



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد: شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجلات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٨/٦٣٤٠ م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(ISSN 1687-2649) (print) :

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية.
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الابحاث الأصلية والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي - جامعة سوهاج الجديدة - كلية التربية - سوهاج - جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة : ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ داخلي : ١٠١٢٢ محمول : ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين - ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بعد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين - إن وجدوا - يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلات من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر.

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٣٠٠) ثلاثمائة جنهما مصرياً فقط لاغير.

ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة جنهما رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (١٥) بخمسة عشر جنهما عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٢٠٠) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
١١	أ / جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حسوب رئيس قسم الرياضيات بجامعة زويل

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
٧	أ.د/ عبد التواب عبد الله عبد التواب	أسيوط			
٨	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
٩	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
١٠	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
١١	أ.د/ فتحي كامل زيادي	المنيا			
١٢	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٣	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
١٤	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
١٥	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	عين شمس	٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبدالجليل	أسيوط
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٦	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٧	أ.د/ إيمان عبدالحكيم الصافوري	حلوان	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسنين	سوهاج	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارج	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
١١	أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٣٧	أ.د/ ليلى حسني إبراهيم حسني	حلوان
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٤	أ.د/ خديجة بخيت	جدة	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٨	أ.د/ سرية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه	كفر الشيخ
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٤	أ.د/ عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرازق مختار محمود	أسيوط	٥٠	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٦	أ.د/ شاكر محمد فتحى	عين شمس
٢	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيري	حلوان	٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أحمد علي بديوي	حلوان	٧	أ.د/ عبد العال حامد عجوة	المنوفية
٢	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	سوهاج	٨	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي
٣	أ.د/ آمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٩	أ.د/ عواطف محمد حسانين	سوهاج
٤	أ.د/ حسنين محمد حسنين الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٥	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١١	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٦	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	١٢	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبداللاه	سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج			
٢	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج			
٣	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج			
٤	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان			

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	أ.د/ محمود عبد العاطي أ د / جمال على الدهشان	معامل التأثير العربي <i>Arab Impact Factor</i> "حلم أصبح واقعاً"	١٨ - ١
٢.	د/ أكرم فتحي مصطفى على	تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم	٧٨-١٩
٣.	د. آمنه قاسم إسماعيل قاسم د. سحر محمود محمد عبد الله	السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج	١٤٥-٧٩
٤.	الدكتور/ محمد محمود القسيم الدكتور/ خالد عبدالله الحموري	في القضايا البيو- اخلاقية لتنمية القيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في أمها	١٧٣-١٤٧
٥.	الدكتورة/ زينب محمد أمين محمد	ماوراء المزاج لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالذكاء الاجتماعي	٢٢٦-١٧٥
٦.	د/ عماد بن فاروق محمد العمارنه د/ عادل بن عبد الله القحطاني	تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولى في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية	٢٦٢-٢٢٧
٧.	د/ علي بن عوض علي الغامدي	تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب	٢٨٨-٢٦٣
٨.	د. فوزية بنت محمد بن ناصر الدوسري	مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية ورضاهن عنها	٣٢٦-٢٨٩
٩.	د/ محمود فوزي أحمد بدوي د. عماد نجم عبد الحكيم مصطفى	تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري مدخلاً لتطوير واقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية"	٤١٢-٣٢٧
١٠.	د/ عبدالعزيز بن محمد الغامدي	درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.	٤٤٣-٤١٣

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية



معامل التأثير العربي Arab Impact Factor

”حلم أصبح واقعاً”

إعداد

أ.د. / جمال علي الدهشان
عميد كلية التربية جامعة المنوفية
ونائب رئيس مشروع معامل التأثير العربي

أ.د. / محمود محمد العاطي
عميد البحث العلمي والدراسات العليا جامعة البحرين
ومدير مشروع معامل التأثير العربي

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

انطلاقاً من إن تقدم أمة من الأمم في النشاط العلمي، لا يكون إلا بلغة هذه الأمة - فلن تنهض أمه يرتبط قدرها بأهم أخرى - ومن ضرورة الاعتزاز بهويتنا العربية وتسجيل مجهود أبنائنا في البحث العلمي في منصات عربية بأدوات دولية.

يستاء الباحث العربي كثيراً من غياب الإنتاج البحثي المنشور باللغة العربية عن ساحة التصنيف العالمي تماماً ، فلا علم لدينا بحصول مجلة عربية الحرف واحدة على معامل تأثير عالمي ، في ظل وجود احتكار واضح تفرضه تومسون رويترز على تصنيف المجلات والدوريات وقصرها على المنشور باللغة الانجليزية ، بشكل أدى الى حرمان المجلات العربية من هذا الحق.

لقد أصبح من الاهمية ضرورة وجود جهة علمية تتولى تصنيف ووضع معايير للحكم على الانتاج العلمي المنشور باللغة العربية اسوة بمعامل التأثير العلمي الذي يقتصر على اوعية النشر المنشورة باللغة الانجليزية دون العربية من خلال إنشاء وحدة ومركز لعدد من المؤشرات الاحصائية ودراسات تحليل الاستشهادات المرجعية Citation Analysis للدوريات العلمية الصادرة باللغة العربية أسوة بقريناتها الأجنبية ونشر التقارير السنوية التي يمكن اعتمادها لمكافأة الباحثين وتقييم المؤسسات العلمية والتعليمية والبحثية وفق إنتاجية العاملين بها ونسبة الاستشهاد بأعمالهم المنشورة على المستويين العالمي والعربي، وهو ما عرف بمعامل التأثير العربي ، باعتباره منصة عالمية لتصنيف وتقييم المجلات المحكمة التي تنشر باللغة العربية.

وأخذا بالحكمة المستبشرة (لا تلعن الظلام وأوقد شمعة) نستصرخ مؤسساتنا بضرورة وضع معامل تأثير عربي يكون منارة لصناع القرار والمعنيين باستراتيجيات البحث العلمي في أوطاننا العربية عبر ما يوضحه من تقرير مهني دوري عن جودة المجلات الناطقة بالحرف العربي ، وتصنيف الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ولا يساورنا أدنى شك في أن عددا من مؤسساتنا يتربص ميلاد هذا الحدث العلمي الهام.

ويقف وراء الدعوة الى وجود معامل تأثير عربي للمجلات والبحوث المنشورة باللغة العربية مبررات عديدة من ابرزها :

١- كسر احتكار مؤسسات النشر العالمية واقتصارها على البحوث المنشورة باللغات غير العربية ، ووضع مجموع من الشروط المجحفة لأوعية النشر باللغة العربية ، والتي قد لا يكون لها علاقة بجودة النشر العلمي.

٢- افتقار المجلات التي تنشر باللغة العربية، وغالبيتها العظمى تنتمي للحقول الاجتماعية والتربوية والانسانيات، لجهة تصنيفية موحدة لتحديد معاملات تأثير لها، والذي يعد من أهم مشاكل المحتوى العربي المنشور.

- ٣- الحاجة الملحة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ، والمساهمة في خدمة المؤسسات البحثية والمراكز، والمجالس، والهيئات العلمية والعربية، والدولية، التي تفتقد حالياً للآليات الموضوعية اللازمة لتقويم الأبحاث والأوراق العلمية المنشورة باللغة العربية.
 - ٤- تأكيد أهمية الإعتزاز بهويتنا العربية وتسجيل مجهود الباحثين في الوطن العربي في محتوى عربي يعود على أمتنا العربية بالنفع، وحث الوقت ان ندعم النشر باللغة العربية إلى جانب النشر باللغة الإنجليزية، فمعامل التأثير العربي منصة عربية بأدوات عالمية لنشر أبحاث علمية رصينة بلغة المنطقة.
 - ٥- تشجيع العلماء والباحثين على خوض غمار البحوث ذات الصبغة المحلية والإقليمية، والتي ربما لا تروق للدوريات الإنجليزية عالية التأثير، بما أخرج كثيراً من العلماء عن خدمة القضايا العلمية الوطنية لبلادهم.
 - ٦- ان وجود ذلك المعامل سينتج عنه امكانية تصنيف للدوريات، والمجلات العربية ، ذلك التصنيف الذي سيؤثر على اعتبارها في منح درجات لترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، بناء على نشر بحوثهم في الدوريات ذات التصنيفات المختلفة.
 - ٧- الاستجابة لتطلعات الباحثين والمؤسسات الأكاديمية والبحثية عبر العالم الرامية إلى وجود جهود علمية وتقنية تستهدف إدراج، وتصنيف الإنتاج العلمي المنشور باللغة العربية، لاسيما في ظل الفراغ الناشئ عن عدم وجود مبادرات عربية أو أجنبية في هذا المجال.
 - ٨- الإسهام في دعم المحتوى العربي على الإنترنت، بما يستجيب للمبادرات الداعية لإثراء المحتوى العربي على الإنترنت، إلى جانب دور هذه المبادرة في دعم صناعة البرمجيات التي تدعم اللغة العربية.
 - ٩- رفع كفاءة الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، وما يتصل بهما من علوم، حيث سيعمل المشروع على تصنيف المجلات العلمية بناء على معاملات تأثيرها **Impact Factors** في الإنتاج العلمي في التخصص، إلى جانب تصنيف الباحثين بحسب تأثير إنتاجهم العلمي في الإنتاج العلمي للباحثين الآخرين.
 - ١٠- ان الباحثين العرب خاصة في العلوم الاجتماعية والانسانية بغض النظر عن تخصصاتهم، يفضلون استخدام اللغة العربية كلغة للبحث اكثر من اللغات الاجنبية مجتمعة، واهمية ذلك تكمن في توجه الباحثين العرب الى جمهور القراء العرب لبث افكارهم العلمية ونشر انتاجهم الفكري، على اعتبار ان المجتمع العربي وجمهور القراء العرب ليسوا في حاجة الى بث افكارهم العلمية ونشر انتاجهم الفكري من المجتمعات الغربية، كما ان الموضوعات التي يعالجونها في بحوثهم تهم القارئ العربي وليس الأجنبي.
- وانطلاقاً من كل ما سبق عن أهمية معامل التأثير فانه ولأسباب مختلفة، ومن عدم وجود للأسف اهتمام عالمي بحساب معاملات التأثير للمجلات العربية، وعدم وجود مؤشرات دقيقة ومنهجية على مدى جودة النشاط العلمي العربي؛ جاء الاهتمام بالسعي لتوفير "معامل التأثير العربي"، يكون معامل خاص بالمجلات العربية دون غيرها ، كرد فعل طبيعي للاحتكار الذي تفرضه تومسون رويترز على تصنيف المجلات والدوريات ، وحرمان المجلات العربية من هذا الحق.

ففي العام ٢٠٠٧ فكر ا د / محمود عبد العاطي رئيس قسم الرياضيات وتكنولوجيا المعلومات بمدينة زويل في إقامة (معامل التأثير العربي للمجلات والأبحاث) !!... بذر الرجل نبات مشروعه في البحرين وأنبث ثمرته في القاهرة وشاركه الفكرة زملاء في السعودية والكويت، وايده العلماء من المحيط إلى الخليج وباركت الجامعة العربية المشروع ، و تصدرت له مؤسسة دار نشر العلوم الطبيعية Natural Sciences Publishing (NSP)) ، تحت رعاية اتحاد الجامعات العربية؛ وبالتعاون مع بعض أبرز المؤسسات العلمية والبحثية الرصينة في العالم العربي وخارجه.

ويهدف مشروع إعداد معامل التأثير العربي ، الى خدمة المجتمع العلمي العربي ومؤسساته وباحثيه. ويعتزم الحرص على إصدار تقرير بمعامل التأثير العربي، بناء على الإجراء السابق، بصورة دورية ، وقد تم مؤخراً نشر تقرير معامل التأثير العربي لعام ٢٠١٥ فى ١٥ أكتوبر ٢٠١٥ م ونشر الثاني في ١٥ أكتوبر ٢٠١٦ م والتقرير الثالث فى ١٥ اكتوبر ٢٠١٧م ويحتوى على عدد ١٦٧ مجلة تصدر باللغة العربية من مجمل ٢٤٧ مجلة تقدموا للحصول على معامل التأثير العربي خلال عام ٢٠١٧ م .

وتتبع مؤسسة (NSP) المعايير المتعارف عليها في المجتمعات العلمية، في فحص مدى إدراج المجلات المتخصصة كوثائق مصدرية؛ وذلك مثل توافر هيئة للتحرير بتلك المجلات، والنص بوضوح على خضوع مقالاتها للتحكيم العلمي، وانتظام صدورها، والتزامها على وجه العموم بأخلاقيات وأعراف النشر العلمي. ويقوم على النظر في المجلات العربية على ضوء تلك المعايير، نخبة من العلماء والباحثين المتخصصين فى المجالات العلمية المختلفة.

ويتم إجراء التقييم من خلال تحليل عوامل متعددة، مثل استعراض عدد الاستشهادات بالبحوث المنشورة في هذه المجلات من قبل المجلات الأخرى، والأصالة والجودة العلمية للبحوث المنشورة، والجودة التقنية لهيئة التحرير، ونوعية التحرير، وانتظام صدور المجلات، ونظام تحكيم البحوث فيها، فضلاً عن الالتزام بأخلاقيات البحث والنشر العلميين.

وقد وضعت مؤسسة (NSP) مجموعة من الشروط لاختيار المجلة لتكون ضمن مقتنياتها فيما يلى :

- ١ - أن يكون للمجلة رقم تصنيف دولي للنسخة الورقية وآخر للنسخة الإلكترونية
- ٢ - أن يكون للمجلة موقع إلكتروني يحتوى على جميع المعلومات
- ٣ - أن تصدر بشكل منتظم
- ٤ - أن تكون هيئة التحرير من الأساتذة المشهود لهم علمياً
- ٥ - أن تكون البحوث موزعة جغرافياً
- ٦ - أن يحتوي الموقع على قواعد النشر وأخلاقيات النشر وقواعد الملكية الفكرية
- ٧ - الالتزام بمواعيد النشر المعلنة لكل عدد
- ٨ - الالتزام بقواعد تعيين أعضاء هيئة التحرير
- ٩ - الاهتمام بالدقة اللغوية

وقد حدد القائمون على اعداد مشروع معامل التأثير العربي اهميته في الجوانب التالية:

- ١ - تعريف الباحثين العرب بأبرز المجالات العلمية في تخصصاتهم الموضوعية، وفقا لمعامل التأثير؛ بما يتيح الفرصة لهم للنشر في تلك المجالات البارزة.
- ٢ - مساعدة الهيئات العربية لمنح الجوائز في العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية وايضا لجان الترقية العلمية في الجامعات العربية على الكشف عن أبرز المجالات العربية في تخصصاتها العلمية، والكشف عن معامل التأثير الفعلي لكل مجلة من هذه المجالات ومعامل التأثير للباحثين العرب.
- ٣ - تعريف دور النشر العربية القائمة على إصدار المجالات العلمية، بمدى تأثير تلك المجالات في تخصصاتها الموضوعية؛ وبما يتيح الفرصة لهم للارتقاء بمستوى تلك المجالات.
- ٤ - تعريف الباحثين العرب بمدى تأثيرهم العلمي من خلال الإشارات المرجعية إلى دراساتهم المنشورة في المجالات المتخصصة العربية الرصينة.
- ٥ - التعرف على أكثر المدارس العلمية العربية حظوة بالاستشهادات المرجعية، ومن ثم أبرزها في تخصصاتها العلمية.
- ٦ - الكشف عن أكثر المؤسسات العلمية والبحثية بروزاً وتأثيراً في تخصصاتها العلمية، من خلال الإشارات المرجعية إلى أعمال منسوبيها من الباحثين.
- ٧ - الكشف عن طبوغرافية البحث العلمي العربي على العموم، في جميع تخصصات المعرفة البشرية.
- ٨ - الكشف عن العلاقات العلمية فيما بين المجالات العربية وبعضها البعض، والتخصصات العلمية، والدول العربية ناشرة تلك المجالات وبعضها البعض؛ وذلك عن طريق أسلوب تبادل الاستشهاد المرجعي-Inter citation.

وفى إطار السعي نحو العمل على تطوير معامل التأثير العربي وتفعيل دوره والمساعدة في تحقيق اهدافه، استلزم الأمر زيادة الوعي بأهميته وضروريته في مصر والعالم العربي بأكمله عن طريق المؤتمرات العلمية والندوات والمحاضرات العامة بالجامعات والمؤسسات الاكاديمية.

وهو ما سعى المسئولون عن المشروع الى الأخذ به من خلال المسارات التالية:

- ١ - عقد العديد من الندوات وورش العمل بالجامعات المصرية، والعربية للتعريف بالمشروع واهميته وضرورته (جامعات المنوفية ، القاهرة ، جامعة بنها، جامعة سوهاج ، جامعة المنصورة ، جامعة المنيا ، واخير جامعة أسيوط ، جامعة عين شمس، وندوات ضمن مؤتمر وقاية النبات بمدينة الغردقة فى نهاية عام ٢٠١٧ ، والمؤتمر العلمى الدولى السابع للرياضيات وعلوم المعلومات بجامعة سوهاج فبراير ٢٠١٨) ، ورشة إعداد المراجعات العلمية - ورشة ادراج الدوريات العلمية DOAJ - ورشة معامل التأثير العربي ، وفتح الباب امام الجميع للكتابة عن معامل التأثير على الموقع المخصص له تحت عنوان قالوا عن معامل التأثير .

٢- الاعلان عن المشروع من خلال كل وسائل الاعلام وشبكة المعلومات الدولية وتوضيح اهميته للارتقاء بالانتاج البحثي العربي -أحاديث صحفية -نشر فيديوهات عن المشروع على شبكات التواصل والانترنت.

٣- عقد المؤتمرات المتخصصة في مجال قياس المعلومات ومعامل التأثير كان من أبرزها:

• المؤتمر الدولي لقياسات المعلومات و معامل التأثير العربي ٦-٩ اغسطس ٢٠١٦ International

Conference of Informetrics and Arab Impact Factor 9 Aug 2016, Alexandria

• المؤتمر الدولي الثاني للنشر العلمي ومعامل التأثير العربي ٦-٩ مايو ٢٠١٧ في مدينة زويل تحت رعاية اتحاد الجامعات العربية.

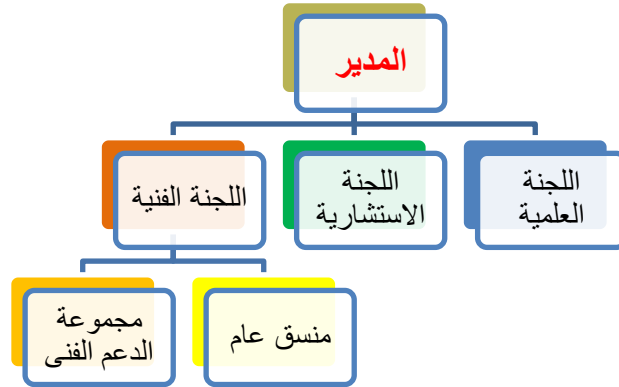
• وبإذن الله سيتم عقد المؤتمر الثالث بمدينة دبي بدولة الامارات العربية في اوائل مايو من العام الحالى .

٤- اصدار تقارير دورية عن المشروع ومعاملات التأثير للمجلات ونشرها بكافة طرق النشر واتاحتها للجميع ، فقد صدر التقرير الأول والذي يحتوي على ٣١ مجلة علمية عربية في ١٥ اكتوبر ٢٠١٥ والتقرير الثاني الذي يضم ٥٣ مجلة عربية في ١٥ اكتوبر ٢٠١٦ ، والتقرير الثالث الذى صدر ١٥ اكتوبر ٢٠١٧ والذي يضم ١٦٧ مجلة عربية ومنشور على الموقع التالي <http://arabimpactfactor.com> .والأن يوجد أكثر من ٦٧٠ مجلة تحت التقييم والمتابعة لكي تصل الى المستوى المطلوب لإدراجهم في المشروع وحصولهم على معامل التأثير العربي - والهدف البعيد أن نستطيع مساعدة عدد ١٢٥٠ مجلة عربية لتصل الى المستويات العالمية.

٥- اختيار مجموعة من المتخصصين والمهتمين على مستوى العالم للعمل كلجنة علمية واستشارية للمشروع كمتطوعين.

٦- التعاون مع بعض أبرز المؤسسات العلمية والبحثية الرصينة في العالم العربي وخارجه؛ كان اخرها المؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا، لإطلاق منصة عربية تقوم بخدمة الباحثين والدارسين العرب ومساعدتهم على معرفة أثر المجلات التي تصدر باللغة العربية، وتكون مرجعاً لجميع الباحثين على غرار نظيراتها الأجنبية، -لتعزيز النشر العلمي العربي والتصنيف للمجلات التي تصدر باللغة العربية .

الهيكل التنظيمي لمعامل التأثير العربي



المدير: لابد أن يكون من العلماء المشهود لهم علميا ، وله خبرة كبيرة في موضوع النشر العلمي ، ومعايير تقييم المجالات العلمية - بأن يكون قد شغل على الأقل رئاسة تحرير مجلة علمية محكمة .

اللجنة العلمية: تتكون اللجنة العلمية من مجموعة من العلماء العرب المهتمين بالنشر العلمي والتي تمثل غالبية الدول العربية .

اللجنة الاستشارية: تتكون اللجنة الاستشارية من مجموعة منتقاة من العلماء العرب والأجانب لإبداء الرأي في تحكيم المجالات وتطوير المشروع

اللجنة الفنية: مجموعة من الفنيين في مجال تطوير البرمجيات ومتابعة قواعد البيانات وتطوير موقع المشروع وتقديم كل أنواع الدعم الفني ، كما تشمل اللجنة الفنية منسقا عاما يقوم بالتنسيق بين المجموعات المختلفة .

دور الجامعات والمراكز البحثية والباحثين العرب في دعم مشروع معامل التأثير العربي :

وفي اطار السعى نحو تحويل هذا الحلم الى ان يصبح حقيقة وواقعا معاش ، يسهم في تقديم معيار موضوعي وعالمي لتقييم وترتيب المجالات التي تنشر البحوث باللغة العربية في جميع المجالات ويؤكد القائمون على المشروع على الدور الهام الذي يمكن ان تقوم به الجامعات لتطوير النشر العلمي وتدعيم مشروع معامل التأثير العربي من خلال ما يلي:

- ضرورة ان تكون البحوث المنشورة فيها باللغتين العربية و الإنجليزية أي ان المجلة تكون بلغتين حتى يتعرف عليها ويسعى اليها دور النشر العالمية لإدراجها فيها والاخذ منها مما يجعل المجلة العلمية ذات قيمة ووزن في دور النشر العالمية .
- التقليل من التنظير للبحث فالبحوث العالمية لا يتجاوز تنظيرها صفحة ونصف مدعوما بالبحوث السابقة في مجاله ، كما ان بقية البحث تتعلق بالتصميم التجريبي وتوصيف جيد وصادق للنتائج ومناقشتها واستخلاص حلول للمشكلة فيها وكتابة قائمة المراجع العلمية الحديثة التي تدعم النتائج .

- الالتزام بقواعد النشر العالمية في الشكل والحجم ، فلا يوجد بحث في هذه المجلات العلمية الدولية المحترمة ما يزيد عدد صفحاته عن ١٢ صفحة من البداية الى النهاية أي من (العنوان حتى قائمة المراجع) ، وهو ما يخالف ذلك في البحوث العربية ، كما ان المجلات تفرض اسعار اضافية على عدد الصفحات وهي بذلك تضع الفائدة المادية نصب اعينها ولا تكون صارمة ازاء تحديد عدد الصفحات .
- ان يكون للباحثين العرب مواقع تعريفية خاصة بهم وتتضمن بيانات الباحث باللغة الانكليزية مع انجازاته وملخصات بحوثه ونشاطاته العلمية والتي من خلالها تكون له هوية خاصة وهي شبه غائبة الا في حالات قليلة .
- ضرورة الا تكتب الملخصات من مترجمين غير اختصاصيين فيخرج البحث ركيكا لا معنى له بل يجعل الباحثين الأجانب لا يعترفون به.
- عدم النشر في مجلات علمية on line غير مصنف بقواعد المعلومات الدولية، وبالتالي تركن ولا احد يقرأها او يستفاد منها او ينشرها على المواقع المعروفة عالميا .
- إعادة بناء شخصية الباحث العلمي العربي خاصة في بداية مشواره العلمي وتعويد على النشر منذ مرحلة الماجستير والدكتوراه باللغات الاجنبية ، في مجلات علمية دولية محترمة كشروط للمناقشة .
- إعادة النظر في أسلوب نشر البحوث بالمجلات العربية ووضع اليه اكثر رصانة بداء من عرضها على هيئة تحرير المجلة الذي يجتمع دوريا كل نصف شهر او شهريا للتعرف عليها وابداء الرأي فيها من حيث الشكل والمضمون قبل ارساله للتحكيم العلمي من خلال متخصصين اثنان او ثلاثة من المعروفين واصحاب الخبرة وتلتزم المجلة بإجراء التعديلات بالبحث قبل النشر بالمجلة .

وفي النهاية :

نرى أن المنطقة العربية في حاجة إلى العناية بتوثيق المجلات العلمية في قاعدة بيانات عربية تشمل ملخصات البحوث على الأقل تبني بطريقة مهنية عالية في إدخال عناوين البحوث وكلماتها الدالة ومستخلصات البحوث، و إنشاء وحدة ومركز لعدد من المؤشرات الاحصائية ودراسات تحليل الاستشهادات المرجعية Citation Analysis للدوريات العلمية الصادرة باللغة العربية أسوة بقريناتها الأجنبية ونشر التقارير السنوية التي يمكن اعتمادها لمكافأة الباحثين وتقييم المؤسسات العلمية والتعليمية والبحثية وفق إنتاجية العاملين بها ونسبة الاستشهاد بأعمالهم المنشورة على المستويين العالمي والعربي .وهو إنجاز لم يتحقق حتى الآن، وهو ما يتطلب ضرورة توفير كل الدعم بصوره المختلفة لمشروع معامل التأثير العربي.

هذا إلى جانب مستخلص إعلامي باللغة الانكليزية English Informative Abstract يتسم بتوفير المعلومات القيمة المتكاملة لكل إنجاز بحثي عربي بغرض الإعلان عنه والتعريف به على الساحة العالمية، ، ويمكن أن تشمل ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه، على غرار قاعدة بيانات MI Dissertations Abstracts .

ملحق : قائمة بالمجلات التي تصدر باللغة العربية وحصلت على معامل التأثير طبقا للتقرير الذي صدر
١٥ أكتوبر ٢٠١٧

الدولة	عدد المجلات:34
العراق	• مجلة كلية التربية جامعة واسط • مجلة الكوفة • مجلة البحوث التربوية والنفسية • المجلة العراقية للاستزراع المائي • مجلة علوم الرياضة • مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم • المجلة العراقية للاستزراع المائي • المجلة العراقية للفيزياء التطبيقية • مجلة الفتح للعلوم التربوية والانسانية • مجلة مداد الآداب • مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل • مجلة دراسات (الاطروحة) • مجلة إشراقات تنموية • مجلة جامعة ذي قار • الاستاذ • مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية • مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية • مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية • مجلة الرياضة المعاصرة • مجلة ديالى للبحوث الانسانية • مجلة كلية اللغات • مجلة العلوم الاقتصادية والادارية • مجلة كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد • مجلة نسق • مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية • مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والادارية • مجلة التراث العلمى العربى • مجلة البصرة للعلوم الزراعية • مجلة الفتح للعلوم التربوية والانسانية • مجلة الهندسة والتكنولوجيا • مجلة جامعة الانبار للعلوم القانونية والسياسية • مجلة الجامعة العراقية • مجلة الاداب • مجلة واسط للعلوم الانسانية
الدولة السعودية	بيان بالمجلات • مجلة العمارة والتخطيط • مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية

عدد المجلات: ٧

• مجلة جامعة الباحة للعلوم الانسانية • المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية • المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية • مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية • مجلة قراءات إفريقية	

عدد المجلات: ٣٠

الدولة :
الجزائر

• مجلة الواحات للبحوث والدراسات • الإقتصاد والمالية • مجلة رؤى اقتصادية • مجلة المحترف • مجلة معارف قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية • مجلة العلوم النفسية والتربوية • مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية • مجلة البحوث الاقتصادية والمالية • مجلة القانون والمجتمع • المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ • الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية • مجلة منبر التراث الأثري • الحوار المتوسطي • دراسات • مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية • قضايا تاريخية • مجلة تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية • مجلة الأستاذ الباحث للدراسات القانونية و السياسية • مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية • مجلة نور للدراسات الاقتصادية • مجلة البشائر الاقتصادية • الريادة لاقتصاديات الاعمال • مجلة الدراسات الحقوقية • مجلة العلوم الانسانية لجامعة ام البواقي • المجلة الدولية للطاقة • المجلة الجزائرية للدراسات التاريخية والقانونية • مجلة اقتصاديات شمال افريقيا • مجلة العلوم الإنسانية • مجلة الحضارة الإسلامية • مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية	بيان بالمجلات

عدد المجلات: ١٣

الدولة : مصر

• المجلة العربية للادارة • Cybrarians Journal • المجلة التربوية بكلية التربية - جامعة سوهاج • دراسات عربية في التربية وعلم النفس • المجلة العلمية لجمعية امسيا : التربية عن طريق الفن • مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط • مجلة اسيوط للعلوم الزراعية	بيان بالمجلات

• المجلة العلمية لجمعية امسيا : التربية عن طريق الفن • المجلة المصرية للاستزراع المائي • مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط • مجلة التصميم الدولية • سياقات اللغة والدراسات البيئية • مجلة العمارة والفنون	
عدد المجالات: ١١	الدولة: الإمارات العربية المتحدة
• مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية • مجلة الشريعة و القانون • مجلة بحوث • مجلة عجمان للدراسات والبحوث • رؤية استراتيجية • المجلة الدولية للأبحاث التربوية • مجلة ليوا • مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع • مجلة آفاق الثقافة و التراث • مجلة شؤون اجتماعية • مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية	بيان بالمجلات
عدد المجالات: ٨	الدولة : الأردن
• المجلة الاردنية في الدراسات الاسلامية • دراسات العلوم التربوية • دراسات:العلوم الادارية • علوم الشريعة و القانون • دراسات العلوم الهندسية • المجلة الاردنية في ادارة الاعمال • المجلة الاردنية في الدراسات الاسلامية • مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية	بيان بالمجلات
عدد المجالات: ٢٠	الدولة: فلسطين
• مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويه • مجلة الجامعة العربية الامريكية للبحوث • مجلة العلوم التربوية و النفسية • مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية • مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية • مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية • مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية • المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث • مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات • مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الادارية والاقتصادية • مجلة العلوم التربوية و النفسية • مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية • مجلة العلوم الطبية و الصيدلانية • مجلة العلوم الطبيعية و الحياتية والتطبيقية	بيان بالمجلات

• مجلة العلوم الزراعية والبيئية والبيطرية • مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية والقانونية • مجلة العلوم الهندسية و تكنولوجيا المعلومات • مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية • المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح • مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم الانسانية	عدد المجلات: ٧	الدولة: اليمن
• المجلة الدولية لتطوير التفوق • مجلة العلوم والتكنولوجيا • المجلة اليمنية للعلوم الطبية • مجلة القلم • مجلة العلوم والتكنولوجيا • المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي	عدد المجلات: ٧	بيان بالمجلات الدولة: ليبيا
• المجلة الليبية العالمية • مجلة العلوم والدراسات الإنسانية • آفاق اقتصادية • مجلة جامعة البحر المتوسط الدولية • المجلة الليبية للعلوم الزراعية • مجلة الدولية للهندسة وتقنية المعلومات • العلوم الرياضية والمرتبطة	عدد المجلات: ٦	بيان بالمجلات الدولة: الكويت
• مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية • مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية • مجلة حوليات الآداب و العلوم الإجتماعية • مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت • مجلة الطفولة العربية • مجلة الحقوق	عدد المجلات: ٣	الدولة : الولايات المتحدة الإمريكية
• المجلة الدولية لانظمة ادارة التعليم • اماراباك • المجلة الدولية لانظمة ادارة التعليم	عدد المجلات: ١	بيان بالمجلات الدولة : لبنان
• مجلة وقاية النبات العربية	عدد المجلات: ٢	بيان بالمجلات الدولة : بريطانيا
• مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث • مجلة قراءات إفريقية	عدد المجلات: ١	بيان بالمجلات الدولة : تركيا
• رؤية تركية	عدد المجلات: ١	بيان بالمجلات الدولة : ماليزيا
• مجلة التجديد		بيان بالمجلات

الدولة : الهند	عدد المجلات: ١
بيان بالمجلات	• مجلة العاصمة
الدولة : ألمانيا	عدد المجلات: ١
بيان بالمجلات	• مجلة العلوم السياسية والقانون
الدولة: متعددة الجنسيات	عدد المجلات: ١
بيان بالمجلات	• دورية كان التاريخية

أحصائية بالمجلات التي صدر لها معامل تأثير عربي لعام ٢٠١٧

الدولة	عدد المجلات
العراق	34
السعودية	٧
الجزائر	٣٠
مصر	١٣
الإمارات العربية المتحدة	١١
الأردن	٨
فلسطين	٢٠
اليمن	٧
ليبيا	٧
الكويت	٦
الولايات المتحدة الأمريكية	٣
لبنان	١
بريطانيا	٢
تركيا	١
ماليزيا	١
الهند	١
ألمانيا	١
متعددة الجنسيات	١
أجمالي المجلات	167



المراجع المتعلقة

- [illegible]

- [illegible]

- ٢٤ - عبدالرحمن فراج: إغفال العربية في النشر العلمي، والعودة إلى نقطة الصفر - cybrarians journal - العدد ٢٤ ، ديسمبر ٢٠١٠ - البوابة العربية للمكتبات والمعلومات.
- ٢٥ - عبدالله بن خميس أمبوسعيد: انتقال من الكم إلى الكيف: تجربة مجلة الدراسات التربوية والنفسية نحو الجودة في النشر العربي - ندوة " النشر العلمي المحكم باللغة العربية في دول مجلس التعاون الخليجي " - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - الرياض - ٢٨ اكتوبر ٢٠١٥.
- ٢٦ - عبدالله بن محمد الدوسري، منيف بن مهنا الرشدي : واقع النشر العلمي باللغة العربية ندوة النشر العلمي المحكم باللغة العربية - ندوة النشر العلمي المحكم باللغة العربية في دول مجلس التعاون الخليجي " - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - الرياض - ٢٨ اكتوبر ٢٠١٥.
- ٢٧ - العربية للعلوم" تطلق منصة علمية باللغة العربية لخدمة الباحثين متاح على <http://www.elwatannews.com/news/details/1788524>
- ٢٨ - عزيز ابراهيم عبد الله : تصنيف واعتمادية المجلات - المؤتمر العربي لتطوير البحث العلمي ، البحث العلمي بين الحقيقة والواقع ، المقام في فندق اللاند مارك - القاعة الملكية - عمان - الاردن - في الفترة من ٢٥-٢٧ اكتوبر ٢٠١٥ . <http://www.slideshare.net/aziziabdulla/journal-reliability>
- ٢٩ - عماد عباس الملا : أهمية نشر البحوث العلمية في مجلات عامل التأثير Impact Factor) متاح على <http://www.uokufa.edu.iq/attdc/lectures/dr.emadalmulla.pptx>
- ٣٠ - عماد عيسى صالح : النشر في المجلات العلمية ذات معامل التأثير، القضايا والاشكاليات ، بحث مقدم الى المؤتمر السعودي الدولي الثاني للنشر العلمي - تحت عنوان "معاً نحو نشر علمي متميز " المنعقد خلال الفترة من ٢٨ إلى ٣٠ ذي الحجة ١٤٣٦هـ الموافق من ١١ إلى ١٣ أكتوبر ٢٠١٥م - جامعة الملك سعود - الرياض - ٢٠١٥.
- ٣١ - غازي محمد راتب عصاصه ، ناصر خميس الجيزاوي، محمد محمدي غانم : تأثير البوابات الإلكترونية والنشر الدولي علي ترتيب جامعة بنها في التصنيفات العالمية - المؤتمر العلمي الأول للمكتبات بجامعة بنها "تحديات المكتبات الجامعية في الالفية الثالثة"، ٢٤ - ٢٥ نوفمبر ٢٠١٥.
- ٣٢ - فهد العميرى : معامل التأثير العربي، الخاص بالمجلات العربية المتخصصة في جميع مجالات المعرفة البشرية ، متاح على <http://affess.net/art/s/95>
- ٣٣ - فهد بن عبدالعزيز العسكر : الفهرس العربي للاستشهادات (ACI) Arabic Citations Index مبادرة دولية لإيجاد آلية موضوعية لرصد وتصنيف أوعية النشر الصادرة باللغة العربية - ندوة النشر العلمي المحكم باللغة العربية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - الرياض - ٢٠١٥
- ٣٤ - فيصل بن فرج المطيري: آليات تحسين النشر العلمي باللغة العربية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي - ندوة النشر العلمي المحكم باللغة العربية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - الرياض - ٢٠١٥
- ٣٥ - قاسم ذكى : النشر العلمي .. صوائب و مصائب : متاح على <http://www.arsco.org/detailed/21aaa2ce-3dc8-4e13-845f-050e68a3a405>

- ٣٦- كريمان بكنام صدقي عبد العزيز : الإنتاج الفكري لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة المسجل في قواعد البيانات الدولية، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٥ .
- ٣٧- كريمان بكنام صدقي عبد العزيز : تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية: جامعة القاهرة نموذجاً- **Cybrarians Journal** - ع ٣٧ ، مارس ٢٠١٥ متاح على http://journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=article&id=688:kareman&catid=273:studies&Itemid=93
- ٣٨- كيف يمكنني تقديم ورقة للنشر في مجلة علمية؟ متاح على <http://www.arsco.org/detailed/d6df9453-36df-443c-9185-ac61bf0be142>
- ٣٩- ماهر إسماعيل صبري: دور رابطة التربويين العرب في النشر العلمي للبحوث التربوية بالوطن العربي - المؤتمر الدولي لقياسات المعلومات و معامل التأثير العربي- الاسكندرية - ٦-٩ اغسطس ٢٠١٦ .
- ٤٠- المجلس الأعلى للجامعات: الدليل الإرشادي لتقييم الدوريات العلمية المصرية - مركز الخدمات المعرفية والتكنولوجية - وحدة المكتبات الرقمية - القاهرة - سبتمبر ٢٠١٦ .
- ٤١- المجلس الأعلى للجامعات: معيار تقييم المجالات العلمية - وحدة المكتبات الرقمية - وزارة التعليم العالي- القاهرة - ٢٠١٦ .
- ٤٢- محمد عبد الرحمن الوكيل : نظرة موضوعية للجوانب السلبية Impact Factor للمعامل التأثير التراكمي في تقييم البحوث العلمية - متاح على
- ٤٣- محمد فتحى على موسى ، احمد عطية احمد السيد : معوقات النشر العلمى فى الدوريات المصنفة فى قواعد البيانات العالمية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فى جامعة نجران - مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث فى التعليم العالى - المجلد ٣٦ العدد ٢ ديسمبر ٢٠١٦ ص ص ١٥-٣٣ .
- ٤٤- محمد فوزي رمضان حسانين: النشر الدولي وعودة الثقة للبحث العلمي المصري متاح على <http://www.arsco.org/detailed/e366a2f9-20f7-4696-aaca-28f0cc4275c1>
- ٤٥- محمود صقر: رئيس أكاديمية البحث العلمي: نشر المؤشرات العلمية للجامعات يساهم فى تطوير المنظومة البحثية بمصر متاح على http://www.elmwatin.com/#google_plus
- ٤٦- محمود عبد العاطي: تطبيق "معامل التأثير العربي" يضع إنتاجنا في مكانه الصحيح ، متاح على <http://assayta.weladelbalad.com/%D9%85%D8%AD%D9%85%D9%88%D8%AF-%D8%B9%D8%A8%D8%AF->
- ٤٧- معامل التأثير العربى ، خاص بالمجلات التى تصدر باللغة العربية فقط متاح على <http://arabimpactfactor.com/page.asp?pgid=4>
- ٤٨- مها أحمد إبراهيم محمد : الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات في مطلع القرن الحادي والعشرين دراسة ببليومترية ، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية ، مج 51 ، ع5 - ٢٠٠٩ . متاح على

https://www.academia.edu/5528434/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AA%D8%A7%D8%AC_%D8%A7ownload

٤٩- المؤتمر الدولي لقياسات المعلومات ومعامل التأثير العربي المنعقد في الإسكندرية ٦-٩ اغسطس ٢٠١٦م : دار

نشر العلوم الطبيعية (NSP Natural Sciences Publishing): متاح على <http://icpam-02.naturalspublishing.com/page.asp?pgid=8>

٥٠- نورالدين حفيظي، رواية تبينة : النشر بين الأهمية العلمية والصعوبات الواقعية - بحث مقدم الى الملتقى العلمي المشترك الاول مع المكتبة الوطنية الجزائرية ، تحت عنوان " تمتين أدبيات البحث العلمي المنظم " - سلسلة أعمال المؤتمرات الصادرة عن مركز جيل البحث العلمي - ديسمبر - 2015.

٥١- هالة فوزي عيد محمد عيد عمران : تصور مقترح لتفعيل دور النشر الالكترونى للمساهمة فى تحقيق حراك البحث العلمى فى المملكة العربية السعودية فى ضوء التجارب والاتجاهات المعاصرة- مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية- العدد ٣٣- نوفمبر ٢٠١٤.

٥٢- يحيى قدسي، وإبراهيم عثمان، رائد الحلاق: توصيف التقييم المؤسساتي للدوريات العلمية العالمية وقواعد بياناتها، تطور تقييم الدوريات العلمية العالمية وعوامله ومعايير ومؤشراته، مجلة جامعة دمشق للعلوم الأساسية - المجلد (27) العدد الثاني 2011 .

47-Shanghai Jiao Tong University (2013).Academic Ranking of World Universities. Graduate School of Education, Shanghai Jiao Tong University. Accessed 13th March 2014. Available at: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>.

48-Times World University Ranking. Accessed 13th March 2014. Available at:

49- <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/worldranking/methodology>

50-QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings. Accessed 13 March 2014. Available at: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>.

51-Ranking Web of Universities. Accessed 13th March 2014. - Available at: <http://www.webometrics.info>

(١) بحث قدم لمؤتمر حركة نشر الكتب في مصر - المجلس الأعلى للثقافة، (١١-١٣ مايو، ٢٠٠٩)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على
قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء
ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم

إعداد

دكتور / أحمد فتحي مصطفى على

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم - كلية التربية النوعية بقنا - جامعة جنوب الوادي
معهد الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الكلمات المفتاحية:

الواقع المعزز - أكواد الاستجابة السريعة - قوة السيطرة المعرفية - التمثيل البصري - إنترنت الأشياء - منظور زمن المستقبل.

ملخص البحث

هدف البحث الى تحديد أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة (أكواد الاستجابة السريعة والصور والأيقونات) في الواقع المعزز على قوة السيطرة المعرفية، والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء، ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم، وتكونت مجموعة البحث من ٤٣ طالبا من الطلاب المسجلين بمقرر الإنترنت والتعليم ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم بمعهد الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في ثلاث مجموعات، اختلف فيها تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز: المجموعة التجريبية الأولى (الأكواد) والمجموعة التجريبية الثانية (الأيقونات) والمجموعة التجريبية الثالثة (الصور)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (الأكواد) والمجموعة التجريبية الثانية (الأيقونات) والمجموعة التجريبية الثالثة (الصور) في بطاقة التمثيل البصري لصالح مجموعة الصور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (الأكواد) والمجموعة التجريبية الثانية (الأيقونات) والمجموعة التجريبية الثالثة (الصور) في مقياس قوة السيطرة المعرفية ومنظور زمن المستقبل.

Research Summary

Design quick response in Augmented Reality and its effect on cognitive Holding power and Visual Representation for Internet of Things and future time perspective among master of Instructional Technology Students

Dr. Akram Fathy Mostafa

Associate Professor in Instructional Technology , Instructional Technology
Department,
King Abdulaziz University (Jeddah),

Key Words:

Quick response - Augmented Reality - cognitive Holding power - Visual Representation - Internet of Things -future time perspective

Abstract:

The research aims to determine the effect of difference of Design quick response code in Augmented Reality and its effect on cognitive Holding power and Visual Representation for Internet of Things and future time perspective among master of Instructional Technology Students.

The research group consisted of 43 students from the students enrolled for the master's degree at the University of King Abdul Aziz in three groups experimental by three types of three Design quick response (QR Codes - QR Icons- QR images).

The search results used quasi-experimental approach and study results: There were statistically significant difference at 0.05 level between the medium range degrees of student average scores for the first experimental group (QR Code) and second experimental group (QR Icons) and third experimental group (QR images) in the visual representation for Internet of Things for the QR images group, There were no statistically significant difference at 0.05 level in cognitive Holding power and future time perspective among master of Instructional Technology Students.

تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم

مقدمة

مع التطور المستمر والمتزايد لاستخدام شبكة الإنترنت للهواتف النقال في مختلف مجالات التعليم يعد الواقع المعزز من مستحدثات تقنيات التعليم التي تعتمد على تطبيقات الهواتف النقالة، والتي تدمج بين الواقع الحقيقي الذي ينظر إليه المتعلم والمشهد الافتراضي المناسب له لتعزيز واقع المتعلم بوسائط التعلم الرقمية والمتنوعة التي تتيح للمتعلم التفاعل والتشارك مع المثيرات المتعددة والمتجددة التي تقدم هذا المحتوى.

وتوصلت نتائج الدراسات إلى فعالية التعلم بالواقع المعزز حيث استخدمت دراسة Elsayed (٢٠١١) تقنية الواقع المعزز باستخدام بطاقات الواقع المعزز لدى ٥١ طالب وطالبة وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الواقع المعزز في زيادة القدرة على التعرف والتخيل وتنمية مستوى التعلم الذاتي والتفاعلي لدى جميع الطلاب، كما أظهرت نتائج دراسة Wang (٢٠١٤) تحسن إدراك الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى بشكل أفضل عند ممارستهم لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في التدريس، كما هدفت دراسة الحسيني (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في التحصيل لمقرر الحاسب الآلي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التحليل) وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة وقسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تدرس الحاسب بالطريقة التقليدية والأخرى تدرس بتقنية الواقع المعزز وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي ومقياس الاتجاه نحو التقنية وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أساليب تصميم بيئات الواقع المعزز.

ويمكن توظيف تطبيقات الواقع المعزز في دمج الكتب المطبوعة مع مصادر التعلم الرقمية باستخدام استجابات تستطع كاميرا الهاتف النقال التقاطها وتمييزها بكل سهولة لتوجيه المتعلم إلى وسائط التعلم الرقمية المتاحة عبر شبكة الإنترنت وقد هدفت دراسة Herron (٢٠١٦) إلى تصميم كتب التعليم الطبي بالواقع المعزز ومقياس فاعليتها

في إدراك المفاهيم الطبية وتوصلت النتائج فعالية الواقع المعزز في التعليم الطبي، كما أظهرت النتائج فعالية التدريب بالواقع المعزز في رعاية المرضى وأوصت الدراسة بتضمين ودعم كتب المكتبات الطبية بتقنيات الواقع المعزز التي سوف يستفيد منها طلاب الكليات الطبية لأن هذه الكتب سوف تدمج المادة بالمطبوعة بإمكانات الوسائط المتعددة التفاعلية.

ويرى عطار وكنساره (٢٠١٥، ١٩٥) أن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق الواقع المعزز عدم وجود منهجية وأسس واضحة لتصميم التعلم بالواقع المعزز، كما ترى الخليفة والعتيبي (٢٠١٥) ضرورة تصميم نشاطات تعليمية تعزز نقل المفاهيم والإجراءات لسياقات تعليمية مختلفة وواقعية. وأوصت بضرورة البحث في متغيرات تصميم الواقع المعزز التي تعزز الاستفادة منه في تحقيق الأهداف التعليمية.

وتعد تصميم الاستجابة السريعة من أهم المعايير المرتبطة بربط تقنيات الواقع الحقيقي بالبيئة الرقمية، وتوضع أكواد الاستجابة السريعة في الكتب داخل الصفحات المطبوعة بأشكال مختلفة ومتنوعة وفي أماكن مختلفة داخل الصفحات، كما يمكن وضعها في الملصقات والمصورات التعليمية المختلفة، وأظهرت دراسة Siegle (٢٠١٥) دور أكواد الاستجابة السريعة في أنشطة التدريس كمحفزات للإبحار في مصادر المعلومات المختلفة أفضل من الأسلوب الذي يتم فيه كتابة الروابط يدويا بالطريقة التقليدية، وقد هدفت دراسة Cetner (٢٠١٥) إلى الكشف عن ميول المستخدمين نحو تصميم أكواد الاستجابة السريعة وتوصلت نتائج الدراسة إلى سهولة استخدام أكواد الاستجابة السريعة لدى المستفيدين ورغبتهم في المزيد من التصميمات المختلفة التي يمكن من خلالها توظيف أكواد الاستجابة في مختلف المقررات الدراسية، كما يرى بكلي (٢٠١٥) أن معظم الدراسات التي تناولت توظيف أكواد الاستجابة السريعة في التعليم يغلب عليها طابع التعريف والإسقاط النظري لتكنولوجيا أكواد الاستجابة السريعة، لكنها لم تتناول أسلوب التصميم، ولم تتفق على تصميم موحد للاستجابات السريعة في الواقع المعزز.

وقد أجرى Fabregat و Baldiris و Bacca (٢٠١٤) مراجعة منهجية للدراسات التي نشرت عن الواقع المعزز من عام ٢٠٠٣ إلى عام ٢٠١٣ شملت الدراسة

على تحليل ٣٢ دراسة عن الواقع المعزز وتوصلت نتائج الدراسة إلى إجماع الدراسات على فعالية التعلم بالواقع المعزز في تحسين التحصيل والدافعية لدى الطلاب وتحسين قدرتهم على الاكتشاف والإبداع، ولكن أظهرت الدراسة قصور الدراسات في الجانب المرتبط بمتغيرات تصميم بيئة التعلم في الواقع المعزز من حيث كيفية تصميم الاستجابات السريعة في التعلم بالواقع المعزز.

ونتيجة لتطور تقنيات تصميم أكواد الاستجابة السريعة في كل المجالات جعلت من الصعب على الباحثين الاتفاق على تصنيف واحد يمكن الاعتماد عليه في تصميم هذه الأكواد بسبب اختلاف تصميم الاستجابات السريعة في الواقع المعزز من حيث نوع الكود وحجمه وكثافته وترميزه اللوني وأنماط الاستجابة التي تدعم الوسائط، وهنا تظهر الحاجة إلى تحديد نمط تصميم الاستجابة السريعة المناسب في التعلم بالواقع المعزز والتي ممكن أن تصمم ككود، أو أيقونة، أو صور، أو مكان، أو مجسمات وغيرها من العلامات التي يمكن قراءتها بالهاتف النقال.

وفي بيئة التعلم بالواقع المعزز العديد من المتغيرات التي تمثل مصدرا لتشكيل أنماط سلوكية معرفية لدى المتعلم فالأفعال الموجهة نحو المتعلم كالأنشطة التعليمية وأساليب التدريس وطرق عرض وتنظيم المادة التعليمية تمثل مصدراً لدفع المتعلم لرد فعل متمثل في عمليات وأنشطة معرفية (الشوربجي، ٢٠٠٨، ٥٠٧).

فمواقف التعلم في بيئة الواقع المعزز تتضمن ممارسات أنشطة معرفية مسيطرة تدفع بالطلاب بالقيام بأنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية التي تشكل السلوك المعرفي للمتعلّم داخل القاعة الدراسية أو خارجها والتي تؤثر على البناء المعرفي للفرد لتظهر قوة السيطرة المعرفية التي تعبر التأثير المتبادل بين المعرفة وبيئة التعلم بالواقع المعزز من خلال الاهتمام بالأنشطة المعرفية التي يؤديها المعلم والمتعلم داخل القاعة الدراسية وخارجها والتي تشكل قوة سيطرة تدفع الطلاب نحو ممارسة أنشطة تؤثر على بنائهم المعرفي.

واختلاف الأنشطة المعرفية التي يقوم بها المتعلم في بيئة الواقع المعزز يعتمد على الأهداف التي يريد المتعلم تحقيقها والمحددة مسبقاً له ولذلك على المتعلم أن

يمكن من العديد من الأنشطة المعرفية وتكون لديه درجة مرتفعة من قوة السيطرة المرتفعة على هذه الأنشطة ويتمكن من توظيفها (دسوقي، ٢٠١١، ١٤).

ويرتكز مفهوم قوة السيطرة المعرفية على العوامل التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم التعليمية في بيئة التعلم سواء كانت البيئة محفزة للتعلم أو تعيق عملية التعلم من خلال إدراك المتعلم لمناخ بيئة التعلم مثل التقيد بما يقوم به المعلم أو ترك الطلاب يكتشفون المعلومات بأنفسهم، فإذا كانت بيئة التعلم توجه الطلاب نحو استخدام إجراءات محددة تساعد على تحقيق الأهداف بتوجيه مباشر من المعلم مثل الاستماع إلى المعلم وتقليد ما يقوم به يتكون لدى الطلاب المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية ويتضمن هذا المستوى حفظ واسترجاع المعلومات، أما إذا كانت بيئة التعلم تحث الطلاب نحو ممارسة فاعلة خلال عملية التعلم مثل اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة وإنتاج الأفكار والتوليف بين عدة إجراءات مع موقف غير مألوف يتكون لدى الطلاب المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية (صالح، ٢٠١٠، ٢٨٩).

وتعد إنترنت الأشياء من المستحدثات التقنية الحديثة التي تفتح المجال لربط كل الأشياء من إنسان وأجهزة ومعدات وأدوات فيمكن من خلال تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم ربط أجهزة المدرسة و حتى الأدراج والأبواب و النوافذ والكراسات مع أجهزة التواصل المرتبطة بالوالدين لمتابعة الأبناء وتعزيز التواصل بين الآباء والمدرسة، فمثلا في الصباح يستيقظ التلميذ ويفرش أسنانه باستخدام فرشاة الأسنان الذكية التي تخبره عن معدل استخدامه لها و هل قام بتغطية جميع أنحاء فمه ومعدل التسوس والإصابة بأسنانه وترتبط آليا بالطبيب المعالج لحجز موعد لا يتعارض مع مواعيد المدرسة، وتقتصر برنامجا للوقاية من آلام اللثة.

وتتنوع مجالات تطبيقات إنترنت الأشياء بتنوع قدرة الإنسان على الإبداع والابتكار في ربط الأشياء في منظومة مرتبطة مع بعضها البعض، ويتوقع أن يشهد المستقبل تزايدا كبيرا في عدد الأجهزة المتصلة من خلال إنترنت الأشياء، وقيام مجتمع يعتمد على شبكة واسعة من المنشآت والكيانات والأشياء المتصلة ببعضها البعض، ومع توسع مجالات التطبيق لفكرة إنترنت الأشياء تظهر الحاجة إلى منظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء (الناصر، ٢٠١٥).

وقد تساعد بناء التمثيلات البصرية لإنترنت الأشياء على تفكير الطلاب في مستقبل انترنت الأشياء من خلال التمثيل البصري بالصور والرسوم والأشكال الثابتة والمتحركة لتظهر الحاجة الى تنمية قدرة الطلاب على التمثيل البصري لإنترنت الأشياء والتي يمكن معها تنمية قدراتهم على التصورات المستقبلية الايجابية لإنترنت الأشياء والتي سوف تؤثر في منظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء لدى الطلاب من خلال توقعاتهم لما سيحدث في المستقبل نحو مواضيع وقضايا انترنت الأشياء.

ويرى عبد الوهاب (٢٠١١، ٢٢) أن منظور زمن المستقبل هو نتاج العمليات المعرفية والدافعية لدى الفرد، فالأفراد الذين لديهم نظرة مستقبلية إيجابية على دراية كاملة بأهمية الزمن النفسي لديهم لكونه يعد بعداً دافعاً لهم، ويتحدد ذلك في طبيعة الهدف وأهميته في ضوء الحقبة الزمنية التي يعيشها الفرد، لذا يمكن أن يسهم منظور زمن المستقبل لدى الفرد في نجاح الفرد لإنجاز أهدافه سواء في الوقت الحاضر أو المستقبل.

وتتوافق فكرة البحث مع نظرية المرونة العقلية **Mental Flexibility** التي تلعب دوراً هاماً في التوجهات المستقبلية لدى الطلاب التي تشملها انترنت الأشياء وتمثيلها بصرياً، ثم ترتبط بقوة السيطرة المعرفية الناتج من إدراك الفرد لمناخ بيئة التعلم بالواقع المعزز وانتقال المتعلم من الاعتماد على المعلم الى الاعتماد على نفسه في مواجهة مشكلات وتحديات التعلم، كما يستند البحث إلى النظرية المفسرة للسلوك المخطط له **Decomposed Theory of Planned Behavior** والتي تقدم طريقة لفهم تأثير انترنت أنماط الاستجابة في التعلم بالواقع المعزز من خلال تفسير كيفية تشكيل العوامل المتضمنة لدى الفرد من قوة سيطرة معرفية ومنظور زمن المستقبل لدى الطلاب ويظهر ذلك في التمثيل البصري التي ينتجها الطلاب في تصوراتهم عن إنترنت الأشياء.

ويعد البحث الحالي محاولة للتعرف على أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث من خلال عدة مصادر منها ما هو مرتبط بالخبرة العملية أثناء تدريس الطلاب بتقنية الواقع المعزز وإجراء مقابلات مع الطلاب، ومنها ما هو مرتبط بإشكاليات في نتائج الدراسات السابقة ومنها ما هو مرتبط بتوصيات المؤتمرات، ويمكن تلخيص الإحساس بمشكلة البحث فيما يلي: -

(١) الدراسة الاستكشافية: تم توزيع استبانة على عينة مكونة من ٢٠ طالبا من طلاب ماجستير تقنيات التعليم وأظهرت الدراسة الاستكشافية عدم قدرة الطلاب على تكوين المنظومات والعلاقات في انترنت الأشياء كمستحدث تقني يمكن تطبيقه في كافة ممارسات الحياة الشخصية والاجتماعية، بل عبر ٩٠% منهم عدم سماعهم بهذا المفهوم من قبل، واجتهد البعض في الرد على الأسئلة بإجابات غير صحيحة نحو هذا المفهوم، لتظهر حاجة الطلاب الى تنمية بعض المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بإنترنت الأشياء من خلال التمثيل البصري للتصورات المستقبلية لإنترنت الأشياء.

أما الأسئلة التي تناولت معرفة الطلاب بأنماط تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وإلى أي مدى تحفزهم نحو البحث عن المعرفة من خلال هواتفهم النقالة توصلت النتائج إلى ٩٠% من الطلاب إلى أهمية تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز رغم أن ٨٠% منهم لم يستخدموها من قبل في عملية التعليم ، و ٨٩% أشاروا إلى ضرورة حسن اختيار نمط تصميم الاستجابة في تصميم التعلم بالواقع المعزز كأداة للوصول إلى مصادر التعلم المختلفة عبر الإنترنت وتتفق هذه النتائج مع دراسة مصطفى (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على تطبيقات أكواد الاستجابة السريعة في مجال المكتبات والمعلومات وتكونت عينة البحث من ٢١٣ عضو هيئة تدريس بكليات البنات بجامعة الدمام وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم معرفة ٦٢% من العينة بأكواد الاستجابة السريعة رغم رؤيتهم لشكل الأكواد من قبل ، كما أشارت الدراسة أن ٧٤% لم يسبق لهم ممارسة الحصول على المعلومات من خلال هذه الأكواد وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في استخدام وتوظيف أكواد الاستجابة السريعة في التعليم ، والبحث عن تصميمات مناسبة لأكواد الاستجابة السريعة في المواقف التعليمية المختلفة.

(٢) البحوث والدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات : من خلال العرض السابق يتبين الاستخدام المتزايد والفعال لتقنيات الواقع المعزز في التعليم (الحسيني، ٢٠١٤ ؛ Elsayed,2011; Wang,2014; Siegle,2015; Almoosa, 2016; Herron,2016) ولكن اقتصرَت الدراسات على فعالية الواقع المعزز ولم تتناول الظروف والمتغيرات التصميمية التي يمكن في ظلها تزداد أو تقل فعالية التعلم بالواقع المعزز فهناك ندرة في الدراسات التي تناولت متغيرات تصميم التعلم بالواقع المعزز، لذا أوصى المؤتمر الدولي لتكنولوجيا تعليم الرياضيات بالمزيد من البحث حول متغيرات الواقع المعزز (Figueiredo, 2015) ، ولم تتفق البحوث والدراسات السابقة على معايير محددة لنمط تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز.

(٣) العلاقة بين متغيرات البحث: تعبر قوة السيطرة المعرفية عن الأثر المتبادل بين المعرفة والبيئة لذا فهي سمة مميزة لبيئة التعلم بالواقع المعزز والتي تدفع بالطلاب لاستعمال مستويات مختلفة من المعرفة الإجرائية لإدراك مناخ بيئة التعلم لتظهر الحاجة إلى دراسة أثر الاستجابة السريعة كمتغير تصميمي في بيئة التعلم بالواقع المعزز على قوة السيطرة المعرفية كما يعد التمثيل البصري لإنترنت الأشياء بمثابة تنظيم معرفي بصري يستخدمه الطلاب في تمثيل وترتيب المعلومات والعمليات والخبرات المرتبطة بإنترنت الأشياء التي تعتمد على العلاقات المنطقية والمترابطة فيما بينها باستخدام أشكال بصرية فيقوم الطلاب بالتعبير عن العلاقات بين الأشياء باستخدام الصور والرسوم والرموز المصورة.

وتعتمد التمثيلات البصرية لإنترنت الأشياء على قوة السيطرة المعرفية للطلاب من خلال إجراء تمثيلات عقلية معرفية نوعية حيث يتم التوصل إلى مفاهيم إنترنت الأشياء واتباع تعليمات المعلم والتدريب على المهارات داخل المعمل في المستوى الأول لقوة السيطرة المعرفية، ثم ينتقل المتعلم إلى المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية لإيجاد العلاقات بين المفاهيم وإعادة تمثيل الموقف من خلال الأشكال البصرية ومحاولة إيجاد أفكار جديدة ومواقف جديدة يتم فيها توظيف إنترنت الأشياء قد تؤدي إلى المرونة في إعادة البناء المعرفي لإنترنت الأشياء وتوظيفه في المستقبل ولعل هذا ما دفع الباحث

لدراسة متغير قوة السيطرة المعرفية في التعلم بالواقع المعزز وعلاقته بالتمثيلات البصرية لإنترنت الأشياء

وتكامل الممارسات في بيئة التعلم في الواقع المعزز لتعليم منظومات انترنت الأشياء قد يظهر توجهات الطلاب نحو توقعاتهم المستقبلية لإنترنت الأشياء التي تؤثر تأثيرا إيجابيا على منظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء بالنسبة للطلاب، ويعد منظور المستقبل لإنترنت الأشياء استعداد نفسي يتضمن وجهة نظر الفرد المتضمنة مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية حول ما يحدث في مستقبل تقنيات انترنت الأشياء ويظهر هذا التأثير في صور التوقع والتقبل أو الرفض والإحجام.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف مستوى الطلاب في رسم التصورات المستقبلية لإنترنت الأشياء والحاجة إلى تحديد النمط المناسب لتصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل.

أسئلة البحث:

للتصدي لمشكلة البحث فإن البحث يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم؟ ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية التالية: -

(١) ما أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز على قوة السيطرة

المعرفية لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟

(٢) ما أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز على تنمية مهارات

التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة

الملك عبد العزيز؟

(٣) ما أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز على منظور زمن

المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟

فروض البحث:

(١) لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (أكواد الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثانية (أيقونات الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثالثة (صور الاستجابة السريعة) في مقياس قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز.

(٢) لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز.

(٣) لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في مقياس منظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحديد نمط الاستجابة السريعة المناسب (أكواد / أيقونات / صور) في التعلم بالواقع المعزز، وتحديد أثرها على قوة السيطرة المعرفية، والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء، ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم.

أهمية البحث: من المتوقع أن يفيد هذا البحث في: -

(١) تحديد نمط التصميم المناسب للاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز، قد يساعد قطاعات عديدة من هيئة التدريس ومصممي التعليم، والمؤسسات التعليمية المختلفة التي تشرع في تصميم مقرراتها بأسلوب التعلم بالواقع المعزز، وذلك في اختيار نمط التصميم وفي الكيفية التي يقدم بها التعلم في تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب من خلال أنشطة وإجراءات معرفية تضمن تحسين نواتج التعلم المستهدفة.

(٢) يعد البحث دعوة للتوجهات المستقبلية في تقنيات التعليم من خلال توجيه اهتمام الباحثين إلى دراسة منظور زمن المستقبل وفتح المجال لإجراء بحوث أخرى في متغيرات التعلم بالواقع المعزز.

(٣) التحول من احتكار توظيف كود الاستجابة السريعة من التجارة الى توظيفها في التعليم، لتقليل تكلفة المطبوعات وكأداة مجانية تتيح الوصول إلى مصادر المعلومات المرتبطة بالمحتوى التعليمي وتصميمها من المجال الكمي الى التصميم النوعي المرتبط بنوعية تصميم الأكواد، للوصول الى التصميم المناسب للاستجابات السريعة في التعلم بالواقع المعزز.

(٤) يعد البحث استجابة لتوصيات المؤتمرات والدراسات والأبحاث التي أوصت بتوظيف تقنيات الواقع المعزز في التعليم ووضع تصور للاستفادة من تطبيقات انترنت الأشياء في المستقبل (مصطفى، ٢٠١٤؛ Joan,2015; Figueiredo,2015; Almoosa,2016).

حدود البحث

- (١) الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
- (٢) الحدود البشرية: طلاب ماجستير تقنيات التعليم للعام الجامعي ١٤٣٧هـ (المستوى الثاني - دفعة ٠١٦)
- (٣) الحدود المكانية: معهد الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز - جدة

منهج البحث

ينتمي البحث الى فئة البحوث التطويرية "developmental research" التي تستخدم المنهج الوصفي التحليلي في تحديد معايير تصميم الاستجابة السريعة ومهارات التمثيل البصري لإنترنت الأشياء، والمنهج التجريبي عند قياس العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة (اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز) والمتغيرات التابعة (قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل).

مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم بنظام المقررات الدراسية والمشروع البحثي بمعهد الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز، وتكونت مجموعة البحث من ٤٣ طالباً من الطلاب المسجلين بمقرر الإنترنت

والتعليم EDET612 للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ المستوى الدراسي الثاني بجدة
دفعه ٠١٦ (JT5 25953) والقصيم شعبة ٠١٥ (QT5 26112) .

التصميم التجريبي للبحث

يمكن تلخيص التصميم التجريبي للبحث في الجدول التالي :

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
المجموعة التجريبية الأولى ١٤	(١) مقياس قوة السيطرة المعرفية (٢) بطاقة تقييم	تصميم الاستجابة السريعة باستخدام أكواد الاستجابة السريعة	(١) مقياس قوة السيطرة المعرفية (٢) بطاقة تقييم التمثيل
المجموعة التجريبية الثانية ١٤	التمثيل البصري لإنترنت الأشياء (٣) مقياس منظور المستقبل	تصميم الاستجابة السريعة باستخدام ايقونات الاستجابة السريعة	البصري لإنترنت الأشياء (٣) مقياس منظور المستقبل
المجموعة التجريبية الثالثة ١٥		تصميم بيئة الواقع المعزز باستخدام صور الاستجابة السريعة	

مصطلحات البحث

الواقع المعزز **Augmented Reality** : يعرفه خميس (٢٠١٥، ٢) بأنه عرض مركب يدمج بين المشهد الحقيقي الذي يراه المستخدم والمشهد الظاهري المولد بالكمبيوتر بهدف تحسين الإدراك الحسي للمستخدم، ويعرف إجرائياً بأنه التقنية التي يتم فيها تعزيز الواقع الحقيقي باستخدام الاستجابة السريعة التي تنقل المتعلم تلقائياً إلى وسائط التعلم الرقمية المتاحة عبر الإنترنت.

الاستجابة السريعة **Quick Response** : تعرف إجرائياً بأنها شفرة مختزلة في صورة أكواد أو ايقونات أو صور مطبوعة تخزن فيها روابط لوسائط التعلم الرقمية يمكن قراءتها بواسطة تطبيقات تنقل المتعلم تلقائياً إلى تلك الوسائط بمجرد مسح الكود أو الأيقونة أو الصورة أ بكاميرا الهاتف النقال.

قوة السيطرة المعرفية **Cognitive Holding power** : يعرفها عبد القادر وخضر (٢٠٠٢، ١٠٣) بأنها تشير إلى المدى الذي تضع فيه بيئة التعلم الطلاب لتوظيف تضمينات مختلفة للإجراءات المعرفية في معالجة المهام المطلوبة منهم ، وتعرف إجرائياً بأنها قوة الدفع الناشئة من مؤثرات بيئة التعلم بالواقع المعزز التي تدفع

الطلاب إلى ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية التي يمارسها الطلاب في عملية التعلم سواء التي يعتمد فيها المتعلم على نفسه أو على المعلم وتقاس بدرجة الطالب في مقياس قوة السيطرة المعرفية.

إنترنت الأشياء **Internet of Things**: تعرف إجرائياً بأنها قدرة الأدوات الأجهزة وكل الأشياء المختلفة من الإرسال والاستقبال والاتصال التلقائي بشبكة الأنترنت، وتبادل المعلومات فيما بينها لتحقيق أهداف متكاملة ومحددة.

التمثيل البصري **Visual Representation**: يعرفه على (٢٠٠٠، ١٤٤) بأنه تمثيلات بالخطوط والأشكال لمفهوم معين يعمل هذا التمثيل على تجسيد ما يعبر عنه تجسيداً مرئياً يظهر العلاقات، أو المكونات أو التفاصيل، أو الأحداث، أو العمليات بصورة تسهل عملية الإدراك العقلي.

ويعرف إجرائياً بأنه تحويل وترجمة العلاقات والمفاهيم والمعلومات اللفظية المجردة المرتبطة بإنترنت الأشياء إلى أشكال بصرية تظهر العلاقات فيما بينها. منظور زمن المستقبل **Future Time Perspective**: يعرف إجرائياً بأنه استعداد نفسي مكتسب من خبرة الفرد يؤثر في توقعاته واستجاباته نحو تطبيقات إنترنت الأشياء المتوقع حدوثها في المستقبل.

الإطار النظري للبحث

التعلم بالواقع المعزز **Augmented Reality**

الواقع المعزز هو تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة المحيطة يعرف (عطار وكنسارة، ٢٠١٥، ١٨٦)، كما تعرفه الخليفة والعنبي (٢٠١٥) بأنه التقنية التي يتم فيها دمج الواقع بمعززات افتراضية بوسائط متعددة كالصور ثلاثية الأبعاد أو المؤثرات الصوتية والمرئية لخلق بيئة تعليمية افتراضية شبه واقعية، ويمكن تصنيف أساليب الواقع المعزز (Moon, 2016؛ الحسيني، ٢٠١٤) فيما يلي:

(١) الإسقاط **Projection**: يعتمد على استخدام صور اصطناعية واسقاطها على الواقع لزيادة نسبة التفاصيل التي يراها المتعلم من خلال الهاتف النقال كما يظهر بالشكل التالي:



شكل (١)

تصميم الواقع المعزز بالإسقاط

(٢) التعرف على الأشكال Recognition: يعتمد على التعرف على الشكل المجسم الحقيقي الموجود في الواقع من خلال الزوايا والحدود والانحناءات الخاصة بالشكل المحدد كما يظهر بالشكل التالي :



شكل (٢)

تصميم الواقع المعزز بالأشكال المجسمة

(٣) الموقع Location: يعتمد على تحديد المواقع GPS وتكنولوجيا التثليث Triangulation Technology التي تقوم مقام الدليل في توجيه المركبة أو السفينة أو الفرد إلى النقطة المطلوب الوصول إليها باستخدام نقاط التقاء فرضية، وتطبيقها على الواقع كما يظهر بالشكل التالي:



شكل (٣)

تصميم الواقع المعزز بالمواقع GPS

(٤) المخطط Outline: يعتمد هذا الأسلوب على دمج الواقع المعزز مع الواقع الافتراضي من خلال دمج جسم حقيقي أو جزء منه مع جسم آخر افتراضي، مما يعطى الفرصة للتعامل أو لمس أجزاء وهمية غير موجودة الواقع، كما يظهر بالشكل التالي:



شكل (٤)

تصميم الواقع المعزز بالمخطط

الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز

تصنيف الاستجابات السريعة في التعلم بالواقع المعزز

يتطلب تصميم الاستجابة السريعة في بيئة التعلم بالواقع المعزز تكامل أدوات تصميم الاستجابة المسؤولة عن توليد المشهد الرقمي المطلوب (كود - صورة مصغرة أو مكبرة) مع أدوات تعقب المشهد الرقمي من خلال المسح والقراءة للاستجابة ويمكن تصنيف تصميم الاستجابات السريعة في الواقع المعزز إلى:

(١) الاستجابات السريعة القائمة على الأكواد QR Code: يتم من خلال الكود احادى البعد (UPC) الذي يتم تخصيصه لمنتج بعينه وتسجيله في قاعدة البيانات والكود ثنائى البعد QR-Code الذى يتم تخصيصه لرباط موقع أو وسائط عبر الإنترنت، ويتم مسحها وقراءتها عبر كاميرا الهاتف النقال.



شكل (٥)

الاستجابات السريعة القائمة على الأكواد

(٢) الاستجابة السريعة القائمة على الأيقونات QR Icons يعتمد على التعرف على الأيقونات أو الصورة المصغرة التي يتم تصميمها بأحد أدوات تحرير الصور ثم مسحها وقراءتها عبر كاميرا الهاتف النقال لترى دمجا ثلاثي الأبعاد وقد تكون العلامات ملونة أو غير ملونة كما بالشكل التالي:



شكل (٦)

الاستجابات السريعة القائمة على الأيقونات

(٣) الاستجابة السريعة القائمة على الصور QR Image: يعتمد على التعرف على الصور والرسومات والأشكال التي يتم تصويرها أو تصميمها مسحها وقراءتها عبر كاميرا الهاتف النقال لترى دمجا ثلاثي الأبعاد وقد تكون العلامات ملونة أو غير ملونة كما بالشكل التالي:



شكل (٧)

الاستجابات السريعة القائمة على الصور

(٤) الاستجابة السريعة القائمة على العلامات QR Marks: يعتمد على التعرف على العلامات المجسمة التي يتم تصويرها ثم مسحها وقراءتها عبر كاميرا الهاتف النقال لترى دمجا ثلاثي الأبعاد كما بالشكل التالي:



شكل (٨)

الاستجابات السريعة القائمة على العلامات

(٥) الاستجابة السريعة القائمة على المكان: تستخدم الأماكن كعلامات يمكن تحديدها باستخدام أجهزة GPS كما بالشكل التالي:



شكل (٩)

الاستجابات السريعة القائمة على الأماكن

ويتبنى البحث الأسلوب الأول والثاني والثالث الذي يعتمد على الأكواد والأيقونات والصور في محاولة للتعرف على إثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم.

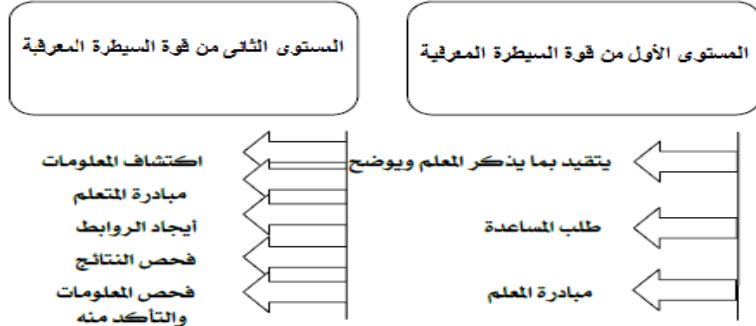
قوة السيطرة المعرفية Cognitive Holding Power

تساعد قياس قوة السيطرة المعرفية تشكيل الأنشطة المعرفية في بيئة التعلم بالواقع المعزز، وتعرفها دسوقي (٢٠١١، ١٦) بأنها دفع موضع التعلم للمتعلم لاستخدام عمليات معرفية تنتج من المهام التي تقدم للمتعلم أو ينشغل بها، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة (الشوريجي، ٢٠٠٨؛ دسوقي، ٢٠١١، مبارز، ٢٠١٤) يمكن تصنيف مستويات قوة السيطرة المعرفية إلى :-

(١) **المستوى الأول First-order Cognitive Holding Power** : يشير إلى دفع المتعلم إلى ممارسة أنشطة معرفية تعتمد على اتباع التعليمات والإجراءات الخاصة التي يقدمها المعلم للمتعلم من خلال استراتيجيات التعلم السطحية ويشعر فيه الطلاب بالضغط لاستخدام إجراءات روتينية نوعية مألوفة لهم وبشكل مباشر مثل استقبال المعلومات من المعلم والانتباه إليه، ونمذجة المهام العملية.

(٢) **المستوى الثاني Second-order Cognitive Holding Power** : يشير إلى اعتماد الطلاب على أنفسهم في أنشطة التعلم المختلفة مثل تجريب الأفكار الجديدة والتأكد من المعلومات والنتائج التي تم التوصل إليها بأنفسهم ويتم فيها استخدام استراتيجيات التعلم العميق ويشعر فيها الطلاب بالضغط لاستخدام إجراءات غير مألوفة لإنتاج الأفكار

وربطها وإظهار العلاقات فيما بينها ومواجهة مشكلات التعلم مثل تفسير المواقف التعليمية بشكل غير مألوف وتقديم أفكار جديدة، كما يلخص Stevenson من خلال التحليل العاملي والاستدلال النظري لبعض مكونات مستويات السيطرة المعرفية في الشكل التالي : (الخزاعي ، ٢٠١٥ ، ٢٧١).



شكل (١٠)

مكونات قوة السيطرة المعرفية وفقاً لستيفنسون (الخزاعي ، ٢٠١٥ ، ٢٧١)

العوامل التي تؤثر على مستويات قوة السيطرة المعرفية في التعلم بالواقع المعزز في التعلم بالواقع المعزز يمكن إجراء تمثيلات عقلية ومعرفية نوعية حيث يتم التوصل إلى مفاهيم إنترنت الأشياء واتباع تعليمات المعلم والتدريب على المهارات داخل المعمل في المستوى الأول لقوة السيطرة المعرفية، ثم ينتقل المتعلم إلى المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية لإيجاد العلاقات بين المفاهيم وإعادة تمثيل الموقف من خلال الأشكال البصرية ومحاولة إيجاد أفكار جديدة ومواقف جديدة يتم فيها توظيف إنترنت الأشياء قد تؤدي إلى المرونة في إعادة البناء المعرفي لإنترنت الأشياء وتوظيفه في المستقبل ولعل هذا ما دفع الباحث لدراسة متغير قوة السيطرة المعرفية في التعلم بالواقع المعزز وعلاقته بالتمثيل البصري لإنترنت الأشياء.

وتعتبر قوة السيطرة المعرفية ناتجاً للتفاعل بين خصائص كل من مواقف التعلم وطبيعة دفع بيئة التعلم من خلال الأنشطة المختلفة التي يقوم بها المعلم والمتعلم واستناداً إلى (الشوربجي، ٢٠٠٨، ٥١٥؛ دسوقي، ٢٠١١، ٣٤) يمكن تصنيف عوامل الدفع إلى:

(١) مواقف التعلم: في المستوى الأول تعتمد قوة السيطرة المعرفية على تعليمات محددة للجميع ويعتمد فيها الطالب على المعلم من أجل إشباع جوانب معرفية فقط أما المستوى

الثاني فيعتمد على تسهيلات التعلم التي تتناسب مع شخصية المتعلم من أجل تحفيزه واعتماده على نفسه في حل مشكلات التعلم وتزداد الحاجة إلى المتعلم النشط.

(٢) أنشطة المعلم: في المستوى الأول دور المعلم هو تقديم الأفكار وعرضها على المتعلم وتدريبه عليها بينما في المستوى الثاني يكون دور المعلم تشجيع المتعلم على تفعيل مصادره والاكشاف وإيجاد العلاقات والتحقق من النتائج من خلال مهام صعبة تمنح الطلاب مزيدا من التحكم والسيطرة.

(٣) أنشطة المتعلم: في المستوى الأول يتم اتباع المتعلم وتنفيذه للإجراءات المعروضة بوضوح من قبل المعلم وتقليده والاعتماد عليه في تنفيذ خطط التعلم وسماع المعلم لاكتساب المعرفة دون نقاش بينما في المستوى الثاني يكون دور المتعلم اكتشاف المعلومات بنفسه وتوليد أفكار جديدة من خلال إيجاد العلاقات بين الأشياء والربط والتكامل فيما بينها.

(٤) الدفع: في المستوى الأول يدفع المتعلم إلى إتباع تعليمات وتوجيهات المعلم بينما المستوى الثاني يدفع المتعلم إلى مواجهة المواقف الجديدة وعمل الأشياء بنفسه ومواجهة المشكلات وفهمها ودفعه للاعتقاد بأن المتعلم هو محور العملية التعليمية، ويرى الحربي (٢٠١٥، ٤٦٨) أن مفهوم قوة السيطرة المعرفية يعتبر ناتجا للتفاعل بين خصائص كل من موقف التعلم وطبيعة الدفع التي يمارسها هذا الموقف والأنشطة المختلفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم

(٥) الانتقال: يقصد بها طبيعة الممارسات والأنشطة التي يتم فيها انتقال المتعلم من المستوى الأول إلى المستوى الثاني فكلما زادت قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والفردى زاد انتقال المتعلم من المستوى الأول إلى المستوى الثاني، وكلما زاد اعتماد المتعلم على المعلم زادت احتمالية عدم الانتقال من المستوى الأول.

ومما سبق يمكن تصنيف العوامل التي تؤثر على قوة السيطرة المعرفية في التعلم بالواقع المعزز إلى:

(١) عوامل الدفع الى المستوى الأول: اعتماد التعلم على تطبيقات الاستجابة السريعة عبر الهاتف النقل تتطلب من المتعلم اتباع تعليمات المعلم بدقة كما أن الاتصال الدائم

بشبكة الإنترنت وسرعتها قد يكون عائقاً أمام الطلاب في الوصول إلى وسائط الاستجابة السريعة.

(٢) عوامل الدفع إلى المستوى الثاني: طبيعة الانتقال في وسائط التعلم بالواقع المعزز يدفع بالطالب إلى استكشاف مفاهيم جديدة والربط فيما بينها، وفي ظل الكم المعرفي الهائل والوسائط التعليمية قد يواجه الطالب بمشكلات كثرة الروابط والتناقضات المعرفية فيما بينها لذا يظهر دور المعلم في انتقاء الروابط التي تساعد على تحقيق أهداف التعلم.

وفي ضوء ما سبق يلاحظ أن بيئة التعلم بالواقع المعزز تجمع بين عوامل الدفع المرتبطة بالمستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية وعوامل الدفع بالمستوى الثاني، فالممارسات التي تتم فيها تجمع بين توجيهات المعلم وإتاحة الفرصة له لاستكشاف عناصر التعلم والتفكير في الحلول التي تقابل المتعلم ومحاولة حلها بنفسه، كما قد تساهم استراتيجيات التعلم بالواقع المعزز إلى زيادة قوة السيطرة المعرفية لدى المتعلمين بسبب الممارسات والأنشطة المعرفية التي تتم في هذه الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية من خلال تقليد المعلم واتباع تعليماته في التدريب العملي وتنمية المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية من خلال حل المشكلات، وفك التناقضات.

التمثيل البصري لإنترنت الأشياء

إنترنت الأشياء Internet of Things

يعرفها شلتوت (٢٠١٥) بأنها مجموع الأدوات والآلات التي نستخدمها في حياتنا اليومية والتي يكون بمقدورها الاتصال بالإنترنت بغرض الحصول أو إرسال بيانات أو لتنفيذ عمليات بسيطة عن بُعد. ويشمل التعريف جميع الأجهزة التي يُمكن لها الاتصال بالإنترنت، وتعتمد فكرة إنترنت الأشياء على تطوير مفهوم شبكات المعلومات من شبكة بيانات رقمية تقليدية إلى شبكة أشياء تمكّن من توصيل أجسام مادية فيما بينها ومن أهم متطلبات إنترنت الأشياء:

(١) الإنترنت: يتم ربط الأجهزة على مستوى الشبكة العالمية وليس عبر شبكات محلية صغيرة

- (٢) مجموعة من العمليات البسيطة هدفها توصيل بعض الأشياء بالإنترنت للتحكم فيها ومتابعتها عن بعد. تقنية تسمح لك إنك تتواصل مع المباني والأجهزة وممكن الحيوانات ودة عن طريق الربط بينهم وبين بعض التطبيقات
- (٣) الأشياء كل شيء بمعنى الكلمة يدخل تحت مفهوم إنترنت الأشياء، الملابس، الأثاث، الأواني المنزلية، أعضاء الجسم، الشوارع، بل وحتى الحيوانات! أي شيء يمكن يلتصق به وحدة معالجة وخاصة اتصال بالإنترنت يعتبر شيء في عالم إنترنت الأشياء
- (٤) الأنظمة التي تتكامل فيها الحوسبة وترتبط بالأحداث الفيزيائية أن تتصل الأجهزة المرتبطة فيما بينها، تقرر ارسال أو استقبال البيانات دون تدخل الإنسان في عملها.
- (٥) الرقاقة RFID شريحة صغيرة الحجم يتم دمجها وتثبيتها في الأشياء التي يُرغب في تعريفها رقمياً مثل المنتجات الصناعية، والوثائق مثل جوازات السفر، والسيارات، والحيوانات، والأشخاص بقصد مراقبتها وتعقبها من خلال إشارات راديوية (قوية ، ٢٠١١).

التمثيل البصري في إنترنت الأشياء

يساعد التمثيل البصري في إنترنت الأشياء في تخطيط وتنظيم المفاهيم لتوضيح العلاقات فيما بينها، تحويل المنظومات اللفظية المجردة في إنترنت الأشياء الى تمثيلات بصرية يسهل فهمها من خلال تنظيم البناء المعرفي بشكل واضح من خلال الترميز اللوني والأيقونات والأسهم وجميع العناصر البصرية التي يتكون منها الشكل، ويمكن تصنيف التمثيل البصري لإنترنت الأشياء إلى: -

- (١) التمثيل البصري الساكن: تحويل وترجمة العلاقات والمفاهيم والمعلومات اللفظية المجردة المرتبطة بإنترنت الأشياء إلى أشكال بصرية ساكنة يظهر العلاقات فيما بينها مثل الصور والأيقونات الرسومية الثابتة
- (٢) التمثيل البصري الديناميكي: تحويل وترجمة العلاقات والمفاهيم والمعلومات اللفظية المجردة المرتبطة بإنترنت الأشياء إلى أشكال بصرية متحركة يظهر العلاقات فيما بينها مثل الصور المتحركة والأيقونات الرسومية المتحركة
- (٣) التمثيل البصري الهجين: تمثيلات بصرية تجمع بين التمثيل البصري الثابتة والمتحركة

واستنادا إلى محمود (٢٠١٦، ١٦٤) يمكن تحديد خطوات التمثيل البصري لإنترنت الأشياء فيما يلي: -

(١) تحديد الهدف من التمثيل البصري من خلال تحديد الفكرة الكلية للمنظومة ورؤية المتعلم الشاملة للمفهوم الرئيس المرتبط بإنترنت الأشياء دون فقد أي من جزئياتها.
(٢) مرحلة الإعداد والتجهيز يتم فيها تحليل الشبكة الرئيسة إلى شبكات فرعية لإدراك العلاقة فيما بينها وتحويل المنظومة القائمة على انترنت الأشياء وتجميع الأجزاء ككل موحد.

(٣) مرحلة تصميم التصور المستقبلي للأشياء (سيناريو الرؤية المستقبلية) من خلال الرسوم البصرية.

(٤) مرحلة التقويم ويتم فيها اكتشاف أوجه التناقض في الأفكار.

منظور زمن المستقبل future time perspective

يعرفه عبد الوهاب (٢٠١١) بأنه نزعة لدى الفرد تسهم في اهتماماته بالأهداف المستقبلية وتحقيقها من خلال التخطيط والتنظيم والاستفادة من الخبرات السابقة على المدى المستقبلي البعيد.

ويرتبط منظور زمن المستقبل بالقلق من المستقبل فالشخص المصاب بدرجة عالية من قلق المستقبل، نجد تطلعاته للمستقبل مظلمة وتتميز بالتشاؤم، وفقدان الأمل (Tsai, 2015)، وبالتالي كلما زاد الأفراد من تطبيقات انترنت الأشياء في المستقبل فإن إدراك الشخص لمنظور زمن المستقبل سوف يكون تطلعاته المتوقعة من هذه التطبيقات سلبية ومصحوبة دائما بالأحداث السيئة المتوقعة حدوثها في المستقبل بسبب انترنت الأشياء.

مكونات منظور زمن المستقبل

من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات (عبد الوهاب، ٢٠١١، ٢٩:٣٠؛ سليمان وشرفي، ٢٠٠٩، ٥٦) يمكن تصنيف مكونات منظور المستقبل فيما يلي: -
(١) الماضي السلبي: شعور الفرد بنوع من التشاؤم والنفور من الماضي نتيجة تعرضه بمواقف غير سارة.

(٢) الماضي الإيجابي: شعور الفرد بالحنين إلى ماضيه المرتبط بخبرات وأحداث سارة.

(٣) الحاضر الممتع: مدى تمتع الفرد بحاضره الشخصي ويتميز بالبحث عن أحاسيس مؤثرة وممتعة.

(٤) الحاضر الحتمي: مدى إحساس الفرد بعجزه ويأسه من حياته ومستقبله بصفة عامة لاعتقاده بحتمية وقوع الأحداث التي تحدث في الحاضر.

(٥) المستقبل: مدى اهتمام الفرد بأهدافه المستقبلية والسعي لإنجازها من خلال التوجه نحو أهدافه المستقبلية التي يتصورها ويخطط لها بإيجابية من أجل تحقيقها وتدل عليها البناءات المعرفية النوعية المرتبطة بالأهداف المستقبلية.

ويتضح من المكونات الخمسة أن منظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء يتكون من الماضي والحاضر والمستقبل، واستنادا إلى ما سبق أمكن تصنيف مكونات زمن المستقبل لإنترنت الأشياء إلى:

(١) المكون الدافعي: القيمة التي يعطيها الفرد للهدف الذي يسعى لتحقيقه مستقبلا، والتي على ضوءها تتحدد الأهداف المستقبلية للفرد ولا يتحقق ذلك الهدف إلا بالعمل وبذل الجهد والمثابرة

(٢) المكون المعرفي: الوسائل التي يتبعها الفرد للوصول إلى الهدف المتوقع تحقيقه في المستقبل.

(٣) قلق المستقبل من انترنت الأشياء: يشمل التوقعات السلبية ومجالات المخاوف من انترنت الأشياء في المستقبل والتي ممكن أن تهدد الفرد وتوقعه أحداثا مؤلمة في مستقبل حياته وتسبب له شعورا بالتوتر والضييق وعدم الارتياح النفسي تجاه انترنت الأشياء.

نظريات التعلم التي يركز عليها البحث

يستند التعلم في بيئة التعلم الواقع المعزز على التطبيقات المشتقة من النظرية السلوكية التي تهتم بدراسة التغير الحادث في السلوك الظاهري للمتعلم حيث تعمل فالأكواد والصور والأيقونات تعمل كمثيرات تجذب انتباه الطلاب لتحدث عملية التعلم بالاستجابة السريعة باستخدام كاميرا الهاتف النقال، وتعزز هذه الاستجابة بالانتقال التلقائي إلى وسائط التعلم الرقمية والتي توفر فرص الممارسة والتكرار للمتعلم، لتظهر تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية فالتعلم باستخدام وسائط التعلم بالواقع المعزز تتيح

للمتعلم بناء معارفه ومفاهيمه وتقديم له التفسيرات من خلال أنشطة تفاعلية شخصية واجتماعية تشجع المتعلمين على تطبيق وبناء المعلومات في مواقف عملية واجتماعية باستخدام وسائط التعلم بالواقع المعزز لتسهيل التفسير الشخصي لمحتوي التعلم ، كما يستند إلى النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة **cognitive theory of multimedia learning** والتي تشير إلى استخدام النصوص المطبوعة مع الاستجابات السريعة كمثيرات التي تتكامل مع وسائط التعلم بالواقع المعزز عبر الهاتف النقال بهدف تعزيز المحتوى سوف يساهم في تحسين أداء المتعلمين (Ayres, 2015) كما ارتكز مفهوم قوة السيطرة المعرفية على نظرية بنية المعرفة من حيث مواضع التعلم التي تدفع بالطلاب إلى أنواع مختلفة من النشاط المعرفي، ونظرية الحمل المعرفي التي ترى أن المعلومات الجديدة يجب أن يتم معالجتها في الذاكرة العاملة قبل أن تخزن في الذاكرة طويلة المدى ؛ وبما أن سعة الذاكرة العاملة سعة محدودة فإن عملية التعلم ستتأثر سلباً إذا تم تجاوز قدرة الذاكرة العاملة على معالجة المعلومات (Sweller, 2016)، وبالتالي يراعى عند تصميم وسائط التعلم في الواقع المعزز سهولة ترميزها وتخزينها واسترجاعها على المدى الطويل، فالمثيرات المتعددة تمنح الطالب فرصة لانتقاء المثير الملائم لقدراته واستعداداته للتعلم.

الإجراءات المنهجية للبحث

تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها

تم الاعتماد في تصميم التعلم بالواقع المعزز على الدمج بين نموذج التصميم التعليمي للتعلم النقال Elias (٢٠١١) ، ونموذج التصميم التعليمي للواقع المعزز (Dunleavy, 2014)، ويمكن تلخيص مراحل التصميم التعليمي لتصميم الاستجابات السريعة في التعلم بالواقع المعزز وفقاً للمراحل الآتية:-

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل Analyses phases تم فيها:

أولاً: تحديد الأهداف العامة: تحديد نمط الاستجابة السريعة المناسب في التعلم بالواقع المعزز وتحديد أثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل.

ثانياً: تحليل المشكلة وتقدير الاحتياجات: تعتبر إنترنت الأشياء من مستحدثات تقنيات التعليم، إلا أن تقديم هذا المستحدث لطلاب ماجستير تقنيات التعليم يواجه بعض المشكلات في تقديمه للطلاب بالطريقة التقليدية والتي لا تسمح من خلالها التدريب على مهارات تقنية إنترنت الأشياء وتكاملها ووضع التصورات المستقبلية بها لذا تظهر الحاجة إلى تعلم إنترنت الأشياء بالواقع المعزز باستخدام تصميم تمثيلات بصرية مختلفة.

ثالثاً: تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلى : ويشمل:

(١) الطلاب من الملتحقين ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم ببرنامج الدراسات العليا، ولا يوجد أحد منهم حاصل على بكالوريوس في تقنيات التعليم، وتتنوع تخصصاتهم في مرحلة البكالوريوس.

(٢) أشارت نتائج الدراسة الاستكشافية أن جميع الطلاب يمتلكون هواتف ذكية ٣٠% هواتفهم تعمل على نظام التشغيل Android التابع لشركة جوجل Google، و ٧٠% تعمل هواتفهم على نظام iOS التابع لشركة أبل، كما أن جميع الطلاب متاح لهم الدخول والاتصال عبر الإنترنت سواء من خلال الشبكة الخاصة بكل منهم أو شبكة الجامعة المتاحة لهم بالمجان. كما أظهرت نتيجة المقابلات مع الطلاب أنهم لم يدرسوا إنترنت الأشياء، ولم يسبق لهم دراسة مقرر يتناول إنترنت الأشياء.

(٣) أظهرت نتائج الدراسة الاستكشافية أن الطلاب لديهم القدرة على إنتاج وتصميم تمثيلات بصرية من خلال برامج متنوعة درسوها في المقررات السابقة حيث ظهرت النتائج أن ٦٠% يمتلكون القدرة على التصميم بالبوروينت، ٤% برنامج word و ٢٠% برنامج الكورس لاب، ٢% برنامج الفلاش و ١٤% الفوتوشوب.

رابعاً: تحليل الموارد والقيود في بيئة التعلم بالواقع المعزز : تم العمل في بيئات التعلم الآتية: -

(١) بيئة التعلم بالواقع المعزز داخل قاعة المحاضرات.

(٢) تقديم الدعم من خلال تطبيقات التراسل النقال وتقديم سقالات للتعلم مثل التواصل الكتابي والصوتي والمرئي مع الطلاب باستخدام تطبيقات التواصل النقال لتقديم العون والمساعدة لهم.

(٣) بيئة التعلم عبر السحابة المحوسبة Google Drive من خلال انشاء مجلد خاص بكل مجموعة ومجلد خاص بكل طالب في المجموعة من خلال استراتيجية التعلم بالمشروعات القائمة على الويب.

خامسا: تحليل المهام التعليمية: ارتكز البحث على مهمة التمثيل البصري لإنترنت الأشياء من خلال قيام الطلاب بتنفيذ مشروع تصميم لتصوير مستقبل إنترنت الأشياء باستخدام التمثيلات البصرية، ووضع كل طالب مشروعه في مجلد خاص باسمه في الحوسبة السحابية المخصصة لذلك على google drive .

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم Design phases: وفقا للخطوات التالية:

أولاً: تصميم الأهداف التعليمية وتحليلها وتصنيفها: الهدف العام هو تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم، وتم صياغة الأهداف السلوكية التي تحقق الهدف العام وعرضها على المحكمين للاستقرار على الأهداف التي تحقق ٨٠% فأكثر.

ثانياً: تصميم محتوى التعلم وتنظيمه: تم تحديد المحتوى من خلال الاطلاع على بعض المراجع والبحوث والدراسات (شلتوت، ٢٠١٥؛ الناصر، ٢٠١٥، Kim, 2016)، وتم تحديد المحتوى بحيث يحقق الأهداف السلوكية وتم تنظيمه حسب ترتيب الأهداف السلوكية من خلال أربع وحدات دراسية:

الوحدة الأولى: مقدمة في إنترنت الأشياء

الوحدة الثانية: إمكانات وخصائص إنترنت الأشياء

الوحدة الثالثة: تطبيقات ومنظومات إنترنت الأشياء

الوحدة الرابعة: تصورات مستقبلية لإنترنت الأشياء

وللتأكد من صدق المحتوى تم على المحكمين وتم اختيار المحتوى الذي اتفق عليه ٨٠% مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة وإجراء إعادة ترتيب بعض العناصر ليصبح المحتوى جاهزاً في صورته النهائية.

ثالثاً: تحديد طرق تقديم المحتوى: تم تقديم المحتوى المعزز من خلال ثلاث طرق مختلفة في التصميم:

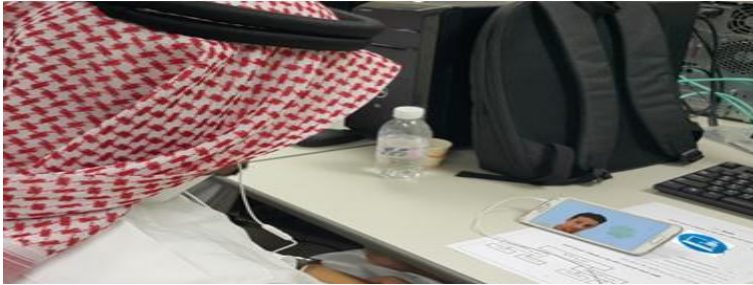
(١) الاستجابات السريعة القائمة على الأكواد QR Code: تقديم المحتوى المعزز بالأكواد.



شكل (١١)

ممارسة الاستجابة السريعة القائمة على الأكواد

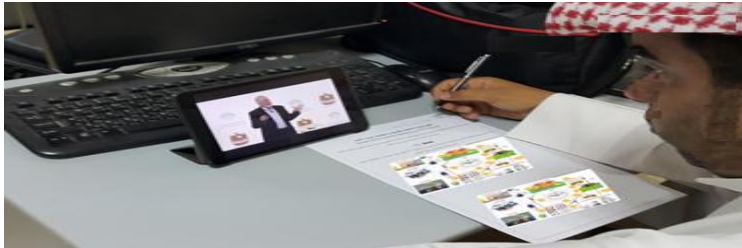
(٢) الاستجابة السريعة القائمة على الأيقونات QR Icons : تقديم المحتوى المعزز
بالأيقونات أو الصورة المصغرة التي يتم تصميمها ثم مسحها وقراءتها عبر كاميرا
الهاتف النقال كما بالشكل التالي:



شكل (١٢)

ممارسة الاستجابة السريعة القائمة على الأيقونات

(٣) الاستجابة السريعة القائمة على الصور QR Image : تقديم المحتوى المعزز
بالصور والرسومات والأشكال التي يتم تصويرها أو تصميمها ثم مسحها وقراءتها عبر
كاميرا الهاتف النقال .



شكل (١٣)

ممارسة الاستجابة السريعة القائمة على الصور

رابعاً: تصميم الأنشطة التعليمية: تم تحديد الأنشطة التعليمية بناء على الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها وكان يتم إعلام الطلاب بالوقت المطلوب للانتهاء من الأنشطة، وتم تقديم ثلاث أنواع من الأنشطة:

(١) أنشطة صفية: تتم داخل المعمل مثل تكليف الطلاب بحل ورقة عمل مطبوعة تدعم الواقع المعزز

(٢) أنشطة الكترونية: تكليف الطلاب برسم تصورات عن إنترنت الأشياء .

خامساً: تصميم الاستراتيجيات التعليمية

تم استخدام توليفة متعددة ومتكاملة من بين الاستراتيجيات المتكاملة التي تعتمد على التكامل بين التعلم الصفي والتعلم بالواقع المعزز بحيث تحقق كل استراتيجية أهدافاً تعليمية محددة، ويتم الدمج وفقاً لخصائص المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي وفي ضوء الامكانيات المتاحة ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تم استخدامها: -

(١) استراتيجية التعلم بالمشروعات القائمة على الويب: تم إنشاء مجلد في السحابة المحوسبة google drive وإنشاء مجلد لكل مجموعة ومجلد لكل طالب وتم تكليف الطلاب بمشروع إنشاء تمثيل بصري لإنترنت الأشياء وإتاحة المشروع عبر السحابة المحوسبة ثم التقويم المستمر لهذا المنتج.

(٢) استراتيجية حل المشكلات: حيث يكون هدف التمثيل البصري لإنترنت الأشياء مشكلة يقوم الطالب بحلها من خلال وضع منظومة تصورات مستقبلية بالتمثيلات البصرية .

(٣) استراتيجيات التقويم القائم على الأداء Performance: من خلال بناء بطاقة تقييم التمثيل البصري التي تظهر تمكن المتعلم من تصميم تمثيلات بصرية لإنترنت الأشياء .

سادساً: تصميم أدوات التقويم: اعتمد البحث على استراتيجية التقويم القائم على الأداء لقياس نواتج التعلم وتشمل مقياس قوة السيطرة المعرفية ، وبطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومقياس منظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء لدى الطلاب

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير

المرحلة التي تم من خلالها تنفيذ بيئة التعلم بالواقع المعزز، وتشمل: -

أولاً: تصميم الاستجابة السريعة القائمة على الأكواد QR Code في التعلم بالواقع المعزز

يتم تصميم أكواد الاستجابة السريعة QR Code في التعلم بالواقع المعزز من خلال الخطوات التالية: -

(١) تصميم الكود QR Code من خلال منصة مولدات الكود QR Stuff التي تتيح إضافة روابط ومعلومات الكود ثم تظهر صورة QR Code و تنزيلها بعدة صيغ مختلفة كما بالشكل التالي:



شكل (١٤)

واجهة منصة مولدات الكود QR Stuff

(٢) تحميل QR Code حفظه كصورة ودمج الكود مع محتوى المادة المطبوعة

(٣) المسح والقراءة Readers and Scanners : يتم فيها مسح الكود باستخدام كاميرا الهاتف النقال وقراءة شفرة الكود من خلال توجيه كاميرا الهاتف النقال إلى الكود لتوجيه المتعلم إلى الرابط الذي يحتوي على مصادر التعلم المختلفة وسيقرأ الهاتف تلقائياً الكود لتظهر وسائط التعلم الرقمية في الهاتف النقال ويتطلب قراءة أكواد الاستجابة السريعة هاتف نقال مزود بكاميرا ومتاح به الاتصال بالإنترنت ومثبت عليه أحد تطبيقات قراءة QR Code وقد تم استخدام تطبيق QR Code Reader بسبب سهولة استخدامه وإتاحته على كافة أنظمة التشغيل المختلفة في الهواتف النقالة لكل الطلاب.

ثانياً: تصميم الاستجابة السريعة القائمة على الايقونات QR Icons والصور QR Image:

تم تصميم الاستجابة السريعة القائمة على الايقونات QR Icons والصور QR Image في التعلم بالواقع المعزز من خلال الخطوات التالية: -

(١) تحديد الصورة أو الأيقونة الهدف.

(٢) الإنتاج الاستاتيكي أو الديناميكي للصورة أو الأيقونة الهدف باستخدام تطبيق Aurasma وقد تم اختيار هذا التطبيق لأنه يسمح بإنشاء ومشاركة تجارب الواقع المعزز الخاصة بالفرد بطريقة سهلة وبسيطة، ومثيرة للاهتمام بالإضافة إلى إتاحتها على كافة أنظمة التشغيل المختلفة في جميع أنظمة الهواتف النقالة لكل الطلاب (مصطفى، ٢٠١٦، ٥٣)

(٣) دمج الصورة أو الأيقونة مع محتوى المادة المطبوعة.

(٤) المسح والقراءة Readers and Scanners: يتم فيها مسح الكود باستخدام كاميرا الهاتف النقال وقراءة شفرة الصورة أو الأيقونة من خلال توجيه كاميرا الهاتف النقال إلى الكود لتوجيه المتعلم إلى الرابط الذي يحتوي على مصادر التعلم الرقمية المختلفة، ويقرأ الهاتف تلقائياً الاستجابة ويظهر وسائط التعلم الرقمية في الهاتف النقال.

ثالثاً: التجربة الاستطلاعية للتعلم بالواقع المعزز: تم إجراء التجربة على مجموعة من الطلاب في العام ١٤٣٥ للتعرف على المشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب في التعلم بالواقع المعزز.

المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق والتنفيذ

تم إجراء التجربة وفقاً للسيناريو المقترح في مرحلة التصميم من خلال المعالجات التجريبية الثلاثة وسيتم عرضها بالتفصيل في إجراءات تنفيذ الدراسة.

المرحلة الخامسة مرحلة التقويم: تم في هذه المرحلة المعالجة الإحصائية لنتائج التقويم وتحليل النتائج ومناقشتها، وتقديم بعض التوصيات التي تعبر عن نتائج الدراسة.

بناء أدوات البحث: تشمل أدوات التقويم بناء أدوات البحث الآتية: -

مقياس قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم

تم إعداد مقياس قوة السيطرة المعرفية في ضوء تعريب كل من (عبد القادر وخضر، ٢٠٠٢؛ الشوربجي، ٢٠٠٨؛ الخراعي، ٢٠١٤؛ مبارز، ٢٠١٥) لمقياس Stevenson لقياس مدركات الطلاب تجاه مدى دفع بيئة تعلمهم نحو ممارسة أنشطة معرفية تسهل أو تعيق عملية التعلم لدى الطلاب وقد تم الاعتماد على هذا المقياس لأن معظم العبارات في المقياس مرتبطة بممارسات يمكن تطبيقها في بيئة التعلم بالواقع المعزز، كما

استعان الحربي (٢٠١٥) بالنسخة المعربة منه وتطبيق المقياس على ٩٢ طالبا في مدينة جدة وأظهرت النتائج صدق وثبات المقياس وصلاحيته في قياس قوة السيطرة المعرفية.

