتبارات. ويتطلب ذلك أيضاً تشبيكاً وثيقاً بين أعضاء هيئات التدريس في مختلف مؤسسات التعليم العالي العربية. ولعل في جمعيات الكليات المتناظرة التي أنشأها اتحاد الجامعات العربية، البراعم الأساسية لمثل هذا التشبيك، والتي من شأن تفعيل عملها إنشاء دوريات علمية عربية متخصصة ذات بعد عربي وعالمي شامل لجعلها منبراً للأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئات التدريس في الجامعات، والتي يمكن أن تكون ذات وقع يتخطى الحيز الوطني أو المؤسسي الضيق. (مؤسسة الفكر العربي، 2010، 56)

الدراسات السابقة:

قام إيجر وزملاؤه (Eger, et al., 2015) بدراسة مسحية في خريف عام 2012، على 2151 باحث في ألمانيا عن محددات النشر الإلكتروني المفتوح (أي في الدوريات التي تتيح للقارئ

الاطلاع على النص الكامل للأبحاث المنشورة مجانًا، في حين تتقاضى رسومًا مالية من الباحثين مقابل نشر أبحاثهم). وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة الأكبر من الباحثين الذين ينشرون أبحاثهم في الدوريات المفتوحة هم من تخصصات: العلوم الطبيعية، والتكنولوجيا والطب، في مقابل نسبة قليلة من الباحثين في تخصصات العلوم الإنسانية. كما توصلت الدراسة إلى أن 52% من المستجيبين لم ينشروا أبحاثهم في الدوريات المفتوحة لأنهم يرون أن تلك الدوريات أقل قيمة علمية من التي تتقاضي مقابلًا ماليًا من القارئين، وأنهم يرون أن تلك الدوريات ذات معامل تأثير ضعيف يؤثر سلبًا على حماية حقوق الملكية الفكرية من جهة، وعلى الحرية الأكاديمية من جهة أخرى. ومن هنا انتهى الباحثون إلى أن العقبة الأساسية التي تواجه النشر في الدوريات الإلكترونية المفتوحة تتمثل في افتقادها السمعة العلمية المرغوب فيها، خاصة في مجال العلوم الإنسانية.

كما كشف التقرير الخامس للنشر العلمي الكندي (2014)، عن اتجاهات الباحثين الكنديين ومواقفهم بإزاء الأبحاث المنشورة في الدوريات المصنفة، سواء من حيث الاستفادة من تلك الأبحاث المنشورة، أو من حيث نشر أبحاثهم. وتوصل التقرير إلى أن حوالي 97% من الباحثين مشتركين في قواعد بيانات بحثية، ويستخدمونها بشكل منتظم، ومنهم نسبة قليلة للغاية يقومون بدفع مبالغ مالية مقابل الاطلاع على بحثٍ معين لمرة واحدة. أما عندما يريد الباحث نشر بحث له، فإن 97% من الباحثين الكنديين يفضلون النشر في الدوريات التي تقوم بالتحكيم من قِبَل باحثين آخرين، وأن تكون الدورية التي يريد نشر بحثه فيها مصنفة في عدة قواعد بيانات معترف بها. كما كشف التقرير عن أن العامين الماضيين شهدا تغيرًا في سياسات النشر، حيث زاد الاتجاه نحو النشر في الدوريات الإلكترونية المفتوحة بنسبة 40%، مما يعني أن مزيدًا من الباحثين يميلون إلى أن تكون الأبحاث العلمية متاحة للجميع، مما يفيد التطور العلمي. غير أن هناك اختلافات بين الباحثين الكنديين في هذا الاتجاه وفقًا للتخصص العلمي، ففي حين يوافق 77% من الباحثين في تخصصات الفيزياء والفلك على نشر أعمالهم في الدوريات المفتوحة، يوافق فقط أقل من نصف الباحثين في التخصصات الأخرى على ذلك. (Canadian Science Publishing, 2014)

واستهدفت دراسة (العكنة، 2011)، المساهمة في بناء الشخصية البحثية الجادة من خلال لفت النظر إلى دور النشر في الدوريات العلمية المميزة في تحسين نوعية ومخرجات البحث العلمي، ومميزات النشر في الدوريات العلمية الراقية، وتاريخ الدوريات العلمية، وتقييم الدوريات العلمية، وحصر الدوريات العلمية العربية المسجلة في الشبكة المعلوماتية العالمية، وتناقش مراحل إعداد المقالة للنشر في دورية علمية مميزة، ودور الجامعات العربية في تأهيل الدوريات العلمية المكتوبة بلغة عربية للانضمام إلى الشبكة المعلوماتية، وتشجيع الباحثين للنشر في الدوريات العلمية المميزة، وأخلاقيات النشر في الدوريات العلمية.

كما استهدفت دراسة (الجوهري، 2009) تحليل المؤشرات الموضوعية والزمنية والوعائية للإنتاج العلمي للباحثين في خمس دول عربية (مصر، السعودية، الأردن، الكويت، المغرب) في مرصد بيانات سكوبوس Scopus، من العام 1998 حتى العام 2007، مع مقارنة بعض النتائج بإسهامات الدول المتقدمة علمياً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: تصدر مصر للإنتاجية العلمية العربية في أغلب القطاعات الموضوعية، وتصدر المملكة العربية السعودية للإنتاجية العلمية في قطاع العلوم الصحية، وأثبتت النتائج وجود فجوة كبيرة بين حجم الإنتاج العلمي لبعض الدول المتقدمة والدول العربية موضوع الدراسة في المجالات الأساس للنشر العلمي.

واستهدفت دراسة (Horta & Veloso, 2007) مقارنة الإنتاجية والجودة العلمية للولايات المتحدة الأمريكية ودول الاتحاد الأوروبي خلال الفترة من العام 1986 إلى العام 2002. وأظهرت النتائج تقدم الإنتاجية العلمية لدول الاتحاد الأوروبي بشكل خاص في فترة التسعينات من القرن الماضي، بسبب تزعمها لعدد من التخصصات العلمية الجديدة، وذلك على النقيض من الولايات المتحدة الأمريكية التي تعرضت لاضمحلال في إنتاجية بعض المجالات مثل الرياضيات والعلوم.

واستهدفت دراسة (Falagas, et al., 2006) تحليل 12 دورية علمية في مجال الطب الاستوائي من العام 1995 إلى العام 2003، وقد تم استقاء البيانات من مرصدي عنكبوتية العلوم وبابمد Pub Med، وقد أسفرت النتائج عن تفوق دول أوروبا الغربية من حيث الإنتاجية العلمية في المجال وتزايد التعاون

الإقليمي والدولي لباحثيها، ويليها في ذلك دول قارة أفريقيا، مع تزايد حجم المشاركة العلمية من قبل الدول النامية.

واستهدفت دراسة (Silva, 2006) معرفة اتجاهات النشر الدولي من قبل الباحثين في مجال أمراض القلب الوعائي في أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي، وقد اعتمدت الدراسة في التحليل على دمج بيانات النشر من العام 2000 إلى العام 2005 المتوافرة في مرصد بيانات بابمد ومرصد بيانات بايرمي BIREME database الصادر عن البرازيل، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تقدم ملحوظ في حجم النشر مقارنةً بنتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى استمرار تفضيل الباحثين في تلك المناطق للنشر في الدوريات المحلية عن نظيراتها الدولية باللغة الإنجليزية.

واستهدفت دراسة (Nour, 2005) دراسة مؤشرات تنمية العلوم والتكنولوجيا في الوطن العربي من خلال مقارنة مجموعتين من الدول، ضمت الأولى منهما الدول الواقعة على البحر المتوسط مثل مصر وليبيا، بينما ضمت المجموعة الثانية دول الخليج العربي، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها: تفوق مجموعة البحر المتوسط من حيث عدد العاملين بالبحوث والتنمية ونسبة الإسهام من حيث المطبوعات العلمية، مع احتلال مصر والمغرب المراتب الأولى ضمن دول تلك المجموعة، كما أسفرت الدراسة عن ضعف التعاون العلمي بين دول الخليج، ومحدوديته بين دول البحر المتوسط، وشبه انعدامه بين المجموعتين.

واستهدفت دراسة (King, 2004) تحليل الإنتاجية العلمية للدول الثلاثين الأولى في العالم من خلال الاعتماد بشكل رئيس على كشاف الاستشهادات العلمية Scientific Citation Index الصادر عن معهد المعلومات العلمية Institute of Scientific Information والمعروف حالياً باسم هيئة طومسون العالمية Thomson Scientific. وقد تضمنت الدراسة عدد من المتغيرات، مثل: الأعمال المنشورة، والاستشهادات العلمية، وإجمالي الناتج المحلي GDP. وقد أسفرت النتائج عن ظهور بدايات هبوط للولايات المتحدة الأمريكية وتزايد نمو دول الاتحاد الأوروبي.

واستهدفت دراسة (Gu, 2002) استكشاف الإنتاجية العلمية للباحثين في ماليزيا في مجالات الحاسب الآلي وعلم المعلومات من العام 1990 إلى العام 1999، اعتماداً على ثلاثة مراصد بيانات متاحة على العنكبوتية العالمية، وقد أسفرت الدراسة عن عدة مؤشرات، من أبرزها نشر الباحثين في عدد كبير من الدوريات مع تحجيم النشر في عدد من المؤتمرات، وقد أرجع الباحث الاتجاهات المختلفة للنشر في (39) مجالاً بحثياً فرعياً إلى عدة عوامل، من أبرزها أعداد الباحثين في الدولة، وتوافر الدوريات المفضلة من قبل الباحثين، وحجم الإنفاق الكلي للأبحاث في مجالي الحاسب الآلي وعلم المعلومات.

التعليق على الدراسات السابقة:

1- تناولت الدراسات السابقة موضوع النشر العلمي من زوايا ورؤى مختلفة.

2- لم تتفق الدراسات السابقة على المعوقات والمشكلات التي تواجه النشر العلمي العالمي، حيث اختلفت المعوقات والمشكلات وفقاً لنوع الدراسة والبيئة التي أجريت فيها.

3- أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى تدني معدلات النشر العلمي العالمي في الوطن العربي بالمقارنة بالدول المتقدمة وبعض الدول النامية.

4- تنوعت أساليب وطرق تقييم الدوريات العلمية، بين استخدام عامل الأثر Impact Factor، وعلامة القيمة المائية Eigen Factor، وتصنيف شيماقو للدورية، ومؤشر H. Index، وعامل الجمهور.

5- محدودية الدراسات العربية في مجال النشر العلمي العالمي.

وانطلاقاً من الحاجة الماسة للدراسات في هذا المجال، وشعوراً بأن النشر العلمي العالمي في المملكة العربية السعودية ما زال في حاجة إلى مزيد من الدراسات للوقوف على المشكلات والمعوقات التي تواجهه، ووضع استراتيجيات ناجعة لحل تلك المشكلات، فإن الدراسة الحالية تسعى للوقوف على المعوقات التي تحد من نشر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لبحوثهم في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.

منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي لجمع وتحليل البيانات والمعلومات عن واقع النشر العلمي العالمي في الجامعات السعودية والمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران عند النشر في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وتطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران بلغ عددهم (256) عضواً، بهدف التعرف على المشكلات والمعوقات التي تواجههم عند النشر في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية، ورؤيتهم للوصول للمعدلات العالمية للنشر العلمي، وسيأتي وصف الأداة بالتفصيل في الدراسة الميدانية.

وصف الأداة:

هدفت أداة الدراسة إلى التعرف على المشكلات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند نشر بحوثهم في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية، وتحديد الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير التخصص (علوم إنسانية–علوم تطبيقية)، والجنس (ذكور/ إناث). ولبناء الاستبانة قام الباحثان بتحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال النشر العلمي. وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (42) عبارة غطت أبعاد معوقات النشر العلمي العالمي. وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية – بعد التحكيم – تشمل (30) عبارة، كلها عبارات موجبة، موزعة على ثلاثة أبعاد، ويشمل كل بعد (10) عبارات على النحو الآتي:

1–البعد الأول: معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس.

2–البعد الثاني: معوقات إدارية.

3–البعد الثالث: معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في الكليات العملية والنظرية من الدرجات العلمية العليا (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) والبالغ عددهم (548) عضواً حسب إحصاء وزارة التعليم العالي السعودي للعام 34/ 1435هـ (وزارة التعليم، 2014). في حين تتكون عينة البحث من عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الكليات النظرية والعملية (ذكوراً وإناثاً) بالنسب اللازمة للتحليل الإحصائي التي تتيح الحصول على معلومات يمكن تعميم نتائجها. وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 15/ 2016م، على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران بلغ عددها (256) عضواً، ويوضح الجدول (6) فئات عينة الدراسة حسب الجنس (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علوم/ آداب).

جدول (6): فئات عينة الدراسة

فئات العينة	ذكر	أنثى	الإجمالي
علوم	75	51	126
آداب	67	63	130
الإجمالي	142	114	256

ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الاستبانة من خلال طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (7) معامل الثبات للاستبانة ككل.

جدول (7): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبانة النشر العلمي العالمي.

(العينة الاستطلاعية ن=60)

معاملات الثبات	المقياس	المقياس ككل (عدد العبارات =30)
البعد الأول		0.932
البعد الثاني		0.897
البعد الثالث		0.970
معامل ألفا كرونباخ للاستبانة إجمالاً (الثبات)		0.952

ويتضح من الجدول رقم (13) تمتع الاستبانة بمعامل ثبات قيمته (0.952) وهي قيمة مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة.

الصدق الداخلي للاستبانة :

تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (60) عضو هيئة تدريس (ذكور– إناث). ويوضح الجدول (8) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيانة.

جدول (8): معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة .

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الأول	0.832	0.01
2	الثاني	0.861	0.01
3	الثالث	0.892	0.01

يتضح من الجدول السابق ما يأتي :-

أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة.

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء العبارة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارات، وتم تنفيذ التعديلات المطلوبة سواءً بالحذف أو التعديل أو الإضافة لبعض عبارات الاستبانة، حيث تم حساب نسبة الاختلاف لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفقاً للمعادلة:

نسبة الاختلاف= عدد المحكمين المختلفين / عدد المحكمين الكلي × 100

حيث تم استبعاد العبارات التي زادت نسبة الاختلاف فيها عن 40% من عدد المحكمين.

الدرجة على الاستبانة:

وضعت بدائل الاستبانة في مقياس متدرج (كبيرة – متوسطة– ضعيفة)، بحيث تعطى استجابات العبارات القيم (3، 2، 1) على الترتيب.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت في معالجة بيانات الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتفق وطبيعة الدراسة ومتغيراتها، وذلك من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروف باسم SPSS والمستخدم على أجهزة الحاسب الآلي، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرومباخ، ومعاملات الارتباط، واختبار "ت" (T– test) لدلالة الفروق.

عرض وتفسير نتائج الدراسة:

سيتم تفسير نتائج الدراسة في ضوء قيم المتوسط الحسابي حسب الجدول الآتي:

جدول (9): درجة الاستجابة حسب قيم المتوسط الحسابي

درجة الاستجابة	من	إلى
ضعيفة	1	أقل من 1.67
متوسطة	1.67	أقل من 2.33
عالية	2.33	3

أولاً: عرض وتفسير نتائج الإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: "ما المشكلات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران عند نشر بحوثهم في الدوريات العلمية المصنفة في قواعد البيانات العالمية؟"

أ– البعد الأول (معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس):

ويوضح الجدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لكل عبارة على مستوى البعد الأول وعلى مستوى البعد إجمالاً:

جدول (10):المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على البعد الأول (معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس). (ن= 256)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
1	قلة معرفة أعضاء هيئة التدريس بأهمية النشر العلمي في الدوريات العالمية.	2.26	0.63	متوسطة	10
2	قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالنشر في الدوريات العالمية.	2.31	0.58	متوسطة	8
3	ضعف إتقان بعض أعضاء هيئة التدريس للغات الأجنبية.	2.50	0.62	كبيرة	1
4	تعوُّد بعض أعضاء هيئة التدريس على النشر في الدوريات المحلية.	2.47	0.59	كبيرة	2
5	ضعف ثقافة النشر في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.	2.43	0.67	كبيرة	4
6	افتقار البحوث المقدمة من بعض أعضاء هيئة التدريس للأصالة والابتكار.	2.38	0.63	كبيرة	5
7	تبني بعض أعضاء هيئة التدريس للتطبيقات البحثية المستوردة من الخارج.	2.30	0.68	متوسطة	9
8	تركيز بعض أعضاء هيئة التدريس على إعداد بحوث للترقية.	2.44	0.64	كبيرة	3
9	افتقار بعض أعضاء هيئة التدريس لمعرفة خطوات تقديم بحوثهم للنشر العالمي.	2.36	0.65	كبيرة	7
10	ضعف إلمام أعضاء هيئة التدريس بقواعد النشر العالمية.	2.38	0.65	كبيرة	6
	إجمالي البعد الأول	2.38	0.41	كبيرة	

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

1- حصلت العبارة رقم (3)، والتي تنص على " ضعف إتقان بعض أعضاء هيئة التدريس للغات الأجنبية."، على أعلى متوسط حسابي بين عبارات البعد الأول، مقداره (2.50)، وانحراف معياري مقداره (0.62)، حيث جاءت الاستجابة (كبيرة)، بينما حصلت العبارة الأولى والتي تنص على " قلة معرفة أعضاء هيئة التدريس بأهمية النشر العلمي في الدوريات العالمية"، على أقل متوسط حسابي، مقداره (2.26)، وانحراف معياري مقداره (0.63)، أي بدرجة استجابة متوسطة.

2- حصلت معظم العبارات على متوسطات حسابية تنحصر بين (2.33 – 3)، أي متوسطات كبيرة، ما عدا العبارتين الأولى والثانية، حصلتا على متوسط حسابي مقداره (2.26، 2.31)، على الترتيب، أي بدرجة استجابة متوسطة.

3- جاءت الاستجابة مجملة على البعد الأول بمتوسط حسابي مقداره (2.38)، وانحراف معياري مقداره (0.41)، مما يدل على أن المشكلات والمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة استجابة كبيرة.

وقد يرجع ذلك إلى أهمية إتقان اللغات الأجنبية وخاصةً اللغة الإنجليزية، لغة النشر في الدوريات العالمية، وحرص العديد من أعضاء هيئة التدريس ومحاولاتهم المتكررة للنشر في الدوريات العالمية. بالإضافة إلى ألفة أعضاء هيئة التدريس النشر في الدوريات المحلية لسهولة التواصل معها، وتركيز معظم أعضاء هيئة التدريس على إجراء بحوث للترقية، وقلة عقد دورات تدريبية لتوعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية النشر العلمي العالمي كمؤشر على جودة الباحث والبحث والمؤسسة البحثية، ودوره في الارتقاء بتصنيف الجامعة في التصنيفات العالمية للجامعات (Ranking of Universities)، وتدريبهم على كيفية التعامل مع الدوريات العالمية، وخطوات تقديم بحوثهم للنشر، والإلمام بقواعد النشر العالمية، والتدريب على اختيار الموضوعات البحثية المميزة، والإبداعية، والمبتكرة، وطرق معالجتها.

ب- **البعد الثاني (معوقات إدارية):**

ويوضح الجدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لكل عبارة على مستوى البعد الثاني (معوقات إدارية) وعلى مستوى البعد إجمالاً:

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على البعد الثاني (معوقات إدارية). (ن= 256)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
11	قلة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال النشر العالمي.	2.40	0.61	كبيرة	1
12	عدم وجود آلية واضحة لدى الجامعة للنشر في الدوريات العالمية.	2.29	0.60	متوسطة	8
13	تدني الاعتمادات المالية المخصصة للنشر العالمي.	2.34	0.66	كبيرة	3
14	افتقار الجامعة إلى استراتيجية واضحة ومحددة للنشر العالمي.	2.29	0.65	متوسطة	9
15	عدم وجود آلية واضحة من الجامعة لتبني الأفكار البحثية الإبداعية.	2.30	0.68	متوسطة	7
16	زيادة الأعباء المهنية التي تعيق أعضاء هيئة التدريس عن البحث الإبداعي.	2.31	0.60	متوسطة	5
17	قلة توفير أنظمة معلومات وقواعد بيانات عالمية للبحث العلمي.	2.31	0.66	متوسطة	6
18	ضعف التقدير المعنوي من قبل الجامعة للبحوث المنشورة عالمياً.	2.36	0.59	كبيرة	2
19	عدم تشجيع الجامعة للنشر في دوريات عالمية بمكافآت مالية مجزية.	2.34	0.70	كبيرة	4
20	تساوي البحث المنشور محلياً مع البحث المنشور عالمياً عند الترقية.	2.24	0.74	متوسطة	10
	إجمالي البعد الثاني	2.32	0.43	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

1- حصلت العبارة (11)، والتي تنص على " قلة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال النشر العالمي"، على أعلى متوسط حسابي بين عبارات البعد الثاني، مقداره (2.40)، وانحراف معياري مقداره (0.61)، حيث جاءت الاستجابة بدرجة (كبيرة)، بينما حصلت العبارة رقم (20) والتي تنص على " تساوي البحث المنشور محلياً مع البحث المنشور عالمياً عند الترقية"، على أقل متوسط حسابي، مقداره (2.24)، وانحراف معياري مقداره (0.74)، أي بدرجة استجابة متوسطة.

2- حصلت عبارات البعد الثاني على متوسطات حسابية تنحصر درجات الاستجابة عليها بين كبيرة ومتوسطة.

3- جاءت الاستجابة مجملة على البعد الثاني بمتوسط حسابي مقداره (2.32)، وانحراف معياري مقداره (0.43)، مما يدل على أن المشكلات والمعوقات الإدارية جاءت بدرجة استجابة متوسطة.

وقد يرجع ذلك إلى أن جامعة نجران جامعة حديثة الإنشاء وتركز إدارة الجامعة على التعليم أكثر من تركيزها على البحث والنشر العلمي، مع إعطاء البحث والنشر العلمي أهمية تالية للتعليم والتدريس، وقلة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فيما يخص النشر العلمي. بالإضافة إلى ضعف التقدير المادي والمعنوي للباحثين الذين ينشرون بحوثهم في الدوريات العالمية. وكذلك إنشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية والتدريس وأعمال الجودة، .... وغيرها عن القيام بالبحوث الإبداعية والمبتكرة. بالإضافة إلى عدم وجود آلية واضحة من الجامعة لتبني الأفكار البحثية الإبداعية.

ج- البعد الثالث (معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي):

ويوضح الجدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لكل عبارة على مستوى البعد الثالث وعلى مستوى البعد إجمالاً:

جدول (12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على البعد الثالث (معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي). (ن= 256)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
21	تشدد معايير وشروط النشر في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.	2.46	0.54	كبيرة	2
22	صعوبة تحديد الدورية المناسبة للنشر.	2.37	0.57	كبيرة	7
23	تعقد إجراءات وخطوات نشر البحوث في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.	2.44	0.64	كبيرة	3
24	يستغرق النشر في الدوريات العالمية وقتاً أطول من الدوريات المحلية.	2.40	0.62	كبيرة	6
25	ضعف التسويق والدعاية للدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.	2.44	0.63	كبيرة	4
26	ضعف التقدير المادي من قبل الدوريات العالمية للأبحاث المتميزة المنشورة فيها.	2.27	0.66	متوسطة	10
27	ضعف التقدير المعنوي من قبل الدوريات العالمية للأبحاث المتميزة المنشورة فيها.	2.34	0.68	كبيرة	8
28	قلة وجود أوعية نشر عالمية في المنطقة العربية تستوعب ما ينتجه أعضاء هيئة التدريس.	2.41	0.61	كبيرة	5
29	عدم اعتماد اللغة العربية كلغة معترف بها للنشر في الدوريات العالمية.	2.54	0.57	كبيرة	1
30	عدم وجود معايير ثابتة في الدوريات العالمية للحكم على الأبحاث المقدمة للنشر.	2.33	0.65	متوسطة	9
	إجمالي البعد الثالث	2.40	0.39	كبيرة	
	إجمالي الاستبانة	2.37	0.35	كبيرة	

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

1- حصلت العبارة رقم (29)، والتي تنص على "عدم اعتماد اللغة العربية كلغة معترف بها للنشر في الدوريات العالمية"، على أعلى متوسط حسابي بين عبارات البعد الثالث، مقداره (2.54)، وانحراف معياري مقداره (0.57)، حيث جاءت الاستجابة بدرجة (كبيرة)، بينما حصلت العبارة رقم (26) والتي تنص على " ضعف التقدير المادي من قبل الدوريات العالمية للأبحاث المتميزة المنشورة فيها."، على أقل متوسط حسابي، مقداره (2.27)، وانحراف معياري مقداره (0.66)، أي بدرجة استجابة متوسطة.

2- حصلت معظم العبارات على متوسطات حسابية تنحصر بين (2.33- 3)، أي متوسطات كبيرة، ما عدا العبارتين رقم (26، 30)، حصلتا على متوسط حسابي مقداره (2.27، 2.33)، على الترتيب، أي بدرجة استجابة متوسطة.

3- جاءت الاستجابة مجملة على البعد الثالث بمتوسط حسابي مقداره (2.37)، وانحراف معياري مقداره (0.35)، مما يدل على أن المشكلات والمعوقات المتعلقة بأوعية النشر العلمي جاءت بدرجة استجابة كبيرة.

وقد يرجع ذلك إلى تعقد الإجراءات وتشدد شروط النشر في الدوريات العالمية، بالإضافة إلى قلة إتقان العديد من أعضاء هيئة التدريس للغة الإنجليزية – لغة النشر المعتمدة في معظم الدوريات العالمية. بالإضافة إلى قلة وجود أوعية نشر عالمية في المنطقة العربية تستوعب ما ينتجه أعضاء هيئة التدريس. كما أن الوقت الطويل الذي يستغرقه النشر في الدوريات العالمية يستدعي أعضاء هيئة التدريس إيثار السلامة والنشر في الدوريات المحلية لمتابعة ترقياتهم للدرجة الأعلى.

ثانياً: عرض وتفسير نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

وينص على (هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة معوقات النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟)، وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة معوقات النشر العلمي العالمي بين أعضاء هيئة التدريس (ذكور – إناث) باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ويوضح الجدول (13) نتائج الفروق بين الجنسين ودلالتها الإحصائية :

جدول (13) : الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد استبانة معوقات النشر العلمي بين أعضاء هيئة التدريس (ذكور– إناث) باستخدام اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية (ن=256)

القيم الإحصائية / الأبعاد	ذكور (ن =142)		إناث (ن =114)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
البعد الأول معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس.	2.5092	0.3881	2.2263	0.3788	5.857	دالة عند مستوى 0.01
البعد الثاني (معوقات إدارية)	2.3204	0.5014	2.3132	0.3300	0.139	غير دالة
البعد الثالث معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي.	2.4239	0.4434	2.3693	0.3129	1.154	غير دالة
الدرجة الكلية	2.4178	0.3908	2.3029	0.2792	2.740	دالة عند مستوى 0.01

من الجدول السابق، يتضح ما يأتي:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الجنسين (ذكور/ إناث) على مستوى البعدين الثاني (معوقات إدارية)، والثالث (معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي).

مما يدل على أن إدراك أعضاء هيئة التدريس للمعوقات الإدارية والمعوقات المتعلقة بأوعية النشر العلمي متقاربة، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه المعوقات خارجة عن إرادة أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث على حد سواء.

2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات فئات العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، على مستوى البعد الأول (معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس)، لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور عند مستوى دلالة (0.01) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور على مستوى البعد الأول (**2.5092**)، وانحراف معياري مقداره (**0.3881**)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (**2.2263**)، وانحراف معياري مقداره (**0.3788**)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق (**5.857**). وعلى مستوى الدرجة الكلية توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات فئات العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، على مستوى الاستبانة مجملة لصالح الذكور عند مستوى دلالة (0.01) حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (**2.4178**)، وانحراف معياري مقداره (**0.3908**)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (**2.3029**)، وانحراف معياري مقداره (**0.2792**)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق (**2.740**).

مما يدل على أن الصعوبات والمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس (الذكور) أكثر من تلك التي تواجه عضوات هيئة التدريس (الإناث). كما أن إدراك أعضاء هيئة التدريس (الذكور) للمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس أعلى من إدراك عضوات هيئة التدريس (الإناث) لها.

وقد يرجع ذلك إلى أن (الذكور) أكثر بحثاً وسعياً للنشر في الدوريات العالمية حيث أن من يبحث ويسعى أكثر تواجهه مشكلات أكثر أما من لا يسعى للنشر العالمي ويكتفي بالنشر المحلي فلن تواجهه تلك المعوقات المتعلقة بالنشر العالمي. بالإضافة إلى وقوع الجامعة في منطقة شديدة المحافظة مما يجعل المرأة حبيسة العادات والتقاليد، ويضع القيود على المرأة في مسألة الابتعاث والسفر والتنقل وحضور المؤتمرات مما يحد من إتقانها للغات الأجنبية، ويحد من مشاركتها في برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: عرض وتفسير نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

وينص على (هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة معوقات النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير التخصص (علمي / أدبي)؟)، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة معوقات النشر العلمي العالمي بين أعضاء هيئة التدريس (علمي – أدبي) باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ويوضح الجدول (14) نتائج الفروق بين المتوسطات ودلالتها الإحصائية :

جدول (14) : الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد استبانة معوقات النشر العلمي بين أعضاء هيئة التدريس (علوم/ آداب) باستخدام اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية : ن=256 "

القيم الإحصائية / الأبعاد	علمي (ن =126)		أدبي (ن =130)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
البعد الأول معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس.	2.4000	0.4126	2.3669	0.4051	0.647	غير دالة
البعد الثاني معوقات إدارية.	2.1810	0.4466	2.4492	0.3759	5.192	دالة عند مستوى 0.01
البعد الثالث معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي.	2.3016	0.4306	2.4946	0.3224	4.050	غير دالة
الدرجة الكلية	2.2942	0.3674	2.4369	0.3174	3.330	دالة عند مستوى 0.01

من الجدول السابق يتضح ما يأتي:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص (علوم / آداب) على مستوى البعدين (الأول والثالث).

2- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات فئات العينة عند مستوى دلالة (0.01) على مستوى البعد الثاني، لصالح التخصصات الأدبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية **(2.1810)** وانحراف معياري مقداره **(0.4466)**، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتخصصات الأدبية **(2.4492)**، وانحراف معياري مقداره **(0.3759)**، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق **(5.192)**. وعلى مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات فئات العينة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التخصصات الأدبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية **(2.2942)** وانحراف معياري مقداره **(0.3674)**، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتخصصات الأدبية **(2.4369)**، وانحراف معياري مقداره **(0.3174)**، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين التخصصين **(3.330)**.

مما يدل على أن المعوقات والمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية أكثر من تلك التي تواجه أقرانهم في التخصصات العملية والتطبيقية والعلوم الطبيعية.

وقد يرجع ذلك إلى اعتياد أعضاء هيئة التدريس في العلوم الطبيعية والتطبيقية على النشر في الدوريات العالمية، وذلك لإجادتهم اللغة الإنجليزية، لغة النشر في الدوريات العالمية، حيث أن الدراسة في أغلب التخصصات العملية والتطبيقية تكون باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى قلة الاعتداد بما ينشر محلياً في مجالات العلوم الطبيعية والتطبيقية والتخصصات العملية.

أهم نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

1- جاءت الاستجابة مجملة على البعد الأول (معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي مقداره (2.38)، وانحراف معياري مقداره (0.41)، مما يدل على أن المشكلات والمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة استجابة كبيرة.

2- جاءت الاستجابة مجملة على البعد الثاني (المعوقات الإدارية) بمتوسط حسابي مقداره (2.32)، وانحراف معياري مقداره (0.43)، مما يدل على أن المشكلات والمعوقات الإدارية جاءت بدرجة استجابة متوسطة.

3- جاءت الاستجابة مجملة على البعد الثالث (معوقات متعلقة بأوعية النشر العلمي) بمتوسط حسابي مقداره (2.37)، وانحراف معياري مقداره (0.35)، مما يدل على أن المشكلات والمعوقات المتعلقة بأوعية النشر العلمي جاءت بدرجة استجابة كبيرة.

4- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح الذكور.

5- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانة النشر العلمي العالمي تبعاً لمتغير

التخصص (علوم / آداب) عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية.

توصيات الدراسة:

1- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية النشر العلمي في الدوريات المصنفة في قواعد البيانات العالمية.

2- تفعيل برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال النشر العلمي، من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس على اختيار الدورية المناسبة لبحوثهم، وخطوات تقديم بحوثهم، والتعريف بقواعد النشر العالمية.

3- التأكيد على ضرورة إتقان وإجادة أعضاء هيئة التدريس للغة الإنجليزية تحدثاً وكتابة، من خلال وضع شرط لإجادة اللغة الإنجليزية عند تعيين المعيدين وأعضاء هيئة التدريس، ووضع شرط إجادة اللغة الإنجليزية عند الترقية للدرجات الأعلى.

4- وضع عمادة البحث العلمي بالجامعة استراتيجية وآليات تنفيذ واضحة ومحددة لتشجيع النشر العلمي العالمي.

5- وضع عمادة البحث العلمي بالجامعة آلية واضحة لدعم الأفكار البحثية الإبداعية.

6- توفير عمادة البحث العلمي بالجامعة لأنظمة معلومات وقواعد بيانات عالمية للبحث العلمي.

7- تخصيص الاعتمادات المالية الكافية لدعم النشر العلمي بالجامعة.

8- اعتماد مكافآت مالية مجزية لأعضاء هيئة التدريس الذين ينشرون أبحاثهم في دوريات علمية ذات معامل تأثير (Impact Factor).

9- الارتقاء بمستوى التوثيق والفهرسة في الدوريات العربية للوصول للمستويات العالمية.

10- إقامة شراكات واسعة بين المختصين للإشراف على أهمية الموضوعات المطروحة للبحث وعلى جودة ما ينشر على الصعيد العالمي.

11- إنشاء دوريات متخصصة لا تنتمي إلى مؤسسة تعليم عال بعينها، بل تشرف عليها مجموعات من الباحثين المستقلين ينتمون إلى مؤسسات متعددة، تعتمد شروطاً للنشر، وآليات للتحكيم تضمن الشفافية، والموضوعية، والحيادية، والالتزام بالمعايير العالمية.

12- التشبيك الوثيق بين أعضاء هيئة التدريس في مختلف مؤسسات التعليم العالي العربية، ولعل في جمعيات الكليات المتناظرة التي أنشأها اتحاد الجامعات العربية، البراعم الأساسية لمثل هذا التشبيك، والتي من شأن تفعيل عملها إنشاء دوريات علمية عربية متخصصة ذات بعد عربي وعالمي شامل.

المراجع:

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (2009)، **تقرير المعرفة العربي للعام 2009 نحو تواصل معرفي منتج**. دبي: شركة دار الغرير للطباعة والنشر، متاح على:
http://www.mbrfoundation.ae/English/Documents/AKR2009-Ar/akr-Ar.pdf

برنامج النشر العالمي (2012)، **تقييم المجلات العلمية وقياس إسهامات المؤلفين-الاستشهادات المرجعية ومعاملات التأثير**، وحدة النشر العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 7، 29.

برنامج النشر العلمي العالمي (2012)، **المعايير العلمية للنشر في المجلات العالمية المرموقة**، وحدة النشر العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الجوهري، أمجد عبدالهادي (2009)، الإسهام العلمي للباحثين في الوطن العربي – دراسة لمؤشرات بعض الدول العربية، **مجلة دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات**، مصر، مج (14)، ع (2)، 168- 206.

سالم، سالم بن محمد (2012)، المجلات العلمية العربية والانطلاق نحو العالمية، **مجلة دراسات المعلومات**، ع (14)، 5- 7.

العكنة، مرزوق محمد (2011)، تحسين نوعية ومخرجات البحث العلمي من خلال النشر في الدوريات العلمية المميزة، **مؤتمر "الرؤية المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي"**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة اليرموك، الأردن، 1-20.

مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية (2014)، **التحول إلى مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية**، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، الرياض.

مؤسسة الفكر العربي (2010)، **التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية،البحث العلمي في الوطن العربي– مؤشرات التخلف ... ومحاولات التميز**، مؤسسة الفكر العربي، بيروت.

مؤسسة الفكر العربي (2013). **التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية للعام 2013. التكامل المفقود بين التعليم والبحث العلمي وسوق العمل والتنمية في الدول العربية.** بيروت. لبنان. متاح على: http://fikrconferences.org/sites/default/files/takrir6.pdf

وزارة التعليم (2014)، **إحصاءات التعليم العالي بالتفصيل**، متاح على: https://www.mohe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Ehsaat/Pages/default.aspx

وزارة التعليم (2015)، **التعليم في المملكة العربية السعودية – مؤشرات محلية ومقارنات دولية**، مرصد التعليم، الرياض.

وزارة التعليم العالي (2011)، **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية – مؤشرات محلية ومقارنات دولية**، مرصد التعليم العالي، الرياض.

Adams, J., King. C., Pendlebury. D., Hook. D. and Wilsdon. J. (2011). **Global Research Report Middle East: Exploring the Changing Landscape of Arabian, Persian and Turkish Research**. (Forward: Ahmed. H. Zewail). United Kingdom: Thomson Reuters Business, pp: 1-12, at: http://researchanallytics.Thomsonruters.com/m/pdfs/globalresearchreport-aptme.pdf

Bergstrom, C. T. (2007). Engen factor: Measuring the Value and Prestige of Scholarly Journals. **College and Research Libraries News**, 68 (5).

Bollen, J., Van der Sompel, H., Hagber, A. and Chute, R. (2009). Principal Components Analysis of 39 Scientific Impact Measures. **PLoSONE 4(6):** e6022. doi:10.1371/journal.pone.0006022.

Canadian Science Publishing (2014), **Canadian Researchers' Publishing: Attitudes and Behaviors**, Phase 5 Report, Canadian Science Publishing.

Eger, T., Scheufen, M. and Meierrieks, D .(2015). The Determinants of Open Access Publishing: Survey Evidence from Germany. **Europe Journal of Law and Economy**, 39:475–503, DOI 10.1007/s10657-015-9488-x

Falagas,M.E., Kouranos,V.D., Arencibia-Jorge, R. and Karageorgopoulos, D. E. (2008). Comparison of SCImago Journal Rank Indicator with Journal Impact Factor. **The FASEB Journal**, 22,2623-2628.

Falagas, M., Karavasious. A. andBliziotis. L. (2006). A Bibliometric Analysis of Global Trends of Research Productivity in Tropical Medicine. **ActaTropia**, 99 (2-3); 155- 159.

Gu,Y.(2002). An Exploratory Study of Malaysian Publication Productivity in Computer Science and Information Technology. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, 53 (12), 974- 986.

Horta, H. and Veloso. F. M. (2007). Opening the Box; Comparing EU and US Scientific Output by Scientific Field. **Technological Forecasting and Technological Change**, 74 (8). 1334- 1356.

King,D.A.(2004). **The Scientific Impact of Nature**. 43. (6997).311- 316.

Nour,S.(2005). **Science and Technology Development Indicators in the Arab Region; a Comparative Study of Gulf and Mediterranean Arab Countries**. Availableat:http://www.intech.Unu.edu/publications/discussionpapers/2005-3.pdf.

SCImago. (2007). **SJR-SCImago Journal and Country Rank**. Retrieved May7, 2010, from http://www.scimagojr.com.

Silva, H. S. (2006). Trends, Challengers and Promotion of Clinical and Cardiovascular Research in Latin America and the Caribbean. **Prevention and Control**. 2(3). 129- 135.

Zitt, M.and Small, H. (2008). Modifying the Journal Impact Factor by Fractional Citation Weighing: The Audience Factor. **J .Am.Soc.Inf.Sci.Tech**. Ar., 59, 1856- 1860.

نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية

تيسير عبدالله نوال القاضي

جامعة القدس

فلسطين

تاريخ التسلم: 2015/9/2 تاريخ القبول: 2016/5/3

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مُستوى نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية "في الضفة الغربية من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2012/2011) والبالغ عددهم (1866) مدرس ومدرسة حسب سجلات وزارة التربية والتعليم, وإلى بحث العلاقة بينهما واشتملت المتغيرات التي تمت دراستها على الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري. وقد تكونت عينة الدراسة من (213) مُدرساً ومُدرسة من أعضاء الهيئة التدريسية, وتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وهي ما نسبته (11.4%) من المجتمع الكلي للدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي, كما استخدما مقاييس الدراسة التالية, مقياس الصحة النفسية من إعداد (مكاوي. ب.ت) ومقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد (منسي, وكاظم2006).

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إحصائية دالة بين كل من نوعية الحياة والصحة النفسية وأبعادهما، وإن هذه العلاقة علاقة طردية، وبالنسبة لمستوى الصحة النفسية عند أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، فقد تبين بأنهم يتمتعون بدرجه متوسطة من الصحة النفسية, وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية كان (2.301) والانحراف المعياري (0.259) أما بالنسبة لنوعية الحياة فأظهرت النتائج بأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية كانت (3.843) وانحراف معياري (0.604) وهذا يدل على أن مستوى نوعية الحياة لدى عينة الدراسة جاء بدرجة عالية.

أما فيما يتعلق بأثر المتغيرات المستقلة على كل من نوعية الحياة والصحة النفسية فقد أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في متغير الصحة النفسية في كل من المتغيرات: الدرجة العلمية، الرتبة العلمية، التخصص العلمي، ولكن وُجدت فروق دالة إحصائيا في متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الواقعة ما بين (11-15).

ولكن يوجد فروق في الأبعاد لكل من المتغيرات التالية بالنسبة للصحة النفسية الرتبة العلمية لصالح المحاضر ويوجد فروق في بُعد الرضا عن الذات وبُعد الأمن الاقتصادي.

أما بالنسبة لنوعية الحياة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لكل من الدرجة العلمية، والرتبة العلمية، والتخصص، والدخل الشهري بينما وجدت فروق دالة احصائياً في بعد الأمن الاقتصادي لصالح حملة درجة الدكتوراه.

(**الكلمات المفتاحيه:**جوده الحياه, اساتذه الجامعات, فلسطين, الصحه النفسيه).

Mental Health and Quality of the Life Among Faculty in the Palestinian Universities

Nawal Saleh Ahmad Hussein (Al-Qadi) Taisir Abdallah

This study aimed to identify the level of the mental health and its relationship to the quality of life among a sample of university teachers in the Palestinian universities. It tackled the relationship as well as identified the impact of some demographic variables: gender, age, marital status, place of residence, academic level, years of experience, specialization, and monthly income. The sample of the study consisted of (213) members of the teaching faculty who accounted for (11.4%) of the total population of the study, stratified random sampling method was employed**.**

The results of the study showed a significant correlation between the psychological health and quality of life and their dimensions. As for the psychological health level among the university teachers, the results showed that they enjoy moderately mental health. The results also showed that that the level of quality of life among members of the study sample was very high. In regard of the effect of the variables on the mental health and the quality of life, the study results showed that there were no statistically significant differences in the variable of mental health in each of the following variables: sex, age, marital status, place of residence, academic level, and scientific specialization. However, there were statistically significant differences in the variable of age in favor of (45-54) years old and in the variable of the years of experience in favor of those whose age ranges between (15-11). However, there were statistically significant differences in the dimensions of each of the following variables due to mental health; the place of residence: there were differences in psychological security dimension in favor of the inhabitants of the city; the scientific level: there were differences the dimensions of self-satisfaction and economic security. As for quality of life, the results showed that there were statistically significant differences in the dimensions due to gender, age, place of residence, scientific level, specialization and monthly income; there were statistically significant differences in the variable of the economic security in favor of doctoral degree holders only. In the light of those findings, the researchers suggest the most important several recommendations: improving the scientific, economic, recreational and academic level of the Palestinian university teachers. The university administrations should give the teachers enough rest between lectures increases their office, improve their psychological well-being, provide them with quality recreation and rehabilitation, and attempt to resolve their difficulties. They should be given the greatest opportunity to achieve the educational process in accordance with the

quality system. Studies must be conducted to find out at the quality of life for teachers, students or other community sector.
(Key Words: Quality of life, University faculty, Palestine, Mental Health).

مقدمة:

يعيش الإنسان في وقتنا الحاضر في عالم سريع التغيير على كافة الاصعدة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية، وهذا التغيُّر السريع أفرز وقائع متعددة ومستجدة ما يتطلب من الانسان المعاصر إن حدث تغيير في بنيته النفسية والفكرية أن يتمكن من التأقلم معها وتشربها بشكل ايجابي.

فمثلا هناك ثورة تكنولوجية وعلمية وانفجار معرفي غير مسبوق وضع الدول في حالة تنافس وتسابق شديدين لتحقيق أهداف مختلفة منها: تحصيل اكبر قدر من المكاسب المادية، وبسط النفوذ والسيطرة، والوصول لاكتشافات جديدة، واحتلال مراكز مرموقة في سباق الحضارة...الخ. علما أن هدف هذه التغييرات مجتمعة هو الإنسان ومادتها هو الإنسان أيضا لذا لن تؤتي هذه التغييرات ثمارها وتحقق أهادفها إلا بتمتع الإنسان (بصفته المتلقي لها) بصحة نفسية وعقلية جيدة وبيئة اجتماعية وعلمية مناسبة وداعمة ومشجعة له على ذلك.

وتسعى الصحة النفسية جاهدة إلى الوصول بالفرد للرضا والانسجام النفسي والاجتماعي والروحاني لتحقق مستويات عالية من العلم والمعرفة وبالتالي لا يمكن للعلم أن يحقق أهدافه بعيدا عن الصحة النفسية ولا يمكن أن تتحقق أهداف الصحة النفسية بعيدا عن العلم والمعرفة.

وإن الغاية الأساسية لعلم النفس الإيجابي تتمثل في قياس وفهم وبناء مكامن القوة الإنسانية وفضائلها المدنية وصولا إلى تطوير الحياة الجيدة، ومن أهدافه بناء التمكين الشخصي وحسن الحال الذاتي في الحياة، والتمكين يتمثل في التفكير الايجابي، أما حسن الحال فهو يرتبط بتعزيز الصحة النفسية وصولاً إلى بناء الحياة الطيبة مثل الرضى، والتفاؤل، والأمل، والانطلاق، والدافعية الذاتية، والسعادة، والأمن النفسي، والمهارات الاجتماعية (حجازي،2005).

وتعرف منظمة الصحة العالمية الصحة النفسية بأنها: حالة من العافية التي تسمح للفرد بتحقيق قدراته والتعاطي مع ضغوط الحياة اليومية، والعمل بجدية وإنتاجية تمكنه من إفادة مجتمع. (WHO,2007)

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايداً في مجال علم النفس بدراسة مفهوم نوعية الحياة والمتغيرات المرتبطة به مثل الرضا عن الحياة، والأمل، والحب، والسعادة، ومعنى الحياة، وفعالية الذات، وإشباع الحاجات وذلك في إطار علم النفس الإيجابي، الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الفرد والمجتمع ليصل بهما إلى الرفاهية بعد أن تجاهل علماء النفس لفترات طويلة الجوانب الإيجابية لدى الإنسان وكان كل اهتمامهم بالجوانب السلبية، كما تعددت استخدامات مفهوم النوعية في كافة المجالات منها: نوعية الحياة، ونوعية التعليم، ونوعية الإنتاج، ونوعية المستقبل، ونوعية العمل، ونوعية السكن، وغيرها من المجالات، وأصبحت النوعية هدفاً لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة للفرد (عبد الله، 2008).

لقد خُلق الإنسان لكي يحيا ويعيش في سعادة وهناء؛ ولا بد من مقومات لهذه الحياة، فإن حياته لا تقتصر على تلبية الحاجات الأساسية والضرورية لبقائه، وإنما تتعداها لتشمل كل ما يحسن نوعيتها، وامتيازه عن باقي المخلوقات، كالمقومات العقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، مع ما تتضمنه من قدرته على التفكير الإيجابي وعلاقاته الاجتماعية المميزة ومعتقداته الدينية وقيمه الثقافية والحضارية وأوضاعه الاقتصادية لكي يتمكن كل شخص من أن يحدد ما الشيء الذي يحقق له السعادة والرضى في الحياة، لذلك لا بد أن يكون في حياة الإنسان شيء من النوعية والجودة لتحقيق ذلك (عبدالله، وكتلو 2011).

إن الوقوف على الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى مُدرسي الجامعات من أهم عناصر ومرتكزات التعليم، وذلك لأن الجامعة مؤسسة مجتمعية لها أهميتها المتميزة بين مؤسسات المجتمع التي تساهم في تأهيل وبناء أبناء الوطن كلا حسب وجهته وميوله وإمكانياته العلمية منها والعملية.

لذلك فإن نوعية الحياة: تعني الإحساس بالارتياح والرضى عن الحياة بشكل عام يحددها الشخص نفسه الذي يخضع للتقييم. ومن هنا فإن نوعية الحياة تعرف بأنها عملية تكامل الجانبين الفسيولوجي والنفسي ليشكلا المؤشر الأقوى على الاهتمام بمستوى الراحة والاستقرار والطمأنينة في أحضان الآخرين

برضى تام ورفاهية متطورة، في مجالات الحياة المختلفة (Meeberg,1993).

يعد مفهوم نوعية الحياة من المفاهيم الحديثة نسبيا، التي حظيت باهتمام خاص في الآونة الأخيرة، ولا سيما في نقاشات الباحثين والعلماء، ودراساتهم التي تتعلق بالعديد من قضايا الحياة المختلفة، كقضايا الصحة سواء كانت نفسية أو فسيولوجية، ويهتم السيكولوجيون بزيادة الشعور بالرضى عن الحياة وبالانفعالات الإيجابية، وهناك حالات ذاتية تختلف كيفياً بين الأفراد، فالأفراد المختلفون قد يحصلون على درجة من الشعور بالرضى من مصادر مختلفة من الأصدقاء، أو الموسيقى، أو ممارسة التدريبات البدنية، أو الجنس، أو كسب النقود، أو العمل. وليس للسيكولوجي أن يقر أيها أحسن أو من الذي يتمتع بنوعية حياة أفضل (ارجايل،1993).

ان مفهوم نوعية الحياة مفهوم افتراضي شائع يقصد به إحساس عام بالرفاه، يتضمن جوانب من السعادة، والرضا عن الحياة، بشكل عام وهو مفهوم واسع وذاتي أكثر من كونه مفهوماً محدداً وموضوعياً.

لذلك فإن المُدرس الذي يتمتع بالصحة النفسية الجيدة يكون أداؤهُ ومعدل إنتاجه مرتفعين إذا ما تمت مقارنته بغيره ممّن لديه بعض الاضطرابات النفسية.

وتُعتبر الجامعة مؤسسة مجتمعية من مؤسسات البناء في كل مجتمع وهي بمثابة العقل المفكر فيه، ويقع على عاتقها مهام عظام في مُختلف المجالات: (العلمية منها والمهنية والتكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية...الخ). وللجامعة وظائف أساسية أهمها الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي والاجتماعي لطلبة البحث العلمي، وكذلك المشاركة في خدمة البيئة وتطوير المجتمع وحل مشكلاته (عبد السلام 2005).

إذا كان مدرس الجامعة بوجه عام له مكانته المتميزة الرفيعة، فان هذه المكانة تزداد رفعةً عندما يقوم المُدرس بدوره على أكمل وجه لأن مدرسي الجامعات هم العنصر المهم الذي يقع على عاتقهم إعداد الشريحة المهمة وأصحاب العقول المتعلمة.

لذلك فان الاهتمام بصحة المدرسين النفسية ونوعية حياتهم يجب أن يكون مدار اهتمام صانعي القرار، لأنّ شخصية المُدرس الجامعي تُعد عاملاً مهماً في نجاح العملية التعليمية باعتباره أفضل أنموذج يحتذي به لغرس السلوكيات المرغوبة، وشخصية المُدرس الفاعل المعطاء تترك آثاراً ايجابية في نفوس الطلبة وسلوكياتهم بما يمكنهم من تكوين اتجاهات إيجابية نحو الجامعة والمُدرسين والمادة التعليمية والحياة بشكل عام ويعدُّ هذا من اسهامات علم النفس الإيجابي الذي يهدف الى تحسين نوعيه الحياه بشكل عام ولما له من تأثير على صحته النفسية.

ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت موضوع نوعية الحياة والصحة النفسية وقلة المراجع العربية التي تناولت هذه الموضوعات قام الباحثان بعمل دراسة تناولا فيها موضوع نوعية الحياة والصحة النفسية لدى مّدرسي الجامعات الفلسطينية.

من هنا سعت هذه الدراسة للتعرف على مدى تقدير أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لنوعية حياتهم, ومدى تقديرهم لمستوى الصحة النفسية الذي يتمتعون به, والعلاقة بين هذين المتغيرين باعتبارهما ذوي تأثير مهم في العملية الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

إن السعى للوصول إلى تحقيق صحة نفسية مستقرة تمثل هدفا أساسياً لكل شخص، لذا تطور اهتمام علم النفس في السنوات الأخيرة في الموضوعات التي تؤكد على إيجابية الشخصية الإنسانية الأصيلة كالمفهوم الذي يتم دراسته الآن (نوعية الحياة) أو ما يطلق عليه معنى الحياة، فضلاً عن مفاهيم أخرى غيرها كالحب والعطاء والإخلاص والانتماء والرضى والأمل والسعادة والمسؤولية.

ونظراً للظروف والحوادث التي يمر بها أبناء الشعب الفلسطيني من حوادث مؤلمة من قتل أو سجن أو إبعاد أو هدمٍ للبيوت أو الوقوف على الحواجز العسكرية ساعات طويلة كل ذلك يؤثر على شرائح المجتمع الفلسطيني وفئاته كافّة بما فيهم أعضاء الهيئة التدريسية، والسؤال الذي يطرح نفسه كيف يستطيع هؤلاء أن يعيشوا حياتهم بدون مؤثرات نفسية في ظل هذه الظروف؟

من هنا سعت هذه الدراسة للتعرف على مدى تقدير مُدرسي الجامعات الفلسطينية لنوعية حياتهم، ومدى تقديرهم لمستوى الصحة النفسية الذي يتمتعون به، والعلاقة بين هذين المتغيرين باعتبارهما ذَوَي تأثير مهم في العملية الأكاديمية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الاول: ما مستوى الصحة النفسية لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الثاني : ما مستوى نوعية الحياة لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نوعية الحياة والصحة النفسية لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى عينة من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري؟

السؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة لدى عينة من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول جانباً مهماً وجديداً من قضايا نوعية الحياة من جهة وعلاقتها بالصحة النفسية من جهة أخرى، وحسب توقعات الباحثين فإن هذه الدراسة لم يتطرق لها الباحثون العرب في الوطن العربي بشكل عام والباحثون الفلسطينيون بشكل خاص، وأن دراسة هذين الموضوعين لعينة مُدرسي الجامعات كانت الأولى على حسب علم الباحثين.
2. تأتى أهمية هذه الدراسة أيضا من اهتمامها بفئة مهمة وذات تأثير كبير في حياتنا وحياة أبنائنا الطلبة ألا وهم فئة مُدرسي الجامعات الفلسطينية وما يقومون به من أدوار مختلفة في تحقيق أهداف الجامعة، إضافة لما يمثلونه من قدوة حسنة لجموع الطلبة الذين هم أجيال المستقبل وقاعدة الصرح التعليمي الذي تعقد عليه الآمال مستقبلاً. ومن هنا كانت هناك حاجة ملحّة إلى معرفة العلاقة بين نوعية الحياة والصحة النفسية والتعرف على تأثير بعض العوامل الشخصية والوظيفية على هذين المتغيرين لدى عينة من مُدرسي الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

الأهمية العملية للدراسة:

1. إن المجتمع الفلسطيني والذي يمر في العديد من الأحداث والأزمات التي تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تدهور الوضع النفسي لكافة شرائح المجتمع وما مدرسو الجامعات إلا شريحة مهمة من هذه الشرائح، فإن أهمية هذه الدراسة تعود إلى اهتمامها بها لأنهم هم قاعدة الصرح التعليمي التي تعقد عليهم الآمال في الحاضر والمستقبل فهم الشريحة المهمة التي يجب أن نبدأ بها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق مجموعة من الأهداف، وهي:

1. التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى مُدرسي الجامعات الفلسطينية.
2. التعرف على تقدير نوعية الحياة لدى مُدرسي الجامعات الفلسطينية.
3. التعرف على العلاقة التي تربط بين مفهوم الصحة النفسية ومفهوم نوعية الحياة لدى مُدرسي الجامعات الفلسطينية.
4. التعرف على الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعاً للمتغيرات المستقلة: (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري).
5. التعرف على الفروق في مستوى نوعية الحياة تبعاً للمتغيرات المستقلة: (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري).

محددات الدراسة:

- **المحدد المكاني:** تتحدد هذه الدراسة بمكان إجرائها وهو عينة مكونة من ست جامعات فلسطينية في الضفة الغربية (من مناطق الشمال والوسط والجنوب) وهي الجامعة العربية الأمريكية، وجامعة النجاح في شمال الضفة الغربية, وجامعة بيرزيت, وجامعة القدس في وسط الضفة الغربية وجامعة بيت لحم وجامعة الخليل في جنوب الضفة الغربية.
- **المحدد الزماني:** تتحدد هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أُجريت فيها وهي الفترة الواقعة ما بين بداية شهر كانون أول (2011) في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام (2011) ولغاية نهاية شهر آذار (2012) من الفصل الدراسي الثاني من العام (2011 /2012).
- **المحدد البشري:** تتحدد هذه الدراسة بالمجتمع الذي أُجريت عليه، وهو عينة طبقية عشوائية من الجامعات الفلسطينية الذين يحملون شهادة الماجستير والدكتوراه، ويعملون بدوام كامل, وقد

تم استبعاد الذين يعملون بدوام جزئي حتى لا يُعزى مستوى الصحة النفسية أو نوعية الحياة لعوامل أخرى.

مصطلحات الدراسة:

الصحة النفسية: هي الحالة النفسية العامة او الصحة النفسية السليمة التي يكون فيها الفرد قد اتصف بالإمكانات والطاقات التي تساعده على تحقيق ذاته، فيشعر بالارتياح والكفاية والسعادة وتحقيق النجاح والتفوق في مجالات حياته المختلفة (الخالدي، 2009).

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها عضو الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية والذين شملتهم العينة، على مقياس الصحة النفسية المعتمد في هذه الدراسة.

نوعية الحياة: مفهوم يعبر به الناس عن الرضى والتنعم والسعادة في الحياة إذ ينظر الأفراد الى أنهم إذا أشبعت حاجاتهم ورغباتهم فإنهم يعبرون بالنوعية عن حياتهم وتختلف النوعية لكل فرد بالنسبة لنوعية الحياة ومع ذلك، فإنه من النادر ان يحصل الافراد على اشباع لحاجاتهم ورغباتهم بصوره كليه. (فرجاني،1992).

وتعرف اجرائياً في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها عضو الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية الذين شملتهم عينة الدراسة،على مقياس نوعية الحياة المعتمد في هذه الدراسة.

أعضاء هيئة التدريس: هم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية الذين يدرسون بدوام كامل (الذكور والاناث) من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه، والذين شملتهم الدراسة وهم على رأس عملهم في الفترة الواقعة ما بين شهر كانون الأول من الفصل الدراسي الاول في العام الدراسي 2012/2011 حتى نهاية شهر آذار في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الحالي 2012/2011 وتم استثناء أعضاء الهيئة التدريسية الذين يداومون بدوام جزئي حتى لا يعزى مستوى نوعية الحياه او الصحة النفسية لعوامل أخرى وذلك حسب سجلات وزارة التربية والتعليم العالي (2012/2011).

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة مصادر المعلومات المختلفة، والاطلاع على العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية تبين للباحثين أن هناك عدداً من الدراسات تناولت قسمي البحث (نوعية الحياة والصحة النفسية) ولكن من زوايا مختلفة لا تكاد تربط بينهما، وحسب علم الباحثين، وبناء على ذلك ارتأى الباحثان عرض بعض الدراسات القريبة من الدراسة.

دراسة علي، 2006 الصحة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو مهنة التدريس. دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الصحة النفسية بمفهوم الذات، والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بولاية النيل الأبيض في (السودان). وقد تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة يمارسون مهنة التدريس في المدارس الثانوية الحكومية في ولاية النيل الأبيض من منطقتي كوسني وجزيرة أبا، والتي تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية، واحتوت على نسبة متساوية من الذكور والإناث. وقد استخدم الباحثان في دراستهما مقياساً للصحة النفسية لمعلمي المرحلة الثانوية، ومقياس لمفهوم الذات إضافة إلى مقياس التوجه نحو المهنة، وتوصلت الدراسة.

إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه طردية بين الدرجة الكلية للصحة النفسية وأبعاد مفهوم الذات لدى عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الصحة النفسية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي) وسنوات الخبرة, والعمل بالتدريس.
- توجد علاقة طردية ارتباطاً بين الدرجة الكلية للصحة النفسية ودرجات أبعاد الاتجاهات نحو مهنة التدريس، ما عدا الاتجاه نحو المناهج التدريسية.
- بعض أبعاد مفهوم الذات تتنبأ بالصحة النفسية ومنها التوافق والمواجهة، وضبط مشاعر لوم الذات، وإدارة القلق، والشهرة والشعبية.
- إن الاتجاه نحو العلاقة مع الزملاء وهو أحد أبعاد التوجه نحو مهنة التدريس كان متنبئاً بالدرجة الكلية للصحة النفسية.

اما دراسة عساف، 2003 مجالات التوتر والضغط النفسي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي النجاح وبيرزيت أثناء انتفاضة الأقصى نتيجة العدوان الإسرائيلي:

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التوتر والضغط النفسي، ومجالاته الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، نتيجة للعدوان الإسرائيلي على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي

النجاح الوطنية وبيرزيت خلال انتفاضة الأقصى. كما هدفت إلى معرفة أثر المتغيرات الديمغرافية (الجنس، وعدد أفراد الأسرة، ومكان السكن، والتعرض للإصابة أو الضرب أثناء الانتفاضة، والسكن بالقرب أو البعد عن الأحداث، والكلية، والراتب، والخبرة، والحالة الاجتماعية، والرتبة العلمية) على تفاوت في التوتر والضغط النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (225) عضوَ هيئة تدريس. وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أن الدرجة الكلية للتوتر النفسي عند أعضاء الهيئة التدريسية كانت (58.7%) وهي تعتبر عالية في الاعتبارات النفسية لما لها من آثار سلبية على عضو هيئة التدريس، وعلى علاقته مع زملائه وطلبته وأسرته.
2. كان هناك تفاوت في المجال الأكاديمي بنسبة (59%)، ثم الآثار النفسية بنسبة (53.2%). وهذا قد يعني أن أعضاء الهيئة التدريسية يهتمون لما يجري في مجتمعهم ولطلبتهم حتى أكثر من أنفسهم، وهذا يدل على مدى انتمائهم للمجتمع والمؤسسات التي يعملون فيها. بالرغم من أن مستوى التوتر كان عندهم أقل من الفئات الأخرى في المجتمع الفلسطيني.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التوتر والضغط النفسي تبعاً لمتغيرات (مكان السكن، والتعرض للإصابة أو الضرب أثناء الانتفاضة، والكلية، والراتب). وهذا يعني أن الذين يسكنون خارج المدن الموجودة بها الجامعات، وينتقلون ويتعرضون للإهانة والضرب، أو موادهم تتطلب جهداً أكبر، يعانون أكثر من زملائهم الذين يسكنون في المدن، ولا ينتقلون ولا يتعرضون للمضايقات من قبل جيش الاحتلال.
4. .عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في التوتر والضغط النفسي تبعاً لمتغيرات (الجنس، وعدد أفراد الأسرة، والسكن بالقرب أو البعد عن الأحداث، والخبرة، والحالة الاجتماعية والرتبة العلمية). كما بينت الدراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع فقرات استبانة التوتر والضغط النفسي.

وفي دراسة كتلو، وعبد الله،2011 حول نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الخليل في جنوب الضفة الغربية والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين نوعية الحياة والصحة النفسية لدى طلبة جامعة الخليل ومقارنة مستويات (درجات) جودة الحياة لديهم وفقاً للعمر، الجنس، مكان السكن، المستوى العلمي للوالدة، الترتيب في الأسرة، عدد الذكور، عدد الإناث، معدل الدخل الشهري، عمل الوالد والوالدة.

وقد تكونت العينة من (224) طالباً وطالبة بعمر يتراوح ما بين (17–23) سنة وقد تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية البسيطة وقد استخدم مقياس الصحة النفسية من إعداد (سكر، 2003) والذي يقيس الصحة النفسية ويتكون الاختبار من (75) مفرد تقيس الأمان أو الخوف ويقيس جوانب التوافق والإقبال على الحياة وإثبات اتجاهات الفرد والاتزان الانفعالي والحب والنجاح في العمل والشعور بالرضا.

ومقياس نوعية الحياة وهو من إعداد ليون تيري (2008) وقد أظهرت النتائج أن استجابات طلبة جامعة الخليل حول نوعية الحياة كانت متوسطة حيث بلغت هذه الدرجة (3.3) ويلاحظ أن للظروف الموضوعية تأثيراً على نوعية الحياة للطلبة وخاصة العلاقة مع الأصدقاء والعلاقة مع الآخرين الوالدين والأبناء والجيران ثم الصحة بشكل عام ثم التعرض لحوادث كثيرة مثل السقوط على الأرض ثم القراءة ثم الاستماع إلى الموسيقى والقرآن، وذلك ينطبق على الأحداث الراهنة التي يمر فيها الشعب

الفلسطيني كما أظهرت نتائج الدراسة أن نوعية الحياة لدى طلبة جامعة الخليل ترتبط بشكل ايجابي مع الصحة النفسية لديهم بمعنى أن ارتفاع نوعية الحياة تقترن بالصحة النفسية للفرد وتزداد بوجود علاقات إجماعيه ايجابية وتقل بفقدان هذه العلاقات.

وفي دراسة عبد الخالق،2010, المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينة من طلاب "جامعة الكويت" هدفت إلى تحديد متوسطات نوعية الحياة اعتماداً على التقدير الذاتي، وبحث الفروق بين الجنسين، المنهج والإجراءات، اشتملت العينة على (1788) طلاباً من جامعة الكويت، من الذكور (764) ومن الإناث (1024)، تراوحت أعمارهم (29–18) سنة أجابوا عن الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية، وتم تطبيق المقياس على مجموعات صغيرة في قاعات المحاضرات.

النتائج: تراوحت معاملات ثبات المقياس بإعادة التطبيق بعد أسبوع (72% -82%) وتعد بين المقبولة والمرتفعة، واستخراج عامل عام من الارتباطات بين المقاييس الفرعية، وظهرت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في المجالات الجسمية، والنفسية والبيئية، فضلاً عن الدرجة الكلية، حيث كان متوسط الذكور أعلى من الإناث في كل المقارنات، وقد فسرت النتائج على ضوء ارتفاع متوسط الإناث في كل من القلق والاكتئاب والأعراض والشكاوي الجسمية.

وفي دراسة هاشم، 2010, حول جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة, والتي هدفت إلى قياس جودة الحياة لدى الفئات الثلاثة المستهدفة، وعمل مقارنة بينها. تكونت عينة الدراسة من (62) شخصاً معاقاً تتراوح أعمارهم بين (25-40) سنة، ومن (62) مسناً تتراوح أعمارهم (60-68) سنة، كما تكونت من (67) طالباً جامعياً تراوحت أعمارهم بين (20-21) سنة. واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة ومقياس القدرة على التكيف والتماسك الأسري، حيث قام بإعداد المقياس الخاص بجودة الحياة في حين اعتمد مقياس (اولسون) لقياس التكيف والتماسك الأسري. وتشير نتائج الدراسة إلى أن التماسك الأسري والذي يعني ارتباطاً قوياً بين أفراد الاسرة وتقديم العون لبعضهم البعض، والتعاطف والدعم الانفعالي، ومواجهة المشكلات كوحدة أسرية واحدة هو، الأكثر أهمية في التنبؤ بجودة الحياة والإحساس بالرفاهية والسعادة لدى جميع أفراد العينة من المعوقين والمسنين وطلبة الجامعة. وهذا يؤكد على أهمية دور الأسرة المتماسكة في تحسين جودة الحياة ودور التفكك الأسري والصراعات الأسرية في التعاسة وعدم الإحساس بالرفاهية وجودة الحياة لذلك أكدت الدراسة على أمية الدعم الأسري والمشاركة الوجدانية والترابط بين أفراد الأسرة ومواجهة الصراعات والضغوط النفسية في تحسين جودة الحياة لدى الافراد.

وقام قوته، 2008, بعمل دراسة تأثيرات الحصار الاقتصادية والاجتماعية وعلاقتها بجودة حياة المواطنين في غزة, وهدفت إلى التعرف على تأثير الحصار الإسرائيلي على جودة ونوعية الحياة عند المواطنين الفلسطينيين في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (244) رب أسرة بمتوسط عمري (38) عامًا موزعين على مدن ومخيمات وقرى قطاع غزة. وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات لقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي إلى جانب اختبار منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة (WHOQOL-BREF).

وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثيرات الحصار السلبية طالت كافة مناحي الحياة وأثرت على المجتمع بصورة بالغة وجمدت حراك الحياة الفاعلة فيه. كما أن معظم نتائج الدراسة سجلت مؤشرات سلبية خاصة على الأطفال والمرضى والطلبة والعاطلين عن العمل بما انعكس على سلوكهم وزاد من حدة توتراتهم واضطرابهم.

اما دراسة البهادلي وكاظم،2007 حول, نوعية الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين, دراسة ثقافية مقارنة واستهدفت الدراسة معرفة مستوى نوعية الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية ودور متغير البلد (ليبيا، وعمان) والنوع (ذكر، وأنثى)، والتخصص (إنساني، وعلمي) في نوعية الحياة التي تم قياسها بمقياس ذي ستة أبعاد، وطبيعة العلاقة بين أبعاد نوعية الحياة وكل من دخل الأسرة والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك طبق مقياس نوعية الحياة لطلبة الجامعة (منسي وكاظم، 2006) على (400) طالب وطالبة (182من ليبيا، و218 من عمان). وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى نوعية الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد نوعية الحياة هما: نوعية الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسط في بعدين هما جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في بعدين أيضاً هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً في متغير البلد، والنوع، وفي التفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وفي التفاعل الثلاثي بين البلد والنوع والتخصص على نوعية الحياة؛ حيث كان الطلبة الليبيون أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، في حين كان الطلبة العمانيون أعلى في جودة شغل وقت الفراغ وإدارته وأما في متغير النوع فقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة وجودة العواطف وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته، أما العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد نوعية الحياة، فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بعُدين هما: نوعية الحياة الأُسرية والاجتماعية، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

أما دراسة الحلو وآخرين،2006, فكانت حول أثر الحصار على جودة الحياة لمرضى السكر بغزة حيث هدفت إلى التعرف على جودة الحياة لمرضى السكري ومدى تأثير الحصار المفروض على غزة على جودة الحياة عندهم. وبلغ عدد أفراد العينة (170) مريض سكر بواقع (100) مريض، و(70) مريضة من المرضى الذين يترددون على عيادات وكالة الغوث الدولية، وكأداة للدراسة استخدم الباحث مقياس جودة الحياة: وهومن إعداد منظمة الصحة العالمية (Australian WHOQOL2001) وتعريب يوسف الجيش (2003). وخلصت الدراسة إلى أن الحصار كانت له نتائج سلبية واضحة تؤثر على جودة حياة مرضى السكري في قطاع غزة في فلسطين.

وقام سلامة، 2006, بعمل دراسة حول نوعية الحياة المميزة للمبدعين في الأدب, حيث هدفت إلى الكشف عن نوعية الحياة المميزة للمبدعين في مجال الإبداع الأدبي، في ضوء تحديد مستوى رضاهم عن عناصر السياق الاجتماعي المحيط بهم، سواء أكان هذا السياق هو السياق المباشر الذي ينتمي إليه المبدع أو (كالسياق الأسري، والتعليمي، والمهني)، أم كان السياق غير المباشر المتعلق بالسياق الحضاري الذي يعيش فيه (كالسياق الثقافي والسياسي). كذلك تحاول الدراسة استكشاف العلاقة بين نوعية حياة المبدع وعدد من المتغيرات النفسية، التي يفترض أن تقوم بدور مهم في تشكيل فكره ووجدانه، وآراءه الخاصة بالعالم وبالتالي تشكيل تقييمه لمختلف جوانب هذه الحياة.وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين أساسيتين الأولى هي المجموعة التجريبية، وقد اشتملت على (53) مبدعاً في مختلف مجالات الإبداع الأدبي، أما الثانية فهي المجموعة الضابطة، والتي اشتملت على (67) من غير المبدعين. وقد أظهرت النتائج أن المبدعين أقل شعوراً بالرضا فيما يتعلق بتقييمهم لمستوى إشباع حاجاتهم الأساسية مقارنة بغير المبدعين، كما أنهم أقل رضاً فيما يتعلق بتقييمهم لطبيعة وآليات التفاعل السائدة داخل سياق حياتهم الاجتماعية بشكل عام، وداخل كل سياق من هذه السياقات. كذلك أشارت النتائج إلى ما يتبناه المبدع من قيم إصلاحية، وقيم جمالية، ونظرية، واجتماعية تساهم في تشكيل خبرة عدم الرضا التي يعايشها المبدع تجاه سياقات حياته المختلفة.

أما قام، ومحمد، 2005 فقاما بعمل دراسة حول خدمات الرعاية الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة للمسنين, والتي هدفت إلى التعرف في إذا ما كانت خدمات الرعاية الاجتماعية التي تقدمها هذه الدور سواء أكانت خدمات أولية أم صحية أم اجتماعية أم نفسية أم اقتصادية أم ترفيهية تؤدي إلى زيادة وارتقاء في نوعية حياتهم من وجهة نظر المسئولين في دور الرعاية وشملت العينة (42) مسناً و (27) مسؤولاً في دور الرعاية. واستخدم الباحث استمارتين لقياس العلاقة بين خدمات دور الرعاية ونوعية الحياة للمسنين حيث طبقت الأولى على المسنين فيما طبقت الثانية على عينة من المسؤولين في هذه الدور.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين استفادة المسنين من خدمات الرعاية التي تقدمها المؤسسات وبين تحسين نوعية الحياة فيها.

وقام عزب، 2004 بعمل دراسته, برنامج إرشادي لخفض الإكتاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل و التي هدفت لتقديم برنامج لخفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة لعينة من طلاب كلية التربية (السنة الثالثة والرابعة) في جامعة عين شمس، والذين يعانون من اكتئاب مرتفع وفقًا لتشخيص إكلينيكي.

وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (22–20) سنة، قُسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وهؤلاء الطلبة كانوا يترددون على العيادة النفسية الخاصة بكلية التربية. واستخدم الباحث في دراسته قائمة بيك (Beck) للإكتئاب وبرنامج إرشادي من النوع التكاملي حيث شمل (الضبط الذاتي، تدعيم الرغبة في احترام الذات، تحدي ومواجهة الأفكار السلبية، الحوار التدعيمي، قوائم الأنشطة، التأمل، النمذجة، الاسترخاء العضلي، المحاضرة والمناقشة، الواجب المنزلي). واستغرق تنفيذ البرنامج مدة شهرين متتابعين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائياً لصالح نتائج القياس، بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحسن الحالة النفسية للمجموعة التجريبية، والذي بدوره أدى إلى تحسن في جودة الحياة لدى هذه المجموعة.

اما دراسة بول وآخرون Paul et al., 2011 حول, دور الانترنت في خدمة العلاقات الاجتماعية في الصين وتأثيرها في نوعية الحياة هدفت إلى معرفة دور الإنترنت في نوعية وجودة

الحياة على وجه التحديد، وما إذا كان الاتصال عبر شبكة الإنترنت يخدم العلاقات الاجتماعية مثل الاتصالات المباشرة وجهاً لوجه، وقد تم جمع بيانات مسح العينة في أربع مدن صينية، وهي: هونغ كونغ وتايبيه وبكين وهان، وتم استخدام مقياس الرضا عن الحياة (SWLS) من إعداد دينر (1984) لقياس نوعية الحياة في المدن المذكورة. وأوضحت النتائج وخلافاً لتوقعات القائمين على الدراسة أن الاتصال عبر الإنترنت والعالم الافتراضي لا يستطيع أن يتنبأ بنوعية حياة أفضل، مقارنة بالاتصال وجهاً لوجه والتواصل مع الأصدقاء وأفراد العائلة بشكل مباشر. جدير بالذكر أن هذه النتيجة تكررت في المدن الأربعة ميدان الدراسة.

أما نورزان وآخرون Nurizan et al., 2010 فقد قاموا بعمل دراسة حول نوعية الحياة لدى كبار السن الماليزيين الذين يعيشون بمفردهم, هدفت هذه الدراسة لقياس نوعية الحياة لدى قدامى الماليزيين المسنين الذين يعيشون وحدهم. كما تم التحقق من تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية على نوعية الحياة لهذه الفئة الضعيفة من السكان. وتم قياس الجودة المدركة للحياة بطرح سؤال مفتوح (كيف تنظر إلى جودة حياتك؟) واستخدم نموذج الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات المرتبطة بالجودة المدركة للحياة المعيشية لدى كبار السن. وكشفت النتائج عن أربعة عوامل ذات علاقة، وهي: الصحة، والجنس، والوضع الوظيفي، ومستوى التعليم. علماً أن عاملي الصحة ومستوى التعليم كان لهما آثار إيجابية كبيرة ومميزة على الجودة المدركة للحياة؛ وتبين أن هذه الفئة (المسنات والمسنين) أكثر عرضة للتعرض لسوء نوعية الحياة المدركة من غيرهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة المتعلقة بنوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية إلى أن عدد الدراسات العربية التي تطرقت لدراسة هذا الموضوع قليلة جداً وتناولت الموضوع بصورة جزئية ولم تتناوله بصورة شمولية، كما أن الدراسات التي تناولت الصحة النفسية تناولت المفهوم السلبي للصحة النفسية ولم تتناول المفهوم الإيجابي، وأظهرت نتائجها أن هناك علاقة طردية بين نوعية الحياة والصحة النفسية أي بمعنى أن هناك إرتباطا إيجابيا بين نوعية الحياة والصحة النفسية فكلما كان الشخص يتمتع بصحة نفسية جيدة فإنه يتمتع بنوعية حياة جيده وينعم بالراحة والأمل والسعادة والهدوء, لذلك أظهرت الدراسات بأن نوعية الحياة مؤشر على مدى الرضى والسعادة والتمتع بصحة نفسية جيدة كما أظهرت بأن هذه الدراسات لم تمس قطاع مدرسي الجامعات الفلسطينية بشكل مباشر إلا ما ندر.

ولقد تم التركيز في الدراسات التي اختيرت على عدد من طلبة الجامعات، وبعضها على معلمي المرحلة الثانوية ودراستين على عينة من الهيئة التدريسية، وبعض منها على عينة النساء وعينة من مدراء المدارس أو المعلمين أو طلبة الجامعات والأشخاص ذوي الإعاقة أو الأطفال أو المساجين أو مرضى السكري أو المصابين بالاكتئاب وعلى عدد من المبدعين والمميزين في الابداع الادبي, كما ان هناك دراسة حول خدمات الرعاية الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة للمسنين, كما ان هناك دراسة حول دور الانترنت في خدمة العلاقات الاجتماعية وتأثيرها في نوعية الحياة.

أظهرت الدراسات السابقة بأن معظم الدراسات التي درست نوعية الحياة دراسات حديثة وأن موضوع نوعية الحياة موضوع حديث لفكرة قديمة، وأن الإنسان منذ خلق على وجه الأرض وهو يسعى إلى السعادة والرضا والتميز ويسعى جاداً من أجل الوصول إلى رغد العيش وتحقيق السعادة والراحة.

وأظهرت الدراسات السابقة بأن الاهتمام ما زال محصورا وبسيطا في موضوع نوعية الحياة وخصوصاً في الدراسات العربية أما في الدراسات الأجنبية تبين بأن هناك اهتماما أوسع.

وأن هناك دراسة واحدة تناولت موضوع الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة بشكل مباشر ولكن الدراسة انحصرت على عينة من طلبة جامعة الخليل فقط وأن عينة الطلبة لا تمثل عينة الهيئة التدريسية، كما أنها انحصرت في منطقة جغرافية محصورة وبغض النظر عن مدى القرب والتشابه بين مناطق الضفة الغربية إلا أن منطقة الوسط والشمال تختلف قليلاً وخاصة في نظرتهم لموضوع نوعية الحياة والبعد الاقتصادي مثلاً، وأن طلبة الجامعة تكون ظروفهم ونظرتهم للحياة محصورة. وهناك دراسات تناولت موضوع المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة وهناك العديد من الدراسات التي تناولت عينة طلبة الجامعات ودرست عدداً كبيراً من المتغيرات المستقلة مثل هذا

البحث. ودراسات أخرى درست تأثيرات الأمراض والظروف الاقتصادية وتأثير الحصار على المرضى.

ساهمت الدراسات السابقة في إظهار توضيح المتغيرات التابعة في هذه الدراسة " نوعية الحياة والصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية".

أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة طردية بين الصحة النفسية ونوعية الحياة كما أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة مباشرة بين أبعاد هذه الدراسة وأبعاد بعض الدراسات السابقة. وأظهر عدد من الدراسات وجود صحة نفسية لدى النساء أكثر من الرجال وخاصة في الأبعاد التي تتحدث عن بعد الوضع الاقتصادي وذلك بسبب أن النساء لم يكن يأخذن موضوع المصروف على عاتقهن مثل الرجل.

هناك دراسات أظهرت وجود فروق دلالة إحصائية في الصحة النفسية ونوعية الحياة تبعا لمتغير الجنس والتخصص والحالة الاجتماعية والاقتصادية والوضع الاجتماعي وسنوات الخبرة ومكان السكن والعمر والدرجة العلمية والراتب الشهري وهناك دراسات أخرى لم تظهر أية فروق فمنها ما اتفقت مع هذه الدراسة ومنها ما تعارضت معها.

أجمعت معظم الدراسات السابقة على أن نوعية الحياة ترتبط بكافة المناحي اليومية من نشاطات أسرية واجتماعية وأكاديمية واقتصادية وعاطفية فكلها تؤثر في كون الحياة ذات نوعية مميزة أو متدنية.

هناك بعض الدراسات أشارت إلى أن الصحة النفسية تتأثر بتأثر نوعية الحياة بصورة كبيرة وهناك علاقة إيجابية بين المتغيرين. مثل دراسة البهادلي وكاظم ودراسة كتلو وعبدالله حيث درست نفس المتغيرات إلا أنها درست طلبة الجامعات ولم تدرس مدرسي الجامعات.

أما الدراسة الحالية فتتميز بأنها الدراسة الأولى على مستوى فلسطين بشكل خاص ومستوى العالم العربي والأجنبي بشكل عام والتي تناولت العلاقة بين الصحة النفسية ونوعية الحياة لعينة الهيئة التدريسية في الجامعات وستخرج بتوصيات موجهة إلى المسؤولين عن الجامعات الفلسطينية سواء كانت الحكومة الفلسطينية أو وزارة التعليم العالي بهدف العمل على الراحة النفسية لمدرسي الجامعات الفلسطينية والعمل على تحقيق نوعية حياة مميزة تجعل المدرس الجامعي بدوره يحقق الصحة النفسية للطالب الجامعي.كما أن الدراسة الحالية تناولت عدداً كبيراً من المتغيرات وبعدة مستويات لم تتناولها الدراسات السابقة.

أدوات الدراسة:

مقياس الصحة النفسية (مكاوي السنة ب،ت). :

لتحقيق هدف الدراسة والمتمثل في دراسة الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى عينة من مدرسي الجامعات الفلسطينية وبعد مراجعة الأدب التربوي والاطلاع على الدراسات السابقة وجد الباحثان أنه لا يوجد أي دراسة حول الصحة النفسية لعينة مدرسي الجامعات ولكن هذا المقياس من أفضل المقاييس التي يمكن أن تقيس الصحة النفسية لهذه العينة.

1. لذلك قام الباحثان بعرض المقياس على أربعة عشر من المحكمين وجميعهم ممن يحملون شهادة الدكتوراه من الجامعات التالية: جامعة بيرزيت، جامعة القدس المفتوحة فرع رام الله والبيرة، جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم، جامعة عمان الأهلية، جامعة القدس، جامعة الخليل، أما أبعاد المقياس فهي ستة أبعاد وهي كالآتي: السعادة في الحياة، رضا الآخرين عني، الرضا عن الذات, الأمن الاقتصادي، الرضى المهني، والأمن النفسي. وكان المقياس يتكون من (56) فقرة، وعند عرضه على المحكمين أصبحت فقراته 38 فقرة حيث كانت نسبة الاتفاق على تعديل هذه الفقرات (75%)

حيث تم تصميم المقياس وفق سلم (ليكرت) الثلاثي. ويجيب المبحوث على أسئلة المقياس من خلال اختياره بين ثلاثة بدائل كما يلي:1-موافق 2- محايد لا أوافق واقتصر المقياس على (38) فقرة وحسب سلم ليكرت الثلاثي فإن إجابة موافق تأخذ ثلاثة علامات في الفقرة الإيجابية وعلامة واحدة في الفقرة السلبية، ومحايد تأخذ علامتين سواء كانت الفقرة سلبية أو إيجابية، ولا أوافق تأخذ علامة في الفقرة الإيجابية وثلاثة علامات في الفقرة السلبية. وأن العلامة (76) هي العلامة المتوسطة ومن يحصل على علامة أقل منها تعتبر حالته النفسية دون المتوسط، أما من يحصل على علامة أعلى من (76) تعتبر حالته النفسية جيدة وتتزايد كلما اقتربت من العلامة (114) وهي أعلى علامة في المقياس.

مقياس نوعية الحياة:

استخدم الباحثان مقياس نوعية الحياة (منسي، وكاظم، 2006) وهو الأنسب من بين مقاييس نوعية الحياة، وكان هذا المقياس يتكون من (60) فقرة وبعد التحكيم أصبح يتكون من (56) فقرة، موزعة بين سبعة أبعاد وهي كالآتي:

1. جودة شغل الوقت وإدارته.
2. جودة الحياة الاجتماعية.
3. جودة التعليم والتدريس.
4. جودة الصحة العامة.
5. جودة الحياة الأسرية.
6. جودة العواطف.

حيث تم تصميم المقياس وفق سلم (ليكرت) الخماسي.

ويجيب المبحوث عن أسئلة المقياس من خلال اختياره بين خمسة بدائل كما يلي:1-موافق بشدة 2- أوافق 3- محايد 4-لا أوافق 5-لا أوافق بشدة. اقتصر مقياس نوعية الحياة على (56) فقرة وحسب سلم ليكرت الخماسي فإن إجابة موافق بشدة تأخذ خمسة علامات في الفقرة الإيجابية وعلام واحدة في الفقرة السلبية، أما موافق تأخذ أربعة علامات في الفقرة الإيجابية وعلامتين في الفقرة السلبية، ومحايد تأخذ ثلاثة علامات سواء كانت الفقرة سلبية أو إيجابية، ولا أوافق تأخذ علامتين في الفقرة الإيجابية وأربعة علامات في الفقرة السلبية، أما لا أوافق بشدة فإنها تأخذ علامة واحدة في الفقرة الإيجابية وخمسة علامات في الفقرة السلبية. وأن العلامة (168) هي العلامة المتوسطة ومن يحصل على علامة أقل منها تعتبر نوعية حياته دون المتوسط، أما من يحصل على علامة أعلى منها تعتبر نوعية حياته جيدة وتتزايد كلما اقتربت من العلامة (280) وهي أعلى علامة في المقياس. ويتم استخراج الدرجة الكلية للمقياس بحساب عدد الفقرات /عدد الدرجات التي يحصل عليها المبحوث وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (56و 280).

ثبات أدوات الدراسة : قام الباحثان بالتحقق من ثبات أدوات الدراسة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) وذلك بحساب الدرجة الكلية لمعامل الثبات، والتي كانت (0.820) لمقياس الصحة النفسية، (0.940)ولمقياس نوعية الحياة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وهي :الدرجة العلمية, والرتبة العلمية, سنوات الخبرة، والتخصص, والدخل الشهري.

المتغيرات التابعة: نوعية الحياه وأبعادها, والصحة النفسية وأبعادها.

منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، اتبع الباحثان المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة المدرسة وفي دراستنا الحالية نهدف من استخدامه الى وصف العلاقة الارتباطية بين نوعية الحياة والصحة النفسية، وجمع معلومات عنها، وعليه عُدَّ هذا المنهج هو الأنسب لأنه يلائم طبيعة وأهداف الدراسة, معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، لذلك قام الباحثان بزيارة الجامعات الفلسطينية وتعبئة الاستمارات بشكل مباشر من قبلهم ومن ثم تم جمعها لتفي بأغراضها وتحقق أهدافها في اختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

مجتمع الدراسة :

تكوَّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية والذين هم على رأس عملهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2010/2009). والبالغ عددهم (2442) مُدرساً ومُدرِّسةً حسب سجلات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

عينة الدراسة :

قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (213) مدرساً ومدرسة جامعياً من المجتمع الأصلي للدراسة وممن يحملون شهادات الماجستير والدكتوراه، وقد توزعت عينة الدراسة على ست جامعات فلسطينية في الضفة الغربية بواقع جامعتين لكل منطقة في كل من شمال ووسط وجنوب الضفة الغربية حيث تم توزيع (800) استبانة وتم استرجاع (248) فقط وتم إسقاط(35) من الاستمارات التي لم تكن مكتملة أو كان المبحوث قد أجاب على السؤال مرتين أو التي بها صفحة غير موجودة أسقطت في التصوير أو ما شابه ذلك من عملية نقص في المعلومات. وبلغ عدد الاستبانات الصالحة لإدخال بياناتها ومكتملة (213) استبانة أي بما نسبته (11.4 %) من

المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عدده (2442) مدرساً ومدرّسةً والجدول (1) يوضح ذلك:

(جدول1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

المنطقة	الجامعة	العدد	النسبة المئوية
شمال الضفة الغربية	الجامعة الأمريكية	20	9.4
	جامعة النجاح الوطنية	50	23.5
وسط الضفة الغربية	جامعة بيرزيت	42	19.7
	جامعة القدس	41	19.2
جنوب الضفة الغربية	جامعة بيت لحم	31	14.6
	جامعة الخليل	20	13.6
المجموع		213	%100

والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لخصائصهم الشخصية، (المتغيرات المستقلة) الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري).

جدول(2)توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية التخصص الدخل الشهري.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	ماجستير	105	49.3
	دكتوراه	108	50.7
سنوات الخبرة	(5) سنوات فما دون	89	41.7
	(6 _ 10)	69	32.4
	(11 _15)	55	25.9
الرتبة العلمية	محاضر	112	52.6
	أستاذ مساعد	67	31.5
	أستاذ مشارك	34	16.0
التخصص	تخصصات علمية	94	44.1
	تخصصات أدبية	119	55.9
الدخل الشهري (بالشيقل)	(4999) فما دو ن)	88	41.3
	(5000 _9999)	125	58.7

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لنتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى الصحة النفسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس التي تعبر عن مستوى الصحة النفسية لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الصحة النفسية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
34	أشعر بالرضا لأنني أعمل بإخلاص.	2.73	0.548	عالية
1	أشعر بالسعادة لان حياتي جديرة بأن تُعاش.	2.69	0.539	عالية
10	أشعر بأن العزيمة والإرادة تُعطيان معنىً لحياتي.	2.63	0.612	عالية
11	أكون سعيداً عندما أكون راضياً/عن حياتي.	2.63	0.627	عالية
19	أحب مجال التدريس الجامعي الذي أمارسهُ.	2.63	0.590	عالية
15	يجعل الحب لحياتي معنـىً.	2.62	0.622	عالية
17	أشعر بالراحة عندما أجد الآخرين سعداء.	2.61	0.602	عالية
2	أشعر بالسعادة لأنني قادراً/ةً على حل مشاكلي.	2.60	0.611	عالية
4	أشعر بأن مجال مهنتي له مستقبـل.	2.60	0.580	عالية
5	أشعر بالرضا عن نفسي لإنجاز معظم أعمالي باستمرار.	2.56	0.638	عالية

25	معنوياتي المرتفعة توجد معنى لحياتي.	2.56	0.661	عالية
29	أرى أن مهنتي لها قيمة في المستقبل.	2.53	0.670	عالية
7	أشعر أن معظم أصدقائي راضون عني.	2.45	0.632	عالية
6	أعاني من بعض الاضطرابات كالمشكلات النفسية.	2.36	0.743	عالية
8	أشعر باليأس عندما أجد الآخرين غير سعداء.	2.35	0.667	عالية
3	أعاني منذ فترة طويلة من بعض الأمراض المزمنة .	2.34	0.759	عالية
27	أشعر بالخوف دون سبب منذ الصغر.	2.34	0.733	عالية
24	تلازمني السعادة رغم أن حياتي مليئة بالضغوطات .	2.32	0.681	متوسطة
23	لا تحظى مهنتي الحالية بالاحترام لدى الآخرين.	2.30	0.815	متوسطة
35	أشعر بأن مهنتي مربحة مادياً ولها قيمة اجتماعية.	2.28	0.691	متوسطة
13	يملأ اليأس حياتي منذ فترة.	2.27	0.800	متوسطة
21	أشعر بالإحباط نتيجة فشلي في التغلب على مشاكلي.	2.23	0.745	متوسطة
38	أشعر بالعوز المادي مهما أجني من أموال.	2.23	0.782	متوسطة
9	أتردد في الذهاب إلى مختص نفسي رغم حاجتي إلى ذلك.	2.21	0.809	متوسطة
36	أشعر بالضعف سريعاً عندما أواجه أية مشكلة.	2.21	0.804	متوسطة
12	أفكر في تغيير مجال عملي الحالي.	2.20	0.806	متوسطة
30	يجعل الإحباط المتكرر حياتي بلا معنى.	2.17	0.818	متوسطة
33	أشعر بالقلق لعدم اطمئناني على مستقبلي المادي.	2.13	0.770	متوسطة
18	يقلل شعوري باليأس من همتي.	2.12	0.777	متوسطة
32	أعاني من ضائقة مادية أغلب الأوقات.	2.11	0.766	متوسطة
28	أعاني من الأرق أثناء النوم منذ فترة.	2.09	0.801	متوسطة
14	أتصرف جيداً إلا أن الآخرين غير راضين عني.	2.06	0.811	متوسطة
31	أعمل بجدية رغم أن الحزن لا يفارقني.	2.00	0.807	متوسطة
22	تستدعي الأمور المادية اهتماماً أكثر من أي شيء آخر.	1.96	0.713	متوسطة
37	أشعر بالذنب لتقصيري في القيام بواجباتي المهنية.	1.95	0.831	متوسطة
16	أشعر بأن مستقبلي المادي غير مستقر.	1.94	0.756	متوسطة
26	أظهر للآخرين أنني سعيد ولكني غير ذلك.	1.86	0.768	متوسطة
20	أشعر بالأمان عندما أكون مع الآخرين.	1.57	0.688	منخفضة
الدرجة الكلية		2.30	0.2	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.3) وانحراف معياري (0.2) وهذا يدل على أن مستوى الصحة النفسية لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية كانت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول (3) أن (17) فقرة جاءت بدرجة عالية، و(20) فقرة بدرجة متوسطة وفقرة واحدة بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة ***"أشعر بالرضا لأنني أعمل بإخلاص"*** على أعلى متوسط حسابي (2.73)، يليها فقرة " أشعر بالسعادة لان حياتي جديرة بأن تُعاش" بمتوسط حسابي (2.69). وحصلت الفقرة "أشعر بالأمان عندما أكون مع الآخرين" على أقل متوسط حسابي (1.57).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس الذي يعبر عن مستوى الصحة النفسية لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية، كما هي موضحة في الجدول **(4.1)**

(4.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأبعاد مستوى الصحة النفسية

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	السعادة في الحياة	2.2817	0.27744	متوسطة
2	الرضا المهني	2.3610	0.28406	عالية
3	الأمن النفسي	2.3862	0.48952	عالية
4	رضا الآخرين عني	2.2535	0.50614	متوسطة
5	الرضا عن الذات	2.3842	0.40197	عالية
6	الأمن الاقتصادي	2.1088	0.47725	متوسطة

الدرجة الكلية	**2.3010**	**0.25931**	**متوسطة**

ويلاحظ من الجدول (**4.1**) الذي يعبر عن استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مستوى الصحة النفسية، على أن درجة مستوى الصحة النفسية لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة متوسطة. وقد حصل بُعد الأمن النفسي على أعلى متوسط حسابي يليه بُعد *الرضا عن الذات* يليه *الرضا المهني* يليه بُعد *السعادة في الحياة* يليه بُعد *رضا الآخرين عني يليه بُعد الأمن الاقتصادي.*

ما مستوى نوعية الحياة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس الذي يعبر عن مستوى نوعية الحياة، كما هو موضح في الجدول (4.2).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

جدول (4.2): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى نوعية الحياة.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
15	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.	4.55	0.871	عالية
22	انا فخور/ة بمهنتي الحالية كمدرِّس/ة جامعي/ة.	4.51	0.856	عالية
18	أستمتع بتدريس بعض المقررات الدراسية.	4.49	0.856	عالية
12	لدي أصدقاء مخلصون.	4.48	0.850	عالية
17	اخترت المهنة التي أحبها.	4.48	0.924	عالية
16	أجد من أثق به من أفراد أسرتي.	4.47	0.944	عالية
11	أشعر بأن أفراد أسرتي راضون عني.	4.45	0.933	عالية
1	أحس بالحيوية والنشاط في أغلب الأحيان.	4.44	0.842	عالية
9	علاقاتي بزملائي جيدة للغاية.	4.44	0.820	عالية
13	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي.	4.44	0.962	عالية
27	أواجه مواقف الحياة بإرادة قوية.	4.40	0.904	عالية
21	الطلبة يتفاعلون معي كثيراً في محاضراتي.	4.38	0.912	عالية
24	أشعر بأن التدريس في الجامعة مفيد.	4.38	0.897	عالية
25	أنا فخور/ة بهدوء أعصابي.	4.28	1.003	عالية
40	أستمتع بمتابعة طلابي في الساعات المكتبية.	4.28	0.923	عالية
33	أشعر بأنني متزن/ة انفعالياً.	4.27	0.972	عالية
47	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.	4.24	0.839	عالية
7	ارتاح كثيراً لبعض أصدقائي المقربين.	4.23	0.996	عالية
31	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار.	4.23	1.042	عالية
37	أشعر بالأمن.	4.21	0.988	عالية
34	أستطيع السيطرة على انفعالاتي.	4.20	1.051	عالية
8	أنام جيداً.	4.18	1.089	عالية
45	لديّ الوقت الكافي للتحضير لمحاضراتي.	4.01	1.109	عالية
44	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.	4.00	1.079	عالية
19	أشعر بأنني أحصل على دعم من إدارة الجامعة	3.98	1.179	عالية
39	أستطيع الاسترخاء بسهولة.	3.93	1.128	عالية
42	أستطيع القيام بأكثر من عمل في نفس الوقت.	3.89	1.206	عالية
6	تمثلُ كثرة إصابتي بالأمراض عبئاً كبيراً على أسرتي.	3.82	1.349	عالية
5	أشعر بالتباعد بيني وبين أسرتي.	3.70	1.405	عالية
38	روحي المعنوية منخفضة.	3.64	1.419	متوسطة
35	أشعر بالاكتئاب.	3.63	1.434	متوسطة
36	أشعر بأنني غير سعيد في حياتي.	3.61	1.468	متوسطة
26	أشعر بالحزن بدون سبب واضح.	3.58	1.380	متوسطة
32	أشعر بالوحدة النفسية.	3.55	1.439	متوسطة
4	أشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله	3.53	1.403	متوسطة
20	أشعر بأنني لم أستفد شيئاً من مهنتي التعليمية.	3.52	1.513	متوسطة

14	لا أحصل على دعم معنوي من أصدقائي/صديقاتي.	3.40	1.396	متوسطة
10	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	3.34	1.476	متوسطة
29	لا أقلق من المستقبل.	3.32	1.318	متوسطة
30	أفكر كثيراً في الموت.	3.28	1.312	متوسطة
23	أشعر بأن تدريسي في الجامعة لن يحقق طموحاتي.	3.20	1.554	متوسطة
28	أشعر بأنني عصبيّ/ة.	3.14	1.498	متوسطة
2	أشعر ببعض الآلام في جسمي في أغلب الأحيان.	3.07	1.389	متوسطة
48	لا يوجد لديّ وقت منتظم لتناول الوجبات الغذائية	2.91	1.413	متوسطة
3	أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً.	2.79	1.351	متوسطة
43	أثناء العمل أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة.	2.72	1.455	متوسطة
46	ليس لديّ وقت للترويح عن نفسي.	2.72	1.396	متوسطة
41	ينقضي وقتي في التحضير لمحاضراتي.	2.19	1.097	منخفضة
الدرجة الكلية		3.84	0.604	عالية

يلاحظ من الجدول (4.2) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى نوعية الحياة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.843) وانحراف معياري (0.604) وهذا يدل على أن مستوى نوعية الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول(4.2) أن (29) فقرة جاءت بدرجة عالية، و(18) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي" على أعلى متوسط حسابي (4.55)، يليها فقرة " انا فخور/ة بمهنتي الحالية كمدرِّس/ة جامعي/ة " بمتوسط حسابي (4.51). وحصلت الفقرة " ينقضي وقتي في التحضير لمحاضراتي " على أقل متوسط حسابي (2.19).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس الذي يعبر عن مستوى نوعية الحياة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية. كما هو واضح من الجدول (4.3).

جدول (4.3):يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأبعاد مستوى نوعية الحياة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	جودة الصحة العامة	3.6549	0.72359	متوسطة
2	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	4.1103	0.69365	عالية
3	جودة التعليم	4.1180	0.68149	عالية
4	جودة الصحة النفسية	3.7471	0.71763	عالية
5	جودة العواطف (الجانب الوجداني)	3.8726	0.86911	عالية
6	جودة شغل الوقت وإدارته	3.3709	0.55973	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.8438**	**0.60425**	**عالية**

يلاحظ من الجدول(4.3) الذي يعبر عن أبعاد مقياس نوعية الحياة أن بُعد جودة التعليم قد حصل على أعلى متوسط حسابي يليه بُعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية يليه بُعد جودة العواطف يليه بُعد الصحة النفسية يليه بُعد الصحة العامة يليه بُعد جودة شغل الوقت وإدارته.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نوعية الحياة والصحة النفسية لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (R) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين الصحة النفسية ونوعية الحياة، والجدول (4.4) يوضح ذلك

جدول (4.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين الصحة النفسية ونوعية الحياة لدى أفراد عينة الدراسة.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط (R)	الدلالة الإحصائية
الصحة النفسية — **نوعية الحياة**	0.616	0.00

يلاحظ من الجدول(**4.4**) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.616)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً، لذا يتم رفض الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) بين الصحة

النفسية ونوعية الحياة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية، حيث تبين أن هناك علاقة، وهذه العلاقة طردية أي كلما زاد مستوى نوعية الحياة زاد مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى عينة من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري؟

السؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة لدى عينة من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، التخصص، الدخل الشهري؟

ولفحص السؤال الرابع تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة مستوى الصحة النفسية يُعزى لمتغير الدرجة العلمية، والجدول(**4.5**) يوضح ذلك.

الجدول (4.5) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية يُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

الأبعاد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
السعادة في الحياة	ماجستير	105	2.2657	.289840	0.828	0.409
	دكتوراه	108	2.2972	.265270		
الرضا المهني	ماجستير	105	2.3286	.297660	1.651	0.100
	دكتوراه	108	2.3926	.267810		
الأمن النفسي	ماجستير	105	2.3595	.493860	0.782	0.435
	دكتوراه	108	2.4120	.486160		
رضا الآخرين عني	ماجستير	105	2.2238	.518790	0.844	0.400
	دكتوراه	108	2.2824	.494230		
الرضا عن الذات	ماجستير	105	2.3317	.418900	1.889	0.060
	دكتوراه	108	2.4352	.379810		
الأمن الاقتصادي	ماجستير	105	2.0667	.469470	1.271	0.205
	دكتوراه	108	2.1497	.483340		
الدرجة الكلية	ماجستير	105	2.2689	.264620	0.848	0.075
	دكتوراه	108	2.3321	.251350		

يتبين من خلال(**4.5**) أن قيمة "ت" (0.848)، ومستوى الدلالة (0.075)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الدرجة العلمية وكذلك لجميع الأبعاد.

ولفحص السؤال المتعلق بسنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (4.6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسةفي متوسطات مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السعادة في الحياة	**(5) سنوات فما دون**	83	2.2699	0.30513
	(6 _ 10)	62	2.2371	0.26379
	(11_15)	45	2.3444	0.23602
الرضا المهني	**(5) سنوات فما دون**	83	2.3398	0.30760
	(6 _ 10)	62	2.3113	0.27527
	(11_15)	45	2.4644	0.24041
الأمن النفسي	**(5) سنوات فما دون**	83	2.4157	0.50948
	(6 _ 10)	62	2.2621	0.44221
	(11_15)	45	2.4833	0.48676
رضا الآخرين عني	**(5) سنوات فما دون**	83	2.1747	0.53210
	(6 _ 10)	62	2.2984	0.48299
	(11_15)	45	2.3778	0.51296

الرضا عن الذات	**(5) سنوات فما دون**	83	2.3353	0.39603
	(6 _ 10)	62	2.3226	0.41144
	(11_15)	45	2.5667	0.31463
الأمن الاقتصادي	**(5) سنوات فما دون**	83	2.0703	0.50211
	(6 _ 10)	62	2.0887	0.39890
	(11_15)	45	2.1519	0.49470
الدرجة الكلية	**(5) سنوات فما دون**	83	2.2774	0.27555
	(6 _ 10)	62	2.2525	0.22529
	(11_15)	45	2.3971	0.22747

يلاحظ من الجدول(**4.6**) وجود فروق في مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول التالي.

جدول(4.7) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
السعادة في الحياة	بين المجموعات	0.308	2	0.154	2.007	0.137
	داخل المجموعات	14.330	187	0.077		
	المجموع	14.638	189			
الرضا المهني	بين المجموعات	0.672	2	0.336	4.210	0.016
	داخل المجموعات	14.924	187	0.080		
	المجموع	15.596	189			
الأمن النفسي	بين المجموعات	1.447	2	0.724	3.101	0.047
	داخل المجموعات	43.638	187	0.233		
	المجموع	45.086	189			
رضا الآخرين عني	بين المجموعات	1.318	2	0.659	2.513	0.084
	داخل المجموعات	49.024	187	0.262		
	المجموع	50.342	189			
الرضا عن الذات	بين المجموعات	1.931	2	0.966	6.556	0.002
	داخل المجموعات	27.542	187	0.147		
	المجموع	29.474	189			
الأمن الاقتصادي	بين المجموعات	0.199	2	0.099	0.451	0.638
	داخل المجموعات	41.148	187	0.220		
	المجموع	41.346	189			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.605	2	0.302	4.876	0.009
	داخل المجموعات	11.599	187	0.062		
	المجموع	12.204	189			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (4.876) ومستوى الدلالة(0.009) وهي أقل من مستوى الدلالة (α≥0.05) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك لبُعد الرضا المهني وبُعد الأمن النفسي وبُعد الرضا عن الذات، وكانت الفروق لصالح الذين خبرتهم من11-15 سنة. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (4.8): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

البُعد	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الرضا المهني	(5) سنوات فما دون	(6 _ 10)	0.02847	0.549
		(11_15)	0.12469-	0.018
	(6 _ 10)	(5) سنوات فما دون	0.02847-	0.549
		(11_15)	0.15315-	0.006
	(11_15)	(5) سنوات فما دون	0.12469	0.018
		(6 _ 10)	0.15315	0.006

الأمن النفسي	(5) سنوات فما دون	(10 _ 6)	0.15357	0.060
		(15_ 11)	0.06767-	0.450
	(10 _ 6)	(5) سنوات فما دون	0.15357-	0.060
		(15_ 11)	0.22124-	0.020
	(15_ 11)	(5) سنوات فما دون	0.06767	0.450
		(10 _ 6)	0.22124	0.020
الرضا عن الذات	(5) سنوات فما دون	(10 _ 6)	0.01276	0.843
		(15_ 11)	0.23133-	0.001
	(10 _ 6)	(5) سنوات فما دون	0.01276-	0.843
		(15_ 11)	0.24409-	0.001
	(15_ 11)	(5) سنوات فما دون	0.23133	0.001
		(10 _ 6)	0.24409	0.001
الدرجة الكلية	(5) سنوات فما دون	(10 _ 6)	0.02488	0.552
		(15_ 11)	0.11965-	0.010
	(10 _ 6)	(5) سنوات فما دون	0.02488-	0.552
		(15_ 11)	0.14453-	0.003
	(15_ 11)	(5) سنوات فما دون	0.11965	0.010
		(10 _ 6)	0.14453	0.003

ولفحص السؤال المتعلق بالرتبة العلمية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

جدول (4.9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

البُعد	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السعادة في الحياة	محاضر	112	2.2464	.279290
	أستاذ مساعد	67	2.3254	.288860
	أستاذ مشارك+ بروفيسور	34	2.3118	.237110
الرضا المهني	محاضر	112	2.3295	.272010
	أستاذ مساعد	67	2.4015	.298730
	أستاذ مشارك	34	2.3853	.289340
الأمن النفسي	محاضر	112	2.3170	.486280
	أستاذ مساعد	67	2.4813	.485220
	أستاذ مشارك	34	2.4265	.486680
رضا الآخرين عني	محاضر	112	2.2946	.495720
	أستاذ مساعد	67	2.1194	.544180
	أستاذ مشارك	34	2.3824	.409340
الرضا عن الذات	محاضر	112	2.3616	.419070
	أستاذ مساعد	67	2.3881	.367430
	أستاذ مشارك	34	2.4510	.413430
الأمن الاقتصادي	محاضر	112	2.0283	.474520
	أستاذ مساعد	67	2.1990	.476940
	أستاذ مشارك	34	2.1961	.452210
الدرجة الكلية	محاضر	112	2.2620	.239690
	أستاذ مساعد	67	2.3409	.283480
	أستاذ مشارك	34	2.3506	.258960

يلاحظ من الجدول رقم (4.9) عدم وجود فروق في مستوى الصحة النفسية لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الرتبة العلمية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول التالي:

جدول(4.10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
السعادة في الحياة	بين المجموعات	.2980	2	.1490	1.952	.1450
	داخل المجموعات	16.021	210	.076		
	المجموع	16.319	212			
الرضا المهني	بين المجموعات	.2410	2	.1210	1.502	.2250
	داخل المجموعات	16.865	210	.0800		
	المجموع	17.107	212			
الأمن النفسي	بين المجموعات	1.199	2	.5990	2.537	.0820
	داخل المجموعات	49.603	210	.2360		
	المجموع	50.802	212			
رضا الآخرين عني	بين المجموعات	1.959	2	.9790	3.929	.0210
	داخل المجموعات	52.351	210	.2490		
	المجموع	54.310	212			
الرضا عن الذات	بين المجموعات	.2100	2	.1050	.6470	.5250
	داخل المجموعات	34.045	210	.1620		
	المجموع	34.255	212			
الأمن الاقتصادي	بين المجموعات	1.530	2	.7650	3.437	.0340
	داخل المجموعات	46.755	210	.2230		
	المجموع	48.286	212			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.3610	2	.1810	2.728	.0680
	داخل المجموعات	13.894	210	.0660		
	المجموع	14.255	212			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.728) ومستوى الدلالة(0.068)وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الرتبة العلمية، ولكن تبين وجود فروق في بعد رضا الآخرين عني وبعد الأمن الاقتصادي، وكانت الفروق لصالح المحاضر مع الأستاذ المساعد، وللأستاذ المشارك مع الأستاذ المساعد.

ولفحص السؤال المتعلق بالتخصص تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص, والجدول(4.11) يوضح ذلك.

الجدول (4.11): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية يعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"t"	مستوى الدلالة
السعادة في الحياة	تخصصات علمية	94	2.2553	.272630	211	1.234	0.218
	تخصصات أدبية	119	2.3025	.280580			
الرضا المهني	تخصصات علمية	94	2.3191	.280660	211	1.925	0.056
	تخصصات أدبية	119	2.3941	.283530			
الأمن النفسي	تخصصات علمية	94	2.3617	.473230	211	0.647	0.518
	تخصصات أدبية	119	2.4055	.503160			
رضا الآخرين عني	تخصصات علمية	94	2.2128	.521010	211	1.045	0.297
	تخصصات أدبية	119	2.2857	. 493910			
الرضا عن الذات	تخصصات علمية	94	2.3741	.359780	211	0.325	0.746
	تخصصات أدبية	119	2.3922	.433740			
الامن الاقتصادي	تخصصات علمية	94	2.0887	.434270	211	0.546	0.586
	تخصصات أدبية	119	2.1246	.509890			
الدرجة الكلية	تخصصات علمية	94	2.2735	.244720	211	1.376	0.170
	تخصصات أدبية	119	2.3226	.269320			

يتبين من خلال (4.11) أن قيمة "ت" (1.376)، ومستوى الدلالة (0.170)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص وكذلك لجميع الابعاد.

ولفحص السؤال المتعلق بالدخل الشهري تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الدخل الشهري بالشيقل، والجدول (4.12) يوضح ذلك.

الجدول:(4.12) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الدخل الشهري بالشيقل.

البعد	الدخل الشهري بالشيقل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"t"	مستوى الدلالة
السعادة في الحياة	(4999) فما دو ن	66	2.2227	0.30066	178	2.188	0.030
	(5000 _ 9999)	114	2.3184	0.27186			
الرضا المهني	(4999) فما دو ن	66	2.3273	0.30712	178	1.227	0.222
	(5000 _ 9999)	114	2.3816	0.27348			
الأمن النفسي	(4999) فما دو ن	66	2.3485	0.48214	178	0.835	0.405
	(5000 _ 9999)	114	2.4123	0.50109			
رضا الآخرين عني	(4999) فما دو ن	66	2.2576	0.55638	178	0.262	0.794
	(5000 _ 9999)	114	2.2368	0.48523			
الرضا عن الذات	(4999) فما دو ن	66	2.2929	0.41351	178	2.068	0.040
	(5000 _ 9999)	114	2.4196	0.38547			
الامن الاقتصادي	(4999) فما دو ن	66	2.1288	0.42446	178	0.388	0.698
	(5000 _ 9999)	114	2.0994	0.52317			
الدرجة الكلية	(4999) فما دو ن	66	2.2616	0.25618	178	1.490	0.138
	(5000 _ 9999)	114	2.3220	0.26588			

يتبين من خلال(4.12) أن قيمة "ت" (1.490)، ومستوى الدلالة (0.138)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الدخل الشهري بالشيقل، وكذلك لجميع الأبعاد ما عدا بعد السعادة في الحياة والرضا عن الذات وكانت الفروق لصالح (5000-9999).

ولفحص السؤال المتعلق بالدرجة العلمية تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الدرجة العلمية، والجدول (4.13) يوضح ذلك.

الجدول (4.13): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى نوعية الحياة يعزى لمتغير الدرجة العلمية:

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	ماجستير	105	3.5492	.746760	2.120	0.035
	دكتوراه	108	3.7577	.688270		
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ماجستير	105	4.0595	.738040	1.054	0.293
	دكتوراه	108	4.1597	.647220		
جودة التعليم	ماجستير	105	4.0619	.713690	1.185	0.237
	دكتوراه	108	4.1725	.647320		
جودة الصحة النفسية	ماجستير	105	3.7238	.692600	0.467	0.641
	دكتوراه	108	3.7698	.743680		
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	ماجستير	105	3.8095	.868890	1.044	0.298
	دكتوراه	108	3.9339	.868950		
جودة شغل الوقت وإدارته	ماجستير	105	3.3524	.601680	0.475	0.635
	دكتوراه	108	3.3889	.517880		
الدرجة الكلية	ماجستير	105	3.7929	.629910	1.215	0.226

دكتوراه	108	3.8933	.576810

يتبين من خلال (4.13) أن قيمة "ت" (1.215)، ومستوى الدلالة (0.226)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الدرجة العلمية وكذلك لجميع الأبعاد ما عدا بعد الصحة العامة وكانت الفروق لصالح حملة شهادة الدكتوراه.

ولفحص السؤال المتعلق بسنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (4.14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسةفي متوسطات مستوى نوعية الحياة يعزى لمتغير سنوات الخبرة :

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الصحة العامة	(5) سنوات فما دون	83	3.5643	0.76413
	(6 _ 10)	62	3.6801	0.72948
	(11_15)	45	3.6556	0.63802
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	(5) سنوات فما دون	83	4.0231	0.76247
	(6 _ 10)	62	4.1183	0.67760
	(11_15)	45	4.2370	0.61081
جودة التعليم	(5) سنوات فما دون	83	4.0633	0.74551
	(6 _ 10)	62	4.0827	0.63170
	(11_15)	45	4.2472	0.56752
جودة الصحة النفسية	(5) سنوات فما دون	83	3.6403	0.76716
	(6 _ 10)	62	3.8111	0.70641
	(11_15)	45	3.7873	0.63423
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	(5) سنوات فما دون	83	3.7814	0.86389
	(6 _ 10)	62	3.8594	0.91070
	(11_15)	45	3.9048	0.82122
جودة شغل الوقت وإدارته	(5) سنوات فما دون	83	3.2831	0.57018
	(6 _ 10)	62	3.4516	0.54244
	(11_15)	45	3.3111	0.47496
الدرجة الكلية	(5) سنوات فما دون	83	3.7580	0.65384
	(6 _ 10)	62	3.8639	0.59313
	(11_15)	45	3.8977	0.50570

يلاحظ من الجدول رقم (4.14) عدم وجود فروق في مستوى نوعية الحياة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (4.15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى نوعية الحياة يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	بين المجموعات	0.536	2	0.268	0.510	0.601
	داخل المجموعات	98.252	187	5250.		
	المجموع	98.788	189			
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	بين المجموعات	1.352	2	0.676	1.373	0.256
	داخل المجموعات	92.095	187	4920.		
	المجموع	93.447	189			
جودة التعليم	بين المجموعات	1.073	2	0.537	1.193	0.306
	داخل المجموعات	84.088	187	4500.		
	المجموع	85.161	189			
جودة الصحة النفسية	بين المجموعات	1.223	2	0.612	1.186	0.308

	داخل المجموعات	96.398	187	.5150		
	المجموع	97.621	189			
جـودة العواطـف (الجانـب الوجداني)	بين المجموعات	0.494	2	0.247	0.327	0.722
	داخل المجموعات	141.462	187	.7560		
	المجموع	141.957	189			
جودة شغل الوقت وإدارته	بين المجموعات	1.074	2	0.537	1.842	0.161
	داخل المجموعات	54.533	187	.2920		
	المجموع	55.607	189			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.704	2	0.352	0.971	0.381
	داخل المجموعات	67.768	187	0.362		
	المجموع	68.471	189			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.971) ومستوى الدلالة (0.381) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α≥0.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص السؤال المتعلق بالرتبة العلمية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

جدول (4.16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسةفي متوسطات مستوى نوعية الحياة يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

البعد	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الصحة العامة	**محاضر**	112	3.6057	.732830
	أستاذ مساعد	67	3.7587	.736430
	أستاذ مشارك	34	3.6127	.663780
جـــودة الحيـــاة الأســـرية والاجتماعية	**محاضر**	112	4.0446	.716770
	أستاذ مساعد	67	4.2065	.679230
	أستاذ مشارك	34	4.1373	.637260
جودة التعليم	**محاضر**	112	4.0681	.703890
	أستاذ مساعد	67	4.1549	.672830
	أستاذ مشارك	34	4.2096	.625920
جودة الصحة النفسية	**محاضر**	112	3.6722	.698180
	أستاذ مساعد	67	3.8465	.752780
	أستاذ مشارك	34	3.7983	.702600
جـــودة العواطـــف (الجانـــب الوجداني)	**محاضر**	112	3.7921	.863530
	أستاذ مساعد	67	3.9979	.883960
	أستاذ مشارك	34	3.8908	.852850
جودة شغل الوقت وإدارته	**محاضر**	112	3.3426	.571900
	أستاذ مساعد	67	3.4384	.599230
	أستاذ مشارك	34	3.3309	.425160
الدرجة الكلية	**محاضر**	112	3.7855	.612790
	أستاذ مساعد	67	3.9310	.624340
	أستاذ مشارك	34	3.8640	.524900

يلاحظ من الجدول رقم (4.16) عدم وجود فروق ظاهره في مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الرتبة العلمية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول التالي:

جدول(4.17): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى نوعية الحياة يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	بين المجموعات	1.054	2	.5270	1.007	.3670
	داخل المجموعات	109.944	210	.5240		
	المجموع	110.998	212			
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	بين المجموعات	1.127	2	.5640	1.173	.3110
	داخل المجموعات	100.877	210	.4800		
	المجموع	102.004	212			
جودة التعليم	بين المجموعات	.6550	2	.3280	.7030	.4960
	داخل المجموعات	97.803	210	.4660		
	المجموع	98.458	212			
جودة الصحة النفسية	بين المجموعات	1.379	2	.6900	1.344	.2630
	داخل المجموعات	107.799	210	.5130		
	المجموع	109.178	212			
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	بين المجموعات	1.789	2	.8940	1.186	.3070
	داخل المجموعات	158.344	210	.7540		
	المجموع	160.133	212			
جودة شغل الوقت وإدارته	بين المجموعات	.4490	2	.2250	.7150	.4900
	داخل المجموعات	65.969	210	.3140		
	المجموع	66.418	212			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.9030	2	.4520	1.240	.2920
	داخل المجموعات	76.501	210	.3640		
	المجموع	77.404	212			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.240) ومستوى الدلالة (0.292) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

ولفحص السؤال المتعلق بالتخصص تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص، والجدول (4.18) يوضح ذلك.

الجدول (4.18): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى نوعية الحياة يعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	**تخصصات علمية**	94	3.6649	.724420	0.178	0.859
	تخصصات أدبية	119	3.6471	.725890		
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	**تخصصات علمية**	94	4.0762	.740090	0.637	0.525
	تخصصات أدبية	119	4.1373	.656580		
جودة التعليم	**تخصصات علمية**	94	4.0346	.754110	1.593	0.113
	تخصصات أدبية	119	4.1838	.613410		
جودة الصحة النفسية	**تخصصات علمية**	94	3.6976	.787450	0.896	0.371
	تخصصات أدبية	119	3.7863	.658050		
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	**تخصصات علمية**	94	3.8708	.871130	0.026	0.979
	تخصصات أدبية	119	3.8739	.871190		
جودة شغل الوقت وإدارته	**تخصصات علمية**	94	3.3444	.572290	0.613	0.541
	تخصصات أدبية	119	3.3918	.551130		
الدرجة الكلية	**تخصصات علمية**	94	3.8107	.650670	0.709	0.479
	تخصصات أدبية	119	3.8699	.566330		

يتبين من خلال (4.18) أن قيمة "ت" (0.709)، ومستوى الدلالة (0.479)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص وكذلك لجميع الأبعاد.

ولفحص السؤال المتعلق بالدخل الشهري تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الدخل الشهري بالشيقل، والجدول(4.19) يوضح ذلك.

الجدول (4.19): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى نوعية الحياة يعزى لمتغير الدخل الشهري بالشيقل.

البُعد	الدخل الشهري بالشيقل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	(4999) فما دو ن	66	3.4975	0.68842	1.750	0.082
	(5000 _ 9999)	114	3.6944	0.74960		
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	(4999) فما دو ن	66	4.0101	0.69515	1.068	0.287
	(5000 _ 9999)	114	4.1250	0.69592		
جودة التعليم	(4999) فما دو ن	66	4.0284	0.76391	1.307	0.193
	(5000 _ 9999)	114	4.1656	0.62411		
جودة الصحة النفسية	(4999) فما دو ن	66	3.6061	0.65492	1.844	0.067
	(5000 _ 9999)	114	3.8158	0.77777		
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	(4999) فما دو ن	66	3.6623	0.80604	2.000	0.047
	(5000 _ 9999)	114	3.9286	0.89067		
جودة شغل الوقت وإدارته	(4999) فما دو ن	66	3.3011	0.50525	1.246	0.215
	(5000 _ 9999)	114	3.4112	0.60595		
الدرجة الكلية	(4999) فما دو ن	66	3.7213	0.58645	1.734	0.085
	(5000 _ 9999)	114	3.8852	0.62508		

يتبين من خلال (4.19) أن قيمة "ت" (1.734)، ومستوى الدلالة (0.085)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الدخل الشهري بالشيقل وكذلك للأبعاد ما عدا بعد جودة العواطف وكانت الفروق لصالح من يحصل على راتب شهري يتراوح ما بين (5000–9999 شيقلاً).

مناقشة النتائج:

في سياق مناقشة نتائج مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، كما سبقت الإشارة إليه في الإطار النظري. يتضح من الجدول (4.1) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.30) وانحراف معياري (0.259) وهذا يدل على أن مستوى الصحة النفسية لدى أفراد العينة ظهرت بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة توضح بأن الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعاني من بعض الأسباب والمشكلات التي تحول دون تمتعهم بدرجة عالية من الصحة النفسية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن فئة الهيئة التدريسية في الجامعات تعتبر من الفئات المتوسطة مادياً وتتمتع بوضع اقتصادي متوسط مقارنة مع العديد من الفئات العاملة في مجالات أخرى في المجتمع الفلسطيني. أو ممكن أن هناك عبئا أكاديميا يحول أيضاً دون شعورهم بالصحة النفسية.

يلاحظ من الجدول (4.3) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدرسي الجامعات الفلسطينية على مقياس نوعية الحياة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.843) والانحراف المعياري (0.604) وهذا يدل على أن درجة مستوى نوعية الحياة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة عالية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن العاملين في مجال التدريس في المؤسسات الجامعية الفلسطينية ينعمون (إلى حد ما) بحياة أفضل إذا ما قورنت بباقي فئات المجتمع وذلك من حيث علاقاتهم الاجتماعية ودائرة صداقاتهم وفلسفتهم في الحياة وتعاملهم مع الطلبة ومستواهم الثقافي والعلمي لا سيما وأن المتوسط الحسابي لبُعد جودة التعليم كان الأعلى من بين أبعاد مقياس نوعية الحياة المستخدم في هذه الدراسة حيث أن هذه العوامل مجتمعة تتبلور معا لتخرج بشكل يعبر فيه مدرس أو مدرسة الجامعة عن نوعية حياة جيدة يتمتع بها.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) في نوعية الحياة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية تعزى الى الدرجة العلمية.

يتضح من الجدول (4.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.616)، بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، لذا يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين الصحة النفسية ونوعية الحياة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية، حيث تبين وجود علاقة بين الصحة النفسية ونوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، أي أن هذه العلاقة علاقة طردية أي كلما زاد مستوى الصحة النفسية زاد مستوى نوعية الحياة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (كتلو وعبد الله، 2011) التي أجريت على طلبة جامعة الخليل وبينت نتائجها أن نوعية الحياة ترتبط بشكل ايجابي مع الصحة النفسية بمعنى أن ارتفاع مستوى نوعية الحياة يقترن بصورة مباشرة بارتفاع مستوى الصحة النفسية للفرد. كما اتفقت مع نتيجة دراسة (عزب، 2004) والتي أثبتت تجريبياً أنه ولدى تحسن مستوى الصحة النفسية من خلال برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية لدى معلمي المستقبل فإن ذلك ينعكس ايجابياً على نوعية حياتهم.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن كل من الصحة النفسية ونوعية الحياة يتبادلان التأثر والتأثير فكل منهما يعتبر سبباً في الآخر وعليه فإن تمتع مدرسي الجامعات الفلسطينية بالصحة النفسية المتوسطة ينعكس على حياتهم بشكل متوسط وفي ذات السياق يمكننا القول (كما خلصت إليه دراستنا الحالية) : أنه وبسبب وجود نوعية حياة جيدة لدى مدرسي الجامعات فإن ذلك قد يؤثر في صحتهم النفسية بالجانب الايجابي أو أن المدرسة أو المدرس الجامعي الذي يتمتع بمستوى اجتماعي وثقافي جيد قد يغطي على الجوانب الأخرى بمعنى قد لا يظهر عليه بعض الاضطرابات أو المشكلات النفسية وقد لا تؤثر عليه بصورة ظاهرة.

يتضح من الجدول (4.7) أن قيمة ف للدرجة الكلية (4.876) ومستوى الدلالة (0.009) وهي أقل من مستوى الدلالة (α≥0.05) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك لبُعد الرضا المهني وبُعد الأمن النفسي وبُعد الرضا عن الذات، وكانت الفروق لصالح الذين خبرتهم من (11-15) سنة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية السادسة. ويعزو السبب في ذلك إلى أنه كلما زادت الخبرة يزداد الأمن النفسي والرضا الوظيفي والتأقلم مع الذات ويزداد مستوى تحقيق الذات بسبب زيادة الخبرة واتفقت هذه الدراسة مع (دراسة عساف،1999).

كما تبين وجود فروق في بُعدي، البُعد المهني وبُعد الرضا عن الذات، وكانت هذه الفروق لصالح الذين خبرتهم من (11-15). تعارضت هذه النتيجة مع دراسة (عساف، 2003) التي تبين من خلال نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى الخبرة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة أن للخبرة أهميتها الكبيرة في ميدان التعليم وقد تؤثر كثيراً على صحة الإنسان من الناحية النفسية علما أن الأدب التربوي لم يشر إلى فروق واضحة في الصحة النفسية بين أصحاب الخبرات أو عديمي الخبرات في الميدان التعليمي والتربوي ويعتقد الباحثان أن النتائج فيما يخص هذا المتغير تختلف من وسط تعليمي لآخر ومن ثقافة لأخرى فقد نجد مثلا أن أصحاب الخبرات الطويلة لا يتمتعون بالصحة النفسية مقارنة بقليلي الخبرة في الميدان وقد يكون العكس صحيحاً فالأمر مرهون بالكثير من المتغيرات ذات العلاقة كالرضا الوظيفي أو قناعة كل شخص أو نظرته او تفسيره لنوعية الحياة وغيره من الأمور التي قد تؤثر على نوعية الحياة.

يتضح من الجدول (4.10) أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.728) ومستوى الدلالة (0.068) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α≥0.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغير الرتبة العلمية. بينما تبين وجود فروق في بُعدي رضا الآخرين عني، والوضع الاقتصادي، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم استخدام اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية، كما هو واضح من الجدول (4.11) والذي أشار إلى أن الفروق كانت لصالح المحاضر مع الأستاذ المساعد، وللأستاذ المشارك مع الأستاذ المساعد، فيما يتعلق ببُعد رضا الآخرين

عني، أما فيما يتعلق ببُعد الأمن الاقتصادي فقد كانت الفروق لصالح المحاضر أستاذ مساعد.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عساف،2003) حيث أنها لم تكشف عن فروق بين مدرسي جامعة النجاح الوطنية يمكن أن تعزى إلى الرتبة العلمية كما اتفقت مع نتيجة (عساف،1996). ويفسر الباحثان هذه النتيجة **بأنّ** الرتبة العلمية قد تقدم الكثير من الامتيازات لصاحبها ما يجعله يتميز عن اقرانه ويكون أفضل حالاً منهم وبالتالي صحته النفسية أفضل. كما يعزو الباحثان ذلك إلى أن نظرة المجتمع تزداد رفعة واحتراماً للمدرس الجامعي كلما زادت رتبته ودرجته العلمية وهناك علاقة طردية بين الرتبة العلمية والوضع الاقتصادي أي كلما ازدادت الرتبة العلمية يتحسن الوضع الاقتصادي وهناك أيضاً علاقة طردية بين الوضع الاقتصادي والراحة النفسية.

يتضح من الجدول (4.12) أن قيمة ت للدرجة الكلية (1.490) ومستوى الدلالة (0.138) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الصحة النفسية لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الدخل الشهري. اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عساف، 2003) التي أشارت إلى وجود فروق في الصحة النفسية لدى مدرسي جامعة النجاح الوطنية تعزى إلى الدخل الشهري.

وتفسر هذه النتيجة إلى أن الحالة الاقتصادية لعموم مدرسي الجامعات هي متوسطة وموحدة نسبياً لا يوجد فروق كبيرة بينهم وبالتالي فإن الصحة النفسية لا تختلف عند عموم المدرسين ونظرتهم موحدة لهذا الموضوع كونهم يتقاضون رواتب موحدة تقريباً.

اتضح من خلال جدول (4.12) أن قيمة "ت" (1.215)، ومستوى الدلالة (0.226)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية وكذلك لجميع الأبعاد ما عدا بُعد الصحة العامة وكانت الفروق لصالح حملة شهادة الدكتوراه.

وقد يعزى ذلك إلى أن الدرجة العلمية تعطي المدرس الجامعي مكانة مرموقة وتساهم في نوعية حياة فضلى ووضع اقتصادي واجتماعي مميز وهذا بدوره يساهم في تمتع المدرس بصحة عامة جيدة ونوعية حياة مميزة.

يتضح من الجدول(4.19) أن قيمة "ت" (1.734)، ومستوى الدلالة (0.085)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى نوعية الحياة لدى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغير الدخل الشهري وكذلك للأبعاد ما عدا بعد جودة العواطف وكانت الفروق لصالح (من 5000–9999 شيقلاً)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

تعارضت نتائج الدراسة مع دراسة سونجا وآخرون (Sonja et al., 2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لصالح الراتب المرتفع بأن زيادة الراتب توفر الأمن الوظيفي والأمن الاقتصادي.

إن نوعية الحياة مثل أعلى يصبو إليه كل فرد على أمل أن يحققه بشكل أو بآخر ولكن لا ينجح في استكمال مكوناته أحد فالكل يحقق درجة معينة منه وهذا يدل على عدم الكمال للطبيعة الإنسانية وأن الكمال لله وحدة عز وجل، لأن الإنسان كلما حقق حاجة نشأت لديه حاجة أخرى وهذا يرتبط بمدى نظرة وفردية ورضا وقناعة وتفسير كل فرد في المجتمع للصحة النفسية ونوعية الحياة.

ويبدو أن هذا المفهوم لا يرتبط في عموميته بكِبر أو صِغر، بثراء أو فقر, بعلم أو جهل, ولا منصب أو جاه فقد ينعم بجانب وفير من نوعية الحياة فقير في كوخ بسيط يحصل بالكاد على قوت يومه هو وأسرته وقد يحرم منه ثري ذو حسب ونسب وجاه وهذا الاختلاف يرجع إلى محددات وثقافة وتفسير ونظرة كل فرد للصحة النفسية ومفهومه لنوعية الحياة، ومع ذلك لا يمكن إنكار دور العنصر المادي ومدى تأثيره على مستوى الصحة النفسية ونوعية الحياة. وربما يمثل الشعور الداخلي بالأمن والأمان والاطمئنان والاستقرار والرضا عن الحياة وعن الذات وحب الناس وتوثيق الصلة بالله باعتبارها المكونات الأساسية التي تمثل معبراً إلى الشعور بالصحة النفسية والرفاهية والنوعية والسعادة في الحياة.

التوصيات والاقتراحات:

1. توفير الدعم المادي والمعنوي للهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لتطوير أنفسهم وتيسير فرص حصولهم على رتب علمية عالية لما تساهم في تحقيق الصحة النفسية لهم بصورة أكبر الأمر الذي يعزز مستوى صحتهم النفسية ويساهم في توفير نوعية حياة مميزة لهم وقدرة أفضل على العطاء.

2. رفع مستوى الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية العلمي والاقتصادي والترفيهي وتقليل العبء الأكاديمي لديهم بأن تجعل إدارة الجامعة لهم متنفساً ما بين المحاضرات وزيادة ساعاتهم المكتبية والعمل على راحتهم النفسية وتوفير النوعية والجودة لهم وترفيههم.
3. الوقوف عند أية مشكلة أو صعوبة تواجه أعضاء الهيئة التدريسية والعمل على حلها مهما كانت بسيطة حتى لا تتفاقم وتؤدي إلى تراكمات ممكن أن تؤثر على صحتهم النفسية.
4. القيام بعمل استفتاء بين مدرسي الجامعات الفلسطينية بهدف معرفة أكثر الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في عملية قيامهم بدورهم الأكاديمي ومن أجل بحث آليات لزيادة راحتهم النفسية وقدرتهم على التعامل معها بشكل مريح.
5. إجراء دراسات أخرى تشمل معرفة مدى مساهمة العوامل الشخصية والاجتماعية والنفسية والعائلية في تفسير ظاهرة الضغط النفسي عند الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
6. إجراء دراسات أخرى تحاول أن تبحث في المتغيرات التي يمكن أن يكون لها اهمية كبيرة في تحديد نوعية الحياة لما أوضحته هذه الدراسة من الفراغ الذي يعاني منه هذا المجال في البيئة العربية بشكلٍ عام والبيئة الفلسطينية بشكلٍ خاص.
7. إجراء الدراسات التي تبحث في نوعية الحياة سواء للمدرسين أو الطلبة أو كافة شرائح المجتمع الفلسطيني لما لهذه الموضوعات من ضرورة ملحة في حياتنا كشعب يعيش تحت الضغط وتحت الاحتلال.
8. يتوجب على المهتمين في الحكومة الفلسطينية ووزارة التعليم العالي اعتماد برامج هادفة واليات عمل تضمن سير العملية الاكاديمية في الجامعات الفلسطينية بشكل مريح أكثر للكادر التعليمي فيها ما ينعكس إيجابيا على عطائهم وأدائهم في ظل بيئة صحية وامنة ومشجعة وداعمة له.

المراجع:

إبراهيم، س.(2006): **دراسة حول نوعية الحياة لدى المبدعين في الأدب**. دراسات عربية في علم النفس مجلد6، العدد2، ص ص (319 _352).

اراجيل, م. (1993): **سيكولوجية السعادة**، ترجمة فيصل عبد القادر يوسف، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآدب، الكويت.

البهادلي،ع وكاظم، ع. (2007): "**نوعية الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين**" دراسة ثقافية مقارنة، مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، ع 3.

حجازي، م. (2005): **الانسان المهدور**, المركز الثقافي العربي, الدار البيضاء للنشر المغرب.

الحلو، م يونس، إ. الحلو، ر. (2006) : **دراسة تتبعية لمعرفة أثر الحصار على جودة الحياة لمرضي السكر بغزة**.

الخالدي، أ. (2009): **الصحة النفسية**. الدار العربية للنشر والتوزيع، ليبيا.

الخالدي،ع. والعلمي، د. (2009): **الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق**. دار الصفاء، عمان.

عبد السلام، س. (2005): **العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة**.جامعة عين شمس كلية التربية، مصر، رسالة ماجستير.

عبد الخالق، أ. (2010): **المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الكويت**، دراسات نفسية، مجلد 20 عدد 2(ص ص 227-246).

عبد الله، ت، وكتلو، ك. (2011): **دراسة حول نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الخليل**، مجلة علم النفس العددان (89/88) (ص ص64 -87).

عساف, ع. (2003): **مجالات التوتر والضغط النفسي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي النجاح وبير زيت أثناء انتفاضة الاقصى نتيجة العدوان الاسرائيلي**, مجلة جامعة النجاح للأبحاث, (العلوم الانسانية), مجلد 17, عدد1. 1-28

عبد الله، هـ. (2008): دراسة **جودة الحياة لدى عينة من. الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديمغرافية**. المجلة العلمية، مصر المجلد 14،العدد 4 ص ص(137-180).

عزب،ح. (2004): **برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين نوعية الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل**، التعليم للجميع. كلية التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي.كلية التربية، جامعة حلوان من (28-29) مارس.

علي، ع. (2006): **الصحة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو مهنة التدريس** جامعة أم درمان، السودان. رسالة ماجستير غير منشورة.

فرجاني، ن.(1992) : **نوعية الحياة في الوطن العربي**. مركز دراسات الوحدة العربية بيروت: لبنان.

قام، ع. (2005): **خدمات الرعاية الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة للمسنين. رسالة ماجستير ،كلية الخدمة الاجتماعية**، جامعة حلوان www.swmsa.net.

قوته، س. (2008): **دراسة حول تأثيرات الحصار على جودة حياة المواطنين في غزة**، شبكة الإعلام العربي، أمين،www.amin.org2/7/2011.

منسي، ح. (1998): **الصحة النفسية**. دار طارق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

منسي، م. (2006) **القياس والاحصاء النفسي والتربوي**. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

هاشم, س. (2001):**جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة**. مجلة الارشاد النفسي, مصر س9 ع13 ص ص (125- 180).

Lee, Paul S. N.; Leung, Louis; Lo, **Venhwei; Xiong, Chengyu**; Wu, Tingjun (2011). Internet Communication Versus Face-to-face Interaction in Quality of Life. **Social Indicators Research**, 100:375–389.

Meeberg, G. (1993): **Quality of life**: a concept analysis. **Journal of Advanced Nursing**, 18, 32-38**.**

World Health Organization (2007): **Mental health strengthening mental health promotion.** fact sheet,WHO seneva.

Yahaya, Nurizan; Abdullah,(2010) Siti Suhailah; Momtaz, Yadollah Abolfathi : **Educational Gerontology, 36**, 893-90

بناء معايير بخصائص سيكومترية لتقويم أداء طالب التدريب الميداني في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية

وصفي محمد الخزاعله علي محمود الديري نزار "محمد خير" الويسي

كلية التربية الرياضية

جامعة اليرموك

المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ التسلم: 2015/10/21 تاريخ القبول: 2016/5/4

تهدف هذه الدراسة إلى بناء معايير بخصائص سيكومترية من أجل تصميم بطاقة لتقويم أداء طالب التربية الرياضية في التدريب الميداني في الجامعات الأردنية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بالأسلوب البنائي على عينات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتخصصات المناهج وطرق التدريس والتمرينات والقياس والتقويم ومشرفي التدريب الميداني في كليات التربية الرياضية بواقع (72) مشرفاً وعضواً تدريسياً و(92) طالباً وطالبة. تم حساب صدق المحتوى والتمييز والبناء وكذلك الثبات بطريقة كرونباخ ألفا والاختبار وإعادته، وأخيراً معامل الموضوعية، وتم حساب جميع الخصائص السيكومترية من خلال النسب المئوية ومعاملات الارتباط، وأسفرت النتائج إلى بناء معايير علمية معتمدة وتصميم بطاقة تقويم ضمن أوزان ودرجات محسوبة، حيث الخطة الفصلية شملت (8) معايير بوزن نسبي (5%)، ودفتر التحضير اليومي شمل (16) معياراً بوزن نسبي (10%)، والجزء التمهيدي الذي شمل قسمين: الاحماء بوزن نسبي (5%) والتمارين البدنية بوزن نسبي (10%)، بينما الجزء الرئيسي شمل قسمين: المجال التعليمي شمل (9) معايير بوزن نسبي (10) والمجال التطبيقي شمل (11) معياراً بوزن نسبي (20%)، أما الجزء الختامي شمل على (8) معايير بوزن نسبي (5%)، ومجال زيارات المشرف الجامعي (9) معايير بوزن نسبي (25%)، وأخيرا تقييم المدرسة هي نفس معايير المشرف الجامعي بوزن نسبي (10%)، ويوصي الباحثون بضرورة تقييم أداء طالب التدريب الميداني في التربية الرياضية من خلال اعتماد بطاقة معايير التقويم التي حققت الشروط السيكومترية في هذه الدراسة.

(الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، المعايير، التقويم، التدريب الميداني).

Establishing Standards of the Psychometric Characteristics for Evaluating Students performance in the Physical Education Course at Jordanian Universities

Dr. Nezar M Al-Luwaici Prof. Dr. Ali M Deiry Wasfi M Al-Khazaleh

Faculty of Physical Education

Yarmouk University

HKJ

This study aimed to establish standards of the psychometric characteristics that would evaluate performance of the physical education students in the course of internship in Jordan. For the purposes of this study descriptive approach was used. Sample of this study consisted of the internship supervisors and lecturers (n=72) in addition to male and female students (n=92). We analyzed validity, distinguishment , Cronbach Alpha, reliability using test-retest, and coefficient of objectivity. Moreover, psychometric characteristics were analyzed using percentage and correlation factors. This study resulted in establishment of the scientific standards and evaluation sheet showed its percentage of coverage. Semester plan had 8 standards with the coverage of 5%, daily notebook of preparation had 16 standards with coverage of 10%. Furthermore, warming up part was divided into two parts: general warm up and physical exercise with the coverage of 5% and 10% respectively. The main part was also divided into two parts: the learning part with 9 standards and the coverage of 10% and practical part had 11 standards with the coverage of 20%. The cool down part had 8 standards and the coverage of 5%. In addition, supervisors' visits had 9 standards with the coverage of 25%. Finally, the reports given by schools had the same standards as the supervisors' visiting and covered 10%. The researchers recommended evaluation the internship students in physical education course through the evaluation sheets that were in the line of psychometric characteristics of this study.

(Keywords: psychometric characteristics, standards, evaluation, internship).

مقدمة الدراسة:

تسعى كليات وأقسام التربية الرياضية في جميع أنحاء العالم إلى تطوير وتحسين الحركة الرياضية ومواكبة التطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي لها من خلال إعداد كوادر بشرية مؤهلة قادرة على تحقيق هذا الهدف. وتذكر كل من الجعافرة والقطاونة (2011) أن نجاح العمل نابع من نوعية إعداده في الجامعة وتزويده بالكفايات اللازمة. ويؤكد ماك وليامز وآخرون (Mc Williams et al., 2006) بأن هناك علاقة جوهرية تكاملية بين الجامعات والكليات من جهة؛ والمدارس من جهة أخرى لتسهيل مهام الطلبة في التعليم، ويرى السطري (2009) أن تحقيق أهداف برنامج التدريب الميداني يسعى إلى إعداد معلم قادر على توظيف فترة الإعداد المهني والنظريات والمفاهيم المعرفية التي اكتسبها بما ينسجم مع الواقع التربوي، وأشار

الحليق وآخرون (2007) أن برنامج التدريب الميداني يتم فيه توظيف المبادئ والمعلومات النظرية التربوية والنفسية في ميدان العمل؛ مما يساعد في التكيف مع متطلبات المهنة، ويذكر أبو جادو (2001) أن التدريب الميداني لدى الطلبة المطبقين يعاني من القصور وبحاجة ماسة إلى التحديث والتحسين، ويشير عثمان (2006) إلى أن التدريب الميداني فترة من التدريس الموجه يقضيها الطالب المعلم في مدرسة معينة تحددها الكلية التي يدرس بها ليتحمل مسؤولية توجيه مجموعة من التلاميذ خلال فترة من الأيام تمثل له خبرة مباشرة تحت إشراف وتأهيل من معلم المدرسة ومشرف الجامعة.

وتعد عملية تقويم الطالب المتدرب إحدى وسائل المشرف المعتمدة في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بأسس علمية لمدى نجاح الطالب أو فشله في تطبيق ما تعلمه في المساقات الجامعية بواقع ميدان المدرسة، ولا بد هنا من وجود معايير واضحة وقابلة للقياس، وواقعية في التطبيق، وقادرة على الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الطالب المتدرب، وأكدت المريعي (2007) أهمية تحديد معايير التقويم لأداء طالب التدريب الميداني بطريقة منظمة ومنطقية وموضوعية؛ حيث تعد وسيلة لصنع القرارات السليمة، ويساعد في الكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية أثناء تطبيق طالب التدريب الميداني، وقد أجريت العديد من الدراسات التي ارتبطت بموضوع الدراسة الحالي على الرغم أنها افتقرت إلى بناء معايير لتقويم أداء طالب التدريب الميداني.

وبما أن التدريب الميداني من الظواهر السلوكية يمكن معرفتها من خلال أدوات القياس المختلفة لتساعد في اتخاذ القرارات المناسبة لذوي العلاقة، ولكي يتم اعتماد هذه الاختبارات كادوات قياس صالحة ومناسبة لاصدار الاحكام واتخاذ القرارات المهمة والمناسبة لا بد من اخضاع مفرداتها للشروط العلمية السيكومترية كالصدق والثبات والموضوعية.

ويذكر علام (2011) وكروكر وآخرون (2009) ان الثبات والصدق والموضوعية من الخصائص السيكومترية لادوات القياس حيث يتم التحقق من الثبات من خلال إعادة التطبيق لقياس عامل الاستقرار، والصور المتكافئة لقياس عامل التكافؤ، والتجزئة النصفية أو تباين المفردات أو معامل كرونباخ الفا لقياس الاتساق الداخلي، بينما يتم التحقق من صدق الادوات من خلال الصدق الظاهري والمحتوى وصدق المحك التلازمي والمحك التنبؤي وصدق المقارنة الطرفية والتحليل العاملي والصدق الذاتي، وكذلك أشاروا إلى موضوعية القياس الذي يتعلق بالفاحصين ومدى تقارب تقديراتهم نحو ظاهرة او سمة معينة بعيدا عن التحيز.

وفي ضوء دلالات صدق المحتوى وصدق البناء ومعاملات الثبات وفاعلية الفقرات المستخرجة من عينة الدراسة يمكن القول بأن أداة القياس تتمتع بخصائص سيكومترية كافية تبرر استخدام الاداة بصورة كلية أو جزئية لتقديرات السلوك. (السوالمة وشديفات، 1995).

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الدور المحوري المتوقع من طالب التربية الرياضية مستقبلاً عندما يصبح معلماً في المساهمة في خلق جيل واعي بأهمية التربية الرياضية المدرسية وأنشطتها المختلفة، ويؤكد عثمان (2006) بأن التربية العملية من أكثر الجوانب أهمية في مجال التمهيد لمهنة التدريس وانتقال الطالب من النظرية إلى التطبيق، وأكد أبو الحسن (2013) ان هناك فجوة واضحة بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة وربطها بحاجة السوق والتركيز على النوعية المدربة مهنياً ومتميزة وفقاً لمعايير الجودة، وكذلك أشار العياصرة (2005) من خلال مراجعته لكثير من المصادر العلمية والدراسات أن هناك مستوى منخفضاً في الجوانب الشخصية والأكاديمية والمهنية في برامج إعداد المعلمين وخاصة التدريب الميداني.

ومن هنا يرى الباحثون بأن أهمية الدراسة الحالية تتلخص بما يأتي:

1- تفيد كل من مشرفي التدريب الميداني بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات الاردنية بإيجاد معايير واضحة وقابلة للقياس وبعيدة عن التقديرات الشخصية في منح الدرجات وتقويم طلبتهم بعدالة ونزاهة.
2- تفيد طلبة التدريب الميداني بمعرفة كيفية الحصول على الدرجات التحصيلية بطريقة علمية وواضحة له.
3- وضوح المعايير وقابليتها للقياس تعمل على زيادة دافعية الطلبة نحو الانجاز والأداء الأفضل.

4- تسهم في إضافة دراسة جديدة في حقل أساليب وطرق التدريس واستراتيجياتها والمناهج والاختبارات في مجال التدريس والتعليم المتعلق بالتربية البدنية والرياضية.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثون من خلال عملهم كمشرفين للتربية العملية في جامعة اليرموك، وكذلك اتصالاتهم وعلاقاتهم بزملائهم المشرفين على طلبة التدريب الميداني في الجامعات الأردنية ومن خلال المناقشة معهم حول هذا الموضوع أنه لا يوجد نموذج تقويم علمي معتمد وموحد في الأردن لمشرفي طلبة التدريب الميداني في التربية الرياضية، وإنما هناك نماذج شخصية تأخذ طابع التقديرات الذاتية للمشرفين وتتسم بالغموض وعدم الوضوح وتواجه تحديات وصعوبات أثناء وضع الدرجات؛ وبالتالي لا بد من إيجاد نموذج علمي واضح كأداة موثوق بها؛ ويستطيع الطالب المتدرب معرفة درجته التحصيلية بطريقة عادلة، وتتسم بالنزاهة والشفافية، ومحققة للخصائص السيكومترية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) تهدف الدراسة إلى بناء معايير بخصائص سيكومترية لتقويم أداء طالب التدريب الميداني في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية ضمن خطوات علمية.
2) تصميم قائمة معايير لتقويم أداء طالب التدريب الميداني في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية لوضع درجات الطلبة ضمن معادلات وأوزان نسبية يقترحها المختصون.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما المعايير المقترحة بإجماع المحكمين والمحققة للخصائص السيكومترية لتقويم طالب التدريب الميداني من وجهة نظر أفراد عينات البناء في الدراسة؟
2- ما المعادلات المشتقة لوضع درجات طالب التدريب الميداني ضمن الأوزان النسبية التي اقترحها المختصون؟

مصطلحات الدراسة الإجرائية

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات وتالياً تعريف لها:

الخصائص السيكومترية: مدى توفر معاملات الصدق والثبات بأنواعهما المختلفة لقائمة المعايير المقترحة ضمن بيئة محددة للجامعات الأردنية.

المعايير: مجموعة مواصفات وشروط مضبوطة علمياً قابلة للقياس وتحقق فيها الخصائص السيكومترية.

التقويم: إصدار حكم واتخاذ قرار لأداء طالب التدريب الميداني اثناء تواجده في المدرسة من اجل التعديل والتحسين من سلوكياته التدريسية بناء على معايير ومحكات محددة وواضحة.

التدريب الميداني: الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب الجامعي _ كلية التربية الرياضية_ في المدارس التعليمية حيث يطبق ما تعلمه من معارف ونظريات خاصة في التعليم والتدريس.

الدراسات السابقة

قام كل من الحايك وآخرون (2014) دراسة هدفت لمعرفة مدى تطبيق طلبة التدريب الميداني لمعايير الجودة الشاملة في حصة التربية الرياضية في الجامعة الاردنية، وتم استخدام المنهج الوصفي وطبقت العينة على (79) طالباً وطالبة ممن درسوا مساق التدريب الميداني. واسفرت نتائج الدراسة إلى ان طلبة التدريب الميداني يطبقون معايير الجودة بدرجة قليلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لاستجابات افراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية.

أجرى كل من ماك ملين وآخرون (McMullen, et al., 2014) دراسة هدفت إلى تعزيز ملكية الطالب واظهار ابداعاته من خلال تهيئة بيئة مناسبة له غير تقليدية لنقل خبراتهم وعمل جسور من اجل تواصل اكبر مع الطلبة، ويشرف طلبة التدريب الميداني على هذا البرنامج الذي طبق على (2476) من طلبة المدارس الثانوية من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر وتحتوي المدرسة على مزيج من الجنسيات والاعراق المختلفة في مدارس غرب اميركا. طبق البرنامج التجريبي على (16) اسبوع بواقع لقائين كل اسبوع، وقبل هذه اللقاءات يقوم طلبة التدريب الميداني بعمل (حلقة بحث) داخل الجامعة لوضع تصور لطبيعة المادة وطريقة تدريسها والعوامل الاجتماعية التي سيتم تحقيقها من خلال اجراء المقابلات والملاحظة وتحليل المحتويات، واسفرت النتائج إلى وجود اثر في اعطاء حرية اكبر

للطلبة اثناء التنفيذ والمناقشات بصورة اعمق مما كان له الاثر في تحسين مستوى التواصل وتخفيف حالات الخجل عند الطلبة. وقام كل من الجعافرة والقطاونة (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع التدريب الميداني لمعلمي الصف الخريجين في جامعة مؤتة، واستخدم المنهج الوصفي على عينة بلغت (100) طالب وطالبة، طبق استبيان خاص لتحقيق الغرض، وأسفرت النتائج عن درجة متوسطة في فاعلية التربية العملية؛ أعلاها مجال مشرف الطالب الذي احتل المرتبة الأولى في الفاعلية بدرجة مرتفعة، وكذلك عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس، بينما أظهرت فروقاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الدرجة الممتازة.

وأجرى كل من الحليق وآخرون (2007) بدراسة هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، وتم استخدام المنهج الوصفي بأداة الاستبيان التي طبقت على عينة بلغت (73) طالباً وطالبة ضمن مساق التدريب الميداني في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بالجامعة الهاشمية، وأظهرت النتائج ان مجالات الإشراف والتقويم والكفايات التدريسية حصلت على درجات فاعلية عالية، وحصلت مجالات التنظيم والإمكانات على درجات متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق إحصائية لمتغير الجنس، ومتغير المرحلة الدراسية عدا مجال الكفايات التعليمية الذي أظهر فروقاً لصالح المرحلة الأخيرة.

كما قام سيفرجلو (Seferoglue, 2006) بإجراء دراسة استطلاعية على طلبة التدريب الميداني لتخصص اللغة الانجليزية لتقويم برنامج إعداد المعلمين في الجمهورية التركية، واستخدم المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى أن الفترة الزمنية للتربية العملية قليلة وغير كافية لكسب خبرات المواقف التدريسية، وكذلك عدم وجود ارتباط بين محتوى برنامج التربية العملية والمساقات النظرية في الجامعة.

وأجرى عثمان (2006) دراسة لمعرفة مستوى أداء طالب التدريب الميداني وعلاقته بالمعرفة التدريسية لطلبة كلية التربية البدنية في جامعة سبها على عينة قوامها (24) طالباً، واستخدم المنهج الوصفي من خلال اختبار "محمد هلال" للمعارف والمعلومات بتدريس التربية الرياضية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية بين الأداء والمعرفة بمجال التدريس، وخاصة مع مرتفعي المستوى المعرفي.

التعليق على الدراسات السابقة

يرى الباحثون من خلال مراجعة الدراسات السابقة ما يلي:

من حيث الهدف: ان غالبة الدراسات المذكورة تطرقت مباشرة إلى واقع وتطبيق التدريب الميداني في المدارس كدراسة الحايك وآخرون (2014) ودراسة (McMullen, et al., 2014)، والجعافرة والقطاونة (2011)، وفي دراسات اخرى بحثت في تقويم فاعلية التدريب الميداني كدراسة الحليق وآخرون (2007)، بينما هدفت دراسة عثمان (2006) لايجاد العلاقة بين مستوى طالب التدريب الميداني ومستوى المعرفة.

من حيث المنهج: غالبية الدراسات استخدمت المنهج الوصفي كدراسة الحايك وآخرون (2014)، ودراسة (Seferoglue, 2006)، بينما استخدمت دراسة (McMullen, et al., 2014) المنهج التجريبي.

من حيث العينة: هناك دراسات طبقت على عينات من طلبة الجامعات الاردنية في كليات التربية الرياضية كدراسة الحايك وآخرون (2014) وطلبة جامعة مؤتة كدراسة الجعافرة والقطاونة (2011) وطلبة الجامعة الهاشمية كدراسة الحليق وآخرون (2007)، بينما هناك دراسة عربية كدراسة عثمان (2006) اجريت على طلبة جامعة سبها، وهناك دراسة غير عربية اجريت على الطلبة الامريكان كدراسة (McMullen, et al., 2014) لدى طلبة الجمهورية التركية كدراسة (Seferoglue, 2006).

من حيث النتائج: اختلفت النتائج كل حسب دراسته حيث تراوحت ما بين درجة الضعيف كدراسة الحايك وآخرون (2014) ودرجة المتوسط كدراسة الجعافرة والقطاونة (2011) ودراسة الحليق وآخرون (2007).

من حيث التفرد: تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها أهتمت ببناء مفردات المعايير التي من خلالها يستطيع المشرف تقييم الطلبة ضمن معايير حاصلة على قدر مقبول من درجات الصلاحية، وبالتالي قبول درجة التجميع النهائي للدرجات من كافة اطراف منظومة تقويم طالب التدريب الميداني.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي بالصورة البنائية لملاءمته لغرض وأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (223) مدرس وطالب تدريب ميداني، وهم مجتمع بناء أداة الدراسة شملت جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية (الاردنية، اليرموك، مؤته، الهاشمية) من العام الدراسي (2014/ 2015) للفصلين الاول والثاني لتخصصات المناهج وطرق التدريس عددهم (10)، ومدرسي طرق وأساليب التدريس والتمرينات في التربية الرياضية وعددهم (15)، والقياس والتقويم في التربية الرياضية وعددهم (6)، ومشرفي التدريب الميداني وعددهم (52)، والطلبة المطبقين للتدريب الميداني في جامعة اليرموك وعددهم (140) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (عينة البناء) أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية من العام الدراسي (2014/ 2015) للفصلين الاول والثاني وكذلك طلبة التدريب الميداني من جامعة اليرموك، حيث أن:

عدد المدرسين والمشرفين **(72) فرداً** توزعوا بواقع (56) منهم لايجاد صدق المحتوى، و (7) أفراد لايجاد موضوعية تقديرات النتائج، و (9) أفراد لتقير الوزن النسبي لكل مجال من مجالات قائمة التقويم.

عدد طلبة التدريب الميداني **(92) فرداً** توزعوا بواقع (62) لايجاد صدق التمييز وصدق البناء ومعامل كرونباخ الفا كعينة بنائية واحدة، و (30) طالباً لايجاد معامل ثبات التطبيق واعادته، وتتوزع العينات العشوائية حسب التخصص كما في الجدول (1).

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مجتمع التخصص والطلبة

التخصص	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة		نسبة العينة من مجتمع التخصص%	النسبة من العينة الكلية %
مدرسي المناهج في التربية الرياضية	10	72	8	80	4.88
مدرسي طرق وأساليب التدريس والتمرينات في التربية الرياضية	15		11	73.3	6.11
مدرسي القياس والتقويم في التربية الرياضية	6		5	83.3	3.05
مشرفي التطبيق الميداني التربية الرياضية	52		48	92.3	29.27
طلبة التدريب الميداني في التربية الرياضية	140	92	92	65.7	56.69
المجموع والنسبة العامة	223	164		73.5	100

أداة الدراسة:

تم بناء بطاقة التقويم ووضع المعايير وفق خطوتين هما: الخطوات التحضيرية، والخطوات الرئيسية.

ـ الخطوات التحضيرية:

وهي اجراءات تحضيرية تعتمد على خبرة الباحثين وتحليل المراجع والمصادر العلمية والاستعانة ببعض اصحاب التخصص وذلك للقراءة الاولية للفقرات المقترحة التي ستقدم فيما بعد إلى عينات البناء، وتشمل الخطوات الأربع التالية:

أولاً: تحديد المجالات العامة لبطاقة التقويم: تم ذلك من خلال الرجوع إلى المراجع والمصادر العلمية وخبرة الباحثين في الإشراف على التدريب الميداني، وتحددت هذه المجالات بما يأتي:

1- الخطة الفصلية
2- دفتر التحضير اليومي.
3- تنفيذ حصة التربية الرياضية وشمل على:
أ- الجزء التمهيدي ويتضمن: الاحماء والتمارين البدنية.
ب- الجزء الرئيسي ويتضمن: الجزء التعليمي والجزء التطبيقي.
ت- الجزء الختامي.
4- زيارات مشرف الجامعة.
5- تقييم المدرسة.

ثانياً- قائمة المعايير: تم كتابة المعايير المقترحة بناء على خبرة الباحثين في مجال الإشراف على التدريب الميداني وكذلك الخبرة في المقررات الدراسية التي لها علاقة بالموضوع، وتمكن الباحثون من كتابة (98) معياراً لجميع المجالات المقترحة، واستخدمت الدرجات الرقمية (5 -0) للاستجابة على كل معيار في القائمة، وقد كتبت المعايير بما يتلائم مع المجالات واتصفت جميعها بالايجابية.

ثالثاً- التأكد من سلامة المعايير: عرضت المعايير المقترحة على مجموعة من المختصين عددهم (20) من أعضاء هيئة التدريس من خارج عينات البناء في مجالات الإشراف على التدريب الميداني والمناهج وأساليب التدريس والتمرينات والقياس والتقويم؛ للتأكد من المحتوى العلمي لقائمة المعايير، والسلامة اللغوية، ومدى انعكاس المعايير المقترحة للمجالات العامة لأداة الدراسة.

رابعاً- تجريب المعايير المقترحة : تم تطبيق قائمة المعايير المقترحة على عينة من طلبة التدريب الميداني في جامعة اليرموك عددهم (22) طالباً من خارج عينات البناء، وتم توضيح هدف الدراسة وطريقة الإجابة، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول أي فقرة تبدو غير مفهومة أو غير واقعية.

الخطوات الرئيسية:

وهي اجراءات التطبيق لقائمة المعايير المقترحة على عينات البناء الرئيسية وتشمل الخطوات التالية:

اولاً - تطبيق قائمة المعايير على عينات الصدق والثبات والموضوعية: طبقت قائمة المعايير على عينات البناء وعددهم (164) من افراد عينة الدراسة البنائية والمذكورين في جدول (1)، تم توزيعهم كالتالي:

بواقع (56) من اعضاء هيئة التدريس ومشرفي التدريب الميداني لإيجاد صدق المحتوى، و (62) طالباً من التدريب الميداني لايجاد معاملات التمييز والبناء، وثبات الاتساق، و (30) طالبا من التدريب الميداني لايجاد معامل ثبات الاستقرار، و (7) محكمين من اعضاء هيئة التدريس ومشرفي التدريب الميداني لايجاد موضوعية الاختبار، واخيراً (9) محكمين من مشرفي التدريب الميداني لايجاد الوزن النسبي لكل مجال من مجالات قائمة التقويم.

ثانياً- اعتماد المعايير: تم اعتماد المعايير التي حققت الشروط السيكومترية التي سترد في عرض النتائج؛ والتي شملت محكات القبول التالية:

- صدق المحتوى (أكبر أو يساوي 70%): (عودة، 2011؛ الحكاك، 2012)
- صدق التمييز يمتد بحدود (0.30- 1): (علام، 2011؛ عوده، 2010)
- صدق البناء (0.65 وأعلى) : (عوده، 2010 نقلا عن Mehres & Lehmann)
- ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا): (الحكاك، 2012؛ النجار والزعبي، 2010)
- معامل الاستقرار (التطبيق والاعادة) يمتد ما بين (0.60- 0.80): (كروكر وآخرون، 2009)
- معامل موضوعية الاختبار (0.70 وأعلى): (البطش وابو زينة، 2007).

وقد اعتمدت النتائج التي لها دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على الرغم من وجود قيم القبول السالفة الذكر والتي لم تتعارض معها في معاملات صدق البناء وثبات كل من كرونباخ الفا والتطبيق واعادته، حيث تم حذف المعايير التي لم تحقق القيم المطلوبة للاعتماد، فتم حذف (12) معياراً، لتخرج القائمة النهائية لمعايير تقويم طالب التدريب الميداني في التربية الرياضية في الجامعات الاردنية وعددها (86) معياراً توزعت على المجالات العامة للقائمة على النحو الآتي:

1- الخطة الفصلية (8) معايير بدلاً من (10) والتي حذفت فيها معايير ذات الارقام (2، 4).

2- دفتر التحضير اليومي (16) معياراً بدلاً من (17) والذي حذف فيه معيار رقم (15).

3- الجزء التمهيدي:

أ- الإحماء (6) معايير بدلاً من (7) والذي حذف فيه معيار رقم (4).

ب- التمارين البدنية (9) معايير بدلاً من (12) والتي حذفت فيها معايير ذات الارقام (4، 5، 7).

4- الجزء الرئيسي:

أ- الجزء التعليمي (9) معايير بدلاً من (10) والذي حذف فيه معيار رقم (9).

ب- الجزء التطبيقي (11) معياراً بدلاً من (13) والتي حذفت فيها معايير ذات الارقام (10، 12).

5- الجزء الختامي (8) معايير بدلاً من (10) والتي حذفت فيها معايير ذات الارقام (4، 9).

*6- زيارة المشرف (9) معايير بدلاً من (10) والذي حذف فيه معيار رقم (8).

*7- تقييم المدرسة (9) معايير بدلاً من (10) والذي حذف فيه معيار رقم (8).

ثالثاً- تحديد الوزن النسبي وطريقة تسجيل الدرجات: تم تحديد الوزن النسبي للمجالات التسعة المعتمدة بناء على تقديرات المحكمين أصحاب الخبرة والمؤهل والاختصاص في الاشراف على طلبة التدريب الميداني في التربية الرياضية وعددهم (9) محكمين من عينة البناء، وطلب منهم تحديد الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات قائمة المعايير المعتمدة وكانت على النحو التالي:

1- الخطة الفصلية (5%).

2- دفتر التحضير اليومي (10%).

3- الجزء التمهيدي الذي يشمل:

أ- الإحماء (5%).

ب- التمارين البدنية (10%).

4- الجزء الرئيسي الذي يشمل:

أ- الجزء التعليمي (10%).

ب- الجزء التطبيقي (20%).

5- الجزء الختامي (5%).

6- زيارة المشرف (25%).

7- تقييم المدرسة (10%).

(*ملاحظة: تم اعتماد معايير زيارة المشرف وهي نفسها لمعايير تقييم المدرسة)

ويتم تسجيل الدرجات من خلال سلم التقدير العددي (0- 5) درجة أمام كل معيار ليمثل درجة ممارسة طالب التدريب الميداني في التربية الرياضية أثناء التطبيق في المدارس الأردنية ويتم حساب النقاط كالتالي: (مجموع درجات المجال العام x الوزن النسبي) مقسوماً على مجموع الدرجات العليا في المجال الواحد.

ومثال ذلك: إذا كان مجموع درجات مجال الخطة الفصلية للطالب مثلاً هو (30) درجة فإن درجته على هذا المجال هو (30 x 5) ÷ 40 = 3.75 من العلامة 5

... وهكذا لجميع المجالات ثم يتم جمع جميع نواتج المجالات التسعة لنحصل على درجة من (100)

عرض النتائج

عرض نتائج التساؤل العام: ما المعايير المقترحة بإجماع المحكمين والمحققة للخصائص السيكومترية لتقويم طالب التدريب الميداني من وجهة نظر أفراد عينات البناء؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد الخصائص السيكومترية على عينات البناء من خلال حساب صدق المحتوى على (56) محكماً من أصل (72) من مدرسي مناهج التربية البدنية وأساليب التدريس والقياس والتقويم ومشرفي التدريب الميداني في التربية الرياضية، ثم حساب صدق التمييز وصدق البناء كدلائل على ان أداة الدراسة قادرة على فرز المستويات وتميّز بين الأداء العالي والمنخفض لطالب التدريب الميداني وتقيس ما وضعت لأجله، وأن مفرداته تعكس مجالاته والمجال العام من الدراسة، وثبات كرونباخ الفا لمعرفة الاتساق الداخلي لمفردات المعايير المقترحة على (62) طالباً من أصل (92) من عينات البناء، واختبار التطبيق وإعادته أيضاً لمعرفة ثبات الاستقرار عند تكراره بفاصل زمني عشرة ايام على (30) طالباً من أصل (62) من عينات البناء، ومعامل الموضوعية على (7) محكمين من عينات البناء من أصل (72) محكماً لمعرفة مصداقية الاختبار في حال تعدد القائمين بالقياس، ويتضح كل ذلك من الجداول (2- 5):

جدول (2) نسبة الاجماع والخصائص السيكومترية لاستجابات عينات البناء لمجال التخطيط الفصلي والتحضير اليومي

الاعمده/ A	B	C	D	E	F	G	H
جانب الخطط	المعايير	صدق المحتوى	صدق التمييز	صدق البناء	كرونباخ الفا	الاختبار واعادته	معامل الموضوعية
الخطة الفصلية	1- شاملة	93.7	0.71	0.47		0.81	0.85
	2*- بسيطة وغير معقدة	70.0	0.76	0.15		حذف	حذف
	3- واقعية	79.4	0.77	0.63		0.90	0.86
	4*- مفصلة	12.7	حذف	حذف		حذف	حذف
	5- واضحة	88.9	0.70	0.57		0.82	0.85
	6- قابلة للقياس	95.2	0.79	0.56		0.77	0.86
	7- قابلة للتعديل	78.3	0.77	0.53		0.77	0.87
	8- قابلة للتنفيذ	71.9	0.80	0.77		0.80	0.82
	9- متنوعة	72.7	0.82	0.69		0.83	0.78
	10- مترابطة	76.4	0.76	0.48		0.85	0.82
	الكلي بعد الحذف	**82.1**			**0.87**		
التحضير اليومي (الخطة اليومية)	1- بيان زمن الأنشطة	79.4	0.79	0.81		0.83	0.85
	2- ملائمة استراتيجيات التدريس المستخدمة	78.3	0.82	0.74		0.81	0.86
	3- صياغة النتاجات واضحة	71.9	0.83	0.70		0.79	0.77
	4- النتاجات متطابقة مع الإجراءات	70.2	0.70	0.66		0.88	0.75
	5- النتاجات قابلة للقياس	93.7	0.73	0.77		0.78	0.76
	6- تنوع النتاجات معرفية، وجدانية، نفس حركية	79.4	0.75	0.75		0.86	0.80
	7- صياغة التمرينات البدنية سليمة	72.4	**0.81**	0.59		**0.77**	**0.78**
	8- بيان أدوات ومستلزمات الحصة	74.4	0.83	0.46		0.76	0.76
	9- بيان استراتيجيات التقويم الملائمة للحصة	72.9	0.88	0.52		0.84	0.80
	10- بيان أدوات التقويم الملائمة للحصة	81.0	0.74	0.68		0.83	0.79
	11- الجزء الرئيسي متوافق مع الخطة الفصلية	77.1	0.71	0.61		0.87	0.77
	12- الشرح مفصل ضمن خطوات التدرج	82.4	0.79	0.78		0.84	0.79
	13- تنوع التطبيقات وطرق التعلم	78.3	0.72	0.77		0.86	0.80
	14- كتابة كافة محتويات الترويسة	79.2	0.78	0.51		0.79	0.75
	15*- يخلو من الأخطاء النحوية واللغوية	0.72	0.74	0.11	حذف	حذف	حذف
	16- رصد النتاجات المتحققة وغير المتحققة في الجزء المخصص لها في دفتر التحضير.	81.0	0.70	0.57		0.77	0.77
	17- رصد التحديات التي تواجه الحصة	77.1	0.86	0.59		0.76	0.78
	الكلي بعد الحذف	**78.0**			0.84		

* لم تحقق القيم المطلوبة للشروط السيكومترية المذكورة في البند السابع من خطوات بناء بطاقة التقويم في فصل الاجراءات

نلاحظ من الجدول (2) نتائج لاستجابات عينات البناء لصلاحية المعايير لتحقيق غرض الدراسة، حيث يتضح في عمود (C) أن نسبة الاجماع التي تظهر صدق المحتوى لمشرفي طلبة التدريب الميداني وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمعايير الخطة الفصلية والتحضير اليومي كانت ضمن الحدود الطبيعية المقبولة (أكبر أو يساوي 70%)، عدا المعيار رقم (4) في الخطة الفصلية لم تحقق نسبة الاجماع المقبولة، وبلغت النسبة الكلية لمجال الخطة الفصلية (82.1%)، ونسبة (78%) للتحضير اليومي، وفي عمود (D) يتضح ان معامل التمييز بين المجموعات المتضادة كانت جميعها ضمن القيم المقبولة في الحدود الطبيعية (0.30 – 1.00)، وفي عمود (E) نجد ان معامل الارتباط بين كل فقرة ومجالها التي تظهر صدق البناء كانت ضمن الحدود الطبيعية (أكبر من 0.30) عدا المعيار (2) في الخطة الفصلية بلغ

(0.15)، ومعيار (15) في التحضير اليومي بلغ (0.11) وهي معاملات غير دالة احصائياً وبالتالي سيتم حذفهما. وفي عمود (F) ان معامل كرونباخ ألفا كان مقبولا حيث بلغ لمجال الخطة الفصلية (0.87) بينما لمجال التحضير اليومي بلغ (0.84) وهي قيم مقبولة ثبات الاتساق الداخلي للمعايير. وفي عمود (G) يظهر ثبات الاستقرار من خلال التطبيق وإعادته حيث كانت معاملات الارتباطات دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$). وفي عمود (H) يتضح معامل الارتباط بين درجات الفاحصين دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، وهي تعبر عن موضوعية المعايير.

جدول (3) نسبة الاجماع والخصائص السيكومترية لاستجابات عينات البناء للجزء التمهيدي لكل من الإحماء والتمارين البدنية

الاعمده/A	B	C	D	E	F	G	H
الجزء التمهيدي	المعايير	صدق المحتوى	صدق التمييز	صدق البناء	كرونباخ الفا	الاختبار واعادته	معامل الموضوعية
الإحماء	1- شامل لكافة أجزاء الجسم	81.2	0.77	0.82		0.81	0.89
	2- يخدم المهارة	70.5	0.79	0.74		0.88	0.88
	3- منظم ومتسلسل	75.6	0.80	0.82		0.80	0.82
	4*- اعتمد على الارتجال في إعطاء التمارين	0.71	0.75	0.15	حذف	حذف	حذف
	5- فيه تشويق	79.2	0.81	0.56		0.76	0.85
	6- يحتوي على لعبة صغيرة	76.6	0.79	0.58		0.78	0.86
	7- انتقال منظم من هذا الجزء إلى التمارين	78.1	0.86	0.49		0.82	0.81
	الكلي	76.9			0.83		
التمارين البدنية	1- تخدم المهارة	82.1	0.86	0.67		0.77	0.82
	2- النداء واضح	87.2	0.85	0.68		0.85	0.84
	3- قوة الشخصية	81.3	0.77	0.61		0.81	0.75
	4*- الاهتمام بالتمارين المعقدة	0.75	0.13	حذف	حذف	حذف	حذف
	5*- الالتزام بالزى الرياضي للمطبق	9.6	حذف	حذف	حذف	حذف	حذف
	6- النداء بطريقة علمية سليمة	78.4	0.74	0.62		0.73	0.80
	7*- تحتوي التمارين على عدات كثيرة	70.5	0.70	**0.17**	حذف	حذف	حذف
	8- مراعاة مسافات الطلبة	71.8	0.80	0.44		0.79	0.84
	9- تحتوي على عنصر التشويق	83.5	0.79	0.51		0.76	0.83
	10- تصحيح الأخطاء والمتابعة	87.6	0.77	0.64		0.80	0.82
	11- تفاعل الطلبة مع التمرينات	79.2	0.75	0.55		0.75	0.80
	12- تطابق هذا الجزء مع التحضير اليومي	80.1	0.80	0.43		0.76	0.87
	الكلي بعد الحذف	**81.2**			**0.86**		

* لم تحقق القيم المطلوبة للشروط السيكومترية المذكورة في البند السابع من خطوات بناء بطاقة التقويم في فصل الاجراءات

يتضح من الجدول (3) في عمود (C) أن نسبة الاجماع التي تظهر صدق المحتوى لمشرفي طلبة التدريب الميداني وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمعايير الإحماء والتمارين البدنية كانت ضمن الحدود الطبيعية المقبولة (أكبر أو يساوي 70%) عدا المعيار رقم (5) في التمارين البدنية بلغ (9.6%)، وبلغت النسبة الكلية لمجال الإحماء (76.9%) ولمجال التمارين البدنية بلغ (81.2%)، وفي عمود (D) يتضح أن معامل التمييز بين المجموعات المتضادة كانت جميعها ضمن القيم المقبولة في الحدود الطبيعية (0.30 – 1.00) عدا المعيار رقم (4) بلغ (0.13) وهي قيمة غير دالة احصائياً، وفي عمود (E) نجد أن معامل الارتباط بين كل فقرة ومجالها التي تظهر صدق البناء كانت ضمن الحدود الطبيعية (أكبر من 0.30) عدا المعيار رقم (7) لم يحقق الشرط حيث بلغ معامل الارتباط (0.17). وفي عمود (F) ان معامل كرونباخ ألفا كان مقبولا حيث بلغ لمجال الإحماء (0.83) بينما لمجال التحضير اليومي بلغ (0.86) وهي قيم مقبولة ثبات الاتساق الداخلي للمعايير. وفي عمود (G) يظهر ثبات الاستقرار من خلال التطبيق وإعادته حيث كانت معاملات الارتباطات دالة احصائياً عند

مستوى ($\alpha \geq 0.05$). وفي عمود (H) يتضح معامل الارتباط 0.05)، وهي تعبر عن موضوعية المعايير.

بـين درجـات الفاحصـين دالـة احصـائياً عنـد مسـتوى ($\alpha \geq$

جدول (4) نسبة الاجماع والخصائص السيكومترية لاستجابات عينات البناء لمجال تنفيذ الحصة للجزء الرئيسي (التعليمي والتطبيقي) والجزء الختامي

	الاعمده/ B	C	D	E	F	G	H
	معايير الجزء التعليمي	صدق المحتوى	صدق التمييز	صدق البناء	كرونبا خ الفا	الاختبار واعادته	معامل الموضوعية
الجز ء التط يمي	1- الانتقال لهذا الجزء بطريقة منتظمة	81.3	0.77	0.79		0.75	0.86
	2- مراعاة المسافات بين الطلبة	76.8	0.79	0.53		0.74	0.82
	3-الوقفة الصحيحة ومراعاة اتجاه الشمس	78.4	0.80	0.49		0.73	0.84
	4- وقفة الطلبة بزاوية مناسبة للمشاهدة	74.2	0.77	0.48		0.82	0.87
	5- تقديم نموذج صحيح للمطبق	82.9	0.76	0.39		0.82	0.88
	6- تقديم نموذج صحيح للطالب	81.8	0.82	0.61		0.79	0.82
	7- طريقة الشرح مفهومة	84.2	0.80	0.60		0.85	0.83
	8- تدرج الخطوات التعليمية	86.3	0.75	0.59		0.78	0.84
	9*- يحتوي على العرض التكنولوجي باستمرار	**19.1**	**حذف**	**حذف**	**حذف**	**حذف**	**حذف**
	10- تطابق هذا الجزء مع التحضير اليومي	80.2	0.86	0.45		0.76	0.79
	الكلي بعد الحذف	**80.7**			**0.84**		
الجز ء التط بيقي	1- الانتقال لهذا الجزء بطريقة منتظمة	81.1	0.78	0.75		0.77	0.75
	2- نسبة حركة الطلاب كبيرة	79.2	0.83	0.61		0.75	0.77
	3- تفاعل الطلبة مع هذا الجزء	80.4	0.81	0.67		0.76	0.75
	4- قوة شخصية المطبق	73.5	0.71	0.41		0.71	0.80
	5- المتابعة وتصحيح الأخطاء	84.5	0.75	0.69		0.80	0.84
	6- استراتيجة تدريس ملائمة	83.6	0.76	0.56		0.82	0.78
	7- تحقيق النتاجات	79.2	0.82	0.40		0.76	0.77
	8- تراعي الوقت المخصص	81.4	0.82	0.38		0.79	0.82
	9- التشكيلات ملائمة	73.5	0.88	0.42		0.72	0.86
	10*- الصوت واضح	**71.2**	**0.73**	**0.33**		**0.19**	**حذف**
	11- يحتوي على العاب صغيرة	72.9	0.72	0.39		0.85	0.79
	12*- انتقال المطبق بين الطلبة بشكل مستمر	**12.4**	**حذف**	**حذف**	**حذف**	**حذف**	**حذف**
	13- يتطابق مع دفتر التحضير اليومي	81.0	0.79	0.47		0.79	0.76
	الكلي بعد الحذف	**79.1**			**0.81**		
الجز ء الختا مي	1- الانتقال لهذا الجزء بطريقة منتظمة	80.5	0.77	0.67		0.80	0.84
	2- احتوائه على تمارين تهدئة	71.0	0.75	0.69		0.83	0.82
	3- يحتوي على لعبة صغيرة	70.1	0.76	0.52		0.73	0.83
	4*- يتلاءم مع خطة الدرس	**72.2**	**0.70**	**0.18**	**حذف**	**حذف**	**حذف**
	5- زمنه مقبول	72.5	0.78	0.37		0.71	0.82
	6- يحقق هدف واضح	70.8	0.80	0.39		0.80	0.79
	7- مغادرة الملعب بهدوء	76.5	0.82	0.45		0.75	0.86
	8- إعادة الأدوات	70.2	0.83	0.39		0.76	0.81
	9*- الذهاب للمغاسل والمرافق	**17.7**	**حذف**	**حذف**	**حذف**	**حذف**	**حذف**
	10- يتطابق هذا الجزء مع دفتر التحضير اليومي	80.7	0.77	0.41		0.71	0.86
	الكلي بعد الحذف	**74.0**			**0.86**		

* لم تحقق القيم المطلوبة للشروط السيكومترية المذكورة في البند السابع من خطوات بناء بطاقة التقويم في فصل الاجراءات

يتضح من الجدول (4) في عمود (C) أن نسبة الاجماع التي تظهر صدق المحتوى لمشرفي طلبة التدريب الميداني وأعضاء هيئـة التـدريس فـي الجامعـات الأردنيـة لمعـايير مجـال الجـزء التعليمي ومجال الجزء التطبيقي كانت ضمن الحدود الطبيعية

المقبولة (أكبر أو يساوي 70%)، عدا المعيار رقم (9) لمجال التعليمي بلغ (19.1%)، ومعيار رقم (12) لمجال التطبيقي بلغ (12.4%)، ومعيار رقم (9) لمجال الجزء الختامي بلغ (17.7%) لم تتحقق نسبة الاتفاق المقبولة، وبلغت نسبة الاجماع الكلية لمجال الجزء التعليمي (80.7%) ومجال التطبيقي (79.1%) ومجال الختامي (74%)، وفي عمود (D) يتضح ان معامل التمييز بين المجموعات المتضادة كانت جميعها ضمن القيم المقبولة في الحدود الطبيعية (0.30 – 1.00)، وفي عمود (E) نجد ان معامل الارتباط بين كل فقرة ومجالها التي تظهر صدق البناء كانت ضمن الحدود الطبيعية (أكبر من 0.30) عدا المعيار رقم (4) بلغ (0.18) وهي قيمة غير دالة احصائياً، وفي عمود (F) أن معامل كرونباخ ألفا كان مقبولا حيث بلغ لمجال الجزء التعليمي (0.84) والتطبيقي (0.81) والختامي (0.86) وهي قيم مقبولة ثبات الاتساق الداخلي للمعايير. وفي عمود (G) يظهر ثبات الاستقرار من خلال التطبيق وإعادته حيث كانت معاملات الارتباطات دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) عدا المعيار رقم (10) في الجزء التطبيقي بلغ (0.19) وهي قيمة غير دالة احصائياً. وفي عمود (H) يتضح معامل الارتباط بين درجات الفاحصين دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، وهي تعبر عن موضوعية المعايير.

جدول (5) نسبة الاجماع والخصائص السيكومترية لاستجابات عينات البناء لمجال زيارات مشرف الجامعة وتقييم المدرسة

	C		D		E		F	G	H	
المعايير المقترحة لزيارات المشرف وتقييم المدرسة	**صدق والمحتوى**		**صدق التمييز**		**صدق البناء**		**كرونباخ الفا**	**الاختبار واعادته**	**معامل الموضوعية**	
1- حضور وغياب الطالب المطبق	92.2	90.2	0.80	0.76	0.66	0.60		**0.73**	0.72	0.84	0.88
2- الالتزام بالزى الرياضي	91.5	89.6	0.75	0.79	0.61	0.58		**0.76**	0.80	0.83	0.87
3- الاهتمام بدفتر التحضير	88.3	90.1	0.72	0.80	0.58	0.64		**0.71**	0.88	0.87	0.86
4- تجاوب المطبق مع الإدارة	83.6	78.9	0.81	0.81	0.46	0.51		**0.75**	0.84	0.88	0.82
5- مشاركة المطبق بأنشطة المدرسة	82.1	76.1	0.83	0.86	0.52	0.63		**0.80**	0.83	0.83	0.81
6- تجاوب المطبق مع معلم التربية الرياضية	83.6	87.3	0.72	0.84	0.53	0.69		**0.83**	0.80	0.82	0.85
7- يظهر اهتمامه بالطلبة	86.3	88.6	0.74	0.82	0.47	0.41		**0.75**	0.78	0.83	0.82
8*- علاقاته جيدة مع معلمين الموادالأخرى	**19.4**	**71.3**	**حذف**	**0.78**	**حذف**	**0.16**		**حذف**	**حذف**	**حذف**	**حذف**
9- يقوم بنشاطات لا منهجية	72.9	70.4	0.72	0.77	0.43	0.32		**0.83**	0.82	0.87	0.86
10- دفتر جانبي للتقويم والخطوات التعليمية	75.8	77.3	0.76	0.85	0.39	0.40		**0.79**	0.80	0.83	0.85
الكلي بعد الحذف	**84.0**	83.2					**0.81**	**0.88**			

* لم تحقق القيم المطلوبة للشروط السيكومترية المذكورة في البند السابع من خطوات بناء بطاقة التقويم في فصل الإجراءات

يتضح من الجدول (5) في عمود (C) أن نسبة الاجماع التي تظهر صدق المحتوى لمشرفي طلبة التدريب الميداني وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمعايير زيارات مشرف الجامعة كانت ضمن الحدود الطبيعية المقبولة (أكبر أو يساوي 70%)، عدا المعيار رقم (8) الذي بلغ (19.4%) لم يحقق نسبة الاجماع المطلوبة، وبلغت النسبة الكلية (84%) بينما لتقييم المدرسة بلغت (83.2%)، وفي عمود (D) يتضح ان معامل التمييز بين المجموعات المتضادة كانت جميعها ضمن القيم المقبولة في الحدود الطبيعية (0.30 – 1.00)، وفي عمود (E) نجد ان معامل الارتباط بين كل فقرة ومجالها التي تظهر صدق البناء كانت ضمن الحدود الطبيعية (أكبر من 0.30) عدا معيار رقم (8) لم يحقق القيمة المطلوبة حيث بلغ

(0.16). وفي عمود (F) أن معامل كرونباخ ألفا كان مقبولا حيث بلغ لمجال زيارات مشرف الجامعة (0.81) وفي مجال تقييم المدرسة بلغ (0.88) وهي قيم مقبولة ثبات الاتساق الداخلي للمعايير. وفي عمود (G) يظهر ثبات الاستقرار من خلال التطبيق وإعادته حيث كانت معاملات الارتباطات دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$). وفي عمود (H) يتضح معامل الارتباط بين درجات الفاحصين دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، وهي تعبر عن موضوعية المعايير.