وتم إعادة بناء العبارات في المقياس لتتناسب مع طبيعة البحث وإجراءاته بحيث يهدف المقياس إلى الكشف عن قوة السيطرة المعرفية من خلال قياس مدركات الطلاب لبيئة التعلم بالواقع المعزز ودورها في ممارسة أنشطة معرفية تسهل أو تعيق عملية تعلم مفاهيم أنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم وتكونت عبارات المقياس من (٤٠) عبارة موزعة في مستويين:

☒ المستوى الأول: يتكون من ٢٠ مفردة تشير إلى أفعال المعلم والطلاب في بيئة التعلم بالواقع المعزز على نحو يقيس تقليد واعتماد الطلاب على ما يقوم به المعلم من مبادرات وممارسات.

☒ المستوى الثاني: يتكون من ٢٠ مفردة تشير إلى الممارسات التي يقوم بها الطلاب في البحث عن المعلومات، وتجريب الأفكار الجديدة واكتشاف العلاقات بين الأشياء وفحص النتائج للتأكد منها.

وتم توزيع عبارات المقياس في ضوء مستويات قوة السيطرة المعرفية في الأنشطة المعرفية التي يستخدمها المتعلم والمتعلم في بيئة التعلم بالواقع المعزز، وتم عرض المقياس على السادة المحكمين للتعرف على مدى ملائمة المقياس من حيث الوضوح والبساطة، الصياغة اللغوية)، وكانت آرائهم في إعادة صياغة لبعض المفردات، وحذف ثمان عبارات من المقياس، أما عدا ذلك فقد وجد اتفاقاً كبيراً بين آراء السادة المحكمين بنسبة ٨٣ % على صلاحية المقياس للتطبيق، وأصبحت الصورة المبدئية للمقياس مكونة من ٣٢ عبارة ، وتم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس بهدف حساب صدق وثبات المقياس، وقد تم تطبيق المقياس على مجموعة مكونة من (١٨) طالباً كالتالي:

☒ صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين هما: -

الطريقة الأولى: الصدق الظاهري (صدق المحكمين): يعتمد بوجه عام على تقديرات المحكمين بالنسبة للعبارات التي حصلت على نسبة موافقة من ٨٠%-١٠٠%.

الطريقة الثانية: صدق الاتساق الداخلي: تم فيها حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند أو عبارة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد وجد أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١، فيما عدا العبارات ٤، ٧، ١٠، ١٢، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٢ دالة عند مستوى ٠,٠٥، بينما العبارات ٣، ٧، ١٥، ١٩ عبارات غير دالة وتم حذف تلك العبارات من المقياس ليصبح عدد عبارات المقياس ٢٨ عبارة.

☒ ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٣)، مما يدل على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات وصالح للتطبيق، وبهذا أصبح المقياس مكونا من ٢٨ عبارة كما بالجدول التالي: -

جدول (٢)
مقياس قوة السيطرة المعرفية

م	الاستراتيجية	أرقام العبارات	العدد	النسبة
١.	المستوى الأول لقوة السيطرة المعرفية	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٧	١٦	٥٧,١٤%
٢.	المستوى الثاني لقوة السيطرة المعرفية	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤	١٢	٤٢,٨٦%
	المجموع		٢٨	١٠٠%

وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٢٨ عبارة وجاهزا للتطبيق.

إعداد بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء:

تم إعداد بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء وفقا للخطوات الآتية: -

(١) الهدف من البطاقة: تهدف البطاقة إلى قياس قدرة الطلاب على تحويل المعلومات اللفظية المجردة المرتبطة بإنترنت الأشياء في المستقبل إلى أشكال بصرية يمكن من خلالها تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء المنتج من الطلاب وفقا للمعايير البنائية لجودة التمثيل البصري لإنترنت الأشياء.

(٢) تحديد مصادر بناء البطاقة: وذلك من خلال مقابلات مع المتخصصين والاطلاع

على الأدبيات والدراسات التي أجريت في مجال التمثيل البصري (دواير ومور، ٢٠٠٧،

٢٢٥ - ٢٤٧)

(٣) صياغة مفردات البطاقة: تم صياغة مفردات البطاقة في ثلاثة مجالات (الجودة الفنية - الجودة التربوية - الفاعلية) وكل مجال له معايير وكل معيار يشمل على مؤشرات إجرائية للتأكد من المعيار

(٤) إعداد قائمة مبدئية بالمعايير: تكونت القائمة المبدئية من ١١ معيار وبلغ إجمالي عدد المؤشرات ٧٩ مؤشراً ويتم تصحيح البطاقة في خمسة مستويات وفقاً لمستوى مؤشرات أداء المتعلم.

(٥) عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين: بهدف ضبط القائمة في ضوء هدف وطبيعة البحث، وقد قام السادة المحكمون بإضافة وحذف وإعادة صياغة لبعض المعايير والمؤشرات.

(٦) إعداد الصورة النهائية للبطاقة: تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمون حيث تم إعادة توزيع المؤشرات وصياغة البعض منها، وتكونت البطاقة من ١٠ معايير في ٦٥ مؤشر.

(٧) التجربة الاستطلاعية للبطاقة: بهدف حساب ثبات البطاقة والتي بلغ معامل الاتفاق فيها (٠,٨٣)، كما تم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات للحصول على معامل صدق البطاقة (٠,٩١). مما يعنى أن بطاقة التقييم على درجة مرضية من الصدق والثبات، وبهذا أصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من ٥ مجالات و ٨ معايير تستند الى ٥٠ مؤشر كما بالجدول التالي :

جدول (٣)

معايير ومؤشرات تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء

م	المجال	المعايير	المؤشرات
(١)	جودة المحتوى	أن يكون الهدف من التمثيل البصري محدداً وواضحاً	٤
		أن يحقق محتوى التمثيل البصري الهدف من منظومة إنترنت الأشياء	١٠
(٢)	الفاعلية	أن يكون التمثيل البصري لإنترنت الأشياء منظومة فاعلة لحل مشكلات المستقبل	٣
(٣)	الجودة الفنية	أن تظهر النصوص في المحتوى بشكل واضح ومقروء.	٤
		أن تؤدي الصور والرسوم دوراً وظيفياً	٨

	وجمالياً في عناصر التعلم		
٦	أن يثير الرسوم المتحركة الانتباه نحو الشكل والمضمون		
١٢	ان يراعى قى التصميم الاتزان والوحدة والتكامل بين العناصر	(٤) العلاقات بين العناصر	
٣	أن يعزز التمثيل البصري منظور زمن المستقبل لدى الأفراد	(٥) التصورات المستقبلية	
٥٠	٨	الإجمالي	

ويكون مجموع الدرجات النهائية لبطاقة التقييم ٢٠٠ درجة، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

مقياس منظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم

بعد الاطلاع على الأبحاث والدراسات التي تناولت منظور زمن المستقبل (أحمد، ٢٠١٥؛ عبد الوهاب، ٢٠١١؛ Tsai, 2015; Carvalho, 2015)، قام الباحث بإعادة بناء العبارات وصياغتها في المقياس للتناسب مع أهداف البحث وإجراءاته وذلك وفقاً للخطوات التالية: -

(١) الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس استعداد طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز على الاهتمام بالأهداف البعيدة والنظرة المستقبلية لإنترنت الأشياء.

(٢) مصادر بناء المقياس: تم بناء المقياس اعتماداً على الدراسات والأدبيات التي تتناول مقياس منظور زمن المستقبل (أحمد، ٢٠١٥؛ عبد الوهاب، ٢٠١١؛ Tsai, 2015; Carvalho, 2015)، وتم الاستفادة منها في اقتباس عبارات وتوظيفها في إنترنت الأشياء، وتكون المقياس من (٣٦) عبارة موزعة كالتالي:

☒ الجانب الدافعي: يتكون من ١٣ مفردة تشير إلى كفاءة الأهداف والتي على ضوءها تتحدد للفرد أهدافه المستقبلية

☒ الجانب المعرفي: يتكون من ١١ مفردة تشير إلى الوسائل والأساليب التي يتبعها الفرد للوصول إلى الهدف المتوقع تحقيقه في المستقبل.

☒ قلق المستقبل: يتكون من ١٢ مفردة تشير إلى حالة التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات في المستقبل من إنترنت الأشياء.

وتم توزيع عبارات المقياس على الجوانب المختلفة لمنظور زمن المستقبل وفقاً للجدول التالي:

جدول (٤)

مكونات مقياس منظور زمن المستقبل

م	المجال	أرقام العبارات	العدد	النسبة
١.	الجانب الدافعي	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٥	١٣	٣٦,١ %
٢.	الجانب المعرفي	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢	١١	٣٠,٦ %
٣.	قلق المستقبل	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦	١٢	٣٣,٣ %
	المجموع		٣٦	١٠٠ %

(٣) عرض المقياس على مجموعة من المحكمين: للتعرف على مدى ملائمة المقياس من حيث الوضوح والبساطة، الصياغة اللغوية وإضافة مقترحات، وكانت آرائهم في إعادة صياغة لبعض المفردات، وحذف ثلاث عبارات من المقياس، أما عدا ذلك فقد وجد اتفاقاً كبيراً بين آراء السادة المحكمين بنسبة ٨٧ % على صلاحية المقياس للتطبيق، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين اللازمة، وأصبحت الصورة المبدئية للمقياس مكونة من ٣٣ عبارة.

(٤) التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس بهدف حساب صدق وثبات المقياس، وتم تطبيق المقياس على مجموعة مكونة من (١٨) طالباً من طلاب ماجستير تقنيات التعليم للعام ٢٠١٥ وكانت النتائج كالتالي:

☒ صدق المقياس: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين: -

(أ) حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٠)، (٠,٩٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ماعدا العبارة رقم ٨ وتم حذفها.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد وجد أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠٥ فيما عدا العبارات ٩، ١٣، ٢٩،

٢٨، ٣٣ دالة عند مستوى ٠,٠١، بينما العبارات ١٧، ٣١ عبارات غير دالة وتم حذف تلك العبارات من المقياس ليصبح عدد عبارات المقياس ٣٠ عبارة.

☒ ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٣، ٠,٨١، ٠,٨٤)، كما بلغت قيمة معامل الفا للمقياس ككل (٠,٨٢) مما يدل على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات وصالح للتطبيق، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية المطبوعة مكونا من ٣٠ عبارة وجاهزا للتطبيق.

إجراءات تنفيذ الدراسة

(١) تم مقابلة طلاب كل مجموعة للاتفاق على أسلوب العمل، والهدف من البحث، وتعيين منسق لكل مجموعة، وتعريف الطلاب بمواعيد الساعات المكتبية، ومناقشة الحد الأدنى للمهارات المطلوبة للاشتراك في تجربة البحث.

(٢) تم إنشاء ثلاث مجموعات منفصلة على تطبيق WhatsApp للتواصل بين كل مجموعة والباحث لمناقشة بعض الإشكاليات التي تواجهها كل مجموعة وعرض نماذج لتمثيلات بصرية ومناقشتها.

(٣) التأكد من المتطلبات والتجهيزات اللازمة لتطبيق تجربة البحث لدى الطلاب.

(٤) التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعات البحث الثلاث للتأكد من تكافؤ، وتجانس المجموعات التجريبية حيث تم تطبيق أدوات البحث قبلها (مقياس قوة السيطرة المعرفية - بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء - مقياس منظور زمن المستقبل) على الثلاث مجموعات (المجموعة الأولى: مجموعة أكواد الاستجابة السريعة، المجموعة التجريبية الثانية: مجموعة أيقونات الاستجابة السريعة، والمجموعة التجريبية الثالثة: مجموعة صور الاستجابة السريعة ثم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لكل أداة على حدة بعد التأكد من مطابقة الشروط والتوزيع الطبيعي للبيانات وكانت النتائج كالتالي: -

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث في التطبيق القبلي لأدوات البحث

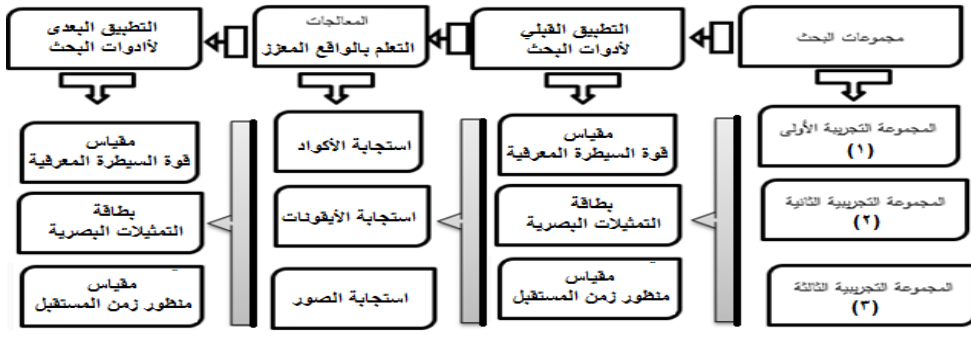
أدوات البحث	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	sig	الدالة
مقياس قوة السيطرة المعرفية	بين المجموعات	٣٤,٣٥	٢,٠٠	١٧,١٧	٠,٢٤٠	٠,٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٠٥,٣٢	٤٠,٠٠	٧٠,١٣			
	المجموع	٢٨٣٩,٦٧	٤٢,٠٠				
بطاقة تقييم التمثيلات البصرية	بين المجموعات	٢١٩,٠٦	٢,٠٠	١٠٩,٥٣	٠,٦٤٢	٠,٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨٢٥,١٢	٤٠,٠٠	١٧٠,٦٣			
	المجموع	٧٠٤٤,١٩	٤٢,٠٠				
مقياس منظور زمن المستقبل	بين المجموعات	٤٧,٦٨	٢,٠٠	٢٣,٨٤	٠,١١٧	٠,٨٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١٧٢,٠٩	٤٠,٠٠	٢٠٤,٣٠			
	المجموع	٨٢١٩,٧٧	٤٢,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التطبيق القبلي لمتوسط درجات أدوات البحث بين الثلاث مجموعات (المجموعة الأولى : مجموعة أكواد الاستجابة السريعة ، المجموعة التجريبية الثانية : مجموعة أيقونات الاستجابة السريعة ، والمجموعة التجريبية الثالثة : مجموعة صور الاستجابة السريعة) حيث بلغت قيم F (٠,٢٤٠)، (٠,٦٤٢)، (٠,١١٧) لكل من مقياس قوة السيطرة المعرفية وبطاقة تقييم التمثيل البصري ومقياس منظور زمن المستقبل على الترتيب وهي قيم غير دالة ، مما يدل على تجانس أفراد مجموعة البحث، ويرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب لم يسبق لهم دراسة أي مقرر من قبل تناول انترنت الأشياء.

(٥) تنفيذ سيناريو التفاعلات التعليمية وتوجيه الطلاب إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ثلاث مجموعات (المجموعة الأولى: مجموعة أكواد الاستجابة السريعة، المجموعة التجريبية الثانية: مجموعة أيقونات الاستجابة السريعة، والمجموعة التجريبية الثالثة: مجموعة صور الاستجابة السريعة).

تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري

(٦) التطبيق البعدي لأدوات البحث ((مقياس قوة السيطرة المعرفية - بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء - مقياس منظور زمن المستقبل)) على المجموعات الثلاثة
و يمكن تلخيص إجراءات تنفيذ الدراسة في الشكل التالي :



شكل (١٥)
وصف التصميم التجريبي لمجموعات البحث

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على: ما أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟

تمت الإجابة من خلال التحقق من الفرض الأول للبحث والذي نص على: "لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (أكواد الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثانية (أيقونات الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثالثة (صور الاستجابة السريعة) في مقياس قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز".

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لمتوسطات درجات مجموعات البحث في درجات مقياس قوة السيطرة المعرفية ثم معالجة نتائج البحث ، ويبين الجدول (٦) نتائج تحليل (التغاير) التباين المصاحب بين درجات الطلاب البعدي والقبلي لدى مجموعة البحث.

جدول (٦)

تحليل التباين (ANCOVA) للمتوسط الحسابي لدرجات مجموعات البحث في التطبيق البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة sig	الدلالة
التطبيق القبلي	٣٨,١٠	١	٣٨,١٠	٠,٨٢	٠,٣٧١	غير دالة
نمط الاستجابة السريعة	٢٣١,٨٤	٢	١١٥,٩٢	٢,٤٩	٠,٠٩٦	غير دالة
الخطأ	١٨١٣,٣٧	٣٩	٤٦,٤٩			
المجموع الكلي	٢٠٨٠,٦٥	٤٢				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة $F = ٢,٤٩$ وهي قيمة غير دالة عند مستوى $٠,٠٥$ وهذا يدل على صحة الفرض الصفري وقبوله أي لا توجد فروق بين المجموعات في متوسط رتب درجات مقياس قوة السيطرة المعرفية لمجموعات البحث في التطبيق البعدي، ويمكن تفسير ذلك فيما يلي:

(١) انغماس طلاب الثلاث مجموعات في أنشطة معرفية متشابهة فالمهمة واحدة للجميع وهو تصميم تمثيلات بصرية لإنترنت الأشياء بصرف النظر عن نوع الاستجابة (أكواد/أيقونات/صور) فلم تؤثر نمط الاستجابة بشكل ملحوظ على الأنشطة المعرفية للطلاب ويتفق هذا مع دراسة الحربي (٢٠١٥) التي توصلت إلى قوة السيطرة المعرفية تعد من المحددات التربوية في انهماك الطلاب بأنشطة التعلم داخل القاعات الدراسية، كما أن أساليب التدريس لم تختلف باختلاف المجموعة.

(٢) يمكن تفسير النتيجة في ضوء نظرية المرونة العقلية **Mental Flexibility** التي يوفرها التعلم بالواقع المعزز من حيث إعطاء الطلاب حرية التحكم في تكرار التعلم واستغراق كل فرد الوقت الذي يناسبه في التعلم دون التقيد بزمان أو وقت محدد مما أتاح لكل أفراد المجموعات فرص قوة السيطرة المعرفية المناسبة دون التعرض للضغوط التقليدية مما انعكس على أداء الطلاب في مقياس قوة السيطرة المعرفية وأدى إلى عدم وجود فرق دال إحصائي بينهما في هذا الجانب ، وهذا يتفق مع دراسة مبارز (٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائي عند مستوى $(٠,٠٥)$ بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية .

(٣) وضوح و توحيد معايير التقييم للتمثيلات البصرية لإنترنت الأشياء وعرضها على الطلاب ومناقشتها معهم كان سببا في تشابه الأنشطة المعرفية وتنظيمها لجميع الطلاب في التركيز على المنتج النهائي وحل المشكلات في المرتبطة بمشروع التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدفع الطلاب إلى إجراءات حل المشكلات وبالتالي ظهور مستويات مرتفعة ومتشابهة من قوة السيطرة المعرفية لا تؤدي إلى فروق بين المجموعات وهذا يتفق مع دراسة عبدالقادر وخضر(٢٠٠٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في قوة السيطرة المعرفية بسبب تشابه أساليب التدريس.

وللتعرف على حجم تأثير كل نمط من أنماط الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز في كل مجموعة من المجموعات تم الاعتماد على قيم كوهين لتحديد مستويات حجم التأثير حسب قيمة مربع إيتا (η^2) في اختبار تحليل التباين وفقا للجدول التالي (Elis, 2010)

جدول(٧)
حجم التأثير حسب قيمة مربع إيتا(η^2)

حجم التأثير			الأداة المستخدمة
كبير	متوسط	صغير	
٠,١٤	٠,٠٦	٠,٠١	مربع إيتا (η^2)

كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الصغيرة المرتبطة حيث تم رصد نتائج التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لمجموعة البحث في مقياس قوة السيطرة المعرفية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسن للرتب Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مقياس قوة السيطرة المعرفية

م	نمط الاستجابة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	مربع إيتا	دلالة حجم الأثر
١	أكواد	الرتب السالبة	٢	٤,٢٥	٨,٥٠	٢,٣٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٢١	مرتفع
		الرتب الموجبة	١٠	٦,٩٥	٦٩,٥٠				
٢	أيقونات	الرتب السالبة	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠	٢,٣٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,١٥	مرتفع
		الرتب الموجبة	٨	٨,١٣	٦٥,٠٠				
٣	الصور	الرتب السالبة	٢	٤,٢٥	٨,٥٠	٢,٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٢١	مرتفع
		الرتب الموجبة	١٠	٦,٩٥	٦٩,٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت (٣,٣٩) و(٢,٣٦) و(٢,٤٨) على الترتيب وكلها قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ أى يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي لمجموعات البحث والتطبيق البعدي في مقياس قوة السيطرة المعرفية لطلاب ماجستير تقنيات التعليم لصالح القياس البعدي، ولإيجاد حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع تم حساب حجم التأثير باستخدام دلالة قيم مربع إيتا التي بلغت (٠,٢١) و(٠,٢١) و(٠,١٥) في المجموعات الأولى والثانية والثالثة على الترتيب وهي قيم مرتفعة وفقاً لجدول كوهين مما يدل على أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لم تكن وليدة الصدفة وإنما كانت بتأثير نمط الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز، ويمكن تفسير القيمة المرتفعة لحجم الأثر في مقياس قوة السيطرة المعرفية فيما يلي:

(١) تحديد مواصفات ومعايير تقييم المشروع ساعد الطلاب على تحديد المهام المطلوبة بدقة، كما ساعد تبنى استراتيجية التعلم بالمشروعات القائمة على الويب على تمكن الطلاب من ممارسة العديد من الأنشطة المعرفية مثل البحث عن معلومات حول انترنت الأشياء ، واختبار نتائجهم في ضوء المعايير المتاحة لهم، وقد أدى ذلك إلى أن تكون لديهم درجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية على هذه الأنشطة وتوظيفها في وضع كافة التصورات

المرتبطة بالتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ويتفق ذلك مع دراسة (مبارز، ٢٠١٤) التي توصلت إلى ارتفاع قوة السيطرة المعرفية في التقويم القائم على الأداء الذي يشمل على معايير تقييم المنتج النهائي للمشروع (منتجات) وكذلك معايير تقييم عمليات التعلم ككل ، كما يتفق مع دراسة (الخطيب، ٢٠١٦) و التي توصلت الى فعالية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي لدى الطالبة المعلمة فالتعلم المرتكز على المهمة يتحمل الطالب مسئولة تعلمة ويستخدم المصادر المتنوعة للمعلومات التي يتوقع أن تساعده.

(٢) ممارسة واكتشاف أنشطة معرفية إجرائية جديدة من خلال استراتيجية التعلم بالمشروعات القائمة على الويب وهذا يتفق مع دراسة مبارز(٢٠١٤) التي هدفت إلى تصميم تقويم قائم على الأداء (عمليات ومنتجات و كليهما) باستخدام استراتيجية التعلم بالمشروعات القائمة على الويب لتنمية مهارات حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتوصلت نتائج البحث فعالية الاستراتيجية والتقويم المستخدم في زيادة قوة السيطرة المعرفية لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما يعتمد التعلم بالواقع المعزز على اكتشاف العلاقات القائمة بين المعلومات من خلال الممارسات المختلفة التي يقوم بها الطالب بما يساعد على تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب لأن هذه البيانات تدفع بالمتعلمين إلى الحصول على المعلومات بأنفسهم وتتيح لهم البحث عن المعلومات وإيجاد العلاقات فيما بينها ، كما تتيح لهم تجريب الأفكار الجديدة المرتبطة بإنترنت الأشياء لحل المشكلات وهذا يتفق مع دراسة دسوقي (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود علاقة تبادلية بين قوة السيطرة المعرفية والقدرة على حل المشكلات من خلال تحديد المشكلة ووضع خطة للحل وتنفيذ خطة الحل ثم تقويم الأداء

(٣) طبيعة مهارات البحث في بيئة التعلم بالواقع المعزز يكون المتعلم في مواقف تعليمية تتطلب منه تفعيل مصادر معلوماته ومحاولة حل مشكلاته بنفسه، كما يوجد دعم من المعلم في التأكيد على الإجراءات النوعية التي تم نمذجتها وصياغتها وممارستها وتجميعها وتركيبها وتحسينها ، كما تعد تنمية التمثيل البصري لإنترنت الأشياء من المهارات النوعية والعملية التي ساهمت في تنشيط إعادة البنية المعرفية للطلاب والتي يدركون أنها مناسبة فطبيعة المهمة وهي التمثيل البصري لإنترنت الأشياء تفرض على الطلاب استخدام نوع معين من

العمليات والأنشطة المعرفية والإجرائية ولكل منهم مشكلاته العديدة التي تواجهه وهذا يضغط بقوة إلى توليد حلولاً جديدة ومبتكرة مما ساعد في زيادة انتقال الطالب إلى مستوى مرتفع من قوة السيطرة المعرفية لديه كما أن أسلوب تمثيل انترنت الأشياء للطلاب ساعدهم في بذل جهد نحو البحث عن النظريات المفسرة للحقائق والمفاهيم لإيجاد الروابط والعلاقات فيما بينها وأهداف التعلم وهذا يتفق مع دراسة الشوريجي(٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن تنمية قوة السيطرة المعرفية تعتمد على أهداف التعلم المنشود فإذا كان الهدف هو تنمية مهارات نوعية يمكن تطبيقها بفاعلية فإن ذلك يساهم في تنمية مستويات مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية.

(٤) يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اشتقاق مفهوم قوة السيطرة المعرفية من تطبيقات النظرية البنائية التي يتم التركيز فيها على أن الطالب هو الذى يبنى معرفة، وترى التعلم يحدث من خلال تفاعل الوسائل والأساليب التي يسلكها المتعلم باستخدام مصادره العقلية والحسية ليصل الى معرفة جديدة من خلال البنية المعرفية لطبيعة بيئة التعلم بالواقع المعزز والتي تعتمد على دفع المتعلمين إلى تقديم أفكار جديدة واستكشاف التعلم من خلال تفعيل مصادره الخاصة بالمعلومات وتحقيق نواتج التعلم من خلال وسائط التعلم الرقمية التي تتاح فيها المعلومات بشكل مرّن لإيجاد العلاقات والربط بين المعرفة الحالية والمعرفة الجديدة وإتاحة الفرصة للطلاب بمحاولة حل ومعالجة مشكلات التعلم بأنفسهم دون اعتمادهم على المعلم ودفع الطلاب إلى تقديم سلسلة من الحلول لهذه المشكلات واختبار صحتها من خلال استخدام مهاراتهم العليا في التمثيل البصري لإنترنت الأشياء، وهذا يتفق مع دراسة عبدالقادر وخضر(٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن المتعلم الذى يعتمد في تعلمه على الاكتشاف لديه قوة سيطرة معرفية عالية تساعده في البحث عن المعلومات بنفسه وحل المشكلات التي تواجهه من خلال دمج ما لديه من أفكار ومعلومات في بنيته المعرفية.

(٥) كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء طبيعة تخصص تقنيات التعليم للطلاب ودراساتهم العملية التي تتطلب من الطلاب توظيف استراتيجيات تساهم في رفع مستوى قوة السيطرة المعرفية لديهم وهذا يتفق مع دراسة عبدالقادر وخضر(٢٠٠٢)، ودراسة دسوقي (٢٠١١) أن التخصص العلمي والعملية أكثر ارتباطاً بتحقيق مستويات عليا من قوة السيطرة المعرفية مقارنة بالتخصصات النظرية والأدبية .

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على: ما أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز على تنمية مهارات التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟

تم ذلك من خلال التحقق من الفرض الثاني للبحث والذي نص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (أكواد الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثانية (أيقونات الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثالثة (صور الاستجابة السريعة) في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز"

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لمتوسطات درجات مجموعات البحث في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء وللتحقق من دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ، ويبين الجدول (٩) نتائج تحليل (التغاير) التباين المصاحب بين درجات الطلاب البعيدة والقبلية لدى مجموعات البحث.

جدول (٩)

تحليل التباين للمتوسط الحسابي لدرجات مجموعات البحث في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (ف)	مستوى الدلالة sig	الدلالة
التطبيق القبلي	٥٣,٩٢	١	٥٣,٩٢	٠,١١٥	٠,٧٣٦	غير دالة
نمط الاستجابة QR	٨٣٧٠,٨١	٢	٤١٨٥,٤٠	٨,٩٢	٠,٠١	دالة
الخطأ	١٨٢٨٣٤,٦٩	٣٩	٤٦٨,٨١			
الكلي	١٠١٣٨٢٥,٠٠	٤٣				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة $F = ٨,٩٢$ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري للبحث أي يوجد فروق بين المجموعات في متوسط درجات بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لمجموعات البحث في التطبيق البعدي، تعزى إلى نمط الاستجابة، ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على درجات الطلاب البعيدة من خلال اختبار توكي Tukey Test وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار توكي Tukey Test لتحديد الفروق بين مجموعة البحث في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء

الدالة	Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	نمط الاستجابة QR	نمط الاستجابة QR
غير دالة	.٤٨٤	٨.٠٩	٥.٧١	QR Code	QR Icons
دالة	.٠٠٠	٧.٩٥	٣١.٧٦(*)	QR Images	QR Icons
غير دالة	.٤٨٤	٨.٠٩	٥.٧١	QR Icons	QR Code
دالة	.٠٠٢	٧.٩٥	٢٦.٠٤(*)	QR Images	QR Icons
دالة	.٠٠٠	٧.٩٥	٣١.٧٦(*)	QR Code	QR Images
دالة	.٠٠٢	٧.٩٥	٢٦.٠٥(*)	QR Icons	QR Images

يتضح من الجدول السابق :-

(١) لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة أكواد الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة أيقونات الاستجابة السريعة) في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم.

ويرجع ذلك إلى التشابه بين كود الاستجابة وأيقونة الاستجابة من حيث الحجم الصغير والمساحة الصغيرة بالإضافة إلى تركيز الطلاب على محتوى الوسائط الرقمية المقدم بالواقع المعزز أكثر من تركيزهم على نوع الاستجابة السريعة.

(٢) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة أكواد الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثالثة (مجموعة صور الاستجابة السريعة) في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم لصالح المجموعة التجريبية الثالثة.

(٣) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة أيقونات الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثالثة (مجموعة صور الاستجابة السريعة) في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم لصالح المجموعة التجريبية الثالثة.

ويمكن تفسير الفروق لصالح مجموعة صور الاستجابة السريعة إلى تفاعل الطلاب في المجموعة الثالثة مع الصورة وتأثرهم بها ولاسيما أنه تم اختيار الصور للتناسب مع طبيعة الموقف التعليمي فاستخدمت الصورة كمنظم متقدم، ومثير بصري متكامل وواضح،

بعكس الكود والأيقونة ذو الحجم الصغير فانتباه الطلاب إلى الصورة أكبر من انتباههم إلى الكود والأيقونة ويمكن تفسير ذلك في أسلوب العرض الكلي للصورة التي ربما تأثر بها الطلاب وهذا يتفق مع النظرية السلوكية التي ترى أن سلوك الفرد يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه الفرد كليا فإدراك الفرد لكل يسبق إدراكه الجزء وهذا يتفق ذلك مع دراسة هنداوى (٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود فرق دال احصائيا لمتغير التمثيل البصري للمعلومات لصالح المجموعة التي درست بأسلوب العرض الكلي، ويتوافق هذا مع نظرية الترميز المزدوج أو الثنائي التي تفترض أن اكتساب المعرفة داخل العقل يتكون من وحدتين للترميز، إحداها للغة اللفظية والأخرى للصور والرسومات ولذا فالمتعلم الذي يتناول المعلومات من خلال قناتين منفصلتين أفضل من المتعلم الذي يتناولها من خلال قناة واحدة (Stockwell, 2016) لأن الصور تساعد المتعلم على تكوين ارتباطات بين المادة البصرية والمحتوى في أثناء معالجة المعلومات بشكل مستقل ومتزامن حيث يوجد بينهما روابط وعلاقات تسمح بالترميز الثنائي للمعلومات.

وللتعرف على حجم تأثير كل نمط من أنماط الاستجابة السريعة في كل مجموعة على حدة تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الصغيرة المرتبطة وتم رصد نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمجموعة البحث في درجات بطاقة التقييم وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي في بطاقة التقييم

م	نمط الاستجابة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	مربع إيتا	دلالة حجم الأثر
١	أكواد	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٣٨	مرتفع
		الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠				
٢	أيقونات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٣٨	مرتفع
		الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠				
٣	الصور	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤١	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٤٢	مرتفع
		الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت (٣,٣٠) و(٣,٣٠) و(٣,٤١) على الترتيب وكلها قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ أى يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي لمجموعات البحث والتطبيق البعدي في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء لصالح القياس البعدي ، ولإيجاد حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع تم حساب حجم التأثير باستخدام دلالة قيم مربع إيتا التي بلغت (٠,٣٨) و(٠,٣٨) و(٠,٤٢) على الترتيب وهي قيم مرتفعة وفقاً لجدول كوهين مما يدل تدل على أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لم تكن وليدة الصدفة، وإنما كانت بتأثير نمط الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز، ويمكن تفسير القيمة المرتفعة لحجم الأثر في بطاقة تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء إلى: -

(١) جودة معايير التقييم وعرضها على الطلاب ومناقشتها معهم ساهم في وضع الطلاب في حالة نشاط لبناء معارفهم وبذل أقصى جهد للحصول على أعلى درجة في بطاقة التقييم، وتأثر الطلاب ببعض النماذج الجاهزة والتي تم عرضها عليهم في التعلم بالواقع المعزز ساعد الطلاب في اكتساب هذه المهارات ، كما ساعدت استراتيجية التعلم بالمشروعات القائم على الويب على تنفيذ الطلاب لمشروع تصميم التمثيلات المعرفية لإنترنت الأشياء، وأتاح لهم فرص مشاركة المنتجات (التمثيلات) من خلال مشاركتها عبر تطبيقات الهواتف النقالة ومن ثم تحسينها

(٢) تفسير النتيجة في ضوء نظرية المرونة المعرفية من خلال قدرة الطلاب على إعادة بناء منظومات معرفية قائمة على التمثيل البصري لإنترنت الأشياء تبعاً لأحداث الموقف، واستيعاب أفراد المجموعة لمعظم المعارف والمعلومات التي قدمت إليهم من خلال استراتيجيات التعلم القائم على الأداء.

(٣) تبنى استراتيجيات التقويم القائم على الأداء Performance ، وتبنى تنفيذ مشروع تصميم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء على استراتيجية التعلم بالمشروعات القائمة على الويب وهي استراتيجية فعالة في التعلم بالواقع المعزز ومناسبة الاستراتيجية لموضوع تدريب الطلاب على التمثيل البصري لإنترنت الأشياء.

(٤) التخزين السحابي لمشروع التمثيل البصري ساعد على الاستفادة من موارد الإنترنت وعرض الملف المنتج امام الزملاء أدى إلى زيادة التنافس فيما بين الطلاب ومناقشة سبل

تحسين العمل كان له تأثير كبير في التحسين المستمر للعمل وإحساس كل متعلم بالمسؤولية الشخصية في تحسين العمل ساعد كثيرا في التزام الطلاب بمعايير تقييم التمثيل البصري لإنترنت الأشياء.

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص على:

ما أثر اختلاف تصميم الاستجابة السريعة في الواقع المعزز على منظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟

تم من خلال التحقق من الفرض الثالث: و الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (أكواد الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثانية (أيقونات الاستجابة السريعة) والمجموعة التجريبية الثالثة (صور الاستجابة السريعة) في مقياس منظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز".

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لمتوسطات درجات مجموعات البحث في درجات مقياس منظور زمن المستقبل ، وللتحقق من دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ويبين الجدول (١٢) نتائج تحليل (التغاير) التباين المصاحب بين درجات الطلاب البعيدة والقبلية

الجدول (١٢)

تحليل التغاير (ANCOVA) للمتوسط الحسابي لدرجات مجموعات البحث في التطبيق البعدي لمقياس منظور زمن المستقبل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة sig	الدلالة
التطبيق القبلي	٤٢,٧٠	١	٤٢,٧٠	٠,٢٦	٠,٦١١	غير دالة
نمط الاستجابة السريعة	٤٦٥,٥٤	٢	٢٣٢,٧٧	١,٤٤	٠,٢٥٠	غير دالة
الخطأ	٦٣١٨,٥٣	٣٩	١٦٢,٠١			
المجموع الكلي	٦٨١٢,٤٢	٤٢				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ف = ١,٤٤ وهي قيمة غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ وبذلك يقبل الفرض الصفري للبحث أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات في متوسط رتب درجات مقياس منظور زمن المستقبل لمجموعات البحث في التطبيق البعدي، تعزى إلى نمط الاستجابة السريعة، ويمكن تفسير ذلك بسبب: -

تشابه مواقف التعلم بين المجموعات الثلاث ومعبرة عن طبيعة دراستهم العملية في تقنيات التعليم فغالبية الطلاب يعملون في ظل دوافع متقاربة وتطلعات مستقبلية متشابهة تتناسب مع تخصص تقنيات التعليم وهو تخصص عملي وهذا يتفق مع دراسة عبد الوهاب (٢٠١١) التي أظهرت اتجاه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات العملية مقارنة بالكليات النظرية كما أظهرت دراسة (أحمد، ٢٠١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة جامعة الملك خالد للتخصصات العلمية والأدبية في مقياس منظور زمن المستقبل لصالح التخصصات العلمية أي أن طلبة التخصصات العلمية يرون أن الأهداف المستقبلية ذات أهمية في حياتهم وأن بذل الجهد هو وسيلة تحقيقها بدرجة أفضل من التخصصات الأدبية .

كما تشابهت ردود جميع الطلاب في التحديات المستقبلية التي تواجه التي تواجه تطبيقات إنترنت الأشياء في المستقبل وهذا ما أشار إليه الطلاب من التخوف من تطور هذه التكنولوجيا واستخدامها في التجسس والاختراق وعدم المحافظة على خصوصية المستخدم بالإضافة إلى التخوف من الأخطاء التقنية وإصابة المستخدمين بالتعب والإجهاد الرقمي وحاجة الأشياء للصيانة والدعم الفني بشكل مستمر وهذا الاتفاق في وجهات النظر لم يظهر أي فروق في منظور الطلاب المستقبلي لإنترنت الأشياء، ويمكن تفسير حجم الأثر في منظور زمن المستقبل للطلاب في ضوء نظرية التوقعات المعرفية Cognitive Expectancy Theory التي ترى أن التوسط المعرفي يحدث بين المثير والاستجابة (Luck, Lipp, 2016). فالبناء المعرفي بإنترنت الأشياء بالنسبة للطلاب سوف يقلل التوقعات السلبية منها وبالتالي تزداد لديهم التوقعات الإيجابية عن إنترنت الأشياء وتزداد معها المنظور الإيجابي لزمن المستقبل.

يمكن تفسير عدم الفروق في منظور زمن المستقبل في إحساس وتصورات الطلاب بأن غالبية الطلاب لديهم ترقب نحو مستقبل إنترنت الأشياء نابعا من تخصصهم في تحقيق توقعات عالية من إنترنت الأشياء لتهينة سبل الحياة التي تكفل لهم حياة مستقبلية أفضل وقد ظهر ذلك في استجابات وآراء الطلاب عن مستقبل إنترنت الأشياء لذلك لم تظهر فروق دالة بين الثلاث مجموعات فمنظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء بالنسبة لهم هو

صورة من الأحداث المستقبلية المرغوب فيها ، لذا لم تظهر فروق داله إحصائية فيما بينهم لأن لديهم فهم واضح لأهمية الأهداف المستقبلية في ظل الحياة مع انترنت الأشياء. وللتعرف على حجم تأثير كل نمط من أنماط الاستجابة السريعة في كل مجموعة على حدة تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon (W لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات وتم رصد نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مقياس منظور زمن المستقبل وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب (Wilcoxon (W لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في مقياس منظور زمن المستقبل

م	نمط الاستجابة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	مربع إيتا	دلالة حجم الأثر
١	أكواد	الرتب السالبة	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	٢,٢٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,١٩	مرتفع
		الرتب الموجبة	١٠	٨,٩٠	٨٩,٠٠				
٢	أيقونات	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	٢,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٣١	مرتفع
		الرتب الموجبة	١١	٩,٠٠	٩٩,٠٠				
٣	الصور	الرتب السالبة	٢	١,٧٥	٣,٥٠	٣,٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٣٢	مرتفع
		الرتب الموجبة	١٢	٨,٤٦	١٠١,٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z بلغت (٢,٢٩) و (٢,٩٢) و (٣,٠٨) على الترتيب وكلها قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ أى يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي لمجموعات البحث والتطبيق البعدي في مقياس منظور زمن المستقبل لطلاب ماجستير تقنيات التعليم لصالح القياس البعدي.

ولإيجاد حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع تم حساب حجم التأثير باستخدام دلالة قيم مربع إيتا التي بلغت (٠,١٩) و (٠,٣١) و (٠,٣٢) على الترتيب وهي قيم مرتفعة وفقا لجداول كوهين مما يدل تدل على أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لم تكن وليدة الصدفة، وإنما كانت بتأثير نمط

الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز، ويمكن تفسير القيمة المرتفعة لحجم الأثر في مقياس منظور زمن المستقبل في كل مجموعة من المجموعات إلى: -

(١) طبيعة و خصائص طلاب الدراسات العليا من حيث تفوقهم الدراسي وتوجههم الأكاديمي الذى يتطلب الجهد والمثابرة ودافعية الطلاب للإنجاز نحو أداء المهام المحفلة حيث ظهر ذلك في ارتفاع مستوى أداء المهام للطلاب في التمثيل البصري لإنترنت الأشياء حيث توصلت دراسة (Tsai, 2015) كلما زادت قدرة الفرد على أدائه للمهام المطلوب منه زاد معه قدرته على منظور زمن المستقبل وظهرت دراسة (أحمد ، ٢٠١٥) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات منظور زمن المستقبل ودرجات دافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة الملك خالد.

(٢) طبيعة المشروع المنتج والقائم على شبكات تفكير تعتمد على التمثيل البصري لإنترنت الأشياء ساعد الطلاب في تنمية تفكيرهم نحو المستقبل فيها وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الصادق، ٢٠١٥) التي توصلت فعالية الممارسات التي تتم باستخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

(٣) تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب ساعدهم في توجهاتهم المستقبلية وهذا يتفق مع دراسة دسوقي (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود علاقة بين مهام الحياة مع قوة السيطرة المعرفية لأن المشكلات المعرفية الحالية تدفع بالطالب إلى حلها في التوجهات المستقبلية له ، كما تتفق مع دراسة الناعى وعبد القادر (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن قوة السيطرة المعرفية تساعد على التعامل مع المشكلات المختلفة التي قد تواجه الفرد سواء كانت مشكلات أو مهام عقلية معرفية أو مشكلات اجتماعية أو انفعالية، وقد أظهرت النتائج تحسن مستوى الطلاب في التعلم بالواقع المعزز في قوة السيطرة المعرفية مما يعنى انتقالهم لتحقيق أهداف ذات مستوى مرتفع وربما كان هذا له الأثر الإيجابي في توجهات الطلاب لمنظور زمن المستقبل لإنترنت الأشياء، كما أن أسلوب التدريس بالواقع المعزز انعكس على اكتساب الطلاب لمهارات التمثيل البصري لإنترنت الأشياء قد شجع الطلاب بأن يكونوا أكثر طموحا وسعيا لتحقيق توجهات مستقبل انترنت الأشياء

وهذا يتفق مع دراسة (Carvalho, 2015) التي توصلت الى وجود علاقة إيجابية بين منظور زمن المستقبل ونوع المعرفة التي يكتسبها الطالب .

(٤) يمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية المرونة العقلية التي توفرها بيئة التعلم بالواقع المعزز وهذا يتفق مع دراسة (عبدالوهاب، ٢٠١١) التي توصلت إلى الطلاب مرتفعي القدرة في المرونة العقلية يكون لديهم نظرة مستقبلية إيجابية لأنهم يتميزون بقدرتهم على مواجهة المواقف والمشكلات المتعددة بنوع الموائمة والتكيف معها بعيدا عن الجمود والتعصب لفكرة محددة وبذلك يصبح قادرا على فهمه الواضح لأهمية الأهداف المستقبلية، ومدى الاستفادة من الخبرات السابقة له في المستقبل متطلعا الى مستقبل افضل وقد ظهر ذلك في أداء الطلاب لمهامهم في التمثيل البصري لإنترنت الأشياء والتي أظهرت الرؤية المستقبلية الإيجابية للطلاب في محاولاتهم لتحسين العمل وإنجاز المهام في هذه التمثيلات.

(٥) يمكن تفسير ذلك في ضوء النظرية السلوكية المفسرة للسلوك (الفريخ ، ٢٠١٥ ، ٣٢٩) من خلال اعتقاد الطلاب في أن استخدام تطبيقات انترنت الأشياء سوف يعزز أدائهم في المستقبل فكلما نظر للتكنولوجيا أنها غير معقدة الاستخدام كان قبولها واستخدامها في المستقبل أعلى ، وأن استخدام تطبيقات انترنت الأشياء لن يتطلب بذل أي جهد لأن عامل سهولة الاستخدام المدركة تعتبر مؤشرا تنبئيا لنوايا الطلاب في استخدام انترنت الأشياء بالإضافة إلى التوافق المدرك الذي يشير إلى اعتقاد الطلاب في استخدام انترنت الأشياء يتوافق مع مجال تخصصهم المرغوب فيه في المستقبل.

توصيات البحث: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يوصى بما يلي:

(١) أظهرت النتائج تفوق صور الاستجابة السريعة يليها الأيقونات ثم الأكواد وبالتالي يراعى عمد تصميم التعلم بالواقع المعزز تصميم الاستجابات وفقا للترتيب السابق، وتدريب المتخصصين في تقنيات التعليم على تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز

(٢) إدخال تقنية الواقع المعزز على المقررات الجامعية والكتب وتحفيز الطلاب على استخدام الواقع المعزز في العروض التقديمية، وعمل بوسترات المقرر وتدريب أعضاء

هيئة التدريس على إنتاج وتصميم أكواد الاستجابة السريعة وتوظيفها في محتوى المقرر الدراسي للطلاب

(٣) تنمية وتطوير استخدام المتعلم للأنشطة والإجراءات المعرفية المختلفة لزيادة مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا ومساعدتهم على تهيئة بيئات تعلم محفزة تساعدهم على اكتشاف المشكلات وإيجاد العلاقات وتجريب الأفكار الجديدة وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لممارسة المزيد من الإجراءات المعرفية التي تنمي مهارات التفكير وانتقال المتعلم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.

(٤) توظيف تقنية الواقع المعزز في استهداف المواقع الهامة مثل المواقع التاريخية ومباني الكليات وربطها بمصادر تعليمية مختلفة تهدف إلى تنمية وإثراء معارف الطلاب، وتوظيف الواقع المعزز في حملات التوعية مثل استخدامه في الخرائط التفاعلية وبوستر المعلومات والإرشاد الأكاديمي والأدلة الإرشادية المختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، ميمي السيد. (٢٠١٥). العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. (٨٨). ١٦٥:١٢١.

بكلي، يحي بكير(٢٠١٥). استخدام شفرة الاستجابة السريعة QR في قطاع المكتبات والمعلومات: الدروس المستفادة من التجربة الدولية. *المجلة العربية للمعلومات*. ٢٥ (٢). تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ٨ : ٢٧ .

الحربي، مروان بن علي (٢٠٠٢). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية*. ٢٧ (٣). كلية التربية. جامعة الملك سعود. ٤٨٨:٤٦١

الحسيني، مها عبد المنعم (٢٠١٤) *أثر استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في وحدة من مقرر الحاسب الالى في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الخزاعي، على صكر جابر (٢٠١٥). العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة. *مجلة أورك*. ٨ (٢). كلية التربية. جامعة المثنى، ٢٦٣-٢٩٧

الخطيب، منى فيصل أحمد (٢٠١٦). أثر استراتيجيات التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي والاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٥ (١٠). عمان: الجمعية الأردنية لعلم النفس. ١٢٢-١٤٨.

الخليفة، هند سليمان والعتيبي، هند مطلق (٢٠١٥: ٢-٥ مارس). توجهات تقنية مبتكرة في التعلم الإلكتروني: من التقليدية إلى الإبداعية. *المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد: تعلم مبتكر لمستقبل واعد*. الرياض: المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وزارة التعليم العالي.

خميس، محمد عطية (٢٠١٥). تكنولوجيا الواقع الافتراضي، وتكنولوجيا الواقع المعزز، وتكنولوجيا الواقع المخلوط. *تكنولوجيا التعليم*. ٢٥ (١). القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٣:١ .

خميس، محمد عطية. (٢٠١١). *الأصول النظرية و التاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني* . القاهرة: دار السحاب.

دسوقي، شيرين محمد أحمد (٢٠١١). *البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد، مجلة كلية التربية بالزقازيق*. (٧٢) . ٧٥:١١.

دواير ، فرانسيس ومور ، ديفيد مايك (٢٠٠٧). *الثقافة البصرية والتعلم البصري*. (ترجمة نبيل جاد عزمي). مسقط: مكتبة بيروت

سليمان، جارالله، شرفي، محمد الصغير. (٢٠٠٩). *تكييف قائمة زيماردوا لمنظور الزمن للغة العربية. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*. (٢٣) . ٥٣-٦٤.

شلتوت، محمد شوقي. (٢٠١٥). *انترنت الأشياء وتوظيفها بالعملية التعليمية. مجلة التعليم الإلكتروني*. (١٦) . المنصورة: جامعة المنصورة. تم استرجاعه في ٢٢ نوفمبر ٢٠١٦ على الرابط

<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=517>

الشورجى ، أبو المجد إبراهيم (٢٠٠٨) *التعلم بالاستقبال والتعلم بالاكشاف وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية دراسة تنبؤية . دراسات تربوية واجتماعية* . ١٤٠(٢). كلية التربية. جامعة حلوان. ٥٠٥:٥٥٣

الصادق، نهلة عبد المعطى (٢٠١٥) *تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصري لتدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (٢٧) ، ١٢٧-١٧٠.

صالح، آمنة عبد العزيز (٢٠١٠). *قوة السيطرة المعرفية في ضوء مستويات متباينة من بعض القدرات العقلية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة. مجلة كلية التربية*. ٣٠ (٢٠). جامعة الإسكندرية. ٣٣٠-٢٨٧ .

عبد القادر، فتحي عبد الحميد وخضر، عادل سعد يوسف. (٢٠٠٢). *قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي، مجلة كلية التربية بالزقازيق*. (٤٢). ١٠٢:١٥٣.

عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠١١). *المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية*. (٢٠) . جامعة المنصورة. ٢٠-٧٨.

عطار، عبد الله إسحاق، وكنسارة، إحسان محمد. (٢٠١٥). *الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو*. الرياض: مكتبة الملك فهد .

على، على محمد عبد المنعم (٢٠٠٠). *تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية*. القاهرة: النعاى للطباعة والنشر.

الفريخ، سعاد عبدالعزيز (٢٠١٥) . تقصى نوايا الطالبات المعلمات في تبنى تطبيقات الويب ٢,٠ في تدريسهن في المستقبل باستخدام النظرية التفسيرية للسلوك المخطط لـ DTPB. *مجلة العلوم التربوية*. ٣٢(١). جامعة الملك سعود. ٣٢٣-٣٤٧.

قوبعة، أنيس محمد. (٢٠١١). من شبكات البيانات الرقمية إلى شبكات الأشياء وأنظمة الحوسبة المادية. *Communications of the Arab Computer Society*.. ٤(١). تم استرجاعه في ١٣ نوفمبر ٢٠١٦ على الرابط www.arabcomputersociety.org

مبارز، منال عبدالعال (٢٠١٤). اختلاف نوع التقويم القائم على الأداء باستراتيجية التعلم بالمشروعات القائم على الويب وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*. ٢٤(١) . القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٣٩:٢٧٩.

محمود، شيماء بهيج (٢٠١٦) فاعلية استراتيجيتي شبكات التفكير البصري والفورمات على تنمية التفكير الاستدلالي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. (١) ، ١٥٣-١٩٤.

مصطفى، أكرم فتحي(٢٠١٦) . *التطبيقات الذكية في الممارسات التعليمية*. عمان: دار أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.

مصطفى، أمل وجيه حمدي (٢٠١٤). تطبيقات أكواد الاستجابة السريعة Quick Response Codes (QRC) في المكتبات الجامعية: دراسة تقييمية لاستخدام عضوات هيئة التدريس بكليات البنات-جامعة الدمام. *مجلة المكتبات والمعلومات العربية* ٣٤ (٢) ، ١٧-٦٣

الناصر ، ناصر محمد . (٢٠١٥). ماذا تعرف عن انترنت الأشياء. *مجلة عالم التقنية* . تم استرجاعه في ٢٨ نوفمبر ٢٠١٦ على الرابط <http://www.tech-wd.com/wd/2015/03/04/internet-of-things>

الناغى ، هبة إبراهيم و عبدالقادر، فتحي عبد الحميد(٢٠٠٨) . قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وإجراءاتها لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*. ٢(٣). جامعة بور سعيد. ١٦٦-٢١١.

هنداوي، أسامة سعيد على (٢٠١٣). أثر بعض متغيرات عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية بالمحتوى المقدم عبر بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل المعرفي والتمثيل البصري للمعلومات اللفظية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٣٧(٤)، ١٣-٦٥.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Almoosa, A. (2016). The Effects of Using Augmented Reality Apps in Higher Education. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016* (pp. 862-867). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Ayres, P. (2015). State-of-the-Art Research into Multimedia Learning: A Commentary on Mayer's Handbook of Multimedia Learning. *Applied Cognitive Psychology*, 29(4), 631-636.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 133-149.

Carvalho, R. G. G. (2015). Future time perspective as a predictor of adolescents' adaptive behavior in school. *School Psychology International*, 36(5), 482. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1721664640?accountid=142908>

Cetner, M. (2015). Using QR codes in classrooms. *Mathematics Teacher*, 109(2), 148-151. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1773230075?accountid=142908>.

Dunleavy, M. (2014). Design principles for augmented reality learning. *TechTrends*, 58(1), 28-34.

Elsayed, N. (2011). *Applying Augmented Reality Techniques in the Field Of Education*. Computer Systems Engineering. Unpublished master's thesis, Benha University. Egypt.

Elias, T. (2011). Universal instructional design principles for mobile learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 143-156.

Elis, P. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge: Cambridge University Press.

Figueiredo, M. (2015). Teaching Mathematics with Augmented Reality. In *12th International Conference on Technology in Mathematics Teaching*, Universidad do Algarve, Faro, Portugal, 183.

- Herron, J. (2016). Augmented Reality in Medical Education and Training. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 1-5.
- Joan, D. (2015). Enhancing Education through Mobile Augmented Reality. *Journal Of Educational Technology*, 11(4), 8-14.
- Kim, K. J. (2016). Interacting Socially with the Internet of Things (IoT): Effects of Source Attribution and Specialization in Human-IoT Interaction. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21(6), 420-435.
- Luck, C. C., & Lipp, O. V. (2016). Instructed extinction in human fear conditioning: History, recent developments, and future directions. *Australian Journal of Psychology*, 68(3), 209-227.
- Moon, J. (2016). Classification of Cognitive Domains and Natural User Interface in Immersive Virtual Environments. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016* (pp. 1305-1309).
- Siegle, D. (2015). Using QR Codes to Differentiate Learning for Gifted and Talented Students. *Gifted Child Today*, 38(1), 63-66
- Stockwell, G. (2016). Mobile language learning. : *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. (pp. 296-307). Taylor and Francis Inc.. DOI: 10.4324/9781315657899
- Sweller, J. (2016). Cognitive Load Theory, Evolutionary Educational Psychology, and Instructional Design. In *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education* (pp. 291-306). Springer International Publishing.
- Tsai, M. (2015). The Relationships among Imagination, Future Imagination Tendency, and Future Time Perspective of Junior High School Students. *Universal Journal Of Educational Research*, 3(3), 229-236.
- Wang, S. (2014). *Making the Invisible Visible in Science Museums through Augmented Reality Devices*, Unpublished Thesis, University of Pennsylvania.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج

إعداد

د. سحر محمود محمد محمد الالة
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية جامعة سوهاج

د. آمنه قاسم إسماعيل قاسم
مدرس الصحة النفسية
بكلية التربية جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدي عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج، والكشف عن الفروق في كل من السعادة النفسية والمرونة المعرفية والثقة بالنفس تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، إلي جانب التعرف علي مقدار إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثان مقياسين : أحدهما لقياس المرونة المعرفية والآخر لقياس الثقة بالنفس، كما تم استخدام قائمة السعادة النفسية تعريب "أحمد عبد الخالق" (٢٠٠٣)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٧) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا . وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس السعادة النفسية ودرجاتهم علي مقياسي المرونة المعرفية بأبعاده الفرعية والثقة بالنفس ببعديه، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من طلاب الدراسات العليا علي مقياس السعادة النفسية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومتوسطات درجات مجموعة الإناث من طلاب الدراسات العليا علي مقياسي المرونة المعرفية والثقة بالنفس بأبعادهما الفرعية، كما أظهرت النتائج تباين إسهام متغيري الثقة بالنفس والمرونة المعرفية بنسب مختلفة ودالة إحصائياً في التنبؤ بالسعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة .

كلمات البحث المفتاحية :

السعادة النفسية ، المرونة المعرفية ، الثقة بالنفس ، طلاب الدراسات العليا

***Psychological Well - Being in Relation to Cognitive Flexibility
and Self - Confidence among a Sample of Post Graduate Students at
Sohag University***

Amna Kasem Ismeal Kasem
lecturer at Mental Hygiene D.
Sohag University

Sahar Mahmoud Mohamed Abdellah
lecturer at Educational psychology D.
Sohag University

Abstract:

The current study aimed to identify the nature of the relation between Psychological Well - Being and both of Cognitive Flexibility and Self-Confidence of a sample of post graduate students in Sohag university, exploring the difference in Psychological Well - Being, Cognitive Flexibility and Self - Confidence according to gender (male / female) , and to identifying the extent of the contribution of Cognitive Flexibility and Self-Confidence in predicting the Psychological Well - Being of the study sample .To achieve the objectives of the study, the researchers prepared two measures, one for measuring Cognitive Flexibility and the other for Self - Confidence , The list of Psychological Well - Being was used . The study sample consisted of (297) Students of post graduate students . The study found that there are a positive correlation between Psychological Well - Being and the Cognitive Flexibility , a positive correlation between the Psychological Well - Being and Self - Confidence, There were no statistically significant differences between the means scores of males and females on the Psychological Well - Being Scale . While there were statistically significant differences at level (0.01) between the means scores of male and female on the scales of Cognitive Flexibility and Self-Confidence, the Results also showed a difference in the contribution of the variables of self-confidence and cognitive flexibility with different percentages and a statistical function in predicting psychological Well - Being among the study sample.

مقدمة

شهدت الدراسات النفسية في العقود الأخيرة اهتماماً كبيراً بدراسة المتغيرات الإيجابية بعد أن كرس علم النفس جانباً كبيراً من دراساته لفحص مختلف الجوانب السلبية في حياة الإنسان، فعلى الرغم من كون الغاية الأساسية لعلم النفس هي مساعدة الفرد على أن يحيا حياة طيبة يشعر فيها بالسعادة، فقد تجاهل علماء النفس لسنوات طويلة المشاعر الإيجابية للشخصية، ولهذا بات البحث في مفاهيم علم النفس الإيجابية منها مطلباً إنسانياً ملحاً .

حيث يشير "مارتن سيلجمان، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون" (٢٠٠٥ : ١٠) أن مجرد التركيز على الاضطرابات النفسية تعد نظرة قاصرة، فعلم النفس ليس مجرد دراسة الأمراض والضعف، ولكنه دراسة القوة والكشف عن النواحي الإيجابية للفرد .

فالحاجة ملحة إلى مزيد من البحوث في مكامن القوة البشرية التي تسمو بحياة الإنسان وتجعلها أكثر جودة، وتعد السعادة النفسية Psychological Well - Being من المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي Positive Psychology والذي تتركز جهوده في إثراء القوي الإنسانية بما يساعد الفرد على تجاوز الصعاب التي تواجهه نتيجة أحداث الحياة، من ثم تمكنه من تطوير شخصيته والتخلص مما يشوبها من نقص وضعف .

ويعتبر الشعور بالسعادة النفسية مؤشراً مهماً من المؤشرات الأساسية للتكيف والصحة النفسية والقدرة على التأثير في البيئة، وعدم الشعور بالسعادة قد يعد بمثابة نقطة البداية لكثير من المشكلات، حيث يشير "كمال مرسي" (٢٠٠٠ : ٣٩) في هذا الصدد أن ما يسعد الإنسان ينمي صحته النفسية، وما يشقيه يضعف نفسه وينحرف بها عن مسار السواء .

والإحساس بالسعادة غاية يسعى لها الإنسان في زمن تعاظمت فيه التحديات والمشكلات، وهذه الحقيقة أكدتها "مايسة النبال، وماجدة علي" (١٩٩٥ : ٢٢) حيث أشارت إلى أن أرقى خير يمكن أن يبلغه المرء بجهد هو الوصول إلى الشعور بالسعادة؛ إذ أن السعادة قمة مطالب الحياة الإنسانية، فهي الغاية المنشودة التي يسعى البشر إلى الوصول إليها .

ويري (Lyubomisky, et . al. (2005 : 803 أن السعادة النفسية تلعب دوراً رئيساً في النجاح في مجالات متعددة من الحياة، وأنها من أهم المؤشرات التي تدل على مستوى الصحة النفسية لدى الفرد وعلى مدى تأقلمه مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهي تسهم بشكل إيجابي في شخصية الفرد .

ويري "كمال مرسي" (٢٠٠٠ : ٤٠) أن السعادة النفسية تنبع من داخل الفرد أي من أفكاره ومشاعره، فالسعادة النفسية ترتبط أكثر بشخصية الفرد وطريقة تفكيره .

فتمتع الفرد بسمات وأنماط معرفية إيجابية تعد عاملاً مهماً في سعادة الفرد (السيد أبو هاشم، ٢٠١٠ ؛ عبد الله محمود، ٢٠١٠) .

والمرونة المعرفية تعد بعداً مهماً من أبعاد الشخصية التي لها تأثير إيجابي وفعال على حياة الفرد، لأنها تمكن الفرد من تقبل الأفكار المتنوعة والسيطرة على استراتيجياته المعرفية، وتشجعه على مواجهة الصعوبات التي تعترضه .

فهي تعبر عن قدرة الفرد على نقل المعرفة والمهارات عبر المواقف والمجالات المختلفة، والتي تعد من أهم متطلبات نجاح الأداء في السياقات المختلفة (ربيع رشوان، ومحمد عبد السميع، ٢٠١٧ : ١٢٠) . كما أنها العامل الذي ييسر علي الفرد التكيف مع المواقف والأحداث، وتُسهم في حل المشكلات وفي التفاعل الاجتماعي السليم (Bilgin, 2009 : 351) .

فالمرونة المعرفية تساعد الفرد على التعامل والتكيف مع المواقف الحياتية الجديدة والمتغيرة، عن طريق تغيير الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لمواجهة تلك المواقف (يسرا بلبل، وإحسان حجازي، ٢٠١٦ : ٦٠) .

وأشارت دراسات كل من (Lee & Im , 2007 ; Furnham & Christoforou , 2006) ; Johason & Krueger , 2007 أنه يمكن للفرد تطويع قدراته للتوافق مع البيئة الخارجية ويساعده في ذلك مدي تمتعه بمرونة عقلية وسلوكية للوصول إلي مستوي أفضل من السعادة النفسية . كما توصل (Belus , et . al . (2012) أيضاً في هذا الصدد أن المرونة المعرفية تحسن ما يمر به الفرد من محن من خلال تأثير الأفكار علي عاطفة الفرد، ومن ثم تزيد إحساس الفرد بالسعادة النفسية .

فارتفاع المرونة المعرفية يعزز النواحي الانفعالية الإيجابية لدي الفرد ويرفع من قدرته على التفاعل الاجتماعي السليم، في حين أن انخفاض المرونة المعرفية يقلل من قدرة الفرد على استخدام المعلومات الاجتماعية والانفعالية (Gokcen, et . al . , 2014 : 188) .

وبمسح الدراسات السابقة التي أجريت علي السعادة النفسية والمرونة المعرفية لاحظت الباحثان أن هذه الدراسات لم تتعرض لدراسة السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة

المعرفية، ولا التعرف علي دور المرونة المعرفية في التنبؤ بمستوي السعادة النفسية، ومن الدراسات التي أجريت علي المرونة المعرفية دراسة "سلامة المحسن، وعبد الفتاح أحمد" (٢٠١٦) والتي هدفت لبحث العلاقة بين المرونة المعرفية والتطرف الفكري لدي عينة من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة المعرفية والتطرف الفكري، كما أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة في المرونة المعرفية تعزي للنوع ولصالح الإناث . وهذا ما دعمته دراسة (Cristian & Singer (2013 من وجود فروق في مستوى المرونة المعرفية تعزي إلى النوع لصالح الإناث . وتوصل (Gunduz (2013 إلى ارتباط المرونة المعرفية سلباً بالضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد . وأظهرت دراسة (Remer & Beversdorf (2010 إلى أن الضغوط النفسية تُضعف مستوى المرونة المعرفية، وأن مستوى المرونة المعرفية لدى الإناث كان أعلى منه عند الذكور . في حين توصلت دراسة "أحمد هلال" (٢٠١٥) والتي بحثت دور المرونة المعرفية في التفكير بأحداث المستقبل لدي طلاب الجامعة، إلى أن المرونة المعرفية تشكل متغير وسيط بين الذكريات اللارادية وبين التفكير بأحداث المستقبل، وأسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للنوع لصالح الذكور في المرونة المعرفية . كما أظهرت نتائج دراسة "ثناء عبد الحافظ" (٢٠١٦) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزي لمتغير النوع لصالح الذكور من طلبة الجامعة، ودعمتها دراسة Farrant , et . al. (2012) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزي للنوع لصالح الذكور . وتوصلت دراسة (Kim & Omizo (2003 إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين لصالح الذكور في حين أظهرت نتائج دراسة (Cartwright, et . al. (2010 عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزي إلى النوع .

وهذا علي الجانب المعرفي وعلي الجانب الشخصي تعد الثقة بالنفس من المفاهيم المحورية في مجال دراسة الشخصية، فهي قوة مهمة في بناء شخصية الفرد وفي نموه النفسي، وميزة أساسية من ميزات الشخصية السوية التي لا تقتصر علي مجال محدد من مجالات التكيف وإنما ترتبط بالتكيف العام، فمعظم الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد كالاستقلال وتحقيق الذات والطموح والإنجاز لا تنمو إلا بنمو الثقة بالنفس .

فهو العمود الفقري لشخصية الإنسان، إذ بدونها يفقد الإنسان احترامه لذاته ويصبح عرضة لانتقاد الآخرين واستغلالهم وبالتالي عيشه في حياة بائسة (نادية عامر ، ٢٠١٦ : ٨).

وقد أشارت "أمسية الجندي" (٢٠٠٩ : ٢٦) إلى أن الثقة بالنفس من أهم المصادر الشخصية للسعادة النفسية، فالسعادة النفسية حالة وجدانية إيجابية تعكس شعور الفرد بالبهجة والفرح نتيجة لما يتعرض له من مصادر شخصية منها الثقة بالنفس . كما تؤكد أيضاً "همت مصطفى" (٢٠١٦ : ٢٩٤) في هذا الصدد أن الثقة بالنفس تعطي الفرد إحساساً بالارتياح حال النجاح .

والثقة بالنفس تسهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي، فالشخص غير الواثق من نفسه يكون غير متوافق نفسياً وبالتالي يصبح عرضة في أي لحظة للاضطراب (حسام أبو سيف ، ٢٠١٢ : ٦٢٩ ؛ عادل محمد ، ١٩٩٧ أ : ٥) .

كما أوضح (Emmons & Thomas 2007 : 45) أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص المتاحة له بسبب الخوف من المخاطر والعواقب التي قد تحدث .

وقد أشارت نتائج دراسة (Cheng & Furnham 2002) لوجود علاقة ارتباطية بين السعادة والثقة بالنفس، كما أجريت "رشا مبروك" (٢٠٠٨) دراسة لاستكشاف العلاقة بين السعادة وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة وتوصلت في دراستها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السعادة والثقة بالنفس ، وتوصلت دراسة Peterson (2009) لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس والرضا عن الحياة، وأشارت دراسة (Natvig, et . al. 2003) إلى أنه توجد علاقة موجبة بين السعادة وتحقيق الذات، وأسفرت دراسات كل من (أمانى عبد الوهاب، ٢٠٠٦ ؛ Cheng & Furnham , 2003 ؛ Julie, et . al ., 2006) عن وجود ارتباط موجب بين السعادة النفسية وتقدير الذات . كما ارتبطت السعادة بتقدير الذات لدى المشاركين في العمل التطوعي في دراسة "سعاد البشر" (٢٠١٣) . وأثبتت دراسة (French & Joseph 1999) وجود علاقة ارتباطية بين السعادة وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة . وفي دراسة (Cheng & Furnham 2003) كان تقدير الذات منبئ قوي ومباشر للسعادة، وتوصلت دراسة "السيد

أبو هاشم" (٢٠١٠) إلى إمكانية التنبؤ من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات بالسعادة النفسية .

ومن ثم ؛ تسعى الدراسة الحالية لبحث طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج، والكشف عن دور كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية .

مشكلة الدراسة

يواجه الشباب الجامعي تحديات كثيرة وصعبة تؤثر علي حالتهم الانفعالية، وهو ما لاحظته الباحثتان من خلال تدريسهم لطلاب الدراسات العليا وعلي الأخص طلاب الدبلوم العامة في التربية، فهناك عدد كبير من هؤلاء الطلاب محملين بمسئوليات وتواجههم ضغوط تشكل عبئاً نفسياً عليهم، ومثل هذه التحديات تتطلب سمات شخصية تتسم بالإيجابية تمكنهم من مواجهتها والمضي قدماً في مجالات الحياة المختلفة .

وقد أكد (Miller, et . al. (2008 : 679) علي أهمية دراسة الجوانب الأكثر إيجابية مثل السعادة والتفاؤل والتي بدورها تؤثر إيجابياً في حياة الإنسان .

والسعادة النفسية تعمل كميكانيزم واق ضد اضطراب الفرد، وتضفي علي الأفراد مزيداً من حب الحياة والميل للمثابرة والصمود والتعامل بإيجابية مع كل المواقف الضاغطة (تحية عبد العال، ومصطفى مظلوم ، ٢٠١٣ : ١٣٥) .

فالسعادة النفسية تعين الفرد علي استعادة التوازن النفسي، فضلاً عن كونها شعور يحتاجه الفرد في حياته ليقاوم ويعادل من حدة التوتر الذي يتعرض له في بعض مواقف الحياة الضاغطة .

ويؤكد "محمد أبو حلاوة" (٢٠١٠ : ٤٣٦) أن من يسعون للوصول إلى السعادة والاقتراب منها وتحقيقها هم الأجدر بأن يطلق عليهم ذوي العقلية السوية .

والمرونة المعرفية قدرة معرفية نشطة تكمن وراء السلوكيات التي تتميز بالفاعلية والنجاح وتساعد الأفراد علي حل المشكلات التي تعترضهم بشكل أفضل (يسرا بلبل، وإحسان حجازي، ٢٠١٦ : ٦٦) . كما يرى (Canas , et. al., (2005 : 96) أن المرونة المعرفية تتضمن قدرة الفرد على تعديل أفكاره للتكيف مع المواقف الجديدة، ويتضمن ذلك التخلي على المعتقدات والعادات القديمة بهدف التكيف مع الموقف الجديد .

وللسعادة النفسية آثاراً إيجابية علي سلوك الفرد، فالسعداء أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر تقديراً لذواتهم ولديهم استعداد لحل مشاكلهم بطرق أفضل (أحمد عثمان، ٢٠٠١ : ١٥١) .

حيث يري "يوسف أسعد" (١٩٨٧ : ٤٣) أن السعادة حالة من الارتياح النفسي تعتمد بصفة أساسية علي الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس، فليس من الممكن أن يشعر الفرد بالاطمئنان إلا إذا توفرت له هذه الثقة .

وقد لاحظت الباحثتان أنه لا توجد دراسة عربية علي حد علمهما قد تناولت السعادة النفسية في علاقتها بكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس وحاولت التعرف علي مدي إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية، ولذا جاءت الدراسة الحالية لسد مثل هذه الثغرة في مجال علم النفس الإيجابي للتعرف علي طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدي عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج، والكشف عن الفروق في كل من السعادة النفسية والمرونة المعرفية والثقة بالنفس تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) لتعارض نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد، ويبحث ما إذا كان المرونة المعرفية والثقة بالنفس يسهمان بشكل دال في التنبؤ بالسعادة النفسية لدي عينة من طلاب الدراسات العليا، ومن ثم ؛ دراسة مدي إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلالهما في منحي يأخذ بالتوجه الذي يري أن الشخصية كيان متكامل مستقر نسبياً يسمح بالتنبؤ بسلوك الفرد في مواقف مستقبلية .

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية :

- ١- ما طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية والمرونة المعرفية لدي أفراد عينة الدراسة ؟
- ٢- ما طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية والثقة بالنفس لدي أفراد عينة الدراسة ؟
- ٣- هل يختلف مستوي السعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) ؟
- ٤- هل يختلف مستوي المرونة المعرفية لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) ؟
- ٥- هل يختلف مستوي الثقة بالنفس لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) ؟

٦- ما مقدار إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلي التعرف علي طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بالجامعة، والكشف عن الفروق في كل من السعادة النفسية والمرونة المعرفية والثقة بالنفس تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، إلي جانب التعرف علي مقدار إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة .

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من ناحيتين، أحدهما نظرية والأخرى تطبيقية ونلخص ذلك فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية :

- الاهتمام بأحد الجوانب الإيجابية للسلوك وبجزء من اهتمامات علم النفس الإيجابي المتمثل في السعادة النفسية، ونحن في أمس الحاجة في الوقت الراهن إلي محاولة تنمية وتدعيم هذه المتغيرات الإيجابية، وقد حظي هذا الجانب علي الاهتمام مؤخراً لاعتباره مؤشراً مهماً من مؤشرات الصحة النفسية وبعداً من أبعادها .
- كما تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها لموضوع المرونة المعرفية والثقة بالنفس اللذان يعدان من المطالب الرئيسية التي يحتاج إليها الأفراد، وعلي الأخص طلاب الدراسات العليا لاحتياجهم للمرونة المعرفية لكي تمكنهم من التعامل بمرونة والتكيف مع الظروف والمتغيرات البيئية المحيطة بهم، وتغيير طريقة تفكيرهم وفقاً لمتطلبات سوق العمل، واحتياجهم للثقة في ذاتهم في التعامل مع التحديات التي تواجههم .
- إثراء المكتبة العربية بإطار نظري وخلفية نظرية عن متغيرات البحث الحالي السعادة النفسية والمرونة المعرفية والثقة بالنفس يستفيد منه الباحثين مستقبلاً، وهذا يعد إثراء للأطر النظرية النفسية العربية في هذا المجال .
- وتكتسب الدراسة الحالية أهمية إضافية لكونها تجري علي شباب الجامعة من طلاب الدراسات العليا، وما لهذه المرحلة العمرية من أهمية بالغة في حياة المجتمع حيث يمتلك الشباب طاقات وإمكانات غير محددة في العطاء والبناء والتضحية تؤهلهم نحو المواقع

المتقدمة في المجالات كافة، والناحية الثانية تتمثل في أهمية الجامعة نفسها كمصدر للإشعاع المعرفي ودورها في خدمة المجتمع .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

- تقدم الدراسة الحالية إلى التراث السيكلوجي أداتين إحداهما لقياس المرونة المعرفية، والأخرى لقياس الثقة بالنفس، مما يتيح الاستفادة من هاتين الأداتين في الدراسات والبحوث المستقبلية.
- المساهمة في توجيه اهتمام المسؤولين والقائمين علي العملية التربوية إلي أهمية المرونة المعرفية والثقة بالنفس في قدرتهما علي التنبؤ بالسعادة النفسية لدي طلاب الجامعة والاستفادة من ذلك في التخطيط للبرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية للعمل علي تنمية الشعور بالسعادة النفسية من خلال تطوير مستوي الخدمات التعليمية المقدمة لهم، وتضمنين موضوعات تعليمية تعمل علي تدعيم مشاعر الثقة بالنفس وتحسين مستوي المرونة المعرفية .
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية مناسبة لتنمية مستوي الشعور بالسعادة النفسية لدي طلاب الجامعة بهدف الوصول بهم إلي مستوي مناسب من الصحة النفسية ؛ وهذا يسهم في بناء مجتمع إيجابي مفعم بالحيوية والنشاط .

مصطلحات الدراسة

السعادة النفسية :

تعرف السعادة النفسية في الدراسة الحالية بأنها "الرضا العام لدى الفرد عن حياته والإشباع وما يتبعه من الهناء والارتياح وتحقيق الذات، وسعيه المستمر لتحقيق أهدافه الشخصية في إطار الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين" . وتتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس السعادة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية .

المرونة المعرفية :

تعرف بأنها "قدرة الفرد علي التكيف مع مواقف الحياة المتنوعة والجديدة، عن طريق تغيير الأساليب التي يستخدمها الفرد لمواجهة هذه المواقف، بالإضافة إلي التفكير في بدائل

متنوعة لحل المشكلات، واختيار البديل المناسب للموقف". ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس المرونة المعرفية المعد في الدراسة الحالية .

الثقة بالنفس :

تعرف الثقة بالنفس في الدراسة الحالية بأنها "إدراك الفرد لكفاءته ومهارته واعتقاده بقدرته علي تحقيق أهدافه وحل مشكلاته والتعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية مع حسن التوافق مع الآخرين". وتتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الثقة بالنفس المعد في الدراسة الحالية .

الإطار النظري للدراسة

أولاً: السعادة النفسية Psychological Well – Being :

تجاهل علماء النفس لسنوات طويلة المشاعر الإيجابية للشخصية، وظلت الانفعالات السلبية كالقلق والاكتئاب والتوتر والضغط هي الأكثر تناولاً واهتماماً في بحوثهم ودراساتهم، فاهتمام علماء النفس بدراسة السعادة النفسية لم يبدأ قبل عام ١٩٧٠ حيث يري كل من (Lu & Shih 1997 : 181) أن مصطلح السعادة أدرج مع مصطلحات علم النفس في عام ١٩٧٣ واعتبروا أن الإشباع البيولوجي والاجتماعي والنفسي هو السبب الحقيقي للسعادة .

تعريف السعادة النفسية :

للسعادة النفسية معاني كثيرة وتعريفات شتى تعددت وتباينت لرؤي باحثيها ومتناوليها من علماء النفس، فالبعض تناولها من الناحية الانفعالية، والبعض الآخر تناولها من الناحية المعرفية ، ولكن هناك من جمع بين الاتجاه الانفعالي والمعرفي في تعريفه للسعادة النفسية . فيعرفها معجم علم النفس والطب النفسي بأنها "حالة من الفرح والهناء والإشباع تنشأ أساساً من إشباع الدوافع ولكنها تسمو إلي مستوى الرضا النفسي وهي بذلك وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل" (جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفاي، ١٩٩١ : ١٤٨٥) .

وفي هذا جمع بين الاتجاه الانفعالي الذي يتضمن الحالة المزاجية الإيجابية المتمثلة في الفرح والهناء، والاتجاه المعرفي الذي يتضمن تقييم الفرد لنوعية حياته طبقاً لمعايير الشخصية ورضاه عنها .

ويتفق في ذلك ما ذهب إليه "مايكل أرجايل" (١٩٩٣ : ١٠ ، ٢٣ - ٢٤) في تعريفه للسعادة النفسية بأنها : "شعور عام بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات والبهجة والاستمتاع واللذة"، وخلص من ذلك بأنه يمكن فهم السعادة النفسية بوصفها انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة، وبوصفها انعكاسا لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هذه الانفعالات، وأن السعادة ليست عكس التاعاسة تماماً .

ويري (Joseph , et . al. (2004 : 464 أن السعادة النفسية لا تعني فقط غياب المشاعر الاكتئابية ولكنها تعني أيضا وجود عدد من الحالات الانفعالية والمعرفية التي تتسم بالإيجابية .

كما تري "أماني عبد الوهاب" (٢٠٠٦ : ٢٧٣) أن السعادة النفسية شعور داخلي إيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة والطمأنينة النفسية والبهجة والاستمتاع والضبط الداخلي وتحقيق الذات والقدرة علي التعامل مع المشكلات والصعوبات بكفاءة وفاعلية .

فالسعادة النفسية هنا لا يقصد بها السعادة التي تشير إلي الشعور بالبهجة والسرور والفرح فقط، بل تضم أيضا تقييم معرفي لنوعية الحياة ككل أو حكم بالرضا عن الحياة يقوم به الفرد تجاه حياته .

كما ركز البعض علي الجانب الانفعالي فقط في تعريفه للسعادة النفسية كتعريف "مايسة النبال، وماجدة علي" (١٩٩٥ : ٢٤) فتعرفا السعادة النفسية بأنها "شعور وانفعال متكامل يتراوح ما بين الطفولة السوية المشبعة وتحقيق اشباع الحاضر، كما أنها مشاعر راقية سامية وانفعال وجداني إيجابي ما زال الإنسان ينشده باعتباره من الغايات الأساسية" .

ويعرفها "فريح العنزي" (٢٠٠١ : ٣٥٤) علي أنها "حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور، والتي ترتبط بالجوانب الأساسية في الحياة كالأسرة والعمل والعلاقات الاجتماعية" .

وهذه التعريفات جاءت في الاتجاه الذي يركز علي الاتجاه الانفعالي في تعريف السعادة النفسية، وأنها لا تتجاوز الشعور الذاتي بالانفعالات السارة كالفرح والسرور والبهجة والتفاؤل .

في حين ركز البعض علي الناحية المعرفية في تعريفه للسعادة النفسية كتعريف "كريماني بدير" (١٩٩٤ : ٢٩٧) حيث عرفت السعادة النفسية بأنها "تقدير عقلي لنوعية الحياة التي

يعيشها الفرد ككل". . ويعرف كل من (Lu & Shih 1997 : 182) السعادة النفسية علي أنها حالة عقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتياً وتحدث له من خلال وسائل مختلفة .

وجاء تعريف (Veenhoven 2001 : 14) للسعادة النفسية بأنها : "الدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة بوجه عام". .

ويتفق في ذلك مع تعريف "مروة الدمرداش وآخرا" (٢٠١٠ : ٤١٦) للسعادة النفسية بأنها "حالة معرفية يعبر عنها الفرد بإيجابيته تجاه مواقف الحياة المختلفة، ولها محددات داخلية كشعور الفرد بالضبط الداخلي والقدرة علي تحقيق الذات، وخارجية كتوفر الحاجات الأساسية للمعيشة الإنسانية، وينتج عنها قدرته علي الاستمتاع بكل من وقت العمل والفراغ". . نخلص من كل ما سبق أن البعض في تعريفه للسعادة النفسية نظر إليها من زاوية وجدانية فحسب علي أنها حالة انفعالية ذات طابع إيجابي تشتمل علي مجموعة من المشاعر الإيجابية المتمثلة في الفرح والسرور والارتياح والطمأنينة التي يشعر بها الفرد في موقف السعادة، هذا الشعور الداخلي الإيجابي الذي يرتبط بمدي ما يحققه الفرد من نجاح وإنجازات في مختلف مجالات الحياة، مما يصبغ الحياة بصبغة إيجابية ويجعل الإنسان أكثر اعتدالاً من الناحية المزاجية وأكثر طمأنينة وتحقيقاً لذاته، في حين أن البعض نظر إليها من زاوية عقلية معرفية تشتمل علي تقييم الفرد لحياته وما يدركه من رضا عنها، والبعض الآخر جمع بين الاتجاهين ؛ حيث أنه من الأفضل الجمع بين الزاويتين الانفعالية والمعرفية في تعريف السعادة النفسية لأن السعادة النفسية مفهوم مركب من مجموعة انفعالات إيجابية تركز علي مجموعة من الأساليب المعرفية، فبينما يرتبط إحساس الفرح والسرور بالناحية الانفعالية يرتبط الرضا بالقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس ، فالسعادة النفسية لا يقصد بها السعادة اللحظية التي تشير إلي البهجة والسرور والفرح فقط بل يقصد بها تقييم معرفي لنوعية حياته ككل وحكم بالرضا عن الحياة يقوم به الفرد تجاه حياته .

وتعرف السعادة النفسية في الدراسة الحالية بأنها "الرضا العام لدى الفرد عن حياته والإشباع وما يتبعه من الهناء والارتياح وتحقيق الذات، وسعيه المستمر لتحقيق أهدافه الشخصية في إطار الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين" . وتتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس السعادة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية .

أنواع السعادة :

تذكر "أماني عبد الوهاب" (٢٠٠٦ : ٢٦٠) أن السعادة تتميز إلى ثلاثة أنواع هي :

١- السعادة الذاتية (SWB) Subjective Well - Being : وتعكس تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية، والوظائف أو الأدوار النفسية الاجتماعية التي تعتبر أبعاداً ضرورية للصحة النفسية .

٢- السعادة النفسية (PWB) Psychological Well - Being : وهي تتميز عن السعادة الذاتية أنها تزيد عنها بتعلقها وارتباطها بالإيجابية والصحة النفسية الجيدة، مثل القدرة علي متابعة الأهداف ذات المغزى، ونمو وتطور وإقامة روابط جيدة ذات معني مع الآخرين .

٣- السعادة الموضوعية (OWB) Objective Well - Being : وهي تتضمن السعادة المادية والصحة والنمو والنشاط والسعادة الاجتماعية والسعادة الانفعالية .

كما تري "سناء سليمان" (٢٠١٠ : ٩٢) أن هناك نوعين للسعادة هما :

١- السعادة القصيرة : وهي التي تستمر فترة قصيرة من الزمن .
٢- السعادة الطويلة : وهي التي تستمر فترة طويلة من الزمن، وهي عبارة عن سلسلة من محفزات السعادة القصيرة وتتجدد باستمرار لتعطي الإحساء بالسعادة الدائمة .

وبعد استعراض رؤى الباحثين عن أنواع السعادة ؛ اهتمت الباحثتان بالسعادة النفسية حيث أنها أعم، فمضمون السعادة النفسية في جانبها المعرفي التأملي يدور حول تقييم الفرد لحياته ورضاه عنها إلى جانب الناحية الانفعالية المزاجية، وإذا ما تحققت السعادة النفسية فإن السعادة الذاتية والموضوعية سوف تتحقق لا محالة .

مصادر السعادة النفسية :

تتباين مصادر السعادة النفسية من فرد لآخر، وقد اهتم كثير من علماء النفس بتحديد هذه المصادر، وتجمع الأدبيات النفسية علي أن للسعادة النفسية مصدرين رئيسيين، هما المصدر الداخلي ويتمثل في سمات الفرد وقدراته ومستوي الصحة العامة لديه، ومصدر خارجي يتمثل في ظروف حياة الفرد الخارجية من حيث الدخل والمكانة والمهنة والاستقرار الأسري وعلاقاته الاجتماعية (عبد الله محمود ، ٢٠١٠ : ٢١١) .

وسمات شخصية الفرد وعلي الأخص نمط تفكيره ومعتقداته تعد المحدد الرئيس لسعادته بدرجة تفوق تأثير مصادر البيئة الخارجية، وهو ما يؤكدته كل من Tkach & (184 : 2006) Lyubomirsky حيث يرى أن بيئة الفرد قد توفر له العديد من مصادر السعادة إلا أن هذا الفرد قد لا يستمتع بما توفره البيئة الخارجية من مصادر مبهجة ويعزي ذلك إلى السمات السلبية اللاتوافقية لديه، وإلى أنماط التفكير السلبي وما يمارسه الفرد من تحكمات لا عقلانية تسبب له العديد من المضايقات والمتاعب، بما يفسد استمتاعه بالحياة ورضاه عنها.

فالعوامل الداخلية المتمثلة في خصائص الفرد وتفكيره تلعب دوراً مزدوجاً في سعادة الفرد، الأول أنها مسئولة عن تقدير وفهم وتفسير الفرد للموقف الخارجي، والثاني أنها تعد محدداً رئيساً لقدرة الفرد علي تبني أهدافاً واضحة يسعى لتحقيقها مما ينمى لديه شعوراً بالنجاح والانجاز والتفوق وإدراك المعني من الحياة (عبد الله محمود ، ٢٠١٠ : ٢٣٦) .

وعلي الرغم من أن الشخصية تقوم بدور مهم في مستوي السعادة، فإنها ليست العامل المؤثر الوحيد فالسعادة هي نتاج تفاعل مركب بين الشخص وبيئته (أحمد عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٣ : ٥٨٨) . فالتفسير الدقيق لمصادر السعادة النفسية يتطلب تضمين تأثير الخصائص الشخصية إلي جانب العوامل البيئية الموقفية، فالسعادة النفسية هي نتاج تفاعل الجانبان معا بصورة متكاملة، وأن ما توفره البيئة الخارجية من مصادر للسعادة يتحدد دوره بما يتمتع به الفرد من سمات شخصية إلي جانب التقييم العقلي للفرد .

والاتجاهات الحديثة في دراسات السعادة تضيف مصدراً ثالثاً يتمثل في سعي الفرد المتعمد للحصول علي السعادة، فكل إنسان يخلق سعادته بنفسه وبإرادته وفق طريقته في التفكير ونظراته للأمور والأحداث (السيد أبو هاشم، ٢٠١٠ : ٣٣٥) . فالسعادة ليست معطى جاهزاً بل يجب النضال من أجلها بوصفها هدفاً حياتياً، وأن تكاسل الفرد وجموده في الوصول إلى هذا الهدف هو السبب الرئيسي وراء شقاء الإنسان .

مكونات السعادة النفسية :

اهتم علماء النفس بتحليل السعادة النفسية وتحديد مكوناتها، وأجمع الكثير ومنهم "عبد الله محمود" (٢٠١٠ : ١٩٧) علي أن للسعادة النفسية مكونين رئيسيين هما :

١- المكون المعرفي : ويتمثل في الرضا عن الحياة بوجه عام Overall Life Satisfaction ، والتي تعد بمثابة التقدير العقلي للفرد لرضاه وتوفيقه ونجاحه في مجالات حياته المختلفة (الإنجاز ، تحقيق الذات ، الدخل ، الصحة ، الأسرة ، الأبناء ، الزواج ، الأصدقاء ، العلاقات).

٢- المكون الانفعالي : أو ما يعرف بالوجدان الإيجابي Positive affect ويتمثل في مشاعر الفرح والابتهاج والسرور والاستمتاع واللذة .

ويمكن إضافة مكون ثالث يتمثل في غياب الوجدان السلبي Negative affect ويعنى المرور بخبرات أقل من المشاعر غير السارة، كمشاعر الألم والحزن .

هذا وقد ذهب "مايكل أرجايل" (١٩٩٣ : ١٤) أن للسعادة النفسية ثلاث مكونات :

١- الوجدان الإيجابي Positive affect : وهو المكون الانفعالي للسعادة بوصفها حالة انفعالية.

٢- غياب الوجدان السلبي Negative affect : أو ما يسمى بغياب العناء النفسي .

٣- الرضا عن الحياة Overall Life Satisfaction : (المكون المعرفي للسعادة) ويشمل التقييم الذاتي الإيجابي لحياة الفرد، والحكم الذي يصدره الفرد بشكل متزن علي حياته ومدى رضاه عنها .

وهذا ما اتفق فيه "سيد البهاص" (٢٠٠٩ : ٣٢٨) في أنه إذا كانت السعادة النفسية تعنى في بعدها الانفعالي الشعور بالاستمتاع والبهجة واللذة، وفي بعدها المعرفي تعنى التأمل في الحياة والتعبير بالرضا عنها، فإن ثمة بُعداً ثالثاً للسعادة يتمثل في غياب المعاناة النفسية.

فالسعادة النفسية تشمل تكرار المشاعر الإيجابية وغياب المشاعر السلبية والرضا عن الحياة بصفة عامة، حيث يعزى المكونان الأولان إلى المظاهر الانفعالية، في حين يعزى المكون الثالث إلى المظاهر المعرفية .

على حين يرى "حامد زهران" (٢٠٠٥ : ١١) أن السعادة النفسية تتضمن بعدين أساسيين :

١- الشعور بالسعادة مع النفس : ودلائل ذلك الشعور بالراحة النفسية، ويأتي ذلك عن طريق الاستفادة من مسرات الحياة اليومية، وإشباع الدوافع والحاجات النفسية الأساسية،

والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة، ووجود اتجاه متسامح تجاه الذات، واحترام النفس وتقبلها، ونمو مفهوم موجب للذات وتقديرها حق قدرها.

٢- الشعور بالسعادة مع الآخرين : ودلائل ذلك ينعكس من خلال حب الآخرين والثقة فيهم، واحترامهم وتقبلهم والاعتقاد في ثقتهم المتبادلة، ووجود اتجاه متسامح نحو الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة ودائمة، والتفاعل الاجتماعي السليم، والقدرة على التضحية والتعاون وخدمة الآخرين، وتحمل المسؤولية .

وقدمت (Ryff & Keyes (1995 : 720 بناءً نظرياً للسعادة النفسية وأشارت له كبنية متعددة الأبعاد تعكس تقييمات الأفراد لأنفسهم ونوعية حياتهم، وتدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام، وحددت في ستة مكونات رئيسة، وهي :

١- الاستقلالية **Autonomy** : وتعني إحساس الفرد بتقرير مصيره وقدرته على اتخاذ القرار ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وضبط السلوك الشخصي وتنظيمه .

٢- التمكن البيئي **Environmental Mastery** : وتعني قدرة الفرد على إدارة حياته وعالمه المحيط به بفعالية، والتحكم في كثير من الأنشطة، والاستفادة بطريقة فعالة من الظروف المحيطة، وتوفير البيئة المناسبة والمرونة الشخصية .

٣- النمو الشخصي **Personal Growth** : وهو إحساس الفرد بالنمو والتطور المستمر، وقدرته على تنمية قدراته وتطويرها، وزيادة فعاليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة.

٤- العلاقات الإيجابية مع الآخرين **Positive Relations with Others** : وتعني امتلاك الفرد علاقات عالية الجودة مع الآخرين على أساس من الود والتعاطف والثقة المتبادلة .

٥- الحياة الهادفة **Purpose in Life** : وهو اعتقاد الفرد بأن حياته هادفة وذات معنى وقدرته على تحديد أهدافه في الحياة بشكل موضوعي، وأن يكون له رؤية واضحة توجه أفعاله مع المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه .

٦- تقبل الذات **Self - Acceptance** : وهو تقييمات الفرد الإيجابية لذاته ولحياته الماضية، مع تقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية، كما تشير إلى القدرة على تحقيق الذات .

في حين ذهب "كمال مرسي" (٢٠٠٠ : ٤٠) إلى أن السعادة النفسية تتكون من ثلاث جوانب متداخلة ومتكاملة لا يمكن الفصل بينها وتتمثل في :

- ١- جانب معرفي : يظهر فيما يدركه الفرد السعيد من رضا ونجاح وتوفيق ومعاونة .
- ٢- جانب وجداني : يظهر فيما يشعر به الفرد السعيد من متعة وفرح وسرور .
- ٣- جانب نزوعي أو نفسي حركي : يظهر فيما يعبر به الفرد السعيد عن سعادته سواء بالكلام أو بالحركات وتعبيرات الوجه التي تدل علي مشاعر السعادة وإدراك الرضا بالحياة .

المدخل النظرية المفسرة للسعادة النفسية :

هناك مداخل عديدة في تفسير السعادة النفسية وفقاً لاتجاهات ورؤى أصحابها، وفيما يلي تناول مختصر لهذه المداخل :

١ - المدخل البيئي :

أكد أنصار هذا المدخل على الأحداث الحياتية لتفسير السعادة ؛ ولهذا ركزوا على فحص الأحداث الأساسية المهمة في الحياة سواء أكانت إيجابية أم سلبية لتوضيح التغيرات الحادثة في الشعور بالسعادة النفسية، فيري كل من (أحمد عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٣ : ٥٨٦ ؛ 101 : 1994 , Veenhoven أن السعادة تتأثر بأحداث الحياة وتقلباتها سواء أكانت إيجابية أو سلبية، وأن مستوي السعادة لدي بعض الناس يمكن أن يتغير بدرجة كبيرة عبر الزمن، حيث أن العوامل الخارجية البيئية تقوم بدور مهم في الشعور السعادة . ولهذا أكد Heylighen (1992) أن السعادة الحقيقية تعكس قدرة الفرد على التحكم في المواقف البيئية المحيطة من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات .

٢ - المدخل الشخصي :

يؤكد هذا المدخل على دور الفرد وحكمه على الحياة التي يعيشها بأنها سعيدة أم بائسة، ويفترض أصحاب هذا المنحي أن السعادة سمة ثابتة تعتمد أساساً علي الشخصية وخصائصها وبصفة خاصة العوامل الخمسة الكبرى بوصفها محددات مهمة للسعادة؛ ويؤكد هذا المدخل علي أن لدى كل فرد إمكانيات فطرية خاصة للشعور بالسعادة وأنها تتحدد عن طريق عوامل الشخصية (أحمد عبد الخالق وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٥٨٦ - ٥٨٧ ؛ ماجدة بخيت، ٢٠١١ : ٣٠ - ٣١ ؛ 181 : 1996 , Diener & Diener) .

٣ - المدخل المعرفي :

والسعادة في ضوء هذا المدخل تأتي من نظرة الفرد لحياته وتقييمه لها، وهذه النظرة قد تكون من القمة إلى القاع، فالفرد الذي يعبر عن وجهة نظر متفائلة نتيجة تراكم الخبرات الإيجابية في حياته فإنه يحكم علي حياته بأنها سعيدة، وقد تأتي السعادة من القاع إلى القمة، فتفاعل الفرد مع أحداث الحياة من خلال سمات شخصيته الإيجابية كالثقة بالنفس ووجهة الضبط وتقدير الذات كل ذلك يوجه حكم الفرد علي حياته بأنها سعيدة (داليا مؤمن ، ٢٠٠٤ : ٤٤٣) .

٤ - المدخل الاجتماعي :

اعتبر هذا المنحنى من المناحي المبكرة في تفسير السعادة والذي يفترض أن بعض المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالخصائص السكانية كـ (الحالة الاجتماعية ومتوسط الدخل الشهري أو السنوي والتوافق الزوجي والأسري) بالإضافة إلي تداخل بعض العوامل الديموجرافية كالعمر والجنس هي التي تفسر الفروق الفردية في الشعور بالسعادة النفسية، فالسعادة في ضوء هذا المنحي تتأثر بالسياقات الاجتماعية والثقافية، إلا أن الدراسات الأحدث في مجال السعادة النفسية قد ألفت الشكوك حول هذا المنظور المبكر حيث قد ظهر أن تأثير المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالخصائص السكانية والديموجرافية جد قليل ولا يفي بالتفسير المناسب (أحمد عبد الخالق وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٥٨٧ ؛ ماجدة بخيت ، ٢٠١١ : ٣٠) .

٥ - المدخل التكاملي في تفسير السعادة :

يرى أصحاب هذا المدخل أن السعادة مفهوم شامل متعدد الأسباب، وأن مصادر السعادة متنوعة ومن الخطأ الاقتصار في تفسيرها علي جانب واحد فقط وإهمال الجوانب الأخرى، وأنه من أجل التفسير والتحليل الدقيق للسعادة ينبغي النظر إليها من خلال ما يسمى بالمدخل المتكامل الذي يتضمن كل المداخل السابقة مكتملة في تحليل وتفسير السعادة (Brief, et . al . , 1993 : 647) .

هذا ويؤكد "كمال مرسى" (٢٠٠٠ : ٤٢) على أن المنظور التكاملي في تفسير السعادة يري أن السعادة النفسية تعد حالة أو سمة، إذ أن الاستعداد للسعادة هو سمة في شخصية الإنسان، أما السعادة ذاتها فهي حالة في موقف معين، والشعور بالسعادة محصلة بين الاستعداد للسعادة والمواقف التي يعيشها الفرد وطريقة تعامله معها وفق معرفته وتفكيره .

وهكذا يتضح أهمية النظر للسعادة النفسية بنظرة تكاملية في التفسير، الذي يصف التأثير المشترك لكل من الشخصية والبيئة، فالسعادة النفسية هي نتاج التفاعل المركب بين الفرد وبيئته فهم يتفاعلان في تحديد الرضا عن الحياة كمكون معرفي للسعادة النفسية وفي التوازن الوجداني واعتدال المزاج كمكون انفعالي للسعادة.

ثانياً : المرونة المعرفية Cognitive Flexibility :

تعريف المرونة المعرفية :

لقد تعددت التعريفات المتعلقة بالمرونة المعرفية، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات :

حيث عرف Spiro, et. al. (1990) المرونة المعرفية بأنها "عملية إعادة التمثيل التي تتطلب إعادة بناء المعرفة ومعالجتها لتوظيف المعرفة بغرض التكيف مع المواقف الجديدة، وإنتاج البدائل حسب التغيرات ومتطلبات الموقف" (في: سحر عبد الكريم، وسماح إبراهيم، ٢٠١٥ : ٤٦) .

كما عرف (Anderson 2002 : 83) المرونة المعرفية بأنها "قدرة الفرد علي التكيف مع موقف معين يتطلب حل المشكلات، وقدرته علي الانتقال بسهولة ويسر من فكرة إلى فكرة أخرى، والنظر إلى المشكلة من خلال وجهات متعددة".

ويشير (Deak 2003 : 271) إلى أن المرونة المعرفية هي "قدرة الفرد علي بناء التمثيلات المعرفية والتعديل المستمر فيها، وتوليد الاستجابات اعتماداً علي جميع المعلومات المتوفرة في الموقف".

ويرى (Canas, et. al. (2005 : 96 أن المرونة المعرفية تعني "القدرة علي تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المواقف الجديدة".

وهذا التعريف يتضمن ثلاثة عناصر أساسية : أولها أن المرونة المعرفية قدرة، ثانيها : تغير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد والتي تعتبر سلسلة من العمليات لحل المشكلة، وثالثها : أن هذا يحدث لمواجهة المواقف والظروف الجديدة وغير المتوقعة .

وتعرفها "لانا يوسف" (٢٠٠٩ : ٤٢) بأنها "القدرة علي رؤية الأشياء من خلال زوايا مختلفة لعمل تلك الأشياء باستخدام استراتيجيات متنوعة، وتتمثل هذه القدرة في العمليات

العقلية التي من شأنها أن تميز بين الفرد الذي لديه إمكانية تغيير اتجاه تفكيره من زاوية لآخري بشكل إيجابي عن الفرد الذي يجمد تفكيره في اتجاه واحد" .

ويُعرف (351 : 2009) Bilgin المرونة المعرفية بأنها "العامل الذي ييسر علي الفرد التكيف مع المواقف والأحداث، كما أنه يُسهّم في حل المشكلات وفي التفاعل الاجتماعي . ويُعرفها (455 : 2010) Bennet & Muller بأنها "القدرة علي التنقل بين الاستجابات والعمليات العقلية لتوليد إستراتيجية جديدة".

ويري (1049 : 2013) Gunduz أن المرونة المعرفية هي "القدرة علي التعامل مع الأحداث الجديدة والمواقف الصعبة، والقدرة علي إنتاج الأفكار الجديدة والفعالة". ويعرف "أحمد هلال" (٢٠١٥ : ٧) المرونة المعرفية بأنها "القدرة على التحويل بين الاستجابات والمهام والسياقات المختلفة، وأخذ التناقضات الموجودة في موضوع واحد في الاعتبار".

وتعرفها "مروة جابر" (٢٠١٥ : ١٠٦٨) بأنها "القدرة على تبني وتغيير الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لحل المشكلات ومعالجة المواقف الطارئة وغير المتوقعة". ويُشير "السيد بريك" (٢٠١٧ : ٩٦) أن المرونة المعرفية تتمثل في "قدرة الشخص علي تطوير استراتيجياته المعرفية بحيث يستطيع معالجة المواقف الجديدة ليكون أكثر انسجاماً معها".

ومما سبق يتضح أن المرونة المعرفية تشير إلي قدرة الفرد علي تكيف استجابته وفقاً لمتطلبات الموقف وقابليته للتخلي عن السلوكيات القديمة واستبدالها بسلوكيات جديدة . وتعرف المرونة المعرفية في الدراسة الحالية بأنها "قدرة الفرد علي التكيف مع مواقف الحياة المتنوعة والجديدة، عن طريق تغيير الأساليب التي يستخدمها الفرد لمواجهة هذه المواقف، بالإضافة إلي التفكير في بدائل متنوعة لحل المشكلات، واختيار البديل المناسب للموقف" . وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس المرونة المعرفية المعد في الدراسة الحالية، والمكون من بعدين هما : بعد البدائل ويعنى القدرة علي إنتاج حلول بديلة ومتعددة للمواقف الحياتية، وبعد التحكم ويقصد به القدرة علي السيطرة علي المواقف الصعبة التي يتعرض لها الفرد وقدرته علي التغلب عليها .

أبعاد المرونة المعرفية :

يُشير (Dennis & Vander 2010) إلى أن المرونة المعرفية تتمثل في القدرة علي التحول الذهني للتكيف مع المؤثرات البيئية المتغيرة والقدرة علي إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة .

والمرونة المعرفية تتكون من مستويين من العمل العقلي الذي يقوم به الفرد، الأول: هو تجاوز الفرد لمعتقداته وأفكاره القديمة، والثاني: التكيف مع المواقف الجديدة بهدف إحداث نوع من التكيف مع الأوضاع الجديدة مع توافر الرغبة في ذلك (السيد بريك، ٢٠١٧ : ٩٦) . ووفقاً لما أشار له (Cartwright 2008 : 64 - 67) تُصنف المرونة المعرفية إلي نوعين، يُطلق على النوع الأول المرونة التكيفية **Adaptive Flexibility** وتُشير إلي قدرة الفرد علي تغيير أساليب تفكيره، فحينما تواجه الفرد مشكلة معينة تتطلب حلاً يقوم الفرد بتغيير بنيته المعرفية للتوصل إلي حلول غير تقليدية للمشكلات، أما النوع الآخر فيتمثل في المرونة التلقائية **Spontaneous Flexibility** والتي تعرف بأنها قدرة الفرد علي إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة والانتقال من فكرة إلى أخرى .

فالمرونة التكيفية تعني قدرة الفرد علي تعديل بنيته المعرفية والتغيير فيها، أما المرونة التلقائية فتعني اعتماد الفرد علي بنيته المعرفية واستخدامها في إنتاج أفكار متعددة ومتنوعة دون حدوث أي تعديل أو تغيير فيها .

ولقد توصلوا كل من (Dennis & Vander 2010 : 341) في دراستهما من خلال التحليل العاملي لوجود بعدين للمرونة المعرفية تمثل البعد الأول في التحكم وقياس الميل إلي إدراك تعقيدات المواقف الصعبة، والبعد الثاني هو بعد البدائل الذي يقيس القدرة علي إدراك التفسيرات المتعددة والبديلة للمواقف الصعبة والقدرة علي إنتاج البدائل .

وعلي هذا فالمرونة المعرفية تتضمن بعدين هما : البعد التحكمي **Control** الذي يتعلق بميل الفرد إلي إدراك المواقف الصعبة علي أنها مقيدة، والبعد الثاني البدائل **Alternatives** والذي يتضمن قدرة الفرد علي إدراك التفسيرات البديلة المتعددة للأحداث والمواقف الحياتية، وقدرته علي إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة .

أهمية المرونة المعرفية :

المرونة المعرفية تتيح للفرد تقبل وجهات النظر المختلفة، ومعرفة كل البدائل والاختيارات المتاحة للموقف، والاستعداد الجيد لمتطلبات هذا الموقف الذي يواجهه، وتغيير طريقة تفكيره وفقاً لطبيعته، كما أنها تمكنه من التعامل بمرونة مع مختلف الظروف والمواقف .
وتعد المرونة المعرفية أحد مظاهر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات، وتتضمن تفعيل وتعديل العمليات المعرفية استجابة للمتطلبات المتغيرة للمهام وعوامل السياق، وتشمل القدرة علي تحويل الانتباه وانتقاء الاستجابات المناسبة (Deak & Wiseheart , 2015) .
وتتضح أهمية المرونة المعرفية في كونها وظيفة عقلية تساعد الفرد علي تغيير وتنويع طرق التعامل مع المواقف وفقاً لطبيعتها (سلامة المحسن، وعبد الفتاح أحمد، ٢٠١٦ : ١١٦) .

فعندما يتعرض الشخص لمشكلة معينة ولها عدة حلول، فإن الشخص الذي يمتلك مرونة معرفية هو ذلك الذي يقوم ببناء تمثيلات معرفية جديدة أو تعديل مخزونه المعرفي، وبالتالي يستطيع توليد استجابات جديدة وفقاً للمعلومات المتاحة في هذا الموقف (Deak, 2003 : 271) .

كما توفر المرونة المعرفية لسلوك الفرد السيطرة الإرادية علي استراتيجياته المعرفية، وتشجعه علي الاستمرار في مواجهة الصعوبات، كما أن لها دوراً إيجابياً في قدرته علي إدارة الوقت، والاتصال الإيجابي بالآخرين (Bergamin, et. al., 2012 : 25) . فالمرونة المعرفية تُشير إلي القدرة علي بناء المعرفة بطرق متنوعة مما يتيح التكيف مع متطلبات الموقف .

والأفراد الذين يمتلكون مهارات المرونة المعرفية يتميزون بمهارات أفضل في الانتباه وتنظيم السلوك، كما إنها تمكنهم من الانتقال المرن بين المهام بالطريقة التي تيسر التحكم في انتباههم وسلوكياتهم (Farrant, et. al., 2012) .

وأوضحت نتائج دراسة Cartwright, et. al. (2010) وجود تأثير إيجابي للمرونة المعرفية علي الفهم القرائي، وللمرونة المعرفية دور في عملية التذكر، ويشير كل من (Dennis & Vander, 2010 ; Cartwright, 2008) إلي تميز الطلاب الذين

يتملكون مستوى مرتفع من المرونة المعرفية بقدرتهم علي توليد الأفكار وتنظيم معارفهم وخبراتهم وتعديلها اعتمادا علي خبراتهم السابقة ووفقاً لطبيعة الموقف، مما يتيح لهم حل المشكلات بفعالية وصولاً إلى النتائج المرغوبة، أما الأفراد الذين لا يتمتعون بقدر كاف من المرونة المعرفية فإنهم يعالجون المشكلات بطريقة سطحية ويتعاملون مع المشكلة في أبسط صورها .

كما أشارت دراسة (Cristian & Singer (2013 إلى وجود تأثير ايجابي للمرونة المعرفية في القدرة علي حل مسائل الرياضيات . وأشارت نتائج دراسة Taconnat , et. (2009) إلى أن من أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر هي المرونة المعرفية، وأن كبار السن يعانون صعوبة في التذكر ويعود سببه إلى ضعف المرونة المعرفية .
ومما سبق يتضح ؛ أهمية المرونة المعرفية ودورها الفعال في حياة الفرد فهي تبعد الفرد عن الجمود الفكري وتتيح له تغيير زوايا تفكيره، وتقبل وجهات النظر الأخرى المختلفة والمتعارضة مع وجهة نظره الخاصة، وكل هذا قد ينعكس بدوره علي نجاحه في حياته وفي شعوره بالسعادة النفسية .

ثالثاً : الثقة بالنفس Self - Confidence :

تقع الثقة بالنفس ضمن مجموعة السمات التي تحدد درجة التكامل الدينامي للشخصية والتكيف العام، فعلي الرغم من كونها من السمات الصغرى في مجال الشخصية فهي علي درجة كبيرة من الأهمية لارتباطها ارتباطاً موجباً بالسمات والأبعاد الدالة علي حسن التوافق والصحة النفسية (فريح العنزي ، ١٩٩٩ : ٤٢٤) .

فهي تسهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، وترتبط بمفهوم الفرد الإيجابي عن ذاته وتقديره المرتفع للذات، ومن ثم تلعب دوراً مهماً في تحقيق الفرد لذاته مما يكون له الأثر الأكبر في تحقيق الهوية الإيجابية (عادل محمد ، ١٩٩٧ أ : ٦) .

والثقة بالنفس سمة متعلمة يكتسبها الفرد خلال مسيرته التطورية منذ الطفولة وتنمو لديه من خلال خبراته ومن خلال مواقف الحياة التي يواجهها، حيث يعد نجاح الفرد في التغلب علي المواقف المختلفة حافزاً لزيادة مستوي الثقة بالنفس، وبالتدرج تنمو لديه القدرة علي إنشاء العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين، ويتعلم تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات

المناسبة، والتحدث أمام الآخرين بجرأة وغيرها من سلوكيات وأنشطة تكسبه الثقة بالنفس مع مرور الوقت (أحمد قواسمة، وعدنان الفرّح ، ١٩٩٦ : ٣٦) .

تعريف الثقة بالنفس :

عرف "جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي" (١٩٩١) الثقة بالنفس بأنها الاعتداد بالذات والثقة من جانب الفرد بقدراته وكفاءاته وأحكامه، فهي حسن اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته حسب الظروف التي هو فيها دون إفراط (عجب أو غرور أو كبر) ودون تفريط (من ذلة أو خضوع) .

ويعرفها "أحمد قواسمة وعدنان الفرّح" (١٩٩٦ : ٣٧) بأنها سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما تتيحه له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي .

وتعرف (Sunderland 2004 : 212) الثقة بالنفس بأنها قدرة الفرد على تبؤ وضع معين بطريقة صحيحة، وتخلصه من أي نقص في المهارات اللازمة وتنمية مهاراته اللازمة ليكمل مهامه مع إدراكه إمكانية اختلاف تلك المهام والأدوار مع تغير النشاط الاجتماعي .

فالثقة بالنفس شكل عميق من احترام الذات القائم على الفهم الصحيح للسمات والقدرات وتأكد الفرد فيما يملكه من قدرات ومهارات تمكنه من تحقيق النجاح .

وذهب "جيلفورد" إلى اعتبار الثقة بالنفس عاملاً عاماً يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، ويرى أنها ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة أو الابتعاد عنها (في : لانا الداودي، وغسان أبو فخر، ٢٠١٢ : ٩٢) .

ومن خلال الإطلاع على التعريفات السابقة للثقة بالنفس فإنها تتفق على أن الثقة بالنفس تتضمن جانب إدراكي معرفي يتمثل في إدراك الفرد لكفاءته ومعرفته لقدراته ومهاراته وتقبله لها، وترجم هذه الأفكار والمعتقدات الإيجابية عن الذات في أفعال سلوكية تنم عن مدى ثقة الفرد بنفسه وقدرته على التعامل مع المواقف الحياتية، فالثقة بالنفس تبدأ بمعتقدات إيجابية عن الذات يتبعها رضا وتقبل لذاته ثم تترجم ذلك في الأفعال، وتعرف الثقة بالنفس في الدراسة الحالية بأنها "إدراك الفرد لكفاءته ومهارته واعتقاده بقدرته على تحقيق أهدافه وحل

مشكلاته والتعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية مع حسن التوافق مع الآخرين"، وتتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الثقة بالنفس المعد في الدراسة الحالية .

مظاهر الثقة بالنفس :

صنف "جيلفورد" المظاهر الدالة علي الثقة بالنفس في الشعور بالكفاية والشعور بتقبل الآخرين، والإيمان بالنفس والاتزان الانفعالي (في: فريخ العنزي ، ١٩٩٩ : ٤١٧ - ٤١٨) . ويرى "فريخ العنزي" (١٩٩٩ : ٤١٨) أن من مظاهر الثقة بالنفس الإحساس بالقدرة علي مواجهة مشكلات الحياة الراهنة والمستقبلية، والقدرة علي البت في الأمور واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، وتقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، والشعور بالأمن عند مواجهة الآخرين والتعامل معهم والثقة بهم، والترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة .

ويضيف "السيد عبد العال" (٢٠٠٦ : ١٢) إلي مظاهر الثقة بالنفس قدرة الفرد علي التعاون ومساعدة الآخرين، والرغبة في الظهور والقيادة والميل للزعامة والقدرة علي إدارة المواقف، مع اعتزاز الفرد بقدرته وبذاته والتعبير بلباقة عما يريده أو يشعر به والإقدام وعدم التردد أو الخوف .

في حين يذكر "فريخ العنزي" (١٩٩٩ : ٤١٨) بعضاً من مظاهر ضعف الثقة بالنفس تتمثل في : الإحساس بالعجز عن مواجهة المشكلات والاعتماد علي الغير في الأمور العادية، الميل إلي التردد والتراجع والمغالاة في الحرص، القلق حول التصرفات والصفات الشخصية، الحساسية للنقد الاجتماعي والشك في أقوال الآخرين وأفعالهم، الخوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة والشعور بنقص الجدارة والكفاءة، المسايرة للآخرين خوفاً من النقد والشعور بالخجل والارتباك في المواقف الجديدة .

مكونات الثقة بالنفس :

يرى (Baggerly & Max 2005 : 391-393) أن الثقة بالنفس تدور في فلك خمسة مكونات هي : النظر إلي الذات علي أنها قادرة والإيمان بقدرتها علي عمل الأشياء كالآخرين، الشعور بالانتماء والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين، التفاؤل بالمستقبل والنظرة الإيجابية للحياة، مواجهة الفشل من خلال النظر لخبرات الفشل علي أنها فرصة للتعلم والنمو في الحياة، امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور .

وترى "نعمات علوان، وعبد الرؤوف الطلاع" (٢٠١٤ : ١٧٨) أن الثقة بالنفس تنقسم إلى الثقة الجوهرية التي تتصل بكيان الإنسان وما بداخله، والثقة الموقفية التي تتعلق بالمواقف الاجتماعية والإنسانية حسب احتياج الشخص لها .

ويتضح من ذلك أن الثقة بالنفس تتضمن جانب متعلق بذات الفرد ومقوماته الداخلية ويتمثل في إدراك الفرد لكفاءته وإيمانه بقدراته ومهاراته والتي تتمثل في أفعال تعكس مدى ثقة الفرد في قدراته من خلال التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات، وتتضمن جانب آخر اجتماعي متعلق بالموقف الاجتماعي ويتمثل في مواجهة الآخرين وحسن التوافق معهم، مع القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية الناجحة معهم .

النظريات المفسرة للثقة بالنفس :

١ - الاتجاه الإنساني :

يؤكد "روجرز" على العلاقة بين السواء والتوافق النفسي وبين الإنسان وثقته بنفسه، ويرى أن أفضل الطرق لفهم السلوك الإنساني هي النظر إليه من خلال الإطار الداخلي المرجعي للفرد نفسه (في : محمد الشناوي، ١٩٩٤) . وأرجع أن مشاعر النقص وفقدان الثقة بالنفس لوجود فجوة بين الذات الواقعية والذات المثالية، وبين الانجازات الفعلية والطموحات غير الواقعية للفرد (أحمد قواسمة ، وعدنان الفرخ ، ١٩٩٦ : ٣٧) .

٢ - الاتجاه الاجتماعي :

أصحاب هذا الاتجاه يؤكدون على أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية في تشكيل الثقة، ولنوعية العلاقات بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه أهمية في ذلك .

ويفسر هذا الاتجاه الثقة بالنفس باعتبارها جزء من البناء الاجتماعي للذات، حيث تتكون من الإطار المرجعي الاجتماعي، ويلعب التقدير الذي يقيم به الفرد ذاته الدور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن الثقة بالنفس هي العامل الذي يحدد نوعية التغييرات التي ستحدث في تقييم الفرد تبعاً لذلك، وطبقاً لذلك فإن الثقة بالنفس تربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثبرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ؛ ولذلك فإن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاية في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (أحمد العازمي، ٢٠١٤ : ٢٢٠) .

ويتضح لنا أنه من الأفضل الجمع بين الاتجاهين الإنساني والاجتماعي، فالشخصية كيان متكامل تتأثر ثققتها بما تملكه من قدرات ومهارات وبما تحققه من نجاحات في البيئة، وتنعكس بدورها علي تحقيق أهدافه واتخاذ قراراته ومواجهة المواقف الحياتية الصعبة .

أهمية الثقة بالنفس :

تظهر أهمية الثقة بالنفس في نواحي متعددة فهي من المقومات الرئيسة للنجاح، فالثقة بالنفس والنجاح وجهان لعملة واحدة فهي طريق النجاح في الحياة، وفقدان الثقة بالنفس بداية الشعور بالفشل، كما أن الثقة بالنفس تساعد الفرد علي مواجهة الصعاب والتعامل بفاعلية مع المشكلات التي تعترض حياته، وهو ما أكدّه "عادل محمد" (١٩٩٧ أ : ٥) أن الثقة بالنفس تلعب دوراً مهماً في حياة الإنسان، فهي تكسب الفرد قوة الاحتمال في مواجهة المشكلات التي تعترضه .

والثقة بالنفس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالشخصية المتكاملة وهي مظهراً بارزاً من مظاهرها، ومن السمات الشخصية المهمة المؤثرة في سلوك الفرد عبر مراحل حياته المختلفة، وعنصراً مهماً من عناصر التكيف السليم بشقيه الشخصي والاجتماعي .

فالشعور بالثقة والأمن يشكلان أولي الأزمات أو التحديات التي يواجهها الفرد في بداية حياته لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي (أحمد قواسمة، وعدنان الفرّح ، ١٩٩٦ : ٣٧) . فهي تساهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي، فالشخص غير الواثق من نفسه يكون غير متوافق نفسياً وبالتالي يصبح عرضة في أي لحظة للاضطراب (حسام أبو سيف ، ٢٠١٢ : ٦٢٩ ؛ عادل محمد ، ١٩٩٧ أ : ٥) .

كما أوضح (Emmons & Thomas 2007 : 45) أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص المتاحة له بسبب الخوف من المخاطر والعواقب التي قد تحدث .

وتظهر أهمية الثقة بالنفس فيما تمنحه للفرد من إحساس بالسعادة النفسية، فثقة الفرد في قدراته وإمكانياته والتي تعد مفتاحاً للنجاح قد تنعكس علي شعوره بالسعادة، كما قد تختفي الكثير من معاني الحياة الجميلة وتحجب بسبب تشوّه إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته .

وهذا ما أثبتته دراسة (Hoffman 2006) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة وثيقة بين الثقة بالنفس والإحساس بالسعادة، ودراسة (Maccoby 1992) التي أشارت إلي أن

من يتمتع بالثقة في النفس يشعر بالسعادة والهناء والرضا ويصبو إلي تحقيق الذات، ومن يفقدها يشعر بالتعاسة والبؤس ولا يتمكن من إحراز تقدم في شخصيته .

والشعور بالقدرة علي الأداء يعد مصدراً من مصادر البهجة النفسية للإنسان، فالأفكار المعززة لاحترام الذاتي المصحوبة بالأفعال الصحيحة قد تمنح الفرد المزيد من المتعة والرضا عن حياته (زهريه عبد الحق، ٢٠٠٥ : ٣١٣ ؛ سيد عثمان، ١٩٩٤ : ٣٨٠) .

وتؤكد "جماليات غنيم" (٢٠٠٥ : ١١٤) أن الثقة بالنفس تعطي صاحبها الشعور بالأمن وتدفعه للقيام بأعمال كبيرة يستغل فيها كل قدراته ويتم من خلالها تحقيق السعادة والرضا عن النفس .

فالإحساس بالثقة بالنفس يُعتبر حجر الزاوية في بناء الشخصية السوية وقد لاحظت الباحثتان أنه لا توجد دراسة عربية علي حد علمهما جمعت بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لبحث طبيعة العلاقة بينهم، أو حاولت التعرف علي مدي إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية، ولذا جاءت الدراسة الحالية لسد مثل هذه الثغرة في مجال علم النفس الإيجابي .

فروض الدراسة :

- ١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين السعادة النفسية والمرونة المعرفية لدي أفراد عينة الدراسة .
- ٢- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين السعادة النفسية والثقة بالنفس لدي أفراد عينة الدراسة .
- ٣- لا يختلف مستوي السعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) .
- ٤- لا يختلف مستوي المرونة المعرفية لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) .
- ٥- لا يختلف مستوي الثقة بالنفس لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) .
- ٦- يتباين إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة .

إجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، لكونه أكثر موائمة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة علي تساؤلاتها والتحقق من فروضها من خلال الفنيات السيكمترية التي تم استخدامها بما يتناسب مع العينة في ضوء المتغيرات المختارة .

ثانياً : عينة الدراسة :

١ - العينة الاستطلاعية :

اختيرت العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة سوهاج (طلاب الدبلوم العامة في التربية نظام العام الواحد)، وتكونت من (١٢٨) طالباً وطالبة (٤٦ طالباً، ٨٢ طالبة)، بمتوسط عمري (٢٥,٨٢)، وبانحراف معياري (١,٩٧٤) ، واستخدمت درجات هذه العينة في تقنين أدوات الدراسة .

٢ - العينة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٩٧) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة سوهاج (طلاب الدبلوم العامة في التربية نظام العام الواحد)، (٧٦ طالباً، ٢٢١ طالبة) ، بمتوسط عمري (٢٥,١٤) ، وبانحراف معياري (١,٤١) ، واستخدمت درجات هذه العينة في استخلاص نتائج الدراسة والتحقق من صحة فروضها .

ثالثاً : أدوات الدراسة : تكونت أدوات الدراسة الحالية من :

١ - قائمة أكسفورد للسعادة النفسية :

قام بإعداد هذه القائمة كل من (Argyle , Martin , & Lu (1995) لقياس مستوي الشعور بالسعادة وفقاً لما يدركه الفرد، وتعد قائمة أكسفورد للسعادة من أوسع مقاييس السعادة استخداماً في الدراسات النفسية حيث استخدمت في بيئات ثقافية مختلفة، وتتمتع القائمة في الصيغة الأجنبية بمعدلات ثبات وصدق مرتفعة، وقام "أحمد عبد الخالق" (٢٠٠٣) بتعريبها وإدخال بعض التعديلات عليها، وتشتمل القائمة علي ٢٩ بنداً وتعد قائمة أحادية البعد، ويتم الاستجابة علي القائمة وفقاً لتدرج خماسي البدائل علي طريقة ليكرت وبذلك تتراوح

الدرجة علي كل بند من (٥-١) وجميع الفقرات إيجابية، وتتراوح الدرجة الكلية علي القائمة بين (١٤٥ - ٢٩)، وتدل الدرجة المرتفعة للمفحوص علي شعور مرتفع بالسعادة، وكشفت القائمة في صيغتها العربية عن تمتعها بخصائص سيكومترية مرتفعة من ناحية الثبات والصدق.

واستخدمت القائمة في عدة دراسات في البيئة العربية والبيئة المصرية كدراسة "تجوي اليحفوفي" (٢٠٠٦)، ودراسة "حسن الفنجري" (٢٠٠٧)، ودراسة "داليا مؤمن" (٢٠٠٤)، ودلت نتائج هذه الدراسات علي تمتع القائمة بمستويات مرتفعة من الصدق والثبات ؛ وكل هذا دعم استخدام القائمة في الدراسة الحالية .

وفي الدراسة الحالية للتأكد من ثبات وصدق القائمة قامت الباحثتان بتطبيق القائمة علي عينة الدراسة الاستطلاعية . ولحساب ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية :

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (٠,٩٤٦) ، وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان - براون (٠,٩٦١) ، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) مما يعطي الثقة لاستخدام القائمة في الدراسة الحالية.

أما عن الصدق في الدراسة الحالية فقد تم استخدام الطرق التالية:

- صدق المحك : وبلغ معامل الارتباط بين قائمة السعادة ومقياس الاكتئاب إعداد "عادل محمد" (١٩٩٧ ب) (-٠,٨٨) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعد مؤشراً علي صدق القائمة .
- الصدق البنائي: عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند في القائمة بالدرجة الكلية علي بقية البنود بعد حذف درجة البند Item Remainder Correlation مما يدعم بأن بنود القائمة تقيس مكوناً مشتركاً وأنها متجانسة فيما بينها، كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١)
معاملات الارتباط بين درجة كل بند في قائمة السعادة النفسية بالدرجة الكلية
علي بقية البنود بعد حذف درجة البند

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	**٠,٦٠٩	١١	**٠,٤٢٤	٢١	**٠,٦٤٠
٢	**٠,٦١٥	١٢	**٠,٦١٦	٢٢	**٠,٦٧١
٣	**٠,٥٥٥	١٣	**٠,٧٢١	٢٣	**٠,٦٢٩
٤	**٠,٥٣٠	١٤	**٠,٦٠٧	٢٤	**٠,٦٦٠
٥	**٠,٥١٨	١٥	**٠,٥٠٨	٢٥	**٠,٥٠٤
٦	**٠,٧١٩	١٦	**٠,٥١١	٢٦	**٠,٥٧٩
٧	**٠,٤١١	١٧	**٠,٥٩٠	٢٧	**٠,٤٩٠
٨	**٠,٥٢٢	١٨	**٠,٦٥٤	٢٨	**٠,٤٧٨
٩	**٠,٧٦٤	١٩	**٠,٨٢٢	٢٩	**٠,٥٧٧
١٠	**٠,٧٣٢	٢٠	**٠,٦٢١		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ويشير ذلك لصدق بنائي مرتفع للقائمة يجعلنا نتق في نتائجها .

- صدق المقارنة الطرفية بالمحك (الصدق التمييزي) : حيث أن القدرة التمييزية للقائمة تعد دليلاً علي صدقها، ولذلك تم تحديد الأفراد الذين يمثلون الأرباعي الأعلى (٢٧%) والأفراد الذين يمثلون الأرباعي الأدنى (٢٧%) على المحك وهو مقياس الاكتئاب إعداد "عادل محمد" (١٩٩٧ ب)، ثم حسبت قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين درجات المجموعتين علي قائمة السعادة، كما هو موضح بالجدول الآتي :

جدول (٢)
صدق المقارنة الطرفية بالمحك لقائمة السعادة النفسية

المستوى	٢٧% الأدنى من الوسيط على المحك			٢٧% الأعلى من الوسيط على المحك			قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
قائمة السعادة	٣٥	١٢١,٦٩	٨,٩٥	٣٥	٧٤,٩٧	١٣,٧٧	١٦,٨٢	٠,٠١

وجاءت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومن ثم ؛ فإن للقائمة قدرة تمييزية واضحة بين المستويات المتباينة (المرتفعة والمنخفضة)، مما يمثل جانباً من جوانب صدق القائمة ويضمن صلاحيتها للاستخدام .

٢ - مقياس المرونة المعرفية :

يهدف المقياس إلى التعرف علي مستوى المرونة المعرفية لدي طلاب الدراسات العليا، كما يظهر من خلال الاستجابة علي فقرات المقياس، وتم إعداد المقياس بعد القراءة الناقدة للإطار النظري المتعلق بالمرونة المعرفية، وبعد الإطلاع علي ما أتيح للباحثان من مقاييس ودراسات تناولت المرونة المعرفية، ومنها : دراسات كل من (Cristian & Singer, 2013 ; Remer & Beversdorf, 2010 ; Kim & Omizo, 2003 ; Canas, 2000) ; et. al., 2003 ، ودراسات كل من (مروة جابر، ٢٠١٥ ؛ أحمد هلال، ٢٠١٥ ، سلامة المحسن، وعبد الفتاح أحمد، ٢٠١٦ ؛ سريناس وهدان، وعبير علي، ٢٠١٦)، وفي ضوء ذلك، تكون مقياس المرونة المعرفية من ٣٠ فقرة موزعة علي بعدين هما : بعد البدائل وبعد التحكم، ويشير بعد البدائل إلى القدرة على إنتاج حلول بديلة ومتعددة للمواقف الحياتية، ويتكون من ١٦ فقرة [١٠ فقرات إيجابية (١، ٣، ٩، ١٠، ١١، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧) و ٦ فقرات سلبية (٢، ٨، ١٦، ١٧، ٢٢، ٢٤)]، أما بعد التحكم فيشير إلي قدرة الفرد علي السيطرة علي المواقف الصعبة التي يتعرض لها وقدرته علي التغلب عليها، ويتكون هذا البعد من ١٤ فقرة [٧ إيجابية (٥، ٧، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢٨، ٣٠) ، و ٧ سلبية (٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٥، ٢٦، ٢٩)] .

ويتم تصحيح المقياس علي مقياس خماسي وفقاً لإيجابية أو سلبية الفقرة، يتبع كل فقرة خمسة استجابات هي : (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وتأخذ هذه الاختيارات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) علي الترتيب، وذلك في حالة الفقرات الايجابية، أما الفقرات السلبية فتصحح بطريقة عكسية .

كفاءة المقياس :

وللتأكد من مدى كفاءة المقياس تم حساب ثباته وصدقه علي عينة الدراسة الاستطلاعية كالتالي :

- ثبات المقياس : قامت الباحثتين بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفا للثبات (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون وجتمان والجدول (٣) يبين نتائج حساب ثبات المقياس بتلك الطرق :

جدول (٣)
معاملات ثبات مقياس المرونة المعرفية

م	البعد	التجزئة النصفية		معامل ألفا
		سبيرمان - براون	جتمان	
١	البدائل	**٠,٩٤٠	**٠,٩٣٥	**٠,٩٢٩
٢	التحكم	**٠,٨٨٣	**٠,٨٧٩	**٠,٨٧٥
٣	المرونة المعرفية	**٠,٩٥٠	**٠,٩٤٩	**٠,٩٤٥

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

- يتضح من الجدول (٣) ارتفاع معاملات ثبات المقياس مع اختلاف الطرق المستخدمة في حسابه، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يشير لثبات المقياس .

أما عن صدق المقياس : فقد قامت الباحثتان بحسابه من خلال استخدام الطرق الآتية :

- صدق المحك : وبلغ معامل الارتباط بين مقياس المرونة المعرفية المعد في الدراسة ومقياس المرونة المعرفية لـ (Dennis & Vander (2010 تعريب "علاء الدين أيوب" (٢٠١١) (٠,٧٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

- الصدق البنائي: عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند في المقياس بالدرجة الكلية علي بقية بنود المقياس بعد حذف درجة البند كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند في مقياس المرونة المعرفية بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البند

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	**٠,٦٣١	١١	**٠,٧٠٠	٢١	**٠,٧٨٦
٢	**٠,٧٢٠	١٢	**٠,٤٨٠	٢٢	**٠,٧١٥
٣	**٠,٤٦٩	١٣	**٠,٤٥٩	٢٣	**٠,٦٢٠
٤	**٠,٣٦٢	١٤	**٠,٥٤٥	٢٤	**٠,٦٠٨
٥	**٠,٧١٨	١٥	**٠,٦٥١	٢٥	**٠,٣٧٠
٦	**٠,٧٠١	١٦	**٠,٥٩٦	٢٦	**٠,٦٥٧
٧	**٠,٤٧٦	١٧	**٠,٧٧٤	٢٧	**٠,٦٨٣
٨	**٠,٦٢٧	١٨	**٠,٨٧١	٢٨	**٠,٧٢١
٩	**٠,٥٨٤	١٩	**٠,٦١٢	٢٩	**٠,٥١٨
١٠	**٠,٥٩٣	٢٠	**٠,٤٩١	٣٠	**٠,٥٦٣

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يعد مؤشراً على صدق المقياس، وهكذا يتضح؛ تمتع مقياس المرونة المعرفية بدرجة جيدة من الصدق والثبات .

الاتساق الداخلي :

تم حسابه لمقياس المرونة المعرفية علي ثلاثة مراحل، أولها : تمثل في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية علي المقياس، وثانيها : تمثل في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، أما المرحلة الثالثة : فتمثلت في حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية . والجداول (٥) ، (٦) ،

(٧) توضح ما تم التوصل إليه بهذا الصدد . جدول (٥)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**,٦٦٠	١١	**,٧٢٧	٢١	**,٨٠٦
٢	**,٧٤٧	١٢	**,٥١٨	٢٢	**,٧٤٤
٣	**,٥١٩	١٣	**,٤٩٨	٢٣	**,٦٥١
٤	**,٤٠٥	١٤	**,٥٧٦	٢٤	**,٦٤٢
٥	**,٧٤٣	١٥	**,٦٨٠	٢٥	**,٤١١
٦	**,٧٢٥	١٦	**,٦٣٣	٢٦	**,٦٨٥
٧	**,٥٠١	١٧	**,٧٩٦	٢٧	**,٧١٢
٨	**,٦٦١	١٨	**,٨٨٦	٢٨	**,٧٤٧
٩	**,٦١٣	١٩	**,٦٣٨	٢٩	**,٥٥٨
١٠	**,٦١٨	٢٠	**,٥٢٤	٣٠	**,٥٩٧

** دالة عند مستوى ٠,٠١ جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المرونة المعرفية

البعد الاول				البعد الثاني			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**,٧٢٠	١٧	**,٨٠٢	٤	**,٤٥٩	١٩	**,٧٤٦
٢	**,٧٤٩	١٨	**,٩١٣	٥	**,٧٣٩	٢٠	**,٦٦٢
٣	**,٥٩٠	٢١	**,٨١١	٦	**,٧٣٨	٢٦	**,٦٤٢
٨	**,٦٧٠	٢٢	**,٧٤١	٧	**,٥٩٨	٢٨	**,٧٢٢
٩	**,٦٠٦	٢٣	**,٦٩٧	١٢	**,٥٥١	٢٩	**,٥٩٣
١٠	**,٦٦٢	٢٤	**,٦٣٥	١٣	**,٥٣١	٣٠	**,٦٣٤
١١	**,٧٣٤	٢٥	**,٤٤٩	١٤	**,٦٢٢		
١٦	**,٦١٤	٢٧	**,٧٤٠	١٥	**,٦٩٧		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٧)
مصفوفة معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية

البعد	(١) بعد البدائل	(٢) بعد التحكم	الدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية
(١) بعد البدائل	-	* ٠,٨٤٥	** ٠,٩٧٣
(٢) بعد التحكم	-	-	** ٠,٩٤٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويظهر من الجداول السابقة (٥ ، ٦ ، ٧) أن جميع معاملات الارتباط جوهرية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى توافر مؤشرات التماسك الداخلي للمقياس المعد.

٣ - مقياس الثقة بالنفس :

تم إعداد هذا المقياس بهدف تشخيص مستوي الثقة بالنفس لدي طلاب الدراسات العليا، وعلي الرغم من وفرة المقاييس السابقة إلا أن الظواهر السلوكية ظواهر متغيرة من الصعب ضبطها بشكل كامل ودقيق، فالمقياس الذي يناسب تشخيص الظاهرة في وقت سابق لا يمكن أن يشخص الظاهرة ذاتها في وقت لاحق، كما أن ذلك فيه إثراء للمكتبة السيكمترية بمقاييس متخصصة لقياس الأبعاد المختلفة للثقة بالنفس، إلى جانب بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكمترية مقبولة وتكون له قيمة عملية لدي المشتغلين في فروع علم النفس التطبيقية المختلفة وإمكانية استخدامه كأداة تقييمية وتشخيصية، بيد أن مقياس جديد لا يعني الاستغناء عن المقاييس الموجودة بل سيتم الاستفادة منها كمصدر من مصادر بناء المقاييس الجديدة، وفيما يلي عرض للخطوات التي تم إتباعها في تصميم المقياس مع بيان أهم معالمه :

• **وضع فقرات المقياس:** بعد الإطلاع علي التراث السيكلوجي المتعلق بالثقة بالنفس والدراسات السابقة والمقاييس التي اهتمت بقياس مستوي الثقة بالنفس من قبيل مقياس "فريخ العنزي" (١٩٩٩)، ومقياس "سيدني شروجر" ترجمة "عادل محمد" (١٩٩٧)، ومقياس "أحمد قواسمة وعدنان الفرخ" (١٩٩٦)، ومقياس "محمد الديب، وصلاح عبد السميع" (٢٠٠٠) قامت الباحثتان بدراسة استطلاعية علي عدد من طلاب الدراسات العليا بهدف جمع أكبر عدد من المفردات التي تقيس الثقة بالنفس، حيث طرح عليهم سؤالاً مفتوحاً مضمونه حدد السلوكيات التي تمارسها أو ما تشعر به من إحساس في مواقف يومية تواجهها وتدل علي سمة الثقة بالنفس، ثم جمعت الاستجابات وروجعت مراجعة دقيقة واستخلصت العبارات التي تتعلق بمفهوم الثقة بالنفس .

• الصورة الأولى للمقياس : بناء علي الخطوة السابقة تم التوصل إلي قائمة مكونة من (٢٨) عبارة وضعت لها بدائل ثلاثة للإجابة (دائماً ، أحياناً ، نادراً) تعطي لها الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) علي الترتيب في حالة العبارات الموجبة ويعكس التصحيح في حالة العبارات السالبة، وتشير الدرجة المرتفعة إلي أن ثقة الفرد مرتفعة في نفسه، وبذلك تم بناء المقياس في صورته المبدئية ثم أجريت عليه عمليات التقنين الآتية للتحقق من كفاءته (صدقه وثباته):

▪ صدق التحليل العاملي :

وقد تم إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس، حيث استخرجت المصفوفة الارتباطية لدرجات أفراد عينة التقنين على البنود المتضمنة في المقياس وتحليلها عاملياً بطريقة المكونات الأساسية **Hoteling Principal Components** وتم تحديد قيم التباين للعوامل (الجزر الكامن **Eigen value**) لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة **Varimax** لـ **Kaiser** بغرض الوصول إلى حل عاملي نهائي ولإعطاء معنى سيكولوجي للعوامل المستخرجة يمكن تفسيره وتعليله، وقد أسفر ذلك الإجراء عن ظهور عاملين فرعيين تشبعت عليهما (٢٤) بنداً من بنود المقياس تشبعاً جوهرياً، وقد استوعبت تلك العوامل (٥٧,٩١٣ %) من حجم التباين الكلي، ويتشبع كل منها بعدد من البنود مع الأخذ بأن يكون محك التشبع الجوهري للبند بالعمل على الأقل ٠,٣ ، ومن ثم ؛ فقد حذفت (٤) بنود لم تصل إلى حد التشبع المقبول، والتشبعات الجوهريّة لبنود هذين العاملين موضحة في الجدول التالي :

جدول (٨)
التشبعات الجوهرية لبنود العامل الأول وبنود العامل الثاني لمقياس الثقة بالنفس

بنود العامل الثاني			بنود العامل الأول		
التشبع	رقم البند	م	التشبع	رقم البند	م
٠,٦٥٥	٢	١	٠,٥٩٨	١	١
٠,٥٤٥	٤	٢	٠,٨٢٣	٣	٢
٠,٥٧٤	٦	٣	٠,٦٩٥	٥	٣
٠,٥٥٤	٨	٤	٠,٦٦١	٧	٤
٠,٧٠٥	١٠	٥	٠,٦٧٧	٩	٥
٠,٦٣٢	١٢	٦	٠,٨١٥	١١	٦
٠,٥٢٠	١٤	٧	٠,٧٣٢	١٣	٧
٠,٥٤٣	١٦	٨	٠,٧٥٧	١٥	٨
٠,٧١٢	١٨	٩	٠,٤٢٣	١٧	٩
٠,٦٨٧	٢٠	١٠	٠,٨٠٥	١٩	١٠
٠,٦٥٩	٢٢	١١	٠,٧٩٣	٢١	١١
			٠,٦٤٤	٢٣	١٢
			٠,٦٩٨	٢٤	١٣

ويمكن تفسير تلك العوامل كالتالي :

العامل الأول : وهو عامل قوى جذره الكامن = ٩,٥٤٩، استوعب ٣٤,١٠٥ % من حجم التباين الكلى، وقد تشبعت به (١٣) بنداً من بنود المقياس، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٤٢٣ : ٠,٨٢٣) ويمكن تسمية هذا العامل في ضوء فحص مضمون بنوده وتشبعاتها بـ "البعد الذاتي للثقة بالنفس" حيث تدور بنوده حول إدراك الفرد لكفاءته وإيمانه بقدراته ومهاراته والتي تتمثل في أفعال تعكس مدى ثقة الفرد في هذه المقومات الداخلية من خلال التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات .

العامل الثاني : وهو عامل قوى جذره الكامن = ٦,٦٦٦، استوعب ٢٣,٨٠٨ % من حجم التباين الكلى، وقد تشبعت به (١١) بنداً من بنود المقياس، تراوحت تشبعاتها بين (٠,٥٢٠ : ٠,٧١٢) ويمكن تسمية هذا العامل في ضوء فحص مضمون بنوده وتشبعاتها بـ "البعد الاجتماعي للثقة بالنفس" حيث تدور بنوده حول إدراك الفرد لقدرته علي مواجهة الآخرين وحسن التوافق معهم ؛ مما يدل على اتفاق التحليل العملي مع الإطار النظري لمتغير الثقة بالنفس، ويدل على صدق المقياس إذ تنتظم بنوده في عوامل متسقة تشير إلى مكونات الثقة بالنفس .

■ الصدق البنائي :

عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند في المقياس بالدرجة الكلية علي بقية البنود بعد حذف درجة البند Item Remainder Correlation ، كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٩)
معاملات الارتباط بين درجة كل بند في مقياس الثقة بالنفس بالدرجة الكلية
علي بقية البنود بعد حذف درجة البند

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
**٠,٤٠٩	١٧	**٠,٦١٩	٩	**٠,٤٩٠	١
**٠,٥٩٣	١٨	**٠,٦٠٣	١٠	**٠,٥٠٨	٢
**٠,٦٨٨	١٩	**٠,٧٠٩	١١	**٠,٧١٣	٣
**٠,٦٥٧	٢٠	**٠,٥٨٦	١٢	**٠,٥٤٦	٤
**٠,٦٧٢	٢١	**٠,٦١٩	١٣	**٠,٥٨١	٥
**٠,٥٢٦	٢٢	**٠,٤٦٥	١٤	**٠,٥٣١	٦
**٠,٥٧٩	٢٣	**٠,٦٤٧	١٥	**٠,٥٤٨	٧
*٠,٥٨٨	٢٤	**٠,٥٢٧	١٦	**٠,٥٤٦	٨

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يجعلنا نثق في نتائج المقياس .

● ثبات المقياس :

قامت الباحثتين بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفا للثبات (ألفا لكرونباخ) والتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون وجتمان والجدول (١٠) يبين نتائج حساب ثبات المقياس بتلك الطرق :

جدول (١٠)
معاملات ثبات مقياس الثقة بالنفس

معامل ألفا	التجزئة النصفية		البعد	م
	جتمان	سبيرمان - براون		
**٠,٩٥٢	**٠,٩٦٨	**٠,٩٦٨	البعد الذاتي	١
**٠,٩٤٧	**٠,٩٦٤	**٠,٩٦٨	البعد الاجتماعي	٢
**٠,٩٣٢	**٠,٩٧٦	**٠,٩٧٧	الثقة بالنفس	٣

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معاملات ثبات المقياس مع اختلاف الطرق المستخدمة في حسابه، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يشير لثبات المقياس .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : نتائج الفرض الأول، ومناقشتها : وينص هذا الفرض علي أنه :
"توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين السعادة النفسية والمرونة المعرفية لدي أفراد عينة الدراسة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياسي السعادة النفسية والمرونة المعرفية، كما هو موضح بالجدول التالي :

المرونة المعرفية			الأبعاد
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	بعد التحكم	بعد البدائل	
**٠,٥٤٢	**٠,٥٩٤	**٠,٤٦٠	السعادة النفسية

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كشفت نتائج هذا الفرض عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا علي مقياس السعادة النفسية ودرجاتهم علي مقياس المرونة المعرفية ببعديه وتشير هذه النتائج إلى تحقق صحة الفرض الأول للدراسة، وهذا يعني أن طلاب الدراسات العليا ممن لديهم مستوى مرتفع من السعادة النفسية لديهم مستوى مرتفع من المرونة المعرفية .

وعلي الرغم من وعدم وجود دراسات سابقة تناولت العلاقة المباشرة بين السعادة النفسية والمرونة المعرفية يمكن الاستناد إليها في تفسير هذه النتيجة، إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء ما أشارت له دراسات كل من (Lee & Im , 2007 ; Furnham & Johason & Krueger , 2006 ; Christoforou , 2007) أنه يمكن للفرد تطوير قدراته للتوافق مع البيئة الخارجية ويساعده في ذلك مدي تمتعه بمرونة عقلية وسلوكية للوصول إلي مستوي أفضل من السعادة . وما توصل له (Belus , et . al . (2012) أن المرونة المعرفية تحسن ما يمر به الفرد من محن من خلال تأثير الأفكار علي عاطفة الفرد، ومن ثم تزيد إحساس الفرد بالسعادة . وتعتبر هذه النتيجة منطقية، فعندما يتمتع الفرد بالقدرة علي تغيير وجهة نظره وتنوع استجاباته وتقبل وجهة نظر الآخرين، وإعادة بناء

المعرفة بعدة طرق وعلي نحو تلقائي، وتكييف استجابته بما يتلاءم مع الموقف، كل ذلك يؤدي إلي تمتع الفرد بالسعادة النفسية .

كما أن النتيجة السابقة يمكن مناقشتها في ضوء ما أسفرت عنه أدبيات البحث، من أن السعادة النفسية ينظر لها علي أنها تقييم معرفي لنوعية الحياة، وأن المرونة المعرفية تعد بعداً مهماً من أبعاد الشخصية ومن المتغيرات التي لها تأثير ايجابي وفعال على حياة الفرد، لأنها تمكن الفرد من تقبل الأفكار المتنوعة والسيطرة على استراتيجياته المعرفية، وتشجعه على مواجهة الصعوبات التي تعترضه .

ويؤكد "فتحي الضبع" (٢٠١٢ : ١٥٢) علي اختلاف الأفراد الذين يرون أنفسهم سعداء مقارنة بغير السعداء في الأساليب المعرفية والدافعية التي يستخدمونها، والتي تعمل علي استمرار وزيادة مستوى السعادة لديهم .

فارتفاع المرونة المعرفية يعزز النواحي الانفعالية الإيجابية لدي الفرد ويرفع من قدرته على التفاعل الاجتماعي السليم، في حين أن انخفاض المرونة المعرفية يقلل من قدرة الفرد على استخدام المعلومات الاجتماعية والانفعالية (Gokcen, et . al. , 2014 : 188) . وأن المرونة المعرفية هي العامل الذي ييسر علي الفرد التكيف مع المواقف والأحداث، كما أنها تسهم في حل المشكلات (Bilgin, 2009 : 351).

ويتفق هذا مع ما أشار له "عبد الله محمود" (٢٠١٠ : ٢٤٦) من أن القدرة علي التغيير وتقبل الأفكار غير المألوفة، يجعل الفرد أكثر قدرة علي الاندماج والتكيف مع المواقف فيرتفع لديه مستوى السعادة .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني، ومناقشتها : وينص هذا الفرض علي الآتي :
"توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين السعادة النفسية والثقة بالنفس لدي أفراد عينة الدراسة" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياسي السعادة النفسية والثقة بالنفس، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي السعادة النفسية والثقة بالنفس

الثقة بالنفس			الأبعاد
الدرجة الكلية للثقة بالنفس	البعد الاجتماعي	البعد الذاتي	
** ٠,٦٥٤	** ٠,٦٢٦	** ٠,٥٣٣	السعادة النفسية

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كشفت نتائج هذا الفرض عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا على مقياس السعادة النفسية ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس ببعديه (الذاتي ، الاجتماعي) وتشير هذه النتائج إلى تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة، وهذا يعنى أن طلاب الدراسات العليا ممن لديهم مستوى مرتفع من السعادة النفسية لديهم مستوى مرتفع من الثقة بالنفس .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسات كل من (رشا مبروك، ٢٠٠٨ ؛ Cheng & Furnham , 2002 ; Hoffiman, 2006 عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين السعادة والثقة بالنفس، وتوصلت دراسة Peterson (2009) لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس والرضا عن الحياة .

كما يؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات كل من (سعاد البشر، ٢٠١٣ ؛ أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٦ ؛ Julie, et . al . , 2003 ; Cheng & Furnham , 2006 عن وجود ارتباط موجب بين السعادة النفسية وتقدير الذات، فكلما كان الفرد شاعراً بقيمته وتقدير الآخرين له كلما شعر بالسعادة النفسية . كما توصلت دراسة . Natvig, et al. (1999 ; French & Joseph, 2003 ؛ al. لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة وتحقيق الذات .

كما أن النتيجة السابقة يمكن مناقشتها في ضوء ما أسفرت عنه أدبيات البحث، حيث أشار Maccoby (1992) إلى أن من يتمتع بالثقة في النفس يشعر بالسعادة والهناء والرضا ويصبو إلى تحقيق الذات، ومن يفقدها يشعر بالتعاسة والبؤس ولا يتمكن من إحراز تقدم في شخصيته . كما أن الشخصية السعيدة تتميز بعدة سمات منها الثقة بالنفس والقدرة على التفكير بطريقة واقعية (5 : Wood , et . al. , 2010) . فالتسلح بالثقة بالنفس

يعد أمراً في غاية الأهمية لحماية الفرد من الشعور بالنقص والتردد والتي تكون بداية حتمية للفشل مما يجعله عرضة للاستثارة والشعور بالغضب (عبد الحميد رجيلة، ٢٠١٥ : ٨٧ - ٨٨) .

ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين السعادة النفسية والثقة بالنفس بأن الشخص الذي يشعر بالثقة في قدراته وإمكاناته هو شخص يتمتع بالأمل والطموح والتقدير الاجتماعي، وكل هذه مؤشرات تثير الانفعالات الإيجابية وتبعث علي الشعور بالحماس والبهجة ؛ وكل هذا ينعكس علي شعور الفرد بالسعادة النفسية، كما أن الشخص الواثق في قدراته يكون قادراً علي أن يخطط لحياته بشكل فعال، ويتمكن من وضع أهداف محددة لنفسه ويشعر بالاستقلال ويطور من شخصيته ويقبل ذاته، ويطور علاقاته مع الآخرين ويتفاعل مع أحداث الحياة بإيجابياتها وسلبياتها، مما يمنحه الشعور بالسعادة النفسية .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث، ومناقشتها : وينص هذا الفرض علي الآتي :

"لا يختلف مستوى السعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث)"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا علي مقياس السعادة النفسية، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٣)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة علي

مقياس السعادة النفسية

قيمة "ت" ودلالاتها	إناث (ن = ٢٢١)		ذكور (ن = ٧٦)		المجموعة مقياس السعادة النفسية
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
١,٤١١ - غير دالة	٢٦,٥٩	٩٨,٤٧	٣٧,٧٤	٩٢,٨٧	السعادة النفسية

وبالنظر إلى جدول (١٣) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الذكور ومتوسط درجات مجموعة الإناث من أفراد عينة الدراسة علي مقياس السعادة النفسية، وعلي هذا ؛ يمكن القول بأن صحة هذا الفرض قد تحققت، وتجد هذه النتيجة تأييداً في دراسات كل من : (محمد معشي، ٢٠١٦ ؛ هاني محمد، ٢٠١٤ ؛ السيد أبو هاشم، ٢٠١٠ ؛ سيد البهاص، ٢٠٠٩ ؛ رشا مبروك، ٢٠٠٨ ؛ نجوي اليحفوفي، ٢٠٠٦ ؛ فريح الغنزي، ٢٠٠١ ؛ Cheng, & Furnham ، 2009 ؛ Burris , et. al . 2003)، والتي أكدت نتائجها علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في الشعور بالسعادة النفسية تعزي لمتغير النوع، وأرجعوا ذلك بأن طلاب الجامعة وبغض النظر عن النوع تتشابه ظروف حياتهم وتتشابه نظرتهم للمستقبل وتتشابه مصادر السعادة لديهم، وبالتالي لا يوجد فرق جوهري بينهم في السعادة النفسية . في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من : (أمسية الجندي، ٢٠٠٩ ؛ سحر علام، ٢٠٠٨ ؛ حسن الفنجري، ٢٠٠٧ ؛ داليا مؤمن، ٢٠٠٤ ؛ أحمد عبد الخالق وآخرون ، ٢٠٠٣ ؛ سهير سالم، ٢٠٠١) حيث وجدت فروق جوهريّة بين الذكور والإناث في السعادة لصالح الذكور، وأرجعت هذه الدراسات الفروق للطبيعة الثقافية في هذه المجتمعات التي تدعم الوضعية الاجتماعية للذكر مما يجعله يشعر بالسعادة أكثر من نظيرته التي تقع عليها ضغوط أكبر . في حين توصلت دراسة (آمال جودة ، ٢٠١٠ ؛ أحمد الطراونة ، ٢٠١٤ ؛ أماني عبد الوهاب ، ٢٠٠٦) لوجود فروق في الشعور بالسعادة النفسية لصالح الطالبات، وأرجعت ذلك لظروف التنشئة الاجتماعية والثقافية التي تزود الإناث بنوع من المساندة الاجتماعية توفر لها حالة إيجابية تعززها في تخفيف الأحداث الضاغطة مما يوفر لها فرصاً للسعادة .

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية في عدم اختلاف مستوي السعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع في ضوء تشابه الظروف الحياتية فمع التطور الحالي والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها البلاد في الآونة الأخيرة عمل علي عدم وجود فروق في الظروف الحياتية، فكل من الطلاب والطالبات يتعرضون لظروف حياتية متشابهة وهي ظروف مرحلة الشباب والتي تتضمن استكمال الدراسة والبحث عن فرصة عمل مناسبة في ظل ارتفاع نسبة البطالة واختيار شريك الحياة المناسب، ومع تساوي أدوارهم في

الحياة وما يلقي علي كاهلهم من أعباء ومسئوليات انعكس أثر كل هذا علي أفراد العينة الذكور والإناث بنفس الدرجة ؛ مما أدى لعدم وجود فروق بينهم في مستوى السعادة النفسية.

ولعل التعارض بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج بعض الدراسات السابقة قد يرجع لاختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية وطبيعة الظروف الاقتصادية وظروف التنشئة الاجتماعية التي أجريت عليها هذه الدراسات، فمع تفاوت خصائص هذه المجتمعات قد تختلف الظروف والعوامل الخارجية المحيطة بعيناتها، والتي من شأنها أن تؤثر على حاجات الشباب النفسية وتطلعاتهم وما قد يواجههم من مشكلات وضغوط، قد تلعب بدورها دوراً في اختلاف مستوى شعورهم بالسعادة النفسية .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع ، ومناقشتها : وينص هذا الفرض علي الآتي :

" لا يختلف مستوى المرونة المعرفية لدي أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا على مقياس المرونة المعرفية بأبعاده الفرعية، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٤)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من أفراد عينة الدراسة علي مقياس المرونة المعرفية

قيمة "ت" ودلالاتها	إناث (ن = ٢٢١)		ذكور (ن = ٧٦)		المجموعة المقاييس بأبعاده الفرعية
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
** ٨,٦٦	٢٠,٤٠	٣٨,٢٥	١٦,١٩	٦٠,٦٢	البدائل
** ٦,٣٦	١٦,٨٧	٣٥,٧٨	١٢,٣٤	٤٩,٢٠	التحكم
** ٨,٠٤	٣٥,٢٦	٧٤,٠٣	٢٧,٥٢	١٠٩,٨٢	المرونة المعرفية

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وبالنظر إلى جدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومتوسطات درجات مجموعة الإناث من طلاب الدراسات العليا علي مقياس المرونة المعرفية ببعديه، وكان متوسطات درجات مجموعة

الذكور أعلى من متوسطات درجات مجموعة الإناث؛ مما يُظهر أن اتجاه دلالة الفروق يكون في اتجاه مجموعة الذكور، وعلى هذا؛ يمكن القول بأن صحة هذا الفرض لم تتحقق .
وتشير هذه النتيجة إلى تفوق الذكور في المرونة المعرفية على الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Kim & Omizo , 2003 ; Farrant, et. al. , 2012) ; (أحمد هلال، ٢٠١٥) التي توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى النوع لصالح الذكور . بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Remer & Beversdorf , 2010 ؛ مروة جابر، ٢٠١٥) التي توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة المعرفية تعزى إلى النوع لصالح الإناث . كما تختلف مع نتيجة دراسة (Cartwright, et al. , 2010) التي توصلت

لعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى النوع .
ويمكن تفسير تفوق الذكور على الإناث في المرونة المعرفية إلى تمتع الذكور في مجتمعنا بحرية أكثر من الإناث، مما يتيح لهم فرص أكثر للتعرض لمواقف وتجارب كثيرة ومتنوعة، ويهيئ لهم فرص للتدرب على استخدام المرونة المعرفية في مختلف المواقف ويدعمها لديهم، وذلك لأن ثقافة المجتمع الشرقي تعطي فرصاً متعددة للذكر للمحاولة والخطأ، وقد تتغاضى عما يرتكبه من أخطاء، ولكنها لا تسمح للإناث بالحرية الممنوحة للذكر ولا تتيح لها خوض التجارب، وتحاسبها على ما تفعله من أخطاء، وتجعلها حذرة ومتحفظة من خوض المحاولات وارتكاب الأخطاء، ويجعلها كل هذا أقل مرونة وأضعف خبرة من الذكور .

فثقافة المجتمع الشرقي تطالب المرأة بالتحفظ والالتزام بعبادات وتقاليد المجتمع، وتربيتها على الحذر والتروي وتحيطها بنمط شديد من الحماية الزائدة ؛ وقد يؤدي ذلك لجمود التفكير لديها، مع عدم القدرة على تكيف استجاباتها وفقاً لطبيعة المواقف التي تتعرض لها، وينعكس ذلك سلباً على مرونتها المعرفية، على عكس الذكور الذين يتمتعون بمساحة حرية واستقلالية أكبر مما يتيح لهم التحرر من معظم هذه القيود، ويوفر لهم القدرة على تغيير وتبديل استجاباتهم، مما ينعكس إيجابياً على مرونتهم المعرفية.

خامساً : نتائج الفرض الخامس، ومناقشتها : وينص هذا الفرض على الآتي :

" لا يختلف مستوي الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث) "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا علي مقياس الثقة بالنفس بأبعاده الفرعية، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من أفراد عينة الدراسة علي مقياس الثقة بالنفس بأبعاده الفرعية

قيمة "ت" ودلالاتها	إناث (ن = ٢٢١)		ذكور (ن = ٧٦)		المجموعة مقياس الثقة بالنفس
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
** ٧,٨٦	٧,٢٣	٢٠,٦٥	٥,٥٥	٢٧,٨٢	البعد الذاتي
** ٤,٢٦	٦,٢١٤	١٨,٩٥	٦,١٤٨	٢٢,٤٦	البعد الاجتماعي
** ٧,٠٨	١١,٨٦	٣٩,٦٠	٩,٥٥	٥٠,٢٨	الثقة بالنفس

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وبالنظر إلى جدول (١٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومتوسطات درجات مجموعة الإناث من أفراد عينة الدراسة علي مقياس الثقة بالنفس بأبعاده الفرعية، وكان متوسط درجات مجموعة الذكور علي المقياس وأبعاده الفرعية أعلى من متوسط درجات مجموعة الإناث مما يُظهر أن اتجاه دلالة الفروق يكون في اتجاه مجموعة الذكور، وهذا يعني أن مجموعة الطلاب الذكور من طلاب الدراسات العليا هم أكثر ثقة بأنفسهم من الإناث وعلى هذا؛ يمكن القول بأن صحة هذا الفرض لم تتحقق .

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة "فريح العنزي" (١٩٩٩) من وجود فروق جوهرية في الثقة بالنفس تعزي للنوع في اتجاه الذكور، وقدم لذلك تفسيرات سيكولوجية وبيولوجية وبيئية متعلقة بأسلوب التنشئة الاجتماعية لكل من الذكور والإناث وبخاصة في مجتمعنا العربي الذي يحيط الإناث بحماية زائدة، ولا يسمح لهن بالتعبير الحر عن مشاعر الضيق والنقص بالمقارنة بالذكور، كما يؤيد هذه النتيجة ما توصل إليه كل من (عبد الحميد رجيلة ، ٢٠١٥ ؛ خالد العطيّات، ٢٠١١ ؛ محمد الديب، وصلاح عبد السميع، ٢٠٠٠) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثقة طلاب وطالبات الجامعة بأنفسهم تعزي للنوع،

وقد جاءت هذه الفروق لجانب الذكور، وفسر ذلك بأن الآباء يسمحون بحرية أبنائهم الذكور أكثر من الإناث ويعطونهم دوراً كبيراً في استقلال شخصياتهم أكثر مما يعطون للإناث . وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "زهرة عبد الحق" (٢٠٠٥) من عدم وجود فروق في الثقة بالنفس تعزي للنوع .

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية والظروف المجتمعية في البيئة العربية التي لازالت تتيح للذكر بصورة أوسع مزيد من الاستقلالية والحرية والمشاركة في العديد من النشاطات الاجتماعية بخلاف الأنثى ؛ فلا زالت النظرة العامة للفتاة تحكمها الكثير من الأعراف والتقاليد التي تمثل قيود عليها ومؤثرة علي ثقتها بنفسها .

سادساً : نتائج الفرض السادس، ومناقشتها : وينص هذا الفرض علي الآتي :

" يتباين إسهام كل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان أسلوب تحليل الانحدار المتعدد الخطوات **Stepwise Regression Analysis** لمعرفة أقوى المتغيرين إسهاماً في التنبؤ بدرجة السعادة النفسية، وقد تم الحصول علي نماذج الانحدار المتعدد التالية ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد .

جدول (١٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغيري المرونة المعرفية والثقة بالنفس علي درجة السعادة النفسية

المتغيرات المستقلة	الارتباط البسيط r	الارتباط المتعدد R	إسهام R2 في التباين	قيمة "ف" للإسهام	قيمة نسبة الإسهام	معامل الانحدار B	قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار	قيمة الثابت
الثقة بالنفس	٠,٦٥٤	٠,٦٥٤	٠,٤٢٧	**٢٢٠,٠٣٢	٤٢,٧	١,٥٩٧	١٤,٨٣٣ **	٢٩,٤٤٢
معادلة الانحدار : السعادة النفسية = (١,٥٩٧) الثقة بالنفس + (٢٩,٤٤٢)								
الثقة بالنفس المرونة المعرفية	٠,٦٥٤ ٠,٥٤٢	٠,٦٦٣	٠,٤٤٠	** ٦,٨٠٥	٤٤	١,٣١٩ ٠,١٣٠	٨,٧٥٥ ٢,٦٠٩	٣٠,٣٦١
معادلة الانحدار/ السعادة النفسية = (١,٣١٩) الثقة بالنفس + (٠,١٣٠) المرونة المعرفية + (٣٠,٣٦١)								

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من النتائج الموضحة في جدول (١٦) وجود نموذجين انحدار متعدد، واختبار دلالة هذه النماذج تم استخدام تحليل التباين للمتغيرات المستقلة في كل نموذج، ويوضح الجدول (١٧) نتائج تحليل التباين لنموذجين الانحدار .

جدول (١٧)

تحليل التباين بين النماذج الانحدارية

النماذج	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
(١)	الثقة بالنفس	الانحدار البواقي المجموع	١ ٢٩٥ ٢٩٦	١١٢٨٧٨,١٤٩ ١٥١٣٣٧,٥١٤ ٢٦٤٢١٥,٦٦٣	٢٢٠,٠٣٢	٠,٠١
(٢)	الثقة بالنفس المرونة المعرفية	الانحدار البواقي المجموع	٢ ٢٩٤ ٢٩٦	١١٦٣٠١,٧٤٦ ١٤٧٩١٣,٩١٧ ٢٦٤٢١٥,٦٦٣	١١٥,٥٨٣	٠,٠١

ويتضح من جدول (١٧) وجود تأثير دال لمتغيري (الثقة بالنفس والمرونة المعرفية) على السعادة النفسية؛ حيث جاءت جميع قيم "ف" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

واتضح من جدول (١٦) أن تحليل الانحدار متعدد الخطوات قد تم في خطوتين :
الخطوة الأولى : أظهرت هذه الخطوة أن متغير "الثقة بالنفس" هو أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطاً بمتغير السعادة النفسية والأكثر إسهاماً فيه، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد بينهما (٠,٦٥٤)، وأن متغير الثقة بالنفس يسهم بنسبة تباين مقدارها (٤٢,٧%) من تباين متغير السعادة النفسية، أي أنه يسهم إسهاماً دالاً موجباً في السعادة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، ومن ثم يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية لدى أفراد العينة من خلال معرفة درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس .

وعلى ذلك يمكن صياغة المعادلة الانحدارية في هذه الخطوة كالتالي :

$$\text{السعادة النفسية} = (١,٥٩٧) \text{ الثقة بالنفس} + (٢٩,٤٤٢)$$

الخطوة الثانية : وفي هذه الخطوة الأخيرة تم إضافة متغير المرونة المعرفية علي أنه المتغير المستقل الثاني في الترتيب والأهمية بالنسبة لمتغير السعادة النفسية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين الثقة بالنفس والمرونة المعرفية وبين السعادة النفسية (٠,٦٦٣) ، وبلغت قيمة التباين المشترك الناتج عنهما في تباين متغير السعادة النفسية

(٠,٤٤) بنسبة (٤٤%)، ومن الملاحظ أن إضافة متغير المرونة المعرفية قد أحدثت زيادة في قيمة التباين المشترك مقدارها (٠,٠١٣)، حيث بلغت قيمة "ف" لهذا الإسهام (٦,٨٠٥) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) وتدل على أن الإسهام الثاني إسهام دال إحصائياً، وتقدر نسبة إسهام المرونة المعرفية (١,٣%) من تباين السعادة النفسية، وهذا يؤكد على مدى تأثير وأهمية المرونة المعرفية في التنبؤ بالسعادة النفسية لدى أفراد العينة .

ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة في متغير السعادة النفسية من خلال معرفة درجاتهم في (الثقة بالنفس والمرونة المعرفية) في ضوء أوزان الانحدار والمقدار الثابت لكل متغير . وعلى ذلك يمكن صياغة المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ في صورتها النهائية :

$$\text{السعادة النفسية} = (١,٣١٩) \text{ الثقة بالنفس} + (٠,١٣٠) \text{ المرونة المعرفية} + (٣٠,٣٦١)$$

ومن هذه النتائج يتضح تباين إسهام متغيري الثقة بالنفس والمرونة المعرفية بنسب مختلفة ودالة إحصائياً في التنبؤ بالسعادة النفسية لدى أفراد العينة، وهذه النتائج حققت صحة الفرض السادس من فروض الدراسة .

وهذه النتيجة تؤكد على الدور الهام الذي تلعبه كل من الثقة بالنفس والمرونة المعرفية باعتبارهما من أهم الجوانب الإيجابية في تكوين الشخصية السعيدة، وانطلاقاً من أن معادلات الانحدار تعتمد اعتماداً مباشراً على معاملات الارتباط، لذا تأتى نتائج هذا الفرض تدعياً لنتائج الفروض الارتباطية السابقة .

كما تتفق هذه النتيجة في ضوء ما توصلت له دراسة "جماليات غنيم" (٢٠٠٥) من أن الثقة بالنفس تعطي صاحبها الشعور بالأمن وتدفعه للقيام بأعمال كبيرة يستغل فيها كل قدراته ويتم من خلالها تحقيق السعادة والرضا عن النفس، ودراسة "السيد أبو هاشم" (٢٠١٠) التي توصلت لإمكانية التنبؤ من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات (المظهر ، الاجتماعي ، الأداء) بالسعادة النفسية، وفي دراسة (Cheng, furnham 2003) كان تقدير الذات منبئ قوي ومباشر بالسعادة .

كما تتفق هذه النتيجة مع ما يراه "عادل محمد" (١٩٩٧ أ : ٦) من أن الثقة بالنفس تسهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، وهي ترتبط بمفهوم الفرد الإيجابي عن

ذاته وتقديره المرتفع للذات، وتلعب دوراً مهماً في تحقيق الفرد لذاته مما يكون له الأثر الأكبر في تحقيق الهوية الإيجابية له، كما أوضح (Emmons & Thomas 2007 : 45) أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص المتاحة له بسبب الخوف من المخاطر والعواقب التي قد تحدث، ومن افتقر إلى الثقة بالنفس افتقر إلى أسلوب الحياة الصحيح والعيش بشكل أفضل ؛ ومعها قد تخنفي الكثير من معاني الحياة الجميلة وتحجب بسبب تشوه إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته .

كما يمكن مناقشة هذه النتيجة في ضوء مضمون الثقة بالنفس الذي ينطوي على شعور الفرد بالتفوق واليقينية وإدراكه لكفاءته ومهارته واعتقاده بقدرته على تحقيق أهدافه وحل مشكلاته، والتعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية مع حسن التوافق مع الآخرين والثقة بعلاقاته معهم ؛ كل هذا يعد مفتاحاً للنجاح يجعل الفرد قادراً على التعامل بفاعلية مع الآخرين ويدفعه للسعي للإمام، ومن ثم تؤدي به للنجاح والاستقرار النفسي؛ مما ينعكس إيجابياً على شعور الفرد بالطمأنينة والرضا عن نفسه وعن حياته وتعزز شعوره بالسعادة .

ويؤكد ذلك كل من (حسام أبو سيف ، ٢٠١٢ : ٦٢٩ ؛ زهرية عبد الحق، ٢٠٠٥ : ٣١٣ ؛ عادل محمد، ١٩٩٧ أ : ٥) من أن الثقة بالنفس تساهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي، فالأفكار المعززة للاحترام الذاتي المصحوبة بالأفعال الصحيحة قد تمنح الفرد المزيد من المتعة والرضا عن حياته، في حين أن الشخص غير الواثق من نفسه يكون غير متوافق نفسياً وبالتالي يصبح عرضة في أي لحظة للاضطراب . وكل هذا ؛ يشير إلى قوة متغير الثقة بالنفس في التنبؤ بدرجة السعادة النفسية .

كما يمكن تفسير إسهام المرونة المعرفية في التنبؤ بالسعادة النفسية في ضوء أن الشخص الذي يتمتع بمرونة معرفية يبتعد كل البعد عن الجمود المعرفي، فهو يستطيع تكيف استجابته تبعاً للموقف الذي يتواجد فيه، وتعديل بنائه المعرفي وفقاً للأحداث والمثيرات الموجودة في الموقف، كما أنه يستطيع الانفتاح على مختلف الآراء وتقبلها، وكل ذلك يمكنه من تحقيق النجاح في مواجهة المواقف؛ مما ينعكس إيجابياً على الفرد ويسهم في تمتعه بالسعادة النفسية، كما أن تعدد البدائل يشير إلى شعور الفرد بقدرته على السيطرة على الأحداث المرتبطة بحياته، وأن البيئة الخارجية توفر له العديد من المثيرات المتاحة، ففرصه

في التطور والنمو وتحقيق الأهداف تعد ميسرة مقارنة بالآخرين، مما قد يسهم في زيادة مشاعر الرضا والسعادة لديه .

ويتفق هذا مع ما بينته نتائج دراسة "أحمد الطراونة" (٢٠١٤) من أن التحكم الذاتي قد فسر نسبة من السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة، وأعزى ذلك إلى أن الفرد الذي يمتلك التحكم الذاتي يمتلك المقدرة على التحكم شعورياً وعقلانياً في ذاته مما ينجم عن ذلك تعزيز إيجابي للذات، ويتحول من الأساليب غير المرغوبة في التفكير والسلوك إلى أساليب مرغوبة، ويساعده ذلك على التكيف مما ينعكس على سلوكه الاجتماعي بشكل سليم وملائم ؛ وكل ذلك يجعل الفرد يشعر بالسعادة النفسية . وكل هذا ؛ يشير إلى قوة متغير المرونة المعرفية في التنبؤ بدرجة السعادة النفسية .

توصيات الدراسة وبحوثها المقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي :

- ضرورة تركيز الدراسات النفسية على تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية وعلى رأسها السعادة النفسية، مع زيادة الاهتمام بالبحث في العوامل المعرفية والنفسية التي من شأنها تنمية الشعور بالسعادة النفسية لدى الأفراد .
- الاهتمام بتنمية المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى الشباب، لما لهما من دور فعال في تحقيق طموحاتهم وأهدافهم في الحياة دون التعرض للإحباط أو الاستسلام لليأس؛ وكل هذا ينعكس على زيادة مستوى الشعور بالسعادة النفسية .
- عقد ندوات ودورات إرشادية لتوجيه وإرشاد طلاب الجامعة بصفة عامة وطلاب الدراسات العليا بصفة خاصة في كيفية التعامل مع مشكلة ضعف الثقة بالنفس، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم لتحدي الظروف الحياتية واتخاذها كفرص للإنجاز، وتدريبهم على مواجهة النظرة السلبية للحياة بنظرة إيجابية يسودها الشعور بالسعادة النفسية .
- توجيه اهتمام التربويين وجميع مؤسسات المجتمع بتربية النشء وتعظيم مكانم القوة والجوانب الإيجابية في الشخصية والتميز الإيجابي لديهم وتحسين مستوى المرونة المعرفية وثقتهم بأنفسهم والتي تمكن من التوائم الإيجابي مع التغير وتحسين نوعية وجودة الحياة الإنسانية، والسعي لتدعيم العوامل التي تؤثر على السعادة النفسية .

- وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، واستكمالاً لحلقة البحث في هذا المجال، يمكن القول أن الدراسة الحالية تمهد لدراسات لاحقة من أمثلتها ما يلي :
- دراسة بعض المتغيرات الإيجابية الأخرى — (الإيثار، الصلابة النفسية) كمنبئات بالسعادة النفسية .
 - تصميم برامج إرشادية لتنمية السعادة النفسية لدى طلاب الجامعة .
 - فاعلية برنامج قائم علي المرونة المعرفية والثقة بالنفس كمدخل لتحسين السعادة النفسية
 - إجراء دراسة تتناول متغيرات الدراسة الحالية علي شرائح عمرية أخرى .

المراجع

المراجع العربية :

- أحمد الطراونة (٢٠١٤) . "الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدي طلبة جامعة مؤتة" . مجلة كلية التربية . (تصد عن كلية التربية . جامعة الأزهر) . العدد ١٥٨ . الجزء ٢ . ص ص ٨٠٩ - ٨٢٥ .
- أحمد العازمي (٢٠١٤) . "القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من نمط السلوك (أ) والثقة بالنفس لدي طلبة الجامعة بدولة الكويت" . مجلة العلوم التربوية . المجلد ٢٢ . العدد ٢ . الجزء ٢ . ص ص ٢١١ - ٢٣٩ .
- أحمد عبد الرحمن عثمان (٢٠٠١) . "المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدي طالبات الجامعة المتزوجات" . مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية.جامعة الرقازيق).العدد ٣٧ . ص ص ١٤٣ - ١٩٥ .
- أحمد قواسمة، وعدنان الفرح (١٩٩٦) . "تطوير مقياس الثقة بالنفس" . المجلة العربية للتربية . تونس . المجلد ١٦ . العدد ٢ . ص ص ٣٦ - ٥٣ .
- أحمد محمد عبد الخالق ، سماح أحمد الذيب ، تغريد سليمان الشطي ، شيماء يوسف أحمد ، سوسن حبيب عباس ، نجاه غانم السعيد ، ونادية محمد الثويني (٢٠٠٣) . "معدلات السعادة لدي عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي" . دراسات نفسية . (تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . القاهرة) . المجلد ١٣ . العدد ٤ . ص ص ٥٨١ - ٦١٢ .
- أحمد هلال (٢٠١٥) . "نموذج العلاقة السببية بين الذكريات اللارادية والمرونة المعرفية والتفكير في أحداث المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة" . مجلة الإرشاد النفسي . (تصدر عن مركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس) . العدد ٤٤ . ص ص ١ - ٤٩ .
- السيد رمضان بريك (٢٠١٧) . "الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود" . المجلة الدولية للتربية المتخصصة . المجلد ٦ . العدد ١ . ص ص ٩٥ - ١٠٧ .
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠) . "النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة" .

- مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة بنها) . المجلد ٢٠ .
العدد ٨١ . ص ص ٢٦٩ - ٣٥٠ .
- السيد محمد عبد المجيد عبد العال (٢٠٠٦) . "المهارات الاجتماعية في علاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية" .
مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة المنصورة) .
العدد ٦٠ . الجزء الثاني . ص ص ٣ - ٤٧ .
- آمال جودة (٢٠١٠) . "التفاؤل والأمل وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة" .
المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس . رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية .
ص ص ٦٣٩ - ٩٧١ .
- أماني عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٠٦) . "السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين" . مجلة البحوث النفسية والتربوية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة المنوفية) . المجلد ٢١ . العدد ٢ . ص ص ٢٥٤ - ٣٠٨ .
- أمسية السيد الجندي (٢٠٠٩) . "مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية" . المجلة المصرية للدراسات النفسية . (تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية . القاهرة) . المجلد ١٩ . العدد ٦٢ . ص ص ١١ - ٧٠ .
- تحية محمد عبد العال ، ومصطفى علي مظلوم (٢٠١٣) . "الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية : دراسة في علم النفس الإيجابي" .
مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة بنها) . المجلد ٩٣ .
العدد ٢ . ص ص ٧٨ - ١٦٥ .
- ثناء عبد الودود عبد الحافظ (٢٠١٦) . " التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة" . مجلة الأستاذ . العراق . العدد ٢١٧ . المجلد الثاني .
ص ص ٣٨٥ - ٤١٠ .
- جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفاقي (١٩٩١) . معجم علم النفس والطب النفسي . الجزء ٤ .
القاهرة : دار النهضة العربية .

جماليات غنيم (٢٠٠٥) . "دراسة للتنبؤ بمستوى الإنتاج الابتكاري لدى طلاب كلية الفنون التشكيلية في ضوء عدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية" . رسالة دكتوراه . جامعة عين شمس .

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥) . الصحة النفسية والعلاج النفسي . ط ٤ . القاهرة : عالم الكتب .
حسام أحمد أبو سيف (٢٠١٢) . "الأمن النفسي وعلاقته بكل من النواد والثقة بالنفس لدى عينة من الأطفال والمراهقين" . مجلة دراسات عربية في علم النفس . (تصدر
عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . القاهرة) . المجلد ١١ . العدد ٣ .
ص ص ٦١٩ - ٦٦٠ .

حسن عبد الفتاح الفنجري (٢٠٠٧) . "الأمل وعلاقته بالسعادة الذاتية والإنجاز الأكاديمي" . المؤتمر
العلمي الثامن للتربية . جامعة الفيوم . المجلد ٢ . ص ص ١٤٠٥ - ١٤٢٨ .

خالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١١) . "العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية والثقة بالنفس لدى طلبة
الصف العاشر الأساسي" مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة
عين شمس) . العدد ٣٥ . الجزء ٢ . ص ص ١٧٧ - ١٩٤ .

داليا محمد مؤمن . (٢٠٠٤) . "العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة
السارة والضائقة" . المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي . مركز
الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس . المجلد الأول . ص ص ٤٢٧ - ٤٦١ .
ربيع رشوان، ومحمد عبد السميع (٢٠١٧) . "دراسة عن بيئة التعلم المدركة والمرونة المعرفية
كمنبئات بفعالية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية بقنا" . مجلة البحث في
التربية وعلم النفس . المجلد ٣٠ . العدد ١ . الجزء ٢ . ص ص ١٢٠ - ١٩٥ .

رشا محمد مبروك (٢٠٠٨) . "إدارة الحياة والسعادة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب
الجامعة" . رسالة ماجستير . كلية التربية ببورسعيد . جامعة قناة السويس .

زهرة إبراهيم عبد الحق (٢٠٠٥) . "درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة
بالنفس" . مجلة البحوث النفسية والتربوية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة
المنوفية) . المجلد ٢٠ . العدد ٣ . ص ص ٣١٢ - ٣٣٤ .

سريناس وهدان، وعبير على (٢٠١٦) . "فعالية برنامج لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة
في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات

اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط". مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة سوهاج) . العدد ٤٤ . ص ص ٧٦٣ - ٨١٩ .

سحر عبد الكريم، وسماح إبراهيم (٢٠١٥) . "فعالية برنامج تدريبي قائم علي نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدي الطالبات المعلمات ذو الدافعية العقلية المنخفضة". المجلة التربوية الدولية المتخصصة . المجلد ٤ . العدد ١٠ . ص ص ٤٠ - ٧٢ .

سحر فاروق علام (٢٠٠٨) . "معدلات السعادة الحقيقية لدي عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية". دراسات نفسية . (تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين المصرية . القاهرة) . المجلد ١٨ . العدد ٣ . ص ص ٤٣١ - ٤٦٥ .

سعاد عبد الله محمد البشر (٢٠١٣) . "العلاقة بين القيام بالعمل التطوعي وتقدير الذات والسعادة لدي عينة من الطلبة الجامعيين في دولة الكويت". دراسات نفسية . (تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين المصرية . القاهرة) . المجلد ٢٣ . العدد ٣ . ص ص ٣٠٣ - ٣٢٢ .

سلامة عقيل المحسن، وعبد الفتاح فرج أحمد (٢٠١٦) . "المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز". مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة أسيوط) . المجلد ٣٢ . العدد ٤ . ص ص ١١٠ - ١٤٠ .

سناء محمد سليمان (٢٠١٠) . السعادة والرضا أمنية غالية وصناعة راقية . القاهرة : عالم الكتب للنشر .

سهير محمد سالم (٢٠٠١) . "السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية". رسالة ماجستير . معهد الدراسات والبحوث التربوية . جامعة القاهرة .

سيد أحمد البهاص (٢٠٠٩) . "العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدي طلاب الجامعة". مجلة الإرشاد النفسي . (تصدر عن مركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس) . المجلد ٢٣ . ص ص ٣٢٧ - ٣٧٨ .

سيد عثمان (١٩٩٤) . الإثراء النفسي : دراسة في الطفولة ونمو الإنسان . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

عادل عبد الله محمد (١٩٩٧) . مقياس الثقة بالنفس . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .

- عادل عبد الله محمد (١٩٩٧ب) . مقياس الاكتئاب . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .
- عبد الحميد عبد العظيم رجيلة (٢٠١٥) . "رهاب الكلام وعلاقته بالثقة بالنفس وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب الجامعة : دراسة سيكومترية إكلينيكية" . مجلة كلية التربية . (تصدر عن كلية التربية.جامعة طنطا).العدد ٥٨ . ص ص ٨٥ - ١٣٥ .
- عبد الله جاد محمود (٢٠١٠) . "بعض المتغيرات المعرفية والشخصية المساهمة في السعادة" . دراسات تربوية ونفسية . (تصدر عن مجلة كلية التربية . جامعة الزقازيق) . العدد ٦٦ . الجزء ٢ . ص ص ١٩٥ - ٢٧١ .
- علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠١١) . "نموذج الواحة الإثرائي وأثره علي القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدي الطلبة الموهوبين : دراسة تقويمية" . مجلة دراسات تربوية واجتماعية بمصر . المجلد ١٧ . العدد ٣ . ص ص ١١٥ - ١٦٨ .
- فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠١٢) . "الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدي عينة من المراهقين والراشدين" . دراسات عربية في التربية وعلم النفس . العدد ٢٩ . الجزء ١ . ص ص ١٣٥ - ١٧٦ .
- فريح عويد العنزي (٢٠٠١) . "الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية : دراسة ارتباطية مقارنة بين الذكور والإناث" . دراسات نفسية . (تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . القاهرة) . المجلد ١١ . العدد ٣ . ص ص ٣٥١ - ٣٧٧ .
- فريح عويد العنزي (١٩٩٩) . "الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية" . دراسات نفسية . (تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . القاهرة) . المجلد ٩ . العدد ٣ . ص ص ٤١٧ - ٤٤٣ .
- كريمان محمد بدير (١٩٩٤) . "الإحساس بالسعادة عند الأطفال : دراسة عبر حضارية" . حولية كلية البنات . (القسم التربوي) (تصدر عن كلية البنات . جامعة عين شمس) . ص ص ٢٩٠ - ٣٤٦ .
- كمال إبراهيم مرسى (٢٠٠٠) . السعادة وتنمية الصحة النفسية (مسؤولية الفرد في الإسلام وعلم النفس) . الجزء ١ . القاهرة : دار النشر الجامعي .

لانا نجم الدين الداودي، وغان أبو فخر (٢٠١٢) . "برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدي المكفوفين" . مجلة كليات التربية . جامعة عدن . المجلد ١ . العدد ١٣ . ص ٨٧ - ١٢٢ .

لانا يوسف (٢٠٠٩) . التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج الكورت . عمان : دار دبيونو للنشر والتوزيع .

ماجدة هاشم بخيت (٢٠١١) . "السعادة وعلاقتها بالتفاؤل وقلق المستقبل لدي معلمات رياض الأطفال" . مجلة الطفولة والتربية . (تصدر عن كلية رياض الأطفال . جامعة الإسكندرية) . الجزء ٢ . العدد ٦ . ص ص ١٧ - ٨٥ .

مارتن سيلجمان (٢٠٠٥) . السعادة الحقيقية . ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفاقي، عزيزة السيد، فيصل يونس، فادية علوان، وسهير غباشي . القاهرة : دار العين للنشر .

مايسة أحمد النبال ، وماجدة خميس علي (١٩٩٥) . "السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية لدي عينة من المسنين والمسنات : دراسة سيكومترية مقارنة" . مجلة علم النفس . (تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة) . العدد ٣٦ . ص ص ٢٢ - ٤١ .

مايكل أرجايل (١٩٩٣) . سيكولوجية السعادة . ترجمة : فيصل عبد القادر يونس . مراجعة شوقي جلال . سلسلة عالم المعرفة . (تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت) . العدد ١٧٥ .

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠) . "حالة التدفق : المفهوم ، الأبعاد ، والقياس" . المؤتمر الإقليمي السابع لقسم علم النفس "علم النفس والطب النفسي معاً من أجل حياة أفضل" . كلية الآداب . جامعة طنطا . ص ص ٤٢٨ - ٤٨١ .

محمد بن علي معشي (٢٠١٦) . "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من السعادة النفسية والأمل لدي طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان" . دراسات تربوية ونفسية . مجلة كلية التربية . جامعة الزقازيق . العدد ٩٣ . ص ٢٨٣ - ٣٣٤ .

محمد محروس الشناوي (١٩٩٤) . نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . القاهرة : دار غريب .
محمد مصطفى الديب، وصلاح عبد السميع (٢٠٠٠) . "الثقة بالنفس ومستوي التحصيل عند طلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية" . مجلة البحوث النفسية

والتربوية . (تصدر عن كلية التربية . جامعة المنوفية) . العدد ٣ . ص ص ١٧٥ - ٢٣١ .

مروة مختار جابر (٢٠١٥) . "العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة" . دراسات تربوية واجتماعية . المجلد ٢١ . العدد ٣ . ص ص ١٠٥٩ - ١١١٠ .

مروة حمدي الدمرداش، طلعت منصور ، وسميرة شند (٢٠١٠) . مقياس الإحساس بالسعادة للمرأة المصرية . مجلة الإرشاد النفسي . (تصدر عن مركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس) . العدد ٢٧ . ص ص ٤١٦ - ٤٣٠ .

نادية فتحي عامر (٢٠١٦) . "فعالية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدي طالبات ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقات حركياً بجامعة الطائف" . مجلة الإرشاد النفسي . (تصدر عن مركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس) . العدد ٤٦ . الجزء ١ . ص ص ١ - ٥٢ .

نجوي اليحفوفي (٢٠٠٦) . "السعادة والاكتئاب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدي طلاب الجامعة اللبنانيين" . دراسات عربية في علم النفس . (تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . القاهرة) . المجلد ٥ . العدد ٤ . ص ص ٩٤٥ - ٩٧٢ .

نعمات شعبان علوان ، وعبد الرؤوف الطلاع (٢٠١٤) . "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية" . مجلة جامعة الأقصى . سلسلة العلوم الإنسانية . (تصدر عن جامعة الأقصى . فلسطين) . المجلد ١٨ . العدد ٢ . ص ص ١٧٦ - ٢١١ .

هاني سعيد محمد (٢٠١٤) . "الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدي طلاب الجامعة (دراسة في علم النفس الإيجابي)" . دراسات نفسية . (تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . القاهرة) . المجلد ٢٤ . العدد ٢ . ص ص ١٤٣ - ١٨٤ .

همت مختار مصطفى (٢٠١٦) . "استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وعلاقته بالثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المؤسسات الإيوائية" . مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر . العدد ١٦٧ . الجزء ٢ . ص ص ٢٧٩ - ٣٥٠ .

- يسرا شعبان بلبل، وإحسان شكري حجازي (٢٠١٦) . "التنبؤ بالذاكرة العاملة من المرونة المعرفية والذكاء السائل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" . دراسات تربوية ونفسية . مجلة كلية التربية . جامعة الزقازيق . العدد ٩٣ . ص ص ٥٣ - ١١٣ .
- يوسف ميخائيل أسعد (١٩٨٧) . الثقة بالنفس . القاهرة : دار النهضة للطباعة والنشر .

المراجع الأجنبية :

- Anderson, P. (2002) . "Assessment and development of executive function (EF) during childhood" . *Child Neuropsychology* . Vol. 8 . No. 2 . PP. 71-83.
- Baggerly, J. & Max, P. (2005): "Child-centered group play with African American boys at the elementary school level" . *Journal of counseling and development*. Vol .83 . No.4 . PP . 387-396.
- Belus, J. , Brown, B. ,& Monson, C. (2012). "Thinking about your Thought: Investigating Different Cognitive Change Strategies". *Journal of Psychology* . Vol. 31 . pp 423-432.
- Bennett, J., & Muller (2010) . "The development of flexibility and abstraction in preschool children" . *Merrill-Palmer Quarterly*. Vol. 56. PP. 455-473.
- Bergamin,B. ,Werlen,E. ,& Siegenthaler, E. (2012) . "The relationship between flexible and self- regulated learning" . *Open and distance universities* . Vol. 13 . No. 2 . PP. 25-53.
- Bilgin, M. (2009) . "Developing a cognitive flexibility scale: validity and reliability studies" . *Social behavior and personality*, Vol. 37. No. 3. PP. 343-354.
- Brief , A., Butcher , A. , George , J . , & Link , K . (1993) . "Integrating bottom - up and top - down theories of subjective Well-Being : The Case of Health" . *Journal of Personality and Social Psychology* . Vol. 64 . PP. 646 - 653 .
- Burris , J , Brechting , E , Salsman , J and Carlson , C (2009). "Factors Associated With The Psychological Well- Being and Distress of University Students " . *Journal Of American College Health* . Vol. 57. No. 5. PP. 536-543.
- Canas , J. , Fajardo, I., Antoli, A., & Salmeron,L. (2005) . "Cognitive inflexibility and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training" . *Theoretical Issue in Ergonomics Science* .Vol. 6 No. 1.PP. 95- 108 .
- Canas, J., Quesada, J. , Antoli,A., & Fajardo, I. (2003) ."Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks" . *Journal of Ergonomics* .Vol. 46 . No. 5 .PP. 482-501.
- Cartwright, K. Marshall, T, Dandy,K. & Essac, M. (2010) . "The development of graph phonological-semantic cognitive flexibility and its contribution to reading comprehension

- in beginning readers" . *Journal of cognition and development* . Vol. 11. No. 1 .PP. 61-85.
- Cartwright, k. (2008) . *Literacy processes : Cognitive flexibility in learning and teaching* . New York: Guilford publishing.
- Carvalho ,A. & Amorim, A. (2000) . "How to develop cognitive flexibility in annual Proceeding of selected research and development" . *Papers presented at the national convention of the association for education communication*. 23rd, Denver, Co, October 25-28, 2000.
- Cheng , H . ,& Furnham , A . (2003) . "Personality , Self - esteem , and demographic as predictors of Happiness and Depression" . *Journal of Personality and Individual Differences* . Vol. 34 . No. 6 . PP. 921 - 942 .
- Cheng , H . & Furnham , A . (2002) . "Personality , peer relations , and Self - confidence as predictors of Happiness and loneliness" . *Journal of Adolescent* . Vol. 25 . No.3 . PP . 327 -339
- Cristian,V. , & Singer, F. (2013). "Problem modification as a tool for detecting cognitive flexibility in school children " . *Zem*. Vol. 45 No. 2 . PP. 267-279.
- Deak, G. (2003) . "The development of cognitive flexibility and language abilities" . *Journal of Child Development and Behavior*. Vol. 31. No.1. PP. 271- 327.
- Deak, G., & Wiseheart, M. (2015) . "Cognitive Flexibility in young children: General or task-specific capacity" . *Journal of Experimental Child Psychology* . Vol. 138 . PP. 31-53.
- Dennis, J. & Vander, W. (2010) . "The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity " . *Cognitive therapy research* .Vol. 34. No. 3. PP. 253-341.
- Diener, E., & Diener, C. (1996) . "Most People are Happy" . *Journal of Psychological Science* . Vol. 7. PP. 181-185 .
- Emmons , S. ,& Thomas , A. (2007) . *Power Performance for Singers Transcending the Barriers* . Briton . Oxford University .
- Farrant, M., Maybery ,T. & Fletcher, J. (2012). "Language, cognitive flexibility and expect false belief understanding : longitudinal analysis in typical development and specific language impairment". *Child development*. Vol. 83 . No.1.PP. 223-235.
- French, S., & Joseph, S. (1999) . "Religiosity and its association With Happiness , Purpose in Life, and Self-actualization" .

- Journal of Mental Health, Religion & Culture* . Vol. 2 . No .2 . PP. 117-120 .
- Furnham , A. , & Christoforou , I. (2007) . "Emotional Intelligence and multiple Happiness , North American" . *Journal of Psychology* . Vol. 9 . No. 4 . PP 439 - 462 .
- Gokcen, E.; Petrides, K. V.; Hudry, K.; Frederickson, N. & Smillie, L.D. (2014). "Sub-threshold autism traits: The role of trait emotional intelligence and cognitive flexibility" . *British Journal of psychology* . Vol. 105 . PP. 187-19
- Gunduz, B. (2013). "Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers" . *Educational Research and Reviews*. Vol. 5 . No. 13. PP. 1048-1056.
- Heylighen, F. (1992) . "A cognitive - Systemic Reconstruction of Maslow Theory of Self – Actualization" . *Journal of Behavioral Science* . Vol. 37 . PP . 39 - 58 .
- Hoffman, R. (2006). "How Is Gender, Self-Confidence Related to Subjective Well-Being?". *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*. Vol. 45 . No. 2 . PP. 186-197.
- Johanson , W . & Krueger , R. (2006) . "How money buys Happiness : Genetic and environmental Processes liking finances and life satisfaction " . *Journal of Personality and Social Psychology* . Vol. 90 . No. 4 . PP. 680 - 691 .
- Joseph, S., Linley, A., Harwood, J., Lewis, A. ,& McCollam, P. (2004). "Rabid assessment of Well - Being : The short Depression - Happiness scale". *Psychology & Psychotherapy : Theory, Research & Practice*. Vol. 77 . No. 4 . PP. 463 - 478 .
- Julie, S. , Kaiping, P. , Lei, W. ,& Yubo, H. (2006) . "Dialectical Self - Esteem and east - west difference in Psychological Well - Being " . *Journal of American Psychology* . Vol.55 . PP . 25 - 67 .
- Lee , J. ,& Im , G. (2007) . "Self - enhancing biasing Personality , Subjective Happiness and perception of life - events : A replication in a Koran aged sample" . *Aging and Mental Health* . Vol. 11 . No . 1. PP. 57 - 60 .
- Lu, L. ,& Shih, J . (1997) . "Sources of Happiness : A qualitative approach" . *Journal of Social Psychology* . Vol. 137 . No. 2. PP. 181- 187.

- Lyubomisky, S. , King , L .,& Diener, E. (2005) . "The benefit of frequent Positive affective : Does Happiness lead to Success ?". *Psychological Bulletin* . Vol. 131 .No. 6 .PP. 803 - 855
- Maccoby , E . (1992) . "The Role of Parents in the Socialization of Children : An Historical Overview" . *Developmental Psychology* . Vol. 28 . PP. 1006 - 1017 .
- Miller , D. , Nickerson , A. , Chafouleas , S. , & Osborne , K. (2008) . "Authentically Happy school Psychologists : Applications of Positive psychology for enhancing professional Satisfaction and Fulfillment" . *Journal of Psychology in the Schools* . Vol. 45 . No. 8 . PP. 679 - 692 .
- Natvig, G. , Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2003) . "Association between Psychosocial Factors and Happiness among school adolescents". *International Journal of Nursing Practice* . Vol. 9 . No. 3 . 166-175 .
- Peterson, J. (2009) . "Simmel on Happiness" . *Journal of Happiness studies* . vol. 4 .PP. 465 - 488.
- Kim, B.; Omizo, M. (2003) . "Asian cultural values, attitudes toward seeking professional psychological help, and willingness to see a counselor" . *The counseling psychology*. Vol. 31. PP 343-361.
- Remer, K. & Beversdorf, D.(2010). "Effects of Naturalistic Stressors on Cognitive Flexibility and Working Memory Task Performance" . *Neuroses (Psychology Press)*. Vol. 16. No. 4 . PP. 293- 300.
- Ryff , C., & Keyes , L. (1995). "The Structure of Psychological Well- Being Revisited" . *Journal of Personality and Social Psychology* . Vol. 69 . No. 4. PP. 719-727 .
- Sunderland , L . (2004) . "Speech , Language and Audio Logy Ser Services in Public Schools" . *Intervention in school and Clinic* . Vol. 39 . No. 4 . PP. 209 - 217 .
- Taconnat, L. , Raz, N. , Tocze, C. , Bouazzaoui, B. , Sauzeon, H. , Fay, S. , Isingrini, M . (2009) . "Ageing and Organization Strategies in Free Recall: The Role of Cognitive Flexibility" . *European Journal of Cognitive Psychology* .Vol. 21. No. 2. PP. 347- 36.
- Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006) . "How do People Pursue Happiness ? Relating Personality, Happiness, Increasing Strategies, and Well-Being" . *Journal of Happiness Studies* . Vol. 7, PP . 183 - 225 .

- Veenhoven, R. (2001) . *Quality of Life and Happiness not Quit the same* . Italia . Torino . Centro Scientific Editor .
- Veenhoven, R. (1994). "Is Happiness a trait? Tests of the theory that a better Society does not make people any happier " . *Social Indicators Research* .Vol. 32. PP. 101 - 160.
- Wood ,A. ,Froh , J. & Geraghty (2010)."Gratitude and Well-Being : A review and Theoretical integration". *Clinical Psychology Review*

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

في القضايا البيو- اخلاقية لتنمية القيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في أبها

إعداد

الدكتور / محمد محمود التسيو الدكتور / خالد عبد الله العموري

كلية التربية - جامعة الملك خالد

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي في القضايا البيو - اخلاقية لتنمية القيم العلمية و مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في أبها .

تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً من الطلبة الموهوبين الملتحقين في مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين، تم اختيارها بالطريقة القصدية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس القيم العلمية من اعداد الباحثان.

- مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد 2000.

كما قام الباحثان بإعداد مجموعة من الأنشطة الإثرائية في القضايا البيو اخلاقية وفق استراتيجية الإثراء. وبعد التطبيق القبلي البعدي لأدوات الدراسة تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين - بين المجموعتين التجريبية والضابطة - في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ومقياس القيم العلمية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

الكلمات المفتاحية: القضايا البيو اخلاقية، التفكير الناقد، القيم العلمية، الطلبة الموهوبين.

Abstract

This study aimed to recognize the effectiveness of enhanced program in bio-ethical issues in order to improve critical thinking and scientific values among gifted students in the prince Faisal bin Khalid center in Abha.

The study sample consisted of (54) talented students who enrolled the prince Faisal bin Khalid center, and this sample was chosen intentionally, and divided equally into two groups. Where the current study adopted the semi-experimental method. And in order to answer this study questions, the following materials had been used:

- **California scale of critical thinking 2000.**
- **The scientific values scale, that prepared by researches.**

Also, it had been confirmed the authenticity of study tools. Moreover, the two researches prepared a group of enhanced activities in the bio-ethical issues according to enrichment strategies. And after the pre, post application of the study materials, data were collected and processed statistically by using a number of an appropriate statistical methods, such as averages, standard deviation, and t-test.

Finally, this study results concluded the following:

- **There were statistically significant differences at significance level (0.000) among the averages of talented students - both groups: the experimental and the control groups- in the pre, post application of critical thinking's test, the scientific values' test, and the differences were in favor of the experimental group in the post-test.**

key words: Bio-ethical issues, Critical thinking's, the Scientific Values' Test, Gifted Students.

المقدمة:

تعتبر فئة الطلبة الموهوبين، من أكثر فئات المجتمع حاجة إلى رعاية ومتابعة مستمرة من قبل المختصين، حيث أن استثمار مثل هذه العقول الإنسانية المبدعة، يعد من الأمور الهامة، في مختلف المجتمعات والبيئات، لما له من آثار ايجابية، لحاضر البلد ومستقبله، فالثروة البشرية لدى كل أمة من الأمم، تكون مصدر قوتها وتقدمها، ويمثل الموهوبين خلاصة تلك الثروة وإنجازاتها .

وقد اكدت السياسات التعليمية العامة، في المملكة العربية السعودية، على اهمية اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة كافة الإمكانيات المختلفة لهم، وذلك لتطوير مواهبهم وقدراتهم الابداعية، في إطار البرامج التربوية المختلفة، وكذلك وضع البرامج الخاصة بهم، وذلك من خلال تطوير برامج رعاية الطلبة الموهوبين، من قبل العديد من الجهات الرسمية، ذات العلاقة بمجال الموهبة والتفوق والإبداع (العقيل،2011).

يرى كل من ريد و بوتجر (Reid & Boettger, 2016) أن الافتراض السائد لدى الافراد، أن فئة الطلبة الموهوبين، لا تحتاج إلى أي برامج تعليمية مخصصة لهم. كون البرامج التربوية للطلبة الموهوبين، لا تختلف عن مناهج الطلبة العاديين، لذلك لم تعطى برامج التعليم الخاصة بالطلبة الموهوبين الاهمية المطلوبة، حيث اكتسبت قضايا تعليم الطلبة الموهوبين، تقدماً متزايداً في العقود الأخيرة، وذلك لاستدامة برامج تعليم الموهوبين، حيث أصبح من الضرورة تطوير المدارس الخاصة الموهوبين، وتنويع البرامج التعليمية و أساليب التدريس، وذلك لإثراء محتوى المنهاج، ووضع الخطط والبرامج التدريبية، لتطوير مؤهلات المعلمين الذين يدرسون الطلبة الموهوبين.

وقد تعددت البرامج التعليمية الموجهة إلى الطلبة الموهوبين، حيث اصبحت تشتمل على برامج الإثراء (Enrichment)، والتسريع (Acceleration)؛ نظراً لعجز المناهج العامة، عن تلبية متطلبات الطلبة الموهوبين في مختلف المجالات، وبالتالي فانهم بحاجة إلى مناهج متميزة، أو مقررات دراسية متطورة أو متقدمة، تتجاوز حدود ما يقدمه البرنامج العام والمقدم لجميع الطلبة في مختلف المراحل (جروان،2016) .

ويشير جلويس وسيجريس وفيرهوفين Gubbels; Segers& (Verhoeven,2014)، أن النظام التعليمي العادي، لا يلبي الاحتياجات التعليمية للطلبة

الموهوبين، كونه يؤثر بشكل سلبي على الانجاز الاكاديمي لديهم. لذلك يعتبر الاثراء إحدى الطرق الهامة، التي يمكن تقديمها للطلبة الموهوبين، كونه يزيد من التحدي والمثابرة لدى هؤلاء الطلبة .

يعرف جروان (2016) الإثراء بأنه إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين، حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحس حركية، بحيث تكون تلك التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة في المقررات الدراسية، أو بزيادة مستوى الصعوبة في المقررات الدراسية التقليدية، أو التعمق في مقرر أو أكثر من المقررات الدراسية. وعرفه سفاير (savaeer,2007) بأنه مجموعة من الخبرات التي تتجاوز حدود المنهاج الدراسي العادي، وذلك لإثارة اهتمامات الطلبة، ودفعهم للانتباه للمعلم، خاصة في المواد التي تتطلب إبداعاً وقدرات عقلية ونفسية متباينة.

ويرى ستيفنسون (Stevenson,2009) أن النشاط الإضافي الذي يتم تقديمه من قبل معلم الطلبة الموهوبين، يجب أن يكون مبني على استراتيجيات تعليمية ملائمة، بحيث يكون إما بشكل عامودي، وذلك لزيادة وتعميق فهم المعرفة، ذات العلاقة المباشرة بالمحتوى العلمي، أو أن يكون بشكل أفقي، لتوسيع تعلم الطلبة للمفاهيم العلمية، وذلك من خلال اكسابهم المعرفة، ذات العلاقة غير المباشرة بالمحتوى العلمي.

وللبرامج الاثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين العديد من الفوائد الهامة، حيث يوضح مالسيستر (McLester,2012) ، أن من أهم هذه الفوائد، أنها تزيد التركيز على البيئة خارج المدرسة والمنزل، كون الطلبة الموهوبين، ونظراً لتركيزهم على النواحي الاكاديمية، فإنه ليس لديهم في كثير من الاحيان الفرصة للتعرض للبيئات الاجتماعية، خارج المدرسة والمنازل، حيث اشار العديد من المعلمين، أن من ابرز الفوائد الرئيسية للمجموعات الإثرائية، هو زيادة التركيز الذي يحصل عليه الطلبة، للأماكن أو العناوين الخارجية، مما يحسن من معرفتهم بالمشكلات الاجتماعية، احيث يصبحون أكثر وعياً، لدورهم في المدرسة والمجتمع المحيط بهم.

ويشير روجرس (Rogers) أنه لابد للبرامج الإثرائية أن تخرج خارج نطاق المقرر الدراسي، حيث عادة ما يتم استخدام البرامج الاثرائية في المقررات الدراسية، سواء أفقياً ام

عامودياً، لسهولة تطبيقها داخل المدرسة، ولحاجتها لعدد قليل من المعلمين، وذلك لإعطاء التعليمات، وتنفيذ المهام المطلوبة بكل سهولة ويسر، وتمكن كذلك الطلبة الموهوبين من البقاء في غرفة الصف الاعتيادية معظم الوقت، مع إمكانية التفاعل مع الطلبة الموهوبين الآخرين، حيث تم إيجاد آثار إيجابية أكثر للبرامج الإثرائية في البرامج الأكثر شمولية، والتي تتناول الكثير من القضايا العلمية ذات الأهمية، والتي تكون خارج المنهاج الدراسي (Hilal Emrah& Barış, 2016).

تعتبر القضايا البيو أخلاقية كما يشير الولو والكحوت (2011) من القضايا العلمية الهامة، التي أثير حولها العديد من الآراء والتوجهات المتباينة بين الافراد، من حيث تقدير الايجابيات والسلبيات لها، وكذلك منافعها وأضرارها، وقبولها أو رفضها، وأثرها على تفكيرهم وقيمهم. بحيث تشتمل على قضايا الاستنساخ، الهندسة الوراثية والعلاج الجيني، طرق الإخصاب الصناعي، وزراعة الأعضاء البشرية واستنساخها وغيرها من القضايا المهمة. يعرف جوهنستون (Johanston,1995) القضايا البيو اخلاقية، بأنها "الجوانب المعرفية والوجدانية المتعلقة بالتطبيقات العملية للمستحدثات البيولوجية، وهي ذات طابع أخلاقي، كما انها مثيرة للجدل: العلمي، والقيمي أو الأخلاقي، والقانوني، والاجتماعي بشكل عام.

تري عليان (2009) أن القضايا البيو اخلاقية تتضمن كل ما هو جديد وحديث في مجال العلوم البيولوجية، وما تسفر عنه بحوث الحياة المهمة بدراسة الإنسان والحيوان والنبات، من الناحية الوراثية والبيئية والفسولوجية، مثل زراعة الأعضاء البشرية وبنوك الأعضاء البشرية، وبنوك الأمشاج، والإخصاب الصناعي، والأجنة المتجمدة، وأطفال الأنابيب، والتحديد لمسبق لنوعية جنس الجنين، والتحكم في نوعية جنس الجنين، والاستنساخ الحيواني وغيرها.

وقد أكد نلسون (Nelson,2002) أن تدريس القضايا البيو أخلاقية وما يرتبط بها من قيم أخلاقية على درجة كبيرة من الأهمية، وذلك للعديد من الاسباب، وأهمها أنها تساعد على التعرف على صلة علم الأحياء بالحياة، مثل: زراعة الأنسجة الجينية، باستخدام دراسة الحالة التي تمكن المختصين من التعرف على أن زراعة الانسجة الجينية الهامة للمرضى

المصابين بالأمراض المختلفة، ويساعد كذلك المعلمين على أن يكونوا مطلعين جيدين على الحقائق والنظريات العلمية وأن يكونوا قادرين على صنع القرار واتخاذ القرارات المناسبة.

ولتدريس القضايا البيو أخلاقية كما يشير ماكير (Macer,2004) العديد من الاهداف، ومن اهمها. تنمية قدرات الطلبة في مختلف مهارات التفكير العليا، التي تجعل الطلبة قادرين على المناقشة الحرة، حول المسائل الأخلاقية المحيطة بكل قضية مدروسة، لاتخاذ القرارات المناسبة، كذلك تنمية الجوانب الوجدانية في شخصية الطلبة، كالمشاعر والانفعالات والاتجاهات الايجابية، التي تعمل على حسن تكيف الطلبة مع كل ما هو جديد، من القضايا العلمية، كما أنها توجه اهتمامات الطلبة نحو القضايا والمشكلات الناتجة عن القضايا البيو أخلاقية، بما يحقق لديهم الوعي التام بالمسؤولية المجتمعية، باستخدام مهارات التفكير الناقد والتي تشتمل على التفسير والتحليل وتقويم المناقشات والاستنتاج وغيرها .

وترتبط القيم العلمية كما يوضح فارلر (Farrell, 2005) بعلاقة وطيدة مع التفكير الناقد؛ وهي ملازمة له، حيث أن وظيفتها الاساسية تطوير التفكير الناقد إلى الابداع، وهو التفكير المنظم الذي يمكن استخدامه في مختلف مناحي الحياة اليومية، وهذا يشترط أن تكون القيم إيجابية؛ مثل: الموضوعية، والأمانة العلمية، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والدقة التجريبية، والخصب الفكري، والقابلية للتجريب، والمرونة العلمية، والتعليل العلمي، والبحث عن الأسباب.