التساؤل الثاني: ما المعادلات المشتقة لوضع درجات طالب التدريب الميداني ضمن الأوزان النسبية التي اقترحها المختصون؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم إعداد معايير بطاقة تقويم طالب التدريب الميداني التي حققت الشروط العلمية ووضع التدريج العددي للاستجابة (0- 5) درجات لكل معيار فرعي، ثم عرضها بصورتها النهائية على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص عددهم (9) من أصل (72) من عينات البناء لمشرفي طلبة التدريب الميداني من خلال مقابلة وحوار معهم وأجمعوا على النسب التالية بعد معرفة عدد معايير كل مجال، ونتيجة لما سبق فقد تم اشتقاق المعادلات التالية لتحديد درجة طالب التدريب الميداني بما يتلاءم مع عدد الفقرات والوزن النسبي للمجال وكما هو موضح في الجدول (6) ضمن المعادلة الرئيسية التالية:

مجموع ((مجموع علامات الطالب للمجال الواحد X الوزن النسبي لكل مجال)/ مجموع الدرجات العليا المفترضة)

جدول (6) عدد المعايير والوزن النسبي والمعادلات المشتقة حسب معطيات المجالات

المجال	عدد المعايير	الوزن النسبي %	المعادلة المشتقة
الخطة الفصلية	8	5	(∑A*5)/40
التحضير اليومي	16	10	(∑B*10)/80
الإحماء	6	5	(∑C*5)/30
التمارين البدنية	10	10	(∑D*10)/50
الجزء التعليمي	9	10	(∑E*10)/45
الجزء التطبيقي	11	20	(∑F*20)/55
الجزء الختامي	8	5	(∑G*5)/40
* زيارات مشرف الجامعة	9 * عدد الزيارات	25	(∑H*25)/45* k
تقييم المدرسة	9	10	(∑I*10)/45
المجموع الكلي	86	100	مجموع علامات المجالات

العلامات التي يحصل عليها الطالب في بطاقة التقويم لكل معيار: A, B, C, D, E, F, G, H, I

المقام في المعادلة يعني العلامة الكلية المفترضة (العليا)وهي(عدد المعايير *5)

* مثال على زيارات المشرف: قام المشرف بخمسة زيارات للمدرسة (أ)، وثلاث زيارات للمدرسة (ب) وكانت نتائج التقييم كالاتي حسب جدول (7):

جدول (7) يبين مثال لمشرف استطاع ان يزور مدرسة (أ) خمس مرات، ومدرسة (ب) ثلاث مرات

	مدرسة (أ)					**مدرسة (ب)**		
المعايير المقترحة لزيارات المشرف وتقييم المدرسة	**زيارة 1**	**زيارة 2**	**زيارة 3**	**زيارة 4**	**زيارة 5**	**زيارة 1**	**زيارة 2**	**زيارة 3**
	5 -0	**5 -0**	**5 -0**	**5 -0**	**5 -0**	**5 -0**	**5 -0**	**5 -0**
1- حضور وغياب الطالب المطبق	**5**	5	5	**5**	2	5	**3**	**3**
2- الالتزام بالزى الرياضي	**5**	5	**3**	**2**	2	5	**3**	**1**
3- الاهتمام بدفتر التحضير	**2**	**3**	**3**	2	3	**3**	4	**4**
4- تجاوب المطبق مع الإدارة	2	**3**	**1**	4	**3**	**3**	**2**	**3**
5- مشاركة المطبق بأنشطة المدرسة	2	4	**4**	**4**	**1**	2	**4**	4
6- تجاوب المطبق مع معلم التربية الرياضية	3	**4**	**3**	**2**	**1**	3	**3**	**3**

7- يظهر اهتمامه بالطلبة	3	2	4	4	3		3	4	4	
8- يقوم بنشاطات لا منهجية	1	1	4	3	1		1	4	4	
9- دفتر جانبي للتقويم والخطوات التعليمية	1	3	2	4	4		1	2	2	
الكلي بعد الحذف	24	30	29	30	20	134	26	29	28	83

المعادلة هي: k *45/(25*H∑) حيث ان (H) مجموع علامات جميع الزيارات، (K) هي عدد الزيارات

النتيجة للمدرسة (أ): (134 * 25)/ (45* 5) = 14.9 من 25

النتيجة للمدرسة (ب): (83 * 25)/ (45* 3) = 15.4 من 25

مناقشة النتائج

يرى الباحثون من خلال ما تقدم في عرض النتائج توافق الافتراضات النظرية لمعايير تقويم طالب التدريب الميداني مع نتائج المعالجات الإحصائية، ومحكات الدراسات السابقة وتحقيق الشروط السيكومترية العلمية لغالبيتها، ويرى الباحثون سبب هذه النتيجة كونها نابعة من واقع عملية التدريس وبالتالي ظهرت النتائج الإحصائية متوافقة في غالبيتها مع الطروحات النظرية، وتم اعتماد المحكات في الحكم على غالبية المعايير المقترحة حيث أشارت الحكاك (2012) أن نسبة (80%) للمعايير التي تعرض على المحكمين تعد مقبولة، وكذلك معامل الارتباط أعلى من (0.30) مقبول، وأكدت على أهمية إجراء صدق التمييز لما له من أهمية في قدرة أداة الدراسة للتفريق بين مستويات الطلبة حسب قدراتهم وإمكانياتهم، وأشار علام (2011) على ان معامل الارتباط (0.20) يعد مقبولا ولكن الأفضل أعلى من (0.40)، وأكد عودة (2010) ان معامل التمييز جيد ومقبول اذا كان أعلى من (0.39)، وفي معاملات الثبات الداخلي اشار النجار والزعبي (2010) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) يعد مقبولا أعلى من (0.60)، وذكر عودة (2010) نقلا عن Mehres & Lehman ان معامل ثبات الاستقرار مقبولا عند درجة (0.65)، وفي موضوعية الفقرات المعيارية يتم تقريرها باعتماد تعليمات تطبيق الاختبار وتحديدها بدقة ووضوح ويهدف إلى أبعاد التحيز من الفاحص وأشار البطش وأبو زينة (2007) إلى قبول معامل الموضوعية إذا كان اكبر من (0.70).

يتضح من خلال عرض النتائج السابقة باعتماد معايير تقويم طالب التدريب الميداني حسب الشروط العلمية لكل مجالات الدراسة، ويرى الباحثون ان المجالات التي ظهرت هي بمثابة مسلمات (ثوابت) لمهنة معلم التربية الرياضية مثل الخطة الفصلية والتحضير اليومي ومعايرهما وكذلك تأخذ حيزا كبيرا لطالب التربية الرياضية أثناء دراسته الجامعية وهي مهمة في توزيع الوقت وتنظيم العمل وتهيئة الظروف الملائمة لنجاح العملية التعلمية والتعليمية، وقد أشارت بعض الدراسات كدراسة الجعافرة والقطاونة (2011) على إجماع عالي من المحكين لاعتماد التخطيط والتحضير اليومي في العملية التدريسية باعتبارها مجالات رئيسية.

وفي مجال تنفيذ الحصة لمجالات الجزء التمهيدي الذي يحتوي على الإحماء والتمارين البدنية الذي أجمعت عليه غالبية المراجع العلمية بضرورة الإحماء والتمارين البدنية لأهميتهما في الوقاية من الإصابات وتهيئة الجسم لأداء المهام الحركية التي سيطبقها الطالب في الحصة، وقد أشارت محمود (2011) على أهمية هذا الجزء، أما الجزء الرئيسي الذي يحتوي التعليمي والتطبيقي هي أجزاء بمثابة حجر الزاوية لحصة التربية الرياضية المدرسية التي يتم بها تعليم الطلبة لمهارات الالعاب وتقديم نماذج الحركات وممارستها ضمن نقاطها الفنية والقانونية وتشكيل المجموعات والتغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء وتعزيز نقاط القوة لتنمية وتطوير وتحسين المهارات، وأشارت محمود (2011) على أهمية هذه الأجزاء وضرورة اعتمادها في تقييم طلبة التدريب الميداني.

وفي مجال الجزء الختامي يرى الباحثون أهميته من خلال دوره في حصول الطالب على استعادة الراحة بعد المجهود وتحقيق الطالب لنتاجات وجدانية عديدة مثل الهدوء أثناء مغادرة الملاعب وإعادة الأدوات والمحافظة عليها، وأشار الديري (2013) على أهمية هذا الجزء في تحقيق غاياته.

وفي مجال زيارات المشرف الجامعي للطالب المتدرب يرى الباحثون ضرورة الزيارات لتحقيق أهدافها المرجوة مثل التوجيه والإرشاد وضبط غياب وحضور الطلبة للدوام في المدرسة وتقديم

المعلومات الفنية والمهنية للطالب المتدرب ومساعدته في تخطي صعاب العمل، وتشجيعه على ارتداء الزى الرياضي ومتابعة أنشطته المدرسية، ودمجه بالحياة المدرسية وتقريبه من إدارة المدرسة من اجل التعاون معها، وأشارت محمود (2011) على أهمية زيارات المشرف الجامعي لدعمه وتزويده بالتغذية الراجعة لتقويم سلوكياته.

وكذلك في مجال تقييم المدرسة لعمل طالب التدريب الميداني من مدير المدرسة ومعلم التربية الرياضية يرى الباحثون أهمية ذلك لأن المدرسة اقرب إلى الطالب من المشرف الجامعي ويتابعونه يومياً عكس المشرف الجامعي الذي يذهب للمدرسة فقط بزيارات محدودة.

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها توصل الباحثون إلى الاستنتاجات الآتية:

- تم بناء معايير لتقويم طالب التدريب الميداني حسب الشروط العلمية (الصدق والثبات والموضوعية).
- تم اشتقاق معادلات حسابية لحساب درجة طالب التدريب الميداني بطريقة عادلة حسب الوزن النسبي لكل مجال.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

1- ضرورة الاهتمام بإعداد طلبة التدريب الميداني في التربية الرياضية بالجامعات الأردنية وتزويدهم بكل السلوكيات التدريسية والتعليمية المختلفة والمرغوبة
2- اعتماد بطاقة تقويم طالب التدريب الميداني من المشرف الجامعي لحصولها على الشروط العلمية.
3- ضرورة تطبيق المعايير التي تم بناؤها في أبحاث ودراسات أخرى بخصائص سيكومترية أخرى للتأكد من صلاحيتها والتي تحتاج إلى عينات بناء أوسع كالتحليل العاملي.

المراجع:

أبو جادو، صالح (2001). **اتجاهات حديثة في التربية العملية**. عمان: معهد التربية– الأونروا – منظمة اليونسكو.

أبو الحسن، احمد (2013). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. 6 (11) 142- 177.

أبو نمرة، محمد (2005). تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**. 20(2)، 109- 148.

البطش، محمد وابو زينة، فريد (2007). **مناهج البحث العلمي. تصميم البحث التحليل الاحصائي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجعافرة، خضراء والقطاونة، سامي (2011). واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم. **مجلة جامعة دمشق**. 27(3، 4)، 475- 512.

الحايك، فرح والحايك، صادق وذيابات، محمد سالم (2014). مدى تطبيق طلبة التدريب الميداني لمعايير الجودة الشاملة في حصة التربية الرياضية. **المؤتمر العلمي الدولي السادس "معايير الجودة ومدى مساهمتها في تطوير الرياضة العربية"**. كلية التربية الرياضية. جامعة اليرموك. للفترة (18- 19 حزيران)، 186- 209.

الحكاك، وجدان جعفر (2012). فقرات المقاييس النفسية بين التحليل المنطقي والظاهري (للمحكمين والخبراء والمختصين) وبين التحليل الاحصائي والعاملي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. بغداد. (34)، 332- 376.

الحليق، محمود والطحاينة، زياد وسلامة، ابراهيم (2007). تقويم برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية. **مؤتة للبحوث والدراسات** : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية, 22 (4)، 259- 281.

الديري، علي محمود (2013). **نظريات وتصميم المناهج في التربية الرياضية المبنية على الاقتصاد المعرفي وتطبيقاتها العملية**. اربد: مركز جنى للخدمات الطلابية.

السطري، رائد (2009). تقييم دور معلم التربية البدنية المتعاون في تسهيل مهمات طلبة التربية العملية بكلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود. **المؤتمر العلمي الدولي الثالث نحو رؤية مستقبلية لثقافة بدنية شاملة**. جامعة اليرموك. كلية التربية الرياضية للفترة 6- 7 أيار. 385- 410.

سوالمه، يوسف وشديفات، يحيى (1995). الخصائص السيكومترية لصورة اردنية معدلة من مقياس "هالنجر" في الادارة التعليمية. **ابحاث اليرموك**. سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية. (11) 4، 9- 40.

عثمان، عبدالسلام الفيتوري (2006). علاقة مستوى أداء الطالب المعلم في التدريب الميداني بالمعرفة في مجال التدريس لدى طلبة كلية التربية البدنية غات. **المؤتمر العلمي الثالث لعلوم التربية البدنية والرياضة. جامعة السابع من ابريل**. كلية التربية البدنية- الزاوية. ليبيا. 101- 110.

علام، صلاح الدين (2011). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** . ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عوده، احمد سليمان (2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. اربد: دار الامل للنشر والتوزيع.

العياصرة، محمد (2005). تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 1(3)، 215- 229.

كروكر، ليندا والجينا، جيمس (2009). **مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة**. ترجمة زينات دعنا. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

محمود، آمنة (2011) تقويم الطالب المدرس في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس والمشرف الأكاديمي. **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية**. 11(3)، 23- 32

المريعي، إيمان (2007). "**تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني المختصات في التربية الفنية بجامعة الملك سعود في ضوء مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام اسلوب دلفاي**" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

النجار، فايز والزعبي، ماجد (2010). **أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي**. ط2. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

Mc Williams S. et al., (2006). Comparison and Evaluation of Aspects of Teacher Education in Northern Ireland and the Republic of Ireland. **European Journal of Teacher Education**. 29 (1), 67- 79.

McMullen, J. , Mars, Hans & Jahn, J.(2014). The experiences of pre-service teachers were explored to determine the extent to which a course taught using a social constructivist framework fostered a sense of ownership over the course content and organization**. Physical Education and Sport Pedagogy**. 19(3), 337–348, http://dx.doi.org

Seferoglu, G. (2006). Teacher Candidates Reflections on Some Components of Pre-service English Teacher Education Programmer in Turkey. **Journal of Education for Teaching**: **International Research and Pedagogy**, 32 (4), 369- 378.

بطاقة تقويم طالب التدريب الميداني في التربية الرياضية بصيغتها النهائية

المعايير	الدرجة	الجزء التمهيدي	الدرجة	الجزء الرئيسي	الدرجة
الخطة الفصلية A	**5 -0**	**الاحماء C**	**5 -0**	**الجزء التعليمي E**	5 -0
شاملة		1- شامل لكافة أجزاء الجسم		1- الانتقال لهذا الجزء بطريقة منتظمة	
واقعية		2- يخدم المهارة		2- مراعاة المسافات بين الطلبة	
واضحة		3- منظم ومتسلسل		3-وقفة صحيحة ومراعاة اتجاه الشمس	
قابلة للقياس		4- فيه تشويق		4- وقفة الطلبة بزاوية مناسبة للمشاهدة	
قابلة للتعديل		5- يحتوي على لعبة صغيرة		5- تقديم نموذج صحيح للمطبق	
قابلة للتنفيذ		6- انتقال منظم إلى التمارين جزء		6- تقديم نموذج صحيح للطالب	
متنوعة		**الكلي**		7- طريقة الشرح مفهومة	
مترابطة		**التمارين البدنية D**	5 -0	8- تدرج الخطوات التعليمية	
الكلي		1- تخدم المهارة		***9-*** تطابقه مع التحضير اليومي	
دفتر التحضير اليومي B	5-0	2- النداء واضح		**الكلي**	
بيان زمن الأنشطة		3- قوة الشخصية		**الجزء التطبيقي F**	5 -0
ملائمة استراتيجيات التدريس المستخدمة		4- النداء بطريقة علمية سليمة		1- الانتقال لهذا الجزء بطريقة منتظمة	
صياغة النتاجات واضحة		5- مراعاة مسافات الطلبة		2- نسبة حركة الطلاب كبيرة	
النتاجات متطابقة مع الإجراءات		6- تحتوي على عنصر التشويق		3- تفاعل الطلبة مع هذا الجزء	

مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات

جمال محمد بحيص

جامعة القدس المفتوحة – يطا

فلسطين

تاريخ التسلم: 2016/2/8 **تاريخ القبول: 2016/5/9**

هدفت هذه الدراسة التعرف الى مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة، والتخصص،ومكان السكن والمعدل التراكمي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانه مكونة من (25) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من (212) طالبا اختيروا بطريقة العينة الطبقية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الخليل كان بشكل عام متوسطا، وجاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، ثم مجال أساليب التدريس بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط، وفي الترتيب الأخير جاء مجال المحتوى التعليمي بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الملل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية لصالح السنة الأولى، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير مكان السكن، كما تبين وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل والمعدل التراكمي . وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أبرزها إعادة النظر في آلية التقويم والامتحانات،والتنويع في أساليب التدريس لتقل درجة الملل الأكاديمي التي تواجه طلبة الجامعات.

(الكلمات المفتاحية: مستوى الملل الاكاديمي، طلبة الجامعة, كلية التربية, الخليل).

The level of academic boredom among student of Faculty of Education at Hebron University

Jamal Mohammad Bheis

Al-Quds Open University

Palestine

The study aimed at identifying the level of academic boredom among students of faculty of education at Hebron university. The study variations are gender, academic level, specialization ,place of residence and accumulated average . In order to achieve the study objectives, a (25) item questionnaire was developed by the researcher himself. After achieving the questionnaire reliability and validity, it was distributed to (212) male and female students according to a stratified sample . The result of the study indicated that the level of academic boredom among the students of the faculty of education at Hebron university was moderate in general. The assessment field came first at a high level, in the second place came the field of methodology in a moderate level, thirdly came the content field in a moderate level also. The results revealed also that there were statistical significant differences in the level of academic boredom due to gender in favor of males . and they also revealed that there were statistical differences due to academic level in favor of the first year students. But there were no statistical significant differences due to place of residence. They showed that there was a negative statistical relationship between the means of a academic boredom and the academic achievement in general among the students of faculty of educationat Hebron university. In the light of the above result, the study presented many recommendations : the prominent among these are the necessity of revising the mechanisms of assessment and the variations in teaching methods to reduce the academic boredom among students.

(**Key words** : The level of academic boredom , students of Hebron University, Faculty of Education , Hebron) .

مقدمة الدراسة واطارها النظري :

يعد الملل عدواً شرساً للتعليم, فالملل والتعلم خصمان لدودان يصعب التوفيق بينهما، لذلك فإن التعلم الفعال يمر عبر حماية المتعلمين من التعرض له (Small et al.,1996)، وأن علاج الملل الذي هو نقيض التعلم، يتم كما أوضح (Kanevski and Kaighley, 2003) من خلال النجاح في تحقيق التعلم، ويمكن تعريف الملل بأنه فقدان الإثارة، والاستمتاع والرضا، والحماس، والاهتمام (Gana et al. ,2001)، أو هو حالة من الغضب الموجه إلى داخل الفرد، ونوع من العدوان المخفي (Rupp and Vodanovich,1997)، ويأتي الملل عادة من البيئة غير المثيرة، والوسط الرتيب، والمحيط غير الممتع للمتعلم (Kelly and Markos,2001)، وتعد المرحلة الجامعية من المراحل التي تحتاج إلى التوافق مع متطلبات الحياة المعاصرة كافة، نظراً لما يحتاجه الطلبة في هذه المرحلة من إمكانيات ومقدرات نفسية وفكرية تمكنهم من التعامل مع المعطيات الجديدة، والتصدي لمظاهر القلق الأكاديمي، بسبب انتقالهم إلى بيئة تعلم جديدة في الجامعة، وما تتطلبه هذه البيئة

من استعدادات ومقدرات ومتطلبات للمساقات التي يدرسونها، وأساليب التدريس الجديدة، وتشكيل علاقات اجتماعية، وصداقات جديدة مختلفة عما كان يألفه الطلبة في المدارس، بوصف الجامعة مجتمعاً بشرياً تربوياً تظهر فيها أنواع متعددة من المواقف، وتنشط بداخلها صور مختلفة من التفاعل، وتتضح بين أفرادها أشكال متنوعة من العلاقات، وهي تهدف إلى تزويد طلابها بالمعلومات والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تسهم في تشكيل الجوانب الأساسية في الشخصية (راشد، 1988م).

وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث العلمية آثار الملل وانعكاساته، وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة ودالة بين الملل وكل من :الاندفاع أو التهور, والأنانية، والشعور بالذنب، والشعور ببطء مرور الوقت، والمماطلة أو التسويف، وضعف الأداء الأكاديمي،والإدمان على المخدرات،وقيادة السيارة تحت تأثير الخمور، ولعب القمار، وعدم الرضا والجريمة، والعنف، والانحراف (Gana et al., 2000) (Rupp and Vadanovich,1997) والقلق، والاكتئاب، واليأس والوحدة والغضب والعداء والغياب عن المدرسة، والأداء الضعيف للعمل، وضعف الإنجاز الدراسي، ومشاهدة الأفلام الإباحية، والإدمان على الانترنت، وغياب الأهداف والدافعية والطموح وانحراف الأحداث (Sommers and Gana, et al.,2001) (Vadanovich, 2000) والتشتت الذهني وغياب الاستقلالية والتخريب والسجن، والتسرب من المدرسة وسوء السلوك الطلابي (Farmmer and Buck,1992),(Bargdill,2000) , (Sundberg,2000).

كما يعاني الشباب الجامعي من مشكلات مختلفة داخل الجامعة تتمثل في علاقة الطلبة بالأساتذة، وطرق التدريس، والغياب عن المحاضرات، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والتشدد في العلامات والامتحانات والمناهج الدراسية وضعف الإرشاد النفسي في الجامعة، وضعف العلاقة مع الإدارة، والخوف من عدم النجاح في الامتحانات، وعدم التكيف الاجتماعي مع الطلبة والمدرسين والرغبة في الحصول على علامات مرتفعة (الكبيسي والجنابي،1986).

فالمناهج والمقررات الدراسية من أهم عناصر العملية التعليمية التعليمة، فهي قلبها النابض الذي يعطي لها معنى الحياة ويمدها بالحيوية والنشاط، وأساليب التدريس القادرة على تكوين ذهنية عقلية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المتعددة، و يتأتى الإبداع في التدريس بتنويع طرق وأساليب التدريس، والبعد عن الطرق التي لا يتفاعل فيها الطالب، مثل طريقة الإلقاء والمحاضرة. وبالتقويم يمكن تنمية التفكير وتوظيف المعرفة وتنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر، لذا لا بد من التحول والتبدل في اختيار وسائل تقويم إضافية، مثل: امتحان الكتاب المفتوح، وإعداد التقارير والبحوث الفصلية، وملاحظة الأداء وغيرها. وكلما وفرت الجامعات مناهج دراسية مناسبة، وأساليب تعليمية متنوعة، وأساليب تقويم متطورة، وبيئات تعلم مناسبة، وإرشاد أكاديمي، وممارسات ديمقراطية، فإنها تسهم في خفض مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلبة.

وترجح الأبحاث التي أجريت حول الملل أنه أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بالسلب على مناح متعددة من حياة الإنسان، فقد اكتشف أن أصحاب الترتيب الأقل على مقياس التعرض للملل يقدمون أداء أفضل في مناح متعددة من حياتهم من بينها التعليم والوظيفة والاستقلال الذاتي (جامعة قطر، 2012)، كما يشير عدد من الباحثين إلى وجود علاقة بين الملل وتدني التحصيل الدراسي، وتدني مستوى الأداء في العمل.

الدراسات السابقة:

أجرى كل من سمرز وفودانوفتش (Sommers and Vodanovich, 2000) دراسة هدفت إلى تعرف الملل وعلاقته بالصحة الجسدية والنفسية على عينة مكونة من (200) طالب جامعي في أمريكا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الملل العالي لدى الطلبة وصحتهم النفسية والجسدية. كما أسفرت نتائج دراسة (1990,Ahmad) التي أجراها على (154) طالبا جامعيا كنديا عن وجود ارتباط بين ملل الطلاب، اللامبالاة، وغياب الانتباه لديهم.

كما أجرى سميث وآخرون (Smith et al.,1996) دراسة على عينة مكونة من (2756) في فرنسا حول أبعاد الملل في المواقف التدريسية الجامعية كان من نتائجها أن أفضل وسيلة لإبعاد الملل هي استخدام تدريس فعال يقوم على استراتيجيات متنوعة تعتمد على جذب انتباه الطلاب، والتعليم المبني على الدهشة والجدة، والتنوع يسهم في تخفيض معدل الملل، وأن المواد التعليمية التي لا تثير انتباه الطلاب وليست مناسبة

لمحتوى التدريس وأهدافه، قد ترفع درجة الملل، وأن المعلمين يعدون العامل الأول في إثارة ملل الطلاب.

و أظهرت نتائج دراسة السورطي (2008) التي هدفت إلى تقصي درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية الأردنية للملل الأكاديمي وعلاقتها بجنس الطلبة، ومعدل غيابهم، ونوع قبولهم، وسنتهم الجامعية. ولتحقيق هدف الدراسة جرى إعداد استبانه طبقت على عينة من (216) طالبا وطالبة، اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، وكشفت نتائج الدراسة تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي, واظهرت أيضا أن مصادر الملل جاءت بالترتيب: أساليب التقويم، ثم طرق التدريس، ثم محتوى المناهج الدراسية، وأسفرت النتائج كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعود لمتغيري نوع القبول والسنة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير معدل الغياب لصالح ذوي الغياب العالي.

في حين أظهرت نتائج دراسة الخوالدة (2012) التي هدفت إلى تعرف مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وتعرف دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانه مكونة من (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات طبقت على عينة مكونة من (258)طالبا، اختيروا بالطريقة العشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم في جامعة آل البيت كان بشكل عام متوسطاً، أما المجالات فقد جاء مجال التقويم في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وجاء مجال المنهاج بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط، ومجال طرق التدريس بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجدت فروق تعزى لمتغير مستوى الدراسة لصالح طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة عند مقارنتهم بطلبة سنة أولى.

و اشار آسي وآخرون (Acee et al., 2010) في دراسة بعنوان "الملل الأكاديمي في مواقف عالية التحدي ومتدنية التحدي"، أجريت هذه الدراسة في كلية وليامز حيث تم تطبيق الدراسة على طلاب هذه الكلية حيث بلغت عينة الدراسة (520) طالب وطالبة مقسمين على (210) طالب و (310) طالبة موزعين على جميع التخصصات،حيث استعرض مفاهيم الطلاب للملل الأكاديمي في مواقف فيها مستوى التحدي عال، وأخرى فيها مستوى التحدي متدن، اشارت النتائج أن الملل المتمركز على المهمة تميز بالضجر، وأن المهمة ليس لها معنى، وأن الملل المتمركز على الذات تميز بالشعور بالسخط والإحباط.

على صعيد أخر أجرى الدمياطي، (1429هـ) دراسة بعنوان المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء، هدفت من خلالها تعرف واقع المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وأسبابها، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من طالبات الجامعة تكونت من (384) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى، يليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية، واحتلت المشكلات المتعلقة بالجدول الدراسي المرتبة الأخيرة.

و أجرى الكندري، (1997) دراسة عن مشكلات طلبة كلية العلوم الأساسية في الكويت، تكونت عينة الدراسة من (186) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية، توصلت نتائجها إلى أن الطلبة يعانون من مشكلات مختلفة كالمشكلات الأكاديمية (التخصص، وصعوبة فهم الدروس) ومشكلات اقتصادية (فقر اسر الطلبة، وإيجاد وظيفة إلى جانب الدراسة) ومشكلات شخصية (كثرة الإهمال, وعدم وجود صديق) ومشكلات صحية (التعب أثناء المحاضرات) ومشكلات أسرية،ثم مشكلات انفعالية.

اما دراسة قاسم وثاني، (1994) و التي هدفت الى التعرف إلى مشكلات شباب كلية المعلمين في المدينة المنورة على عينة تكونت من (163) طالبا، أشارت نتائجها إلى أن طلاب القسم الأدبي يعانون المشكلات الدراسية والانفعالية والسلوكية والمهنية على التوالي بدرجة أعلى من القسم العلمي.

وأظهرت نتائج دراسة قراعين (2000) أن الطلبة في الجامعة الهاشمية في الأردن يولون اهتماما كبيرا للعلامات،ويملون

للاعتماد على الملخصات،ولديهم دافعية ضعيفة للتعلم،ويعتمدون كثيرا على الأساتذة.

كما أوضحت دراسة أبو عليا ومحافظة (1997) تذمر طلبة الجامعة الهاشمية من كبر حجم المواد الدراسية،ومن إجراء أكثر من امتحان في يوم واحد.

و قد قام صوانه، (1983) بدراسة حول مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية، هدفت إلى الكشف عن المجالات التي تكثر فيها مشكلات الطلبة وموقفهم من معالجتها، وقد استخدم الباحث قائمة موني (Money) لضبط المشكلات للمرحلة الجامعية بعد تعديلها على عينة مكونة من (1120) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات انتشارا لدى الطلبة هي على التوالي :المناهج وطرق التدريس، وتوافق الحياة الجامعية، والنشاط الاجتماعي والترفيهي، والحالة المالية والمعيشية والمستقبل المهني، والعلاقات الشخصية والانفعالية، والبيت والأسرة والصحة والنمو الجسدي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط المشكلات لدى الذكور أعلى في مجال الحالة المالية والمعيشية والمستقبل المهني مما هو لدى الإناث.

وأسفرت نتائج دراسة سمرز وفودانوفتش (Sommers and Vodanovich, 2000) التي أجريت على عينة من (200) طالب جامعي أمريكي، عن وجود اثر سلبي للملل على الصحة النفسية والجسدية.

وتناولت دراسة وات وفودانوفتش (Watt and Vodanovich,1999) اثر تعرض الملل على النمو النفسي والاجتماعي لطلاب الجامعات، وأظهرت نتائجها أن زيادة معدل الملل تؤدي إلى إضعاف النمو النفسي والاجتماعي، فالأفراد الأكثر تعرضا للملل يواجهون عادة مشكلات تتعلق بالتخطيط لمهنهم وأساليب حياتهم والعلاقة مع الأقران، والاهتمام بالتعليم والاستقلال .

وسعت الدراسة التي أعدها جولدبرغ (Goldberg, 1999) إلى تحديد العلاقة بين الغياب المدرسي والتسرب الدراسي من جهة، والملل من جهة أخرى لدى الطلبة الكمبوديين في الولايات المتحدة، وأظهرت نتائجها أن الغياب الكثير يسبق التسرب من المدرسة، وأن الغياب كثيرا ما يتم بشكل جماعي، وان السبب الأول لحدوثه هو التعرض للملل.

وتوصلت دراسة أيستوود وآخرون (Eastwood et al., 2007) التي أجريت على عينة من (204) من الطلاب الجامعيين في كندا حول تعرضهم إلى الملل، والتي تضمنت أسئلة عن وصف المشاعر، وما إذا كان سبب الملل خارجيا إلى أن الطلاب الذين يعانون مزيدا من الملل هم الذين يعزون الملل إلى قيد خارجي، والذين يجدون صعوبة في التعرف إلى مشاعرهم .

يتضح من ذلك أن الدراسات السابقة بينت أن تسرب الطلبة يعود إلى الملل، وأن هناك علاقة بين الملل والقلق لدى الطلبة، وان هناك علاقة أيضا بين الملل والاغتراب الاجتماعي، وبينت أيضا أن التدريس الفعال الذي يقوم على استراتيجيات متنوعة يسهم في التقليل من الملل الأكاديمي لدى الطلبة ويسهم ايضا بالإرقاء بمستوى العملية التعليمية التي تكون قائمة على أسس علمية،وتكون نفسية الطالب مهيئة للتعليم وبعيدة عن الملل الأكاديمي الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت الملل الأكاديمي لدى الطلبة خاصة في البيئة الفلسطينية والعربية أيضا، فقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذا الموضوع الأكاديمي المهم.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

يشهد المجتمع العربي بعامة والمجتمع الفلسطيني بخاصة تغيرات سريعة في المجالات التربوية والثقافية والاجتماعية كافة، وهذه التطورات انعكست بآثارها على شخصيات الشباب مما يجعل بعضهم يعيش حالة من القلق والتوتر والصراع الداخلي،الأمر الذي دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة للتعرف إلى درجة الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الخليل .كون موضوع الملل من الموضوعات الجديرة بالدراسة،وذلك لما له من انعكاسات سلبية على نفسية الطالب وخاصة الطالب الفلسطيني الذي يعيش قهر وظلم الاحتلال،مما أدى إلى انخفاض أدائهم، وتوحي هذه الأمور بإمكانية تعرض طلبة جامعة الخليل للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الخليل من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية

بجامعة الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية، ومكان السكن؟

3- هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وتحصيلهم الأكاديمي؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير مستوى السنة الدراسية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

5- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وتحصيلهم الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- **التعرف إلى** مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الخليل من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

2- فحص دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية، ومكان السكن.

3- فحص دلالة العلاقة بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وتحصيلهم الأكاديمي.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من أن طلبة الجامعات هم بناة المستقبل وعماد المجتمع، وأن مشكلات الملل المتعلقة بهم تعكس جانبا من اهتماماتهم نحو المستقبل وتطلعاتهم وآمالهم، وان ارتباط الملل بكثير من المشكلات والسلبيات كما توقع بار جدل زيادة حدتها في المستقبل، مما يجعل دراسته أمرا مهما، وان إهمال كثير من الباحثين التربويين الفلسطينيين بخاصة والعرب بعامة لتناول الملل كمشكلة أكاديمية عند طلبة الجامعات يزيد من أهمية معالجته ودراسته بشكل متواصل، فان ذلك يعطي مزيداً من الأهمية لهذه الدراسة التي قد تساعد من خلال نتائجها مقرري السياسات التربوية وخاصة على المستوى الجامعي، على فهم الملل والمتغيرات المرتبطة به لدى طلبة احد التخصصات الجامعية المهمة في مجتمعنا من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة بشأنه .

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كلية التربية في جامعة الخليل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/2014) وتحددت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق وموضوعية استجابة أفراد العينة على فقرات الأداة .

مصطلحات الدراسة:

الملل الأكاديمي : يعرف الملل بأنه الشعور بالفتور وعدم القدرة على التركيز مع انعدام المتعة في أوجه النشاط اليومية والشعور بالإحباط، ويعرف بأنه فقدان الإثارة، والاستمتاع، والرضا، والحماس، والاهتمام (Gana et al.,2001).

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

تضمن هذا الجزء الإجراءات التي تتعلق بتصميم الدراسة وتنفيذها، من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها, فضلا عن إجراءات الدراسة, والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخراج النتائج .

منهج الدراسة :

تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، باعتباره المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أداة الملل الأكاديمي التي أعدت لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة الخليل المنتظمين في دراستهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2015/2014, والبالغ عددهم (1200) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والذي بلغ عدد أفراده (210) بعد استبعاد القيم الغير مقبولة وعددها (2) والتخصص والذي بلغ مجموع مستوياته ايضا (210) بعد استبعاد استبانتين تحت ما يسمى علميا القيم المفقودة أو الناقصة والسنة الدراسية بلغ مجموع مستوياته (208) من أصل (212) والقيم المفقودة أو الناقصة هنا (4). والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى السنة الدراسية ومكان السكن

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية	القيم المفقودة
الجنس	ذكر	99	47.1	2
	أنثى	111	52.9	
التخصص	توجيه وإرشاد	32	15.3	2
	معلم صف	63	30.0	
	معلم مجال	59	28.1	
	مرحلة أساسية دنيا	19	9.0	
	مرحلة أساسية عليا	37	17.6	
السنة الدراسية	أولى	24	11.5	4
	ثانية	75	36.1	
	ثالثة	65	31.2	
	رابعة	44	21.2	
مكان السكن	مدينة	95	45.2	2
	قرية	72	34.3	
	مخيم	43	20.5	

أداة الدراسة:

لقياس مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل، تم إعداد أداة الدراسة على شكل استبانة وذلك بالرجوع إلى الأدبيات السابقة والاستعانة بالدراسات التي استهدفت هذا الموضوع، وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: أساليب التدريس، المحتوى التعليمي، التقويم.

وقد تكونت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة باعتبارها متغيرات مستقلة، وهي: الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية، ومكان السكن، وتحصيلهم الاكاديمي.

القسم الثاني: اشتمل هذا القسم على فقرات الملل الأكاديمي، موزعة على سلم استجابة خماسي (بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق الأداة:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة والتي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات الأداة، واستبعاد (3) فقرات، وبالتالي أصبحت الأداة مكونة من (25) فقرة، موزعة على مجالاتها الثلاثة.

ب- الصدق التمييزي: للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الأداة مع متوسط الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمجال أساليب التدريس ما بين (0.703- 0.889)، ولمجال المحتوى التعليمي (0.741- 0.885)، ولمجال التقويم (0.886- 0.934)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) .

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة وللدرجة الكلية، وذلك باستخدام معادلة (ألفا – كرونباخ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) معاملات ثبات مجالات أداة الدراسة

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
1	أساليب التدريس	8	8 - 1	0.93
2	المحتوى التعليمي	9	17 - 9	0.94
3	التقويم	8	25 - 18	0.97
كلي			25 -1	0.96

المعالجة الإحصائية:

– للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، وللحكم على درجة الملل الأكاديمي، فقد أعطيت المتوسطات التدريج الآتي: (1– أقل من 2.33 متدنية، من 2.34– 3.67 متوسطة، أعلى من 3.67 مرتفعة).

– وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة T-test، واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

– وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

نتائج الدراسة :

أولها: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الخليل من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أساليب التدريس	3.36	0.97	متوسطة
2	المحتوى التعليمي	3.50	0.90	متوسطة
3	التقويم	3.77	0.99	مرتفعة
كلي		3.54	0.81	متوسطة

يتضح من الجدول رقم(3) أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (3.54)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بين (3.36 – 3.77)، كما يتضح أن مجال التقويم قد جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.77) بدرجة مرتفعة، يليه مجال المحتوى التعليمي بمتوسط حسابي (3.50) بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الأخير جاء مجال أساليب التدريس بمتوسط حسابي (3.36) بدرجة متوسطة.

وللتعرف على مستوى الملل الأكاديمي لكل فقرة من فقرات مجالات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وذلك كما هو موضح في الجداول من (4 – 6).

أولاً: أساليب التدريس ويبينه الجدول رقم (4)

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرات مجال أساليب التدريس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	أساليب التدريس المستخدمة تجعلني أشعر أن وقت المحاضرة يمر ببطء شديد	3.64	1.00	متوسطة
7	يميل بعض المدرسين إلى إيجاد حاجز بينه وبين طلبته مما يحد من فرص تفاعلي معهم	3.54	1.01	متوسطة
6	أرى أن بعض المحاضرات تفقدني الدافعية بسبب عرض بعض المدرسين المادة قراءة من الكتاب	3.42	1.07	متوسطة
3	افتقد التواصل مع زملائي في الشعبة بسبب غياب عمليات فرص التفاعل الجماعي	3.34	1.20	متوسطة
5	أتجنب التحضير المسبق للمادة الدراسية قبل الدخول إلى المحاضرات لشعوري بعدم جدواها	3.30	1.14	متوسطة
2	يقلقني استخدام معظم المدرسين طرق تدريسية خالية من عوامل الإثارة والتحريك	3.23	1.25	متوسطة
4	أميل إلى التغيب عن المحاضرات كونها تفتقد إلى التنوع والتجديد في الأساليب التدريسية	3.23	1.20	متوسطة
1	أشعر بعدم جدوى حضور المحاضرات كونها تركز على إعداد الطالب للامتحانات	3.11	1.44	متوسطة

يتبين من الجدول السابق (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال أساليب التدريس قد تراوحت بين (3.11- 3.64)، وجميعها حازت على درجات متوسطة، كما يتضح أن الفقرة (8) قد جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (3.64)، ونصت على " أساليب التدريس المستخدمة تجعلني أشعر أن وقت المحاضرة يمر ببطء شديد"، في حين جاءت الفقرة (1) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره (3.11)، ونصت على " أشعر بعدم جدوى حضور المحاضرات كونها تركز على إعداد الطالب للامتحانات".

ثانياً: المحتوى التعليمي ويبينه جدول رقم (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال أساليب التدريس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	إهمال تنفيذ الأنشطة الواردة في المقررات الدراسية يفقد المحتوى التعليمي صفة المعنى	3.58	1.02	متوسطة
9	خلو محتوى بعض المقررات الدراسية من الترابط المنطقي والسيكولوجي يفقدها جاذبيتها للطلبة	3.57	1.11	متوسطة
17	يغلب على محتوى بعض المقررات الدراسية طابع الإطالة دون جدوى مما يشعرني بالملل أثناء دراستها	3.53	1.12	متوسطة
16	يقلقني ضعف ارتباط محتوى بعض المقررات الدراسية بمستقبلي المهني	3.53	1.11	متوسطة
10	وجود التكرار غير الهادف في محتوى بعض المقررات الدراسية يثير لدي الملل	3.52	1.08	متوسطة
12	تجاهل محتوى بعض المقررات الدراسية لميول الطلبة واتجاهاتهم ينفرني من دراستها أولاً بأول	3.49	1.23	متوسطة
15	يقلقني ضعف ارتباط محتوى بعض المقررات الدراسية بالقضايا المعاصرة	3.47	1.06	متوسطة
14	يضايقني بعد محتوى المقررات الدراسية عن الفكر الإسلامي	3.43	1.09	متوسطة
13	أشعر أن محتوى معظم المقررات الدراسية لا يثير اهتمامي	3.40	1.05	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المحتوى التعليمي قد تراوحت بين (3.40- 3.58)، وجميعها حازت على درجات متوسطة، كما يتضح أن الفقرة (11) قد جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (3.58)، ونصت على " إهمال تنفيذ الأنشطة الواردة في المقررات الدراسية يفقد المحتوى التعليمي صفة المعنى"، في حين جاءت الفقرة (13) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره

(3.40)، ونصت على " أشعر أن محتوى معظم المقررات الدراسية لا يثير اهتمامي".

ثالثاً: التقويم ويبينه الجدول رقم(6)

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال التقويم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
21	تطاردني دوماً فكرة الرسوب في الامتحانات	3.82	1.06	مرتفعة
20	يتجلى هدفي الأساسي في الجامعة الحصول على علامة عالية تحت أي ظرف	3.80	1.12	مرتفعة
22	أبادر لدراسة المقررات قبل الامتحانات بأيام	3.79	1.10	مرتفعة
24	تولد معظم أسئلة الامتحانات لدي ردود فعل سلبية	3.77	1.10	مرتفعة
19	تشكل الامتحانات في الجامعة مصدر قلق متواصل لي	3.77	1.12	مرتفعة
25	تنويع أسئلة الامتحانات بين مقاليه وموضوعية يشكل عامل ضغط نفسي علي أثناء الدراسة	3.76	1.07	مرتفعة
18	أشعر بالضيق لاعتماد نظام التقويم في الجامعة على الامتحانات	3.76	1.09	مرتفعة
23	أتضايق من الامتحانات لان معظمها يركز على الحفظ والتذكر	3.71	1.13	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقويم قد تراوحت بين (3.71- 3.82)، وجميعها حازت على درجات مرتفعة، كما يتضح أن الفقرة (21) قد جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (3.82)، ونصت على " تطاردني دوماً فكرة الرسوب في الامتحانات"، في حين جاءت الفقرة (23) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي مقداره (3.71)، ونصت على " أتضايق من الامتحانات لان معظمها يركز على الحفظ والتذكر".

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أساليب التدريس	3.36	0.97	2	متوسطة
2	المحتوى التعليمي	3.50	0.90	3	متوسطة
3	التقويم	3.77	0.99	1	مرتفعة
كلي		3.54	0.81		متوسطة

يتضح من الجدول رقم(7) أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (3.54)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بين (3.36 – 3.77)، كما يتضح أن مجال التقويم قد جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.77) بدرجة مرتفعة، يليه مجال المحتوى التعليمي بمتوسط حسابي (3.50) بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الأخير جاء مجال أساليب التدريس بمتوسط حسابي (3.36) بدرجة متوسطة.

وقد يعزى وجود الملل بدرجة متوسطة الى صعوبة الامتحانات التي ما زال يغلب عليها طابع الخوف والمحتوى التعليمي واساليب التدريس، والى طبيعة آلية التقويم الموجودة في الجامعات، والتي ما زالت تعتمد على الامتحانات التقليدية وصعوبتها فضلا عن مضمون المحتوى التعليمي الذي يتضمن موضوعات كثيرة وزخمة بعيدة عن اهتمامات الطلاب وحاجاتهم فضلا عن اسلوب التدريس في بعض الاوقات الذي يعتمد على طريقة المحاضرة والالقاء وعدم تفاعل الطلبة بشكل مناسب مع هذه الطرق . أو قد يعزى الى الانطباع العام المتشكل لدى الطلبة نتيجة للأوضاع المعيشية التي يعيشها الطلبة والظروف الاقتصادية الصعبة والاوضاع السياسية المحيطة وانعكاساتها على نفسية الطلبة وأوضاعهم وبالتالي شكل لديهم درجة من الملل بعامة، والاكاديمي بخاصة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية، ومكان السكن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضيات الإحصائية الصفرية المنبثقة عنه :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

لإختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، ولإختبار دلالة الفروق بين متوسطي الاستجابات، تم استخدام اختبار "ت"، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	99	3.68	0.73	**208**	**2.119**	**0.035**
أنثى	111	3.44	0.87			

يتبين من الجدول السابق (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور (3.68) مقارنة بالإناث (3.44)، حيث بلغت قيمة "ت" (2.119) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

لإختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توجيه وإرشاد	32	3.52	0.73
معلم صف	63	3.60	0.83
معلم مجال	59	3.58	0.93
مرحلة أساسية دنيا	19	3.49	0.83
مرحلة أساسية عليا	37	3.46	0.65

يتضح من الجدول السابق (9) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.604	4	0.151	0.225	0.924
داخل المجموعات	137.370	205	0.670		
المجموع	137.974	209			

يتبين من الجدول السابق (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ف" (0.924)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير مستوى السنة الدراسية.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، وذلك كما هو موضح في الجدول (10)

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

مستوى السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	24	3.94	0.67
ثانية	75	3.48	0.82
ثالثة	65	3.41	0.86
رابعة	44	3.63	0.74

يتضح من الجدول السابق (11) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول(12)

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	5.675	3	1.892	2.957	0.033
داخل المجموعات	130.506	204	0.640		
المجموع	136.181	207			

يتبين من الجدول السابق (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة. بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة "ف" (2.957)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ولمعرفة اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (13) اتجاهات الفروق بين متوسطات مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغير السنة الدراسية

مستوى السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	3.94			*0.53	
ثانية	3.48				
ثالثة	3.41				
رابعة	3.63				

يشير الجدول السابق (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في مستوى السنة الدراسية الأولى والثالثة، لصالح الطلبة ممن هم في مستوى السنة الدراسية الأولى.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو موضح في الجدول(14).

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	95	3.56	0.79
قرية	72	3.62	0.82
مخيم	43	3.38	0.85

يتضح من الجدول السابق (14) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مكان السكن، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (15) .

جدول (15) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.610	2	0.805	1.222	0.297
داخل المجموعات	136.365	207	0.659		
المجموع	137.974	209			

يتبين من الجدول السابق(15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مكان السكن، حيث بلغت قيمة "ف" (0.297)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

ثالثها : نتائج السؤال الثالث:-

نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وتحصيلهم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم ايجاد معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16) نتائج معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وتحصيلهم الأكاديمي

الملل الأكاديمي	التحصيل الأكاديمي	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
أساليب التدريس	- 0.129	0.077
المحتوى التعليمي	- 0.125	0.086
التقويم	- 0.115	0.113
الأداة ككل	- 0،14،1	0.048

يتضح من الجدول السابق (16) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وتحصيلهم الأكاديمي، إذ بلغ معامل الارتباط (−0.144)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة، في حين لم تكن معاملات الارتباط دالة بين مجالات الدراسة والتحصيل الأكاديمي، إذ بلغ معامل الارتباط لمجال أساليب التدريس (−0.129)، ولمجال المحتوى التعليمي (−0.125)، ولمجال التقويم (−0.115)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة السؤال الأول والذي ينص : ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الخليل من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

يتضح من الجدول السابق (3) أن درجة الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل جاءت بشكل عام متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (3.54)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بين (3.36 – 3.77)، كما يتضح أن مجال التقويم قد جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.77) بدرجة مرتفعة، يليه مجال المحتوى التعليمي بمتوسط حسابي (3.50) بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الأخير جاء مجال أساليب التدريس بمتوسط حسابي (3.36) بدرجة متوسطة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جامعة الخليل توفر مناخ دراسي منظم في جميع المجالات، ويعود ذلك أيضا إلى سياسة الجامعة في الدراسة وهو الانتظام، كما يفسر هذه النتيجة إلى إن طلاب السنة الأولى في أي جامعة يكون النظام عليهم جديد، مما يؤدي الى سوء تكيف على اعتبار انه طالب جديد وبالتالي فمن الممكن أن يتولد لديهم ملل أكاديمي أما السنة الثانية والثالثة والرابعة فقد تعودوا على نظام الدراسة وبالتالي يقلل الملل لديهم، وتتفق نتيجة هذا السؤال بنتائج دراسة سميث وآخرون (1999).

ثانياً: مناقشة السؤال الثاني والذي ينص :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى

الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى السنة الدراسية، ومكان السكن؟ ويتفرع منه الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

يتبين من الجدول السابق (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور (3.68) مقارنة بالإناث (3.44)، حيث بلغت قيمة "ت" (3.119) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الإناث ربما أكثر اهتماما بالدراسة وتحصيل العلامات، حيث ان الاناث يربطن ذلك بعملهم في المستقبل وكذلك لاستكمال الدراسات العليا وكذلك يعزو الباحث النتيجة ايضا للتركيبة الفسيولوجية والبيولوجية والسيكولوجية للذكور التي تختلف عن تركيبتها للإناث في كل شيء و لصالح الإناث، وبالتالي سيكون هنالك فرق ما بين الإناث والذكور في الملل الأكاديمي وفي كل شيء أيضا لصالح الملل للذكور، وهذا التفسير الوحيد الذي اقتنع فيه الباحث وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صوانه، (1983).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

يتبين من الجدول السابق (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ف" (0.924)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الملل ينتج في الغالب من نظام الجامعة وليس من التخصص، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قاسم وثاني(1994) حيث أظهرت عدم وجدود علاقة بين الفرع العلمي والأدبي في مستوى الملل الأكاديمي .

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير السنة الدراسية .

يتبين من الجدول السابق (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى السنة الدراسية، لصالح السنة الأولى، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جامعة الخليل توفر مناخاً دراسياً منظماً في جميع المجالات، ويعود ذلك أيضا إلى سياسة الجامعة في الدراسة وهو الانتظام وكذلك يفسر الباحث أن طلاب السنة الأولى في أي جامعة يكون النظام عليهم جديد، وبالتالي فمن الممكن أن يولد لديهم ملل أكاديمي أما السنة الثانية والثالثة والرابعة فقد تعودوا على نظام الدراسة وبالتالي يقلل الملل لديهم، وتتفق نتيجة هذا السؤال بنتائج دراسة سميث وآخرون (1999).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن .

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير مكان السكن، حيث بلغت قيمة "ف" (0.297)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة، وتفاجأ الباحث بنتيجة هذه الفرضية وخاصة انه توقع بان السكن في القرية والمخيم سيكون عندهم ملل أكاديمي أكثر من المدينة بسبب الصعوبات الاقتصادية التي يعيشها هؤلاء الطلاب. وليست هنالك أي دراسة سابقة تتفق أو تتعارض مع هذه النتيجة .

ثالثاً: مناقشة السؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل وتحصيلهم الأكاديمي؟

يتضح من الجدول السابق (15) وجود علاقة قوية و سالبة دالة إحصائياً بين متوسط مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل ككل وتحصيلهم الأكاديمي، إذ بلغ معامل الارتباط (-0.144)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α

≤0.05)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة، في حين لم تكن معاملات الارتباط دالة بين مجالات الدراسة والتحصيل الأكاديمي، إذ بلغ معامل الارتباط لمجال أساليب التدريس (−0.129) ، ولمجال المحتوى التعليمي (−0.125)، ولمجال التقويم (−0.115)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤0.05) .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه قد يكون متوسط الملل الأكاديمي هو الذي جعل التحصيل الأكاديمي متدنياً عند الطلاب لأنهم تخلصوا من الملل الأكاديمي بطرق ترفيهية مختلفة كعدم حضور محاضرات وهكذا .

التوصيات:

1- ضرورة إعادة النظر في آلية التقويم في الجامعات، والتخفيف من حدة الامتحانات.

2- ضرورة التنويع في أساليب التدريس، وإعادة النظر بمحتوى المناهج الدراسية وربطها بواقع الطلبة، والبعد عن التلقين والتكرار من أجل التقليل من حدة الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات .

3-عمل دراسات مماثلة على جامعات وكليات أخرى مختلفة .

4-عمل إرشادات في بداية كل عام دراسي توضح أهمية الدراسة والانتظام والتحصيل الأكاديمي .

5- زيادة الحوافز لدى الطلبة من اجل القضاء على الملل وزيادة التحصيل الأكاديمي .

6- أن تكون البيئة المادية للمبنى والغرف الصفية مؤهلة على أكمل وجه.

7-ضرورة توفير مناخ دراسي منظم .

المراجع:

جامعة قطر.(2012). الملل، مأخوذ من الموقع htt:\\www.cse.qu.edu.\ar\students\services-resources\boredom.php .

أبو عليا، محمد وسامح، محافظة، (1997) مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلبة أنفسهم، **دراسات (العلوم التربوية)**، 14(2)، 329- 340.

الخوالدة، تيسير. (2012). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، **مجلة المنارة، 19** (1)، 79-104.

الدمياطي، سلطانه.(1429هـ).المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء -دراسة ميدانية.

http:\\taibahuevents.com\studies\soultana.doc 669- 141

راشد، علي. (1988). **الجامعة والتدريس الجامعي**، جدة: دار الشروق، السعودية.

السورطي، يزيد عيسى. (2008). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة دراسات العلوم التربوية، 35** (1)،57-66.

صوانه, علي .(1983).**مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد, الأردن.

قاسم، نادر وثاني، حسن.(1994). **مشكلات شباب كلية المعلمين في المدينة المنورة :دراسة استطلاعية**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول "قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي" والمنعقد بجامعة عين شمس- مركز الإرشاد النفسي، القاهرة، مصر.

قراعين، خليل، (2000)، المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **دراسات، (العلوم التربوية)**، (27)، 261-274.

الكبيسي، وهيب والجنابي، يونس .(1986).أسباب انخفاض التحصيل الدراسي من وجهة نظر طلبة كلية الآداب في جامعة بغداد.

الكندري، احمد مبارك .(1997). بعض المشكلات التي يعاني منها طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في الكويت, **حولية كلية التربية،14**،656-672.

Gana, K., Delating, B. and Metais , l.(2000). Is boredom proneness associated with introspectiveness ? **Social Behavior And Personality Assessment**, 50 (1),4-17-.

Gana, k., Trouillet, R., Martin, B. and Toffart, l.(2001). The relationship between boredom proneness and solitary sexual behaviors in adults . **Social Behavior Personality, 29 (4), 385-390.**

Goldberg, M.E. (1999). Truancy and dropout among Cambodian students : results from a comprehensive high school **Social Work In Education**, 1 .21.

Kaneveski , l. and Keighley, T. (2003). To produce or not to produce ? understanding boredom and the honor in underachievement, **Roeper Review** , 26 (1), 20-28.

Kelly, W.E. and Markos, P.A. (2001). The role in the boredom in worry : an empirical investigation with implications for

Eastwood , J.D. Cavaliere ,C. , Fahlman , S.A. and Eastwood , A.E.A desire (2007) for desire: Boredom and its relation to alexithymia. **Personality and individual Differences , 42,1035-1045.**

Farmer, R. and Sundberge , N. Boredom Proneness (1986) The Development And Correlated of a new Scale**, Journal of Personality Assessment , , 50(1),4-17.**

Farmer, R. and Sundberge , N.D. (1986). Boredom proneness The Development and Correlated of a New Scale. **Journal of Personality Assessment, 50 (1), 4-17.**

Gana , K . , Trouillet , R , Martin , B ,. and Toffart . L, (2001) The relationship between solitary sexual behaviors in adults: **Social Behavior Personality ,. 29(4), 385-390.**

Rupp , D . E . and Vodanovich , S.J. (1997) The role of boredom proneness in self-erported anger and aggression **. Journal of Social Behavior and Personality , . 12(4) , 925-936.**

Smith, E.A Health (1995). behaviors of leisure alienated youth . **Loisir And Societe**, 18 , 143-156.

counselors, **Guidance and Counseling** , 16 (3), 81-86.

Small,R.V.(1996).Dimensions of Interest and Boredom in Instructional situation .proceedings of selected Research and development presentations at the 1996 national convention of the association for education communications and technology (18th Indianapolis ,in.

Sommers, J. and Vodanovich , S.J. (2000). Boredom proneness its relationships to psychological and physical health symptoms, **Journal of Clinical Psychology** , 56 (1), 149 – 155.

Watt J.D. and Vodanovich ,S.J.(1999).boredom proneness and psychological development ,**Journal of Basychology** , 133(3), 303-315.

Ahmad, S.M.S. (1990). Psychometric Properties of the Boredom Proneness Scale . **Perceptual and Motoy Skills**, 71(1), 963-966.

Acee et al., (2010) , academic boredom in under –and-over – challenging situations **Contemporary Educational**

Bargdil .R.W.(2000).the study of lif Borden . **Journal of Phenomenological Psychology**, 31(2).

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس

بلال عمر بدران محمد عمر سرحان

كلية السلط للعلوم الإنسانية

جامعة البلقاء التطبيقية

المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ التسلم: 2016/9/20 تاريخ القبول: 2016/5/10

هدفت الدراسة إلى تعرّف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس من خلال التعرف على إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، وتحديد الاستخدامات التدريسية التي تقدمها الأجهزة اللوحية، ومدى مناسبتها للمساقات الدراسية والعقبات التي قد تحول دون تنفيذ استخدامها، كما هدفت إلى معرفة دور المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الكلية، الخبرة الأكاديمية) على تلك الاتجاهات.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستبانة التي تمتعت بدلالات صدق وثبات تسمح باعتبارها مناسبة لأغراض الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (1508) أعضاء هيئة تدريس، أما عينة الدراسة فتكونت من (162) عضواً.

أظهرت النتائج أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس جاءت ايجابية على جميع المجالات، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الأكاديمية في مجال الاستخدامات. هذا وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها وضع إستراتيجية واضحة المعالم لتطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في الجامعة، وضرورة توفير أجهزة لوحية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك استحداث برامج تدريبية لهم، وأخيرا تذليل العقبات التي تم حصرها في الاستبانة.

(الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، التعليم الالكتروني، الاتجاهات، الأجهزة اللوحية).

The Attitudes of Jordan's University Faculty Members toward the Use of Tablet Devices in Teaching

Bilal Omar Badran Mohammad Omar Sarhan

Al-Salt College Of Human Sciences

Al-Balqa Applied University

HKJ

This study aimed at identifying the attitudes of the University of Jordan faculty members toward the using of tablet devices in teaching, as well as exploring the differences in the attitudes of the faculty members in terms of certain qualitative variables such as (Gender, qualifications, College, Academic experience).

The study used a descriptive approach based on the description of reality through the questionnaire that enjoyed the significance of the validity and reliability, which allowed to be considered as suitable for the purposes of the study. The sample of the study consisted of (162) faculty member of the whole population (1508) member.

The findings showed that the attitudes of the University of Jordan faculty members toward the using of tablet devices in teaching were positive, also results showed statistically significant differences in the attitudes of the faculty members due to (Gender, qualifications, College, Academic experience) variables. The study recommended planning a strategy for using the tablets in teaching at the universities, and to provide each member with a tablet device. In addition, the study recommended the development of training programs, in order to overcome the obstacles which mentioned in the questionnaire.

(Key words: Educational technology, Electronic education, Attitudes, Tablets).

المقدمة:

لقد حولت الثورة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عالم اليوم إلى قرية إلكترونية صغيرة تتلاشى فيها الحواجز الزمنية والمكانية. ولا شك في أن هذا التغير قد فرض على المؤسسات التربوية أن تقدم حلولاً للاستفادة من التطور الحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في النسيج التربوي بما يتماشى مع أهدافها ومسلماتها، كما فرض عليها أن تقدم المبادرة للاستفادة من التكنولوجيا في رفع مخرجات العملية التعليمية. إذ لم يعد دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم ترفاً، بل أصبح مطلباً حيوياً لتطوير البُنى والهياكل والتربوية، لما تقدمه التكنولوجيا من نقلة نوعية في إعادة صياغة جميع مفردات العملية التعليمية (الحلفاوي، 2011، ص11).

ويؤكد التربويون بأن مجتمع المعرفة الذي نحن فيه الآن يتطلب التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية تعلمية قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة والتميز والملاءمة مع متطلبات العصر الراهن ومستجداته، وهذا لا يتم إلا من خلال تحويل المؤسسات التعليمية إلى وسائل إبداعية إنتاجية بعيدة عن الأساليب التقليدية من خلال إدخال أساليب وطرائق جديدة وحديثة في التعليم يتم بواسطتها إعطاء فرص أوسع ومساحة أكبر للأساتذة والطلبة

(الحسناوي، 2009) من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطالب وتلبي احتياجاته وتطور معرفته وتنمي لديه مهارات التفكير العلمي وطرائق الحصول على المعرفة.

ويعد التعليم الجامعي أحد المكونات الأساسية والريادية للنظام التعليمي في جميع البلدان وهو الأكثر نموا وتطورا فيها، فهو له القابلية على التعامل مع المستجدات الحديثة واستيعابها بدرجة اكبر وبصورة انضج من المؤسسات التعليمية الأخرى الأدنى منه .كل هذا أدى إلى أن ينظر التربويون إلى البدء في مؤسسات التعليم الجامعي لغرض استخدام هذه المستجدات فيها (الحسناوي، 2009) ومنها التقنيات والأجهزة الحديثة مثل الأجهزة المتنقلة كأجهزة الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية لغرض استثمارها لإحداث تغيير نوعي في أنظمتها التعليمية بجميع أهدافها ومدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. وبذلك دخل التعليم الجامعي في مرحلة جديدة وكبيرة من التغيير والتطور تزامنا مع التغير الحاصل في جميع مجالات الحياة والمتأثر بثورة الأجهزة. وقد تزايدت أعداد الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا التي تستخدم الأجهزة المتنقلة لتعزيز مناهجها الدراسية ونظامها التعليمي لجعل التعليم فيها أكثر فاعلية وتفاعلية. ويعمل صناع السياسات التعليمية على وضع اتجاهات جديدة تعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية بهدف تأسيس أشكال جديدة من التعليم القائم على التعاون بين أداء الطالب والجامعة (إسماعيل، 2009، ص159). ويعدّ التعليم باستخدام الأجهزة اللوحية أحد الأشكال الجديدة للتقنيات المستخدمة في النظم التعليمية الحديثة. والأجهزة اللوحية هي النسخة الخفيفة الوزن من الحواسيب على شكل لوحة مسطحة يتفاعل معها المستخدم بلمس الشاشة والكتابة بخط اليد بواسطة أداة الكتابة. كما أنها تتيح للمستخدم الاتصال بالانترنت والأجهزة الأخرى لا سلكياً، وهي تجمع ما بين تنقل الأجهزة اليدوية وقوة الحواسيب المحمولة، ولا شك في أن التعليم باستخدام الأجهزة اللوحية يقدم العديد من الفرص التعليمية التي تجعل من التعليم باستخدام الأجهزة المتنقلة نمطا تعليميا لا يمكن تجاهله.

وتعدّ الأجهزة اللوحية من الثورات التقنية الواسعة الانتشار التي أحدثت تغيراً في المجال التعليمي والتكنولوجي في العالم اليوم. فقد أثبتت دراسة هيوبرتي (Huberty,2011) أن مبيعات الأجهزة اللوحية قد تخطت 100 مليون جهاز بنهاية 2012، وأشارت الدراسة إلى أن انتشار الأجهزة اللوحية واستخدامها كان أسرع من أي جهاز تم إصداره. وهذا بدوره يرشدنا إلى أن المجتمع يتجه نحو استخدام هذه الأجهزة ولا بدّ لنا من البحث في جدوى توظيف هذه الأجهزة والاستفادة منها في المجال التعليمي الجامعي باعتبار أن فئة الشباب هم الفئة الأكثر استخداماً للأجهزة اللوحية بحسب ما أظهرت الدراسة السابقة، حيث أن الفئة الجامعية شكّلت 66% من مجموع المستخدمين للأجهزة اللوحية بأمريكا في مجال التعليم. وهذا بدوره أدى إلى ظهور عدد من المشاريع التي تطبّق استخدام الأجهزة اللوحية في الجامعات بشكل رسمي. وكان من أول المبادرين جامعة Seton Hill في ولاية بنسلفانيا حيث قامت في عام 2010 بتزويد كل طالب يلتحق لديها بجهاز I Pad وما زال هذا المشروع قائم حتى مع صدور النسخ الجديدة من الجهاز. كما أن جامعة زايد في الإمارات بدأت بدعم التعليم المتنقل وتطبيقها فعليا بالتعاون مع شركة "بلاك بورد Blackboard Inc " حيث تُمكّن الطلاب والأساتذة من الوصول الفوري لبرامجهم التعليمية ومحتويات موادها عن طريق أجهزتهم المحمولة. كذلك بدأت تركيا بتطبيق مشروع "الفاتح" وقامت بتوزيع أجهزة لوحية على 15 مليون طالب ومليون مدرّس.

الدراسات السابقة:

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

أجرى كيسينجر (Kissinger, 2011) دراسة في ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التحقق من خبرات طلاب كلية ولاية فلوريدا في جاكسونفيل باستخدام أجهزة حاسب متنقلة ومخصصة كقارئ كتاب إلكتروني رقمي، وكيف يستخدم الطلاب هذه الأجهزة وكتب المقررات الرقمية، وذلك لاكتساب فهم أفضل عن سلوكيات تعلم الطلاب في مقرر الكلية الذي يوظف هذه التقنيات التربوية.استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة كأداة للتحقق من خبرات الطلاب واستخدامهم لهذه الأجهزة. وتم استخراج معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة كرونباخ الفا كذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: (1)عبر الطلاب عن كفاءتهم في استخدام الكتاب الإلكتروني المتنقل، (2)عبر الطلاب عن

شعورهم بالكفاءة الذاتية العالية عند استخدامهم الكتاب الإلكتروني المتنقل، (3) ثمّن الطلاب إجمالاً استخدام الكتاب الإلكتروني في التعليم.

أجرى ميسنجر (Messinger,2011) دراسة في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التحقق من تصورات واتجاهات معلمي وطلاب المدرسة الثانوية فيما يتعلق باستخدام الأجهزة المتنقلة لتعزيز التعليم داخل الفصل، و إيجاد فرص لتوسيع التعلم خارج الفصل، استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية من اجل التحقق من اتجاهات الطلاب فيما يتعلق باستخدام الأجهزة المتنقلة . وأظهرت النتائج أن الطلاب والمعلمين مستعدون لتبني التعلم المتنقل في المرحلة الثانوية. ويرى الطلاب أن المعلمين يحتاجون إلى المزيد من التدريب والتعليم فيما يتعلق باستخدامات الأجهزة المتنقلة في التربية والتعليم. ويعرف المعلمون أن الطلاب يستخدمون هذه الأجهزة استخداما اجتماعيا. لايدركون استخدام الطلاب لهذه الأجهزة كفرص للتعلم.

أجرى فرجون (2010) دراسة هدفت للوصول إلى قاعدة من المعلومات والتوصيات لإمكانية توظيف التعلم المتنقل بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم إعادة هندسة العمليات، وذلك من خلال استطلاع آراء هيئة التدريس والتدريب والطلبة نحو ايجابيات التعلم المتنقل وسلبياته كتقنية ونمط تعلم حديث ضمن الإطار التعليمي، قبل صهره في نهج واحد مع التعليم التقليدي لتحقيق أهداف المجتمع وسوق العمل. تم تطبيق الدراسة على 15% من مجتمع البحث باستخدام استبانة صممها الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين هيئة التدريس والتدريب وكذلك بينهم وبين الطلبة من جهة أخرى وهذا الفرق يعزى إلى اختلاف نمط الكلية والدرجة الوظيفية لهيئة التدريس والتدريب، وكذلك اختلاف الخبرة على استخدام الانترنت. وبصفة عامة لا يمانع أفراد العينة من خلال استجاباتهم في إدخال هذا النمط من التعليم ضمن التعليم التطبيقي. أوصت الدراسة باستكمال حلقة البحوث ذات الصلة بهندسة التعليم حتى يمكن إدخال نظام التعلم المتنقل بطريقة علمية آمنة ضمن النظام التعليمي للكليات التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي، ووضع تصور للبنية التحتية ذات الصلة بتوافر الفنيين والأجهزة والمواد المطلوبة قبل البدء في إدخال التعلم المتنقل المقترح ضمن النظام التعليمي بالهيئة، وتنظيم دورات وندوات حول ايجابيات التقنية وسلبياتها لباقي أعضاء هيئة التدريس والتدريب.

دراسة اكسيانغ ,وآخرون (Xiang. et al.,2009) والتي هدفت إلى البحث عن مفهوم استخدام الأجهزة اللوحية باعتبارها أداة فعالة تدعم بيئات الصف الدراسي في التعليم والتعلم. طبقت الدراسة في كلية الهندسة في جامعة كويزلاند في أستراليا. اتبعت الدراسة المنهجيات الكمية والنوعية في البحث، واستخدمت الاستبانة للتعرف على آراء الطلبة في استخدام أعضاء هيئة التدريس للأجهزة اللوحية في القاعات الدراسية. وبلغ عدد الطلاب في الدراسة 28 طالبا 25 منهم يتعلمون عن بعد. وتم التطبيق على مجموعة من المقررات الدراسية الهندسية المختلفة في الكلية التي تستخدم التعليم المدمج. وقد حددت الدراسة سيناريوهات لاستخدام الأجهزة اللوحية للمعلمين في القاعة الدراسية، والتي اشتملت على استخدام هذه الأجهزة كوسيلة للعرض مع إمكانية الكتابة بخط اليد، كمصحح واجبات إلكتروني، كأداة لتسجيل المحاضرات، كجهاز عرض فيديو لاسلكي. و تم تحليل نتائج الاستبانة باستخدام الطرق النوعية مثل المقابلات لاكتساب فهم أعمق لهذه النتائج. أظهرت نتائج الاستبانة رضا الطلاب وايجابيتهم نحو استخدام معلميهم للأجهزة اللوحية في التعليم، وركزت الدراسة على الأبعاد التربوية للأجهزة اللوحية اللاسلكية، حيث توصلت إلى أن استخدام الأجهزة اللوحية كأداة للتدريس ساعدت على رفع مستوى التكافؤ بين الطلاب في الجامعة وبين طلابها الخارجيين، كما أنها ساعدت على زيادة التفاعل بين الطلاب وأساتذتهم، وتطوير توضيح المفاهيم، وتغيير طريقة تصحيح الواجبات.

أجرى الموسى (2008) دراسة هدفت الى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو تقنية المعلومات، والتدريب أثناء الخدمة، والصعوبات التي تقف أمام استخدام الحاسب والمعلوماتية في الجامعة، كما هدفت إلى معرفة تأثير الاختلافات في الخصائص الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة(الرتبة العلمية، ومكان العمل،والتخصص الأكاديمي،والجنس). استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة التي كانت (559) من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث، وقد

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن هناك اتجاهاً ايجابياً لدى أعضاء هيئة التدريس نحو تقنية المعلومات. وأن لديهم الرغبة الجادة في تعلم الحاسب والانترنت. وأن هناك عدداً من الصعوبات التي تقف أمامهم في استخدام تقنية المعلومات من أبرزها عدم وجود أجهزة وبرامج وكذلك عدم وجود دورات تدريبية. من جهة أخرى كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعود إما للرتبة العلمية أو تعود للجنس وخاصة في محور الصعوبات. أوصت هذه الدراسة بضرورة توفير أجهزة حاسب لأعضاء هيئة التدريس وكذلك إقامة برامج تدريبية وأخيراً تذليل الصعوبات التي تم حصرها في الاستبانة.

وبما أن عضو هيئة التدريس يمثل دعامة أساسية للتعليم الجامعي باعتباره أحد المدخلات الهامة بل والفاعلة في عملية التحديث والتطوير وتوصيل المعلومات إلى طلابه وتأثيره في بنائهم العلمي، يأتي هذا البحث للكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس وأثر متغيرات (الجنس، الخبرة الأكاديمية، الكلية، المؤهل العلمي) على هذه الاتجاهات، خاصة وأن هذه التقنية أصبح الكثير من التربويين يتساءلون عنها وعن جدوى استخدامها مادامت بيد المتعلم طوال اليوم، فكيف يرى عضو هيئة التدريس هذه التقنية؟ وما العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدامها؟ وكيف سيتمكن من توظيفها التوظيف الجيد في العملية التعليمية بحيث لا تقتصر على التسلية فقط، فنقلل من المساوئ التي تشوب استخدامها فتصبح موظفة ضمن إطار تربوي مقنن يضمن جدوى فعاليتها في العملية التعليمية لتحقيق المخرجات التي تسعى إليها كل مؤسسة جامعية تطمح إلى الوصول الى الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

طرأت على العالم تغيرات عدة في شتى المجالات بسبب الانفجار المعرفي والتكنولوجي، والمجال التعليمي شأنه شأن المجالات الأخرى أثرت فيه التكنولوجيا مما أدى إلى سعي المؤسسات التعليمية لجعلها جزءاً لا يتجزأ من نظامها التعليمي. إذ أصبح استخدام التقنيات الحديثة في التعليم أمراً شائعاً وضروريا في الفصول والقاعات الدراسية. لكن من الملاحظ أن استخدام التقنية في التعليم الجامعي اقتصر على تقنيات محددة قلّما يفعّل استخدامها بالشكل الصحيح، كما أنها لا تفي بحاجات الطلاب معرفياُ ووظيفياً وحياتياً، فطلاب اليوم يحتاجون إلى تفعيل استخدام التقنيات الحديثة المتمثلة في الانترنت وأجهزة الاتصالات مثل الهواتف الذكية و الأجهزة اللوحية التي انتشر استخدامها بشكل كبير بين مختلف الفئات العمرية بشكل عام، وفئة الشباب الجامعيين بشكل خاص. فقد أشارت دراسة هيوبيرتي (Huberty,2011) أن عدد المستخدمين من الطلاب الجامعيين في أمريكا يشكّل 66% من الطلاب المستخدمين للأجهزة اللوحية.

وفي هذا الإطار وضعت الجامعة الأردنية إستراتيجية وخطط معنية بتوظيف تقنية المعلومات الاتصالات في التعليم الجامعي ضمن الخطة الشاملة لتطوير التعليم الجامعي. وفي ظل هذه الجهود وباعتبار أن الأجهزة اللوحية من أكثر التقنيات الحديثة انتشارا بين الطلاب الجامعيين، و أكثر الأجهزة التي أثبتت فاعليتها في التعليم. من هنا تظهر لدينا الحاجة لمعرفة مدى استعداد وقابلية أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس باعتبارهم العنصر الأساس في العملية التعليمية. لذلك سعت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس.

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

السؤال الأول: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1-ما أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس؟

2-ما مدى مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي؟

3-ما استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس؟

4-ما العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس؟

السؤال الثاني: ما دور كل من متغير (الجنس- الخبرة الأكاديمية – المؤهل العلمي- الكلية) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس؟

السؤال الثالث: الأسئلة المفتوحة.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية استخدام التقنية الحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم عناصر أساسية قائدة للعملية التعليمية. ولندرة الدراسات العربية في هذا المجال – على حد علم الباحثين– يتطلع الباحثان إلى أن تكون الدراسة مساهمة في:

- إلقاء الضوء على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس.
- أن تكون مرجعاً لأعضاء هيئة التدريس لمعرفة استخدامات وأهمية الأجهزة اللوحية في التدريس.
- الحث على تعميم استخدام الأجهزة اللوحية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
- إفادة الباحثين في إجراء بحوث جديدة تتعلق في مجال استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، كما انه يثير اهتمام الباحثين للكشف عن أحدث التطبيقات المستخدمة للاستفادة من هذه الأجهزة في المجال التعليمي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

الحدود الزمانية: اجريت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2012/ 2013.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق وثبات الأداة المستخدمة لغايات جمع بيانات الدراسة وهي مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس والذي أعده الباحثان، وصدق وموضوعية أفراد العينة في استجابتهم لفقرات الأداة.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات: يعرف الاتجاه لغة: على أنه تهيؤ عقلي لمعالجة تجربة أو موقف من المواقف تصاحبه عادة استجابة خاصة. كما عرف اصطلاحاً على أنه: الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة لمروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث والقضية، وهو مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد، كما تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات أو المواقف تكون جدلية بالضرورة أي تختلف فيها وجهات النظر، وتتسم استجابة الفرد بالقبول بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة أيضا (شحاتة والنجار، 2003: 16).

ويعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه موقف أعضاء هيئة التدريس من استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس والذي يتسم إما بالإيجاب والقبول أو السلبية والرفض. ويقاس الاتجاه نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس خلال استجابته لفقرات مقياس الاتجاهات نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس.

الأجهزة اللوحية: يعّرف الجهاز اللوحي على أنه جهاز حاسب آلي محمول، أكبر من جهاز الجوال أو المساعد الرقمي الشخصي، مدمج به شاشة مسطحة تعمل باللمس بدلاً من استخدام لوحة المفاتيح الفعلية، وغالبا ما يستخدم لوحة مفاتيح افتراضية على الشاشة أو قلم إلكتروني (Wikipedia, 2015). ويعّرفها الباحثان إجرائياً: أجهزة محمولة أكبر من أجهزة الهاتف المحمول وأصغر من أجهزة الحاسب الآلي المحمول، تحمل شاشات مسطحة ذات خاصية اللمس المتعدد، عوضاً عن لوحة المفاتيح. تجمع في خواصّها بين الهواتف الذكية وأجهزة الحاسب الآلي، وتحتوي على برمجيات وتطبيقات تفاعلية، كما أنها تتميز بالنحافة وخفة الوزن حيث يمكن حملها في أي مكان. ومن أمثلتها (I Pad– Samsung Galaxy Tab).

التدريس: "نظام يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل وفق أهداف معينة " أو" هو نشاط هادف يرمي إلي إحداث تأثير في شخصية الطالب ويعد هذا النشاط وسيلة غايتها التعلم المرغوب "(شاهين،2010،ص8–9). وعّرف غانم (1995، ص134) التدريس على أنه "تلك العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس والمعد للبيئة التعليمية وللمواد وللخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيوياً ونشطاً وفاعلاً".

ويعّرفه الباحثان إجرائياً: بأنه عملية منظمة تشتمل على نشاطات وإجراءات معينة يقوم بها المعلم ليستحث الطلاب ويمكنهم من الاستجابة لموقف ما، أو لتعديل سلوك معين بغية تحقيق هدف معين.

إجراءات الدراسة ومنهجها:

منهج الدراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، بهدف استكشاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم، ومدى علاقتها بمتغيرات البحث وهي: الجنس، الخبرة الأكاديمية، الكلية، المؤهل العلمي. حيث تم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية الذين يقومون بتدريس المساقات الدراسية لكافة المستويات والتخصصات في الجامعة والبالغ عددهم (1508)عضواً.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للفصل الدراسي الثاني (2012-2013) والبالغ عددهم (162) عضوا. وتبين الجداول الآتية وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الكلية، الخبرة الأكاديمية).

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الاكاديمية

المتغير	أقسام المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	69	42.6
	أنثى	93	57.4
المؤهل العلمي	ماجستير	48	29.6
	دكتوراه	111	70.4
	أخرى	3	1.9
الخبرة الأكاديمية	أقل من 5 سنوات	52	32.1
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	48	29.6
	من 10 إلى 20 سنة	39	24.1
	أكثر من 20 سنة	23	14.2

جدول (2) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الكلية

المتغير	أقسام المتغير	العدد	النسبة المئوية
الكلية	العلوم التربوية	19	11.7
	الهندسة والتكنولوجيا	22	13.6
	الكليات الطبية	44	27.2
	العلوم	27	16.7
	الأعمال	5	3.1
	الآداب	6	3.7
	الشريعة	10	6.2
	كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات	11	6.8
	الفنون والتصميم	3	1.9
	الزراعة	10	6.2
	أخرى	5	3.1

أداة الدراسة:

بعد مراجعة العديد من أدبيات التربية من مراجع ودوريات ومجلات ودراسات أبحاث محكمة مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ومنها: (الحارثي، 2008؛ دعمس، 2009؛ فرجون، 2010؛ قطيط، 2011؛ أبوخطوة، 2011; Alzoubi, 2007; Enriquez, 2010; Hewlett, 2010 (Indiana University, 2012; Gill, 2007) (Christensen, 2002; Keskin, 2011;).

قام الباحثان بتصميم استبانة كأداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة وقد تكونت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يتناول المعلومات الشخصية للمستجيب(المتغيرات المستقلة).

القسم الثاني: يشتمل على (36) فقرة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس،حيث تضمن هذا القسم أربعة مجالات وهي:

المجـال الأول: إدراك عضـو هيئـة التـدريس لأهميـة اسـتخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، واشتمل على 9 فقرات (1-9).

المجال الثاني: مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي، واشتمل على 8 فقرات (10 – 17).

المجـال الثالـث: اسـتخدامات الأجهـزة اللوحيـة فـي التـدريس، واشتمل على 12 فقرة (18- 29) .

المجـال الرابـع: معيقات استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، واشتمل على 7 فقرات (30 – 36).

وقد تم اعتماد سلم ليكرت (Likert Scale) الذي يتكون من خمسة مستويات وهي:

بحيث تعطى الأوزان 5،4،3،2،1 للمستويات السابقة على الترتيب، إذا كانت الفقرة تحمل اتجاها ايجابيا. في حين تعطي الأوزان 5 ، 4 ، 3 ، 2 ،1 للمستويات السابقة وبنفس الترتيب إذا كانت الفقرة تحمل اتجاهاً سلبياً.

صدق أداة الدراسة:

روعي في بناء الاستبانة بأن تعكس فقراتها الاتجاهات الحقيقية لأعضـاء هيئـة التـدريس فـي الجامعـة الأردنيـة نحـو اسـتخدام الأجهزة اللوحية في التدريس. وللتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بالتأكد من الصدق الظاهري والداخلي للأداة على النحو التالي:

الصدق الظاهري: للتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على لجنة تحكيم تكونت من 7 أعضاء، وقد قام كل عضو من أعضاء لجنة التحكيم بإبداء وجهة نظره ورأيه في كل فقرة من فقرات الاستبانة، من حيث وضوح الفقرة وملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه، وبعد تجميع آراء أعضاء لجنة التحكيم في فقرات الاستبانة، تم تعديل الاستبانة بحذف وإضافة بعض فقراتها، وتعديل البعض الآخر، وأصبحت الاستبانة بصورتها المعدّلة تتكون من (36) فقرة موزعة على المجالات الأربعة أنظر الملحق(1).

الصدق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3) معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية له

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	1	**0.794	6	**0.776
	2	**0.763	7	**0.821
	3	**0.758	8	**0.799
	4	**0.737	9	**0.770
	5	**0.785		
مجال مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي	10	**0.537	14	**0.558
	11	**0.664	15	**0.686
	12	**0.699	16	**0.563
	13	**0.623	17	**0.635
مجال استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس	18	**0.443	24	**0.744
	19	**0.595	25	**0.674
	20	**0.700	26	**0.782
	21	**0.740	27	**0.759
	22	**0.737	28	**0.649
	23	**0.762	29	**0.715
مجال العقبات التي قد تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	30	**0.377	34	**0.628
	31	**0.521	35	**0.666
	32	**0.713	36	**0.337
	33	**0.749	34	**0.628

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وتراوحت قيمها بين (0.337 – 0.821).

وهذا يدل على أن جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات الإستبانة تم إيجاد معامل ثبات كرونباخ الفا لكل محور من محاور الاستبانة والاستبانة ككل وكانت النتائج كما يلي:

جدول (4) قيم معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل

المجال	قيمة معامل ألفا كرونباخ
إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	0.917
مجال مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي	0.767
مجال استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس	0.883
مجال العقبات التي قد تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	0.673
الاستبانة ككل	0.869

يبين الجدول(4) قيم معاملات كرونباخ الفا لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وهي قيم مرتفعة تراوحت بين (0.673) و(0.917)، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

إجراءات تطبيق الدراسة:

1- قام الباحثان بتوزيع الاستبانة (بعد تحكيمها) على أعضاء هيئة التدريس حسب عينة الدراسة، والتي تكونت من(300) عضواً أي ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي(2012-2013)، استعيد منهم (162) استبانة، وجميع الاستبانات المعادة كانت صالحة للتحليل الإحصائي.

2-قام الباحثان بإدخال هذه البيانات إلى الحاسوب لإجراء عمليات التحليل الإحصائي المناسبة لمعرفة نتائج فحص فرضيات الدراسة.

تصميم الدراسة:

صُممت هذه الدراسة بهدف التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، وقد شملت هذه الدراسة عددًا من المتغيرات وهي:

المتغيرات المستقلة:

1-الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

2-المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (ماجستير، دكتوراه، أخرى)

3-الكلية: ولها أحد عشر مستوى (العلوم التربوية، الكليات الطبية، العلوم، الأعمال، الآداب، االشريعة، تكنولوجيا المعلومات، الفنون والتصميم، الهندسة والتكنولوجيا، الزراعة، أخرى).

4-الخبرة الأكاديمية: ولها أربعة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، من10 إلى 20 سنة، أكثر من 20سنة).

المتغيرات التابعة:

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس ولها أربعة مجالات وهي:

المجال الأول: إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس.

المجال الثاني: مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي.

المجال الثالث: استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس.

المجال الرابع: معيقات استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ثبات كرونباخ الفا للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار ت (T test) لحساب الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار كروسكال ويلز Kruskal-Walls لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين إذا كانت لا تتبع كل منهما التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب للفقرات المتعلقة بإدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة موافق بشدة ، (4) درجات عن كل إجابة موافق، (3) درجات عن كل إجابة محايد، درجتان عن كل إجابة معارض، ودرجة واحدة عن كل إجابة معارض بشدة.

ومن أجل تفسير النتائج تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

- المتوسطات الحسابية للتقدير 4.2 فأكثر تقابل درجة موافقة كبيرة جدا.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 4.2-3.4 تقابل درجة موافقة كبيرة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 3.4- 2.6 تقابل درجة موافقة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 2.6 – 1.8 تقابل درجة موافقة قليلة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات 1.8 فأقل تقابل درجة موافقة قليلة جدا.

النتائج المتعلقة بالمجال الأول : إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس:

تم تحليل فقرات الاستبانة المتعلقة بالمجال الأول (إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لإجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة بالمجال الأول

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
1	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية.	4.41	0.753	88.2	كبيرة جدا	1
4	أرى أن الأجهزة اللوحية يمكن استخدامها كأداة تعليمية فاعلة داخل القاعة الدراسية .	4.32	0.793	86.4	كبيرة جدا	2
2	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيخلق مواقف تعليمية جديدة داخل القاعة الدراسية.	4.30	0.795	86	كبيرة جدا	3
6	أعتقد أن استخدام الأجهزة اللوحية سيلعب دوراً مهماً في التعليم الجامعي مستقبلاً.	4.20	0.857	84	كبيرة جدا	4
3	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيزيد من دافعيتي لتقديم أفضل ما لديّ من أفكار تعليمية .	4.14	0.925	82.8	كبيرة	5
8	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيطور من مهاراتي في تطبيق طرق التدريس المختلفة.	4.02	0.905	80.4	كبيرة	6
7	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس أصبح ضرورة .	4.00	0.959	80	كبيرة	7
9	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم سيجعل الطلاب أكثر دافعية لفهم المادة التعليمية .	3.89	0.919	77.8	كبيرة	8
5	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيعمل على توطيد العلاقة بيني وبين الطلاب .	3.70	0.959	74	كبيرة	9
	المجموع	4.11	0.681	82.2	كبيرة	

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للفقرات المتعلقة بإدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس مرتبة تنازليا، حيث تراوحت قيمها بين (3.70 – 4.41) بدرجات موافقة ما بين كبيرة وكبيرة جدا. حيث حصلت الفقرة (1) (أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.41) وبدرجة موافقة كبيرة جدا، كما حصلت الفقرات (4، 2، 6) على درجات موافقة كبيرة جدا، في حين حصلت باقي الفقرات على درجات موافقة كبيرة كان أدناها الفقرة (5) (أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيعمل على توطيد العلاقة بيني وبين الطلاب) حيث حصلت على أدنى متوسط حسابي وقيمته (3.70). كما يبين الجدول أن إجمالي الفقرات المتعلقة بإدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس حصلت على متوسط حسابي قيمته (4.11) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية يدركون بأن استخدام الأجهزة اللوحية لها أهمية كبيرة في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى (2008)، ودراسة فرجون (2010)، ودراسة ميسنجر (Messinger,2011).

النتائج المتعلقة بالمجال الثاني : مجال مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب للفقرات المتعلقة بمناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لإجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة بالمجال الثاني

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
17	أرى أن الأجهزة اللوحية ستمكنني من عرض المساقات الالكترونية التفاعلية.	4.11	0.827	82.2	كبيرة	1
11	أرى أن تصميم دروس تعليمية (في مجال تخصصي) تقوم على استخدام الأجهزة اللوحية سيساعد في إيصال المعلومات للطلبة بشكل سهل و واضح .	4.06	0.882	81.2	كبيرة	2
12	أعتقد أن استخدام الأجهزة اللوحية سيتيح لي الفرصة لإنشاء أنشطة وتمارين تعليمية رقمية تفاعلية تدعم المقرر الدراسي الذي أقوم بتدريسه .	4.04	0.851	80.8	كبيرة	3
14	أرى أن الأجهزة اللوحية تسهّل عملية الوصول إلى مصادر المعلومات وقواعد البيانات ذات الصلة بالمقرر الدراسي .	4.00	0.870	80	كبيرة	4
16	أرى أن الأجهزة اللوحية ستتيح لي تصميم المساقات الإلكترونية التفاعلية.	3.97	0.822	79.4	كبيرة	5
15	أعتقد أن الأجهزة اللوحية لا تصلح للاستخدام التعليمي في مجال تخصصي.	3.80	1.079	76	كبيرة	6
13	أشعر أنه من الصعب إيجاد طرق فعالة لتدريس المقرر الذي أقوم بتدريسه حالياً باستخدام الأجهزة اللوحية.	3.33	1.147	66.6	متوسطة	7
10	أرى أن المساقات الحالية التي أدرّسها غير مُعدّة لتوظيف الأجهزة اللوحية في التدريس .	2.88	1.222	57.6	متوسطة	8
	المجموع	3.77	0.596	75.4	كبيرة	

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للفقرات المتعلقة بمناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي مرتبة تنازليا، حيث تراوحت قيمها بين (2.88 – 4.11) بدرجات موافقة ما بين كبيرة ومتوسطة. حيث حصلت الفقرة (17) (أرى أن الأجهزة اللوحية ستمكنني من عرض المساقات الالكترونية التفاعلية) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.11) وبدرجة موافقة كبيرة كما حصلت الفقرات (11، 12، 14، 16، 15) على درجات موافقة كبيرة، في حين حصلت الفقرتان (13، 10) على درجات موافقة متوسطة كان أدناها الفقرة العكسية (10) (أرى أن المساقات الحالية التي أدرّسها غير مُعدّة لتوظيف الأجهزة اللوحية في التدريس) حيث حصلت على أدنى متوسط حسابي وقيمته (2.88). كما يبين الجدول أن إجمالي الفقرات المتعلقة بمجال مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي حصلت على متوسط حسابي قيمته (3.77) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية يوافقون بدرجة كبيرة بمناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسى (2008)، ودراسة ميسنجر (Messinger,2011)، و تختلف مع دراسة فرجون (2010).

المجال الثالث: مجال استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب للفقرات المتعلقة باستخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لإجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة بالمجال الثالث

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
19	أرى أن الأجهزة اللوحية ستهيئ لي فرص الوصول إلى الانترنت والبحث بشكل أسرع.	4.37	0.658	87.4	كبيرة جدا	1
20	أرى أن الأجهزة اللوحية تساعدني في عرض ملفات الوسائط المتعددة (فيديو – صوت – صورة -..) .	4.36	0.628	87.2	كبيرة جدا	2
29	أرى أن الأجهزة اللوحية ستمكنني من تصفح وقراءة الكتب الإلكترونية .	4.28	0.760	85.6	كبيرة جدا	3
22	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية يجعل عملية تبادل المعلومات والمصادر أكثر سهولة .	4.22	0.675	84.4	كبيرة جدا	4
28	أرى أن الأجهزة اللوحية ستتيح لي إنشاء العروض التقديمية مثل (Power point) بسهولة.	4.20	0.797	84	كبيرة جدا	5
25	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية يتيح لي وللطلاب التواصل محليا و عالميّا عن طريق الشبكات الاجتماعية مثل (تويتر – فيسبوك – سكايب) .	4.15	0.831	83	كبيرة	6
26	أرى أن تسليم الواجبات سيصبح أسهل من خلال إتاحة الأجهزة اللوحية الوصول إلى نظام إدارة التعلم الالكتروني مثل (جسور – مودل – بلاك بورد).	4.07	0.889	81.4	كبيرة	7
23	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيمكّنني من تفعيل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مثل (جسور – مودل – بلاك بورد).	4.04	0.751	80.8	كبيرة	8
24	أعتقد أن الأجهزة اللوحية ستساعدني على متابعة أداء الطلاب وانجازهم من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني مثل (جسور – مودل –بلاك بورد).	4.00	0.756	80	كبيرة	9
21	أعتقد أن الأجهزة اللوحية ستكون أداة تواصل واتصال بيني وبين طلابي .	3.94	0.843	78.8	كبيرة	10
27	أرى أن تصميم الاختبارات وتصحيحها سيصبح أسهل من خلال إتاحة الأجهزة اللوحية الوصول إلى نظام إدارة التعلم الالكتروني مثل (جسور – مودل – بلاك بورد).	3.91	0.897	78.2	كبيرة	11
18	أعتقد بأن الأجهزة اللوحية تصلح أن تكون بديلاً للكتب الورقية.	3.16	1.387	63.2	متوسطة	12
المجموع		4.06	0.558	81.2	كبيرة	

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للفقرات المتعلقة باستخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس مرتبة تنازليا، حيث تراوحت قيمها بين (3.16 – 4.37). حيث حصلت الفقرة (19) (أرى أن الأجهزة اللوحية ستهيئ لي فرص الوصول إلى الانترنت والبحث بشكل أسرع) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.37) وبدرجة موافقة كبيرة جدا، كما حصلت الفقرات (20، 29، 22، 28) على درجات موافقة كبيرة جدا، في حين حصلت باقي الفقرات على درجات موافقة كبيرة عدا الفقرة (18) (أعتقد بأن الأجهزة اللوحية تصلح أن تكون بديلاً للكتب الورقية) حيث حصلت على أدنى متوسط حسابي وقيمته (3.70) وبدرجة موافقة متوسطة. كما يبين الجدول أن إجمالي الفقرات المتعلقة باستخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس حصلت على متوسط حسابي قيمته (4.06) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية يدركون بأن استخدامات الأجهزة اللوحية لها أهمية كبيرة في التدريس. تتفق هذه النتائج مع دراسة الموسى (2008)،ودراسة اكسيانغ وآخرون(Xiang. et al.,2009) ، وتختلف مع دراسة ميسنجر (Messinger,2011).

النتائج المتعلقة بالمجال الرابع: ما العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب للفقرات المتعلقة بالعقبات التي قد تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لاجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة بالمجال الرابع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
36	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية يحتاج إلى تأسيس بنية تحتية لشبكات الاتصال .	4.10	0.963	82	كبيرة	1
31	يزعجني ارتفاع تكلفة تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في الجامعة.	3.98	0.981	79.6	كبيرة	2
30	أرى أن التطبيقات العربية التي تخدم التعليم غير كافية في الأجهزة اللوحية.	3.79	0.908	75.8	كبيرة	3
35	أرى أنه ليس لدي الخبرة الكافية للتعامل مع الأجهزة اللوحية .	2.59	1.214	51.8	قليلة	4
32	أرى أنه من الصعب التعامل مع الأجهزة اللوحية .	2.52	1.121	50.4	قليلة	5
33	أعتقد أن الأجهزة اللوحية غير مناسبة لطرق التدريس الحالية.	2.47	1.084	49.4	قليلة	6
34	أعتقد بأن استخدام الأجهزة اللوحية داخل القاعة الدراسية سيكون عاملاً مشتّتاً لأذهان الطلبة.	2.36	1.085	47.2	قليلة	7

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للفقرات المتعلقة بالعقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس مرتبة تنازليا، حيث تراوحت قيمها بين (2.36 – 4.10). حيث حصلت الفقرات (36، 31، 30) على درجات موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن هذه الفقرات تمثل العقبات التي قد تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس. بينما حصلت الفقرات (35، 32، 33، 34) على درجات موافقة قليلة، وهذا يدل على أن هذه الفقرات لا تمثل عقبات قد تواجه استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس. تتفق هذه النتائج مع دراسة الموسى (2008)، ودراسة ميسنجر (Messinger,2011).