وتوضح سالي (Sally,2016) أن المعرفة العلمية لدى الطلبة، تبني بناء على معرفة الطلبة باستخدام المفاهيم الملائمة، حيث أن التفكير بشكل ناقد، يؤدي الى صنع القرارات المتوازنة، ذات العلاقة بحياتهم ومستقبلهم. وقد تم تحديد التفكير الناقد باعتباره واحداً من المهارات المعرفية الرئيسية والتخصصات في تدريس العلوم. حيث أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات في التفكير الناقد، هم أكثر قدرة على فهم العملية التعليمية، من خلال طرح الاسئلة والاستنتاج والتفسير وتقويم المناقشات العلمية.

يشير اوردم (Ordem,2017) أن التفكير الناقد اصبح الصيغة التعبيرية في التعليم والتعلم في العقود الأخيرة، كون النهج النقدي يحتاج لعناية ومعاملة خاصة. من خلال اكتساب المهارات النقدية المتعددة الطبقات، والوظيفة التي تساعد المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وسلوكياتهم، وكذلك مشاعرهم. كما يرى سومارا وشاهزادا (Sumaira&

(Shahzada, 2016) أن مهارات التفكير الناقد هي من الضرورات الملحة، لنجاح الأفراد في مواجهة التحديات الجديدة، في التغير المستمر للعالم، حيث تعتبر المهارات العقلانية والتقييمية، حاسمة للحكم السليم، حول تطوير مهارات التفكير الناقد من خلال البرامج العامة، أو من خلال المواضيع المحددة.

ويشير فييرا وتينقيرو ومارتينس (Vieira., Tenreiro & Martins,2011) إلى أهمية مهارات التفكير الناقد، عن طريق التأكيد على استخدامها في إيجاد حلول للمشكلات في الطب والأحياء، في صنع القرارات المتعلقة بالقضايا العلمية، وفي رفض التعسف عند تقييم نقاشات وحجج المواضيع العلمية. حيث تم إنشاء رابطة نظرية بين التفكير الناقد والمعرفة العلمية.

الدراسات السابقة:

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت البرامج الإثرائية و القضايا البيو- أخلاقية، ففي مجال البرامج الإثرائية في العلوم فقد هدفت دراسة الشلبي وكريكي(2017) إلى استقصاء فاعلية استراتيجية القبعات الست، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، للقضايا البيو أخلاقية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي، قسمت إلى مجموعتين ؛ ضابطة وتجريبية، حيث تم استخدام ؛ قائمة القضايا البيو أخلاقية، واختبار الاستيعاب المفاهيمي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، التي درست القضايا البيو أخلاقية، باستخدام استراتيجية القبعات الست، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي للقضايا البيو أخلاقية، في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة كيم (Kim,2016) إلى التعرف على آثار البرنامج الإثرائي المكثف لمدة أسبوع في مجال العلوم والتكنولوجيا (Instep) المصمم لطالبات المدارس المتوسطة. تكونت عينة هذه الدراسة من (123) طالبة، حيث تم استخدام البرنامج الإثرائي للعلوم والتكنولوجيا والذي يركز على زيادة اهتمام الطالبات بالعلوم والمهن المرتبطة بها. ومحتوى المعرفة لمفاهيم العلوم المختارة. وقد استخدمت الدراسة اختبار المحتوى العلمي، والمقابلات

لجمع البيانات، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الاثرائي، في رفع مستوى السلوك الإيجابي للمشاركين نحو العلوم، والمحتوى المعرفي للمفاهيم العلمية المختارة.

وهدف دراسة سالي (Sally, 2016) إلى التعرف على آثار دمج القضايا العلمية الاجتماعية لتعزيز صنع القرارات، التي تتعلق بالأخلاقيات البيولوجية لطلبة علم الأحياء. تكونت عينة هذه الدراسة من (72) طالباً، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة، إلى أن دمج القضايا العلمية الاجتماعية في دروس الأحياء، يفيد في تعزيز مهاراتهم لصنع القرارات فيما يتعلق بالأخلاقيات البيولوجية.

وهدف دراسة امبوسعيدى والبلوشي (2014) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات بالأقران في اكتساب المفاهيم الوراثية، وتعديل التصورات البديلة فيها لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (155) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استغرقت المعالجة التجريبية لمدة شهرين، وقد استخدمت الدراسة دليل التدريس للمجموعة التجريبية، واختبار في المفاهيم الوراثية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، والمتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، في اكتساب المفاهيم الوراثية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة زيدلر وسدلر (Zeidler & Sadler, 2005) إلى استكشاف تأثير معرفة المحتوى على التفاوض حول القضايا العلمية في هندسة الجينات. تكونت عينة الدراسة من (269) طالباً في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المشاركين من المجموعتين وظفوا نفس أنماط التفكير (عقلاني، وعاطفي، وحديسي)، وأن اختلاف المحتوى المعرفي كان مرتبطاً بتنوع نوعية التفكير.

وهدف دراسة المشيقح (2006) إلى تحديد أهم القضايا الجدلية في مجال علم الأحياء والتي ينبغي تدريسها لطالبات المرحلة الثانوية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (35) طالبة، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً، واختباراً لمهارات

التفكير الناقد، ومقياساً للاتجاه، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه.

اما الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، فقد هدفت دراسة الحارثي والبوسعيدي (2016) إلى التعرف على أثر استخدام معلمة العلوم للصف السابع الانشطة في التفكير الناقد، في تطوير مهارة مراقبة المعرفة العلمية لدى الطالبات، تكونت عينة هذه الدراسة من (50) طالبة من محافظة السيب في سلطنة عمان، تم استخدام المنهج التجريبي حيث تم تقسيم افراد عينة الدراسة الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اشارت نتائج هذه الدراسة إلى تطوير مهارة مراقبة المعرفة العلمية لدى الطالبات لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة كوكسال (Koksai,2014) إلى التعرف على مدى ارتباط مهارات التفكير لدافع الطلبة الموهوبين نحو تعلم العلوم. تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من الطلبة الموهوبين من المستوى المتوسط. تم جمع البيانات من خلال تطبيق مقاييس الدوافع نحو تعلم العلوم، ومقياس ذكاء ويشلر (Wechsler Intelligence Scale (WISC-R)، ومقياس التفكير الناقد. وقد اشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الدافع نحو العلم والتعلم من الموهوبين من المستوى المتوسط، تشير الى الفجوة بين التعليم الدافع والمعرفية للطلاب الموهوبين.

وهدف دراسة كتلر (Kettler,2014) إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الرابع في تكساس، تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً من الموهوبين و (163) طالباً من العاديين. وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الى تفوق الطلبة الموهوبين في كل من اختبار التفكير الناقد. كذلك إن ارتباط الموهبة بمهارات التفكير الناقد كان مرتفعاً.

هدفت دراسة العقيل (2011) إلى التعرف على أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في الصف السادس الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً، من الملتحقين في برامج الرعاية المسائية في مركز الرياض لرعاية الموهوبين، تم استخدام المنهج التجريبي، باستخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة، وبطاقة مقابلة للتلاميذ الموهوبين، وكذلك اختبارات التفكير الإبداعي، وقد اشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات

المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، لمقاييس عمليات العلم التكاملية ، وبطاقة مقابلة للتلاميذ الموهوبين ، وكذلك اختبارات التفكير الإبداعي .

من خلال مطالعة الدراسات السابقة، تبين أن هناك افتقار للدراسات العربية والأجنبية في حدود اطلاع الباحثان عليها، والتي اهتمت ببناء برامج اثرائية للموهوبين في مجال القضايا البيو اخلاقية ، حيث تناولت دراسة الشلبي وكريكري(2017) استقصاء فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للقضايا البيو أخلاقية، بينما تناولت دراسة كيم (Kim,2016) آثار البرنامج الإثرائي المكثف لمدة أسبوع في مجال العلوم والتكنولوجيا لطالبات المدارس المتوسطة، وتناولت دراسة سالي (Sally,2016) آثار دمج القضايا العلمية الاجتماعية لتعزيز صنع قرارات الأخلاقيات البيولوجية، وبخصوص الدراسة الحالية فإنها تمتاز بحدائتها من حيث تناولها موضوع القضايا البيو- اخلاقية، لتنمية القيم العلمية والتفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين ، حيث تأتي هذه الدراسة لإثراء الأدب العربي في مجال القضايا البيو- اخلاقية، لتنمية القيم العلمية والتفكير الناقد، لندرة الدراسات العربية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة :

تعتبر البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين من البرامج المعقدة، كونها موجهة إلى فئة من الطلبة، تمتاز بقدرات عقلية مرتفعة، كقوة الملاحظة، والذكاء العام، والرغبة في اكتساب العلم، والقدرة على التفكير، والربط المنطقي للإحداث، ومن الاهتمامات التعليمية الكبيرة، والتي لا بد من التركيز عليها في بناء هذه البرامج هي نوعية القيم و التفكير، حيث أن الهدف الأسمى من التعليم، هو تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وما يمكن أن يتولد عن خلال هذه المهارات من أفكار ومعلومات أصيلة، وحلول جديدة للمشكلات اليومية للأفراد والمجتمع، لذا فان هذه الدراسة تهدف إلى :

قياس فاعلية برنامج اثرائية في القضايا البيو- اخلاقية لتنمية القيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في أبها :

من خلال الإجابة عن الاسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للقيم العلمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقيم العلمية، تعزى للبرنامج الاثرائي في القضايا البيو أخلاقية.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد ومجالاته؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس التفكير الناقد ومجالاته، تعزى للبرنامج الاثرائي في القضايا البيو أخلاقية.

أهمية الدراسة:

- نظراً للدور الهام للبرامج الاثرائية التي تساعد في تطوير مهاراتهم الشخصية والأكاديمية ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وهو الهدف الرئيسي الذي تسعى إليه المؤسسات التعليمية لمواكبة متطلبات العصر، وتزويد المجتمعات بأفراد موهوبين .
- توفير أدب تربوي ودراسات سابقة تتناول متغيرات الدراسة تمثل إضافة للمكتبة العربية، وإسهاما في زيادة الحصيلة للمعرفة الإنسانية حول البرامج الإثرائية ، وأثرها في تنمية مهارات التفكير القيم العلمية والتفكير الناقد، لدى الطلبة الموهوبين ، وهو ما تؤكد عليه البرامج التربوية الحديثة.
- توفير المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بالطلبة الموهوبين ، والتي تستخدم أنشطة إثرائية يراعى في تصميمها القدرات العقلية الكبيرة للطلبة الموهوبين والتي تتناسب مع ميولهم واستعداداتهم .
- تعتبر هذه الدراسة نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى، تتناول في أثر البرامج الإثرائية في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة الموهوبين .
- قدمت هذه الدراسة دليلا تجريبيا إلى إمكانية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين من خلال البرامج الإثرائية.

أهداف البحث :

- التعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقيم العلمية .
- التعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

محددات الدراسة :

- عند تعميم نتائج هذه الدراسة يجب الأخذ بالمحددات الآتية بعين الاعتبار .
- المحددات الزمانية : تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل العام الدراسي 1437/1438 .

- السياق المكاني : الطلبة الموهوبين في منطقة ابها -المملكة العربية السعودية.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة وهي مقياس القيم العلمية والتفكير الناقد.

التعريفات الاجرائية :

- البرنامج الاثرائي **Enrichment Program** : هو مجموعة من الخبرات التعليمية والتعليمية الإضافية والتي تتسم بالعمق والتنوع، وتتمثل في تعديلات أو إضافات علمية أو مشاريع ومناهج وبرامج خاصة تلبي احتياجات الطلبة الموهوبين، وتتناسب مع قدراتهم العقلية ، وترتبط بالمحتوى العلمي، او بالقدرات العقلية والمهارية (جروان، 2016) .
- يعرف اجرائياً بأنه مجموعة من الانشطة التدريبية، والتي تم تصميمها من قبل الباحثين، كمادة اثرانية مستقلة، لتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم العلمية.
- القيم العلمية **Scientific Values** : عرفها (Khazali, 2009) بأنها الاحكام العقلية الانفعالية المتعلقة بقضايا العلم ومواقفه وموضوعاته، التي تعد موجهه لسلوك الانسان، بإيجابية نحو تلك القضايا، وتجعله قادراً على مواجهة المواقف العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية، باقتدار، إذ يأخذ بقيمة العقلانية في المواقف التي تتطلب التصرف الواعي، ويأخذ بالمثابرة العلمية في حالة تحصيل العلم من مدرسيه. ويعرف اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس القيم العلمية المعد من قبل الباحثان.

- التفكير الناقد Critical Thinking: يعرف انس(Ennis, 2013) التفكير الناقد، بأنه التفكير التأملي، الذي يركز على تقرير الفعل المعتقد أو شيء تم إنجازه. ويعرف اجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (CCTST).
- مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في ابها: احدى المركز التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث يتم تشخيص الطلبة والذين تتراوح اعمارهم ما بين (13-18) سنة، حيث يتم اختيارهم بناء على مجموعة من المعايير الخاصة بوزارة التعليم، والتي تعتمد على التحصيل الاكاديمي في الصفوف السابقة، للصف الذي يتم قبول الطلبة فيه ، بالإضافة إلى اختبار الذكاء وملف الطالب .

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية، بغرض تحديد فاعلية برنامج اثرائية في القضايا البيو- اخلاقية لتنمية القيم العلمية والتفكير الناقد، لدى الطلبة الموهوبين في مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في أبها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً من الطلبة الملتحقين في مركز الامير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في مدينة ابها تم اختيارهم من مدرسة حنين الثانوية للبنين، تم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين تجريبية وضابطة.

ادوات الدراسة:

اولا: البرنامج الإثرائي:

تم بناء البرنامج الاثرائي من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الاسس النظرية للبرنامج الإثرائي:

تم استعراض الادب النظري للبرامج الخاصة بتنمية القيم العلمية ومهارات التفكير الناقد، حيث وجد الباحثان استخدام النظرية المعرفية كأساس لبناء البرنامج الاثرائي، والتي تهتم بالمهارات العقلية (ومهارات التفكير) التي ينعكس فيها الطلبة، بالإضافة الى الخبرات المعرفية التي يتم تزويد الطلبة بها، وذلك بهدف تطوير الحصيلة المعرفية لدى الطلبة الموهوبين، مما يؤدي الى تنمية مهارات التفكير الناقد القيم العلمية لديهم.

- **محتوى البرنامج الاثرائي :**
 - تنفيذ الجلسات المكونة للبرنامج الاثرائي: حيث تم في هذه المرحلة بناء (12) نشاطاً تدريبياً تهدف إلى تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير الناقد، حيث تم تبني اطار موحد للنشاط الواحد ، بحيث يضم الاهداف العامة والخاصة، والاستراتيجيات التي سوف يتم استخدامها في تنفيذ النشاط، وكذلك عمل وصف اجرائي للطرق والفنيات المراد اتباعها لتدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد والقيم العلمية. حيث تم تصميم البرنامج الاثرائي بطريقة تحت الطلبة على تطوير البنى المعرفية لديهم، وذلك من خلال التفاعل الذهني مع الموضوعات التي تم طرحها.
- **الاستراتيجيات المستخدمة في تطبيق أنشطة البرنامج الاثرائي :**
 - تقدم أنشطة البرنامج الاثرائي من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات و التي تحت الطلبة على تكوين الأفكار الناقدة: العمل الجماعي، وإثارة التساؤلات، والكفاءة المعرفية للتداول والنقاش، والتساؤل الذاتي، والتخيل الذهني.
- **التوصل لمؤشرات عن فاعلية الجلسات :**
 - وبعد بناء البرنامج التدريبي تم عرضه على متخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة ومعلمي العلوم، للتأكد من صحة صياغته اللغوية ووضوح الفقرات وملاءمتها، وللتأكد من:
 - مدى مناسبة النشاطات للطلبة الموهوبين.
 - مدى ارتباط البرنامج بالهدف المنشود.
 - مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج.
 - بعد تحكيم البرنامج تم إجراء التعديلات المناسبة عليه، ومن ثم إعدادة بصورته النهائية تمهيداً للبدء بتطبيقه على أفراد العينة التجريبية.
 - مواضيع الانشطة المستخدمة:
 - (البصمة الوراثية، الاستنساخ الحيواني، زراعة الاعضاء، مشروع الجينوم ، الهندسة الوراثية).

ثانياً: مقياس القيم العلمية :

أعد الباحثان أداة لقياس درجة مقياس القيم العلمية لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ولجمع البيانات اللازمة لبناء الاداة، تم الاطلاع على مجموعة من المراجع والدراسات ذات الصلة كدراسات (سعيد،2016، Derwent,2015، ريان،2014، الجبر،2014)، حيث تكونت الاستبانة من (30) فقرة موزعة على (مجالين)، وهما (القيم العلمية الذاتية ، القيم العلمية الذاتية مع الاخرين)، وتم صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال. وتتم الاستجابة على الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (كبيرة جداً - كبيرة- متوسطة - قليلة - قليلة جداً)، وتصحح على التوالي بالدرجات (5 - 4 - 3 - 2 - 1)، وجميع الفقرات تصحح بهذا الاتجاه ولا توجد فقرات عكسية التصحيح. ويتم احتساب درجة المفحوص على الاستبانة بجمع درجاته على كل بعد، وتعبر الدرجة المرتفعة عن درجة القيم العلمية لدى عينة الدراسة.

صدق المقياس :

الصدق الظاهري:

ولغرض التحقق من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وعددهم (11)، لبيان رأيهم حول الفقرات ومدى ملائمتها للعينة ، ومن خلال الآراء التي تبناها المحكمين، تم اعتبار هذه الأداة، تتمتع بالصدق الظاهري. وتم الاعتماد نسبة الاتفاق بين المحكمين (85%) فأكثر، لاعتماد مجالات وفقرات المقياس.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (33) طالباً من الطلبة الموهوبين، حيث تم تحليل فقرات المقياس، وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة الصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات الفرعية مع الأداة ككل، ما بين (0,40-0,91) ومع المجال (0,50-0,95) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(1): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.82(**)	.82(**)	11	.73(**)	.76(**)	21	.95(**)	.93(**)
2	.74(**)	.77(**)	12	.88(**)	.91(**)	22	.73(**)	.74(**)
3	.84(**)	.83(**)	13	.90(**)	.94(**)	23	.86(**)	.91(**)
4	.64(**)	.62(**)	14	.60(**)	.54(**)	24	.82(**)	.77(**)
5	.50(**)	.48(**)	15	.91(**)	.86(**)	25	.95(**)	.94(**)
6	.68(**)	.66(**)	16	.52(**)	.40(*)	26	.87(**)	.85(**)
7	.68(**)	.65(**)	17	.94(**)	.93(**)	27	.60(**)	.50(**)
8	.53(**)	.60(**)	18	.51(**)	.61(**)	28	.83(**)	.77(**)
9	.84(**)	.77(**)	19	.66(**)	.75(**)	29	.82(**)	.74(**)
10	.77(**)	.70(**)	20	.65(**)	.65(**)	30	.60(**)	.68(**)

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (2) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

القيم العلمية الذاتية	القيم العلمية مع الآخرين	الكلية
1		
.946(**)	1	
.987(**)	.986(**)	1

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (33)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القيم العلمية الذاتية.	0.90	0.92
القيم العلمية مع الآخرين.	0.91	0.93
الكلية	0.93	0.96

ثالثاً : اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد 2000 .

California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) حيث تم تقنيته على البيئة العربية ، وقد تم تعديل بعض فقراته بما يتناسب والبيئة السعودية ، وتقسم فقرات الاختبار الأربع والثلاثين بطريقتين ، أولهما : (التحليل والتقويم و الاستدلال) ، حسب مفهوم دلفي (Delphi) وثانيهما : فقرات تقيس مهارات (الاستنتاج) ومهارات تقيس مهارات الاستقراء (Facione & Facione,2002) ، والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد .

ولغرض التحقق من صدق الأداة، تم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وعددهم (11)، لإبداء وجهة نظرهم من حيث صلاحية تطبيق المقياس في البيئة السعودية، ومدى وضوح العبارات وملائمتها للبيئة السعودية والطلبة، ومن خلال الآراء التي تبناها المحكمين، تم اعتبار هذه الأداة، تتمتع بالصدق الظاهري. وتم الاعتماد نسبة الاتفاق بين المحكمين (85%) فأكثر، لاعتماد مجالات وفقرات الاختبار.

ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق منها بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وقد تم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة كما في الجدول التالي.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المهارة	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التحليل	0.88	0.90
الاستقراء	0.92	0.87
الاستنتاج	0.91	0.94
الاستدلال	0.92	0.94
التقييم	0.91	0.89
التفكير الناقد الكلي	0.94	0.95

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام (المتوسطات الحسابية والانحرافات، اختبار ت (T-test)، معامل ارتباط بيرسون).

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

السؤال الاول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للقيم العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار القيم العلمية القبلي حسب متغير المجموعة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه توضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاختبار القيم العلمية حسب المجموعة

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيم العلمية الذاتية	27	2.57	.206	-.552	52	.584
	27	2.60	.221			
القيم العلمية للآخرين	27	2.50	.198	-.383	52	.703
	27	2.52	.181			
الكلي	27	2.53	.161	-.592	52	.556
	27	2.56	.161			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع المجالات وفي القيم العلمية ككل.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس التفكير الناقد ومجالاته؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير الناقد القبلي حسب متغير المجموعة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.
جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاختبار التفكير الناقد حسب المجموعة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة التحليل قبلي	تجريبية	27	16.56	1.847	- .466	52	.643
	ضابطة	27	16.78	1.649			
مهارة الاستقراء قبلي	تجريبية	27	18.63	2.884	- .401	52	.690
	ضابطة	27	18.93	2.541			
مهارة الاستنتاج قبلي	تجريبية	27	10.85	2.051	- .269	52	.789
	ضابطة	27	11.00	2.000			
مهارة الاستدلال قبلي	تجريبية	27	75.26	6.898	- .331	52	.742
	ضابطة	27	75.85	6.262			
مهارة التقييم قبلي	تجريبية	27	20.37	2.830	.000	52	1.000
	ضابطة	27	20.37	2.830			
التفكير الناقد الكلي قبلي	تجريبية	27	141.67	7.442	- .650	52	.518
	ضابطة	27	142.93	6.776			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع المجالات وفي التفكير الناقد ككل.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقيم العلمية تعزى للبرنامج الاثرائي في القضايا البيو اخلاقية.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار القيم العلمية حسب متغير البرنامج، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاختبار القيم العلمية حسب متغير

البرنامج الاثرائي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
القيم العلمية الذاتية	تجريبية	27	3.16	.149	9.616	52	.000
	ضابطة	27	2.66	.226			
القيم العلمية مع الاخرين	تجريبية	27	2.85	.159	3.755	52	.000
	ضابطة	27	2.60	.310			
الكلية	تجريبية	27	3.01	.105	7.946	52	.000
	ضابطة	27	2.63	.223			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر

المجموعة في جميع المجالات وفي القيم العلمية ككل، وجاءت الفروق لصالح التجريبية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما تحقق من خلال الجلسات الاثرائية، التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة متنوعة وهامة، كون أن الكثير من المواضيع المطروحة، لم يتم الطرق لها سابقاً في المقررات الدراسية بالقدر الكافي، وكذلك مواكبة المواضيع الاثرائية للمستجدات العلمية الحديثة، والتي تعمل على تنمية القيم العلمية الذاتية، والقيم العلمية لدى الآخرين، نظراً لارتباط القيم العلمية بالجوانب الأكاديمية، والخاصة بحرص الطلبة الموهوبين على زيادة الحصيلة المعرفية لديهم، إضافة إلى ذلك فإن القيم العلمية أيضاً ترتبط بالجوانب الشخصية للطلبة الموهوبين، حيث تشمل الاستطلاع العلمي، والحيادية، وتقبل نقد الذات، وهي من سمات وخصائص الطلبة الموهوبين.

وتعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطلبة الموهوبون يتعاملون مع القضايا المستجدة بطرق أكثر واقعية، وهم أكثر ميلاً للتعلم وبناء الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لهم، وإن لديهم قدرة كبيرة على التخطيط السليم، واتخاذ القرارات الملائمة، بالإضافة إلى قدرتهم على تكوين أكبر قدر ممكن من المعلومات لمواجهة المشكلات والقضايا المعقدة، وهذا الأمر يجعل القيم العلمية، تتوفر لديهم بشكل أفضل، حيث تتوفر لديهم قدره كبيرة في تطوير المعلومات ومناقشتها وتفسيرها.

وتتفق هذه النتائج ونتائج دراسة كيم (Kim,2016), والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج الاثرائي, في رفع مستوى السلوك الإيجابي للمشاركين نحو العلوم, والمحتوى المعرفي للمفاهيم العلمية المختارة. وكذلك دراسة سالي (Sally,2016), والتي أشارت نتائجها, إلى أن دمج القضايا العلمية الاجتماعية في دروس الأحياء يفيد في تعزيز مهاراتهم لصنع القرارات فيما يخص الأخلاقيات البيولوجية. وكذلك دراسة امبوسعيدي والبلوشي (2014), والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات للمجموعتين, في اكتساب المفاهيم الوراثية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس التفكير الناقد ومجالاته تعزى للبرنامج الاثرائي في القضايا البيو اخلاقية.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير الناقد حسب متغير البرنامج, ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت", والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاختبار التفكير الناقد حسب متغير البرنامج

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة التحليل بعدي	27	29.59	2.241	22.558	52	.000
	27	17.04	1.829			
مهارة الاستقراء بعدي	27	30.15	2.349	15.811	52	.000
	27	19.11	2.764			
مهارة الاستنتاج بعدي	27	12.85	1.027	4.194	52	.000
	27	10.96	2.103			
مهارة الاستدلال بعدي	27	107.93	9.123	14.578	52	.000
	27	76.19	6.691			
مهارة التقييم بعدي	27	25.15	2.996	4.854	52	.000
	27	20.81	3.541			
التفكير الناقد الكلي بعدي	27	205.67	9.409	26.174	52	.000
	27	144.11	7.797			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر البرنامج في جميع المجالات وفي التفكير الناقد ككل، وجاءت الفروق لصالح التجريبية. حيث تؤكد هذه النتيجة على أن وضع البرامج الإثرائية في القضايا البيو اخلاقية، يعمل على تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين، وأن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى برامج خاصة تلائم قدراتهم العقلية الفائقة. حيث أن الأنشطة الإثرائية العلمية المتضمنة في القضايا البيو اخلاقية، صممت خصيصاً بحيث تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، ويظهر ذلك جلياً من خلال محتوى الأنشطة، وكذلك أسئلة التقويم سواء كانت مفتوحة أو مغلقة النهاية التي ينتهي بها كل نشاط، وكذلك من خلال أوراق العمل التي احتوت على مجموعة من المشكلات والقضايا الهامة، والتي اتاحت للطلبة الموهوبين نقدها وتفسيرها، وإيجاد حلول ناقده للمشكلات المطروحة، كما أن أسلوب تصميم الأنشطة الإثرائية بطريقة التعمق والتوسع في القضايا البيو اخلاقية، وبما يتناسب مع القدرات العقلية للطلبة الموهوبين، أدى إلى توسع مداركهم، مما دفعهم إلى الاستنتاج والتفسير ومناقشة الافتراضات، وهذا يعني توفير بيئة تعليمية ملائمة، أسهمت بشكل فاعل وكبير في إثارة المزيد من الأفكار الناقدة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة نتيجة أيضاً للحافز اللاشعوري لدى الطلبة الموهوبين، والذي يدفعهم إلى بذل مجهود أكبر في التفكير لتحقيق موهبتهم وتفوقهم الأكاديمي خلال المرحلة الدراسية، حيث أن الطلبة يجدون في البرامج الإثرائية، من أكثر المجالات المتاحة في التنافس وتحقيق الذات وفتح آفاق جديدة نحو التميز، وبالتالي نجد بأن الطلبة الموهوبين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار التفكير الناقد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة الشلبي وكريكي (2017)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست القضايا البيو أخلاقية باستخدام استراتيجية القبعات الست، وكذلك دراسة المشيق (2006) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه. كما وتتفق هذه النتائج ونتائج دراسة الحارثي والبوسعيدي (2016) والتي أشارت نتائجها إلى أن مهارات التفكير الناقد تعمل على تطوير مهارة مراقبة المعرفة العلمية لدى طالبات المجموعة التجريبية. كما وتتفق نتائج هذه

الدراسة جزئياً ونتائج دراسة العقيل (2011)، والتي اشارت نتائجها إلى وجود فروق داله احصائيا لصالح المجموعة التجريبية، لمقاييس عمليات العلم التكاملية ،وبطاقة مقابلة للتلاميذ الموهوبين. وكذلك دراسة العساسلة وبشاره (2012) والتي اشارت إلى دور البرامج التدريبية إلى وجود في تنمية التفكير التأملّي وأبعاده الفرعية .

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثان يوصيان بالاتي - :
- تضمين مقررات العلوم أنشطة إثرائية علمية تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين وتلبي احتياجاتهم ، وتعمل على تنمية التفكير الناقد لديهم.
 - أن تتضمن برامج إعداد المعلم في المدارس الخاصة برعاية الموهوبين، مجموعة من الخطط التي تعمل إلى إكساب المعلم مهارات اعداد برامج اثرائية في مواضيع اخرى بحيث تتضمن الأساليب التربوية والنفسية والعلمية لرعايتهم والاهتمام.
 - اجراء مجموعة من الابحاث حول اعداد برامج اثرائية في القضايا البيو اخلاقية لتنمية مهارات التفكير الابداعي والتأملّي.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- امبو سعيدي، عبدالله والبلوشي، سليمان. (2014). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات بالأقران في اكتساب المفاهيم الوراثية وتعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، 10 (2) 133-144.
- جروان، فتحي. (2016). *الموهبة والتفوق*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحارثي، ابراهيم والامبو سعيدي، عبدالله. (2016). اثر استخدام معلمة العلوم للصف السابع الانشطة في التفكير الناقد، في تطوير مهارة مراقبة المعرفة العلمية لدى الطالبات محافظة مسقط. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، 10(1)، 19-31 .
- رياني، علي. (2012). *اثر برنامج اثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الابداعي والقوة الرياضية، لدى طلاب الاول متوسط في مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الشلبي، الهام و كريري، مريم. (2017). فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للقضايا البيو أخلاقية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، القاهرة*، 3(1)، 1-20.
- عليان، حكمت (2008). *فاعلية برنامج محوسب في تنمية التنور البيولوجي لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحو المستحدثات البيولوجية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- العساسلة، سهيلة ويشاره، موفق. (2012). الكشف عن أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح الوطنية -العلوم الانسانية*، 26(7)، 1656-1767.
- العقيل، محمد. (2011). *على أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف السادس الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المشيقيح، لطيفة. (2006). *فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض لقضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الملك خالد، ابها ، المملكة العربية السعودية.

المراجع باللغة الانجليزية:

- Aktamis,H ; Higde,E & Ozden, B(2016). Effects of the Inquiry-Based Learning Method on Students' Achievement, Science Process Skills and Attitudes towards Science: A Meta-Analysis Science. *Journal of Turkish Science Education*,13(4),249-261.
- Burkhard,J (1999). Scientific Values and Moral Education in the Teaching of Science, *perspectives on science* 7(1)87-110.
- Butchart, S., Bigelow, J., Oppy, G., Korb, K., & Gold, I. (2009). Improving critical thinking using web based argument mapping exercises with automated feedback. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 268-291.
- Dawson, V & Venville, G. (2009). High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific Literacy?. *International Journal of Science Education*, 31 (11), 1421–1445.
- Ennis, R.H. (2013). The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities (Online), Available: <http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html>.
- Farell,r.(2005). feyerabend and scientific values: tightrope-walking rationality. *Journal of the history of science in society*,96(2)312-313
- Gubbels, J; Segers, E; Verhoeven, L (2014). Cognitive, Social motional, and Attitudinal Effects of a Diarchic Enrichment Program for Gifted Children .*Journal for the Education of the Gifted* , 37(4), p378-397, 20.
- Johnston, J., (1995). Morals and Ethics in Science Education: Where Have They Gone? *Education in Science*. No. 163, June
- Kettler,T ,(2014).Critical Thinking Skills Among Elementary School Students: Comparing Identified Gifted and General Education Student Performance. *Gifted Child Quarterly* , 58(2) 127–136
- Khazali, Q. (2009). Systematic scientific values included in the science books for essential first grades in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 5(2), 115-135.
- Kim, H (2016). Inquiry-Based Science Technology Enrichment Program for Middle School-Aged Female Students. *Journal of Science Education & Technology*. 25(2),174-186. 13p.
- Koksal, M .(2014). Investigation of higher-order Correlates of gifted students motivation towards science learning.. *Education Sciences & Psychology*. 32 (6,) p18-26. 9p.
- McLester, S. (2012). Sally Reis and Joe Renzulli. District Administration. Retrieved from <http://www.districtadministration.com/article/sally-reisjoe-renzulli>

- Nelson, G.(2002).Teaching Bioethics in the national health museum <http://www.accessexcleence.org/2/st>.
- Sally B. (2015). Integrating Socio-Scientific Issues to Enhance the Bioethical Decision-Making Skills of High School Students. *International Education Studies* . 8(1),142-151.
- Sadler, T., & Zeidler, D. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding social scientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71 – 93
- Stevenson, V. (2009). Curriculum Vs Activity. Oxford: Oxford Press Inc.
- Siew,N & Mapeala, R(2016).The Effects of Problem –Based Learning With Thinking Maps ON Fifths Graders Science Critical Thinking. *Journal of Baltic Science Education*. 15(5), 602-616.
- Svaer, Z. (2007). *Enrichment for Joy*. New Jersey: The Free Press Inc.
- Sadler, T., & Zeidler, D. (2005a). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision-making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138
- Sumaira, R & Shahzada, Q (2016). Developing Critical Thinking through Questioning Strategy among Fourth Grade Students. *Bulletin of Education and Research* ,38 (2) 153-168
- Vieira, M., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, P .(2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education, *Science Education International*, 22, 1, 43- 54
- Ordem, Eser (2017).Developing Critical-Thinking Dispositions in a stening /Speaking Class. *English Language Teaching*, 10(1),323-334.
- Reid, E & Boettger, H (2016).Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*,18(2),66-74.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

ما وراء المزاج لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالذكاء الاجتماعي

إعداد

الدكتورة/ زينب محمد أمين محمد

مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة أسوان

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ابعاد ماوراء المزاج وابعاد الذكاء الاجتماعي، والكشف عن الفروق فى ابعاد ماوراء المزاج وابعاد الذكاء الاجتماعي بين اعضاء هيئة التدريس من حيث النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (كليات علمية - كليات نظرية)، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) عضو وعضوة، منهم (١٣٣) ذكور، (٨٢) إناث، تم اختيارهم من الكليات العلمية والكليات النظرية بجامعة أسوان، وتمثلت ادوات الدراسة الحالية من مقياس ماوراء المزاج ومقياس الذكاء الاجتماعي، اشارت النتائج إلى أنه توجد علاقات ارتباطية بين ابعاد ماوراء المزاج وابعاد الذكاء الاجتماعي، ووجود فروق بين اعضاء هيئة التدريس من حيث (كليات علمية - كليات نظرية) فى ابعاد ماوراء المزاج وابعاد الذكاء الاجتماعي لصالح الكليات العلمية، ووجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) فى ابعاد الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور، بينما لا يوجد فروق بين اعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) فى ابعاد ماوراء المزاج، كما أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لدى اعضاء هيئة التدريس بمعلومية ماوراء المزاج.

الكلمات المفتاحية: ماوراء المزاج - الذكاء الاجتماعي.

The Meta- Mood of Faculty Staff Members and its Relation to Social Intelligence

Zeinab Mohammed Amin Mohammed

Lecturer of Educational Psychology - Faculty of Education - Aswan University

Abstract

The present study aimed to uncover the correlation between the dimensions of the meta- mood and the dimensions of social intelligence, and the detection of differences in the dimensions of the meta- mood and the dimensions of social intelligence among faculty staff members in terms of gender (male - female), and specialization (scientific colleges - theoretical colleges). The study consisted of (215) male and female members, of whom (133) males and (82)females were selected from scientific colleges and theoretical colleges at Aswan University. The current study tools consisted of the post mode scale and the social intelligence scale . The results indicated that there are correlations between the dimensions of the mood and the dimensions of social intelligence, and there is a difference between the members of the faculty in terms of (scientific colleges - theoretical colleges) in the dimensions of mood and the extension of social intelligence in favor of the scientific colleges, and the differences between faculty members (males - Females) in the dimensions of social intelligence in favor of males, while there are no differences between the faculty members (male - female) in the dimensions of the mood. The social intelligence of faculty members can be predicted with the information of the meta- mood

Keywords: meta- mood - social intelligence.

مقدمة الدراسة:

يُعتبر الإنسان كائن اجتماعي يرتبط بالآخرين في إطار علاقة اجتماعية تدعو إلى الانخراط بالجماعة، والحب، والتعاون مع أفرادها، والقدرة على التعاطف معه، وتفهم حاجاته، وقراءة انفعالاته، ووضع الحدود المناسبة بينه وبين الآخرين، وبناء شبكة علاقات اجتماعية فعالة من خلال التفاهم والحوار الناجح مع الآخرين.

ولقد حظى مفهوم ماوراء المزاج باهتمام عدد من الباحثين، منذ القرن الثامن عشر فقد أشار علماء النفس إلى وجود مكونين في الخبرة الإنسانية أحدهما المعرفة والآخر الوجدان. وتطورت دراسات الوجدان إلى دراسة الأمزجة، وأهتم كل من (Mayer &Stevense,1995) بدراسة ماوراء المزاج (Meta-Mood). فالخبرة المزاجية تتركب على الأقل من عنصرين هما: الخبرة المباشرة للمزاج، أما العنصر الثاني فهو مستوى ماوراء الخبرة المزاجية، ويتكون مستوى ماوراء الخبرة من مشاعر والأفكار عن المزاج. ويمثل الوعي بالصفحة الأمامية للعقل، فهو يحتوى على المعلومات التي ينتقيها الفرد، وتُعبّر هذه البنية عن اهتماماته، فالوعي معرفياً يمثل مجموعة من المكونات المعرفية التي يكون الفرد واعياً بها، إذ أن وعينا يتضمن خبرات من المعرفة والوجدان، وبالتالي فإن هناك فعاليات متبادلة بينهما (المعرفة والوجدان) تنبثق في الدافعية، والفرد اما أن يكون لديه وعى مرتفع أو منخفض بمزاجه وخبرة ماوراء المزاج (Tolegenova,A., (Kustubayeva,A. , Matthews,G., ,2014).

إن وعى الفرد بخبرة ماوراء مزاجه يشمل ضمناً وعيه بالخبرة المزاجية المباشرة، وتشير خبرة ماوراء المزاج إلى وعى الفرد أو فكرته عن المشاعر والأفكار التي أدت إلى نشوء هذه الخبرة، وينقسم ماوراء المزاج إلى قسمين هما:

- سمة ماوراء المزاج: والتي تتمثل في نزوع الفرد إلى استعمال استراتيجيات في التعامل مع مزاجه مثل الانتباه لمشاعره ووضوح هذه المشاعر له، ومدى ارتباط ذلك بمحاولة اصلاح مزاجه السيئ وإزالة المزاج الحسن.
- حالة ماوراء المزاج: تنشأ كرد فعل مصاحب للحالات المزاجية المختلفة، وتشير إلى نزوع الفرد إلى تقييم ماوراء مزاجه ويتضمن التقييم ووضوح الخبرة وتقبلها ومطابقة ماوراء المزاج بالخبرة المباشرة (Bayani, A. A. ,2009).

نموذج (Mayer & Stevens, 1994):

يرى كل من Mayer & Stevens "بأن المزاج يحدث في مستويات متعددة وهي المستوى الشعوري والمستوى اللاشعوري أما المستوى الشعوري الذي يحدث فيه تنظيم المزاج والذي من خلاله ندرك مشاعرنا وأفكارنا عن المزاج" (Aksöz, I., Bugay, A., Erdur, - Baker, ö., 2010 :26-43).

فالوعي أو الشعور يشير إلى الصفحة الأولى من العقل البشري لأنه يحتوى على معلومات مختاره من الأنظمة الفرعية للإنتباه والتي تحتل أهمية خاصة بالنسبة للإنسان في العمل فهو العقل الواعي الذي يكون بمثابة موجه معرفي (Extremera, N., Durán, A., Rey, L., 2009).

فنحن ندرك أفكارنا ومشاعرنا على حد سواء، وبالتالي تنعكس بعض أفكارنا المخزونة في الوعي على المزاج والحالة المزاجية، فالتنظيم الواعي للإنفعالات والمزاج يصبح مهماً عندما يحكم الشخص على ردود فعله الإنفعالية والمزاجية في المجالات السلوكية والإجتماعية (Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N., 2004).

طبيعة ماوراء المزاج:

ولقد قسم (Fitness, J., Curtis, M., 2005) ماوراء المزاج إلى:-

١ - تقييم المزاج Evaluation of mood

٢ - تنظيم المزاج Regulation of mood

فخبرات تقييم المزاج تشير فيما إذا كان المزاج مقبول، واضحاً، مؤثراً، نموذجي، في حين خبرات تنظيم المزاج تتضمن محاولات إصلاح وتعديل الأمزجة السلبية، أو الحفاظ وصيانة الأمزجة الجيدة، وتقسم كل من هذه المجالات إلى أبعاد متعددة وهي:-

أولاً: أبعاد ماوراء التقييم Meta- Evaluation Dimensions

وتتضمن أبعاد ماوراء التقييم الآتى:

▪ الوضوح - الغموض Clarity-Confusion:

ويشير إلى قدرة الفرد على التمييز بين حالته المزاجية التي يعيشها ومدى ما يسمح به الفرد للآخرين أن يميزوا بين حالاته المزاجية.

▪ التأثير - عدم التأثير Influence-Non Influence:

ويشير إلى مدى ما يعتقد الفرد بأن أحكامه وأحكام الآخرين تتأثر بالإنفعالات.

▪ **العمومية – الخصوصية** Generality-Specificity:

ويشير إلى مدى إتفاق الحالة المزاجية مع الواقع الذي يعيشه الشخص.

▪ **النمطية – عدم النمطية** Typicality- Atypicality:

ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة الطريقة التي يشعر بها.

▪ **الإطالة – الإقتصار** Longevity- Brevity:

ويشير إلى قدرة الفرد على إنهاء الحالة المزاجية السلبية وإطالة الحالة المزاجية الجيدة.

▪ **السلبية – العشوائية** Causality- Randomness:

وهي قدرة الفرد على تحديد الأسباب التي تقف وراء حالته المزاجية.

▪ **القوة – الضعف** Strength –Weakness:

ويشير إلى مدى شعور الفرد بقوة وشدة الإنفعالات التي يعاني منها الفرد.

ثانياً: أبعاد ماوراء التنظيم Meta- Regulation Dimensions

ويشمل السلوكيات والأساليب الدفاعية التي تمكن الفرد من التعامل مع الإنفعالات

والأمزجة وتحمل الضغوط الناشئة عنها ويتضمن هذا القسم الأبعاد التالية:

▪ **الإصلاح** Repairing: ويشمل محاولات الفرد في تعديل حالاته المزاجية السلبية

التي يعاني منها.

▪ **الأحتفاظ أو الصيانة** Maintenance: ويعنى قدرة الفرد على الحفاظ على حالته

المزاجية الراهنة إذا كان راض عنها ومن ثم صياغتها.

▪ **الإخماد** Dampening: ويشمل محاولات الفرد لإخماد الحالات المزاجية السيئة

والتمهيد لتنشيط لمشاعر الإيجابية ((Thompson, B. L., et al,(2007)؛).

Bayani, A. A. ,(2009))

ثانياً: نموذج Salovey, et al.,(1995)

"جاء نموذج Salovey et al.,(1995) لـ (سمة ماوراء المزاج) Trait Meta- Mood

نتيجة للأبحاث والدراسات التي أجراها عن الكشف الإنفعالي والذكاء الإنفعالي، حيث يرى

علماء النفس بأن الكشف الإنفعالي له آثار إيجابية على الأفراد، حيث يعتبر نقطة انطلاق

الفرد للإنتباه لمشاعره، ويعتبر الكشف الإنفعالي له دور هام فى العلاج النفسى" (Rey,L.,Extremera,N.,Durán,A., 2012:209).

ويعتقد Salovey, et al.,(1995) بأن التفكير بوضوح من أساسيات الحفاظ على الإنفعالات، فقد درس Salovey الفروق الفردية فى الإنتباه والوضوح وتنظيم المشاعر السلبية المؤثرة للتحكم فى الأفكار الإجترارية التى تلى التنبيهات المؤلمة السلبية(Extremera, N., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., ,2011).

"ونظراً لأن الفرد يحتاج داخل جماعته سواء كانت جماعة عمل أو أصدقاء، إلى التمتع بمزايا فردية تساعد على التعامل وتحسين علاقته مع الآخرين وهذا مايسمى بالذكاء الاجتماعى ويتمثل فى قدرة الفرد على ادراك أمزجة الآخرين من حيث دوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينهما، وكانت بدايات الاهتمام بهذا الميدان على يد (ثورنديك، Thorndike)(1920) عندما أشار إلى وجود ذكاء يختلف عن الذكاء العام أو المجرى المتعارف عليه، ومنذ ذلك الحين اكتسب الذكاء الاجتماعى أهمية خاصة وفتح المجال أمام العديد من الباحثين لدراسته والكشف عن مكوناته ووضع مقاييس خاصة به كميدان مستقل"(خالد شخير المطيرى، ٢٠١٠: ٤٥).

فالذكاء الاجتماعى يعنى قدرة الفرد على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بالطريقة المناسبة، كما أنه القدرة على العمل التعاونى والقدرة على الاتصال الشفوى وغير الشفوى مع الآخرين ويتضمن استعمال فهم الشخص لأهداف الآخرين ودوافعهم لكى يتفاعل معهم بطريقة مرضية (صفاء طارق حبيب ونورجان عادل محمود، ٢٠١٤).

"والذكاء الاجتماعى يؤدى دوراً هاماً فى حياة الإنسان، فعلى أساسه يبنى أماله ومستقبله، فهو مزيج من الفهم للآخرين ومجموعة من المهارات اللازمة للتفاعل معهم، ولاشك أن امتلاك الفرد داخل المنظمة للذكاء الاجتماعى يمكنه من التأثير على أداء وسلوك المنظمة ككل كالتصرفات والأنشطة التى يقوم بها من انتظامه ورضاه عن العمل وانفعالاته وقيامه بأداء مهامه"(مروة محروس أحمد، ٢٠١٦ : ٨٩).

ويعرف أحمد الزغبى (٢٠١١) الذكاء الاجتماعى على أنه " القدرة على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها ويضم أيضاً حساسية الفرد

لتعبيرات الوجوه والصوت والإيماءات والقدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين وإقناعهم والتجاوب معهم.

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تم تعريف الذكاء الاجتماعي كالتالي " قدرة الفرد على التصرف في المواقف والعلاقات الاجتماعية ودرجة فاعليته في هذا التصرف في يسر وسهولة (على رمضان فاضل، ٢٠١١ : ٥٥).

أما المعجم التربوي فيعرفه على أنه " مهارة الفرد في التكيف الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين " (فادية أحمد ابراهيم، ٤٧).

وفي إطار نموذج "الذكاءات المتعددة" عرف (جارنر Gardner) الذكاء الاجتماعي تحت مسمى "ذكاء بين شخصي الاجتماعي" على أنه مفهوم واسع نسبياً يشمل عدداً من القدرات أهمها ما يأتي:

- القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية والنفسية للآخرين.

- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فعال في الفريق.

- القدرة على إبداء التعاطف اتجاه الآخرين " (عبير عبد الرحمن ياسين، ٢٠٠٩ : ٤٣٠).

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج مزيج من القدرات يمتلكها الفرد تمكنه من فهم الآخرين والنجاح في بناء علاقات ناجحة مع الآخرين وهنا تظهر أهمية الذكاء الاجتماعي بالنسبة لجميع الأشخاص الذين يحتلون مواقع اجتماعية قيادية عموماً، وأنهم بحاجة لهذا النوع من الذكاء ولهذا يمكن تطويره بالنسبة لأساتذة الجامعات باعتبارهم قادة فرق سواء على مستوى طلبتهم أو على مستوى الإدارة.

وعموماً فإن للذكاء الاجتماعي الآن أهمية خاصة لدى مختلف الباحثين في السلوك، وإن اختلف منظور كل منهم إليه، سواء من حيث كونه قدرة عامة على فهم الناس، والتفاعل معهم، أو من حيث هو قدرة معرفية نوعية متضمنة في نموذج بناء العقل كما قدمه (جيلفورد Guilford).

أهمية الذكاء الاجتماعي :

ولقد لخص (Pinto,J., Faria,L., Taveira,M.,(2014) أهمية الذكاء الاجتماعي

فيما يلي :

- تأكيد معظم الاتجاهات النظرية أن للذكاء الاجتماعي أهمية كبيرة في حياة الفرد، إذ يتوقف عليه نجاح الفرد في تحقيق أفضل توافق في المحيط الذي يعيش فيه، وربط جميع الاتجاهات النظرية بين الذكاء الاجتماعي والسلوك، إذ أنه لا يمكن ملاحظته والاستدلال عليه إلا عن طريق السلوك الاجتماعي.
- كما تتجلى أهمية الذكاء الاجتماعي من خلال إسهامه في زيادة نمو العلاقات الإنسانية وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية والنجاح في التعامل مع الآخرين.
- معرفة الحالة النفسية للآخرين وإضفاء شخصية الفرد على المواقف الاجتماعية وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة وزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد.
- التنبؤ بالسلوك لدى الأفراد وبرودود الأفعال خاصة، وتنمية حب الانتماء إلى الجماعات والأفراد وتكوين صداقات حميمة و التعاطف مع الآخرين واحترام وجهات نظرتهم وتقديم النصح والإرشاد لهم.
- إدارة التحديات اليومية وتحويل الإنفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية و تنمية جميع المهارات التي تتصل بالذكاء الاجتماعي من خلال ممارستها في الحياة اليومية.
- إظهار شخصية الفرد الإيجابية والاجتماعية في جميع ميادين الحياة مثل الحياة العلمية والحياة العملية والحياة المهنية.

أبعاد الذكاء الاجتماعي :

اعتبر كل من (Loflin,D., Barry,C.,(2016 أن الذكاء الاجتماع من الذكاءات ذات البنية متعددة الأبعاد فهو معقد ولا يمكن تفسيره بعامل واحد ولذا يجب أن نضع في اعتبارنا المكونات المختلفة لهذا الذكاء على النحو التالي:

توصلت دراسة (Weis,S., Martin,H.,(2007 باستخدام التحليل العاملي إلى وجود خمسة عوامل للذكاء الاجتماعي هي: الاتجاه الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف والانفعالية، والقلق الاجتماعي، واعتماداً على مدخل المهارات الاجتماعية، أما دراسة

(2011) Petrides,K., Mason,M., Sevdalis,N., فقد حددت مكونات الذكاء الاجتماعي فى: التعبير الاجتماعي(القدرة على ترجمة الأفكار إلى كلمات وألفاظ)، والحساسية الاجتماعية(الوعى بالقواعد المستترة وراء اشكال التفاعل اليومى)، والضبط الاجتماعي(أداء الأدوار الاجتماعية بحكمة وإتقان) إلا أنه يمكن القول أن المهارات الاجتماعية هى مكون من عدة مكونات يشملها الذكاء الاجتماعي.

أما Rahim,M., Civelek,I., Liang,F.,(2015) عند دراسته للذكاء الاجتماعي وجد أن له سبعة مكونات هى: إدراك الحالة المزاجية للآخرين، والقدرة العامة للتعامل مع الآخرين، والمعرفة بالقواعد الاجتماعية والحياة الاجتماعية، والاستبصار والاحساس بالمواقف الاجتماعية المعقدة، واستخدام الأساليب الاجتماعية فى التعامل مع الآخرين، والنظرة الاجتماعية المستقبلية، والتكيف الاجتماعي، بينما دراسة Maltese,A., Alesi,M., Alù,A.,(2012). فأظهرت وجود مكونين للذكاء الاجتماعي الأول هو السلوكى(مدى فاعلية الفرد فى التفاعل مع الآخرين) والثانى هو المعرفى(الإدراك والاستبصار والمعرفة الاجتماعية). كما توصلت دراسة مزارة عيسى و نوقى عبد القادر (٢٠١٥) إلى وجود ثلاث مكونات للذكاء الاجتماعي وهى: القدرة على ادراك أفكار وانفعالات الغير بالاتصال غير اللفظى، والقدرة على التصرف وحل المشكلات الاجتماعية، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه.

أما (مارلو Marlwe) فقد حدد مكونات الذكاء الاجتماعي فى خمسة أبعاد وهى:

- الإهتمام الاجتماعي: ويشير إلى مستوى ميول واهتمامات الشخص فى أى مجموعة بشرية.
- المهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفاء مع الآخرين.
- مهارة التعاطف: وتشير إلى فهم افكار ومشاعر الآخرين، والتعاطف معهم.
- القلق الاجتماعي: ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته فى مختلف المواقف الاجتماعية.
- المشاعر الوجدانية: وتشير إلى قدرة الشخص على الإدراك، أو التنبؤ بردود افعال الآخرين على سلوك ما نحوهم(محمد غازى الدسوقي، ٢٠٠٨).
- كما حدد(خليل محمد عسقول، ٢٠٠٩) خمسة مكونات للذكاء الاجتماعي:

- ادراك الآخرين (الحالات النفسية الداخلية).
- القدرة العامة على التعامل مع الآخرين.
- معرفة العادات والأدوار في الحياة الاجتماعية.
- الاستبصار والحساسية للمواقف الاجتماعية المعقدة.
- استخدام التكتيكات الاجتماعية في المعالجة الاجتماعية.

مظاهر الذكاء الاجتماعي:

ويمكن التعرف على الذكاء الاجتماعي من خلال المظاهر التي تدل عليه وذلك من خلال سلوك الفرد الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي سواء من خلال تقييمه لنفسه أو من خلال معاملته مع الآخرين لذلك للذكاء الاجتماعي مظاهر عامة تتمثل بتعامله مع الأشخاص وذلك من خلال فهمهم وتفسير السلوك الصادر عنهم وفيما يلي توضيح لمظاهر الذكاء الاجتماعي العامة والخاصة:

- التوافق الاجتماعي : ويتضمن السعادة مع الآخرين، والإلتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.
- الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن الكفاح الاجتماعي، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبينته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية .
- النجاح الاجتماعي: ويتضمن النجاح في معاملة الآخرين ويتجلى في النجاح في الاتصال الاجتماعي مهنيًا وإداريًا.....الخ.
- المسايرة : وتتضمن الإلتزام سلوكياً بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات الاجتماعية.
- الاتيكييت: ويتضمن ذلك اتباع السلوك المرغوب اجتماعياً وأصول المعاملة والتعامل السليم مع الآخرين وأساليبه وفنياته.

- حسن التصرف فى المواقف الاجتماعية: ويتضمن ذلك "حسن التصرف" و"اللباقة" فى ضوء المعايير الاجتماعية فى المواقف الاجتماعية العامة ومواقف مختلفة كالقيادة والتبعية ومواقف التفاعل الاجتماعى.
- التعرف على الحالة النفسية للآخرين: ويتضمن ذلك قدرة الفرد على التعرف على حالة الآخرين، كما فى حالة الفرح أو الغضب أو الثورة أو اليأس.
- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه: ويتضمن ذلك اهتمام الفرد بالآخرين مما يساعد فى قدرته على تذكر وجوههم وأسمائهم.
- سلامة الحكم على السلوك الإنسانى: ويرتبط ذلك بالقدرة على التنبؤ من خلال بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة، ويتجلى ذلك فى "الفراسة الاجتماعية" فهم التعبيرات الإنسانية وقدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين، وذلك من خلال إدراك دلالات بعض تعابير الوجه أو الإيماءات، أو أوضاع الجسم، أو غير ذلك من المؤشرات التعبيرية.
- روح الدعابة والمرح: يتضمن ذلك القدرة على الاشتراك مع الآخرين فى مرحهم ودعابتهم وظهور علامات المحبة والألفة المتبادلة مع الآخرين (فادية أحمد إبراهيم، ٢٠١١)، (محمد غازى الدسوقي، ٢٠٠٨).

نظريات الذكاء الاجتماعى:

إن المتتبع للأطر النظرية والأدبيات والأبحاث السابقة، يجد أن هناك اتجاهات ومداخل نظرية فى تفسير الذكاء الاجتماعى ومن هذه النظريات:

نظرية (ثورندايك Thorndike)

"يعتبر Thorndike أول من تطرق لمصطلح الذكاء الاجتماعى، مقسماً بذلك الذكاء إلى أنواع وناظياً ما يعرف بالذكاء العام، وقد توصل Thorndike إلى وجود ثلاث أنواع من الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكى، والآخر الذى تمثل فى القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية والذى أطلق عليه الذكاء الاجتماعى.

نظرية (جاردنر Gardner)

اقترح Gardner وجهة نظر جديدة بشأن الذكاء، إذ يرى أن الذكاء بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقل بعضها عن بعض الآخر تشكل كل قدرة منها نوعاً خاصاً من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ، ولقد جاءت نظرية Gardner نتيجة ملاحظات للعديد من الأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية خارقة في بعض الجوانب لكنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء، وأصبحت نظرية Gardner في الذكاءات المتعددة موضع اهتمام على مستوى واسع، وتبناها تربويون وتضمنتها دورات تدريب المعلمين.

نظرية (جيلفورد Guilford)

ويرى Guilford أن القدرات العقلية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي (المحتوى، والعمليات، والنواتج)، ولقد أوضح Guilford في المؤتمر السنوي الأمريكي لعلم النفس بأن كثيراً من العلماء البارزين حاولوا دراسة الذكاء الاجتماعي ووضع نظرية له من حوالى ستين عاماً، ولكن لم يمكنهم أن يقدموا صورة واضحة لطبيعة هذا النوع من الذكاء بشكل محدد، وفي الستينات اهتم Guilford وتلاميذه بالذكاء الاجتماعي وتوصل إلى عدد من القدرات تنتمي إلى ما يسمى بالمحتوى السلوكي حيث ذكر أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة على تذكر وتجهيز المعلومات عند الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم، وأفكارهم ومشاعرهم، وهي قدرة لها أهميتها عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين".

(مروة محروس أحمد، ٢٠١٦ : ٦٧)

مشكلة الدراسة:

نظراً لأن حياة الفرد لا تمضي على وتيرة واحدة، إنما هي مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة، إذ ترى أدبيات علم النفس إن من طبيعة الإنسان هي التأثر بالمواقف الحياتية والتفاعل معها من خلال إنفعالاته المتنوعة (كالفرح، الحزن، الحب، الخ).

فالمزاج السلبي له انعكاسات هامة على صحة الإنسان النفسية والجسدية كما إنه يؤثر على علاقات الشخص الاجتماعية وتكوين المهارات الاجتماعية، ولهذا فإن عدم تمتع الشخص بالخبرات الماوراء مزاجية المناسبة التي تساعد الفرد على مواجهة مثل هذه المواقف

يجعله أكثر عرضة من غيره للمعاناة من الإضطرابات المزاجية والنفسية(سعد محمد سعد، ٢٠١٢).

هذا جانب ومن جانب آخر ما حدث من تغييرات سريعة فى مختلف جوانب الحياة ومنها ثورة المعلومات والإتصالات التى أصبح العالم بسببها قرية صغيرة، وما رافقها من إهمال للعلاقات الشخصية، وقصور الجوانب الوجدانية، والإسراف فى الفردية والتنافس وتغليب المصالح الذاتية على المصالح العامة، وتشير الدراسات إلى ارتباط ماوراء المزاج بالرضا عن الحياة وارتباط الشقاء بالسخط والتذمر من الحياة، ففى إحدى الدراسات على الشباب فى امريكا كانت معاملات الارتباط بين ماوراء المزاج والرضا عن الحياة بشكل عام حوالى ٠,٧٥ وهو معامل ارتباط عال(Thompson, B. L., et al., 2007).

ويتميز العمل الاكاديمى داخل الجامعة بصفة عامة والكليات بصفة خاصة بتكديس الاعمال الاكاديمية والمهام البحثية، ويصبح عضو هيئة التدريس فى خضم تلك الاعمال والمهام وعليه أن ينجزها فى أوقات محددة، وقد لاحظت الباحثة الحالية من خلال عملها كعضو هيئة تدريس بأحد الكليات أن هناك تداخل فى المهام والاعمال مما يؤثر على انجازها، وأن انجازها يأتى بشكل تقليدى ويمكن أن يأخذ العضو الكثير من الوقت فى اتمامها دون مراعاة للزمن أو مدى الاستفادة من هذا العمل فى تحقيق أهدافه المستقبلية، وأن من المهام الرئيسية لعضو هيئة التدريس مهامه البحثية والتى تتطلب نوع من الابداع والذى تعد أحد مكوناته الذكاء التى يجب أن تتوافر لدى الباحث لكى يسيطع مواجهة مشكلة بحثه، ولندره الدراسات التى اجريت فى هذا المجال وكذلك فى حدود علم الباحثة لم تجمع دراسة بين المتغيرين الخاصة بالدراسة الحالية وبخاصة على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مما دفع الباحثة الحالية لدراسة العلاقة بين ماوراء المزاج لدى أعضاء هيئة التدريس وبين ذكاءهم الاجتماعى، وكذلك دراسة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس فى نوع الكلية(علمية- نظرية)، والنوع (ذكور- إناث).

وتصيح الباحثة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسى التالى:

ماالعلاقة بين ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعى لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

ويشتق من هذا التساؤل عدد من التساؤلات الفرعية التالية:

- ١- هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس فى مقاييس ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعية؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (كليات عملية - كليات نظرية) فى مقاييس ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعية؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) فى مقاييس ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعية؟
- ٤- هل يوجد تأثير دال احصائياً للتفاعل الثانى بين النوع (ذكور - إناث) ونوع التخصص (علمية - نظرية) على ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟
- ٥- هل يمكن التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمعلومية درجاتهم فى ماوراء المزاج؟

أهداف الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الوصول إلى انجاز الأهداف الرئيسية التالية:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ذكور - إناث)، (كليات عملية - كليات نظرية) فى أبعاد ماوراء المزاج (الانتباه إلى المشاعر، وضوح المشاعر، تعديل المزاج).
- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ذكور - إناث)، (كليات عملية - كليات نظرية) فى أبعاد الذكاء الاجتماعي (المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، مهارات حل المشكلات).
- الكشف عن تأثير التفاعل بين النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (كليات عملية - كليات نظرية) على أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمعلومية درجاتهم فى ماوراء المزاج.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في مفهوم ماوراء المزاج حيث يُعد من المفاهيم الحديثة نسبياً في التراث النفسى، حيث لهذا المفهوم أهمية في فهم الكثير من مظاهر السلوك الإنسانى مثل القلق والإكتئاب، فخبرة ماوراء المزاج تجعل الشخص يسعى لتقييم وتنظيم الأفكار والمشاعر التى تقف وراء حالاته وإخفاقاته المزاجية التى تضعه فى مواقف متعددة وتسبب له أحداث ضاغطة ولذلك يتطلب من الفرد إتخاذ موقف حاسم لمواجهةها والتخلص منها لهذا فإن تقييم وتنظيم المزاج يوهلان الشخص إلى الانتباه لأفكاره ومشاعره ومن ثم تعديل الأفكار السلبية التى تتسبب فى الأمزجة والحالات السلبية (سعد محمد سعد، ٢٠١٢: ١٠).

وتتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلى:

١ - بناء مقياسين ذات خصائص سيكومترية جيدة وهما (ماوراء المزاج - الذكاء الاجتماعى) يمكن استخدامها فى قياس المتغيرات فى البيئة العربية.

٢ - الاستفادة من نوع العلاقة الارتباطية بين كل من ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعى، مما يوجه أنظار القائمين على وضع محتوى البرامج التدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس فى الأخذ بها، لما لها مردود ايجابياً على الأداء المهنى والأكاديمى والمهارات الحياتية لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يسهم بإيجابية فى كيفية مواجهة مشكلاتهم داخل العمل أو خارجه.

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بدراسة ماوراء المزاج وعلاقته بالذكاء الاجتماعى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان من النوعين (ذكور - إناث) بالكليات العلمية والكليات النظرية للعام الدراسى (٢٠١٧-٢٠١٨)، كما تتحدد فى ضوء الأدوات المستخدمة والمعالجة الإحصائية فى ضوء وأهداف وأهمية ومشكلة الدراسة.

مفاهيم الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية على مجموعة من المفاهيم التى يمكن عرضها بشكل إجرائي موجز متفقاً مع الأدوات التى تم استخدامها فى الدراسة الحالية وتشمل:

أولاً: ماوراء المزاج Meta -Mood

عرفه كلا من (Tolegenova,A., Kustubayeva,A. , Matthews,G.,(2014) على إنه " ميل الفرد المستمر والنسبي للتأمل في مشاعره وأفكاره التي تقف وراء حالته المزاجية، وذلك في ضوء إنتباه الشخص لمشاعره ووضوحها بالنسبة له، وما تتضمنه من معتقدات الشخص حول حالته المزاجية السلبية، ومحاولته لإصلاحها".

أما التعريف الإجرائي في الدراسة الحالية لماوراء المزاج فهو " قدرة الفرد على التمييز بين الأمزجة والقدرة على اصلاح المزاج السلبي واسترداد المزاج الإيجابي وتحسين نوعية الفكر خلال فترة زمنية محددة" ويتكون ماوراء المزاج من:

- الإنتباه إلى المشاعر وهي "تشير إلى كفاءة الفرد في الفهم واليقظة إزاء الإنفعالات التي يسير بها، سواء كانت مشاعر حزن، فرح، أو غضب".
- وضوح المشاعر وهي " تبين للشخص حقيقة إنفعالاته وكذلك إنها تؤدي إلى غياب الجهل فيما يتعلق بالمشاعر الذاتية".
- تعديل المزاج وهي " تشير قدرة الشخص لتعديل حالته المزاجية وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تعديل وصيانة المزاج منها اطالة فترة المزاج الجيد، ومحاولته إصلاح حالته المزاجية السيئة التي يعاني منها". ويقاس ماوراء المزاج بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: الذكاء الاجتماعي Social Intelligence

ويعرفه (Rahim,M., Civelek,I., Liang,F.,(2015) على إنه " القدرة على فهم الأفراد والعلاقات الاجتماعية، أى القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتمييز بينهما والقدرة على فهم اتجاهاتهم ودوافعهم والتصرف بحكمة حيالها والقدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين".

أما التعريف الإجرائي في الدراسة الحالية للذكاء الاجتماعي فهو " القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعامل مع البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديراً صحيحاً والاستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي". ويتكون الذكاء الاجتماعي من :

- المهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرات الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفاء مع الآخرين.

- الوعي الاجتماعي: وتشير إلى الصورة الذهنية للفرد عن واقعه الاجتماعي، والمتمثلة في مجموعة الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تعبر عن ادراكه لهذا الواقع، والتي غالباً ماتكون مستمدة من هذا الواقع، ثم تعود لتؤثر في فهم الفرد لهذا الواقع، وتُشكل استجابته تجاهه".
- حل المشكلات الاجتماعية: ويشير إلى العملية السلوكية والانفعالية والمعرفية المعقدة والتي يستخدمها الفرد لتتوافق مع المشكلة التي يواجهها في أنماط حياته اليومية. ويقاس الذكاء الاجتماعي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: العينة

تم تحديد عينة الدراسة الحالية من مجتمع أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

اختيار عدد من الكليات العلمية وهي (الزراعة - العلوم - الهندسة - التمريض)، والنظرية وهي (الآداب - الخدمة الاجتماعية - التربية)، وتعد طبيعة الكلية سواء عملية أو نظرية من متغيرات الدراسة الحالية، واختيار أعضاء هيئة التدريس من النوعين (ذكور - إناث)، لكون عامل النوع يعد من متغيرات الدراسة الحالية.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث الحالي (٢١٥) من أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يوضح تصنيف العينة:

جدول (١)

توصيف عينة البحث النهائية وعددها

العدد	تصنيف المتغيرات	المتغيرات
١٣٣	ذكور	النوع
٨٢	إناث	
١٢٥	(الزراعة- العلوم- الهندسة- التمريض)	الكليات من حيث طبيعتها التخصصية
٩٠	(الآداب - الخدمة الاجتماعية- التربية)	
٢١٥		العدد الاجمالي

يتضح من الجدول السابق أن حجم العينة النهائية قد بلغ (٢١٥) من أعضاء هيئة التدريس منهم (١٢٥) عضواً بالكليات العلمية، (٩٠) عضواً بالكليات النظرية، وكذلك من حيث النوع قد بلغ عدد الذكور (١٣٣) عضواً، ومن الإناث (٨٢) عضواً.

ثانياً: الأدوات

لقياس متغيرات الدراسة الحالية، قامت الباحثة الحالية بإعداد مقياسين يُمكن استخدامهم للوصول إلى الإجابة عن التساؤلات الخاصة بالدراسة الحالية والتحقق من صحة الفروض، وفيما يلي استعراضاً لتلك الأدوات:

مقياس ماوراء المزاج:

قامت الباحثة الحالية بإعداد مقياس ماوراء المزاج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك في ضوء مقياس (2012) Rey, L., et al.,، لخبرة ماوراء المزاج، ومقياس (2004) Fernández-Berrocal, P., et al.,، لسمّة ماوراء المزاج، ومقياس Palmer, B. R., (2003) Gignac, G., et al., وبناءً على ذلك تم تقسيم المقياس الحالي إلى ثلاث أبعاد هما:

- الإنتباه إلى المشاعر Attention to feeling

- وضوح المشاعر Clarity of feeling

- تعديل المزاج Repair mood

وقد وزعت العبارات تحت ثلاث أبعاد، لكل بعد (١٠) عبارة، ويقابل كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (دائماً - أحياناً - نادراً) توضح رأى من يطبق عليهم المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق مقياس ماوراء المزاج على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، بلغ عددهم (٩٠) عضو من كليات مختلفة، وتصحيه وحساب كل من الصدق والثبات.

أولاً: صدق المقياس

صدق تمييز مفردات المقياس

تم حساب صدق تمييز مفردات مقياس ماوراء المزاج من خلال أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس ماوراء المزاج (ثلاثة أبعاد) محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً، وتم أخذ أعلى ٢٧٪ وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة

أعلى ٢٧٪ من درجات الأعضاء ذوي المستوى الأعلى، وبلغ عددهم ٢٤ عضو، وتُمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من درجات الأعضاء ذوي المستوى الأدنى، وبلغ عددهم ٢٤ عضو.

وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الأعضاء في كل مفردة من مفردات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة Critical Ratio في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الأعضاء لمعرفة معاملات تمييز المفردات، فإذا كانت قيمة النسبة الحرجة $1,96$ فإن ذلك يُحدد لنا مستوى ثقة $0,95$ وشك مقداره $0,05$ في ضوء المساحات المعيارية، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة $2,58$ فذلك يُحدد لنا مستوى ثقة مقداره $0,99$ وشك مقداره $0,01$ في ضوء المساحات المعيارية، ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أي أن هذه النسبة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويين الأعلى والأدنى (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠١٠).

ويوضح جدول (٢) معاملات تمييز مفردات مقياس ماوراء المزاج .

جدول (٢)

معاملات تمييز مفردات مقياس ماوراء المزاج

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
١	*٢,٨٩	١١	*٤,٢٣	٢١	*٣,٧١
٢	*٣,١٧	١٢	*٣,٢٤	٢٢	*٢,٨٤
٣	*٣,٠٤	١٣	*٣,٨٣	٢٣	**٢,٣٨
٤	*٣,٢٧	١٤	*٢,٧١	٢٤	*٣,٣١
٥	*٣,٦٤	١٥	**٢,٣٨	٢٥	*٣,١٤
٦	*٣,٠٩	١٦	**٢,١٤	٢٦	*٢,٩٠
٧	**٢,٢٣	١٧	**٢,٣٧	٢٧	*٤,٣٧
٨	*٣,٤١	١٨	*٣,٨١	٢٨	*٣,١٤
٩	*٣,٤٥	١٩	*٣,٥٣	٢٩	*٣,٦٣
١٠	*٢,٧٦	٢٠	*٣,١٤	٣٠	*٢,٧٨

* دال عند مستوى $0,01$ ** دال عند مستوى $0,05$

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستويي $0,01 - 0,05$ بين متوسطات درجات مجموعتي الأعضاء مرتفعي ومنخفضي ماوراء المزاج، في عوامل المقياس

لصالح الأعضاء مرتفعى ماوراء المزاج ، أى أن عوامل المقياس تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الأعضاء مرتفعى ومنخفضى ماوراء المزاج ، وهذا يدل على صدق عوامل المقياس فى قياس ما وضعت لقياسه (ماوراء المزاج).

الصدق باستخدام (كا²):

قامت الباحثة الحالية بحساب صدق المقياس عن طريق حساب قيم (كا²) لحسن المطابقة ومستوى الدلالة والجدول (٣) يوضح قيم (كا²) ودلالاتها الإحصائية.
جدول (٣)

قيم (كا²) لكل عبارة من عبارات مقياس ماوراء المزاج

م	قيمة (كا ²)	مستوى الدلالة	م	قيمة (كا ²)	مستوى الدلالة	م	قيمة (كا ²)	مستوى الدلالة
١	١٥,٤١	٠,٠١	١١	٩,٦٩	٠,٠٥	٢١	٩,٩٣	٠,٠٥
٢	١٤,٥٢	٠,٠١	١٢	١٥,٥٤	٠,٠١	٢٢	١٨,٣٥	٠,٠١
٣	٩,١١	٠,٠٥	١٣	١٦,٣٩	٠,٠١	٢٣	١٧,٢٨	٠,٠١
٤	١٥,٦٢	٠,٠١	١٤	١٥,٦٤	٠,٠١	٢٤	٩,٤٣	٠,٠١
٥	٩,٣٢	٠,٠٥	١٥	٨,٩٦	٠,٠٥	٢٥	٢٠,١٦	٠,٠٥
٦	١٦,٧٢	٠,٠١	١٦	٩,٧٩	٠,٠٥	٢٦	٩,١٥	٠,٠٥
٧	١٥,٨١	٠,٠١	١٧	١٦,٥٨	٠,٠١	٢٧	١٤,٨٥	٠,٠١
٨	١٢,٢٦	٠,٠١	١٨	١٩,١٨	٠,٠١	٢٨	٩,٤٦	٠,٠٥
٩	١٦,٤٢	٠,٠١	١٩	١٠,١١	٠,٠٥	٢٩	١٨,٣٧	٠,٠١
١٠	١٩,٥٧	٠,٠١	٢٠	١٥,٤٥	٠,٠١	٣٠	١٥,٧٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (كا²) للعبارات ذات دلالة احصائية عند مستويى ٠,٠١ ، ٠,٠٥ ، مما يدل على أن مقياس ماوراء المزاج يعد صادقاً، وأنه يقيس لما وضع لقياسه.

ثانياً: ثبات المقياس

ثبات الاتساق الداخلى:

ويذكر صلاح محمود علام (٢٠٠٢، ١٥٤) "أنه يمكن حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلى Internal Consistency، فتم حساب معاملات اتساقات درجات

عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، بعد حذف درجة العامل من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات اتساق درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٩٠)

عوامل المقياس	معامل الاتساق	الدلالة
الانتباه إلى المشاعر	٠,٨٥	٠,٠١
وضوح المشاعر	٠,٨٢	٠,٠١
تعديل المزاج	٠,٨٦	٠,٠١

وتم حساب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات الثبات) لبنية المقياس باستخدام معادلة

الف (٥) كرونباك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة الف (٥) كرونباك (ن=٩٠)

عوامل المقياس	معامل الاتساق	الدلالة
الانتباه إلى المشاعر	٠,٨٤	٠,٠١
وضوح المشاعر	٠,٨٠	٠,٠١
تعديل المزاج	٠,٨٣	٠,٠١

طريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق المقياس مرة ثانية على العينة الاستطلاعية، وبعد ثلاث اسابيع من إجراء التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط (معاملات الثبات) بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقة إعادة الاختبار (ن=٩٠)

عوامل المقياس	معامل الثبات	الدلالة
الانتباه إلى المشاعر	٠,٨٦	٠,٠١
وضوح المشاعر	٠,٨٣	٠,٠١
تعديل المزاج	٠,٨٥	٠,٠١
الاختبار ككل	٠,٨٨	٠,٠١

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة وتم تكرار ثلاث عبارات لقياس مدى صدق الفرد في إجاباته على القياس، وبالتالي أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٣) عبارة بمقياس استجابة ثلاثي موزع على ثلاث أبعاد.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس طبقاً لطريقة ليكرت LIKERT بحيث يختار العضو بديل من البدائل الثلاثة للعبارات وهي على الترتيب: دائماً - أحياناً - نادراً، بحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات التنزالية (٣، ٢، ١) في حالة العبارات الإيجابية، أما في حالة العبارة السالبة فيأخذ التصحيح الأرقام التصاعدية (١، ٢، ٣) لتقابل على ترتيب الاختيارات السابقة، وتتراوح درجة العضو على المقياس فيما بين ٣٠ درجة كحد أدنى، ٩٠ درجة كحد أقصى، وبالتالي فإن الدرجة الكلية على المقياس تساوي مجموع درجات العضو في أبعاد المقياس الثلاثة أو تساوي مجموع درجات العضو على بنود المقياس (٣٠) وتُشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع العضو بسمعة ماوراء المزاج (ملحق ١).

ويتضح مما سبق أن مقياس ماوراء المزاج يتميز بمعاملات صدق وثبات مرضية، مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

مقياس الذكاء الاجتماعي:

قامت الباحثة الحالية بإعداد مقياس الذكاء الاجتماعي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك في ضوء مقياس محمد اسماعيل (٢٠٠٣)، Maltese,A., Alesi,M., (2012)، Alù,A., (2014)، Pinto,J., Faria,L., Taveira,M., (2014) وبناءً على ذلك تم تقسيم المقياس الحالي إلى ثلاث أبعاد هما:

- المهارات الاجتماعية social skills
 - الوعي الاجتماعي Social awareness
 - مهارة حل المشكلات Problem solving skills
- وقد وزعت العبارات تحت ثلاث أبعاد، ويقابل كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (دائماً - أحياناً - نادراً) توضح رأى من يطبق عليهم المقياس.

الخصائص السيكمترية للمقياس :

تم تطبيق مقياس على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، بلغ عددهم (٩٠) عضو من كليات مختلفة، وتصحيحه وحساب كل من الصدق والثبات.

أولاً : صدق المقياس

✓ صدق تمييز مفردات المقياس

تم حساب صدق تمييز مفردات مقياس الذكاء الاجتماعي من خلال أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (ثلاثة أبعاد) محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً، وتم أخذ أعلى ٢٧٪ وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ من درجات الأعضاء ذوي المستوى الأعلى، وبلغ عددهم ٢٤ عضو، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من درجات الأعضاء ذوي المستوى الأدنى، وبلغ عددهم ٢٤ عضو. وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الأعضاء في كل مفردة من مفردات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة Critical Ratio في المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتي الأعضاء لمعرفة معاملات تمييز المفردات، فإذا كانت قيمة النسبة الحرجة $1,96$ فإن ذلك يُحدد لنا مستوى ثقة $0,95$ وشك مقداره $0,05$ في ضوء المساحات المعيارية، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة $2,58$ فذلك يُحدد لنا مستوى ثقة مقداره $0,99$ وشك مقداره $0,01$ في ضوء المساحات المعيارية، ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أي أن هذه النسبة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويين الأعلى والأدنى (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠١٠).

ويوضح جدول (٧) معاملات تمييز مفردات مقياس الذكاء الاجتماعي.

جدول (٧)
معاملات تمييز مفردات مقياس الذكاء الاجتماعي

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
١	*٣,١٩	١٣	*٣,٧٨	٢٦	*٣,٢٤
٢	٢,٠٣ **	١٤	*٢,٩٠	٢٧	*٣,٨٤
٣	*٣,٨٧	١٥	*٣,٣٠	٢٨	*٢,٨٨
٤	*٢,٦٩	١٦	*٣,٠٧	٢٩	*٣,٣١
٥	*٢,٦٣	١٧	*٤,٥٤	٣٠	**٢,١٤
٦	*٣,١٩	١٨	*٣,٥٧	٣١	*٤,٨٩
٧	*٢,٩٤	١٩	*٣,٧٨	٣٢	**٢,٥٣
٨	*٢,٩٩	٢٠	**٢,٥٧	٣٣	*٢,٩٠
٩	*٢,٩٣	٢١	*٣,٢٨	٣٤	*٣,٣٧
١٠	*٣,٧٤	٢٢	*٣,٥٧	٣٥	*٣,٦٤
١١	*٣,٢٧	٢٣	*٤,٣٧	٣٦	*٣,٣٣
١٢	*٢,٦٤	٢٤	*٣,٧٦	٣٧	*٢,٦٨
		٢٥	*٣,٠١	٣٨	*٣,٥٢
				٣٩	*٢,٩٠

** دال عند مستوى ٠,٠٥

* دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستويي ٠,٠١ - ٠,٠٥ بين متوسطات درجات مجموعتي الأعضاء مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي، في عوامل المقياس لصالح الأعضاء مرتفعي الذكاء الاجتماعي، أي أن عوامل المقياس تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الأعضاء مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي، وهذا يدل على صدق عوامل المقياس في قياس ما وضعت لقياسه (الذكاء الاجتماعي).

الصدق باستخدام (كا^٢)

قامت الباحثة الحالية بحساب صدق المقياس عن طريق حساب قيم (كا^٢) لحسن المطابقة ومستوى الدلالة والجدول (٨) يوضح قيم (كا^٢) ودلالاتها الإحصائية.

جدول (٨)

قيم (ك²) لكل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الاجتماعي

م	قيمة (ك ²)	مستوى الدلالة	م	قيمة (ك ²)	مستوى الدلالة	م	قيمة (ك ²)	مستوى الدلالة
١	١٤,٥٥	٠,٠١	١٤	١٦,٣٩	٠,٠١	٢٧	٢١,٦٢	٠,٠١
٢	٨,٦٩	٠,٠٥	١٥	٢٣,٢١	٠,٠١	٢٨	١٤,٤٥	٠,٠١
٣	١٧,٤٢	٠,٠١	١٦	٩,٢٨	٠,٠٥	٢٩	٨,٨٧	٠,٠٥
٤	١٦,٣٦	٠,٠١	١٧	١٧,٦٣	٠,٠١	٣٠	٩,٦٩	٠,٠٥
٥	٩,٢٧	٠,٠٥	١٨	٢١,٢٦	٠,٠١	٣١	١٥,٣٧	٠,٠١
٦	١٥,٣٣	٠,٠١	١٩	٢٠,٢٩	٠,٠١	٣٢	٩,٢٣	٠,٠٥
٧	٢١,٢١	٠,٠١	٢٠	٩,٦١	٠,٠٥	٣٣	١٦,٥٦	٠,٠١
٨	١٢,٧٣	٠,٠١	٢١	١٨,٢٨	٠,٠١	٣٤	٨,٩٨	٠,٠٥
٩	٩,٥٨	٠,٠٥	٢٢	١٧,٥٩	٠,٠١	٣٥	١٧,٩٢	٠,٠١
١٠	١٩,٦٤	٠,٠١	٢٣	٩,٢٢	٠,٠٥	٣٦	٢٠,٣٨	٠,٠١
١١	٢٠,٢٤	٠,٠١	٢٤	١٩,٤٧	٠,٠١	٣٧	١٦,٣٩	٠,٠١
١٢	٨,٨٨	٠,٠٥	٢٥	١٨,٦٩	٠,٠١	٣٨	١٥,٦٤	٠,٠١
١٣	١٣,٤٢	٠,٠١	٢٦	٩,٥٤	٠,٠٥	٣٩	٨,٩٦	٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ك²) للعبارات ذات دلالة احصائية عند مستويي ٠,٠١، ٠,٠٥، مما يدل على أن مقياس الذكاء الاجتماعي يعد صادقاً، وأنه يقيس لما وضع لقياسه.

ثانياً: ثبات المقياس

ثبات الاتساق الداخلي

ويذكر صلاح محمود علام (٢٠٠٢، ١٥٤) "أنه يمكن حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency، فتم حساب معاملات اتساق درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، بعد حذف درجة العامل من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات اتساقات درجات عوامل المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٩٠)

عوامل المقياس	معامل الاتساق	الدلالة
المهارات الاجتماعية	٠,٨٧	٠,٠١
الوعي الاجتماعي	٠,٨٤	٠,٠١
مهاره حل المشكلات	٠,٨٢	٠,٠١

وتم حساب معاملات الاتساقات الداخلية (معاملات الثبات) لبنية المقياس باستخدام معادلة

الف (α) كرونباك كما هو موضح فى الجدول التالى:

جدول (١٠)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة الف (α) كرونباك (ن=٩٠)

عوامل المقياس	معامل الاتساق	الدلالة
المهارات الاجتماعية	٠,٨٥	٠,٠١
الوعي الاجتماعي	٠,٧٩	٠,٠١
مهاره حل المشكلات	٠,٨١	٠,٠١

بطريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق المقياس مرة ثانية على العينة الاستطلاعية، وبعد ثلاث اسابيع من إجراء التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط (معاملات الثبات) بين درجات أفراد العينة

الاستطلاعية فى التطبيقين كما هو موضح فى الجدول التالى:

جدول (١١)

معاملات ثبات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقة إعادة الاختبار (ن=٩٠)

عوامل المقياس	معامل الثبات	الدلالة
المهارات الاجتماعية	٠,٨٧	٠,٠١
الوعي الاجتماعي	٠,٨٤	٠,٠١
مهاره حل المشكلات	٠,٨٣	٠,٠١
الاختبار ككل	٠,٨٩	٠,٠١

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس من (٣٩) عبارة وتم تكرار ثلاث عبارات لقياس مدى صدق الفرد فى إجاباته على القياس، وبالتالي أصبح المقياس يتكون فى صورته النهائية من (٤٢) عبارة بمقياس استجابة ثلاثى موزع على ثلاث ابعاد.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس طبقاً لطريقة ليكرت LIKERT بحيث يختار العضو بديل من البدائل الثلاثة للعبارة وهي على الترتيب: دائماً - أحياناً - نادراً، بحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات التنازلية (١، ٢، ٣) في حالة العبارات الإيجابية، أما في حالة العبارة السالبة فيأخذ التصحيح الأرقام التصاعدية (١، ٢، ٣) لتقابل على ترتيب الاختيارات السابقة، وتتراوح درجة العضو على المقياس فيما بين (٣٩) درجة كحد أدنى، (١١٧) درجة كحد أقصى، وبالتالي فإن الدرجة الكلية على المقياس تساوي مجموع درجات العضو في أبعاد المقياس الثلاثة أو تساوي مجموع درجات العضو على بنود المقياس (٣٠) وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع العضو بسمه الذكاء الاجتماعي (ملحق ٢).

ويتضح مما سبق أن مقياس الذكاء الاجتماعي يتميز بمعاملات صدق وثبات مرضية، مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

اجراءات الدراسة:

- اختيار عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أسوان العلمية والنظرية من الجنسين.
- بناء مقياس ماوراء المزاج بثلاث ابعاد (الانتباه إلى المشاعر، وضوح المشاعر، تعديل المزاج).
- بناء مقياس الذكاء الاجتماعي بثلاث ابعاد (المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، مهارة حل المشكلات).
- تطبيق المقياسين (ماوراء المزاج، الذكاء الاجتماعي) على جميع أفراد العينة سواء بالكلية العملية والنظرية من الذكور والإناث.
- تجميع المقياسين من كل عضو من أفراد العينة الذي تم إجابته عليها.
- استخدام بعض الأساليب الإحصائية لاختبار صحة فروض الدراسة، ومن بين تلك الأساليب (اختبار "ت"، معاملات الارتباط، تحليل التباين الثنائي "٢×٢"، تحليل الانحدار).
- بعد التحقق من صحة فروض الدراسة قامت الباحثة بتفسير النتائج في ضوء الفروض والدراسات السابقة والإطار النظري.

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية قامت الباحثة بإقتراح بعض التوصيات والبحوث ذات العلاقة في هذا المجال.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل معاملات الارتباط، اختبار "ت"، تحليل التباين الثنائي "٢x٢"، تحليل الإنحدار، على النحو التالي:

نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على:

" لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب كل من معامل الارتباط وحجم التأثير بين أبعاد ماوراء المزاج (الإنباه إلى المشاعر، وضوح المشاعر، تعديل المزاج) وأبعاد الذكاء الاجتماعي (المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، مهارة حل المشكلات) لدى أعضاء هيئة التدريس، عن طريق الاستعانة ببرنامج (SPSS22, GPT , MBT 1.0) فكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد المتغيرات لدى أعضاء هيئة التدريس.

أبعاد الذكاء الاجتماعي				أبعاد ماوراء المزاج
الدرجة الكلية	مهارة حل المشكلات	الوعي الاجتماعي	المهارات الاجتماعية	
*٠,٣٥٥	**٠,٠٩٦	*٠,٢٢٤	*٠,٣٤٨	الانتباه إلى المشاعر
٠,١٣	٠,٠٢	٠,٠٦	٠,١٢	r^2
متوسط	صغير	متوسط	متوسط	حجم التأثير
*٠,٢٤٥	*٠,٢٦١	٠,٠٥٥	٠,٠١٨	وضوح المشاعر
٠,٠٦	٠,٠٧	٠,٠٠٣	٠,٠٠٠	r^2
متوسط	متوسط	صغير	لا يوجد	حجم التأثير
*٠,٣١٣	*٠,١٤٥	*٠,٢٦٤	*٠,١٣٠	تعديل المزاج
٠,١٠	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٠٢	r^2
متوسط	صغير	متوسط	صغير	حجم التأثير
*٠,٤٤٦	*٠,٢٦٣	*٠,٢٦٤	*٠,٢٤٧	الدرجة الكلية
٠,٢٠	٠,٠٧	٠,٠٧	٠,٠٦	r^2
كبير	متوسط	متوسط	متوسط	حجم التأثير

** دال عند مستوى ٠,٠٥

* دال عند مستوى ٠,٠١

من خلال جدول (١٢) يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات أعضاء هيئة التدريس في الانتباه إلى المشاعر و(المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٣٤٨، ٠,٢٢٤، ٠,٣٥٥) على التوالي. وكذلك بين درجات أعضاء هيئة التدريس في وضوح المشاعر و(مهارة حل المشكلات، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٢٦١، ٠,٢٤٥) على التوالي. وكذلك بين درجات أعضاء هيئة التدريس في تعديل المزاج و(المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٣١٣، ٠,١٤٥، ٠,٢٦٤) على التوالي. وكذلك يوجد ارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس ماوراء المزاج لدى أعضاء هيئة التدريس و(المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٢٤٧، ٠,٢٦٤، ٠,٢٦٣، ٠,٤٤٦) على التوالي. كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات أعضاء هيئة التدريس في الانتباه إلى المشاعر ودرجاتهم في مهارة حل المشكلات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٠٩٦، ويمكن تفسير وجود علاقات ارتباطية موجبة (٠,٣٤٨، ٠,٣٥٥، ٠,٢٢٤) بين درجات أعضاء هيئة التدريس على بعد الانتباه إلى المشاعر ودرجاتهم في أبعاد الذكاء الاجتماعي وكذلك الدرجة الكلية إلى أن طبيعة العمل الجامعي الذي يتيح لكلا النوعين (ذكور - إناث) تحمل المسؤولية الكاملة في كل مجالات العمل الأكاديمي فضلاً عن ذلك لديهم القدرة على تنظيم ذواتهم وإدارتها بفعالية مما يؤدي إلى كثرة الخبرات الحياتية لديهم، فهم من خلال تعاملهم مع الآخرين يتوصلون إلى أكبر قدر ممكن من المعلومات ويتعاملون مع المواقف الصعبة مما يجعل لديهم إحساس بمشاعر الآخرين وثقة بالنفس والدافعية وللا إنجاز والمثابرة على أداء مهامهم بكفاءة وقدرة على اتخاذ القرار.

ويمكن تفسير وجود علاقات ارتباطية موجبة (٠,٢٦١، ٠,٢٤٥) بين درجات أعضاء هيئة التدريس على بعد وضوح المشاعر ودرجاتهم في مهارة حل المشكلات والدرجة الكلية إلى أن أعضاء هيئة التدريس تتمتع بوضوح المشاعر نتيجة كثرة الضغوط والخبرات الإنفعالية التي يتعرضون لها التي تكاد أن تكون بشكل يومي حيث يرى (Queirós, M. M., et al., 2005) إلى أن مهارات وضوح المشاعر تصبح أكثر أهمية وفاعلية تحت الضغوط التي يتعرض لها الفرد،

كما يشير إلى أن الأفراد الذين لديهم وضوح في التمييز بين الأمزجة بالضرورة يكون لديهم قدرة على إصلاح المزاج السلبي ومواجهة المواقف الإنفعالية، إذ أشار بأن وضوح المشاعر والقدرة على التمييز مهم في التعافي من الإجترازية السلبية والضغط التي يتعرض لها الفرد، لأنها تؤدي دوراً حاسماً في التأمّلات الجيدة.

ويمكن تفسير وجود علاقات ارتباطية موجبة (٠,١٣٠، ٠,٢٦٤، ٠,٠٠٣١٣، ١٤٥) بين درجات أعضاء هيئة التدريس على بعد تعديل المزاج ودرجاتهم في أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية إلي إن أعضاء هيئة التدريس تعد من الشرائح الواعية في المجتمع التي لها القدرة على مواجهة تأثير المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وما تتبعه من آثار على سلوك الفرد وطرق تفكيره والتي يمكن أيضاً أن تؤثر على العلاقات الإنسانية بين الأفراد وبالتالي يمكن أن تؤدي إلى ابتعاد الفرد عن المجتمع الذي يعيش فيه فضلاً عن ذلك إلى إنهم يملكون وعي ثقافي يزيد من قدرتهم على مواجهة المشكلات.

ويمكن تفسير وجود علاقات ارتباطية موجبة (٠,٢٤٧، ٠,٢٦٤، ٠,٠٠٤٤٦، ٢٦٣) بين الدرجة الكلية لأعضاء هيئة التدريس على مقياس ماوراء المزاج ودرجاتهم في أبعاد الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية إلي أن خبرة ماوراء المزاج تشير إلى وعي الشخص بمزاجه ومشاعره سواء كانت سلبية أو ايجابية وقدرته على تعديل الأمزجة السلبية من خلال تقييم المواقف الإنفعالية والمزاجية التي يتعرض لها ومن ثم تنظيمه، أما بالنسبة للذكاء الاجتماعي فهو يُمثل حسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، وذلك من خلال التوافق مع المواقف الاجتماعية، فهو بمثابة القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، والقدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين ومواجهتهم والتأثير فيهم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Seidita, v., Chella, A., 2017) حول علاقة الذكاء الوجداني بمكونات الذكاء الاجتماعي إلى وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني وكلاً من: المهارات الاجتماعية، ومواجهة الآخرين والحديث معهم، ومراقبة الذات في المواقف الاجتماعية المختلفة، والاتجاه الإيجابي نحو الآخرين، والتعاطف الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، والقلق الاجتماعي وكذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الوجداني سواء تم قياسه بمقياس التقرير الذاتي، أو مقياس الأداء.

كما أكد (Dumitrescu, A., et al., 2014) في دراستهم على أن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به ويعد الإنسان ميئاً دون علاقات اجتماعية فالتواصل يعنى الحياة.

أما دراسة (Fishman, A., 2006) فأكدت على أن المزاج السلبي له انعكاسات هامة على صحة الإنسان النفسية والجسدية كما إنه يؤثر على علاقات الشخص الاجتماعية وتكوين المهارات الاجتماعية، ولهذا فإن عدم تمتع الشخص بالخبرات الماوراء مزاجية المناسبة التي تساعد الفرد على مواجهة مثل هذه المواقف يجعله أكثر عرضه من غيره للمعاناة من الإضطرابات المزاجية والنفسية.

وبفحص أحجام التأثير المقابلة لقيم معاملات الارتباط في جدول (١٢) السابق نجد أن جميع أحجام التأثير تتراوح بين كبيرة ومتوسطة وصغيرة وهذا يعنى أن الارتباط لا يرجع إلى الصدفة أو أخطاء التجربة وأنه حقيقى وجوهري، ومن ثم توضح النتائج قوة العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياس ماوراء المزاج ومقياس الذكاء الاجتماعي.

من العرض السابق يتم رفض الفرض الصفري الخاص " بعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة" وقبول الفرض البديل وهو:

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة".

نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس كليات (عملية - نظرية) في أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التحصيلية المقابلة لكل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس. ويوضح جدول (١٣) الفرق في أبعاد ماوراء المزاج بين درجات أعضاء هيئة التدريس (كليات عملية - كليات نظرية).

جدول (١٣)

الفرق في أبعاد ماوراء المزاج بين درجات أعضاء هيئة التدريس كليات (عملية- نظرية).

أبعاد ماوراء المزاج	كليات عملية (١٢٦)		كليات نظرية (٨٩)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الانتباه إلى المشاعر	٣٥,٦٠	٢,٤٩	٣٤,٨٩	٢,٦٨	١,٩٧٧	٠,٠٥
وضوح المشاعر	٣٥,٣٩	٢,٥٩	٣٤,٧٥	٢,٢٠	١,٩٠٣	٠,٠٥
تعديل المزاج	٣٥,٣٥	٢,٤٥	٣٤,٧٢	٢,١١	١,٩٠٠	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٣) السابق وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (كليات عملية- كليات نظرية) في مقياس ماوراء المزاج (الانتباه إلى المشاعر ، وضوح المشاعر ، تعديل المزاج) حيث تتجه تلك الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات العملية، حيث كان مستوى دلالة تلك الفروق للأبعاد الثلاثة ٠,٠٥، ويمكن تفسير ذلك بأن ماوراء المزاج تجعل الشخص يسعى لتقييم وتنظيم الأفكار والمشاعر التي تقف وراء حالاته وإخفاقاته المزاجية التي تضعه في مواقف معقدة وتسبب له أحداث ضاغطة ولذلك يتطلب من الفرد إتخاذ موقف حاسم لمواجهةها والتخلص منها لهذا فإن تقييم وتنظيم المزاج يؤهلان الشخص إلى الإنتباه لأفكاره ومشاعره ومن ثم تعديل الأفكار السلبية التي تتسبب في الأمزجة والحالات السلبية، ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس ترى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العملية تتعامل مع اعداد قليلة من الطلاب مما يجعلهم قادرين الإنتباه ووضوح مشاعرهم وكذلك تعديل مزاجهم بعكس أعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية الذين يتعاملون مع اعداد كبيرة من الطلاب مما تجعلهم غير قادرين على الإنتباه ووضوح المشاعر وكذلك تعديل مزاجهم.

ويؤكد (Extremere, N., et al., (2009 إلى وجود علاقة موجبة بين سمة ماوراء

المزاج والرضا عن الحياة، ومن هنا تتجسد أهمية خبرة ماوراء المزاج في فهم وتشخيص الكثير من الظواهر النفسية وخاصة عند الطلاب في الكليات العملية.

جدول (١٤)

الفرق في أبعاد الذكاء الاجتماعي بين درجات أعضاء هيئة التدريس كليات (عملية- نظرية).

أبعاد الذكاء الاجتماعي	كليات عملية (١٢٦)		كليات نظرية (٨٩)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
المهارات الاجتماعية	٤٥,٧٥	٢,٣٥	٤٥,٢٣	٢,٢٣	١,٦٢٥	غير دال
الوعي الاجتماعي	٤٤,٢٨	٣,٠٤	٤٢,٧٤	٢,٥٢	٣,٩١٩	٠,٠١
مهاره حل المشكلات	٤٤,٢٥	٢,٣٥	٤٢,٧٢	٢,٤١	٢,٩٣٢	٠,٠١

ويتضح من جدول (١٤) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (كليات عملية- كليات نظرية) في مقياس الذكاء الاجتماعي (المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، مهارة حل المشكلات) حيث تتجه تلك الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات العملية، حيث كان مستوى دلالة تلك الفروق للابعاد الثلاثة ٠,٠٥،، ويمكن تفسير ذلك بأن الذكاء الاجتماعي هو أحد مكونات الذكاء- كما ذكر ثورنديك- وهو يتعلق بالتفكير في الناس وعلاقاتهم كما أن حل المشكلة من المكونات ذات الأهمية في الذكاء، كما أن ذوى القدرة العقلية العالية لديهم قدرة أكبر على تنظيم المعلومات واستخدام استراتيجيات أفضل للحل كذلك فإن قدرتهم على التصور الذهني وتوقع الصورة النهائية للحل أكثر، فمن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة التدريس ترى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العملية يشعرون بمكانتهم الاجتماعية وتفوقهم وتقديرهم لذواتهم مما يجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم ومن ثم محاولة التركيز في حل المشكلات، فالشخص العملى لديه مهارة معرفية تتبع التنظيم المعرفى العلفى فى الشخصية وهذا ينطبق على حل المشكلات مما يجعل العلاقة بينهما أمراً منطقياً ومتوقعا وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه دراسة أنور جلال أنور (٢٠١٣) والتي أكدت على أن الطلاب فى الأقسام علمية يتفوقون على الطلاب فى الأقسام النظرية فى مهارة حل المشكلات وكذلك الوعي الاجتماعي، بينما لا يختلف الطلاب سواء فى الأقسام العلمية والأقسام الأدبية فى المهارات الاجتماعية.

من العرض السابق يتم رفض الفرض الصفري الخاص " بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس كليات (عملية- نظرية) في أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي " وقبول الفرض البديل وهو:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس كليات (عملية - نظرية) في أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي".

نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) في أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التحصيلية المقابلة لكل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس. ويوضح جدول (١٥) الفرق في أبعاد ماوراء المزاج بين درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث). جدول (١٥)

الفرق في أبعاد ماوراء المزاج بين درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث).

أبعاد ماوراء المزاج	ذكور (١٣٣)		إناث (٨٢)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الانتباه إلى المشاعر	٣٥,٥٢	٢,٤٧	٣٤,٩٦	٢,٧٤	١,٥٥٣	غير دال
وضوح المشاعر	٣٥,٢٠	٢,٧٠	٣٥,٠١	٢,٠١	٠,٥٥٢	غير دال
تعديل المزاج	٣٥,١١	٢,٦٢	٣٥,١١	٢,٣٣	١,٤٨٧	غير دال

ويتضح من جدول (١٥) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) في مقياس ماوراء المزاج (الانتباه إلى المشاعر ، وضوح المشاعر، تعديل المزاج)، ويمكن تفسير ذلك بأن مستوى ماوراء المزاج عند أعضاء هيئة التدريس تتوقف على طبيعة المرحلة العمرية للعينة وقدرتها على التعلم وتطوير مهارتها في التعامل مع الأمزجة السلبية والضغط الإنفعالية وذلك بفعل الخبرة الحياتية التي تأتي من خلال التفاعل مع المواقف الحياتية اليومية وما يرافقها من حوادث وأزمات حيث يؤدي هذا التفاعل إلى زيادة قدرتها على إدراك الواقع والتكيف مع مواقف الحياة الإنفعالية والمزاجية، كما يمكن أن يعود تمتع عينة البحث بخبرة ماوراء المزاج نتيجة كثرة الضغوط والخبرات الإنفعالية التي يتعرضون لها التي تكاد أن تكون بشكل يومي، ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة التدريس تلاحظ أن زملاءها

من الجنسين لا يختلفون في مواجهة المواقف الحياتية والطريقة التكيف معها وهذه النتيجة تختلف مع دراسة Martens,L,P.,(2005) التي تؤكد أن هناك فروق بين (الذكور - الإناث) في ماوراء المزاج ، حيث كانت النتيجة في صالح الذكور.

جدول (١٦)

الفرق في أبعاد الذكاء الاجتماعي بين درجات أعضاء هيئة التدريس كليات (ذكور-إناث).

أبعاد الذكاء الاجتماعي	ذكور (١٣٣)		إناث (٨٢)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
المهارات الاجتماعية	٤٥,٦٩	٢,٣٤	٤٥,٢٩	٢,٢٤	١,٢٣١	غير دال
الوعي الاجتماعي	٤٤,٢٤	٣,٠٢	٤٢,٦٨	٢,٥٣	٣,٨٩٧	٠,٠١
مهارات حل المشكلات	٤٤,٢١	٢,٢٩	٤٢,٥٦	٢,٤٢	٢,٤٩٦	٠,٠١

ويتضح من جدول (١٦) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) في مقياس الذكاء الاجتماعي (المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي، مهارات حل المشكلات) حيث تتجه تلك الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور، حيث كان مستوى دلالة تلك الفروق للابعاد الثلاثة ٠,٠١. ويمكن التفسير ذلك بأن تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها يعتبر من العوامل العامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لدية، فكل مجتمع يضع للفرد مجموعة من الأدوار التي يقوم بها خلال مراحل حياته، وبالتالي نرى أن الذكور أكثر من الإناث في الأدوار الاجتماعية، الأمر الذي يجعل البعض يتمسك بما يعتقد أنه يتفق وفكرته عن نفسه، فالذكور تمارس الإنمات السلوكية التي تشير إلى أنه فرد لديه الإهتمام والفهم والمشاركة وهي مكونات المسؤولية الاجتماعية ولدية أيضاً التأثير في سلوك الجماعة ليس تأثيراً عشوائياً بل تأثيراً موجه وواعي ويدرك تماماً مصلحة الجماعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هانى جلال أحمد (٢٠١٦) والتي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور ، بينما تختلف مع دراسة Rahim,M., et al.,(2015) والتي تؤكد على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الاجتماعي.

من العرض السابق يتم رفض الفرض الصفري الخاص " بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور-إناث) في أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي "وقبول الفرض البديل وهو:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور-إناث) في أبعاد ماوراء المزاج وأبعاد الذكاء الاجتماعي لصالح الذكور".

نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على:

"يوجد تأثير دال احصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور - إناث) ونوع التخصص (علمية - نظرية) على ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة".

تم معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام أسلوب التحليل التباين ثنائي الاتجاه ذي التصميم العاملي (2×2) (Factorial Analysis of Variance (2X2) للمتوسطات غير الموزونة (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠١٠). وكذلك مربع إيتا (2) (رشدي فام منصور، ١٩٩٧) للتعرف على حجم تأثيرات كل من نوع الطلاب (ذكور - إناث)، التخصص (كلية علمية - كلية نظرية). والتفاعل بينهما على أبعاد ماوراء المزاج (الانتباه إلى المشاعر ، وضوح المشاعر ، تعديل المزاج)، وأبعاد الذكاء الاجتماعي (المهارات الاجتماعية ، الوعي الاجتماعي ، مهارة حل المشكلات).

"وتدل قيمة (2) والتي تعرف بحجم التأثير على النسبة من التباين الكلي للمتغير التابع التي ترجع إلي تأثير المتغير المستقل. وقيمة (2) التي تفسر حوالي ٠،٠١ من التباين الكلي للمتغير التابع تكون صغيرة، وتكون قيمة (2) التي تفسر حوالي ٠،٠٦ من التباين الكلي للمتغير التابع تكون متوسطة، وتكون قيمة (2) التي تفسر حوالي ٠،١٥ من التباين الكلي للمتغير التابع تكون كبيرة" (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠١٠: ص ٤٣٨-٤٤٣).