والملاحظ في هذه النتائج أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية جاءت إيجابية، إذ حصلت جميع المجالات على درجة موافقة كبيرة، حيث كانت الموافقة كبيرة جدا في مجال إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، وكان ترتيبه الأول من المجالات الأربعة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما آلت إليه العملية التعليمية من وجود فجوة تقف بين المعلم والمتعلم نتيجة استخدام الطرق التقليدية في التدريس، ونتيجة لعدم استخدام تقنيات حديثة تتناسب مع متطلبات المتعلمين. فإدراك عضو هيئة التدريس لضرورة البحث عن معينات تدريسية جديدة، ومنها الأجهزة اللوحية، هو ما أدى إلى حصول هذا المجال على الترتيب الأول، فعضو هيئة التدريس يرى أن الأجهزة اللوحية ستجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية، كما أنه يمكن استخدامها كأداة تعليمية فاعلة داخل القاعة الدراسية، إضافة إلى أنها ستلعب دورا مهما في التعليم الجامعي مستقبلا، وستزيد من دافعيته لتقديم أفضل ما لديه من أفكار تعليمية، بالإضافة إلى أنها ستطور من المهارات في تطبيق طرق التدريس المختلفة، كما أنها ستجعل الطلاب أكثر دافعية لفهم المادة التعليمية، وستوطد العلاقة بين عضو هيئة التدريس وبين الطلاب، كما أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس أصبح ضرورة حتمية لا غنى عنها.

كما أن مجال استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس حصل على درجة موافقة كبيرة أيضاً، حيث كان ترتيبه الثاني من المجالات الأربعة، وهذا يدل على إدراك أعضاء هيئة التدريس للاستخدامات والإمكانات التي يمكن أن تقدمها الأجهزة اللوحية لهم في التدريس، إضافة إلى أن هذه النتيجة تشير إلى قابلية أعضاء هيئة تدريس الجامعة الأردنية لتطوير أساليب تدريسهم باستخدام الأجهزة اللوحية وما تقدمه من خدمات. ويرى الباحثان أن هذا يعزى إلى معرفة أعضاء هيئة التدريس بحاجة البيئة

التعليمية في الجامعة الأردنية إلى تبنّي أدوات حديثة يمكن استثمارها في العملية التعليمية وتطوير الأساليب التدريسية. ويأتي مجال مناسبة المقرر الدراسي لاستخدام الأجهزة اللوحية في المرتبة الثالثة، حيث كانت درجة الموافقة الكلية كبيرة، وحصلت فقرة (أرى أن المساقات الحالية التي أدرّسها غير مُعدّة لتوظيف الأجهزة اللوحية في التدريس) على درجة موافقة متوسطة بنسبة 57%، كما حصلت فقرة (أشعر أنه من الصعب إيجاد طرق فعالة لتدريس المقرر الذي أقوم بتدريسه حالياً باستخدام الأجهزة اللوحية) على درجة موافقة متوسطة بنسبة 66%، وهذا يشير إلى أن أكثر من نصف العينة ترى أن المساقات الحالية غير معدة لتوظيف الأجهزة اللوحية وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المساقات الحالية التي لا تتوافق مع استخدام الأجهزة اللوحية والتي أدت إلى وجود صعوبة في إيجاد طرق تدريس فعالة للمساق الذي يقوم بتدريسه عضو هيئة التدريس. وحصلت فقرة (أعتقد أن الأجهزة اللوحية لا تصلح للاستخدام التعليمي في مجال تخصصي) على درجة موافقة كبيرة بنسبة 76% مما يعني أن جزء كبير من العينة يرى أن الأجهزة اللوحية لا تصلح للاستخدام التعليمي في مجال الكلية. وقد يرجع هذا إلى عدم وجود الخبرة الكافية في معرفة كيفية استخدام الأجهزة اللوحية وتوظيفها في المجال التعليمي، إذ أن باقي فقرات هذا المجال حصلت على موافقة كبيرة وكبيرة جدا مما يعني إدراك عضو هيئة التدريس بإمكانيات الأجهزة اللوحية في تصميم وعرض المساقات الالكترونية وأنشطتها، إلا أن عدم الخبرة الكافية في معرفة كيفية استخدامها وتوظيفها فعليا في بيئة القاعة الدراسية أدى إلى ارتفاع نسبة من يرون أن استخدام الأجهزة اللوحية لا تصلح للاستخدام التعليمي في مجال تخصصهم.

أما مجال العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس فقد حصلت فقرة (أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية يحتاج إلى تأسيس بنية تحتية لشبكات الاتصال) على أعلى درجة موافقة بنسبة 82%، ويرجع هذا إلى أهمية وجود شبكات اتصال تحتمل استخدام الأجهزة اللوحية من قبل عضو هيئة التدريس والطلاب، لتتم عملية استخدام الأجهزة اللوحية بسلاسة، بالإضافة إلى أن أهمية وجود شبكة الاتصال تنبع من أهمية الخدمات الالكترونية التي تقدمها الأجهزة اللوحية والتي تحتاج إلى وجود شبكة اتصال لتشغيلها والتطبيق عليها. كما أن التكلفة المادية للأجهزة اللوحية حصلت على درجة موافقة كبيرة بنسبة 79%، وهذا قد يشكل عقبة تحول دون استخدام الأجهزة اللوحية لجميع أعضاء هيئة التدريس. أما فقرة أرى أن (التطبيقات العربية التي تخدم التعليم غير كافية في الأجهزة اللوحية) حصلت على درجة موافقة كبيرة بنسبة 75%، وهذه النسبة تعزى لعدم تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في المجال التعليمي وبالتالي عدم وجود تطبيقات عربية تخدم المجال التعليمي يعد طبيعيا في ظل عدم الاستخدام. كما أن باقي فقرات هذا المجال أظهرت أن قرابة نصف العينة ليس لديهم خبرة كافية للتعامل مع الأجهزة اللوحية مما أدى إلى اعتقادهم بصعوبة التعامل مع الأجهزة اللوحية.

و يعتقد الباحثان بأن الاتجاهات الايجابية الكبيرة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية والتي أظهرتها النتائج، كفيلة بأن تتبنى الجامعة سياسة تطبيقية لدمج استخدام الأجهزة اللوحية في البيئة التعليمية، وبخاصة في الأساليب التدريسية من قبل أعضاء هيئة التدريس، وهي نتيجة مطمئنة بحيث يمكننا التنبؤ باستقبال نفسي وعملي جيد من قبل أعضاء هيئة التدريس لأي تطوير أو تغيير يحدث في موضوع توظيف الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية في الجامعة الأردنية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور كل من متغير (الجنس– الخبرة الأكاديمية – المؤهل العلمي– الكلية) في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس؟

النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تبعا لمتغير الجنس واختبار"ت" لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (9) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في متوسطات درجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	ذكر	4.04	0.699	1.199-	0.232
	أنثى	4.16	0.665		
مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي	ذكر	3.72	0.563	1.061-	0.290
	أنثى	3.82	0.618		
استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس	ذكر	3.95	0.523	2.229-	0.027
	أنثى	4.14	0.572		
العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم	ذكر	3.18	0.674	1.032	0.303
	أنثى	3.08	0.561		

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (0.05)، في درجات مجال استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجالات الأخرى تعزى لمتغير الجنس. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث يدركون استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس أكثر من الذكور، بينما تشابهت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في مجالات أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، ومناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي، والعقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم. وقد يعزى ذلك لوعي الإناث وإدراكهم لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس أكثر من الذكور. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الموسى (2008).

النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة الأكاديمية:

للإجابة على هذا السؤال تم إجراء اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Walls) لمعرفة دلالة الفروق في درجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تبعا لمتغير الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10) نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في درجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الخبرة الأكاديمية

المجال	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	أقل من 5 سنوات	84.61	1.032	3	0.794
	من 5 إلى أقل من 10	75.91			
	من 10 إلى 20	82.40			
	أكثر من 20	84.63			
مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي	أقل من 5 سنوات	89.12	2.777	3	0.427
	من 5 إلى أقل من 10	73.61			
	من 10 إلى 20	82.06			
	أكثر من 20	79.78			
استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس	أقل من 5 سنوات	95.84	8.337	3	0.040
	من 5 إلى أقل من 10	78.28			
	من 10 إلى 20	75.71			
	أكثر من 20	65.63			
العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم	أقل من 5 سنوات	81.81	1.531	3	0.675
	من 5 إلى أقل من 10	87.36			
	من 10 إلى 20	78.29			
	أكثر من 20	74.00			

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (0.05) في درجات مجال استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجالات الأخرى تعزى لمتغير الخبرة. وهذا يعني أنه كلما قلت خبرة أعضاء هيئة التدريس كلما كان إدراكهم لاستخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس أكثر، بينما تشابهت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من مختلف الخبرات في مجالات أهمية

استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس ومناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي والعقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم.

ويعزو الباحثان هذا الفرق إلى سببين: الأول أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة الأكثر اعتادوا على استخدام نمط معين من طرق التدريس على مدى خبرتهم الطويلة، فقد لا يرون أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس كما يراها أصحاب الخبرة الأقل. والثاني أن أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من ذوي الخبرة الأقل قد يكونوا أصغر سناً من ذوي الخبرة الأكبر، وهذا له دور في التأثير على الاتجاهات نحو استخدام الأجهزة اللوحية بشكل خاص، والتقنية بشكل عام إذ أن التقنية الحديثة اعتاد على استخدامها الأصغر سناً أكثر من غيرهم.

النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي:

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Walls) لمعرفة دلالة الفروق في درجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (11) نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في درجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	ماجستير	81.96	0.032	3	0.999
	دكتوراه	80.84			
	أخرى	82.83			
مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي	ماجستير	83.88	0.225	3	0.973
	دكتوراه	79.87			
	أخرى	83.67			
استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس	بكالوريوس	84.64	1.102	3	0.777
	ماجستير	85.72			
	دكتوراه	77.53			
	أخرى	82.83			
العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم	ماجستير	76.10	4.765	3	0.190
	دكتوراه	82.04			
	أخرى	39.00			

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (0.05) في درجات جميع المجالات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني تشابه اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من مختلف المؤهلات العلمية في جميع المجالات. وبالتالي قبول الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05) في متوسطات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي". وهذه النتيجة تعزى إلى أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لديهم الوعي بأهمية إدخال التقنيات الحديثة مثل الأجهزة اللوحية في نظام التدريس في الجامعة. وتختلف هذه النتائج مع دراسة الموسى (2008).

النتائج المتعلقة بمتغير الكلية:

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Walls) لمعرفة دلالة الفروق في درجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تبعا لمتغير الكلية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (12) نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في درجات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الكلية

المجال	المؤهل العلمي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوي الدلالة
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس	العلوم التربوية	113.20	20.058	10	0.029
	العلوم	59.66			
	الكليات الطبية	76.27			
	الفنون والتصميم	96.50			
	الأعمال	85.87			
	الآداب	79.00			
	الشريعة	117.40			
	كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات	63.18			
	الهندسة والتكنولوجيا	64.67			
	الزراعة	90.05			
	أخرى	58.80			
مناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي	العلوم التربوية	99.50	8.418	10	0.588
	الهندسة والتكنولوجيا	70.05			
	الكليات الطبية	83.08			
	العلوم	92.26			
	الأعمال	77.34			
	الآداب	60.83			
	الشريعة	72.40			
	كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات	97.59			
	الفنون والتصميم	57.17			
	الزراعة	89.80			
	أخرى	63.30			
استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس	العلوم التربوية	110.90	14.816	10	0.139
	العلوم	62.73			
	الكليات الطبية	76.67			
	الفنون والتصميم	80.96			
	الأعمال	87.00			
	الآداب	71.33			
	الشريعة	105.75			
	كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات	85.41			
	الهندسة والتكنولوجيا	122.50			
	الزراعة	99.50			
	أخرى	53.70			
العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم	العلوم التربوية	110.40	7.798	10	0.649
	العلوم	72.64			
	الكليات الطبية	75.88			
	الفنون والتصميم	82.43			
	الأعمال	81.61			
	الآداب	98.92			
	الشريعة	94.30			
	كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات	68.45			
	الهندسة والتكنولوجيا	95.33			
	الزراعة	81.70			
	أخرى	109.20			

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (0.05) في درجات مجال أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس تعزى لمتغير الكلية لصالح كليتي العلوم التربوية والشريعة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجالات الأخرى تعزى لمتغير الكلية. وهذا يعني ادراك أعضاء هيئة التدريس ذوي تخصصات العلوم التربوية والشريعة لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس أكثر من ذوي التخصصات الأخرى، بينما تشابهت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات في مجالات استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس، ومناسبة الأجهزة اللوحية للمساق الدراسي، والعقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم.

وقد يعزى هذا الفرق إلى طبيعة تخصصات العلوم التربوية والشريعة حيث أنها من العلوم النظرية والتي قد لا يستخدم فيها تقنيات أو مستحدثات تقنية على العكس من التخصصات العلمية أو العملية التي بطبيعتها تستخدم بعض الأجهزة والإمكانات التقنية . وظهور فرق في النتائج لصالح تخصصي العلوم التربوية والشريعة يرجع إلى حاجة مثل هذا التخصصات إلى إدخال تقنية جديدة مثل الأجهزة اللوحية.

ثالثاً: نتائج أسئلة الاستبانة المفتوحة (السؤال الثالث):

النتائج المتعلقة بالسؤال ألأول المفتوح: أيهما ستفضل استخدامه في التدريس (الجهاز اللوحي – الحاسب المحمول / المكتبي)؟

الجهاز المفضل استخدامه في التدريس:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس حسب الجهاز المفضل استخدامه في التدريس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (13) التكرارات والنسب المئوية للجهاز المفضل للتدريس لأعضاء هيئة التدريس

الجهاز المفضل في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
الحاسب المحمول / المكتبي	89	54.9
الجهاز اللوحي	62	38.3

يتضح من الجدول (13) أن 54.9 % من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية يفضلون استخدام أجهزة الحاسب المحمول/ المكتبي في التدريس لعدة أسباب، أهمها وجود الخبرة الكافية للتعامل معه. بينما يفضل 38.3% من أعضاء هيئة التدريس استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس لعدة أسباب، أهمها خفة الوزن وسهولة الاستخدام والتنقل، ومن خلال هذه النتيجة يتضح لنا أن نسبة الذين يفضلون استخدام أجهزة الحاسب المحمول أو المكتبي أكثر ممن يفضلون استخدام الأجهزة اللوحية وذلك يرجع لوجود الخبرة الكافية للتعامل مع الأجهزة المحموله أو المكتبية، والتعود على استخدامها أكثر من الجهاز اللوحي الحديث الانتشار، وأن من يمتلكون الجهاز اللوحي قليل مقارنة لمن يمتلكون جهاز الحاسب المحمول ويستخدمونها للأغراض التدريسية، ولعل هذا يكون سبباً لتفضيل أجهزة الحاسب المحمول على اللوحي. وفي بعض الاستجابات أوضح بعض الأعضاء أنه في حال تم التدريب على الأجهزة اللوحية ومعرفة كيفية استخدامها وتوفرها ستستخدم بدلا عن أجهزة الحاسب المحمول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني المفتوح: ما تصوّراتك للطرق التي ستستخدم فيها الأجهزة اللوحية في التعليم مستقبلاً ؟ يرى بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية أن الأجهزة اللوحية ستصبح عنصر أساسي وفعال في عملية التعليم، كما أنها ستكون بديلا عن أجهزة الحواسيب الأخرى، وستصبح بديلاً للكتب الدراسية، وكذلك يمكن أن تساهم في تطوير عملية التعليم وطرق التدريس، كما أنها ستوفر الجهد والوقت للمعلم والطالب. كما يرى بعضهم أنه من الممكن استخدام الأجهزة اللوحية لعدة استخدامات منها: عرض المادة العلمية، تسهيل إيصال المعلومات للطالب، التواصل مع الطلاب، تقديم التعليم المبرمج، أداء التمارين والأنشطة,إجراء النقاشات، الوصول للمصادر والمراجع، تبسيط المادة العلمية. ويعزو الباحثان هذه التصورات والاستخدامات إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية ومميزاتها وأثرها على التعليم، كما أنها تشير إلى وجود قابلية واستعداد من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس لإدخال الأجهزة اللوحية في النظام التعليمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث المفتوح: إذا كنت ممن سبق لهم استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس سواءً كان لتحضير

الدروس، تطوير المهارات وطرق التدريس أو كأداة تعليمية في القاعة الدراسية: ما الصعوبات التي واجهتها؟ وما اقتراحاتك؟

وجاءت النتائج كما يلي: ندرة المحتويات العربية. وعدم التوافق مع الأجهزة الأخرى. وعدم توفر البنية التحتية. ويحتاج استخدامها إلى وقت وجهد.

الاستنتاجات والتوصيات:

من خلال نتائج الدراسة ومناقشتها يتضح لنا العقبات والصعوبات التي واجهت بعض أعضاء هيئة التدريس الذين استخدموا الأجهزة اللوحية في التدريس، ومن خلالها يمكن وضع خطط لتذليل هذه الصعوبات والتغلب عليها حتى لا تشكل عائقا أمام تنفيذ استخدام الأجهزة اللوحية في النظام التعليمي.

بالاضافة الى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية مدركين لأهمية وفوائد استخدام التقنية الحديثة مثل الأجهزة اللوحية في التدريس، ولكن يحتاج بعضهم إلى التدريب وإعطاء الخبرة الكافية للتعامل معها بشكل يضمن فاعلية استخدامها.

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- وضع إستراتيجية واضحة المعالم لتطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس بالجامعة الأردنية.
- تعديل المساقات الدراسية بالجامعة لتتوافق مع استخدام الأجهزة اللوحية.
- إنشاء محتوى عربي متوافق مع الأجهزة اللوحية ويخدم المساقات الدراسية.
- استحداث برامج تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على استخدام الأجهزة اللوحية وتوظيفها التوظيف السليم في التدريس.
- تأسيس بنية تحتية (شبكات اتصال – توفير أجهزة – دعم فني) اللازمة لتطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس بالشكل الذي يحقق النتائج المرجوة.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة باستخدام الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية من خلال:

1. دراسات وأبحاث لقياس مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات توظيف الأجهزة اللوحية في التدريس .
2. دراسات وصفية للتعرف على احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في مجال توظيف الأجهزة اللوحية.
3. دراسات للكشف عن أثر استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس على تطوير الأساليب التدريسية لدى عضو هيئة التدريس.

المراجع:

إسماعيل، الغريب (2009). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. القاهرة: عالم الكتب.

الحارثي، محمد (2008). **التعلم المتنقل: تجربة استخدام الرسائل القصيرة للهاتف المحمول في التعليم الجامعي**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر والمعرض الدولي السابع للتعليم الإلكتروني بالقاهرة.

الحلفاوي، وليد(2011). **التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الموسى، عبدالله (2008)، **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات,** " دراسة ميدانية"، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

دعمس، مصطفى(2009). **تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعليم**. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن والنجار، زين (2002). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

غانم، محمود (1995). **التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره**. عمّان: دار الفكر.

فرجون، خالد (2010). خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات الكويت وفق مفهوم "إعادة هندسة العمليات التعليمية". **المجلة التربوية**. العدد 95.

قطيط، غسان (2011). **حوسبة التدريس**. عمان: دار الثقافة.

المراجع الالكترونية العربية

أبو خطوة، السيد(2010). **مبادىء تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية**. دراسة مقدمة إلى مؤتمر "دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة" المنعقد بمركز زين للتعلم الإلكتروني. جامعة البحرين. تم الاسترجاع في (11-5-2012) من : http://goo.gl/kZ64N

الحسناوي، موفق(2009). **دور التعليم الالكتروني في تعزيز التعليم الجامعي.الأكاديمية العربية في الدانمرك**. تم الاسترجاع في (2-2-2012) من

http://www.ao-academy.org/wesima_articles/index-20090414-1980.html

شـاهين،عبد الحميـد(2010). **إسـتراتيجيات التـدريس المتقدمـة وإسـتراتيجيات الـتعلم وأنمـاط الـتعلم**. جامعـة الإسـكندرية: كليـة التربية بدمنهور، مصر. تم الاسترجاع في (23-3-2012) من http://goo.gl/M0TxC .

Al-Zoubi A.,Sammour G. and Al-Zoubi Q. (2007). Utilization of Tablet PCs in Electromagnetic Education. **International journal of Emerging Technologies in Learning (IJET),** 2(2).

Christensen, R. (2002). Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and Students. **International Society for Technology in Education.** 34 (4).

Enriquez, A. (2010). Enhancing Student Performance using Tablet Computers. **College Teaching**. 58 (3).

Gertner, R.(2011).**The Effects of Multimedia Technology on Learning**. Graduate Thesis releasing, Abilene Christian University.

Gill, T. (2007). Using the Tablet PC, for Instruction. **Decision Sciences Journal of Innovative Education.** 5 (1).

Hewlett-Packard Development Company (2011**). DePauw University Years of education research lead small college to HP Tablet PCs.**

Kissinger, j.(2011). **A Collective Case Study of Mobile E-Book Learning Experiences.** Doctoral dissertation, College of Education, University of North Florida.

Xiang W. , Goh S. , Pather S. , Maxwell A. , Wang H. & Ku H. (2009). **USE OF WIRELESS TABLET PCS AS AN EFFECTIVE LEARNING AND TEACHING ENHANCEMENT TOOL**. University of Southern Queensland, AUSTRALIA.

Huberty, K., Holt, A., Moore, J., Devgan, S., Meunier, F., Gelblum,E., Devitt, S., Lu, J., Chen, G., Shih, S., Kim, S. & Yoshikawa. K. (2011). Tablet Demand and Disruption – Mobile Users Come of Age, **Morgan Stanley Research**. Retrieved (14-1-2016) from: http://www.morganstanley.com/views/perspectives/tablets_demand.pdf

Indiana University (2012). **Project: iPad Faculty Learning Communities: Exploring innovative teaching and learning with the Apple iPad**. Retrived at (14-1-2016) from: https://kb.iu.edu/d/azxr

Keskin, N., Metcalf, D. (2011). The Current Perspectives, Theories and Practices of Mobile Learning. **The Turkish Online journal of Educational Technology**, 10 (2). Retrieved at (14 -1-2016) from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932239.pdf

Messinger, j. (2011). M-learning: **An exploration of the attitudes and perceptions of high school students versus teachers regarding the current and future use of mobile devices for learning.** ProQuest Dissertations and Theses, Pepperdine University, California, united states. http://search.proquest.com/docview/914201229?accountid=142908

Wikipedia (2015). www.wikipedia.org

الملحق(1)

الزميلة/ الزميل عضو هيئة التدريس

بعد التحية...

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس**"

،راجيا التكرم بالإجابة عن العبارات التي تتضمنها،آملاً مراعاة الموضوعية والدقة التامة في الإجابة , كما هو العهدُ بكم .علمًا بأن المعلومات الواردة هي لغايات علمية متعلقة بالدراسة والبحث فقط،وستعامل بسرية تامة،ولا حاجة لكتابة الاسم الشخصي.

والباحث مستعد لتزويدكم بنتائج الدراسة إذا كان لكم اهتمامٌ بذلك .

***ملاحظة** : الأجهزة اللوحية هي أجهزة محمولة أكبر من أجهزة الهاتف المحمول وأصغر من أجهزة الحاسب الآلي المحمول . تحمل شاشات مسطحة ذات خاصية اللمس المتعدد, عوضاً عن لوحة المفاتيح .تجمع في خواصّها بين الهواتف الذكية وأجهزة الحاسب

الآلي. وتحتوي على برمجيات وتطبيقات تفاعلية , كما أنها تتميز بالنحافة وخفة الوزن حيث يمكن حملها في أي مكان . ومن أمثلتها (iPad- Samsung Galaxy Tab)

القسم الأول :معلومات شخصية

يشتمل هذا القسم على فقرات تتعلق بالمعلومات الشخصية للمستجيب،لذا يرجى اختيار المعلومات المتعلقة بك بوضع إشارة (✓) في الفراغ المناسب :

- الجنس :
  - ذكر
  - أنثى

- المؤهل العلمي :
  - ماجستير
  - أخرى (تُذكر) .....
  - دكتوراه

- الكلية : .....

- الخبرة الأكاديمية :
  - أقل من 5 سنوات
  - من 10 إلى 20 سنة
  - من 5 إلى أقل من 10 سنوات
  - أكثر من 20 س

يشمل هذا القسم على(36)فقرة تتضمن معلومات عن استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس , الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع الذي ترى أنه يتناسب وقناعتك الشخصية،ورأيك الخاص.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1) مجال إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس						
1.	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية.					
2.	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيخلق مواقف تعليمية جديدة داخل القاعة الدراسية.					
3.	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيزيد من دافعيتي لتقديم أفضل ما لديّ من أفكار تعليمية .					
4.	أرى أن الأجهزة اللوحية يمكن استخدامها كأداة تعليمية فاعلة داخل القاعة الدراسية .					
5.	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيعمل على توطيد العلاقة بيني وبين الطلاب .					
6.	أعتقد أن استخدام الأجهزة اللوحية سيلعب دوراً مهماً في التعليم الجامعي مستقبلاً.					
7.	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس أصبح ضرورة .					
8.	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيطور من مهاراتي في تطبيق طرق التدريس المختلفة.					
9.	أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم سيجعل الطلاب أكثر					

دافعية لفهم المادة التعليمية .					

2) مجال مناسبة الأجهزة اللوحية للمقرر الدراسي

10. أرى أن المساقات الحالية التي أدرّسها غير مُعدّة لتوظيف الأجهزة اللوحية في التدريس .					
11. أرى أن تصميم دروس تعليمية (في مجال تخصصي) تقوم على استخدام الأجهزة اللوحية سيساعد في إيصال المعلومات للطلبة بشكل سهل و واضح .					
12. أعتقد أن استخدام الأجهزة اللوحية سيتيح لي الفرصة لإنشاء أنشطة وتمارين تعليمية رقمية تفاعلية تدعم المقرر الدراسي الذي أقوم بتدريسه .					
13. أشعر أنه من الصعب إيجاد طرق فعالة لتدريس المقرر الذي أقوم بتدريسه حالياً باستخدام الأجهزة اللوحية .					
14. أرى أن الأجهزة اللوحية تسهّل عملية الوصول إلى مصادر المعلومات وقواعد البيانات ذات الصلة بالمقرر الدراسي .					
15. أعتقد أن الأجهزة اللوحية لا تصلح للاستخدام التعليمي في مجال تخصصي.					
16. أرى أن الأجهزة اللوحية ستتيح لي تصميم المساقات الإلكترونية التفاعلية.					
17. أرى أن الأجهزة اللوحية ستمكنني من عرض المساقات الالكترونية التفاعلية.					
18. أعتقد بأن الأجهزة اللوحية تصلح أن تكون بديلاً للكتب الورقية.					

3) مجال استخدامات الأجهزة اللوحية في التدريس

19. أرى أن الأجهزة اللوحية ستهيئ لي فرص الوصول إلى الانترنت والبحث بشكل أسرع.					
20. أرى أن الأجهزة اللوحية تساعدني في عرض ملفات الوسائط المتعددة (فيديو – صوت – صورة -..) .					
21. أعتقد أن الأجهزة اللوحية ستكون أداة تواصل واتصال بيني وبين طلابي .					
22. أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية يجعل عملية تبادل المعلومات والمصادر أكثر سهولة .					
23. أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية سيمكّنني من تفعيل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني					

24. أعتقد أن الأجهزة اللوحية ستساعدني على متابعة أداء الطلاب وانجازهم من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني					
25. أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية يتيح لي وللطلاب التواصل محليا و عالميّا عن طريق الشبكات الاجتماعية مثل (تويتر – فيسبوك – سكايب) .					
26. أرى أن تسليم الواجبات سيصبح أسهل من خلال إتاحة الأجهزة اللوحية الوصول إلى نظام إدارة التعلم الالكتروني مثل (جسور – مودل – بلاك بورد).					
27. أرى أن تصميم الاختبارات وتصحيحها سيصبح أسهل من خلال إتاحة الأجهزة اللوحية الوصول إلى نظام إدارة التعلم الالكتروني					
28. أرى أن الأجهزة اللوحية ستتيح لي إنشاء العروض التقديمية مثل ((Power point بسهولة.					
29. أرى أن الأجهزة اللوحية ستمكنني من تصفح وقراءة الكتب الإلكترونية .					

4) مجال العقبات التي قد تواجه تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس

30. أرى أن التطبيقات العربية التي تخدم التعليم غير كافية في الأجهزة اللوحية.					
31. يزعجني ارتفاع تكلفة تطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في الجامعة .					
32. أرى أنه من الصعب التعامل مع الأجهزة اللوحية .					
33. أعتقد أن الأجهزة اللوحية غير مناسبة لطرق التدريس الحالية.					
34. أعتقد بأن استخدام الأجهزة اللوحية داخل القاعة الدراسية سيكون عاملاً مشتّتاً لأذهان الطلبة.					
35. أرى أنه ليس لدي الخبرة الكافية للتعامل مع الأجهزة اللوحية .					
36. أرى أن استخدام الأجهزة اللوحية يحتاج إلى تأسيس بنية تحتية لشبكات الاتصال .					

أيهما ستفضل استخدامه في التدريس (الجهاز اللوحي – الحاسب المحمول / المكتبي) ؟

..... ما تصوّراتك للطرق التي ستستخدم فيها الأجهزة اللوحية في التعليم مستقبلاً ؟

..... إذا كنت ممن سبق لهم استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس سواءً كان لتحضير الدروس , تطوير المهارات وطرق التدريس أو كأداة تعليمية في القاعة الدراسية : ما الصعوبات التي واجهتها؟ وما اقتراحاتك؟

.....

وشكراً لتجاوبكم وتعاونكم..

مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية

سامر نهار الصعوب

جامعة مؤتة

تاريخ التسلم: 2016/3/24 تاريخ القبول: 2016/5/10

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف الى مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية تبعا لمتغيرات(النوع الاجتماعي المستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة، والمستوى الوظيفي)، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من نحو (175) موظف وموظفة، وتكونت العينة من (57) موظف وموظفة أي ما نسبة (32.57%) من مجتمع الدراسة، وبعد توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية، المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي واختبار توكي (للمقارنات البعدية)، وأظهرت النتائج أن مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المستوى الوظيفي، وانحصرت بين رئيس الشعبة والمدرب ولصالح المدرب، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها، بتوزيع الأعمال والمهام بين العاملين في النشاط الرياضي بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، واستخدام التعزيز والتشجيع من قبل المسئولين في الجامعات واعتماد أسس ومعايير واضحة لزيادة فرص التقدم والتطور الوظيفي.

(كلمات مفتاحيه: ضغوط العمل، النشاط الرياضي، الجامعات الأردنية).

The level of the pressures of work and of staff in the sporting activity in Jordanian universities Official

SAMER.N. AL-SOUB

Mu'tah University

HKJ

The aim of this study to identify the level of work pressures of staff in the sporting activity in Jordanian universities official depending on the variables (social type، academic level، years of experience، the functional level)، The searcher used the descriptive method، The study sample was chosen randomly، It consisted of (57) employees (male and female) which formed (32.5%) of the total. The means، standard deviations، One way ANOVA (Tukey HSD) were used. The results of the study showed that the level of the pressures of work and of staff in the sporting activity in Jordanian universities، came to a medium، also، the results showed the differences of statistical significance depending on the variable functional level، were confined between the head of the Division and the trainer for the benefit of the coach. In the light of the results of this study، the researcher recommends the distribution of tasks among the workers in the sporting activity commensurate with their abilities and potential، and the use of the strengthening and promotion of officials in the universities and the adoption of the foundations of clear criteria to increase opportunities for progress and career development.

(**Keywords** : work pressures، physical activity ، Jordanian universities).

المقدمة :

تشهد المجتمعات الحديثة على اختلاف أنواعها تغيرات متسارعة وتزايدًا مضطردًا في عدد وحجم المؤسسات، وما يساعد هذه المنظمات على الاستمرارية وتحقيق الأهداف المنشودة هو الموارد البشرية المتخصصة، ولأسباب مختلفة ومتنوعة، تبرز معيقات تحول دون قيامهم بدورهم كاملا، الأمر الذي يسهم في عدم المقدرة على أداء العمل المطلوب منهم وبالمستوى الذي يتوقعه منهم الآخرون، ومتى ما حدث ذلك فإن العلاقة التي تربط الموظف بالمنظمة تأخذ محورا له آثاره السلبية على الفرد والمنظمة وبيئة العمل ككل.

إن الفرد في أي منظمة يعد الاساس وأهميته تفوق أهمية أي عنصر من عناصر أو وسائل الإنتاج الأخرى، في نفس الوقت فإن الفرد له اتجاهاته وتفكيره وآراءه الخاصة وعواطفه ودوافعه وطموحاته التي توجه سلوكه وتتحكم به وبذلك هناك صعوبة في التحكم والسيطرة على أي من مكونات البيئة النفسية للفرد، كما لا يمكن استخدام معايير ثابتة للتحكم في التصرفات الإدارية والسلوك التنظيمي تجاه جميع الأفراد العاملين في المنظمة إذ أن كل فرد منهم له ما يميزه عن غيره والفرد نفسه يتغير من موقف

إلى آخر ومن وقت إلى آخر بحسب ما يؤثر فيه وما يحرك تفكيره (فليه ، 2005).

ويشير بوزويل (Boswel،et al، 2004) أن أهمية دراسة العلاقة بين المنظمة والأفراد العاملين فيها يعود إلى أهمية العمل ذاته وأثره البالغ في حياة الأفراد، كما أن له الأثر نفسه في استمرار وبقاء المنظمة بصفة عامة، فضلا عن أثره على نفسية العامل واتزان مشاعره وتامين الحياة السعيدة له، والتي تجعل منه عضوا فعالا في مجال عمله ومجتمعه.

وتعد ضغوط العمل من القضايا التي لازمت الإنسان منذ وجوده على الأرض، وليست وليدة العصر الحديث، وإنما هي موجودة منذ وجد الإنسان على الأرض، إلا أنها زادت وظهرت بصورة أكثر وضوحًا في العصر الحديث، نتيجة لزيادة المنظمات وعدد العاملين فيها وتضخم حجمها وزيادة أعباء العمل وتعقد بيئاتها وكثرة متطلبات الحياة وتداخلها.

وتؤكد حنان، (2002) أن الاهتمام المتزايد من الباحثين في مجالات عديدة بموضوع ضغوط العمل يعود إلى ما تسببه من آثار نفسية وجسدية ضارة مثل الاكتئاب وأمراض القلب، وإلى ما تسببه من انعكاسات سلبية على سلوك الأفراد واتجاهاتهم وأدائهم بالعمل متمثلاً في انخفاض الشعور بالانتماء للمنظمة وارتفاع معدل الغياب وزيادة نسبة الخطأ، وإلى ما تسببه من انعكاسات سلبية على أداء المنظمات نتيجة لغياب العاملين وانخفاض الإنتاجية وحوادث العمل والتأمين الصحي.

ويشير حريم (2006) إلى أن المنظمات المعاصرة تواجه في الحاضر والمستقبل ضغوطات وتحديات متزايدة ومعقدة لم يسبق لها مثيل، وتؤثر بشكل كبير على أدائه، لذا ينبغي إدراك هذه التحديات وتفهمها جيدا ومعالجتها بنجاح وفاعلية.

ويؤكدEllis & Shockley-Zalabak) ، (2000 شهدت اهتمام الباحثين في مجال السلوك التنظيمي، وعلم النفس الصناعي، وعلم الاجتماع التنظيمي من خلال دراسة العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي، التي تشتمل على متغيرات مثل الرضا والضغوط، حيث تعد هذه العوامل من أكثر العوامل أهمية نظرا لما تخلفه من آثار على سلوك الأفراد ومواقفهم تجاه وظائفهم ومنظماتهم، خاصة أن تحسين الأداء الوظيفي مطلب مهم تسعى إليه كل منظمة، وذلك من خلال محاولتها الدائمة العمل على تعزيز وتدعيم الرضا، وإزالة أو تحييد العوامل أو المسببات التي تؤدي إلى ضغوط العمل لدى الأفراد المنتمين لها لأن ذلك كله يؤدي إلى تحقيق مستوى عال من الأداء الوظيفي.

يتفق عدد كبير من الباحثين والدارسين في تحديد المقصود بضغوط العمل ومصادرها فقد عرفها عبد الجواد (2000) بأنها مجموعة من المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الأفراد والتي ينتج عنها مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل، أو في حالتهم النفسية والجسمانية، أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعل الأفراد في بيئة عملهم التي تحوي الضغوط.

ويرى معروف (2001) أن الضغوط هي حالة نفسية وذهنية واجتماعية تنتاب الإنسان وتتسم بالشعور بالإرهاق الجسمي والبدني الذي قد يصل إلى الاحتراق، كما تتسم بالشعور بالضيق والتعاسة وعدم المقدرة على التأقلم مع ما يصاحب ذلك من عدم رضا عن النفس أو المنظمة أو المجتمع بصفة عامة.

كما يؤكد، (Greiner& Krause، 2005) أن ضغط العمل يحدث نتيجة لوجود متطلبات للوظيفة أو للعمل غير متوافقة مع القدرات العقلية والجسمية والفسيولوجية للموظف مما يجعله غير متوازن في أداء مهامه.

ويرى الدوسري، (2005) أن ضغوط العمل تتفاوت من حيث طبيعتها ودرجة تأثيرها على الأفراد، فقد تخدم الضغوط أغراضاً مفيدة وقد تكون دافعاً لإجادة العمل والمنافسة والتفوق، وقد تشكل فرصاً للتحسين والتطوير، علاوة على كونها قد تكون مصدراً للابتكار وتطبيق الأفكار الإبداعية ولكنها من جهة أخرى قد تسبب أضراراً كثيرة على المستوى الشخصي والتنظيمي، لذلك فإن هناك قدراً مقبولاً أو صحياً للضغوط ينتج عنه آثارا إيجابية، فإذا قلت الضغوط أو زادت عن هذا القدر أصبحت ضارة وخطيرة،.

بينما يرى مصطفى(2005) أن لضغوط العمل آثارها السلبية والتي ينبغي التعامل معها لاحتوائها في أضيق نطاق، فالضغوط والعمل يسيران جنبا إلى جنب، وذلك لسبب واحد هو أن العاملين في المهن المختلفة يتعرضون لدرجات مختلفة من الضغوط، وعلى قمة هذه المهن التعليم فالعاملون في هذا المجال سواء كانوا مديرين أو مشرفين غالبا ما يتعرضون لمواقف أو لمسؤوليات تفوق متطلباتها قدراتهم، أو يقومون بإنجازها على حساب مهام أخرى.

بكل الأحوال إذا كان الأفراد لا يعلنون عن معاناتهم من ضغوط العمل فإن هذا لا يعني أن الأعمال لا تسبب الضغوط، لذلك ينبغي على المنظمات والمؤسسات بكل تفرعاتها وتنوعاتها أن تهتم بالعوامل المسببة لضغوط العمل، وان تعمل على إزالتها وتحييدها، لما لذلك من أثر في رفع مستوى رضا العاملين الوظيفي وتحسين مستويات أدائهم وإنتاجيتهم ومعنوياتهم، مما سيؤدي إلى زيادة إيمانهم بأهداف وقيم المنظمة التي يعملون بها واستعدادهم لبذل المزيد من الجهد والعمل لتحقيق الأهداف المنشودة .

والجامعات جزء مهم ورئيس في هذه المنظمات الحيوية والتي يقع على عاتقها إعداد الشباب من كافة الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والثقافية والصحية، وحتى تحقق الجامعات أهدافها كان من الضروري توفير جوانب الرعاية المختلفة لهم، لذلك أنشئت عمادات لشؤون الطلبة، لإتاحة الفرصة أمامهم لممارسة الأنشطة والبرامج بأنواعها المختلفة (الدايل،1999)، حيث يوجد في كل جامعة وكلية جهاز متخصص يتولى مسئولية ورعاية الشباب من خلال ما يقدمه من خدمات وأنشطة وبرامج متنوعة، لاستثمار طاقاتهم، وإشغال أوقات فراغهم، وإشراكهم في مواقف فعلية مشابهة لما سيخوضونه في المستقبل.

ويؤكد متولي (2007)، أن الجامعات في الوقت الحاضر لم تعد مؤسسات تعليمية فحسب، فالجامعة منظمة ينتمي إليها الطالب خلال مرحلة من أهم مراحل حياته ليجد فيها إشباعا لمختلف جوانب شخصيته فيتلقى العلم والمعرفة ويتدرب على استخدام المنهج العلمي في كافة شؤون حياته، وينمي خبراته وهواياته ويشبع حاجاته ورغباته من خلال المشاركة المتاحة له في كافة جوانب النشاط، لذا يجب على الجامعة وضع كافة إمكاناتها المادية والبشرية لتقديم الخدمة المناسبة لطلبتها.

لقد أصبحت دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الاردنية تقوم بأعمال ومهام كبيرة ومتعددة ومتنوعة في رعاية الحركة الرياضية داخل وخارج الجامعة، فنظرا لتزايد أعداد الطلبة ولتنوع اهتماماتهم من جهة ونظرا لمتطلبات العمل الفني والإداري للعاملين في هذه الدوائر من خلال توفير البرامج والأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والترويحية، بحيث أصبح العمل في دوائر النشاط الرياضي يتسم بالزخم والأعباء المتعددة والتي تشكل ضغوطا على العاملين في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

يتعرض العاملون في مؤسسات التعليم العالي للعديد من مصادر الضغوط في بيئة العمل ولما كانت مقدرة الأفراد العاملين على تحمل الضغوط محدودة عند مستوى معين فإن مقدرتهم على تجنبها تبدأ بالنفاذ، مما يخلق عندهم توتراً وقلقًا ينعكس على صحتهم وإنتاجية عملهم، وحيث أن دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية كغيرها من منظمات الأعمال التي يواجه فيها العاملون الضغوط، ومن خلال عمل الباحث في مجال الرياضة الجامعية عموما والنشاط الرياضي خصوصا، فإنه ربما تؤثر هذه الضغوط على أدائهم ونشاطهم وتفاعلهم اليومي مع الطلبة والفرق الرياضية، لذا كان من الضروري التعرف الى الضغوط المهنية التي يواجهها العاملون في دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية، للعمل على تقليلها والتخفيف من حدتها وتوفير بيئة عمل مناسبة للعاملين قدر المستطاع، بما يكفل تقديم كل وسائل الخدمة الفضلى للطلبة في الجامعات الأردنية ومن مختلف المستويات.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النقاط الآتية:

– تكتسب هذه الدراسة أهميتها من محاولة الباحث التعرف الى موضوع الضغوط بصفة عامة وضغوط العمل في المجال الرياضي وخصوصا لدى العاملين في دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية، وتبصيرهم بأهمية استكشاف الوضع القائم لأداء العاملين في الوقت الراهن.

– إن موضوع الضغوط بصفة عامة وضغوط العمل في المجال الرياضي بشكل خاص من المواضيع الهامة التي تتعلق بعنصر مهم في المنظمات وهو العنصر البشري الذي يعتبر الأساس الذي تقوم عليه المنظمات حيث أن الاهتمام بهذا العنصر بشكل فعال ينعكس على الفرد والمنظمة وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة لها.

– تعتبر من الدراسات القليلة جدا في المجال الرياضي التي تبحث ضغوط العمل في الجامعات الأردنية وفي دوائر النشاط الرياضي تحديدا، وذلك لما لهما من اثر كبير وبالغ في كفاءة وفعالية أداء المنظمات الرياضية الجامعية.

– تساعد هذه الدراسة في توجيه أنظار المسئولين في الجامعات الأردنية للتعامل مع الضغوط التي تواجه موظفي دوائر النشاط

الرياضي في الجامعات الأردنية ومحاولة التغلب عليها أو الحد منها لزيادة فاعلية الأداء لموظفيهم وزيادة مستوى إنتاجيتهم بأقل ما يمكن من الجهد والخسائر

– يأمل الباحث بأن تسهم هذه الدراسة الحالية في إثراء المكتبة المحلية والعربية في مجال البحوث العلمية التي تعنى بدراسة ضغوط العمل في المجال الرياضي عموما والجامعات خصوصا.

– من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة وتطبيقاتها في تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تخدم القيادات الإدارية الرياضية في الجامعات الأردنية والتعرف الى مستوى ضغوط العمل لديهم، وذلك من واقع التحليل الإحصائي والنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف الى:

- مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية.
- الفروق الإحصائية لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا للمتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة والمستوى الوظيفي).

أسئلة الدراسة:

تضمنت الدراسة السؤالين التاليين؟

- ما مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا للمتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة والمستوى الوظيفي).

حدود الدراسة:

تضمنت الدراسة الحدود الآتية:

أولا: الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية.

ثانيا: الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2014.

ثالثا: الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية.

الدراسات السابقة

قام الباحث بالرجوع إلى العديد من الدراسات المشابهة والمرتبطة بموضوع الدراسة وهي متسلسلة من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت المشرفي (2014) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ضغوط العمل وعلاقتها بالحراك المهني بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، والعلاقة بينهما من وجهة نظر الإداريين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم تصميم استبانة كوسيلة لجمع البيانات اللازمة، طبقت على(162) مدير دائرة ورئيس قسم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ان درجة ضغوط العمل في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان جاءت متوسطة، كذلك جاءت درجة الحراك المهني بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان متوسطة، كذلك عدم وجود فروق في درجة ضغوط العمل تعزى إلى متغير الوظيفة الحالية، والمؤهل العلمي، ووجود فروق في ضغوط العمل تعزى إلى سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة القصيرة.

كما أجرى طلافحة (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، والمشكلات الناجمة عنها، ومعرفة أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، في تقديراتهم لمستوى تلك الضغوط. تكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة موزعين على أربع مديريات للتربية في عمان. تم إعداد أداة استبانة لقياس مستوى ضغوط العمل عند المعلمين وأظهرت النتائج أن ضغوط العمل التي تواجه المعلمين كانت بمستوى مرتفع على الأداة ككل، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط العمل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وللخبرة ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة(10–5سنوات)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أما دراسة الشراري (2012) فقد هدفت إلى التعرف الى ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة الجوف من وجهة نظر مدراء الدوائر الإدارية، بلغت عينة الدراسة (68) من مدراء الدوائر الإدارية، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة كأداة قياس، توصلت

نتائج الدراسة أن مستوى ضغوط العمل جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بمجالات عبء العمل وغموض الدور تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والعمر.

كما قام خليفات والمطارنه (2010) بدراسة هدفت التعرف الى أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن، وقد تم تطوير استبانتين تم توزيعها على عينة الدراسة البالغة (331) مديرا ومديرة، و(985) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الضغوط في الأداء لدى المديرين كان متوسطًا، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي والخبرة والعمر والحالة الاجتماعية.

أما القريشي (2010) فقد قامت بدراسة هدفت التعرف الى ضغوط العمل وأثرها في دوران العمل، حيث تكون مجتمع الدراسة من العاملين في المراكز الحدودية في المنطقة الشرقية وعددهم (2000) شخص، تم اختيار عينة ملائمة حجمها(367) شخصا من مجتمع الدراسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على وصف البيانات، وتحليلها والتي تم جمعها بواسطة أداة الدراسة (الاستبان) وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها، أن مستويات ضغوط العمل لدى العاملين في المراكز الحدودية بالمنطقة الشرقية في عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك أن من أهم ضغوط العمل لدى العاملين في المراكز الحدودية بالمنطقة الشرقية جاء وفق الترتيب التالي : البيئة المادية، العبء الوظيفي، غموض الدور، العلاقات في العمل، المشاركة في صنع القرار، القيادة، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل، ودوران العمل مرتب تنازليا بالنقل أولا ثم الاستقالة وأخيرا التقاعد المبكر.

كما أجرى الزعبي وحجازي(2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر ضغوط العمل على الدافعية نحو العمل لدى موظفي المجلس الأعلى للشباب في الأردن من وجهة نظرهم .وتكون مجتمع الدراسة من (165) فردا، واستخدمت الاستبيان بغرض جمع البيانات، وتوصلت إلى نتائج أهمها وجود مستوى عام متوسط من ضغوط العمل وتشمل مصادر الضغوط فيها على (عبء العمل، الإحباط الوظيفي، العمليات المؤسسية، ظروف العمل المادية، شخصية الفرد، المصادر النفسية، المصادر السلوكية)، وقد حصل محور عبء العمل على أعلى المتوسطات الحسابية، ووجود مستوى عام عالي من الدافعية نحو العمل، وكذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية لضغوط العمل على الدافعية نحو العمل لدى أفراد العينة.

وفي دراسة أبو العلا (2009) فقد هدفت إلى التعرف الى أثر مستوى ضغوط العمل على درجة الولاء التنظيمي عند المديرين العاملين في وزارة الداخلية والأمن الوطني بقطاع غزة، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، واقتصرت عملية التوزيع على أسلوب العينة العشوائية الطبقية ، بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (147) مدير من مديري وزارة الداخلية والأمن الوطني من مختلف الأجهزة والإدارات والمديريات المدنية، ولقد خلصت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن مستوى ضغوط العمل الذي يشعر به المديرون ظهر بوجه عام ضعيف، وأن عبء العمل هو أكثر العوامل تأثيرًا على الضغوط ثم صراع الدور، ثم الثقافة التنظيمية.

وأجرى الطحاينة (2008) دراسة هدفت التعرف الى ضغوط العمل وسبل مواجهتها لدى الأعضاء العاملين في الاتحادات الرياضية في الأردن، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (106) عضوا، أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى ضغوط العمل كان متوسطا بشكل عام، وان أكثر المشاكل المسببة لضغوط العمل عدم المشاركة في صنع القرار، العبء الوظيفي، ثم غموض الدور.

وقام شينغCheng) ، (2008 بدراسة هدفت التعرف العلاقة بين مستوى الضغوط وتقدير الذات، والاحتراق النفسي، ونية ترك المعلم لمهنة التدريس، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (508) معلم ومعلمة في تايوان، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين ضغوط العمل وبين الراتب، وساعات العمل، والخبرة، والجنس، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمؤهل العلمي. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الاحترام، والنية لترك العمل في مهنة التدريس، في حين كانت هناك علاقة سلبية بين مستوى الضغوط، وتقدير الذات.

وقام (Polman، Holt، Nicholls & ، 2006،Bloomfield) بدراسة كيفية على عينة مكونة من ثمانية لاعبين محترفين في رياضة الرجبي (7 ايرلنديين ولاعب نيوزلندي يلعبون لأحد الفرق الأوروبية في الرجبي) وذلك بهدف التعرف إلى مصادر ضغوط العمل التي يواجهونها،

والاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها، وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر العوامل المسببة للضغوط هي: الخوف من الإصابة، والخوف من الفشل في الأداء، والنقد من المدرب أو اللاعبين، والضغوط الناجمة عن التدريب والمنافسات.

كما أجرى المعاني، أيمن عودة، أخو أرشيدة عبد الحكيم عقلة (2006) دراسة هدفت إلى تحليل ضغوط العمل التي يشعر بها الجهاز التمريضي في مستشفى الجامعة الأردنية، وذلك من خلال التعرف الى مصادرها، وبيان أثر تلك المصادر على مستوى ضغط العمل الكلي، واختبار الفروق في مستوى ضغط العمل الذي يشعر به المبحوثون تبعاً لاختلاف خصائصهم الديمغرافية. شملت الدراسة عينة عشوائية بلغت (300) ممرض /ممرضة من العاملين في المستشفى. واعتمد تحليل بياناتها على التحليل الإحصائي الوصفي، ومعامل الانحدار، وتحليل التباين الأحادي(ANOVA) ، واختبار .t-test وكانت أهم نتائجها شعور المبحوثين بضغوط متوسطة في العمل، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات ضغط العمل على مستوى ضغط العمل الكلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ضغط العمل الذي يشعر به المبحوثون تعزى لخصائصهم الديمغرافية باستثناء متغيري المهنة والمؤهل العلمي.

وقام تشارلز جورج Charlis Jorge (2005) المدير الطبي لمعهد القلب البريطاني بدراسة بعنوان التأثيرات البيولوجية الناتجة عن ضغوط العمل للمديرين الرياضيين، وذلك بهدف التعرف الى التأثير البيولوجي لضغوط العمل والتعرف الى أهم مصادر ضغوط العمل، وسعت الدراسة إلى تقديم دليل بيولوجي عن العلاقة بين ضغط العمل وعملية الايض (اضطراب عملية إحراق الدهون في الجسم) حيث يظهر على المصابين أعراض مثل السمنة وارتفاع نسبة السكر في الدم وارتفاع نسبة الترايجليسريدس، كما أشارت إلى أن نقص المعلومات وتزيفها وأشارت الدراسة إلى إن أهم مصادر ضغوط العمل تتمثل في الضغوط التنظيمية، وحدود الدور ومستوى السلطة والمسئولية، بالإضافة إلى تدخل أصحاب القرار السياسي.

كما قام اسنستات وفلمر Eisentant&Felmer (2002) بدراسة بعنوان الكفاءة الوظيفية وعلاقتها بضغوط العمل، وذلك بهدف التعرف الى العلاقة بين الكفاءة الوظيفية وضغوط العمل وقد أوضحت الدراسة أن أهم مصادر ضغوط العمل تمثلت في عبء العمل، عدم كفاية فرص التدريب، عدم الحصول على نتائج الأداء أو معلومات كافية عنها.

وأجرى الحتاملة (2002)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أسباب ومصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (87) طالبا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك وجودا لمصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية وبمستويات ملموسة، حيث كانت عالية بالنسبة للمصدرين عبء النشاط الرياضي، والمستقبل الوظيفي.

وأخيرا (Stilger،Etzil، Lantz، & 2001) بدراسة طولية لمعرفة الضغوط التي يتعرض لها المدربون العاملون في الجامعات الأمريكية خلال العام الدراسي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأمور المادية والأمور الأكاديمية كانت أهم مصدرين للضغوط التي يعاني منها المدربون طوال العام، كما بينت النتائج أن مستوى الضغط يتغير مع الزمن حيث وصل إلى أعلى مستوى في منتصف الفصل وفي نهاية الفصل الثاني، كما أظهرت النتائج أن مستوى الضغط عند المدربات أعلى منه عند المدربين إلا أن الفارق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية.

التعليق على الدراسات السابقة:

كان للدراسات العربية والأجنبية السالفة الذكر، فضلا في طرح موضوع ضغوط العمل في المؤسسات المختلفة، والتي سلطت الضوء على هذا المجال الحيوي، فقد وتحدثت هذه الدراسات عن قطاعات عمل مختلفة سواء معلمين أو موظفين أو عسكريين أو طلبة، واختلفت أحجام العينات في هذه الدراسات، كما استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، كما استخدمت التحليل الإحصائي الذي يناسب كل دراسة، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بان مجتمع الدراسة هم من موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بصورته المسحية نظراً لملائمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية، والبالغ عددهم (175) موظفا

وموظفة، وذلك حسب المعلومات التي حصل عليها الباحث من الجامعات الأردنية للعام الجامعي2015/2014

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (57) موظفا وموظفة من موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية، أي ما نسبة (32.57%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة .

جدول (1) وصف خصائص عينة الدراسة وفقا للمتغيرات

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة (%)
النوع الاجتماعي	**ذكر**	**49**	**%.85.96**
	أنثى	**8**	**%14.03**
المستوى الأكاديمي	**دبلوم**	**7**	**%12.22**
	بكالوريوس	**35**	**%61.40**
	دراسات عليا	**15**	**%26.31**
المستوى الوظيفي	**مشرف**	**18**	**%31.57**
	مدرب	**17**	**%29.82**
	رئيس شعبة	**8**	**%14.03**
	مدير	**14**	**%24.56**
سنوات الخبرة	**اقل من 5 سنوات**	**11**	**%24.56**
	من 5- اقل من 10 سنوات	**18**	**%31.57**
	10 سنوات فأكثر	**28**	**%49.12**

أداة الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة، باعتبارها أكثر ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات، بهدف تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وقد اتبع في إعداد أداة الدراسة الأسس العلمية لتطويرها وإخضاعها لاختبارات الصدق والثبات وفقاً للخطوات الإجرائية التالية:

تطوير أداة الدراسة: تم تطوير أداة الدراسة انطلاقا من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، ومن خلال الإطلاع على الأدبيات المتصلة والدراسات السابقة مثل دراسة (المشرفي، 2014) الخليفات والمطارنه، 2010)، ودراسة (ابو العلا، 2009) ، ودراسة (الطحاينة، 2008)، ودراسةBakhshi)،et..al ، 2008).

تكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الأولية لموظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية وتشمل المعلومات العامة وهي: النوع الاجتماعي والمستوى الأكاديمي والمستوى الوظيفي وسنوات الخبرة .

الجزء الثاني: ويشتمل على استبانة مكون من مجموعة من المجالات في كل مجال عدد من الفقرات تدور حول ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (49) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: صراع الدور(8) فقرات، غموض الدور(10) فقرات، عبء العمل (8) فقرات، بيئة العمل المادية(6) فقرات، الإبداع وفرص التقدم الوظيفي (7) فقرات، الثقافة التنظيمية (10) فقرات.

تم تصنيف إجابات فقرات محاور الدراسة في الجزء الثاني من أداة الدراسة وفقا لتدريج ليكرت الخماسي (Likert) وحدد بخمس إجابات حسب أوزانها يا وحسب درجة الموافقة على النحو الآتي:

موافق بشدة وتمثل (5 درجات).

موافق وتمثل (4 درجات).

متردد وتمثل (3 درجات).

غير موافق وتمثل (درجتان).

غير موافق بشدة وتمثل (درجة واحدة).

لفهم المدلولات الإحصائية لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية، فقد اعتمد الباحث درجات الحكم على مستوى الضغوط وفقا للمعادلة التالية:

المدى = أعلى درجة – اقل درجة / تقسيم المستويات = 5-1 / 3 = 3/4= 1.33

مرتفع	متوسط	منخفض
(3.67 فما فوق)	(3.66-2.34)	2.33 -1

وبناءً على ذلك إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرة أكثر من (3.67) فيكون مستوى الضغوط مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي(2.34–3.66) فان مستوى الضغوط متوسطا، وإذا كان المتوسط الحسابي (1– 2.33) فيكون مستوى الضغوط منخفضا.

صدق الاداة:

تم التأكد من الصدق الظاهري لاستبانة الضغط الوظيفي من خلال عرضها على (6) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة حيث طلب منهم إبداء الرأي حول ملائمة فقرات المقياس لقياس الأغراض التي وضعت لأجلها من حيث وضوح عباراتها ومضمونها والصياغة واللغة، ومناسبة العبارات للمجال الذي تندرج تحته، وكذلك إضافة أو حذف أية عبارة وإضافة أية مقترحات يرونها مناسبة قد تثري الدراسة، حيث أجريت التعديلات المناسبة في ضوء توجيهات المحكمين وأرائهم.

ثبات الاداة:

للتحقق من ثبات مقياس الدراسة قام الباحث باستخراج معامل الثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Crombach Alpha) والجدول(2) يبين ذلك:

جدول(2) قيم معاملات الثبات لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى المستوى الكلي

المحور	معامل الثبات
صراع الدور	082.
غموض الدور	0.79
عبء العمل	0.84
بيئة العمل المادية	0.80
فرص التقدم الوظيفي	0.83
الثقافة التنظيمية	0.76
معامل ثبات الأداة ككل	0.84

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم تطوير الاستبانة وإعدادها بصورتها النهائية قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:

1. تم توزيع (65) استبيانا على موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية.
2. بلغ عدد الاستبيانات المسترجعة (60) استبيانا.
3. تم حذف (3) استبيانات لعدم استيفائها الشروط حيث بلغ عدد الاستبيانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (57) استبانة.
4. قام الباحث بالإشراف الكامل على توزيع المقياس على عينة الدراسة، حيث كان متابعا لجميع أفراد العينة والتأكيد على أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

النوع الاجتماعي: وله فئتان (ذكر، وأنثى)

المستوى الأكاديمي: وله ثلاث مستويات (دبلوم وبكالوريوس ودراسات عليا)

المستوى الوظيفي: وله أربع مستويات (مشرف ومدرب ورئيس شعبة ومدير)

سنوات الخبرة : ولها ثلاث مستويات(اقل من 5 سنوات و من 5– اقل من 10 سنوات و 10 سنوات فأكثر.

المتغير التابع : مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمجالاتها.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم معالجة البيانات باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك محور أن تمت عملية جمع البيانات ومن ثم فرزها وترميزها والأساليب التي تم استخدامها في هذه الدراسة جاءت كالتالي: (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحادي واختبار(Tukey HSD) للمقارنات البعدية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشها، محور جمع البيانات وتحليلها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لتسلسل أسئلتها وكذلك مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتوصيات المنبثقة عن هذه النتائج:

السؤال الأول: ما مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية. ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ضغوط العمل ككل وللمجالات. والأهمية، وجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية

المحور	المجال	ترتيب المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	فرص التقدم الوظيفي	1	7	3.33	1.41
2	صراع الدور	2	8	3.07	0.73
3	الثقافة التنظيمية	3	10	3.07	0.93
4	غموض الدور	4	10	3.01	0.87
5	بيئة العمل المادية	4	6	3.01	0.91
6	عبء العمل	6	8	2.7939	0.67
	المجموع الكلي			3.051	0.92

يتضح ومن خلال الجدول (3) أن مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية بشكل عام قد جاء بدرجة متوسطة كما يتضح أن ترتيب محاور مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تمثلت في احتلال محور" فرص التقدم الوظيفي " الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.33)، وبانحراف معياري (1.41) وجاء محور" صراع الدور" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.07) وبانحراف معياري (0.73) بينما جاء محور" الثقافة التنظيمية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.07) وبانحراف معياري (0.93)، بينما احتل محور" غموض الدور" الرابعة بمتوسط حسابي (3.01) وبانحراف معياري (0.87)، بمتوسط حسابي (3.01) وبانحراف معياري (0.91)على التوالي بينما احتل محور"عبء العمل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.79) وبانحراف معياري (0.67) وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحاور(3.05) وبانحراف معياري (0.92)، وتاليا المحاور حسب الترتيب.

أولا: فرص التقدم الوظيفي

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال فرص " التقدم الوظيفي "

الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	إذا رغبت أن أترقى لمرتبة أعلى فيجب علي أن ابحث عن عمل آخر	2	3.40	1.25	متوسط
	لا تحدد وظيفتي مسارا للتطور المهني خلال المستقبل	3	3.24	1.31	متوسط
	لم تمنحني الإدارة الفرصة لتقديم الأفكار الإبداعية لتحسين وتطوير العمل	3	3.24	1.24	متوسط
	فريق العمل الذي اعمل فيه لا يرغب في انجاز الأعمال بتميز	6	3.17	1.32	متوسط
	الإدارة لا تعلم عن الأعمال المميزة التي أقوم بها	5	3.19	1.25	متوسط
	لا تشجع الإدارة على القيام بالإبداعات والابتكارات	7	2.98	1.32	متوسط
	لا يوجد فرص للترقية والتقدم في عملي الحالي	1	4.12	1.84	مرتفع
	الكلي		3.33	2.08	متوسط

يتضح من الجدول (4) أن الفقرة (7) " لا يوجد فرص للترقية والتقدم في عملي الحالي" احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.12) وبانحراف معياري (1.84)، يليها فقرة (1) " إذا رغبت أن أترقى لمرتبة أعلى فيجب علي أن ابحث عن عمل آخر "، بمتوسط حسابي (3.40) وبانحراف معياري(1.25)، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) " فريق العمل الذي اعمل فيه لا يرغب في انجاز الأعمال بتميز" بمتوسط حسابي (3.17) وبانحراف معياري (1.32)، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (6) " لا تشجع الإدارة على القيام بالإبداعات والابتكارات " بمتوسط حسابي (2.98) وبانحراف معياري (1.32) في حين بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.33) وبانحراف معياري (2.08)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة العمل الإدارية في الجامعات وفي المجال الرياضي ووفقا للهيكل التنظيمي والتسلسل الإداري والذي يحد من فرص التطور والتقدم الوظيفي، دون النظر إلى حاجات العاملين ورغبتهم بالحصول على فرص التقدم والتطور الوظيفي بشكل يتناسب مع مؤهلاتهم والانطلاق نحو التغيير والتجديد إلى الأفضل على الصعيدين الشخصي والوظيفي، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تؤكد أن عدم الاستقرار الوظيفي والخوف من المستقبل وقلة الفرص الوظيفية المناسبة التي تساعد في التطور الوظيفي وعدم اكتساب مهارات ومعارف وخبرات جديدة لتطوير العاملين تنعكس بشكل سلبي على العمل وعلى العاملين وهي تعتبر من أهم الضغوط التي تواجه العاملين كدراسة المشرفي (2014)، ودراسة خليفات (2010)، ودراسة الطحاينه (2008) والحتامله (2002).

ثانيا: صراع الدور:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمجال " صراع الدور "

الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	أعاني من خلافات مهنية بيني وبين زملاء العمل	8	2.33	1.22	ضعيف
	ما اتخذه من قرارات ومواقف تؤثر على مصالح الآخرين من حولي	5	3.08	0.72	متوسط
	أنجز أعمالا بطريقة اعتقد أنها خاطئة	1	3.66	1.05	متوسط
	الضغوط الاجتماعية تؤثر على متطلبات العمل " الوساطة"، التدخلات الأخرى	3	3.28	1.13	متوسط
	أقوم بأداء أعمال تكون مقبولة عند شخص ومرفوضة عند الآخرين	7	2.45	1.08	متوسط
	اشعر بتضارب في بعض الأعمال بين المهام المطلوبة واعتقاداتي الخاصة	3	3.28	1.20	متوسط
	القرارات والسياسات العليا يشوبها بعض التناقضات	2	3.64	0.97	متوسط

أحيانا				
أجد نفسي أحيانا في مأزق بين مديري المباشر والموظفين عندي	**6**	**2.87**	**1.18**	**متوسط**
	الكلي	**3.07**	**1.07**	**متوسط**

يتضح من الجدول (5) أن الفقرة (3) " أنجز أعمالا بطريقة اعتقد أنها خاطئة" احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (1.057)، ويليها فقرة (7) "القرارات والسياسات العليا يشوبها بعض التناقضات أحيانا"، بمتوسط حسابي (3.64) وبانحراف معياري (0.972)، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) " أقوم بأداء أعمال تكون مقبولة عند شخص ومرفوضة عند الآخرين" بمتوسط حسابي (2.45) وبانحراف معياري (1.086)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (1) " أعاني من خلافات مهنية بيني وبين زملاء العمل" بمتوسط حسابي (2.33) وبانحراف معياري (1.22)، في حين بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.07) وبانحراف معياري (1.07)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو العلا (2009)، والطحاينه (2008)، والتي أكدت على أن الذين أتيحت لهم فرص المشاركة في صنع القرار وتمت استشارتهم عند اتخاذ القرار، قد ساعد في رفع ثقة العاملين في أنفسهم ورفع من كفاءتهم الوظيفية وزاد من فرصهم في إثبات ذاتهم وقلل من الإحباط لديهم، على عكس الذين يتم تهميشهم وإقصائهم وتحميلهم أعباء وأعمال اكبر من قدراتهم مما يؤدي إلى عدم رضاهم عن العمل وتقليل مستوى الأداء والانجاز في العمل ولا يساعد على الريادة والتطور والارتقاء بالمستوى الوظيفي ويزيد من حدة الضغوط ويولد لديهم ردود فعل سلبية، واختلفت مع دراسة والكر Walker)،(2010 والتي أظهرت أن الإجهاد، والإرهاق، وانضباط الطالب، وصراع الدور، وعبء العمل، من العوامل الثانوية التي تؤثر في الرضا الوظيفي والأداء في العمل. ويرى الباحث أن قيام الموظفين بأداء الأعمال دون النظر إلى رأيهم أو رضاهم عنها مما يساهم بشكل كبير في شعورهم بعدم الرضا ويولد لديهم ضغوطات وتراكمات تقلل من اندفاعهم نحو القيام بالأعمال بالشكل المطلوب.

ثالثا: الثقافة التنظيمية:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمجال " الثقافة التنظيمية "

الفقرة	**الفقرة**	**الرتبة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المستوى**
.1	**المدراء في المؤسسة لا يقدرون على اتخاذ وصناعة القرار**	**4**	**3.07**	**1.29**	**متوسط**
.2	**لا تستخدم المنافسة البناءة بين الإدارات لرفع كفاءة الأداء**	**7**	**3.01**	**1.21**	**متوسط**
.3	**موظفو المؤسسة لا يتمتعون بروح المسئولية والانضباط في أداء عملهم**	**3**	**3.15**	**1.20**	**متوسط**
.4	**تتصف علاقات الموظفين بالسلبية ويهتم كل موظف بمصالحه الخاصة**	**5**	**3.07**	**1.30**	**متوسط**
.5	**لا تمتلك المؤسسة رؤية تنظيمية واضحة**	**1**	**3.21**	**1.23**	**متوسط**
.6	**الإدارة العليا غير قادرة على فض الخلافات والنزاعات لدى المستويات الإدارية المتوسطة والدنيا**	**6**	**3.07**	**1.19**	**متوسط**
.7	**أهداف المؤسسة التي تطمح القيادة للوصول إليها غير واضحة وغير مفهومة**	**1**	**3.21**	**1.27**	**متوسط**
.8	**النظام الإداري في المؤسسة ضعيف و لا يعالج المشاكل**	**9**	**2.96**	**1.11**	**متوسط**
.9	**عملية الاتصال في المؤسسة غير فعالة غير مفيدة**	**8**	**3.00**	**1.19**	**متوسط**
.10	**اشعر بان قيادة المؤسسة تتصرف بطريقة حازمة لمعالجة القضايا والأحداث في المؤسسة**	**10**	**2.96**	**1.22**	**متوسط**
		الكلي	**3.07**	**1.22**	**متوسط**

يتضح من الجدول (6) أن الفقرة (5) "لا تمتلك المؤسسة رؤية تنظيمية واضحة" احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (1.235) ويليها فقرة (7) " أهداف المؤسسة التي تطمح القيادة للوصول إليها غير واضحة وغير مفهومة "، بمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (1.27) بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (8) " النظام الإداري في المؤسسة ضعيف ولا يعالج المشاكل" بمتوسط حسابي (2.96) وبانحراف معياري (1.11) وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (10) "اشعر بان قيادة المؤسسة تتصرف بطريقة حازمة لمعالجة القضايا والأحداث في المؤسسة" بمتوسط حسابي (2.96) وبانحراف معياري (1.14) في حين بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.07) وبانحراف معياري (1.22)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الثقافة التنظيمية لدى العاملين من أهم متطلبات النجاح وتزيد من قدرة العاملين على فهم طبيعة أعمالهم وان امتلاك الرؤية التنظيمية الواضحة هي الطريق المناسب لتحقيق أهداف المنظمة وبالتالي تحقيق الرضا والارتياح لدى العاملين، وان توافر الثقة بين الرئيس والمرؤوسين، ووضوح خطوط السلطة والمسئولية يؤدي في النهاية إلى جودة وكفاءة الأداء، وتؤكد البطيخى (2010) أن النظام الإداري القوي والقادر على مسك خيوط العمل بكل كفاءة واقتدار يؤثر ويساهم بشكل كبير في توفير أجواء ايجابية تساعد على رفع مستوى الأداء لدى العاملين وتحقيق أهداف المنظمة، ويتفق هذا مع دراسة أبو العلا (2009) ودراسة القريشي(2010)، ودراسة Charlis Jorge، (2005).

رابعا: غموض الدور:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمجال " غموض الدور "

الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	أقوم بأعمال اشعر بأنها غير ضرورية	6	2.94	1.38	متوسط
.2	حدود صلاحياتي غير واضحة	8	2.82	1.15	متوسط
.3	آلية العمل لتحقيق الأعمال المكلف بها غير واضحة	2	3.21	1.26	متوسط
.4	الأعمال الوظيفية لا تتبع الخطة الإجرائية للمؤسسة	9	2.80	1.14	متوسط
.5	الإدارة العليا لا تفوض صلاحيات واسعة لانجاز الأعمال المكلفين بها	10	2.75	1.07	متوسط
.6	القواعد والإجراءات والأوامر في المؤسسة غير مفهومة للجميع	7	2.91	1.13	متوسط
.7	لا أتمتع بالسلطات الكافية للقيام بالمسئوليات الملقاة على عاتقي	3	3.10	1.12	متوسط
.8	الأهداف الخاصة بوظيفتي غير واضحة	4	3.01	1.14	متوسط
.9	لا يوجد التزام بخطوط السلطة بالجهاز الذي اعمل به	5	3.00	1.13	متوسط
.10	مسئولياتي الوظيفية غير محددة	1	3.56	1.10	متوسط
		الكلي	3.01	1.16	متوسط

يتضح من الجدول (7) ان الفقرة (10) " مسئولياتي الوظيفية غير محددة " احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.56) وبانحراف معياري (1.10)، يليها فقرة (3) " آلية العمل لتحقيق الأعمال المكلف بها غير واضحة"، بمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (1.26)، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) " الأعمال الوظيفية لا تتبع الخطة الإجرائية للمؤسسة " بمتوسط حسابي (2.80) وبانحراف معياري (1.14)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (5) " الإدارة العليا لا تفوض صلاحيات واسعة لانجاز الأعمال المكلفين بها " بمتوسط حسابي (2.75) وبانحراف معياري (1.07)، في حين بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.01) وبانحراف معياري (1.16)، ويفسر هذه النتيجة أن غموض الدور له علاقة قوية مع الأداء الوظيفي للعاملين مما يؤثر سلبا على أدائهم وقدرتهم على مواجهة متطلبات العمل والقيام بالمهام والمسئوليات المطلوبة منهم، فعدم فهم العاملين لما هو مطلوب منهم بشكل واضح ومفهوم يؤدي بالنتيجة إلى الارتباك والتخبط وعدم تحقيق أهداف العمل بالشكل المطلوب، مما يشعر العاملين بالإحباط وعدم الرضا وفقدان المقدرة على التركيز وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطحاينه (2008)، ودراسة المعاني واخو أرشيدة (2006).

خامسا: بيئة العمل المادية:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمحور " بيئة العمل المادية "

الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	يتوقف العمل بسبب نقص الموارد والإمكانات المطلوبة لإتمامه	**1**	**3.59**	**1.20**	**متوسطة**
	الإمكانات المادية والبشرية المطلوبة لانجاز العمل غير متوفرة	**2**	**3.40**	**1.20**	**متوسطة**
	الإضاءة والتهوية في مكتبي تعتبر غير مناسبة لطبيعة عملي	**6**	**2.68**	**1.24**	**متوسطة**
	الضوضاء في مكتبي غير مناسبة لطبيعة عملي	**3**	**2.85**	**1.25**	**متوسطة**
	طبيعة الديكورات والترتيبات داخل المكتب غير مناسبة	**4**	**2.78**	**1.22**	**متوسطة**
	الأدوات والأجهزة المستخدمة في العمل غير مناسبة	**5**	**2.73**	**1.32**	**متوسطة**
	الكلي		**3.01**	**1.44**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (8) أن الفقرة (1) " يتوقف العمل بسبب نقص الموارد والإمكانات المطلوبة لإتمامه " احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (1.10223)، يليها فقرة (2) " الإمكانات المادية والبشرية المطلوبة لانجاز العمل غير متوفرة "، بمتوسط حسابي (3.40) وبانحراف معياري (1.10) بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (6) " الإضاءة والتهوية في مكتبي تعتبر غير مناسبة لطبيعة عملي" بمتوسط حسابي (2.73) وبانحراف معياري (1.10) وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (3) " الضوضاء في مكتبي غير مناسبة لطبيعة عملي" بمتوسط حسابي (2.68) وبانحراف معياري (1.10) في حين بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.01) وبانحراف معياري (1.10)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن بيئة العمل تلعب دورا مهما ورئيسيا وتعتبر محفزا للعاملين، فإذا كانت بيئة العمل جاذبة من خلال توفير كل متطلبات ومستلزمات العمل فان ذلك بالضرورة يؤدي إلى تعزيز العاملين ويحفزهم على القيام بأعمالهم بنشاط وحيوية ويمكنهم من أداء واجبات الوظيفة ومنافسة الآخرين بشكل كبير، وعكس ذلك فانه يؤدي إلى إحباطهم وشعورهم محورم الرضا والتوتر ويشكل ضغطا وعبئا عليهم لعدم قدرتهم على أداء أعمالهم وتحقيق أهداف العمل وبالتالي أهدافهم بالشكل المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Bakshi)،(2008، ودراسة Stigler)،Etzil،Lantz &،(2001 ودراسة المعاني واخو أرشيدة (2006).

سادسا: عبء العمل:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمحور " عبء العمل "

الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	التوقعات عني في المؤسسة التي اعمل بها اكبر من المهارات والقدرات التي امتلكها	3	3.10	1.16	متوسطة
	أتحمل مسئولية عدة أعمال وواجبات منفصلة عن بعضها البعض	5	2.56	0.94	متوسطة
	زيادة أعبائي في العمل مقارنة بالزملاء	7	2.49	1.13	ضعيفة
	يتكرر استدعائي للعمل أيام إجازاتي بصورة كبيرة	6	2.54	1.11	متوسطة
	حجم العمل الذي أقوم به يستنزف أوقات إضافية عن وقت العمل	1	3.24	1.15	متوسطة
	لا استطيع الحصول على وقت راحة أثناء الدوام	8	2.35	1.20	ضعيفة
	وقت العمل اليومي لا يسمح بأداء كل ما أكلف به	2	3.12	1.15	متوسطة
	الأعمال المطلوبة اعتبرها صعبة وبعض الأحيان معقدة	4	2.92	1.11	متوسطة
		الكلي	2.79	1.12	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن الفقرة (5) " حجم العمل الذي أقوم به يستنزف أوقات إضافية عن وقت العمل " احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (1.15)، ويليها فقرة (7) "وقت العمل اليومي لا يسمح بأداء كل ما أكلف به "، بمتوسط حسابي (3.12) وبانحراف معياري (1.15)، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (3) " زيادة أعبائي في العمل مقارنة بالزملاء" بمتوسط حسابي (2.49) وبانحراف معياري (1.13)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (6) " لا استطيع الحصول على وقت راحة أثناء الدوام" بمتوسط حسابي (2.35) وبانحراف معياري (1.20) في حين بلغ المتوسط الكلي للمحور (2.7) وبانحراف معياري (1.12)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حجم العمل الكبير المطلوب من العاملين في دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية، من حيث التحضير والتجهيز لمختلف النشاطات الرياضية على المستوى الداخلي والخارجي، وعلى مدار العام الدراسي الجامعي، بالإضافة إلى الأعمال والمهام الأخرى التي تتطلبها مهام الوظيفة؛ الثقافية والاجتماعية والترويحية، وكذلك التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطلاب الذين يرغبون بممارسة مختلف أنواع النشاطات، مما يولد لدى العاملين الشعور بالضغط الكبير نظرا لكثرة المهام والأعمال من جهة وتحقيق النتائج والمنافسة مع الجامعات والمؤسسات الرياضية المختلفة من جهة أخرى، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الزعبي وحجازي(2008)، ودراسة Eisentant & Felmer (2002).

السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا للمتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة والمستوى الوظيفي).

للإجابة عن هذا السؤال بحسب التفرعات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية بحسب النوع الاجتماعي ؟

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية بحسب النوع الاجتماعي. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.

المحور	ذكور		إناث		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
صراع الدور	**3.02**	**0.72**	**3.41**	**0.70**	**-1.398-**	**0.168**
غموض الدور	**2.94**	**0.91**	**3.42**	**0.43**	**-1.446-**	**0.154**
عبء العمل	**2.76**	**0.62**	**2.98**	**0.94**	**-0.864-**	**0.391**
بيئة العمل المادية	**2.95**	**0.87**	**3.35**	**1.13**	**-1.142-**	**0.258**
فرص التقدم الوظيفي	**3.30**	**1.43**	**3.57**	**1.32**	**-0.501-**	**0.619**
الثقافة التنظيمية	**3.00**	**0.91**	**3.48**	**0.97**	**-1.363-**	**0.179**
الكلي	**2.99**	**0.915**	**3.37**	**0.91**		

دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على محاور" مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي والمتمثلة في محور" صراع الدور" ، محور "غموض الدور "، محور " عبء العمل"، محور" بيئة العمل المادية "، محور" فرص التقدم الوظيفي"، ومحور"الثقافة التنظيمية "حيث بلغ مستوى الدلالة (0.16) و(0.15) و (0.39) و(0.25) و (0.61) و(0.17) على التوالي وهذه القيم اقل من مستوى ($\alpha = 0.05$)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أعداد الإناث اقل بكثير من أعداد الذكور الذين يعملون في دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المشرفي (2014)، كما اختلفت مع نتائج دراسة خليفات والمطارنه (2010).

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية بحسب المؤهل العلمي؟

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهـــــل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صراع الدور	دبلوم	3.30	6016
	بكالوريوس	2.96	8024
	دراسات	3.22	5854
	عليا	3.07	7318
	الكلي		
غموض الدور	دبلوم	3.04	4429
	بكالوريوس	3.09	1.001
	دراسات	2.80	6922
	عليا	3.01	8751
	الكلي		
عبء العمل	دبلوم	2.83	5760
	بكالوريوس	2.74	6919
	دراسات	2.89	6909
	عليا	2.79	6708
	الكلي		
بيئة العمل المادية	دبلوم	2.80	6042
	بكالوريوس	3.05	1.059
	دراسات	3.01	6769
	عليا	3.01	9171
	الكلي		
فرص التقدم الوظيفي	دبلوم	3.04	4644
	بكالوريوس	3.23	1.151
	دراسات	3.71	2.102
	عليا	3.33	1.410
	الكلي		
الثقافة التنظيمية	دبلوم	2.87	6047
	بكالوريوس	3.18	1.025
	دراسات	2.90	8298
	عليا	3.07	9334
	الكلي		

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح أي فئة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات لمحاور "مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير المؤهل العلمي (دراسات عليا، بكالوريوس ، دبلوم ، ثانوية عامة)، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الإبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
صراع الدور	بين المجموعات	1.130	2	.565	1.057	0.355
	داخل المجموعات	28.864	54	.535		
	المجموع الكلي	29.994	56			
غموض الدور	بين المجموعات	.893	2	.446	.574	0.567
	داخل المجموعات	41.996	54	.778		
	المجموع الكلي	42.889	56			
عبء العمل	بين المجموعات	.249	2	.124	.269	0.765
	داخل المجموعات	24.954	54	.462		
	المجموع الكلي	25.203	56			
بيئة العمل المادية	بين المجموعات	.344	2	.172	.199	0.820
	داخل المجموعات	46.759	54	.866		
	المجموع الكلي	47.103	56			
فرص التقدم الوظيفي	بين المجموعات	3.101	2	1.550	.773	0.467
	داخل المجموعات	108.272	54	2.005		
	المجموع الكلي	111.373	56			
الثقافة التنظيمية	بين المجموعات	1.201	2	.600	.681	0.510
	داخل المجموعات	47.590	54	.881		
	المجموع الكلي	48.791	56			

دالة إحصائيا عند مستوى(α = 0.05).

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محاور" مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) والمتمثلة في محور" صراع الدور" ، محور "غموض الدور " ، محور"عبء العمل"، محور" بيئة العمل المادية "، محور"فرص التقدم الوظيفي"، ومحور "الثقافة التنظيمية " حيث بلغ مستوى الدلالة (0.355) و(0.567) و(0.765) و(0.820) و(0.467) و(0.510) على التوالي وهذه القيم جاءت اقل من قيمة مستوى (α = 0.05)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تقارب الضغوط بمختلف المؤهلات العلمية، إذ يشترك جميع العاملين بالقيام بأعمال متشابهة من حيث التدريب والإشراف على الفرق الرياضية وتقديم الخدمات المختلفة الاجتماعية والخدمية والترويحية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المشرفي (2014) ونتائج دراسة طلافحة (2013) ونتائج دراسة اخو أرشيدة (2006).

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية بحسب سنوات الخبرة؟

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صراع الدور	اقل من5	3.19	6130
	من5الى 10	3.04	6949
	اكثرمن10	3.05	8128
	الكلي	3.07	7318
غموض الدور	دبلوم	3.02	6900
	اقل من5	2.94	8576
	من5الى 10	3.05	9716
	اكثرمن10	3.01	8751
	الكلي		
عبء العمل	اقل من5	2.94	7610
	من5الى 10	2.61	6122
	اكثرمن10	2.85	6693
	الكلي	2.79	6708
بيئة العمل المادية	اقل من5	2.95	1.105
	من5الى 10	3.15	7331
	اكثرمن10	2.94	9656
	الكلي	3.01	9171
فرص التقدم الوظيفي	اقل من5	3.15	9224
	من5الى 10	3.25	9368
	اكثرمن10	3.46	1.795
	الكلي	3.33	1.410
الثقافة التنظيمية	دبلوم	3.23	7566
	اقل من5	2.81	9253
	من5الى 10	3.17	9938
	اكثرمن10	3.07	9334
	الكلي		

يتضح من الجدول (13) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة لصالح أي فئة تم استخدام تحليل التباين "لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية بحسب سنوات الخبرة " والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
صراع الدور	بين المجموعات	0.189	2	0.094	0.171	0.843
	داخل المجموعات	29.805	54	0.552		
	المجموع الكلي	29.994	56			
غموض الدور	بين المجموعات	0.133	2	0.066	0.084	0.920
	داخل المجموعات	42.756	54	0.792		
	المجموع الكلي	42.889	56			
عبء العمل	بين المجموعات	0.943	2	0.472	1.050	0.357
	داخل المجموعات	24.260	54	0.449		
	المجموع الكلي	25.203	56			
بيئة العمل المادية	بين المجموعات	0.560	2	0.280	0.325	0.724
	داخل المجموعات	46.543	54	0.862		
	المجموع الكلي	47.103	56			
فرص التقدم الوظيفي	بين المجموعات	0.939	2	0.469	0.229	0.796
	داخل المجموعات	110.434	54	2.045		
	المجموع الكلي	111.373	56			
الثقافة التنظيمية	بين المجموعات	1.840	2	0.920	1.058	0.354
	داخل المجموعات	46.950	54	0.869		
	المجموع الكلي	48.791	56			

دالة إحصائيا عند مستوى(α = 0.05).

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محاور" مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير الخبرة (اقل من 5 سنوات، من 5 سنوات- اقل من 10 سنوات، 10 فأكثر) والمتمثلة في محور" صراع الدور" ، محور "غموض الدور"، محور" عبء العمل" ،محور" بيئة العمل المادية "، محور" فرص التقدم الوظيفي" ، ومحور "الثقافة التنظيمية" حيث بلغ مستوى الدلالة (0.843) و(0.920) و(0.357) و(0.724) و(0.796) و(0.354) على التوالي وهذه القيم جاءت أعلى من قيمة مستوى(α = 0.05)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طبيعة العمل في دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تتشابه مع بعضها فالجميع يتعاملون مع الطلاب ويقومون على تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم وتوفير الأنشطة سواء الرياضية أو غيرها لهم والعمل على تقديم الخدمة المناسبة لهم واتفقت هذه النتيجة مع دراسة طلافحة (2013) واختلفت مع نتائج دراسة المشرفي (2014).

5. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية بحسب الصفة الوظيفية؟**

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية تبعا لمتغير الصفة الوظيفية

المجال	الصفة الوظيفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صراع الدور	مشرف	3.23	6662
	مدرب	3.16	6080
	رئيس قسم	3.23	3951
	مدير	2.68	9814
	الكلي	3.07	7318
غموض الدور	مشرف	3.05	7586
	مدرب	3.05	8965
	رئيس قسم	3.36	9709
	مدير	2.70	9318
	الكلي	3.01	8751
عبء العمل	مشرف	2.84	7558
	مدرب	2.46	4836
	رئيس قسم	3.26	7302
	مدير	2.86	5727
	الكلي	2.79	6708
بيئة العمل المادية	مشرف	3.15	9892
	مدرب	2.78	7609
	رئيس قسم	3.12	8005
	مدير	3.03	1.086
	الكلي	3.01	9171
فرص التقدم الوظيفي	مشرف	3.43	1.002
	مدرب	3.29	1.038
	رئيس قسم	3.39	9529
	مدير	3.23	2.325
	الكلي	3.33	1.410
الثقافة التنظيمية	مشرف	3.21	9256
	مدرب	3.00	1.009
	رئيس قسم	3.37	8548
	مدير	2.80	9033
	الكلي	3.07	9334

يتضح من الجدول (15) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير الصفة الوظيفية، ولمعرفة لصالح أي فئة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) " لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية " تبعا لمتغير الصفة الوظيفية، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق لمستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير الصفة الوظيفية.

الإبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
صراع الدور	بين المجموعات	2.919	3	.973	1.905	0.140
	داخل المجموعات	27.075	53	.511		
	المجموع الكلي	29.994	56			
غموض الدور	بين المجموعات	2.355	3	.785	1.026	0.388
	داخل المجموعات	40.534	53	.765		
	المجموع الكلي	42.889	56			
عبء العمل	بين المجموعات	3.751	3	1.250	3.089	*0.035
	داخل المجموعات	21.452	53	.405		
	المجموع الكلي	25.203	56			
بيئة العمل المادية	بين المجموعات	1.372	3	.457	.530	0.664
	داخل المجموعات	45.731	53	.863		
	المجموع الكلي	47.103	56			
فرص التقدم الوظيفي	بين المجموعات	.381	3	.127	.061	0.980
	داخل المجموعات	110.992	53	2.094		
	المجموع الكلي	111.373	56			
الثقافة التنظيمية	داخل المجموعات	2.181	3	.727	.827	0.485
	المجموع الكلي	46.609	53	.879		
	بين المجموعات	48.791	56			

دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محاور " مستوى ضغوط العمل لدى موظفي دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير الصفة الوظيفية (مشرف، مدرب، رئيس شعبة، مدير) والمتمثلة في محور" صراع الدور" ، محور "غموض الدور" ، محور" بيئة العمل المادية "، محور" و فرص التقدم الوظيفي" ، ومحور "الثقافة التنظيمية " حيث بلغ مستوى الدلالة (0.140) و(0.388) و(0.664) و(0.980) و (0.485) على التوالي وهذه القيم جاءت أعلى من قيمة مستوى ($\alpha = 0.05$).

في حين أظهرت الدراسة وجود فروق في مجال عبء العمل اذ بلغ مستوى الدلالة(0.035)

ولمعرفة لصالح أي فئة كانت الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار توكي (Tukey HSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات. والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) اختبار (Tukey HSD) للمقارنات البعدية

المحور	الصفة الوظيفية	الصفة الوظيفية	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
عبء العمل	مشرف	مدرب	.37704	.21517	.308
		رئيس شعبة	-.42535-	.27034	.402
		مدير	-.02579-	.22671	.999
	مدرب	مشرف	-.37704-	.21517	.308
		رئيس قسم	*-.80239	.27277	0.024
		مدير	-.40284-	.22961	.307
	رئيس قسم	مشرف	.42535	.27034	.402
		مدرب	*.80239	.27277	.024
		مدير	.39955	.28197	.495
	مدير	مشرف	.02579	.22671	.999
		مدرب	.40284	.22961	.307
		رئيس شعبة	-.39955-	.28197	.495

دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (17) وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) على محور"عبء العمل" تبعاً لمتغير الصفة الوظيفية بين "المدرب" و"رئيس شعبة" ولصالح "المدرب"، ويمكن أن يعزى ذلك نظرا للدور المزدوج الذي يلعبه المدرب بالقيام بالعمل الإداري والفني، فهو مطلوب منه القيام بالأعمال الإدارية الروتينية من جهة ويقوم بتدريب الفرق الرياضية ويتحمل مسئولية النتائج الفنية وما تشكله من ضغوط عليه التي تتطلب أن يفوز بالبطولات الرياضية المختلفة سواء داخل الجامعة أو خارجها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Eanshel & Sutarso،2007) واختلفت مع نتائج دراسة المشرفي (2014).

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة فقد تم التوصل للاستنتاجات التالية:

- يشعر العاملون موظفو دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية بمستوى متوسط من ضغوط العمل.
- يشعر العاملون موظفو دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية بان أكثر الضغوط التي تنتابهم تقع تحت الخوف من عدم التقدم والتطور الوظيفي.
- يقوم العاملون موظفو دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية بمهام وأعمال إدارية بحتة، وأعمال رياضية تدريبية فنية متخصصة أي الازدواجية في طبيعة العمل.
- يعاني العاملون موظفو دوائر النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية من عدم استشارتهم والمشاركة في صنع القارات التي تخصهم.
- قلة عدد العاملات الإناث في دوائر النشاط الرياضي مقارنة بالذكور.

التوصيات:

- توزيع الأعمال والمهام بين العاملين في النشاط الرياضي بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- استخدام التعزيز والتشجيع من قبل المسئولين واعتماد أسس ومعايير واضحة لزيادة فرص التقدم والتطور الوظيفي.
- زيادة أعداد العاملين من الإناث ليتسنى لهن المشاركة بشكل فاعل في المجال الرياضي الجامعي.
- إعطاء خصوصية لمسمى المدرب واقتصار دوره قدر المستطاع على الجانب الفني التدريبي للفرق الرياضية.
- العمل على توفير بيئة عمل مناسبة ومشجعة للموظفين بهدف تشجيعهم وزيادة فرص الانتماء الوظيفي.
- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للوقوف على الجوانب السلبية لبيئات العمل المختلفة والتنبيه لها وتلافيها.

المراجع:

أبو العلا، محمد صلاح الدين، (2009) **ضغوط العمل وأثرها على الولاء التنظيمي: دراسة تطبيقية على المدراء العاملين في وزارة الداخلية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البطيخي، نهاد (2010) المناخ التنظيمي وعلاقته بتطوير اداء مشرفي دوائر النشاط الرياضي بالجامعات الاردنية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجّلد (37) ، العدد (2).

حتاملة، مازن رزق (2002) مصادر الضغوط عند طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك: دراسة تحليلية، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد(3)، العدد(4).

حريم ، حسين (2006م) مبادئ **الإدارة الحديثة : النظريات – العمليات الإدارية وظائف المنظمة**، (ط1) ،عمان: دار الحامد.

خليفات، عبد الفتاح صالح؛ والمطارنة، شرين محمد، (2010) أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 26 العدد 1 + 2.

الدايل، خالد (1999) **الأنشطة الطلابية ودورها في اكتساب المهارات الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الدوسري، سعد بن عميان (2005) **ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية: دراسة ميدانية على مستوى شرطة المنطقة الشرقية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

الزعبي، دلال محمد، حجازي، هيثم علي (2010) اثر ضغوط العمل على الدافعية نحو العمل لدى موظفي مجلس الأعيان الأردني: حالة دراسية، **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، المجلد (13) العدد (2).

الشراري، مساعد (2012) **ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة الجوف**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الطحاينة، زياد (2008) ضغوط العمل وسبل مواجهتها لدى الأعضاء العاملين في الاتحادات الرياضية في الأردن، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (20) العدد (2).

طلافحة، حامد (2013) ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول.

عبد الجواد، محمد احمد، (2000) إدارة ضغوط العمل والحياة، طنطا: دار البشير للثقافة والعلوم.

فلية، فاروق عبده، عبدالمجيد، السيد محمد (2005) **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية** عمان: دار الميسرة.

القريشي، ماجد فهد، (2010) **ضغوط العمل وأثرها في دوران العمل للعاملين بمراكز حرس الحدود بالمنطقة الشرقية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

متولي، محمد (2007) آليات تفعيل مشاركة الشباب الجامعي في الأنشطة الطلابية، **المؤتمر العلمي الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية**، مصر ، المجلد الثالث .