جدول (١٧)

نتائج تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢X٢) للمتوسطات غير الموزونة لدراسة تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على ماوراء المزاج لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة	2 /	حجم التأثير
النوع (ذكور- إناث)	١٠,٥٥٥	١	١٠,٥٥٥	٠,٨٩٢	غير دالة	٠,٠٠١	صغير
التخصص (علمي- ادبي)	٣٩,٥٠٧	١	٣٩,٥٠٧	٣,٣٣٩**	دالة	٠,٠٢٣	صغير
تفاعل النوع X التخصص	١٧٣,٨٢٦	١	١٧٣,٨٢٦	١٤,٦٩٣*	دالة	٠,١١٥	كبير
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٤٩٦,٢٦٤	٢١١	١١,٨٣١				

** دالة عند المستوى ٠,٠٥

* دالة عند المستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٧)

يوجد تأثير للتفاعل بين النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - نظري) على ماوراء المزاج، حيث بلغت قيمة "ف" (١٤,٦٩٣) للتفاعل الثنائي وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كما أن قيمة (ف) للنوع بلغت (٠,٨٩٢) وهي قيمة غير دالة، بينما قيمة (ف) للتخصص بلغت (٣,٣٣٩) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، أما قيمة (ف) للتفاعل بين النوع والتخصص فقد بلغت (١٤,٦٩٣) وتلك القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن التخصص وحده كان له تأثيره على ماوراء المزاج وهذا يتفق مع نتائج الفرض الخاص بالفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العملية والكليات النظرية، حيث اتجهت الفروق لصالح الكليات العملية، أما تأثير النوع على ماوراء المزاج فقد دلت القيم عن عدم وجود تأثير للنوع على ماوراء المزاج وهذا يتفق مع فرض الفروق أيضاً، ولكن عندما درس التفاعل بين النوع والتخصص وجد أن هناك تأثير دال على ماوراء المزاج لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تفسير النتائج كالتالي أن المزاج يؤثر في عملية الإدراك واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، وتناول المعلومات إذ تقود الفرد إلى عمليات أكثر مرونة أو ما يطلق عليها العملية المرنة Heuristic Process التي تعرف على أنها انحراف عن المؤلف وهو أسلوب اقتصادي يلجأ إليه الفرد أثناء معالجة المعلومات، وهذا لا يختلف باختلاف النوع أي أن الذكور مثل الإناث، فكلاهما تعثر به الحالة المزاجية والتي تعتبر حالة وقتية أو عابرة للفرد والتي لا تمثل بالضرورة الميل أو النزعة الدائمة ويتعرض لها جميع الأفراد على حد سواء فقد يكون الفرد في نوبة

غضب وقتية دون أن يكون هناك بالضرورة استمرارية الميل للغضب ، وهذا يختلف مع دراسة Martens,L,P.,(2005) والتي تؤكد على هناك اختلاف بين الذكور والاناث في ما وراء المزاج، فالأسلوب المزاجي الذي يمتلكه يؤثر في أساليبنا الحياتية كافة وحياتنا العاطفية وطبيعة عملنا وقراراتنا ويعد الأساس في أسلوب التواصل الذي ننتهجه مع الآخرين، فالسلوك يتأثر بالأسلوب المزاجي أكثر من تأثره بالنوع وأية سمة أو بعد نفسي آخر.

والدراسات والبحوث في هذا الشأن لم تشر إلى وجود تأثير لتفاعل نوع أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) والتخصص (كليات علمية - كليات نظرية) على ما وراء المزاج - على حد علم الباحثة- ولكن أشارت إلى وجود تأثير للنوع (ذكور - إناث) كما في دراسة Martens,L,P.,(2005).

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين ذي التصميم العامل (٢X٢) للمتوسطات غير الموزونة لدراسة تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة	2 /	حجم التأثير
النوع (ذكور- إناث)	١٣٥,٣٨٠	١	١٣٥,٣٨٠	*٩,٩١٤	دالة	٠,٠٢٩	صغير
التخصص (علمي- ادبي)	١٣١,١٦٤	١	١٣١,١٦٤	*٩,٦٠٦	دالة	٠,٠٣٤	صغير
تفاعل النوع X التخصص	٢٣٧,٢٠١	١	٢٣٧,٢٠١	*١٧,٣٧١	دالة	٠,٠٣١	صغير
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٨٨١,١٨٨	٢١١	١٣,٦٥٥				

* دالة عند المستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٨)

يوجد تأثير للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- نظري) على الذكاء الاجتماعي، حيث بلغت قيمة "ف" (١٧,٣٧١) للتفاعل الثنائي وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كما أن قيمة "ف" للنوع بلغت (٩,٩١٤) وهي قيمة دالة، بينما قيمة "ف" للتخصص بلغت (٩,٦٠٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، أما قيمة "ف" للتفاعل بين النوع والتخصص فقد بلغت (١٧,٣٧١) وتلك القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن التخصص وحده وكذا تأثير النوع وحده كان له تأثيره على الذكاء الاجتماعي وهذا يتفق مع نتائج الفرض الخاص بالفروق بين أعضاء هيئة التدريس (ذكور- إناث)، حيث اتجهت الفروق لصالح

الذكور وكذلك الفروق بين أعضاء هيئة التدريس (كليات عملية - كليات نظرية) حيث اتجهت لفروق لصالح الكليات العملية، ولكن عندما درس التفاعل بين النوع والتخصص وجد أن هناك تأثير دال على الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تفسير النتائج كالتالى بأن الذكاء الاجتماعي عبارة عن قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين، والتعامل والتعاون معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تمكنه من النجاح فى التفاعل معهم فى كل زمان ومكان، ولهذا فالذكاء الاجتماعي يكسب الفرد قدرة فائقة على التواصل والتفهم والتفاهم والتعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية بالغة، ففهم الناس بكل مايعنيه هذا الفهم من تفرعات أى فهم أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وطبعهم ودوافعهم والتصرف السليم فى المواقف الاجتماعية بناءً على هذا الفهم، فكل هذا يختلف باختلاف النوع أو حتى التخصص فليس الجميع لديهم القدرة على التعامل فى المواقف الجديدة التى تنطوى على علاقات متبادلة مع أعضاء الجماعة، وهذا يتفق مع دراسة هانى جلال أحمد (٢٠١٦)، ودراسة أنور جلال أنور (٢٠١٣) والدراسات والبحوث فى هذا الشأن لم تشر إلى وجود تأثير لتفاعل نوع أعضاء هيئة التدريس (ذكور - إناث) والتخصص (كليات علمية - كليات نظرية) على الذكاء الاجتماعي - على حد علم الباحثة- ولكن أشارت إلى وجود تأثير للنوع (ذكور - إناث) كما فى دراسة هانى جلال أحمد (٢٠١٦)، والتخصص (كليات علمية - كليات نظرية) كما فى دراسة أنور جلال أنور (٢٠١٣).

من العرض السابق يتم رفض الفرض الصفري الخاص " بعدم وجود تأثير دال احصائياً للتفاعل الثنائى بين النوع (ذكور - إناث) ونوع التخصص (علمية - نظرية) على ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة "وقبول الفرض البديل وهو:

"يوجد تأثير دال احصائياً للتفاعل الثنائى بين النوع (ذكور - إناث) ونوع التخصص (علمية - نظرية) على ماوراء المزاج والذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ".

نتيجة الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس على:

"لا يمكن التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمعلومية درجاتهم في ماوراء المزاج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء تحليل تباين الانحدار البسيط لانحدار ماوراء المزاج على الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

جدول (١٩)

نتائج تحليل لانحدار ماوراء المزاج على الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

مصدر التباين	مجموع التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	"ف"
الانحدار	٧٨,١٩١	١	٧٨,١٩١	٤,٧٥٨**
البواقي	٣٥٠٠,٣٦٧	٢١٣	١٦,٤٣٤	
الكل	٣٥٧٨,٥٥٨	٢١٤		

**دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" قد بلغت (٤,٧٥٨) وتعد تلك القيمة دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ مما يدل على وجود تأثير دال احصائياً لماوراء المزاج على الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

جدول (٢٠)

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير ماوراء المزاج على الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

مصدر الانحدار	قيمة B	الخطأ المعياري	معامل B	قيمة "ت"
الثابت	٧٧,٤٢٥	٥,٣٩٩		١٤,٣٤١*
ماوراء المزاج	٠,١٦٧	٠,٠٧٧	٠,١٤٨	٢,١٨١**

*دالة عند مستوى ٠,٠١

**دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويوضح الجدول (٢٠) أن قيم معامل الانحدار الجزئي لماوراء المزاج دال احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، وبالتالي يمكن القول بأن:

الذكاء الاجتماعي = ٧٧,٤٢٥ + (٠,١٦٧) ماوراء المزاج.

أي أنه كلما ارتفعت درجة ماوراء المزاج ارتفعت درجة الذكاء الاجتماعي.

ويمكن تفسير نتائج إسهام ماوراء المزاج بنسبة في الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك لأن الذكاء الاجتماعي يُمثل حسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية،

وذلك من خلال التوافق مع المواقف الاجتماعية، فهو بمثابة القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، والقدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين ومواجهتهم والتأثير فيهم، فالأفراد يمتلكون مزيج من القدرات التي تمكنه من فهم الآخرين والنجاح في بناء علاقات ناجحة مع الآخرين.

"وهنا تظهر أهمية الذكاء الاجتماعي بالنسبة لجميع الأشخاص الذين يحتلون مواقع اجتماعية قيادية عموماً، ولهذا يمكن تطويره بالنسبة لأساتذة الجامعات باعتبارهم حجر الزاوية في عمليات الإصلاح والتقدم والتطور وأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ضرورة فكرية لاختاد القرارات فيما يتعلق بالمنهج والطلبة، فتقارب أساليبهم المزاجية يساعد على إقامة علاقات إيجابية في بيئة العمل وخاصة الجامعة، إذ أن الجامعة هي الوحدة التنظيمية الأساسية في المجتمع إذ أنها تقوم بنشر المعرفة وتنميتها وتطبيقها ويتمثل ذلك في التدريس والتدريب والبحث العلمي وخدمة المجتمع" (فادية أحمد إبراهيم، ٢٠١١: ١٤٥).

فالذكاء الاجتماعي من العوامل الهامة في الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وعندما يتمتع الفرد بالذكاء الاجتماعي هذا يعنى انه يمتلك القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من ناحية واستقطابهم للتعامل معهم من ناحية أخرى (صبرى إبراهيم عطية، ٢٠١٤).

وفى حدود علم الباحثة الحالية لا توجد دراسة عربية أو أجنبية تستخدم ماوراء المزاج فى التنبؤ بالذكاء الاجتماعي.

ومن العرض السابق يتم رفض الفرض الصفري الخاص "بعدم التنبؤ بذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمعلومية درجاتهم في ماوراء المزاج". وقبول الفرض البديل وهو:

"يمكن التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمعلومية درجاتهم في ماوراء المزاج".

التوصيات والبحوث المقترحة:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يلى:

(أ) التوصيات المقترحة:

- ١- توظيف وتفعيل مكونات ماوراء المزاج فى ورش عمل لدى أعضاء هيئة التدريس لما لها من مردود ايجابى على جوانب متعددة لديهم.
- ٢- تضمين برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس أنشطة قائمة على الذكاء الاجتماعى.
- ٣- عمل دورات تدريبية لتوجيه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن أهمية ماوراء المزاج لديهم.
- ٤- زيادة تكاليفات معاونى أعضاء هيئة التدريس بأنشطة وبحوث تنمى لديهم الذكاء الاجتماعى لما لها من مردود إيجابى فى حياتهم المستقبلية.

(ب) دراسات وبحوث مقترحة:

- ١- دراسة فاعلية برامج قائمة على استخدام مكونات ماوراء المزاج فى تنمية الذكاء الاجتماعى لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ٢- الكشف عن فاعلية بعض الاستراتيجيات القائمة على مكونات الذكاء الاجتماعى لتنمية ماوراء المزاج لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ٣- دراسة فعالية التدريب القائم على التسريع المعرفى لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية الذكاء الاجتماعى لديهم.
- ٤- القيام بالعديد من الدراسات التى تنمى الابداع لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعاونيهم لما لها من مردود ايجابى على الذكاء الاجتماعى لديهم.
- ٥- دراسة العلاقة بين ماوراء المزاج وبعض الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعاونيهم.

المراجع:

- أحمد الزغبى (٢٠١١): العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ٧(٤)، ٤١٩-٤٣١.
- أنور جلال أنور (٢٠١٣). *دراسة علاقة المشاركة فى الأنشطة الطلابية بكل من تقدير الذات والذكاء الاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- تونى بوازن "ت" فاطمة محمد على (٢٠٠٩): *قوة الذكاء الاجتماعي عشرة طرق لتحقيق أقصى استفادة من عبقرتك الاجتماعية*، سلطنة عمان، الاداري.
- تونى بوازن (٢٠٠٧)، *قوة الذكاء الاجتماعي*، السعودية، مكتبة جرير، ط ٣.
- خالد شخير المطيرى (٢٠١٠). *الذكاء الاجتماعي*، الكويت، دار المسيلة للنشر.
- خليل محمد عسقول (٢٠٠٩): *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- رشدى فام منصور (١٩٩٧). *حجم التأثير: الوجهة المكمل للدلالة الإحصائية*، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٧(١٦)، ص ٥٧-٧٥.
- زهرة ماهود مسلم (٢٠١٣). *اتخاذ القرار الأكاديمي و علاقته ببعض الأساليب المزاجية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة*، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ع(١٠٢).
- سعد محمد سعد (٢٠١٢): *خبرة ماوراء المزاج (السمة - الحالة) وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، المملكة العربية السعودية
- صبرى إبراهيم عطية (٢٠١٤). *علاقة الذكاء الاجتماعي بالمسيرة والمغايرة لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، مجلة اسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*.
- صفاء طارق، نورجان عادل (٢٠١٤). *قوة الذكاء الاجتماعي فى تفعيل المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية*، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠١٠). *الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية: البارامترية واللابارامترية*، ط ٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عبير عبد الرحمن ياسين (٢٠٠٩). الذكاء الاجتماعي وفن التعامل مع الشخصيات الصعبة "دراسة سيكولوجية"، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- على رمضان فاضل (٢٠١١). الذكاء الاجتماعية كيف تنمية وتنشئة علاقات الاجتماعية ناجحة، القاهرة، مكتبة النافذة.
- فادية أحمد إبراهيم (٢٠١١). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠١٠). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- كارل ألبريخت (٢٠٠٨م). الذكاء الاجتماعي - علم النجاح الجديد، السعودية، مكتبة جرير، ط ١.
- محمد اسماعيل (٢٠٠٣). قياس الذكاء الاجتماعي، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- محمد غازي الدسوقي (٢٠٠٨). الذكاء الاجتماعي لمشرفي الأنشطة التربوية: قدرة فائقة في النجاح المهني، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.
- مروة محروس أحمد (٢٠١٦). القصة الحركية والألعاب الصغيرة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال "برنامج مقترح"، الاسكندرية، دار المعرفة.
- مزارة عيسى ، ونوقي عبد القادر (٢٠١٥). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقيادة الإدارية، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع ، الجزائر.
- هاني جلال هاني (٢٠١٦). استخدام بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات المشاركة الالكترونية والذكاء الاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.

Salovey,;mp.,Mayer,j.,Goldman,S.,Turvey,C.&Palfai,T.(1995): *Emotional Attention ,Clarity and Repair: Exploring Emotional psk Intelligence Using the Trait Meta Mood scale"* from : pennebake ,J.W Emotion Disclosure and Health.Washington,D.c:ABA"125- 154.

Shieh,Bi-ling(1994):*Affective information and affect-cognition interaction: Mood and emition*, ProQuest Dissertations Publishing.

Silvera,D., Martinussen,M.,&Dahl,T.,(2001). The Tromso social intelligence scale, aself-reported measure of social intelligence,*Scandinavian Journal of Psychology*,42(4), 303-319.

- Meijsn, N, Cillessen, A, Scholte, R, Segers, E, Spijkerman, R (2010). Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity, *Journal of Youth & Adolescent*, 39(5), 12-20.
- Aksöz, I., Bugay, A., Erdur-Baker, Ö., (2010). Turkish adaptation of the trait meta-mood scale, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2642–2646.
- Bayani, A. A. (2009). Psychometric data for a Farsi translation of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 105 (1), 198-204.
- Extremiera, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121.
- Fernández-Berrocal, P., Extremiera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fitness, J., & Curtis, M. (2005). Emotional intelligence and the Trait Meta-Mood Scale: Relationships with empathy, attributional complexity, self-control, and responses to interpersonal conflict. *E-Journal of Applied Psychology: Social Section*, 1 (1), 50-62. Retrieved August 26, 2009, from <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/viewFile/6/15>.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremiera, N., Carral, J. M., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (1), 199-216.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Bates, T., & Stough, C. (2003). Examining the structure of the Trait Meta-Mood Scale. *Australian Journal of Psychology*, 55, 154-159.
- Thompson, B. L., Waltz, J., Croyle, K., & Pepper, A. C. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1786-1795.
- Rey, L., Extremiera, N., Durán, A., (2012). Core self-evaluations, meta-mood experience, and happiness: Tests of direct and moderating effects, *Personality and Individual Differences*, 53, 207–212.

- Extremiera, N., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509–517.
- Tolegenova,A., Kustubayeva,A. , Matthews,G.,(2014). Trait Meta-Mood, gender and EEG response during emotion-regulation, *Personality and Individual Differences*, 65, 75–80.
- Extremiera, N., & Fernaández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale, *Personality and Individual Differences*, 39, 937–948.
- FISHMAN,D,A.,(2006). *How Meta-Mood Factors and mood INTENSITY RELATE TO EATING-DISORDER SYMPTOMS IN A CLINICAL ADULT FEMALE POPULATION*, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology in Clinical Psychology Alliant International University California School of Professional Psychology.
- Woodard,S,A.,(2008). *PREGNANCY AND THE META-MOOD EXPERIENCE: DIFFERENCES ON THE TRAIT META-MOOD SCALE IN PREGNANT AND DEPRESSED WOMEN*, A Dissertation Presented to the Faculty of PGSP-Stanford Psy.D. Consortium Palo Alto University Palo Alto, California In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Psychology.
- Martens,L,P.,(2005). *Using Interpersonal Scripts and Meta-Mood to Understand the Impact of Anger on Personal Relationships and Health*, A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba in partial fulfillment of the requirement of the degree.
- Dumitrescu,A., Badiță,D., Dogaru,C., Toma,C., Duță,C.,(2014). The Association of Social Desirability and Social Intelligence with Smoking among Undergraduates, *Social and Behavioral Sciences*, 159 ,552 – 556.
- Seidita,v., Chella,A.,(2017). Representing social intelligence: An agent-based modeling application, *Biologically Inspired Cognitive Architectures*, 22, 35–43.

- Wiltshire,T., Warta,S., Barber,D., Fiore,S.,(2017). Enabling robotic social intelligence by engineering human social-cognitive mechanisms, *Cognitive Systems Research*, 43, 190–207.
- Loflin,D., Barry,C.,(2016). ‘You can't sit with us:’ Gender and the differential roles of social intelligence and peer status in adolescent relational aggression, *Personality and Individual Differences*, 91, 22–26.
- Rahim,M., Civelek,I., Liang,F.,(2015). A model of department chairs' social intelligence and faculty members' turnover intention, *Intelligence*, 53, 65–71.
- Maltese,A., Alesi,M., Alù,A.,(2012). Self-esteem, defensive strategies and social intelligence in the adolescence, *Social and Behavioral Sciences*, 69, 2054 – 2060.
- Pinto,J., Faria,L., Taveira,M.,(2014). Social Intelligence in Portuguese Students: Differences According to the School Grade, *Social and Behavioral Sciences*, 116, 56 – 62.
- Petrides,K., Mason,M., Sevdalis,N.,(2011). Preliminary validation of the construct of trait social intelligence, *Personality and Individual Differences*, 50 874–877.
- Weis,S., Martin,H.,(2007). Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity,*Personality and Individual Differences*,42,3-14.

أولاً: مقياس ماوراء المزاج

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	اشعر بالوحدة حتى عندما أكون وسط مجموعة من الناس .			
٢	أثور على الآخرين تم اشعر بالذنب .			
٣	لا أتحمل مضايقات أصدقائي بمرح .			
٤	حالتني المزاجية تتغير دون سبب واضح .			
٥	اشعر بالتعاسة والسعادة في آن واحد .			
٦	اشعر بالتحسن عند تكرار المحاولة .			
٧	أقوم بعمل أشياء لإشعاري بالسعادة .			
٨	لا اشعر بالارتياح مع الأشخاص الذين لا اعرفهم .			
٩	اشعر بالانزعاج عندما أكون مع الآخرين .			
١٠	أحب أن أخالط كثير من الناس .			
١١	لا احترم الآخرين عندما اغضب .			
١٢	انزعج عندما لا أجد ما أريد .			
١٣	التفكير في كيفية حل المشكلات يزعجني كثيراً .			
١٤	اشعر بالجنون عندما انتقد بشكل معتدل .			
١٥	أحب أن أخالط كثير من الناس .			
١٦	أنتفاعل بقوة (بصرخات ، كلام بصوت عالي) عند الفشل وخيبة الأمل .			
١٧	اشعر بالغضب عند مشاركة الآخرين .			
١٨	اشعر بالخوف عند الدخول في الأماكن الجديدة .			
١٩	اشعر بالإحباط عندما أ فشل في عمل ما .			
٢٠	اشعر بتقلب المزاج عند تصحيح السلوكيات الخاطئة .			
٢١	ابحث عن الأشياء المثيرة .			
٢٢	اشعر بعم الارتياح عندما يكون شخص غريب في المنزل .			
٢٣	ابقي وحيداً بعيداً لا أتحدث مع الآخرين في الجامعة .			

ماوراء المزاج لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالذكاء الاجتماعي.

م	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
٢٤	أكون في بعض الأيام متقلب المزاج ا غريب الأطوار .			
٢٥	انزعج عند تغير خطتي .			
٢٦	اشعر إنني مندفع في قراراتتي .			
٢٧	اشعر بالإحباط الشديد عند الانتهاء من المشاريع .			
٢٨	استطيع تهدئة نفسي في أسرع وقت ممكن .			
٢٩	اشعر بالتحسن عندما افهم سبب حزني .			
٣٠	اشعر بالقلق والعصبية في المواقف الجديدة .			

ثانياً: مقياس الذكاء الاجتماعي

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	احب العمل الاجتماعي وشارك في الأعمال الاجتماعية الخيرية.			
٢	تظهر قدراتي في المواقف الاجتماعية المختلفة.			
٣	استغرق وقتاً طويلاً في الانسجام مع الآخرين.			
٤	أقبل على الأشخاص للمرة الأولى والدخول معهم في حوارات.			
٥	تواجهني صعوبات في إيجاد موضوعات للمحادثة مع الآخرين.			
٦	أقبل مناقشة الآخرين لأخطائي واعترف بها.			
٧	يمكنني قيادة فريق والعمل الجماعي في مشروع ما.			
٨	أحب سماع رأي الآخرين مهما كان مخالفاً لرأيي.			
٩	اقوم بتفسير المواقف والأحداث بصورة يقبلها الآخرون.			
١٠	يلجأ زملائي للمشورة واخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات.			
١١	يمكنني مناقشة أفكار مع أفراد أسرتي وإقناعهم بوجهة نظري.			
١٢	ابذل قصاري جهد لمساعدة الآخرين.			
١٣	ينتابني الدهشة من ردود فعل الآخرين على ما افعله.			
١٤	أقوم بإيذاء الآخرين بدون إدراك ذلك.			
١٥	يغضب مني الآخرون عندما أقول ما أفكر فيه تجاههم.			
١٦	اتحكم في انفعالاتي حتى لا اخسر زملائي.			
١٧	اصاب ببالدهشة من الأشياء التي يقومون بها الآخرون.			
١٨	استطيع معرفة أسباب غضب الآخرين مني.			
١٩	اشعر بانفعالات الآخرين تجاه أفعالي.			
٢٠	استطيع تغيير وجهة نظر الآخرين نحو موضوع ما.			
٢١	استطيع تحديد الأسباب التي يتغير فيها مزاجي.			
٢٢	أناقش زملائي في تصرفاتي.			
٢٣	استطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين			
٢٤	انتبه لكل أفعالي أثناء مناقشاتي وحواراتي مع الآخرين.			

م	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
٢٥	التزم الصمت عندما لا أجد احد يفهم ما اريد.			
٢٦	عندما تواجهني مشكلة ما، أضع أكثر من بديل للحل.			
٢٧	استطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديدا دقيقا.			
٢٨	عندما تواجهني مشكلة أضع خطة عمل والتزم بها.			
٢٩	أتعامل بمرونة مع المشكلات التي اواجهها.			
٣٠	استخدم مهاراتي المعرفية والاجتماعية في حل ما يواجهني من مشكلات.			
٣١	أقوم بتحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصر حتى اتخذ قراري.			
٣٢	تتولد لدي أفكار تساعدني في وضع حلول لما يواجهني من مشكلات.			
٣٣	استخدم ما يطرأ على الموقف المشكل من تغيرات لصالح.			
٣٤	امتلك القدرة على الاستدلال والاستنباط لبناء أحكامي وتوقعاتي حول المشكلة.			
٣٥	أقوم ببناء علاقات بين عناصر المشكلة للتغلب علىها.			
٣٦	أقارن نتائج المشكلة مع ما كنت أتوقع حدوثه.			
٣٧	أعطي الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة.			
٣٨	عندما أواجه مشكلة ما استحضر إلى ذهني المشكلات السابقة المشابهة لها.			
٣٩	أفكر في إيجاد طرق ووسائل فعالة لحل المشكلة التي تواجهني.			

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية

إعداد

الدكتور عماد بن فاروق محمد العمارنة الدكتور محادل بن محمد الله القحطاني

أستاذ مساعد

أستاذ مشارك

جامعة جدة - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة

القراءة مهارة لغوية يبرز دورها في الاتصال اللغوي، فهي من أهم المهارات التعليمية التي يتعلمها الطلاب في المدرسة؛ لأنها وسيلة من وسائل التفاهم والاتصال اللغوي والتعليمي لجميع المواد الدراسية التي يتعلمها الطلاب ويشير كثير من المتخصصين إلى أهمية القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية؛ لأنها تنمي مهارات النطق عند الطالب.

وهدفنا الدراسة الى تعرف مهارات القراءة الجهرية والصامتة المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الاولى، وبيان الكيفية التي تتوزع فيها مهارات القراءة الجهرية والصامتة ومعرفة الجانب النوعي لطبيعة المهارات في كتب لغتي بين صفوف المرحلة الابتدائية الاولى. ولتحقيق ذلك تم تحليل كتب لغتي لتعرف المهارات المتصلة بالقراءة الجهرية والصامتة ومعرفة الكيفية التي توزعت بها من الناحية الكمية والنوعية. وأسفرت الدراسة إلى أن كتب لغتي اهتمت بعدد المهارات ونوعها وأفادت من مداخل تعليم اللغة العربية خاصة المدخل البنائي، لكنها لم تراعى التوازن والشمول في تضمين مهارات القراءة في الكتب السابقة.

المقدمة

تعد الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ذات أهمية كبرى في الحياة التعليمية للطلاب، إذ تهتم هذه المرحلة بتمكين الطلاب من المهارات اللغوية بشقيها الصوتي والكتابي؛ حتى يستطيع أن يتحصلوا على المعارف المختلفة التي تلزمهم في جميع مراحلهم الدراسية، ولا شك أن ذلك تقع مسؤوليته على معلمي اللغة العربية في هذه المرحلة بشكل عام، وعلى معلمي الصفوف الأولية بشكل خاص.

والقراءة مهارة لغوية يبرز دورها في الاتصال اللغوي، وخير وسيلة لتزويد الفرد بما يحتاج إليه من الثقافة والعلوم، وقد كان أول ما نزل على الرسول -عليه الصلاة والسلام- قوله تعالى: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾" (سورة العلق)، بها يرتشف الإنسان من رحيق الفكر ما يغذي العقل، ويصقل الوجدان، ويهذب العاطفة، وينقل الفرد من ظلمات الجهل إلى نور العلم.

فهي من أهم المهارات التعليمية التي يتعلمها الطلاب في المدرسة؛ لأنها وسيلة من وسائل التفاهم والاتصال اللغوي والتعليمي لجميع المواد الدراسية التي يتعلمها الطلاب في مؤسساتهم التعليمية، وهي أيضاً من السبل الفعالة في توسيع آفاق الفرد المعرفية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي، والانفعالي للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يدون، وما يكتب أو يطبع من كتب (بدير، ٢٠٠٠م).

والقراءة بمهاراتها المختلفة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، إلا أن تأثيرها يختلف من مادة إلى أخرى فبعضها يتأثر بها تأثيراً ضعيفاً كالرسم والتربية البدنية، وبعضها يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً كالتعبير والحساب والعلوم والمواد الاجتماعية، ونتيجة لذلك كان النجاح في المدرسة الابتدائية مرتبطاً بالكفاية في القراءة (عاشور؛ وآخرون، ٢٠٠٩م).

ويشير كثير من المتخصصين إلى أهمية القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، لأنها تنمي مهارات النطق عند الطالب، وتمكن المعلم من التعرف على أخطاء طلابه في النطق ومن ثم تساعد على تصحيحها أولاً بأول. كما أنها تؤدي إلى تنمية القدرات

الاجتماعية لدى الطلاب ووسيلة لتنمية الميول الأدائية أو القدرة على التمثيل لدى بعض الطلاب الموهوبين الذين لديهم القدرة على الطلاقة والأداء المعبر عن المواقف، وعلاوة على ذلك فإن القراءة تبتث الثقة في نفوس الطلاب، وتعودهم على التعبير عن آرائهم وحاجاتهم وأفكارهم بجرأة وشجاعة، وتقضى على الخجل الذي يسيطر على بعض الطلاب ويعوق تقدمهم والتعبير عن حاجاتهم وتقديم أنفسهم إلى الآخرين (العليان، ١٤٢٨هـ).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يحظى تعليم القراءة في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير، ويتضح ذلك من خلال حركة التطوير التي انجزتها وزارة التعليم وتمثل ذلك بوجود مناهج لغوية مطورة وتخصيص كتب للقراءة ذات موضوعات عدة، وكذلك في عدد الحصص المقررة. وعلى الرغم من ذلك استمرت الشكوى من كثرة عدد الطلاب الذين لا يجيدون القراءة (العليان، ١٤٢٨هـ). وبرزت أيضاً ظاهرة تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وقد شغلت هذه المشكلة جميع الأوساط التربوية والعائلية، وكثرت التساؤلات عن سبب هذا التدني، وقد قامت الجهات التربوية المختلفة بعقد مؤتمرات وندوات ودورات في محاولة منها لإيجاد الحلول لهذه المشكلة (عاشور؛ وآخرون، ٢٠٠٩م).

وقد أشارت توصيات المؤتمرات (يونس، ٢٠٠٥م) والدراسات إلى ضرورة معرفة مقدار التطور الكمي في عدد المهارات المستهدفة والنوعي لنوعية المهارات في كتب القراءة، وذلك بتحليلها ومعرفة مناسبتها للطلاب، إذ ينبغي تزويد المشرفين على تطوير المناهج في المملكة العربية السعودية بمعلومات من خلال دراسات تتصل بكتب لغتي وذلك لأخذها بعين الاعتبار في أثناء القيام بحركة تطوير أخرى (العمارنة، ١٤٣٦هـ).

وتأتي هذه الدراسة لمعرفة الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف، وتحديد التطور الحاصل في كتب لغتي للمرحلة الابتدائية الأولى، بوصفها المرحلة الدراسية المهمة في حياة طلاب التعليمية، فهي تشكل القاعدة التعليمية الأساسية للطلاب، وأن تعلمهم في هذه المرحلة يكسبهم المعرفة والخبرات المهارية التي تلزمهم في المواد الدراسية الأخرى، خاصة أن الكتاب المدرسي يعد مصدر المعرفة المهم الذي يعتمد عليه كل من المعلم والطالب في مجال التعلم والتعليم اللغوي.

وإضافة إلى ما سبق وبحكم الباحثين يشرفان على الطلاب المعلمين في الميدان التربوي فقد لوحظ في الآونة الأخير شكوى المعلمين وأولياء الأمور من ضعف طلاب في القراءة بنوعيتها الجهرية والصامتة، وهذا ما حدا بالباحثين لإجراء هذه الدراسة التي تحاول تسليط الضوء على مهارات القراءة في كتب القراءة لغتي وبذلك فإن مشكلة الدراسة تتحدد في معرفة ما مدى التطور الكمي والنوعي لمهارات القراءة في تلك الكتب بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة البحثية الآتية:

- ١- ما مهارات القراءة الجهرية المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية؟
- ٢- كيف تتوزع مهارات القراءة الجهرية في كتب لغتي بين صفوف المرحلة الابتدائية الأولية؟
- ٣- ما مهارات القراءة الصامتة المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية؟
- ٤- كيف تتوزع مهارات القراءة الصامتة في كتب لغتي بين صفوف المرحلة الابتدائية الأولية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مهارات القراءة في كتب القراءة (لغتي) لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية، وبيان أوزانها النسبية الخاصة. ويمكن تحديد الأهداف التفصيلية وفق الآتي:

- ١- تعرف مهارات القراءة الجهرية والصامتة المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية.
- ٢- بيان الكيفية التي تتوزع فيها مهارات القراءة الجهرية والصامتة في كتب لغتي بين صفوف المرحلة الابتدائية الأولية.
- ٣- معرفة مدى التطور الكمي والنوعي لمهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تبين درجة التطور الكمي والنوعي لمهارات القراءة في مجال مناهج اللغة العربية، إذ تناولت أهم مهارة تعليمية تتصل بمناهج اللغة العربية، إضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة ستؤدي إلى ما يلي:

- ١- تقديم معرفة لغوية تتعلق بمهارة القراءة من حيث تطورها وطبيعة بنائها في كتب القراءة (لغتي) للمرحلة الابتدائية الأولى في المملكة العربية السعودية.
- ٢- الكشف عن أهم المهارات الفرعية للمهارة القراءة اللازم تدريسها لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- ٣- الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة في بناء منظومة المهارات المتصلة بمهارة القراءة في كتب لغتي للصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية على المستوى الكمي والنوعي.

مصطلحات الدراسة

- ١- كتب القراءة (لغتي): هي كتب القراءة التي تم تأليفها وتجريبها منذ عام ١٤٢٨ هـ - ١٤٣١ هـ وفق وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية المنشورة عام ١٤٢٧ هـ / ١٤٢٨ هـ وما زالت تدرس إلى الآن.
- ٢- المرحلة الابتدائية الأولى: هي المرحلة الدراسية الأولى من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وتتألف من ثلاثة صفوف هي الأول والثاني والثالث الابتدائي.
- ٣- المهارة: "أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم" (الخويسكي، ١٤٢٩ هـ، ص ١٣).
- ٤- مهارة القراءة: "القدرة على حل الرموز وفهمها، والتفاعل معها، واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي يمر بها القارئ، والانتفاع بها في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثله القارئ" (جابر، ١٤٢٣ هـ، ص ٤٧).

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على كتب القراءة (كتاب الطالب) التي تم تأليفها وتجريبها وتطبيقها بين عام ١٤٢٨ - ١٤٣١ هـ، وتم اعتمادها في المملكة العربية السعودية.

الخلفية النظرية

مهارة القراءة

القراءة تعرف وفهم وإدراك بصري للرموز الخطية المطبوعة بهدف إدراك المعاني واستبصارها، والاستبصار أعمق من التعرف والفهم بكثير؛ لأنه يقوم على إدراك العلاقات بين الكلمات المقروءة، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معان

خفية، ودلالات ضمنية وتنبؤ وحسن وتوقع لما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام (مدكور، ٢٠٠٧م).

وتعرف القراءة عند بدير "على أنها عملية فك الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة" (بدير، ٢٠٠٦م).

من خلال الاطلاع على المفاهيم السابقة لمفهوم القراءة نجد أنها تؤكد على جانبين مهمين هما الجانب الميكانيكي الأدائي، والجانب الآخر هو الجانب الاستيعابي الإدراكي للمعاني في مستوياتها المختلفة، فلا أداء قرائي دون استيعاب وبالتالي لا استيعاب دون أداء قرائي.

وتوضح المفاهيم المذكورة وجود نظام رمزي بصري متعارف عليه من قبل الجماعة اللغوية، وهذا النظام لا بد أن تحكمه قواعد وأسس تنظم علاقات عناصره ومكوناته، ومن هنا نجد أن القراءة مرتبطة بالكتابة من حيث التعلم والتعليم، فالنظام الصوتي للحروف والمقاطع اللغوية والكلمات والجمل يقابله نظام رمزي خطي بصري له أيضاً حروفه ومقاطع الخطية البصرية التي يحكمها نظام متكامل، يجمع تلك الحروف والمقاطع والكلمات وفق قواعد صرفية ونحوية.

ويسبب التقدم الهائل الذي تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية التي يسرت نقل المعلومات والمعارف وتبادل الثقافات، تظل القراءة وسيلة من أهم الوسائل لنقل هذه المعارف والمعلومات والحصول عليها من المصادر الأصلية، فالقراءة دائماً تأتي في المقدمة نظراً لأهميتها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء واعتماد العملية التعليمية عليها.

ويؤكد العلماء المختصون في تعليم القراءة أن مفهوم القراءة قد طرأت عليه تحولات بارزة، وذلك على النحو التالي:

١- كان المفهوم السائد للقراءة قديماً أنها عملية إدراك حسي، وأن الغرض من تعليمها وتعلمها هو إدراك الكلمات ونطق أصواتها بدقة، وأدى هذا المفهوم إلى العناية بالبحوث الخاصة بحركات العين وخصائص إدراك الكلمات.

٢- في مستهل القرن العشرين ونتيجة للتغيرات الاجتماعية التي حدثت في مناطق مختلفة من العالم واستناداً إلى البحوث العلمية التي أجريت في مجال القراءة الجهرية والقراءة

الصامتة، امتد مفهوم القراءة ليشمل فهم معنى المقروء واتجهت العناية في تعليم القراءة - بالإضافة لمهارات تعرف الكلمات ونطقها - إلى مهارات فهم المعنى.

٣- مع تقدم البحث العلمي في مجال القراءة تبين أن القراءة ليست مقصورة على إدراك الرموز ونطقها وفهم معانيها، بل هي خبرة إنسانية، وصورة من صور التعلم، وأن القارئ يتفاعل مع ما يقرأ، فيقبله أو يرفضه، ويحبه أو يكرهه وقد يرفض بعضاً منه، ويقبل بعضه الآخر، على ضوء خبراته ومعارفه السابقة.

٤- تطور مفهوم القراءة، فأصبح يشير بالإضافة إلى ما سبق عنصر استخدام المقروء واستعماله في حل المشكلات، التي تواجه القارئ في نشاط حياته (محمود الناقة وآخرون، ٢٠٠٤م).

ثم جاء العقد الثاني من القرن العشرين وبدأ الاهتمام بموضوع القراءة يتزايد بصورة واضحة، فكثر الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع، وقد كان ثورنديك من أبرز الذين اهتموا بهذا الموضوع، فقد قام بإجراء سلسلة من البحوث حول أخطاء الطلاب الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر في انتقال مفهوم القراءة، وهذه النتيجة هي أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة، يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، إنما هي عملية عقلية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان، وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها (السيد، ١٩٨٦م).

ثم تطور مفهوم القراءة ليشير إلى استخدام القراءة لمواجهة المشكلات والانتفاع بها في مواقف الحياة العملية، وذلك نتيجة لتعدد الحياة وظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبذلك اتسع مفهوم القراءة، كما أنه لا توجد لعملية القراءة نقطة بدء أو نهاية محددين بل إنها عملية ديناميكية قد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة ويسمى هذا النوع من القراءة قراءة المسموع، لذا تعد القراءة أساس كل عملية تعليمية، فالتعثر فيها يؤدي إلى تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى (القضاة، والترتوري، ٢٠٠٦م).

وتبرز أهمية القراءة حينما يصبح القارئ قادراً على فهم واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن القارئ قادراً على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل، وهنا يلتقي الجانبان الآلي والإدراكي لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق، وهذا الأمر ينطبق على القراءة الجهرية والصامتة، فإذا كانت الجهرية تحتاج

إلى الجانب الصوتي والإدراكي معا فإن القراءة الصامتة تحتاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان بفعل حركة العين من اليمين إلى اليسار وبشكل متسلسل (عبدا لمجيد، ٢٠٠٥م).

ومما لا شك فيه أن القراءة بأنواعها هي النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد و العالم الخارجي، وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات المتنوعة، فإذا كانت الحياة نفسها مدرسة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع غيره فإن القراءة توسع مداركه وتنقله إلى أفاق أرحب وأوسع، ومن هنا كان الفرق كبيراً بين الفرد الأمي الذي يعتمد في بناء خبراته ومعلوماته على التلقين وتلقي المعلومات شفافهة عن طريق سماعه فقط وبين غيره الذي يقرأ، ويوظف حواسه و عقله في اكتساب هذه المعلومات والخبرات، حيث يقوم بعملية التفكير فيما يقرأ و يحلل و ينقد المقروء، و يقارن بين وجهات النظر المختلفة ويفسر ما يحتاج إلى تفسيره (إسماعيل، ١٩٩٨م).

ولا يقتصر دور القراءة على الأبعاد المذكورة فحسب بل لها صلة وثيقة بالتفكير، وإذا أمعنا النظر في مفهومها فهي عمل فكري تطور بفعل تطور الحياة الثقافية والعلمية والحضارية، فكان يقتصر أداؤها أولاً على سلامة الأداء المحدد بالإدراك البصري للرمز المكتوب والتعريف به ونطقه، وترجمة تلك الرموز إلى دلالات فكرية ترمي إلى الفهم.

ونتيجة للتفاعل الحاصل بين القارئ والمقروء أدى ذلك إلى خلق اتجاهين بين القارئ والمقروء بحيث يجعل القارئ راضٍ أو ساخط أو معجب أو متعجب أو مسرور أو حزين أو غير ذلك، وانتقل الأمر إلى استخدام القراءة في حل المشكلات والانتفاع بها في مواقف مختلفة من مواقف الحياة العامة (الشمري، الساموك، ٢٠٠٥م).

أهمية القراءة

القراءة هي هدف من أهداف التربية والتعليم وهي أيضاً وسيلة من الوسائل للوصول إلى المعرفة بكل أنواعها الدينية والعلمية والثقافية والأدبية وغيرها، كما أنها غذاء الروح والعقل، ويكفيها شرفاً أنها الكلمة الأولى التي نزل بها جبريل عليه السلام على نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم- حينما أمره بالقراءة، وهذا دليل عظيم على أهمية القراءة ودورها الكبير في اكتساب المعارف والخبرات والعلوم الإنسانية التي تنفع الإنسان في حياته وآخرته،

وهي مفتاح لتعلم الكتابة، إذ يقرأ الإنسان أولاً ثم يكتب، فالإنسان عندما يتقن القراءة أحرفاً وكلمات وصوراً ذهنية تقوم اليد برسم ذلك كله (زقوت، ١٩٩٩م).

وأكد المربون جميعهم على أهمية غرس حب القراءة في نفس الطلاب حتى تصبح عادة يمارسها في حياته، فقد أثبتت البحوث والدراسات العلمية جميعها على أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين قدرة الطالب على القراءة وبين تقدمه الدراسي في جميع المواد الدراسية، والقراء هنا بمفهومها الواسع القائم على التفكير والتحقيق والتدبر والفهم، القراءة التي يفهم من خلالها القارئ نفسه ومجتمعه وبيئته وعصره؛ حتى يتمكن من السيطرة على البيئة والتفاعل مع المجتمع تفاعلاً إيجابياً بناءً (أبو الهيجاء، ٢٠٠٢م).

وأكدت الدراسات والبحوث أن من أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب بعامة والضعف في الكتابة اليدوية خاصة انخفاض الكفاءة المنهجية المتبعة في بناء المناهج في اللغة العربية، وأن الطلاب الذين يقرؤون يتعرفون على كلمات كثيرة ربما يكون أداؤهم في الاختبارات الإملائية أفضل، وأن القراء الجيدين سيتفوقون إملائياً؛ لأن الأطفال يتعلمون القراءة والهجاء بطريقة عملية وظيفية تعتمد على نظام كتابي (زايد، ٢٠٠٦م).

وخلاصة القول إن القراءة تساعد الطالب على إتقان مهارات القراءة، وتعرف صور الأدب المختلفة، والميل إلى القراءة ابتغاء المتعة، واستغلال القراءة في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة واستخدام المراجع استخداماً فعالاً، وتعرف أفكار الكبار، ومواقف الحياة المطردة واستخدام القراءة لتكوين أحكام متزنة، واستخدام القراءة كوسيلة للاشتراك غير المباشر في تجارب الأشخاص البالغين، واستغلال القراءة في حل المشكلات الشخصية وفي تنمية الهوايات، والميول الشخصية هذا بجانب استخدام القراءة الفعال في تكوين المواطن الصالح الذي يساهم في رقي المجتمع وتقدمه.

وللقراءة دور مهم في حياة الفرد ولا تقتصر الأهمية على الطالب فقط بل تتعدى ذلك، فالفرد في جميع مراحل حياته لا يستطيع العيش بشكل طبيعي من غير القراءة، لذا كان تعلم القراءة في مقتبل العمر من الوسائل التي تساعد الفرد على العيش حياة طبيعية، ومن خلالها يستطيع اكتساب كافة أنواع العلوم والمعارف التي يحتاج إليها في حياته.

كما تعد الكلمة المقروءة أو المكتوبة من أقوى وسائل اكتساب المعرفة وأوسعها للأسباب التي ذكرها عليان في كتابه وهي:

١- القراءة تتيح للإنسان حرية اختيار الكتاب والموضوع والزمان والمكان، أما الوسائل الأخرى عن طريق الاستماع فقد تحقق فرص التسلية والاستمتاع، لكنها لا تتيح حرية الاختيار، فالكلمة المسموعة تُفرض على المستمع فرضاً، والقراءة توفر للإنسان حرية اختيار الكتاب الذي يقرؤه، والموضوع الذي يهتمه، والزمان الذي يناسبه، والمكان الذي يرتاح فيه. فالكتاب هو الصديق الذي لا يُمل ولا يمل، والشاعر يقول: "خير رفيق في الزمان كتاب".

٢- القراءة تحقق للإنسان التنوع في المعرفة فتنقل بالقارئ من فكر إلى فكر ومن مجال إلى مجال، وبذلك تزدهر شجرة المعرفة، وتنمو الأفكار وتزيد، فيستفيد القارئ ويفيد الآخرين.

٣- تعد الكلمة المكتوبة في صحيفة أو مجلة أو كتاب -وخاصة بعد تطور وسائل الطباعة والتصوير السريع- تعد من أرخص وسائل المعرفة وأيسرها، ففي الصحيفة اليومية يقرأ الإنسان عن السياسة والاقتصاد والزراعة والأدب والأخبار المحلية والعالمية والألغاز والحوادث بأساليب متنوعة وأفكار متعددة، وكل ذلك يقدم للإنسان بطريقة ميسرة تلائم ذوق وطبيعته.

٤- إن الكلمة المكتوبة في صحيفة أو مجلة أو كتاب تقدم للقارئ في سطور قليلة أفكاراً متنوعة، ومعارف متجددة، فقد تقرأ في صحيفة واحدة أفكاراً عن الماضي والحاضر والمستقبل وأفكاراً عن النظم والحياة، وتكتسب من خلالها ألفاظاً وعبارات وتركيب جديدة، وصوراً جمالية متنوعة. وكل هذا لا يمكن أن تحققه الوسائل الأخرى.

٥- إن اللغة التي تستخدم في الكتابة -غالباً- هي اللغة العربية الفصحى، لغة الثقافة والمعرفة، بخلاف الكلمة المسموعة أو المرئية من التلفاز، فقد تكون باللغة العامية الدارجة، ولذلك فإن الكلمة المكتوبة أكثر فائدة للإنسان؛ لأنها تربطه بالأسلوب الأرقى، والفكر الأسمى، والأداء السليم، والأسلوب الرصين (عليان، ٢٠٠٠م).

ومن الناحية الاقتصادية فليس هنالك من جهد مادي كبير لتعلم القراءة، وتتعدى الجهد المادي إلى الجهد المعنوي، فهي أقل وسيلة للحصول على المعرفة، وهي الأساس الذي يقرب المرء من الصحة ويبعده عن الخطأ.

أما المجتمع فوسيلة نهوضه ووحدته هي القراءة، إذ هي مفتاح وصول الصحف إلى كل إنسان، وكذلك الوسائل الإعلامية المختلفة، وهي التي تعرفنا بالكتب واللوائح العامة وتقديم الإرشادات والتعليمات وغيرها، أي أن القراءة هي الوسيلة لفهم ومعرفة كل ذلك.

ويمكن القول إن القراءة هي الأداة الفعالة لتقارب الناس وتبث روح التفاهم فيما بينهم، أي تساعد على الوحدة الاجتماعية، فإذا ساد الجهل بالقراءة فمن سيرعى شؤون الناس؟ وكيف يتم ذلك في مختلف القطاعات والدوائر الرسمية وغير الرسمية؟ ويمكن أن يحس المرء بأهميتها، حين يرى ماكيناة المجتمع تدور في كل مكان (الشمري، الساموك، ٢٠٠٥م).

كما أن القراءة وسيلة للمتعة والراحة النفسية وبخاصة في هذا العصر الذي نعيشه والذي غلبت فيه النزعات المادية على القيم الروحية والإنسانية، فتأزمت أمور الناس وتعدت، وتأتي هذه القراءة لتتقننا من هذا المحيط المتلاطم الأمواج والمتناقض إلى أفاق أرحب وأوسع لا تعقيد فيها ولا أزمات، وعلى الرغم من وجود الكلمة المسموعة في الإذاعات أو الكلمة الناطقة في التلفاز، فإن الكلمة المقروءة أو المكتوبة لا تزال أقوى الوسائل في اكتساب المعارف، وأغنى المصادر التي تفيد الإنسان وتمده بالغناء الفكري والثراء العلمي.

ومن الأمور المتفق عليها بين العديد من التربويين أن الجهود التي يبذلها الأطفال في تعلم القراءة في المراحل الأولى من حياتهم تتم في الأسرة، وتخطئ كثير من الأسر باعتقادها أن تعليم الأبناء القراءة يبدأ مع تعلم أبنائهم الأحرف والنطق بها، بل تبدأ عملية القراءة قبل ذلك بكثير، فالمفهوم السائد لدى كثير من الأسر -مع الأسف- أن تنمية حب القراءة عند الأطفال وربطهم بالكتاب هي مهمة المدرسة وحدها، ويجب الانتظار إلى حين وصول الطفل سن السادسة ودخوله المدرسة ومعرفته للحروف، ومن ثم يتعلم القراءة ثم يرتبط بالكتاب وهذا مفهوم خاطئ، فالبحوث التربوية والنفسية أظهرت أهمية السنوات الخمس الأولى في بناء شخصية الطفل وتحديد أنماط سلوكه مما يجعل أمر تربيته وتوجيهه شأنًا يستحق العناية والجهود والتفكير (الكندري، ١٤١٢هـ).

أهداف تعلم القراءة

يري كل من (عبد الحميد، ٢٠٠٦م) و(الحسن، ٢٠٠٠م) و(معروف، ١٩٩١م) و(صافي، ٢٠٠٥م) و(زقوت، ١٩٩٩م) و(رضوان، ٢٠٠٢م) أن من أهم أهداف القراءة الآتي:

- ١- الارتقاء بفهم الطالب وتوسيع مداركه مما يؤهله إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع في مجالات الحياة كافة.
- ٢- الارتقاء بسلوك الطالب من خلال قراءاته لسير العلماء والمفكرين فيتخذ من سلوكهم الايجابي قدوة يحتذي بها.
- ٣- تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة فعن طريقها يكتسب القارئ المعارف والمفاهيم والحقائق والآراء والأفكار والنظريات التي تحتويها الكتب والنشرات والدوريات.
- ٤- وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.
- ٥- تزويد الفرد بالأفكار والمعلومات وإطلاعه على تراث الجنس البشري.
- ٦- القدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة، والمعلومات الجزئية وإدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد.
- ٧- إثراء ثروة الطلاب اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب والأنماط اللغوية التي ترد في نصوص القراءة.
- ٨- ارتفاع مستوى التعبير (الشفهي والكتابي) وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.
- ٩- توسيع خبرات الطالب المعرفية والعلمية والثقافية بما يكتسبه من بطون الكتب والمجلات والصحف وغيرها من وسائل النشر والإعلام.
- ١٠- توظيف القراءة في اكتساب المعارف والعلوم وذلك في العودة إلى المصادر والمراجع والوثائق والبحوث والدراسات المختلفة.
- ١١- تمكن القارئ من تحقيق مردود أفضل نوعاً وأكثر كماً بجهد أقل وزمن أقصر عند أدائه لأعماله وذلك نتيجة لما توفره مهارة القراءة لديه من اختزال في الجهد والوقت مع جودة في الانجاز.
- ١٢- تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله وسنة نبيه والاعتزاز بما خلفه لنا الآباء والأجداد والأسلاف من تراث فكري وعلمي وأدبي ولغوي.
- ١٣- مساعدة الطالب على تعلم المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم فالقراءة هي أداة التعليم الأساسية وهي الجسر الذي يصل بين الإنسان والعالم المحيط به وأن أي

إخفاق في السيطرة علي هذه المهارة سيؤدي إلي الإخفاق في الحياة المدرسية أولاً وقد يؤدي إلي الإخفاق في الحياة.

١٤- حب الأدب واللعب ودعم القدرة الإبداعية والابتكارية باستمرار وحب اللغة.

١٥- غرس القيم والمثل والمبادئ التي يريد المجتمع إكسابها لأفراده والتأثر بها مما يدفع الطلاب إلي اعتناقها والدفاع عنها.

١٦- تنمية القدرات العقلية للمتعلمين مثل التذكر، والتخيل، والاستدلال، والنقد، والتحليل والاستنباط.

١٧- تنمية الميل إلى القراءة لدى المتعلمين وإكسابهم العادات القرائية البناءة مع مراعاة آداب القراءة في التعامل مع الكتاب والمادة والقدرة التذوقية على نقد المقروء بأفكاره وصوره وأساليبه.

١٨- تكوين بعض الاتجاهات الايجابية لدى الدارسين مثل الشغف بالقراءة والإحساس بالمتعة والاحتفاظ بالجميل من الصور والأساليب في ذاكرة المتعلمين.

١٩- اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها.

٢٠- فهم الكلمات والجمل والنصوص البسيطة.

٢١- بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي تمتد إلى عدة فقرات.

٢٢- تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع والبحث عن المواد القرائية الجيدة.

٢٣- سلامة النطق عند القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها وصحة نطقها.

٢٤- التدريب على علامة الترقيم ووظيفتها في القراءة.

٢٥- توسيع خبرات الطلاب وإثرائها عن طريق القراءة في المجالات الواسعة المختلفة.

٢٦- تكوين عادات القراءة للاستماع أو للدراسة أو لحل المشكلات.

٢٧- الاستمرار في تنمية قدرات ومهارات مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءة الصامتة والجهرية (رضوان، ٢٠٠٢م).

أنواع القراءة

تقسم القراءة من حيث الشكل والأداء إلى ما يأتي:

أولاً: القراءة الجهرية

وهي تتم بنظرة العين ونطق اللسان، وذلك بتحويل الرموز الخطية الكتابية إلى أصوات لغوية منطوقة مما يمكن المعلم من معرفة أخطاء طلابه في أثناء القراءة ويقف على مدى إجادتهم للنطق والإلقاء وتمثيل المعنى (عبد العال، ٢٠٠٢م)، وتعتمد القراءة الجهرية على ثلاثة عناصر رئيسة هي:

- ١- رؤية العين للمادة المكتوبة.
- ٢- نطق المادة المكتوبة نطقاً صحيحاً.
- ٣- إدراك معنى وفهمه واستيعابه (على ومحجوب، ١٩٩٨م).

مزايا القراءة الجهرية

لهذا النوع من القراءة مزايا ارتبطت بها من النواحي الآتية:

١- الناحية النفسية

إن في القراءة الجهرية تحقيقاً لذات الطفل، وإشباعاً لكثير من أوجه نشاطه، كما أنه يستريح لسماع صوته ويضطرب حينما يمدحه المعلم على قراءته، ويشعر بالسعادة عندما يحس بنجاحه ويسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه، لذلك فقد كان اتجاه كثير من المشتغلين في تعليم القراءة إلى أن تكون القراءة في المرحلة الأساسية كلها أو معظمها جهرية.

٢- الناحية الاجتماعية

في القراءة الجهرية تدريب الطفل على مواجهة الآخرين ودفع الخجل والخوف عنه، وهذا يؤدي إلى بناء الثقة بنفسه كما أن فيها إعداد الفرد للحياة والقدرة على الإسهام والمشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه.

٣- الناحية التربوية

القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية، إذ هي وسيلة من وسائل تشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال ومحاولة علاجها، وهي فوق هذا أداة الطالب في تعلم المواد الأخرى وفي تثقيف نفسه وبناء شخصيته (البجة، ٢٠٠٢م).

عيوب القراءة الجهرية

قد ينشغل بعض الطلاب في أثناءها بغير الدرس، وهي طريقة غير اقتصادية في التحصيل، وتؤدي إلى إجهاد المدرس في أثناء قراءة الطلاب من خلال متابعتهم وتصويب أخطائهم،

إضافة إلى ضيق وقت الحصة مما لا يسمح بقراءة جميع الطلاب، وتأخذ وقتاً طويلاً وجهداً أكبر لما فيها من مراعاة مخارج الحروف.

وأما بالنسبة للاستيعاب والفهم عن طريق القراءة فهو أقل؛ لأن جهد القارئ فيها منصب على نطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً وإخراج الحروف من مخارجها، واستخدامها في التعلم والتعليم والحياة العامة أقل من القراءة الصامتة (أبو مغلي، ١٤٢٤هـ).

مهارات القراءة الجهرية

تتألف القراءة الجهرية من مجموعة من المهارات التي يجب على المجيد الإلمام بها؛ لكي تكون القراءة سليمة صحيحة ويمكن حصر تلك المهارات في الآتي كما ذكرها البجه:

- ١- قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية المعرفية (بنية الكلمة)، ومن الناحية اللغوية (حركة الإعراب آخر الكلمة) وذلك حسب موقعها من الجملة.
- ٢- تغيير نبرة الصوت بحسب المعنى: كالاستفهام والإخبار والطب.
- ٣- السرعة القرائية: وهي من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج من الحرص على تحقيقها.
- ٤- إكساب الطلاب عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة الإلقاء وفهم المقروء والاستماع له.
- ٥- إثراء معجمات الأطفال اللغوية بالأساليب والألفاظ.
- ٦- النهوض بالتذوق الجمالي والفني والوجداني عن طريق إكسابهم التعبيرات الراقية والمعاني البراعة والصور الخلابية.
- ٧- القدرة على الاستيعاب الكلي للمقروء.
- ٨- قدرة المتعلم على التركيز وجودة التلخيص للمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التذكر والتحصيل (البجه، ٢٠٠٢م).

أهداف تعليم القراءة الجهرية في مرحلة التعليم الابتدائي

للقراءة الجهرية أهداف متعددة ومن أبرزها:

- تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.
- تعويد الطلاب على صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم.
- تعويد الطلاب على السرعة المناسبة في القراءة.

- إكساب الطلاب الجراءة الأدبية وتنمية قدراتهم على مواجهة الجمهور (الحسن، ٢٠٠٠م).
مظاهر الضعف في القراءة عند الأطفال في الأمور التالية

- ١- عدم قدرة بعض الطلاب على قراءة مادة متنوعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التي وردت فيها في كتابهم المدرسي.
- ٢- عجز الطلاب عن أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعاً إلى عدم معرفة الطالب من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي.
- ٣- الصعوبة في قراءة مادة لم ترد في كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرت بهم.
- ٤- الصعوبة في فهم المادة الجديدة المقررة.
- ٥- الصعوبة في ترجمة المادة المقررة بلغة الطالب الخاصة (عاشور؛ الحوامة، ٢٠٠٧م).

- ٦- المبالغة في رفع الصوت أو خفضه في أثناء القراءة الجهرية.
- ٧- تكرار الألفاظ في أثناء القراءة للعجز عن قراءة الكلمات الواردة بعدها، أو لأسباب جسمية كما اضطراب حركات العين، أو إلى نقص في خبراته اللغوية، أو عجزه عن فهم المقررة.
- ٨- الإبدال وينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى: مثل على قدر أهل العزم تأتي العزائم يقول (على عزم أهل القدر تأتي العزائم).
- ٩- الحذف وكثير ما يترتب على السرعة في القراءة عدم الالتفات الكافي للمحتوى الفكري للمادة المقررة وقد ينشأ ذلك من ضعف الإبصار (جابر وآخرون، ١٩٨٢م).

عوامل الضعف القرائي

تعد القراءة من أهم المهارات التي ينبغي للطلاب أن يتعلموها في المدرسة، وتؤدي الصعوبات والمشكلات في القراءة إلى فشل في كثير من الجوانب الأخرى في المنهاج، بما فيها الرياضيات، وحتى يستطيع الإنسان تحقيق نجاح في أي ميدان يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة، وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة، وتنقسم هذه المهارات إلى قسمين: تمييز الكلمات، ومهارات الاستيعاب. وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة، ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين ألا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة النظرية فحسب، بل لابد من تدريب الطالب عليهما من خلال نصوص

معقولة بالنسبة له، مما يساعد على تجزئة المادة وربط أجزائها بعضها ببعض (زايد، ٢٠٠٦م).

وهذا الضعف يعود إلى عدة عوامل منها:

١ - ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين وبخاصة معلمي اللغة العربية

من أهم الأسباب المؤدية إلى قصور الطلاب في مهارات القراءة، ولقد بينت البحوث التربوية أن هناك علاقة وثيقة بين المدرس القارئ وإقبال الطلاب على القراءة مما يؤكد على أهمية دور الإعداد الأكاديمي للمعلم، كما أن ضعف الإعداد المهني لمعلم اللغة العربية يؤثر سلباً في طريقة تدريسه، وبالتالي يصبح عاجزاً عن تشخيص جوانب القصور في مهارات القراءة لدى الطلاب، ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج. وفق ذلك تراه لا يعنى بتهيئة الجو الملائم لاكتساب الخبرة؛ لأنه لا يدرك أهميته و لا يهتم بتحقيق التناسب والوئام بين المادة القرائية التي يكلف طلابه قراءتها وبين استعداداتهم وقدراتهم وميولهم؛ لأنه لا يعرف الطريق إلى ذلك (قورة، ١٩٨١م).

واضافة لما سبق فعدم استخدام المعلمين اللغة العربية الفصحى في أثناء التدريس، وعدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى، ومن أهم العوامل التي تجعل الطلاب ضعافاً في إتقانهم لمهارات القراءة الجهرية.

٢ - قصور كتب القراءة عن تحقيق الهدف

الاهتمام بكتاب القراءة المدرسي له أهمية كبيرة في تحسين مستوى الطلاب، سواء من حيث ملائمة المادة القرائية لمستوى الطلاب أو من حيث الإخراج والمتمثلة في نوعية الحروف وحجمها، ولون الطباعة خاصة ولون الورق ونوعيته وترتيب الموضوعات وإبراز العناوين ووضوح الأفكار وتسلسلها، كما أن من المعروف تربوياً أن الكلمات الجديدة لها حدود معينة، وينبغي تكرارها في ثنايا كتاب القراءة؛ لتثبيت معناها وتقوية القدرة على استخدامها في المواقف الجديدة خصوصاً في المرحلة الابتدائية (قورة، ١٩٨١م).

٣ - إهمال دور المكتبة المدرسية

تقوم المكتبة المدرسية بدور هام في البرامج القرائية، فإذا كان المعلم ينمي مهارات الطالب في القراءة عن طريق البرنامج المقرر ومن خلال التدريس الصفّي فإن المكتبة المدرسية تعمل على توسيع دائرة اهتمامات الطالب في مجالات القراءة، كما أن للمكتبة المدرسية دوراً

مهما في تمكين الطالب في المرحلة التعليمية المبكرة من تعلم القراءة، فمن خلال دراسة قام بها جيفر لتقييم كم و نوع الخدمات القرائية التي تتيحها المكتبات المدرسية لطلابها وجدت أن إقبال الطلاب على ارتياد المكتبات يزداد للإفادة من خدماتها إذا ما توفرت مثل هذه الخدمات بشكل جيد (أحمد؛ محمد، ١٩٩٤م).

ويعتبر الكتاب المدرسي عنصرا مهما في جذب الطلاب واهتمامهم في مادة القراءة وأي خلل في هذا الكتاب ومحتواه يؤدي إلى عزوف الطلاب عنه، ولو نظرنا إلى بعض كتب القراءة المقررة على الطلاب لوجدنا أنها لا تغري الطلاب بقراءتها وذلك لعدة أسباب منها:

- أن موضوعات القراءة المقررة على الطلاب لا تبعث فيهم الشوق لقراءتها ولا تستهويهم ولا تلائم ميولهم ورغباتهم، وهي بعيدة عن اهتماماتهم واحتياجاتهم.
- خفاء الأفكار في بعض موضوعات القراءة، وصعوبة إدراك الطلاب لها وعدم مراعاتها لمستوياتهم.

- إخراج الكتاب الفني الذي يتعلق بطباعته وغلافه وشكله العام قد لا يغري الطلاب لقراءته.
- خلو كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الفعالة التي تساعد الطلاب على معرفة ما حصلوه وتثبيت ما فهموه (زقوت، ١٩٩٩م).

٤- أسباب ترجع للطلاب، ومن الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الطلاب في القراءة ويكون مرجعها الطالب ما يلي:

- ضعف الصحة العامة عند الطالب كضعف البصر والسمع، وغير ذلك مما يحول دون مواصلة الطالب ومتابعته للقراءة.
- قلة متابعة الطالب وزهده بالقراءة، وضعف حصيلته اللغوية.
- عدم اهتمام الطالب بدروس القراءة، وعدم متابعته للمقروء.

مقترحات لعلاج الضعف القرائي

يقترح عاشور في كتابه أن أساليب العلاج تتمثل فيما يلي:

- ١- تحديد الحالة المرضية للطالب سواء كانت سمعية أو بصرية أو منطقية أو الاتصال بأولياء الأمور لمعالجة الخلل العضوي مع أعداد أوضاع خاصة في الصف لمثل هذه الفئة.

- ٢- تكثيف الاتصال بأسر الطلاب لاطلاعهم على مستوى كل طالب والطلب من أولياء الأمور مساعدة المدرسة في معالجة التخلف القرائي.
- ٣- اقتراح أنشطة تمهيدية تهيئ الطلاب لتعليم القراءة ومهاراتها.
- ٤- إعداد برنامج في بداية السنة، وبخاصة للصف الأول لزيادة خبرات الطلاب ومحاولة إيجاد مستوى متجانس بينهم.
- ٥- إعداد اختبارات ذكاء لمعرفة القدرات عند كل طفل.
- ٦- رعاية الطلاب صحياً ونفسياً.
- ٧- اتخاذ الوسائل الكفيلة بترويج الطلاب في القراءة واهتمامهم بها أداء وفهماً (عاشور، ٢٠٠٩م).

- ٨- يمكن الاستعانة ببعض الطلاب لإصلاح الخطأ لزميلهم القارئ.
 - ٩- تمضي القراءة الأولى دون إصلاح إلا ما يترتب عليه فساد في المعنى.
 - ١٠- بعد انتهاء الجملة نطلب منه إعادتها ليكتشف الخطأ بنفسه ولا نستعجل بالرد عليه.
- من الملاحظ أن مقترحات العلاج السابقة هي مقترحات عامة تختلف من طالب الى طالب، وأن الذي يحدد الطريقة المناسبة لعلاج الضعف القرائي هو الدراسات المسحية والتشخيصية، وفي ضوءها يتم اتباع العلاج المناسب.

ثانياً: القراءة الصامتة

تتمثل القراءة الصامتة (السرية) في العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه، هي "قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت، أي إن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة، ولذلك تسمى القراءة البصرية، فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ" (الحسن، ٢٠٠٠م، ص ١٧).

وهي تعتمد على حاسة النظر من غير تلفظ أو تحريك الشفاه، فيطالع الطلاب الموضوع في صمت دون صوت، وقد يعبر عنها بقراءة العين، ثم يأتي بعد ذلك دور المعلم ليختبر طلابه فيما يقرأون بغية الوقوف على فهمهم، واستيعابهم، وقد ينصح المربون بضرورة الاهتمام بهذا النوع من القراءة في تعليم الطلاب لما له أثر على الهدوء والصبر، والالتزام

بالصمت وتكوين عادات القراءة الصحيحة لديهم وهذا النوع من القراءة يختصر الوقت والجهد وهو الأسلوب الذي يلزم الإنسان طيلة حياته فمعظمنا يستخدم هذا النوع من القراءة في حياته العامة (زقوت، ١٩٩٩م).

مزايا القراءة الصامتة

- ١- تساعد القراءة الصامتة على سرعة استيعاب الموضوعات مجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولها ومعانيها.
- ٢- تستعمل في الحياة أكثر من القراءة الجهرية.
- ٣- القراءة الصامتة لا تدعو إلى الملل الذي يصاحب القراءة الجهرية عادة، بل إنها تجلب المتعة والسرور.
- ٤- تعود القارئ على تركيز الانتباه كما إنها تنمي دقة الملاحظة لديه.
- ٥- تعطي القارئ الراحة لأعضاء النطق من جهة عدم إجهاد النظر في القراءة الجهرية.
- ٦- تساعد القراءة الصامتة على تعلم اللغة بشكل أسرع، وخصوصاً لغير العرب؛ لأنها توجه الاهتمام إلى التركيز في المعنى، مما يساعد ذلك على السرعة في القراءة وفهم الأفكار التي تحتويها (إسماعيل، ١٩٩٨م).
- ٧- أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يومياً، لهذا يجب تدريب الطلاب عليها منذ الصغر.
- ٨- زيادة قدرة الطلاب على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وتساعد كذلك على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه كما أنها تشبع حاجاته وتنمي ميوله وتزوده بالمعارف الضرورية في حياته.
- ٩- وسيلة الطالب لزيادة حصيلته اللغوية والفكرية؛ لأنها تتيح له تأمل العبارات والتراكيب والتفكير في معانيها وألفاظها وفي ذلك تنمية ثروته اللغوية، كما أنها تيسر الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراستها.
- ١٠- تشغل الطلاب جميعاً وتعودهم على الاعتماد على النفس في الفهم، وتعودهم كذلك حب الاطلاع وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم.

- ١١ - زيادة سرعة القارئ في القراءة مع إدراكه للمعاني؛ لأنها أسرع من القراءة الجهرية التي تتطلب التركيز على الضبط. وبذلك يقرأ الطالب كما أكبر في حالة القراءة الصامتة (أبو الهيجا، ٢٠٠٢م).

عيوب القراءة الصامتة

- ١ - لا تشجع الطلاب على مواجه الجماهير.
- ٢ - فيها إهمال وإغفال لسلامة النطق وخارج الحروف.
- ٣ - لا تتيح للطلاب فرصة التدريب على صحة القراءة وإتقانها.
- ٤ - أنها تساعد على شرود الذهن، وقلة التركيز والانتباه من المعلم.
- ٥ - تكلف المعلم الجهد والوقت في مناقشة طلابه فيما يتعلمونه.
- ٦ - لا تتيح للطلاب السيطرة على مهارات القراءة كالطلاقة وتمثيل المقروء (الدليمي؛ الوائلي، ٢٠٠٥م).

مهارات القراءة الصامتة

اهتم كثير من الباحثين بدراسة وتحديد مهارات القراءة الصامتة وكان "ديفز" من أوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع، وتتمثل مهارات القراءة الصامتة عنده فيما يلي:

- ١ - تخمين معنى كلمة غير معروفة من خلال السياق.
 - ٢ - تتبع نظام النص المقروء.
 - ٣ - فهم الفكرة الرئيسية للنص المقروء.
 - ٤ - فهم المعنى القريب والبعيد للمقروء.
 - ٥ - الاستنتاج من النص المقروء.
 - ٦ - تعرف الرموز المكتوبة.
 - ٧ - تحديد غرض الكاتب (تميم، ١٩٨٨م).
- بينما حدد (يونس وآخرون، ١٩٩٨م) مهارات القراءة الصامتة فيما يلي:
- ١ - التعرف على الرموز اللغوية.
 - ٢ - القدرة على إعطاء الرمز معناه.
 - ٣ - القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
 - ٤ - القدرة على القراءة في وحدات فكرية .

- ٥- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها.
- ٦- القدرة على تحصيل معاني الكلمة.
- ٧- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهماها.
- ٨- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- ٩- القدرة على الاستنتاج.
- ١٠- القدرة على فهم الاتجاهات.
- ١١- القدرة على تقويم المقروء.
- ١٢- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- ١٣- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

ثانياً: أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ

- ١- القراءة السريعة بغرض الاهتداء إلى شيء معين، كقراءة الفهارس ودليل الهاتف.
 - ٢- قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع، كقراءة تقرير أو كتاب جديد.
 - ٣- قراءة تحصيلية، كالاستذكار وفهم المسائل.
 - ٤- قراءة لجمع المعلومات.
 - ٥- قراءة للمتعة الأدبية والرياضة العقلية، كقراءة الأدب والطرائف.
 - ٦- قراءة نقدية تحليلية كنقد كتاب أو بحث للموازنة بينه وبين غيره.
- وليس بخاف على المعلم أن الطالب في حياته الدراسية، وفي مستقبل حياته العلمية محتاج إلى هذه الأنواع القرائية أو جلها وأنه معرض للإخفاق في بعض المواقف التعليمية والمواقف العملية، إذا لم يكن لديه الدراية الكافية بالقراءة المناسبة لهذه المواقف (علي؛ محجوب، ١٩٩٨م).

الدراسات السابقة

دراسة الجرف (٢٠١١م)، هدفت الدراسة تعرف أنواع المهارات الدراسية التي تحتوي عليها كتب القراءة والعلوم والاجتماعيات المقررة على طالبات صفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس المملكة العربية السعودية؛ من أجل تحديد المهارات الدراسية التي تتدرب عليها الطالبات في كل صف وفي كل مقرر وتلك التي تتجاهلها الكتب المقررة. وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة والتدريبات التي تحتوي عليها مقررات القراءة والعلوم والاجتماعيات

المقررة على طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس المملكة. وقد أظهرت نتائج تحليل تلك كتب عدم وجود ما يشير إلى المهارات الدراسية سواء من حيث أهداف تدريسها أو أهميتها أو أنواعها أو طرق التدريب عليها أو كيفية تقويمها.

دراسة رضوان (٢٠٠٢م)، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة في الصف الأول الأساسي بالمدارس الأساسية بمحافظة غزة، وقد تم اختيار العينة اختياراً عشوائياً، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال تحليلها محتوى كتاب القراءة، واستخدمت في هذه الدراسة الأدوات التالية تحليل المحتوى، اختبار، دليل المعلم. وأشارت النتائج إلى وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين، المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق الذين تعلموا بالطريقة الجزئية المقترحة على البنين والبنات، الذين تعلموا القراءة بالطريقة الحالية في اختبار مهارات القراءة.

دراسة العقيلي (٢٠٠٥)، هدفت إلى اقتراح مهارات القراءة ومجالاتها لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وفقاً للاتجاهات والنظريات الحديثة، وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة مجالات هي مجال تحليل الكلمة، والطلاقة، والنمو المنظم للمفردات وتضمن (٢٧) مهارة، ومجال فهم المقروء واستيعابه، وانطوى تحته (١٨) مهارة، ومجال الاستجابة للنصوص وتحليلها وتضمن (١١) مهارة.

دراسة حمدان (٢٠٠٦)، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات القراءة المناسبة للطلاب الصف الثالث الأساسي في فلسطين، والتعرف على مدى توافرها في كتاب لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى أن من أبرز مهارات القراءة المتوفرة في كتاب لغتنا الجميلة كانت تركيب جمل ذات معنى من كلمات والاجابة عن أسئلة: لماذا، كيف، ماذا، وتحديد مرادف الكلمات وأضدادها

دراسة (العمارنة، ١٤٣٦هـ)، هدفت الدراسة إلى تعرف المهارات اللغوية في كتب القراءة (لغتي) و(لغتي الجميلة) لصفوف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وبيان أوزانها النسبية. وأستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى بقصد تحديد ذلك، وأظهرت النتائج وجود تباين كبير بين أوزان المهارات الكمية والنسبية في تلك الكتب، إذ حصل كتاب الصف

الأول الابتدائي على المرتبة الأولى ثم تلاه الصف الرابع فالخامس، ثم الصف الثالث وأخيرا كتاب الصف الثاني، إضافة إلى أن عملية توزيعها كانت عشوائية، فكانت مهارة الكتابة الأكثر تكرارا، ثم جاءت مهارة القراءة في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة مهارة التحدث، وأخيرا مهارة الاستماع، وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه وهو أسلوب تحليل المحتوى، إذ تم تحليل جميع الأهداف الواردة في كتب لغتي وتحديد مهارات القراءة فيها في بداية كل وحدة دراسية.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على جميع كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية (لغتي) الأولية -كتاب الطالب فقط- والمقررة من وزارة التربية والتعليم، والمعتمدة في جميع المدارس، ويتألف كل صف دراسي من كتابين، كتاب لكل فصل دراسي.

أدوات الدراسة

استخدم الباحثان نموذجا لتحليل مهارات القراءة، وذلك لتحديد أنواع تلك المهارات من حيث طريقة الأداء أو مجال الاستهداف، وتم تفرغ البيانات بجدول تكرارية ونسب مئوية.

ثبات التحليل

لم يقم الباحثان بإجراءات الثبات للتحليل؛ لأن مهارات القراءة معدة مسبقا على شكل أهداف في بداية كل وحدة دراسية.

وحدة التحليل

كانت وحدة التحليل العبارة الهدفية في كل هدف من أهداف تعليم القراءة.

خطوات الدراسة

بعد إعداد نماذج التحليل الخاصة بمهارات القراءة تم تفريغ البيانات في جداول صممت وفق مقتضيات المطلوب في أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول، وقد نص السؤال الأول على ما يلي: ما مهارات القراءة الجهرية المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في كل كتاب من كتب القراءة، وكانت النتائج كما هي في الجدول الآتي:

جدول (١) مهارات القراءة الجهرية في كتب لغتي وفق مجالاتها

المجموع	كتاب الصف الثالث		كتاب الصف الثاني		كتاب الصف الأول		مجال مهارات القراءة
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
١	-	-	-	-	٢٤،٤	١	الحركات
١٢	-	-	٧،٨	٤	١٨،٥	٨	الحرف
٦	-	-	-	-	١٤،٠	٦	المقاطع
٥٣	٣٠،٢	١٩	٣١،٤	١٦	٤٢،٠	١٨	الكلمات
٤٩	٣٩،٦	٢٥	٣١،٤	١٦	١٨،٥	٨	الجملة
٣٦	٣٠،٢	١٩	٢٩،٤	١٥	٤،٦	٢	النص
١٥٧		٦٣		٥١		٤٣	المجموع

بالرجوع إلى جدول (١) تبين أن مجموع مهارات القراءة الجهرية في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي كانت (٤٣) مهارة، كان مجال المهارة المتصلة بالكلمة أكثرها وروداً بـ (١٨) مرة وبنسبة مئوية بلغت (٤٢،٠)، ثم تلاها المهارة المتصلة بالحرف والجملة بـ (٨) مهارات لكل منهما وبنسبة (١٨،٥)، وفي الترتيب الثالث المهارة المتصلة بالمقاطع بـ (٦) مهارات وأخيراً المهارة المتصلة بالنص والحركات.

وإذا ما تم النظر إلى نتائج التحليل المتصلة بكتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي فإنه يلاحظ أن مجموع مهارات القراءة الجهرية كانت (٥١) مهارة، وكانت المهارة المتصلة بالكلمة والجملة أكثرها عدداً بـ (١٦) مرة وبنسبة مئوية بلغت (٣١،٤) لكل منهما، ثم المهارة المتصلة بالنص بتكرار (١٥) مهارة وبنسبة مئوية بلغت (٢٩،٤)، وفي الترتيب الأخير مهارة القراءة المتصلة بالحرف بتكرار كان (٤) مهارات وبنسبة مئوية بلغت (٧،٨)، ولم تكن مهارات تتصل بالحروف والمقاطع.

وحول مهارات القراءة الجهرية في كتاب لغتي للصف الثالث كان مجموع المهارات (٦٣) مهارة، كان أكثرها تكراراً ما اتصل بالجملة وبلغ (٢٥) مهارة بنسبة مئوية بلغت (٣٩،٦)، ثم حصلت المهارة المتصلة بالكلمة والنص على تكرار بلغ (١٩) لكل منهما وبنسبة قدرها (٣٠،٢)، ولم تكن تكرارات للمهارة المتصلة بالحركات والمقاطع والحروف.

بعد عرض النتائج السابقة أمكن استنتاج ما يلي:

- اهتم كتاب لغتي للصف الأول اهتماماً كبيراً بمهارات القراءة التي تتصل بالكلمة، وهذا يؤكد أهمية الكلمة في تعليم الطلاب القراءة الجهرية وهذا يتفق وطريقة التدريس التي اعتمد عليها الكتاب في ذلك.
- كان الاهتمام بالحركات محدوداً وتركز الاهتمام بالمقاطع؛ وذلك بسبب التطور الحاصل في تعليم اللغة وفق المدخل اللغوي الذي يعتمد على المقاطع أكثر من اعتماده على الحركات.
- قلة اعتماد الكتاب في تعليم الطلاب مهارات القراءة الجهرية على المهارات المتصلة بالنص؛ وذلك لأن الطلاب لم يتقنوا القراءة بعدها الأدائي القائم على التركيب الصوتي.
- اهتم كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي اهتماماً كبيراً بمهارات القراءة التي تتصل بالكلمة والجملة؛ ويعود سبب ذلك إلى أن الطلاب أصبح لديهم المقدرة على إدراك دلالة الكلمة والجملة بالتآزر مع قراءتهما قراءة صحيحة.
- أصبح للنص حضور مرتبط بمهارات القراءة الجهرية؛ وذلك لأن الطلاب يستطيعون قراءة النص قراءة جهرية صحيحة بعدما اتقنوا مهارات القراءة التي تتصل بالمقطع والكلمة، وهذا بدوره يؤكد اعتماد الكتاب على المدخل البنائي في تعليم القراءة.
- اهتم كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي اهتماماً كبيراً بمهارات القراءة التي تتصل بالجملة بشكل رئيس حتى تُتمى لدى الطلاب مهارات الإدراك الكلية المتصلة بالجملة؛ لأنها الأساس الذي يمكن الاعتماد عليه في اتقان مهارات القراءة المتصلة بالنطق الصحيح للجملة، بعدما تعززت لدى الطلاب مهارات القراءة التي تتصل بالكلمة في الصف الثاني.
- أصبح دور مهارات القراءة الجهرية المرتبطة بالنص واضحاً في اتقان الطلاب لمهارات القراءة الأدائية في حالة الوصل والفصل، والتنغيم الصوتي خاصة من خلال جداول المدى والتتابع بين مهارات القراءة في هذا الصف الدراسي. وهذا يتفق والرؤية العلمية لكتب

القراءة في المرحلة الابتدائية التي تؤكد أهمية تعرف الاصوات والكلمات والجمل وفهمها ونطقها نطقاً صحيحاً (يونس، ٢٠١٠م).

وفيما يتصل بالسؤال الثاني من اسئلة الدراسة الذي نصه: كيف تتوزع مهارات القراءة الجهرية في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الاولى؟ فقد تمت الإجابة عنه وفق الآتي: عمله توزيع مهارات القراءة الجهرية في كتب اللغة إلى صفوف المرحلة الابتدائية الأولية له أهمية بالغه في تعلم وتعليم القراءة الجهرية، وبالرجوع إلى الجدول (١) يلاحظ أن مهارات القراءة الجهرية في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي جاءت متنوعة، وغطت جميع مجالات مهارات القراءة الجهرية، فمهارات القراءة الجهرية الخاصة بالحركات اتصلت بحركة الفتحة والضمة والكسرة والتنوين الخاص بكل حركة من تلك الحركات، وهي مهارة واحدة، إذ يتبادر للذهن أن هذا يشكل خللاً في تنمية مهارات القراءة المتصلة بالحركة، وهذا بعيد كل البعد؛ لأن كتاب لغتي للصف الأول اعتمد المدخل اللغوي الذي يهتم بالمقاطع والحروف والكلمات أكثر من اهتمامه بالحركة؛ لأن الحركة تتبع الحرف وتشكل معه المقطع، وهذا الاهتمام واضح في الجانب الكمي المتصل بمجال المهارة الخاص بالكلمة، فتعليم المقاطع والحروف والحركات مرتبط بالكلمة، ومن هنا جاءت تكرارات مجال مهارات القراءة الجهرية المرتبطة بالكلمة أعلى تكراراً، وهذا التوجه يؤكد على أهمية بنية الكلمة في تعليم اللغة العربية، وهذا بدوره يتفق والطريقة التحليلية والتركيبية والتوليفية في تعلم الهجاء والقراءة.

ومما سبق يتضح أن عمله توليف مهارات القراءة الجهرية في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي كانت موفقة؛ وذلك لأنه راعى المدخل اللغوي والبنائي في تعليم مهارات القراءة الجهرية، وهذا ما نصت عليه وثيقة منهج اللغة العربية، وهذا بمجمله يراعي الخصائص النفسية للمرحلة العمرية التي يتصف بها الطالب في هذا الصف (العمارنه، ٢٠١٠م) إذ اثبتت الدراسات أن الأسس النفسية لطريقة التدريس تؤثر تأثيراً كبيراً في عملية التعلم والتعليم.

وحول الكيفية التي تم فيها التنظيم الكمي لمهارات القراءة الجهرية في الصف الثاني الابتدائي يلاحظ أن مجال مهارات القراءة الجهرية ركز على الكلمة والجمله والنص بشكل واضح ومتوازن، وذلك مراعاة لمبدأ التطور في مجال إتقان مهارات القراءة المتصلة بالحرف والمقطع والحركة الذي اهتم به كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي؛ ومن هنا جاء الاهتمام

بمهارات القراءة الجهرية المتصلة بالكلمة والجملة والنص في كتاب الصف الثاني، وهذا بدوره يتماشى مع متطلبات المدخل اللغوي والبنائي والنفسي والاجتماعي الذي أكدت عليه وثيقة منهج اللغة العربية؛ لأن البنية الأساسية للنص القرائي تتألف من الجملة، والبنية الأساسية للجملة تتألف من الكلمة؛ ولذا فإن عملية التطور الكمي الحاصل في مهارات القراءة الجهرية في كتاب الصف الثاني يعزز هذا التوجه، إضافة إلى أن نظرة كتاب لغتي للصف الثاني لا تهتم بالجانب الميكانيكي الأدائي للقراءة فحسب بل تعدت إلى مستوى مهارات التلوين الصوتي والوصل والفصل وتنغيم الاساليب اللغوية كالاستفهام والتعجب وغيرها من الأساليب (لغتي، الصف الثاني، ١٤٣٦هـ).

وإذا ما تم الانتقال إلى كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي يُلاحظ أن مجال الاهتمام في مهارات القراءة الجهرية انحصر في ثلاثة مجالات هي الكلمة والنص بشكل كبير والجملة بشكل أكبر، ولعله من الواضح أن الكلمة في النص تأخذ الجانب الأدائي والدلالي (الأدائية الصوتية والدلالة المعجمية) وهذا بدوره ينسجم مع مهارات القراءة الجهرية الخاصة بالجملة التي تشتمل على أداء صوتي أطول ودلالة معنوية عميقة، وهذا كله يشكل النسيج الأدائي والدلالي للنص بشكل عام.

وهذا يتوافق مع دراسة (حمدان، ٢٠٠٦م) التي توصلت إلى أن كتب "لغتنا الجميلة" كانت تتضمن تراكيب جمل ذات معنى كلمات، والإجابة على أسئلة: لماذا، كيف، ماذا (لغتي، الصف الثالث، ١٤٣٦هـ).

ومن جهة أخرى فإن الوظائف النمائية المعرفية للطلاب في الصف الثالث الابتدائي تلتقي مع هذا التوجه في مجال مهارات القراءة الجهرية المرتبطة بالجملة والنص، ومن هنا يمكن القول إن كتاب لغتي للصف الثالث راعى الجوانب النفسية والاجتماعية واللغوية والمعرفية في اهتمامه بالمهارات المرتبطة بالجملة والنص والكلمة.

وفيما يتصل بسؤال الدراسة الثالث: ما مهارات القراءة الصامتة المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية؟ فقد جاءت بيانات تحليل مهارات القراءة الصامتة في كتب لغتي على النحو الآتي:

جدول (٢) مهارات القراءة الصامتة المتوفرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية

المجموع	كتاب الصف الثالث		كتاب الصف الثاني		كتاب الصف الأول		مجال مهارات القراءة
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
٦	-	-	١٠٠	١	٥٠	٥	الكلمات
٥	-	-	-	-	٥٠	٥	الجملة
٢٥	١٠٠	١٧	٩٩٠	٨	-	-	النص
٣٦		١٧		٩		١٠	المجموع

بالنظر إلى جدول (٢) يُلاحظ اهتمام كتاب لغتي للصف الأول بمهارات القراءة الصامتة

التي تستهدف الكلمة والجملة بـ (٥) تكرارات لكل منهما، ولم تكن هناك تكرارات تتصل بالنص؛ ذلك لأن الطلاب لم يتقنوا بعد مهارات القراءة الجهرية التي تساعدهم على اتقان مهارات القراءة الصامتة التي تتصل بالنص.

وفيما يتعلق بمهارات القراءة الصامتة التي تضمنها كتاب لغتي في الصف الثاني الابتدائي فقد بلغ تكرارها (٩) مهارات منها (٨) تتصل بالنص وواحدة تتصل بالكلمة، ويُلاحظ عدم وجود أية مهارات تتصل بالجملة على الرغم من وجودها في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي.

وبلغت تكرارات مهارات القراءة الصامتة في كتاب لغتي للصف الثالث (١٧) مهارة، جاءت جميعها تتصل بالنص المقروء، ويُلاحظ عدم وجود أية مهارات تتصل بالجملة والكلمة، واقتصرت المهارات على النص فقط، وهذا يدل على اهتمام الكتاب بالمهارات التي تتصل بالنص؛ لأن الطلاب أصبح بمقدورهم القراءة بشكل جيد.

ونص السؤال الرابع على: كيف تتوزع مهارات القراءة الصامتة في كتب لغتي بين صفوف المرحلة الابتدائية الأولية؟ بعد تحليل مهارات القراءة الصامتة أمكن عرض النتائج التصلة بكل صف على حدة وفق الآتي:

أ- كتاب الصف الأول الابتدائي تم وضع النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٣) مهارات القراءة الصامتة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي

مجال استهدافها			نص المهارة
الكلمة	الجملة	النص	
5	-	-	قراءة كلمات اشتملت على الحروف المستهدفة قراءة بصرية
-	5	-	قراءة جمل اشتملت على الكلمات الممثلة للحروف المستهدفة قراءة بصرية

بالنظر إلى المهارات المتصلة بالقراءة الصامتة التي وردت في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي يُلاحظ أن مجال استهداف المهارات اتصل بالكلمة والجملة بتكرار بلغ (٥) لكل من مهارة قراءة كلمات اشتملت على الحروف المستهدفة قراءة بصرية، ومهارة قراءة جمل اشتملت على الكلمات الممثلة للحروف المستهدفة قراءة بصرية، وهذا يعني أن الكتاب اهتم بإكساب الطلاب مهارة قراءة الكلمة أو الجملة قراءة بصرية؛ ليتدربوا على تذكر شكل الكلمة والجملة من خلال رسم حروفها وتحديد المعنى والدلالة لكل منهما، وهذا يتفق مع مبدأ التدرج في التعلم من السهل إلى الصعب ومن المجرى إلى المفصل، وبذلك يؤكد الكتاب على مبادئ التعلم البنائي في تطوير مهارات القراءة لدى الطلاب مما يجعلهم يؤسسون قاعدة تعلم مهاري مهمة لمهارات القراءة الصامتة اللاحقة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وهذا يتفق مع دراسة (العقيلي، ٢٠٠٥م) التي خلصت إلى ضرورة الاهتمام بفهم المقروء واستيعابه. وإضافة إلى ما ذكر فقد اهتم كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي بالناحية الكمية لمهارات القراءة الصامتة، ولم يهتم بالناحية النوعية وذلك حتى يعزز اكتساب المهارة المتصلة بالكلمة والجملة (لغتي، الصف الأول، ١٤٣٦هـ).

ب- كتاب الصف الثاني الابتدائي:

بعد تحليل مهارات القراءة الصامتة في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي أمكن الخلوص إلى البيانات كما هي في الجدول الآتي:

جدول (٤) مهارات القراءة الصامتة في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

مجال استهدافها			نص المهارة
الكلمة	الجملة	النص	
-	-	٨ (فهم)	يستنتج مما يقرأ ما يدل على مشاعر وردت في النص
١ (معرفة)	-	-	يقرأ كلمات بصرية (هذا، هذه، هذان، هؤلاء)

بالنظر إلى مهارات القراءة الصامتة ومجالها يُلاحظ أن مجموعها بلغ (٩) مهارات، منها (٨) مهارات تتصل بالنص المقروء ترتبط بالمشاعر ضمن مستوى الفهم، ومهارة واحد تتصل بالكلمة، إذ تؤكد في مجالها على مهارات القراءة الصامتة التي نص عليها كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي إلا أن الفارق هنا أن القراءة البصرية محددة بأسماء الإشارة للمفرد المذكر والمؤنث والمثنى والجمع، ولعل من الواضح إتقان هذه الأسماء على مستوى الأداء اللفظي ومعرفة دلالاتها بالاستعمال أمر مهم لدى الطلاب.

أما المهارات التي تتصل بالنص المقروء وترتبط بالمشاعر ضمن مستوى الفهم، فهي تتفق وتوجهات وثيقة منهج اللغة العربية التي اهتمت باكساب الطلاب الميول والاتجاهات والقيم الهادفة التي تضمنتها النصوص القرائية مما يعزز مهارات التحدث لدى الطلاب، ويجعلهم أكثر مقدرة على التعبير ومعرفة الحقائق المجردة.

وفي هذا المجال يلاحظ أن كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي ما زال يهتم بالجانب النوعي في مجال مهارات القراءة الصامتة، كما هو الحال في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي؛ لأن الهدف هو تعزيز المهارات الأساسية التي تتصل بمهارات القراءة الصامتة دون الاهتمام بالجانب الكمي لمهارات القراءة الصامتة؛ مراعاة للخصائص العقلية والنفسية للطلاب في هذه المرحلة العمرية.

ج- كتاب الصف الثالث الابتدائي:

بعد استعراض مهارات القراءة الصامتة في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي أمكن تحديد البيانات كما هي في الجدول الآتي:

جدول (٥) مهارات القراءة الصامتة في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي

مجال استهدافها			نص المهارة
الكلمة	الجملة	النص	
-	-	٦ (معرفة)	يتذكر الأسماء والأماكن والمحسوسات الواردة في النص
-	-	٤ (فهم)	يكتشف القيم الواردة في النص
-	-	5 (فهم)	يستخلص الأفكار الرئيسية من النص
-	-	2 (فهم)	يستنتج مما يقرأ ما يدل على مشاعر وردت في النص

بالرجوع إلى الجدول (٥) الذي يبين مهارات القراءة الصامتة ومجالها يُلاحظ أن مجموعها بلغ (١٧) مهارة كلها تتصل بالنص المقروء، منها ما يرتبط بالأسماء والأماكن والمحسوسات الواردة والقيم الواردة في النص واستخلاص الأفكار الرئيسية، واستنتاج المشاعر ضمن مستوى الفهم والمعرفة، فمن هذه المهارات ورد في كتاب الصف الثاني وهي إضافة كمية ومنها نوعية لمهارات القراءة الصامتة تضمنها كتاب الصف الثالث.

ومهارات القراءة الصامتة في كتاب الصف الثالث تمثل نقلة نوعية بسبب تعدد المهارات ونقلة كمية بسبب تكرار لمهارات سبق ان تعلمها الطلاب وبالتالي زادت اعداد المهارات بشكل واضح، إذ تضاعفت عما كانت عليه في كتاب الصف الثاني.

التوصيات والمقترحات

- بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن طرح التوصيات والمقترحات الآتية:
- ضرورة تنويع مهارات القراءة بنوعيتها الجهرية والصامتة في جميع كتب لغتي وذلك لاتاحة الفرصة للطلاب اكتساب مهارات القراءة بشكل متنوع.
 - ايجاد توازن بين مهارات القراءة الجهرية والصامتة في الكتب السابقة بحيث لا يكون تضمين مهارات على حساب مهارات اخرى.
 - العمل على ايجاد علاقة تكاملية وعضوية بين المهارات المختلفة في الكتب السابقة حتى تفيد الكتب من المدخل البنائي في تضمين مهارات القراءة الجهرية والصامتة على اختلاف صفوف المرحلة.
 - اقتراح دراسات أخرى لمراحل دراسية أخرى تبحث في تطور مهارات القراءة ولمهارات أخرى غير القراءة.
 - اقتراح دراسات تبحث في المهارات الثنائية لكل من مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث في كتب أخرى.

المراجع والمصادر

- ١- أبو مغلي، سميح؛ سلامة، عبد الحافظ (١٤٢٤هـ)، أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، الرياض، دار الخريجي.
- ٢- أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين (٢٠٠٢م)، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية.
- ٣- أحمد، عبدالله أحمد؛ محمد، فهيم مصطفى (١٩٩٤م)، الطفل ومشكلات القراءة، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٤- إسماعيل، زكريا (١٩٩٨م)، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٥- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٢)، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٦- بدير، كريم (٢٠٠٦م)، التعلم الايجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، مصر، القاهرة، عالم الكاتب.
- ٧- بدير، كريم؛ واميلي، صادق (٢٠٠٠م)، تنمية المهارات اللغوية للطفل، ط١، عالم الكتب.
- ٨- تميم، يسري حسين (١٩٨٨م)، قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدي الطلاب في نهاية المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ٩- جابر، عبد الحميد؛ الشيخ، سليمان الخضري؛ زاهر، فوزي أحمد (١٩٨٢م)، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ١٠- جابر، وليد (١٤٢٣هـ)، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية، ط١، عمان، دار الفكر.
- ١١- الجرف، ريم سعد سعادة (٢٠٠١م)، واقع تدريس المهارات الدراسية في كتب القراءة والعلوم والاجتماعيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات في المملكة العربية السعودية، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد ٢، المجلد ١٧.
- ١٢- الحسن، هشام (٢٠٠٠م)، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط١، عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية.
- ١٣- حمدان، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٦م)، مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بـفلسطين، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ٥، ص ١٠٦ - ١٢٤.
- ١٤- الخويسكي، زين كامل (١٤٢٩هـ)، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية.

- ١٥- الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد (٢٠٠٥م)، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٦- رضوان، منير محمد (٢٠٠٢م)، أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- ١٧- زايد، فهد خليل (٢٠٠٦م)، تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ط ١، عمان، الأردن.
- ١٨- زقوت، محمد شحادة (١٩٩٩م)، المرشد في تدريس اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ١٩- السيد، محمود أحمد (١٩٨٦م)، اللغة تدريساً واكتساباً، ط ١، الرياض، دار الفیصل.
- ٢٠- الشمري، هدى علي جواد؛ والساموك، سعدون محمود (٢٠٠٥م)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط ١، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- ٢١- صافي، شيماء حسام الدين (٢٠٠٥م)، أكثر من طريقة لترغيب طفلك في مدرسته وواجباته، ط ١، عمان، الأردن، الرواد.
- ٢٢- عاشور، راتب قاسم؛ مقداد، محمد فخري (٢٠٠٩م)، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، الأردن، عمان، ط ٢، دار المسيرة.
- ٢٣- عاشور، راتب قاسم؛ الحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧م)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٢، عمان، الأردن، دار الميسرة.
- ٢٤- عبد الحميد، هبة محمد (٢٠٠٦م)، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ط ١، عمان، الأردن، دار صفاء.
- ٢٥- عبد العال، عبد المنعم (٢٠٠٢م)، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مكتبة غريب.
- ٢٦- عبد المجيد، جميل طارق (٢٠٠٥م)، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد المحسن (٢٠٠٥م)، نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ٤٩، ص ص ٤٧-١٤٦.
- ٢٨- علي، عبد النبي محمد؛ محجوب، عباس (١٩٩٨م)، المهارات اللغوية، ط ٣، مطبعة جامعة النيلين.
- ٢٩- عليان، أحمد فؤاد (٢٠٠٠م)، المهارات اللغوية ما هيها وطرائق تنميتها، ط ٢، الرياض، مركز دار المسلم.
- ٣٠- العليان، فهد بن علي (٢٠٠٠م) أبحاث في القراءة، مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

- ٣١-العمارنه، عماد فاروق (٢٠١٠م)، الأسس النفسية لطرق التدريس، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد ٣٣، ص ص ٥٩-٧٦.
- ٣٢-العمارنه، عماد فاروق (١٤٣٦هـ)، المهارات اللغوية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الباحة، العدد ١، ص ص ٩٦-١٢٣.
- ٣٣-القضاة؛ الترتوري (٢٠٠٦م)، تنمية مهارات اللغة العربية والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- ٣٤-قورة، حسين سليمان (١٩٨١م)، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط ١، القاهرة، دار المعارف.
- ٣٥- الكندري، أحمد محمد (١٤١٢هـ)، علم النفس الأسري، الطبعة الثانية، الكويت مكتبة الفلاح.
- ٣٦- مذكور، علي أحمد (٢٠٠٧م)، طرق تدريس اللغة العربية، ط ١، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- ٣٧-معروف، نايف محمود (١٩٩١م) خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط ٤، بيروت، لبنان، دار النفائس.
- ٣٨-الناقبة، محمود كامل وآخرون (٢٠٠٤م)، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. ط ١، الجامعة العربية المفتوحة.
- ٣٩-يونس، فتحي علي؛ الكندري، عبد الله عبد الرحمن (١٩٩٨م)، اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، الكويت، مطبعة ذات السلاسل.
- ٤٠-يونس، فتحي علي (٢٠٠٥م)، توصيات المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ٤، 232 - 235 .
- ٤١-يونس، فتحي علي (٢٠١٠م)، رؤية علمية في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية أو لماذا أطفالنا لا يقرأون؟، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 109، ص ص ٢٢ - ٢٧.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب

إعداد

د/ علي بن عوض علي الغامدي

السعودية - وزارة التعليم - إدارة التعليم بالطائف

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

- هدف البحث إلى اقتراح تصور لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب، باستخدام المنهج الوصفي، وقد اشتمل على مقدمة ومبحثين وخاتمة؛ شملت النتائج والتوصيات، وتناول المبحث الأول : دور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب، واستعرض المبحث الثاني ملامح تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب، ومن خلال مبحثي البحث تم التوصل إلى النتائج التالية :
- للجامعات السعودية دور بارز في نشر مفهوم وسطية الإسلام بين الطلاب، والتأكيد على أنه دين سلام ومحبة، وتعاون بين الجميع، وأنه يشجع على الحوار مع الآخر، ويحترم حقوق الجميع، ويرفض العنف، ويحارب الإرهاب والتطرف الفكري .
 - للجامعات السعودية دور فعال في تقديم الفكر المعتدل للطلاب الذي يمثل جوهر الدين وحقيقته، وغرس الثقافة الإسلامية في أعماق الطلاب بالمنطق السليم والفكر الإقناعي، والتربية الصحيحة، والوقوف بالمرصاد لتلك الشبه التي توجه لعقول الطلاب لتزعزع العقيدة في عقولهم، وتأمينهم من الأفكار الضالة والفكر المتشدد، وتحذيرهم من ثقافة التكفير التي هي لغة المتشددين والمتطرفين فكرياً.
 - وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بما يلي :
 - على الجامعات السعودية: توعية الطلاب بمخاطر الأفكار الإرهابية، وتدريبهم على نبذ العنف والإرهاب بشتى الأساليب التربوية، والعمل على غرس التسامح و الاعتدال والوسطية في نفوسهم.
 - استخدام أسلوب الحوار والمناقشات الجماعية من أجل تدريب الطلاب على النقد الإيجابي، وتعديل أفكارهم بما يتناسب وقيم وثوابت ديننا وثقافة المجتمع، ومن أجل تنفيرهم من العنف والإرهاب .
 - تزويد الجامعات السعودية بهذا التصور المقترح للاستفادة منه في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .
- (الكلمات المفتاحية: تصور مقترح -دور الجامعات السعودية - - الإرهاب)

ABSTRACT

The purpose of the research is to propose a scenario for the role of Saudi universities in educating students about the rejection of terrorism using the descriptive approach. It included an introduction, two papers and a conclusion. These included the conclusions and recommendations. The first topic dealt with the role of Saudi universities in educating students to reject terrorism. In educating students to renounce terror, and through the research researchers reached the following results:

-The Saudi universities have a prominent role in spreading the concept of the centrality of Islam among the students, stressing that it is a religion of peace and love and cooperation among all. It encourages dialogue with others, respects the rights of all, rejects violence and fights terrorism and intellectual extremism

-The Saudi universities have a prominent role in spreading the concept of the centrality of Islam among the students, stressing that it is a religion of peace and love and cooperation among all. It encourages dialogue with others, respects the rights of all, rejects violence and fights terrorism and intellectual extremism.

-Saudi universities have an active role in providing moderate thought to students, which represents the core of religion and its truth, and instilling Islamic culture in the depths of students with good logic, persuasive thinking, correct education and standing up to the similarities that guide students' minds to shake faith in their minds, And warn them of the culture of atonement which is the language of extremists and ideologically extremists

In light of the results of the research, the researcher recommended the following:

-Saudi universities: to educate students about the dangers of terrorist ideas, and train them to renounce violence and terrorism in various educational methods, and work to instill tolerance, moderation and centrality in them.

-Use the method of dialogue and group discussions to train students on positive criticism, and modify their ideas commensurate with the values and constants of our religion and culture of society, and to prevent them from violence and terrorism.

-Providing the Saudi universities with this vision to benefit from it in educating students to reject terrorism.

)Keywords: perception of the proposal - the role of Saudi universities -
- terrorism(

مقدمة :

تحرص الجامعات السعودية على وقاية طلابها من الفكر الإرهابي والجماعات المتطرفة ، ووقايتهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية، التي تتمثل في العديد من المشكلات كالانتماءات المشبوهة لجماعات متطرفة، والعمل على حفظ طلابنا من السقوط في براثن الانحراف السلوكي والفكري ، ووقايتهم من العنف والإرهاب .