المشرفي، راية (2014) **ضغوط العمل وعلاقتها بالحراك المهني بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين**، رسالة ماجستير في التربية، تخصص :الإدارة التعليمية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

مصطفى، عبد العظيم (2005) ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي في التعليم الثانوي العام، **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد (42) .

المعاني، أيمن عودة، أخو أرشيدة، عبد الحكيم عقلة (2006) **تحليل ضغوط العمل لدى الجهاز التمريضي في مستشفى الجامعة الأردنية**: دراسة ميدانية.

معروف، اعتدال، (2001) **مهارات مواجهة الضغوط في الأسرة في العمل في المجتمع** الرياض: مكتبة الشقري.

Boswell Wendy; Olson-Buchanan Julie and LePine Marcie، (2004)، "Relations between stress and work outcomes: The role of felt challenge، job control، and psychological strain"، **Journal of Vocational Behavior**، Vol. 64: 165-181.

Bakhshi، R; Sudha، N & Sandhu، P، (2008)، "Impact of Occupational Stress on Home Environment: An Analytical Study of Working Women of Ludhiana City"، **Journal of Human Ecology**، Vol.23، No.3: 231-235.

Cheng، N. (2008). **Job stress، self- efficacy، burnout، intention to leave among kindergarten teachers in Taiwan**. Unpublished doctoral dissertation، Lynn University، Florida، USA.

Eisenestat،R.A،& Fehmer ،A، : Organzational Mediators of the quality of Care jobs stressors ، Motivators in Human settings ،N،Y،U،S،A. 201،PP:224-235.2002 .

Greiner، B.A. & Krause، N، (2005)، "Objective stress factors، accidents، and absenteeism in transit operators: A theoretical framework and empirical evidence"، Occupational Health Psychology: 145.

Nicholls، A. R، Holt، N، Polman، R.C.، & Bloomfield، J. (2006)."Stressors، coping، and coping effectiveness among professional rugby union players". **The Sport Psychologist**، 20، 314 – 329.

Shockley-Zalabak، Pamela & Ellis، Kathleen، (2000)، "Perceived Organizational Effectiveness، Job Satisfaction، Culture، and Communication: Challenging the Traditional View"، Communication Research Reports، Vol.17، No. 4، 375- 386.

Stilger، V. G، Etzel، E. F.، & Lantz، C. (2001). " Life-stress sources and symptoms of collegiate student athletic trainers". **Jornal of athletic training**، 36 (4)، 401 – 407.

Walker، A. (2010). **Stay or Leave? Factors Influencing the Retention of Teachers of Emotionally Disturbed in Southwestern Virginia**. Doctoral Dissertation، University Virginia، United States.

www.workstress.com

http://news.bbc.co.uk/hi/arabic/sci_tech/newsid_2499000/2499787.stm

درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا

محمد شريف مصطفى ماهر معروف النداف

كلية العلوم التربوية والآداب - الأونروا

المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ التسلم: 2016/3/21 تاريخ القبول: 2016/5/15

هدف هذا البحث إلى قياس درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا)، وقد تكونت عينة الدراسة من (265) طالباً وطالبة في الكلية، تم تعريضهم لاختبار المفاهيم الفقهية الذي يتكون من 44 فقرة والموزعة على ستة مجالات في الفقه. وقد أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة بشكل عام كانت منخفضة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة حسب التخصص لصالح تخصصات معلم الصف واللغة العربية واللغة الإنجليزية مقارنة بتخصص الجغرافيا، فيما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة حسب متغير الجنس. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لصالح الطلبة الذين درسوا مساقاً في الفقه مقارنة بالطلبة الذين لم يدرسوا مساقاً في الفقه.

(الكلمات المفتاحية: امتلاك، المفاهيم الفقهية، كلية العلوم التربوية والآداب، الأونروا).

The Degree of Jurisprudential Concepts Possession of the Faculty of Educational Sciences and Arts Students/ UNRWA

Mohammad Shareef Mustafa Maher Maarouf Al-Naddaf

Faculty of Educational Sciences and Arts/ UNRWA

HKJ

This research aimed at measuring the degree of jurisprudential concepts possession of the faculty of educational sciences and arts students/ UNRWA. The sample of the study consisted of (265) students, they were opposed to jurisprudential concepts test, which consisted of 44 items distributed to six areas in jurisprudence. The results revealed that the degree of jurisprudential concepts possession among students in general was low. Results also revealed that there were statistically significant differences in the degree of jurisprudential concepts possession among students by specialization in favor of class teacher, Arabic language, and English language specializations in comparison with geography specialization; meanwhile there were no statistically significant differences in the degree of jurisprudential concepts possession among students by gender. Results also revealed that there were statistically significant differences in the degree of jurisprudential concepts possession in favor of students who studies a course in jurisprudence in comparison with students who didn't study a course in jurisprudence.

(Key words: Possession, Jurisprudential Concepts, Faculty of Educational Sciences and Arts, UNRWA).

الإطار النظري:

المفهوم وعلاقته بنظريات التعلم:

للتربية الإسلامية أهمية كبرى لكل من الفرد والمجتمع، فهي تعمل على تكوين شخصية الفرد وتنميتها، وتزوده بالمعارف الشرعية، وتهتم ببناء منظومته القيمية والأخلاقية والسلوكية (عمرو وآخرون، 2013، ص36)، وتعمل التربية الإسلامية كذلك على حفظ كيان الأمة وثقافتها، وتنقية المجتمع من أسباب الفساد، وتحقيق الأمن والإسهام في الانفتاح على العالم الخارجي وتبادل الثقافات العالمية.

ويحتاج المجتمع البشري الذي يتكون من مجموع الأفراد إلى تشريع ينظم الحقوق بين أفراده، حتى لا يطغى القوي على الضعيف (النبهان، 1977، ص9)؛ لذا يوجد ارتباط وثيق بين الشريعة والمجتمع، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى وجود تشريع يرتضي المجتمع بالاحتكام لقواعده، سواء عن قناعة وجدانية بعدالة تلك القواعد، أو عن طريق الخشية من العقاب. وتعرّف الشريعة الإسلامية في الاصطلاح الشرعي بأنها: الأحكام التي شرعها الله لعباده، سواء أكان تشريع هذه الأحكام بالقرآن أم بسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير (زيدان، 1998، ص34).

وتعد المفاهيم الإسلامية ومن ضمنها المفاهيم الفقهية من المفاهيم المرتبطة بثقافة الأمة الإسلامية، وتشكل ركناً أساسياً في بناء نسقها المعرفي وعمقها التراثي وامتدادها الفكري والحضاري (الزبيدي، 2005، ص 43)؛ لذا يجب على كل فرد أن يسعى لتعلّم هذه المفاهيم في بداية حياته، ويتوسع ويتعمق في تعلّمها في المراحل العمرية المتقدمة. وتتميز المفاهيم الفقهية عن غيرها من المفاهيم الإسلامية الأخرى بأنها أكثر تعلقاً بحياة

المتعلمين وواقعهم، ولها دور مهم في تكوين الشخصية السوية، وإحداث تغيير إيجابي في سلوكه (البريفكاني، 2014، ص278).

والمفهوم هو الصفة المجردة المشتركة بين جميع الأمثلة التي يمكن وضعها ضمن فصيلة واحدة على أساس صفاتها أو خصائصها المشتركة (أبو زينة، 2003، ص200)، وتعدّ المفاهيم أحد المحكات الرئيسية في تكوين البنية المعرفية عند الإنسان، وتقديرًا للدور الذي تلعبه المفاهيم اهتم علماء النفس التربويين بتعليم المفاهيم؛ لأن تعلّم الطلاب لا يمكن أن يلقى نجاحًا إلا إذا كان لديهم معرفة بالمفاهيم والتعميمات، فهي تربط بين مجموعات الأشياء، كما أنها تقوي البناء المعرفي عند الطلاب, وبالتالي يستطيعون من خلال المعرفة بها مواجهة المشكلات التي تواجههم في المواقف المختلفة. ويذهب خبراء التعليم إلى أن اكتساب المفاهيم يساعد على زيادة اهتمام الطلاب بمفردات التعليم, ويزيد من دافعيتهم لتعلمها؛ لأنها تزيد من قدرتهم على التفسير والتحكم والتنبؤ، وهي الوظائف الرئيسية للتعلم (صالح، 2011، ص18).

ويرى بياجيه أن الارتقاء المفاهيمي لدى الفرد هو نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته، ويتعلم من خلال هذا التفاعل، بالإضافة إلى الخبرات المباشرة، ويتم من خلال عمليتي: الاستيعاب والتكيّف، فيقوم في العملية الأولى بفهم واستيعاب ما يحيط به من أشياء، من خلال تكوين نموذج في ذهنه، أو من خلال دمج الأشياء في بنائه العقلي، ويقوم في العملية الثانية بتعديل وتكييف هذا النموذج وفقاً للخبرات التي يمر فيها، ليواجه بهذا التعديل متطلبات البيئة (أبو زينة، 2003، ص ص132-133).

ويرى أوزوبل أن بناء الخبرة المفاهيمية ذات المعنى يحدث عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمعلومات الموجودة لديه فعلاً في بنيته المعرفية (الشرقاوي، 1988، ص179), أي أن التعلم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلمها, لكنه يحدث عندما يتمكّن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية ربطاً يدل على المعنى.

ويفرّق برونر بين ثلاثة أنواع من المفاهيم، هي: المفهوم الرابط الذي يتضمن مجموعة من الأجزاء المترابطة, وغالباً ما تغلب فيه الخصائص المحكية العامة، والمفهوم الفاصل الذي يتضمن مجموعة من الخصائص المتغيرة من موقف إلى آخر، والمفهوم العلائقي الذي يعدّ نوعاً جزئياً من النوعين الرئيسين السابقين, وهو يسير على علاقة معينة بين خاصيتين, أو أكثر. ويرى برونر أن تعلّم المفهوم يتضمن ثلاث عمليات، تبدأ بعملية اكتساب المعلومات الجديدة التي تحل محل المعرفة السابقة أو التي تصقلها, تم عملية التحويل، حيث تم تحويل المعرفة بحيث تكون مفيدة للتلميذ ويستطيع أن يمضي إلى ما بعد الحقائق التي تزود بها أصلاً، ثم عملية التقويم التي تستهدف تحديد ما طرأ على المعرفة الجديدة من تحويل (أبو جادو، 2000, ص ص134-135).

ويقوم نموذج هيلدا تابا على تفاعل الفرد مع الخبرات التعليمية للمساعدة على صياغة تعميمات في كل خبرة أو معرفة تقدم له من أجل وضع المعرفة في أطر منظمة سهلة الاستدعاء، وهو نموذج متعدد الأهداف، وأسلوب تدريسي يهدف إلى تعزيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من خلال تبني الاستقراء في طرح المواضيع، حيث يتم التدرّج في تناول الأفكار إلى أن يصل الطالب إلى التعميم الذي يربط جميع هذه الأفكار معاً. ويمر هذا النموذج بثلاث مراحل (عبيس وآخرون، 2015، ص397)، تبدأ بمرحلة تكوين المفهوم، وتؤدي هذه المهمة إلى استثارة الفرد للقيام بتحديد المعلومات المنتمية للظاهرة وتعدادها وعمل قوائم وتوزيع البيانات والمعلومات إلى فئات وفقاً لمعيار تشابه معين ووضع البيانات المصنفة في فئات، ثم مرحلة تفسير البيانات، وتتم من خلال تحديد نقاط التخالف والتشابه والتمييز بين خصائص المفاهيم وربط المعلومات بعضها ببعض وتحديد السبب والنتيجة، ثم مرحلة تطبيق المبادئ والتعميمات، وتتضمن شرح الظواهر غير المألوفة ووضع الفرضيات وتوضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات والتحقق منها.

الفقه: مفهومه وأشكاله ومميزاته وأهميته

يمكن تقسيم أحكام الشريعة إلى ثلاث مجموعات (زيدان، 1998، ص50)، هي:

أولاً: الأحكام المتعلقة بالعقيدة كالإيمان بالله واليوم الآخر، وهذه هي الأحكام الاعتقادية، ومحل دراستها في علم الكلام أو التوحيد.

ثانياً: الأحكام المتعلقة بالأخلاق، كوجوب الصدق والأمانة والوفاء بالعهد وحرمة الكذب والخيانة ونقض العهد، وهذه هي الأحكام الأخلاقية، ومحل دراستها في علم الأخلاق أو التصوف.

ثالثاً: الأحكام المتعلقة بأقوال وأفعال الإنسان في علاقاته مع غيره، وهذه هي الأحكام العملية، وقد سميت فيما بعد (بالفقه)، ومحل دراستها علم الفقه. وهذه المجموعة الثالثة المتعلقة بالأحكام الفقهية هي مجال بحثنا.

وقد ورد ذكر مصطلح الفقه في القرآن الكريم عدة مرات، فقال الله تعالى: " فَلَوْلا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ" (التوبة: 122)، وقال تعالى: " فَمَالِ هَؤُلاءِ الْقَوْمِ لا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثا " (النساء: 78)، كما ورد ذكر مصطلح الفقه في الحديث النبوي الشريف، فقد قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: "مَنْ يُرِدِ اللهُ بِهِ خَيْرَاً يُفَقِّهْهُ فِي الدِّين" (البخاري، 2012، ص211؛ مسلم، 2012، ص421). ويُعَرَّف الفقه لغة بأنه فهم الشيء (الفيومي، 2008، ص463)، وهو الفهم مطلقاً، سواء ما ظهر أو خفي، وهو العلم بالشيء والفهم له، والفطنة فيه، وغلب على علم الدين لشرفه (الموسوعة الفقهية، 1995، ص193)، ويَغْلب على سائر أنواع العلم كما يغلب النَجْم على الثُّريّا والعودُ على المَنْدل (ابن منظور، 2000، ص210).

وكلمة (فقه) الفاء والقاف والهاء أصل واحد صحيح، يدل على إدراك الشيء والعلم به (ابن زكريا، 2001، ص794)، ويقال فَقِه فِقْهاً وفَقْهاً: عَلِمَ وفَهِمَ: فَطِن. وتَفَقَّه الشيءَ: عَلِمَه. وفَقَّهَه وأَفْقَهَه: عَلَّمَه: بَيَّن له تَعَلُّم الفقه (رضا، 1960، ص438)، وفَقَّهَ تَفْقيها: عَلَّمَه (الفيروز آبادي، 1998، ص1250). وقد ذهب أبو إسحق المروزي إلى أن الفقه هو فهم الأمور الخفية دون الواضحة الجلية (الأشقر، 1982، ص10)، لكن أئمة اللغة نقلوا عن العرب أن الفقه مطلق الفهم، فهو يتناول فهم الأمور الواضحة والخفية.

أما بالنسبة للتعريف الاصطلاحي للفقه، فقد تعددت معانيه واختلفت تبعاً لمرور الزمن، فقد كان يعني: العلم بجميع الأحكام الدينية التي جاءت بها الشريعة الإسلامية المتعلقة بالعقيدة الدينية والأخلاق والعبادات والمعاملات (الزّلمي والبكري، 2006، ص131)، وبعد أن تمايزت العلوم الشرعية عن بعضها أصبح عِلْماً مستقلاً من علوم الشريعة، فأصبح علماً بالرأي والاجتهاد يحتاج إلى إمعان النظر وعمق التأمل والاستنباط، وقد استقر معنى الفقه أخيراً على أنه "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية" (ابن السبكي، 2011، ص209).

وقد اختلف العلماء في تقسيم وترتيب موضوعات علم الفقه، رغم أن هذا التفاوت أو التباين لا يؤثر في جوهر قضايا الفقه وموضوعاته (البدوي، 2007، ص31)، وقد أخذت هذه التقسيمات الأشكال الآتية:

1) يرى بعض العلماء كابن جزي المالكي أن موضوعات الفقه تنقسم إلى قسمين، هما: قسم العبادات، ويشمل الطهارة والصلاة والصوم والزكاة والحج، وقسم العادات، ويشمل ما عدا العبادات، وهي المعاملات وأحكام الأسرة وأحكام الجنايات.
2) يرى فريق آخر من العلماء كالحنفية أن مجالات الفقه تنقسم إلى ثلاثة أقسام، هي قسم العبادات، وقسم المعاملات، وقسم العقوبات. وقد تم إدراج أحكام الأسرة في قسم المعاملات.
3) يرى فريق ثالث من العلماء كالمالكية والشافعية والحنابلة أن موضوعات الفقه أربعة أقسام، هي: العبادات، والمعاملات، وأحكام الأسرة أو المناكحات، والعقوبات.

وقد قسّم الزرقاء (1968، ص ص55-56) الأحكام الفقهية إلى سبع زمر، هي:

- الأحكام المتعلقة بعبادة الله تعالى من صلاة وصيام وغيرهما، وتسمى العبادات.
- الأحكام المتعلقة بالأسرة من نكاح وطلاق ونسب ونفقة ...، وتسمى بلغة اليوم: الأحوال الشخصية.
- الأحكام المتعلقة بأفعال الناس وتعاملهم بعضهم مع بعض في الأموال والحقوق، وفصل منازعاتهم، وتسمى: المعاملات.
- الأحكام المتعلقة بسلطان الحاكم على الرعية، وبالحقوق والواجبات المتقابلة بينهما، ويسميها بعض الفقهاء: الأحكام السلطانية.

- الأحكام المتعلقة بعقاب المجرمين وضبط النظام الداخلي بين الناس، وتسمى العقوبات.
- الأحكام التي تنظم علاقة الدولة الإسلامية بالدول الأخرى.
- الأحكام المتعلقة بالأخلاق والحشمة والمحاسن والمساوئ، وتسمى الآداب.

ويرتبط الفقه ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة الإسلامية، حيث أن الفقه هو أحكام شرعية ناظمة لأفعال المكلفين وأقوالهم، ومن خصائصه أنه مرتبط بالإيمان بالله تعالى ومشدود تماماً إلى أركان العقيدة الإسلامية، خاصة عقيدة الإيمان باليوم الآخر؛ لأن عقيدة الإيمان بالله تعالى هي التي تجعل المسلم متمسكاً بأحكام الدين (الخن وآخرون، 2006، ص9).

ولما كان الفقه جزءاً من الشريعة الموصوفة بالصلاحية للتطبيق في كل زمان ومكان، فإن الفقه لا بدّ أن يكون شاملاً لجميع شؤون الدنيا إلى أن تقوم الساعة (السرطاوي، 2009، ص111)، ولا ينبغي له أن يقف عند حد معين أو يتجمد عند قرن معين؛ لأن معنى هذا هو ارتكاب جريمة منع الاستفادة من الكتاب والسنة فيما يستمد من وقائع لا يوجد لها نص صريح ولم تعرض للفقهاء فيما مضى.

ويتميز الفقه الإسلامي بخصائص عدة (الزّلمي والبكري، 2006، ص135)، ومن هذه الخصائص:

1) الشمول: بالرغم من أن الفقه يقابل القانون في وظيفته، إلا أنه يتميز عن القانون بشموله وسعة نطاقه، فالقواعد الفقهية كما تحكم ظاهر التصرف تحكم باطنه وسرائر النفس.

2) الربانية: يتميز الفقه الإسلامي بصبغته الدينية، فالشريعة الإسلامية هي الأساس الذي بني عليه الفقه؛ لذا فإن الفقه الذي يعني العلم بالأحكام الشرعية، يعتمد على أصول الأصول من قرآن كريم وسنة نبوية شريفة.

3) المرونة: يتميز الفقه الإسلامي بالمرونة والقابلية للتطور، لأن ما اعتمد عليه الفقه من قواعد واستنباط أحكام من أدلة شرعية تمكّن الفقيه المجتهد من مواجهة ما جدّ في المجتمع الإسلامي من وقائع اقتضاها تطوره وتعقّد حاجاته.

وبما أن الفقه يتميز بالمرونة والسعة، يمكن استخلاص عدة مصادر للفقه تمدنا بجميع الأحكام اللازمة لمواجهة مقتضيات الحياة المتجددة (زيدان، 1998، ص58)، ومن هذه المصادر: المصالح المرسلة التي هي أصل عظيم ومصدر خصب للفقه الإسلامي، وعلى أساسه يمكن لولي الأمر إيجاد النظم الضرورية التي تحقق الخير والمصلحة للناس، وإن لم يرد نص صريح في الشريعة حول هذه النظم، ما دامت لا تخالف ما نطق به الشرع.

كما يعدّ العرف أصلاً فقهياً تُبنى عليه الأحكام ويؤثر في بقائها وتطبيقها إذا لم يخالف الشريعة الإسلامية، والعرف هو ما اعتاده الناس وجروا عليه في أمورهم. وهناك مصدر آخر من المصادر الفقهية الواسعة التي تجعل الفقه في حالة نمو مستمر وصلاحية دائمة للبقاء، ألا وهو الإجماع، ويعني اتفاق المجتهدين على حكم واقعة بعد عصر النبي صلى الله عليه وسلّم، وينظر الإجماع في النصوص الشرعية التفصيلية والكلية.

ويكمن فضل علم الفقه بأنه لا غنى للمسلم عنه؛ فهو الحد الحاجز بين الهداية والضلال، وقسطاس مستقيم لمعرفة مقادير الأعمال (أبو الحاج، 2004، ص27)، وبما أن ثمرة الفقه والغاية المقصودة من دراسته وتطبيقه في حياة المسلمين الفوز بسعادة الدنيا والآخرة، فإن حكم تعلم ما يحتاجه المسلم والمسلمة من علم الفقه فرض عين، كالطهارة والصلاة والصوم على جميع المسلمين، والحيض والنفاس على النساء خاصة، وأحكام البيوع لمن يشتغل بالتجارة، وهكذا ...، أما تعلّم سائر أحكام الفقه فهو فرض كفاية على المسلمين؛ لذا فإن تعلّم المفاهيم الفقهية والاهتمام بها يعد أمراً ضرورياً لا غنى عنه في حياة المسلمين، ويمكن أن يبدأ الفرد بتعلم المفاهيم والأحكام الفقهية من المراحل العمرية المبكرة، خاصة أثناء التحاقه بالمرحلة التعليمية الأساسية مروراً بالمرحلة الثانوية، ويمتد ذلك إلى مرحلة التعليم الجامعي، ويتطلب ذلك اهتمام القائمين على المناهج بتدريس المفاهيم الفقهية للطلبة في المراحل المختلفة.

الدراسات السابقة:

لقد أجريت بعض الدراسات الوصفية لقياس مستوى فهم واكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية، فقد هدفت دراسة (أحمد، 1994) إلى تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين، حيث تم بناء اختبار تحصيلي في المفاهيم الفقهية، وتطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من (606) تلميذة، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة التمكن لدى التلميذات في المفاهيم

الفقهية قد بلغت (11.8%)، وقد دلت هذه النسبة على أن نسبة التمكن لدى التلميذات في المفاهيم الفقهية كانت ضعيفة.

وهدفت دراسة (عودة، 2001) إلى تشخيص الأخطاء المفهومية الفقهية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في الأردن، حيث تم إعداد اختبار للكشف عن الأخطاء المفهومية لدى الطلبة، تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (588) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أخطاء مفهومية فقهية لدى الطلبة في بعض المفاهيم، مثل: (القواعد الفقهية، النشوز، القصاص، السندات، ...)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم واكتساب المفاهيم الفقهية لصالح الإناث مقارنة بالذكور في موضوعات (أصول الفقه، العبادات، الأحوال الشخصية، المعاملات، الطعام والشراب، الأيمان، الاختبار الكلي)، أما في موضوع العبادات فقد كانت النتيجة لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

وهدفت دراسة (عكعاك، 2002) إلى تحديد المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتب الفقه للمرحلة الثانوية بمعاهد العلوم الإسلامية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اكتساب الطلاب لها, حيث تم تحليل كل درس من دروس كتب الفقه الثلاثة لاستخراج المفاهيم الفقهية، وذلك بعد تحديد وحدة، وفئات التحليل، وتم إعداد اختبار تحصيلي، تم تطبيقه على عينة الدراسة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: بلغ متوسط درجات الطلاب في مجال العبادات (68%) بينما انخفض مستواهم في مجال الأحوال الشخصية إلى (47%)، وارتفع في مجال المعاملات إلى (76%). أما النتيجة العامة للطلاب في المجالات الثلاثة فبلغت (64%).

كما أجريت العديد من الدراسات شبه التجريبية التي هدفت إلى قياس أثر تطبيق طرق واستراتيجيات تعليمية – تعلمية عدة في تحسين مستوى الطلبة في المفاهيم الفقهية، مثل: استخدام بعض أنماط الاكتشاف (الزبيدي، 2005)، واستخدام دورة التعلم والخرائط المفاهيمية (الجلاد والشملتي، 2007)، واستخدام طريقة الوحدات (الحبار، 2008)، واستخدام أنموذج جانيه التعليمي (البريفكاني، 2014)، واستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية "الويب كويست" (النعانعة، 2014)، وقد أظهرت نتائج الدراسات وجود تحسّن في مستوى الطلبة في المفاهيم الفقهية.

ويأتي هذا البحث لاستكمال الأدب المتعلق بالكشف عن مستوى استيعاب الطلبة للمفاهيم الفقهية، ويختلف هذا البحث عن البحوث والدراسات السابقة في تطبيقه على فئة من الطلبة الملتحقين في برنامج البكالوريوس (المرحلة الجامعية الأولى).

أهمية البحث:

للمفاهيم الفقهيّة دور متميز بين المفاهيم الدينية الأخرى في حياة جميع الأفراد ومنهم الطلبة، فهي تقوم بدور مهم في إعداد الطلبة إعداداً سليماً، من خلال توعيتهم بالأحكام التي تنظم علاقة الطالب بربه، وعلاقته بنفسه، وأخيه الإنسان، والبيئة المحيطة والمجتمع وصولاً إلى القرية الكونية، وبيان ما يجب القيام به لله عز وجل.

وتكمن أهمية البحث في تطوير اختبار لقياس مستوى امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة الكليات الجامعية، ويعدّ هذا البحث – في حدود علم الباحثين – من الأبحاث النادرة في الوطن العربي، التي تتصدى للكشف عن مستوى امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة الكليات الجامعية.

كما تكمن الأهمية العملية للبحث في أن نتائجه قد تفيد الخبراء والمختصين والقائمين على مناهج التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم، وكذلك مطوري خطط المساقات الجامعية، في تطوير وتعديل المفاهيم والأحكام الفقهية الضرورية للطلبة في حياتهم الدراسية في المدارس والجامعات؛ حتى يستطيعوا امتلاك تلك المفاهيم بالشكل الأمثل.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الكشف عن درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا)، وعلاقة ذلك بمتغيرات تخصص الطالب وجنسه ودراسته لمساق في الفقه.

وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا ؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة تعزى لمتغير تخصص الطالب؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة تعزى لجنس الطالب؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة تعزى لدراسة الطالب مساقاً في الفقه؟

التعريفات الإجرائية:

المفاهيم الفقهية: التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات المحددة التي تتصل بمجموعة الأحكام والمسائل التي نزل بها الوحي والتي استنبطها المجتهدون وأفتى بها أهل الفتوى، وهو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية (الرملي، 2011، ص9). وقد اشتملت المفاهيم الفقهية في هذا البحث على المجالات الآتية: العبادات1 (طهارة وصلاة)، العبادات2 (زكاة وحج وصوم)، المعاملات، الميراث، العقوبات، الأحوال الشخصية.

امتلاك المفاهيم الفقهية: قدرة الطلبة على القيام بمجموعة من الأداءات الدالة على الفهم، مثل: التفسير، والتنبؤ، وتطبيق المعرفة في سياقات جديدة (التميمي، 2013، ص301)، وتقاس تلك القدرة بعلامة الطالب على المقياس المعد لأغراض البحث.

كلية العلوم التربوية والآداب: هي كلية جامعية تابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، تمنح درجة البكالوريوس في تخصصات معلم الصف واللغة العربية واللغة الإنجليزية والجغرافيا، وتتبع نظام وزارة التعليم العالي في الأردن.

محددات البحث:

- أداة البحث، هي اختبار تحصيلي في المفاهيم الفقهية، يشتمل على المجالات الآتية: (العبادات1 (طهارة وصلاة)، العبادات2 (زكاة وحج وصوم)، المعاملات، الميراث، العقوبات، الأحوال الشخصية)؛ لذا فإنه يعتمد تفسير النتائج بشكل كبير على درجة صدق الأداة، وعلى درجة ثباتها، علماً بأنه تم التحقق من ذلك.
- اقتصار البحث على طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية، وهذا يحد من تعميم نتائج البحث على طلبة الكليات الأخرى.
- اقتصار البحث على المفاهيم الفقهية، وهذا يحد من تعميم نتائج البحث على المفاهيم الأخرى المتعلقة بالتربية الإسلامية.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي، باستخدام أداة للكشف عن درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، ويعد هذا المنهج ملائماً لأغراض البحث.

عينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين في كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا) للعام الجامعي 2015/ 2016، وعددهم (1199) طالباً وطالبة.

أما عينة البحث فتكونت من (265) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع البحث، حسب المتغيرات الواردة في البحث وحسب نسبة تمثيلهم في مجتمع البحث. ويبين الجدول (1) توزيع عينة البحث حسب متغيراته.

الجدول (1): توزيع عينة البحث حسب متغيرات التخصص والجنس ودراسة مساق في الفقه

المتغير	مستويات المتغير	العدد	الكلي
التخصص	معلم صف	123	265
	لغة عربية	57	
	لغة إنجليزية	51	
	جغرافيا	34	
الجنس	ذكر	43	265
	أنثى	222	
هل درست مساقاً في الفقه؟	نعم	88	265
	لا	177	

أداة البحث:

يشتمل البحث على اختبار المفاهيم الفقهية، الذي تم تطويره اعتماداً على ستة مجالات، هي: العبادات1 (طهارة وصلاة)، العبادات2 (زكاة وحج وصوم)، المعاملات، الميراث، العقوبات، الأحوال الشخصية. وقد تكون الاختبار في صورته الأولى من (55) فقرة موزعة على المجالات الستة.

وللتحقق من صدق الاختبار وثباته، فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم بتعديل وحذف بعض الفقرات، كما تم تطبيق الاختبار على عينة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع البحث من خارج عينة البحث، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز وحذف الفقرات غير المناسبة، وقد تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (44) فقرة.

ويبين الجدول (2) قيم معاملات الصدق والثبات لاختبار المفاهيم الفقهية بمجالاته الستة.

الجدول (2): معاملات الصدق والثبات لاختبار المفاهيم الفقهية بمجالاته الستة

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط مع الاختبار الكلي	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
العبادات1 (طهارة وصلاة)	8	0.84	0.76
العبادات2 (زكاة وحج وصوم)	8	0.81	0.81
المعاملات	10	0.87	0.82
الميراث	6	0.79	0.74
العقوبات	6	0.80	0.77
الأحوال الشخصية	6	0.76	0.81
الاختبار الكلي	44	0.88	0.85

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (2) وجود ارتباط بين كل مجال من مجالات الاختبار وبين الاختبار الكلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.76) و (0.88)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى صدق المقياس في قياس ما أعد لأجله.

كما يظهر من النتائج الواردة في الجدول (2) أن معاملات ثبات كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاختبار والاختبار الكلي هي قيم مناسبة وذات دلالة إحصائية، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.74) و (0.85) لمجالات الاختبار وللاختبار الكلي، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث، وهذا يشير إلى ثبات المقياس.

وقد تم اعتماد المعيار الآتي للحكم على درجة امتلاك الطلبة للمفاهيم الفقهية:

- إذا كانت النسبة المئوية للمتوسط الحسابي أكبر من أو يساوي 76% تكون درجة الامتلاك مرتفعة.
- إذا كان النسبة المئوية للمتوسط الحسابي أكبر من أو يساوي 50% وأقل من 76% تكون درجة الامتلاك متوسطة.
- إذا كانت النسبة المئوية للمتوسط الحسابي أقل من 50% تكون درجة الامتلاك منخفضة.

إجراءات البحث:

- تحديد عينة البحث من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية، للعام الجامعي 2016/2015.
- تطوير مقياس اختبار المفاهيم الفقهية.
- تجريب المقياس (اختبار المفاهيم الفقهية) على عينة من مجتمع البحث من خارج عينة البحث، للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.
- تطبيق المقياس على عينة البحث، وقد تمت متابعة تطبيقه من خلال الباحثين.
- رصد استجابات عينة البحث على المقياس لتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) والإجابة عن أسئلة البحث.

متغيرات البحث:

يشتمل البحث على متغير أساسي، هو:

درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، وله ستة مجالات، ويقاس المتغير بعلامة الطالب على المقياس المطبق لأغراض هذا البحث.

كما يشتمل البحث على المتغيرات الثانوية الآتية:

- **التخصص**: وله أربعة مستويات هي: (معلم صف، لغة عربية، لغة إنجليزية، جغرافيا).

- **الجنس:** وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).
- **دراسة مساق في الفقه،** وله مستويان هما: (نعم، لا).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار المفاهيم الفقهية، كما تم ترتيب مجالات الاختبار وتحديد درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة اعتماداً على النسب المئوية للأوساط الحسابية، وتم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لتحديد وجود فروق بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار المفاهيم الفقهية حسب متغير التخصص، كما تم استخدام اختبار (ت) لتحديد وجود فروق بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار المفاهيم الفقهية حسب متغيري: الجنس ودراسة مساق في الفقه.

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا ؟ "

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، وحساب النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية ورتبة ودرجة امتلاك كل مجال من مجالات الاختبار، ويبين الجدول (3) هذه النتائج.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية، والنسبة المئوية للمتوسطات الحسابية ورتبة ودرجة امتلاك كل مجال

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	الرتبة	درجة الامتلاك
العبادات1 (طهارة وصلاة)	8	3.18	1.57	% 39.8	3	منخفضة
العبادات2 (زكاة وحج وصوم)	8	3.22	1.62	% 40.3	2	منخفضة
المعاملات	10	3.44	1.71	% 34.4	5	منخفضة
الميراث	6	2.00	1.15	% 33.3	6	منخفضة
العقوبات	6	2.48	1.45	% 41.3	1	منخفضة
الأحوال الشخصية	6	2.35	1.48	% 39.2	4	منخفضة
الاختبار الكلي	44	16.66	5.25	% 37.9	-	منخفضة

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (3) أن درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة كانت منخفضة في الاختبار الكلي وفي كل مجالات الاختبار، حيث كانت النسبة المئوية للمتوسط الحسابي للاختبار الكلي (37.9 %) وتراوحت النسب المئوية للمتوسطات الحسابية لمجالات الاختبار بين (41.3 % – 33.3 %)، كما أظهرت النتائج أن مجال (العقوبات) قد حصل على النسبة المئوية الأعلى في المتوسطات الحسابية (41.3 %)، أي أنه في الرتبة الأولى مقارنة بالمجالات الأخرى، تلاه مجال (العبادات 2: زكاة وحج وصوم) الذي حصل متوسطه الحسابي على النسبة المئوية (40.3 %)، فيما حصل مجال (الميراث) على النسبة المئوية الأدنى في المتوسطات الحسابية (33.3 %)، أي أنه في الرتبة السادسة مقارنة بالمجالات الأخرى، سبقه مجال (المعاملات) الذي حصل متوسطه الحسابي على النسبة المئوية (34.4 %). وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من: (أحمد، 1994؛ عودة، 2001) التي أظهرت وجود أخطاء مفهومية فقهية لدى الطلبة، كما تتفق مع نتائج دراسة (عكعاك، 2002) التي أظهرت انخفاض مستوى الطلبة في مجال الأحوال الشخصية، فيما تختلف مع نتائج دراسة (عكعاك، 2002) التي أظهرت ارتفاع مستوى الطلبة في مجال المعاملات.

وقد يعزى حصول مجالات العقوبات والعبادات على المراكز الأولى في الرتبة مقارنة بمجالات المعاملات والميراث، إلى أن نسبة مرتفعة من الطلبة يقومون بتأدية العبادات اليومية والموسمية، مع الحرص على الاطلاع والمعرفة بالعقوبات التي تترتب على مخالفة هذه العبادات؛ مما يجعل ثقافة الطالب في هذه المجالات أكبر من المجالات الأخرى، كالمعاملات والميراث، التي تحتاج من الطالب إلى استخدام حسابات وقوانين وقواعد قد لا يستطيع الطلبة إدراكها وحفظها واسترجاعها في أي وقت، خاصة الميراث، الذي يحتوي على الكثير من الحالات التي تمثل كل حالة منها مسألة فقهية مختلفة عن الأخرى.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالب في هذه المرحلة العمرية يقوم بتطبيق عملي للعبادات وفهم عقوبات مخالفة تلك

العبادات، أما بالنسبة للميراث فإن الطالب يتعلمها نظرياً في قاعة الدرس وليس عملياً، ولا يتعرض لمسألة حياتية واقعية في توزيع الميراث في حياته المدرسية أو الجامعية، وإن حدث ذلك فقد يتم عن طريق أوصياء أو أشخاص مخولين بحل المسألة حسب الشريعة الإسلامية، دون تدخّل الطالب صاحب الحق في الميراث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة تعزى لمتغير تخصص الطالب؟ "

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير تخصص الطالب، ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية، حسب متغير التخصص

المجال	الإحصائي	التخصص			
		معلم صف (ن=123)	لغة عربية (ن=57)	لغة إنجليزية (ن=51)	جغرافيا (ن=34)
العبادات1 (طهارة وصلاة)	المتوسط الحسابي	3.30	3.37	3.24	2.32
	الانحراف المعياري	1.64	1.60	1.45	1.22
العبادات2 (زكاة وحج وصوم)	المتوسط الحسابي	3.20	3.37	3.55	2.50
	الانحراف المعياري	1.60	1.60	1.45	1.76
المعاملات	المتوسط الحسابي	3.59	3.46	3.63	2.56
	الانحراف المعياري	1.70	1.65	1.79	1.52
الميراث	المتوسط الحسابي	1.96	2.09	1.98	2.06
	الانحراف المعياري	1.20	1.18	1.05	1.10
العقوبات	المتوسط الحسابي	2.53	2.37	2.67	2.18
	الانحراف المعياري	1.55	1.36	1.21	1.53
الأحوال الشخصية	المتوسط الحسابي	2.51	2.37	2.33	1.79
	الانحراف المعياري	1.56	1.41	1.45	1.27
الاختبار الكلي	المتوسط الحسابي	17.10	17.02	17.39	13.41
	الانحراف المعياري	5.37	4.91	4.93	4.87

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير تخصص الطالب، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين (ANOVA)، ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير التخصص

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العبادات1 (طهارة وصلاة)	28.913	3	9.638	*4.020	0.008
العبادات2 (زكاة وحج وصوم)	24.430	3	8.143	*3.199	0.024
المعاملات	31.104	3	10.368	*3.656	0.013
الميراث	0.775	3	0.258	0.193	0.901
العقوبات	5.902	3	1.967	0.940	0.422
الأحوال الشخصية	13.770	3	4.590	2.113	0.099
الاختبار الكلي	416.906	3	138.969	*5.281	0.001

* دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات (الميراث) و(العقوبات) و(الأحوال الشخصية) في اختبار المفاهيم الفقهية، حسب متغير تخصص الطالب.

فيما يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات (العبادات1: طهارة وصلاة) و(العبادات2: زكاة وحج وصوم) و(المعاملات) وعلى الاختبار الكلي في المفاهيم الفقهية، حسب متغير تخصص الطالب، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	لغة عربية	لغة إنجليزية	جغرافيا
العبادات1 (طهارة وصلاة)	معلم صف	0.07 -	0.07	*0.98
	لغة عربية	-	0.13	*1.04
	لغة إنجليزية	-	-	*0.91
العبادات2 (زكاة وحج وصوم)	معلم صف	0.17 -	0.35 -	0.70
	لغة عربية	-	0.18 -	0.87
	لغة إنجليزية	-	-	*1.05
المعاملات	معلم صف	0.14	0.03 -	*1.03
	لغة عربية	-	0.17 -	0.90
	لغة إنجليزية	-	-	*1.07
الاختبار الكلي	معلم صف	0.08	0.29 -	*3.69
	لغة عربية	-	0.37 -	*3.61
	لغة إنجليزية	-	-	*3.98

* دال على مستوى الدلالة (α = 0.05)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (6) أن الفروق في امتلاك الطلبة للمفاهيم الفقهية في الاختبار الكلي وفي مجال (العبادات1: طهارة وصلاة) كانت لصالح طلبة تخصصات: معلم الصف واللغة العربية واللغة الإنجليزية مقارنة بطلبة تخصص الجغرافيا، وكانت الفروق في مجال (العبادات2: زكاة وحج وصوم) لصالح طلبة تخصص اللغة الإنجليزية مقارنة بطلبة تخصص الجغرافيا، أما في مجال (المعاملات) فقد كانت الفروق لصالح طلبة تخصصي معلم الصف واللغة الإنجليزية مقارنة بطلبة تخصص الجغرافيا.

وقد يعزى السبب في هذه النتائج إلى أن معدلات القبول في كلية العلوم التربوية والآداب التابعة للأونروا، تكون مرتفعة في تخصصات معلم الصف واللغة العربية واللغة الإنجليزية، مقارنة بمعدلات قبول طلبة تخصص الجغرافيا؛ مما يشير إلى أن المستوى المعرفي في الثقافة الإسلامية بشكل عام وفي الفقه الإسلامي بشكل خاص يكون أعلى لدى طلبة تخصصات معلم الصف واللغة العربية واللغة الإنجليزية، مقارنة بطلبة تخصص الجغرافيا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة تعزى لجنس الطالب؟ "

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير جنس الطالب، ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العبادات1 (طهارة وصلاة)	ذكر	43	3.30	1.63	0.568	0.571
	أنثى	222	3.15	1.57		
العبادات2 (زكاة وحج وصوم)	ذكر	43	3.33	1.77	0.489	0.625
	أنثى	222	3.19	1.59		
المعاملات	ذكر	43	3.51	1.96	0.309	0.757
	أنثى	222	3.42	1.66		
الميراث	ذكر	43	1.81	1.01	1.180	0.239
	أنثى	222	2.04	1.18		
العقوبات	ذكر	43	2.56	1.22	0.409	0.683
	أنثى	222	2.46	1.49		
الأحوال الشخصية	ذكر	43	2.09	1.38	1.266	0.207
	أنثى	222	2.41	1.50		
الاختبار الكلي	ذكر	43	16.60	5.91	0.081	0.936
	أنثى	222	16.68	5.13		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على جميع المجالات وعلى الاختبار الكلي في المفاهيم الفقهية، حسب متغير جنس الطالب. وقد يعزى السبب في هذه النتائج إلى أن الطلبة، سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، يدرسون المواد نفسها في المرحلتين الأساسية والثانوية وفي المرحلة الجامعية، ويتعرضون للظروف نفسها؛ مما قد يجعل الطلبة متكافئيين في التحصيل بغض النظر عن جنسهم. وتختلف نتائج هذا البحث – التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المفاهيم الفقهية حسب متغير الجنس – مع نتائج دراسة (عودة، 2001) التي أظهرت تفوّق الإناث على الذكور في موضوعات الأحوال الشخصية والمعاملات، وتفوّق الذكور على الإناث في موضوع العبادات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المفاهيم الفقهية لدى الطلبة تعزى لدراسة الطالب مساقاً في الفقه؟ "

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير دراسة الطالب لمساق في الفقه، ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات اختبار المفاهيم الفقهية وعلى الاختبار الكلي، حسب متغير دراسة الطالب لمساق في الفقه

المجال	هل درست مساقاً في الفقه؟	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العبادات1 (طهارة وصلاة)	نعم	88	3.95	1.73	*5.531	0.000
	لا	177	2.79	1.33		
العبادات2 (زكاة وحج وصوم)	نعم	88	3.63	1.70	*2.955	0.003
	لا	177	3.01	1.53		
المعاملات	نعم	88	3.75	1.78	*2.111	0.036
	لا	177	3.28	1.66		
الميراث	نعم	88	2.01	1.22	0.074	0.940
	لا	177	2.00	1.12		
العقوبات	نعم	88	2.60	1.55	1.006	0.315
	لا	177	2.41	1.39		
الأحوال الشخصية	نعم	88	2.61	1.44	*2.016	0.045
	لا	177	2.23	1.49		
الاختبار الكلي	نعم	88	18.56	5.78	*4.268	0.000
	لا	177	15.72	4.71		

* دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات (العبادات1: طهارة وصلاة) و(العبادات2: زكاة وحج وصوم) و(المعاملات) و(الأحوال الشخصية) وعلى الاختبار الكلي في المفاهيم الفقهية، حسب متغير دراسة الطالب لمساق في الفقه، وبمقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (8) يتضح أن الفروق كانت لصالح الطلبة الذين درسوا مساقاً في الفقه مقارنة بالطلبة الذين لم يدرسوا مساقاً في الفقه.

فيما يظهر من النتائج الواردة في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات (الميراث) و(والعقوبات) في اختبار المفاهيم الفقهية.

وقد يعزى السبب في هذه النتائج إلى أن مساق الفقه الذي درسه الطلبة كان يحتوي على عدد من المجالات التي يحتويها الاختبار، العبادات والمعاملات والأحوال الشخصية؛ مما جعلهم قادرين على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بتلك المجالات بشكل أفضل من نظرائهم الذين لم يدرسوا مساقاً في الفقه.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث التي أظهرت ضعف الطلبة في امتلاك المفاهيم الفقهية، فإن البحث يوصي بما يأتي:

1- الإيعاز إلى القائمين على تطوير مناهج التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم بالتركيز على المفاهيم الفقهية في المناهج المدرسية بشكل أكبر.
2- الإيعاز إلى القائمين على تطوير الخطط الدراسية للتخصصات الجامعية بشكل عام على إفراد مساق خاص بالمفاهيم الفقهية ضمن الخطط الدراسية.
3- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينات أخرى من طلبة كليات جامعية متنوعة.
4- إجراء دراسات تتناول مستوى امتلاك طلبة الكليات الجامعية والجامعات لمجالات أخرى في التربية الإسلامية، مثل العقيدة، والتلاوة، ....

المراجع:

القرآن الكريم.

ابن زكريا، أحمد بن فارس (2001). **معجم مقاييس اللغة**. ط (1)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

ابن السبكي، عبد الوهاب (2011). **جمع الجوامع في علم أصول الفقه**. ط (1)، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

ابن منظور، محمد بن مكرم (2000). **لسان العرب**. ج (11)، ط (1)، دار صادر، بيروت، لبنان.

أبو جادو، صالح (2000). **علم النفس التربوي**. ط (3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو زينة، فريد (2003). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**. ط (2)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

أحمد، سمية (1994). **تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

الأشقر، عمر (1982). **تاريخ الفقه الإسلامي**. ط (1)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

البخاري، محمد بن إسماعيل (2012). **صحيح البخاري**. ج (1)، في كتاب العلم، باب: "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين"، حديث رقم (71)، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، لبنان.

البدوي، يوسف (2007). **مدخل الفقه الإسلامي وأصوله**. ط (1)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البريفكاني، خولة (2014). أثر استخدام أنموذج جانيه التعليمي في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات الإعدادية الإسلامية في مادة الفقه ودافعيتهن نحو تعلمها. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، 13 (2)، 265-308.

التميمي، إيمان (2013). أثر استخدام خريطة الشكل (Vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الزرقاء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9** (3)، 293- 306.

الجلاد، ماجد والشملتي، عمر (2007). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4** (1)، 199-231.

الحبار، ندى (2008). أثر استخدام طريقة الوحدات في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبة قسم التربية الإسلامية/ كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، 7 (4)، 66-92.

الخن، مصطفى والبغا، مصطفى والشربجي، علي (2006). **الفقه المنهجي على مذهب الإمام الشافعي**. المجلد الأول، ط (7)، دار القلم، دمشق، سوريا والدار الشامية، بيروت، لبنان.

رضا، أحمد (1960). **معجم متن اللغة**. ج (4)، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

الرملي، إسلام (2011). **أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزبيدي، وفاء (2005). **أثر استعمال نمطين من الاكتشاف في اكتساب المفاهيم الفقهية الإسلامية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع العام**. وأطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية تربية ابن رشد، جامعة بغداد.

الزرقاء، مصطفى (1968). **المدخل الفقهي العام**. ج(1)، مطابع ألف باء – الأديب- دمشق، سوريا.

الزّلمي، مصطفى والبكري، عبد الباقي (2006). **المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**. المكتبة القانونية، بغداد، العراق.

زيدان، عبد الكريم (1998). **المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**. ط (15)، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

السرطاوي، فؤاد (2009). **مدخل لدراسة تاريخ التشريع والفقه الإسلامي**. ط (1)، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشرقاوي، أنور (1988). **التعلم " نظريات وتطبيقات** ". ط (3)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

صالح، جيهان (2011). **أثر نظرية ميرل على تحصيل طلبة الصف الرابع في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية, فلسطين.

عبيس، فرحان والطفيلي، ستار والركابي، هديل (2015). أثر أنموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، **19**، 391-419.

عكعاك، سالم بن محمد (2002). **مدى اكتساب طلاب المرحلة الثانوية بمعاهد العلوم الإسلامية للمفاهيم الفقهية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

عمرو، أيمن وعيد، يحيى ومصطفى، محمد شريف (2013). **مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا (1-4)**. ط (1)، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

عودة، محمد (2001). **الأخطاء المفهومية الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية عمان الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (1998). **القاموس المحيط**. ط (6)، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

الفيومي، أحمد بن محمد (2008). **المصباح المنير**. ط (1)، شركة القدس للتصدير، القاهرة، مصر.

مسلم، النيسابوري (2012). **صحيح مسلم**. في كتاب الزكاة، باب النهي عن المسألة، حديث رقم (2392)، ط (1)، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، لبنان.

الموسوعة الفقهية (1995). ج (32)، ط (1)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.

النبهان، محمد (1977). **المدخل للتشريع الإسلامي: نشأته– أدواره التاريخية– مستقبله**. ط (1)، وكالة المطبوعات، الكويت، ودار القلم، بيروت، لبنان.

النعانعة، إبراهيم (2014). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية التفكير الاستقراري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الحسين بن طلال، معان، (مقبول للنشر).

ضع دائرة حول رمز الاجابة الصحيحة على النموذج المرفق :

العبادات (1) طهارة وصلاة

1- الأذان يعد من :

أ- واجبات الصلاة . ب- فريضة تؤدى قبله . ج- شرط للصلاة . د- لا شيء مما ذكر .

2- حكم من صلى المغرب ولا يعلم بدخول وقتها ، والوقت قد دخل :

أ- صحيحة . ب- باطلة . ج- مكروهة . د- مستحبة .

3- شرائط الصحة في الصلاة :

أ- يبطل العمل بنقصها . ب- يأثم من توافرت فيه ولم يصلِّ .

ج- هي أعمال الصلاة . د- لا شيء مما ذكر .

4- التسبيح في الركوع في الصلاة :

أ- واجب . ب- هيئة . ج- بعض . د- لا شيء مما ذكر .

5- رأت الدم بعد اغتسالها من الحيض بسبعة عشر يوما فيعد :

أ- حيضاً . ب- استحاضة . ج- نفاساً . د- لا شيء مما ذكر .

6- مسح الرأس في الوضوء :

أ- سنة . ب- واجب . ج- شرط . د- لا شيء مما ذكر .

7- الباء في قوله تعالى : (وامسحوا برؤوسكم) عند الشافعية تفيد :

أ- الإلصاق . ب- البعضية . ج- بمعنى إلى . د- لا شيء مما ذكر .

8- الترتيب في الوضوء :

أ- مباح . ب- مستحب . ج- فرض . د- ليس بسنة .

العبادات (2) زكاة وحج وصوم

9- زكاة عشرين من الإبل :

أ- ناقة بنت مخاض . ب- بنت لبون . ج- ثلاث شياه . د- لا شيء مما ذكر .

10- المسكين :

أ- من لا مال له . ب- له مال لا يكفيه . ج- يملك أقل من النصاب . د- لا شيء مما ذكر .

11- حكم زكاة الحلي المباح :

أ- مباح . ب- يزكى كل سنة . ج- لا زكاة فيه . د- لا شيء مما ذكر .

12- مانع الزكاة جحوداً :

أ- فاسق . ب- كافر . ج- عاصي . د- لا شيء مما ذكر .

13- السنة في الحج عند الشافعية :

أ- الإفراد . ب- التمتع . ج- القران . د- لا شيء مما ذكر .

14- حكم تجاوز الميقات المكاني دون إحرام :

أ- باطل حجه ب- صحيح مع الكراهة . ج- صحيح وعليه دم . د- لا شيء مما ذكر .

15- من مفطرات الصيام :

أ- قطرة العين . ب- قطرة الأنف . ج- قطرة الأذن . د- لا شيء مما ذكر .

16- نوى الصيام قبل طلوع الفجر الثاني بخمس دقائق فصيامه :

أ- باطل . ب- حرام . ج- مكروه . د- صحيح .

المعاملات

17- باع خمس كيلو غرام من القمح الجيد بعشر من قمح متوسط الجودة :

أ- جائز . ب- مكروه . ج- حرام . د- لا شيء مما ذكر .

18- إحياء الموات جائز بشرط :

أ- أن تكون مملوكة . ب- أن تكون حرة غير مملوكة .

ج- أن تكون مزروعة طلحاً . د- لا شيء مما ذكر .

19- الهبة عقد يلزم بـ :

أ- القبض . ب- العقد . ج- الوعد . د- لا شيء مما ذكر .

20- الجعالة حكمها :

أ- جائز . ب- مكروه . ج- حرام . د- لا شيء مما ذكر .

21- الوقف بأصله هو :

أ- حبس دائم للمال . ب- حبس مؤقت . ج- الصدقة عموماً . د- لا شيء مما ذكر .

22- حكم بيع السلم :

أ- حرام . ب- مكروه . ج- جائز . د- لا شيء مما ذكر .

23- تبطل الإجارة بـ :

أ- موت أحد المتعاقدين . ب- تلف المأجور .

ج- تعجيل الأجرة . د- لا شيء مما ذكر .

24- كلفه بشراء سلعة ، فاجتهد الوكيل وأنقص في الثمن عن سعر السوق ، فأخذ الفرق بعلم الموكل :

أ- جائز . ب- مكروه . ج- حرام . د- لا شيء مما ذكر .

25- مفهوم المضاربة في الفقه الإسلامي يعد من قبيل :

أ- العقوبات . ب- الشركات . ج- الجنايات . د- لا شيء مما ذكر .

26- حكم قبول الوديعة للقادر على حفظها :

أ- واجب . ب- مكروه . ج- مستحب . د- لا شيء مما ذكر .

الميراث

27- توفي الإبن في حياة الأب ، وعندما توفي الأب فإن أحفاده من الإبن المتوفى :

أ- لهم ميراث . ب- ليس لهم ميراث . ج- لهم وصية واجبة . د- لا شيء مما ذكر .

28- الذي لا يحرم من الميراث في كل أحواله :

أ- الإبن . ب- الجد . ج- الأخ . د- إبن الإبن .

29- حصة الأم عند وجود جمع الأخوة :

أ- السدس . ب- الثلث . ج- النصف . د- لا شيء مما ذكر .

30- توفي رجل وترك أم وزوجة وإبن وأخ شقيق، ومبلغ 2000 دينار، حصة الأخ الشقيق هي :

أ- 300 دينار . ب- 250 دينار . ج- 500 دينار . د- لا شيء مما ذكر .

31- توفى رجل وترك زوجة وابن وخمس بنات و800 دينار فحصة البنت من التركة :

أ- 50 دينار . ب- 100 دينار . ج- 200 دينار . د- لا شيء مما ذكر .

32- حصة أربع زوجات من التركة إذا كان للميت ثلاثة أبناء وأربع بنات :

أ- ربع . ب- لكل زوجة ربع . ج- لكل زوجة ثمن . د- لا شيء مما ذكر .

العقوبات

33- المرتد عقوبته إن لم يتب :

أ- الجلد مئة . ب- الجلد ثمانون . ج- القتل . د- لا شيء مما ذكر .

34- عقوبة القتل العمد :

أ- الدية . ب- القصاص . ج- التعزير . د- الحد .

35- نصاب السرقة :

أ- 85 غرام ذهب . ب- دينار ذهب . ج- 4.25 غرام ذهب . د- لا شيء مما ذكر .

36- من عقوبات القاذف للمحصنات :

أ- قطع اليد . ب- القتل . ج- مئة جلدة . د- لا شيء مما ذكر .

37- الزنا للمحصن :

أ- الرجم . ب- ثمانون جلدة . ج- مئة جلدة . د- لا شيء مما ذكر .

38- يسقط حد القذف بأمور منها :

أ- القصاص من القاذف . ب- العفو من المقذوف .

ج- عفو الإمام . د- لا شيء مما ذكر .

الأحوال الشخصية

39- حضانة البنت في حال الطلاق لأمها أمّا الولد فحضانته تكون لـ :

أ- الأب . ب- الأم . ج- الجدة . د- الجد .

40- حكم زواج المسلمة بالنصراني:

أ- خلاف الأولى . ب- مباح . ج- باطل . د- مكروه .

41- عدة المتوفى عنها زوجها إن كانت حاملاً، تنتهي:

أ- بوضع الحمل . ب- بعد مرور أربعة أشهر وعشراً من موت زوجها .

ج- بعد مرور ثلاثة أشهر من موت زوجها . د- بعد مرور سنة من الولادة .

42- للمرأة أن تطالب بالمهر المؤجل:

أ- بعد وفاة زوجها . ب- بعد طلاقها .

ج- متى شاءت . د- بعد طلاقها أو وفاة زوجها .

43- إحدى العبارات الآتية صحيحة:

أ- يجوز للرجل إرجاع زوجته في حال الطلاق الرجعي قبل انتهاء العدة دون رضاها .

ب- لا يجوز للرجل إرجاع زوجته في حال الطلاق الرجعي قبل انتهاء العدة إلا برضاها .

ج- يجوز للرجل إرجاع زوجته في حال الطلاق البائن بينونة صغرى قبل انتهاء العدة إذا رضيت .

د- لا يجوز للرجل إرجاع زوجته في حال الطلاق الرجعي قبل انتهاء العدة إلا بمهر وعقد جديدين .

44- الطلاق البائن بينونة صغرى هو:

أ- تطليق الزوج زوجته طلقتين.

ب- تطليق الزوج زوجته طلقة أو طلقتين وتنتهي العدة دون أن يرجعها .

ج- تطليق الزوج زوجته طلقة واحدة وتنتهي العدة دون أن يرجعها .

د- تطليق الزوج طلقة واحدة ويرجعها قبل أن تنتهي العدة .

التخصص: 1- معلم صف 2- لغة عربية 3- لغة إنجليزية 4- جغرافيا

الجنس: 1- ذكر 2- أنثى

هل درست مساقاً في الفقه 1- نعم 2- لا

نموذج الإجابة

الرقم	الاختيارات				الرقم	الاختيارات			
1	أ	ب	ج	د	**23**	أ	ب	ج	د
2	أ	ب	ج	د	**24**	أ	ب	ج	د
3	أ	ب	ج	د	**25**	أ	ب	ج	د
4	أ	ب	ج	د	**26**	أ	ب	ج	د
5	أ	ب	ج	د	**27**	أ	ب	ج	د
6	أ	ب	ج	د	**28**	أ	ب	ج	د
7	أ	ب	ج	د	**29**	أ	ب	ج	د
8	أ	ب	ج	د	**30**	أ	ب	ج	د
9	أ	ب	ج	د	**31**	أ	ب	ج	د
10	أ	ب	ج	د	**32**	أ	ب	ج	د
11	أ	ب	ج	د	**33**	أ	ب	ج	د
12	أ	ب	ج	د	**34**	أ	ب	ج	د
13	أ	ب	ج	د	**35**	أ	ب	ج	د
14	أ	ب	ج	د	**36**	أ	ب	ج	د
15	أ	ب	ج	د	**37**	أ	ب	ج	د
16	أ	ب	ج	د	**38**	أ	ب	ج	د
17	أ	ب	ج	د	**39**	أ	ب	ج	د
18	أ	ب	ج	د	**40**	أ	ب	ج	د
19	أ	ب	ج	د	**41**	أ	ب	ج	د
20	أ	ب	ج	د	**42**	أ	ب	ج	د
21	أ	ب	ج	د	**43**	أ	ب	ج	د
22	أ	ب	ج	د	**44**	أ	ب	ج	د

فاعلية تدريس العلوم الطبيعية باستخدام استراتيجية التخيل الموجه في فهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن

بسام عبد الله إبراهيم . اسامة حسن عابد
كلية العلوم التربوية والآداب – الأونروا/ اليونسكو
عمان – الأردن

تاريخ التسلم: 2016/3/28 تاريخ القبول: 2016/5/16

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تدريس العلوم الطبيعية في فهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف، طُبقت الدراسة على أفراد الدراسة المكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة مستوى السنة الثانية في تخصص معلم صف من كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية موزعين على شعبتين درسوا وحدتين من مساق العلوم الطبيعية لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية وعددها (30) طالباً وطالبة درسوا باستخدام استراتيجية التخيل الموجه، والأخرى ضابطة وعددها (30) طالباً وطالبة درسوا المحتوى التعليمي نفسه بالطريقة الإعتيادية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من فهم المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الإبداعي، تُعزى إلى التدريس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه, ولصالح المجموعة التجريبية. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة، والتي منها توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تدريس المساقات الجامعية.

(الكلمات المفتاحية: التخيل الموجه،التفكير الإبداعي، المفاهيم العلمية، تدريس العلوم).

The Effectiveness of Teaching Natural Sciences Using Guided Imaginary Strategy on Understanding Scientific Concepts and Developing the Creative Thinking Skills Among the Educational Sciences and Arts Faculty Students in Jordan.

Bassam Ibrahim Osama Abed
Educational Sciences Faculty(ESF) - UNRWA-UNISCO
HKJ
btaha61@hotmail.com

This Study aimed at investigating the effectiveness of teaching natural sciences course using guided Imaginary strategy on understanding scientific concepts and developing the creative thinking skills among the Educational Sciences and arts Faculty students in Jordan. The subjects of the study consisted of (60)students chosen from Educational Sciences Faculty, then divided into two groups: the experimental group with(n=30) students, taught Natural Sciences subject using guided Imagery strategy and the control group with (n=30) taught the same subject using conventional method.

Results revealed significant differences between the two groups in both scientific concepts and creative thinking skills attributed to the teaching method in favor of the experimental group. Based on these findings, appropriate recommendations were suggested.

(Keywords: Guided Imaginary, creative thinking, Scientific Concepts ,Science instruction).

المقدمة

يبدي علماء النفس المعرفيين اهتماما كبيرا بموضوع التخيل بعده نوعاً من العمليات العقلية ذوات العلاقة بالعديد من الأنشطة مثل: الأحلام والتفكير والتذكر وفهم اللغة والمحاكاة العقلية وتكوين المفاهيم، حيث يعرف بورBower االتخيل كما ورد في (الزغول والزغول، 2003) بأنه التفكير بالصور التي يتم تشكيلها للأشياء والموضوعات المدركة على نحو حسي. في حين عرّف ماريان وبيتر (Marian & Peter, 1999) االتخيل بأنه عملية عقلية هادفة تقوم على بناء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تُنظم في صورة أشياء لا خبرة للفرد بها من قبل؛ أي أن التخيل يستعين بتذكر الماضي، ويستنير بالحاضر؛ ليؤلف تكوينات عقلية جديدة في المستقبل. وبدأ العديد من البرامج التعليمية باستخدام نشاطات التخيل في المناهج وطرائق التدريس، ويقع هذا الاستخدام في واحدة أو أكثر من الفئات الأربع الآتية (جالبين، 2011):

أولا/التهيئة والتركيز: فالتخيل يتطلب استدعاء خبرات سابقة وتوظيفها في بناء الخبرات اللاحقة.

ثانيا/ دعم البنية المعرفية: إن استخدام التخيل يساعد الأفراد على زيادة معرفتهم بالموضوعات الأساسية والمواد المعرفية وتنمية المهارات التقنية واليدوية لديهم, وهذا يُعد عنصراً أساسياً وفاعلاً في منظومة التفكير والنشاط العقلي لدى الأفراد.

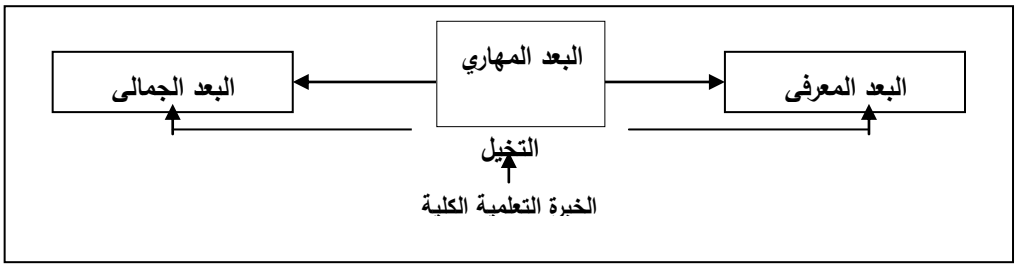
ثالثا/النمو الاجتماعي: إن توظيف التخيل يساعد الأفراد على اكتشاف مظاهر الشعور التي تمتد إلى ما وراء حالات اليقظة، وتساهم في قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين.

رابعاً/ ويمكن أن يوضع التخيل في المنهاج في قوالب لفظية قصصية بحيث يكون له معنى؛ فالقصص طريق جيد لبناء الجانب المبدع في الشخصية, ويؤكد ذلك ايجان (Egan,2010) حيث يشير إلى أنه عند عرض وحدات القصة بتسلسل منطقي, فإن التخيل يعمل ارتباطات بين أجزاء القصة كأنها فيلم ذهني قصير.

ويُلخص دروزة (2004) وكوستا وكاليك (Costa.& 2000) ,Kallick) أهمية استخدام التخيل في العملية التعلمية التعليمية بما يأتي:

1- تُحسن من أداء المتعلم من خلال تمثيل المعلومات في الذهن بطريقة فعالة.
2- تتفوق الاستراتيجيات القائمة على التخيل على استراتيجية تقديم الصور الحسية في عدة مستويات تعليمية أهمها التذكر والتفسير وحل المشكلات.
3- تساعد الاستراتيجيات القائمة على االتخيل على تحويل الأفكار والرموز المجردة إلى صور حسية يسهل على الفرد التعامل معها.
4- تساعد تلك الاستراتيجيات المتعلم على ابتكار معان جديدة للأفكار المتعلمة من خلال الربط بين التعلم السابق والتعلم الجديد، وتوليد نتاجات إبداعية جديدة.
5- تساعد المتعلم على تخزين المعلومات في الذاكرة بفاعلية والاحتفاظ بها لفترة أطول وسهولة استرجاعها.
6- تساعد المتعلم في التركيز على التفاصيل الأكثر أهمية وإبرازها وتذكر المعلومات تلقائياً من غير عناء.

ويرى (Iannone,2011) أن التخيل هو الرابط المفقود بين المنهاج والتدريس, وأن التدريس الذي لا يوظف االتخيل فيه يقدم للطلاب خبرات تعلمية غير كلية, ذلك أن كل خبرة تعلمية لها ثلاثة أبعاد, بعد معرفي "Cognitive" , وبعد مهاري"Psychomotor"، وبعد وجداني "Affective". وينضوي البعد الأخير على معنى جمالي قائم على توظيف أحاسيس الطلاب ومشاعرهم ليتفاعلوا مع ما يتعلمون من حقائق ومفاهيم, وليبنوا معاني خاصة بهم تجاهها. ولا يمكن لهذه الأبعاد أن ترتبط لتكوّن خبرة كلية إلا من خلال التخيل, وعلى هذا فان مرور الطلاب بخبرات تعلمية كلية غير مجتزأة يتطلب إمدادهم بفرص يطلقون فيها العنان لخيالهم. (انظر الشكل 1)



الشكل (1): دور التخيل في الخبرة التعلمية الكلية

ويمكن التدليل على الشكل (1) بما أورده (Girod, and Schepige, 2008) في دراستهم التي علموا فيها طلابا من الصف الرابع الابتدائي دروسًا حول الصخور، إذ سمح الباحثون للطلاب باستخدام خيالهم لفهم الفوارق بين أنواع الصخور، وأخذ الطلاب يتخيلون الصخور أشخاصا يتحدثون عن أنفسهم، ووصفت كل صخرة نفسها موضحة خصائصها وما يميزها عن غيرها، كما تخيل الطلاب قصة نسجوها حول الصخور. وطبق الباحثون اختبارًا يقيس مدى تقدم الطلاب في فهمهم وحدة الصخور، ووجدوا أن الخيال ساعد الطلاب إلى حد كبير في الحصول على فهم أفضل لهذه الوحدة.

وحسب (Green, 2009)، فإن التخيل مطلب هام لتوسيع خبرات الطلاب، إذ يفتح لهم نوافذ ليروا منظورات جديدة ما كانوا ليروها من غيره. والمعلم غير القادر على التفكير خياليًا، سيعجز عن جعل طلابه يدركون أهمية الخيال ودلالاته، والأخطر من ذلك، أن تجاهل الخيال سيؤثر حتما في مدى الحس الوجداني والعاطفي لدى الطلبة، لأن التخيل سمة معرفية تسمح لصاحبها

النظر في البدائل المتاحة أمامه، وتجعله يدخل المجهول، ويشتق معاني جديدة غير مسبوقة.

ويلخص (جالبين، 2011) **خطوات تنفيذ استراتيجية التخيل بما يلي:-**

1-إعداد سيناريو التخيل

يقوم المعلم بإعداد سيناريو للتخيل، ويراعي فيه الشروط التالية :

أ) تكون الجمل قصيرة وغير مركبة بشكل يسمح للمتعلم ببناء صور ذهنية، فالجملة المركبة قد تحمل مخيلة المتعلم فوق طاقتها بشكل لا يمكنه من بناء الصور الذهنية وقد يؤدي ذلك إلى عدم تمكنه من متابعة النشاط.

ب) تستخدم كلمات بسيطة وقابلة للفهم وفي مستوى المتعلمين، الإبتعاد عن الكلمات التي يصعب على المتعلمين فهم معانيها، والتي قد تحدث تشويشاً على عملية التخيل وقد تؤدي إلى إنقطاع حبل توليد الصور الذهنية.

ت) يستحسن تكرار الكلمة عدة مرات إذا احتاج الأمر.

ث) وجود وقفات مريحة بين العبارات ليتمكن المتعلمون من تكوين صور ذهنية لهذه العبارات.

ج) وقفة حرة قصيرة يترك فيها المجال للمتعلم أن يسبح بخياله في عوالم يختارها بنفسه ليكمل المرحلة التخيلية التي بدأها معه المعلم.

ح) مخاطبة مختلف الحواس، وذلك بصياغة جمل تخاطب السمع والبصر والشم والتذوق والإحساس بالحرارة والملمس وغيرها.

خ) الابتعاد عن الكلمات المزعجة مثل "طاااااخ" لأنها قد تقطع حبل الصور الذهنية لدى المتعلمين.

د) عودة تدريجية إلى الغرفة.

ذ) تجريب السيناريو قبل تنفيذه وذلك للوقوف على العبارات التي لم تنجح في استثارة الصور الذهنية لدى المتعلمين.

البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية

وهي عبارة عن مقاطع قصيرة لموقف تخيلي بسيط تنفذ قبل البدء بالنشاط التخيلي الرئيسي وهدفها مساعدة المتعلم للتهيؤ ذهنيا للنشاط التخيلي الرئيسي ولتمكين المتعلمين من التخلص من المشتتات التي تمتلئ بها مخيلاتهم والتي أحضروها معهم قبل دخول غرفة الصف .

2- تنفيذ نشاط التخيل

أ) تهيئة المتعلمين بتعريفهم بنشاط التخيل وبيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم،وطلب منهم الهدوء والتركيز ومحاولة بناء صور ذهنية لما سيستمعون إليه، إن كثيراً من المعلمين يتسرعون في البدء في النشاط التخيلي.

ب) الطلب من المتعلمين أخذ نفس طويل ثم غلق أعينهم.

ت) القراءة بصوت عال وبطيء.

ث) الوقوف في مقدمة الفصل، وتجنب الحركة الزائدة أثناء الإلقاء حتى لا يشتت ذلك المتعلمين ويمنع تكون الصور الذهنية لديهم.

ج) إعطاء كل وقفة حقها.

ح) تجاهل الضحكات البسيطة هنا وهناك في أول مرة يتم تطبيق الطريقة فيها، إن هذه الضحكات البسيطة ستبدأ في الإختفاء شيئاً فشيئاً.

خ) من جاء متأخراً ينتظر خارج الباب.

3- الأسئلة التابعة

بعد تنفيذ النشاط الرئيسي، يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين ويطلب منهم الحديث عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها أثناء التخيل،ويتم اتباع التعليمات التالية :

أ) إعطائهم وقتاً للحديث عما تخيلوه.

ب) طرح أسئلة عن الصور التي قاموا ببنائها وليس عن المعلومات التي وردت في السيناريو، وإلا فإنهم سيركزون ما ورد في السيناريو حرفياً.

ت) الترحيب بكل الإجابات والتخيلات.

ث) محاولة التقليل من مستوى القلق عندهم إلى أدنى مستوى.

ج) السؤال عن جميع الحواس هل عايشوا روائح معينة أو ألواناً معينة أو شعوراً بالحرارة أو البرودة أو تذوقوا شيئاً معيناً .

ح) كتابة أو رسم الرحلة التخيلية وذلك بالطلب من المتعلمين كتابة أو رسم ما عايشوه في الرحلة التخيلية على شكل قصة، يعبرون فيها عن الصور الذهنية التي مرت عليهم في أثناء رحلتهم التخيلية.

وانطلاقا من أهمية التخيل الموجه، جاءت هذه الدراسة لتبحث في فاعلية تدريس العلوم الطبيعية باستخدام التخيل الموجه في فهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن.

و في مراجعة لعدد من الدراسات والبحوث التي تناولت التخيل، أجرت (عودة،2014) دراسة لاستقصاء أثر استخدام قصص الخيال العلمي في تنمية مفاهيم طلاب الصف السادس ذوي أنماط التعلم المختلفة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 60 طالبا من طلاب الصف السادس الأساسي تم اختيارهم بطريقة قصدية من إحدى مدارس جنوب فلسطين، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية وعددها 30 طالبا على المجموعة الضابطة وعددها 30 وذلك في اختبار المفاهيم العلمية يعزى إلى استخدام قصص الخيال العلمي، وكذلك يعزى للتفاعل بين استخدام قصص الخيال وأنماط التعلم.

وأجرى ليهي وسويلر (Leahy & Sweller, 2014) دراسة طُبقت على عينة مكونة من (32) طالبا من طلاب الصف الرابع وزعوا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية درست العلوم باستخدام التخيل، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج الاختبار التحصيلي تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخيال على المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة قام بها أنتونيتي (Antonietty, 2013) إلى معرفة أهمية استخدام التخيل في إيجاد حل للمشكلة لدى عينة مكونة من تسعين طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين 19- 24 سنة, وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وعرض عليهم مجموعة مشكلات، وقد أظهرت النتائج أن استخدام الخيال له دور فعال في إيجاد حل للمشكلة في وقت قصير.

أما دراسة ستيفن وسميث (Steven & Smith, 2012) التي هدفت إلى تعرف دور التخيل في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على إنتاج جمل وعبارات قصصية مبتكرة وأصيلة لدى عينة من طلبة المدارس المتوسطة في أمريكا، فقد أظهرت أن استخدام التدريب الموجه نحو استخدام التخيل له أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وأظهرت نتائج دراسة هودز (Hodes, 2009) المطبقة على عينة من طلبة الجامعة بهدف معرفة أثر استخدام التخيل في تدريس النصوص القرائية التي تحتوي على معلومات مكانية أن للتخيل أثرا إيجابيا في تحسين البناء المعرفي لدى الطلاب الذين يدرسون تلك النصوص.

وأجرى (العرجة،2004) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعليم التخيلي على التحصيل والاحتفاظ في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من 216 طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي تعزى لمتغير طبيعة المدرسة (ذكور،إناث،مختلطة).

وأجرى (العمر،1996) دراسة لمعرفة العلاقة بين التخيل والإبداع والذكاء في البيئة الكويتية لدى عينة مكونة من مئتين وتسعين طالبا وطالبة أعمارهم بين 13-16 سنة، وقد كشفت الدراسة عن ارتباطات إيجابية بين التخيل ومتغيرات الإبداع الثلاثة.

وأجرى (خليفة،1994) دراسة بعنوان علاقة التخيل بكل من الفضول العلمي والإبداع لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التخيل والفضول العلمي، وكذلك بين التخيل والقدرات الإبداعية الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة).

تتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استقصاء أثر استخدام التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وفهم المفاهيم العلمية، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة بالتعرف إلى إجراءات استخدام التخيل في التدريس، وكيفية توظيفها.

وتختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها في بيئة إجرائها (كلية العلوم التربوية-وكالة الغوث)وفي توظيفها مادة تعلمية ا(مساق العلوم الطبيعية - وحدتي (الذرة) و(الكهرباء)، وتميزت هذه الدراسة باستخدام التخيل الموجه وأثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وفهم المفاهيم العلمية المحددة بالدراسة من خلال تطبيقه في منهاج العلوم المقرر, وهذا ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأهدافها

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام التخيل الموجه في فهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. وعلى وجه التحديد فقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما فاعلية تدريس مادة العلوم الطبيعية باستخدام التخيل الموجه في فهم طلبة كلية العلوم التربوية والآداب للمفاهيم العلمية مقارنة بالطريقة الإعتيادية ؟

2- ما فاعلية تدريس مادة العلوم الطبيعية باستخدام التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكيرالإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب مقارنة بالطريقة الإعتيادية ؟

فرضيات الدراسة

في ضوء السؤالين السابقين، حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين الصفريتين التاليتين:-

الفرضية الأولى:- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فهم المفاهيم العلمية يُعزى لطريقة التدريس(الطريقة الاعتيادية، التخيل الموجه).

الفرضية الثانية:- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي يُعزى لطريقة التدريس(الطريقة الاعتيادية، التخيل الموجه).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:-

التدريس باستخدام التخيل الموجه: هي استراتيجية تعتمد على المعالجة العقلية للصور الحسية وبخاصة في غياب المصدر الحسي الأصلي، وتقوم على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية، ويحثهم على بناء صور ذهنية لما يسمعونه، ويتم توجيه المتعلمين لبناء صور ذهنية غنية، ويتم العمل على التكامل بين الحواس الخمس، فيتم دمج الرائحة والمذاق والإحساس والملمس والصوت داخل الصورة الذهنية التي يتم بناؤها.

وتتمثل في الخطوات الآتية التي اعتمدتها (جاليين، 2011) وتم اعتمادها في هذه الدراسة وهي:

إعداد سيناريو الحل، البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية، تنفيذ التخيل، الأسئلة التابعة والمناقشة.

الطريقة الإعتيادية: طريقة التدريس المعتمد على التواصل اللفظي بين المعلم والطالب وتسجيل الأفكار على السبورة وتبادل الأسئلة والأجوبة، ويكون محورها المعلم وليس الطالب.

مهارات التفكير الإبداعي: يعرف التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ومن خصائص التفكير الإبداعي الشمولية والتعقيد (جروان، 2002). أما مهارات التفكير الإبداعي فهي:

1-الطلاقة: وهي القدرة على توليد عدد من البدائل أو الأفكار عند الإجابة عن تدريبات معينة، ويعتمد في ذلك على عمليات تذكر مفاهيم وطرق سبق تعلمها.

2-المرونة: وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وتوجيه أو تحويل الموقف ومتطلباته للوصول إلى الحل الصحيح.

3-الأصالة: وهي القدرة على إعطاء أفكار جديدة لم تكن معروفة سابقاً لدى الطالب تتعلق بالموقف التعليمي.

وتم قياس القدرة على التفكير الإبداعي إجرائياً بالعلامة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض، الذي طُبق على أفراد العينة بعد انتهاء الدراسة.

فهم المفاهيم العلمية: المفهوم العلمي: هو ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة(مصطلح) أو عبارة أو عملية معينة ويتضح المفهوم من خلال معرفة خصائص المفاهيم العلمية (زيتون، 2004).

وفي هذه الدراسة قيس فهم الطلبة للمفاهيم العلمية من خلال أدائهم على اختبار المفاهيم العلمية (الإختبار التحصيلي) الذي طُبق عليهم بعد انتهاء الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تم تنفيذ هذه الدراسة ضمن الحدود والمحددات التالية:-

-اقتصرت الدراسة على وحدتين من وحدات التدريس في مساق العلوم الطبيعية وهما (بنية الذرة) و(توليد الكهرباء) وهذا المساق من المساقات الإجبارية المقررة في كلية العلوم التربوية والآداب لتخصص معلم الصف، وتم تدريس هاتين الوحدتين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2015/2014

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية أفرادها من طلبة السنة الثانية في كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 2015/2014.

- تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة وملاءمة أدوات الدراسة التي استخدمت في تطبيق الدراسة وتنفيذها، وقد تضمنت هذه الأدوات مقياس التفكير الإبداعي، واختبار فهم المفاهيم العلمية

أهمية الدراسة

يعمل التعليم التقليدي على تقديم الأساسيات التي يحتاج إليها المبتدئ في أي مجال تعلمي، لكن ما ينمي التفكير، ويحسن مستوى الخبرة شيء غير تقليدي، إنها طرائق وأساليب تعمل من

أجل إنشاء جيل قادر على التفكير بمهارة وإبداع، وقادر على حل المشكلات. من هنا جاء الاهتمام بالعلاقة بين الخيال، واختيار المهمة العلمية لكي تؤكد أهمية تعليم الطلبة كيف يُعالجون المعلومات،وكيف يُفكرون تفكيراً مستقلاً وفعالاً، في عصر يتسم بالتغيرات السريعة. لذلك حاولت هذه الدراسة الاستفادة من استخدام التخيل الموجه في تدريس العلوم الطبيعية، مما يفيد في رفع كفاية تدريس العلوم، وتطوير طرائق جديدة لتدريسه، ولتسهم – من ثمّ – في فهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي والإبداعي لدى المتعلمين وإكسابهم القدرة على حل المشكلات.

من ناحية أخرى، فإن لهذه الدراسة أهمية عملية بحثية حيث تم وصف عناصر وإجراءات التدريس باستخدام االتخيل الموجه، بما توفره من فرصة لمعلمي مادة العلوم الطبيعية والطلبة خاصة، وللتربويين عامة، للتعرف على إجراءات استخدام التخيل الموجه، وأساليب تطبيقها وأثرها في كل من فهم المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي.

الطريقة والإجراءات

1- **أفراد الدراسة:**

تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة السنة الثانية (تخصص معلم صف) في كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية في العام الدراسي, 2015/2014 موزعين على (5) شعب، وقد تم اختيار شعبتين من بين هذه الشعب الخمس عشوائيا لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية (ن1=30)، وقد تم تدريسها بطريقة التخيل الموجه, والأخرى تمثل المجموعة الضابطة (ن2=30) وقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية. تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مهارات التفكير الإبداعي وفهم المفاهيم العلمية من خلال تطبيق الاختبار القبلي في مهارات التفكير الإبداعي و الاختبار القبلي في المفاهيم العلمية على طلبة المجموعتين، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج المجموعتين، وعند تطبيق اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات للبيانات المستقلة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لم تكن قيم (ت) ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل تنفيذ الدراسة جدول (1) و(2).

جدول (1) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي للمفاهيم(فهم المفاهيم العلمية)

الإستراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخيل الموجه (التجريبية)	30	7.20	2.00	58	0.20	0.80
الاعتيادية التقليدية(الضابطة)	30	7.10	1.79			

يتضح من الجدول أن قيمة ت(0.20) مرتبطة باحتمال يساوي(0.80)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)،وهذا يدل على تكافؤ مجموعات طلبة عينة الدراسة إحصائيا في أدائهم على اختبار فهم المفاهيم العلمية القبلي مقاسا بمتوسط علاماتهم.

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسطعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمهارات التفكير الإبداعي

الإستراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخيل الموجه (التجريبية)	30	35.33	7.60	0.52	58	ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0. 0.05)
الاعتيادية التقليدية (الضابط)	30	34.19	9.12			

يُظهر الجدول (2) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.67)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات طلبة أفراد الدراسة إحصائيا في أدائهم على مقياس التفكير الإبداعي ككل مقاسا بمتوسط علاماتهم.

2-أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام أدوات الدراسة التالية:

أولا: اختبار فهم المفاهيم العلمية

أُعد هذا الاختبار خصيصاً لأغراض هذه الدراسة بهدف تحديد اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية والآداب للمفاهيم العلمية في مادة العلوم الطبيعية وقد أتبعت في إعداد هذا الاختبار الخطوات التالية:-

- أُستعرضت العناوين الأساسية الواردة في مادة العلوم الطبيعية.

-إعداد جدول المواصفات: تم إعداد جدول مواصفات لاختبار اكتساب المفاهيم العلمية من بعدين أحدهما يمثل محتوى الوحدات الدراسية والآخر يمثل العمليات السلوكية.

-إعداد فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات: تم إعداد فقرات الاختبار بعد الاطلاع على عدد من الاختبارات الموضوعية المنشورة في هذا المجال وبعد إعداد جدول المواصفات،حيث بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته الأولية (52) فقرة وذلك في صورة أسئلة اختيار من متعدد، حسب مستويات الأهداف المختلفة وهي التذكر، والفهم، والاستيعاب، والعمليات العقلية العليا.

- تم تحديد صدق الاختبار بدلالة صدق المحتوى، وذلك بعرض الاختبار مع الأهداف على لجنة تحكيم (عددهم سبعة) مؤلفة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وفي القياس والتقويم في الجامعات الأردنية ومجموعة من المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية.

وفي ضوء آراء المحكمين، أُعيد النظر في الاختبار مرة أخرى حيث أعيدت صياغة بعض الفقرات، وحذفت بعضها، وعدل بعضها الآخر وبذلك أصبح الاختبار يتكون بصورته النهائية من (36) فقرة لكل فقرة من فقرات الاختبار علامة واحدة لتصبح العلامة العليا للمقياس هي (36) والعلامة الدنيا هي صفر.

ولإيجاد ثبات اختبار اكتساب المفاهيم العلمية،تم تطبيق هذا الاختبارعلى عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً الدراسة خارج عينة الدراسة، ورصدت الاستجابات على فقرات الاختبار، وأعيد تطبيق هذا الإختبار بعد اسبوعين، وحسبت معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار،حيث تراوحت الصعوبة بين (0.22-0.74)، أما بالنسبة لمؤشرات التمييز فقد تراوحت بين (0.39-0.68)، وهي بذلك تكون صالحة لأغراض الدراسة، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر- رتشاردسون 20 (KR-20) وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ولمجمل الفقرات **(0.88)** وتعد هذه القيمة مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة..

ثانيا: مقياس مهارات التفكير الإبداعي

تم تطوير اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم الطبيعية. وقد أُتبعت الخطوات التالية في إعداده: الإطلاع على مقاييس التفكير الإبداعي السابقة وتشمل: مقياس (تورانس، 1962) ترجمة كل من (السرور، 2002) و(جروان، 2002)، وله صورتان: مقياس التفكير الإبداعي اللفظي، ومقياس التفكير الإبداعي الشكلي.

- كما تم الإطلاع على مقياس القدرة على التفكير الإبداعي الذي أعده (خير الله، 1981)، ويقيس مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة. ومقياس القدرة على التفكير الإبداعيالذي أعده (سلامة، 2002)، ويقيس مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة.

- أُجري استطلاع للرأي بين المعلمين والمشرفين التربويين وبعض أعضاء هيئة التدريس حول المؤشرات التي يرون أنها دالة على التفكير الإبداعي.

- وُضعت مجموعة مقاييس التفكير الإبداعي والملاحظات السابقة موضع الاعتبار عند بناء الباحث لمقياس مهارات التفكير الإبداعي.

- صيغت فقرات المقياس، وذلك بإعداد مجموعة من الأسئلة حول المفاهيم الأساسية الواردة في المحتوى، وذلك لقياس الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة. وللتحقق من صدق المحتوى وصدق البناء للمقياس بصورته الأولية أعدت استبانة طرحت على خمسة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وفي القياس والتقويم، وفي علم النفس التربوي وطلب منهم قراءة فقرات الاختبار قراءة متأنية، وذلك لتحديد مدى صلاحيتها وتمثيلها للهدف من كل قسم من أقسام الاختبار وطبقًا لآراء المحكمين أُعيدت صياغة بعض الفقرات حتى لا تأخذ نمطًا واحدًا.

- تم حذف بعض الفقرات لعدم مناسبتها حسب رأي المحكمين (الفقرات المحذوفة لم تقس أيًا من مهارات التفكير الابداعي الثلاث).

- تم توزيع فقرات مقياس التفكير الإبداعي على المهارات الإبداعية كالتالي:

الجدول(3) فقرات اختبار التفكير الإبداعي موزعة على مهارات الطلاقة المرونة والأصالة

المهارة الإبداعية	رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الزمن اللازم
مهارة الطلاقة	1	ذكر الألفاظ	21 دقيقة
	2	رسم الأشكال	
	3	إكمال أشكال	
مهارة المرونة	4	استعمالات بديلة وغير شائعة	16 دقيقة
	5	تحسينات أو تعديلات	
مهارة الأصالة	6	مترتبات أو تخمينات	13 دقيقة
	7	مترتبات أو تخمينات	
المجموع	7 فقرات		50 دقيقة

وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (7) فقرات (الملحق رقم 1). تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالبا خارج عينة الدراسة، ومن ثم حسب معامل الثبات للاختبار حيث استخرجت معاملات الثبات لجميع مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة الفكرية،المرونة التلقائية،الأصالة، ووجد أن معامل الثبات لمهارة الطلاقة (0.84)، ولمهارة المرونة (0.90)، ولمهارة الأصالة (0.81)، كما بلغ معامل الثبات لمجمل فقرات مقياس التفكير الإبداعي (0.90)، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي من خلال برنامج (SPSS). وهذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

- قام الباحثان بإعداد قائمة من المعايير ليتم على أساسها تصحيح استجابات الطلبة في كل من مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة لمقياس التفكير الإبداعي، وهذه المعايير هي:

- في مهارة الطلاقة: تم قياس مهارة الطلاقة لدى الطالب بقدرته على ذكر أكبر عدد ممكن من الألفاظ والمعاني، ورسم وإكمال أكبر عدد ممكن من الأشكال في زمن محدد، حيث تم تخصيص علامة واحدة لكل فكرة مناسبة، واستبعاد الأفكار غير المناسبة. وبجمع العلامات التي حصل عليها الطالب في أسئلة الطلاقة الفرعية، تم الحصول على العلامة الكلية التي تعبر عن مهارة الطلاقة لديه.

- في مهارة المرونة: تم قياس مهارة المرونة لدى الطالب بقدرته على ذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات البديلة والتحسينات أو التعديلات في زمن محدد، حيث تم تخصيص علامة واحدة لكل فئة من الاستجابات التي تحمل نفس المضمون (المتشابهة)، لأن مهارة المرونة لدى المفحوص تحدد بعدد استجاباته المختلفة التي يوجد فيها تحول لاتجاه تفكيره في تلك الاستجابات.أما الاستجابات غير المناسبة فقد تم استبعادها ولم تُعط أية علامة، كذلك الاستجابات التي يكتفي فيها المفحوص بإعادة صياغة الموقف أو وصف ظروف موجودة مسبقا، وبجمع العلامات التي حصل عليها الطالب في فقرات المرونة الفرعية تم الحصول على العلامة الكلية التي تعبر عن مهارة المرونة.

–في مهارة الأصالة: تم تفريغ استجابات الطلبة في نماذج خاصة وتم تحديد النسبة المئوية لتكرار كل منها، وبعد ذلك تم قياس مهارة الأصالة لدى الطالب بقدرته على ذكر أكبر عدد ممكن من المترتبات أو التخمينات الأصيلة التي قد تنتج عن نظام معين. وكما اقترح تورانس فقد تم إعطاء علامة واحدة لكل استجابة لا تزيد نسبة تكرارها عن5% بين طلبة المجموعة، واستبعاد أي استجابة تزيد نسبة تكرارها عن هذا الحد. ولتحديد علامة الطالب الكلية في مقياس مهارات التفكير الإبداعي، تم جمع العلامات التي حصل عليها في كل من مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة. أنظر الملحق (1).

المادة التعليمية

أعد الباحثان دليلا لعضو هيئة التدريس، وسجل نشاط الطالب لدروس وموضوعات وحدتي"بنية الذرة وتوليد الكهرباء" لأفراد الدراسة, وذلك وفقا لمعايير استخدام طريقة التخيل الموجه. وقد تم عرضه على لجنة التحكيم نفسها التي تم الاستعانة بها لتعديل وتطوير فقرات المقياسين السابقين. وقد أخذ بتوصياتهم وأدخلت التعديلات المناسبة لمحتويات الدليل وسجل النشاط، وتم اعتبار آراء واقتراحات المحكمين بمثابة الصدق الظاهري والمنطقي لمحتوى الدليل وسجل النشاط. ثم وضع النماذج في صورتها

النهائية. وقد زود عضو هيئة التدريس المشارك بالدراسة بنسخة منها.

إجراءات الدراسة وتنفيذها

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الخطوات والإجراءات الآتية:

- أعد الباحثان أوراق عمل خاصة استخدمها في الورشة التي عقدها للطلبة ولعضو هيئة التدريس المشاركين في تنفيذ الدراسة من أجل تدريبهم على إجراءات الدراسة، واستغرق تنفيذ الورشة (4) ساعات.
- أخضعت المجموعات التجريبية والضابطة إلى اختبار التفكير الإبداعي واختبار المفاهيم العلمية قبل تنفيذ التجربة من خلال المقياسين المعدين من قبل الباحث ؛ للتحقق من تكافؤ أفراد الدراسة قبل تنفيذ التجربة.
- تم البدء بتنفيذ التجربة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام التخيل الموجه، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية,واستغرقت عملية التدريس (8) أسابيع.
- بعد الانتهاء من عملية التدريس أعيد تطبيق مقياس مهارات التفكير الإبداعي وكذلك اختبار المفاهيم العلمية كاختبارات بعدية.
- تم تصحيح الاختبارين للمجموعتين، ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

تصميم الدراسة ومتغيراتها

يُعد تصميم هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبية، التي فحصت أثر متغير مستقل في متغيرين تابعين،وهذه المتغيرات هي:

المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس ولها مستويان:

أ- التدريس باستخدام التخيل الموجه.

ب- التدريس بالطريقة الإعتيادية.

أما المتغيرات التابعة تضمنت متغيرين هما:

أ- مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

ب- فهم المفاهيم العلمية.

المعالجة الإحصائية

لوصف نتائج الدراسة وللإجابة عن أسئلتها، استخدمت الطرق الإحصائية الوصفية والتحليلية التالية:

- معادلة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل من مقياس التفكير الإبداعي ومقياس القدرة على حل المشكلات من خلال برنامج (SPSS) للرزم الإحصائية.
- اختبار"ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة لعينتين مستقلتين لمعرفة تكافؤ مجموعات الدراسة، ولحساب الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي.

نتائج الدراسة

تم إدخال استجابات الطلاب على مقياس مهارات التفكير الإبداعي واختبار المفاهيم العلمية إلى برنامج (SPSS) . وفيما يلي عرض للنتائج حسب فرضيات الدراسة وتصميمها .