وتعمل وزارة التعليم من خلال خطتها الاستراتيجية على مواكبة العصر ومتغيرات في كل ما يخدم العملية التعليمية مع الاهتمام بالبرامج الوقائية التي تستهدف تحسين مستوى حياة طلابها ونموهم الفكري والسلوكي وصولاً إلى تحقيق التنمية لمجتمعهم .(السهي ، ١٤٣٧هـ، ص ٤)

كما تحرص الجامعات السعودية على أن تتولى عقول الطلاب ، وتحميهم من الأفكار الضالة ، وتحصنهم ضد أي اختراق فكري ، " ولقد جعلت المملكة من التعليم بمختلف مراحله عامل التحصين الأقوى ضد التيارات الوافدة والاتجاهات المنحرفة ، واهتمت بتكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة "(الحربي، ١٤٢٨هـ، ص ٤).

وتثمر جهود الوقاية الجامعية دون مسالك الغلو والجفاء من خلال تكامل أداء جميع أنساق المجتمع لواجباتها العلمية والثقافية والاجتماعية الرامية إلى استقرار الوطن .

وتتحمل الجامعات السعودية العبء الأكبر في مواجهة ظاهرة الإرهاب الذي استغل تقنيات العصر في تغيير كثير من مفاهيم الناشئة، وسلوكياتهم، وهو ما يتطلب حضوراً نوعياً في توعية تلك العقول الشابة، ومخاطبتهم بلغة عصرهم، وتنويرهم إلى خطر التشدد والغلو وأيضاً خطر الانفلات والتغريب، وهو ما يعني أن تبذل الجامعات السعودية دوراً أكبر في تبني حوار معتدل قائم على الثوابت ومحافظاً على وطنية الشاب وانتمائهم، ومهذباً لسلوكه نحو تحمل مسؤولياته الدينية والوطنية. وتسهيلاً على الجامعات السعودية في قيامها بدورها في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب ؛ كان هذا البحث " تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب ."

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الزيادة الكبيرة والمطردة في عدد حوادث الإرهاب، وعدد القتلى والمصابين والخسائر الضخمة التي لحقت بالمتلكات العامة والخاصة، وبالرغم من الجهود لمكافحة الإرهاب إلا أنه وقع في مستنقع الأفكار الضالة الإرهابية بعض الشباب الذين ضللهم البعض من دعاة التطرف باسم الدين، فراحوا يستبيحون لأنفسهم بعض الظواهر: مثل ظاهرة التكفير والهجرة، والعدوان على الأنفس والأموال والأعراض وظواهر التخريب والدمار (هاشم، ١٤٣٥هـ، ٢٠٣٣).

وظاهرة الإرهاب ظاهرة اجتماعية ولا بد من تجفيف منابعها، واجتثاثها من جذورها، وهذا يوجب على المؤسسات التربوية توعية الطلاب بأخطارها (رستم، ١٤٣٥هـ، ص ٢٨٧) وينبع الاهتمام بمواجهة الإرهاب من الاستشعار بخطورة هذه الآفة والدور المؤمل من مؤسسات الدولة في محاربة الإرهاب والتصدي لأفكار الشر والتطرف، وبصفة خاصة الجامعات السعودية؛ لتعاملها المباشر مع فئة الشباب.

وفي ظل الجهود المشكورة التي تقوم بها المملكة العربية السعودية في مواجهة الإرهاب والتضليل الفكري للشباب خاصة وأبناء المجتمع عامة، وبالأذات في الآونة الأخيرة بعد انتشار الفكر الإرهابي؛ يأتي دور الجامعات السعودية في تحصين الطلاب من كل فكر ضار منحرف، وضد العمليات الإرهابية التي ينفذها المنحرفون فكريا خاصة بعد أن وقعت وزارة التعليم وهيئة كبار العلماء اتفاقية تعاون لنشر الفكر الوسطي في أوساط المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات " (السهلي، ١٤٣٧هـ، ص ٤).

فللجامعات السعودية دور كبير تجاه التوعية بخطر الفكر المتشدد، من خلال إدراج مواضيع عن الإرهاب في المنهج الدراسي تأخذ جانب الوقاية والعلاج، وإعادة النظر في بعض المناشط وتغيير نمطها وتوجهها، كذلك دراسة وتقويم المرحلة الماضية وآلية التنفيذ، إضافة إلى انتقاء الأستاذ القدوة الصالح لهذه المرحلة، وإعداده وتدريبه على مواجهة الغزو الفكري والعنف والإرهاب.

لذا يجب وضع الخطط التربوية، واقتراح التصورات لتجفيف منابع الفكر الضال ونبذ الإرهاب، مع تأهيل وإعداد أعضاء هيئة التدريس، وتدريبهم على تحصين الطلاب من العنف والإرهاب و الأفكار المنحرفة فكرياً وسلوكياً.

فعضو هيئة التدريس البارع يستطيع أن يزيل الإشكال من ذهن الطالب ،ثم إن عضو هيئة التدريس الناجح ،أيا كان تخصصه يستقطع من وقته ،ولو خمس دقائق يبين أنه لا يجوز لطالب أن يأخذ فتوى أو رأياً شرعياً إلا ممن نصبهم ولي الأمر للفتوى ،وأن يبين لهم أن ما يقرؤون في الإنترنت أكثره خاطئ ومغرض ؛فينصحهم بالذهاب إلى من نصبهم ولي الأمر للعلم والفتوى ،كما يجب عليه أن يلاحظ طلابه ،كما يلاحظ الأب أولاده فيحاورهم ويناقشهم فبالحوار والنقاش يعرف اتجاهات الطلاب وأفكارهم (النجمي ،١٤٢٨هـ ،ص١٧)

ويأتي هذا البحث انطلاقاً من التأثيرات السلبية للإرهاب على طلاب الجامعات ، والتي يمكن مواجهتها عن طريق توعية الطلاب بنبذ الإرهاب ،وللجامعات السعودية دور في ذلك ؛لذا يحاول البحث الحالي اقتراح تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب.

أسئلة البحث :

يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان :-

١- ما دور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب؟

٢- ما ملامح التصور المقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب ؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

١- التعرف على دور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب.

٢- تقديم تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب.

٣- تقديم بعض التوصيات التي قد تفيد الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .

أهمية البحث:

المنهج الوصفي: يأخذ هذا البحث بالمنهج الوصفي ،وهو منهج يستخدم في دراسة

الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقتها والعوامل المؤثرة فيها

(عليان ، ١٤٣٢هـ ، ص ٤٧)

مصطلحات الدراسة:

الإرهاب :يعرفه المحمود (٢٠٠٣م،ص٦٧) : كل فعل منظم من أفعال العنف؛ أو التهديد به، يسبب رعباً أو فرعاً ،من خلال أعمال القتل والاغتيال أو حجز الرهائن أو اختطاف الطائرات أو السفن أو تفجير المفترقات أو غيرها من الأفعال، مما يخلق حالة من الرعب والفوضى والاضطراب، الذي يستهدف تحقيق أهداف معينة سواء قامت به دولة أو أفراد ضد دولة أخرى أو أفراد آخرين.

ويُعرف أيضًا بأنه :ارتكاب أو الشروع في ارتكاب أعمال إجرامية تتضمن القتل والتدمير والتفجير لتهديد وتخويف وترويع المواطنين والمقيمين لجلب حالة من الفرع وزعزعة الأمن والاستقرار بالمملكة.(الحربي ، ١٤٢٨هـ).

الدراسات السابقة :

من أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي :

دراسة الشهراني(١٤٣٠هـ): هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري واستخدمت المنهج الوصفي ،ولقد توصلت إلى أنه يجب العناية بدور المؤسسات التربوية في تحقيق الأمن الفكري ،والتحصين ضد الانحراف الفكري .

دراسة آل سليمان(١٤٣١هـ):

هدفت إلى وضع تصور مقترح لوضع خطوات إجرائية تربوية لوقاية فكر الشباب من الانحراف في ضوء التربية الإسلامية، واستخدمت المنهج الوصفي ،ولقد توصلت إلى اقتراح تصور تضمن الإجراءات التربوية التي تقي فكر الشباب من الانحراف في ميدان العقيدة والعبادة والأخلاق .

دراسة العمري(١٤٣١هـ):

هدفت إلى تحديد التربية الأمنية في الإسلام .أصولها ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الأجيال بتقديم تصور مقترح لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،واستخدمت المنهج الوصفي ،ولقد توصلت إلى اقتراح تصور محتوى تربوي لتكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،وطريقة تطبيقه .

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الخطوات المنهجية للبحث ،وفي بناء التصور المقترح .

المبحث الأول

دور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب

يعد الإرهاب قضية عالمية ،وهو حديث الساعة ؛ بل هو نبتة شيطانية يزرعها في فكر من ضل سعيه وخاب عمله؛ فقد عمّ الإرهاب وتطاير شرره، ولخطورته تعالت الصيحات إلى تحديد مفهومه ،وبيان أشكاله وصوره، وضرورة التصدي له. والإرهاب جريمة نكراء ،وظلم وعدوان تأباه الشريعة والفطرة بصوره وأشكاله كافة ،ومرتكبه مستحق للعقوبات الزاجرة الرادعة عملاً بنصوص الشريعة الإسلامية ،ومقتضيات حفظ سلطانها ،وتحريم الخروج على ولي الأمر (آل الشيخ وآخرون ،٣٦، ١٤٤هـ، ص ٤٠٨) وهو في حقيقته إفراز لفكر ضال منحرف يتخذ أربابه العدوانية لمجتمعاتهم ، وينفثون سمومهم بطرق شتى تحت دوافع سوداوية ،يترتب عليها مفسد لا حدود لها مثل الانحراف عن الحق ،واختلال الخلق ،وتشويه الدين ،وتنفير الآخرين منه . وتعد قضية الإرهاب اليوم الشغل الشاغل للعالم كله ؛فالكلمة تعد اليوم أكثر الكلمات شيوعاً في الوسائل الإعلامية ،بل والمحافل العلمية والسياسية وبالرغم من ذلك لم يعرف تعريفاً دقيقاً .

ومن أبرز تعريفاته : بأنه (الجريمة المنظمة التي يتواطأ فيها مجموعة من الخارجين على نظام الدولة والمجتمع ،وينتج عنها سفك دماء بريئة أو تدمير منشآت ،أو اعتداء على ممتلكات عامة وخاصة (جمعة ،٢٣٧، ١٤٣٦هـ) (وزارة الإعلام، ٣١، ١٤٣١هـ، ص ١٥) . وماهية العمل الإرهابي هي؛ إشاعة حالة من الرعب والتخويف تمكن فاعلها من فرض سيطرته ،وتحقيق أهدافه ،وأن غاية الإرهاب هي :إلقاء الرعب بين الناس ،أو ترويعهم بإيذائهم، أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم للخطر ،أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة ،أو الاستيلاء عليها، أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر .(آل الشيخ ،٢٧، ١٤٢٧هـ، ص ١١).

والإرهاب خطر كبير ،فليس هناك خطر يداهم الأفراد والمجتمعات أكبر من خطر الإرهاب ،الذي من ورائه سفك الدماء ،وازهاق الأرواح (العك ،١٨، ١٤١٨هـ، ص ٨) .

ويعد الإرهاب غفلة عن الطرق السلمية، والاستهانة بحق النفس، وحق الغير في الأمن والسلامة والحياة، ولذلك لا يصدر الإرهاب إلا من فئة باغية أو جماعة خارجة عن إجماع الأمة. (عرفة، ١٤٣٧هـ، ص ٤٠٢)

فالإسلام بعيد كل البعد عن العنف والإرهاب؛ فهو :دين توحيد بلا كهنوت، وإيمان بلا خرافة، وجهاد بلا إرهاب، وعقل بلا إلحاد، ودعوة بلا تنفير، وتدين بلا تطرف. (الإدريسي، ١٤٣٤هـ، ص ١٠٢)

ويذكر "العبادي" (٢٠٠٨م) أن بعض فئات من الأمم المختلفة تتبنى أفكار ما يسمى بالإرهاب في هذه الأيام، حيث إن نشر أفكار التطرف والإرهاب بين أبناء المسلمين أمر يسعى إليه أعداء الإسلام، في إطار عملهم الدؤوب لتشويه صورة هذا الدين، وتقديم ممارسات خاطئة ترتكب باسمه، وهو ما يتطلب بذل جهود كبيرة، لتحصين الشباب من هذه الدعوات الهدامة، في إطار التوعية الملتزمة والتنوير الراشد؛ الذي يحمي الشباب من عمليات الاستغلال والتأثير المنحرف؛ لدفعهم إلى العنف والتطرف والممارسات المنحرفة الآثمة، مما يسيء لهم ولدينهم وأوطانهم وأمتهم.

والإرهاب يعني : استخدام القوة أو العنف واقعياً أو تخيلياً أو التهديد بهما في مجال محلي أو إقليمي أو دولي ضد مدنيين ضحايا ومجتمع مستهدف غير مباشر لإرهابهم " (البداينة، ١٤٣١هـ، ص ١٥١).

ولقد كثرت في الآونة الأخيرة الجماعات المتطرفة التي تتبنى العنف والإرهاب، والتي تستخدم وسائل الإعلام الجديد في بث فكرها الضال، والمتتبع للخطاب الإرهابي في الإعلام الجديد يجد تطرفاً لا في الفعل وحده، بل وفي لغة الخطاب أيضاً التي تتخذ الكذب والتدليس والاجتزاء منهجاً مصحوباً بالترهيب والترغيب المتطرف؛ ليضمن انصياع أتباعه دون نقاش.

ولقد عانت المملكة العربية السعودية من استهدافها من قبل التنظيمات والأحزاب والخلايا الإرهابية بعملياتها الإجرامية، وإن إرهاب هذه التنظيمات والأحزاب والفرق الإرهابية اليوم قد أخذ أبعاداً خطيرة في التمدد والانتشار والإمعان في التطرف والعنف، ولهذا فقد أصبح محور اهتمام الحكومات والشعوب بكل مكوناتها وأطيافها.

وللإرهاب مظاهر، أبرزها التعصب للرأي تعصباً لا يعترف للآخرين برأي، بالإضافة

إلى العنف في التعامل والخشونة في الأسلوب والغظة في الدعوة، وأخطر هذه المظاهر إباحة الدماء والأموال. (السديس ، ١٤٣٦هـ، ص ١٧) .

وللإرهاب أهداف منها نشر الرعب والخوف لدى الدول والشعوب، والإخلال بالنظام العام، وإلحاق الضرر بالبيئة. (العميري ، ١٤٢٥هـ، ص ٦٤) .

وإن تفجير الأحياء السكنية أو السفارات في بلاد الإسلام وغيرها ،أو الأبراج العالية والطرق والجسور أو الفنادق والأنفاق والطائرات أو نحو ذلك ،وكذلك اغتيال الشخصيات الكبار يعود كله على الإسلام بشر أكبر من الشر الذي يراد إزالته .(السليمانى ، ١٤٢٧هـ، ص ٦٠) .

لقد جنى الإرهابيون على الأمة جناية عظيمة؛ فاستباحوا الأنفس المعصومة ،وسفكوا الدماء ،وتبأهاوا بالغدر والفجور ،فأصيبت الأمة بنكبات كبيرة ،وحدث بها شرور عظيمة (الطويل ، ١٤٣٣هـ، ص ١٩٣)

ولقد دلت النصوص الشرعية من الكتاب والسنة على عظم حرمة دم المسلم وتحريم قتله ،أو استباحة ماله أو عرضه ،كما حرم الإسلام دم المعاهد والذمي والمستأمن. (العتيبي ، ١٤٣٥هـ، ص ١٦٧)

وإن الإسلام بريء من تهمة الإرهاب التي اتسم بها بعض الشباب في عصر العولمة، فالإسلام حجة على المسلمين بأحكامه وتشريعاته، فمن عرفه عرف الحق؛ لأن من يعرف الحق يعرف رجاله، أما الأدعياء من المغرضين أو المنحرفين، فلا علاقة للإسلام بهم أو بفعلهم، سوى من حيث رفضه، بل والمعاقبة عليه عند الاقتضاء. (عرجاوي، ١٤٢٣هـ، ص ٥٢)

فالإسلام من أصوله الاعتدال والوسطية ،واليسر ورفع الحرج من مبادئه ،ومن يخرج على تلك المبادئ يكون قد عارض مبادئ الإسلام ،وخرج على أصوله الصحيحة ،والوصف الشرعي لمثل هذا العمل لن يكون إلا بالتحريم .(النجار ، ١٤٣٧هـ، ص ٤٩) و(السديس ، ١٤٣٧هـ، ص ٤) .

وإن الإرهاب الذي يمارس باسم الإسلام آفة دخيلة على الأمة الإسلامية غريبة عن منهاجها الديني والاجتماعي والثقافي ،ما يوجب مواجهتها بحزم وحكمة وبطريقة تعاونية تنسق فيها الجهود الرسمية والشعبية ،ولابد أن تكون المعالجة ناجعة شاملة للإرهاب فكرياً

وممارسة ،تستدعي تناوله تناولا يحيط بمختلف جوانبه ،ودراسته في أبعاده الفكرية والنفسية والاجتماعية ،وتحليل أسبابه ورصد آثاره المختلفة ؛لتحصيل سبل العلاج الناجعة (التركي ١٤٣٧هـ)

ولقد ظل جهاز الأمن السعودي لفترة طويلة ولا يزال يحتل مكانة طيبة بين أجهزة الأمن في العالم ،وذلك لقدرته على أو ضعف التعامل مع الجريمة والأحداث المحلية والخارجية بما يتناسب مع ثوابت المملكة ،وحيث إن الإرهاب على الإجمال لا يمكن أن يواجه بالحل الأمني بمفرده في ظل غياب دور الأسرة ورجال التربية والتعليم ورجال الفكر والثقافة ومؤسسات المجتمع المختلفة ،بل لابد أن تتضافر الجهود على جميع المستويات لمكافحة هذه الظاهرة ،فالعلاج الحقيقي يكمن في قيام كل مؤسسات المجتمع بدورها المطلوب وبخاصة المؤسسات الدينية والتربوية (الجحني ،١٤٣١هـ، ص١٦٧)

وتتحمل مؤسساتنا الجامعية مسؤولية جسيمة في تحصين الشباب ووقايته من أي انحراف فكري باتجاه الغلو والتطرف (حريز وآخرون ،١٤٢٦هـ، ص٩٢)

وتعد الجامعات السعودية أهم وأخطر الأسلحة لمحاربة الإرهاب والتطرف ؛فهي تعمل على تطبيق المنهج العلمي والتفكير الناقد، وتنمية المهارات الذاتية والاجتماعية التي تنمي مهارات التواصل والحوار المناظرة والإقناع والعرض، وترسخ فيهم قيم التسامح والعفو والنقد البناء ومهارات الحوار والمناقشة ومهارات التعلم الذاتي وتعلم الأقران والعمل في مجموعات ومحاكاة الواقع وتحديد مشاكله واقتراح حلول لها. (محجوب ،٢٠١٥م)

ومما لا شك فيه إن الخطط التربوية المراد تنفيذها في مجال توجيه الطلاب، وتلقينهم القيم الدينية الصحيحة التي تنبذ الإرهاب لن تتحقق ما لم يتوافر عضو هيئة التدريس الأمين الكفاء بالاضطلاع بهذه المهمة .

ولشخصية أعضاء هيئة التدريس في قاعات الدراسة إسهام في تشكيل شخصيات الطلاب إذ ان سمات الأستاذ تنعكس في أسلوب تعامله مع طلابه وطريقة تهيئته لهم ،وهذا بدوره يؤثر في اتجاهات الطلاب نحو التعلم.

لذا فإنه من الضروري انتقاء الأساتذة الذين يقومون بالتدريس بكل دقة وحذر بحيث يتصفون بالفضيلة والذكاء والقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة للطلاب، بالإضافة إلى المقدرة الشخصية التي تمكنهم من استيعاب المتغيرات الحضارية التي يعيشونها وعكسها في

المناهج الدراسية بشكل مشوق، ويجب أن يحفز الأستاذ طلابه على المناقشة والإبداع والتفكير بصورة علمية من خلال استشعار الواقع والتأمل فيه وطرح الأفكار ومناقشتها بشكل مجرد من الأوامر والنواهي التي تأخذ قوالب جاهزة (اليوسف، ١٤٢٥هـ)

ومن الضروري على الجامعات السعودية القيام بتوعية الطلاب بنبذ الأفكار الضالة الإرهابية من خلال قيامها بما يلي :-

- تقديم الفكر المعتدل للطلاب الذي يمثل جوهر الدين وحقيقته ،وغرس الثقافة الإسلامية في أعماق الطلاب بالمنطق السليم والفكر الإقتاعي ،والتربية الصحيحة ،والوقوف بالمرصاد لتلك الشبه التي توجه لعقول النشء لتزعزع العقيدة في عقولهم، وتأمينهم من الأفكار الضالة والفكر المتشدد ،وتحذير الطلاب من ثقافة التكفير التي هي لغة المتشددین والمتطرفين فكريًا .

- استخدام الحوار الذي يغلق أبواب الفتنة أمام الطلاب حتى لا ينزلقوا في الفكر الإرهابي الضال والمنحرف .

- تنفيذ البرامج والأنشطة التي تقيم الفكر الذي يجعل الطلاب يتعايشون مع المزاج الاستقامي والفكر السليم (عزب ، ١٤٣٧هـ، ص٤٦).

- أن تعمل على تعويد الطلاب على الحوار واحترام الرأي الآخر ،وأن تعمل على ترسيخ مواطن الاتفاق بين الطلاب، وأن تعمل على إضعاف نقاط الخلاف ،وتجنب الخوض فيها ،ومحاولة القضاء عليها ،وعلى أسبابها دون إثارة نتائجها (الدليل ، ١٤٢٠هـ، ص٢٦٠)

- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على تكوين الطلاب في الجوانب العلمية والثقافية و المهارية ، وبلورة بنائهم الفكري بمختلف أبعاده وتحصينه وحمايته وتوجيهه الوجهة السليمة ، الأمر الذي سيؤدي تحقيقه إلى تشكيل ركيزة أساسية في بناء ثقافة متزنة فكريًا يستقبلها الطلبة ، ويتفاعلون معها ، ويحققون مقوماتها.(الملحم ، ١٤٣٠هـ، ص١٣).

- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على تحصين فكر الطلاب من الأفكار والتيارات المنحرفة فسلامة فكر الطلاب من الانحراف يعني سلامة الكيان للأمة، وبقاء كل مقومات الاستقرار ونمائها، وحمايتها من أي نشاط هدام، يستهدف المساس بمؤسساتها، أو ثوابتها الاجتماعية والدينية. (الجني، ١٤٢٠هـ، ص٢٠).

- ملء أوقات فراغ الطلاب بوسائل مفيدة كالمقراءة ، والندوات الحرة ، والمسابقات الثقافية ، والرحلات العلمية والترفيهية ، وتنفيذ الأنشطة الطلابية التي ترمي إلى تعزيز الأمن الفكري: كتنظيم زيارات طلابية دورية لولاية الأمر والعلماء للتواصل معهم، وإقامة المعارض التربوية التي تؤكد على أهمية الأمن الفكري، واستضافة بعض القيادات الأمنية لمناقشة الطلاب عن الأمن ودورهم في تعزيزه (السليمان، ١٤٢٧هـ، ص ١٣٥) .

- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على تعزيز القيم الاجتماعية من خلال الأساليب التربوية المختلفة ، وحث الطلاب على البعد عن التطرف بما يحقق التكيف مع المجتمع ، وتوضيح مفهوم الغلو ، بكافة أنواعه ومناقشة الآثار المترتبة عليه (الشهواني، ١٤٢٦هـ، ص ٧٩)

- أن يتمكن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من تعميق الهوية الثقافية لدى الطلاب من خلال بيان مفاهيم الإسلام، وتثبيت أفكاره وغرس قيمه الفاضلة في قلوب الطلاب ، والتي من شأنها أن تحميهم وتقويهم بإذن الله من الانحراف الإرهابي. (حريري، ١٤٢٧هـ، ص ١٤٩)

- على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية متابعة الطالب سلوكيًا من حيث ميوله وتوجهاته وهواياته، والتنسيق مع بعض الجهات الحكومية خارج إطار التعليم لتعزيزها، بل يجب علينا تكريس الجهود والتعاون لكشف ومواجهة تلك الأفكار الضالة خدمة للدين والوطن.

- على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية العمل على تنفير الطلاب من الاستماع لمحاضرات وندوات ولقاءات بعضها قد يكون عبر وسائل الإعلام لشخصيات تُظهر في العلن عدم انتمائها لأي تنظيم ، ولكنها في الخفاء تعمل على نشر الأفكار المتطرفة والضالة .

- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على إعداد طالب ينبذ الإرهاب من خلال :

-تشجيع الطلاب على تشكيل لجان اجتماعية تعزز انتماءهم لمجتمعهم، أو تؤهلهم ليكونوا أفرادًا صالحين وفاعلين مستقبلاً، وتعزز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، كلجان الوساطة الطلابية، وصندوق الطالب، واللجنة الاجتماعية لمساعدة المحتاجين، وتشجيع الطلبة

على المشاركة في الفعاليات المجتمعية .

-استضافة قيادات العمل الاجتماعي في لقاءات مع الطلاب، وذلك لمناقشة قضايا المجتمع، بهدف تنويرهم بما يجري في مجتمعهم من أحداث وتغيرات وتطورات، وللاستماع لتساؤلات الطلبة والإجابة عنها، وإزالة الغموض من أذهانهم، والاستماع إلى آرائهم وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم .

-تعويد الطلاب على احترام آداب وقيم المجتمع، وتعويدهم على البعد عن التعصب .
- المساهمة في تبسيط المناهج الدراسية التي تحمل الفكر الوسطي المعتدل بعيداً عن الأفكار الضالة (مهجة، ١٤٣٧هـ، ص ١٧٨) .

-إعطاء الطلاب النموذج العملي والقُدوة، في الالتزام بالتقاليد الاجتماعية السليمة، والتسامح والاعتدال، والتواصل الاجتماعي، والانفتاح السليم المنضبط على ثقافة الآخرين، وأداء الواجبات قبل المطالبة بالحقوق.

-تبني مشروع توعوي شامل يحتوي طاقات الطلاب ، ويكفل الاستفادة من أوقات فراغهم في المجالات التنموية ومنها:

- تصحيح المفاهيم المغلوطة لديهم من خلال رؤية عصرية تحقق الانتماء والمواطنة الصالحة.

-تنمية القدرات العقلية والإبداعية للشباب ، وإعطائهم مجالاً للكشف عن مواهبهم وملكاتهم، وامتصاص كل أسباب العنف والغضب، والسلوكيات الهدامة الموجهة ضد الدولة والممتلكات.

-إقامة مسابقات تغرس في نفوس الشباب حب المعرفة الإنسانية، وكيفية الاستفادة المثلى من مصادرها، وخلق روح المنافسة الشريفة، واستخدام مناهج وأساليب التفكير العلمي، في تعزيز قدراتهم على الإبداع والابتكار، ومحاكاة تجارب الدول الشقيقة في توجيه طاقات الشباب نحو المشاركة في برامج التنمية.

-تنظيم الرحلات الشبابية والزيارات، والمشاركة في الندوات والمعارض الوطنية والإقليمية والدولية، ونكاد نجزم أن برامج الوقاية من انتشار الفكر الضال والمضل، وتأصيل الأمن الفكري، تمثل أفقاً وسبيلاً لتغيير الاتجاهات السلبية، وتنمية العوامل الإيجابية في البناء والتنمية. (الهماش، ١٤٣٠هـ، ص ٣٢)

و يجب أن تعمل الجامعات السعودية أيضًا على مواجهة تحديات العصر المتعلقة بالإرهاب من خلال :

-توجيه الطلاب و توجيه أولياء أمورهم للتأثير في إحداث التغيير المطلوب في سلوك الطلبة واتجاهاتهم ،ويمكن مناقشة المعلومات الخاصة بالإرهاب ضمن المقررات بحيث يفهم الطلبة خطورة المشكلة من خلال أكثر من عضو من أعضاء هيئة التدريس بواقع الحياة(عيد ،١٩٩٩م،ص١٤٢)

-على الجامعات مساعدة أولياء الأمور في كيفية كشف الغلو المبكر عند الأبناء ،وكيفية التواصل مع المختصين في الرد على الشبهات وإزالتها قبل تطورها إلى مرحلة الإرهاب (المطيري ،١٤٣٧هـ،ص٥٦٤)

- تدريس مادة (الأمن الفكري)و(الأمن الوطني)؛حتى تحدث توازنًا فكريا لدى الطلاب الجامعيين (الرميح ،١٤٣٥هـ،ص٤٤٨)

- تحصين فكر وعقول الطلاب من أي انحراف فكري ،وتحذيرهم من خطورة الانحراف وراء الجماعات المتطرفة ،ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال عقد ندوات وبرامج وحوارات لتوعية الطلاب أمنياً وتوضيح أخطار الانحراف والتطرف ،وغرس فيهم روح التسامح وقبول الآخر ،والبعد عن الغلو والتكفير و توعية الطلاب بضرورة رفض الإرهاب بكل صوره وأشكاله ،ونبذ العنف والتطرف .

-غرس القيم في نفوس الطلاب من تسامح ومودة وإحسان وإيثار وعمل تطوعي والعمل كفريق ،وبث الانتماء الديني والمجتمعي في نفوس الطلاب ،وتعويدهم على الحوار الهادئ والنقاش الإيجابي المتحلى بالآداب الشرعية المرعية (عبد الحي ،١٤٣٧هـ،ص٣٠١).

-فتح أبواب الحوار والتواصل بين العلماء والطلاب ،مع التأكيد على بناء جسور الثقة بينهما من خلال العلماء باعتبارهم القدوة ،وباعتبار الطلاب عدة المستقبل ،فالحوار دعامة من دعائم الفكر السوي الذي يقوم على خاصية الإقناع المدعمة بالأدلة المثبتة للحقيقة. (الشرايري ،١٤٣٤هـ، ص ٢٥٥).

-تقديم خطاب ديني للطلاب يتواكب مع لغة العصر وسياقه ،وبيتعد بطلابنا عن الأفكار الشاذة والمنحرفة التي تدعو إليها الجماعات الإرهابية ؛من أجل تصحيح ما هو خطأ من صورة وفكر ،وتوجيه الخطاب الديني نحو البناء والإصلاح في الفكر والرؤية الصحيحة

- وتصحيح المفاهيم بعيداً عن العنف وأعمال الإرهاب (الجعفرأوي، ١٤٣٧هـ، ص ٢١) .
- أن تدرس مادة الثقافة الإسلامية من خلال منهج يتسم بالبساطة لشغل الفراغ الديني لدى الطلاب وفقاً للمنهج الإسلامي الصحيح (الموجان ، ١٤٢٥هـ، ص ١٤٣) .
- تحقيق قدرة الاندماج الاجتماعي للطلاب من خلال التعليم الجيد ، والتدريب والتعليم المستمرين ، وفتح مجالات المشاركة الاجتماعية أمام الطلاب (سليمان ، ١٤٣٥هـ، ص ٣٤٨) .
- وأن تستعين الجامعات في تنفيذ التصور الذي يهدف لتوعية الطلاب بنبذ الإرهاب بأعضاء هيئة التدريس ، والإدارة الجامعية والمرشدون الأكاديميون ، وأسر الطلاب والأجهزة الرسمية والاجتماعية (العمرى ، ١٤٣١هـ، ص ٢٨١)
- يجب استخدام وتوظيف التكنولوجيا في مواجهة الإرهاب وتوعية الطلاب الجامعيين بنبذه (الترتوري و جويحان ، ٢٠٠٦م، ص ٣٦٩) .

المبحث الثاني

ملامح التصور المقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب

- فلسفة التصور المقترح .
 - أهداف التصور المقترح .
 - أهمية التصور المقترح .
 - مؤشرات التصور المقترح .
 - جهات تنفيذ التصور المقترح .
 - تقويم التصور المقترح .
- ومن خلال ما سبق بيانه في المبحث الأول ظهرت أهمية تقديم تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب؛ لذلك قام الباحث في هذا المبحث بصياغة تصور مقترح موضعاً فلسفة التصور المقترح، وأهدافه، وأهميته، والجهات القائمة على تنفيذه.

أولاً: فلسفة التصور المقترح

تعتمد فلسفة التصور المقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب ؛على أساس أن الإرهاب مخالف لتعاليم ديننا الحنيف ،وأعراف وقيم مجتمعنا المسلم الذي يحبذ الوسطية والاعتدال في كل الأمور ؛ الأمر الذي يتوجب أن يكون هناك وقفة جادة لتحسين هذه البيئة من المتطرفين والمتشددين، وحماية أبناء الوطن من كافة مصادر الإرهاب التي تستهدف التأثير على تماسك النسيج الاجتماعي، و لن يتحقق إلا باختيار الجيد من أعضاء هيئة التدريس ، والتأكد من سلامتهم الفكرية والسلوكية، مع ضرورة تأهيلهم، والاهتمام بدور البرامج التوعوية والمرشد الأكاديمي والنفسي وإمداده بالأدوات التي تساعده على أداء دوره على الوجه المطلوب، وتمكينه من القدرة على إدارة الحوارات التي تستهدف تنمية مهارات الطلاب الفكرية والسلوكية والتحسين الذاتي للطلاب، وضرورة أن ينتقل الأستاذ الجامعي من ملقن وناقل للمعلومة إلى كونه مصممًا للبيئة التعليمية المثالية ومشاركًا في إنتاجها، إضافة إلى تفهم ظروف الطلاب والتعامل معهم كسلوك متغير، والعدل والإنصاف بين الطلاب ، ومدّ جسور التعاون بين الجامعات السعودية وكافة الجهات ذات العلاقة؛ بهدف الاستفادة وتنفيذ البرامج الحوارية التي ترفع من مستوى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والقيام بالدور الصحيح، وأن يكونوا أعضاء صالحين بالمجتمع .

ثانياً: أهداف التصور المقترح

يهدف هذا التصور إلى تحقيق عدة أهداف عامة وتفصيلية ، تسهم في تقديم إطار نظري وصفي لتعزيز دور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .
الهدف العام : وضع تصور مقترح من خلال مجموعة من الآليات والإجراءات العملية لتعزيز دور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .

الأهداف التفصيلية :

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق عدد من الأهداف منها :

- ١ - دعم مسيرة المملكة العربية السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .
- ٢ - بيان دور الجامعات السعودية في التوعية الفكرية لطلابها .
- ٣ - تعريف الطلاب بيسر الإسلام وسماحته ونبذ للإرهاب .
- ٤ - تقديم مقترحات تعين في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .

ثالثاً: أهمية التصور المقترح

تكمن أهمية التصور المقترح من خلال النقاط التالية :

- ١ - تربية طلاب الجامعات السعودية على الوسطية والاعتدال .
- ٢ - تنفير الطلاب من الأفكار الضالة والمنحرفة والإرهاب .
- ٣ - تبصير الجامعات السعودية بدورها في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .

رابعاً : مؤشرات التصور المقترح

يقترح الباحث فيما يلي عرض لبعض المؤشرات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب على النحو التالي :

- إشراك طلاب الدراسات العليا في تنفيذ البحوث العلمية التي تدحض دعاوي الإرهابيين .
- التعريف بالبرامج والنشاطات التي تنفذها الجامعة لتوعية الطلاب بنبذ الإرهاب، من خلال استخدام التقنيات الحديثة.

- إنشاء وحدات للأمن الفكري لتوعية الطلاب بأضرار الإرهاب في جميع كليات الجامعات السعودية .

- تضمين المناهج الدراسية الجامعية ما يقوم على المنهج السليم ،ويثمر الفكر المستقيم ،ويحذر من الانحراف الفكري بشتى أنواعه ،وينمي في النفس الحس الديني المتزن ،والاعتزاز بالوطن ،و المحافظة عليه .

- إدراج مادة دراسية تحت مسمى (الأمن الفكري) تعمل على توعية الطلاب بالاعتدال والوسطية ونبذ الإرهاب .

- توفير جميع الإمكانيات التي تساعد على تنفيذ الأنشطة للتوعية الفكرية للطلاب .
- إصدار المجلات والنشرات الدورية المتخصصة في نبذ التطرف الفكري والإرهاب .
- وضع مجموعة من الكتب الشرعية التي تبصر الطلاب بالوسطية والاعتدال بمثابة جوائز للطلاب المتفوقين والتميزين.

- الاهتمام بالنشر الإلكتروني للكتب التي توعي الطلاب بخطورة العنف والتطرف والإرهاب .
- عقد شراكة مجتمعية مع حملة السكينة لتعزيز الوسطية .

- دعوة المتميزين من الطلاب للمشاركة في الندوات واللقاءات التي تقيمها الجامعات ، ومناقشتهم ومحاورتهم وتوعيتهم بأضرار الإرهاب

- تبني حملة توعوية وقائية بعنوان (لا للإرهاب) لتحذير الطلاب من الإرهاب يتم تنفيذها في جميع الجامعات السعودية في جميع مناطق المملكة .

خامساً : جهات تنفيذ التصور :

للقيام على تنفيذ هذا التصور يقترح الباحث الجهات التنفيذية التالية القيام بتنفيذ مؤشرات التصور:

- ١ - معاهد وكليات وزارة التعليم.
- ٢ - جميع الجامعات السعودية في جميع مناطق المملكة .
- ٣ - الملحقيات الثقافية السعودية في جميع دول العالم لتوعية طلاب الابتعاث الجامعي.
- ٤ - وزارة الداخلية .
- ٥ - وزارة الإعلام والثقافة .
- ٦ - وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد .

خاتمة البحث (النتائج والتوصيات)

إن دور الجامعات السعودية كبير في توجيه الطلاب، وإرشادهم وحماية أفكارهم، وهو دور لن يتأتى من دون خطة منهجية وتصور مقترح لنشر ثقافة الوسطية والتسامح بين الطلاب، فالجامعات السعودية تتحمل العبء الأكبر في مواجهة ظاهرة الإرهاب ، و هذا الدور يمثل الخط الأول في المواجهة، وتحديد الكيفية التي يجب أن تكون عليها مخرجات تلك الجامعات ، كما أن قياس الأثر لهذا الدور يتطلب الاستمرار والتحديث المستمرين للخطط والبرامج والحملات التوعوية في الجامعات السعودية ؛ لتوعية الطلاب من خطر الغلو في الأفكار والسلوك والتطرف والإرهاب.

فالجامعات السعودية دورها المهم و الحيوي في مواجهة تحديات العصر المتعلقة بالإرهاب وهو ما حاول هذا البحث بيانه، ومن خلال بحثي هذا البحث تم التوصل إلى النتائج التالية :

نتائج البحث :

-مكافحة الإرهاب والعنف والتكفير وعقلية الحزام الناسف لن يكتب لها النجاح بالجهد الأمني وحده ،بل لابد أن يسند ذلك دور فكري توعوي تقوم به الجامعات السعودية حيث لها دور بارز في تحصين الطلاب من العنف والإرهاب و الأفكار المنحرفة فكرياً وسلوكياً .

- للجامعات السعودية دور بارز في نشر مفهوم وسطية الإسلام بين الطلاب، والتأكيد على أنه دين سلام ومحبة، وتعاون بين الجميع، وأنه يشجع على الحوار مع الآخر، ويحترم حقوق الجميع، ويحفظ كرامتهم، ويرفض العنف، ويحارب الإرهاب والتطرف.
- للجامعات السعودية دور فعال في تقديم الفكر المعتدل للطلاب الذي يمثل جوهر الدين وحقيقته، وغرس الثقافة الإسلامية في أعماق الطلاب بالمنطق السليم والفكر الإقناعي، والتربية الصحيحة، والوقوف بالمرصاد لتلك الشبه التي توجه لعقول الطلاب لتزرع العقيدة في عقولهم، وتأمينهم من الأفكار الضالة والفكر المتشدد، وتحذير الطلاب من ثقافة التكفير التي هي لغة المتشددين والمتطرفين فكريا .
- للجامعات السعودية دور كبير في تقديم خطاب ديني يتواءم مع لغة العصر وسياقه، ويبتعد بطلابنا عن الأفكار الشاذة والمنحرفة التي تدعو إليها الجماعات الإرهابية؛ من أجل تصحيح ما هو خطأ من صورة وفكر، وتوجيه الخطاب الديني نحو البناء والإصلاح في الفكر والرؤية الصحيحة وتصحيح المفاهيم بعيداً عن العنف وأعمال الإرهاب.

توصيات البحث :

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :
- تزويد الجامعات السعودية بالتصور المقترح للاستفادة منه في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب.
- على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية : توعية الطلاب بمخاطر الأفكار الضالة وتدريبهم على نبذ العنف والإرهاب بثتى الأساليب التربوية، والعمل على غرس التسامح والاعتدال والوسطية في نفوسهم.
- استخدام أسلوب الحوار والمناقشات الجماعية من أجل تدريب الطلاب على النقد الإيجابي، وتعديل أفكارهم بما يتناسب وقيم وثوابت ديننا وثقافة المجتمع، ومن أجل تنفيرهم من العنف والإرهاب .
- ضرورة التعامل مع الطلاب وفتح قنوات حوار مفتوح معهم على صفحات التواصل الاجتماعي، وخاصة في العطلة الصيفية؛ لتحسينهم من الأفكار المتطرفة والإرهاب وبيث الأفكار الصحيحة لتعاليم الدين .

مقترحات البحث : -

يقترح الباحث إجراء الأبحاث والدراسات التالية :

- تصور مقترح لدور الأستاذ الجامعي في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .
- تصور مقترح لدور مؤسسات التعليم العام في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب .
- تصور مقترح لدور دور الجامعات السعودية في تنمية الأمن الفكري في نفوس الطلاب.

المراجع

- آل سليمان، عبد الله (١٤٣١هـ): تصور مقترح لوضع خطوات إجرائية تربوية لوقاية فكر الشباب من الانحراف في ضوء التربية الإسلامية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، العدد ١٥.
- آل الشيخ وآخرون، عبد العزيز (١٤٣٦هـ): بيان من هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية عن الإرهاب: خطره ومكافحته، مجلة البحوث الإسلامية العدد ١٠٤، ص ص ٤٠٥-٤١٤ .
- آل الشيخ، عبد العزيز (١٤٢٧هـ): الإرهاب: أسبابه ووسائل العلاج، الطائف، جامعة الطائف .
- أبو عراد، صالح علي (١٤٢٥هـ): النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وتحديات العولمة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- الإدريسي، أبو زيد (١٤٣٤هـ): معضلة العنف رؤية إسلامية، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية .
- البدائية، ذياب (١٤٣١هـ): التنمية البشرية والإرهاب في الوطن العربي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، العدد ٩٠.
- الترتوري، محمد و جويحان، أغادير (٢٠٠٦م): علم الإرهاب (الأسس الفكرية والنفسية والاجتماعية والتربوية لدراسة الإرهاب، عمان - الأردن، دار الحامد .
- التركي، عبد المحسن (١٤٣٧هـ): افتتاحية فعاليات المؤتمر الدولي لدور الإعلام في التصدي للإرهاب، جامعة أسيوط، مركز دراسات المستقبل، ٢٣-٢٦ جمادى الأولى ١٤٣٧-٣-٦ مارس ٢٠١٦ م .
- الجحني، علي فايز (١٤٢٩هـ): مقدمة حول ظاهرة الإرهاب، الدورة التدريبية مكافحة الإرهاب، ٢٤-٢٦/١٢/١٤٢٩هـ، تونس، جامعة الدول العربية، مجلس وزراء الداخلية العرب .
- الجحني، علي فايز (١٤٣١هـ): ، بحوث خطاب العنف في المجتمعات العربية :قنواته، وآثاره، ملتقى خطابنا الثقافي (قراءة الحاضر واستشراف المستقبل) ،مكة المكرمة ،مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي، العدد ١٤٦.
- الجعفرأوي، صلاح (١٤٣٧هـ): الإرهاب صناعة غير إسلامية ،مجلة الوعي الإسلامي ،العدد ٦١٤، شوال ١٤٣٧هـ- يوليو /أغسطس ٢٠١٦ .
- جمعة ، محمد مختار (١٤٣٦هـ): فعاليات مؤتمر عظمة الإسلام وأخطاء بعض المنتسبين إليه (طريق التصحيح) ، القاهرة ، وزارة الأوقاف .
- الحري ،بدر (١٤٢٨هـ): دور الحس الأمني في مكافحة الإرهاب ،رسالة ماجستير ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الحربي ،جبير (١٤٢٨هـ):دور مناهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ،رسالة دكتوراه ،جامعة أم القرى ،كلية التربية .

حريري ، عبد الله (١٤٢٧هـ):دور التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية في مواجهة ظاهرة الإرهاب ،مجلة البحوث الأمنية ،المجلد ١٥ ،عدد ٣٣ .

حريز، محمد وآخرون ، (١٤٢٦) :الأمن الفكري ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،مركز الدراسات والبحوث ،العدد ٣٦٦

الدليل ،عبد الرحمن (١٤٢٠هـ):المعلم السعودي (الحاضر والمستقبل)،الرياض ،مطابع الفرزدق .
دعبس، محمد يسرى(١٩٩٤م) ، الإرهاب بين التجريم والمرض (رؤية في أنثروبولوجيا الجريمة)،وكالة البناء للنشر والتوزيع ١٩٩٤ م .

رستم ، محمد (١٤٣٥):المعالجة الفكرية لظاهرة الإرهاب من خلال الدراما العربية (دراسة تقويمية) ،المؤتمر العالمي الثاني لمكافحة الإرهاب "مراجعات فكرية وحلول عملية" ،الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ،المجلد الثالث ، إبريل ٢٠١٤ - جمادى الآخر ١٤٣٥ ، ص ص ٢٥١-٢٩٧ .

الرميح ،يوسف (١٤٣٥هـ):تقويم برامج الأمن الفكري من خلال لجان المناصحة ،المؤتمر العالمي الثاني لمكافحة الإرهاب "مراجعات فكرية وحلول عملية" ،الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ،المجلد الثالث ، إبريل ٢٠١٤ - جمادى الآخر ١٤٣٥ ، ص ص ٤٢٧-٤٥٠ .

السديس ، عبد الرحمن(١٤٣٦هـ) : تيسير الوهاب في علاج ظاهرة الإرهاب ،مكة المكرمة ،إدارة الأمن الفكري بالحرم المكي .

السديس ، عبد الرحمن(١٤٣٧هـ) : بلوغ الآمال في تحقيق الوسطية والاعتدال ،مكة المكرمة ،إدارة الأمن الفكري بالحرم المكي .

السلمي ،فاطمة عايش(١٤٣٣هـ):التطرف الفكري لدى الشباب ...الدوافع والآثار والعلاج ،الملتقى الرابع لنادي مكة الثقافي (الشباب بين المتن والهامش)،مكة المكرمة ،٢٥-٢٧/٥/١٤٣٣هـ،ص ص ٢٤٧-٢٧٢ .

سليمان ، محي(١٤٣٥):آفاق العلاقة بين تنمية قدرات الشباب العربي ومقاومة الإرهاب (دراسة في آليات الاستقرار الاجتماعي للمجتمع العربي ، المؤتمر العالمي الثاني لمكافحة الإرهاب "مراجعات فكرية وحلول عملية" ،الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ،المجلد الثالث ، إبريل ٢٠١٤ - جمادى الآخر ١٤٣٥ ، ص ص ٢٩٩-٣٥٦ .

السليمان ،إبراهيم سليمان (١٤٢٧هـ): دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري(دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض)،رسالة ماجستير ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،قسم العلوم الإدارية.

- السليمانى ، أبو الحسن (١٤٢٧هـ):فتنة التفجيرات والاعتيالات (الأسباب- الآثار - العلاج)،الرياض ،وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد .
- السهيلى ،ناصر (١٤٣٧): اتفاقية تعاون بين وزارة التعليم وهيئة كبار العلماء لنشر الفكر الوسطي في أوساط المدارس، صحيفة الجزيرة ،العدد ١٥٩٣٣،٩ شعبان ١٤٣٧-١٣مايو ٢٠١٦ م .
- الشرائري ،نذير (١٤٣٤هـ):الأمن الفكري في ضوء القرآن الكريم ،،كلية الملك فهد الأمنية ،مركز البحوث والدراسات ،العدد ١٩ .
- الشهراني، بندر (١٤٣٠هـ): هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري ،رسالة ماجستير ،جامعة أم القرى ،كلية التربية .
- الشهواني ، عامر (١٤٢٦هـ):مؤسسات المجتمع والأمن بين الواقع والطموح ،مجلة الأمن والحياة ،العدد ٢٨١،السنة ٢٥،شوال ١٤٢٦ هـ .
- الطويل ، لمياء (١٤٣٣هـ):الفرق بين الجهاد والإرهاب ، الرياض ،مجلة البحوث الإسلامية العدد ٩٧،ص ص ١٨٩-٢٦٦ .
- العبادي، عبد السلام (٢٠٠٨): شباب العالم الإسلامي وتحديات العولمة، المؤتمر الدولي الذي عقدته الإيسيكو (قضايا الشباب في العالم الإسلامي: رهانات الحاضر وتحديات المستقبل، تونس: ٢٠٠٨ نوفمبر ٢٤ .
- عبد الحي ،محمد (١٤٣٧هـ): آليات تفكيك الفكر المتطرف في ضوء القرآن والسنة ،،المؤتمر الخامس والعشرين للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية(نحو تفكيك الفكر المتطرف) ،١٤٣٧هـ .
- العتيبي ،قماشة (١٤٣٥):حرمة استباحة الدماء ،المؤتمر العالمي الثاني لمكافحة الإرهاب "مراجعات فكرية وحلول عملية"، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ،المجلد الثالث ، إبريل ٢٠١٤ - جمادى الآخر ١٤٣٥ ، ص ص ١٤١-١٧١ .
- عرجاوي، مصطفى محمد (١٤٢٣هـ): الخطاب الإسلامي المعاصر، مجلة الوعي الإسلامي الكويتية، العدد ٤٤١، جمادى الأولى ١٤٢٣ هـ-أغسطس ٢٠٠٢م.
- عرفة، أحمد (١٤٣٧هـ):الغلو والتطرف ، مجلة الأزهر ،صفر ١٤٣٧ هـ - محرم ٢٠١٥م،ص ص ٤٠١-٤٠٥ .
- عزب ،عبد العال (١٤٣٧هـ):الأسباب الفكرية الداعمة لإنابات التطرف وعلاجها ،المؤتمر الخامس والعشرين للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ،١٤٣٧هـ .
- عليان ،ربحي مصطفى (١٤٣٢هـ):البحث العلمي (أسسه مناهجه وأساليبه إجراءات)،الرياض ،بيت الأفكار الدولية.

العمرى ، محمد سعيد (١٤٣١هـ): التربية الأمنية في الإسلام . أصولها ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الأجيال (تصور مقترح لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،كلية الملك فهد الأمنية ،مركز البحوث والدراسات ،العدد ١٦ .

العميري، محمد عبد الله(١٤٢٥هـ): موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية .

العك ، خالد (١٤١٨): عوامل التطرف والغلو والإرهاب وعلاجها في ضوء القرآن والسنة ،دمشق ،دار المكتبي .

عيد، محمد فتحي (١٩٩٩ م) :دور المؤسسات الاجتماعية والأمنية في مكافحة الإرهاب ،أعمال ندوة مكافحة الإرهاب ،الرياض ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،٣١/٥ إلى ٦/٢ - ١٩٩٩ م .

غالب، مهجة (١٤٣٧هـ): دور الجامعات في تفكيك الفكر المتطرف ،،المؤتمر الخامس والعشرين للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية(نحو تفكيك الفكر المتطرف) ، ١٤٣٧هـ .

القرني، علي صهيب (١٤٣٧هـ): هذه أنواع إسلام "داعش" المزعومة وتلك رأس الحية وإليكم الحل، وكالة الأنباء السعودية واس ،الرياض ٠٩ يوليو ٢٠١٦ - ٤ شوال ١٤٣٧ هـ .

محجوب ،محمد (٢٠١٥م): رؤية غائبة: دور التعليم قبل الجامعي في مواجهة الإرهاب والتطرف، القاهرة، المركز العربي للبحوث والدراسات .

المطيري ،فراج(١٤٣٧هـ): أثر الإرهاب في تغيير هوية الأفراد ،الندوة الدولية الثالثة لقسم علم النفس :الهوية ومتغيرات العصر ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،٢٨-٢٩/٦/١٤٣٧هـ،ص ص ٥٣٥-٥٧٥ .

الملحم ، بينة بنت فهد (١٤٣٠هـ): الجامعات وصناعة الأمن الفكري، بحث مقدم إلى المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات) في الفترة من ٢٢-٢٥ جماد الأول ١٤٣٠ هـ كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود.

النجار ،عبد الله مبروك (١٤٣٧هـ): آليات تفكيك الفكر المتطرف ،المؤتمر الخامس والعشرين للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية(نحو تفكيك الفكر المتطرف) ، ١٤٣٧هـ .

واس (١٤٣٧هـ): افتتاح ملتقى (الإرهاب والتنظيمات الإرهابية : الخطر والمواجهة) ،صحيفة الجزيرة ،العدد ١٤ ،١٥٩٣٤-٥-٢٠١٦م-٧ شعبان ١٤٣٧ هـ .

النجيمي ،محمد (١٤٢٨هـ): مزيداً من تفعيل لإدارات الأمن الفكري ،مجلة المعرفة ،العدد ١٤٨، رجب ١٤٢٨هـ.

هاشم ،أحمد عمر (١٤٣٥هـ): التطرف الفكري وأثره في تنامي ظاهرة العنف وصدام الحضارات ،مجلة الأزهر ،شوال ١٤٣٥هـ-أغسطس ٢٠١٤م ،ص ص ٢٠٣٣-٢٠٣٧ .

-الهماش , متعب بن شديد(١٤٣٠هـ): استراتيجية تعزيز الأمن الفكري, بحث مقدم إلى المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات) في الفترة من ٢٢-٢٥ جماد الأول ١٤٣٠ هـ كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود .
وزارة الثقافة والإعلام بالمملكة العربية السعودية (١٤٣١هـ): المملكة في مواجهة الإرهاب مواقف وإنجازات ،الرياض، دار القمم للإعلام.
اليوسف، عبد الله عبد العزيز (١٤٢٥هـ): دور المدرسة في مقاومة العنف والتطرف والإرهاب ،الرياض ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية ورضاهن عنها

إعداد

د. فوزية بن محمد بن ناصر الدوسري
أستاذ مناهج وطرق تدريس الجغرافيا المشارك
كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة تقصي مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة و الثانوية بالمملكة العربية السعودية ورضاهن عنها، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين المتوسطة و الثانوية، وذلك في العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ، أمّا عينة الدراسة فتمثّلت في معلمات الدراسات الاجتماعية بالمدارس الحكومية والأهلية التابعة لوزارة التعليم، وقد تمّ اختيارهنّ بشكل عشوائي طبقي، وبلغ عددهنّ (١٠٠) معلمة، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (التحليلي)، ثمّ أجريت العمليات الإحصائية المناسبة ك: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (مان ويتني) لتأكيد التّجانس بين المجموعتين، واختبار (T) لإيجاد الفروق بين معلمات المرحلتين، ولقد أشارت النتائج إلى أنّ هناك تماثلاً في درجة توظيف الأنشطة الإلكترونية بين معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية، وأثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لصالح المرحلة الثانوية في درجة رضا المعلمات نحو توظيف الأنشطة الإلكترونية بالتدريس. كما انتهت الدراسة بعدّة توصيات منها: ضرورة توظيف الأنشطة الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية بمختلف مباحثها على العملية التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة تدريب المعلمات على توظيف الأنشطة الإلكترونية من خلال عقد دورات تدريبية في مجال التدريس للتطوير وتقييم أداء المعلمات من خلال ربط إستراتيجيات التدريس بالأنشطة التعليمية الإلكترونية عند تنفيذ الدُروس.

الكلمات المفتاحية:

درجة توظيف، الأنشطة الإلكترونية، الرضا، المرحلة الثانوية.

Abstract of the Study:

This study aimed at searching degree of use of electronic activities by female teachers of social studies in preparatory and secondary stages in KSA, and how far they are satisfied about them. Community of the study is female teacher of social studies in preparatory and secondary stages, academic year 1437-1438H.

The sample of the study is female teachers of social studies who work in governmental and private schools under supervision of Ministry of Education. These teachers were chosen randomly through using the stratified sampling method and they are 100 teacher. The researcher used the descriptive approach. Then, she made statistical operations such as: arithmetic mean, standard deviation and Mann Whitney test to assure the homogeneity between the two groups and the T test to find the difference between items.

Results referred to similarity in degree of use of electronic activities among teachers in the preparatory and secondary stages. The study proved that there are differences of statistical differences for the benefit of the secondary stage, regarding degree of satisfaction of the teacher about using electronic activities in social studies. The study ended in some recommendations such as: Necessity of use of electronic activities in teaching different subjects of social studies. This is in addition to training teachers to use electronic activities through courses, and evaluating performance of female teachers through linking teaching strategies with electronic activities in carrying out lessons.

Key Words:

Degree of use – electronic activities – satisfaction – preparatory stage – secondary stage

المقدمة:

يشهد العصرُ الذي نعيشُهُ اليوم العديد من التَّغيَّرات المتسارعة، والتي تحتاج إلى أدواتٍ جديدةٍ للتعامل مع مُعطيات المستقبل وتحدياته، فتطوّرت قنوات الاتصال، وأدّى ذلك التطوُّر إلى ظهور نُظُم تعليميةٍ أكثر فاعليَّةً من النظام التعليمي التقليدي، ومن أهمّها نظام التعليم الإلكتروني.

ويُعدُّ التعليم الإلكتروني إحدى إستراتيجيّات التَّعلُّم التي يجب على صُنَّاع المناهج أن يأخذوها بعين الاعتبار أثناء عمليَّة تصميم المادَّة العلميَّة، التي يُعتبر جوهرها الأنشطة والمواقف التعليمية التي تستهدف المتعلِّمين.

وتُعدُّ الأنشطة الإلكترونية أحد أنواع الأنشطة التعليمية التي تتِمُّ في بيئة التَّعلُّم القائمة على اعتبار "الويب" داعماً أساسياً لعمليَّتي التَّعلُّم والتَّعليم، لأنّها تدعم التَّعلُّم التَّعاوني، والتَّعلُّم الفردي عبر أنشطةٍ مختلفةٍ كالمناقشة الإلكترونية، ولوحات النقاش الإلكترونية، وبرامج التفاعل عبر الإنترنت، ومن خلالها يتفاعل المتعلِّم بصورةٍ مُتزامنةٍ وغير مُتزامنةٍ مع المُعلِّم ومع أقرانه (Maresca & Pesce, 2006, 331-341).

كما أنَّ استخدام الأنشطة الإلكترونية كأسلوبٍ وأداةٍ يُمكنها من تحقيق جانبٍ مُهمٍّ من أهداف التربية وهو التَّعلُّم الذاتي، ومن ثَمَّ فهي تُساعدُهُ وتوفِّر له الوسط المناسب والبيئة التعليمية ليكون المتعلِّم فعَّالاً أثناء عمليَّة التَّعلُّم، ولذلك تُعتبر من ضمن اتِّجاهات وإستراتيجيّات التَّعلُّم الفعَّال الذي يُفَعِّل من دور المتعلِّم في عمليَّة التَّعلُّم للحصول على المعرفة وبنائها بنفسه، (الفراجي وأبوسل، ٢٠٠٦).

ويمكن تضمين الأنشطة في مواد التَّعلُّم الإلكتروني الطلاب من التفكير بأنفسهم حينما يُواجهون سؤالاً أو مشكلةً فإنَّهم يتمكّنون من الخروج بتفسيراتٍ أو حلولٍ أو استنتاجاتٍ أو استدلالاتٍ تُساعدُهُم على تعلُّم ما هو مطلوب. وفي الوقت نفسه تساعد الأنشطة الإلكترونية الطلاب على مواجهة أفكار وآراء معارضةٍ تتحدّى معتقداتهم واتجاهاتهم، عندما يكون غرض الأنشطة المناقشة بين الطلاب، و من خلالها يراقب الطلاب تقدُّمهم ويقيسون فهمهم، و ينعكس ذلك على مضامين تعليمهم. كما تعمل على مساعدة المتعلمين على التفكير والتأمُّل في كلِّ ما يرتبط بالعمليَّة التعليمية. وتُمنِّي لديهم مهارات التَّعلُّم الذاتي عن طريق البحث والتحقيق والتأليف والتقييم والتحليل. (الطحيح، ٢٠١١).

وتُحقَّق الأنشطة الإلكترونية التعلُّم بالممارسة عن طريق التعلُّم الذاتي، كما تُحقَّق أهداف الدرس من خلال أداء الأنشطة بالاعتماد على الفهم والتطبيق بدلاً من الحفظ والاستظهار (عزب، ٢٠١٥، ٦)،

وتتمثَّل أهميَّتها في تعدُّد أنواعها، فمنها:

- الأنشطة الإلكترونية المُوجَّهة: والتي يُحدِّدها المعلِّم فتختصرُ الوقت والجُهد للوصول للمعلومات المتعلقة بموضوع التعلُّم.

- الأنشطة شبه المُوجَّهة: ويُقدِّم المعلِّم من خلالها الإرشادات التي لا تُقَيِّد المتعلِّم ولا تحرِّمه من فرص النَّشاط العملي والعقلي، محمود وعبد العزيز (٢٠١١، ٨٥٢).

كما صنَّف "كابيرو ورومان" (Cabero & Rom'an, 2005,36) أنواع الأنشطة الإلكترونية التي يمكن استخدامها على النحو الآتي:

١- القراءة: والقراءات هي النصوص والوثائق المكتوبة، سواء الأعمال التامة أو المجزأة التي يتم جمعها وتحريرها كمصدر للمعرفة لتعميق المحتوى التعليمي.

٢- الاختبارات الموضوعية: والتي هي عبارة عن أدوات قياس مُعدَّة تسمح بتقويم المعارف والمهارات والاتجاهات و الأداءات والاستعدادات لدى الطلاب، وغالباً ما يتم استخدامها لأغراض التَّقويم التَّشخيصي والتَّربوي والتَّجميحي، ويمكن أن تتنوع في صورها.

٣- التعلُّم المستند إلى المشكلات: وهو أسلوبٌ فيه يتعيَّن على الطُّلاب حل موقف إشكالي واقعي، يمكن أن يكون له أكثر من حل واحد صحيح، باستخدام المحتوى التعليمي الذي درسه.

٤- التعلُّم المستند إلى الحالات: وتستند دراسة الحالة إلى عرض موقف مُشكِلي سواء كان حقيقياً أو خيالياً يتعيَّن على الطُّلاب حله.

٥- الحلقات البحثية الافتراضية: وهو أسلوبٌ جماعيُّ يُعزِّز الدِّراسة المكثَّفة لموضوع ما. ويتَّسم بالمناقشة والمشاركة والتَّوثيق والاستنتاج الذي يتفاعل فيه كافَّة المشاركين في الحلقة البحثية، ويُحقَّق هدف توظيف المعلومات التي تمَّت دراستها.

و قسَّمها نوبي والتازي (٢٠١٥) حسب المحتوى إلى: أنشطة إلكترونية تشاركية، وأنشطة تنمية مهارات القراءة والكتابة الإلكترونية، وأنشطة تنمية المهارات الاجتماعية، وأنشطة تنمية مهارات التفكير العليا. و من جهةٍ أخرى قسَّمها النَّشوان (٢٠١٧، ١٢) إلى: أنشطة

التَّهْيئة الإلكترونية، والأنشطة التعليمية الإلكترونية لبناء الألفة الاجتماعية، والأنشطة التعليمية الإلكترونية لتبادل المعلومات، والأنشطة التعليمية الإلكترونية لبناء المعرفة والمهارة.

وترى الباحثة أنَّ تنوع الأنشطة الإلكترونية أتاح لمُعَلِّمة الدِّراسات الاجتماعية فرصة ممارستها مع طالباتها بشكلٍ يسير، مثل: تكليف الطالبات بحل الأسئلة والتمارين المتعلقة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وعمل الملخصات والمشاريع الإلكترونية، وتفاعلهن في المناقشة الإلكترونية مع بعضهنَّ و مع المُعَلِّمة، وتوظيف المكتبة الإلكترونية في حلِّ المشكلات والقضايا الجغرافية المحلية والعالمية، والمشاركة في إجراء حوار حول موضوعات خاصة بالتربية الاجتماعية والوطنية عبر المنتديات الإلكترونية أو المدونات أو غيرها.

ومع توافر تلك الأهمية للأنشطة الإلكترونية وأنواعها المتعددة كان لزامًا على الدِّراسة طرح مميّزاتٍ وخصائص تميّز هذه الأنشطة عن غيرها من الأنشطة التعليمية، وهي على النحو الآتي: (نوبي، التازي، ٢٠١٥، ١-٢٦):

١. ذات وسائط متعددة: (نص، صور، فيديو)، ممّا يجعلها تُخاطبُ أكثر من حاسةٍ لدى المتعلِّم.

٢. زيادة دافعية التعلُّم، والحفاظ على إيجابية المتعلِّم.

٣. يُمكن مُمارسة النشاط عدّة مرّاتٍ من قبل المتعلِّم.

٤. وفرة وتنوع المعلومات بها، فتكسبُ المتعلِّم كمًّا كبيرًا من المعارف والمهارات.

٥. تراعي الفروق الفردية لدى المتعلِّمين، فيمكنُ ممارستها بأي وقتٍ وبأي مكانٍ مناسبٍ للمتعلِّم.

٦. تتّصفُ بالمرونة، حيث يمكن الموازنة بينها وبين الأنشطة التقليدية داخل الصف الدراسي.

ويأتي التعلُّم من خلال البيئات الإلكترونية ليُحقِّق الجودة في التعليم، ويُحسِّن كفاءة وفاعلية المتعلِّم فيما يتعلَّمه. و يحدث ذلك من خلال تركيز المتعلِّم على مهام التعلُّم، التي تتطلَّبُ منه أداء أنواعٍ مختلفةٍ من الأنشطة، وتؤدي إلى التعلُّم الفعّال باستخدام الأساليب المختلفة المتوافرة على الإنترنت. من أجل تمكين أو دعم أنشطة التعلُّم التي تستمر خارج قاعة الدِّراسة كالمناقشات عن طريق غرف المحادثة أو أداة المناقشة، وعمل المشاريع

والتقارير ودراسة الحالة والقيام بإجراء دراساتٍ أو تسليم الواجبات أو حل الاختبارات (Graham,2006)

وقد اهتمت الدراسات الحديثة بالأنشطة الإلكترونية، وعملت على قياس فاعليتها لعددٍ من المتغيرات، كدراسة يلدريم (Yildirim,2000) والتي هدفت إلى معرفة مدى توظيف المعلمين للحاسوب في الأعمال التدريسية، وقد كشفت النتائج عن وجود قصورٍ في توظيف المعلمين للحاسوب في أعمالهم التدريسية، و يُعزى ذلك لضعف التدريب المهني العملي على توظيف التقنية بالتدريس. كما أكدت دراسة بالما وبييتريا (Palma & Piteira, 2008) والتي هدفت إلى توضيح كيفية إتمام تنفيذ الأنشطة الإلكترونية في سياق التعلم الإلكتروني، والدمج في مقررات الإدارة التقنية والصناعية في البرتغال، وأكدت الدراسة أهمية وقيمة الأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية ومهارات التفكير التأملي. وتناولت دراسة سويدان (٢٠١١) أثر تصميم قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال، وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنطقي، وقد أسفرت النتائج عن وجود قصورٍ في البرامج المهنية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال المرتبطة بالأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية، كأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

واستهدفت دراسة الحمد ونوبي والشامي (٢٠١٢) معرفة أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية استناداً إلى الأسس النظرية لنظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي، والدافعية والرضا لدى الطلاب عن مقرر تعليم الموهوبين في جامعة الخليج العربي. وأبرزت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطلاب في التحصيل الدراسي والدافعية، والرضا عن مقرر تعليم الموهوبين وذلك مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة.

وذكرت دراسة عطيف (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة أثر تدريس الرياضيات باستخدام أنشطة الكترونية تفاعلية في تنمية التصور البصري والمكاني لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث أكدت الدراسة على فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تدريس الرياضيات. وهذا ما أكدته أيضاً دراسة الشرقاوي (٢٠١٣) التي استهدفت التعرف على توظيف الأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة

توظيف الأنشطة الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم لجميع الطلاب (العاديين - وذوي الاحتياجات الخاصة).

وكان الغرض من دراسة الكندري (٢٠١٣) التي استهدفت تقصّي أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب جامعة الكويت في مقرر التربية البيئية، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية الأنشطة الإلكترونية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى الطلاب، كما أجرى زامل (٢٠١٣) دراسة استهدفت معرفة دور المقررات الإلكترونية (الأنشطة الإلكترونية) في تنمية الإبداع الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية الأنشطة الإلكترونية ودورها الرائد في تنمية الإبداع الأكاديمي لدى الطلاب. وأكدت دراسة العمري (٢٠١٦) التي استهدفت قياس أثر الأنشطة الإلكترونية المصممة باستخدام برنامج "الجيليك" على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الابتدائي في اللغة الإنجليزية، على أهمية الأنشطة الإلكترونية و فاعليتها بالتحصيل الدراسي.

كما أشارت دراسة النشوان (٢٠١٧) التي استهدفت التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لكفايات تصميم وتنفيذ الأنشطة الإلكترونية، إلى ضرورة تصميم وتطوير مقرر اللغة العربية بتضمين أنشطة إلكترونية متنوعة تتناسب مع أنماط التعلم.

وبعد استقراء البحوث والدراسات السابقة تبين للباحثة أنّ توظيف الأنشطة الإلكترونية يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، كما تؤكد نتائج الدراسات السابقة على ضرورة توظيفها من قبل المعلم ليستطيع مواجهة الحاجات التربوية والتعليمية المتجددة لطلابه. كما تبين للباحثة التنوع في:

- الهدف: حيث هدفت بعض الدراسات إلى قياس أثر الأنشطة الإلكترونية في العملية التعليمية، كما أكدت على أهميتها وفعاليتها على عددٍ من المتغيرات كالتحصيل، والتفكير الإبداعي، والدافعية، وتنمية المهارات العقلية والأدائية والاجتماعية.
- المراحل التعليمية: حيث لوحظ اختلاف مراحل التعليم التي استهدفتها: (رياض أطفال، مرحلة ابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية، المرحلة الجامعية، طلاب موهوبين، الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، معلمين).

- المقررات: حيث لُوَحِظَ التنوع في المقررات التي تناولتها: (مقرّر الإدارة التقنية، تعليم الموهوبين، الرياضيات، التربية البيئية، المقررات الإلكترونية، اللغة الإنجليزية، ومقرّر اللغة العربية)، إلا أنها لم تتطرق لعلم الدراسات الاجتماعية.

حيث إنّ من أوّل المناهج الدراسية اهتمامًا بالأنشطة هو منهج الدراسات الاجتماعية الذي يُعتبر مادةً علميةً تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الأنشطة التعليمية بشكل عام، والإلكترونية على وجه الخصوص، وذلك بحكم طبيعة الدراسة فيها، حيث إنّ كثيرًا من موضوعات الدراسات الاجتماعية تتطلب عمل أبحاث أو زيارة ميدانية لاكتشاف البيئة المحلية الخارجية للمدرسة، بالإضافة إلى البرامج والأنشطة البيئية ذات الأهداف المحددة لخدمة البيئة، ودراسة مشكلاتها المختلفة والاستفادة منها وفق دراسة علمية مقننة.

وتتطلب تلك الأنشطة من معلّم الدراسات الاجتماعية الرضا عن ممارستها بالشكل الذي يتلاءم مع طبيعة المنهج، حيث إنّ درجة الرضا عن استخدام الأنشطة الإلكترونية تساعد في تشخيص الصعوبات التي قد تكون سببًا في عدم رضا المعلمين والعمل على علاجها، وهذا الأمر يرتبط بممارستهم للأنشطة الإلكترونية من عدمها، حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة أنّ عوامل الرضا لدى المعلمين نحو مهنتهم وما يرتبط بها من طرق وأساليب تدريس وأنشطة تعليم وتقييم.... تتمثل في عدّة عوامل داخلية: (الاستقلالية، ظروف العمل، العلاقة مع الزملاء، التفاعل الطالبى)، وأخرى خارجية: (الراتب، المكانة الاجتماعية..)، ويظهر ذلك عند استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت رضا المعلمين نحو استخدام التقنية بالتعليم كدراسة الربيع (٢٠٠٧)، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى رضا معلمي المرحلة الثانوية بحضرموت عن برنامج التدريب على استخدام الكمبيوتر ومدى استخدامهم له في التدريس، حيث اسفرت الدراسة عن رضا المعلمين عن البرنامج المقدم، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين أو التخصص (العلمي، الأدبي) في تقديراتهم، وفي دراسة موزاكيس (Mouzakis, 2008) التي هدفت إلى الكشف عن تصوّرات المعلمين لفاعلية التعلّم المتمازج عند التدريب التكنولوجي، وقد أظهرت النتائج رضا المعلمين عن الدّمج التكنولوجي بالتعليم، كما أكدت الدراسة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو تطبيق التقنية داخل الصّف، وذكرت دراسة تليان (٢٠١٠) التي استهدفت معرفة أثر استخدام التعلّم المتمازج في تطوير المهارات الشفوية لدى طلبة الصف

العاشر من متعلّمي اللغة الإنجليزية، وتصورات ورضا المعلمين والطلبة حول فاعلية التعلم المتمازج، وقد أسفرت النتائج عن رضا المعلمين عن التعلم المتمازج، كما رأوا ضرورة دمج المنهاج الإلكتروني مع المنهاج التقليدي، و دراسة المطوّع (٢٠١٣) التي استهدفت استقصاء اتّجاهات معلّمي المرحلة الثانوية نحو التّعليم الإلكتروني، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيًا في اتّجاهات المعلّمين تُعزى لمتغيّر الدّورات المُقدّمة حول التّعليم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة

في ضوء التّطوّر المعرفي والتكنولوجي بالعصر الراهن، واستجابةً للاهتمام العالمي المتزايد بالتّعليم الإلكتروني (الأنشطة الإلكترونية)؛ وذلك لمواجهة التّغيّرات والتّحوّلات الراهنة التي يشهدها العالم بأسره، وما أكّده الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة على ضرورة مواكبة النّظم التعليمية لمتطلّبات واحتياجات المجتمع، فضلاً عن متطلّبات المستقبل المتوقّع حدوثها، حيث تهتمُّ أساليب التّعلم الحديثة بإعداد المتعلّم من أجل التعايش مع التّغيّرات والتّحوّلات البيئيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة، لذا فقد أصبحت هناك ضرورة ملّحةٌ لإدخال التّعليم الإلكتروني لتجاوز تلك التّحديات والمشكلات، فكان من الضروري التّحوّل إلى التّعليم الإيجابي من خلال المشاركة الفعّالة من جانب المتعلّم.

ومن خلال استعراض الباحثة لبعض الدّراسات السّابقة الّتي اهتمّت باستخدام وتوظيف الأنشطة الإلكترونيّة ومنها: دراسة الشرقاوي (٢٠١٣)، والعمرى (٢٠١٦)، ودراسة النشوان (٢٠١٧) الّتي أوصت بضرورة تفعيل الأنشطة الإلكترونيّة وتوظيفها بالتّعليم، وضرورة الاهتمام بتدريب المعلّمين على كميّة تصميمها وتوظيفها. وقد لاحظت الباحثة افتقار المجال البحثي لدراسة الرضا نحو استخدام الأنشطة الإلكترونيّة بالتّعليم العام. وفي ضوء ما سبق تكمن مشكلة الدراسة الحاليّة في: الكشف عن مدى توظيف الأنشطة الإلكترونيّة بالتّعليم.

وتتحدّد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

- ما مدى توظيف معلّمات الدّراسات الاجتماعيّة للأنشطة الإلكترونيّة بالمملكة العربيّة السعوديّة ورضاهنّ عنها؟

ويتفرّع منه عدّة أسئلة فرعيّة، وهي على النّحو التّالي:

السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية تبعاً للمرحلة الدراسية: (المتوسط والثانوي)؟

السؤال الثالث: ما درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية في التعليم؟

السؤال الرابع: هل تختلف درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية تبعاً للمرحلة الدراسية (المتوسط والثانوي)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي: -

- معرفة مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- التحقق من وجود اختلاف في درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية وفق متغير المرحلة الدراسية.
- معرفة مدى رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية بالعملية التعليمية.
- التحقق من وجود اختلاف في درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية وفق متغير المرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة

- تُعدُّ أول دراسة - حسب علم الباحثة- تستهدف توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية.
- تُعدُّ أول دراسة - حسب علم الباحثة- تستهدف قياس درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة و الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- تقدِّم تغذية راجعة لتطوير برامج إعداد المعلم نحو الأفضل، وذلك بالكشف عن مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في التدريس.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية:

حدود موضوعية: قياس مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية
ورضاهن عنها عند تدريس: (مقرر التربية الاجتماعية والوطنية بالمرحلة
المتوسطة - ومقرر الاجتماعيات والجغرافيا بالمرحلة الثانوية).

حدود بشرية: عينة عشوائية من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين المتوسطة
والثانوية.

حدود مكانية: عينة عشوائية من المدارس الحكومية والأهلية التابعة لوزارة التعليم بمدينة
الرياض.

حدود زمانية: طبقت الدراسة على العينة خلال العام الدراسي الأول ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م.

أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبيانين:

- استبانة مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين
المتوسطة و الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

- استبانة مدى رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن توظيفهن للأنشطة الإلكترونية
بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، بوصفهما أداتي البحث
العلمي الرئيسية التي تحقّق هدف الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

مدى توظيف: درجة ممارسة معلّمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في
المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الأنشطة الإلكترونية (E-activities):

عرّفت الأنشطة الإلكترونية على أنها تلك الأنشطة التي يتمّ تنفيذها في نظامٍ للتعلّم
الإلكتروني، مثل: المشاركة في إحدى غرف المحادثة التي يقودها المعلم (نشاط تزامني)،
والمشاركة في منتدى تعليمي، وحل اختبار Quiz، ورفع ملفّ للقراءة اللاحقة (وهذه تُعدّ
أمثلة على أنشطة لا تزامنية،...) (Palma & Piteira, 2008, 5)

يعرفها أستيّن وميسيا (Austin & Mescia, 2009) بأنّها " أي عمل يقوم به الطالب ليتعلّم، كالممارسة والتّطبيق أو الاستجابة إلى المثيرات التي يَضَعُها المُصمّم التّعليمي داخل المحتوى، مثل الأسئلة التي يتفاعل معها المتعلّم والتي تقيس مستويات التّفكير العليا، مثل: التطبيق، والتحليل".

كما عرّفها عطف (٢٠١٢) بأنّها: " أنشطة تعليميّة تعمل على الحاسوب والإنترنت، يستطيع من خلالها المتعلّم التّعامل مع المقرّر بصورة تفاعليّة تمكّنه من فهمه واستيعابه، واكتساب المفاهيم، واستنتاج التعميمات، وإتقان المهارات الواردة في المقرّر.

ويعرّفها نوبي والتازي (٢٠١٥) بأنّها: ما يقوم به المتعلّم من تفاعل مع المحتوى التّعليمي الإلكتروني بواسطة السّبورة الذكيّة التفاعليّة، ليحصل على المعلومات التي تُساعده في تعلّم المهارات".

تعرّف إجرانّا بأنّها مجموعة من الأنشطة المُصمّمة باستخدام تطبيقات مستحدثات التكنولوجيا: كالإنترنت، والبريد الإلكتروني، وغرف المحادثة، ووسائل الاتصال الاجتماعي، من قبل معلّمة الدّراسات الاجتماعيّة، وتقوم على مبدأ التكامل والتتابع والتسلسل المنطقي في إعطاء خبرة تراكميّة لدى طالبة المرحلة المتوسطة والثانوية، ويكون لكلّ نشاطٍ منها هدف محدّد.

الرضا: يُعرّفه (الخالدة والمجلي، ٢٠١٢، ٦٥) بأنّه: "الإحساس المتمثّل بشعور المتعلّم بالارتياح نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته"، وتعرّف إجرانّا بأنّها: مجموعة من المشاعر التي تشعر بها معلّمات الدّراسات الاجتماعيّة نحو توظيف الأنشطة الإلكترونيّة، وتُقاس بالدرجة التي تُسجلّها المعلّمة على مقياس درجة الرضا المعدّ من قبل الباحثة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (التحليلي) الذي يركّز على وصف الظاهرة من خلال جمع البيانات عنها وتبويبها والربط بين مدلولاتها، للوصول إلى فهم أعمق للظاهرة المراد دراستها. وهو المنهج المناسب لمعرفة مدى توظيف معلّمات الدّراسات الاجتماعيّة للأنشطة الإلكترونيّة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربيّة السعوديّة ورضاهن عنها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين المتوسطة و الثانوية بالمدارس الحكومية والأهليّة التابعة لوزارة التعليم للعام الدراسي (٢٠١٦م /٢٠١٧م).

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة - وعددها (٥٠) معلمة - بطريقة عشوائية من كلّ مرحلة. كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١)

توزيع معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين المتوسطة و الثانوية

المرحلة	عدد المعلمات	النسبة المئوية %
المتوسطة	٥٠	%٥٠
الثانوية	٥٠	%٥٠
المجموع	١٠٠	%١٠٠

من الجدول رقم (١) أعلاه نلاحظ أنّ العينة ممثلة لكل مرحلة دراسية وينسب متماثلة.

إجراءات بناء أداة الدراسة وتطبيقها:

للإجابة على أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أولاً: إعداد قائمة بالأنشطة الإلكترونية

قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

إعداد قائمة بالأنشطة الإلكترونية المناسبة للمرحلتين المتوسطة والثانوية، بالاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومنها: (دراسة عفيف ٢٠١٢، والكندري، ٢٠١٣، وعزب ٢٠١٥، ودراسة نشوان ٢٠١٧)، إضافة إلى إجراء استفتاء إلكتروني وزّع على مجموعة من المختصين في مجال تعليم الدراسات الاجتماعية لرصد قائمة الأنشطة الإلكترونية التي تحقّق هدف الدراسة.

تحويل القائمة إلى استبانة للتعرف على درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

ثانياً : استبانة مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية

استبانة مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية :

قامت الباحثة ببناء استبانة توظيف الأنشطة الإلكترونية بصورتها الأولى، وذلك بهدف تقدير درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث تكونت من (٣٢) فقرة، وتتوزع على ثلاثة محاور رئيسة: المحور الأول: البيانات الأولية المتضمنة متغير الدراسة (المرحلة الدراسية).

المحور الثاني: مدى توظيف معلمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في إعداد الدرس.

المحور الثالث: مدى توظيف معلمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم.

ولتحقيق هدف الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة آراء عينة الدراسة، مع الأخذ في الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في البحث كما يلي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

جدول (٢)

توزيع الدرجات على البدائل الثلاثة المتضمنة في الاستبانة

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجات	٥	٤	٣	٢	١

صدق الاستبانة

تم حساب صدق الاستبانة من خلال:

- الصدق الظاهري: حيث تم عرضها في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، و تقنيات التعليم، وبعض المعلمات المتخصصات، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وقد أوصى بعضهم بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة، حيث اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق ٨٠% معياراً لقبول العبارة.

- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكوّنة من (٨) معلمات خارج العينة الأصل، وقد استخدمت الباحثة برنامج (SPSS)، والجدول (٣) يوضح نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٣)

رقم العبارة	معامل ارتباطها	الدالة	رقم العبارة	معامل ارتباطها	الدالة
بالمحور المنتمية إليه	بالمحور المنتمية إليه	الإحصائية	بالمحور المنتمية إليه	بالمحور المنتمية إليه	الإحصائية
المحور الأول: مدى توظيف معلمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في إعداد الدرس .					
٢	٠,٥٠	دال	١٢	٠,٦٨	دال
٤	٠,٥٣	دال	١٥	٠,٦٦	دال
٥	٠,٥٧	دال	١٨	٠,٥٥	دال
٦	٠,٦٠	دال	٢٠	٠,٦٦	دال
٧	٠,٧٥	دال	٢١	٠,٧٥	دال
٨	٠,٤٨	دال	٣٠	٠,٤٥	دال
١١	٠,٤٥	دال	٣١	٠,٦٨	دال
المحور الثاني: مدى توظيف معلمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم.					
١	٠,٤٦	دال	٢٢	٠,٤٩	دال
٣	٠,٥٠	دال	٢٣	٠,٦٢	دال
٩	٠,٤٨	دال	٢٤	٠,٧٥	دال
١٠	٠,٦٨	دال	٢٥	٠,٥٣	دال
١٣	٠,٦٠	دال	٢٦	٠,٦٨	دال
١٤	٠,٧٤	دال	٢٧	٠,٤٨	دال
١٦	٠,٧٨	دال	٢٨	٠,٦٣	دال
١٧	٠,٥٦	دال	٢٩	٠,٧١	دال
١٩	٠,٦٣	دال	٣٢	٠,٦٦	دال

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه يتضح من جدول (٣) السابق أن كل عبارة من عبارات الاستبانة أظهرت معامل ارتباط لها مع المحور المنتمية إليه، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع المجموع الكلي للمحور الذي تنتمي له جاءت محصورة بين (٠,٤٥ - ٠,٧٥) للمحور الأول، وما بين (٠,٤٦ - ٠,٧٨)، ويذل ذلك الارتباط على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وُضعت من أجله.

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
المحور الأول: مدى توظيف معلمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في إعداد الدرس.	١٤	٠,٧٤
المحور الثاني: مدى توظيف الدراسات الاجتماعية الجغرافيا للأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم.	١٨	٠,٧٦

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها تراوحت بين (٠,٧٤ - ٠,٧٦)، وهي قيم تشير إلى الاتساق بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية، مما يعكس درجة عالية من الصدق بين فقرات محاور الاستبانة.

• ثبات الاستبانة:

تم حساب الثبات باستخدام معامل " ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) حيث جاءت قيمة معاملات الثبات على النحو التالي:

جدول (٥)

معامل ثبات "الفا كرونباخ" لمحاول الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات - الفا كرونباخ
المحور الأول: مدى توظيف معلّمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في إعداد الدرس.	١٤	٠,٨٤
المحور الثاني: مدى توظيف معلّمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم.	١٨	٠,٨٦
الثبات الكلي	٣٢	٠,٨٦

ويتّضح من الجدول رقم (٥) أنّ قيمة معاملات الثبات جميعها تتراوح بين (٠,٨٤ - ٠,٨٦)، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٦)، وتشير هذه القيمة العالية إلى أنّ الاستبانة تتميز بمستوى عالٍ من الثبات، ويعتمد عليها في قياس ما أُعدّت لقياسه وصلاحيّتها للتطبيق.

ثالثاً: استبانة مدى رضا المعلّات عن توظيف الأنشطة الإلكترونية

للتعرّف على درجة رضا معلّات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة و الثانوية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية، وقامت الباحثة بإعداد استبانة موجّهة للمعلّات بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومنها: دراسة الربيع (٢٠٠٧)، و دراسة موزاكيس (Mouzakis,2008)، ودراسة تليلان (٢٠١٠)، ودراسة الخوالدة، والمجلي (٢٠١٢)، ودراسة العوضي (٢٠١٢)، ودراسة المطوّع (٢٠١٣)، وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولى من (٢٠) فقرة.

- الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض استبانة الرضا في صورتها الأولى على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرق التدريس للدراسات الاجتماعية، و تقنيات التعليم، وبعض المعلّات المتخصصات، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وقد أوصى بعضهم بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة، حيث اعتمدت الباحثة على نسبة اتّفاق ٨٠% معياراً لقبول العبارة .

• صدق الأداة وثباتها:

الصدق الظاهري

للتَّحَقُّقِ من صدق الاستبانة من حيث مدى مناسبة فقراتها لمعلّّات المرحلتين المتوسطة والثانوية، ودقّة وسلامة الصّيّغة اللّغويّة لكلّ فقرةٍ من فقراتها، وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولى على عددٍ من المحكّمين من ذوي الخبرة في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية وعلم النفس، وفي ضوء الملحوظات الواردة من المحكّمين تمّ تعديل الاستبانة واعتبر هذا الإجراء دليلاً على صدقها.

صدق الاتّساق الداخلي

للتأكد من صدق الاتّساق الدّخلي لعبارات الاستبانة تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين كلّ عبارةٍ والدرجة الكلّيّة للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينةٍ استطلاعيّةٍ مكوّنة من (١٠) معلّّات خارج العينة الأصل، وقد استخدمت الباحثة برنامج (SPSS)، والجدول (٦) يوضّح نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلّيّة للمحور المنتمية إلى

رقم العبارة	معامل ارتباطها بالمحور المنتمية إليه	الدّالة الإحصائيّة	رقم العبارة	معامل ارتباطها بالمحور المنتمية إليه	الدّالة الإحصائيّة
١	٠،٧٣	دال	١١	٠،٤١	دال
٢	٠،٧٦	دال	١٢	٠،٥٦	دال
٣	٠،٦٦	دال	١٣	٠،٨٠	دال
٤	٠،٧٣	دال	١٣	٠،٤٣	دال
٥	٠،٦٦	دال	١٥	٠،٦٧	دال
٦	٠،٥٨	دال	١٦	٠،٨٥	دال
٧	٠،٦١	دال	١٧	٠،٥٩	دال
٨	٠،٧٧	دال	١٨	٠،٦٤	دال
٩	٠،٦٤	دال	١٩	٠،٥٩	دال
١٠	٠،٤٢	دال	٢٠	٠،٧٤	دال

يتَّضح من جدول (٦) السَّابق أنَّ كل عبارةٍ من عبارات الاستبانة أظهرت معامل ارتباطٍ لها مع المحور المنتمية إليه، وأنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارةٍ مع المجموع الكلي للمحور الذي تنتمي له جاءت محصورةً بين (٠,٤١ - ٠,٨٥) للمحور الأول، وما بين (٠,٤٢ - ٠,٧٧)، ويدلُّ هذا الارتباط على أنَّ جميع العبارات مُتَّسقة مع بعضها البعض، وهذا يُؤكِّد صلاحية الاستبانة في قياسها للرَّضا، وأنها صالحة للتطبيق في صورتها النهائية.

جدول (٧)

معاملات ارتباط بيرسون لكلِّ محورٍ من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
المحور الأول: مدى رضا معلمة الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية في إعداد الدرس.	١٠	٠,٧٧
المحور الثاني: مدى رضا معلمة الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم.	١٠	٠,٧٢

ويتضح من الجدول رقم (٧) أنَّ قيم معاملات بيرسون بين كل محورٍ من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها تراوحت بين: (٠,٧٢ - ٠,٧٧)، وهي قيم تشير إلى الاتِّساق بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية، ممَّا يعكسُ درجةً عاليةً من الصِّدق بين فقرات محاور الاستبانة.

• ثبات الاستبانة:

تمَّ حساب الثَّبات باستخدام معامل " ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha)، حيث جاءت قيمة معاملات الثبات على النُّحو التَّالي:

جدول (٨) معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات – ألفا كرونباخ
المحور الأول: مدى رضا معلمة الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية في إعداد الدرس.	١٠	٠,٨٦
المحور الثاني: مدى رضا معلمة الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم.	١٠	٠,٨٨
الثبات الكلي	٢٠	٠,٨٧

ويُتَّضح من الجدول رقم (٨) أنَّ قيمة معاملات الثبات جميعها تتراوح بين (٠,٨٦ - ٠,٨٨)، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٨)، وتشير هذه القيمة العالية إلى أنَّ الاستبانة تتميز بمستوى عالٍ من الثبات، ويُعتمدُ عليها في قياس ما أُعدَّت لقياسه، وصلاحياتها للتطبيق.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات الوسيطة: المرحلة التعليمية، ولها مستويان: المتوسطة، والثانوية.
المتغيرات التابعة: درجة توظيف المعلّات للأنشطة الإلكترونية، ورضاها عن توظيفها

الاساليب الاحصائية:

استخدمت الباحثة العمليات الإحصائية الآتية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لمحاول الاستبانة وعباراتها.
- معامل الارتباط لبيرسون: لتحديد العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة " صدق الاستبانة"
- معامل "ألفا كرنباخ": لتحديد مستوى ثبات الاستبانة.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب: لتقدير درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية.
- اختبار (T): لاختبار الفروق بين متوسطات العينة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

نتائج الدراسة:

السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي يُنصُّ على: ما درجة توظيف معلّات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي يُبيِّنُها الجدول (٩)

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، ودرجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية
للأنشطة الإلكترونية بالمرحلة المتوسطة والثانوية

م	العبرة	المرتبة المتوسطة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
الدرجة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
المحور الأول: مدى توظيف معلمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في إعداد الدرس.							
٢	اختار الأنشطة الإلكترونية التي تحقق أهداف الدرس	س	٣,٠٢	١٣	متوسطة	٣,١٤	٨
		ع	١,٤٦٤			١,٤٢٩	
٤	اختار الأنشطة الإلكترونية التي تناسب الطالبات	س	٣,١٤	١٢	متوسطة	٣,٨٨	١
		ع	١,٣٤٠			١,٠٨١	
٥	أنظم المحتوى التعليمي إلكترونياً أثناء الإعداد للدرس.	س	٣,٢٠	١١	متوسطة	٢,٩٤	١٠
		ع	١,٤٢٩			١,٣٦١	
٦	أستخدم الأنشطة الإلكترونية عند التمهيد والتهيئة للدرس	س	٣,٥٤	٧	عالية	٣,١٠	٧
		ع	١,٤٧٤			١,٤٨٨	
٧	أستخدم الأنشطة الإلكترونية عند شرح الدرس	س	٣,٧٨	٣	عالية	٢,٨٦	١١
		ع	١,٢١٧			١,٤١٤	
٨	أستخدم الأنشطة الإلكترونية عند عرض الأحداث الجارية.	س	٣,٦٨	٤	عالية	٣,٨٢	٢
		ع	١,٢٣٦			١,٢٠٧	
١١	أنفذ الأنشطة الإلكترونية في بداية ونهاية الحصة الدراسية.	س	٢,٤٨	٨	ضعيفة	٣,١٨	٦
		ع	١,٤٠٣			١,٤١٠	
١٢	تسهّل الأنشطة الإلكترونية عملية مراجعة الدرس السابق.	س	٢,٦٦	٥	متوسطة	٢,٩٦	٩
		ع	١,٥٩٩			١,٥٧٧	
١٥	أوضح النقاط الغامضة بالدرس باستخدام الإنترنت.	س	٣,٦٢	٦	عالية	٣,٧٨	٣
		ع	١,١٧٦			١,٠١٦	
١٨	أعتمد على الأنشطة الإلكترونية عند تقويم الطالبات: (التقويم القبلي، البنائي، الختامي).	س	٢,٤٦	٩	ضعيفة	٢,٣٢	١٤
		ع	١,٤٤٦			١,٣٤٧	
٢٠	أكلف الطالبات بواجبات منزلية تتطلب استخدام التقنية (الإلكترونية)	س	٣,٩٦	١	عالية	٣,٦٦	٤
		ع	١,١٢٤			١,٢٧٢	
٢١	استقبال الواجبات المنزلية من خلال البريد الإلكتروني أو البلاك بورد، أو غيرها من المنصات الإلكترونية.	س	٣,٩٠	٢	عالية	٣,٦٠	٥
		ع	١,١٩٩			١,٢٩٤	

مدى توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

٣٠	أكلف الطالبات بعمل ملخصات تحريرية أو شفوية باستخدام التقنية الحديثة.	س	٢,٣٨	١٠	ضعيفة	٢,٧٤	١٢	متوسطة
		ع	١,٥١٠			١,٤٦٨		
٣١	أعمل على حل الاختبار القصير باستخدام التطبيقات الحديثة.	س	٢,١٢	١٤	ضعيفة	٢,٤٠	١٣	ضعيفة
		ع	١,٢٢٣			١,٣٤٠		
المحور الثاني: مدى توظيف معلمة الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم.								
١	أستخدم الأنشطة الإلكترونية في توزيع ومراقبة مجموعات العمل إلكترونياً.	س	٢,٢٤	١٦	ضعيفة	٢,٥٦	١٤	ضعيفة
		ع	١,٤٢٢			١,٥٠٠		
٣	أستخدم الأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات الاجتماعية: (التعاون، الانتماء، الصدق..) لدى الطالبات.	س	٢,٤٠	١٢	ضعيفة	٣,٠٦	٨	متوسطة
		ع	١,٥٥٢			١,٥٤٤		
٩	أستخدم الأنشطة الإلكترونية في التواصل مع الطالبات المتغيبات عن المدرسة.	س	٣,٨٢	١	عالية	٣,٥٨	١	عالية
		ع	١,٣٩٥			١,٤٤٤		
١٠	أعتمد على الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالبات.	س	٢,٢٢	١٧	ضعيفة	٣,٠٠	٩	متوسطة
		ع	١,٢٩٨١			١,٣٨٥		
١٣	أستخدم الأنشطة الإلكترونية في تعزيز مهارة الحوار عبر المشاركة في غرف المحادثة التي تقودها المعلمة.	س	٢,٢٦	١٥	ضعيفة	٣,٥٠	٢	عالية
		ع	١,٣٢٢			١,٣٤٤		
١٤	تساعدني الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارة تقبل واحترام الرأي الآخر لدى طالباتي.	س	٣,٤٤	٢	عالية	٣,٤٤	٤	عالية
		ع	١,٣٤٣			١,٣٤٣		
١٦	أعتمد على الأنشطة الإلكترونية عند تحليل البيانات والرسوم الجغرافية.	س	٣,٣٨	٣	متوسطة	٣,٤٦	٣	عالية
		ع	١,٤٢٧			١,٤٠٣		
١٧	تساعدني الأنشطة الإلكترونية في المشاركة بمناقشة موضوعات واهتمامات مشتركة بين الطالبات.	س	٢,٥٦	١١	متوسطة	٢,٧٠	١١	متوسطة
		ع	٢,٢٤٢			٢,٢٠٦		

١٩	تساعدني الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارة توليد الأفكار عند طرح مشكلة بينية.	س	٢,٣٤	١٣	ضعيفة	٢,٦٦	١٣	متوسطة
		ع	١,٢٥٥			١,٢٢٢		
٢٢	أستخدم الأنشطة الإلكترونية لتعزيز الاتجاهات الإيجابية.	س	٣,٠٦	٦	متوسطة	٢,٦٨	١٢	متوسطة
		ع	١,٤٠٦١			١,٤٠٦		
٢٣	أستخدم الأنشطة الإلكترونية عند إجراء مقارنات بين الخرائط الاقتصادية والسياسية والتاريخية....	س	٢,٩٦	٧	متوسطة	٣,٣٨	٥	متوسطة
		ع	١,٣٩٩			١,١٩٣		
٢٤	تساعدني الأنشطة الإلكترونية في تقييم المعلومات الجغرافية والتاريخية.	س	٢,٨٠	٨	متوسطة	٣,٢٨	٦	متوسطة
		ع	١,٣٨٥			١,٢٧٨		
٢٥	أوظف المكتبة الإلكترونية في حلّ المشكلات والقضايا الجغرافية المحلية والعالمية.	س	٢,١٨	١٨	ضعيفة	٢,٢٦	١٦	ضعيفة
		ع	١,٣٠٤			١,٣٠٦		
٢٦	أستخدم الشبكات الاجتماعية لتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطالبات (القروبات)	س	٣,٣٢	٤	متوسطة	٣,٢٢	٧	متوسطة
		ع	١,٤٤٩			١,٤٣٣		
٢٧	أستخدم الأنشطة الإلكترونية لبيان اسباب أو عوامل حدوث ظاهرة طبيعية أو كونية.. معينة.	س	٣,٢٦	٥	متوسطة	٢,٨٠	١٠	متوسطة
		ع	١,٢٤٢			١,٢٦٢		
٢٨	تساعدني الأنشطة الإلكترونية في تعزيز قيمة الاحسان للخلق (الرفق بالحيوان, وحقوق الانسان)	س	٢,٨٨	٩	متوسطة	٢,٣٨	١٥	ضعيفة
		ع	١,٢٧٢			١,١٧٦		
٢٩	أستخدم الأنشطة الإلكترونية في تحفيز الطالبات بالمشاركة المجتمعية.	س	٢,٢٨	١٤	ضعيفة	٢,٢٠	١٧	ضعيفة
		ع	١,٤٧١			١,٤٢٩		
٣٢	تساعدني الأنشطة الإلكترونية في تشجيع الطالبات على الابداع والابتكار عند عرض مبادراتهن ومشاريعهن	س	٢,٧٤	١٠	متوسطة	٢,١٨	١٨	ضعيفة
		ع	١,٤٢٦			١,١٥٥		
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لدرجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية .	س	٢,٩٤	----	متوسط	٣,٠٢	----	متوسط
		ع	٠,٢٧٢			٠,٢٤٥		

يشير الجدول (٩) السابق إلى ما يلي:

- المرحلة المتوسطة:

- أن هناك تبايناً في موافقة مفردات عينة الدراسة على درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في المرحلة المتوسطة في إعداد الدرس، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,١٢ - ٣,٩٦)، وهي متوسطات متدرجة ما بين:)

ضعيفة، متوسطة، عالية)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٠) التي تنص على: " تكليف الطالبات بواجبات منزلية تتطلب استخدام التقنية (الإلكترونية)"، بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٦ من ٥)، وانحراف معياري (١,١٩٩) وبدرجة عالية، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى ايمان المعلمات بتوافر أدوات التقنية الحديثة لدى الطالبات، و قناعتهم بانتشار الثقافة الالكترونية بين طالبات المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى توافر أدوات التقنية الحديثة لدى الطالبات في منازلهن، فيما حصلت الفقرة (٣١) التي تنص على: " العمل على حل الاختبار القصير باستخدام التطبيقات الحديثة "على الرتبة الرابعة عشرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٢ من ٥)، وانحراف معياري (١,٢٢٣) وبدرجة ضعيفة وتغزو الباحثة تلك النتيجة إلى عدم قناعة المعلمات بمصادقية التقويم المبنية على الأنشطة الالكترونية، و تجنبهن ذلك التقويم خوفاً من العطل الفني الذي قد يطرأ على شبكة الاتصال أثناء تنفيذ الاختبار، بالإضافة إلى نقص التدريب على استخدام الأنشطة الالكترونية قبل الخدمة وإثائها، والتي ترتب عليه ضعف معرفتهن بالبرامج الالكترونية التي تستخدم في الاختبارات القصيرة.

• هناك تبايناً في موافقة مفردات عينة الدراسة على درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية في تنمية المهارات والقيم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,١٨ - ٣,٨٢)، وهي متوسطات متدرجة ما بين: (ضعيفة، متوسطة، عالية)، وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (٩) التي تنص على: " استخدام الأنشطة الإلكترونية في التواصل مع الطالبات المتغيرات عن المدرسة " بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٢ من ٥) وانحراف معياري (١,٣٩٥) وبدرجة عالية. وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى حرص المعلمات بالمرحلة المتوسطة على متابعة الطالبات المتغيرات عن المدرسة لموضوعات المقرر، و ايمانهن بالدور الجوهري الذي تلعبه العلاقة مع الطالبات بالمرحلة المتوسطة في الترغيب بالتعليم والتعلم، بالإضافة إلى أدراك المعلمة لأهمية تلبية حاجات طالبات المرحلة المتوسطة في الاهتمام و التقدير.

• فيما حصلت الفقرة (٢٥) التي تنص على: " توظيف المكتبة الإلكترونية في حل المشكلات والقضايا الجغرافية المحلية والعالمية " على الرتبة الثامنة عشرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٨ من ٥)، وانحراف معياري (١,٣٠٤) وبدرجة ضعيفة، تغزو الباحثة

تلك النتيجة إلى افتقار البيئة التعليمية بالمدرسة للمكتبة الالكترونية، وإغفال معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لأهمية اكساب الطالبات مهارات استخدام المكتبة الالكترونية.

- تأسيساً على ما تقدّم فإنّ درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلة المتوسطة حدّد بالمستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,١٢ - ٣,٩٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٤ من ٥).

- المرحلة الثانوية:

- أنّ هناك تبايناً في موافقة مفردات عينة الدّراسة على درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية للمرحلة الثانوية في إعداد الدرس، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (٢,٣٢ إلى ٣,٨٨)، وهي متوسطات متدرّجة ما بين: (ضعيفة، متوسطة، عالية)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤) التي تنصّ على: "أختار الأنشطة الإلكترونية التي تناسب الطالبات"، بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٨ من ٥). وانحراف معياري (١,٠٨١) وبدرجة عالية، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى إدراك المعلمات لأهمية توسيع مدارك الطالبات في توجيههن لاستخدام الأنشطة الإلكترونية المختلفة التي تتناسب مع ميولهن واحتياجاتهن وقدراتهن واستعدادهن فتدفعهن للمشاركة الفعالة الإيجابية في الموقف التعليمي، فيما حصلت الفقرة (١٨) التي تنصّ على: "أعتمد على الأنشطة الإلكترونية عند تقويم الطالبات (التقويم القبلي، البنائي، الختامي)" على الرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٢ من ٥) وانحراف معياري (١,٣٤٧) وبدرجة متوسطة، وتغزو الباحثة تلك النتيجة إلى عدم توافر الوقت الكافي لتنفيذ تلك الانشطة داخل الحصة، و قصور أداء المعلمات في تطبيق التقويم المبني على الانشطة الالكترونية، بالإضافة إلى ضعف إدراك المعلمات لأهمية الأنشطة الالكترونية في زيادة التحصيل .

- أنّ هناك تبايناً في موافقة مفردات عينة الدّراسة على درجة توظيف معلمات الدّراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية للمرحلة الثانوية في تنمية المهارات والقيم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (٢,١٨ إلى ٣,٥٨)، وهي متوسطات متدرّجة ما بين:

(ضعيفة، متوسطة، عالية)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٩)، التي تنص على: " أستخدم الأنشطة الإلكترونية في التواصل مع الطالبات المتغيبات عن المدرسة"، بمتوسطٍ حسابي قدره (٣,٥٨ من ٥)، وانحرافٍ معياري (١,٣٩٥)، وبدرجةٍ عالية، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى حرص المعلمات بالمرحلة المتوسطة على متابعة الطالبات المتغيبات عن المدرسة لموضوعات المقرر و ايمان المعلمات بالدور الجوهري الذي تلعبه العلاقة مع الطالبات بالمرحلة المتوسطة في الترغيب بالتعليم والتعلم. أدراك المعلمة لأهمية تلبية حاجات طالبات المرحلة المتوسطة في الاهتمام و التقدير، فيما حصلت الفقرة (٢٥) التي تنص على: " تساعد الأنشطة الإلكترونية في تشجيع الطالبات على الإبداع والابتكار عند عرض مبادراتهن ومشاريعهن" على المرتبة السادسة عشرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٨ من ٥)، وانحرافٍ معياري (١,١٥٥) وبدرجة ضعيفة، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى نقص الخبرة في توظيف الأنشطة الإلكترونية لتشجيع الطالبات على الإبداع والابتكار، إغفال المعلمات لدور الذي تلعبه الأنشطة الإلكترونية في تنمية الإبداع والابتكار لدى طالباتهن..

- تأسيساً على ما تقدّم فإنّ درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية بالمرحلة الثانوية حدّد بالمستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٣٢ إلى ٣,٨٨)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (٣,٠٢) من (٥).