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام البيانات الإحصائية المتوافرة والتي اشتملت على بيانات عن التحصيل البعدي للمفاهيم العلمية في مادة العلوم والمتضمنة مستويات التحصيل (المعرفة والتذكر، والفهم والاستيعاب، والعمليات العقلية العليا). حيث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية، واستُخدم اختبار "ت" للبيانات المستقلة لاختبار دلالة الفروق ومن ثم اختبار الفرضية الصفرية الثانية. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لفهم المفاهيم العلمية

الاستراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التخيل الموجه (التجريبية)	30	26.90	5.56	58	14.80	0.000
الاعتيادية التقليدية(الضابطة)	30	22.60	5.54			

يتضح من الجدول أن قيمة ت (14.80) مرتبطة باحتمال يساوي (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05=∝)**، مما يشير إلى وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05= ∝)** بين متوسط الأداء البعدي لأفراد

المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على اختبار فهم المفاهيم العلمية، وكان الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يعني أن لطريقة التدريس باستخدام التخيل الموجه بين العلوم الطبيعية أثراً فاعلاً في فهم طلبة كلية العلوم التربوية والآداب للمفاهيم العلمية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية، ولصالح الفرضية البديلة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لاختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05=** ∝) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي يُعزى لطريقة التدريس" تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المقياس ككل وعلى كل مهارة من مهاراته، ولاختبار دلالة الفروق، ومن ثم اختبار الفرضية الصفرية الأولى، تم استخدام اختبار"ت" للبيانات المستقلة,ويظهر الجدول (5) نتائج الاختبار.

الجدول (5) نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة للمقارنة بين متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الإبداعي

مهارات التفكير الإبداعي	إستراتيجية التخيل الموجه (المجموعة التجريبية) ن=30		الطريقة الاعتيادية التقليدية (المجموعة الضابطة) ن=30		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية عند(∝= 0.05)
	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	*المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية		
الطلاقة الفكرية	46.74	9.94	33.37	7.82	*5.81	ذات دلالة
المرونة التلقائية	14.04	5.46	5.33	2.35	*8.06	ذات دلالة
الأصالة	2.96	1.43	1.59	1.19	*4.02	ذات دلالة
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي	63.74	14.88	40.30	8.67	*7.46	ذات دلالة

يُظهر الجدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة في مقياس مهارات التفكير الإبداعي ككل وفي كل مهارة من مهاراته أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.67)،مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05=** ∝) بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي ككل وعلى كل مهارة من مهاراته، وكان الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يعني أن لطريقة التدريس باستخدام التخيل الموجه أثراً فاعلاً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى، ولصالح الفرضية البديلة؛ بمعنى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05=** ∝) يُعزى للتدريس باستخدام التخيل الموجه بين متوسطي علامات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير الإبداعي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

واعتماداً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة، تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:-

1-وجود أثر لطريقة التدريس باستخدام التخيل الموجه في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

2- وجود أثر لطريقة التدريس باستخدام التخيل الموجه في تنمية قدرة الطلبة على التفكير الابداعي.

مناقشة النتائج وتفسيرها

زودت نتائج هذه الدراسة الأدب التربوي بدليل آخرعلى فاعلية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وفهم المفاهيم العلمية وبخاصة في العلوم. وبهذا فهي متفقة في نتائجها مع الدراسات التي أجريت في الموضوع نفسه (Hodes, 2004 ؛ العرجة 2004؛ خليفة 1994؛ Steven& Smith, 2012 ؛Antonietti, 2013؛ Leahy & Sweller, 2014 ؛ عودة 2014؛ العمر 1996).

وقد يعود السبب في النتائج المتعلقة بفهم المفاهيم العلمية (سؤال الدراسة الأول) إلى أن استخدام التخيل الموجه عمل على إيجاد دعم حسي للكلام المجرد، وسمح بتدفق المعلومات من خلال حاستي السمع والصورالذهنية، بدلاً من تدفقها عبر السمع وحدها، وهذا بدوره ولّد مثيرات متعدده ساعدت الطلبة في تنظيم مدركاتهم وبنائها بشكل واضح وسليم، وضمن تعلماً أكثر متانةً

وأبقى أثراً للمفاهيم العلمية، لاستخدامها في مواقف تطبيقية جديدة، وفي تفسير الظواهر العلمية. ويُضاف إلى ذلك أن استخدام التخيل الموجه عمل على ربط الخبرات السابقة مع الموقف التعليمي الجديد، إذ ساعد على استرجاع الأفكار ذات الصلة بالموقف، وربطها معاً، مسهلاً بذلك عملية نمو المعاني والمفاهيم، وميسراً استيعابها، ومن ثم التوصل إلى حلول للمشكلات.

أما ما يتعلق بنتائج تنمية مهارات التفكير الإبداعي (سؤال الدراسة الثاني) كلها والتي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن السبب يعود إلى أن استخدام التخيل الموجه عمل على منع أو تقليل حدوث خطأ في التفكير لأنه يعرض الموقف كاملاً، وبالتالي يخبُر الطالب الخبرة كليةً، مما يمنع النظرة الجزئية للموقف، وهذا مما يساعد في فهم الموقف التعلمي من جوانب شتى. كما أن في استخدام االتخيل تحررًا من سلطة النصوص العلمية التي يتعلم من خلالها الطلاب المفاهيم العلمية، وهذه مسألة هامة إذ لا ينبغي في تدريس العلوم الاقتصار على الكتب المدرسية (في المدارس) أو المراجع المقررة (في الجامعات والكليات)، لأن هذا يحد من توظيف التخيل، وعليه فيجب أن ترفد تلك الكتب و المراجع بمواد علمية تحفز خيال الطلاب على نحو مستمر.

كما أن استخدام التخيل عمل على جذب انتباه الطلبة نحو المحتوى المتعلّم، وساعد في حُسن التبصّر به، والتدقيق لاكتشاف مكوناته، والإحساس بعناصره، مما أدى إلى إثارة دافعية الطلبة، وإثارة اهتمامهم وزيادة قدرتهم على توليد أفكار جديدة، وابتكار حلول إبداعية خارجة عن المألوف.

لقد تعددت خصائص وصفات الطالب المفكر، لكن يقع على رأس هذه الخصائص مقدرة الطالب المفكر على تأمل الموقف التعلمي وتصوره، وهذا ضمنه استخدام التخيل الذي عمل على استبصار الموقف كاملاً، مما سمح للطلبة بالتصور، وسهل لهم تكوين الصور الذهنية السليمة التي تُعد غاية العملية التربوية.

توصيات الدراسة :-

1- لمّا كانت نتائج هذه الدراسة قد بينت أنّ التدريس باستخدام التخيل الموجه له أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وفهم المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية. لذا يُوصى مُعلمو مساق العلوم الطبيعية للمرحلة الجامعية تدريس طلبتهم المفاهيم العلمية المتضمنة في مادة العلوم الطبيعية باستخدام طريقة التخيل الموجه وليس بالطريقة الإعتيادية المتبعة حالياً في الجامعات. وكذلك الاهتمام بإبراز مهارات التفكير والعمل على تنميتها من خلال قيامهم بعملية التدريس والتقويم.

2- الاهتمام من جانب المعنيين بشؤون التربية والتعليم الجامعي عامة، والمناهج وطرائق التدريس خاصة باستخدام طريقة التخيل الموجه وتطبيقه في تدريس مساقات العلوم الطبيعية. وكذلك تشجيع المختصين بالتربية العملية وتدريس العلوم الذين يشاركون في تأليف الكتب المدرسية والجامعية المقررة في العلوم الاستفادة من استخدام التخيل الموجه وتطبيقاته عند إعداد خطط المساقات.

3- تدعيم برامج تدريب المعلمين وتضمينها ما يتيح للمعلم التعرف إلى استخدام طريقة التخيل الموجه وتطبيقاته وتدريبه على كيفية تصميم وبناء وتدريس الوحدات وفقاً لهذه الاستراتيجية.

المراجع

بوليا، جورج (1979). **البحث عن الحل**. ترجمة سعيدان، أحمد. بيروت : دار الحياة للنشر والتوزيع.

جالبين، بفرلي(2011). ***بصيرة العقل*: التعلم من خلال الخيال، الخيالات الموجهة للناس من جميع الأعمار**. ترجمة خليل يوسف الخليلي وشفيق فلاح علاونة. عمان:معهد التربية. الأونروا/ اليونسكو.

جروان، فتحي(1999). ***تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات***. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (2002). **الإبداع :مفهومه، ومعاييره، ونظرياته، وخصائصه، ومراحله، وقياسه، وتدريبه**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف (1994). علاقة الخيال بحب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة العربية للتربية**، 14(1)، 21-31.

خير الله، سيد (1981). **بحوث نفسية وتربوية**. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر .

دروزة، أفنان (2004) . **أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع والزغول، عماد (2003). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (2002). **مقدمة في الإبداع** . عمان: دار وائل للطباعة والنشر .

سلامة، عادل (2002). **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**. عمان: دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الخالق، أحمد (2000). **قياس الشخصية**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

العرجة، خالد (2004). **أثر التعليم التخيلي على التحصيل والاحتفاظ في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

العمر، بدر (1996) . ***علاقة الإبداع بالخيال والذكاء. بحث مقدم إلى ندوة دور المدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار***. كلية التربية، جامعة قطر، مارس 1996.

عودة، شيماء (2014).***أثر استخدام الخيال العلمي في تنمية مفاهيم طلاب الصف السادس ذوي أنماط التعلم المختلفة في فلسطين***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة النجاح الوطنية.

ناصر، عبد الله (2005). **أثر تدريس الفيزياء باستخدام التوضيحات البصرية في تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية. عمان: الأردن.

Antonietty, Alessandra. (2012). Can Students Predict When Imagery Allow Them to Discover the Problem Solution*?*. *European Journal of Cognitive Psychology, 25(7), 407-428.*

Costa, A.&Kallick.B . (2000). *Habits of Mind, Development Series, Discovering and Exploring.* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. USA.

Egan, K. (2010). *Imagination in Teaching and Learning*. The University of Chicago, Press , USA.

Girod, M., Rau, C. and Schepige, D. (2008). Appreciating the Beauty of Science Ideas. *Science Education*, 87, 574 – 587

Green, M. (2009). Imagination, Community, and the School. *The Review of Education*, 15, 223 – 231.

Hods, Carol L. (2009). The Effect of Mental Imagery on Constructional Task.(on Line). Available*: http://www.Eric Digest, ED 337136*.

Iannone, R. (2011). *Imagination*: The Missing Link in Curriculum and Teaching. Education, 122(2): 302-307.

Kosslyn, S. M. (2000). Shared Mechanisms in Visual Imagery and Visual Perception. *Retrieved March 12,2006 from: http://www.Calastatela.edu/Faculty/nKosslyn*.

Leahy. W. &Sweller, J. (2014).Cognitive Load and The Imagination Effect.*Cognitive Psychology***. 8** (3), 857-875**.**

Marian, P. & Peter, J. (1999). Mental Imagery in Program Design and Visual Programming.*Journal of Human- Computer Studies*,**12**(1), 7-30.

Pallrand, G.J. &Seeber, F. (1984). Spatial Ability and Achievement in Introductory Physics. *Journal of Research in Science Teaching***, 21**(5), 507-516

Steven, M. & Smith, R. (2012). The Machinery of Creative Thinking from Innovative Leader. *Journal of Police Science and Administration***, 14**(6), 379-390**.**

Torrance, E. P. (1990). *Manual for Scoring & Interpreting Results: Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenvill*e, Illinois: Scholastic Testing Services. Inc.

الملحق (1)

مقياس مهارات التفكير الإبداعي في العلوم الطبيعية

اسم الطالب: الشعبة:

الرقم الجامعي: التاريخ:

تعليمات عامة:

- إقرأ كل سؤال جيداً كي تعرف المطلوب منه.
- لكل جزء من الإختبار زمن محدد.
- حاول أن تجيب عن أسئلة الإختبار بأقصى سرعة ممكنة، ولا تترك سؤالاً بدون إجابة.
- حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي يفكر فيها زملائك، مسجلاً إياها في المكان المناسب.
- لا تقلب أي صفحة ولا تبدأ بالإجابة حتى يُؤذن لك.

مع تمنياتي للجميع بالتوفيق

فقرات مقياس مهارات التفكير الإبداعي

أولا: قياس الطلاقة:

1-المطلوب منك أن تفكر وتكتب في المكان المخصص أكبر عدد ممكن من الأمثلة والأشياء الموجودة في البيئة من حولك لما هو معطى لك.

أ- مواد وأجهزة يُستخدم فيها التيار المستمر

1---------- 2----------

3---------- 4----------

5---------- 6----------

7---------- 8----------

9---------- 10----------

ب- أدوات وأجهزة تحوّل الطاقة الكهربائية إلى طاقة حرارية

1---------- 2----------

3---------- 4----------

5---------- 6----------

7---------- 8----------

9---------- 10----------

ج- مواد موصلة للكهرباء

1---------- 2----------

3---------- 4----------

5---------- 6----------

7---------- 8----------

9---------- 10----------

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن

2-المصباح الكهربائي

تخيل أنك أصبحت مهندساً في مصنع لصنع المصابيح الكهربائية، أرسم في الأماكن المخصصة أدناه أكبر عدد ممكن من البدائل لشكل هذه المصابيح.

ثانياً: قياس المرونة

3- فيما يلي مجموعة من الأدوات والمواد ويمكن استخدام كل منها في صناعة أدوات أخرى غير تلك المعطاة أكتب في المكان المخصص تحت كل من الأدوات المعطاة أكبر عدد ممكن من الإستعمالات المتنوعة والجديدة لها:

أ- العاكس المعدني للمدفئة:

1---------- 2----------

3---------- 4----------

5---------- 6----------

7---------- 8----------

9---------- 10----------

ب-الخلية الكهروضوئية:

1---------- 2----------

3---------- 4----------

5---------- 6----------

7---------- 8----------

9---------- 10----------

4- أكتب أكبر عدد ممكن من المقترحات التي تضيفها على الأدوات التالية لتصبح في أفضل صورة وأكثر جودة:

أ- المكواة الكهربائية:

1---------- 2----------

3---------- 4----------

5---------- 6----------

7---------- 8----------

9---------- 10----------

ب- المحرك الكهربائي الموجود في الغسالة:

1---------- 2----------
3---------- 4----------
5---------- 6----------
7---------- 8----------
9---------- 10----------

5-تخيل بأن هناك خيوطاً أو حبالاً تتدلى من السحب لتصل إلى سطح الأرض، ماذا تتوقع أن يحدث؟ أكتب أدناه أكبر عدد ممكن من الأفكار والتخمينات التي تترتب على هذا الحدث كما تتخيلها.

1---------- 2----------
3---------- 4----------
5---------- 6----------
7---------- 8----------
9---------- 10----------

من فضلك لا تقلب الصفحة حتى يُؤذن لك

ثالثاً: قياس الأصالة:

1- أمامك مجموعة من الأشكال تمثل الأدوات المستخدمة في المختبر، والمطلوب منك أن ترسم شكلاً جديداً في المكان المخصص لذلك ثم أكتب اسم الشكل الذي رسمته.

_____
_____
_____
_____
_____

7- فقدان الطاقة:

تخيل أن مصادر الطاقة الكهربائية قد اختفت من الكون الذي تعيش فيه ومن البيئة المحيطة بك، أو لم تكن موجودة أصلاً، فماذا تتوقع أن يحدث؟ أكتب أدناه أكبر عدد ممكن من الأفكار والتخمينات التي قد تترتب على هذا الحدث.

1---------- 2----------
3---------- 4----------
5---------- 6----------
7---------- 8----------
9---------- 10----------

الصدق التنبؤي لمعايير القبول ومقررات السنة التحضيرية بالمعدلات التراكمية للطلبة بالكليات في جامعة تبوك

شاهر خالد سليمان أحمد سليمان عوده

جامعة تبوك

المملكة العربية السعودية

تاريخ التسلم: 2015/8/26 تاريخ القبول: 2016/5/23

هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية أو الصدق التنبؤي لكل من معايير القبول (معدل الثانوية العامة، واختبار القدرات، والاختبار ألتحصيلي) قبل وبعد إدخال درجات المقررات ومعدل الطالب في السنة التحضيرية بالمعدل التراكمي للطالب في نهاية السنة الأولى بعد السنة التحضيرية بجامعة تبوك. ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية المتعلقة بمعاملات الارتباط الصفرية والانحدار التدرجي، والإدخال الكامل لتحديد علاقات الارتباط بين متغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (867) طالبا وطالبة من جامعة تبوك. أظهرت نتائج الدراسة أن معاملات ارتباط معايير القبول ومعدل الطالب في السنة التحضيرية بمعدل الطالب في نهاية السنة الأولى بعد السنة التحضيرية كانت على النحو الآتي : معدل السنة التحضيرية 0,90 ، اختبار القدرات 046، الاختبار ألتحصيلي 0,40، معدل الثانوية العامة 0,13، وأن القدرة التنبؤية لمعايير القبول الثلاثة المعبر عنها بنسبة التباين المفسر بلغت 36% للفرع العلمي و17 % للفرع الأدبي، وبعد إضافة معدل الطالب في السنة التحضيرية ارتفعت نسبة التباين إلى 82 %، و80 % للفرعين العلمي والأدبي على التوالي. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها الاستمرار بالأخذ بمعايير القبول الحالية والاهتمام بالسنة التحضيرية حيث إن مساهمة درجات مقررات السنة التحضيرية في تفسير تباين معدلات الطلاب في السنة الأولى بعد التحضيرية كانت بدرجة عالية، إلا أن معدل المرحلة الثانوية لم يكن له أي دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن التحدث عن أهميته من منظور غير إحصائي أو لصدق غير تنبؤي.

(الكلمات المفتاحية : الصدق التنبؤي، معايير القبول، مقررات السنة التحضيرية، معدل الطالب التراكمي، جامعة تبوك).

Predictive validity of admission standards and preparatory year courses to predict students' grades of colleges at the of University of Tabuk

Shaher Khalid Suleiman Ahmad Suleiman Audeh

University of Tabuk

KSA

The aim of this study was to identify the predictive power (validity) of three main variables (school GPA, Ability test (Ab),and Achievement test (Ac)) before and after adding the courses' scores of the Preparatory year (Py) as predictors of the student's cumulative scores by the end of the first academic year in the University of Tabuk by using different statistical techniques (zero order correlations, Enter, and Stepwise regression) on the scores of 867 students (male and female). The Zero correlations were (0.90, 0.46, 0.40 and 0.13) for Py, Ab, Ac and GPA. The explained variance using the three main predictors was 36% for the scientific track, and 17% for the Arts track. This variance became 82% and 80% after adding Py as predictor. The explained variances were changed significantly in all cases when the courses of the Py were entered with the other predictors. The study results recommended adding Py scores as predictors due to the statistical and practical change of explained variance based on the variance explained by the main three standards of admission. The results show that the explained variance added by school GPA is not significant or trivial, and looking for different kind of validity for this purpose is recommended.

(**Keywords**: predictive validity, standards of admission, preparatory year courses, student's cumulative grade, University of Tabuk).

مقدمة

تولي الجامعات اهتماماً كبيراً للقضايا المتعلقة بقبول الطلاب في التخصصات المختلفة وذلك من أجل تحقيق العدالة بينهم في القبول والاختيار حسب قدراتهم وتحصيلهم العلمي بما يتناسب مع أسس القبول في هذه التخصصات. وقد كانت الجامعات في المملكة العربية السعودية تستخدم نسبة الثانوية العامة في المفاضلة بين الطلاب لأغراض القبول، بالإضافة إلى بعض الاختبارات والمقابلات التي يتم إجراؤها داخل الجامعة، وبعد تأسيس المركز الوطني للقياس والتقويم عام 1421هـ قام بإعداد عدة اختبارات ومنها اختبار القدرات العامة، والاختبار ألتحصيلي لأغراض القبول في مؤسسات التعليم العالي،وبدأت الجامعات في استخدام نتائجها بالإضافة إلى نسبة الثانوية العامة كمعايير قبول للمفاضلة بين الطلاب المتقدمين لها، وذلك بناء على النسبة المكافئة أو الموزونة التي تعطى لكل درجة، بحيث يكون المجموع مائة درجة.

ومن المسلم به أن هذه الاختبارات لها علاقة بقدرات الطالب وتحصيله العلمي، ولكن لم تتم دراسة طبيعة هذه العلاقة و

القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات مجتمعة بالمعدل التراكمي للطالب في الجامعة، والمساهمة النسبية لكل منها في القدرة التنبؤية، لاستخدام المؤشر الإحصائي للمساهمة في تحديد النسبة المطلوبة لكل درجة من هذه الدرجات عند المفاضلة بين الطلاب في القبول.

وقد أكدت الدراسات على أهمية فحص القدرةالتنبؤية لمعايير القبول في الجامعات، للتوفيق بين البرامج الأكاديمية التي تقدمها ومعايير قبول الطلاب في هذه البرامج، فقد أشارت دراسة وليكنسون (Wilkinson,2008)إلى أن الدرجة الكلية على اختبار القبول(MAT) بكلية الطب تتنبأ بنسبة 28,2%من التباين في درجاتهم بالكلية، وأشارت دراسة جوليان (Julian,2005) إلى أن الدرجة الكلية لاختبار القبول في برنامج إدارة النظم بمعهد سلاح الطيران للتكنولوجيا تتنبأ بنسبة 45% من التباين في درجاتهم بالبرنامج، كما أثبتت دراسة رتشارد(Richard, 2011)أن معايير اختبار تقييم مهارات التفكير (TSA) في تخصصات الهندسة واختبار القبول في الكليات الطبية (MAT) لها قدرة كبيرة على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي للطلاب في التخصصات المناظرة.

وعلى مستوى القدرة التنبؤية للمقررات (المساقات)، فقد أثبتت دراسة أولاني (Olani,2009) أن الدرجات الكلية للمقررات التمهيدية هي أكثر المعايير قدرة على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي في الاختصاصات المرتبطة بالمواد في المرحلة الجامعية الأولى،وأشارت دراسة يوشاو وعمر (Yushau&Omar,2007) أنه لا يجب إغفال درجات اختبار المقررات الدراسية المرتبطة بالتخصص في الثانوية العامة كأحد معايير التخصص.وأظهرت دراسة رايتسون (Wrightson,1998) أن كلا من درجات الطالب في اختبار القبول SAT ومعدل الطالب في الثانوية العامة يمثلان أحد أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطالب في الجامعة.كما أظهرت دراسة دروزة (1987) أن معدل السنة الأولى في الجامعة ومعدل الثانوية العامة هما الأكثر فاعلية في التنبؤ بمعدل الطالب في الجامعة. وفي دراسة البناي وآخرون (1431هـ) التي تناولت القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي،أظهرت وجود علاقة ارتباط قوية بين نسبة الثانوية والمعدل التراكمي حيث بلغت0.85. وأظهرت دراسة بيج (Baig,2001) التي هدفت لتقييم الصدق التنبؤي لاختبار قبول طلبة الطب وطب الأسنان بجامعة كراتشي وهو اختبار معرفي يتضمن أسئلة في الكيمياء والفيزياء والأحياء والرياضيات واللغة الانجليزية.أظهرت الدراسة علاقة ضعيفة جداً تكاد تكون منعدمة بين نتائج الاختبارات النهائية لطلبة كلية الطب ونتائج اختبار القبول المعرفي المركب من هذه المواد العلمية (.057)، وعلاقة سلبية لطب الأسنان (- 172.).

ومن الجدير بالذكر هنا أن الجامعات السعودية تتميز بانخراط الطلبة في دراسة مجموعة من المقررات تحت مسمى السنة التحضيرية، وقد خضعت هذه المقررات ومعايير القبول فيها لدراسات تنبؤية، فقد أجرى باشيوه (2014) دراسة بعنوان المؤشرات التنبؤية لمعايير القبول في السنة التحضيرية بجامعة حائل، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي من خلال المتغيرات المستقلة (الثانوية العامة، القدرات، ألتحصيلي) بهدف معرفة مساهمة كل متغير بالتباين في المتغير التابع (وهو المعدل التراكمي للطالب في السنة الأولى بالجامعة). واستخدم الباحث أسلوب التنبؤ بطريقة تحليل الانحدار الخطي في ضوء معاملات الارتباط بين المتغيرات الأساسية المعتمدة على عينة مكونة من 1420 (976 طالبا، 444 طالبة) ومتغيرات أخرى وسيطة مثل متغير جنس الطالب(النوع الاجتماعي).دلت النتائج أن متغير الجنس لم يكن له دور في المفاضلة للقدرة التنبؤية حيث احتل متغير الاختبار التحصيلي المرتبة الأولى عند الطلاب والطالبات(0,48، 0,56 على التوالي) ثم جاء امتحان الثانوية العامة بقيمة دالة إحصائياً حيث فسر (0,47، 0,51 على التوالي أيضا).

كما أجرى الشهري (2011) دراسة هدفت إلى التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي من خلال عدد من المتغيرات المستقلة (الثانوية، القدرات، ألتحصيلي) ونسبة تفسير كل متغير للتباين في المتغير التابع وهو المعدل التراكمي. أظهرت النتائج أن متغير الثانوية قد احتل المرتبة الأولى، حيث فسر بمفرده 23 %من التباين، وتلاه متغير الاختبار ألتحصيلي حيث فسرا معاً 28 %من التباين، ثم متغير اختبار القدرات الذي فسر مع سابقيه 30 %من التباين في المتغير التابع، واستخلصت الدراسة أهمية نسبة الثانوية العامة في تفسير التباين في المعدل

التراكمي، وأن تعطى نسبة الثانوية العامة النصيب الأكبر عند المفاضلة في القبول.

وتميز أدبيات القياس والتقويم بين الاختبارات من حيث درجة التشابه بين ما يقاس بالاختبار وما يتم التنبؤ به، فعندما يكون هناك تشابها في المحتوى، فيعمل الاختبار كممثل وبالتالي كمتنبئ، وعندما لا يوجد مثل هذا التشابه، فيرجح أن يكون دوره متنبئاً، وفي هذا الإطار أجرى المقدادي (1431هـ) دراسة تناولت العلاقة بين المعدل التراكمي الجامعي من جهة كمتغير تابع ومعدل الثانوية العامة ودرجة الرياضيات ومادتي التفاضل والتكامل لطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة.أظهرت الدراسة أن العلاقة الأقوى كانت لصالح معدل الطالبة في الثانوية مع معدل الجامعة. حيث بلغت العلاقة 0.59 .

وفي دراسة أجراها الصمادي وآخرون (2010) عن معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتهما متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة، فقد أظهرت الدراسة أن امتحان الثانوية العامة كان أكثر تنبؤاً بالأداء في امتحان الكفاءة الجامعية في تخصصات الهندسة الكهربائية والميكانيكية والحاسوبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة التنبؤية لمعدلات الذكور ومعدلات الإناث في الثانوية العامة بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية في جميع التخصصات ما عدا تخصص نظم المعلومات الحاسوبية وهندسة البرمجيات والهندسة الصناعية ولصالح الإناث، وأوصت الدراسة بإمكانية الاستمرار في اعتماد نتائج الكفاءة الجامعية محكا للحكم على نتائج التعلم لضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة والمعدل التراكمي.

وأجرى الغامدي (1427 هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيمة التنبؤية لاختبار القدرات العامة ومعدل الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية (التخصص في الثانوية العامة، كلية الدراسة في الجامعة)، لعينة من طلاب جامعة أم القرى،وتكونت من (1672) طالبا وطالبة، وهم جميع الطلاب المقبولين والمنتظمين في الدراسة الجامعية للعام الدراسي الجامعي 1425 / 1426 هـ.دلت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائياً بين معايير القبول؛ ومعدل الثانوية العامة، وإختبار القدرات العامة، ومحكات النجاح في الجامعة (المعدلات الفصلية والتراكمية للطالب في الجامعة). وتبين أن معيار الثانوية العامة أهم معايير التنبؤ بالنجاح الأكاديمي في الدراسة الجامعية في جميع المجالات العلمية والأدبية. كما تبين أن معيار القدرات العامة معياراً جيداً للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي في الدراسة الجامعية وخاصة في المجالات الأدبية. وأشارت النتائج أيضاً أن الاختبار المقدم للأقسام العلمية يحتاج إلى تطوير، حيث أظهرت الدراسة ضعفاً في الارتباطات بين الاختبار والمعدلات التراكمية للطلبة في المجالات العلمية، وأوصى البحث بمجموعة من التوصيات منها تحسين وتطوير اختبارات القدرات العامة كأحد معايير القبول في الجامعات.

كما أجرى النجار (2001) دراسة طبقت على عينة عشوائية مكونة من 1430 طالباً وطالبة في جامعة الملك فيصل، وهدفت إلى التعرف على القيمة التنبؤية لدرجات اختبار القبول ودرجات شهادة الثانوية العامة بالتحصيل الجامعي، ووصف التباين الذي يفسره كل منهما على التوالي (057.، 064.على التوالي) بأنه ضعيف مع أن الارتباط دال إحصائياً، وكشفت الدراسة عن تأثر القدرة التنبؤية للمتغيرين بالتخصص الجامعي للطالب، مع أفضلية القدرة التنبؤية لاختبار القبول مقارنة بمعدل الثانوية العامة.

ركزت الكثير من الدراسات على معدل الثانوية العامة كمتنبئ وحيد بالمعدل التراكمي الجامعي لأنه في كثير من الجامعات في بعض الدول لم تضف إليه أية شروط قبول، ولذلك اعتمدت مثل هذه الدراسات على الارتباط البسيط كمؤشر مباشر على قدرته التنبؤية، فقد أجرى جرادات (2003) دراسة هدفت إلى تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى أن معدل الثانوية العامة كان عاجزاً تماماً عن التنبؤ بالمعدل التراكمي للخريج،وأن الاستمرار في الاعتماد على الشهادة الثانوية العامة لقبول الطلاب في جامعة اليرموك ليس له أي مبرر علمي.

وأجرى القوابعة (2002) دراسة بعنوان القدرة التنبؤية لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في التحصيل الدراسي الجامعي كمعدل عام ومعدل تخصصي، حيث أثبتت الدراسة عدم كفاية امتحان الثانوية العامة كمعيار لقبول الطلبة في الجامعات وتوزيعهم على التخصصات المختلفة لأن معاملات الارتباط بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي ضعيفة مما يقلل القدرة

التنبؤية لهم، ونسبة ما يفسر كل مقرر دراسي من مقررات شهادة الثانوية العامة من معدل الطالب الجامعي كان غير دال إحصائياً، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في بنية ومحتوى المقررات الدراسية وضرورة تصميم اختبار عام واختبارات قبول خاصة لكل تخصص جامعي.

كما أجرى الرشدان (2002) دراسة بعنوان الترابط بين المعدل التراكمي في الجامعات الأردنية والمعدل في الثانوية العامة، وقد توصل الباحث إلى أن معاملات الارتباط بين معدل الطالب في الثانوية العامة ومعدله التراكمي ضعيفة جداً، وان نسبة التباين المتنبأ به لا تتعدى 0.05. وقد فسر الضعف هذا في ضوء ضيق المدى للدرجات على المتغيرين بسب الانحدار نحو الوسط. وأوصت الدراسة بضرورة بناء امتحانات قبول خاصة بالكليات الجامعية، واعتماد أسلوب الأوراق العلمية لتضاف إلى امتحان الثانوية العامة كأساس للقبول في الجامعات.

أجرى المخلافي (2001) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى فاعلية معدل الثانوية العامة في تحصيل الطالب في كلية التربية بجامعة صنعاء بجمهورية اليمن، ولقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في كلية التربية والمسجلين فيها من عام 1996/1995 م. أي جميع التخصصات المتوافرة في الكلية، وبلغت عينة الدراسة (260) طالباً وطالبة تخرجوا فعلا في العام الدراسي 1999/98م وقد أكدت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين معدل الطالب في الثانوية العامة ومستوي تحصيله الجامعي كمعدل عام، وقد بينت أن القدرة التنبؤية تتحسن عند التعامل مع المعدل الجزئي لمواد تخصصية في الثانوية العامة والمماثلة لها في المحتوى العام من جهة أخرى في إطار الاختبارات الممثلة، وخاصة في السنة الأولى الجامعية. وقد أوصت الدراسة بضرورة التفكير بإدخال معايير أخرى جديدة لمعدل الثانوية العامة كشرط أساسي للقبول.

تشير الدراسات السابقة في المجمل إلى أنه يمكن الاعتماد على الدراسات التنبؤية في تحديد المعايير التي تسهل عملية صنع قرارات القبول في الجامعات، حيث ركزت تلك الدراسات على التنبؤ في الأداء الأكاديمي الجامعي،باستخدام عدة معايير القبول أبرزها معدل الثانوية، العامة واختبار القدرات، والاختبار ألتحصيلي وخاصة في الجامعات السعودية التي تعتمد الدرجات على هذه المتغيرات التي يوفرها المركز الوطني، إضافة إلى متغير النوع الاجتماعي والتخصص في الثانوية العامة مع مقارنة تغير المعدل التراكمي عبر التخصصات المختلفة، لذا جاءت الدراسة الحالية لتقف على معايير القبول المستخدمة في جامعة تبوك والقيمة التنبؤية لهذه المعايير وترتيبها حسب أهميتها في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب، كما تهدف إلى الوقوف على درجات الطلبة في مقررات السنة التحضيرية ودورها في معادلة التنبؤ بتحصيل الطلبة في الكليات التي التحقوا بها بعد السنة التحضيرية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه الجامعات بشكل عام مشكلة المفاضلة بين الطلاب في الكليات المختلفة، حيث تشير دراسة اتكنسن و جيسير (Atkinson and Geiser,2009) على ضرورة المراجعة المستمرة والتقويم بشكل منتظم لمعايير القبول من حيث كفاءتها في انتقاء واختيار الطلبة القادرين المؤهلين لإنجاز المهام الأكاديمية في الجامعة لرفع جودة الاختيار وتقليل الإهدار التعليمي.

ومن الطبيعي أن تهتم الجامعات السعودية في إطار سعيها إلى تحقيق الجودة والتميز التي تؤكد عليها رؤيتها ورسالتها، وجامعة تبوك بشكل خاص بهذه المراجعة؛ حيث تعتمد الأخيرة في المفاضلة على الدرجة الكلية المبنية على النسبة المحددة للدرجات في المرحلة الثانوية, وللدرجات على اختبار القدرات, والاختبار التحصيلي. ويتم تحديد نسبة لكل منها بناء على رأي الكلية الواحدة, وعمادة القبول والتسجيل وموافقة صانعي القرار في الجامعة، ولكن هذه النسب المحددة لكل معيار تحتاج إلى دراسات علمية وعلى مستوى الجامعة والكليات والتخصصات،للاستئناس بنتائجها في تحديد معاملاتها الانحدارية، بعد التأكد من الصدق التنبؤي لمجموعة من المعايير التي تبدأ بالثانوية العامة مرورا باختبارات المركز الوطني، وانتهاء بمقررات السنة التحضيرية، وترتيبها حسب أهميتها في ضوء نتائج تحليل الانحدار المتعدد لبيانات واقعية، وبالتالي تحديد نصيب كل معيار في النسبة المكافئة للتنبؤ بالدرجات الجامعية للطلبة بعد التحاقهم بكلياتهم، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما القيمة التنبؤية لمعايير القبول (معدل الثانوية العامة، اختبار القدرات، الاختبار والتحصيلي) ومعدل السنة التحضيرية، بالمعدل التراكمي للطالب في نهاية السنة الأولى بكليته التي التحق بها (بعد السنة التحضيرية)حسب تخصصه في جامعة تبوك ؟
- هل تختلف القيم التنبؤية لمعايير القبول ومعدل السنة التحضيرية بالمعدل التراكمي للطالب في نهاية السنة الأولى(بعد السنة التحضيرية) في جامعة تبوك باختلاف الفرع (علمي، أدبي) ؟
- هل تختلف القيم التنبؤية لمعايير القبول ومعدل السنة التحضيرية بالمعدل التراكمي للطالب في نهاية السنة الأولى(بعد السنة التحضيرية) في جامعة تبوك باختلاف الكلية ؟
- ما القيمة التنبؤية لمقررات السنة التحضيرية بالمعدل التراكمي للطالب في نهاية السنة الأولى(بعد السنة التحضيرية) في جامعة تبوك ؟
- هل تختلف القيم التنبؤية لمقررات السنة التحضيرية بالمعدل التراكمي للطالب في نهاية السنة الأولى (بعد السنة التحضيرية) في جامعة تبوك باختلاف الفرع (علمي، أدبي) ؟
- ما ترتيب معايير القبول بناء على نسبة تأثيرها في المعدل التراكمي للطالب في نهاية السنة الأولى (بعد السنة التحضيرية) في جامعة تبوك ؟

أهداف الدراسة :

- تحديد القدرة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة تبوك ومعدل السنة التحضيرية بالمعدل التراكمي للطالب في الجامعة.
- تحديد القيمة التنبؤية لدرجات الطالب في مقررات السنة التحضيرية بمعدله التراكمي في الجامعة.
- ترتيب معايير القبول حسب أهميتها في تفسير المعدل التراكمي.
- تحديد نصيب كل معيار في النسبة المكافئة المستخدمة في المفاضلة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلاب جامعة تبوك الملتحقين بالجامعة،ممن اجتازوا السنة التحضيرية للعام الدراسي 1433 / 1434 هـ وأمضوا السنة الأولى بعد السنة التحضيرية في الكليات التي التحقوا بها في برنامج البكالوريوس في مركز الجامعة بمدينة تبوك.كما اقتصرت على الطلاب الملتحقين في الكليات التابعة لمركز الجامعة (وليس الفروع) ممن لهم درجات في عمادة القبول والتسجيل في جامعة تبوك على معايير القبول في الجامعات ودرجاتهم التفصيلية لمقررات السنة التحضيرية، ومعدلاتهم التراكمية في السنة التحضيرية، ومعدلاتهم التراكمية في السنة الأولى بعد السنة التحضيرية حسب الكليات الآتية: كلية الطب، وكلية الهندسة، وكلية العلوم، وكلية العلوم الطبية، كلية الحاسبات، كلية التربية والآداب، كلية إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد المنزلي، كلية المجتمع.

مصطلحات الدراسة:

القيمة التنبؤية: هي الأسلوب العلمي لتقدير الظواهر كما يتوقع أن تكون عليه مستقبلاً من خلال بيانات ذات صلة وثيقة بالظاهرة،وبالتالي فإن القيمة التنبؤية في هذه الدراسة تشير إلى القيم الإحصائية التي تحدد مدى قدرة معايير القبول المستخدمة في جامعة تبوك ومقررات السنة التحضيرية على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب في الكلية التي يدرس فيها.

معايير القبول:هي المقاييس التي حددتها جامعة تبوك للمفاضلة بين المتقدمين للجامعة وتشمل :

- معدل الثانوية العامة:هو المعدل التراكمي للطالب أو الطالبة في المرحلة الثانوية كما بينها كشف الدرجات ويحسب على شكل نسبة مئوية.
- اختبار القدرات العامة: هو اختبار يعده المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية يقدم في جزئين : أحدهما لفظي والآخر كمي، ويقيس القدرة على التحليل والاستدلال لدى الطالب ويركز على قياس قابلية الطالب للتعلم .
- الاختبار ألتحصيلي: ويتضمن أسئلة يستطيع الطالب الإجابة عنها من خلال المعلومات

الأساسية المترسخة لدى الطالب من خلال المقررات الدراسية.

ومن خلال هذه المعايير يتم وضع أوزن لكل اختبار، ومن مجموع هذه الأوزان يتكون ما يسمى بالنسبة المركبة أو المكافئة أو الموزونة وهي من 100 درجة، ويتم على أساسها المفاضلة بين الطلاب في القبول.

السنة التحضيرية:برنامج تحضيري يوفر بيئة تعليمية لتأهيل الطلبة بالمهارات والكفايات التعليمية والاجتماعية أثناء مواصلتهم دراستهم الجامعية وتواصلهم الاجتماعي ومدة الدراسة فيها فصلين دراسيين.

المعدل التراكمي للطالب بالجامعة(GPA) Grade point Average:هو المتوسط الحسابي لدرجات الطالب في المقررات الدراسية التي درسها في الكلية بعد عام من إنهائه للسنة التحضيرية (أي بنهاية السنة الثانية بالجامعة) ويتدرج المعدل التراكمي (1-5)وفق الخطة الدراسية للتخصص الذي درسه الطالب في الجامعة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب المقبولين في الجامعة في العام الدراسي 1433 / 1434 هـ وتكون من 4642 طالبا وطالبة (2009 طالب ، 2633 طالبة) في جامعة تبوك في الكليات الرئيسية التالية : كلية الطب 121 طالبا وطالبة ، الهندسة 333 طالبا، العلوم الطبية التطبيقية 267 طالبا وطالبة، التربية 1775 طالبا وطالبة، إدارة الإعمال 450 طالبا وطالبة، حاسبات 423 طالبا وطالبة، اقتصاد منزلي 200 طالبة، وكلية المجتمع (200).

عينة الدراسة:

بلغ العدد الكلي لحجم عينة الطلبة الداخلة درجاتهم في التحليل 867 طالباً وطالبة (417 طالبا، 450 طالبة)، وذلك حسب سجلات عمادة القبول والتسجيل، ممن توجد لديهم بيانات كاملة موثقة عن معايير القبول المستخدمة في الجامعة بالإضافة إلى نتائجهم التفصيلية في المقررات الدراسية في السنة التحضيرية ومعدلاتهم التراكمية في السنة الثانية (ما بعد السنة التحضيرية) في الجامعة، وتوزعت في تسع كليات كما هو مبين في الجدول رقم (1)

الجدول (1) توزيع العينة حسب الكليات الداخلة في التحليل

الكلية		التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
	1 Business administration	255	29.4	29.4
	2 Engineering	11	1.3	30.7
	3 Community college	40	4.6	35.3
	4 Applied medical sciences	13	1.5	36.8
	5 Science	147	17.0	53.7
	6 Medicine	4	5	54.2
	7 Computer and information	3	3	54.6
	8 Education and arts	350	40.4	94.9
	9 Home economics	44	5.1	100.0
	المجموع	867	100.0	

حيث يلاحظ أن ثلاث كليات (إدارة الأعمال، والعلوم، والتربية والآداب) من أصل تسع كليات ذات حجوم عينات جزئية كبيرة نسبياً مقارنة بالكليات الأخرى، ولذلك كان التحليل على مستوى الكلية شاملاً لثلاث كليات (إدارة الأعمال، والعلوم، والتربية والآداب)، التي يمكن أن توفر نتائج مستقرة نسبياً، في تحليل الانحدار المتعدد multiple regression، وكذلك حجم الفرق؛ نسبة التباين (القدرة التنبؤية) الذي تشرحه معادلة الانحدار قبل التعديل وبعده مقارنة بالكليات الأخرى في ضوء حجم الخطأ العيني المرافق للعينات الصغيرة، كما يلاحظ الكبر النسبي في حجم العينة عند توزيع الطلبة في الدراسة حسب الفرع (علمي science 293) (أدبي Arts 574) ولذلك كان تحليل الانحدار تاماً على كل فئة من فئتي هذا المتغير.

الإجراءات وتحليل البيانات :

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص قدرة الدرجات في السنة التحضيرية والمعايير الثلاثة في القبول (الإختبار التحصيلي، وإختبار القدرات، والثانوية العامة) على التنبؤ بمعدل تحصيلهم في نهاية العام الجامعي الأول بعد السنة التحضيرية، في كل

من الفرعين (العلمي والأدبي)، وكذلك ما يمكن أن تضيفه مقررات السنة التحضيرية في كل من الفرعين كما لو تصرف كل مقرر كمتنبئ منفرد، أو ساهم في تشكيل متغير مركب من عدة مقررات يمكن أن يتم فرزها بالتحليل ألعاملي Factor analysis ليتصرف العامل الواحد كمتنبئ أيضاً.

ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل الارتباط والانحدار على المتغير المتنبأ به (التابع)، وهو معدل الطالب في نهاية العام الجامعي الأول بعد السنة التحضيرية (GPA-342 واختصارا Y) من جهة والمتغيرات المتنبئة أو المستقلة من جهة أخرى في عدة مراحل من التحليل قائمة على عدة تشكيلات من هذه المتغيرات الأولية وهي:

- الفرع العلمي وعددها عشرة مقررات خمسة منها مشتركة (أي يدرسها طلبة الفرعين) وهي:

X_{com}	مهارات الاتصال (Comm00l)
X_{cs}	مهارات الحاسوب (Csc001)
X_{lts}	مهارات التفكير (Ltsool)
X_{els1}	لغة انجليزية 1 (Elsoo1)
X_{els2}	لغة انجليزية 2 (Elsoo2)
X_{phy}	فيزياء (phys101)
X_{chem}	كيمياء (Chem101)
X_{math1}	رياضيات (Math101)
X_{math4}	رياضيات (Math104)
X_{bio}	أحياء (Bio 101)

ومن مئة أيضا لكل مقرر من مقررات الفرع الأدبي الذين درسوا مقررات الفرع الأدبي بالسنة التحضيرية، وهي:

X_{com}	مهارات الاتصال (Comm00l)
X_{cs}	مهارات الحاسوب (Csc001)
X_{lts}	مهارات التفكير (Ltsool)
X_{els1}	لغة انجليزية 1 (Elsoo1)
X_{els2}	لغة انجليزية 2 (Elsoo2)
X_{math}	رياضيات (Math100)
X_{stat}	إحصاء (Stat001)
X_{isl}	تربية إسلامية (Isls101)
X_{pad}	مبادئ الإدارة (Pad001)
X_{arb}	عربي (Arb101)

وقد تم إدخال الدرجات في هذه المقررات كمتنبئات بصورة منفردة مرة ثم كمعدل عام في السنة التحضيرية مرة أخرى، كما تم إدخال كل من هاتين المجموعتين من المتغيرات في تحليل عاملي من نوع المكونات الرئيسية principal component مع تدوير متعامد بطريقة فاريماكس varimax لضمان استقلالية العوامل المشتقة منها بأوزان نسبية حسب تشبّعها بالعامل الواحد، لتتصرف هذه العوامل كمتنبئات إلى جانب المعايير الثلاثة في القبول.

- X_{ab} : الدرجات من (100) على اختبار القدرات الذي يعقده المركز الوطني للقياس (Ability)
- X_{ac}: الدرجات من (100) على الاختبار ألتحصيلي الذي يعقده المركز الوطني للقياس (Achievement
- X_{sc} : الدرجات من (100) لمعدل الثانوية العامة (school)
- X_{py} : الدرجات من (50) لمعدل المقررات في السنة التحضيرية (GPA-332) ومن مئة (100) لكل مقرر من مقررات

تحليل البيانات:

يلخص الجدول رقم 2 جميع التحليلات التي تجيب عن أسئلة الدراسة، على العينة الكلية والعينات الجزئية على مستوى الكليات، وكذلك على مستوى الفرع في السنة التحضيرية (علمي، أدبي) والمقررات التابعة لكل منها. بالإضافة إلى تحديد المتغيرات الأصلية والمشتقة بالتحليل العاملي كمتنبئات بالمعدل التراكمي للسنة الجامعية الأولى بعد التحضيرية.

الجدول رقم (2) مراحل التحليل والمتغيرات في كل مرحلة واسلوب التحليل

المرحلة	العينة	المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	طريقة التحليل
الأولى	الكلية(867)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجي Stepwise
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي+ معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجي Stepwise
فصل البيانات حسب الفرع (الفرع العلمي، والفرع الأدبي)split file، وملاحظة القدرة التنبؤية المضافة من معدل السنة التحضيرية				
الثانية	العلمي (293)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي+ معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
	الأدبي (574)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي+ معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
استمرار فصل البيانات حسب الفرع (العلمي، والأدبي)، وبقاء معايير القبول الثلاثة + إدخال السنة التحضيرية كمقررات				
الثالثة	العلمي (293)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات($_mX_{cs}X_{lts}X_{els1}X_{els2}X_{phy}X_{chem}X_{math1}X_{math4}\ X_{bio})$	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات($_mX_{cs}X_{lts}X_{els1}X_{els2}X_{phy}X_{chem}X_{math1}X_{math4}\ X_{bio})$	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
	الأدبي (574)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات $X_{com}X_{cs}X_{lts}X_{els1}X_{els2}X_{math}X_{stat}X_{isl}X_{pad}X_{arb}$	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات $X_{com}X_{cs}X_{lts}X_{els1}X_{els2}X_{math}X_{stat}X_{isl}X_{pad}X_{arb}$	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
اشتقاق عوامل بالتحليل العامل للمقررات، وحساب الدرجات على العوامل، وإدخالها كمتنبئات				
الرابعة	العلمي (293)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + عامل أو أكثر	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + عامل أو أكثر	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
	الأدبي (574)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + عامل أو أكثر	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + عامل أو أكثر	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
التحليل على مستوى الكليات،				
الخامسة	إدارة الأعمال(255)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
		القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة	المعدل	الإدخال التدرجيStepwise

	التحضيرية	الجامعي	
العلوم(147)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise
التربية والآداب(350)	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	المعدل الجامعي	الإدخال الكامل Enter
	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	المعدل الجامعي	الإدخال التدرجيStepwise

النتائج ومناقشتها

المرحلة الأولى من تحليل النتائج ومناقشتها:

دخل في تحليل الانحدار لهذه المرحلة المتغيرات الأربعة الرئيسية (القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، و معدل السنة التحضيرية) كمتنبئات في التحصيل الجامعي كما هو موضح في مصفوفة الارتباطات في الجدول رقم (3) بين هذه المتغيرات، حيث يتضح أن أعلى ارتباط في المصفوفة كان (0.90) وهو الارتباط بين معدل الطالب في السنة التحضيرية ومعدله في الجامعة. ويلاحظ أن ارتباطات المعدل المدرسي ضعيفة جداً مع كل المتغيرات المتنبئة، وكذلك مع المتنبأ به، حيث تراوحت بين (0.05- 0.13) بينما كانت الارتباطات الأخرى في المصفوفة متوسطة (0.40- 0.57).

الجدول رقم (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيراتالأربعة في تحليل الانحدار المتعدد

	Achievement	School	GPA_332py	GPA_342SY
Ability	.57	.05	.54	.46
Achievement		.07	.44	.40
School			.11	.13
GPA_332py				.90

كما يبين الجدول رقم (4) القيمة المضافة في القدرة التنبؤية بالتحصيل الجامعي الناجمة عن إدخال معدل السنة التحضيرية إلى جانب المعايير الثلاثة في القبول في العينة الكلية، ثم في كل من الفرعين (العلمي والأدبي)

الجدول رقم(4) القدرة التنبؤية قبل وبعد إدخال معدل السنة التحضيرية إلى معايير القبول للتنبؤ بالتحصيل الجامعي في العينة الكلية (867)

المتغيرات	طريقة التحليل	معامل الارتباط المتعدد ونسبة التباين المفسر			
		R	R Square	Adjusted R Square	F
القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	الإدخال الكامل Enter	.498(a)	.248	.246	94.946
a Predictors: (Constant), School, Ability, Achievement					
القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	الإدخال الكامل Enter	R	R Square	Adjusted R Square	F
		.897(a)	.805	.804	890.748
a Predictors: (Constant), GPA_332py, School, Achievement, Ability					

يلاحظ من الجدول رقم(4) أن معدل السنة التحضيرية رفع نسبة التباين المفسر(مؤشر القدرة التنبؤية) من حوالي(25%) للمتغيرات الثلاثة الخاصة بمعايير القبول إلى80.5%،وهي قيمة ذات دلالة عملية كبيرة، وتتجاوز في تفسيرها معايير الدلالة الإحصائية.

وعندما تم التحليل حسب أولوية الإدخال والإخراج وفقاً للارتباطات البسيطة والجزئية بين المتغيرات باستخدام أسلوب

الانحدار التدرجي Stepwise كما هو موضح في الجدول رقم (5) الذي تبين أن معدل السنة التحضيرية انفرد بتفسير 80.3%، وان المتغير (المعدل المدرسي)الذي لم يحذف إحصائياً فسر مع معدل السنة التحضيرية 80.4%، وأن الوزن النسبي لمعدل الطالب في السنة التحضيرية كما هو موضح في معادلة التنبؤ(معادلة التنبؤ: $Y=.89X_{py}+.03X_{sc}$)، هو الذي يحدد الدرجة المتنبأ بها في التحصيل الجامعي. وقد يفسر ذلك (من الناحية الإحصائية) بأن باقي المتغيرات (أي باستثناء معدل السنة التحضيرية) حمولة زائدة، بما في ذلك المعدل المدرسي، عندما يكون التركيز فيها على الصدق التنبؤي فقط.

الجدول رقم(5) التباين المفسر ومعاملات الانحدار عند إدخال المتغيرات الأربعة(معايير القبول ومعدل السنة التحضيرية كمتنبئات بالتحصيل الجامعي بالأسلوب التدرجيstepwise في التحليل على العينة الكلية (867)

المتغيرات	طريقة التحليل	نسبة التباين المفسر ومعاملات الانحدار					
		R	R Square	Adjusted R Square	Change	F Change	Sig
القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	الإدخال التدرجي stepwise	1 .896(a)	.803	.803	.803	3533.388	.000
		2 .897(b)	.804	.804	.001	4.540	.033

a Predictors: (Constant), GPA_332py
b Predictors: (Constant), GPA_332py, School

model		B	Beta	T	Sig
1	(Constant)	.427		11.033	.000
	GPA_332py	.830	.896	59.442	.000
2	(Constant)	.188		1.586	.113
	GPA_332py	.827	.893	58.957	.000
	School	.003	.032	2.131	.033

a Dependent Variable: GPA_342SY

وبإعادة تحليل الانحدار المتعدد بالطريقتين على المتغيرات السابقة نفسها في كل من الفرعين العلمي والأدبي على التوالي،يبين الجدول رقم6مصفوفة الارتباطات الثنائية البسيطة بين المتغيرات المتنبئة الأساسية والمتغيرات التابعة.

ويبين الجدول رقم 6مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المعتمدة في معايير القبول والدرجات على كل مقرر من المقررات في الفرعين العلمي والأدبي.

الجدول رقم (6): مصفوفة الارتباطات الثنائية البسيطة بين المتغيرات المتنبئة الأساسية والمتغير التابع في كل فرع (علمي، وأدبي).

الفرع العلمي	Achievement	School	GPA_332py	GPA_342SY
Ability	.663	.112	.686	.550
Achievement		.097	.624	.520
School			.205	.178
GPA_332py				.903

الفرع الأدبي	Achievement	School	GPA_332py	GPA_342SY
Ability	.523	.019	.442	.401
Achievement		.048	.338	.327
School			.054	.101
GPA_332py				.891

ويتضح من الجدول رقم (6) بقاء الارتباط بين معدل التحضيرية والمعدل الجامعي عالياً في الفرعين (0.90، 0.89) العلمي والأدبي على التوالي وأن جميع معاملات الارتباط في مصفوفة الفرع العلمي أعلى منها رقمياً في مصفوفة الفرع الأدبي، فبقيت ارتباطات المعدل المدرسي ضعيفة وغير دالة إحصائياً في مصفوفة الفرع الأدبي، بينما ارتفع مستوى الارتباط الدال إحصائياً لمعاملين من أصل أربعة (0.19، 0.20) ولكنهما يصنفان عملياً بالارتباطات الضعيفة،مما يعكس ضعف دور المعدل المدرسي في التنبؤ فيما لو اعتمد كمعيار منفرد في القبول الجامعي، أما باقي الارتباطات فبقيت ضمن فئة

الارتباطات المتوسطة(0.34، 0.70) حيث تراوحت في مصفوفة الفرع العلمي بين (0.52، 0.68) مقابل (0.34، 0.52)في مصفوفة الفرع الأدبي.

وقد تم إدخال معاملات الارتباط في المصفوفتين بتحليل الانحدار مرة بالإدخال الكامل القائم على إدخال جميع المتغيرات، حيث يعمل (كما اتضح سابقا) على مبدأ المساهمة حسب الارتباطات الثنائية البسيطة (الصفرية)، وبقاء جميع المتنبئات في معادلة التنبؤ بصرف النظر عن دلالاتها الإحصائية، ومرة أخرى بالإدخال التدرجي القائم على الارتباطات الجزئية التي يمكن أن يختفي فيها أثر متغير بوجود متغير آخر أقوى منه في الارتباط الجزئي، وبعد انتهاء جولات التحليل التدرجي يبقى في المعادلة المتنبئات الدالة إحصائياً، وقد كانت نتائج كل هذه التحليلات كما هو مبين في الجدول رقم 7.

الجدول رقم (7): نسبة التباين المفسر ومعاملات الانحدار في معادلات التنبؤ بأسلوبي الإدخال والتدرجي للانحدار المتعدد على المتغيرات في الفرعين العلمي والأدبي

الفرع	المتغيرات	طريقة التحليل	النتائج (نسبة التباين المفسر، ومعاملات الانحدار) حسب طريقة التحليل
العلمي	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	Enter	R: .598(a) R Square: .357 Adjusted R Square: .351 F: 53.587 Sig: .000 a Predictors: (Constant), School, Achievement, Ability
الأدبي	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	Enter	R: .433(a) R Square: .187 Adjusted R Square: .183 F: 43.846 Sig: .000 a Predictors: (Constant), School, Ability, Achievement
العلمي	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	Enter	R: .908(a) R Square: .824 Adjusted R Square: .822 F Change: 337.222 Sig: .000 a Predictors: (Constant), GPA_332py, School, Achievement, Ability b track = 1 science
الأدبي	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	Enter	R: .893(a) R Square: .797 Adjusted R Square: .796 F Change: 559.581 Sig: .000 a Predictors: (Constant), GPA_332py, School, Achievement, Ability b track = 2 Arts
العلمي	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية	Stepwise	1 R: .903(a), R Square: .815, Adjusted R Square: .814, R Square Change: .815, F Change: 1277.880, Sig: .000 2 R: .908(b), R Square: .824, Adjusted R Square: .822, R Square Change: .009, F Change: 14.948, Sig: .000 a Predictors: (Constant), GPA_332py b Predictors: (Constant), GPA_332py, Ability c track = 1 science 1 (Constant) B: .459, Beta: , T: 6.908, Sig.: .000 GPA_332py B: .817, Beta: .903, T: 35.747, Sig.: .000 2 (Constant) B: 1.180, Beta: , T: 5.972, Sig.: .000 GPA_332py B: .899, Beta: .992, T: 29.275, Sig.: .000 Ability B: -.015, Beta: -.131, T: -3.866, Sig.: .000 a Dependent Variable: GPA_342SY

b track = 1 science

الأدبي القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي + معدل السنة التحضيرية Stepwise

	R	R Square	Adjusted R Square	R Square Change	F Change	Sig.
1	.891(a)	.794	.793	.794	2201.386	.000
2	.893(b)	.797	.796	.003	8.133	.005

a Predictors: (Constant), GPA_332py
b Predictors: (Constant), GPA_332py, School
c track = 2 Arts

		B	Beta	T	Sig.
1	(Constant)	.402		8.333	.000
	GPA_332py	.840	.891	46.919	.000
2	(Constant)	.037		.268	.788
	GPA_332py	.838	.888	46.990	.000
	School	.005	.054	2.852	.005

a Dependent Variable: GPA_342SY
b track = 2 Arts

وتشير ابرز النتائج في الجدول رقم (7) إلى مايلي:

- أن القدرة التنبؤية لمعايير القبول الثلاثة المعبر عنها بنسبة التباين المفسر بلغت حوالي 36% للفرع العلمي، وحوالي 17% للفرع الأدبي. وبعد إضافة معدل الطالب في السنة التحضيرية، ارتفعت نسبة التباين إلى حوالي 82%، 80% للفرعين العلمي والأدبي على التوالي.
- أن معادلة التنبؤ المستخلصة من نتائج التحليل في الفرع العلمي هي ($Y=.99X_{py}-.13X_{ab}$)وتشير إلى خروج متغيري التحصيل، والمعدل المدرسي من معادلة التنبؤ في الفرع العلمي،وعدم تغير نسبة التباين المفسر (0.82 لرقمين عشريين) نتيجة خروجهما(التحصيل، والمعدل المدرسي)، مما يشير إلى مساهمتهما الصفرية في القدرة التنبؤية. وإنها لا يضيفان شيئاً يستحق الذكر لمعدل السنة التحضيرية X_{py} وللقدرة X_{ab}
- أن معادلة التنبؤ المستخلصة من نتائج التحليل في الفرع الأدبي هي ($Y=.89X_{py}+.05X_{sc}$) تشير إلى خروج متغيري التحصيل، والقدرة من معادلة التنبؤ في الفرع الأدبي، وعدم تغير نسبة التباين المفسر (0.80 لرقمين عشريين)نتيجة خروجهما(التحصيل،والقدرة)، مما يشير إلى مساهمتهما الصفرية في القدرة التنبؤية. وإنها لا يضيفان شيئاً يستحق الذكر لمعدل السنة التحضيرية X_{py} وللمعدل المدرسي X_{sc}.ويعود الاختلاف في نوع المتغيرات الباقية في معادلة التنبؤ بهذا الأسلوب (والمتمثلة بخروج متغير القدرة ودخول المعدل المدرسي)إلى ضعف ارتباطه بالمتنبئات الأخرى، ومقارنا بارتباطه في المعدل الجامعي في ضوء موقعة بالنسبة للمتغيرات الأخرى في مصفوفة الارتباطات للفرع العلمي، وقد بقي متغير المعدل في السنة التحضيرية مسيطراً من حيث تفوقه في القدرة التنبؤية وثباته في الفرعين.

المرحلة الثانية من تحليل النتائج ومناقشتها:

وهي المرحلة التي تم فيها إدخال الدرجات على كل مقرر في كل من الفرعين كمتنبئ إلى جانب المتغيرات الرئيسية في المرحلة الأولى بدلا من دخول هذه المقررات كمعدل عام(معدل السنة التحضيرية)؛

الجدول رقم (8) مصفوفة معاملات الارتباط بين المقررات في السنة التحضيرية للفرع العلمي

	Ability	Achievement	School	COMM001	LTS001	CSC001	ELS001	ELS002	BIO101	PHYS101	CHEM101	MATH101	MATH104
GPA_342SY	.408	.457	.153	.795	.637	.716	.614	.645	.751	.766	.755	.617	.625
Ability		.646	.144	.537	.396	.529	.646	.498	.470	.359	.532	.573	.537
Achievement			.119	.514	.360	.550	.632	.594	.550	.393	.565	.555	.587
School				.055	.150	.118	.105	.125	.211	.165	.177	.188	.121
COMM001					.664	.737	.622	.652	.694	.687	.700	.633	.622
LTS001						.510	.436	.491	.641	.579	.571	.472	.479
CSC001							.752	.697	.663	.663	.648	.601	.598
ELS001								.683	.615	.489	.643	.632	.565
ELS002									.622	.496	.553	.492	.599
BIO101										.679	.734	.608	.613
PHYS101											.664	.621	.636
CHEM101												.641	.599
MATH101													.690

حيث يلاحظ من هذه المصفوفة ضعف معاملات الارتباط بين المعدل المدرسي وكل المقررات في السنة التحضيرية حيث تراوحت هذه المعاملات بين (0.10، 0.20) تقريباً، أما الارتباطات بين المقررات نفسها فجميعها تراوحت بين المتوسط والقوية وجميعها دالة إحصائيا فقد تراوحت هذه المعاملات للمقررات العلمية

$X_{phy}X_{chem}X_{math1}X_{math4}X_{bio}$ بين 0.47، 0.75

إلا أن معاملات الارتباط بين مقرري اللغة الانجليزية $X_{els1}X_{els2}$ من جهة والمقررات العلمية الخمسة من جهة أخرى تراوحت بين (0.30،0.67) وهي أقل من متوسط ارتباطات المقررات العلمية الخمسة مع بعضها.أما المقررات الثلاثة الأخرى ($X_{com}X_{cs}X_{lts}$) في الفرع العلمي فقد كانت ارتباطاتها مع بعضها مرتفعة نسبياً، حيث تراوحت بين (0.50، 0.72) وهذه مجرد أمثلة من الارتباطات الداخلية في المصفوفة الكلية التي تشير إلى إمكانية الاختلاف في القدرة التنبؤية للمقررات سواء دخلت بصورة منفردة أو بإعادة تجميعها بأسلوب إحصائي يأخذ بالاعتبار الاختلاف في مجاميع الارتباطات الداخلة في المصفوفة إلى جانب المتغيرات المتنبئة الأخرى، وسيتضح لاحقا كيف تعمل هذه المقررات في مجاميع من خلال التحليل العاملي الذي قد يشكل متغيرات جديدة أو مشتقة تعمل كمتنبئات إلى جانب المتغيرات الأخرى بالنسبة للفرع العلمي.

أما بالنسبة للفرع الأدبي فيبين الجدول رقم (9) مصفوفة الارتباطات المماثلة للمصفوفة في الفرع العلمي مع اختلاف في المقررات الخمسة المميزة لطلبة هذا الفرع وهي ($X_{math}X_{stat}X_{isl}\ \ _{pad}X_{arb}$) مع بقاء باقي المتغيرات كما هي بالأسماء الواردة في مصفوفة الارتباطات للفرع العلمي

الجدول رقم (9) مصفوفة معاملات الارتباط بين المقررات في السنة التحضيرية للفرع الأدبي

	Ability	Achievement	School	COMM001	LTS001	CSC001	ELS001	ELS002	MATH100	ARB101	STAT001	ISLS101	PAD001
GPA_342SY	.495	.496	.008	.719	.714	.583	.581	.584	.568	.666	.687	.642	.713
Ability		.621	.064	.457	.395	.440	.339	.317	.333	.364	.361	.414	.540
Achievement			.110	.445	.346	.426	.232	.285	.349	.419	.486	.331	.455
School				.175	.088	-.013	-.110	-.081	-.021	.021	-.066	-.135	.025
COMM001					.630	.459	.274	.267	.395	.571	.474	.450	.652
LTS001						.412	.362	.369	.462	.587	.543	.583	.623
CSC001							.334	.360	.363	.457	.457	.382	.567
ELS001								.623	.402	.437	.326	.537	.471
ELS002									.494	.364	.403	.540	.330
MATH100										.342	.508	.457	.450
ARB101											.509	.481	.612
STAT001												.325	.460
ISLS101													.515

ويتضح من الجدول رقم (9) ضعف ارتباط المعدل المدرسي مع باقي المتغيرات المتنبئة، فقد تراوحت بين (0.03−0.23) وكان الارتباط بين مقرري اللغة الانجليزية في الفرع الأدبي (0.62) بينما كان 0.68 في الفرع العلمي وينطبق على المقررات المميزة للفرع الأدبي ($X_{math}X_{stat}X_{isl}X_{pad}X_{arb}$) ماينطبق على المقررات المميزة للفرع العلمي (في الجدول رقم 8) من حيث معاملات الارتباط الداخلية بين المقررات، فقد كانت الارتباطات بين المقررات ومعايير القبول ($X_{ac}.\ X_{ab}$) متوسطة حيث تراوحت بين (0.33 − 0.54) ماعدا المعدل المدرسي التي بقيت ارتباطاته ضعيفة. أما الارتباطات بين المقررات الثلاثة المشتركة بين العلمي والأدبي ($X_{com\ \ cs}X_{lts}$) فهي ذات ارتباطات متوسطة أيضا (0.34،046)؛ إلا أنها ارتبطت بمدى أوسع من المعاملات مع المقررات الخمسة المميزة للفرع الأدبي حيث تراوحت بين (0.36، 0.65)، ولكن ارتباطاتها أضعف مع مقرري اللغة الانجليزية حيث تراوحت بين (0.27، 0.37)، وهي بالمجمل معاملات ارتباط ليس فيها تضخم ارتباطي (multicollinearity)، كما أن الاختلاف الجوهري في معاملات الارتباط من الضعيفة إلى القوية يهيئ الفرصة لظهور متغيرات ذات معاملات ارتباطات جزئية مؤثرة في القدرة التنبؤية سواء بصورة متغيرات منفصلة، بعدد إجمالي من أربعة عشر (14) متغيراً في كل من الفرعين، مع الاختلاف في المقررات الخمسة المميزة لكل نوع. كما تسمح بتكوين مجاميع من المتغيرات بصورة عوامل، كما هو الحال في مصفوفة الفرع العلمي، حيث يمكن أن تعمل كمتنبئات مشتقة من المقررات الأصلية، وسيتضح ذلك أيضاً في نتائج تحليل الانحدار بوجود العوامل المشتقة من التحليل العاملي.

وبالعودة إلى نتائج تحليل الانحدار للمتنبئات الرئيسية إلى جانب المقررات قبل التحليل العاملي وبعده في كل من الفرعين؛ فيبين الجدول رقم (10) للفرع العلمي، والجدول رقم (11) للفرع الأدبي نسبة التباين المفسر ومعادلات التنبؤ أو المتغيرات التي أخذت مكانها في معادلات التنبؤ في حالة دخول جميع المتغيرات (Enter) مرة، أو في حالة تصفية المتغيرات بالانحدار التدرجي stepwise مرة أخرى في كل الحالات المشار إليها من المجموعات للمتغيرات الرئيسية والمشتقة.

الجدول رقم (10): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدرجات العينة من الطلبة في الفرع العلمي على متغيرات(معايير) القبول، ثم إدخال المقررات في السنة التحضيرية مرة منفصلة، ومرة كعوامل تم فرزها بالتحليل ألعاملي

الفرع	المتغيرات	نوع التحليل(رقم عرض ناتج التحليل)	نتائج التحليل

العلمي — القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي — ارتباط بسيط (1-7)

معاملات الارتباط البسيطة

	Ability	Achievement	School
GPA_342SY	.550	.520	.178
Ability		.663	.112
Achievement			.097

انحدار متعدد (Enter) (2-7)

R	R Square	Adjusted R Square
.598(a)	.357	.351

a Predictors: (Constant), School, Achievement, Ability

القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات ($X_{com}X_{cs}X_{lts}X_{els1}X_{els2}X_{phy}X_{chem}X_{math1}X_{math4}X_{bio}$) — انحدار متعدد (Enter) (3-7)

R	R Square	Adjusted R Square	F	df2
.891(a)	.794	.767	29.577	.000

a Predictors: (Constant), MATH104, School, LTS001, Ability, ELS002, PHYS101, Achievement, MATH101, CHEM101, CSC001, BIO101, ELS001, COMM001

Stepwise (4-7)

	R	R Square	Adjusted R Square
5	.883(e)	.779	.769

e Predictors: (Constant), COMM001, PHYS101, CHEM101, ELS002, Ability

معاملات الانحدار (5-7)

		Beta
5	COMM001	.341
	PHYS101	.298
	CHEM101	.285
	ELS002	.179
	Ability	-.123

القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات كعوامل (عامل واحد) — تحليل عاملي (6-7)

	Eigen value	% of Variance
1	6.555	65.547
2	.741	7.406

المقرر	Load
COMM001	.869
LTS001	.717
CSC001	.852
ELS001	.797
ELS002	.776
BIO101	.851
PHYS101	.806
CHEM101	.837
MATH101	.789
MATH104	.790

مصفوفة ارتباطات (7-7)

	Ability	Achievement	School	Factore1
GPA_342SY	.408	.457	.153	.857
Ability		.646	.144	.628
Achievement			.119	.656
School				.174

انحدار متعدد (Enter) (8-7)

	R	R Square	Adjusted R Square	F	Sig
1	.877(a)	.769	.760	90.605	.000

a Predictors: (Constant), Factore1, School, Ability, Achievement

انحدار متعدد (stepwise)

(9-7)

	R	R Square	Adjusted R Square
	.857(a)	.734	.732
	.873(b)	.762	.758

a Predictors: (Constant), FAC1_1 REGR factor score 1 for analysis 1

b Predictors: (Constant), FAC1_1 REGR factor score 1 for analysis 1, Ability

معاملات الانحدار (10-7)

		Beta	T	sig
2	Factor	.992	16.692	.000
	Ability	-.215	-3.618	.000

الجدول رقم (11) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدرجات العينة من الطلبة في الفرع الأدبي على متغيرات (معايير) القبول، ثم إدخال المقررات في السنة التحضيرية مرة منفصلة، ومرة كعوامل تم فرزها بالتحليل ألعاملي

الفرع	المتغيرات	نوع التحليل (رقم عرض ناتج التحليل)	نتائج التحليل
الأدبي	القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي	ارتباط بسيط (8-1)	معاملات الارتباط البسيطة

	Ability	Achievement	School
GPA_342SY	.401	.327	.101
Ability		.523	.019
Achievement			.048

انحدار متعدد (Enter) (2-8)

	R	R Square	Adjusted R Square	Sig	Sig
1	.433(a)	.187	.183	.187	.000

a Predictors: (Constant), School, Ability, Achievement

القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات X_{com} X_{pad} X_{isl} X_{math} X_{arb} X_{cs} X_{lts} X_{els2} X_{els1} X_{stat}

انحدار متعدد (Enter) (3-8)

	R	R Square	Adjusted R Square	F	Sig
1	.914(a)	.836	.811	33.404	.000

a Predictors: (Constant), PAD001, School, ELS002, Achievement, MATH100, CSC001, STAT001, ISLS101, ARB101, Ability, ELS001, COMM001, LTS001

Stepwise (4-8)

	R	R Square	Adjusted R Square
6	.909(f)	.825	.814

f Predictors: (Constant), COMM001, ELS002, STAT001, PAD001, ISLS101, ELS001

معاملات الانحدار (5-8)

		Beta
6	COMM001	.314
	ELS002	.152
	STAT001	.301
	PAD001	.175
	ISLS101	.158
	ELS001	.134

القدرة، التحصيل، المعدل المدرسي، والمقررات كعوامل(عاملان)

	F1	F2
COMM001	.84	.10
LTS001	.77	.29
CSC001	.63	.26
ELS001	.20	.82
ELS002	.15	.87
MATH100	.41	.58
ARB101	.73	.28
STAT001	.64	.31
ISLS101	.44	.65
PAD001	.79	.28

تحليل عاملي (6-8)

	Extraction			Rotation Loadings	
Eigen	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
5.148	51.481	51.481	3.707	37.071	37.071
1.159	11.586	63.067	2.600	25.996	63.067

مصفوفة ارتباطات (7-8)

	Ability	Achievement	School	factor1	Factor2
GPA_342SY	.495	.496	.008	.744	.512
Ability		.621	.064	.484	.280
Achievement			.110	.506	.206
School				.117	-.174
Factore1					.000

انحدار متعدد (Enter) (9-8)

	R	R Square	Adjusted R Square	F	Sig
1	.904(a)	.817	.807	82.800	.000

a Predictors: (Constant), FAC2_2 REGR factor score 2 for analysis 2, FAC1_2 REGR factor score 1 for analysis 2, School, Achievement, Ability

Stepwise (10-8)

	R	R Square	Adjusted R Square	F	Sig
1	.744(a)	.553	.549	120.184	.000
2	.903(b)	.816	.812	136.811	.000

a Predictors: (Constant), Factore1
b Predictors: (Constant), factore1, factore2

معاملات الانحدار (11-8)

		Beta	t	sig
2	Factore1	.744	16.984	.000
	Factore2	.512	11.697	.000

يتضح من الجدولين (10، 11) الآتي :

1. فسرت معايير القبول الثلاثة مجتمعة حوالي 36% من التباين في درجات طلبة الفرع العلمي بينما كانت للمتغيرات نفسها حوالي 19% للفرع الأدبي.
2. بإدخال الدرجات في السنة التحضيرية على مستوى المقررات (الخمسة المشتركة, والخمسة التخصصية) ارتفعت نسبة التباين المفسر في الفرع العلمي من 36% إلى 79%, وللفرع الأدبي من 19% إلى حوالي 84%, وهذا يدل على أن المقررات في السنة التحضيرية تبدي أداء تفاضلياً في القدرة التنبؤية بين الطلبة في الفرعين (العلمي والأدبي) ولصالح الفرع الأدبي.
3. وبتصفية المتغيرات في ضوء التعويض في القدرة التنبؤية بين المتغيرات الناجحة عن الارتباطات الداخلية بين المتنبئات, فقد كشفت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن القدرة التنبؤية انخفضت فقط 1% (من 79% إلى 78%) مع أن خمسة متغيرات من أصل 13هي التي أثبتت بأنها قادرة على اختزال معادلة التنبؤ والاحتفاظ بنفس الكفاءة التنبؤية إذا ما قورن الفرق في نسبة التباين المشار إليه (1%) بعدد المتغيرات المحذوفة, مع الإشارة إلى اختلاف الأوزان النسبية لهذه المتغيرات الموضحة بمعاملات الانحدار في معادلة التنبؤ, للفرع العلمي

$$Y_s = 0.34X_{com} + 0.30X_{phy} + 0.29X_{chem} + 0.18X_{els2} - 0.12X_{ab}$$

أما بالنسبة للفرع الأدبي فقد كان الانخفاض حوالي 1% أيضا (من 84% إلى 83%) ولكن بالمقابل بقيت ستة متغيرات بأوزان نسبية موضحة في معادلة التنبؤ التالية

$$Y_a = 0.31X_{com} + 0.15X_{els2} + 0.30X_{stat} + 0.18X_{pad} + 0.16X_{ils} + 0.13X_{els1}$$

4. يتضح من نتائج التحليل القائم على الانحدار المتعدد أن مفردات السنة التحضيرية يمكن أن تشكل مجاميع وفق أسس إحصائية إلى جانب إمكانية وجود مجاميع مبنية على أسس معرفية–عقلية متعلقة بالمحتوى العلمي أو الأدبي للمفردات المشتركة بين الفرعين, وتلك الخاصة بكل فرع , ولذلك جاءت فكرة التحليل العاملي للكشف عن إمكانية فرز عامل أو أكثر بأوزان نسبية يطلق عليها الأحمال (Loadings).

وبينت نتائج التحليل لمصفوفة الارتباط وجود عامل واحد في الفرع العلمي، وعاملين في الفرع الأدبي حسب معيار القيمة الفارزة Eigen value

وبإدخالها في تحليل الانحدار تبين أن نسبة التباين المفسر لمعايير القبول الثلاثة مع العامل الواحد.

بجمع كل المقررات في الفرع العلمي كانت 77% , واختزل معادلة التنبؤ إلى متغيرين فقط.

$$Y_s = 0.99X_{Fac} - 0.22X_{ab}$$

إلا أن نتائج التحليل في الفرع الأدبي أفرزت عاملين , وفسرت 82%, وعزلا أثر المعايير المستخدمة في قبول الطالب في الجامعة, ولم يظهر في معادلة التنبؤ غير هذين العاملين المتشكلين بأوزان او بأحمال مختلفة للمقررات المشكلة لهذين العاملين.

$$Y_s = 0.74X_{Fac1} - 0.51X_{Fac2}$$

المرحلة الثالثة من تحليل النتائج ومناقشتها:

وهي المرحلة التي تم فيها إجراء تحليل الانحدار بالتتابع من حيث الإدخال على مستوى الكليات الثلاث المشار إليها سابقا بسبب المحددات المتعلقة بالخطأ العيني أو بحجم العينة وتأثيره المباشر على تقدير معامل الارتباط المتعدد للمجتمع من العينة، مع ملاحظة أن طلبة كلية العلوم في العينة جميعهم من الفرع العلمي، بينما كان هناك بعض الطلبة من الفرعين العلمي والأدبي في كلية إدارة الأعمال، وبعدد أقل في كلية التربية والآداب كما هو مبين في الدول رقم(12)

الجدول رقم(12) توزيع العينة حسب الكلية والفرع

		Track		
		1 science (علمي)	2 Arts (أدبي)	المجموع
الكلية	1 Business administration	71	184	255
	2 Engineering	11	0	11
	3 Community college	1	39	40
	4 Applied medical sciences	13	0	13
	5 Science	147	0	147
	6 Medicine	4	0	4
	7 Computer and information	3	0	3
	8 Education and arts	2	348	350
	9 Home economics	41	3	44
المجموع		293	574	867

وهذا يضيف محددا آخر على عملية التحليل بشكل عام والتحليل العاملي بشكل خاص لاختلاف الطلبة في الكلية الواحدة باستثناء كلية إدارة الأعمال التي يمكن فيها إعادة تقسيم العينة حسب الفرع (71 للعلمي، 184 للأدبي)، وهذا يسمح بإجراء مقارنات داخل الكلية الواحدة (كلية إدارة الأعمال كنموذج)، وكذلك المقارنة بين نتائج التحليل في كلية العلوم مقابل كلية التربية والآداب، أي مقارنات داخل وبين الكليات، للكشف عن الاختلاف في القدرة التنبؤية الناجمة عن إدخال معدل السنة التحضيرية إلى جانب المعايير الثلاثة في القبول؛

وتبين الجداول (13-15) نتائج التحليلات للكليات الثلاث (إدارة الأعمال، العلوم، التربية والآداب)على التوالي.

الجدول رقم (13) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدرجات العينة من الطلبة الفرعين العلمي والأدبي لكلية إدارة الأعمال على متغيرات (معايير) القبول، ثم إدخال معدل السنة التحضيرية.

الكلية	المتغيرات	نوع التحليل (رقم عرض ناتج التحليل)	نتائج التحليل
إدارة الأعمال (علمي 71)	X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}	الارتباطات البسيطة	

	Ability	Achievement	School	GPA_332py
GPA_342SY	.340	.011	.065	.903
Ability		.241	-.130	.380
Achievement			-.132	.118
School				.049

		Enter	X_{ab} X_{ac} X_{sc}

R	R Square	Adjusted R Square
.362(a)	.131	.092

a Predictors: (Constant), School, Ability, Achievement

		Enter	X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}

R	R Square	Adjusted R Square
.909(a)	.826	.815

a Predictors: (Constant), GPA_332py, School, Achievement, Ability

		Stepwise	X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}

R	R Square	Adjusted R Square
.903(a)	.816	.813

R Square Change	F Change	df1
.903(a)	.816	.813

a Predictors: (Constant), GPA_332py

إدارة الأعمال (أدبي 184)	X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}	الارتباطات البسيطة	

	Ability	Achievement	School	GPA_332py
GPA_342SY	.475	.310	-.014	.926
Ability		.552	-.025	.432
Achievement			.012	.313
School				-.030

		Enter	X_{ab} X_{ac} X_{sc}

R	R Square	Adjusted R Square
.478(a)	.229	.216

a Predictors: (Constant), School, Achievement, Ability

		Enter	X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}

R	R Square	Adjusted R Square
.930(a)	.866	.863

a Predictors: (Constant), GPA_332py, School, Achievement, Ability

		Stepwise	X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}

R	R Square	Adjusted R Square
.926(a)	.858	.857
.930(b)	.865	.863

a Predictors: (Constant), GPA_332py
b Predictors: (Constant), GPA_332py, Ability

معاملات الانحدار

	B	Beta
GPA_332py	.776	.887
Ability	.009	.092

a Dependent Variable: GPA_342SY

الجدول رقم (14) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدرجات العينة من الطلبة في كلية العلوم (الفرع العلمي) على متغيرات (معايير) القبول، ثم إدخال معدل السنة التحضيرية.

العلوم (147) X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}

الارتباطات البسيطة

	Ability	Achievement	School	GPA_332py
GPA_342SY	.392	.409	.132	.937
Ability		.441	-.035	.466
Achievement			-.064	.418
School				.116

Enter

R	R Square	Adjusted R Square
.499(a)	.249	.233

a Predictors: (Constant), School, Ability, Achievement

Enter

R	R Square	Adjusted R Square
.939(a)	.882	.879

a Predictors: (Constant), GPA_332py, School, Achievement, Ability

Stepwise

R	R Square	Adjusted R Square
.937(a)	.878	.877

a Predictors: (Constant), GPA_332py

الجدول رقم (15) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدرجات العينة من الطلبة (الفرع الأدبي) في كلية التربية والآداب على متغيرات (معايير) القبول، ثم إدخال معدل السنة التحضيرية.

التربية والآداب (348) X_{ab} X_{ac} X_{sc} X_{py}

الارتباطات البسيطة

	Ability	Achievement	School	GPA_332py
GPA_342SY	.370	.373	.187	.887
Ability		.532	.049	.461
Achievement			.077	.393
School				.150

Enter

R	R Square	Adjusted R Square
.453(a)	.205	.198

a Predictors: (Constant), School, Ability, Achievement

Enter

R	R Square	Adjusted

		R Square
.891(a)	.794	.791

a Predictors: (Constant), GPA_332py, School, Achievement, Ability

X_{sc}

X_{py}

Stepwise

X_{ab}

X_{ac}

X_{sc}

X_{py}

R	R Square	Adjusted R Square
.887(a)	.787	.786
.889(b)	.790	.789

a Predictors: (Constant), GPA_332py
b Predictors: (Constant), GPA_332py, School

معاملات الانحدار

	Beta	F	Partial
GPA_332py	.879	35.189	.000
School	.056	2.234	.026

a Dependent Variable: GPA_342SY

وبالنظر إلى الجدول رقم (13) الخاص بكلية إدارة الأعمال التي يلتحق بها الطلبة من الفرعين يتضح أن نسبة التباين المفسر لمعايير القبول الثلاثة كانت 13% ,23% للعلمي والأدبي على التوالي, وبدخول معدل السنة التحضيرية إلى جانب تلك المعايير ارتفعت هذه النسب إلى83% ,87% على التوالي , وهذا يوضح مرة أخرى الدور الذي يلعبه معدل السنة التحضيرية كمتنبئ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي مقارناً بمعايير القبول.

ولأغراض تنبؤية فقط،افرز التحليل المتعدد المتدرج المتغيرات السائدة أو التي تظهر في معادلة التنبؤ حيث كانت

للفرع العلمي $_s = 0.82X_{py}$

للفرع الأدبي $Y_a = 0.78X_{py} + 0.01X_{ab}$

وفي كلية العلوم أيضا (الجدول رقم 14), كانت نسبة التباين المفسر من معايير القبول الثلاثة 25% , وارتفعت هذه النسبة إلى88% بإدخال معدل السنة التحضيرية, وتم تحييد أو عزل أثر جميع معايير القبول في تحليل الانحدار المتدرج لتصبح المعادلة التنبؤية بأبسط صورة.

$$Y_{science} = 0.88X_{py}$$

أما بالنسبة لكلية التربية والآداب (الجدول رقم 15) فقد كانت نسبة التباين المفسر من المعايير الثلاثة 21% وارتفعت إلى79% بإدخال معدل السنة التحضيرية, وبالتحليل المتدرج تم إضافة المعدل المدرسي بدلالة متواضعة إلى معدل السنة التحضيرية لتصبح معادلة التنبؤ بمتغيرين على النحو الآتي.

$$Y_{Edu} = 0.88X_{py} + 0.06X_{sc}$$

يتضح مما سبق من نتائج أن معدل الطلبة في السنة التحضيرية اثبت وجوده كمعيار للتنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب بالجامعة مقارنا بالمعايير المتوفرة الأخرى في هذه الدراسة وخاصة معدل الثانوية العامة، وتستخدم بعض الجامعات والكليات في العالم مثل هذا المعيار سواء تحت مسمى السنة التمهيدية أو السنة التحضيرية حيث تعتمد نتائجها في توزيع الطلبة على التخصصات المختلفة، وقد تم عزو ذلك في التفسير إلى دور الاختبارات الممثلة Tests that represent التي تقع مقررات السنة التحضيرية في إطارها، مقابل مقررات الشهادة الثانوية غير الموجهة لهذا الغرض. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جرادات (2003) التي أشارت إلى أن معدل الثانوية العامة عاجزا تماما عن التنبؤ بالمعدل التراكمي للخريج في الجامعة، ودراسة القوابعة (2002) التي أشارت إلى أن نسبة ما يفسر كل مقرر من مقررات الشهادة الثانوية العامة من مقررات معدل الطالب الجامعي كانت غير دالة احصائيا، ودراسة الرشدان (2002)، ودراسة المخلافي (2001) التي أشارت نتائجهما إلى أن معاملات الارتباط بين معدلات الطلبة في الثانوية العامة ومعدلاتهم التراكمية بالجامعة

ضعيفة جدا ،ودراسة (Baig,2001) التي أظهرت وجود علاقة- ضعيفة جدا بين الاختبار التحصيلي كمعيار قبول للطلبة ونتائجهم على الاختبارات النهائية بالجامعة، ودراسة (Olani 2009,) التي أظهرت أن الدرجات الكلية للمقررات في السنة التحضيرية هي أكثر المعايير قدرة على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطالب في الجامعة، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشهري (2011) حيث أشارت إلى أنه ينبغي أن تعطى نسبة الثانوية العامة النصيب الأكبر عند المفاضلة في القبول بالجامعة، ودراسة المقدادي (1431) التي أشارت إلى أن العلاقة الارتباطية الأقوى كانت لصالح معدل الطلبة في الثانوية العامة مع معدلاتهم التراكمية بالجامعة، ودراسة (الغامدي، 1427) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين معدل الطلبة في الثانوية العامة واختبارات القدرات- العامة للطلبة ومعدلاتهم التراكمية بالجامعة، ودراسة باشيوه (2014) التي أشارت إلى أن القدرة التنبؤية للاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي للطالب بالجامعة، قد جاءت في المرتبة الأولى يليها القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة.

التوصيات:

يلاحظ من جميع التحليلات أن معدل السنة التحضيرية هو المسيطر من حيث القدرة التنبؤية بالمعدل الجامعي بصرف النظر عن الكلية او الفرع, وعندما كان يدخل متنبئ آخر في معادلة التنبؤ فكان في كل الحالات يدخل بعد معدل السنة التحضيرية بالحد الأدنى من الدلالة الإحصائية التي قد لا ترقى إلى مستوى الدلالة العملية, وعندما كانت تدخل المقررات كمتنبئات , كانت هي المسيطرة أيضا, ولكن ارتباطاتها الداخلية تعمل على تجميد أثر بعض هذه المقررات بالتحليل التدريجي وللاحتفاظ بالمقررات جميعها لأسباب غير إحصائية, فقد تم دخول هذه المقررات كعوامل في عامل واحد أو عاملين تتشبع فيها المقررات على كل عامل بأوزان نسبية مختلفة, وبنفس الوقت تم المحافظة على دورها في معادلة التنبؤ ونسبة التباين المفسر الكلي.وبناء على نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن الخروج بالتوصيات الآتية :

- ضرورة إجراء دراسات تتناول أسباب ضعف القدرة التنبؤية أو الصدق التنبؤي للدرجات على الاختبارات وأساليب التقويم التي يستخدمونها التي تقيس التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس.

أكدت القيمة التنبؤية المضافة، والمعبّر عنها بالفرق في مربع معاملات الارتباط المتعدد، إمكانية اعتماد المعدل العام لدرجات الطلبة في مقررات السنة التحضيرية، وكذلك الدرجات على مستوى المقررات بصورة منفردة أو مشتقة بالتحليل العاملي، فيرفع الصدق التنبؤي الكلي عند إدخالها إلى جانب المعايير الأخرى بطريقة Enter أو الصدق التنبؤي الجزئي partial validityعند الإدخال للمتغيرات بطريقة الانحدار المتدرجstepwise. مما يشير إلى أهمية دور مقررات السنة التحضيرية في الصدق التنبؤي المبني على التشابه بين المحتوى الذي يتم قياسه والمحتوى الذي نتنبأ به، مما قد يشجع على اعتماده كمؤشر عند صنع القرار في إطار أهداف السنة التحضيرية.

أضافت الدراسة مؤشراً قوياً على أن معدل الثانوية يشكل حمولة زائدة من منظور إحصائي مبني على القدرة التنبؤية، وبالتالي لا يوصى باستخدامه كمعيار قبول من منظور القدرة التنبؤية إلى جانب السنة التحضيرية، إلا أن هناك اعتبارات وطنية تجعل من الدلالة العملية غير الإحصائية مؤشراً لابد من أخذه بالاعتبار عند مناقشة الأدوار أو الأهداف المتعددة لاختبارات الثانوية والمعدل العام المدرسي يحددها أصحاب القرار.

المراجع :

باشيوة، لحسين عبد الله (2014) المؤشرات التنبؤية الدالة لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، 15 (7)، 36-51.

البناي، نصرة (2004) القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي الجامعي، **مركز البحوث** (223)، قطر.

جرادات، ضرار (2003) تقويم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج، **مجلة أبحاث اليرموك**، 19 (1)، 383- 400.

الخلافي، محمد (2001): فعالية معدل الشهادة الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران – جامعة صنعاء،**مجلة جامعة دمشق**، 4 (17)، 209-235.

دروزة، أفنان (1987) **التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي من عوامل سابقة في تحصيل الطالب الأكاديمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الدوغان، عبد الله أحمد (1417) معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، دراسة مقارنة ونموذج مقترح، **رسالة التربية وعلم النفس** (8)، الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 67-97.

الرشدان، محمود (2002) الترابط بين المعدلات التراكمية في الجامعات الأردنية والمعدلات في الثانوية العامة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (40)، 162- 203.

الشهري، عبد الله (2011) **القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف**، المؤتمر الحادي والثلاثين للمنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية في رحاب جامعة الحصن / أبو ظبي 4-7 ابريل.

الصمادي، يحيى؛ وظاظا، حيدر؛ وغرايبة، عايش؛ واليونس، اليونس (2010) معدل الثانوية العامة، والمعدل التراكمي الجامعي بصفتهما متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة، مؤتمر مؤسسة التعليم، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 6 (2)،147-159.

عبد العال، عنتر (2010) الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، (3)، 46- 73.

الغامدي، محمد عبد الرحمن (1427) **القيمة التنبؤية لاختبار القدرات العامة ومعدل الثانوية العامة كمعايير للقبول في جامعة أم القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

القوابعة، حمد (2002) **القدرة التنبؤية لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي الجامعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المقدادي، فاروق 2009) العلاقة بين المعدل التراكمي الجامعي ومعدل الثانوية العامة ودرجة الرياضيات ومساقي التفاضل والتكامل لطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 2 (7)، 24-55.

النجار، عبد الله (2001) القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالإحساء، **المجلة التربوية**، 95 (15)، 219- 265.

Atkinson, R.and Geiser, S. (2009). Reflections on a Century of College Admissions Tests. **Educational Researcher**, 38(9), 665–676.

Baig, l. G. (2001).Is The Admission Test at Institute of Business Administration a Good Predictor of Final Professional test Grades? **Pakistan Journal of Medical Scince**, 17(3), 159-162.

Gonnella, S.; Erdmann, B. and Hojat, M. (2004), An Empirical Study of the Predicative Validity of Number grades in Medical School using 3 decades of longitudinal data: implications for a grading system. **Medical Education**, 38(4), 425–434.

Julian, E (2005). Validity of the Medical College Admission Test for predicting medical school performance**. Academic Medicine**, 80 (10): 910–917.

Olani A.(2009).Predicting first year university students' academic success, **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 7(3), 1053-1072.

Richard, P. (2011). Predictive Effectiveness of Metrics in Admission to the University of Cambridge, Admissions Research working Party.

Wilkinson,D. (2008). Medical School Selection Criteria and the Prediction of academic Performance. **The medical journal of Australia**, 188 (6),349-454.

Wrightson,S. (1998). **Predictor of College Success :Comparative effect of a pre-school experience versus a regular high school experience for success at the United States Military Academy** (U. S. Military Academy, High School Rank, Scholastic Aptitude Test. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, PA.

Yushau, B.; Omar, M. (2007).Preparatory year program courses as predictors of first calculus course. **Mathematics and Computer Education**,l41 (2), 92-108.

قياس فاعلية مناهج التربية الفنية في تنمية الأداء الإبداعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل وعلاقتها ببعض المتغيرات

خالد محمد السعود **زكي بن عبد العزيز بودي**
قسم التربية الفنية **قسم مناهج وطرق التدريس**
كلية التربية – جامع الملك فيصل
المملكة العربية السعودية

تاريخ التسلم: 2016/2/2 **تاريخ القبول: 2016/5/24**

تهدف هذه الدراسة إلى قياس فاعلية مناهج التربية الفنية في تنمية الأداء الإبداعي لدى طلبة جامعة الملك فيصل في كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الذين التحقوا في تخصص التربية الفنية، والبالغ عددهم (64) طالباً. استخدمت الدراسة اختبارات الطلاقة الشكلية المكونة من ثلاثة أقسام لقياس الأداء الإبداعي لدى الطلبة، وهي تعتمد على الرسم، وإضافة التفاصيل، والرموز الفنية والشكلية. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للحصول على تفسير نتائج الطلبة على هذه الإختبارات. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الإختبار القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات الأداء الإبداعي بعد دراسة مقررات التربية الفنية، وهو لصالح الإختبار البعدي. كما أن مناهج التربية الفنية أثناء تدريسها تركز على تنمية المهارات العليا للتفكير والأداء أكثر من تركيزها على الجوانب المعرفية. وتبين أن هناك أثراً لمناهج التربية الفنية على الإختبار البعدي في تنمية مهارات الأداء الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) المقاسة باختبار الطلاقة الشكلية بصوره الثلاثة بالمقارنة مع الإختبار القبلي الّذي لم يُظهر فيه الطلبة أي تحسن ونمو في مهارات الأداء الإبداعي المقاسة باختبار الطلاقة الشكلية. وقد أوصت الدراسة بالتركيز على تعليم المهارات في مقررات التخصص العام قبل الالتحاق بتخصص التربية الفنية.