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل تختلف درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية تبعاً للمرحلة الدراسية (المتوسط، والثانوي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام الاختبار التائي (test- retest) للعينتين المستقلتين لفحص الاختلاف بين متوسط درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية، تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية. والجدول (١٠) يوضّح ذلك

جدول (١٠) نتائج الاختبار الثاني للعينتين المستقلتين لمتوسط درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية تبعاً للمرحلة الدراسية (المتوسط، الثانوي)

المتغير	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة توظيف المعلمات للأنشطة الإلكترونية	المتوسطة	٥٠	٢,٩٤	٠,٢٧٢	٩٨	١,٥٩٦-	٠,١١٤
	الثانوي	٥٠	٣,٠٢	٠,٢٤٥			

يتضح من الجدول (١٠): أنَّ قيمة "T" المحسوبة لمتوسط درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية كانت غير معنوية، وبقيمة بلغت (١,٥٩٦-) عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل، وتدلُّ تلك النتيجة على أنَّ هناك تماثلاً في درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية للأنشطة الإلكترونية، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة الشرقاوي (٢٠١٣)، ودراسة النشوان (٢٠١٦) اللتين أكَّدتا ضعف أداء المعلمين في توظيف الأنشطة الإلكترونية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- طبيعة المادة التعليمية التي تحتوي على زخم من المعارف لم يترك للمعلمة فرصة لتوظيف الأنشطة الإلكترونية، كما أنَّ المحتوى المقرَّر على طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية لا يحتوي على أنشطة إلكترونية.
- عدم تغيير البيئة التعليمية بالمدارس المتوسطة والثانوية أدَّى إلى عدم توظيف الأنشطة الإلكترونية بالشكل المطلوب، حيث يظهر نقص في الخدمات الإلكترونية ذات الصبغة التكنولوجية الحديثة التي قد تعوق من توظيف المعلمة للأنشطة الإلكترونية.
- النُّفور وعدم توظيف الأنشطة الإلكترونية، وذلك لشعور المعلمة بالخوف والقلق أثناء استخدام التقنية.
- عدم توفر خطة تقويم يتفق عليها كلُّ من المعلمة والمشرفة والمديرة، تختصُّ بعملية تنفيذ الأنشطة الإلكترونية من قبل المعلمة.
- قصور إعداد المعلمات قبل الخدمة في إنتاج وتنفيذ وتوظيف الأنشطة التعليمية الإلكترونية عند إعداد الدروس. وعدم تدريبهن أثناء الخدمة على توظيف الأنشطة الإلكترونية بالتعليم.

- تفضيلُ معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية للأنشطة التقليدية الورقية، لاعتقادهنَّ سهولة استخدامها من قبل الطالبات.
- خضوع توظيف الأنشطة الإلكترونية للرغبة الشخصية للمعلمة، ممَّا أدَّى إلى عدم توظيفها بالشكل المطلوب.
- تقرير المعلمات السنوي يرتبط بالدرجة الاولى بإنهائهن للمادة التعليمية، فلا يشفعُ لهنَّ قيامهنَّ بتوظيف الأنشطة الإلكترونية، عند تقييم المشرفة التربوية أو المديرية لأدائهن.
- عدم إدراك المعلمات لأثر الأنشطة التعليمية بشكل عام، والإلكترونية على وجه الخصوص على التحصيل والدافعية نحو التعلم.
- عدم توافر الوقت الكافي لتنفيذ الأنشطة الإلكترونية داخل الصف.
- عدم تدريب المعلمات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية أثناء الخدمة على توظيف الأنشطة الإلكترونية بالتعليم.
- اهتمام المعلمة بالجانب المعرفي، حيث تخضع المرحلة الثانوية إلى اختبارات القياس والتحصيل، ممَّا أدَّى إلى إهمال الجانب الوجداني و المهاري.

السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية في التعليم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و المرتبة و درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية وبين الجدول (١١)

جدول (١١) درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية في التعليم

م	العبارة	المتوسط الحسابي / الانحراف المعياري	المرحلة المتوسطة	الرتبة	الدرجة	المرحلة الثانوية	الرتبة	الدرجة
١	استمتعت كثيرًا باستخدام الأنشطة الإلكترونية في العملية التعليمية.	س ٣,٠٦	١,٤٢٠	٣	متوسطة	٣,٤٠	٤	متوسطة
		ع ١,٤٢٠				١,٢٧٨		
٢	أشجع على استخدام الأنشطة الإلكترونية لمواد أخرى.	س ٢,٩٨	١,٤٢١	٦	متوسطة	٣,٣٦	٥	متوسطة
		ع ١,٤٢١				١,٢٧٤		
٣	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على تنمية مهاراتي التقنية.	س ٢,٩٠	١,٥٠٢	٨	متوسطة	٣,٥٨	٢	عالية
		ع ١,٥٠٢				١,١٩٧		
٤	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على التفاعل والتواصل مع الطالبات.	س ٣,٥٦	١,٢٨٠	١	عالية	٣,٠٦	١١	متوسطة
		ع ١,٢٨٠				١,٣٧٦		
٥	حفز استخدام الأنشطة الإلكترونية الطالبات على المشاركة الصفية.	س ٢,٥٨	١,٣٤١	١٢	ضعيفة	٢,٣٨	١٨	ضعيفة
		ع ١,٣٤١				١,٢١٠		
٦	لا أرى فائدة وأهمية من استخدام الأنشطة الإلكترونية في العملية التعليمية.	س ١,٧٤	١,١٢١	٢٠	ضعيفة جدا	٢,١٦	١٩	ضعيفة
		ع ١,١٢١				١,٢٣٥		
٧	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على التواصل مع المتخصصين.	س ١,٩٠	١,٠٥٥	١٧	ضعيفة	٣,٤٦	٣	عالية
		ع ١,٠٥٥				١,١٩٩		
٨	الأنشطة الإلكترونية سهلة الاستخدام.	س ٣,٠٠	١,٤٨٥	٥	متوسطة	٣,٣٠	٦	متوسطة
		ع ١,٤٨٥				١,٣٤٤		
٩	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على توضيح بعض المفاهيم الجغرافية.	س ٣,٣٤	١,٥٢٠	٢	متوسطة	٣,٦٠	١	عالية
		ع ١,٥٢٠				١,٣٢٥		
١٠	استمتعت باستخدام الأنشطة الإلكترونية عبر الجوال.	س ٣,٠٢	١,٣٦٣	٤	متوسطة	٣,٢٠	٨	متوسطة
		ع ١,٣٦٣				١,٢٩٤		
١١	استمتعت كثيرًا باستخدام الأنشطة الإلكترونية في العملية التعليمية.	س ٢,٩٤	١,٣٧٦	٧	متوسطة	٣,٢٤	٧	متوسطة
		ع ١,٣٧٦				١,٣٠٢		
١٢	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية في تنفيذ الدرس	س ٢,٨٢		٩	متوسطة	٣,٠٠	١٣	متوسطة

		١,٤٨٥			١,٥٤٨	ع		
متوسطة	٩	٣,١٨	ضعيفة	١٨	١,٨٤	س	أحرص على استخدام الأنشطة الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير لدى طالباتي.	١٣
		١,٢٨٩			٩٧٦	ع		
متوسطة	١٠	٣,١٠	متوسط	١٠	٢,٧٤	س	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية في تقويم الطالبات.	١٤
		١,٣١٣			١,٤٥٤	ع		
ضعيفة	١٧	٢,٤٦	ضعيفة جدا	٢٠	١,٧٨	س	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على الحصول على أحدث المعلومات التخصصية.	١٥
		١,٤٣٢			٩٩٦	ع		
متوسطة	١٤	٢,٩٤	ضعيفة	١٦	١,٩٨	س	ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على الانفتاح والتواصل مع العالم.	١٦
		١,٤٢٠			١,٢٨٦	ع		
متوسطة	١٦	٢,٨٠	ضعيفة	١٥	٢,٠٨	س	الأنشطة الإلكترونية رائعة وأرغب في ممارستها على الدوام.	١٧
		٢,٢٢٢			١,١٠٨	ع		
متوسطة	١٢	٣,٠٤	ضعيفة	١٤	٢,١٠	س	أرى بأن استخدامي للأنشطة الإلكترونية حقق الهدف منه	١٨
		١,٤٢٨			١,١٦٥	ع		
ضعيفة جدا	٢٠	١,٦٨	ضعيفة	١٣	٢,١٨	س	أحرص على استخدام الأنشطة الإلكترونية لتنمية المهارات الاجتماعية	١٩
		٠,٨١٩			١,٠٤٤	ع		
متوسطة	١٥	٢,٨٦	متوسطة	١١	٢,٦٤	س	اشجّع طالباتي على تنفيذ المشاريع الإلكترونية.	٢٠
		١,٢٧٨			١,٣٠٦	ع		
متوسطة	----	٢,٩٩	ضعيفة	----	٢,٥٦	س	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لدرجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية .	
		٠,٣٦٦			٠,٣٦١	ع		

ويتبين من الجدول رقم (١١) السابق ما يلي:

- المرحلة المتوسطة:

- أن هناك تبايناً في موافقة مفردات عينة الدراسة على درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين: (١,٧٤ إلى ٣,٥٦)، وهي متوسطات متدرجة ما بين (ضعيفة، متوسطة، عالية)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤) التي تنص على: " ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على

التفاعل والتواصل مع الطالبات. " بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٦ من ٥). وانحراف معياري (١,٢٨٠) وبدرجة عالية، وتُرجع الباحثة تلك النتيجة إلى إدراك المعلمات لأهمية التواصل مع طالباتهن بشكل مستمر وفاعل وما تعكسه تلك العلاقة من تفاعل ايجابي بالعملية التعليمية. فيما حصلت الفقرة (٦) التي تنص على: "لا أرى فائدة وأهمية من استخدام الأنشطة الإلكترونية في العملية التعليمية." على الرتبة العشرين، بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٤ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٩٩٦). وبدرجة ضعيفة جدًا، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى عدم ارتباط محتوى المنهج المقرر على الطالبات بالمرحلة المتوسطة بالأنشطة الإلكترونية، وكثرة الاعباء التي توكل على المعلمة يجعلها غير مكرثة لأهمية الأنشطة الإلكترونية.

- تأسيساً على ما تقدّم فإنّ درجة رضا معلّّات الدّراسات الاجتماعيّة بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية حدّد بالمستوى الضعيف، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين: (١,٧٤ إلى ٣,٥٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٦ من ٥).

- المرحلة الثانوية:

- أنّ هناك تبايناً في موافقة مفردات عينة الدراسة على درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوي بالمملكة العربية السعودية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (١,٦٨ إلى ٣,٦٠)، وهي متوسطات متدرّجة ما بين: (ضعيفة، متوسطة، عالية)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٩) التي تنص على: "ساعدني استخدام الأنشطة الإلكترونية على توضيح بعض المفاهيم الجغرافية." بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٠ من ٥). وانحراف معياري (١,٣٤٤) وبدرجة عالية، وتُرجع الباحثة تلك النتيجة إلى إدراك المعلمات لأهمية توسيع مدارك الطالبات من خلال الاطلاع على الموضوعات التي ترتبط بمحتوى المقرر، وإيمانهن بالآثر الذي تتركه الأنشطة الإلكترونية في اكساب وتنمية المفاهيم، فيما حصلت الفقرة (١٩) التي تنصّ على: "أحرص على استخدام الأنشطة

الإلكترونية لتنمية المهارات الاجتماعية "على الرتبة العشرين، بمتوسطٍ حسابي بلغ (١,٦٨ من ٥)، وانحرافٍ معياري (٠,٨١٩)، وبدرجةٍ ضعيفةٍ جدًّا، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اهتمام المعلمة بالجانب المعرفي حيث تخضع تلك المرحلة إلى اختبارات القياس والتحصيل مما أدى إلى إهمال الجانب الوجداني.

- تأسيسًا على ما تقدّم فإنّ درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية حدّد بالمستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين: (١,٦٨ إلى ٣,٦٠)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٩ من ٥).

السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينصّ على: هل تختلف درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن الأنشطة الإلكترونية تبعًا للمرحلة الدراسية (المتوسط، والثانوي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام الاختبار التائي (test- retest) للعينتين المستقلتين لفحص الاختلاف بين متوسط درجة توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الإلكترونية، وتُعزى لمتغيّر المرحلة الدراسية. والجدول (١٢) يوضّح ذلك.

جدول (١٢)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلّتين لمتوسط درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن

الأنشطة الإلكترونية تبعًا لاختلاف المرحلة الدراسيّة

المتغير	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة رضا المعلمات نحو الأنشطة الإلكترونية	المتوسطة	٥٠	٢,٥٦	٠,٣٦١	٩٨	٥,٩٢٦-	*,٠٠٠
	الثانوي	٥٠	٢,٩٩	٠,٣٦٦			

ينصّح من الجدول (١٢): أنّ قيمة "T" المحسوبة لمتوسط درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن الأنشطة الإلكترونية تبعًا لاختلاف المرحلة الدراسية كانت غير معنويّة، وبقيمة بلغت (٥,٩٢٦-) عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل، وتدّل تلك النتيجة

على أن هناك تفاوت في درجة رضا معلمات الدراسات الاجتماعية عن توظيف الأنشطة الإلكترونية لصالح المرحلة الثانوية، وبالنسبة لاتفاق أو تعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية، لا توجد أي دراسة -في حدود علم الباحثة- تناولت المحور الحالي في دراسة رضا المعلمات بشكل عام ومعلمات الدراسات الاجتماعية بشكل خاص عن الأنشطة الإلكترونية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- ان الاسلوب المتبع في تقييم أداء المعلمات قائم على مقدار ما أنجزته المعلمة من المقرر.
- الهيكل التنظيمي للمرحلة الثانوية يختلف عن المرحلة المتوسطة مما يؤدي إلى تركيز المعلمات على أهمية توظيف الأنشطة الإلكترونية.
- كثرة الابعاء التي توكل على المعلمة يجعلها غير مكترثة لأهمية الأنشطة الإلكترونية.
- عدم توافر الوقت الكافي لتنفيذ الأنشطة الإلكترونية داخل الصف لدى معلمات المرحلة المتوسطة فحين وجود وقت جيد لتوظيفها لدى معلمات المرحلة الثانوي (المسار الأدبي).

التوصيات:

- ضرورة توظيف الأنشطة الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية بمختلف مباحثها على العملية التعليمية.
- ضرورة تدريب المعلمات على توظيف الأنشطة الإلكترونية، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية في مجال التدريس للتطوير.
- تقييم أداء المعلمات من خلال ربط إستراتيجيات التدريس بالأنشطة التعليمية الإلكترونية عند تنفيذ الدروس.

المقترحات:

- تزويد المدارس – بمختلف مراحلها التعليمية – بما تحتاجه من خدمات ذات صبغة
تكنولوجية.
- إطلاع المعلمات على المستجدات الحديثة في ميدان تكنولوجيا التعليم بشكل عام،
والأنشطة الإلكترونية على وجه الخصوص.
- تقديم تصور مقترح للأنشطة الإلكترونية للمرحلة المتوسطة والثانوية.
- إجراء برامج منظمة لتنمية المعلّات مهنيًا، حتى تمكنهنّ من متابعة التطوّر المستمر
لتطبيقات المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم بشكل عام، والدراسات الاجتماعية
على وجه الخصوص.

المراجع:

تليلان, بسمة (٢٠١٠). أثر التعلم المتمازج في تنمية المهارات الشفوية الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر. وتصورات معلمي اللغة الإنجليزية وطلبتهم حول فاعلية التعلم المتمازج واقتراحات لتطوير استخدامه في مدارس الأردن, رسالة دكتوراة, غير منشورة, كلية التربية جامعة اليرموك, الاردن.

الخالدة, عايدة, والمجلي, غدير (٢٠١٢). درجة رضا طلاب جامعة جرش عن طبيعة الخدمات المقدمة لهم وعلاقتها ببعض المتغيرات, مجلة بحوث التربية النوعية, جامعة المنصورة, العدد (٢٤) ٢٤ - ٤٧.

الربيع, علي أحمد حسن (٢٠٠٧). مدى رضا معلمي المرحلة الثانوية بحضرموت عن برنامج التدريب على استخدام الكمبيوتر واستخدامهم له في التدريس, مجلة البحوث النفسية والتربوية, كلية التربية ' جامعة المنصورة ٣, (٢٢) ٣٦٠-٣٧٦.

زامل, مجدي علي (٢٠١٣). دور المقررات الالكترونية (الأنشطة الالكترونية) في تنمية الابداع الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طوباس, مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية, ٢٠, ٢١٩-١٨٦.

سويدان, أمل عبدالفتاح أحمد (٢٠١١): تصميم قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال, وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنطقي للأطفال, مجلة دراسات وبحوث تكنولوجيا التربية, ٢٣, ٣٥ - ٩٣.

الشرقاوي, محروسة ابو الفتوح (٢٠١٣). توظيف الأنشطة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات لذوي الاحتياجات الخاصة, رسالة دكتوراه, غير منشورة, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة.

الطحيح, سالم (٢٠١١). التعلم عن بعد والتعليم الالكتروني مفاهيم وتجارب: التجربة العربية. الكويت, دار الكتاب.

عزب, نوف وليد (٢٠١٥, مارس). فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على الويب (صائد الانترنت) في تنمية بعض مهارات البحث عن المعلومات لدى طالبات الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة, المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد بعنوان تعلم مبتكر - لمستقبل واعد - في الفترة من ٢-٣, الرياض: وزارة التعليم العالي, ١-٤٣.

عطيف, أحمد بن ظافر يحي (٢٠١٢). أثر تدريس الرياضيات باستخدام أنشطة الكترونية تفاعلية في تنمية التصور البصري والمكاني لدى طلاب المرحلة الثانوية, رسالة دكتوراة, غير منشورة, كلية التربية , جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

العمرى, غادة سعيد(٢٠١٦). أثر الأنشطة المصممة باستخدام برنامج الجليك (JCLic) على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني ابتدائي في اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض, مجلة الثقافة والتنمية, مصر, ١١٠, ٣٧-٩٠.

العوضي, فوزي شفيق(٢٠١٢). درجة رضا معلمي و معلمات الرياضيات في المدارس الاستكشافية عن التعلم المتمازج في الأردن, مجلة التربية , جامعة الأزهر, ١٥١, ٤١٨ - ٣٦٧.

الفراجي, هادي, وأبو سل, موسى(٢٠٠٦). الأنشطة والمهارات التعليمية, عمان, دار كنوز المعرفة للنشر.

الحمد, محمد سالم , و نوبي, أحمد محمد; و الشامى, جمال الدين محمد (٢٠١٢). أثر تصميم النشطة الالكترونية وفق الذكاءات المتعددة على التحصيل و درجة الرضا نحو التعلم في مقرر تربية الموهوبين لدى طلبة جامعة الخليج العربية. مجلة دراسات لجامعة الأغواط. ٢٢, ١-٢١.

الكندري, علي حبيب(٢٠١٣): فاعلية الأنشطة الالكترونية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الكويت, المجلة التربوية, ١٠٩, (٢٨), ١٣-٥٠.

محمود, إبراهيم يوسف محمد; عبدالعزيز, عبد الحميد عامر (٢٠١١, أبريل). أثر اختلاف نمط التفاعل الالكتروني وأسلوب توجيه الأنشطة الالكترونية على تنمية مهارات تشكيل الخزف والقيم الجمالية لدى طلاب التربية الفنية, المؤتمر السنوي (العربي الساس - الدولي الثالث) بعنوان تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة في الفترة من ١٣-١٤, ٨٤٥ - ٨٧٨.

المطوع, نايف عبد العزيز(٢٠١٣). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القويعة بالمملكة العربية السعودية نحو التعلم الالكتروني, مجلة الدراسات التربوية والنفسية, كلية التربية جامعة السلطان قابوس, ١ (٧) ٧٧-٨٤.

النشوان, أحمد محمد(٢٠١٧): درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لكفايات تصميم وتنفيذ الأنشطة الالكترونية, مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية, كلية العلوم الاجتماعية, المملكة العربي السعودية.

نوبي, أحمد; التازي, نادية(٢٠١٥): أثر الأنشطة الالكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, *المجلة العالمية للعلوم الاجتماعية والتربوية والانسانيات*, ١, ٢٦-١.

- Alhamad, M., Alshamy, J., Salih, F., & Nouby, A. (2010). The impact of use e-activities based on the theoretical tendencies multiple intelligences on achievement, motivation and students' satisfaction with the gifted education course at Arabian Gulf University. *ICERI2010 Proceedings*, 1912-1918. IATED.
- Austin, D. & Mescia, D. (2009). Strategies to incorporate active learning into online teaching. School of Library and Information Science, University of South Florida. Retrieved from http://www.ictc.org/T01_Library/T01_245.pdf
- Graham, C. R. (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Maresca, P., Chang, S., & Pesce, M. (2006). Application of active index to the management of e-learning activities. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 2 (3), 331-341.
- Palma, J., & Piteira, M. (2008). The activities value in e-learning. Retrieved form <http://eunis.dk/papers/p23.pdf>
- Yildirim, S. (2000). Effects of educational computing course on preservice and in-service teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 4, 32.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري مدخلاً لتطوير واقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية

*Promoting the A.R.E. Higher Education Competitiveness, as an
Approach to Develop its Institutions' Rankings among World
Class Universities*

إعداد

الدكتور / محمود فوزي أحمد بدوي د. محمد نجم عبد الحكيم مصطفى

أستاذ أصول التربية المساعد دكتوراه الفلسفة في التربية - تخصص

كلية التربية المقارنة والإدارة التعليمية

جامعة المنوفية معلم أول بالتعليم الثانوي - وزارة التربية والتعليم

ج.م.ع

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص:

استهدفت الدراسة الحالية توظيف مدخل تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري بغية تطوير واقع مؤسساته في التصنيفات العالمية للجامعات، من خلال رصد مدى تنافسية التعليم العالي المصري عالمياً، والواقع الحالي لمؤسساته على تصنيف نخبة الجامعات العالمية، وللوقوف على المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق التعليم العالي المصري مكانة متميزة في التنافسية العالمية، حيث استخدمت الدراسة إجراءات المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل كل من التنافسية في التعليم العالي، وتصنيفات جامعات النخبة العالمية، والعلاقة بينهما، وكذلك تحليل واقع التنافسية ومؤسسات التعليم العالي المصرية في تصنيفات جامعات النخبة العالمية، من خلال نتائج التقارير والبيانات المتاحة، ونتائج الدراسات السابقة. وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج مهمة تشير الى ضعف امكانيات وقدرات التعليم العالي المصري على الوفاء بمعايير التنافسية العالمية، للوصول بمؤسساته الى مكانة مناسبة في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية، كما توصلت الدراسة الى وجود مجموعة من الفرص والعوامل بالواقع المصري التي يمكن تعزيزها كإطار للتنافسية في مجال التعليم العالي. وقدمت الدراسة عدة توصيات مهمة لتعزيز التنافسية المتعلقة بالتعليم العالي المصري، ومنها تحسين رتبة مصر على مؤشر تقرير البنك الدولي من خلال بناء فروع الجامعات الدولية بمصر، وتحسين واقع الأعمال، بما يتيح ذلك من فرص وظيفية للخريجين، وتحسين واقع مصر على مؤشر الحرية الاقتصادية، ومؤشر الشفافية العالمية، وتحقيق استقلالية مؤسسات التعليم العالي في كل جوانبه بما فيها من قضايا الحرية الأكاديمية، وتحسين جودة التعليم العام، ورفع ميزانية البحث العلمي، وتحسين واقع مصر على مؤشر الاستعداد الشبكي لتعزيز واقعها في حق الوصول للمعرفة. وتدويل هيئة التدريس والطلاب، بالإضافة الى الاستفادة من الموقع الجغرافي المصري تجارياً وسياسياً واجتماعياً، واستناد الترقية لدرجات أكاديمية أعلى على ما يعرف بمؤشر ح. وأخيراً إنشاء "تصنيف الجامعات العربية"، بالاستفادة من تصنيف جامعات منظمة التعاون الإسلامي.

كلمات مفتاحية: (تعزيز التنافسية - التعليم العالي المصري - جامعات النخبة - تصنيفات نخبة الجامعات العالمية)

Abstract:

"Promoting the A.R.E. Higher Education Competitiveness ' as an Approach to Develop its Institutions' Rankings among World Class Universities "

Dr. Emad Negm Abdul Hakim Mustafa

Assistant Professor of Foundations of Education

Faculty of Education-Menofia University

Dr. Emad Negm Abdul Hakim Mustafa

Doctor of Philosophy in Education-

Specialization of Comparative Education and Educational Management

The current study aimed to exploit the entrance of enhancing the competitiveness of Egyptian higher education in order to develop the reality of its institutions in the international rankings of universities by monitoring the competitiveness of Egyptian higher education globally and the current reality of its institutions to classify the elite of international universities. The study used analytical descriptive methods to describe and analyze the competitiveness of higher education, the rankings of the international elite universities, their relationship, as well as the analysis of the competitive reality and the institutions of education Higher Egyptian elite universities in the world rankings, through the results of reports and data available, and the results of previous studies. The study found several important results that indicate the weakness of the abilities and abilities of Egyptian higher education to meet the global competitiveness standards, to reach its institutions to an appropriate position in the rankings of the international universities elite. The study also found a number of opportunities and factors in Egyptian reality that can be strengthened as a framework for competitiveness in education Higher. The study presented several important recommendations to enhance the competitiveness of Egyptian higher education, including improving Egypt's ranking on the World Bank report by building the branches of international universities in Egypt, improving the business reality, providing job opportunities for graduates, improving Egypt's economic freedom index, Transparency of the world, and the independence of institutions of higher education in all its aspects, including issues of academic freedom, improving the quality of public education, raising the budget of scientific research, and improving the reality of Egypt on the index of the network readiness to enhance their access to knowledge. And the internationalization of the teaching staff and students, in addition to benefiting from the geographical location of Egypt commercially, politically and socially, and based on promotion to higher academic degrees on what is known as the H indicator. And finally the establishment of the "classification of Arab universities", taking advantage of the classification of the universities of the Organization of the Islamic Cooperation.

Keywords: (Enhancing Competitiveness - Egyptian Higher Education - class Universities – Rankings of Global class Universities)

المحور الأول: الإطار العام للدراسة:

١. المقدمة:

تدل الشواهد على أن النظام الاقتصادي العالمي الجديد، المتمثل في تحرير قيود التجارة العالمية قد أدى إلى وقوع النشاطات الاقتصادية تحت هاجس التنافس على الصعيد العالمي؛ فالحواجز التقليدية التي تعوق انسياب السلع والخدمات من ضرائب جمركية وحصص كمية أصبحت آخذة بالتلاشي، وذلك مع زيادة التركيز على الحواجز التقنية المتعلقة بمعايير الجودة والبيئة، وهو ما ساعد بشكل كبير على بروز منافسين جدد على درجة عالية من المهارة والقوة، وهذا ما يمثل تحدياً كبيراً وخطراً محتملاً لدول العالم كافة، وبخاصة منها الدول النامية، إلا أنه يشكل أيضاً فرصة مهمة للأخيرة بتعظيم الاستفادة من المميزات التي يوفرها الاقتصاد العالمي في كافة القطاعات بما في ذلك خدمة التعليم والتقليل من سلبياته المتعلقة بها، خاصة وأن القدرة التنافسية تعد مؤشراً للقوة الاقتصادية للأمة ومدخلاً لاستمراريتها، مما يحتم على الدول الاهتمام بقدرتها التنافسية في كافة المجالات، وخاصة منها المعرفة التي تقترن بنظام التعليم وخدماته المتاحة بدول العالم ، والتي تعد الأساس الذي يعتمد عليه الاقتصاد العالمي الحديث، بما يمكن من تحقيق التطور والنمو والاستمرارية المتوقعة .

ويعتبر التعليم العالي أحد أهم الصناعات التي تواجه التنافس العالمي بما يشكله ذلك من مخاطر وفرص، خاصة مع ما أعلنته منظمة اليونسكو في عام ٢٠٠٠ من أنه "صناعة عالمية تقدر قيمتها بترليون (٢٠٠٠ مليار) دولار أمريكي ، وما يمثله ذلك من -وجهة نظرها- من إمكانيات أكيدة لعوائد مجزية إذا ما تم تداوله تجارياً، خاصة بين قطاعات المجتمع التي يمكنها تحمل ثمنها، حيث اعترف بهذه الإمكانية-حول العالم- مصرفيو الاستثمارات العالمية في قسم ميريل لينش "Merrill Lynch" المختص بإدارة الثروة في بنك أمريكا "Bank of America"، فاعترف بالتعليم خدمة تمثل فرصاً استثمارية ربحية جديدة وكبرى ^(١) ، أما التعليم العالي بصفة خاصة فيعد صناعة كبيرة ومعقدة ومتغيرة، ولكن لا يوجد مقياس واحد مفرد لحجمها، ومع ذلك تسجل الولايات المتحدة -على سبيل المثال- نحو ١٩ مليون طالباً، و٤،٣ مليون شخصاً من العاملين بما يشكل ٣% من القوى العاملة في قطاع الخدمات بأكمله بالبلاد، ونحو ٣١٤،٤ مؤسسة مانحة للشهادات، وذلك وفقاً لأرقام المركز الوطني لإحصاء التعليم بوزارة التربية U.S. Department of Education،

National Center for Education Statistics، لعامي ٢٠٠١، و٢٠٠٧^(٢).

وفي هذا الاتجاه أشارت اتفاقية الجات إلى أن التناول التجاري للتعليم العالي كإحدى الخدمات تشمل تقديمه من بلد ما داخل بلد آخر "Cross Border Supply" (كالتعليم من بعد، والتعليم الإلكتروني، والجامعات الافتراضية)، وتقديمه في بلد ما إلى المستهلك القادم من بلد آخر "Consumption Abroad" (كالطلبة المنتقلين للدراسة ببلد آخر)، أو من خلال الوجود التجاري "Commercial Presence" في بلد آخر (كفروع الجامعات، وشركات التوأمة والترتيبات الأخرى مع المؤسسات المحلية)، أو من خلال وجود الأشخاص الطبيعيين "Presence of Natural Persons" (كالأساتذة، والباحثين العاملين بالخارج ، وغيرهم)...الخ.^(٣)

والواقع أن التنافس الدولي -في مجال التعليم العالي - يتجلى في الأهمية المتزايدة للتصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي "Ranking of higher education Institutions (HE)"، على وجه الخصوص، باعتباره مقياساً لقدرتها على إنتاج المعرفة واجتذاب المواهب، ودالة على التمكن في توظيف المعرفة ونشرها، كإقتصاد جديد يتواءم مع التطور المعرفي العالمي، وهو ترتيب يعتمد على مؤشرات متعددة تختلف باختلاف الجهة المسؤولة عنه، والتي من بينها "جودة التعليم، وجودة هيئة التدريس وعدد جوائز نوبل أو غيرها من ميداليات المجالات المتخصصة التي نالتها، إضافة إلى إنتاجها من البحوث العلمية المنشورة ، ومدى توظيف خريجها ، وعدد الطلاب الأجانب بها، وغيرها من المؤشرات" ، التي تصف القدرة التنافسية على وجه التحديد.^(٤)

ومن الجدير بالذكر أن الحضور الأكاديمي بالتصنيفات العالمية للجامعات المصرية محدود للغاية، كما أكدت التقارير والنشرات العالمية، فاقصر تصنيف جامعة شانغهاي العالمي للجامعات لعام ٢٠١٦ -على سبيل المثال- على جامعة القاهرة لتقع ضمن الجامعات الـ ٥٠٠ الأولى في العالم، بما يعكس ضعفاً في تنافسية قطاع التعليم العالي المصري برمته، وهو ما يلقي بظلال كثيفة على مستقبل الاقتصاد الوطني، بما يستدعي دراسة طبيعة تنافسية التعليم العالي المصري، وعلاقتها بالوصول لجامعات النخبة العالمية، وهو ما تركز عليه هذه الدراسة بشكل أساسي.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

عند استقراء واقع التنافسية العالمية في مجال التعليم العالي ، يلاحظ ضعف حضور مؤسسات التعليم العالي المصرية في العديد من التصنيفات العالمية للجامعات، وعلى سبيل المثال ، لا الحصر، فلم تقع في تصنيف جامعة شانغهاي العالمي للجامعات لعام ٢٠١٦ (Shanghai Ranking Academic Ranking of World Universities 2016) ، من الجامعات المصرية ، إلا جامعة القاهرة ،ضمن الجامعات الـ ٥٠٠ الأولى في العالم، في الوقت الذي يتزايد فيه الحضور كماً ونوعاً لعدة دول أخرى من المنطقتين العربية والقارة الأفريقية، منها على سبيل المثال لا حصر، المملكة العربية السعودية في المنطقة العربية بجامعتين، هما: جامعة الملك عبد العزيز "King Abdulaziz University"، وجامعة الملك سعود King Saud University، ضمن الـ ١٥٠ جامعة الأولى في العالم، ودولة جنوب أفريقيا في القارة الأفريقية، والتي تمتلك أربعة جامعات: جامعتا كيب تاون University of Cape Town وويتواترراند "University of the Witwatersrand" ضمن الـ ٣٠٠ الأولى، وجامعتا ستيلينبوسك Stellenbosch وجامعة وكوازولو ناتال "University of KwaZulu-Natal" ضمن الـ ٥٠٠ الأولى (٥)، الأمر الذي يثير أسئلة كثيرة عن المشكلات التي تعوق تقدم الجامعات المصرية في التصنيفات العالمية ، وبقدرتها التنافسية التي تساعد على تحقيق موقعا متميزا بين الجامعات العالمية ، وهذا ما دعا الباحثين الى القيام بالدراسة الحالية ، والتي تستهدف تحسين التعليم العالي المصري ، ليصل بمؤسساته الى تحقيق مكانة متميزة في التصنيف العالمي للجامعات ، من خلال تعزيز التنافسية التي تعد مدخلا مهما للوفاء بهذه الغاية . وفي ضوء ما سبق، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية، في محاولتها

الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن توظيف مدخل تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري لتطوير واقع

مؤسساته في التصنيفات العالمية للجامعات؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- (١) ما الأسس النظرية للتصنيفات العالمية للجامعات وأهم مؤشراتها؟
- (٢) ما أهم ملامح ومنطلقات التنافسية الدولية في التعليم العالي، والأسس النظرية التي تستند إليها؟
- (٣) ما طبيعة العلاقة بين التنافسية في التعليم العالي ومتطلبات نخبة الجامعات العالمية؟
- (٤) ما واقع تنافسية التعليم العالي المصري، ومستوى مؤسساته في التصنيفات العالمية للجامعات؟
- (٥) ما المقترحات والإجراءات التطبيقية التي يمكن اتخاذها لتعزيز تنافسية التعليم العالي المصري كمدخل لتطوير واقع مؤسساته في التصنيفات العالمية للجامعات؟

٣. أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية توظيف مدخل تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري بغية تطوير واقع مؤسساته في التصنيفات العالمية للجامعات، من خلال رصد مدى تنافسية التعليم العالي المصري عالمياً، والواقع الحالي لمؤسساته على تصنيف نخبة الجامعات العالمية، والتعرف على المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق التعليم العالي المصري مكانة متميزة في التنافسية العالمية، وتقديم عدة توصيات ومقترحات تطبيقية للوفاء بهذه الغاية.

٤. أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- (١) أهمية التنافسية في التعليم كمدخل وآلية لتعزيز جودة التعليم العالي المصري.
- (٢) أهمية التعرف على طبيعة تصنيفات الجامعات العالمية، بما يسهم في تمكين الجامعات المصرية من تحقيق مكانة متميزة بها.
- (٣) أهمية التعرف على طبيعة العلاقة بين التنافسية في التعليم العالي، والتصنيفات العالمية للجامعات.
- (٤) أهمية التعرف على واقع التنافسية في التعليم العالي المصري، وواقع الجامعات المصرية في تصنيفات الجامعات العالمية.

- ٥) محاولة الدراسة تقديم عدة توصيات ومقترحات تطبيقية لتعزيز تنافسية التعليم العالي المصري، وتحسين واقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية.
- ٦) تفرد الدراسة الحالية من بين الدراسات المصرية في تناولها لمدخل تعزيز التنافسية في التعليم العالي لتطوير واقع مؤسساته في التصنيفات العالمية للجامعات.
٥. حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على الحدود المكانية والموضوعية التالية:
- ١) الحدود المكانية: التعليم العالي في جمهورية مصر العربية.
- ٢) الحدود الموضوعية: طبيعة التنافسية في قطاع التعليم العالي وطبيعة التصنيفات العالمية للجامعات وواقعها في مصر.
٦. منهج الدراسة:

- اعتمدت الدراسة الحالية على اجراءات المنهج الوصفي التحليلي، نظرا لملاءمته لطبيعتها، واستهدافها تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري وواقع مؤسساته على تصنيف نخبة الجامعات العالمية، حيث تم من خلاله، ما يلي:
- ١) وصف وتحليل كل من التنافسية في التعليم العالي، وتصنيفات جامعات النخبة العالمية، والعلاقة بينهما، وذلك للوقوف على المنطلقات والأسس النظرية المتعلقة بها من خلال مراجعة الأدب الإداري التربوي والكتابات والدراسات السابقة ذات الصلة.
- ٢) تحليل واقع التنافسية ومؤسسات التعليم العالي المصرية في تصنيفات جامعات النخبة العالمية، من خلال نتائج التقارير والبيانات المتاحة، ونتائج الدراسات السابقة.
- ٣) التوصل إلى بعض المقترحات لتطوير تنافسية التعليم العالي في مصر كمدخل للوصول لجامعات النخبة العالمية، في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج واستخلاصات.
٧. مصطلحات الدراسة:

- تم استعراض المفاهيم المختلفة المتعلقة بمصطلحات الدراسة الحالية في اطارها النظري، ونستقر فيما يلي على المصطلحات الإجرائية:
- ١) تنافسية التعليم العالي "Higher Education Competitiveness":

تعرف في الدراسة الحالية بأنها "قدرة قطاع التعليم العالي ومؤسساته بجمهورية مصر العربية، بما يبذل من جهود، وإجراءات وابتكارات وضغوط وفعاليات إدارية وتسويقية

وإنتاجية وابتكارية وتطويرية، على تحقيق قيمة مضافة عالية، ضمن بيئة اقتصادية وطنية داعمة تتماشى مع التطورات العالمية، وذلك بغرض الحصول على شريحة أكبر ورقعة أكثر اتساعاً في الأسواق المحلية والعالمية التي تهتم بها، وبما يسهم في النهاية في توليد مستويات مرتفعة نسبياً من تحقيق الرفاهية على أساس مستدام".

٢- التصنيفات العالمية للجامعات "World Class Universities":

تعرف بأنها "قوائم لتجمعات معينة من مؤسسات التعليم العالي، يتم ترتيبها بالمقارنة إلى مجموعة موحدة من المؤشرات ترتيباً تنازلياً، وعادة ما يتم عرضها في شكل جداول دورية "league table" (٦)، وتقوم بإعدادها، في الغالب، مؤسسات نشر تجارية؛ وهو ما يعكس بشكل جزئي حقيقة تشارك هذه التصنيفات وأدلة المستهلك Consumer Guides" لمختلف المنتجات بعض الخصائص (٧)، ويتضح من هذا التعريف أنها قوائم لمجموعة من مؤسسات التعليم العالي، وأنه يتم ترتيب تلك المؤسسات ترتيباً تنازلياً وفق مجموعة من المؤشرات، وأنه يقوم بإعدادها غالباً مؤسسات نشر تجارية، وتشارك بعض الخصائص مع أدلة المستهلك .

٢) تعزيز تنافسية التعليم العالي: "Promoting the Higher Education Competitiveness":

يقصد بتعزيز تنافسية التعليم العالي في الدراسة الحالية "مجموعة الإجراءات والآليات التي يمكن اتخاذها من قبل الدراسة الحالية لتحسين التعليم العالي المصري، وتطوير واقع مؤسساته لتحقيق مكانة متميزة في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية"

٨. أقسام الدراسة:

تقسم الدراسة الحالية على خمسة محاور، وهي:

- (١) المحور الأول: ويتناول (الإطار العام للدراسة).
- (٢) المحور الثاني: ويتناول (تنافسية التعليم العالي).
- (٣) المحور الثالث: ويتناول (تصنيفات نخبة الجامعات العالمية).
- (٤) المحور الرابع: ويتناول (طبيعة العلاقة بين التنافسية في التعليم العالي ومتطلبات نخبة الجامعات العالمية).

٥) المحور الخامس: ويتناول (واقع كل من تنافسية التعليم العالي ونخبة الجامعات العالمية في مصر).

٦) المحور السادس: ويتناول (نتائج وتوصيات لتحسين تنافسية التعليم العالي المصري، وواقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية). وفيما يلي يتم تناول محاور الدراسة من الثاني حتى السادس، وفقاً لما تم ذكره، كما يلي:

المحور الثاني: التنافسية في التعليم العالي "الملامح والأبعاد":

تحاول الدراسة في هذا المحور، التعرف على مدى إمكانية خضوع التعليم العالي لآليات السوق وما يرتبط بذلك من تنافسيته كصناعة، ثم ينتقل إلى تناول مفهومها في التعليم العالي، وأهميتها، ومكوناتها، وعلاقتها مع التنافسية الوطنية، ثم إنجازها على المستوى الدولي.

١. إمكانية التنافسية في التعليم العالي كصناعة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي من جهة، التأثير المتنامي للبيئة المتغيرة حيث ينبغي عليها اجتذاب كتلة حرجة من العملاء، ومن جهة أخرى، متطلبات الحكومة ووزارة التعليم والمصلحة العامة التي تمثل بعداً أساسياً في توجهها، ولذلك فإنه بغرض الإنجاز الكفء لتلك المتطلبات المعقدة في مواقف وظروف متزايدة التنافسية، فقد أصبح التوجه التسويقي في التعليم العالي ضرورة (٨) فرضها الواقع بكل ملامحه ومتطلباته المتغيرة.

والحقيقة أن بيئة سوق التعليم العالي المثالية -كما تشير الأدبيات- تتطلب خصائص رئيسة هي: مؤسسات مستقلة قانونياً، وتنظيمات ضئيلة أو معدومة لدخول سوق التعليم العالي، وبالتالي الكثير من المنافسة، خاصة من قبل مؤسسات التعليم العالي الخاصة والربحية، وغياب الحدود التنظيمية للرسوم المفروضة أو أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، والوفاء بتكلفة التعليم بشكل كامل من خلال الرسوم التي من شأنها الاقتراب من متوسط التكاليف المطلوبة، والوفاء بتكلفة الرسوم من خلال الموارد الذاتية للمستخدمين (الطلاب وأسرهم)، فلا يتم دعمها من قبل دافعي الضرائب، وحرية قرار المستخدمين فيما يخص ما يدرسونه ومكانه وكيفيته، وذلك على أساس المعلومات الفعالة والبيانات (الصالحة والموثوقة والممكن الوصول إليها)، عن السعر والجودة وتوافر المواد التعليمية والبرامج ومقدمي

الخدمات ذات الصلة بها .(٩).

أما على أرض الواقع، فلا يوجد لنظام متطور كل هذه الخصائص المثالية بشكل قطعي، وهو ما يفيد بوجود قيود مباشرة على نظرية الأسواق عند تطبيقها على التعليم العالي، ومن بين أهم تلك القيود أو المحددات (١٠):

١) أن التعليم العالي مفيد على المستويين الجماعي (العام) والفردى (الخاص)، ونظراً لخطر نقص إمداداته، يتم دعم إمداداته في معظم النظم.

٢) نظراً للدور الرئيس الذي يلعبه التعليم العالي باعتباره أحد جهات اعتماد المعرفة، وبخاصة منها المطلوبة لممارسة المهن، فإن معظم الأنظمة تقوم بتنظيم دخول مؤسساته السوق والمنافسة فيه أيضاً، وفقاً لما تقرر.

٣) نظراً لصعوبة الحصول على المعلومات الصحيحة حول الجودة ونشرها، هناك حالة لنظام مختلط من التنظيم، فيه أدوار مهمة للدولة والمؤسسات الأكاديمية معاً، وهو الحال في معظم النظم.

٤) تواجه مؤسسات التعليم العالي مشاكل أخرى بخصوص كمية تمييز منتجاتها فضلاً عن صعوبتها، ومن ثم مشكلات في التحرك بسرعة استجابة لمؤشرات السوق، وذلك بحكم طول دورة حياة المنتج ومتطلباتها.

وفي ضوء ما تقدم، ومع الأخذ في الاعتبار أنه لا يوجد نظام رئيس مُسَوِّق "Marketised" بشكل تام، فإنه غالباً ما ينظر إلى نظم التعليم العالي لبعض الدول، كما الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا واليابان وكوريا باعتبارها النظم الأقرب للنموذج، فمؤسسات التعليم العالي الأمريكية -على سبيل المثال- تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية، وقدّر كبير من المنافسة بين مجموعة متنوعة من المؤسسات، ونظام دخول ليبرالي يتمتع فيه الطلاب -إلا في المناطق النائية- بمجموعة واسعة من الخيارات، كما يوجد بينها قطاع خاص كبير ومهم يتألف من جامعات وكليات ربحية وغير ربحية، كما أنها تتنافس على الرسوم الدراسية التي تمثل عادة حول نصف تكلفة التعليم جنباً إلى جنب مع مخصصات الدولة (للمؤسسات العامة) والهبات (للمؤسسات الخاصة)، مع دعم من قبل الدولة والمؤسسات على حد سواء للمصاريف الدراسية وتكاليف المعيشة، وتبذل المؤسسات قدراً كبيراً من الجهد على التسويق والعلامات التجارية، فالولايات المتحدة - وفقاً لذلك - هي مسقط

رأس التصنيف العالمي للمؤسسات وجداولها الدورية، وهناك أيضاً منافسة قوية فيها للحصول على أموال البحوث الاتحادية والهبات (١١)، وأما الدول التي تسير في هذا الاتجاه (نحو النظم المسوقة Marketising Systems)، فتمثل ألمانيا كدولة مهمة ومتطورة، مثلاً جيداً لها منذ بداية الألفية الثالثة، حيث اكتسبت جامعاتها تدريجياً مزيداً من الحكم الذاتي في المسائل المالية والتنظيمية والتوظيفية، واختيار الطلاب، كما أدخلت بعض المقاطعات بها الرسوم الدراسية، وتعد مبادرة التميز Excellence Initiative، التي أفردتها تطوراً مهماً آخر بهدف تعزيز تميز العلم والبحث في ألمانيا ورفع رؤيتهما في المجتمع العلمي الدولي (١٢)، تواكبا مع استهدافها للتميز المشار إليه .

ويتضح مما سبق أن التعليم العالي يمكن أن يخضع إلى حد معتبر إلى آليات السوق ومتطلباته، ومنها المنافسة الحرة بما يمكن أن يشكله ذلك من دوافع لتطوير جودته وخدماته، وعموماً، فإن الاعتراف بتسويقية التعليم العالي "HE Marketization"، في الإطار العالمي المتفق عليه، يعتمد على توافر المؤشرات الأربعة الرئيسة التالية:

(١) الاستقلال المؤسسي: القضية المحورية هنا تتمثل في الحرية التي يجب أن تتمتع بها المؤسسات لتحديد رسالتها Mission، وموضوعاتها وبرامجها وشهاداتها الممنوحة، ورسومها (إن وجدت)، ومعايير القبول بها، وأعداد طلابها وعدد موظفيها، الخ... وبعبارة أخرى، فإنها حرية تحديد المنتج وشراء الموارد اللازمة لتحقيق ذلك ونشرها، وفي الأنظمة الأكثر تسويقاً Marketised تتمتع المؤسسات بدرجة كبيرة من الحكم الذاتي المتحرر في معظم أو كل هذه النواحي، وفي حالات أخرى، إما أن تكون مستقلة من الناحية القانونية أو مستقلة ولكن لا تزال تخضع لجميع أنواع الضوابط على إدخال مواد أو برامج جديدة -على سبيل المثال- وفي بعض النظم الأوروبية يبقى الموظفون ضمن الخدمة المدنية تعينهم وزارة التعليم فيها، كما تستمر القيود أيضاً على مسائل مثل تحويل الأموال غير المنفقة من سنة مالية إلى أخرى (١٣) وفقاً لما هو سائد . والواقع أن الاستقلال المؤسسي يمكن مؤسسات التعليم العالي من القدرة على الفعل ورد الفعل، تلك القدرة التي يمكن تعريفها بأنها القدرة على الإبقاء على الوضع التنافسي لمؤسسات التعليم العالي من خلال تلبية توقعات العملاء والمساهمين مع القضاء باستمرار على التهديدات واستغلال الفرص التي يمكن أن تتوافر أو تنشأ في بيئة تنافسية... (١٤).

(٢) التنافس المؤسسي: يمكن القول والاشارة الى أن حجم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي في أبعادها المعروفة ، على الطلبة والإيرادات والمكانة يتوقف على عدد من متطلبات السوق التي تهيء معاً الظروف لمنافسة حقيقية فيما بينها، تلك المتطلبات هي: السهولة النسبية في دخول السوق، مع استخدام التنظيمات لتسهيل المنافسة وتوفير الضمانات الاستهلاكية الأساسية بدلاً من تقييد المنافسة الذي يمكن أن يهدد المعايير، والإمكانية الحقيقية لاختيار الطلاب فيما يتعلق بما يدرسه ومكان دراسته وكيفية... وهذا لا يشكل وظيفة السياسة العامة للنظام بشكل أساسي ، حيث يمكن أيضاً بالإضافة لذلك أن يرتبط بالجغرافيا (ففي الدول الكبرى يمكن أن يجد الطلاب فيها صعوبة أكبر في السفر للدراسة..) والتمويل (إذا كان هناك دعم شعبي محدود لتكاليف البرامج والمعيشة، فسوف يتقيد العديد من الطلاب للدراسة بالمؤسسة المحلية...)، والتمويل التنافسي للمؤسسات، حيث ينبغي للتمويل المؤسسي الجيد والمتوازن أن يرتبط بأعداد الطلبة المسجلين، بما يمثل حوافز للمؤسسات لتسجيل الطلبة، وغياب حدود مفروضة من الخارج على أعداد أو فئات الطلبة التي يمكنها لها من الالتحاق بالمؤسسات المفردة، أو التي تتاح فرصها وفقاً لذلك...

(٣) السعر: فهناك العديد من المتغيرات المتعلقة بالسعر أو المطلوب كتكلفة أو نفقات ، وهي تحديداً: ما إذا كانت هناك رسوم تعليمية ومدى تغطيتها لتكاليف الخدمة، وما إذا كانت المؤسسات قادرة على فرض ما يحلو لها، أو ما إذا كانت هناك أي ضوابط أو شروط متعلقة وفقاً لذلك .. (فالمؤسسات البريطانية الراغبة في فرض الرسوم الكاملة المسموح بها، يجب عليها تقديم منح دراسية وتقديم خطة مشاركة واسعة)، وما إذا كانت الرسوم مدعومة وإلى أي مدى يكون ذلك، من خلال توافر القروض التي تسدد بالاعتماد على الدخل Income Contingent Loan - على سبيل المثال - ، وما إذا كانت تكاليف معيشة الطلاب مدعومة بأي شكل من الأشكال المتناغم مع هذه الإجراءات الموضوعية والمعمول بها .

(٤) المعلومات: وفقاً لنظرية السوق، تتم حماية الجودة تلقائياً من خلال استخدام المستهلك للمعلومات المتوفرة لتحديد المنتج الأكثر ملاءمة له ، فالموردون الذين لا يوفران السلع المناسبة يخرجون من السوق، ولكن تكمن الصعوبة في مجال التعليم العالي في

أن المنتج غير مرئي والفرص المتاحة لعمليات إعادة الشراء محدودة، وهذا لا يمنع بالطبع الناشرين التجاريين أو الوكالات الحكومية من إتاحة المعلومات لتوجيه الطلاب والممولين في شكل تصنيفات مؤسسية Institutional Ranking وجداول الجامعات League Tables، وهناك كتابات كثيرة حول هذا الموضوع يبدو واضحاً منها ، وجود قيود على التصنيفات المؤسسية وجداول الجامعات باعتبارها مؤشرات للجودة ، ولعل من بينها أنها في الواقع تعزز الموقف السوقي للمؤسسات التي حققت مكانة مرموقة بالفعل وممولة تمويلًا جيدًا، على حساب تلك التي ربما تسعى لبناء سمعة تتناسب مع طبيعتها وإمكاناتها ، من خلال الوفاء باحتياجات الطلاب وأصحاب العمل(١٥)...

ويجب أن يشار هنا إلى أن التطورات الدولية - عموماً - وعملية التدويل المتزايد للجامعات تدفع بالمنافسة بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي إلى أبعد مدى متصور، ويمكن القول في إطار هذا أن الجامعات تتنافس كما لو كانت شركات عادية تتدافع من أجل مكانة في السوق الذي تنتمي إليه، حيث تقدم سلعاً أو خدمات متشابهة... ، فالشركات تكافح من أجل جذب أكبر عدد ممكن من العملاء، بينما تكافح مؤسسات التعليم العالي من أجل تسجيل الطلاب الدوليين عبر توفير الدرجات الأكاديمية والبحثية وخدمات التعليم العالي الأخرى... الخ . والواقع أن السبب الرئيس لاهتمامها يتمثل في تقديم الطلاب الأجانب الدعم لميزانية الجامعات التي لم تعد تتلقاه من الحكومات، وفي الوقت نفسه، فإنه لا ينبغي، بالرغم من ذلك، نسيان أن عدد الطلاب الدوليين يرفع من سمعة المؤسسة بشكل ملحوظ، وهي التي تعد فيما بعد أداة لجذب عدد أكبر من الطلاب (١٦) مستقبلاً، وبما يحقق فرصاً أوسع للمنافسة الدولية.

٢. مفهوم التنافسية في التعليم العالي:

عند استقراء التعاريف المختلفة التي أوردها الباحثون حول التنافسية، نجد أن هناك عدم وضوح يكتنف المفهوم، فلا يوجد اتفاق كامل عليه، فالتنافسية ترتبط مع كل المؤشرات الاقتصادية فبعض الاقتصاديين يعتمدون لقياس القدرة التنافسية على الناتج المحلي الإجمالي وبعضهم على أسعار الصرف المعتمدة أو تكلفة الوحدة المنتجة أو تكلفة وحدة العمل أو حجم الصادرات إلى إجمالي الإنتاج أو إنتاجية العمل، ولهذا فإن

مفهوم التنافسية يختلف باختلاف مناط الحديث فيما إذا كان حول منشأة (شركة) أو قطاع أو دولة.

وتعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) التنافسية بأنها "قدرة الشركات أو الصناعات أو المناطق أو الدول أو الأقاليم والتكتلات، مع تعرضها الدائم للمنافسة الدولية، على توليد مستويات مرتفعة نسبياً من عاملي الدخل والتوظيف على أساس مستدام (١٧)، وهو تعريف يركز على عاملي الدخل والتوظيف ومستوى مرتفع ومستدام منهما، وهو ما يمكن أن ينطبق على مؤسسات التعليم العالي أيضاً من حيث عامل التوظيف والدخل الأعلى على أساس مستدام سواء لهيئة التدريس التي يمكن توظيفها بالمؤسسة أو للطلاب بالمواقع والأجور الأعلى بعد تخرجهم.

ويعرفها المعهد الدولي لتطوير الإدارة International Institute for Management Development بأنها "الطريقة التي تدير بها الدول والمشروعات مجمل إمكاناتها لإنجاز الازدهار أو الربح" (١٨) وهو تعريف يربط بين الإدارة وما تتضمنه من أدوات والغرض النهائي المتمثل في تحقيق الازدهار والربح في مقابل ما تحققه الدول الأخرى، وهو ما يمكن أن ينطبق على نظام التعليم العالي ومؤسساته أيضاً...

وتعرف "التنافسية العالمية" في التعليم العالي، وهي -وفق ما يذهب إليه البحث الحالي- الثمرة النهائية للقدرة التنافسية في التعليم العالي، بأنها "قدرة بلد ما على تحقيق النجاح في قطاع التعليم العالي بالنسبة إلى نظرائه في بلدان مماثلة كنتيجة للمؤسسات السياسية والاقتصادية"، وبناء عليه، تتنافس الدول أولاً، من خلال إصلاح السياق المؤسسي (القانوني والسياسي والاقتصادي والثقافي) لمؤسسات التعليم العالي في محاولة لإنتاج مزايا نسبية؛ من خلال خلق الظروف الملائمة للمرونة الداخلية والخارجية لظروف العمل مثلاً، وتتنافس ثانياً، من خلال الخلق العمد للتكامل المؤسسي، من خلال تنسيق عدد من مجالات السياسة العامة، والللاعبين المجتمعيين ومستويات الحكم في أنظمة الحوكمة المصممة للتعليم والتجريب المتبادل والمستمر (١٩).

ويتضح مما سبق أن تنافسية التعليم العالي تنسم بالخصائص العامة التالية:

(١) أنها تعتمد على تحقيق قيمة مضافة عالية لخدمات التعليم العالي بالاعتماد على القدرات

الذاتية للدول والمؤسسات وطاقاتها المتميزة، والتركيز عليها.

(٢) أنها تهدف بشكل رئيس لتوسيع صناعة التعليم العالي وزيادة رفاهية منتسبيها وخريجيه.

(٣) أن هناك الكثير من المؤشرات المختلفة التي تكون محل اعتبار عند بحث القدرة التنافسية لقطاع التعليم العالي في الدول المختلفة، مثل التطور الاقتصادي، والإنتاجية، والعمالة، ومستوى التكنولوجيا.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف التنافسية في التعليم العالي في هذه الدراسة بأنها: "قدرة قطاع التعليم العالي ومؤسساته بجمهورية مصر العربية ، بما يُبذل من جهود، وإجراءات وابتكارات وضغوط وفعاليات إدارية وتسويقية وإنتاجية وابتكارية وتطويرية، على تحقيق قيمة مضافة عالية، ضمن بيئة اقتصادية وطنية داعمة تتماشى مع التطورات العالمية، وذلك بغرض الحصول على شريحة أكبر ورقعة أكثر اتساعاً في الأسواق المحلية والعالمية التي تهتم بها، وبما يسهم في النهاية في توليد مستويات مرتفعة نسبياً من تحقيق الرفاهية على أساس مستدام"، وفي ضوء هذا التعريف الإجرائي للدراسة الحالية لمفهوم التنافسية العالمية للتعليم العالي، يمكن ادراك بعض الأمور المتعلقة بها، وهي ما يلي :

(١) أنها تنتج عن جهود، وإجراءات وابتكارات وضغوط وفعاليات ببذلها قطاع التعليم العالي نفسه، ومؤسساته الفرادى.

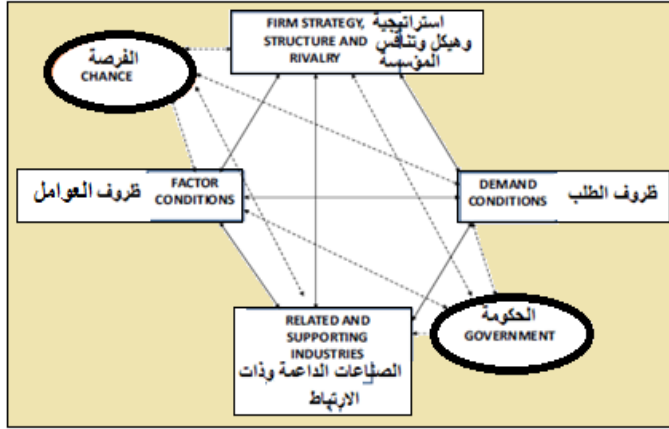
(٢) أنها تتحقق بالتفاعل مع بيئة إدارية واقتصادية وطنية تتماشى مع التطورات العالمية ومتطلباتها.

(٣) أنها تستهدف البروز الأكاديمي في الساحتين الوطنية والعالمية، وذلك وفقاً للاستراتيجيات المؤسسية والقطاعية الموضوعة، وهو ما ينعكس في مظهرين أساسيين، هما: الحصول على شريحة أكبر ورقعة أكثر اتساعاً في الأسواق المحلية والعالمية التي تهتم بها، وذلك من الطلبة الدوليين والعقود البحثية الوطنية والعالمية، وتوليد مستويات مرتفعة نسبياً من تحقيق الرفاهية على أساس مستدام.

٣. أهمية التنافسية في التعليم العالي:

- يتزايد الاهتمام بالتنافسية في التعليم العالي كما تشير الأدبيات الإدارية والكتابات العالمية، نظراً للتغيرات الحاصلة على كافة الأصعدة الإنسانية، ومنها (٢٠):
- (١) التطورات السياسية المختلفة والمتصاعدة بقوة وظهور عالم القطب الواحد، وسيادة اقتصاد السوق القائم من حيث المبدأ على المنافسة، وتزايد دور مؤسسات التعليم العالي الدولية في السوق الدولية بمجالاتها للبضائع والخدمات وفق بنود اتفاقية الجات التجارية العالمية.
 - (٢) التغيرات الحاصلة في الفكر الاقتصادي واتجاهاته والتي تتعلق بمحددات القدرة التنافسية ذاتها، مثل تطور نظريات النمو والتجارة العالمية، والتغيرات في نظريات إدارة الإنتاج والتوزيع والتخزين، وظهور نظرية إدارة الجودة الشاملة "Total Quality Management" والتنافسية عوضاً عن المنافسة في حدودها الضيقة والمقيدة.
 - (٣) تطورات الواقع الاقتصادي الدولي المتباينة والمتدفقة واندماج الاقتصادات وزيادة التشابكات فيما بين الدول بما أدى إلى زيادة النمو، الذي يعتمد على التخصص، والذي يعتمد هو الآخر على اتساع سوق التعليم العالي، ووفقاً لذلك فإن السوق الدولية تسمح بزيادة التخصص وتحقيق عائدات أعلى وبالتالي زيادة مستويات الإنتاجية ومعدلات النمو المتوافق معها...
 - (٤) التطورات العلمية والتكنولوجية والالكترونية، فلم تعد الصناعة مرتبطة بالضرورة بكثافة رأس المال التقليدي، بقدر ارتباطها بالمعرفة ومهارات العاملين والإدارة ذات الكفاءة، وهو ما دفع بأهمية تنافسية مؤسسات التعليم العالي، وأهمية الاتجاه نحو تعزيزها...
- ### ٤. مكونات وعوامل التنافسية الدولية للتعليم العالي:

يعتبر نموذج ماسة بورتر Porter's Diamond Model، أحد أكثر وأهم الوسائل المطبقة على نطاق واسع لتقييم التنافسية، وقد تم تصميمه في المقام الأول بغرض تقييم القدرة التنافسية الوطنية، وتم تكيفه في وقت لاحق اعتماداً على خصائصه المميزة، لتقييم القدرة التنافسية للقطاعات الاقتصادية، ويلاحظ اعتماد معظم نماذج التنافسية الشائعة عليه، ويقوم بتقييم العوامل الداخلية والخارجية لبلد ما التي تخلق مزايا في السوق العالمية... (٢١).



شكل رقم (١): النموذج المعدل لماسة مايكل بورتر للتنافسية: (Marija Stonkiene and Renata Matkeviciene, 2016)

وفي هذا الإطار يشير نموذج ماسة بورتر المعدل Porter's Adapted Model الى أن تطوير نظام التعليم العالي الوطني يعتبر جزءاً لا يتجزأ من شبكة معقدة تضم مجموعة متنوعة من قطاعات الحياة العامة للدولة الوطنية التي تلعب على قدم المساواة، دوراً مهماً في زيادة القدرة التنافسية الاقتصادية للدولة وفي تنفيذ جهود كبيرة أخرى لإنشاء دولة الرفاه، ويضم هذا النموذج مجموعتين من العوامل، كما يبينها شكل رقم (١)، هما (٢٢):

(١) العوامل الخارجية: أحد هذه العوامل، وهو المؤسسات الحكومية ، حيث ينظر لها أي الحكومة ، باعتبارها شريكا يتمتع بدور أساسي في النظام المتعلق بالتعليم ؛ فالنظام الوطني للتعليم العالي يعتمد على القرارات التي تتخذها المؤسسات الحكومية، ويرتبط التأثير الذي تصنعه المؤسسات الحكومية بالسياسات المتعلقة بالقطاعات الأخرى التي تؤثر في تطوير نظام التعليم العالي، ويفهم عامل آخر في هذا النموذج - وهو الفرص "Opportunities" - في معناها التقليدي، بأنها الأحداث غير المتوقعة التي تؤثر في تغيير القدرة التنافسية أو الوضع التنافسي،..وفي هذا الإطار يجادل "أوزجن E. Ozgen (٢٠١١) بأن التعرف على الفرصة "Opportunity" Recognition عملية متعددة الأبعاد بطبيعتها ، حيث تعد المعلومات أساسية فيها.

(٢) العوامل الداخلية: هي تلك العوامل التي تلعب دوراً حاسماً في الأنشطة التنفيذية

لنظام/قطاع التعليم العالي بشكل عام، وتضم هذه العوامل وفقاً لنموذج "بورتر"، ما يلي:

أ- حالة العوامل Factor Conditions: ومن أهمها عوامل الإنتاج "Factors of Production" التي ينظر إليها في نظام/قطاع التعليم العالي على أنها الموارد والكفاءات أو المدخلات اللازمة لتنفيذ مهام نظام/قطاع التعليم العالي (المحددة بتمييز المهام التقليدية للجامعة، أي التعليم والبحوث..)، وتشمل هذه الموارد كلا من العوامل الأساسية في البلاد (كالموقع الجغرافي، والتركيبية السكانية، وغيرها) ، والعوامل العامة (البنية التحتية الاقتصادية العامة المتطورة، فضلاً عن البنية التحتية لنظام التعليم العالي، ورأس المال الفكري، وغيرها) وعوامل التخصص (الموارد البشرية الماهرة، الحاسمة لمهارات محددة، والبحوث المتقدمة، وأساليب الدراسة والتقنيات والابتكار، وغيرها)؛ وتشمل جوانب التقييم المهمة للموارد تلك المتعلقة بتنمية الموارد المتاحة وتجديدها وكذلك سرعة وكفاءة استخدامها بالشكل المطلوب، وأما المورد المميز لنظام التعليم العالي والذي يعول عليه كثيراً في هذا السياق ، فهم أولئك الذين يسعون للوصول للتعليم العالي بخدماته المميزة ، وترتبط "جودتهم" بعلاقة مباشرة مع الجودة التنفيذية لمنظومة التعليم العالي وتقييم المخرجات المستلمة من هذا النظام وفقاً لما يتم توقعه ، ولذلك، فإن "عوامل الإنتاج" تشمل التعاون الدولي في نظام التعليم العالي، والمشاركة في شبكات البحث، وترتيب التعليم الدولي، واجتذاب الطلاب الأجانب للدراسة، وجذب العلماء والأساتذة الأجانب للمشاركة في عملية التدريس والبحث بمؤسسات التعليم العالي الوطنية ، بمختلف قطاعاتها وتوجهاتها .

ب- ظروف الطلب Demand Conditions: فيقدم هذا النموذج بشكل محدد ظروف الطلب على مخرجات أداء نظام التعليم العالي ، من حيث مدى تطبيقية مخرجات التعلم (الدراسة) والبحوث في نظام التعليم العالي؛ ويمكن تعريف هذا العامل الداخلي بأنه مخرج المهمة الثالثة للجامعة بعد التعليم والبحث، فلا يرتبط تطبيق نتائج أنظمة التعليم العالي فقط بالوفاء باحتياجات السوق، ولكن بتلبية المصلحة العامة أيضاً، التي تتحرك صوبها كل أنشطة التعليم في الإطار القومي ، وبالتالي فإن تقييم نتائجه تعتمد على الأخذ في الاعتبار حقيقة أن جزءاً محدداً من هذه النتائج يمكن تقييمه من قبل فئات اقتصادية أو مؤشرات كمية واضحة ...، ومن المهم النظر عند تحليل هذا العامل

الداخلي، في حقيقة اعتماد قدرته على التعديل والتسويق وفق خصائص مستخدمي نتائج أدائه، فاحتياجات وتوقعات المستفيدين - على اختلافهم - من نتائج أداء نظام التعليم العالي لا تخلق الطلب على نتائج أداء نظام التعليم العالي في هذا الإطار فقط، ولكنها تشكل أيضاً الطلبات على نوعية وكيف هذه النتائج، فمن الضروري الاهتمام بحقيقة أن خصوصيات التعليم العالي تحدد الفرص لتطبيق نتائج نظام التعليم العالي في السوق على تعدده واختلافه "المحلي-وطني-عالمية (Glonacal) (Market)".

هذا وتتضح طبيعة الطلب وفقاً لما سبق بدولة ما من خلال ثلاثة خصائص رئيسة، هي:

- حالة الطلب: يوجد خصائص ثلاثة مميزة لمكونات الطلب على التعليم العالي بدولة ما، أيما كانت هذه الدولة ، وهي: الهيكل المجزأ للطلب "Segmented Structure of Demand"، والعملاء رفيعي المستوى وكثيري الطلب "Sophisticated and Demanding Buyers"، واحتياجات العملاء الاستباقية "Anticipatory Buyers Needs" (٢٣)....، وفي ذا الصدد يرى "بورتر" (١٩٩٠) أن رقي الطلب وجودة اتجاهه ، هو الأكثر أهمية بكثير من حجمه، وعندما تواجه صناعة التعليم العالي على سبيل المثال سوقاً محلية راقية وكثيرة الطلب "Sophisticated and Demanding Domestic Market" فإنها تضطر للابتكار وبيع الخدمات والبرامج الأرقى "Superior Products" ، لأن السوق دائماً ما يطلب الجودة العالية (٢٤)، والواقع أن الأمم والمجتمعات تحقق الميزة التنافسية في قطاع التعليم العالي أو في أجزاء منه حيث يقدم الطلب في تلك الدول لمؤسساتها صورة أكثر وضوحاً وتبكيراً لمطالب العملاء مما هو متاح للمنافسين الأجانب، وهو ما يجعل من صناعة التعليم العالي الوطنية جاهزة للمنافسة دولياً في المستويات التالية ، والتي تتعلق بطبيعة الطلب ونوعيته وفقاً لتقرير المستفيدين في الإطار المحلي .. (٢٥).

- حجم الطلب ووتيرة النمو "Demand Size and Pattern of Growth": ويقصد به حجم الطلب الوطني في دولة ما، وعدد المشتريين من الأفراد للمنتجات والخدمات، ومعدل نمو هذا الطلب، والطلب المبكر والتشبع المبكر أيضاً، ويرى "بورتر" أن حجم

السوق المحلية يعد ميزة إذا ما حفز الاستثمار وإعادة الاستثمار أو الديناميكية ،... والواقع أن وجود عدد من المشتريين الأفراد في أمة ينتج ظروفًا أفضل للابتكار من الحالة التي يطلب فيها عميل أو عميلين سلعة أو خدمة ما في السوق المحلية فقط ، ويعد معدل نمو الاستثمارات في قطاع التعليم العالي إلى حد كبير دليلاً على مدى سرعة تطور السوق الوطنية وانتشارها، ويساعد هذا الطلب مؤسسات التعليم العالي المحلية للاستجابة له في وقت أقرب من المنافسين الأجانب، كما يدعم التشبع المبكر والتغلغل المبكر لمؤسسات التعليم العالي المحلية، تلك المؤسسات للرسوخ الدائم في سوقها.

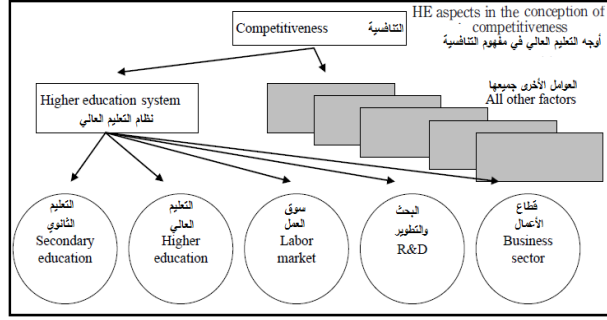
- تدويل الطلب المحلي "Internationalization of Domestic Demand": ويقصد به العملاء المتحركين وعابري الحدود الوطنية لخدمة التعليم العالي، فإذا ما كان عملاء الدولة متحركين أو شركات عبر وطنية، فحينئذ تحدث ميزة لمؤسسات التعليم العالي بالدولة حيث إن المشتريين بالوطن أيا كانت خصائصهم وتوجهاتهم، فهم أيضاً مشتركون أجانب.. (٢٦) ، وفي هذا الإطار يقرر "بورتر" أن مدى تعقيد الميزات والمواصفات التي يتوقعها العملاء هي الأكثر أهمية (٢٧) ، في تطوير تنافسية خدمات التعليم العالي وتشعبها.

ج- استراتيجية المؤسسة وهيكلها وتنافسها "Structure and Firm Strategy" Rivalry: يتقرر بشكل كبير ارتباط إدارة نظام التعليم العالي وتمويله وهيكله من جهة، ومساءلته واعتماده وتقييمه من جهة أخرى، ارتباطاً وثيقاً، لأنهما يدلان على أهمية دور الدولة في نظام التعليم العالي ويصفان أهمية هذا الدور، حيث يرتبط ضمان كفاءة نظام التعليم العالي الوطني بإدارة وهيكل وتمويل نظام التعليم العالي، وتشير الشروط الحاكمة لظروف تشغيل نظام التعليم العالي وكذلك ظروف مؤسسات التعليم العالي فيما يرتبط بإنشائها وإدارتها وأدائها وتمويلها من أموال الميزانية العامة للدولة إلى حجم وخصائص المنافسة الجارية بين المشاركين العاملين في إطار نظام التعليم العالي ذاته ،... وتجدر الإشارة إلى أن كفاءة إنشاء مؤسسات التعليم العالي، وترتيباتها التشغيلية وإدارتها تعتمد على كل من الشروط القانونية المنصوص عليها في نظام التعليم العالي والخصوصيات الثقافية والاقتصادية للدولة، وهناك ميل للتأكيد على البيئة القانونية المواتية للتنافسية بأنها مهمة في توفير التنوع في مؤسسات التعليم العالي، وخلق

مساحة ممتدة من الحرية الأكاديمية بكل أبعادها ، وكذلك برامج الدراسة عالية الجودة والابتكار في طرق التدريس، بالإضافة الى الحفاظ على المرونة التنظيمية لتلبية الاحتياجات الجديدة والمتزايدة في المجتمع، فمثل هذه البيئة التشغيلية المميزة لنظام التعليم العالي، التي تشكلت عن طريق أدوات إدارة نظام التعليم العالي، توفرها الموارد المالية بشكل أساسي ، وتسعى لتحقيق التوازن بين التكاليف والنفقات من ناحية ، وإيجاد التميز بقدرات استراتيجية وتشغيلية عالية للإدارة (٢٨) ، من ناحية أخرى.

وفي بعد آخر يعد التنافس المحرك الأكثر أهمية لتنافسية مؤسسات التعليم العالي في البلاد والدول، ويعتقد أن التنافس المحلي هو الدافع لتلك المؤسسات إلى تنافسية التكلفة، وتحسين الجودة ودعم الابتكار، وهو ما يساعدها في نهاية المطاف في التنافس على الصعيد الدولي، ولكن القدرة التنافسية الدولية لبلد ما كما يقرره "بورتر" هي التي تشكل الميزة التنافسية الدولية لقطاع التعليم العالي ومؤسساته (٢٩)، وما يمكن أن يقدمه في هذا الإطار.

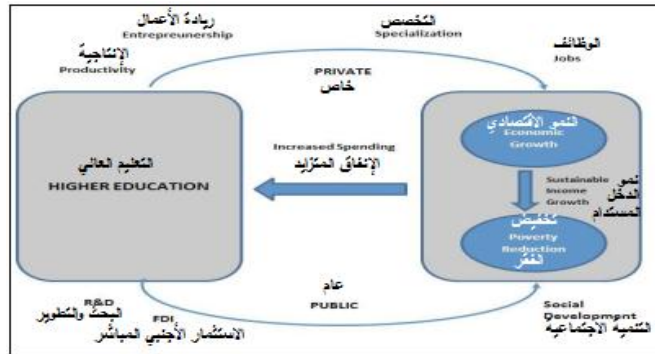
د- الصناعات الداعمة وذات الصلة "Related and Supporting Industries":
وفقاً لنموذج ماسة "بورتر"، يظهر عامل داخلي آخر مهم ويضم الخدمات والقطاعات الصناعية ذات الصلة، فهناك العديد من الصناعات المهمة الداعمة للتعليم العالي وذات الصلة حيث يعتمد التعليم العالي -لوجستياً- على البنية التحتية الأساسية لتشمل "السكن والنقل"، ويعتمد التعليم العالي على نحو متزايد أيضاً على البنية التحتية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، نظراً لقدرتها على نشر المعرفة بكفاءة وضمان حصول الطلاب على المعلومات الأحدث والموثوق بها، كما يعتمد التعليم العالي، وخصوصاً الجامعات الخاصة، على قطاع مالي سليم يتسم بالكفاءة والفعالية والاستجابة لاحتياجات بعض الطلاب من القروض لدفع تكاليف تعليمهم، ويعتمد التعليم العالي أيضاً على نوعية التعليم الأساسي لضمان أن الطلبة الجدد يمتلكون الأساس اللازم لدراستهم الجامعية^(٣٠)، وفقاً لذلك ..



الشكل رقم (٢): أوجه التعليم العالي في مفهوم التنافسية: Lineta Ramoniene Marius Lanskoronskis, (2011)

كما ترتبط تنافسية قطاع التعليم العالي إلى حد كبير كما يبين الشكل رقم (٢) بالتعليم الثانوي، والتعليم العالي نفسه، والبحث والتطوير "Research & Development (R&D) وسوق العمل "Labor Market" وقطاعات الأعمال "Business Sector"، ويعزز التعاون بين هذه القطاعات والتعليم العالي تنافسيته، فقدرة البلاد على استيعاب التكنولوجيات الجديدة، لتكون قادرة بممكناتها على رفع مستوى مهارات القوى العاملة، لإنتاج السلع والخدمات التي يمكن أن تصل إلى معايير الجودة والأداء المقبول في الأسواق الدولية، والانخراط مع بقية العالم بطرق تخلق قيمة مؤكدة تتطلب تعاون نظام التعليم العالي و جهات عديدة مع سوق العمل، ومع قطاع الأعمال، والقطاع العام، والتعليم الثانوي، وما إلى ذلك، من أجل أن يساهم نظام التعليم العالي بشكل فعال في تعزيز القدرة التنافسية لبلد ما فإنه يحتاج إلى العمل يداً بيد مع كل منهم (٣١) ، وفي تحقيق شراكة متصلة وفقاً لهذه الاتجاهات وتعويضها.

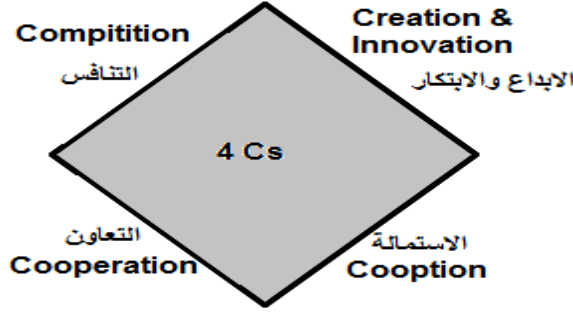
٥. علاقة التنافسية العالمية للتعليم العالي والتنافسية الوطنية:



الشكل رقم (٢): أوجه التعليم العالي في مفهوم التنافسية: Lineta Ramoniene Marius Lanskoronskis, (2011)

لا يتخلل الشك في أن للتعليم العالي أهمية حاسمة في تطوير نظم الإنتاج، وتطبيق تكنولوجيات جديدة ونظم الإدارة عند اتخاذ القرارات الاستراتيجية في البلاد، وفي عالم اليوم الذي يتجه نحو العولمة التي تمثل هاجسا ومعطى بالغ الأهمية، يعد تدريب القوى العاملة المتخصصة، والقادرة على التكيف مع الاحتياجات المتغيرة لنظم الإنتاج من خلال تلقي التعليم العالي والمهني، مطلباً مهماً، بصفة خاصة، لزيادة القدرة التنافسية الوطنية التي تعد هي الأخرى مطلباً بالغ الأهمية في هذا الشأن^(٣٢)، كما هو موضح في الشكل رقم (٣).

والذي يبين أن التعليم العالي يخلق القوى العاملة سواء في القطاعين العام أو الخاص، فمن وجهة نظر القطاع العام، تؤثر كمية ونوعية التعليم العالي على إنتاجية كل من الأفراد والشركات والمؤسسات، وتعد زيادة الإنتاجية عن طريق الدفع بتسريع التنافسية مفيدة بالقطع للمستهلك من حيث الجودة، والتنوع والسعر المنخفض لإنتاج البضائع، كما أنها تحمي ازدهار السوق،...، أما عن أفضل طريقة لتوفير هذه الظروف وحماية استدامتها ، فتتمثل في تحسين ريادة الأعمال، وتبعاً لذلك، تزيد الإنتاجية بشكل متصل الميل نحو ريادة الأعمال وتخلق فرصاً تجارية جديدة مع التخصص في مجالات الإنتاج المختلفة، وبهذه الطريقة، تسهم زيادة فرص العمل في النمو الاقتصادي، هذا ويخلق التعليم العالي التنافسية في القطاع العام أيضاً، فالتعليم العالي يقود أنشطة البحث والتطوير بما يدعم توافق نظم الإنتاج والإدارة مع التكنولوجيا، وعلى المدى الطويل، يؤثر الإنفاق على البحث والتطوير على التنمية الاقتصادية والاجتماعية بشكل إيجابي من خلال خلق تأثير محفز على الاستثمار الأجنبي، ويشمل التقدم الاجتماعي وفقاً لذلك ، أو انسجاماً معه ، مجالات مثل الصحة والتعليم والبنية التحتية، والمدنية، والقضايا البيئية في البلاد، والتي تتحقق من أجل تحسين الظروف الاجتماعية المتباينة، وإلى جانب ذلك، تخلق الاستثمارات الأجنبية فرص العمل وتوفر مؤهلات جديدة للقوى العاملة في الدولة على مساراتها المختلفة. ^(٣٣)



الشكل رقم (٤): محددات الميزة التنافسية الدولية الأربع لهاو ما المصدر: (من اعداد الباحثين)

٦. إنجاز التنافسية الدولية للتعليم العالي:

بناء على مراجعة شاملة لأدبيات كل من الإدارة الدولية "International Management (IM)" والاستراتيجية، حدد "هاو ما" "Hao Ma,2004" بناء الميزة التنافسية الدولية حول أربع محددات رئيسة أشار لها بالـ 4Cs، وهي كما يبين شكل رقم (٤) (٣٤):

(١) الابداع والابتكار "Creation and Innovation": يتمثل الدافع الأساسي الذي يحدد ويحافظ على حركة المحرك الرأسمالي في التعليم العالي من خدماته الجديدة المتنوعة المقدمة لمستهلكيه، وطرقه الجديدة كذلك للإنتاج والنقل، وأسواقه الجديدة، بالإضافة الى الأشكال الجديدة من تنظيم صناعته،... والواقع أن الابتكار في خلق أسواق ومنتجات وخدمات جديدة وممارسات تنظيمية جديدة، خاصة مع تزايد عولمة النظام الاقتصادي العالمي ومع اكتساب السوق الحرة لشعبية جارفة في الأسواق الناشئة والاقتصادات الانتقالية، قد أصبح -تقريباً- أكثر أهمية بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي في المنافسة العالمية، ويمكن لتلك المؤسسات الحصول على ميزة تنافسية من خلال مبادرات إدارية تسهل الابتكار، والكفاءة، والتعلم؛ لتبرز أفضل ما في الناس من أداء في الفوز بثقافة موجهة وضرورية، ولتولد مجموعة كبيرة من المعرفة متعددة الأغراض والكفاءة، وكذلك القدرات الديناميكية التي تساعد المؤسسة على تطبيق هذه المعرفة والكفاءة بشكل خلاق على فرص سوقية معينة؛ بالإضافة الى المبادرات المهمة التي توفق بشكل خلاق بين هيكل المؤسسة المتاح ونظامها التنظيميين مع استراتيجيتها العالمية.

(٢) التنافس "Competition": في اشارة مهمة يمكن تعريف المنافسة بشكل بسيط بأنها الفعل والاستجابة - أو الاستباق، والهجوم، والثأر - وذلك في اشتباك تنافسي قائم ضد

الخصوم،،، وتهدف المنافسة في كثير من الأحيان وبصفة مبدئية إلى التنافس على المناصب على اختلافها، واستباق عمل المنافس، والحصول على موارد ذات قيمة أو الوصول لها، وغالباً ما تكون الميزة التنافسية التي تم اكتسابها من خلال مناورات تنافسية في كثير من الأحيان مبنية على الملكية "Ownership-Based"، كالموقف القوي في السوق، أو على الوصول "Access-Based"، كالفوز على المنافسين من خلال تأمين قناة التوزيع السائدة في الأسواق الخارجية المتنازع عليها بشكل عام مشترك...

(٣) التعاون Cooperation: يمكن تعريف التعاون باعتباره المبادرة بالترتيبات التعاونية والمشاركة فيها مع لاعبين آخرين في البيئة المحيطة بمؤسسة التعليم العالي، وهو يهدف عادة إلى "تحقيق الفائدة العظمى من خلال العمل المشترك"، بالوصول إلى العملاء، وإلى الموارد والإمكانات التكميلية عند الشركاء؛ والتعلم وتراكم المعرفة الفنية والتنظيمية؛ والاستفادة من وفورات الحجم والنطاق، هذا بالإضافة الى أنه يمكن للشركة الحصول على مزايا تنافسية من خلال المشاركة في الترتيبات التعاونية التالية: (تجميع الموارد مع الشركاء لتعزيز مواطن القوة؛ تشكيل تحالف مع آخرين لمحاربة طرف ثالث؛ والانضمام إلى تحالفات متعددة للتوسع) ... ، و تجدر الإشارة بتأكيد إلى أنه، على الرغم من أنه يمكن لمؤسسة التعليم العالي أيضاً تحقيق المزايا التنافسية القائمة على الكفاءة أو على أساس الملكية ، فإن النتائج الفورية والمباشرة للمناورة التعاونية للشركة تكون في كثير من الأحيان ميزة تنافسية قائمة على الوصول "Access-Based" "Competitive Advantage" ، وفقاً لما تستهدفه من إجراءات وفعاليات تعاونية .

(٤) الاستمالة Co-Option: وهي تعني أن تنخرط مؤسسات التعليم العالي في مناورات استراتيجية تعرف باسم الاستمالة، والتي تساعد على الحصول على دعم من الجهات الحكومية، أو أصحاب المصلحة المحليين المؤثرين، ويعتمد الأساس المنطقي لتمييز الاستمالة عن التعاون بشكل محدد على وجوه ثلاثة، هي: (١) الهدف من المناورة الاستراتيجية للاستمالة : غالباً ما يكون أصحاب المصلحة الذين ليسوا في منافسة مباشرة مع المؤسسة، كما هو الحال بالنسبة للاعبين المستقلين الذين يتشاركون النمو مع منتج الشركة بشكل تلقائي،... (٢) يكون الهدف في كثير من الأحيان كياناً غير

اقتصادي أو غير سوقى : "Non-Economic or Non-Market Entity" ، ويمكن أن يكون له تأثير قوي على عمل المؤسسة في الساحة التنافسية العالمية، كالحكومة -على سبيل المثال- ، لذلك يكون التفاعل مع هذه الكيانات مختلف عن المنافسة أو التعاون مع لاعبين في البيئة التنافسية للمؤسسة،... (٣) التكتيكات الفعلية والآليات المستخدمة في المناورة غالباً ما تكون ضمنية أو غير رسمية : مجموعة من الأسباب السياسية والثقافية، والقانونية، على سبيل المثال، مكافحة الاحتكار، وغيرها.

ووفقاً لما جاء في هذا المحور، فإن هناك أهمية كبيرة للتنافسية العالمية في مجال التعليم العالي ، وأن هذه التنافسية تخضع لعوامل كثيرة منها ما هو داخلي وما هو خارجي، كما أنها ترتبط بالظروف المحلية لتنافسية التعليم في دولة ما، وما يرتبط بالدول كذلك من احتياجات تسعى إلى إشباعها وتكريسها في الاتجاه العالمي، وكذلك فهناك نتائج وإنجازات تتعلق بالتنافسية العالمية للتعليم العالي، وبما يطور من أداء مؤسساته في التصنيفات العالمية ، ويواجه العوامل أو الأسباب المسؤولة عن النجاح أو الإخفاق في الوفاء بهذه الغاية .

المحور الثالث: تصنيفات نخبة جامعات العالم ومؤشراتها :

تبين مما سبق أهمية تنافسية مؤسسات التعليم العالي في قدرتها على الاستجابة لحاجات مجتمعاتها، وفي هذا الإطار تأتي ضرورة ما يسمى بالتصنيفات العالمية للجامعات والتي يطلق عليها أيضاً جامعات الأبحاث العالمية أو جامعات الريادة العالمية، والتي تمثل قمة التنافس العالمي في هذا المجال، وذلك بغرض تطوير قدرة الجامعات التنافسية، وقد احتل تطوير تلك الجامعات مكان الأولوية على جدول أعمال السياسات لمختلف أصحاب المصلحة في جميع أنحاء العالم في العقود الماضية، وقد تم بالتالي تبني مجموعة من استراتيجيات التطوير لتنفيذ إصلاحات مختلفة في عدد متزايد من الدول والمناطق ومؤسسات التعليم العالي في كل من البلدان المتقدمة والنامية.

وبناء على ذلك، وفي ضوء إشارة الدراسة الحالية لمفهوم تصنيفات نخبة الجامعات العالمية ضمن المصطلحات في المحور الأول، فإنها تتناول في صفحاتها التالية طبيعة التصنيفات العالمية للجامعات من حيث الدوافع العامة ومبررات بنائها، والفوائد من ورائها، وطبيعة

مؤشراتها، وخصائصها الأساسية، والعوامل الوطنية المؤثرة في بنائها، ومسارات التحول الوطني نحوها.

١. الدوافع والمبررات:

ترجع ظاهرة التصنيفات الوطنية أو الدولية للجامعات، إلى مبررات ثلاثة، وفق ما أورده "رونالد روسية" "Ronald Rousseau" (٢٠٠٩)، هي (٣٥):

(١) السوق: يتمثل الغرض من قوائم مؤسسات التعليم العالي في دعم سوقها، كان هذا في الواقع، الغرض الأصلي من تصنيف شنغهاي جياو تونج (التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم) (Shanghai Jiao Tong University (Academic Ranking of World Universities)، فقد أراد إعلام الطلاب الصينيين حول أفضل الجامعات للتوجه إليها بالخارج للدراسة، وفي هذا النموذج يتم تصنيف الجامعات لصالح الطلاب، واعتبارهم مستهلكي الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات ومعاهد التعليم العالي، فقوائم نموذج السوق تهدف إلى سد فجوة المعلومات، بخصوص السعر أو المكانة العلمية للقسم الأكاديمي أو لغة الدراسة، وهكذا ...

(٢) تحقيق التفوق والوصول للمنصة "The Podium": تعد التصنيفات الجامعية عند مؤسسات التعليم العالي بمثابة ما يسمى بـ "بطولة العالم" "World Championship" السنوية، ولهذا فأفضل جامعة في العالم تتميز بمكانها في الدرجة العليا في حين أن للوصفاء أيضاً مكان على منصة التتويج"، هذا النهج يختلف بشكل جوهري عن نموذج السوق، حتى لو لم يكن للطلاب خيار على الإطلاق، فإن هذا النموذج لا يزال موجوداً حيث يريد قادة الجامعة جامعتهم أن تكون الأفضل في العالم، ومع ذلك يمكن لقيمة المنصة أن تستخدم كدعاية لجذب الطلاب المحتملين.

(٣) التعرف على أفضل سياسات معالجة المدخلات والمخرجات: فيجد المسؤولون عن الموارد المخصصة للجامعات ومعاهد التعليم العالي حاجة إلى نوع آخر من القوائم، فهم ليسوا من المهتمين كثيراً بالنطاق المطلق للإنجازات ولكن في الكفاءة التي تتعامل بها الجامعات مع الوسائل الموكلة إليهم، "فليست كل الجامعات تبدأ على قدم المساواة، فلبعضها هيئة إدارية وتدرسية داعمة بشكل أكثر من أخرى، ويقع بعضها في جزء أكثر جاذبية من الدولة أو العالم..."، وهكذا يريد صناع السياسة أن يعرفوا كيفية تحويل

الجامعة لوسائلها المتاحة إلى إنجازات ذات صلة، فتخصيص الأموال للأفضل أداءً بهذا المعنى يؤدي إلى تحقيق أفضل لأهداف السلطات التعليمية.

والواقع أن هذه الدوافع والمبررات الثلاثة التي تم ذكرها مترابطة، فيمكن استخدام الرتبة العالية وفقاً لمدخل "المنصة" كأساس لنموذج السوق، أما مدخل "المدخلات والمخرجات"، فلا يمكن تطبيقه إلا إذا تم البدء من نسخة ما من مدخل المنصة، وفي الواقع يمكن فقط تعريف الكفاءة بالعلاقة الواضحة مع أهداف محددة.

٢. الفوائد:

هناك العديد من السبل التي يمكن بها أن تستفيد المؤسسات المفردة ونظم التعليم العالي ككل من أنظمة التصنيف العالمي للجامعات، ومنها^(٣٦):

(١) أن بعض المعايير-خاصة العديد من أحدثها-، تشكل مبرراً لجمع البيانات عن جوانب مهمة من التعليم العالي مثل حجم قاعات الدراسة ومعدلات أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، ومعدلات التخرج، وعدد الطلاب المتلقين للمنح التنافسية على المستوى الوطني، ومعدلات عبء الديون على الطلاب للمقترضين، وعلى هذا النحو، تتطلب نظم التصنيف مؤسسات مختصة لإنتاج البيانات التي يمكن تخزينها والاستفادة منها في البحث والتطوير المؤسسيين، وفقاً لما تم إدراجه.

(٢) أنه يوجد أحياناً فوائد مؤسسية أقل وضوحاً تتبع من التسويق المجاني الذي يصاحب اهتمام وسائل الإعلام بتحسين تصنيف مؤسسة ما، وذلك بالرغم من محدودية الحراك داخل نظم التصنيف المهيمنة في أغلبها.

(٣) أن "نظم التصنيف" تخلق وسيلة مساهمة خارجية في مجالات تقييمها من أجل تحقيق حركة صاعدة في التصنيف العالمي، فيمكن لنظم التصنيف تقديم أولويات وتحفيز مجالات قياس معينة يمكن أن تعود بالفائدة على المجتمع ككل، من قبيل زيادة معدلات التخرج.. الخ.

(٤) أن التصنيفات العالمية قد تسببت في اهتمام العديد من الجامعات البحثية في أمريكا وأعضاء هيئة التدريس إلى الالتفات إلى المنافسة في بلدان أخرى، وربما تكون قد عززت تبادل إضافي للعلماء والطلاب.

٥) يمكن للمؤسسات التي شهدت تحسناً في التصنيف العالمي على مدى فترات قصيرة أو طويلة من الزمن، على اعتبار تحسين إجراءاتها وفعاليتها، أن تستخدمه لرفع المعنويات أو الاحتفال بالتقدم المؤسسي نحو الهدف، وتوفير القوة الدافعة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين بها.

٦) تقدم أنظمة التصنيف المهيمنة المعلومات للمستهلكين وأصحاب المصلحة التي قد تساعدهم على التعرف على بعض التعقيدات الكائنة المرتبطة بمؤسسات التعليم العالي. ومن المهم أيضاً الإشارة إلى أن التصنيفات العالمية السائدة المعتمدة على البحوث والسمعة قد خلقت منتدى للحوار حول أغراض التعليم العالي وكيفية قياس الجودة المتعلقة به.

٣. طبيعة المؤشرات:

حدد "فيني وأشر" (2005) "Finnie and Usher" عناصر أربعة لقياس الجودة في التعليم العالي، وتعد أساساً لبناء مؤشرات التصنيفات الدولية للجامعات، تلك العناصر هي (٣٧):

١) الخصائص عند البدء "Beginning Characteristics": وهي خصائص وقدرات الطلبة القادمين مع بدء دراستهم للبرنامج.

٢) مدخلات التعلم "Learning Inputs": وتكون في نمطين أساسيين، هما: الموارد Resources التي تضم كلاً من الموارد المالية والمادية المتاحة للطلاب وهيئة التدريس للأغراض التعليمية، وهيئة التدريس فيما يرتبط بأعدادهم وطريقة تدريسهم والبيئة التعليمية التي يخلقونها، مقاسة من خلال كمية الاتصال مع الطلبة، ونوع الاختبارات التي يواجهها الطلاب، وغيرها.

٣) مخرجات التعلم "Learning Outputs": وتمثل مجموعات المهارات أو غيرها من صفات الخريجين التي تتراكم عبر الخبرات التعليمية، مثل التفكير النقدي، والمنطق التحليلي، والمعرفة الفنية، وتحتوي بيانات أيضاً عن التسرب والإكمال.. الخ .

٤) المخرجات النهائية "Final Outcomes": وتمثل الأهداف النهائية التي يسهم النظام التعليمي فيها، ليس فقط المقاييس التقليدية مثل معدلات التوظيف والدخل، ولكن أيضاً

أي مخرجات أخرى يفترض أهميتها للأفراد والمجتمع، مثل الرضا الوظيفي والمواطنة الصالحة، وغيرها.

ويوضح الجدول رقم (١) الاختلافات بين التصنيفات الجامعية من حيث طبيعة المؤشرات وفق العناصر السابقة، وأوزان كل منها فيما مجموعه لكل منها ١٠٠%، وهو يشير إلى اختلاف التصنيفات بعضها عن بعض، كما أن بعضاً منها لا يمتلك مساحات مشتركة مع البعض الآخر (٣٨).

جدول رقم (١): أنظمة التصنيفات الجامعية وموضوعات المؤشرات الخاصة بها

التصنيف	خصائص البدء	مدخلات تعلم-هينة التدريس	مدخلات تعلم - موارد	مخرجات تعلم	مخرجات نهائية	البحث	السمعة
Asiaweek (India/Asia)	٢٥	٢٨,٣	١٠	٠	٠	١٦,٧	٢٠
Daily Telegraph (UK)	٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
Financial Times (UK)	٩	١٩	١٥	١٠	٢٧	٢٠	٠
Guardian University Guide (UK)	٢٨	٣٥	١٠	١٠	١٧	٠	٠
La Repubblica (Italy)	١٠	٤٤,٤	١٥,٦	١٠	٠	٢٠	٠
Maclean's (Canada)	١٥	٢٠	٤٤	٥	٠	٠	١٦
Newsweek (US)	١٠	٢٠	١٠	٠	٠	٦٠	٠
Perspektywy / Rzeczpospolita (Poland)	٨	٢٠,٥	١١,٥	٠	٠	٠	٥٠
Shanghai Jiao Tong University (Intl/China)	٠	٠	٠	١٠	٠	٩٠	٠
Times World University Rankings (UK)	٥	٢٥	٠	٠	٠	٢٠	٥٠
US News and World Report (US)	١٥	٢٠	١٥	٢٥	٠	٠	٢٥

(Source : Alex Usher, and Massimo Savino, 2007)

ووفقاً لهذا الإطار العام الذي تم عرضه في جدول رقم (١) لأنظمة التصنيفات الجامعية وللمؤشرات الخاصة بها، فيمكن تصنيف مؤشرات التصنيفات العالمية للجامعات إلى ثلاثة مجموعات، هي:

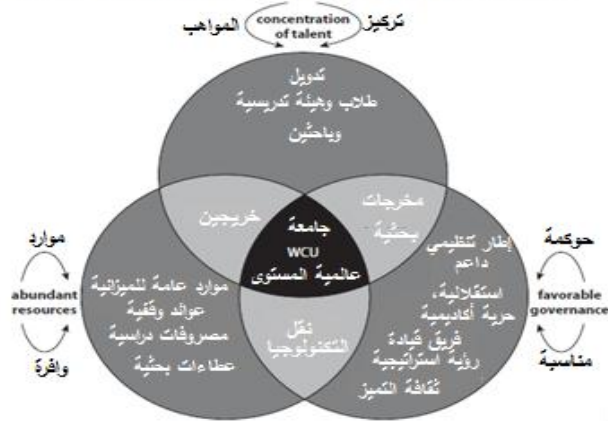
(١) المؤشرات البحثية "Research. Indicators" ، ومن أهمها: إنتاج النشر (أعداد النشر) في Scopus، SSCI،SCI ، وتميُّز النشر في "Nature & Science" والإنتاجية البحثية "Research Productivity" (وهي مدى انخراط الباحثين في البحوث الخاصة بها ونشر المقالات العلمية في المجالات المحكمة ووقائع المؤتمرات، وتأليف الكتب أو فصول فيها ، وجمع وتحليل الأدلة الأصلية، والعمل مع طلاب الدراسات العليا في الأطروحات والمشاريع الدراسية، والحصول على المنح البحثية، وتنفيذ واجبات التحرير، والحصول على براءات الاختراع والتراخيص، وكتابة الدراسات وتطوير التصاميم التجريبية...، وإنتاج أعمال فنية أو ذات الطبيعة الإبداعية، والانخراط في المناقشات العامة والتعليقات...((٣٩): معدل المنشورات لكل من أعضاء هيئة التدريس، وأعداد الاستشهادات (يقصد بالاستشهاد "Citation": الاقتباس من منشور، وخاصة، الاقتباس غير الذاتي لنفس المؤلف، وهو يمثل اعتراف من قبل الأقران وقبول منهم بالمنشور بما يعد واحداً من أهم مؤشرات جودته، فعدم الاقتباس إما أن يعني أنه عمل صعب بحيث لا يمكن للأقران فهمه وتقديره، وهو أمر نادر، أو ذا نوعية منخفضة بحيث يراه أقرانه يستحق النقل عنه((٤٠): كعدد إجمالي الاستشهادات لمؤسسة التعليم العالي العالية التأثير Impact أي عدد الاستشهادات لكل بحث أو عضو من أعضاء هيئة التدريس، وعدد الاستشهادات للمقالات المنشورة في دوريات عالية التأثير، ودخل البحوث ، واستطلاعات سمعة البحوث((٤١)، ومن بين التصنيفات التي تركز على البحث فقط تصنيف ليدين Leiden Ranking (Leiden University)، وتصنيف تايوان Taiwan Ranking of Research Papers (HEEACT) ((٤٢)، وتصنيف شنغهاي ARWU لأفضل الجامعات الصينية وفقاً للبحوث ARWU Best Chinese Universities Ranking-Research ((٤٣)...الخ.

(١) المؤشرات التعليمية "Teaching. Indicators"، ومن أهمها: عدد الخريجين الحائزين على جوائز نوبل، ومعدل الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، واستطلاعات السمعة (للأكاديميين والطلبة وجهات التوظيف)، ودخل التدريس، ومعدل التسرب ، والوقت اللازم للحصول على الدرجة الأكاديمية، ومعدل أعداد باحثي درجة الدكتوراه لطلبة الدرجة

الأولى (٤٤) ، ومن أمثلته تصنيف شنغهاي ARWU لأفضل الجامعات الصينية وفقاً للتعليم والتعلم ARWU Best Chinese Universities Ranking-Teaching and Learning Ranking (٤٥).

(٢) مؤشرات الخدمة الاجتماعية "Social Service"، ومن أهمها: خدمة تكنولوجيا (دخل البحوث من الصناعة)، والتعاون بين الجامعات والصناعة (أوراق التعاون الأكاديمي مع الشركات)، ونقل التكنولوجيا (الدخل من نقل التكنولوجيا)، ومن أمثلتها تصنيف شنغهاي ARWU لأفضل الجامعات الصينية وفقاً للخدمة الاجتماعية ARWU Best Chinese Universities Ranking-Social Service Ranking (٤٦).

Figure 1.1 Characteristics of a World-Class University: Alignment of Key Factors



الشكل رقم (٥): خصائص جامعات النخبة العالمية: عوامل أساسية: (Jamil Salmi, 2011)

وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن يضم تصنيف ما كل هذه المجموعات بمؤشراتهما كافة أو الاختصار على أي منها.

٤. الخصائص الأساسية:

طور "سالمي" "Jamil Salmi" (٢٠٠٩) نموذجاً ثلاثياً حول الموهبة، والتمويل، والحكم، كشروط أساسية للجامعات لتدخل ضمن نخبة الجامعات في تصنيفاتها العالمية كما هو مبين في الشكل رقم (٥) (٤٧)، يتناولها البحث فيما يلي:

١. تركيز المواهب "Concentration of Talents":

يعتبر العامل الأول وربما المحدد قبل كل شيء للتميز، هو وجود كتلة حرجة من الطلاب المتفوقين وأعضاء هيئة التدريس، وتعد الجامعات عالمية المستوى قادرة على اختيار أفضل الطلاب واستقطاب الأساتذة والباحثين الأكثر تأهيلاً (٤٨).

والجدير بالذكر أن ما يميز حقاً جامعات شرق آسيا - بشكل محدد -، عن بقية جامعات العالم هو التركيز الملحوظ على التدويل كبعد أساسي من خلال تدريب الأكاديميين في أفضل الجامعات في أمريكا الشمالية أو أوروبا، وإلى حد كبير، توظيف أعضاء هيئة التدريس الأجانب المؤهلين تأهيلاً عالياً، كما تعد زيادة نسبة المقررات التي تدرس باللغة الإنجليزية في هذا الاطار، بشكل ملحوظ جزءاً لا يتجزأ من هذه الاستراتيجية المعلومة، وهو ما يخدم الغرض المزدوج المتمثل في تسهيل جلب الأكاديميين الأجانب وتجهيز المناهج لإعداد الطلاب للاقتصاد العالمي، ويمكن أن يعزى الصعود والتطور السريع لجامعة "هونغ كونغ للعلوم والتكنولوجيا حديثة السن"، في جزء كبير منه، إلى سياسة منهجية لإعطاء الأولوية للصينيين المتفوقين في الشتات في فرص التوظيف بالدفعة الأولى من الأكاديميين...، وقد اعترفت بأن بناء الكادر الأكاديمي الأقوى لا يعتمد فقط على جذب الباحثين من ذوي الخبرة ولكن أيضاً من خلال التوصل إلى توازن جيد بين الأكاديميين في أعلى مستواهم (ذروة) في حياتهم المهنية والباحثين الشباب ذوي الآفاق الواعدة، وفي أجزاء أخرى من العالم (أوروبا الشرقية والهند وأمريكا اللاتينية على سبيل المثال)، تميزت نهج التوظيف أكثر بجهود استقطاب الأكاديميين المتميزين من السوق المحلية وليس من الساحة الدولية، وقد اتبعت المعاهد الهندية للتكنولوجيا نهجاً مختلطاً من خلال توظيف الأكاديميين من الشتات والمؤسسات المحلية، وعملت هذه الاستراتيجية المتبناة بشكل جيد لعدة عقود من الزمن، ولكن الآن حيث أصبحت سوق العمالة الهندية -واقعيًا- أكثر ديناميكية، فإن الشركات الخاصة تتنافس على نحو فعال على المتخصصين الأكثر تأهيلاً (٤٩).

ويتمثل البعد الثاني من "تركيز الموهبة" في نوعية الطلاب الجدد كمحرك أساسي للنجاح، فقد نجحت مؤسسات عديدة بدرجة كبيرة في جذب أفضل الطلاب في بلادهم، وفي الواقع، ربما تكون المعاهد "الهندية للتكنولوجيا" الأكثر تنافسية في العالم، بمعدل قبول ١,٦% فقط (٦٠٨ متقدماً لكل مكان)، مقارنة، على سبيل المثال: بمعدل القبول

المنخفض دوماً المتمثل في ٦,٩% في جامعة هارفارد "Harvard"، ذات الاطار الأرقوى، فصل سبتمبر الدراسي لعام (٢٠١٠)(٥٠).