(الكلمات المفتاحية: التربية الفنية، الإبداع، المهارات الفنية، الأداء الإبداعي، فاعلية).

Measuring the Effectiveness of Art Education Curricula in the Development of Creative Performance among Students of the Faculty of Education at King Faisal University and its Relationship with Some Variables

Khaled M. Al-Saud Zaki. Abdulaziz Boudy
Art Education Dept Instruction Dept & Curriculum
King Faisal University
KSA

This study aims to measure the effectiveness of art education curricula in the development of performance among King Faisal University students in the College of Education and its relationship with some variables. The study sample composed of all students majoring in art education and their number is (64) students. The study used fluency formalism tests which are consisting of three sections to measure creative performance among students and these tests are based on the drawing and adding details and technical and formal symbols. Averages and st0andard deviations and T-Test were used in the interpretation of the results of students on these tests.

The results revealed that there is a statistically significant difference between mean scores of students on the pre-test and post-test in the total score for the skills of the creative performance after studying art education، which is for post-test. The art education curricula focuses on the development of higher skills of thinking and performance more than focusing on the cognitive aspects. The study results also revealed that there is an effect of the curricula of art education on the post test in the development of creative performance skills (fluency, flexibility , originality) which measured by formal fluency test in its three pictures when compared with the pre-test in which students did not show any improvement and growth in creative performance skills measured by formal fluency test. The study recommended to focus on teaching skills in the decisions of the Major before joining the specialization of Art Education.

(Key Words : Art Education , Creativity , Art skills , Creative Performance, Effectiveness).

مقدمة الدراسة وخلفيتها

إن التحديات التي تواجه العصر الحديث تستدعي النهوض بالعملية التعليمية؛ لمواجهتها في ضوء التحولات والتطورات التي أنتجتها الثورة التكنولوجية، إذ أصبحت هذه التكنولوجيا أداة للتنمية الشاملة في أي نظام تربوي في العالم، لذلك لا بد من تهيئة المناهج من خلال تطويرها لاستيعاب هذه الثورة لتكون أداةً فاعلةً في تنمية الفرد، وجعله قادراً على مسايرة تلك التطورات، ومن ثم الإسهام في التغيير بصورةٍ منشودة (السعود،2010).

ويُعدّ منهاج التربية الفنية أحد هذه المناهج التي لا بد أن تواكب هذا التطور؛ إذ إن طبيعة التربية الفنية وما تقدمه من أنشطة

تُسهم في تنمية شخصية المتعلمين في جوانب: النمو الإبداعي، والوعي الثقافي، والإحساس الجمالي في الفن والطبيعة، والحكم النقدي المبني على الفهم الواعي بالفن ومفرداته وأهدافه. ولا شك أن مدرس التربية الفنية – كغيره من المدرسين – يجد نفسه أمام مسؤولية التكيّف مع المعطيات الجديدة في طبيعة التعلّم، ونمط مختلف من المتعلمين.

وتُشيرجودناو (Goodnow,1997) بالرغم من أن أنشطة التربية الفنية ترتكز على الممارسة التطبيقية، إلا أن الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية دعت إلى عدم إهمال الجانب المعرفي المرتبط بالفن، مما دعا كثيراً من المتخصصين إلى الربط بين الجانبين: المعرفي والتطبيق العملي، وأن لا يقدم على شكل محاضرات جافة. إضافةً إلى توعية الطلبة من قبل المدرس بأهمية هذه المناهج في تعزيز رغباتهم وميولهم نحو اختيارهم التخصصات التربوية والمفاضلة بينها، لتلبية طموحهم المستقبلي.

ويؤكد مكفي وديجيه (Macfee &Degge,1980) أن هناك مواد تعمل على إبراز المهارات الإبداعية كمواد الرسم والتصميم والجرافيك وغيرها من المواد المرتبطة بمناهج الفنون. ويعتقد الباحثان أن مادة التربية الفنية من أبرز هذه المناهج التي تسهم في التعبير الإبداعي شأنها في ذلك شأن الموسيقى التي تُسهم في تنمية الإبداع الفردي للمتعلم، إذ تُعدّ الخبرات الفنية ذات قيمةٍ علاجيةٍ، إضافةً إلى أن تعامله مع المواد والخامات الفنية يُساعده على أن يُعبِّرعن مشاعره ويضعها في سلوكٍ مقبولٍ، لأنه في مرحلةٍ تمهد إلى مراحل تعليمية أخرى وهي مرحلة التخصص العام، إذ يحتاج فيها إلى اكتساب الخبرات التي تمهد له تكوين فكرة عن التخصص الذي يريد أن يلتحق به، وهذا لا يتأتى إلا من خلال المشاركة والتفاعل مع المثيرات المحيطة به والاندماج في المشاركة الفاعلة مع أقرانه ودراسة بعض هذه المواد، إذ تؤدي هذه الخبرات وإتقان بعض المهارات إلى تنميته اجتماعياً، وفكرياً، وإبداعياً، وازدياد معارفه ومعلوماته، وبالتالي تحديد موقفه من اختيار تخصصه الذي يرغب.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن تربية النشء لمستقبلٍ أفضل ينبغي أن ترتكز على طبيعة المتعلم وتنشيط قدراته وتنمية تفكيره أكثر من اهتمامها بتلقينه وتوصيل المعارف والحقائق إليه. إذ يشير (جروان،1998) أنّه ينبغي الاهتمام بمهارات التفكير في جميع عناصر المنهاج المدرسي والجامعي بشكل عام ومنهاج التربية الفنية بشكل خاص (أهداف، ومحتوى، واستراتيجيات تدريس، ومصادر تعليمية، واستراتيجيات تقويم) لما لهذه العناصر من الدور الفاعل في تنمية التفكير والأداء الإبداعي لدى المتعلمين. ويؤكد (المهنا والحداد،2011) بأن التربية الفنية والجمالية لم توضع في المناهج والبرامج التعليمية إلا لغرس الروح الإبتكارية، وتنمية قدرة الأفراد على الأداء والإبداع، وأن مادة الفن كغيرها من المواد ما هي إلا وسيلة للوصول إلى التكوين العام الشامل للمتعلمين، وليس هدفها تكوين المهارة اليدوية فقط بل إيجاد نوع من الخبرة المكتملة في مراحل التعليم المختلفة.

وتؤدي التربية الفنية دوراً أساسياً بما لا يقبل الجدل في خطة النهوض بالعملية التعليمية التعلُّمية التي تبنتها كثير من دول العالم، من خلال تنمية المتعلم كفردٍ وعضوٍ إيجابيٍ في المجتمع. وقد أوضح كل من (السعود،2010) وولسون وولسون (Wilson & Wilson, 1987) أن التربية الفنية تعمل على توسيع ثقافة المتعلم، وتنمية قدراته على التعبير الفني والإبداعي، والمساهمة في تحقيق تكامل تكوينه العقلي والنفسي والسلوكي والإجتماعي، بُغية الوصول إلى تناغمٍ بين المعرفة المجردة والتجربة المعاشة من جهة، وبين إدراك الذات والوعي الإجتماعي من جهةٍ أخرى . وعليه لا بُدّ من التأكيد على دور المناهج بشكلٍ خاص، لأنها تُعدّ الموجِّه الرئيسي والتي تضع في أعلى قائمة اهتماماتها التربية المتكاملة للنشء، عبر العمل والممارسة بمكوناته. إذ يشير السعود (2007) إلى أن الخبرات التي يكتسبها المتعلمين هي حصيلة التفاعل بالمثيرات البيئية وبما يحتويه المنهاج من مكونات، مما يجعل من ذلك أداةً أساسيةً للتطوير المتكامل للشخصية، عقلياً ونفسياً وجسمياً وانفعالياً واجتماعياً ووجدانياً. الأمر الذي يُؤكِّد الأهميّة الكبرى لفعالية الإمكانات التربوية التعليمية والتعلمية، التي تساعد على تكوين الإستعدادات والخصائص والإهتمامات والإبداعات المختلفة لدى جميع فئات المتعلمين مستقبلاً.

ويُشير (شريط،2008) أن عمليات الإبداع، ونضج الخيال، والقدرة على التفكير تأتي من خلال ممارسة الخبرة الفنية خلال المراحل التدريسية للمناهج المختلفة، مما ينعكس إيجاباً على

تنمية المعارف العلمية فضلاً على أن ملكة الخيال هي أساس الإختراع العلمي والإبداع الفني معاً. وقد أكدت اليستر(Elester.2001) أن هناك إيجابية يكتسبها المتعلمون من خلال ممارسة عمليات إنتاج الفن وخاصة في المجالات التي تتطلب خطوات متعددة. وتُشير بعض الدراسات (Eisner,1985, Drake,1998, Miller,1994) إلى أهمية تدريس الفنون التشكيلية في المدارس قبل الذهاب إلى الجامعة، إذ إن ممارسة وتعلّم التطبيقات الفنية في المدرسة تعمل على تطوير مهارات التحليل ومهارات حل المشكلات، وتسهيل التواصل الذي يجب على الطلبة القيام به بين المجالات الأكاديمية والأحداث التي تقع خارج الفصول الدراسية مستقبلاً. ويضيف كل من (Gardner,1999 ,Greene ,1995) أن تعلم وممارسة التقنيات وتطبيقاتها الفنية تعمل على تطوير مهارات التفكير عند المتعلمين، وتطوير مهارات الأداء الإبداعي لديهم، وبالتالي الوصول إلى أعلى المهارات في الأداء والإبداع، إضافةً إلى أن ممارسة الفن يعمل على تعزيز القدرة على استخدام المعلومات والحصول عليها، وإتقان أنواع مختلفة من الأنشطة.

ولَمّا كان الإبداع مزيجاً مركّباً من مفاهيم علم النفس المعرفي؛ تُشير المصادر المختلفة (نصار 2014، حميدة والشفيع 2013، Wallac,1985) إلى أن هناك تبايناً بين الباحثين والمتخصصين في تعريفه لدرجةٍ يصعُب معها حصر هذه التعريفات المتناثرة، إذ ترى موني (Mooney, 1963) أن هناك أكثر من خمسين تعريفٍ للإبداع، وهذا الإختلاف يجعل بعض الباحثين ينظر إليه على أنه عملية عقلية أو إنتاج ملموس، ومنهم من يَعدّه مظهراً من مظاهر الشخصية المرتبطة بالبيئة. وقد صنف تايلر (Taylor,1993) هذا الاختلاف ضمن أربعة اتجاهاتٍ رئيسةٍ معرّفةٍ حسب :

1- المناخ الذي يقع فيه الإبداع، ويتبنى هذا الإتجاه علماء علم الإجتماع .
2- الإنسان المبدِع بخصائصه الشخصية والتطورية والمعرفية، ويتبنى هذا الإتجاه علماء نفس الشخصية.
3- العملية الإبداعية ومراحلها وارتباطها بحل المشكلات وأنماط التفكير ومعالجة المعلومات، ويتبنى هذا الإتجاه علماء النفس المعرفيون .
4- النواتج الإبداعية والحكم عليها على أساس الأصالة والملاءمة، وهي أكثر الإتجاهات شيوعاً لأنها تعكس الجانب المادي المحسوس لعملية الإبداع .

ولعَل تعريف تورانس (Toranse,1972) يُوفِّق بين هذه الإتجاهات، إذ عرّف الإبداع تربوياً على أنه: "عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة، وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل مُتعلَم، ثم البحث عن الثغرات، واختيار الفروض والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة الإختبار لهذه الفروض ثم نشر النتائج وتبادلها". كما يرى أن الإبداع يعني التوصل إلى حلولٍ جديدةٍ وعلاقاتٍ أصيلةٍ بالإعتماد على معطياتٍ محدّدةٍ، وذلك بأن يتحسّس الفرد مشكلةً ما، أو نقصاً في المعلومات أونقصاً في الفكرة .

وعند مناقشة الإبداع وعلاقته بالتربية الفنية لا بد من الأخذ بعين الإعتبار جوانبه كلها : كالفكرة أو الناتج الإبداعي، وميول وقدرات الشخص المبدع، والبيئة، وهذا ما يؤكده فيريل) (Ferrell, 2012 فالعمل الإبداعي سواءٌ أكان فكرةً أم عملاً فنياً أم علمياً , لا بُدّ أن يكون أصيلاً ومميَّزاً .

ولمّا كانت هناك اتجاهات عديدة لتعريف الإبداع، فيرى بعض الباحثين ضرورة التمييز بين مستوياته، فقام تايلر (Taylor.1988) بوضع خمسة مستويات هي:

1- الإبداع التعبيري Expressive : أي التعبير الحرّ المستقلّ الذي لا يكون للمهارة أو للأصالة فيه أهمية، مثل: رسوم الأطفال التلقائية .

2 - الإبداع الإنتاجي Productive : أي المنتجات الفنية والعلمية التي تتميز بمحاولة ضبط الميل إلى اللعب، وبمحاولة وضع أساليب تؤدي إلى الوصول إلى منتجات كاملة.

3 - الإبداع الإبتكاري Inventive : ويمثلها المخترعين والمكتشفين الذين تظهر عبقريتهم باستخدام المواد والأساليب و الطرق المختلفة.

4- الإبداع التجديدي Innovative: (الإستحداث) أي التطوير والتحسين الذي يتضمن استخدام المهارات الفردية في التجديد والتحديث .

5- الإبداع التخيُّلي (الإنبثاقي) Imaginative: أي ظهور مبدأٍ جديدٍ أو مُسلَّمةٍ جديدةٍ تزدهر حولها مدرسةً جديدةً.

ويُعدُّ الأداء الإبداعي كأحد هذه المستويات نشاطاً عقلياً وجسمياً مُركَّباً وهادفاً، توجِّهه رغبةً قويةً في البحث عن حلولٍ أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفةً أو مألوفةً سابقاً، إذ يُشير(جروان، 1998) بأن التفكير الإبداعي يتميز بالشمولية والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفيةٍ،وانفعاليةٍ، وأخلاقيةٍ متداخلةٍ تُشكل حالةً ذهنيةً فريدةً. ويُولِّد اختبار القدرات الإبداعية المُستخدَم في الكشف عن هذه الإبداعات فرحاً عميقاً، وانفعالاً عاطفياً، وإثارةً نفسيةً تدعم فاعلية الفنون في التربية، إذ تسير الممارسة المنهجية لتنمية القدرات الفنية بالمتعلم إلى نموٍ متماسكٍ لمختلف جوانب الشخصية،وإلى اندماج المعارف المكتسبة بالإمكانات الذاتية. إذ يرى تورانس (Torance,1978) أن الإهتمام بتنمية مهارات الإبداع في التدريس بَرَزَ عند عددٍ من الباحثين من خلال استخدام طرق وأساليب اعتمدت على محتوى من خارج المقررات الدراسية، مما أدى إلى تغيير دور المتعلم في العملية التعليمية، إضافةً إلى تغيير العلاقة بين المدرس والمتعلم، إذ أصبحت أكثر مرونة، مما ساهم في تحفيز المتعلمين نحو التعلم، لأنهم أصبحوا قادرين على التفاعل بشكلٍ إيجابي وأكثر نشاطاً .

ومن هنا فإن الأداء الإبداعي يحتاج إلى اختبارات لتقيس مهاراته، وتُعدّ اختبارات تورانس (Toranse,1966) وجيلفورد (Guilford,1967)، واكستروم وهارمان (Ekstrom & Harman,1976) أكثر الإختبارات شيوعاً وتركيزاً على الأداء الإبداعي؛ إذ تقيس هذه الإختبارات أهم المهارات في التفكير والأداء الإبداعي، ومن هذه المهارات :

–الطلاقة Fluency: أي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية في وقت قصير نسبياً. فالشخص المبدع لديه درجة عالية من القدرة على مرونة الأفكار، وسهولة توليدها، وانسيابها بحُرِّيةٍ تامةٍ في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، ومنها الطلاقة الشكلية التي تعني قدرة الفرد على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الإستجابة لمثيرٍ وصفيٍّ أو بصريٍّ، مثل : كوِّن أقصى ما تستطيع من الأشكال باستخدام الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية.

ويُعدّ استخدام مثل هذه الأشكال من الطلاقة– إضافةً إلى بعض الإختبارات– مؤشراتٍ على الإبداعية الشخصية التي تقوم على تقويم الإتجاهات والميول والدوافع، كإحدى طرق قياس الإبداع.

فقد أشارت (السرور، 2006) أنه تم في بولندا (1990) استخدام التفكير والأداء الإبداعي لإنتاج الرسومات كأداة كشف من أجل التعريف بالتلاميذ الموهوبين والمبدعين، حيث جاء في تعليمات الإختبار القياسي ما يلي: أمامك رسمة غير مكتملة لسببٍ ما، والمطلوب هو إكمال الرسمة وإضافة ما ترغب به، كما أنّ أي شيءٍ تقوم برسمه وإضافته صحيحٌ .

–المرونة Flexibility: ويُقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهذه تتجلى لدى العباقرة، الذين يُبدِعون في أكثر من مجالٍ أو شكلٍ، خاصةً لدى الفنانين الذين ينجحون في مجالاتٍ إبداعيةٍ متنوعةٍ، ويؤكد (جروان،2002) بأنها لا تقتصر على إطارٍ واحد، كالفرد الذي يُبدع في إنتاج عمل فني تشكيلي، وهي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط، وتغيير اتجاه التفكير، والإنتقال من عمليات التفكير العادي إلى الإستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرقٍ متفاوتةٍ أو متنوعةٍ .

- الأصالة Originality: وقد عرَّفها كل من (Guilford,1967 . Toranse,1978) بأنها إحدى مهارات الأداء الإبداعي التي تُستخدم من أجل التفكير بطرقٍ واستجاباتٍ غير عاديةٍ، أو فريدةٍ من نوعها؛ أي أن المبدع لا يُكرّر أفكار الآخرين، فتكون أفكاره جديدةً وخارجةً عمّا هو شائعٌ أو تقليديٌ. وفي محاولةٍ لتحديد المراحل التي تتم بها عملية الإبداع، قام والاس (Wallac,1985) بوضع أربع مراحل هي:

1– الإعداد والتحضير Preparation: وهو نوعان، تحضير عام : التخصص في أحد الفروع كالطب، وتحضير خاص: مواجهة فكرة أو مشكلة ما، وهو ما يستلزم البحث والاطلاع حول الموضوع بصورة دقيقة وجدِّيَّة. وفي هذه المرحلة تُحدَّد المشكلة وتُفحص من جميع جوانبها، وتُجمع حولها المعلومات والمهارات والخبرات من الذاكرة، إضافةً إلى القراءات ذات العلاقة.

2 الاحتضان (الكمون) Incubation: وفيها يتم التركيز على الفكرة أو المشكلة لتصبح واضحةً في ذهن المبتكِر، وهي مرحلة ترتيب الأفكار وتنظيمها .

3- الحدس أو الإلهام(الإشراق)Illumination : هي مرحلة الذروة للعملية الإبداعية حيث تظهر الفكرة فجأة، وتتضمن هذه المرحلة إدراك الفرد للعلاقة بين الأجزاء المختلفة للمشكلة .

4 - التحقيق Verification: وتتضمن تطوير المادة الخام ونقدها وتحليلها والتأكد من صحتها، وقد تأخذ وقتاً طويلاً نسبياً .

وتُؤكِّد نتائج بعض الدراسات كدراسة (الردايدة والعامري، 2013، ودراسة نصار 2014، ودراسة حميدة والشفيع 2013 ودراسة خان،1994) أن العملية الإبداعية لدينا رهينة في المقام الأول بوعي المعلمين بمسؤولياتهم الدقيقة تجاه إنجاح وترويج تنمية الإبداع، ومن المهم السعي لإدخال وتدريس التربية الإبداعية ضمن برامج إعداد المعلمين في أقسام التربية الفنية والمناهج من خلال التركيز على أحدث الأساليب في التعليم خاصةً الأساليب التي تتعلق بالعمل الجماعي والفردي، لأن معظم التطبيقات الفنية تحتاج إلى تجريب وممارسة فعلية للعمل الفني، وبالتالي الإقتناع وإشباع الغريزة التي تكون قاعدة لتقرير مصير المتعلم في تحديد تخصصه، وذلك وفق نظريات التربية الفنية الحديثة التي تعتبر عملية تدريس الفنون مجموعة من الحلقات التي تتضافر في الموقف التعليمي لتحقق الهدف من التعلم في مجال الفنون.

وعليه فإن أكثر ما يسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين تنفيذ الأنشطة والإختبارات من خلال العمل المشترك، لأن الأعمال الجماعية تُسهم في تنمية الثقافة البصرية التي تساعد المتعلمين على إنتاج أعمالٍ فنيةٍ مبدعةٍ، إضافةً إلى أنها تُسهم في تحديد الرغبات والميول المستقبلية عند المفاضلة لاختيار التخصص. فالأعمال الجماعية تعتمد على المشاركة من خلال تنفيذ النشاط المطلوب من كل مجموعة مثل : طلاقة الأشكال، إذ أكد كل من (Wallac, 1985، وجروان،2002) أن العمليات المجرَّدة لا تنمو في العقل دون تبادلٍ وتنسيقٍ لوجهات النظر بين الأفراد .

ومن أجل ذلك، يُفترض في النظام التربوي أن يتّسم بالإبداع، ويواكب العصر المتغيِّر الذي نعيشه، والذي يتطلب من الفرد التسلح بالمهارات والقيم والأخلاق التي تساعده على ممارسة حياته بشكلٍ جيدٍ، واكتساب المعرفة التي يحتاجها بسهولةٍ داخل المؤسسة التربوية وخارجها، وتحديد طموحاته المستقبلية .إذ تؤكِّد (روشكا،1989) أن دور المؤسسات التربوية يكمن في اختلاف مستوياتها الأكاديمية في إعداد وتشجيع وخلق المناخ الملائم لإذكاء دافعية المتعلمين على الإبداع في شتى المجالات، وبأن تتبنى الأساليب الإستكشافية والإستراتيجيات التدريسية الحديثة، إذ وُجِدَ أن هناك علاقة بين الإبداع والأساليب المتبعة في التعليم للمنهاج من ناحية، وبين الإبداع واستخدام الوسائل والخامات الفنية من ناحيةٍ أخرى.

وبناءً على ما سبق فيمكن القول بأن مناهج التربية الفنية منظومةٌ متكاملةٌ من أبرز مكوناتها معلم التربية الفنية؛ إذ يُشير (فضل،2005) بأن قدرة المعلم تتجلي في تنمية الذوق الجمالي، والتذوق، والإنتاج الفني الإبداعي لدى المتعلمين، وقدرته على تزويدهم بالمعارف والمعلومات في مجال الفن كما تُشير النظرية المعرفية بهذا الخصوص، فضلاً عن إسهام التربية الفنية في تكوين شخصية الفرد الإبداعية .

وعليه يرى الباحثان أنّ لمناهج التربية الفنية دوراً مهماً في تنمية الإبداع بشكلٍ عام،وفي تلبية رغبات وميول المتعلمين، وبالتالي القدرة على تحديد مستقبلهم، إذ يشير (فتح الباب، 1997) أنّ هدف التربية الفنية ليس تعلم مهارة يدوية معينة،وإنما تشجيع نمو الإبداع، والقدرة على حل المشكلات وتوظيفها فنياً، والكشف عن علاقاتٍ وطرقٍ جديدةٍ .

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات تنمية المهارات الإبداعية وعلاقتها بالفن وغيرها من المتغيرات، كدراسة نصار (2014) التي هدفت إلى معرفة مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر الطلبة في مدارس محافظة قلقيلية، ومعرفة ما إذا كان لمتغيرات النوع ألاجتماعي، و السكن، ومستوى دخل الاسرة أثراً في استجاباتهم. وقد تكونت العينة العشوائية من (400) طالباً وطالبةً، وقد استخدمت الباحثة أداة الإستبانة المكونة من (50) فقرةً. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مدى قدرة منهاج الفنون والحرف في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر الطلبة بدرجةٍ متوسطةٍ، كما توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع

الإجتماعي تعود لصالح الإناث، وفروق في مستوى التحصيل تعود لصالح المستوى(85 – 100)، ولا توجد فروق بين متوسطات أفراد العينة في محافظة قلقيلية تعود لمتغير السكن ومتغير مستوى دخل الأسرة. وأوصت الدراسة بالعمل على الإستمرار في تطوير منهاج الفنون والحرف بحيث يستوعب الأنماط الحديثة في التعلّم.

وفي دراسة الردايدة، والعامري (2013) التي هدفت إلى تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال فنون الحفر والطباعة البارزة، كونه من أهم فروع الفنون البصرية التي تعمل على تطوير المهارات الفكرية والإبداعية لدى الطلبة، من خلال ممارسة تطبيقاته، والإستفادة منها في تطوير الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية . كما عرض البحث أساسيات ومفاهيم فن الحفر، والفروقات التقنية والجمالية بين الوسائط الطباعية المناسبة. واعتماداً على ما تختزنه هذه التقنيات من مهارات هامة، فإن البحث أكّد أنه إذا سنحت الفرصة للطلبة لممارسة هذا النوع من التطبيقات، فإنها ستؤدي إلى تمكين وتوجيه الطلبة نحو الإبداع والتطور وتنمية قدراتهم التفكيرية. وبناءً على ذلك، فإن الباحثان يعتقدان أنه بالإمكان تدريس هذه التطبيقات ضمن مناهج التربية الفنية، مقترحين مثالاً نموذجياً لدرسٍ في الطباعة لطلبة المراحل المتوسطة والثانوية، حيث تم التخطيط له وفقاً للرؤية التربوية، فتناوَلَ استراتيجيات التخطيط، ومصادر التعلم و طرق التدريس وسير العملية التدريسية والتقويم .وللوصول إلى أعلى قدر من فهم التطبيقات، فقد زود البحث بمصادر وروابط رقمية تعليمية.

وفي دراسة حميدة والشفيع (2013)، التي سعت إلى معرفة فعالية برنامجٍ مقترحٍ لتحسين القدرات الإبتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة –جامعة الأقصى –فلسطين، استخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال تطبيقه على مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة لا تتعرض للبرنامج، بعد أن أجرى عليهم اختبارًا قبليّاً، ومن ثم اختباراً بعدياً لمعرفة ما توصلت إليه الدراسة من تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، باستخدام برنامجٍ مقترحٍ في مجال الأشغال الفنية، حيث طُبِّق على جميع طلبة الأشغال الفنية بالمستوى الأول في عام 2011 – 2010، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، بلغ عددها (41) طالبًا وطالبةً، يمثلون % 50 من الطلبة، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة بعد تطبيق الأداتين ما يأتي:

– تأكيد فاعلية البرنامج المقترح لتحسين القدرات الإبتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة .

– تحسُّن مستوى الطلبة في القدرات الإبتكارية والمتمثلة في الطلاقة والمرونة والحساسية والأصالة.

– تفوُّق البرنامج المقترح مقارنةً بطريقة التدريس التقليدية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع الطلبة على أساليب التفكير الإبتكاري من خلال برامج إثرائية، لتساعد في تنشيط قدراتهم المعرفية والمهارية.

وأجرت خضر (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، أصالة، تخيُّل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق، مُكوَّنة من (40) طفلاً وطفلةً، وُزِّعت عشوائياً على مجموعتين ضابطة وتجريبية في كل مجموعة (20) طفلاً وطفلةً. أعدَّت الباحثة برنامج أنشطة علمية طبَّقته على المجموعة التجريبية، واستخدمت اختبار التفكير الإبداعي بالأفعال والحركات (TCAM)، وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية :عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5%بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في القياس القبلي.ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5% بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي بالأفعال والحركات في القياس البعدي وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وقام فورنهام وباتي (Furnham & Batey,2011) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن الفروقات الخاصة بالإبداع عند الطلبة في جامعة لندن في مادتي العلوم والفنون، وذلك من خلال استخدام قياسات متعددة من الإبداع من أجل فحص الفروق الفردية والإرتباطات عند طلبة الفنون والعلوم، وقد قارنت الدراسة بين تلك الفروق من خلال إنجازات الطلبة باستخدام مقاييس الإبداع، وأظهرت النتائج أن مجموعة الإبداع المرتبطة بالشخصية قد أظهرت فروقاً دالةً إحصائياً في تحليل الإرتباط الإحصائي، مظهرةً دوراً كبيراً للمتغيرات الشخصية الخاصة

بالطلبة، وقد أخذت الدراسة بعين الإعتبار الفروقات بين المجموعات وتطبيقات المقاييس الخاصة بالإبداع .

وفي دراسة والاش وشين (Wallash &Chen,2008) التي هدفت إلى معرفة مدى فهم وانطباعات وتقديرات الأنشطة الفنية لدى طلبة المدارس في تايوان، وعلاقتها بأداء المعلمين الإبداعي وممارسة حياتهم اليومية، وتم اختيار طلبة من المرحلة الإبتدائية في مدرستين توليان تدريس الفن الطبيعي اهتماماً، وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الفنية يركِّزون عند تعليمهم لطلبتهم على جمالية الفن وتطوير مشاعر ايجابية نحوه، وتنمية المهارات الحركية لديهم عند ممارستهم لفن الرسم، وربط الممارسات بتحصيل الطلبة، إضافةً إلى محاولة تطبيق ذلك في حياة الطلبة اليومية.

وفي دراسة العدوى (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تعرُّف فعالية برنامجٍ حاسوبيٍ في تنمية الطلاقة التشكيلية لدى طلاب التعليم الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي وعددهنَّ (30) طالبةً، وكانت المعالجة التجريبية عبارة عن :إعداد برنامج تعليمي حاسوبي لتنمية الطلاقة التشكيلية الهندسية، واختبار تحصيلي للطلاقة التشكيلية .وقد بيَّنت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية ذات مستوى دلالة إحصائية لصالح الإختبار البعدي لطالبات المرحلة الثانوية بعد اجتياز البرنامج التعليمي، وأن النسب المئوية للتطبيق البعدي أكبر في مجملها من النسب المئوية للتطبيق القبلي، وأن نسبة عدد الطالبات ذوات النتائج الدالَّة إحصائياً إلى عدد الطالبات ذوات النتائج غير الدالَّة إحصائياً هي (٩٠%)، وبهذه النتيجة كان البرنامج ذا فعالية في تنمية الطلاقة التشكيلية لدى طلاب التعليم الثانوي.

وفي دراسة العادلي (١٩٩٣) التي هدفت إلى تنمية العملية الإبتكارية لدى الأطفال و مدى الإستفادة منها في مجال المنتجات الخزفية، إضافةً إلى الإستفادة من العملية الإبتكارية لدى الأطفال في تصميم وإنتاج مستلزماتهم بأسلوبٍ يمكِّنهم من المعايشة معها و التأثُّر بها، ومن النتائج التي تم التوصل إليها:أن أساليب التنشئة لها تأثير كبير على الإبداع والإبتكار، كما أن التعليم يجب أن يخاطب – بصفةٍ عامةٍ – التفكير الإبداعي ولا يعتمد على التلقين، مع ضرورة التشجيع على الإستقلالية في التفكير واتباع أسلوب الحوار و المناقشة، إضافةً إلى أن الطفل عندما يتعلم أساسيات الإنتاج فإنه يتجه إلى الابتكار و الإبداع بأسلوبه. وقد أوصت الدراسة بضرورة الإستمرار في تنمية الإبتكار والإبداع لدى الأطفال، وتقديم الرعاية اللازمة لذلك منذ الصغر، مع ضرورة احترام قدرات الأطفال وميولهم وأفكارهم وتقديم الخامات والأدوات التي تشجِّع و تنمّي الإبتكار والإبداع.

وقد أجرى ملغرام وهونج (Millgram & Hong ,1993) دراسة تناولت الكشف عن أثر نشاطات وقت الفراغ في تنمية العقل والأداء الإبداعي والقدرات الخفية. وتكوَّنت العينة من 48 طالباً وطالبةً من المدرسة الثانوية، واستخدم الباحثان استبانة تكشف النشاطات التي تمارس خارج أوقات المدرسة (الرسم، والحفر والطباعة، والموسيقى، والتمثيل، والأدب)، وتم تطبيق مقياس التحصيل والأداء الإبداعي والقدرة العقلية، وأظهرت النتائج أن هناك أثراً ذا دلالةٍ إحصائيةٍ لأنشطة الحفر والطباعة في تنمية العقل والإبداع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي ركَّزت على استخدام بعض المتغيرات وعلاقتها بكل من التربية الفنية وتنمية الأداء الإبداعي، فإن الدراسة الحالية تتفق مع معظمها في استخدام مجال التربية الفنية في تنمية الأداء الإبداعي باعتباره من القضايا البحثية المهمة في الكشف عن القدرات الإبداعية لدى المتعلمين من ناحية،وأن معظم هذه الدراسات استخدمت المهارات الإبداعية (الطلاقة والمرونة والأصالة) إضافةً إلى متغيرات أخرى من ناحيةٍ أخرى، فضلاً عن أن التشابه جاء في استخدام بعض هذه الدراسات لاختبار الطلاقة الشكلية. أما وجه الاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في تناولها لمقررات التربية الفنية التي تُدرَّس في بداية التخصص وهي (أسس التصميم وعناصره، وأشغال الخزف، والرسم الهندسي والرسم التشكيلي، ومدخل للتربية الفنية)، وهي مقررات ضمن خطة مناهج التربية الفنية،وتُعدّ مداخل لدراسة تخصص التربية الفنية، وبالتالي تأتي هذه الدراسة للكشف عن أثر ودور هذه المقررات في تنمية الأداء الإبداعي لدى طلبة كلية التربية،الأمر الذي يؤدي إلى تكوين فكرة لديهم من حيث الرغبة والميول

والاستعداد لاتخاذ القرار في التوجه إلى تخصص التربية الفنية او لغيره في الكلية أو البقاء فيه.

مشكلة الدراسة وتساؤلها

تُعدّ تنمية الأداء للمهارات الإبداعية في التربية الفنية من الأهمية بمكان، إذ يتطلب الأداء والنجاح في كل منهاج من المناهج التعليمية قدرات ومهارات قد تختلف أو تتفق مع غيرها من القدرات المطلوبة لتخصصات و مقررات أخرى؛ فالنجاح في المناهج ومنها منهاج التربية الفنية يتطلب من الطالب أن يمتلك مستوىً عالٍ من التخيُّل والمهارات الإبداعية عند تطبيق مجالاته الفنية. حيث دلَّت العديد من الدراسات على وجود ارتباطاتٍ وثيقةٍ ودالةٍ بين ما تتضمنه مناهج التربية الفنية من مقررات تطبيقية والأداء الإبداعي عند دراسة مقررات تلك المناهج، ومنها مقررات الرسم والأشغال الفنية والتصميم وغيرها، وقد وجد الباحثان بعضاً من هذه المقررات كمتطلباتٍ اختياريةٍ وحرَّةٍ متاحةٍ لجميع طلبة كلية التربية كالرسم على الزجاج والرسوم الجدارية والتصوير الرقمي وأشغال الورق والجلود والتجريب في التصوير وأشغال الخشب، مما يساعد الطلبة المستجدّين تكوين فكرة عن تخصص التربية الفنية، فضلاً عن وجود ارتباط بين هذه المقررات في إعطاء فرصة للطالب المستجدّ أن يقرِّر ما إذا كان سيلتحق بتخصص التربية الفنية أو غيره، ولكن في الغالب لا يقوم الطلبة بدراسة تلك المقررات في التخصص العام لأنه لا يكون قد عزم على دراسة تخصص التربية الفنية. فقد أشارت بعض الدراسات (السعود، 2010،احمد، 2010؛ معوض، Rawan, 1990;1994) إلى أن كثيراً من الأعمال والتخصصات المستقبلية كالتصميم والرسم والجرافيك، جميعها تحتاج إلى توضيح مهارات تتسم بالإبداع كالطلاقة والمرونة والأصالة، من خلال أداء خاص يسمى الأداء الإبداعي أو البصري. و تُعدّ الإختبارات التي تعتمد التصور البصري والتخيل والإبداع، أفضل الإختبارات لقياس هذا الأداء. و مع ذلك يرى الباحثان أنه من النادر أن يتنبه الطلبة المستجدّون لدراسة هذه المقررات لتكون لهم حافزاً على الإلتحاق بتخصص التربية الفنية، الأمر الذي يصعب معه الكشف عن أدائهم الإبداعي في مهارات الفنون المختلفة. ونتيجةً لذلك فإن العديد من الطلبة الحاصلين على درجاتٍ عاليةٍ في التخصص العام بالجامعة، والذين يفتقدون للمهارات الإبداعية، قد لا يستطيعون إكمال دراستهم في مجالات تتطلب مثل هذه المهارات كمجال التربية الفنية، حيث يؤكد (Sorby, 2001a.b)، أن الطلبة قد ينتقلون إلى مجالاتٍ أخرى من الدراسة ويكون ذلك على حساب سنين أمضوها في دراسة مثل هذا التخصص لا سيَّما أن أسس القبول في العديد من التخصصات في كلية التربية تتم وفق معايير محدَّدة كدرجة الطالب في التخصص العام أو في اختبارات القدرات، الأمر الذي دفع الباحثان إلى الكشف عن دور هذه المهارات، وتوظيفها في مناهج التربية الفنية في تنمية الأداء الإبداعي للطلبة المستجدّين لتحديد ميولهم ورغباتهم قبل الإلتحاق بتخصص التربية الفنية، إضافةً إلى الكشف عن أثر المهارات على الأداء الإبداعي وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتتحدَّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي:

- ما درجة فاعلية مناهج التربية الفنية في تنمية الأداء الإبداعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

فرضيات الدراسة

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الطلاقة.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة المرونة.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الأصالة.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الكلية للأداء الإبداعي .

هدف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي :

التعرُّف على فاعلية مناهج التربية الفنية في تنمية الأداء الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل باستخدام التطبيق القبلي والبعدي .

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المهارات الإبداعية وطرق تنميتها في التنبؤ بأداء الطلبة المستقبلي في إكمال دراستهم في

مجالاتٍ تتطلب مثل هذه المهارات كالتربية الفنية والتصميم وغيرها من الفنون، وبالتالي فإن هذه الدراسة تحاول أن تسلِّط الضوء على الإختبارات المبنيَّة على المهارات الإبداعية لقياس أداء الطلبة، والتنبؤ بنجاحهم المستقبلي واختيار تخصصهم، مما يترتب عليه من اهتمامٍ بمثل هذه الإختبارات عند المفاضلة بين الطلبة المتقدّمين على بعض التخصصات ذات العلاقة. كما أن النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة قد تكون مهمَّة لمعرفة دور المهارات الإبداعية، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتحصيل في مقررات التربية الفنية واختبارات القدرات الفنية، الأمر الذي يزيد من دور مجالات منهاج التربية الفنية في تعلم و فهم والتنبؤ بنجاح الطالب في تخصصات دراسية ذات علاقة مستقبلاً. وبذلك تحاول هذه الدراسة إضافة بحث في تنمية المهارات الإبداعية للمكتبة العربية التي تحتاج إلى مثل هذه الدراسات . لذلك جاءت هذه الدراسة محاولة للتعرف على الأداء الإبداعي لدى طلبة كلية التربية المستجدّين في التخصص العام الذين سيلتحقون بقسم التربية الفنية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

محدِّدات الدراسة

-الحدود الزمانية: تقتصر حدود الدراسة الزمانية على الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1436/1435هـ.

- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الملك فيصل .

- الحدود البشرية : اقتصرت حدود الدراسة البشرية على الطلبة المستجدّين الذين التحقوا بقسم التربية الفنية ودرسوا مقررات الإعداد العام في الكلية.

- تم استخدام اختبار مقياس الطلاقة الشكلية بصوره الثلاثة (الزخرفة، إضافة التفاصيل، الرموز) المُعدّ من قبل Ekstrom (& Harman, 1976) لقياس مهارات الأداء الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في هذه الدراسة .

التعريفات الإجرائية

-الطلاقة : Fluency هي القدرة على إنتاج ما نسبته 90% من الأفكار من خلال الإستجابة على أنشطة الإختبار الإبداعي بأنواعه الثلاثة بالزمن والمواد والخامات المتوفرة .

-المرونة :Flexibility هي القدرة على تحليل وبناء وتوليد أنماط وأصناف متنوّعة من التفكير بسرعةٍ وبطرقٍ جديدةٍ بنسبةٍ تصل إلى 90% من خلال الإستجابة على أنشطة الإختبار الإبداعي بأنواعه الثلاثة بالزمن والمواد والخامات المتوفرة.

الأصالة: Originality ويقصد بها التجريد أو الإنفراد بالأفكار، وهي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الخبرة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركِّز على النواتج الإبداعية كمحكٍّ للحكم على مستوى الإبداع، وتشير أيضاً إلى قدرة الفرد على إنتاج استجاباتٍ أصليّةٍ أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد، ولهذا كلما انخفضت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

الطلبة المستجدّين: الطلبة الذين درسوا مقررات التخصص العام قبل الإلتحاق بقسم التربية الفنية بجامعة الملك فيصل، وخضعوا لاختبار قبلي لقياس مهارات الأداء الإبداعي.

الأداء الإبداعي: (Creative Performance) يُعرَّف بأنه نشاط عقلي وجسمي يخرج عن نطاق التفكير المعتاد في وضع حلولٍ لمشكلةٍ ما، ويعتمد على تهيئة البيئة لتعطي في النهاية المعالجة الإبداعية والتي تتميز بالأصالة والمرونة والطلاقة.

مناهج التربية الفنية: المتطلبات الإجبارية لطلبة تخصص التربية الفنية والطلبة المستجدّين بكلية التربية بجامعة الملك فيصل في المستوى الثالث حسب خطة التخصص.

الطريقة والإجراءات

تتضمن الطريقة والإجراءات وصفاً لأفراد الدراسة وطريقة اختيارهم، كما تتناول وصفاً لتطبيق الدراسة واجراءاتها وتصميمها والمعالجات الإحصائية التي استُخدمت لاستخراج النتائج .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّنت عينة الدراسة وأفرادها من جميع الطلبة الذكور الذين التحقوا بقسم التربية الفنية للعام الجامعي 1436/1435هـ من طلبة كلية التربية في التخصص العام في جامعة الملك فيصل والبالغ عددهم (64) طالباً. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية بحيث استُبعدت عينة النوع الإجتماعي بالنسبة للطالبات نظراً لأنها لا تمثل المجتمع المأخوذ منه تمثيلاً حقيقياً وذلك لعدم إقبال الطالبات على التخصص في هذا العام مقارنةً مع الطلاب .

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة المتعلقة بفحص العلاقة والفروقات بين القياس القبلي والبعدي في الأداء الإبداعي للطلبة الملتحقين بتخصص التربية الفنية في جامعة الملك فيصل، وبعد الإسترشاد بالدراسات السابقة وأدبيّات المهارات الإبداعية، وما تضمّنته من مفهوم هذه المهارات ومكوناتها، استخدم الباحثان مقياس الطلاقة الشكلية المُعدّ من قبل Ekstrom & (Harman, 1976) وقام بتطويره وتعريبه للبيئة العربية كل من (سليمان وآخرون،1996)، حيث يتكوّن هذا المقياس من ثلاثة اختبارات: اختبار الزخرفة، واختبار إضافة التفاصيل، واختبار الرموز.

مقياس الطلاقة الشكلية

يُعدّ مقياس طلاقة الأشكال لقياس المهارات الإبداعية الذي بناه كل من اكستروم وهارمانEkstrom & Harman بنسخته الاولية عام (1963) ثم عدل عام (1976)، وطوّره كل من سليمان ونادية وأنور إلى البيئة العربية في نسخة معدّلة عام (1996)، وهو من أشهر اختبارات المهارات الإبداعية من حيث الصدق والثبات (سليمان وآخرون، 1996). ويحتوي هذا المقياس على ثلاثة اختبارات: اختبار الزخرفة يتكوّن من قسمين كل قسم يحتوي على 24 شكلاً واختباراً، واختبار إضافة التفاصيل يتكوّن من قسمين كل قسم يحتوي على20 شكلاً، واختبار الرموز يتكوّن من قسمين كل قسم يحتوي على 5 أشكال وُضعت لمعرفة مدى تمكن المختبر من زخرفة واضافة تفاصيل وإعطاء رموز بشكلٍ أكبر. وحيث أن المقررات التي يدرسها الطلبة المستجدّين تتضمن جميعها جماليات الزخرفة والتفاصيل وإضافة الرموز فقد توافق استخدام هذا المقياس مع هذه الدّراسة.

صدق الأداة:

مقياس الطلاقة الشكلية المطوّر للغة العربية يعتمد على صور وأشكال فارغة وأشكال مطلوب تكملتها غير متحيِّزة ثقافياً، ولا يوجد به أي جزء لغوي ماعدا تعليمات الإجابة. وقد تم تطبيق المقياس في بيئات مختلفة وأظهر نتائج متقاربة من حيث الصدق العاملي وصدق المحكّ. فقد تم مقارنة نتائج هذا المقياس بمقاييس أخرى مستخدمة في المهارات الإبداعية،ووُجد ارتباطاً دالاً إحصائياً بين نتائج اختبار الطلاقة الشكلية وبين مقاييس أخرى شائعة للأداء الإبداعي (سليمان وأخرون،1996). وقد قام الباحثان بعرضه مرّةً أخرى على مُحكِّمين من ذوي الإختصاص في المناهج والتربية الفنية وعلم النفس التربوي، لمعرفة مدى ملاءمته وفقراته لقياس الأداء الإبداعي في البيئة السعودية. وتم اعتماد المعيار (10/7) للحكم على مدى ملاءمة الفقرات والمقياس، حيث اعتُمد هذا المعيار في بعض الدراسات كدراسة سوربي (Sorbay,2001) ودراسة لونجو (Longo,2001) . وقد حصل المقياس وفقراته على (10/8.7) من موافقة المُحكِّمين من حيث الصدق والملاءمة، ممّا يجعله صالحاً للإستخدام في هذه الدراسة.

ثبات الأداة:

بعد جمع البيانات في هذه الدراسة تم استخدام معامل الثبات (كرونباخ الفا) لمعرفة الإتساق الداخلي للمقياس بجميع اجزائه الثلاثة (الزخرفة وإضافة التفاصيل وإضافة الرموز) مع الطلبة الذين سيلتحقون بالتخصص في التربية الفنية، وأظهرت بياناته أنه يساوي (0.82) مما يشير إلى اتساق داخلي جيد لاستخدام فقرات مقياس الطلاقة الشكلية بصوره الثلاثة على عينة الدراسة، علماً بأن ثبات هذا المقياس أظهرته نتائج كثيرٍ من الدراسات في بيئاتٍ مختلفةٍ، وتراوح ما بين (0.72 – 0.90). (سليمان وآخرون،1996، Ekstrom & Harman, 1974).

تصحيح الأداة

قام الباحثان عند إجراء تصحيح استجابات الطلبة على المقياس بإعطاء علامة (1) للإجابة الصحيحة وعلامة (صفر) للإجابة الخاطئة في الأشكال غير المكرّرة في كل قسم من أقسام اختبار الطلاقة الشكلية الثلاثة؛ وبذلك يكون مدى درجات هذا المقياس(صفر– 24) على الإختبار الاول (الزخرفة) و(صفر –20) على الإختبار الثاني (اضافة التفاصيل) و(صفر– 5) على الإختبار الثالث (وجود بدائل رمزية)، حيث يقسم الإختبار الأول والثاني إلى قسمين كل قسم سيُحدّد زمن الإختبار فيه بدقيقتين نتيجة للتوصيات التي خلصت لها الدراسات السابقة باستخدام هذا المقياس، أما الإختبار الثالث فالزمن سيكون خمس دقائق ويرجع تحديد الوقت بهذه الطريقة كما يشير لها كل من (سليمان وآخرون، 1996، Ekstrom & Harman, 1974) حتى لا تعطى الفرصة للمستجيب من إمكانية اتباعه

طرقاً في العلاقات التحليلية في إجراء الحل في حالة زيادة الوقت، والإقتصار على المعالجة الذهنية السريعة في الأداء الإبداعي للأشكال، واستخدم الباحثان ساعة توقيت لتحديد زمن التطبيق على الإختبار.

مُتغيِّرات الدراسة

-المتغيرات المستقلة : مناهج التربية الفنية التي تُدرس في الفصل الأول.

-المتغيرات التابعة : استجابة الطلبة على الإختبار القبلي والبعدي للطلاقة الشكلية لمهارات الأداء الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة).

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الخطوات والإجراءات التالية :

- حدَّد الباحثان عيِّنة الدراسة والتي شملت جميع الطلبة في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 1436/1435والذين كانوا قد التحقوا بتخصص التربية الفنية .

- استخدم الباحثان أداة الدراسة لمقياس الطلاقة الشكلية المُعرَّب على البيئة العربية مع الحفاظ على شكل وإخراج كراسة المقياس كما هي في نسختها الأصلية، وعرضه على مجموعة من المُحكِّمين وأخذ آرائهم.

- تم تطبيق الأداة (الإختبار القبلي) في بداية التحاقهم بالتخصص ومن ثم (الإختبار البعدي) على المفحوصين بعد أن درسوا مقررات التربية الفنية لمدة فصل دراسي للحصول على استجاباتهم وتسجيلها على المقياس.

- بعد استرجاع استجابات المفحوصين، تم تحليل البيانات واستجابات الطلبة وتفريغها على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وعمل الإختبارات المناسبة لها بهدف تحليل وتفسير النتائج.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الطلاقة الشكلية، كما تم استخدام اختبار (ت) لأداء عينة الدراسة على مهارات الإبداع لمعرفة الفروق بين الإختبار القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مناهج التربية الفنية في تنمية الأداء الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لطلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، لذلك قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإيجاد الفروق بين الإختبار البعدي والقبلي لأداء العينة على مهارة الطلاقة،واختبار الفرضية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الطلاقة". ويبين الجدول (1) هذه الإحصائيات .

جدول (1) قيمة (ت)لدلالة الفروق بين درجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي على مهارة الطلاقة.

الإختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة
القبلي	64	13.78	3.66	7.332	63	0.000
البعدي		18.56	6.22			

تُشير البيانات الواردة في الجدول رقم (1) أن المتوسط الحسابي في الإختبار البعدي (18.56) بانحراف معياري (6.22)، وأن المتوسط الحسابي في الإختبار القبلي (13.78) بانحراف معياري (3.66)، كما يوضح الجدول أن قيمة ت (7.332) ومستوى دلالتها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، وبالتالي :يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي على مهارة الطلاقة وهو لصالح الإختبار البعدي .

لقد أيّدت هذه النتائج الاتجاه النظري الذي تبنّته كثير من الدراسات كدراسة اليستر (Elester,2001) وجروان (1998) وولسون وولسون (Wilson & Wilson, 1987) حيث أشارت إلى أهمية التفكير الإبداعي ومهارته كأداة كشف من أجل التعريف بالطلبة المُبدِعين، حيث يأتي ذلك من خلال التدريب والممارسة للأنشطة الفنية واكتساب الخبرات والمهارات الفنية . ويمكن تفسير تلك النتائج :بأنّ استخدام اختبار التعلم البعدي أتاح حرية التعبير وطلاقة الأفكار لدى الطلبة، مما أتاح مجالاً للتعلم وإنتاج أكبر عدد من الأشكال على الأنشطة الثلاثة التي يتضمّنها الإختبار، وقد أثبتت الدراسات والبحوث أن مهارات التفكير العليا جعلت الطلبة يتميّزون بالتفكير التحليلي، الأمر الذي يحسن من الأداء الإبداعي لدى الطلبة (جونسون وجونسون،1998) .

كما يرى الباحثان أن السبب في ظهور الفروق الفردية لدى الطلبة على الإختبار القبلي والبعدي على مهارة الطلاقة يعود إلى أن اداء الطلبة ناتج عن مهارات التفكير العليا أكثر من الجانب المعرفي، وذلك من خلال ما يُتيحه من تجارب وأنشطة تتطلب من الطالب تنفيذها للوصول إلى معرفة يكتشفها بنفسه، وبالتالي تحقيق رغباته وميوله . وتُشير شريط (2008) أن عمليات الإبداع، ونضج الخيال، والقدرة على التفكير تأتي من خلال ممارسة الخبرة الفنية،مما يؤدي إلى إنتاج أكبر عدد من طلاقة الأشكال .

كما يمكن تفسير تلك النتائج بأن ممارسة الطلبة للإختبار البعدي بعد دراستهم لمقررات التربية الفنية أدّى إلى اكتساب الطالب فرصاً للتجريب والتفكير المتشعب، وحل المشكلات بصورة أفضل من قبل دراسته لتلك المقررات. وتتّفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسة جاردنر(Gardner,1999) ودراسة جرين (Greene,1995) ودراسة اليستر (Elester,2001) ودراسة الشريط (2008) ودراسة السعود (2010)،إضافةً إلى أنّ دراسة مقررات التربية الفنية عملت على إثراء الطلبة بالمشاهدات البصرية التي اكتسبوها نتيجة مشاركتهم بعضهم بعضاً في الأنشطة المطروحة داخل مشغل التدريب خلال إنتاج الأعمال الفنية للمقرر، مما ساهم في حل المشكلات وتقديم التنبؤات من قبلهم، مما كان له الأثر الفعال في نشاطهم ودافعيتهم نحو العمل وتقديم أفضل أداء لديهم .

ولاختبار الفرضية : "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة المرونة" قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإيجاد الفروق بين الإختبار البعدي والقبلي لأداء العينة على مهارة المرونة .ويبين الجدول (2) هذه الإحصائيات .

جدول (2) قيمة (ت)لدلالة الفروق بين درجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي على مهارة المرونة.

الإختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة
القبلي	64	11.43	2.79	7.955	63	0.000
البعدي		15.33	4.11			

تُشير البيانات الواردة في الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي في الإختبار البعدي (15.33) بانحراف معياري (4.11)، وأن المتوسط الحسابي في الإختبار القبلي (11.43) بانحراف معياري (2.79)، كما يُوضّح الجدول أن قيمة ت (7.955) ومستوى دلالتها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإفتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية وبالتالي :"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي على مهارة المرونة وهو لصالح الإختبار البعدي ".

لقد اتّفقت هذه النتائج مع بعض الإتجاهات النظرية والدراسات كدراسة الردايدة، والعامري (2013) التي أكّدت على أهمية الأداء الإبداعي، وأنّ تطوير مهارات الطلبة فيه لا يتم إلا من خلال المرور بخبرات فنية وممارسة الأنشطة الفنية، وتوفير الأدوات اللازمة والبيئة المادية المناسبة لتنفيذ تلك الأنشطة، حيث تؤكد قوانين الممارسة الفنية أنها تتطلب المرونة؛ فلا يبقى طالبٌ على دورٍ وحيد، ولا بد من تبادل الأدوار فيما بين الطلبة، ومما يؤكد على وجود دلالة إحصائية لمهارة المرونة قد يعود إلى عدة أسباب منها : طول مدة الدراسة لمقررات التربية الفنية وهي فصل دراسي كامل استغرق أكثر من أربعة أشهر، وأن تأثير التعلم البعدي بعد تعلم الخبرات الفنية كان واضحاً، وهذا عزّز أيضاً ما ذهبت إليه نتائج البحث في مهارة الطلاقة، كما تؤكد هذه النتيجة ما ذهب إليه أيضاً كل من ملغرام وهونج (Millgram & Hong ,1993) وحميدة والشفيع (2013)، و نصار (2014) في دراساتهم في مدى قدرة مناهج الفنون على تنمية القدرات والأداء الإبداعي، ويرى الباحثان أن الطلبة إضافةً إلى أنهم عملوا بمفردهم أثناء دراستهم المقررات، قاموا بتبادل الأدوار والأفكار مع أقرانهم من خلال نظام المجموعات، الأمر الذي ساعدهم ودفعهم إلى توليد أفكار إبداعية لدى خضوعهم للإختبار البعدي، إذ تشير (قطامي،2005) بأن الإندماج الفعال والمشاركة والتفاعل بين الطلبة– كلها تُعدّ من الأسس في النمو الإبداعي لديهم.

ولاختبار الفرضية : "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الأصالة"، قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية

والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإيجاد الفروق بين الإختبار البعدي والقبلي لأداء العينة على مهارة الأصالة، ويُبيّن الجدول (3) هذه الإحصائيات .

جدول (3) قيمة (ت)لدلالة الفروق بين درجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي على مهارة الأصالة.

الإختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة
القبلي	64	15.47	3.89	9.723	63	0.000
البعدي		20.32	5.77			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي في الإختبار البعدي (20.32) بانحراف معياري (5.77)، وأن المتوسط الحسابي في الإختبار القبلي (15.47) بانحراف معياري (3.89)، كما يوضح الجدول أن قيمة ت (9.723) ومستوى دلالتها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية وبالتالي : "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي على مهارة الأصالة وهو لصالح الإختبار البعدي ".

لقد أيدت هذه النتائج الإتجاه النظري الذي تبناه كل من : ماكفي وديجي (Macfee &Degge,1980) وحميدة والشفيع (2013)، و والاش وشين (Wallash &Chen,2008) وفورنهام وباتي(Furnham & Batey,2011) أهمية الأداء الإبداعي ومهارته كأداة كشف من أجل التعريف بالطلبة المُبدِعين . ويمكن تفسير تلك النتائج :بأنّ الأداء الإبداعي للطلبة يختلف باختلاف الخبرة والممارسة، فقد أتاحت لهم دراسة مقررات مناهج التربية الفنية عرض تلك الخبرات بأسلوب مشوّق ومثير لانتباه الطلبة، وبنفس الوقت فإن هذه الخبرات تتحدى القدرات العقلية لهم، وتعمل على حثهم لتوليد أفكار جديدة تتميز بقدر كبير من الجِدة والأصالة . كما أن الوسائل التعليمية الحديثة والمشوّقة والجذابة لانتباه الطلبة والمستخدمة في تنفيذ أنشطة هذه المقررات، كالصور الثابتة والمتحركة واستخدام الإنترنت في البحث عن بعض الموضوعات المتعلقة بأنشطة المقررات أتاحت مجالاً للتعلم وتقديم أكبر قدر من الأداء الإبداعي .

كما يرى الباحثان أن السبب في ظهور الفروق الفردية بين الإختبار القبلي والإختبار البعدي على مهارة الأصالة طول الفترة التي تعرّض لها الطلبة في دراسة المقررات قبل اختبارهم، مما عمل على تنمية ادائهم الإبداعي. وتؤكِّد هذه النتيجة نتائج كل من (العدوي،2000، Wallash &Chen,2008، خضر،2011)،

حيث أتاحت دراسة هذه المقررات تجارب وأنشطة تتطلب من الطلبة تنفيذها للوصول إلى معرفة وخبرات يكتشفها بنفسه، فضلاً عن اكتساب الطلبة فُرَصاً للتجريب والتفكير المتشعب، وحلّ المشكلات بصورة أفضل من ذي قبل وفي وقتٍ لم يتعرضوا فيه لأي خبرةٍ فنيةٍ، الأمر الذي يعني أن مناهج التربية الفنية تعمل على دفع الطلبة إلى تقديم التنبؤات عن مستقبلهم وتزيد من دافعيتهم نحو العمل.

ولاختبار الفرضية : "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للأداء الإبداعي" قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإيجاد الفروق بين الإختبار البعدي والقبلي لأداء العينة على المهارات الكلية للأداء الإبداعي ويبين الجدول (4) هذه الإحصائيات .

جدول (4) قيمة (ت)لدلالة الفروق بين درجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي على المهارات الكلية للأداء الإبداعي.

الإختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة
القبلي	64	23.19	5.76	9.122	63	0.000
البعدي		37.79	7.25			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي في الإختبار البعدي (37.79) بانحراف معياري (7.25)، وأن المتوسط الحسابي في الإختبار القبلي (23.19) بانحراف معياري (5.76)، كما يوضح الجدول أن قيمة ت (9.122) ومستوى دلالتها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية وبالتالي :"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي على المهارات الكلية للأداء الإبداعي وهو لصالح الإختبار البعدي" .

لقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الإختبار القبلي والبعدي (الطلاقة الشكلية بصوره الثلاثة) في الدرجة الكلية لمهارات الأداء الإبداعي(الطلاقة، المرونة والأصالة) في القياس البعدي أي بعد دراسة مقررات التربية الفنية، وهو لصالح الإختبار البعدي وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، فتؤيد هذه النتائج الإتجاه النظري الذي يشير إلى إمكانية تنمية المهارات الإبداعية للطلبة من خلال دراسة مقررات مناهج التربية الفنية؛ ومما يفسر هذه النتائج أنّ تعلُّم هذه المقررات كان سبباً في النمو والتحسن لاكتساب المهارات الأدائية الإبداعية في التربية الفنية التي ظهرت أثناء أداء الإختبار البعدي، مما كان له أكبر الأثر في تنمية تلك المهارات، وإتاحة الحرية أمام الطلبة للتفكير والتعبير، الأمر الذي وفر مناخاً جيداً للتعلم والإبداع .

كما أن مناهج التربية الفنية أثناء تدريسها تركِّز على تنمية المهارات العليا للتفكير أكثر مما تركِّز على الجوانب المعرفية، وذلك من خلال ما تتيحه موضوعات هذه المناهج من تجارب وأنشطة تتطلب من الطلبة تنفيذها بهدف التوصل إلى معرفة وخبرة جديدة، وبالتالي توفير درجة قصوى من القدرة على استثارة الأفكار والتعلم وأداء إبداعي جيد، حيث يشير (Wallash &Chen,2008) أن دراسة مناهج التربية الفنية عزّز من قدرة الطلبة على التفاعل الإيجابي نحو مهارة الطلاقة وتوليد أفكار ووضع حلول وبدائل عديدة ذات جِدة وأصالة . ومما يعكس أثر مناهج التربية الفنية على الإختبار البعدي في تنمية مهارات الأداء الإبداعي المقاسة باختبار الطلاقة الشكلية بصوره الثلاثة بالمقارنة مع الإختبار القبلي التي لم يظهر الطلبة فيه أي تحسن ونمو في مهارات الأداء الإبداعي المقاسة باختبار الطلاقة الشكلية بصوره (الزخرفة، اضافة التفاصيل، الرموز) بأن الأداء الإبداعي يمكن أن يُنمّى بالتدريب، وهو استعداد موجود لدى الأفراد، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها خضر (2011) والردايدة والعامري (2013)، وربما يعود تفوق الطلبة في الإختبار البعدي في مهارات (الطلاقة، الأصالة والمرونة) لاحتواء مقررات مناهج التربية الفنية على أنشطة متنوعة استثارت تفكير الطلبة، وحققت رغباتهم وميولهم، مما ساهم في حفز وتنمية مهارات الأداء الإبداعي .

الاستنتاجات والتوصيات:

إن تَعَلُّمُ الفنون وخاصة مناهج التربية الفنية منها في الجامعة هو ضرورة ملحّة للنهوض بمستوى التفكير والسلوك عند الطلبة وصولاً إلى إنسان قادر على تحمل مسؤولياته وحل المشكلات والتحديات التعليمية العارضة مستقبلاً، فضلاً عن الدور الأساسي في تكوين شخصيتة والإرتقاء به عقلاً، وفكراً، ووجداناً، بحيث تؤدي به إلى اكتساب مهارات وقدرات متميزة، وبناء على التطبيقات التربوية التي حددها الباحثان يمكن الخروج بالاستنتاجات الاتية:

1.لاحظ الباحثان أن محتوى مناهج التربية الفنية يرقى إلى المستوى المطلوب في التعليم والتعلّم؛ وأنّ تعلُّم هذه المقررات كان سبباً –في النمو والتحسن لاكتساب المهارات الأدائية الإبداعية في التربية الفنية التي ظهرت أثناء أداء الإختبار البعدي، مما كان له أكبر الأثر في تنمية تلك المهارات.

2.أكدت النتائج فاعلية اختبار الطلاقة الشكلية لتحسين القدرات الإبتكارية لدى طلبة التربية الفنية بجامعة الملك فيصل.

3.تحسُّن مستوى الطلبة في القدرات الابداعية والمتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة.

4.إن الأداء الإبداعي يمكن أن يُنمّى بالتدريب، وهو استعداد موجود لدى الأفراد، ويرجع ذلك لاحتواء مقررات مناهج التربية الفنية على أنشطة متنوعة استثارت تفكير الطلبة، وحققت رغباتهم وميولهم، مما ساهم في حفز وتنمية مهارات الأداء الإبداعي .

5.إن تطوير مهارات الطلبة لا يتم إلا من خلال المرور بخبرات فنية وممارسة الأنشطة الفنية، وتوفير الأدوات اللازمة والبيئة المادية المناسبة لتنفيذ تلك الأنشطة، حيث تؤكد قوانين الممارسة الفنية أنها تتطلب بعض خصائص الابداع؛ فلا يبقى طالبٌ على دورٍ معين، ولا بد من تبادل الأدوار فيما بين الطلبة .

6.إن تأثير التعلم البعدي بعد تعلم الخبرات الفنية كان واضحاً، وهذا عزّز ما ذهبت إليه نتائج البحث في تنمية المهارات الابداعية، وأن قدرة مناهج الفنون على تنمية القدرات والأداء الإبداعي كانت واضحة .

7.إن عملية تحقيق الانسجام والتوازن والترابط بين عناصر العمل الفني يمكن ان يعطي ايحاءاً بصرياً لدلالات ومعاني جمالية وفكرية لمفردات العمل، وهذا يمكن تفعيله من خلال

تنمية خبرات المتعلم لكي تسهم في تكوين القدرات الابداعية التي يتطلبها أي عمل قبل انجازه.

وبناءً على النتائج المشار إليها، فقد أوصت الدراسة بالآتي:

1-تطوير مناهج التربية الفنية لتستوعب الأفكار الحديثة والمهارات التي تحثّ على تنمية التفكير والأداء الإبداعي.

2-التركيز على تعليم المهارات في مقررات التخصص العام قبل الإلتحاق في تخصص التربية الفنية من أجل تحديد المستقبل الدراسي للطالب .

3-حث الطلبة على ممارسة مهارات دراسة المتطلبات الاإختيارية في الإعداد العام وفق خطة مدروسة تضعها الجهات المعنية بذلك، لتساعدهم على تكوين مهارات إبداعية عند الدخول في تخصص مثل التربية الفنية.

4-تشجيع الطلبة على استخدام مهارات الرسم، والأساليب الفعّالة في التعلم الذاتي المستقل والجماعي، و استخدام جميع أنماط التكنولوجيا المتوفرة التي تُساعدهم على التعلم في الفنون.

5-إجراء مزيدٍ من الأبحاث والدراسات في مناهج التربية الفنية، وبحث متغيرات مختلفة ومقارنتها مع نتائج الدراسات المتاحة .

المراجع

أحمد، مروان (2010). التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني، دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الهندسة الميكانيكية بجامعة دمشق. ***مجلة جامعة دمشق*،مجلد 26، العدد4، 595-624.**

جروان، فتحي (1998) . ***الموهبة والتفوق والإبداع*** . ط1 .العين : دار الكتاب الجامعي .

جروان،فتحي (2002) .***الإبداع***. ط1 .عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .

حميدة، مازن، و الشفيع، بشير (2013) . فعالية برنامج مقترح لتحسين القدرات الإبتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة -جامعة الأقصى -فلسطين. ***مجلة العلوم الانسانية***، سبتمبر،مجلد 14،العدد 1.

خان، أمير. (1994). **أهمية تدريس الابتكار وطرق تنميته في رعاية المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام** . *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية* – الكتاب السنوي الثاني : مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج .

خضر،نجوى (2011). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة "دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر(5-6) سنوات في مدينة دمشق***مجلة جامعة دمشق***- المجلد - 27 ملحق - 2011

الردايده،بسام، و العامري محمد (2013). نموذج في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال فنون الحفر والطباعة البارزة. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***،مجلد 9، العدد1، 2013- 51 -63.

السرور، ناديا (2006) . ***مقدمة في الإبداع*** . ط1. عمان: ديبينو للنشر والتوزيع .

روشكا، الكسندرو (1989). الإبداع العام والخاص. ترجمة: غسان أبو فخر.الكويت: **عالم المعرفة**، العدد(144) . (تاريخ النشر الأصلي 1976).

السعود،خالد محمد (2007) .الخصائص التطورية في رسومات أطفال المرحلة الأساسية الدنيا (7-9) سنوات في مدينة المفرق وعلاقتها بالجنس والعمر . ***مجلة رعاية وتنمية الطفولة***،العدد الخامس، المجلد الثاني، (47-78).

السعود، خالد محمد (2010). اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الأداء الإبداعي (الطلاقة، المرونة) لدى عينة من الطلبة في تدريس التربية الفنية. ***مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية***، المجلد 7،(عدد خاص).

سليمان،الشيخ، ونادية،عبد السلام، وانور،الشرقاوي (1996). ***بطارية الإختبارات المعرفية العملية***،مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة،مصر.

شريط، عيسى (2008) .***التربية الفنية وتفجير الفعل الإبداع***،منبر حر للثقافة والأدب، استرجعت بتاريخ 2014/10/6 على: www.diwanalarab.com/spip.php?article11838

العادلي،تهاني محمد(١٩٩٣). تنمية العملية الإبتكارية لدى الأطفال ومدى الإستفادة منها في مجال المنتجات الخزفية .***مجلة علوم و فنون دراسات وبحوث***،جامعة حلوان. المجلد الخامس،يناير.

العدوي، داليا حسني(2000). **فعالية برنامج كمبيوتري في تنمية الطلاقة التشكيلية لدى طلاب التعليم الثانوي** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الفنية :جامعة حلوان.

فتح الباب،عبد الحليم .(1997). ***البحوث في الفن والتربية الفنية*** . ط2 . القاهرة : عالم الكتب .

فضل، محمد (2005) . ***التربية الفنية مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*** ، ط2،الرياض، جامعة الملك سعود.

قطامي، نايفة .(2005) . ***تعليم التفكير للمرحلة الأساسية***. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

معوض، خليل (1994). ***القدرات العقلية***، دار الفكر الجامعي، مصر ،الإسكندرية.

المهنا، عبدالله و الحداد،عبدالله (2011) .***إستراتيجيات وأساليب تدريس التربية الفنية للمراحل التعليمية المختلفة***. عمّان : الفلاح للنشر والتوزيع.

نصار، ضياء حسين(2014). ***مدى قدرة منهاج الفنون والحرف على تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي من وجهة نظر الطلبة في مدارس محافظة قلقيلية***. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

Drake، *R.* (1998). The Evidence-Based Practice: Methods، Models، and Tools for Mental Illness and Sub-Stance Use Disorder**.** ***American Journal of Orthopsychiatry***، 68 (2)، 201–215.

Eisner، W. (1985*).* **The educational imagination***: On the design and evaluation school programs* (2nd ed.). New York، NY: Macmillan.

Ekstrom، R.B.، French، J.W.، and Harman، H.H. (1974) "***Problems of replication of seven divergent production factors***" PR-74-14 Educational Testing Service. N.J.

Ekstrom، R.B.، French، J.W.، and Harman، H.H.، and Derman، (1976)، "***Manual for Kit of factor Referenced cognitive Tests***" Educational Testing Service، Princeton،N.J.

Elester، A. (2001). Learning through the arts: Program goals، features، and pilot results. ***International Journal of Education & the Arts***، 2 (7)، 12.

Ferrell، K. (2012). ***Art in daily living: Exploring the historic relationship between 'fine' art، education & visual culture***. Unpublished Essay، University of Florida.

Furnham، Adrian & Batey، Mark. (2011)." Individual difference predictors of creativity in Art and Science students ". Divison of Psychology and Language Sciences، United Kingdom. ***Journal of Thinking Skills and Creativity***. Volume 6، Issue 2، August 2011، pages 114 -121

Gardner، H. (1999). ***Intelligence reframed multiple intelligences for the 21st century***. New York NY:

Goodnow، J.، (1997)، ***Children drawing.*** Cambridge Mass، Harvard University، Press.

Greene، M. (1995*). Releasing the imagination: **Essays on education، the arts، and social change***. San Francisco: Jossey-Bass.

Guilford،J.P.(1967).***The nature of human intelligence***. New York : Mc Graw-Hill .

Johnson، D.W & Johnson R.T.(1994)، **Learning together & alone: Cooperative، Competitive & Individualistic Learning**. Allyn & Bacon، Toronto .

Longo، P. J. (2001). What Happens to Student Learning When Color Is Added to a New Knowledge Representation Strategy? Implications from Visual Thinking Networking. *Paper presented at the Annual Meeting of The National Science Teachers Association* National Association for Research in Science Teaching Session March 23, 2001, St. Louis, Missouri

MacFee، J، & Degge، R. (1980) . ***Art culture and environment: a catalyst for teaching*** . U.S.A، Kendall / Hunt Publishing Company.

Milgram، R. M.، & Hong، E. (1993). Creative thinking and creative performance in adolescents as predictors of creative attainments in adults: A follow-up study after 18 years. ***Roeper Review***. 15(3)، p. 135-139.

Miller، J. (1994). ***The contemplative practitioner***. Toronto، Ontario Institute for Studies in Education.

Moony،R.L.(1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent . In C. W . Taylor & F . Barron (Eds)، **Scientific creativity : Its recognition and development** (pp.331-340) .New York :Wiley.

Rowan، T. (1990). "The geometry standards in K-8 mathematics ". ***Arithmetic Teachers ، 37،24-32***.

Sorby، S. A. (2001a). Improving the spatial skills of engineering students: Impact on graphics performance and retention**.** ***Engineering Design Graphics Journal***، 65(3)، 31-36.

Sorby، S. A. (2001b). A course in spatial visualization and its impact on the retention of female engineering students. ***Journal of***

the Education of Gifted and Talented students. University of Georgia, p،16.

Wallac، D.B.(1985). ***Giftedness and construction of a creative*** . In F.D .Horowitz & M. O.

Walsh,Daniel J. & Chen,Yu-Ting (2008). Understanding، Experiencing، and Appreciating the Art: Folk Pedagogy in Two Elementary Schools in Taiwan، from ***International Journal of Education & the Art***،9 (6)، 1-19.

Wilson .B & Wilson .M. (1987). ***Teaching drawing from art***، Davis publication، Inc. U.S.A،.

Women and Minorities in Science and Engineering، 7، 153-171.

Taylor, C.W.(1988). **Various approaches to and definitions of creativity.** In R.J.Sternberg (ed.). The nature of creativity : contemporary psychological perspectives (pp.99-121). Cambridge University Press.

Torrance، E. P. (1966). ***The Torrance tests of creative thinking***: Technical norms manual . Princeton، NJ : Personal Press

Torrance،E.P.(1972).***Education and creative potential***. Minneapolis، ME :University of Minnesota Press.

Torrance،E.P(1978).Hand Book for Training Future Problem Solving Team Progress in

أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الفلسطينية

ربيع شفيق لطفي عطير

تاريخ التسلم: 2016/5/10 تاريخ القبول: 2016/5/30

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي في الجامعات الفلسطينية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2015)، وإلى معرفة أثر متغيرات كل من: الجامعة، والجنس، ومكان السكن، والتخصص، والمعدل التراكمي، في تقييم أسباب الإقبال على التعليم العالي. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، إذ تكونت من (25) فقرة ، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.89). واشتملت عينة الدراسة على 15% من مجتمع الدراسة حيث تكونت من (210) طالب وطالبة من طلاب السنة الرابعة في جامعتي القدس المفتوحة وفلسطين التقنية /خضوري. حيث أظهرت نتائج الدراسة: أن جميع مجالات الدراسة وهي مجال الأسباب النفسية والاجتماعية والعلمية والاقتصادية والدرجة الكلية حصلت على رتبة مرتفعة جداً، وأظهرت كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الجنس والتخصص، وتوجد فروق على متغير مكان السكن في مجال الأسباب النفسية ومتغير التخصص على مجال الأسباب العلمية ومتغير المعدل التراكمي على جميع المجالات مع الدرجة الكلية. ومن أهم التوصيات التي أوصت بها الدراسة: ضرورة أن تقوم الجامعات بالتعرف على توجهات الطلبة وصقل هذه التوجهات لتصب بالمصلحة العامة.

(الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، جامعة القدس المفتوحة، جامعة خضوري).

The reasons of the Palestinians' demand for higher education from the perspective of students at the Palestinian universities

Rabee Shafiq Lutfy Oteer

The study aimed to identify the reasons of the Palestinians' demand for higher education from the perspective of students at the Palestinian universities during the second semester of the academic year (2015/2016). It also aimed to identify the effect of the variables (university, gender, place of residence, discipline and average) on the Palestinian demand for higher education. The researcher used a questionnaire as a study tool, which consisted of 25 items. The internal consistency and reliability of the study tool was verified, where the overall reliability coefficient was 0.89. The study sample consisted of 15% of the study population, which involved 210 fourth-year students at the Al-Quds Open University and the Palestine Technical University. The study results showed that the all domains of study were very high, including psychological, social, scientific, and economic factors and overall degree. There were no significant differences in terms of gender and discipline. However, there were significant differences in the variable of place of residence under the psychological domains, the variable of discipline under the scientific domains, and variable of academic average under the entire domains with the overall degree. The study recommended that the universities should identify and refine trends among students to achieve public interest .

Key words (higher education, Al Quds Open University, Kadoori university)

المقدمة

يعدّ التعليم من أهم الأعمال المطلوبة للإنسان من أجل المعرفة والتقدم والعلم بالحقائق والوصول للصواب والبعد عن الخطأ حيث يمر التعليم بكل أنواعه بعدة مراحل ويعدّ التعليم العالي من أهم المراحل العلمية والتي يقوم بها الإنسان من أجل تطوير حياته وتقدم مجتمعه للوصول إلى أفضل الدرجات من الفكر والإبداع، كون أن المجتمع المتقدم علمياً يكون متقدماً اقتصادياً لأنه بالعلم تتطور كل نواحي الحياة مثل الصناعة والصحة والزراعة ويكثر الابداع مما ينتج عنه سباقاً وتدافع بين الشعوب على التقدم والانجاز وسرعة الاكتشافات والاختراعات لزيادة الثروات المالية كون أن أي تقدم تكنولوجي وتطور يتبعه تنمية اقتصادية تكون نتاج التقدم ومن أجل ذلك يكون التعليم هو عنصر أساسي في عملية التنمية الاقتصادية ولا يمكن الاستغناء عنه.

وبذلك نجد أن الحكومات والشعوب تهتم بالتعليم ولكن بدرجات مختلفة من دولة إلى أخرى حيث أن الدول تهتم بكل مراحل التعليم وأشكاله سواء التعليم الأكاديمي أم التعليم التقني، مما دفع الكثير من الطلاب إلى التوجه والالتحاق بالجامعات والمعاهد للتعلم والحصول على الشهادات العلمية، وبالنظر إلى الشعب الفلسطيني كونه يعاني من مشكلات اقتصادية وسياسية ولدها الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية سوف يكون التعليم العالي من أفضل وسائل الاستثمار للعائلة الفلسطينية للتغلب على الضائقة المالية التي يعاني منها باعتبار أن المتعلمين وخاصة التعليم العالي يحصل على أجر مرتفع مقارنة بالأشخاص غير المتعلمين ويمكن أن يجد المتعلم فرصة عمل سواء في داخل الأراضي الفلسطينية أم خارجها. (السطري، 2011)

وبالإضافة إلى ذلك، أدت التحولات الجذرية في أنماط التعليم ومجالاته، والتحديات التي تمثلت بالانفجار المعرفي والعلمي والتطور المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى بروز ظاهرة العولمة، ونمو الصناعات التي استثمرت في مجالات المعرفة والبحث العلمي، مما أدى إلى إقبال شديد على التعليم العالي لاكتساب علوم جديدة وتخصصات مطابقة لميول الطلبة ومهاراتهم تتناسب مع التطورات الحاصلة. (عبد الدايم، 2000)

وواجه التعليم العالي في فلسطين تحديات كبيرة ورغم ظروف الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية وغزة حيث قام الشعب الفلسطيني بإيجاد الجامعات التي تقوم بمنح مؤهلات عليا، وكانت عبارة عن كليات متفرقة كدور معلمين ومعاهد التعليم المهني ولم تكن جامعات رسميه، حيث كان الفلسطينيون يستكملون دراساتهم العليا في الدول العربية وخصوصا مصر وفي فترة السبعينات من القرن الماضي اتسعت رقعة الالتحاق لتشمل سوريا والعراق والأردن ودول عربية أخرى، وكان الهدف من الالتحاق بالتعليم العالي الفلسطيني مفهوما اقتصاديا واجتماعيا، حيث كان يهدف للحصول على وظائف مناسبة سواء داخل المجتمع الفلسطيني أم خارجه، وبعد ذلك تطورت هذه الكليات إلى جامعات، حيث تم إنشائها بعيدا عن التخطيط وبشكل غير منظم وعاشت على المساعدات الأهلية والخارجية، بالإضافة إلى أنها بدأت بطواقم أكاديمية متواضعة للغاية، وكان من أبرز ايجابياتها أعطاء الفرص لأبناء الفقراء بالالتحاق بالتعليم العالي، أما أبرز مشكلاتها تدخلات المجتمع بكافة تنظيماته السياسية والاجتماعية، وعمل الاحتلال الإسرائيلي على منع تطورها وتوسعها سواء من حيث الأبنية أم التخصصات. (أبو الحمص، 2006)

ويتضح مما سبق الواقع الأليم لمؤسسات التعليم العالي في ظل الاحتلال والتي شقت طريقها بشكل متسارع في عهد السلطة.

ويعد التعليم بصفة عامة والتعليم العالي منه بصفة خاصة دعامة أساسية لتنمية المجتمعات، لذا نلاحظ طلباً اجتماعياً كبيراً عليه، على مستوى دول العالم ويواجه التعليم العالي في الوقت الحاضر العديد من المشكلات وعلى رأسها زيادة الطلب الاجتماعي عليه، وقد أدى النمو السكاني في السنوات الماضية إلى تزايد أعداد الخريجين في الثانوية العامة تزايداً يفوق القدرة الاستيعابية للجامعات. (القحطاني، 1422هـ)

وقد بلغ التعليم العالي في النصف الثاني من هذا القرن أقصى توسعه لازدياد الطلب عليه بما يعادل ستة أضعاف في مختلف دول العالم، حيث ارتفع من 13 مليون طالب في عام 1960 إلى 82 مليون طالب 1995. (كعكي، 1421هـ)

أما عربياً فقد أظهرت دراسة منظمة الأمم المتحدة زيادة عدد الطلبة ما بين 2005 و 2010 في بعض الدول العربية وهي (الجزائر، جيبوتي، مصر، لبنان، موريتانيا، المغرب، فلسطين، سلطنة عمان، المملكة العربية السعودية، تونس) من 2,967,000 في عام 2000 إلى 7,607,000 عام 2010 .(منظمة الأمم المتحدة، 2010)

وتدل المؤشرات على أنه يوجد تقارباً ملموساً بين أعداد الحاصلين على الشهادة الثانوية والمنتسبين إلى التعليم العالي لدى العديد من الدول، مما يزيد العبء الواقع على مؤسساته من جامعات وكليات، تضطر بدورها تحت وطأة زيادة الطلب الاجتماعي، إلى تنمية إمكانياتها البشرية والمادية، كي تستطيع أن تتصدى لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب وبالرغم من التوسع في التعليم العالي ومؤسساته تظل المشكلة قائمة إذ يزداد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، فتبقى الإمكانات في معظم الدول قاصرة عن تلبية الرغبات مما حدا بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة – اليونسكو– والاتحاد العالمي للجامعات، أن يقوما ببحوث واستقصاءات في عدة دول من العالم حول هذا الموضوع. (القحطاني، 1422هـ)

أما في فلسطين حيث تشير الإحصائيات في عام 2007 أن 169 ألف طالب وطالبة منهم 91 ألف من الإناث قد التحقوا في مؤسسات التعليم العالي، وهي نسبة تزيد عن 65% من المجموع العام للملتحقين، ويلتحق منهم 57 ألف في برامج التعليم المفتوح في جامعة القدس المفتوحة، بينما يلتحق 11 ألف طالب وطالبة في برامج كليات المجتمع. ويتوزع هؤلاء الطلبة على الكليات المختلفة حيث يلتحق ما يقارب 130 ألف طالب وطالبة في برامج التربية والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والأعمال التجارية والقانون، بينما يلتحق بالبرامج ذات الطبيعة العلمية ما يقارب 40 ألف طالب وطالبة. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007). وقد أزداد عدد الملتحقين بالتعليم العالي في

فلسطين عام 2010 إلى 169,625. (منظمة الأمم المتحدة، 2010). وارتفع العدد إلى 221,395 في عام 2015. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015)

وهناك مؤشرات واضحة تدفع الطلبة للتوجه للتعليم الجامعي ويمكن اختصارها بمحكين يصفان جودة إدارة المؤسسات التعليمية العليا (البنا، 2007، ص38)، وهي:

– الإدارة الاستراتيجية: (Srategic Management) وتتضمن أهداف المؤسسة وسياستها ووضع الخطط الخاصة بالمؤسسة ورسم السياسات العامة ومؤشرات الأداء ونظام الجودة ورؤية المؤسسة وسياستها ومؤشرات الأداء وهي توضع في بداية كل عام دراسي.

– نوعية إدارة الجودة (Quality Management) وتختص بتحقيق الأهداف المرسومة والتي تحقق توقعات المستفيدين منها (المتعلمين، العاملين أكاديميين وإداريين، سوق العمل).

وهناك قوانين دفعت جموع الطلبة للاهتمام بالتعليم وإكمال دراستهم في الجامعات وهي:

أولاً: قانون رقم (11) لسنة 1998 بشأن التعليم العالي حيث أن التعليم العالي في فلسطين يهدف إلى تحقيق الأهداف التالية(السلطة الوطنية الفلسطينية، 1998):

– متابعة الكفاءات العلمية في الداخل والخارج وتنميتها وفتح المجال أمام جميع الطلبة المؤهلين للالتحاق بالتعليم العالي.

– فتح المجال أمام التأليف والبحث العلمي، والعمل على تطوير ودعم برامج التعليم المستمر التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

– تمكين المجتمع الفلسطيني من التعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية واستثمارها وتطويرها.

ثانياً: القانون الأساسي المعدل لسنة 2003 مادة (24) وتنص على (السلطة الوطنية الفلسطينية ، 2003):

– مجانية التعليم في المؤسسات العامة والمدارس، والتعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الأساسية وحق لكل مواطن.

– تشرف السلطة الوطنية على التعليم كله، وفي جميع مراحله ومؤسساته وتعمل على رفع مستواه.

– يكفل القانون استقلالية الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمي، ويضمن حرية البحث العلمي والإبداع الأدبي والثقافي والفني، وتعمل السلطة الوطنية على تشجيعها وإعانتها.

– تلتزم المدارس والمؤسسات التعليمية الخاصة بالمناهج التي تعتمدها السلطة الوطنية وتخضع لإشرافها.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات دراسة هووارد (Howard, 1990) حيث قام بدراسة تهدف إلى تقييم الدوافع للالتحاق ببرامج التعليم العالي ورفع الكفاءة خارج الحرم الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من 250 طالباً وطالبة في جامعة مارشال غرب فرجينيا، وذلك لثلاثة تخصصات هي: التعليم التقني، وتعليم الكبار وتعليم التسويق. وصمم الباحث استبانة مكونة من 65 فقرة في عدة مجالات وهي: الاهتمام المعرفي، والاتصال الجامعي، والتحفيز الاجتماعي، ثم خدمة المجتمع، وأخيراً توقعات خارجية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وقد اختلفت تلك الدوافع تبعاً لمتغير الجنس، إذ اتضح أن الإناث يمكن أن يلتحقن ببرامج الماجستير لدافع التقدم الوظيفي، يليه الاهتمام المعرفي، بينما الذكور لدافع خدمة المجتمع، حسب ما تبين من نتائج الدراسة، وقارنت الدراسة بين التخصصات الأربعة، حيث أتضح من نتائجها أن طلبة التعليم التقني وتعليم التسويق وتعليم الكبار كان دافعهم الرئيسي هو التقدم الوظيفي في حين كان دافع عينة تعليم الأعمال الاهتمام المعرفي.

وقام المحيسن (1995) بدراسة تهدف إلى تحليل أنماط التحاق الطلبة بالجامعات الأهلية الأردنية، وقد صمم الباحث استبانة مكونة من 60 فقرة، وتكونت عينة الدراسة من 560 طالباً من طلبة السنة الأولى في الجامعات الأهلية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد أظهرت نتائج الدراسة العوامل المؤثرة في أنماط التحاق الطلاب بالجامعات الأهلية الأردنية على النحو التالي: الرغبة في التعليم العالي، وعدم الحصول على مقعد في الجامعات الحكومية، ورغبته واختياره، وتواجده قرب الأسرة.

وقام كذلك الرشدان وجعيني (1996) بدراسة تهدف إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التحاق الطلبة الأردنيين بالجامعات الأهلية بالأردن، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم تصميم الاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت من (31) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في السنة الأولى وعددهم (3228) في خمس جامعات أهلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن سبب الالتحاق في الجامعات الأهلية عائد لانتمائهم الوطني وتوفير العملة الصعبة على

الاقتصاد الوطني، وقد تبين عدم وجود أثر لعامل الجنس ووجود أثر للوضع الاقتصادي، كما أن المعدل في الثانوية العامة وهو غير عال له أثر كبير في الالتحاق بالجامعات الأهلية.

وأجرى رينزبيري وهودج وبورشيل (Rainsbury et al,Hodges, Burchell, 2002) دراسة تهدف للتعرف على تصورات الطلبة والخريجين نحو الكفايات التي شجعتهم للالتحاق بالتعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة وخريجي برامج إدارة الأعمال في إحدى مؤسسات التعليم العالي في نيوزلندا وبلغ عددهم 450 طالباً وخريجاً، وصممت استبانه مكونة من 24 كفاية أساسية للخريجين دفعت الطلبة للالتحاق للتعليم العالي، وبينت النتائج أن أهمية الكفايات اللازمة لسوق العمل هي: الحاسوب، خدمة الزبون، العمل الجماعي، الثقة بالنفس، الرغبة في التعليم. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق بسيطة بين ترتيب الطلبة والخريجين للمهارات المعرفية والسلوكية المختلفة.

وقامت حنين وسيلفر (Hanen and Silver, 2003) بدراسة تهدف إلى الكشف عن الابتكار في التدريس والتعلم في التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من(350) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة المملكة المتحدة وتم تصميم الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من(55) فقرة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الرغبة في تطوير وتحسين آفاقهم العملية التسويقية والاستجابة إلى حوافزهم المهنية كانت أقوى الدوافع لدخول الدراسات العليا لدى أفراد العينة، أيضاً أشار بعض الطلبة برغبتهم في تطوير وتحسين آفاقهم العملية التسويقية والاستجابة إلى حوافزهم المهنية، أيضاً أشار بعض الطلبة أن الضغوط الاجتماعية والعادات لها دور في التحفيز لمواصلة التعليم الجامعي، بينما لم يكن هناك دور لمتغير العمر والجنس والطبقة الاجتماعية بالنسبة لنوع المعهد أو الكلية أو البرنامج الذي التحقوا به.

وقام صبيحات (2003) بدراسة تهدف إلى التعرف على دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (429) طالب وطالبة من ثلاث جامعات هي بير زيت، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس (أبو ديس)، وطورت استبانه مكونة من (68) فقرة، موزعة على ستة مجالات من الدوافع، وهي: الدافع العلمي، والمهني، والنفسي، والاجتماعي، والاقتصادي، ودافع البطالة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن الدرجة الكلية كانت كبيرة جداً في المجال المهني، وكبيرة في المجالات العلمي والنفسي والاقتصادي ومجال البطالة ومتوسطة في المجال الاجتماعي، وتوجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس في المجال النفسي، ولصالح الإناث بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في المجالات الأخرى والدرجة الكلية، ولا توجد فروق على متغير التخصص ومكان السكن على جميع المجالات وكانت أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة العمل على توجيه طلبة الماجستير نحو المصلحة العامة.

أما زاو وكو (Zhao and Kuh, 2004) فقد قام بدراسة تهدف إلى التعرف على مجتمعات التعلم ومشاركة الطلبة والبحوث في التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من 365 جامعة، وتم استخدام المنهج التاريخي من خلال تتبع المعلومات الخاصة في كل جامعة حول موضوع الدراسة، وقد بينت الدراسة أن المشاركة في مجتمعات التعلم مرتبطة ايجابياً بالاندماج في الأنشطة الجامعية المختلفة، ومخرجات الطلبة، ودرجة رضا الطلبة عن المؤسسة التعليمية.

وقام القاضي (2009) بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية، وقد اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (158) إدارياً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وقد جمعت معلومات الدراسة من خلال تطوير الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات آراء الإداريين لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الرسمية كانت متوسطة، وبلغت (3.17)، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في آراء أفراد العينة لدرجة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في آراء أفراد العينة لدرجة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة.

وقامت كذلك إبراهيم (2013) بدراسة تهدف إلى تصميم أنموذج مقترح لتطوير واقع سياسات قبول الطلبة في التعليم الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة

على عينة طبقية من المجتمع الأصلي للجامعات الحكومية مكونة من (1266) طالباً وطالبة وموظفين أداريين وتقنيين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: غياب الأسلوب الأمثل للحكم على قدرات الطلبة، وأن أعداد الطلبة يزيد عن الطاقة الاستيعابية، وكذلك لا توجد فروق نحو واقع سياسات القبول في الجامعات تعزى إلى متغير الجنس ذكر/ أنثى، وأما أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة هو تطوير واقع القبول في التعليم العالي بشكل يتناسب مع حاجات السوق والتغيرات العالمية.

وأجرت بدرخان (2013) دراسة تهدف إلى التعرف على مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (110) عضو هيئة تدريس في جامعة عمان الأهلية العاملين في الكليات الإنسانية والعلمية، وصممت الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من (45) فقرة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق النوعية وضمان الجودة في جامعة عمان الأهلية جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت كذلك عدم وجود أثر لمتغيري الخبرة والكلية في تقديرات عينة الدراسة لمدى تطبيق النوعية وضمان الجودة في جامعة عمان الأهلية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح توصل معظم الدراسات إلى أسباب ازدياد إقبال الطلبة للتعليم العالي في البيئة العربية والأجنبية إلا أنه هناك ندرة في هذا الموضوع في البيئة الفلسطينية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة مثل دراسة (صبيحات، 2003) وأهم ما يميز الدراسة الحالية أنها تدعم الدراسات السابقة في استكشاف أسباب التحاق الطلبة بالتعليم العالي مثل دراسة صبيحات (2003) ودراسة رينزبيري ,وآخرون (Rainsbury et al, 2002) ودراسة الرشدان وجعيني (1996) ودراسة المحيسن (1995) ودراسة هووارد وآخرون (Howard et al,1990).

مشكلة الدراسة:

تعاني الجامعات الفلسطينية من الأعداد المتزايده للالتحاق بها وقلة القدرة الاستيعابية لها، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين الملتحقين فعلاً في مؤسسات التعليم العالي للعام الدراسي (2014/ 2015) 221,395 طالباً وطالبة (133,362أنثى و88,033 ذكراً). (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2015) وينتسب هؤلاء الطلبة للكثير من التخصصات المعروفة مسبقاً بأن خريجيها ينتظرون الوظائف منذ سنوات طويلة، وأن هذه التخصصات أصبحت غير مطلوبة في المؤسسات الحكومية والخاصة، وكذلك هناك الكثير من المشاهدات لخريجي الجامعات منها البطالة في صفوف الخريجين، وقلة الفرص الوظيفية نتيجة للظروف القاهرة التي يواجهها المجتمع الفلسطيني منها ظروف الاحتلال والذي يسعى لتدمير الاقتصاد الفلسطيني وتقليص مقومات الدولة.

ونتيجة لما ذكر سابقاً ارتأى الباحث أن يقوم بدراسة للكشف عن الأسباب الرئيسية لالتحاق الطلبة بالتعليم العالي وتتمحور مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما هي أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الفلسطينية؟

أسئلة الدراسة:

1- ما هي أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الفلسطينية ؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تبعاً لمتغيرات (الجامعة، والجنس، والتخصص، ومكان السكن، والمعدل التراكمي)؟

محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على جامعتي القدس المفتوحة و فلسطين التقنية خضوري في مدينة طولكرم.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة السنة الرابعة.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوعها الرئيسي وهو أسباب إقبال الفلسطينيين على التعليم العالي.

الحد الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/ 2016.

تعريف المصطلحات:

التعليم العالي: "المرحلة التي تلي الثانوية العامة وتتمثل في الجامعات بكلياتها المختلفة وتقبل الحاصلين على شهادة إتمام

الثانوية العامة، وتمنح خريجيها درجة الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير".(لينا صبيح،2005 ص45)

جامعة فلسطين التقنية (خضوري): هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وهي الجامعة الحكومية الوحيدة في الضفة الغربية التي تتبع لوزارة التربية والتعليم العالي، وتضم خمسة كليات علمية وعدد من المراكز والمعاهد.

جامعة القدس المفتوحة:جامعة فلسطينية تتبنى نظام التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، تقدم خدمات تعليمية على مستوى التعليم العالي في فلسطين، من خلال خمسة برامج دراسية تشمل تخصصات مختلفة وتقوم فلسفة هذه الجامعة على أساس التعلم الذاتي بنقل التعليم للطالب إلى موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال الطالب إلى الجامعة. (دليل جامعة القدس المفتوحة، 2000).

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة سنة رابعة في جامعتي فلسطين التقنية –خضوري والقدس المفتوحة وعددهم (1400) طالب وطالبة وذلك حسب الإحصائيات والتخطيط التابعة للجامعتين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة (210) طالب وطالبة، أي ما نسبته (15%) تقريباً من مجتمع الدراسة، إذ تم اختيار العينة على أساس العينة العشوائية الطبقية المنتظمة بشكل يتفق مع عدد الطلاب والطالبات، وقد تم إعادة (205) استبانه بعد توزيعها، وأجري التحليل الإحصائي على (200) استبانة بعد استبعاد (5) استبانات بسبب عدم استكمال الشروط المناسبة لها للتحليل، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول(1) توزيع العينة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية%	المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية%
الجامعة	جامعة خضوري	98	49.0	التخصص	كلية العلوم الإدارية والاقتصادية	73	36.5
	جامعة القدس المفتوحة	102	51.0		كلية التربية	29	14.5
الجنس	ذكر	99	44.5		كلية الهندسة والتكنولوجيا	39	19.5
	أنثى	101	50.5		كلية العلوم والآداب	9	4.5
السكن	مدينة	43	21.5		كلية الاقتصاد والإدارة والأعمال	24	12.0
	بلدة	58	29.0		كلية العلوم والتكنولوجيا الزراعية	4	2.0
	قرية	92	46.0	المعدل التراكمي	أقل من 60%	6	3.0
	مخيم	7	3.5		60- 69.9%	55	27.5
التخصص	كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	10	5.0		70- 79.9%	99	49.5
	كلية التنمية الاجتماعية والاسرية	12	6.0		80% فأعلى	40	20.0
			المجموع			200	%100

أداة الدراسة: استعان الباحث باستبانة أعدها صبيحات (2003) وتم تطويرها لتناسب مجتمع دراسته، وتجاوز الفقرات التي لا تتناسب مع مضمون الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (25) فقرة موزعة على أربعة مجالات: الأسباب النفسية، والأسباب الاجتماعية، والأسباب العلمية، والأسباب الاقتصادية.

صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق الأداة، عرضها الباحث على لجنة من المحكمين، مكونة من أربعة أعضاء من الهيئة التدريسية تخصص تربية في جامعة القدس المفتوحة، وفي ضوء

ملاحظات المحكمين واعتماد الفقرات التي أجمع عليها (70%) من المحكمين بلغ عدد فقرات الاستبانة (25) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات\ بطريقة كرونباخ ألفا
الأسباب النفسية	8	0.78
الأسباب الاجتماعية	7	0.81
الأسباب العلمية	6	0.75
الأسباب الاقتصادية	4	0.69
الثبات الكلي	25	0.89

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.69- 0.81)، وكان الثبات الكلي للاستبانة (0.89) وهو معامل ثبات عال يفي بأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة: لقد اتبع الباحث الخطوات الآتية لإجراء هذه الدراسة:

1. إعداد أداة للدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها.
2. تحديد أفراد عينة الدراسة.
3. توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من طلبة جامعة القدس المفتوحة وجامعة خضوري وجمعها من الطلبة.
4. إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، واستخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها ومقارنتها مع الدراسات السابقة واقتراح التوصيات المناسبة.

طريقة تصحيح الأداه:

ومن أجل تفسير النتائج تم تحديد درجة إقبال الطلبة على الالتحاق بالتعليم العالي في الجامعات الفلسطينية من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات، فقد تم حساب المدى للمقياس الخماسي (4= 1 – 5)، ثم قسم المدى على عدد الفئات، وذلك لتحديد طول الفئة (0.80= 5/ 4)، وبذلك فقد كانت الفئة الأولى (1.80= 0.80+ 1)، ثم يضاف (0.80) لكل فئة كما يأتي (أبو دلال، 2010).

1- متوسط حسابي (1.81 – 2.60)، أو نسبة مئوية (36.1% – 52 %)يدل على درجة قليلة.

2- متوسط حسابي (2.61 – 3.40)، أو نسبة مئوية (52.1 % – 68 %)يدل على درجة متوسطة.

3- متوسط حسابي (3.41 – 4.20)، أو نسبة مئوية (68.1 % – 84 %)يدل على درجة كبيرة.

4- متوسط حسابي (4.21 – 5)، أو نسبة مئوية (أكثر من 84 %) يدل على درجة كبيرة جدا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه : ما هي أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة حيث أن نتائج الجدول (3)، (4)، (5)، (6)، (7)، تبين ذلك

جدول(3)المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات مجالات أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
4	الأسباب الاقتصادية	4.33	0.68	86.70	مرتفعة جداً
1	الأسباب النفسية	4.23	0.53	84.60	مرتفعة جداً
3	الأسباب العلمية	4.22	0.56	84.48	مرتفعة جداً
2	الأسباب الاجتماعية	4.04	0.67	80.94	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.20	0.48	84.10	مرتفعة جداً

دلت نتائج الجدول (3) أن متوسطات المجالات ودرجتها الكلية حصلت على رتبة مرتفعة جداً عدا المجال الاجتماعي والذي حصل على رتبة مرتفع، وكان المجال الأول الأسباب الاقتصادية، ومن ثم النفسية ومن ثم العلمية ومن ثم الاجتماعية. وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى الظروف الاقتصادية الصعبة التي يواجهها المجتمع الفلسطيني لوقوعه تحت الاحتلال وعدم توفر المرافق الاقتصادية لتشغيل الأيدي العاملة يدفع أفراد المجتمع للتعليم العالي للشعور في الأمان لإيجاد فرصة عمل داخلية أو خارجية وما لذلك من أثر نفسي واجتماعي وعلمي لتعزيز الثقة بالنفس.

جدول(4)المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات مجال الأسباب النفسية لأسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
6	لتمكيني من الاعتماد على نفسي	4.34	0.84	86.70	مرتفعة جداً
7	لزيادة الثقة والجرأة بنفسي	4.31	0.88	86.20	مرتفعة جداً
3	لاعتبارها مرحلة من مراحل تحقيق الذات	4.28	0.76	85.60	مرتفعة جداً
1	للمساعدة في شغل وقتي بشيء مفيد	4.27	0.79	85.30	مرتفعة جداً
4	لزيادة الثقة على اتخاذ القرارات السليمة في مختلف المواقف	4.27	0.77	85.30	مرتفعة جداً
5	للشعور بالتميز من خلال شهادة الماجستير	4.20	0.97	83.90	مرتفعةً
2	للمساعدة في تنمية خصال قيادية إيجابية	4.20	0.78	83.90	مرتفعةً
8	لمجاراة الظروف المحيطة	3.98	0.95	79.60	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.23		84.60	مرتفعة جداً

دلت نتائج الجدول (4) حول مجال الأسباب النفسية أن الفقرات حسب ترتيبها في الاستبانة (6، 7، 3، 1، 4) جاءت رتبتها مرتفعة جداً، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (أعلى من 84 %). أما الفقرتين (5، 2) حصلت على رتبة مرتفعة وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى الظروف الخاصة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني وبالذات ظروف الاحتلال والتي تحتم على أفراد المجتمع مجاراة هذه الظروف من خلال التمسك بالعلم كخيار استراتيجي، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة رينزبيري وآخرون (Rainsbury,et, el 2002) والتي أظهرت الاسباب النفسية والثقة بالنفس ودورها في الالتحاق بالتعليم العالي.

جدول(5)المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات مجال الأسباب الاجتماعية لأسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
13	لرفع مكانتي الاجتماعية	4.25	0.93	85.00	مرتفعة جداً
14	لإتاحة فرصة أكبر لخدمة المجتمع المحلي	4.15	0.85	82.90	مرتفعةً
15	لفتح الباب لإشغال الدور القيادي في مجتمعي	4.08	0.89	81.60	مرتفعةً
10	لتشجيع الأهل والأصدقاء لي لمتابعة الدراسة	4.07	0.97	81.30	مرتفعة
9	لتقدير المجتمع للشهادات العليا	4.07	1.03	81.30	مرتفعة
12	لتحسين نظرة زملائي لي في العمل	3.87	1.10	77.30	مرتفعة
11	للإقتداء بالأصدقاء الذين التحقوا بالتعليم العالي	3.84	1.06	76.70	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.04		80.94	مرتفعة

دلت نتائج الجدول (5) أن الفقرة (13) حصلت على رتبة مرتفعة جداً، حيث كانت نسبتها المئوية (84 %) أما الفقرات (14، 15، 10، 9، 12، 11) فقد حصلت على رتبة مرتفعة حيث تراوحت النسبة المئوية لها ما بين (68.1- 84%). وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المجتمع الفلسطيني مجتمع أسري ذو روابط أسرية وعلاقات اجتماعية عالية، تدفع البعض إلى الدراسة للاقتداء بالأقارب أو الأصدقاء. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حنين وسيلفر (Hanen and Silver,2003) والتي أظهرت دور المجتمع وضغوطاته للالتحاق بالتعليم العالي واختلفت مع دراسة صبيحات (2003) حيث أظهرت دور متوسط للمجال الاجتماعي في الالتحاق بالتعليم العالي.

جدول(6)المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات مجال الأسباب العلمية لأسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
16	للارتقاء بمستوى تفكيري	4.48	0.70	89.50	مرتفعة جداً
17	لاكتساب معلومات جديدة تثري قدراتي العلمية	4.34	0.78	86.80	مرتفعة جداً
19	لاعتقادي بأن الاستزاده في العلم هو هدف الإنسان الواعي	4.13	0.85	82.50	مرتفعة
21	لاكتساب مهارة التطبيق العملي للنظريات التي درستها	4.11	0.80	82.10	مرتفعة
20	لاجراء المزيد من البحث العلمي	4.06	0.83	81.10	مرتفعة
18	لإيماني بأنه لا يوجد سقف للمغرفة	3.95	1.06	78.90	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.22		84.48	مرتفعة جداً

دلت نتائج الجدول (6) أن الفقرات (16، 17) حصلت على رتبة مرتفعة جداً، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (أعلى من 80 %) أما الفقرات (19، 21، 20، 18) حصلت على رتبة مرتفعة وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى أهمية العلم في اكتساب الأفراد لمهارات جديدة وهذا ما يميز المتعلم بالمجتمع، أما الفقرة (18) فقد حصلت على رتبة مرتفعة، وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى أن اتساع المعرفة والثورة التكنولوجية الحديثة تتطلب الاستزادة بالعلم، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هووارد وآخرون (Howard, et al, 1990) والتي أظهرت عينة تعليم الأعمال الاهتمام المعرفي.

جدول(7)المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات مجال الأسباب الاقتصادية لأسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
22	للحصول على وظيفة ذات سلم وظيفي أفضل	4.52	0.75	90.40	مرتفعة جداً
23	لتوفير حياة معيشية أفضل لي ولأسرتي	4.51	0.77	90.20	مرتفعة جداً
25	لفتح آفاق جديدة لفرص العمل داخل بلدي	4.17	1.08	83.40	مرتفعةً
24	لزيادة فرصتي للحصول على عمل بالخارج	4.14	1.09	82.70	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.33		86.70	مرتفعة جداً

دلت نتائج الجدول (7) أن الفقرات (22، 23) حصلتا على رتبة مرتفعة جداً، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (أعلى من 80 %). وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني ووضعه الخاص لوقوعه تحت الاحتلال والسعي الدائم لتحسين الوضع الاقتصادي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغيرات الجامعة والجنس ومكان السكن والتخصص والمعدل التراكمي.

أ-النتائج المتعلقة بمتغير الجامعة:

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول (8) تبين ذلك.

جدول(8) نتائج اختبار(ت) في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة .

المجال	جامعة القدس المفتوحة(ن=98)		جامعة خضوري(ن=102)		قيمة ت	مستوى الدلاله
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأسباب النفسية	4.20	0.48	4.25	0.58	0.58-	0.46
الأسباب الاجتماعية	3.90	0.67	4.17	0.65	2.91-	0.31
الأسباب العلمية	4.18	0.53	4.16	0.60	0.27	0.84
الأسباب الاقتصادية	4.32	0.61	4.33	0.74	0.09-	0.45
الدرجة الكلية	4.15	0.43	4.23	0.53	1.10-	0.18

دلت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) (T-Test) في الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لأسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة، حيث أن مستوى الدلالة على المجالات والدرجة والكلية كانت على التوالي (0.46، 0.31، 0.84، 0.45، 0.18) وهي اكبر من (0.05). وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الملتحقين في النظام التعليمي المنتظم كجامعة خضوري أو النظام المفتوح كجامعة القدس المفتوحة تكون أهدافهم وأسبابهم للالتحاق بالتعليم العالي واحدة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة صبيحات (2003).

ب- النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول (9) تبين ذلك.

جدول(9) نتائج اختبار(ت) في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير الجنس .

المجال	ذكر (ن=99)		أنثى (ن=101)		قيمة ت	مستوى الدلاله
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأسباب النفسية	4.15	0.57	4.29	0.49	1.91-	0.25
الأسباب الاجتماعية	4.05	0.68	4.03	0.67	0.14	0.69
الأسباب العلمية	4.08	0.61	4.26	0.50	2.19-	0.51
الأسباب الاقتصادية	4.36	0.69	4.30	0.66	0.61	0.97
الدرجة الكلية	4.16	0.51	4.22	0.45	0.89-	0.83

دلت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) (T-Test) في الجدول (10) أن مستوى الدلالة على المجالات والدرجة والكلية كانت على التوالي (0.25، 0.69، 0.51، 0.97، 0.83) وهي اكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لأسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير الجنس. وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المرأة في فلسطين تتمتع بحقوق كاملة وهناك مساواة في التعليم والعمل بين الذكور والإناث ولهذا تظهر النتيجة واحدة بين الذكور والإناث لأسباب إقبالهم على التعليم العالي وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرشدان وجعيني (1996)، وقد اختلفت مع دراسة صبيحات (2003).

ت- النتائج المتعلقة بمتغير مكان السكن:

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ANOVA) ونتائج الجدولين (10) (11) تبين ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير مكان السكن .

المجال	مدينة ن= 43	بلدة ن= 58	قرية ن= 92	مخيم ن= 7
الأسباب النفسي	4.08	4.29	4.22	4.64
الأسباب الاجتماعية	4.08	4.11	4.08	4.08
الأسباب العلمية	4.22	4.20	4.11	4.38
الأسباب الاقتصادية	4.34	4.43	4.25	4.46
الدرجة الكلية	4.18	4.26	4.14	4.41

الجدول (11) نتائج تحليل التباين في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
الأسباب النفسية	بين المجموعات	2.30	3	0.76	2.73	0.04
	داخل المجموعات	55.51	196	0.28	0.38	
	المجموع	57.35	199			
الأسباب الاجتماعية	بين المجموعات	1.01	3	0.33		0.53
	داخل المجموعات	90.46	196	0.46	0.73	
	المجموع	91.47	199			
الأسباب العلمية	بين المجموعات	0.81	3	0.27		0.47
	داخل المجموعات	63.53	196	0.32		
	المجموع	64.35	199			
الأسباب الاقتصادية	بين المجموعات	1.19	3	0.39	0.85	0.46
	داخل المجموعات	91.08	196	0.46		
	المجموع	92.28	199			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.87	3	0.29	1.22	0.30
	داخل المجموعات	46.45	196	0.23		
	المجموع	47.32	199			

دلت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA) في الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير مكان السكن على مجالات الأسباب الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والدرجة الكلية حيث بلغت مستوى الدلالة لها على التوالي (0.53، 0.47، 0.46، 0.30) أما على مجال الأسباب النفسية فقد حصلت على مستوى دلالة (0.04) أي أنه توجد فروق لأسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير مكان السكن على مجال الأسباب النفسية ولتحديد بين أي المستويات كانت الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير مكان السكن

	مدينة	بلدة	قرية	مخيم
مدينة		0.20-	0.13-	*0.55-
بلدة			0.07	0.34-
قرية				*0.42-
مخيم				

يتضح من الجدول (12) أن الفروق كانت بين مدينة ومخيم لصالح مخيم وبين قرية ومخيم لصالح مخيم، وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى اهتمام أهل المخيمات بالتعليم لفقدانهم الأرض والبيت والدخل ولجوئهم للعيش في أماكن بعيده عن موقعهم الأصلي مما دفع للاهتمام في التعليم أكثر من غيرهم وذلك لسد النقص والشعور بالأمان وتأمين لمستقبلهم ومستقبل أولادهم، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة صبيحات (2003)

ث- النتائج المتعلقة بمتغير التخصص:

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ANOVA) ونتائج الجدولين (13) (14) تبين ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير التخصص.

المجالات	كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية ن= 10	كلية التنمية الاجتماعية والاسرية ن= 12	كلية العلوم الإدارية والاقتصادية ن= 73	كلية التربية ن= 29	كلية الهندسة والتكنولوجيا ن= 39	كلية العلوم والآداب ن= 9	كلية الاقتصاد والإدارة والأعمال ن= 24	كلية العلوم والتكنولوجيا الزراعية ن= 4
النفسية	4.21	4.43	4.24	4.18	4.18	4.34	4.15	4.18
الاجتماعية	3.92	4.38	4.14	4.25	3.72	3.90	3.93	4.03
العلمية	4.30	4.34	4.13	4.30	4.22	4.11	4.51	4.09
الاقتصادية	4.30	4.43	4.36	4.49	4.15	4.30	4.23	4.81
الدرجة الكلية	4.18	4.40	4.22	4.28	4.04	4.26	4.10	4.25

الجدول (14) نتائج تحليل التباين في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير التخصص.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلاله
الأسباب النفسية	بين المجموعات	0.92	7	0.13	0.44	0.81
	داخل المجموعات	56.43	192	0.29		
	المجموع	57.35	199			
الأسباب الاجتماعية	بين المجموعات	8.02	7	0.13	0.44	0.87
	داخل المجموعات	83.45	192	0.29		
	المجموع	91.47	199			
الأسباب العلمية	بين المجموعات	2.22	7	0.31	2.63	0.01
	داخل المجموعات	62.12	192	0.32		
	المجموع	64.35	199			
الأسباب الاقتصادية	بين المجموعات	3.32	7	0.47	1.02	0.41
	داخل المجموعات	88.96	192	0.46		
	المجموع	92.28	199			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.95	7	0.28	1.18	0.13
	داخل المجموعات	45.36	192	0.23		
	المجموع	47.32	199			

دلت نتائج التحليل الإحصائي (ANOVA) للجدول (14) أن مستوى الدلالة للمجالات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والدرجة الكلية كانت على التوالي (0.81، 0.87، 0.41، 0.13) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لهذه المجالات، أما مجال الأسباب العلمية فقد كانت مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) أي أنه توجد فروق لمجال الأسباب العلمية ولتحديد بين أي المستويات توجد الفروق فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والجدول (15) يوضح ذلك

الجدول (15) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير التخصص

	كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	كلية التنمية الاجتماعية والاسرية	كلية العلوم الإدارية والاقتصادية	كلية التربية	كلية الهندسة والتكنولوجيا	كلية العلوم والآداب	كلية الاقتصاد والإدارة والأعمال	كلية العلوم والتكنولوجيا الزراعية
كلية التنمية الاجتماعية والاسرية			0.23	0.12	*0.65	0.47	0.44	0.34
كلية التربية					*0.52	0.34	0.31	0.21
كلية الهندسة والتكنولوجيا						*0.42	*52.-	0.18-

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (15) أن الفروق كانت بين كلية التنمية الاجتماعية والأسرية وكلية الهندسة والتكنولوجيا لصالح كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، وبين كلية التربية وكلية الهندسة والتكنولوجيا لصالح كلية التربية، وبين كلية الهندسة والتكنولوجيا وكلية العلوم والآداب لصالح كلية الهندسة والتكنولوجيا، وبين كلية الهندسة والتكنولوجيا وكلية الاقتصاد والإدارة والأعمال لصالح كلية الاقتصاد والإدارة والأعمال، وقد يعزو الباحث سبب ذلك أن التخصصات التربوية والاجتماعية في الجامعات الفلسطينية يقبلون الطلبة ذو المعدل المتوسط مما يدفعهم إلى زيادة الثقة بالنفس من خلال الالتحاق بالتعليم العالي.

ج- النتائج المتعلقة بمتغير المعدل التراكمي

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ANOVA) ونتائج الجدولين (16) (17) تبينان ذلك.

الجدول (16) المتوسطات الحسابية في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

المجال	أقل من 60%	60- 69.95	70- 79.9%	80% فأكثر
الأسباب النفسية	3.58	4.30	4.24	4.18
الأسباب الاجتماعية	3.76	4.28	4.05	3.73
الاسباب العلمية	3.33	4.21	4.23	4.09
الأسباب الاقتصادية	3.45	4.42	4.38	4.21
الدرجة الكلية	3.53	4.30	4.23	4.05

الجدول (17) نتائج تحليل التباين في أسباب إقبال الفلسطينيين على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلاله
الأسباب النفسية	بين المجموعات	2.89	3	0.96	3.47	0.01
	داخل المجموعات	54.45	196	0.27		
	المجموع	57.35	199			
الأسباب الاجتماعية	بين المجموعات	7.52	3	2.50	5.85	0.00
	داخل المجموعات	83.95	196	0.42		
	المجموع	91.47	199			
الأسباب العلمية	بين المجموعات	4.94	3	1.64	5.43	0.00
	داخل المجموعات	59.40	196	0.30		
	المجموع	64.35	199			
الأسباب الاقتصادية	بين المجموعات	5.89	3	1.96	4.45	0.00
	داخل المجموعات	86.38	196	0.44		
	المجموع	92.28	199			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.18	3	1.39	6.33	0.00
	داخل المجموعات	43.14	196	0.22		
	المجموع	47.32	199			

دلت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (17) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأسباب إقبال الطلبة على الالتحاق بالتعليم العالي تعزى لمتغير المعدل التراكمي على جميع المجالات والدرجة الكلية حيث حصلت على مستوى دلالة على النحو التالي (0.01، 0.00، 0.00، 0.00، 0.00) وجميعها أقل من(5%) ولتحديد بين أي الفئات كانت الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والجدول (18) يبين ذلك.

الجدول (18) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير المعدل التراكمي

المجالات		60- 69.9%	70- 79.9%	80% فأكثر
الأسباب النفسية	أقل من 60%	*0.71-	*0.66-	*0.59-
	60- 69.9%		*0.22	*0.55
الأسباب العلمية	أقل من 60%	*0.87-	*0.90-	*0.76-
الأسباب الاقتصادية	أقل من 60%	*96.-	*0.42-	*0.75-
الدرجة الكلية	أقل من 60%	*0.77-	*0.66-	*0.52-
	60- 69.9%		0.07	*0.24
	70- 79.9%			*0.17

يتضح من الجدول (18) أن الفروق كانت بين المجالات على النحو التالي:

* مجال الأسباب النفسية:

- بين أقل من 60% و60- 69.9% لصالح 60- 69.9%
- بين أقل من 60% و70- 79.9% لصالح 70- 79.9%
- بين أقل من 60% و80% فأكثر لصالح 80% فأكثر

* مجال الأسباب الاجتماعية:

- بين 60- 69.9% و 70- 79.9% لصالح 60- 69.9
- بين 60- 69.9% و 80% فأكثر لصالح 60- 69.9%

* مجال الأسباب العلمية والاقتصادية:

- بين أقل من 60% و60- 69.9% لصالح 60- 69.9%
- بين أقل من 60% و70- 79.9% لصالح 70- 79.9%
- بين أقل من 60% و80% فأكثر لصالح 80% فأكثر

*الدرجة الكلية:

- بين أقل من 60% و60- 69.9% لصالح 60- 69.9%
- بين أقل من 60% و70- 79.9% لصالح 70- 79.9%
- بين أقل من 60% و80% فأكثر لصالح 80% فأكثر
- بين 60- 69.9% و80% فأكثر لصالح 60- 69.9%
- و70- 79.9% و80% فأكثر لصالح 70- 79.9%

وأظهرت كل المجالات أن الفروق كانت لصالح 60- 69.9 % و70- 79.9% وأكثر من 80%، وقد يعزو الباحث سبب ذلك أنه كلما كان المعدل التراكمي مرتفع كلما كان هناك دليل على الاهتمام بالتعليم والشعور بالرضا الذاتي

التوصيات:

1- ضرورة أن تقوم الجامعات بالتعرف على توجهات الطلبة وصقل هذه التوجهات لتصب بالمصلحة العامة.

2- تشجيع الطلبة على الالتحاق بالتعليم العالي للاستفادة العلمية وتغليبها على الجوانب الأخرى.

3- العمل على تصميم برامج توعويه لالتحاق الطلبة بالتعليم العالي بحيث يلتحق الطالب بالبرامج التي تتناسب مع قدراته ومهاراته.

4- الاهتمام وتوفير برامج في التعليم العالي تتناسب مع حاجات السوق الداخلي والخارجي.

5- خلق التوازن بين التخصصات الإنسانية والتقنية وربط التعليم بالتوجهات التنموية والاقتصادية.

6- الاهتمام بالنوع في الالتحاق بالتعليم العالي وتغليبها على الكم.

7- عمل دراسات تتناول البرامج المطروحة في الجامعات وحاجة السوق لها.

المراجع

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

أبو الحمص، نعيم (2006)، **نحو سياسات تعليم اقتصاد معرفة تنافسي في الأراضي الفلسطينية**، رام الله: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية (ماس)

إبراهيم، هيفاء (2013)،" أنموذج مقترح لتطوير واقع سياسات قبول الطلبة في التعليم الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**،كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

البنا، رياض (2007)." *إدارة الجودة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة*"، **المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي**، للفترة من 24- 25 يناير.

بدرخان، سوسن (2013)، "*مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*"، ***مجلة البلقاء للبحوث والدراسات***، 16(1)، 59- 87.

دليل جامعة القدس المفتوحة (2000)، **منشورات جامعة القدس المفتوحة**، القدس: جامعة القدس المفتوحة.

الرشدان عبدالله، وجعيني نعيم ،(1996)،" العوامل المؤثرة في التحاق الطلبة الأردنيين بالجامعات الأهلية في الأردن"، ***مجلة كلية التربية***، 8(32). ص ص 19-63.

السلطة الوطنية الفلسطينية، وزارة العدل، ديوان الفتوى والتشريع، الوقائع الفلسطينية: **الجريدة الرسمية للسلطة الوطنية الفلسطينية**، عدد(2) مارس 2003، القانون الأساسي المعدل، ص 15-16.

السلطة الوطنية الفلسطينية، وزارة العدل، ديوان الفتوى والتشريع، الوقائع الفلسطينية: **الجريدة الرسمية للسلطة الوطنية الفلسطينية**، قانون رقم(11) لسنة 1998 بشأن التعليم العالي، العدد (27) ديسمبر 1998، ص 31-332.

السطري، مصطفى (2011)، "دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية في فلسطين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاقصاد والعلوم الادارية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

صبيحات، شوقي (2003)، "دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

صبيح، لينا (2005)،" *واقع التعليم الجامعي ومشكلاته*"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الدايم، عبد الله (2000)، **الآفاق المستقبلية في البلاد العربية**، بيروت: دار العلم للملايين

القحطاني، سالم (1422هـ)، "تقويم معايير القبول في الجامعة واستشراق المؤثرات على مسيرة الطالب الجامعي"، ***ندوة القبول ومعاييره في الجامعات السعودية***، رؤى مستقبلية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 7-8 صفر 1422هـ 1-2 مايو 2001.

القاضي، علاء (2009)،" درجة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كعكي، سهام (1421هـ)، "تنظيم التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية مع الاستفادة من الاتجاهات التنظيمية العالمية المعاصرة"، ***ندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية***، جامعة الملك سعود، الرياض، 19 ذي القعدة 1422هـ.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مكتب بيروت (2010). **التعليم العالي في البلدان العربية (1998- 2010): الانجازات والتحديات (التقرير الإقليمي). نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية**، بيروت: مكتب اليونسكو الأقليمي.

المحيسن، وليد (1995)" تحليل أنماط التحاق الطلبة بالجامعات الأهلية الأردنية"، **رسالة ماجستير غير منشوره**. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي،2007، **واقع التعليم العالي في فلسطين**، رام الله: قسم التخطيط.

وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (2015)، **الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية 2014/ 2015** ، رام الله، فلسطين.

http://www.mohe.pna.ps/mohe/factsandfigures

- Hanen Andro and Silver Harlod, (2003), Innovation in Teaching and Learning in Higher Education, University of playmouth, **Higher Education Studies**, London,V.(40), N(3), P.45-115.

- Howard, R.D. 1990, **Assessment of the Motivation Teaching and Adult Education Programs off Campus Credit Programs**, Report. Marshal University, West Virginia, USA.

- Rainsbury, E, Hodges, D, Burchell, N, AND Lay, M, 2002," *Ranking Workplace Copetencies: Student and Graduate Perceptions, Asia Pacific*", **Journal of Cooperative Education**, V.(3), N.(2), p.p 8-18.

- Zhao, C. and Kuh G, (2004)," *Adding Value: Learning Communities and Student Engagement",* **Research in Higher Education**, V.(45), N.(2),p.p.18-36.

مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة

عايد أحمد خوالده

كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة

تاريخ التسلم: 2016/7/10 **تاريخ القبول: 2016/9/25**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وطبقت الدراسة على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، والبالغ عددهم (480) عضو هيئة تدريس، وطور الباحث أداة للدراسة لتحديد مظاهر المعارضة التنظيمية تضمنت ثلاثة مجالات هي: المعارضة العلنية، والمعارضة الإستبدالية، والمعارضة الكامنة. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من أهمها: أن مظاهر المعارضة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة كانت علنية حيث حاز هذا المجال على أعلى المتوسطات إذ بلغ (3.93) وبتقدير مرتفع، بينما حصل كل من مجالي المعارضة الكامنة والاستبدالية على متوسطين حسابيين كانا على التوالي (2.73) و(2.00) وبتقدير متوسط ومنخفض.

وفي ضوء النتائج التي توصلت الدراسة إليها أوصت بما يلي: ضرورة اعتراف قيادة الجامعة بالمعارضة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس واعتمادها كمصدر من مصادر الإصلاح الإداري التربوي، وتوفير مناخات ملائمة تمكن أعضاء هيئة التدريس من ممارسة المعارضة التنظيمية بما يخدم أهداف الجامعة ويعزز تقدمها.

(كلمات مفتاحية: المعارضة التنظيمية، جامعة مؤتة، عضو هيئة التدريس، المعارضة الاستبدالية، المعارضة الكامنة، المعارضة العلنية).

The aspects of organizational dissent for the members of teaching committee at Mu'tah University

Ayed Ahmad Khwaldeh

Mu'tah University - Faculty of Educational Science

HKJ

This study aims to identify the aspects of organizational dissent for faculty members at Mu'tah University. The researcher used descriptive approach, the population consists of all faculty members at Mu'tah University 480 instructors and the researcher developed a tool included three fields: Open dissent, replacement dissent, and latent dissent. The study has achieved some results that the dissent of faculty members was open whereas this field has gained the highest averages (3.93) with high estimations took place between extensions replacement and latent dissents on arithmetic averages respectively (2.73) and (2.00) with estimations of low and average. Finally, in the light of the study results and discussion the researcher suggested some recommendations the recommendations are, the necessary of recognition with organizational.

(Key words: Organizational dissent, Mu'tah University, Faculty member, Replacement dissent, Latent dissent, Open dissent).

مقدمة

تعيش نظم اليوم حالة من النزوع نحو تحقيق أبعاد التحرر والعدالة والرضا في المنظمات في ظل ارتفاع وتيرة المطالبة بحقوق الإنسان والسعي لتحقيق العدالة، وشيوع استراتيجيات المساءلة ومكافحة الفساد، وقد تأثرت نظم اليوم بتفاعلها مع الأنظمة الإدارية في الدول المتقدمة في مختلف التناولات التي تتعلق بهذا الخصوص.

وتمثل مسألة تحقيق المواءمة والانسجام بين بعدي الدور وبعد الشخصية محوراً من المحاور التي شغلت وتشغل بال الباحثين في ميدان الإدارة التربوية، على اعتبار أن أي سلوك اجتماعي يتحقق ويتجسد عبر مسيرة شخص ما ومحاولته للتعامل مع متغيرات البيئة التي ينشط فيها بكل ما تشتمله هذه البيئة من توقعات.

وقد بدا من الواضح أن الاهتمام بأبعاد فاعلية الأداء وكفايته وتحقيق رضا العاملين في النظم الإدارية التربوية اليوم يعد أزمة إدارية تستدعي أخذها بعين الاعتبار لضمان بقاء المؤسسات التربوية وعلى اختلاف أنواعها في حالة من الاتزان، وضمان

تكيفها مع المتغيرات المستجدة، وتحقيق حالة من الرضا الداخلي لدى العاملين في النظام، وحالة من الرضا الخارجي لدى المستفيدين من النظام التربوي وزبائنه.

فكلما اتسعت الفجوة بين التوقعات الشخصية ومتطلبات الدور وأهمل أحدهما على حساب الآخر ظهرت العلل التنظيمية التي عادة ما يعبّر العاملون عنها بالشعور بعدم الرضا أو بعدم الولاء التنظيمي، أو بالصراع التنظيمي، أو بالمعارضة التنظيمية، وكلما قلت الفجوة زاد تعلق الأفراد بمنظماتهم وتحقق لديهم مفهوم التماثل التنظيمي الذي يبني معتقدات ايجابية لدى الأفراد عن منظماتهم ويجعلهم يتخذون قرارات منسجمة مع أهدافهم (Duncan, 2002).

فأصبح من الضرورة بمكان أن يسعى القائد التربوي لإيجاد نوع من التسوية والانسجام الممكن بين توقعات المؤسسة وحاجات الأفراد العاملين وأبعادهم الشخصية مع مراعاة الأبعاد الثقافية والبيولوجية والمناخ التنظيمي الاجتماعي بهدف تيسير سبل تحقيق فاعل للأهداف والمرامي والغايات المحددة سلفاً واحداث نوع من التكامل والتناغم بين التوقعات التي تعيشها المؤسسة وتتطلع إلى تحقيقها عبر أدوارها المرسومة وبين حاجات وشخصيات شاغلي هذه الأدوار ضمن إطار مراعاة لمتغيرات وسيطة أخرى تؤثر في النظام ويتأثر بها كي يتم الوصول إلى أداءات فاعلة محمولة بمشاعر الرضا والقبول للأفراد المعنيين (الطويل، 1999).

والنظام التربوي الأردني لم يكن بمعزل عن الأزمات التي تعاني منها النظم التربوية الأخرى التي يتزامل معها ويبادلها التأثير والتأثر في مختلف المعطيات التربوية، بل أصبح المتتبع الحصيف لحراك هذا النظام يلمح تخليه شيئاً فشيئاً عن تبني الأنموذج الرسمي والسياسي في إدارته الذي يفترض أن النظم منظومات هرمية يمتلك فيها القادة الإداريون السلطة والصلاحيات عبر مراكزهم في المنظمة، ويتحول نحو نماذج أكثر ملاءمة للحرية والديمقراطية: مثل نماذج الزمالة، والنماذج الذاتية، والأنموذج الثقافي التي تمنح العاملين سقفاً من الحرية وتوسع دائرة مشاركتهم في صناعة واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.

وما كان ذلك إلا لإدراك القادة التربويين بأن السعي الدائم في عالم اليوم هو التوجه نحو الحرية والتحرر والاستقلالية والبعد عن التبعية والاستعباد والخضوع للآخرين، إذ أصبحت منظمات العالم ومؤسساته الإنسانية المختلفة تنادي بهذا التوجه في المحافل الدولية ليكون في مقدور كل فرد أن يعبر عن نفسه بصدق وصراحة ووعي دون تجاوز لحدود الصالح العام (الطويل، 1999).

ولقد تأثر النظام الإداري التربوي في الأردن لكونه نظاماً مفتوحاً بالنظام السياسي والاجتماعي وما يمور فيه من حركات شعبية معارضة لكثير من الممارسات السياسية والإدارية، وما أنجزته وحققته هذه المعارضة عبر مسيرتها في المجتمع الأردني، وما حظي به المعارضون من احترام من قبل قادة الرأي والرأي العام في المجتمع وقبول المعارضة على أنها ركن ركين من أركان المجتمع الأردني استطاع أن يفعل مفاهيم الشفافية والمساءلة ومحاربة الفساد الإداري بل عدها البعض على أنها سلطة رقابية جديدة وفاعلة من سلطات الرقابة السياسية والإدارية.

ومن اللافت للنظر أن الاعتراف بالمعارضة وما حققته هذه المعارضة في سياقاتها المختلفة، واستراتيجيات تقبل المعارضة والتعامل معها أصبحت مظاهر واضحة للعيان في المجتمع الأردني، إذ كان لها انعكاسات جلية على النظم الإدارية، وذلك بنقلها إلى تلك السياقات فكثرت مظاهرها المتمثلة بالاعتصامات والامتناع عن تقديم الخدمات والاحتجاجات العلنية والتلويح بالعصيان وغيرها.

لكن المتتبع الحصيف يدرك ويستشعر خطورة إهمال صيرورة المعارضة والوقوف على آليات تشكلها كمظهر من مظاهر الاعتلال النسقي، الذي يبدأ أول ما يبدأ وبشكله البسيط بالمشكلات التنظيمية التي تتحول بدورها إلى شكل أكثر تطوراً يعرف مفهومياً "بالصراع المنظمي"، ومن ثم إلى شكل أكثر تعقيداً وأكثر خطورة على المؤسسة التربوية يعرف مفهومياً "بالمعارضة التنظيمية" والتي إذا لم يحسن التعامل معها قد تؤدي إلى ما يعرف في علم الاجتماع بظاهرة "الأنومي"، والتي تعني أن يطيح الأفراد بالنسق إذا أيقنوا بأنه لا يعترف بهم، وأنه لا يحقق حاجاتهم، وأنه لا يمكن له أن يعود بصحته التنظيمية، وأنه سيبقى معتلاً.

لما تقدم اهتم الباحثون في ميادين الإدارة التربوية في مفهوم المعارضة التنظيمية، وتوصلت دراساتهم إلى أن المعارضة تعمل بمثابة قوة أو سلطة مراقبة هامة داخل المنظمات وهي مظهر

من مظاهر الصحة المنظمية وأنها تسمح بالتغذية الراجعة التصحيحية لمراقبة السلوكات التنظيمية والممارسات المختلفة وإن إهمالها يؤدي إلى فرص ضائعة كثيرة وفاقد تعلمي مهم، وانخفاض مستوى جودة اتخاذ القرار، وانخفاض مستوى الانجاز والدافع الوظيفي وبالتالي انخفاض الإنتاجية وقتل الإبداع (Redding, 1985).

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من مصدرين مهمين الأول منهما **موضوعي:** تمثل في اطلاع الباحث على الأدب التربوي العالمي في هذا المجال، إذا أثارت الدراسات التي قام بها عدد من الباحثين حول المعارضة التنظيمية حس الباحث تجاه هذا الموضوع مثل الدراسات التي قام بها (Kassing, 1999) حول مظاهر المعارضة التنظيمية والعوامل المؤثرة فيها ودراسة (Goodboy et al., 2008) حول المعارضة التنظيمية ودورها في إحقاق العدالة التنظيمية، ودراسة (Gordon, 2008) حول موضوع بيداغوجيا المعارضة التنظيمية. أما المصدر الثاني منها **ذاتي:** تمثل في شعور الباحث بنشاط المعارضة التنظيمية في جامعة مؤتة التي يعمل فيها، إذ أن المعارضة التنظيمية تلتقي بشكل دوري وتعرض كثير من القضايا التي تعترض عليها، وقد حضر الباحث كثيراً من لقاءات هذه المعارضة داخل السياق الجامعي وفي مرافقها المختلفة، وأصبح لها رموزاً تقودها داخل الحرم الجامعي، كل هذا أيقظ حس الباحث بضرورة تناول موضوع المعارضة في هذه البيئة الخصبة والمناسبة لدراسة هذا الموضوع؛ لذا تلخصت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي: ما مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة؟

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات المبحوثين تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، نوع الكلية، المسمى الوظيفي)؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الفرضيات الآتية:

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة مهمة لمتخذي القرار والقيادة الأكاديمية في جامعة مؤتة إذ تبصّرهم بأهمية المعارضة للجامعة كمنظمة إدارية تربوية، وبكيفية استثمار هذه المعارضة كبعد من أبعاد الإصلاح الإداري التربوي، وبآليات التعامل معها على أساس علمي وثيق، ولكونها الدراسة الأولى في الميدان التربوي العربي يمكن أن تكون عتبة لدراسات أخرى يقوم بها الباحثون والمهتمون في هذا المجال، وقد وفرت لهم أدباً نظرياً مهماً حول المعارضة التنظيمية كمتغير من متغيرات الإدارة التربوية في هذا العصر.

تعريف المصطلحات:

عرفت المصطلحات والمفاهيم تعريفاً مفاهيمياً وإجرائياً على النحو الآتي:

- **مظاهر المعارضة التنظيمية:**

عرفها (Kassing, 1998) بأنها تتمثل بثلاثة مظاهر رئيسة هي المعارضة اللفظية وتتضمن التعبير عن المعارضة علناً ومواجهة قادة النظام بها، والمعارضة الكامنة والتي يلجأ من خلالها المعارضون إلى التعبير عنها، إما لزملائهم في العمل أو إلى جمهور آخر غير فعال داخل المنظمة، والمعارضة الاستبدالية وتتضمن التعبير عن المعارضة للجمهور الخارجي الذين هم خارج إطار العمل مثل الأسرة والأصدقاء خارج العمل.

وعرفها (Hegstrom, 1990) بأنها "ردود الفعل البناءة من الموظفين والعاملين في المنظمة على الممارسات والسياسات التي يتخذها القادة".

وقد تبنى الباحث تعريف (Kassing, 1998) لغايات هذه الدراسة المتمثل في تقسيم المعارضة إلى ثلاثة مجالات: اللفظية والكامنة والاستبدالية واستبدل اللفظية بمفهوم العلنية، إذ تم تمثيل كل نوع من هذه الأنواع بمجموعة من الفقرات لقياس مظاهرها وحسب الأداة المستخدمة.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الزمانية: تحددت نتائج الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي (2016/2015).

الحدود المكانية: تحددت نتائج الدراسة بالسياق الجامعي لجامعة مؤتة فقط.

الحدود البشرية: تحددت نتائج الدراسة بالعاملين في جامعة مؤتة من أعضاء هيئة التدريس وبصدق استجابتهم على أداة الدراسة التي صممت لهذه الغاية.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

سيتم عرض الأدب النظري والدراسات السابقة على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري:

تناول الباحثون في ميدان الإدارة التربوية المعارضة التنظيمية من زوايا متعددة تمثلت في تعريف مفهوم المعارضة التنظيمية وأنواعها والعوامل المؤثرة في التعبير عن المعارضة التنظيمية، وتصورات المعارضين في المنظمات للأحداث المثيرة للمعارضة، والتأثيرات التنظيمية في سلوك المعارضة التنظيمية، والفوائد المترتبة على المعارضة التنظيمية.

المعارضة التنظيمية:

لقد عدّ بعض العلماء المعارضة التنظيمية على أنها مؤشر أساسي من مؤشرات ممارسة الديمقراطية في التنظيمات الإدارية، وأنها متغير مهم من متغيرات تشخيص المشكلات التنظيمية والوقوف على مكامن الخلل فيها، إذ أن المعارضة التنظيمية من وجهة نظرهم ضرورة من ضرورات التنظيم الإداري (Cheney, 1995, Chiles & Zorn, 1995).

ويرى بعضهم (Hegstron, 1990, Redding, 1985; Stanley, 1981) أن المعارضة التنظيمية والتعامل الواعي معها يمكّن قادة التنظيمات الإدارية من استثمارها في انجاح تلك المنظمات بزيادة حالة الرضا وسيادة مناخ ايجابي يساهم في كفاية وفاعلية المنظمات الإدارية، وأن إهمالها وعدم التعامل الواعي معها قد يؤدي إلى تطور المشكلات التنظيمية إلى صراع تنظيمي ومن ثم إلى عنف يترتب عليه آثار سلبية ذات أثر بالغ في المنظمة يعطل أعمالها ويعترض أداءها (Kassing, 2002, Shahinpoor &, Kassing, 2002).

وتتمثل المعارضة التنظيمية في التعبير عن الخلاف أو تناقض الآراء تجاه الممارسات والسياسات التنظيمية، ويمكن أن تؤدي إلى الصراع الذي إذا لم يتم حله والتعامل معه بطرق واعية يمكن أن يؤدي إلى العنف والمزيد من الصراع؛ لذا فإن المنظمات الإدارية في الغالب ترسل رسالة شفهية أو ضمنية مفادها أنها لا تشجع المعارضة، مع أن الدراسات (Redding, 1985) أكدت أن المعارضة تعد بمثابة داعم من دعائم المراقبة المهمة داخل المنظمات ويمكن أن تكون مؤشراً من مؤشرات التحذير عن سيادة حالة عدم الرضا أو الانهيار التنظيمي، فإن قبول قادة التنظيم للمعارضة التنظيمية ليعد عاملاً مهماً من عوامل الإفادة من التغذية الراجعة ومراقبة السلوكات التي لا تلتزم بمنظومة الأخلاق التنظيمية، وتميل إلى الفساد الإداري، وتشخص الممارسات التنظيمية غير الفعالة، وتبصّر متخذي القرار الإداري بمكامن ضعف قراراتهم التي عادة ما تهمل حاجات العاملين في المنظمة.

ويرى (Kassing, 1998) بأن المعارضة التنظيمية هي شكل من أشكال الاتصال في المنظمات ينبئ قادة النظم الإدارية بمشعرات الاحباط والاستياء لدى العاملين الناتجة عن القرارات الإدارية والممارسات غير الرشيدة فهي كما يرى تعبيراً عن خلاف أو آراء متناقضة حول الظواهر السياقية.

مثيرات المعارضة التنظيمية:

تناول الباحثون عدداً من الظروف والمثيرات التي تؤدي إلى حدوث المعارضة التنظيمية، إذ أن هذه الظروف تؤثر في الثقافة التنظيمية بدرجات متفاوتة ومن أهمها: التغيير، وعمليات صنع القرارات، وتوزيع الموارد وتخصيصها، وممارسة العدالة التنظيمية، والإجراءات الإشرافية، وتطبيق المنظومة الأخلاقية والالتزام بها وتقييم أداء العاملين (Kassing, 2001).

وقد حدد (Kassing, 1999) ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في التعبير عن المعارضة وهي الفردية، والعلائقية، والتنظيمية، إذ تهتم التأثيرات الفردية بالصفات التي يجلبها العاملون إلى المنظمة والتوقعات التي اكتسبوها والسلوكيات التي يعتمدونها داخل المنظمة ويرى (Reberto, 2005) أن العاملين عادة ما يفضلون تجنب الصراع، ويشعرون بأن المواجهة في الإطار العام مواجهة غير مريحة كما أكد (Kassing, 1999) أن الأفراد يختارون استراتيجيتهم للتعبير عن المعارضة بناء على قوة الحجج التي يمتلكونها وأن الأفراد الذين يكون لديهم قدرة على المحاججة والجدل في القضايا التي تثير معارضتهم التنظيمية

يكونون أقل عدوانية وأقل هجوماً ويميلون إلى استخدام المعارضة العلنية أما الأفراد الذين يفتقرون إلى القدرة الجدلية فإنهم أقل صراحة ويميلون إلى استخدام المعارضة الكامنة.

وأكد (Robbins, 2005) أن ردود فعل المعارضين تختلف باختلاف مراكز السيطرة لديهم أهي خارجية أم داخلية، ويدعم ذلك ما توصل إليه (Kassing, 2001) من أن العاملين الذين لديهم موضع داخلي للسيطرة غالباً ما يميلون إلى استخدام المعارضة العلنية في حين أن العاملين الذين لديهم موضعاً خارجياً للسيطرة يفضلون استخدام المعارضة الكامنة ويميلون إليها.

ويبني العاملون علاقات مختلفة داخل المنظمة ويحافظون عليها مع زملائهم ويمكن لهذه العلاقات أن تؤثر في الاختيارات التي يقومون بها بشأن التعبير عن معارضاتهم وتشكل المجموعات المتجانسة ضغطاً على الأفراد من أجل الامتثال لآراء المجموعة بشأن البدء بالمعارضة واختيار نوعها (Roberto, 2005).

وتمثل علاقة الرئيس بالمرؤوسين عاملاً مهماً في اختيار لون المعارضة التنظيمية إذ أن العلاقات ذات الجودة العالية بين الطرفين، وشعور العاملين في المنظمة بثقة مرؤوسيهم يدفعهم إلى أن يستخدموا نمط المعارضة التنظيمية العلنية والعكس صحيح، فقد يلجأ العاملون الذين لا يتمتعون بهذه العلاقة وأن هناك أزمة ثقة بينهم وبين مرؤوسيهم إلى استخدام المعارضة التنظيمية الكامنة نتيجة شعورهم بأنه ليس هناك مناخ دافئ يضمن لهم التعبير عن معارضتهم بشكل علني (Kassing, 2006).

وتؤثر المعايير التنظيمية والهوية التنظيمية في وجود المعارضة من عدمه إذ أن المنظمات التي تشعر العاملين فيها بأهمية المعارضة وقيمتها وتعطي العاملين سقفاً من الحرية للتعبير عن هذه المعارضة وتتقبلها تقبلاً فاعلاً تدفع بطريقة ما إلى تشجيع العاملين للتعبير عن آرائهم واختلافاتهم مع قيادة النظام في حين أن المنظمات التي لا تمتلك هذه المعايير ستدفع العاملين إلى الكمون والاستبدال في التعبير عن المعارضة (Kassing, 2001 & Roberto, 2005).

وتبدأ المعارضة التنظيمية عادة بحدث مثير، يدفع هذا الحدث الأفراد للتعبير عن أنفسهم عبر تداولهم لأهمية الحدث والأضرار المترتبة عليه، وسيضع العاملون في اعتبارهم مسألة المعارضة، ومن تهمه قبل اتخاذ قرار بشأن أي استراتيجية معارضة سيتخذها، وتختلف أنواع القضايا التي تقود العاملين إلى المعارضة فمنها مثلاً يكون مقاومة لاحدى التغييرات التنظيمية، أو طبيعة تعامل قادة النظام مع بعض العاملين، أو تكتيكات اتخاذ القرار أو عدم كفاءة القيام بالدور وتحمل المسؤولية أو في توزيع وتخصيص الموارد أو تقييمات الأداء وبالإضافة للحدث المثير يمكن أن يكون التركيز على القضايا المختلفة فقد يركز المعارضون على تحسين الأمور داخل المنظمة تلك الأمور التي تؤثر عليهم ذاتياً أو قد يركزون على رفاهية المنظمة بأسرها أو التركيز على قضايا تتعلق بزملاء العمل (Kassing, 2002).

مظاهر المعارضة التنظيمية:

ركزت معظم الدراسات التي تناولت مفهوم المعارضة التنظيمية على ثلاثة مظاهر للمعارضة وعلى النحو الآتي:

- **المعارضة اللفظية (العلنية).**

وهي المعارضة التنظيمية التي تتضمن التعبير عن المعارضة علناً وبوضوح وبطريقة بناءة، ويمكن لها أن تؤثر بشكل واضح في تعديل سلوكات المنظمة وتلعب دوراً رقابياً مهماً في تحسين أداء المنظمة (Cannings, 1992; Farrell & Rusbult, 1992).

وعادة ما يستخدم العاملون المعارضة التنظيمية العلنية التصاعدية رداً على الأحداث الوظيفية التي تثير المعارضة والتي تركز على الآخرين، وتكون المنظمات مشجعة لهذا النوع من المعارضة عندما يتعلق الأمر بنقد الجوانب الوظيفية والقرارات والممارسات ويعطي هذا المظهر من مظاهر المعارضة انطباعاً بأن المعارضين يتبنون معارضة بناءة يحكمها المبدأ بدلاً من المنافع الشخصية، وتعد مؤشراً على حرص العاملين على التزامهم بأهداف التنظيم (Kassing, 2002).

- **المعارضة الكامنة:**

وهي المعارضة التي يلجأ من خلالها العاملون إلى التعبير عن معارضتهم إلى زملاء العمل الذين يثقون بهم أو آخرين غير فاعلين داخل التنظيم، ويستخدم العاملون هذا النوع من المعارضة عندما يودون التعبير عن معارضتهم لكنهم يفتقرون إلى السبل التي تمكنهم من التعبير عن أنفسهم بشكل فعال (Farrell & Rusbult, 1992).

وغالباً ما يستخدم هذا النوع من المعارضة عندما يشعر العاملون في المنظمة بأن مرؤوسيهم ومشرفيهم غير مهيأون لتقبل المعارضة، وأنهم لا يسمحون بها وأنه ليس هناك درجة من الحرية للتعبير عنها (Reeves, 2011) (Kassing, 2002) وأن الأفراد يلجأون إلى استخدام المعارضة الكامنة رداً على الأحداث التي تؤثر على الآخرين، ويستخدمونها عندما يعتقدون أن إدارة النظام لا تتقبل المعارضة ولا تعترف بها وتعتبرها أمراً مسيئاً للتنظيم.

- **المعارضة الاستبدالية:**

وتتضمن التعبير عن المعارضة التنظيمية لجمهور خارج إطار المنظمة مثل الأسرة والأصدقاء بدلاً من وسائل الإعلام أو المصادر السياسية التي عادة ما يسعى إليها المبلغون عن المخالفات (Kassing, 2001).

وغالباً ما يتم استخدام هذا النوع من المعارضة عندما يشعر العاملون بأنهم محبطون وغير قادرين على التعبير عن المعارضة حتى لزملاء العمل في السياق الذي يعملون فيه، وعندما ينظر قادة التنظيم نظرة سلبية إلى المعارضة ويؤدي ممارسة هذا النوع من المعارضة إلى خداع قادة النظام وحرمانهم من التغذية الراجعة المفيدة من هذه المعارضة (Ozdemir, 2011).

ثانياً: الدراسات السابقة:

ثم عرض الدراسات على النحو الآتي:

- أجرى الخوالدة (2016) دراسة هدفت إلى تقصّي استراتيجيات إدارة المعارضة التنظيمية في جامعة مؤتة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي. وطبّقت الدراسة على عينة قوامها (480) عضو هيئة تدريس وكان من أبرز نتائجها أنّ الإستراتيجية الأكثر استخداماً مع المعارضة التنظيمية هي إستراتيجية التقبّل الظاهري تلتها إستراتيجية التقبّل الفاعل وحظيتا بدرجة تقدير متوسط ومن ثمّ جاءت إستراتيجية التجنب والمنع وحظيت بتقدير منخفض. كما أظهرت النتائج أنّ ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي على إستراتيجية التقبّل الفاعل والتجنب والمنع، وجود فروق ذات دلالة تُعزى لهذا المتغير في إستراتيجية التقبّل الظاهري ولصالح الذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الكلية ومتغيّر المسمى الوظيفي.
- أجرى (Ozdemir, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة آراء مديري المدارس الثانوية في ممارسة سلوك المعارضة التنظيمية لدى المعلمين. والوقوف على الأسباب التي تؤدي إلى المعارضة التنظيمية، وكيف يسلك المعارضون، وما هي الآثار المترتبة على سلوك المعارضة، سواء على المعلمين أنفسهم أو على الإداريين أو على المدرسة. واستخدم الباحث منهج البحث النوعي، وطبقت الدراسة على (15) مديراً ممن يعملون في خمس مدارس ثانوية في أنقرة، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة المفتوحة، وتوصلت الدراسة إلى أن السبب الرئيس لممارسة سلوك المعارضة التنظيمية يتمثل في طبيعة بعض المهام التي تعطى للمعلمين، وعدم وجود مؤهلات كافية لممارسة الدور الوظيفي، والتحيز من قبل المديرين، ومقاومة التغيير، والقرارات التنظيمية، وانتشار المحسوبية، وعدم العدالة في توزيع وتخصيص المصادر التنظيمية، وعدم العدالة والشعور بالظلم، وأن المعلمين كانوا يفضلون ممارسة المعارضة اللفظية العلنية، وأن المديرين انقسموا في نظرتهم للمعارضة إلى قسمين فمنهم من تعامل مع المعارضة بشكل ايجابي، وكانوا يعتقدون أن المعارضة مصدراً من مصادر تحسين الشخصية والأداء، وبعضهم كان يرى أن للمعارضة أمر سلبي يؤثر على المدارس وله آثار مدمرة عليها.
- وأجرى كل من (Sraer & Thesmar, 2008) دراسة هدفت إلى تقصي المعارضة المثلى في المنظمات الإدارية، في كالفورنيا، حيث ركزت هذه الدراسة على عمليات صنع القرار، وكيفية اختبار المشاريع، والتكاليف المترتبة على تجاهل المسؤولية للمعارضة التنظيمية، وكذلك الفوائد في حال وجود معارضة مثالية. وتوصلت الدراسة إلى أن المعارضة المثالية هي التي يمكن الافادة منها في تعزيز تحقيق الأهداف، وتوفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات رائدة وعقلانية، وتوفير مصداقية لصانع القرار ومتخذة وتوفير بدائل الحلول اللازمة، وأكدت الدراسة أن تجاهل المعارضة سيؤدي بدوره إلى اضعاف الكفاءة

التنظيمية، كما أثبتت نتائج الدراسة أن المعارضة المثلى تتحقق وتكون مثمرة عندما يمتلك أصحاب العمل وصناع القرار سلطة حقيقية ولديهم قدرة على تقبل المعارضة تقبلاً حقيقياً يمكنهم من تلبية مطالب المعارضة والتعامل معها كظاهرة صحية للتنظيم الإداري.

- أما (Graner, 2006) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة رسائل التعبير المستخدمة في المعارضة التنظيمية، وآليات الاتصال بين المعارضة في التنظيمات الإدارية، وتأثير العلاقات وخلق التعاطف مع المعارضة، وكيف يلعب التأثير العاطفي في حفز المعارضين وكسب جماهير المعارضة، وتوصلت الدراسة إلى أن مجموعة من الأهداف التي تضمنتها رسائل المعارضة مثل تأكيد الذات، ومبررات المعارضة، وطرح الحلول للقضايا التي تثير المعارضة، وعرض المشاعر، وايجاد التحالفات، وأن كثيراً من رسائل المعارضة المستخدمة كانت تؤكد على المحافظة على هوية المعارضين، وكسب التأييد العاطفي من قبل الآخرين للمساعدة في تحقيق أهداف المعارضة التنظيمية، وأكدت النتائج أن التأثيرات الشخصية للمعارضين في رسائلهم المختلفة كانت مثمرة، وأن جودة الرسائل اللفظية ذات أثر بالغ في كسب زملاء العمل إلى جانب المعارضة وتبني مطالبها، كما توصلت الدراسة إلى أن المواقف الشخصية والتأثيرات الشخصية كانت أكثر أهمية من غيرها في التأثير على المعارضين.
- وأجرى (Kassing, 1998) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس لتفعيل كيفية تعبير العاملين لفظياً عن معارضتهم لبعض الظواهر التنظيمية، وتطوير مقياس للمعارضة التنظيمية واختباره في سلسلة من الدراسات التي تهدف إلى تطوير أدلة وبراهين على صدقه وثباته، وقد أشارت النتائج إلى أن العاملين يعبرون عن معارضتهم وفق ثلاث منهجيات محددة هي المعارضة اللفظية المفصلية، والمعارضة العدائية الكامنة والمعارضة الاستبدالية.
- أما (Schultz, 1992) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تطوير مقياس لمعرفة تصورات العاملين لمدى اعتراف المنظمات الإدارية بالمعارضة التنظيمية، إذ تعد هذه الأداة وسيلة لتزويد المنظمات بالتغذية الراجعة المناسبة لمنظماتهم، كما تحث الباحثين على اجراء مزيد من الدراسات لاختبار وفحص النظريات المتعلقة بتقبل المنظمات الإدارية للمعارضة التنظيمية في مختلفة المنظمات الإدارية، وتكون مجتمع الدراسة من (190) عاملاً مصرفياً في الولايات المتحدة الأمريكية وفي ولاية كالفورنيا تحديداً، إذ قام كل من العاملين في المصارف تعبئة استبانة حول تقبل المنظمات الإدارية للمعارضة والاعتراف بها، كما تم تعبئة مقياس حقوق الموظفين ومقياس للرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الاعتراف بالمعارضة وتقبلها واعتمادها وبين حرية الآراء وحقوق الموظفين والرضا الوظيفي، إذ تبين أنه كلما زادت اعتمادية المعارضة التنظيمية وتقبلها والاعتراف بها زاد رضا العاملين الوظيفي.

التعليق على مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة:

- أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في مجال الأدب النظري المتعلق بالدراسة وخصوصاً ما طرحته دراسات (Kassing, 2002), (Kassing, 2000), (Kassing, 1997) ودراسة (Goodboy et al., Goodboy et al., 2008) ودراسة (Murta, 2006), (Eilerman, 2011) و (Robert, 2005) و (Ozdemir, 2011) و (Garner, 2006) و(Schults, 1992) وذلك في فرز متغيرات الدراسة والوقوف على أهم المفاهيم المتعلقة بالمعارضة التنظيمية وتطوير أداة الدراسة التي تضمنت مظاهر المعارضة التنظيمية والتعليق على نتائج الدراسة وتبريرها.
- التقت الدراسة مع الدراسات السابقة فيما توصلت إليه الدراسات السابقة وخصوصاً دراسات (Kassing, 1997, 2000, 2002) في فرز مظاهر المعارضة التنظيمية الثلاث، اللفظية، والكامنة، والاستبدالية كون هذه الدراسة سعت إلى الوقوف على مظاهر المعارضة التنظيمية.
- تفردت الدراسة في أنها الدراسة العربية الوحيدة على – حد علم الباحث – التي تناولت هذا الموضوع في البيئة العربية التربوية وفي ميدان التعليم العالي تحديداً.

الطريقة والإجراءات

فيما يلي عرض مفصل لأهم الطرق والإجراءات المتخذة في هذه الدراسة، وتتضمن عرضاً لمجتمع الدراسة ومجتمعها، وطريقة اختيارها، ومتغيرات الدراسة، وإجراءات الصدق والثبات، والإجراءات التي قام بها الباحث لتنفيذ الدراسة والحصول على البيانات اللازمة والمعالجة الإحصائية المستخدمة وكما يلي:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث لغايات تحقيق أهداف هذه الدراسة وأسئلتها منهج البحث المسحي الوصفي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة والبالغ عدهم (547) عضو هيئة تدريس، إذ تم الوصول إلى (480) استبانة صالحة للتحليل والجدول (1) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	403	84.0
أنثى	77	16.0
الرتبة		
أستاذ	182	37.9
أستاذ مشارك	178	37.1
أستاذ مساعد	120	25.0
الكلية		
علمية	239	49.8
إنسانية	241	50.2
المسمى الوظيفي		
عضو هيئة تدريس	375	78.1
عضو هيئة تدريس إداري	105	21.9
المجموع	**480**	**100.0**

أداة الدراسة:

تضمنت أداة الدراسة أسئلة الدراسة والمكونة من :

القسم الأول: المعلومات الديمغرافية، والمكونة من : الجنس، الرتبة، الكلية، المسمى الوظيفي.

القسم الثاني : أسئلة الدراسة والمتعلقة بمظاهر المعارضة، والتي تتمثل في المجالات الآتية:

- المجال الأول : المعارضة العلنية، ويتمثل بالفقرات (1-7).
- المجال الثاني: المعارضة الكامنة، ويتمثل بالفقرات (8-14).
- المجال الثالث: المعارضة الاستبدالية، ويتمثل بالفقرات (15-20).

صدق أداة الدراسة:

لقد تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة والجامعات الأردنية من أصحاب الاختصاص، للتحقق من مدى صدق فقراتها، وقد تم الأخذ بآرائهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة، على نحو دقيق يحقق التوازن بين مضامين الاستبانة في فقراتها، وعبّروا عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها، مما يؤكد صدق الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة معادلة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا حيث كانت قيم كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة وفقراتها وللاستبانة بشكل عام أعلى من (85%) وهي نسبة مقبولة في البحوث والدراسات، حيث تراوحت قيم الثبات من (98.5 – 99.6) والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا

متغيرات الدراسة	الفقرات	قيمة معامل الثبات
المعارضة العلنية	7-1	98.5
المعارضة الكامنة	14-8	99.2
المعارضة الاستبدالية	20-15	99.6
مظاهر المعارضة ككل	20-1	98.5

إجراءات الدراسة:

مرت عملية إعداد أداة الدراسة بالخطوات الأتية:

1- الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة "**مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة**"، وقد استفاد الباحث من بعض الدراسات كدراسة (Garner, 2006), (Roberto, 2005), (Kassing, 1999, 2000).

2- بناء محاور وفقرات الإستبانة بحيث تتماشى وأسئلة الدراسة.

3- تحكيم الإستبانة من قبل مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء ملاحظاتهم.

6- توزيع استبانة الدراسة على (مجتمع الدراسة).

7- جمع الاستبانات وفرزها.

8- إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجة الإحصائية لها بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج.

9- عرض النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على العديد من المتغيرات:

أولاً: المتغيرات المستقلة: والتي تتمثل في النوع الاجتماعي، والرتبة، والكلية، والمسمى الوظيفي.

ثانياً: المتغيرات التابعة: مظاهر المعارضة : (المعارضة العلنية، والمعارضة الكامنة، والمعارضة الاستبدالية)

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة وفرضياتها تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك استخدم اختبار كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات أداة الدراسة، واختبار Independent Sample T-test واختبار التباين الأحادي One Way ANOVA، واختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية لاختبار فرضيات الدراسة.

وقد تم الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة المستقلة والفقرات المكونة لكل مجال، وقد تم مراعاة أن يتدرج مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة كما يلي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
5	**4**	**3**	**2**	**1**

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي: (3.68 – فما فوق: مرتفع)، (2.34-3.67: متوسط)، (2.33 – فما دون : منخفض). وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي :

(5-1) / 3 = 4 / 3 = 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 + 1.33 = 2.33، ويكون المستوى المتوسط من 2.34 + 1.33 = 3.67، ويكون المستوى المرتفع من 3.68 – 5

عرض النتائج:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن "**مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة**"، وفيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. <u>السؤال الأوَّل:</u> ما مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد

مجتمع الدراسة عن " مظاهر المعارضة التنظيمية لديهم، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة عن "مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة" مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	المعارضة العلنية	3.93	1.02	1	مرتفع
3	المعارضة الكامنة	2.73	1.22	2	متوسط
2	المعارضة الاستبدالية	2.00	1.27	3	منخفض
المتوسط العام الحسابي		2.89	0.55		متوسط

يتضح من الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لـ (**مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة**)، تراوحت ما بين (3.93 و 2.00)، حيث حازت مظاهر المعارضة ككل على متوسط حسابي إجمالي (2.89)، بتقدير متوسط، وقد حاز المجال رقم (1) على أعلى متوسط حسابي إذ بلغ (3.93)، وبانحراف معياري (1.02)، وقد نص المجال على (المعارضة العلنية)، وفي المرتبة الثانية جاء المجال رقم (2) بمتوسط حسابي بلغ (2.73) وانحراف معياري (1.22) وبتقدير متوسط أيضاً، نص المجال على (المعارضة الكامنة). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال (المعارضة الاستبدالية)، بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.55)، وبتقدير منخفض. **وهذا يفسر أن أكثر مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة كانت المعارضة العلنية، ومن ثم جاءت المعارضة الكامنة، وتلتها المعارضة الاستبدالية.**

- **المجال الأول: المعارضة العلنية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن المجال الأول من مجالات مظاهر المعارضة التنظيمية (المعارضة العلنية والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة عن فقرات مجال (المعارضة العلنية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	اعترض على الأحداث التي تثير المعارضة في الجامعة علناً دون تردد.	3.98	1.03	1	مرتفع
3	أنأى في تعبيري العلني عن المعارض3ة عن مصالحي الشخصية وأقدم المصلحة العامة للجامعة.	3.95	1.03	2	مرتفع
2	أحرص على المبادئ التي تحكم العمل عند قيامي بالمعارضة.	3.94	1.04	3	مرتفع
4	استند إلى الحجج والدلائل المنطقية والمقنعة إزاء الأحداث التي اعترض عليها علناً في الجامعة.	3.93	1.08	4	مرتفع
5	لدي رؤية مشتركة حول أسباب المعارضة أعلنها واتفق بها مع زملائي الذين يعلنون معارضتهم.	3.90	1.10	5	مرتفع
7	استشهد ببعض النصوص القانونية والأنظمة والتعليمات التي تعزز مطالب معارضتي العلنية.	3.89	1.10	6	مرتفع
6	أعمل وزملائي على تطوير عبارات المعارضة التي نعلنها لتصبح شعارات تحمل مطالب واضحة.	3.88	1.11	7	مرتفع
المتوسط العام الحسابي		3.93	1.02		مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمجال (المعارضة العلنية)، تراوحت ما بين (3.98 و 3.88)، حيث حاز المجال على متوسط حسابي إجمالي (3.93)، وهو من المستوى المرتفع، وقد حازت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.98)، وبانحراف معياري (1.03)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (اعترض على الأحداث التي تثير المعارضة في الجامعة علناً دون تردد)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (1.03) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (أنأى في تعبيري العلني عن المعارضة عن مصالحي الشخصية وأقدم المصلحة العامة للجامعة).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (6) بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (1.11)، وهو من المستوى المرتفع حيث نصت الفقرة على أن (أعمل وزملائي على تطوير عبارات المعارضة التي نعلنها لتصبح شعارات تحمل مطالب واضحة). **وهذا يفسر أن مستوى المعارضة العلنية جاء بتقدير مرتفع المستوى من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة في جامعة مؤتة.**

- **المجال الثاني: المعارضة الكامنة**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن المجال الثاني من مجالات مظاهر المعارضة التنظيمية (الكامنة) والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة عن فقرات مجال (المعارضة الكامنة) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
9	أتحاور خفية مع من أثق بهم من زملاء العمل حول الأحداث التي تثير معارضتي.	2.81	1.22	1	متوسط
10	أعيش حالة من عدم الرضا الضمني عن الأحداث المثيرة للمعارضة في الجامعة ودونما أي تعبير.	2.80	1.24	2	متوسط
11	أميل إلى استخدام عبارات السخرية والتهكم غير الصريحة إزاء الأداث التي اعترض عليها.	2.76	1.25	3	متوسط
8	أخشى أن أعبر عن معارضتي بشكل علني.	2.72	1.25	4	متوسط
12	يقلل اخفائي للمعارضة من دافعيتي نحو العمل.	2.71	1.27	5	متوسط
14	أخفي معارضتي لإدراكي بأن رئاسة الجامعة لا تحبذها ولا تعترف بها.	2.68	1.25	6	متوسط
13	أحاول أن أفشل الاجراءات والممارسات التي اعترض عليها بشكل خفي.	2.66	1.27	7	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	2.73	1.22		متوسط

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لـ (المعارضة الكامنة)، تراوحت ما بين (2.81 و 2.66)، حيث حاز المجال على متوسط حسابي إجمالي (2.73)، وبتقدير متوسط، وقد حازت الفقرة رقم (9) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.81)، وبانحراف معياري (1.22)، وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (أتحاور خفية مع من أثق بهم من زملاء العمل حول الأحداث التي تثير معارضتي)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (1.24) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (أعيش حالة من عدم الرضا الضمني عن الأحداث المثيرة للمعارضة في الجامعة ودونما أي تعبير). وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (13) بمتوسط حسابي (2.66) وبانحراف معياري (1.27)، وهو من المستوى المتوسط حيث نصت الفقرة على أن (أحاول أن أفشل الاجراءات والممارسات التي اعترض عليها بشكل خفي).

- **المجال الثالث: المعارضة الاستبدالية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن المجال الثالث من مجالات المعارضة التنظيمية (الاستبدالية) وعلى النحو الآتي:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة عن فقرات مجال (المعارضة الاستبدالية) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
15	أبوح بمعارضتي عن الأحداث التي تثير المعارضة لأصدقاء خارج نطاق عمل الجامعة.	2.03	1.30	1	منخفض
18	أتكتم على إظهار معارضتي لأي كان داخل سياق الجامعة.	2.01	1.30	2	منخفض
16	أبرز معارضتي للأحداث التي تثير المعارضة لأصدقائي خارج الجامعة.	2.00	1.31	3	منخفض
17	أعبر عن عدم رضاي عن الأحداث المثيرة للمعارضة لأسرتي والمقربين مني فقط.	2.00	1.30	4	منخفض
19	أشعر بخطورة الإفصاح عن معارضتي داخل سياق العمل في الجامعة.	2.00	1.26	5	منخفض
20	أعبر عن معارضتي للمراجعين من خارج الجامعة.	1.98	1.27	6	منخفض
	المتوسط العام الحسابي	2.00	1.27		منخفض

يتضح من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لـ (المعارضة الاستبدالية)، تراوحت ما بين (2.03 و 1.98)، حيث حاز المجال على متوسط حسابي إجمالي (2.00)، وبتقدير منخفض، وقد حازت الفقرة رقم (15) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.03)، وبانحراف معياري (1.30)، وبتقدير منخفض، وقد نصت الفقرة على (أبوح بمعارضتي عن الأحداث التي تثير المعارضة لأصدقاء خارج نطاق عمل الجامعة)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (18) بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (1.30) وبتقدير منخفض، حيث نصت الفقرة على (أتكتم على إظهار معارضتي لأي كان داخل سياق الجامعة).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (20) بمتوسط حسابي (1.98) وبانحراف معياري (1.27)، وبتقدير منخفض حيث نصت الفقرة على (أعبر عن معارضتي للمراجعين من خارج الجامعة.).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المبحوثين تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، نوع الكلية، المسمّى الوظيفي)؟

- متغيّر النوع الاجتماعي:

تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T- test للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة التي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7) اختبار العينة المستقلة Independent Sample T – test للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة التي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المصدر	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجتمع	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
المعارضة العلنية	ذكر	4.12	0.91	403	478	10.807	*0.000
	أنثى	2.89	0.96	77			
المعارضة الكامنة	ذكر	2.52	1.10	403	478	9.293-	*0.000
	أنثى	3.83	1.24	77			
المعارضة الاستبدالية	ذكر	1.77	1.07	403	478	9.959-	*0.000
	أنثى	3.21	1.59	77			

***دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)**

يلاحظ من الجدول (7) **وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة العلنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي**، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعارضة العلنية لاستجابات الذكور (4.12)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعارضة العلنية لاستجابات الإناث (2.89)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (T) (10.807) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، ويلاحظ أن الفروقات كانت لصالح الذكور.

ويظهر من الجدول (7) **وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة الكامنة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي**، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعارضة

الكامنة لاستجابات الذكور (2.52)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعارضة الكامنة لاستجابات الإناث (3.83)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (T) (-9.293) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، ويلاحظ أن الفروقات كانت لصالح الإناث.

ويتضح من الجدول (7) **وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة الاستبدالية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي**، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعارضة الاستبدالية لاستجابات الذكور (1.77)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعارضة الاستبدالية لاستجابات الإناث (3.21)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (T) (-9.959) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، ويلاحظ أن الفروقات كانت لصالح الإناث.

- متغيّر الرتبة العلمية:

تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة تعزى لمتغير الرتبة العلمية، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8) اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة تعزى لمتغير الرتبة العلمية

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	الدلالة الإحصائية Sig.
المعارضة العلنية	**بين المجموعات**	148.663	2	74.332	99.794	*.000
	داخل المجموعات	355.292	477	.745		
	المجموع	503.955	479			
المعارضة الكامنة	**بين المجموعات**	295.482	2	147.741	167.948	*.000
	داخل المجموعات	419.609	477	.880		
	المجموع	715.091	479			
المعارضة الاستبدالية	**بين المجموعات**	261.045	2	130.523	119.230	*.000
	داخل المجموعات	522.177	477	1.095		
	المجموع	783.222	479			

*** دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)**

يظهر من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعارضة العلنية تعزى لمتغير الرتبة العلمية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (99.794) وبدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ويلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعارضة الكامنة تعزى لمتغير الرتبة العلمية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (167.948) وبدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ويتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعارضة الاستبدالية تعزى لمتغير الرتبة العلمية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (119.230) وبدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).

وللتعرف على الفروقات في المعارضة العلنية كانت لصالح أي فئة من فئات الرتبة العلمية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، فقد تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe Test للتعرف على الفروق بين المعارضة العلنية تعزى لمتغير الرتبة العلمية

(I)الرتبة	(J)الرتبة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الإحصائية
أستاذ	أستاذ مشارك	-.06977-	.745
	أستاذ مساعد	1.24884*	*.000
أستاذ مشارك	أستاذ	.06977	.745
	أستاذ مساعد	1.31861*	*.000
أستاذ مساعد	أستاذ	-1.24884*	*.000
	أستاذ مشارك	-1.31861*	*.000

يتضح من الجدول (9) أن كانت الفروقات في المعارضة العلنية لصالح استجابات فئة الرتبة العلمية (أستاذ مشارك، ومن ثم كانت الفروقات لصالح الرتبة العلمية أستاذ).

وللتعرف على الفروقات في المعارضة الكامنة كانت لصالح أي فئة من فئات الرتبة العلمية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، فقد تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe Test للتعرف على الفروق بين المعارضة الكامنة تعزى لمتغير الرتبة العلمية

(I)الرتبة	(J)الرتبة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الإحصائية
أستاذ	أستاذ مشارك	.05488	.857
	أستاذ مساعد	-1.78397*	.000
أستاذ مشارك	أستاذ	-.05488-	.857
	أستاذ مساعد	-1.83886*	.000
أستاذ مساعد	أستاذ	1.78397*	.000
	أستاذ مشارك	1.83886*	.000

يتضح من الجدول (10) أن كانت الفروقات في المعارضة الكامنة لصالح استجابات فئة الرتبة العلمية (أستاذ مساعد).

وللتعرف على الفروقات في المعارضة الاستبدالية كانت لصالح أي فئة من فئات الرتبة العلمية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، فقد تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe Test للتعرف على الفروق بين المعارضة الاستبدالية تعزى لمتغير الرتبة العلمية

(I)الرتبة	(J)الرتبة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الاحصائية
أستاذ	أستاذ مشارك	.11685	.571
	أستاذ مساعد	-1.64130*	*.000
أستاذ مشارك	أستاذ	-.11685-	.571
	أستاذ مساعد	-1.75815*	*.000
أستاذ مساعد	أستاذ	1.64130*	*.000
	أستاذ مشارك	1.75815*	*.000

يتضح من الجدول (11) أن كانت الفروقات في المعارضة الاستبدالية لصالح استجابات فئة الرتبة العلمية (أستاذ مساعد).

- متغيّر الكلية:

تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T- test للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة يعزى لمتغير الكلية، والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12) اختبار العينة المستقلة Independent Sample T - test للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة يعزى لمتغير الكلية

المصدر	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجتمع	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
المعارضة العلنية	علمية	4.03	0.93	239	478	2.163	*0.031
	إنسانية	3.83	1.11	241			
المعارضة الكامنة	علمية	2.72	1.26	239	478	0.191-	0.849
	إنسانية	2.74	1.18	241			
المعارضة الاستبدالية	علمية	1.93	1.28	239	478	1.143-	0.254
	إنسانية	2.07	1.28	241			

***دالة احصائياً عند مستوى (0.05)**

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة العلنية تعزى لمتغير الكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعارضة العلنية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة في الكليات العلمية (4.03)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعارضة العلنية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة في الكليات الإنسانية (3.83)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (T) (2.163) بمستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05)، ويلاحظ أن الفروقات كانت لصالح الكليات العلمية.

ويظهر من الجدول (12) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة الكامنة والاستبدالية تعزى لمتغير الكلية.

- متغيّر المسمّى الوظيفي:

تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T- test للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة يعزى لمتغير المسمى الوظيفي، والجدول (13) يوضح ذلك:

الجدول (13) اختبار العينة المستقلة Independent Sample T – test للتعرف على الفروق بين مظاهر المعارضة يعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المصدر	المسمى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجتمع	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
المعارضة العلنية	عضو هيئة تدريس	3.83	1.07	375	478	3.977-	*0.000
	عضو هيئة تدريس إداري	4.27	0.78	105			
المعارضة الكامنة	عضو هيئة تدريس	2.96	1.28	375	478	8.022	*0.000
	عضو هيئة تدريس إداري	1.94	0.45	105			
المعارضة الاستبدالية	عضو هيئة تدريس	2.19	1.37	375	478	6.370	*0.000
	عضو هيئة تدريس إداري	1.33	0.42	105			

***دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول (13) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة العلنية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت الفروقات لصالح (أعضاء هيئة التدريس الإداريين).

ويظهر من الجدول (13) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة الكامنة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ويلاحظ أن الفروقات لصالح (أعضاء هيئة التدريس).

ويتضح من الجدول (13) وجود فروقات ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المعارضة الاستبدالية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ويلاحظ أن كانت الفروقات لصالح (أعضاء هيئة التدريس).

مناقشة نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مظاهر المعارضة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟

1- أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لإجابات المبحوثين عن مظاهر المعارضة التنظيمية العلنية جاءت بتقدير مرتفع، بينما جاءت إجاباتهم عن مظاهر المعارضة التنظيمية الكامنة بتقدير متوسط، تلتها إجاباتهم عن مظاهر المعارضة التنظيمية الإستبدالية بتقدير منخفض.

- مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة يميلون إلى استخدام مظاهر المعارضة العلنية أكثر من استخدامهم لمظاهر المعارضة الكامنة والاستبدالية، وقد يعزى ذلك إلى عدة أمور منها: أن جل أعضاء مجتمع الدراسة هم من أعضاء هيئة التدريس المثبتين في الخدمة الدائمة مما يجعلهم لا يخشون شيئاً في إعلان معارضتهم والمجاهرة بها.
- إن أعضاء هيئة التدريس استطاعوا أن يحققوا دعم زملائهم، من خلال إشعارهم بأهمية إعلان معارضتهم، والنتائج المترتبة على إظهار هذه المعارضة، وبالتالي يعد هذا الدعم مصدراً مهماً من مصادر إعلان معارضتهم وهذا ما أكدته دراسة (Garner, 2006), (Roberto, 2005) .
- إن قوة الحجج التي يمتلكونها كمبرر من مبررات المعارضة، وقدرتهم على المحاججة والجدل في القضايا التي تثير معارضتهم تجعلهم يميلون إلى إشهار هذه المعارضة وإعلانها وهذا ما أكدته دراسات (Kassing, 1999).
- إن أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة يمتلكون مراكز سيطرة داخلية وبالتالي هذا ما دفعهم إلى أن تكون معارضتهم علنية ليست استبدالية ولا كامنة وهذا ما عززته دراسات (Kassing, 1999, Robbins, 2005).
- وقد تكون علاقة أعضاء هيئة التدريس بقيادة الجامعة الأكاديمية علاقة ايجابية تعطيهم سقفاً من الحرية يمكنهم من إعلان معارضتهم لأن علاقة الرئيس بالمرؤوسين كما يرى (Kassing, 2000) تعد عاملاً مهماً في اختيار لون

المعارضة التنظيمية، إذ أن شعور المرؤوسين بالثقة يجعلهم يختارون المعارضة التنظيمية العلنية.

وقد التقت نتائج الدراسة مع دراسة (Ozdemir, 2011) التي توصلت إلى أن المعلمين في المدارس التي أجريت عليها الدراسة كانوا يفضلون المعارضة التنظيمية العلنية ومع دراسة (Kassing, 1998) في أن المعارضين يعبرون عن معارضتهم وفق ثلاث منهجيات هي: المعارضة اللفظية المفصلية، والمعارضة العدائية الكامنة، والمعارضة الاستبدالية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات المبحوثين عن مظاهر المعارضة التنظيمية تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، نوع الكلية، المسمّى الوظيفي)؟

* **متغير النوع الاجتماعي:** أثبتت نتائج الدراسة ما يلي:

- إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إجابات المبحوثين عن مظاهر المعارضة التنظيمية العلنية تعزى لمتغير النوع الإجتماعي ولصالح الذكور مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس الذكور في جامعة مؤتة يميلون إلى إعلان معارضتهم بينما تميل الإناث من أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام المعارضة الكامنة والاستبدالية، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الإناث وخصوصية المجتمع الذي أجريت عليه الدراسة، في أن العادات والتقاليد تحظر على المرأة أن تنضم إلى المعارضين الذين يعلنون معارضتهم ويواجهون الآخرين لإعلان هذه المعارضة، ولا تستطيع الأنثى لخصوصية هذا المجتمع أن تلجأ إلى هذا النوع من المعارضة، الأمر الذي يدفعها إلى أن تعبر عن معارضتها تعبيراً كامناً أو استبدالياً.
- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إجابات المبحوثين عن مظاهر المعارضة التنظيمية الكامنة والاستبدالية تعزى لمتغير النوع الإجتماعي ولصالح الإناث. مما يعني أن الإناث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة يملن إلى استخدام المعارضة الكامنة والاستبدالية، وقد يعزى ذلك كما أسلفنا إلى خصوصية الإنثى في المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة وعدم قدرتها على القيام بمتطلبات المعارضة العلنية التي تقتضي عقد اجتماعات غير رسمية ولقاءات خارج أوقات الدوام الرسمي، واعتصامات، وحوارات مكثفة مع قيادة الجامعة، لذا تجد الأنثى بأن المعارضة الكامنة والاستبدالية هي الأنسب لها، وقد يفسر ذلك أن مواضع السيطرة لدى الإناث قد تكون خارجية نتيجة ارتباطاتها الأسرية مما يجعلها تعزف عن المشاركة في المعارضة العلنية.

* **متغير الرتبة العلمية:** حيث أثبتت نتائج الدراسة ما يلي:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إجابات المبحوثين عن مظاهر المعارضة تعزى لمتغير الرتبة العلمية وعلى النحو الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إجابات المبحوثين عن مظاهر المعارضة العلنية تعزى لمتغير الرتبة العلمية ولصالح (رتبة أستاذ مشارك، ورتبة أستاذ). مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة ممن هم برتبة أستاذ مشارك وأستاذ يميلون إلى استخدام المعارضة العلنية أكثر من غيرهم، وقد يعزى ذلك إلى أن هاتين الفئتين هما أكثر أمنا وظيفياً من غيرهم الأمر الذي يجعلهم يميلون إلى استخدام المعارضة العلنية، لأنهم لا يخشون شيئاً يؤثر على مستقبلهم الوظيفي جراء إعلان معارضتهم هذا من جانب ومن جانب آخر قد تكون خبرتهم في ممارسة هذا اللون من المعارضة والنتائج المترتبة عليه قد عزز ثقتهم بأنها المعارضة الأفضل لتحقيق المكاسب المنظمية والشخصية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إجابات المبحوثين عن مظاهر المعارضة الكامنة والاستبدالية تعزى لمتغير الرتبة العلمية ولصالح (رتبة أستاذ مساعد) وبناء عليه ترفض الفرضية الصفرية. مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة ممن هم برتبة أستاذ مساعد يميلون إلى استخدام المعارضة التنظيمية الكامنة والاستبدالية وقد يعزى ذلك إلى وضعهم الوظيفي إذ أنهم ما زالوا غير مثبتين في الخدمة الدائمة مما يجعلهم يميلون إلى استخدام المعارضة الكامنة والاستبدالية أكثر من استخدامهم للمعارضة العلنية التي تتطلب شيئاً من المواجهة مع قيادة الجامعة بينما يميل من هم برتبة أستاذ ورتبة أستاذ مشارك إلى استخدام المعارضة التنظيمية العلنية، لأنهم مثبتون في

الخدمة الدائمة، لذا فهم لا يخشون شيئاً على مستقبلهم الوظيفي ويجاهرون بمعارضتهم.

* **متغير الكلية:** حيث أثبتت نتائج الدراسة ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات المبحوثين على مظاهر المعارضة التنظيمية تعزى لمتغير الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات المبحوثين على مظاهر المعارضة الكامنة والاستبدالية تعزى لمتغير الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات المبحوثين عل مظاهر المعارضة العلنية تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية.

وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية أكثر ميلاً لاستخدام المعارضة التنظيمية العلنية من أعضاء هيئة التدريس في الكلية الإنسانية، لأنهم يشعرون بأنهم مكون مهم من مكونات الجامعة، نظراً لندرة تخصصاتهم، وحاجة الجامعة الملحة إليهم، وتشكل تخصصاتهم مصدراً مهماً وجاذباً من مصادر دخل الجامعة، وأن لديهم فرصاً كثيرة في مواقع أخرى، لذا فإن المجاهرة بالمعارضة تحقق لهم ولزملائهم مكاسب كثيرة وفي كثير من الأحيان تذعن الجامعة لمطالبهم أكثر من غيرهم الذين لا تتوفر لديهم تلك الفرص.

* **متغيّر المسمّى الوظيفي:** حيث أثبتت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات المبحوثين على مظاهر المعارضة العلنية، لصالح أعضاء هيئة التدريس الإداريين.

وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس الإداريين هم أقرب للمشاركة في اتخاذ القرار بحكم عملهم الإداري، وبذا لا بد لهم من أن يعلنوا معارضتهم التنظيمية عند مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تعرض عليهم، ناهيك عن أن جلهم من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخدمة الطويلة، ومثبتين في الخدمة الأمر الذي يدعم موقفهم، ويجعلهم لا يخشون من إظهار معارضتهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات المبحوثين على مظاهر المعارضة الكامنة والاستبدالية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس غير الإداريين يميلون إلى استخدام المعارضة الكامنة والاستبدالية، لبعدهم عن اتخاذ القرار ولأن جلهم من أعضاء هيئة التدريس غير المثبتين في الخدمة، ومن أصحاب الخدمات القصيرة في الجامعة، الأمر الذي يجعلهم يميلون إلى استخدام المعارضة الكامنة والاستبدالية.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث فيما يلي:

- ضرورة اعتراف إدارة جامعة مؤتة بالمعارضة التنظيمية واعتمادها كمصدر من مصادر الإصلاح الإداري في الجامعة.
- إعطاء أعضاء هيئة التدريس سقفاً أعلى من الحرية لاستخدام مظاهر المعارضة التنظيمية العلنية في التعبير عن مطالبهم.
- أن تكون هذه الدراسة عتبة لدراسات أخرى تتعلق بمجال المعارضة التنظيمية واستراتيجيات التعامل معها في المؤسسات التربوية الأخرى.

المراجع

الخوالدة، عابد أحمد. (2016). **إستراتيجيات إدارة المعارضة في جامعة مؤتة كما يراها أعضاء هيئة التدريس**، دراسات العلوم التربوية، المجلّد 43 العدد (1) ص341-360.

الطويل، هاني عبد الرحمن (1999). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، عمان، الأردن، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.

Canning S. K. (1992). The Voice of the Loyal manager: Distinguishing attachment from commitment. **Employee Responsibilities and Rights Journal**, *5, 261 – 272*.

Cheney, G. (1995) Democracy in the workplace: The organization and practice from the perspective of communication. **Journal of Applied Communication Research,** 23, 167 – 200.

Chiles, A.M., Zorne, T.E. (1995). Empowerment in organizations: employee's perceptions of the influences of empowerment. **Journal of**

Kassing, J.W (1998). Development and validation of the organizational dissent scale (http://mca.sagepub.com/content/12/21/183.short) Retrieved April 5, 2016.

Kassing, J.W. (2001). "From the look of things: Assessing perceptions of organizational dissenters" **Communication research 21**, 553-574.

Ozdemir, M. (2011) opinions of high school administrators on teacher's organizational dissent behaviors. **Educational Sciences: Theory & practice**, 11 (4), 1905-1908.

Redding, W.C. (1985). Rocking boats, blowing whishteles, and teaching speech communication. **Communication Education**, 34, 245-258.

Reeves, D. (2011). Skeptics and Cynics. **American School Board Journal**. Retrieved from (http://www.asbj.com) Retrieved April 17 2016.

Robbins, S.P. (2005). **Organizational, Behavior** New Jersey: Pearson Education, Inc.

Roberto, M.A. (2005). **Why great leaders don't take yes for answer**. New Jersey: person Education, Inc.

Schults, B.M. (1992). **Development of a scale to measure an organizations' tolerance for dissent,** unpublished master's thesis. San Jose State University.

Shahinpoor, N., & matt, B.F. (2007). The power of one: dissent and organizational life. *Journal of Business Ethics, 74. 37 – 48*.

Sraer, D., Themar. D. (2008). Optimal dissentin organization. **Review of Economic Studies (2009)** 76, 761 – 794.

Stanley, J.D. (1981) Dissent in organizations. **The Academy of Management Review**, 6 (1), 13-19.

Applied Communication Research, 23, 1-25.

Duncan, J.E. 2002. Organizational identification: **An insight into republic bank and trust university of Kentucky**, 171p.

Eiler man, D. (2006). **Conflict: personal dynamics and choice** (http://www.mediate.com/articles/eilermanl) 2. (FM) Retrieved April 10, 2016.

Farrell, D., & Rusbult, C.E. (1992) Exploring the exist, voice, loyalty, and neglecty pology: the influence of job satisfaction, quality of alternatives, and investment size. **Employee Responsibilities and rights Journal**. 5: 201-218.

Garner, J.T. (2006). When things go wrong at work: **Expression of organizational dissent as interpersonal influence a dissertation. Submitted to the office of Graduate studies of Texas A & M University** in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

Goodboy, A.K., Chory, R.M., & Dunleavy, K.N. (2008) Organizational dissent as function of organizational justice. **Communication research reports**, 2 (4), 255-265.

Gordon, M. (2008). Toward a pedagogy of dissent. **Encounter Education for Meaning and Social Justice**, 21 (2) 20-27.

Hegestrom, T.G. (1990). Mimetic and dissent Conditions in organizational rhetoric. **Journal of Applied Communication Research 8**, 1-52.

Kassing, J. W. (1997). Articulating antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. **Communication studies (48)**, 311-332.

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.