وفي الواقع، تثير الدرجة العالية لانتقائية القبول في الجامعات البحثية الناشئة قضية العدالة العامة، خاصة في حالة المؤسسات الخاصة ذات الرسوم الدراسية العالية، فاذا لم تتمكن من اتباع سياسة قبول عمياء (أي دون امتيازات لأي طائفة) وتعرض المساعدات الطلابية على نسبة كبيرة من الطلبة الجدد، فإن هذه الجامعات تخاطر في عمل المؤسسات كمؤسسات نخبوية من حيث التكوين الاجتماعي والاقتصادي للهيئة الطلابية (٥١) التي تنتمي إليها، أو تسعى هي لاجتذابها.

ويوجد بعدّ آخر مهم من تركيز المواهب يتمثل في التوازن بين طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا فيها ، فكما هو متوقع، تميل جامعات الأبحاث الأكثر نجاحاً في هذا الاطار في الحصول على نسبة عالية من طلاب الدراسات العليا بها ، مما يسمح للمؤسسات بامتلاك كتلة حرجة من المجموعات البحثية، وتبذل المؤسسات التي لديها نسبة أقل من طلاب الدراسات العليا جهوداً مدروسة لزيادة النسبة، حتى في بعض المؤسسات التي لديها نسبة عالية من طلاب الدراسات العليا، فتعكس الطبيعة البحثية للمؤسسة أيضاً في مشاركة طلاب مرحلة البكالوريوس في مشاريع بحثية كجزء مهم من مناهجها الدراسية العادية ،، والمساهمة المهمة التي وفرها أفضل الباحثين للتدريس بمرحلة ما قبل التخرج(٥٢) تمشياً مع هذا النهج.

٢. وفرة الموارد "Abundant Resources":

تعتبر وفرة الموارد هي العنصر الثاني الذي يميز معظم الجامعات على مستوى العالم، استجابة للتكاليف الباهظة اللازمة لتشغيل جامعات البحوث المكثفة والمعقدة، والواقع أن لهذه الجامعات أربعة مصادر رئيسة للتمويل، وهي: التمويل الحكومي للنفقات التشغيلية والبحثية، والعقود البحثية مع المؤسسات العامة والشركات الخاصة، والعوائد المالية الناتجة عن الأوقاف والهدايا، والرسوم الدراسية(٥٣) . ففي أوروبا الغربية على سبيل المثال ، يعد التمويل العام هو-إلى حد بعيد- المصدر الرئيس لتمويل التعليم والبحث العلمي، على الرغم من أن لجامعات المملكة المتحدة بعض الصناديق الوقفية، و"رسوم أعلى" أدخلت في السنوات الأخيرة ، وفي آسيا كانت جامعة سنغافورة الوطنية،

التي أصبحت شركة خاصة في عام (٢٠٠٦)، المؤسسة الأكثر نجاحاً من حيث التمويل الوقفي الكبير، بما يجعلها أكثر ثراء من أي جامعة بريطانية بعد "كامبريدج وأكسفورد"، أما الولايات المتحدة واليابان فليهما جامعات أبحاث خاصة مزدهرة ، وتعتمد القاعدة المالية السليمة لأفضل الجامعات الأمريكية على عاملين (٥٤) ، هما :

(١) **الهبات الكبيرة:** فهي توفر الأمن للميزانية، والراحة، والقدرة على التركيز على الأولويات المؤسسية المتوسطة والطويلة الأجل،، والواقع أن أغنى الجامعات الخاصة في أمريكا تتلقى في المتوسط أكثر من ٤٠,٠٠٠ دولاراً أمريكياً لكل طالب كدخل وقفي كل عام، بالمقارنة مع مجرد ١٠٠٠ دولار أمريكي للجامعات الكندية مثلاً ، ولذلك فإنها على خلاف العديد من الجامعات في أوروبا، فإن الجامعات الأمريكية لا تقع تحت رحمة مصادر التمويل الحكومي قصيرة الأجل أو أهواء تغيير الأولويات السياسية الكائنة ، وعلاوة على ذلك ومع زيادة وجاهتها، تزداد قدرتها على جذب الهبات المختلفة ، حيث ثبت وجود علاقة إيجابية قوية بين الترتيب وحجم الوقف في الجامعة...

(٢) **إيرادات البحوث:** فالجامعات الأمريكية تستفيد من نجاح أعضاء هيئة التدريس لديها في منافستهم المختلفة المتعددة الجوانب للحصول على التمويل الحكومي للبحوث، فما لا يقل عن ثلثي تمويل البحوث التي حصلت عليها أفضل الجامعات البحثية بالولايات المتحدة الأمريكية، يأتي من مصادر عامة، كما تعد الجامعات الكندية الأعلى مرتبة بجداول التصنيفات الدولية أيضاً، من حيث إيرادات البحوث.

والواقع يؤكد على أن وجود موارد وفيرة يخلق حلقة حميدة تسمح للمؤسسات المعنية بجذب المزيد من كبار الأساتذة والباحثين لها ، كما هو الحال بين جامعات النخبة في الولايات المتحدة ، ففي كثير من الأحيان تشير الاستطلاعات السنوية للرواتب(الدخول) إلى أن الجامعات الخاصة في الولايات المتحدة تدفع لأساتذتها ٣٠% أكثر مما تدفعه في المتوسط الجامعات الحكومية ، فليس من المستغرب إذن ألا تصنف أي من مؤسسات التعليم العالي العامة في "الولايات المتحدة" على الصعيد الوطني ضمن أعلى ٢٠؛ فالجامعات الخاصة تكافئ أعضاء هيئة التدريس الممتازة برواتب أعلى، وبالتالي يميل أفضل الأكاديميين إلى البحث عن عمل بها(٥٥)، نظراً لما تمثله من فرص جاذبة .

وقد استطاعت -بنجاح- معظم الجامعات التي تمت مراجعتها من قبل "فيليب ج. ألتباك" و"جميل سالمى" تنويع مصادر تمويلها عن طريق العمل على تعبئة موارد إضافية كثيرة وراء الدعم المباشر الذي يتلقونه من الحكومة، والجزء الآخر مرتبط عادة بقدرة الجامعة على المنافسة للحصول على التمويل العام للبحوث، فقد حصلت جامعة هونغ كونغ للعلوم والتكنولوجيا، -مثلاً- بما يضيف بعداً في هذا الإطار له دلالة، على ٧٢% من تمويل الأبحاث على أساس تنافسي عام ٢٠٠٩ (٥٦) .

ويعتبر توافر التمويل البحثي التنافسي، حقيقة عامل مهم، ففي تحليلهم المقارن للجامعات الأوروبية والأمريكية، لاحظ "فيليب أجيون وزملاؤه" Philippe Aghion " & colleagues (٢٠٠٩) ، أنه بغض النظر عن مستوى التمويل العام ودرجة الاستقلالية الإدارية التي تتمتع بها الجامعات ، كانت التنمية الضعيفة لآليات التمويل التنافسي إحدى الفروق الرئيسة التي تم تحديدها لتفسير الأداء الأقل كثيراً للجامعات البحثية الأوروبية في التصنيف العالمي (٥٧) بمعاييره المتوخاه في هذا الإطار، وبالمثل، أشارت دراسة "كاترين مايس وزملائها" (2011) "Katrien Maes et al" لرابطة الجامعات البحثية الأوروبية "League of European Research Universities" ، إلى عدم قدرة الجامعات في أوروبا على المساهمة بشكل كبير في إنتاج المنتجات والخدمات المبتكرة إلى اعتماد التمويل فيها على معايير أخرى غير التميز (٥٨).

وأخيراً، فإن جودة موارد التمويل في الأيام الأولى من مؤسسة ما ليس كافياً لبناء مؤسسة من طراز النخبة العالمية، حيث يجب أن يستمر -وفقاً لذلك- التمويل على المدى الطويل، حيث تظهر قصة جامعة إيبادان "University of Ibadan" -كدليل مهم على هذا- ، أنه مع تدهور الوضع السياسي ومن ثم الاقتصادي في دولة نيجيريا، تدهورت بالتالي موارد الميزانية المتاحة للجامعة، وبالمثل، في روسيا، تلقت المدرسة العليا للاقتصاد "Higher School of Economics" مستوىً عالياً من التمويل عند إطلاقها، ولم تستطع الحكومة الحفاظ على مساهمتها خاصةً من حيث رأس المال المستثمر خلال الأزمة المالية بعد عام ٢٠٠٧ (٥٩). والتي أثرت فيها بشكل كبير.

٣. الحوكمة المناسبة "Appropriate Governance":

يتعلق البعد الثالث بالإطار العام التنظيمي والبيئة التنافسية، ودرجة الاستقلالية الأكاديمية والإدارية التي تتمتع بها الجامعات، وقد أشارت "الإيكونوميست" (٢٠٠٥) إلى أن نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة بأنه "الأفضل في العالم"، وعزت هذا النجاح ليس فقط لثرواته ولكن أيضاً إلى استقلاله النسبي عن الدولة، وروح المنافسة التي تشمل كل جانب من جوانبه، وقدرته على جعل العمل الأكاديمي والإنتاج مهمان ومفيدان للمجتمع، وسجل التقرير أن البيئة التي تعمل فيها الجامعات تعزز التنافسية بشكل كبير، والبحث العلمي غير المقيد، والتفكير النقدي، والابتكار، والإبداع، وعلاوة على ذلك، تتمتع المؤسسات ذات الاستقلالية الكاملة بمرونة أكثر لأنها ليست ملزمة بالبيروقراطية المرهقة والمعايير المفروضة عليها من الخارج، حتى في ظل آليات المساءلة المشروعة التي تلتزم بها ونتيجة لذلك، يمكنها إدارة مواردها بخفة الحركة وسرعة الاستجابة لمطالب السوق العالمية سريعة التغير (٦٠)...

وتشير التصنيفات الدولية للجامعات إلى تأخر الجامعات الأوروبية عن نظيراتها الأمريكية، وهو ما يرجع مع الضعف النسبي للتمويل، إلى أن الحوكمة كانت المحدد الرئيس الآخر لذلك، "فالجامعات الأوروبية تعاني من سوء الإدارة، وعدم كفاية الاستقلالية" (٦١).

والواقع أن البيانات قد تشير إلى وجود علاقة قوية بين مستوى الاستقلال المؤسسي المتاح لمؤسسات التعليم العالي والموقع الذي تحتله في التصنيفات العالمية المقررة، وذلك مع الأخذ في الاعتبار أن لاحتلالها تلك المواقع في التصنيفات الدولية عوامل عديدة متشابهة ولا تقتصر بالضرورة على الاستقلال المؤسسي فقط.

هذا وتعتبر موهبة التعبير عن رؤية تحريضية دافعة لمستقبل المؤسسة لجميع أصحاب المصلحة واحدة من الطرق التي تتبدى فيها القيادة الهادفة، فلا تعد الرواتب الجيدة كافية لجذب وتحفيز الأكاديميين للأداء العالي؛ حيث يجب أن يشعر أعضاء هيئة التدريس أنهم جزء من مشروع كبير لضمان التزامهم الكامل نحو بناء أو تجديد المؤسسة في كلمات تصف هذا الدافع أو التوجه (٦٢)، ويكلمات أول رئيس لجامعة "هونغ كونغ للعلوم والتكنولوجيا" "Hong Kong University of Science and Technology"، عن صفات ودافع أعضاء هيئة التدريس، "أنهم يملكون

الموهبة، والقدرة، ولكن ما جلبهم هنا في النهاية كانت قلوبهم"، وعندما تأسست جامعة "بوهانج للعلوم والتكنولوجيا" Pohang University of Science and Technology، كان لقادتها الحكمة الكافية بدراسة تجربة صعبة لإحدى الجامعات الجديدة التي أنشئت قبل سنوات قليلة في كوريا بعناية (٦٣) فائقة ولها دلالات مهمة في هذا الشأن.

وقد توصل جابنون "N. Jabnoun" إلى أن الثروة والديمقراطية ارتبطت مع عدد أفضل ٥٠٠ جامعة فقط بسبب ارتباطهم مع الشفافية التي تتمتع بها، وهذا ما يتفق مع ما توصل إليه "جابنون" كذلك في (٢٠١٠) المطبق على أفضل ٥٠٠ جامعة لتصنيف "AUWR"، حيث أكد على أن العامل الرئيس لامتلاك البلدان لأفضل ٥٠٠ جامعة هو الشفافية، فقد يشير انخفاض الشفافية إلى مستويات أعلى من المحسوبية وانخفاض مستويات الجدارة ذاتها، الذي كان حاسماً لضمان التوظيف السليم والترقية ومنح الأموال المخصصة للبحث بشكل أساسي، ومن ناحية أخرى، كشفت نتائج الارتباط الجزئي وتحليل الانحدار أن معدل الناتج المحلي الإجمالي للفرد (GDPPC) قد ارتبط مباشرة مع المتغير التابع (عدد أفضل ٣٠٠ جامعة في المليون)، بينما ارتبط مؤشر الديمقراطية بالمتغير التابع من خلال علاقتها مع مؤشر إدراك الفساد أو الشفافية، وهو ما يعني بشكل كبير أن الجامعات المرتبة بين أفضل ٥٠٠ تكون عموماً في البلدان ذات المستويات الأعلى من الشفافية، على الرغم من أنها قد لا تكون غنية أو ديمقراطية، وهذا ما يفرض أو يدعو بقوة واضعي السياسات نحو تحسين الشفافية لتكون جامعاتهم من بين أفضل ٥٠٠ جامعة عالمية، فإذا أرادت هذه الدول التنافس على أفضل ٣٠٠ جامعة، فإنها تحتاج أيضاً إلى زيادة تمويل الجامعة في قطاع كبير، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تنويع مصادر تمويلها، بالبحث عن مصادر أخرى، وكذلك استقطاب التمويل الأجنبي، ويمكن تحسين الشفافية من خلال تشريع قوانين ملزمة وواضحة تعزز الشفافية في الجامعات (٦٤). على اختلافها.

٥. مسارات إلى التحول: "Paths to Transformation"

اتفق سالمي "Salmi" (٢٠٠٩) و"مارجينسون" "Marginson"، (2011) على الشروط التالية اللازمة لإنشاء وصيانة الجامعات البحثية العالمية على المدى الطويل:

١. ظروف خارجية مواتية:

على الدولة أن يكون لديها الرغبة القوية للوصول إلى الواجهة والقدرة التي يمكن أن تجلبها مثل تلك الجامعات، إضافة لذلك، يجب أن يكون للدولة القدرة الاقتصادية على تمويلها على أساس مستدام من مجموعة من المصادر العامة والخاصة، على أن تكون السياسات والأطر التنظيمية وبرامج التمويل مواتية لتطوير الجامعة البحثية العالمية، وليست غير مواتية لها، وفيما يتعلق بهذه المسائل، يجب أن تكون للجامعات البحثية ميزانيات كافية ومتواصلة، فلا يمكن أن تنجح على أساس عدم كفاية التمويل أو التقلبات الحادة في الميزانية على مر الزمن (٦٥)، هذا وتظهر التجارب الدولية أن هناك ثلاث استراتيجيات أساسية على مستوى العالم يمكن اتباعها من قبل الحكومات لإنشاء الجامعات البحثية رفيعة المستوى، وهي:

(١) ترقية "Upgrading" عدد قليل من الجامعات القائمة القادرة على التميز (اختيار الفائزين "Picking Winners Approach"): ومن بين الجامعات التي نجحت بهذا النهج جامعات "إيبادان بنيجيريا"، و"شنغهاي جياو تونغ بالصين"، و"مالايا بماليزيا"، و"شيلي البابوية الكاثوليكية بشيلي"، ومعهد "مونيري للتكنولوجيا بالمكسيك"،... وجميعها حكومية فيما عدا الأخيرتين (٦٦)...

وتتمثل إحدى الفوائد الرئيسة لهذا النهج الأول في أن تكلفته يمكن أن تكون أقل بكثير من بناء مؤسسات جديدة تبدأ من نقطة الصفر، وهي الاستراتيجية المتبعة من قبل الصين منذ أوائل ثمانينيات القرن الماضي، من خلال سلسلة من الإصلاحات المستهدفة بعناية والبرامج الاستثمارية، وفي الواقع فلقد منحت جامعتا بكين "Beijing" و "Tsinghua"، وهما من أكبر جامعات الصين، امتيازات خاصة من قبل السلطات الوطنية، بما يسمح لهما باختيار أفضل الطلاب من كل مقاطعة قبل أي جامعة أخرى، وهو ما سبب الكثير من الذعر للجامعات الرائدة الأخرى في جميع أنحاء البلاد، ولكن من غير المرجح أن ينجح هذا النهج في البلدان التي لا يتم تعديل البنية والترتيبات الإدارية التي حالت تاريخياً بشكل كبير دون ظهور جامعات عالمية رفيعة المستوى بها، ويتعين على الحكومات لذلك، بناء بيئة للسياسات الخارجية الداعمة وتهيئة الظروف التمويلية والتنظيمية التي تمكن الجامعات وتشجعها على المنافسة على المستوى الدولي

وفق مجموعة من المؤشرات التي غالباً ما تقيم وفقها جودة وأهمية التعليم الجامعي، بما في ذلك السمعة والجوائز، والطلاب وأعضاء هيئة التدريس الأجانب، والمنح البحثية، وتعد الطريقة الأولى لتسهيل هذه الأمور هي منح الحكم الذاتي الإداري للجامعات، والأخرى هي توفير التمويل القائم على الأداء، والثالثة هي وضع النظم الضريبية المواتية التي تسمح للشركات والمحسنين لتقديم التبرعات المعفاة من الضرائب للجامعات، وتقدم الولايات المتحدة والهند أمثلة جيدة لهذه الممارسة^(٦٧) بشكل كبير.

ومع ذلك يعرض إدخال برنامج لإنشاء الجامعات على مستوى العالم من خلال هذا المدخل اثنين من المخاطر الكبرى المتوقعة من وجهة نظر التنمية المتوازنة لنظام التعليم العالي الوطني، فالأول هو التشوه المحتمل في توزيع الموارد العامة وزيادة التفاوت بين مؤسسات التعليم العالي ولذلك ينبغي تجنب تخفيض إيرادات مؤسسات التعليم العالي الأخرى، فمهمتهم ليست أقل قيمة لتلبية احتياجات التعليم والتدريب لسكان البلاد بشكل معين. ^(٦٨)

وفي ظل تواجد الموارد المحدودة لتوفير ميزانية إضافية للتعليم العالي، يمكن رؤية اثنين أو ثلاثة من السيناريوهات المختلفة لتحفيز التقدم في الأداء الجامعي، فمع الموارد القليلة، يمكن وضع الأولوية الأولى لتحديث الإدارة الحكومية للجامعات الحكومية، كما حدث هذا طوعاً في البرتغال مع مجموعة صغيرة من الجامعات، ومع مستوى أعلى من الموارد المتاحة، فيتمثل أحد الخيارات في إدخال مسابقة لتطوير مراكز التميز البحثي التي تعالج أولويات النمو الاقتصادي والتنمية في البلاد، -وطنيا وإقليمياً على حد سواء- ، والتوسع في جهود برنامج تحسين الجودة والمساواة في التعليم العالي "MECESUP" في العقد الماضي،... وأخيراً فإن حقن موارد إضافية كبيرة ستمكن بشكل أساسي من تصميم خطة طموحة لدعم أفضل الجامعات في البلاد من خلال مبادرة التميز المماثلة لمبادرة التميز الألمانية و/أو إنشاء جامعة حكومية جديدة بنموذج حوكمة مختلف، كما هو الحال في هونغ كونغ في جامعة "العلوم والتكنولوجيا" التي تأسست قبل ٢٠ عاماً، أو كما هو يجري اليوم في سنغافورة من خلال إنشاء جامعة حكومية رابعة بها ، تتميز بهذه السمات^(٦٩).

(٢) تشجيع عدد من المؤسسات القائمة للاندماج والتحول إلى جامعة جديدة من شأنها تحقيق نوع من التآزر يرتبط بالمؤسسة عالمية المستوى (الصيغة الهجينة Hybrid "Formula"): فمن الضروري الإشارة إلى أن النهج الثاني الممكن لبناء جامعة من المستوى العالمي يتمكن من تشجيع عمليات الاندماج بين المؤسسات القائمة، وتعد فرنسا والدنمارك هما الدولتان اللتان شرعنا بجد في السنوات الأخيرة في هذا المسار، ففي فرنسا، تستكشف الجامعات والمدارس العليا المفردة جدوى الدمج بينها على أساس أقاليمي، وفي الدنمارك، أنشأت الحكومة صندوق الابتكار "Innovation Fund" الذي من شأنه، من بين أمور أخرى، مكافأة الجمع بين المؤسسات المتشابهة، وفي الصين أيضاً، جرى عدد من عمليات الاندماج لتعزيز المؤسسات القائمة، وفي عام (٢٠٠٤)، حيث اندمجت في المملكة المتحدة، جامعة فيكتوريا في مانشستر (VUM) مع جامعة معهد مانشستر للعلوم والتكنولوجيا (UMIST)، ونتج عنه أكبر جامعة في المملكة المتحدة، بالهدف المعلن للوصول إلى "أعلى ٢٥ بحلول عام ٢٠١٥". ويعد الهدف الصريح أو الضمني في كثير من الحالات لهذه الاندماجات المقررة، التي تتم في معظم الحالات بين مؤسسات قوية بالفعل، هو إنشاء جامعات بحثية ممتدة أكبر وأشمل في استجابة واضحة لحقيقة أن المقارنة التي تجريها التصنيفات العالمية لعدد المنشورات والجوائز الإجمالية للمؤسسات بشكل مستقل من حجم التحاق الطلاب بها، وتتمثل الميزة الكبرى لعمليات الدمج في إمكانية إنشاء مؤسسات قوية قادرة على الاستفادة تعاونها الجديد من الموارد البشرية والمالية المجتمعة^(٧٠)، في هذا السياق بشكل معين.

ومع ذلك يمكن لعمليات الاندماج أيضاً أن تكون محفوفة بالمخاطر، فيحتمل أن تتفاقم المشاكل بدلا من حلها، ففي حالة فرنسا-على سبيل المثال-، زادت عمليات الاندماج الكتلة الحرجة من الباحثين وتحقيق أعلى مكان في الترتيب "SJTU" الذي يفضل نتائج البحوث، لكنها لم تعالج القيود الأساسية في الجامعات الفرنسية، بما في ذلك السياسات غير المرنة للقبول، والأساس المالي الضعيف، وترتيبات الحوكمة الجامدة، والممارسات الإدارية التي عفا عليها الزمن، ولكن للحالة الدنماركية، بالرغم من ذلك، فرصا أكبر للنجاح لأن الضغط من أجل الاندماج يجري ضمن سياق إصلاح الإدارة الشاملة التي تهدف إلى تحويل جميع الجامعات في البلاد إلى مؤسسات أكثر مرونة

وديناميكية...، وثمة خطر آخر يرتبط بعمليات الدمج هو أن المؤسسة الموحدة حديثاً يمكن أن تعاني بسبب الثقافات المؤسسية المتصادمة ، ووفقاً لهذا يتمثل أحد التحديات الرئيسية عند إجراء عملية الدمج في خلق ثقافة أكاديمية مشتركة ورؤية تحول بين جميع تلك الوحدات، وتحقيق التماسك الداخلي للمؤسسة التي أنشئت حديثاً، وفي كثير من الحالات، يتقيد قادة الجامعات المندمجة بشدة بمستوى عال من الاستقلال للوحدات المكونة، كما قد تتحمل الجامعة الجديدة التي أنشئت عن طريق دمج الجامعات القائمة إرث العلامات التجارية القديمة المتوافرة ، والتي قد تكون في الواقع في بعض الحالات عقبة أمام الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين المتفوقين، وتتطلب قيادة المؤسسة المجمع الجديدة، الدهاء السياسي لإدارة احتياجات مختلف المكونات المتضاربة^(٧١) ، كمتطلب أساسي وفقاً لهذا السياق .

(٣) خلق جامعات جديدة بالمستوى العالمي من الصفر (نهج الصفحة البيضاء - Clean Slate Approach): ففي البلدان التي بها عادات مؤسسية، وهياكل حكم مرهقة، وممارسات إدارية بيروقراطية كسمات تصف ممارساتها ، حيث تمنع الجامعات التقليدية من الابتكار، فإن خلق مؤسسات جديدة قد يكون هو النهج الأفضل، شريطة أن يكون من الممكن تعيين أعضاء هيئة تدريس وموظفين لم يتأثروا بثقافة الجامعات التقليدية، وشريطة ألا تكون الموارد المالية عائقاً ، ويمكن للمؤسسات الجديدة أن تنشأ من القطاع الخاص، أو يمكن للحكومات أن تسمح لمؤسسات عامة جديدة العمل تحت إطار تنظيمي أكثر مرونة^(٧٢) . ومن بين المؤسسات التي حققت نجاحاً بهذا النهج المدرسة العليا للاقتصاد في روسيا، والمعاهد الهندية للتكنولوجيا، والجامعة الوطنية في سنغافورة، وبوهانغ للعلوم والتكنولوجيا بكوريا الجنوبية وجميعها حكومية عدا الأخيرة^(٧٣)...

وقد يكون - وفقاً لهذا - لإنشاء مؤسسات جديدة أيضاً فوائد جانبية يمكن أن تسهم بشكل كبير في تحفيز المؤسسات القائمة لتصبح أكثر استجابة لبيئة أكثر تنافسية، وتشير أمثلة كثيرة من العالم إلى أن ظهور الجامعات الخاصة ذات الجودة العالية في البلدان التي لديها قطاع عام في الغالب للتعليم العالي قد أثار الجامعات الحكومية إلى أن تصبح أكثر تركيزاً وبخاصة في الناحية الاستراتيجية، وتتطلب

المحافظة على الظروف المواتية التي يتأسس عليها إنشاء مؤسسة جديدة عالمية المستوى يقظة دائمة كما يبين النقص المتزايد لأعضاء هيئة التدريس الذي تواجهه المعاهد الهندية للتكنولوجيا (IITs) "Indian Institutes of Technology"، على سبيل التقرير ، فقد أدى النجاح الاقتصادي للهند الى فجوة دخل أكبر بين المعاهد والصناعة مما كان موجودا في الماضي، ونتيجة لذلك يسعى خريجون واعدون أقل عدداً إلى ممارسة العمل الأكاديمي ، وتشير التقديرات إلى أن المعاهد تعاني بالفعل من نقص لا يقل عن ٩٠٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين^(٧٤) ، وفقاً لإحصاءاتها .

٢. ظروف داخلية مناسبة:

فتأكيداً و كما هو الحال مع الظروف الخارجية، يجب أن يكون هناك رغبة قوية لخلق وصيانة هذه المؤسسة ، وعلاوة على ذلك يجب أن يكون هناك موارد بشرية وقدرات مادية كافية لدعم البحث والتعليم والاتصالات والقيادة المؤسسية والمنظمة؛ بما في ذلك الإتاحة المتصفة بالمحترفة للخدمات والقيادة التنفيذية، كما يجب أن تكون هناك استقلالية مؤسسية تكفي لتمكين القرارات والمبادرات الاستراتيجية...، كما يجب على الحوكمة الداخلية والثقافة التنظيمية دعم الانفتاح والتحسين المستمر للأداء، ويجب أن يكون هناك قدرة اتصال عالمية، خصوصاً في تبادل المعرفة وإدارة تدفق الأشخاص في الاتجاهين، وعلاوة على ذلك، ينبغي تخصيص موارد للبحث على أساس الجدارة، وأخيراً: يجب أن تكون هناك حرية أكاديمية كافية تسمح بتمكين المبادرات الخلاقة والترابط العالمي في جميع التخصصات الموجودة .

هذا ويمكن تحديد بعض الآليات التي يمكن للجامعة من خلالها تحسين تنافسياتها ووجاهتها على المستويين الوطني والدولي (٧٥) ، في الآتي :

(١) تظهر التجارب الدولية بشكل كبير أن الجامعات التي تطمح لتحسين النتائج يجب أن تلتزم بتقييم موضوعي محدد لنقاط القوة والضعف فيها، ووضع أهداف جديدة، وتصميم وتنفيذ خطة التجديد التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج أفضل لمهمتها بشكل واضح، وهذا يتطلب فريق قيادة له رؤية جريئة للمهمة وأهداف جديدة للمؤسسة، وعملية تخطيط استراتيجية شاملة لترجمة الرؤية إلى برامج وأهداف محددة، وحشد مجتمع الجامعة بأكمله حول خطة التحول الجامعية المقررة.

٢) تظهر التجارب الدولية كذلك أنه من أجل تنفيذ الإصلاحات الداخلية بنجاح فمن المهم للقيادات الأكاديمية العمل على إيقاظ الشعور بالحاجة الملحة إليها بما يتيح تعبئة مجتمع الجامعة بأكمله لقبول عملية التحول والمشاركة فيها، فجامعة آرهوس Aarhus "University" في الدنمارك، على سبيل المثال: نفذت تغييرات جذرية في ظل زخم شكله رئيس الجامعة المبتكر، الذي التزم بتحفيز تحسين الجامعة بشكل موجه.

٣) ويعد من العناصر الرئيسة للرؤية مستقبلية لأي جامعة هو اختيار مجال سوق معين يمكن للجامعة فيه إنشاء معظم مزاياها النسبية، ومن هذا المنطلق، فمن المهم التأكيد على أن أي جامعة لا يمكنها -على الأرجح-، وفقاً لهذا أن تتفوق في جميع المجالات، فأحدى السمات البارزة للجامعات الناجحة الجديدة في آسيا كانت قدرتهم على التركيز على مجال واحد واضح المعالم، وبالتالي فإن جزءاً من الرؤية يتمثل في تحديد مجالات رئيسة تريدها الجامعة ولديها القدرة للعمل كمؤسسة دولية فيه...

٤) وتتمثل إحدى الطرق لتسريع التحول إلى جامعة عالمية في الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التدويل ، وهذا يعني، أولاً: القدرة على جذب الأساتذة والباحثين الأجانب كعامل للتحسين ، ويجب أن تكون الجامعات أكثر قدرة على تقديم الحوافز والشروط المرنة للدفع والعمل، وثانياً: يمكن لتدفق الطلاب المتفوقين الدوليين أن يكون مفيداً جداً في تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب وتحسين جودة العملية التعليمية من خلال البعد متعدد الثقافات،،، ولهذا فإن القدرة على تقديم برامج بلغة أجنبية، وخاصة بالإنجليزية، يمكن أن يشكل عامل جذب قوي ومهم ، فقد لوحظ أنه ضمن أفضل ١٠٠ جامعة في (تصنيف شنغهاي) ، يوجد ١١ فقط من البلدان التي لا تكون فيها اللغة الرسمية هي الإنجليزية، ولكن يتم تقديم العديد من برامج الدراسات العليا فيها باللغة الإنجليزية (الدنمارك، وفنلندا وإسرائيل وهولندا والنرويج والسويد وسويسرا)...

٥) وتتمثل أحد الجوانب الرئيسة في هذا الإطار أن تتضمن الخطة الاستراتيجية تعريف المعايير والعمليات لتخصيص الموارد داخل الجامعة، وذلك بغرض تشجيع التحسن الكمي والنوعي في مجالات البحوث ذات الأولوية من خلال صناديق الاستثمار المخصصة، وهذا يتطلب سياسة داخلية واضحة لتطوير ومراقبة البحث لتحديد المجالات التخصصية

المطلوبة ومتعددة التخصصات التي تريد الجامعة تحقيق الريادة العلمية فيها، وفقاً لما تقررته أو تعتمد.

٣. الوقت:

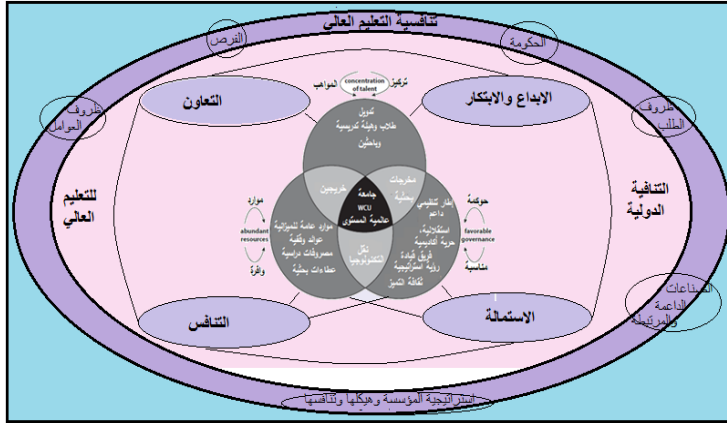
من غير المقبول المماراة بالأهمية الكبيرة للوقت، فمن المستحيل أن تصبح جامعة ما جامعة عالمية المستوى بين عشية وضحاها، ولربما يكون الحد الأدنى من الوقت اللازم هو ١٢ إلى ١٥ سنة، حتى مع الموارد الممتازة والقيادة الأولى المتفوقة والقرارات التي يتم اتخاذها دون أخطاء كثيرة، فجامعة "هونغ كونغ للعلوم والتكنولوجيا" (HKUST)، -على سبيل المثال-، وهي جامعة متوسطة الحجم- كما أسلفنا - تأسست عام ١٩٩١ م ولكنها لم تعد بالفعل من أقوى الجامعات البحثية في شرق آسيا، إلا بعد ما يزيد قليلاً على عقد من الزمن، وفي المقابل، على الرغم من العقد الأخير من الاستثمارات الممتازة في المملكة العربية السعودية، وخصوصاً في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا المنشأة حديثاً، فإن هذه الدولة لم تتمكن بعد من تحقيق رفع كبير في أداء النشر بها، ويبدو أن المملكة العربية السعودية ستستغرق وقتاً أطول في ذلك من هونغ كونغ^(٧٦).

ووفقاً لما جاء في هذا المحور، فلقد تبينت ملامح التصنيفات العالمية للجامعات، والتي تمثل قمة التنافس العالمي في مجالها، من حيث طبيعتها، ودوافعها ومبرراتها، والعوائد المتحققة منها، هذا بالإضافة إلى التعرف على مؤشرات هذه التصنيفات العالمية للجامعات، وخصائصها الأساسية، والعوامل أو الظروف الوطنية المؤثرة فيها وفي بنائها، وكذلك مسارات التحول الوطني نحوها. ويتناول المحور التالي من الدراسة بشكل سريع -طبيعة ومؤشرات العلاقة بين التنافسية في التعليم العالي، ومتطلبات نخبة الجامعات العالمية.

المحور الرابع: العلاقة بين التنافسية في التعليم العالي ومتطلبات نخبة الجامعات العالمية:

تتمثل الفكرة الأساسية في العلاقة بين التنافسية في التعليم العالي والتصنيفات العالمية للجامعات، في أن تنافسية التعليم العالي تعني قدرة مؤسساته على التنافس من أجل الوصول لأفضل الموارد المتاحة وتقديم أفضل الخدمات على مستويات التعليم والبحوث والخدمة المجتمعية.

والواقع أن الوصول لأفضل الموارد وتقديم أفضل الخدمات في علاقة دياكتيكية حوارية، فالوصول لأفضل الموارد هو السبيل لتقديم أفضل الخدمات، كما أن تقديم أفضل الخدمات هو السبيل للوصول لأفضل الموارد البشرية والمادية بشكل معين ، ولا يقتصر ذلك على البيئة المحلية أو الوطنية المحيطة، بل يمتد بالضرورة للساحة الدولية على تشعبها ، وقد حدد هاو ما "Hao Ma" ، متطلبات أربعة لتحقيق التنافسية العالمية أسماها بالـ4Cs: الإبداع والابتكار، والتعاون، والاستمالة، والتنافس، وذلك بغرض تعزيز المكانة في التصنيفات العالمية للجامعات، وهو ما يرتبط مع النموذج الثلاثي الذي طوره سالمي "Jamil Salmi" (٢٠٠٩) والمكون من: تركيز الموهبة، ووفرة الموارد، والحوكمة المناسبة.



الشكل رقم (6): العلاقة بين التنافسية العالمية في التعليم العالي وخصائص جامعات النخبة في التصنيفات العالمية (اعداد الباحثين) .

ويمكن للشكل رقم (٦) أن يمثل نموذجاً لطبيعة العلاقة بين متطلبات التنافسية العالمية في التعليم العالي، والخصائص الرئيسة لجامعات النخبة في التصنيفات العالمية:

وهو يوضح بشكل مركز تنافسية التعليم العالي ومكوناتها (ظروف العوامل، وظروف الطلب، واستراتيجية المؤسسة وهيكلها وتنافسها، والصناعات الداعمة والمرتبطة، والحكومة، والفرص) ، في ارتباط مع متطلبات التنافسية الدولية الأربعة (الإبداع والتعاون والتنافس والاستمالة)، وهي في حالة ترابط مع بعضها البعض؛ فالتعاون والاستمالة على الموارد المشتركة يُمكن من المنافسة على مستويات أعلى،

وجميعها يحتاج إلى الإبداع والابتكار في الوسائل وإتاحة الخدمات، وهي تعمل كحلقة وصل بين التنافسية العامة من جهة، وبين متطلبات وشروط الجامعات عالمية المستوى من جهة أخرى؛ فالإبداع يرتبط بتركيز المواهب الذي يتطلب بالتالي تدويلاً للتعليم العالي في كافة مناشطة، وهو ما يرتبط بالتعاون كمتطلب أساسي للتنافسية العالمية، كما أن التنافس على الموارد المالية والبشرية يرتبط بوفرة الموارد والإطار التنظيمي الذي يوفر للجامعات الاستقلالية والقدرة على الحركة الأكثر حرية من أجل التنافس والتعاون وأيضاً الإبداع، أما الاستمالة فتشبه التعاون غير أنها علاقات يتم دعمها مع جهات غير مرتبطة بصورة مباشرة بالتعليم العالي، ما يرفع من مواردها، ويتطلب الاستقلالية أيضاً. ويتناول المحور التالي رصد واقع كل من تنافسية التعليم العالي، والتصنيفات العالمية للجامعات في جمهورية مصر العربية.

المحور الخامس: واقع كل من تنافسية التعليم العالي، والتصنيفات العالمية للجامعات في جمهورية مصر العربية:

يتناول هذا المحور من الدراسة بالتحليل العلاقة بين التنافسية في التعليم العالي ومتطلبات نخبة الجامعات العالمية، ثم العروج على واقع تنافسية التعليم العالي في مصر، ومواقع مؤسساته على تصنيفات نخبة الجامعات العالمية، كما تدلنا التقارير والمؤشرات والنتائج التي أسفرت عنها بعض الدراسات السابقة في هذا المجال ، والتعرض للمشكلات أو المعوقات التي أدت الى تردي وضعية التعليم العالي المصري في التصنيفات العالمية، وهو ما يقودنا الى التوصيات والمقترحات الاجرائية (التطبيقية)، التي ستعاون في التغلب على هذه المعوقات والمشكلات، وتعزيز تنافسية التعليم العالي المصري، وتحسن من واقع مؤسساته على تصنيفات نخبة الجامعات العالمية . وذلك على النحو التالي:

أولاً: واقع تنافسية التعليم العالي في مصر:

يتم بحث وتحليل واقع تنافسية التعليم العالي المصري -في الدراسة الحالية- بناء على نموذج "بورتر"، المعدل للتنافسية، والذي تمت الإشارة اليه في متن هذه الدراسة، وذلك كما يلي:

١. حالة العوامل Factor Conditions:

وتمثل المدخلات اللازمة لتنفيذ مهام نظام التعليم العالي، وأهمها:

(١) لغة التعليم: فلقد نص قانون تنظيم الجامعات الساري في مادته الـ ١٦٨ على أن: "اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات الخاضعة لهذا القانون، وذلك ما لم يقرر مجلس الجامعة في أحوال خاصة استعمال لغة أخرى" وهو الأمر الذي يفتح الباب أمام التدريس باللغات الأجنبية ومنها الإنجليزية في بعض البرامج الخاصة (٧٧) ، التي يمكن تحديدها أو الإشارة إليها .

والواقع أن اللغة العربية تعد ميزة تنافسية كبيرة للتعليم بالجامعات المصرية، إذا ما تم استغلالها، فهي أكثر اللغات السامية انتشاراً في العالم، حيث بلغ عدد الناطقين بها حوالي ٧٠٠ مليون نسمة في الوطن العربي إضافة للعديد من مناطق الجوار، فضلاً عن الجاليات العربية في مختلف أنحاء العالم (٧٨) ، وبغض النظر عن دقة هذه البيانات، فإنها تعبر عن أهمية اللغة العربية كواحدة من أوسع لغات العالم انتشاراً.

أما اللغة الإنجليزية ، فمع أهميتها كألغة للتعليم في اجتذاب العديد من الطلاب والباحثين من مختلف دوائر الاهتمام المصرية: الإقليمية والدولية، فتشير البيانات إلى أن هناك العديد من التحديات لتلبية الطموحات المختلفة في تدريس اللغة الإنجليزية وجودة تعلمها، وهو ما يتضح من خلال بيانات تقرير التنافسية العالمية للمنندى الاقتصادي العالمي، الأمر الذي ينعكس بصفة خاصة في ضعف التعليم الحكومي، وربما يرتبط ذلك أيضاً بضعف رواتب المعلمين وحجم الفصول الدراسية، وعدم كفاية الوقت المخصص لتدريس اللغة الإنجليزية، وعدم كفاية التدريب وثقافة التدريس البعيدة عما تم تعلمه في الجامعات، وبالتدريس الخصوصي الذي يُلجئ المعلمين لرداءة التدريس المدرسي للمواد الدراسية ومنها اللغة الإنجليزية حيلة لرفع الطلب على الدروس الخصوصية، وبالاختبارات عالية المخاطر التي تجعل من الأداء في الامتحانات أكثر أهمية من التعليم(٧٩)... الخ .

ولذلك، ووفقاً لما تم ذكره ، فمن المتوقع أن تشكل اللغة العربية كلغة للتدريس فرصة سانحة لاجتذاب الطلاب والعلماء الناطقين بها، بينما يشكل واقع اللغة

الإنجليزية كلفة ثانية إحدى التحديات المهمة التي تواجه جاذبية البلاد لمؤسسات التعليم العالي الأجنبية وللطلاب والعملاء غير الناطقين بالعربية.

(٢) جودة التعليم العام: وفقاً لبيانات تقرير التنافسية العالمية لعام (٢٠١٧/١٦ م) ، جاءت جودة نظام التعليم المصري (بالدرجة ١٠/٢،١)، في المركز ١٤٤/١٣٥، كما احتلت جودة تعليم الرياضيات والعلوم بالبلاد (بالدرجة ١٠/٢،٦) المركز العالمي ١٤٤/١٣٠ (٨٠).

ووفقاً لذلك، فمن المتوقع أن تشكل تلك البيانات تحدياً لنوعية مدخلات التعليم العالي، وخط إمداد متواضع من الطلبة المؤهلين للنجاح في التعليم العالي الوطني والدولي.

(٣) جودة رأس المال البشري: وفقاً لتقرير رأس المال البشري The Human Capital "Report"، الصادر عام ٢٠١٦، تتمتع مصر برأس مال بشري تقع جودته قرب نهاية الثلث الثاني من دول العالم التي يتناولها التقرير؛ حيث تحتل بالدرجة (١٠٠/٦٣،٧٢) الترتيب العالمي الإجمالي (١٣٠/٨٦) على مؤشر جودة رأس المال البشري (٨١)، كما يبين الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): جودة رأس المال البشري في مصر

الدولة	المؤشر الإجمالي		مجموعة الأعمار ١٤-٢٠		مجموعة الأعمار ٢٤-١٥		مجموعة الأعمار ٥٤-٢٥		مجموعة الأعمار ٦٤-٥٥		مجموعة الأعمار ٦٥-	
	الترتيب	الدرجة	الترتيب	الدرجة	الترتيب	الدرجة	الترتيب	الدرجة	الترتيب	الدرجة	الترتيب	الدرجة
مصر	٦٣،٧٢	٨٦	٨٠،٢٥	٧٧	٦٣،٤١	٨٣	٥٨،٠٩	٨٧	٦٢،٦٢	٨٥	٤٣،١٧	١٠١

(Source: World Economic Forum, 2016)

ويلاحظ على بيانات الجدول السابق رقم (٢) أن جودة رأس المال البشري تتحسن في الأجيال الأحدث، كما يتضح من مجموعات الأعمار في الجدول، حيث يتحسن ترتيبها من المركز ١٠١ للمسنين فوق ٦٥ عاماً، إلى ٧٧ للأطفال حتى الرابعة عشرة، ومع ذلك يشير المؤشر الإجمالي إلى الترتيب ١٣٠/٨٦، وهو ما يمكن معه القول أن المصريين يقعون ضمن الشعوب متوسطة الثراء بالموهب والمهارات والقدرات التي تمكن وتدعم التعليم العالي من خلال توفير الموارد البشرية الكافية لغرض التوظيف في الجامعة، وكذلك خلق اقتصاد يمكن من توظيف الخريجين، وفقاً للاحتياجات وخصائصهم.

٤) التمويل الحكومي: تعد المخصصات الحكومية المصدر الرئيس لتمويل مختلف الأنشطة الخاصة بالتعليم العالي الحكومي، بكافة مستوياته، في مصر، على خلاف التعليم العالي الخاص الذي لا تخصص الدولة له أي تمويلات (٨٢).

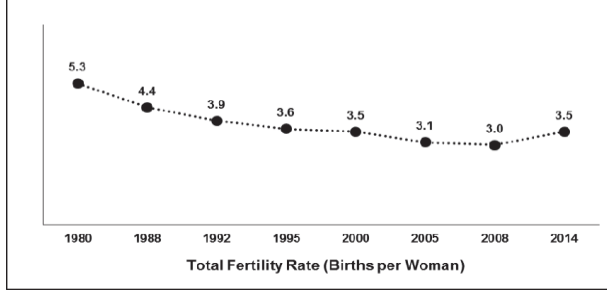
وتشير البيانات بشكل كبير إلى استمرار انخفاض مخصصات التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي في العقد الأول من القرن الحادي والعشري (٨٣)،... لذلك فقد قامت الحكومة في السنوات الأخيرة بتشجيع الجامعات الحكومية على تنوع مصادر دخلها بخلاف ما تحصل عليه من دخل محدود من الرسوم الدراسية لطلاب البرامج الخاصة (كنظام الانتساب، وبرامج التدريس بلغات أجنبية، وغيرها)، وأدى ذلك إلى ضخ موارد إضافية عن طريق التبرعات والبحوث التعاقدية والاستشارات وبرامج التعليم المستمر وغيرها من الأنشطة التي تقررهما، وتشير التقديرات كذلك إلى أن الجامعات الحكومية تغطي نحو ١٠% من مواردها من خلال ما تحصل عليه من موارد ذاتية (٨٤)...

ولا تعتمد البدائل الاستراتيجية في إطار ما سبق، لتخصيص الميزانية على الأداء، كما أنها لا تكشف عن الاحتياجات الحقيقية لمؤسسات التعليم العالي أو توفر الحوافز اللازمة لمواءمة عملياتها وبرامجها التعليمية مع احتياجات المجتمع وتوقعات أصحاب العمل (٨٥).

ومع غياب تخصيص جيد لموارد التعليم العالي، حيث يذهب معظم موازنة مؤسساته لتغطية الأجور والنفقات الجارية، ومع ذهاب ٤٠% من النفقات الحكومية على التعليم العالي إلى ثلاث جامعات مصرية كبرى (الأزهر والقاهرة والإسكندرية)، ومع استقرار التمويل وتزايد عدد الطلاب، فقد أدى ذلك إلى انخفاض نصيب الطالب بشكل كبير من موازنة التعليم العالي المصري إلى معدلات ضئيلة مقارنة بها في الكثير من الدول العربية والنامية، وهو ما أدى إلى ضعف جودة التعليم العالي في مصر (٨٦)، وتدني خدماته .

٥) السكان وأعمارهم: يبلغ عدد سكان ج. م. ع. وفق بيانات البنك الدولي لعام ٢٠١٥ نحو ٩١،٥ مليون نسمة، بالترتيب السكاني العالمي الـ ١٥ (٨٧).

ويبدو بناءً على بيانات عام (٢٠١٤) أن أعمار ما يقارب ٥٥% منهم تحت ٢٥ عاماً كما توضح بيانات الهرم السكاني (٨٨).



الشكل رقم (٨): معدلات الخصوبة في مصر بالفترة من ١٩٨٠ -

٢٠١٤ (ج. م. ع. : المسح السكاني الصحي، ٢٠١٤ م)

وبالرغم من الاتجاه العام لانخفاض معدلات الخصوبة كما يبين الشكل رقم (٨)، حيث انخفض معدل المواليد لكل امرأة من ٥,٣ مولود عام ١٩٨٠ إلى ٣,٥ مولود عام ٢٠٠٤ (٨٩)، وصلت نسبة النمو السكاني إلى ١,٦% في عام ٢٠١٥، ولذلك يتوقع أن يفوق عدد سكان مصر المائة مليون بحلول عام (٢٠٣٠) (٩٠)، وعليه، فإنه يتوقع استمرار كثافة الطلب على التعليم العالي.

ومن المتوقع أن تؤثر هذه البيانات إيجاباً على نظام التعليم العالي فيما يخص كفاية السوق المحلية لإمداد الجامعات بالطلاب والدارسين، فضلاً عن الطلاب الدوليين خاصة الناطقين منهم باللغة العربية...

٦) التكاليف: وفقاً لبيانات تقرير وحدة استخبارات الإكونوميست "The Economist Intelligence Unit"، لغلاء المعيشة عبر العالم لعام "Worldwide Cost of Living" 2016، لا تحتل أي من مدن مصر مراتب متقدمة بين أكثر مدن العالم غلاء، كما أنها لا تقع من جهة أخرى بين أرخصها (٩١)، لذلك يمكن القول أن مصر تعد مكاناً غير مكلف لتشغيل الجامعات.

وأما عن التكاليف الفعلية للدراسة فهي نسبية، فبالنسبة للطلبة المصريين، تعد تكاليف الدراسة بالجامعات الحكومية في الواقع محتملة إلى حد ما حيث لا يزال التعليم بها مجاني، أما التكاليف للطلاب الدوليين فهي أكثر بكثير لأنها لا تحصل على

التمويل الحكومي وتضطر إلى دفع ثمن الإقامة، وهو أمر مكلف، ومع ذلك، يقال أن التكاليف الإجمالية للطلاب الدوليين في مصر أقل كثيراً من الدراسة بالجامعات الغربية أو في الصين أو في هونغ كونغ على سبيل المثال .

٢. ظروف الطلب:

توصل تقرير لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير/البنك الدولي، لعام ٢٠١٠: إلى أنه ثمة زيادة مفردة ومزمنة في عدد خريجي الجامعات بمصر، وأن نحو ٥٠% منهم يعجزون عن الحصول على عمل في المجالات التي درسوها، وأن خريجي الإنسانيات (المسار العربي)، والتجارة (المسار العربي) والزراعة يواجهون صعوبات خاصة، وأن العديد من خريجي الجامعات يتمتعون بمهارات غير ملائمة للوظائف التي يتقدمون لشغلها، وأن الطلاب الجامعيين غير راضين لأن مساقاتهم لا تساعدهم على تنمية المهارات العملية، ويسعى العديد منهم إلى العمل في الخارج، باعتبار ذلك جزئياً وسيلة لاكتساب الخبرة العملية (٩٢).

وعلى الرغم من التأثير المؤكد لعامل جودة التعليم العالي المصري ومدى ارتباطه بمتطلبات سوق العمل على تحديد ظروف الطلب عليه، فإنه يمكن القول أنه يتحدد أيضاً بالعوامل الثلاثة التالية:

(١) السوق المحلي الكبير: فمع تعداد سكانها الكبير والمتزايد، يستمر الطلب المحلي في مصر على التعليم العالي في النمو ويستمر تفوقه على العرض إذا لم تتحقق توسعات كبيرة في عروضه التعليمية، إضافة إلى ذلك، يستمر الطلب العالمي على خدمات التعليم العالي في النمو القوي في المستقبل المنظور، وخاصة من داخل آسيا وأفريقيا، فالدافع وراء نمو العديد من دولهما يكمن في زيادة الازدهار الاقتصادي والقيمة التي يضعها العديد من الأسر موضع الاعتبار للتعليم.

(٢) الطلب العالمي على التعليم العالي: تشير البيانات إلى ارتفاع أعداد الطلبة الدوليين إلى ٤,٥ مليون في عام ٢٠١٤، أي أكثر من ضعف عددهم في عام ٢٠٠٠، بزيادة سنوية تبلغ نحو ١٠%، وتتوقع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بناء على التغيرات الديمغرافية المتوقعة إلى ارتفاعها إلى ٨ ملايين من الطلبة بحلول

عام (٢٠٢٥) (٩٣)، ويمكن لمصر أن تستقطب نسبة مناسبة من هذا الحراك الطلابي الدولي كذلك ...

(٣) منافسة دول أخرى: مع نمو الطلب العالمي على التعليم العالي، ترغب الحكومات الوطنية في تأسيس مراكز التعليم "Education Hubs" لجذب الطلاب والمؤسسات الأجنبية، وقد بذلت العديد من دول آسيا والشرق الأوسط الجهود الرامية إلى إنشاء مراكز للتعليم، بالاعتماد إلى حد كبير على نموذج جذب الجامعات الغربية ذات الواجهة لإنشاء أحرام أو التشارك محلياً، وقد عملت كل من (قطر وأبو ظبي وهونج كونج وشنجهاي وبكين) على جذب مؤسسات التعليم العالي الأمريكية الراقية (٩٤).

هذا ويشير تصنيف QS لأفضل ٥٠ نظاماً للتعليم العالي في العالم إلى عددٍ من النظم التي يحتمل أن تمثل منافسين لنظام التعليم العالي في مصر الذي يحتل الترتيب العالمي الـ ٤٧، من بين نظم التعليم العالي بالدول العربية، فتأتي نظم كل من المملكة العربية السعودية، ولبنان ودولة الإمارات بالمراكز العالمية (٣٦، و٤٤، و٤٨ على الترتيب)، ومن بين نظم التعليم العالي بكل من أفريقيا وآسيا تأتي نظم كل من الهند، وجنوب أفريقيا وتركيا بالمراكز العالمية (٢٤، و٣٠، و٣٩) على التوالي (٩٥).

٣. سياق التنافس بين المؤسسات "Context for Firm Rivalry":

يمكن تحديد سياق التنافس بين مؤسسات التعليم العالي من خلال العوامل التالية:

(١) سهولة ممارسة الأعمال التجارية: تحتل مصر مرتبة قرب نهاية الثلث الثاني على مؤشر تقرير البنك الدولي لـ "سهولة ممارسة الأعمال" Doing Business: Equal Opportunity for All لعام (٢٠١٧)، حيث تحتل المركز العالمي ١٢٢/١٩٠، وقد اتخذت مصر العديد من الإجراءات لتسهيل بدء الاستثمار، ومن بينها دمج الإجراءات اللازمة له من خلال الشباك الواحد، ولكنها زادت من صعوبة التجارة عبر الحدود من خلال جعل عملية الحصول على وثائق معالجتها أكثر تعقيداً ومن خلال فرض سقف على الودائع والسحوبات للواردات، ومع ذلك، تبتعد مصر فيما يخص سهولة ممارسة الأعمال عن العديد من الدول التي عادة ما تقارن بها مثل جنوب أفريقيا، ودول الجوار كالمغرب وتونس، فضلاً عن عمان وقطر والسعودية والكويت

والأردن وإيران، بينما يليها كل من البرازيل والهند ولبنان، والعراق والسودان وليبيا وذلك ضمن دائرتها الإقليمية، ولكنها تقارن في المقابل بدول أخرى كالهند والبرازيل(٩٦).

ومما لا شك فيه، أن هذا الترتيب وتلك السمعة يمكن أن يعوقا مصر بشكل أو بآخر عن جذب المزيد من الشركات العالمية لإنشاء مكاتب أو مقرات إقليمية ومحلية، والتي بدورها تحد من تنوع معين أرباب العمل المحتملين للخريجين.

(٢) الحرية الاقتصادية: تحتل مصر على مؤشر الحرية الاقتصادية "Index of Economic Freedom"، لعام ٢٠١٦ الترتيب العالمي الـ ١٢٥ والترتيب الإقليمي الـ ١٢ بين دول شمال أفريقيا والشرق الأوسط الأربعة عشر التي يغطيها التقرير(٩٧)، وهو ما يعني وجود مشكلات فيما يخص حماية الملكية الخاصة للأصول وحرية الاختيار الاقتصادي للأفراد، وروح المبادرة والإبداع، وغيرها من مشكلات . وهي بيانات يمكن أن تعوق مصر عن جذب المزيد من الشركات العالمية لإنشاء مكاتب أو مقرات إقليمية ومحلية، والتي بدورها تحد من تنوع معين لأرباب العمل المحتملين للخريجين، وفي هذا الإطار أيضاً قد تعوق اجتذاب الجامعات العالمية لفتح فروع لها في مصر، الخ.

(٣) الشفافية: تحتل مصر على مؤشر الشفافية العالمية وفق بيانات (٢٠١٦) المركز العالمي ١٠٨ / ١٧٦، بالدرجة ٣٤ / ١٠٠(٩٨).

ومن المتوقع أن تحد هذا البيانات بشكل معين من قدرة مصر على اختيار أفضل العناصر سواء من الطلبة أو هيئة التدريس للانتساب لمؤسسات التعليم العالي بها.

(٤) التنظيم الحكومي: يمكن أن يشار وبقليل من الجهد أن نظام التعليم العالي في مصر مغرق في المركزية، حيث يضطلع فيه رئيس الجمهورية بأدوار مهمة ومتعددة كالسماح بإنشاء المؤسسات، وتعيين رؤساء الجامعات الحكومية وجميع الكيانات الرئيسية(٩٩)،.... وتقوم وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى للجامعات برئاسة الوزير وعضوية رؤساء الجامعات في الغالب، باتخاذ القرارات المهمة فيما يخص التعليم ، ويتم تحديد ميزانيات الجامعات وإدارتها بطريقة مفرطة أو شديدة المركزية وغير الفعالة

كذلك من قبل وزارات التعليم العالي والمالية والتخطيط ورؤساء الجامعات ، .. الذين غالباً ما يكونون الوحيدين الذين يمتلكون صورة كاملة عن تمويل مؤسساتهم، ولا تملك الأقسام الأكاديمية -على اختلافها -ميزانياتها المستقلة، وعلاوة على ذلك، هناك مقاومة كبيرة للتغيير من جانب بعض أعضاء هيئة التدريس والإداريين، بشكل أو بآخر، فهم يخشون فقدان امتيازاتهم الهزيلة، وربما حتى مناصبهم إذا ما أصبح النظام أكثر تنافسية وتطبيقاً لمبدأ الجدارة (١٠٠) ، وفقاً لما هو متبع في الجامعات العالمية ذات السمعة الكبيرة .

كما تتميز إدارة شئون الطلبة الدوليين في مصر بالمركزية الشديدة، "فالإدارة العامة لقبول الطلاب الوافدين بوزارة التعليم العالي، هي المختصة بترشيح الطلاب الوافدين للقبول بالجامعات والمعاهد المصرية" (١٠١)، ... كما يصدر بشأن قبول الطلاب الوافدين بالجامعات المصرية قرار من وزير التعليم العالي، ويكون تحويلهم ونقل قيدهم بقرار منه أيضاً، ولا يجوز أن يزيد عددهم بكل كلية عن ١٠ % من عدد الطلاب المصريين (١٠٢) القائمين بالجامعات.

ومن المتوقع أن تؤثر تلك البيانات -سلباً -على قدرة مؤسسات التعليم العالي على اتخاذ المبادرات الأكاديمية أو الإدارية أو المالية المناسبة.

(٥) الحرية الأكاديمية: تشير الوقائع ودلائلها أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسات يعانون من فرض قيود على الحرية الأكاديمية، وفي معظم المؤسسات التعليمية المصرية، تغيب الحرية الأكاديمية تقريباً، وقد وضعت الحكومة المصرية نظاماً شاملاً لضمان السيطرة الكاملة على البيئة الأكاديمية بدءاً بالقواعد والأنظمة الشاملة والتعيين السياسي لرؤساء الجامعات والعمداء، وتمتد هذه السيطرة إلى الأنشطة الطلابية، ممثلة في الروابط الطلابية، ونوادي الطلاب، والمنشورات الطلابية، ومع ذلك، فإن الحكومة، من خلال رئيس الجامعة وعمداء هيئة التدريس، تستعرض وتراقب جميع أهداف المقررات وموادها التعليمية ومخرجاتها (١٠٣).

وبالرغم من التأثير السلبي لهذه البيانات على اجتذاب الطلاب والباحثين ومؤسسات التعليم العالي، فإنها لا تزال أفضل حالاً من بيانات منافسي مصر غير الغربيات كالصين وبعض دول المحيط العربي في هذا الشأن.

٤. الصناعات الداعمة ذات الصلة:

هناك عدد من الصناعات ذات الارتباط بالتعليم العالي وتسهم جودتها في تعزيز جودته وتنافسيته على المستويات العالمية، ومنها:

(١) التعليم العام: يعاني التعليم العام من عدد من المشكلات التي تؤثر سلباً على جودته، من أهمها: مصاعب في مجال البنية التحتية، ونوعية التعليم الرديئة مع الاعتماد على التدريس الخصوصي، والمركزية المفرطة في الإدارة؛ والتركيز على الحفظ والتلقين في التدريس من أجل الامتحانات، والاتجاهات السلبية نحو التدريب المهني؛ وترسيخ الفوارق الاجتماعية بين الدارسين؛ والوصول والتمويل والقدرات البحثية غير الكافية للجامعة (١٠٤)، ومتطلباتها.

(٢) البحث والابداع: تتمتع مصر بعدد ٩٨ ألف عالم في المجالات النظرية والتطبيقية المختلفة في ١٩ "جامعة حكومية" و ١٩٨ "مركز بحثي" (١٠٥)، محتلة في ذلك مركزاً عالمياً متقدماً (١٣٨/٤٦)، وفق تقرير التنافسية العالمية لعام (٢٠١٧) م، ومع ذلك يشير التقرير إلى احتلال مصر مواقع متأخرة على سلم الابتكار مقارنة بالدول الأخرى التي يغطيها، فهي تحتل المركز الإجمالي ١٣٨/١٢٢، والمركز ١٣٨/١٣٧ في التعاون بين الجامعات والصناعة في البحوث والتنمية، والمركز ١٣٨/١٣٥ في القدرة على الابتكار (١٠٦)...

وهي بيانات يمكن أن تشكل عائقاً أمام مصر في اجتذاب مؤسسات التعليم العالي الدولية فضلاً عن الطلاب الدوليين للدراسة بجامعاتها.

(٣) الاستعداد الشبكي واقتصاد المعرفة: تحتل مصر المركز ٩٦/ ١٣٩ بالدرجة ٣,٧ / ١٠ على مؤشر الاستعداد الشبكي لعام ٢٠١٦ "The Networked Readiness Index 2016" (١٠٧).

وقد حققت مصر المركز العالمي ٨٣/ ١٤٤ على مؤشر اقتصاد المعرفة للبنك الدولي لعام ٢٠٠٧ (World Bank)، (2007) يسبقها كل من قطر والكويت والبرازيل والأردن وعمان ولبنان والسعودية وتونس، يليها إيران والهند، واليمن والسودان... (١٠٨)

والواقع أنه بالرغم من الجهود المبذولة، فإن الوصول إلى المعرفة لم يدرك من جميع شرائح المجتمع في جميع المحافظات، وهناك حاجة مهمة ليس للتوسع

التكنولوجي فحسب، بل أيضاً للفرص التعليمية والموارد الاقتصادية لاستفادة المصريين من فرص توفر التكنولوجيات الجديدة، ولا تزال حرية وسائل الإعلام تعوقها سلسلة من القيود القانونية وغير القانونية (١٠٩).

(٤) تنوع مقومات الاقتصاد: لا شك أن الزراعة والصناعة والخدمات تشكل أهم مقومات الاقتصاد المصري، بالنسبة: ١٣,٦٣%، و ٣٧,٥٥%، و ٤٨,٨٢% على الترتيب وفق بيانات ٢٠٠٩ (١١٠)، بما يجعله أكثر اقتصادات الشرق الأوسط تنوعاً بما يمثله ذلك من تنوع لأرباب العمل الرئيسة لخريجي الجامعات وفي بعض الحالات توفير المنتجات والخدمات للتعليم العالي.

ومع احتلال كمية المورد المحلي الترتيب العالمي الـ ١٣٨/٦٤، وفق تقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٧، تحتل جودته الترتيب العالمي الـ ١٣٨/١٠٦ (١١١) ... وتشير هذه البيانات بشكل كبير إلى أن تواصل النمو الاقتصادي في مصر يعزز موقف البلاد المادي والاقتصادي وجذب اقتصادها للشركات الأجنبية لتأسيس وجود محلي، وهو ما يؤدي إلى زيادة الطلب على المواهب المحلية من خريجي الجامعات، ولذلك فإن توقعات التوظيف لخريجي الجامعات المصرية -بشكل تقريبي- سيكون أعلى نسبياً من خريجي الدول المجاورة.

(٥) مؤسسات التعاون "Institutions for Collaboration (IFCs)": وهي مؤسسات لا تنخرط بشكل مباشر في صناعة التعليم، كالوزارات الحكومية والوكالات التنظيمية ذات التأثير القوي على التنافسية، وإنما تشمل المؤسسات التي تؤثر بشكل غير مباشر عليها، من قبيل المراكز البحثية، ومراكز التدريب (١١٢)، والجمعيات المهنية، والاتحادات التجارية، ومنظمات نقل التكنولوجيا، ومراكز الجودة، وروابط خريجي الجامعات "University Alumni"، لذلك يمكن القول أنه بسبب التدخل الحكومي المكثف في قطاع التعليم العالي في مصر، فإن مؤسسات التعاون -عملياً- غير موجودة، باستثناء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد National Authority to Ensure the Quality of Education and Accreditation"، وأندية أعضاء هيئة التدريس، والاتحادات الطلابية محدودة الفاعلية...

والواقع أن هناك العديد من آليات التعاون بين مؤسسات التعليم العالي في مصر ونظيراتها في الخارج، ومنها اتحاد الجامعات العربية "Association of Arab Universities"، واتحاد جامعات العالم الإسلامي "Federation of the Universities of the Islamic World (FUIW)"، واتحاد الجامعات الأفريقية "Association of African Universities"، والمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم "Arab Organization for Quality Assurance in Education (AROQA)"، ورابطة وكالات ضمان الجودة في العالم الإسلامي "Quality Assurance Agencies of the Islamic World (QA-Islamic)"، والشبكة العالمية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي "International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAHE)".

ومع ذلك، تفتقد مصر لآليات مهمة لتفعيل التعاون الإقليمي والدولي وتسهيل الحراك الأكاديمي، واجتذاب الزيائن من الطلبة والشركات خاصة من محيطها، من قبيل أطر المؤهلات الوطنية والإقليمية على سبيل المثال ووفقاً لما تم عرضه.

ثانياً: واقع مؤسسات التعليم العالي المصري في التصنيفات العالمية:

فيما يلي يتم تناول واقع بعض الجامعات المصرية التي تمثل نخبة، وذلك ضمن نخبة الجامعات على مستوى العالم، في التصنيفات المختلفة، وأهم الخصائص الرئيسية التي تمتاز بها.

١. نخبة جامعات العالم في مصر:

تشير الدراسة فيما يلي إلى القيم التي حققتها جامعات النخبة العالمية في مصر على مؤشرات التصنيفات العالمية المختلفة، بما يسهم في تحديد نقاط الضعف التي يمكن بمعالجتها تطوير واقع الجامعات المصرية على التصنيفات العالمية للجامعات.

(١) تايمز "Times Higher Education World Universities Ranking" ٢٠١٦ - ٢٠١٧: ويضم مؤشرات خمسة رئيسية، هي: الاستشهاد، ودخل الصناعة، والهيئة الدولية، والبحوث، والتعليم.

(٢) ويبين الجدول رقم (٣) واقع بعض الجامعات المصرية على تلك المؤشرات الخمسة:

تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري مدخلاً لتطوير واقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية".

جدول رقم (٣) يصف واقع مؤشرات تصنيف تايمز للتعليم العالي في بعض الجامعات المصرية،

٢٠١٦/٢٠١٧ م

الرتبة	الجامعة	الإجمالي	الاستشهاد	دخول الصناعة	الهيئة الدولية	البحوث	التعليم (بيئة التعلم)
					هيئة التدريس - الطلاب - البحوث	الحجم - الدخل - السمعة	السمعة - نسبة هيئة التدريس للطلبة - نسبة طلبة الدكتوراه والباكالوريوس ، والدخل المؤسسي
٨٠٠-٦٠١	الجامعة الأمريكية	18.6-27.5	16.4	33.2	69.4	8.7	24.8
٨٠٠-٦٠١	سوهاج	18.6-27.5	30.9	32.1	43.4	1.8	21.6
٨٠٠-٦٠١	قناة السويس	18.6-27.5	18.7	32.1	44.9	22.5	16.6
+٨٠١	عين شمس	<18.5	9.6	33.3	31.2	7.9	19.2
+٨٠١	الإسكندرية	<18.5	20.6	34.8	42.2	8.7	16.2
+٨٠١	القاهرة	<18.5	15.8	33.4	30.6	11.8	18.2
+٨٠١	المنصورة	<18.5	19	32.1	37.1	2.6	15.7
+٨٠١	جنوب الوادي ^(١١٤)	<18.5	22.2	32.1	43.5	4.4	12.5

(Source: Times Higher Education World Universities Ranking, 2016/2017)

ويشير الجدول السابق وفقاً للإحصاءات الخاصة بالمؤشرات الخمسة لتصنيف (تايمز) إلى ضعف واضح في كل من الاستشهاد ودخول الصناعة والهيئة الدولية والبحوث وبيئة التعلم في التعليم العالي بالجامعات المصرية، وذلك بالمقارنة بالجامعات الـ ١٠٠ الأولى في العالم كما يبين الجدول رقم (٤) ، وكمثال جامعتي الصدارة "أكسفورد" و"كاليفورنيا للتكنولوجيا"

جدول رقم (٤): واقع مؤشرات تصنيف تايمز للتعليم العالي في جامعتي الصدارة أكسفورد و كاليفورنيا للتكنولوجيا

الرتبة	الجامعة	الإجمالي	الاستشهاد	دخول الصناعة	الهيئة الدولية	البحوث	التعليم (بيئة التعلم)
					هيئة التدريس - الطلاب - البحوث	الحجم - الدخل - السمعة	السمعة - نسبة هيئة التدريس للطلبة - نسبة طلبة الدكتوراه والباكالوريوس ، والدخل المؤسسي
١	أكسفورد	95	99.2	62.5	94.5	99.1	89.6
٢	كاليفورنيا للتكنولوجيا	94.3	99.8	90.8	63.4	95.7	95.5

(Source: Times Higher Education World Universities Ranking, 2016-2017)

(٣) والنظر المتعمق في الجدول السابق رقم (٤) يُلحظ وببساطة الفجوة الكبيرة بين الجامعات المصرية ودول المنافسة (النخبة) على مؤشرات تصنيف (التايمز) الخمسة وهي (الاستشهاد، ودخل الصناعة، والهيئة الدولية، والبحوث، والتعليم) .

(٤) **شانجهاي "Academic Ranking of World Universities" ٢٠١٦**: ويضم مؤشرات أربعة رئيسة، هي: جودة التعليم وجودة هيئة التدريس ومخرجات البحث، ومعدل الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس، ويبين الجدول رقم (٥) واقع جامعة القاهرة عليها.

جدول رقم (٥): واقع جامعة القاهرة على مؤشرات تصنيف شانجهاي الأكاديمي، ٢٠١٦ م

			٢٠%	٢٠%	٢٠%	١٠%		
			٢٠%	٢٠%	٢٠%	١٠%		
الرتبة	الجامعة	الإجمالي	الخريجين	الجوائز	HiC _i	N&S	Pub	معدل الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس
٤٠١ - ٥٠٠	القاهرة (١١٧)	-	19.2	0.0	0.0	3.2	33.1	17.7

(Source: Academic Ranking of World Universities,2016)

وهو يشير إلى ضعف واضح في مستوى جامعة القاهرة في جودة هيئة التدريس بصفة خاصة، وذلك فيما يتعلق بالحاصلين على جوائز علمية، والنشر في مجلة الطبيعة والعلوم "Nature and Science"، بالمقارنة بجامعات الفئة العالمية، كما يوضح الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦) يصف واقع مؤشرات تصنيف شانجهاي للتعليم العالي في جامعات الفئة العالمية

			٢٠%	٢٠%	٢٠%	٢٠%	١٠%		
			٢٠%	٢٠%	٢٠%	٢٠%	١٠%		
الرتبة	الجامعة	الإجمالي	الخريجين	الجوائز	HiC _i	N&S	Pub	معدل الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس	مخرجات البحث
٧	أوكسفورد	58.9	49.7	54.9	56.2	55.0	74.5	46.1	
٨	كاليفورنيا للتكنولوجيا (١١٩)	57.8	51.0	66.7	39.7	57.3	43.6	100.0	

(Source: Academic Ranking of World Universities,2016)

وعند مقارنة واقع مؤشرات تصنيف شانغهاي لجامعات الفئة العالمية والجامعات المصرية، يمكن ملاحظة الفروق الكبيرة، وكيف أن واقع التعليم العالي للجامعات المصرية على ضوء هذه المؤشرات يبدو ضعيفا، وفقا للإحصاءات المقررة ودلائها.

(٥) "كيو اس QS" ٢٠١٦: وهو يضم مؤشرات ستة رئيسة، هي: السمعة الأكاديمية، والسمعة لدى جهات التوظيف ونسبة هيئة التدريس الطلاب، ومعدل الاستشهاد، وهيئة التدريس الدولية والطلبة الدوليين، ويبين جدول رقم (٧) واقع عدد من الجامعات المصرية عليها.

جدول رقم (٧) : واقع عدد من الجامعات المصرية على مؤشرات كيو اس QS

الرتبة	الجامعة	%١٠٠	%٤٠	%١٠	%٢٠	%٢٠	%٥	%٥ (١٢٠)
		الإجمالي	السمعة الأكاديمية	السمعة لدى جهات التوظيف	هيئة التدريس الطلاب	معدل الاستشهاد	هيئة التدريس الدولية	الطلبة الدوليون
٣٦٥	الجامعة الأمريكية (١٢١)	٣٢,٢٠	٣١,٦	٦١,٤	٣٥,٥		٣٥,٥	
٦٠٠-٥٥١	القاهرة (١٢٢)		٣٣,٩	٥٧,٣				
+٧٠١	عين شمس (١٢٣)			٤١,٥				
+٧٠١	الأزهر (١٢٤)							٦٧
+٧٠١	الاسكندرية (١٢٥)			٣٤,٤				

(Source : QS World University Rankings, 2016)

وهو يشير إلى ضعف واضح في كل من معدلات هيئة التدريس للطلاب، ومعدلات الاستشهاد، وهيئة التدريس الدولية، وهو ما يمكن أن يفسر ضعف السمعة الأكاديمية، وذلك في مقابل واقع الجامعات العالمية الفئة كما يبين جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) : واقع عدد من الجامعات عالمية الفئة على مؤشرات كيو اس QS

الرتبة	الجامعة	%١٠٠	%٤٠	%١٠	%٢٠	%٢٠	%٥	%٥ (١٢٦)
		الإجمالي	السمعة الأكاديمية	السمعة لدى جهات التوظيف	هيئة التدريس الطلاب	معدل الاستشهاد	هيئة التدريس الدولية	الطلبة الدوليون
٥	كاليفورنيا للتكنولوجيا (١٢٧)	٩٦,٩٠	٩٩,٤	٨٠,٧	١٠٠	١٠٠	٩١,٢	٨٧,٧
٦	أوكسفورد (١٢٨)	٩٦,٨٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٣,٦	٩٨,٧	٩٨,٢

(Source : QS World University Rankings, 2016)

وبالنظر الى الجدول السابق رقم(٨) يتضح الفرق الكبير بين واقع الجامعات المصرية على هذا التصنيف، وواقع الجامعات عالمية الفئة في المؤشرات الستة المتعلقة به وهي(السمعة الأكاديمية، والسمعة لدى جهات التوظيف ونسبة هيئة التدريس الطلاب، ومعدل الاستشهاد، وهيئة التدريس الدولية والطلبة الدوليين) .

٢. الخصائص الأساسية:

تتسم جامعات النخبة العالمية بخصائص ثلاثة رئيسة، هي: تركيز المواهب، ووفرة الموارد، والحوكمة المناسبة، وتتناول الدراسة واقعها في الجامعات المصرية، فيما يلي:

(١) تركيز المواهب:

- أ- تدويل هيئة التدريس: تحاول جامعات النخبة العالمية اجتذاب أفضل الأكاديميين في العالم، كما تحرص على إعداد أكاديميها في أفضل الجامعات العالمية، وتحاول الدراسة فيما يلي رصد واقعه في بعض الجامعات المصرية بالمقارنة بأفضل جامعات النخبة العالمية:
- ب- نسبة أعضاء هيئة التدريس الدوليين: يشير جدول رقم (٩) إلى نسب أعضاء هيئة التدريس الدوليين في بعض الجامعات المصرية.

جدول رقم (٩): نسبة هيئة التدريس الدولية ببعض الجامعات المصرية ، وفقاً لتصنيف QS

الرتبة	الجامعة	%
٣٦٥	الجامعة الأمريكية ^(١٢٩)	٢١٥ / ٥٣٤ = ٤٠,٢ %
٦٠٠-٥٥١	القاهرة ^(١٣٠)	١٣٢ / ١٢١١٧ = ١ %
+٧٠١	عين شمس ^(١٣١)	٥٢٦ / ١٠٦٨١ = ٤,٩ %
+٧٠١	الاسكندرية ^(١٣٢)	٨٢ / ٨٠٧٥ = ١ %
+٧٠١	الأزهر ^(١٣٣)	-
-	المنصورة ^(١٣٤)	-
-	طنطا ^(١٣٥)	-
-	الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري ^(١٣٦)	٢٧ / ٢٩٠٦ = ٠,٩ %
-	البريطانية ^(١٣٧)	٨ / ٥١٧ = ١,٥ %
-	بنها ^(١٣٨)	١٣ / ٤٥٧٣ = ٠,٢ %

(Source: QS World University Rankings,2016)

وهو يشير إلى انخفاض معدلات أعضاء هيئة التدريس الدوليين بالجامعات المصرية (فيما عدا الجامعة الأمريكية التي تحتل موقعَ ضمن الـ ٤٠٠ الأولى في العالم) بالمقارنة بمؤسسات التعليم العالي الأجنبية التي تحتل مواقع ضمن المائة الأولى في العالم، كما يبين جدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠): نسبة هيئة التدريس الدولية في بعض الجامعات الأجنبية، وفقاً لتصنيف QS

الرتبة	الجامعة	%
٥	كاليفورنيا للتكنولوجيا ^(١٣٩)	٣٤,٤ = ٩٤١/٣٢٤
٦	أوكسفورد ^(١٤٠)	٤٣,٩ = ٦٧١٠ / ٢٩٤٦
٩٩	جامعة كوريا ^(١٤١)	٩ = ٣٧٦٩/٣٣٩
١٠٠	كلية ترينيتي دابلن، جامعة دبلن The ، Trinity College Dublin University of Dublin ^(١٤٢)	٤٢,٣ = ١١٨١/٥٠٠

(Source: QS World University Rankings,2016)

حيث يشير الجدول السابق رقم (١٠)، الى أن واقع أعضاء هيئة التدريس الدوليين ببعض الجامعات المصرية وفقاً لتصنيف (QS)، مقارنة بجامعات الفئة العالمية المتضمنة بالجدول، يبدو ضعيفاً، باستثناء الجامعة الأمريكية التي تحتل موقعاً بينها، كما تمت الإشارة إليه.

- الإعداد الدولي لهيئة التدريس: يتخذ تدفق المبعوثين من مصر وإليها - وفقاً لما هو متاح - أشكالاً متنوعة من بينها القصير والبعيد المدى، وبعثات ما بعد الدكتوراه، وزيارات للأستاذة، والتدريب والتطوير، والتشاور. وقد انخفض عدد المبعوثين المصريين من الجامعات الحكومية إلى الخارج من ٢٥١ في عام ٢٠٠٠ إلى ٧٤ فقط في عام ٢٠٠٤، ولا توجد معلومات مماثلة فيما يتعلق بالمبعوثين الدوليين في مصر، وعلى الرغم من أن المبعوثين المصريين الـ ٧٥٩ الذين كانوا يعملون بصفة مؤقتة خلال السنة الدراسية ٢٠٠٨/٠٧ في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة لا يمثلون سوى ٧,٠% من المبعوثين الأجانب، فقد ضاعفت مصر هذا العدد منذ عام ٢٠٠٣، فأصبح يمثل أكبر معدل نمو بين البلدان موضع المقارنة (١٤٣)، ووفقاً لما تمت الإشارة إليه .

ب- انتقائية الطلبة الجدد: توافقا مع الاطار العام، فيستند قبول الطلاب في مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة حصراً إلى نتائج امتحانات الثانوية العامة، ويديره

مركزياً مكتب التنسيق، ولا تمنح عملية القبول هذه أي استقلالية مؤسسية أو مرونة لمؤسسات التعليم العالي لدمج رسالتها وقدراتها في عملية القبول الخاصة بها (١٤٤). من جهة أخرى، يتم القبول بكافة الجامعات الحكومية المصرية اعتباراً من العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ م، وفقاً لقواعد التوزيع الجغرافي، فيما عدا عدد قليل من الكليات (١٤٥)، وهو الأمر الذي يحرم الكليات والجامعات من التنافس على أفضل الطلاب الوطنيين فضلاً عن الدوليين...

وتشير هذه البيانات إلى احتمال حرمان الجامعات المصرية وكلياتها من تركيز المواهب الطلابية فضلاً عن المواهب من أعضاء هيئة التدريس.

ج- التوازن بين طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا: تتميز صورة طلاب المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا في الجامعة المصرية بحالة من اللاتوازن الشديدة التي تميل لصالح المرحلة الجامعة الأولى، وهو يؤثر سلباً على كم البحوث المدارة وجودتها، وهو ما يتبين من الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١): نسبة طلاب ما قبل الدراسات العليا والدراسات العليا، وفقاً لتصنيف QS

الرتبة	الجامعة	المرحلة الجامعية %	الدراسات العليا %
٣٦٥	الجامعة الأمريكية (١٤٦)	٩٠	١٠
٦٠٠-٥٥١	القاهرة (١٤٧)	٩٥	٥
+٧٠١	عين شمس (١٤٨)	٨٧	١٣
+٧٠١	الاسكندرية (١٤٩)	٩٧	٣
؟	المنصورة (١٥٠)	٩٨	٢
+٧٠١	الأزهر (١٥١)	٩٢	٨
	طنطا (١٥٢)	٩٦	٤
	البريطانية (١٥٣)	١٠٠	٠
	بنها (١٥٤)	٧٦	٢٤

(Source: QS World University Rankings,2016)

وهو يشير إلى انخفاض نسب طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية من مجموع طلابها بالمقارنة بنظيراتها في مؤسسات التعليم العالي التي تحتل مواقع ضمن الـ ١٠٠ الأولى في العالم، كما يوضح الجدول رقم (١٢).

تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري مدخلاً لتطوير واقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية".

جدول رقم (١٢): نسبة طلاب الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا في بعض الجامعات الأجنبية، وفقاً لتصنيف QS

الرتبة	الجامعة	المرحلة الجامعية %	الدراسات العليا %
٥	كاليفورنيا للتكنولوجيا (١٥٥)	١٤	٨٦
٦	أوكسفورد (١٥٦)	٢٨	٧٢
٩٩	جامعة كوريا (١٥٧)	٨١	١٩
١٠٠	كلية ترينيتي دابلن، جامعة دبلن Trinity College Dublin The University of Dublin (١٥٨)	٦٩	٣١

(Source: QS World University Rankings,2016)

فوفقاً للجدول السابق رقم (١٢) يتضح أن نسبة تمثيل طلاب الدراسات العليا أو ما قبلها في بعض الجامعات المصرية على تصنيف (QS) يبدو ضعيفاً، بالمقارنة ببعض الجامعات الأجنبية التي تمثل جامعات نخبة أو جامعات صدارة كما أكدت بيانات التصنيف ودلالاتها.

٢) وفرة الموارد:

تعد المخصصات الحكومية الموجودة المصدر الرئيس لتمويل مختلف الأنشطة بالتعليم العالي الجامعي وغير الجامعي في مصر،...ولكن الدولة لا تخصص أي تمويلات حكومية لدعم التعليم العالي الخاص، وعلى الرغم من الزيادة الملحوظة في نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من الناتج المحلي الإجمالي التي وصلت أقصاها في عام ٢٠٠٢/٢٠٠١ بـ ٢,٧٢%، فإن هذا الإنفاق يظل قاصراً عن مواجهة الاحتياجات، وقد ازداد قصور هذا الإنفاق عن الوفاء بحاجات التعليم العالي المستمرة مع استمرار انخفاض هذه النسبة ووصولها إلى ٠,٨٥%، ومع انخفاض نصيبه من ميزانية قطاع التعليم ككل من ٢٨% من عام ٢٠٠٨م، إلى ٢١,٨% عام ٢٠١٢/١١م، ولذلك قامت الحكومة في السنوات الأخيرة بتشجيع الجامعات الحكومية بشكل كبير على تنويع مصادر دخلها بخلاف ما تحصل عليه من دخل محدود يأتي من الرسوم الدراسية لطلاب البرامج الخاصة (مثل نظام الانتساب وبرامج التدريس بلغات أجنبية وغيرها)، ويزداد الأمر سوءاً مع ذهاب ٤٠ من النفقات الحكومية على التعليم العالي إلى ثلاث جامعات كبرى، وهي (الأزهر والقاهرة والإسكندرية) ، وقد أدى تزايد عدد الطلاب إلى انخفاض نصيب الطالب المصري من موازنة التعليم العالي، حتى بالمقارنة

بمعدلات الكثير من الدول العربية والنامية، فهو لا يتعدى الـ ١٠٠٠ دولارا أمريكيا فقط (١٥٩).

٣) الحوكمة المناسبة:

يعتبر أحد أهم العناصر لتحقيق جودة التعليم العالي وتنافسيته هو استقلال مؤسساته، حيث يجعلها ذلك قادرة على ممارسة جميع مسؤولياتها الأكاديمية بحرية تامة وبما يخدم مصلحة الطلبة والعملية التعليمية بكاملها، وبالإضافة لذلك، فإنه يضع الأساس للحفاظ على هذه المؤسسات كمجتمع للفكر الحر والناقد، ويمكنها من الاضطلاع بدورها الفعال والمؤثر في المجتمع بشكل كبير (١٦٠).

وتعد انتخابات نوادي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، إلى جانب انتخابات الاتحادات الطلابية، إحدى آليات الممارسة العملية، لحق أعضاء هيئة التدريس، وحق الطلاب في التنظيم الجامعي الذي يشملهم ، إلا أن تلك العملية وعلى الرغم من أهميتها، قد اتسمت بالعديد من الممارسات السلبية، التي جعلت من ممارسة هذا الحق أمراً عسيراً، حيث ارتكزت على آلية شطب واستبعاد المرشحين،... وقد مثلت تلك الآلية السمة العامة في هذا الإطار، في ٦ انتخابات، لنوادي أعضاء هيئة التدريس، ب ٦ جامعات مختلفة، وحسمت الانتخابات بالنوادي الستة، لصالح الأساتذة الذين تدعمهم إدارات الجامعات بشكل معين . وإذا كان هذا هو الوضع في التعامل مع انتخابات أعضاء هيئة التدريس، مع أهمية وضعهم وتأثيرهم، فما بالنّا بحجم الممارسات السلبية، التي قد مورست في انتخابات الاتحادات الطلابية، تجاه الطلاب -الجانب الأضعف-، بالجامعات المصرية (١٦١).

٤) عوامل وطنية:

يوجد هناك عدد من العوامل الوطنية التي تؤثر بالضرورة على تنافسية صناعة التعليم العالي كغيره من الصناعات الأخرى، ومنها:

أ- البيئة الكبرى: يشير تقرير مؤشر الديمقراطية للإكونوميست لعام (٢٠١٦م) ، إلى تأخر مصر على سَلَمُها نسبياً؛ حيث يأتي ترتيبها في المركز ١٣٣/١٦٧ بالدرجة الإجمالية ١٦، ١٠/٣ (١٦٢).

ويصنف الاقتصاد المصري وفق مؤشر حرية الاقتصاد "Index of Economic Freedom" لعام ٢٠١٦ ضمن الاقتصادات غير الحرة على الأغلب "Mostly Unfree"، ويحتل لذلك المركز الـ ١٢٥ عالمياً على هذا المؤشر الذي يغطي ١٧٨ دولة واقتصاد (١٦٣).

كما يفيد تقرير التنافسية الكونية لعام (٢٠١٧/١٦) ، بأن الاقتصاد المصري يقع في مرحلة متوسطة من التطور والتنافسية (مرحلة الاقتصاد القائم على الكفاءة Efficiency-driven Economy)، يقوده في هذه المرحلة التعليم العالي والتدريب، وأسواق بضائع وعمل ومال ذات كفاءة، وقدرة على الاستفادة من التكنولوجيات القائمة، وقد جاء الاقتصاد المصري وفق هذا التقرير في المرتبة الـ ١١٥ بين ١٣٨ اقتصاداً عالمياً يغطيها التقرير، وبالدرجة ١٠/٣،٧ (١٦٤)، وهو يحتل بذلك مواقع تنافسية متأخرة ، مقارنة بغيره من الاقتصادات الأخرى ذات العلاقة.

ب- القيادة على المستوى الوطني: يشير الواقع الى أن هناك ثلاث هيئات للحكم والسيطرة على التعليم العالي في مصر، هي: "وزارة التعليم العالي"، والمجلس الأعلى للجامعات"، و"الإدارة المركزية لمعاهد الأزهر"، فلوزارة التعليم العالي ولاية على التعليم العالي من خلال الإشراف والتنسيق لجميع مراحل التعليم ما بعد الثانوي، والتخطيط، وصياغة السياسات، ومراقبة الجودة، وهي تشرف أيضاً على تدريب المعلمين للتعليم الأساسي، كما يتولى المجلس الأعلى للجامعات، الذي تأسس في عام (١٩٥٠) وضع السياسة العامة للتعليم الجامعي والبحث العلمي في الجامعات ويحدد عدد الطلاب الملحقين بكل كلية فيها... (١٦٥)، وهو الأمر الذي يؤكد السيطرة الحكومية على التعليم العالي في مصر بما يحد من استقلالية مؤسساته.

ج- نظام ضمان الجودة: تشير الوقائع الى أن الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم (NAQAAE) -وهي وكالة مستقلة لضمان الجودة في مصر، وعضو في الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي Arab Network for Quality Assurance in Higher Education، والشبكة العالمية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) - (١٦٦)، قد أتمت في

عام (٢٠١٠) بالفعل تحديد وتعريف معايير وإجراءات الاعتماد لجميع البرامج تقريباً في النظام الأكاديمي، وكان من المتوقع أن تكون هذه الهيئة القومية قادرة في غضون عدد من السنوات التالية على اعتماد جميع البرامج في مصر، ولكنها لم تستطع اعتماد سوى ٦ برامج فقط حتى عام ٢٠١٠ (١٦٧)....، ثم ارتفع إلى ٦٣ كلية حتى فبراير (٢٠١٦) (١٦٨)، معظمها من كليات الطب والهندسة والتريض.

د- الموارد والحوافز المالية "Resources and Financial Incentives": يواجه الإنفاق على التعليم العالي المصري العديد من المشكلات المزمنة، والتي تؤثر على قدرته على تقديم خدمة تعليمية متميزة، منها -على سبيل المثال-، بعض القيود التمويلية، مثل "محدودية الموارد المخصصة من الموازنة العامة للدولة، خاصة في ظل نمو النفقات العامة بنسبة أكبر من نمو الإيرادات العامة مما يتسبب في عجز مالي متكرر في هذا الإطار، هذا مع زيادة الأعداد المتقدمة للجامعات والمعاهد سنوياً مع زيادة أعداد السكان... كما يواجه التمويل الحكومي للتعليم العالي في مصر بعض المشكلات الأخرى، منها مجانية التعليم العالي، وضعف التمويل الخارجي سواء في شكل منح وقروض، ويرجع ذلك إلى الطبيعة الخاصة للتمويل الخارجي، الذي يخضع لتغيرات مفاجئة يصعب السيطرة عليها" (١٦٩).

والواقع أن مؤسسات التعليم العالي الحكومية في مصر تعاني ضعفاً في استقلاليتها المالية، فهي لا تملك السيطرة التامة على مواردها، فمثلاً يسمح لها بامتلاك الأراضي والمباني، ولكنها -واقعيًا- تظل خاضعة للملكية الحكومية بحيث لا تستطيع التصرف فيها بالبيع أو الاستبدال، كذلك تخصص موازنتها لبنود معينة ولا تملك القدرة على تغييرها لأنها بنود تضعها جهات متفرقة، حيث تضع وزارة التخطيط والتعاون الدولي موازنة الاستثمار وتضع وزارة المالية الموازنة الجارية (١٧٠)، بشكل معين.

هـ- الموقع: لا مزية أن مصر تتمتع بموقع متميز في قلب العالم مما يعتبر ميزة يجب البناء عليها، إلا أن الأداء المصري ليس على مستوى المنافسة العالمية في العلوم والتكنولوجيا والابتكار وإنتاج المعرفة، ومن هذا المنطلق فإن تحقيق الريادة لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالدولة، يتطلب توحيداً للجهود للارتقاء بالمنتج

البحثي بشكل أساسي، وتبني اقتصادات المعرفة والاستثمار في العقل البشري (١٧١)، بكل ما تتطلبه الكلمة من معنى وقرار.

و- البنية التحتية الرقمية والاتصالات "Digital and Telecommunications Infrastructure": تحتل سرعة التنزيل للوصول الثابت للانترنت Download Speed for Fixed Internet Access (Mb/s) في مصر (البالغة ٢,٨٢ ميجا بيت/ثانية) الترتيب ١٢٧/١٤٤، وذلك وفق بيانات مؤشر الشبكة "NetIndex" لعام (٢٠١٤)م (١٧٢).

ووفقا لما جاء في هذا المحور من الدراسة، فان تنافسية التعليم العالي المصري، وواقع مؤسساته في التصنيفات العالمية، يشير -كما أكدته التقارير الدولية ونتائج التصنيفات العالمية- الى ضعف وتدني كبير في قدرة التعليم العالي بمؤسساته على اللحاق بجامعات النخبة العالمية، نتيجة مباشرة لضعف القدرات والامكانيات والامكانيات الخاصة بالتعليم العالي ومؤسساته، اضافة الى العوامل المتعلقة بالإدارة والتخطيط والبيئة المحلية، والسياسات التعليمية، وتباين اتجاهات الدعم والتطوير المختلفة ، .الخ كما أكدت نتائج هذا التحليل الواقعي على توافر بعض عناصر القوة والخصائص الايجابية لبعض مؤسسات التعليم العالي، وامكانية الارتقاء بواقع هذه المؤسسات لما تمتاز به مصر كدولة لها امكانيات جغرافية وبشرية وتاريخية، تسمح لها بالتطوير وتغيير حالتها التنافسية من المستوى الأقل الى المستوى الأعلى، وهذا ما سوف يتناوله المحور الأخير من الدراسة والذي يمثل هدفها الرئيس .

المحور السادس: نتائج، وتوصيات لتعزيز تنافسية التعليم العالي المصري، وواقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية:

توصلت الدراسة الحالية الى عدة نتائج عامة، كما أنها قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات والأبحاث المقترحة، والتي يتم عرضها، كما يلي:

أولاً: النتائج العامة: توصلت الدراسة إلى النتائج العامة التالية:

أهمية بناء حالة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي المصرية، وأهمية الاستقلال المؤسسي (التنظيمي والمالي والأكاديمي) في بنائها، خاصة أن مؤسسات

التعليم العالي بمصر، تعاني تراجعاً كبيراً على تصنيفات نخبة الجامعات العالمية، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية.

أهمية الدور الذي ينبغي أن تمارسه البيئة الوطنية الكبرى في المجالات السياسية والاقتصادية والتعليمية في تعزيز التنافسية العالمية للجامعات المصرية بشكل مباشر وغير مباشر.

أهمية معايير التنافسية العالمية، في جمع بيانات عن جوانب مهمة من التعليم العالي ومؤسساته بمصر، تسهم في تطويرها بشكل كبير.

أهمية السعي من جانب إدارة التعليم العالي المصرية لتركيز المواهب، ووفرة الموارد، والحوكمة المناسبة بمؤسساته، في تحقيق التنافسية على المستوى الدولي.

أهمية التوصل إلى المسارات المناسبة على المستويين الوطني والمؤسسي، لتحول مؤسسات التعليم العالي المصري إلى مؤسسات من الفئة العالمية.

أن مصر تتمتع بإمكانات وإمكانات مهمة على كل المستويات المادية والبشرية والجغرافية والحضارية، لتطوير جامعاتها لتصبح جامعات من الفئة العالمية، خاصة ضمن الدول غير الغريبات.

ثانياً: الإجراءات المقترحة:

يقدم الباحثان، فيما يلي عدداً من التوصيات والمقترحات التطبيقية، التي يمكن أن تساعد في تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري، وتضمن تحسين واقع مؤسساته، في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية، كما يلي:

١. اتخاذ إجراءات إدارية وفنية ومالية لتحسين رتبة مصر على مؤشر تقرير البنك الدولي لـ "سهولة ممارسة الأعمال"، بما يساهم في جانبين: بناء فروع الجامعات الدولية بمصر، وتحسين واقع الأعمال فيها، بما يتيح ذلك من فرص وظيفية مناسبة للخريجين.
٢. اتخاذ إجراءات اقتصادية حرة تضمن تحسين واقع مصر على مؤشر الحرية الاقتصادية، بما يعزز حماية الملكية الخاصة للأصول أيًا كانت حرية الاختيار الاقتصادي للأفراد، ودعم وتشجيع روح المبادرة والإبداع.

٣. اتخاذ إجراءات واضحة من قبل الإدارة المصرية وإدارة التعليم العالي بها، لتحسين واقع مصر على مؤشر الشفافية العالمية من قدرتها على اختيار أفضل العناصر سواء من الطلبة أو هيئة التدريس للانتساب لمؤسسات التعليم العالي بها.
٤. إتاحة الفرصة لتحقيق الاستقلال المؤسسي في كافة جوانبه لمؤسسات التعليم العالي المصرية، بما يمكنها من اتخاذ المبادرات المناسبة للوصول لأفضل الموارد والعمليات والخدمات.
٥. العمل بكل الطرق المتاحة لتوفير مناخ مفتوح لتحسين واقع مصر في مجال الحريات الأكاديمية سواء للطلاب وأعضاء هيئة التدريس للوصول لأفضل مناخ محفز للفكر والإبداع، بما يعزز من دور الأفراد والمؤسسات في تعزيز العمل الأكاديمي.
٦. اعتماد معايير واضحة لتحسين جودة التعليم العام، بما يساعد على إفاد طلاب متميزين للتعليم العالي.
٧. اتخاذ إجراءات إدارية وفنية مستمرة لتحسين جودة تعليم اللغات الأجنبية بالمدارس المصرية على اختلافها.
٨. رفع ميزانية البحث العلمي، وتطوير العلاقة بين مؤسساته والصناعة بكل أنواعها ومتطلباتها.
٩. الاهتمام الكبير بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقنوات التواصل الإلكترونية المختلفة لتحسين واقع مصر على مؤشر الاستعداد الشبكي لتعزيز واقعها في حق الوصول للمعرفة العالمية بكل أشكالها.
١٠. اعتماد معايير واضحة لتحسين جودة الصناعات المصرية في المجالات المختلفة، بما يعزز المعرفة المرتبطة بها، ويمكن أن يتم ذلك من خلال ربطها بالتصدير بكل أنواعه.
١١. الاهتمام الكبير بتركيز المواهب في كل الأبعاد والمجالات، من خلال تدويل هيئة التدريس والطلاب، ورفع نسبة طلاب الدراسات العليا إلى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وتعزيز الإعداد الدولي لهيئة التدريس، وتعزيز قدرة مؤسسات التعليم العالي على انتقاء طلابها بما يتماشى مع رؤيتها ورسالتها.
١٢. العمل المستمر على إيجاد قنوات وبدائل مختلفة لتحقيق وفرة في الموارد، وزيادتها من خلال المصادر الحكومية وغير الحكومية.

١٣. اتخاذ إجراءات دعائية وإعلامية للاستفادة من الموقع الجغرافي المصري الوسيط بين قارات العالم القديم، واجتذاب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومؤسسات التعليم العالي من مختلف دول العالم.

١٤. الاعتماد والاستناد في الترقية الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي لدرجات أعلى ، على ما يعرف بمؤشر (ح) (وهو مؤشر الجودة الأكثر صرامة للبحث العلمي، وضع من قبل هيرش J. E. Hirsch، تشير القيمة العالية لـ ح h إلى جودة عالية للبحوث، فالباحث يكون له مؤشر ح h-index إذا كانت ح h من العدد الإجمالي من أوراقه NP لها ما لا يقل عن عدد ح h من الاستشهادات لكل منها، و(العدد الإجمالي-ح) (NP-h) ورقة الأخرى ليس لديها أكثر من ح h من الاستشهادات لكل منها، فعلى سبيل المثال، إذا تم تصنيف عالم أن ح لديه = ٢٠، فإن ذلك يعني أن ٢٠ من أوراقه (من، مثلاً، ما مجموعه ٥٠، NP 50) تم الاستشهاد بها على الأقل ٢٠ مرة لكل منها، واستشهاد ٣٠ المتبقية أقل من ٢٠ مرة لكل منهما، فمن الواضح أن الاستشهاد العالي يعطي h-index عالي، كما يرفع الاستشهاد العالي بمقالات دورية ما عامل تأثيرها JIF (عامل تأثير المجلة (JIF) Journal Impact Factor: يقدم كل عام من قبل طومسون رويتر Thomson Reuter، وهو النسبة الناتجة عن قسمة عدد الاستشهادات في العام الحالي لمقالات نشرت في الدورية خلال العامين الماضيين على عدد المقالات التي نشرت في نفس العامين (١٧٣). فمثلاً إذا كانت المجلة "X" قد نشرت عدد ٢٠٠ مقالة خلال العامين ٢٠٠٦، ٢٠٠٧ (B = ٢٠٠)، وكان عدد الاستشهادات لها جميعاً هو ٣٠٠ مرة أثناء عام ٢٠٠٨ (A = ٣٠٠)، فإن عامل تأثير المجلة "X" للعام ٢٠٠٨ هو $A / (B / (٢٠٠)) = ١,٥$ وينشر في نهاية عام ٢٠٠٩)، وهناك قيم معينة لمؤشر ح h للمناصب العلمية في الولايات المتحدة، تقدر بـ ١٠-١٢ للأستاذ المساعد (المشارك)، و ١٥-٢٠ للأستاذ (١٧٤)).

١٥. تضافر الجهود لوجود شراكة عربية بين مؤسسات التعليم العالي بالدول العربية المختلفة من خلال إنشاء أو ابتكار "تصنيف الجامعات العربية"، بالاستفادة من تصنيف جامعات منظمة التعاون الإسلامي، وبعض الخبرات الإقليمية (الصينية والبرازيلية

والكورية) في بناء مؤشرات إقليمية لغوية لاستشهادات العلوم، ويمكن أن يتميز بالخصائص التالية:

(١) التركيز: ضرورة أن يكون البحث العلمي، والمقالات المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة والمحددة.

(٢) التغطية:

أ. المقالات المنشورة بالدوريات التي يغطيها "معهد بيانات العلوم" (معهد مقترح كوحدة بمقر اتحاد الجامعات العربية، أو أي جامعة مناسبة عضو فيه) (Proposed) "Arab Institute for Scientific Information (AIS)"، على غرار بعض المشروعات الإقليمية المشابهة بالشراكة مع تومسون رويترز، من قبيل: قاعدة البيانات الصينية لاستشهادات العلوم "Chinese Science Citation Database"، ومؤشر استشهادات سيلو "SciELO Citation Index"، للبرازيل والعديد من دول أمريكا اللاتينية والكاريبي والبرتغال وجنوب أفريقيا، ومؤشر "KCI Korean" الكوري (١٧٥). يتبع هذا المعهد مؤشرين، هما: المؤشر العربي لاستشهادات العلوم (المقترح) "Arab Science Citation Index (ASCI)" (Proposed)، والمؤشر العربي لاستشهادات العلوم الاجتماعية (المقترح) "Arab Social Science Citation Index (ASSCI)" (Proposed).

ب. أن تكون جامعات العالم العربي (٢٢ دولة) (متوقعة)، وفقاً لما هو كائن.

(٣) البيانات: يتم الحصول على البيانات اللازمة من خلال (١٧٦):

أ- الشبكة العنكبوتية: وذلك للوصول إلى: قائمة الجامعات لكل دولة، وعدد أعضاء هيئة التدريس.

ب- يمكن الحصول على أي بيانات أخرى من اتحاد الجامعات العربية.

(٤) خصائص البيانات: بيانات يمكن مقارنتها دولياً، وتكون وفق معايير كمية موضوعية، وتكون شفافة ومفتوحة للتثبت والفحص والمراجعة. (١٧٧).

(٥) المنهجية: يتم ترتيبها وفق كل مؤشر على حدة، وفق المؤشرات مجمعة، كما يلي (١٧٨):

أ- الترتيب وفق العامل المفرد "Single-Factor Rankings": يتم ترتيب الجامعات وفق العوامل المفردة، كالترتيب وفق إجمالي أعداد المقالات المنشورة "Ranking by Number of Articles".

ب- الترتيب وفق العامل المجمع Ranking by Composite Index (CI): وذلك للمؤشرات التالية:

- ١) جودة البحث "Research Quality" (أ) ٣٥%
- ٢) أداء البحث "Research Performance" (ب) ٣٥%
- ٣) حجم البحث "Research Volume"، (ج) ١٨%
- ٤) معدل النمو لجودة البحث "Rate of Growth for Research Quality"، (د) ١٢%.

ومن الضروري أن يشار من قبل الباحثين الحاليين أن تصنيف الجامعات العربية المقترح - من جانب الدراسة الحالية - يمكن أن يسهم في احتساب البحوث المنشورة عربية اللغة ضمن التصنيفات العالمية للجامعات.

ثالثًا: أبحاث مقترحة للدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإنها توصي بإجراء الدراسات التالية:
- اتجاهات التطوير المستقبلية للتعليم العالي في مصر في ضوء تجارب نخبة الجامعات العالمية.
 - تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري في ضوء آراء الخبراء التربويين.
 - تطوير التعليم العالي المصري في ضوء مدخل الشراكة العالمية في التعليم.
 - تطوير الإدارة الجامعية في مصر في ضوء خبرات بعض الجامعات العالمية.
 - تعزيز تنافسية الجامعات المصرية في ضوء مدخل الحوكمة الرشيدة.

مراجع الدراسة

- (1) Kathleen Lynch, 2006, Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education, European Educational Research Journal, Vol. 5 (1), P.4, 5.
- (2) A. Burton, et el, 2011, Mission and Money: Understanding the University, Cambridge University Press, Cambridge, UK, P.9.
- (3) Jane Knight, 20012, Trade in Higher Education Services:The Implications of GATS, The Observatory on Borderless Higher Education, London, U.K., P.5.
- (4) Lucien Bollaert, et el., (2008.), Trends in Quality Assurance: A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum, Corvinus University- European University Association, Budabest-Hungary, pp. 11-12
- (5)Academic Ranking of World Universities, Academic Ranking of World Universities 2016, Ranking , Available at: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html> , Accessed on 2/6/2017
- (6)Alex Usher, and Massimo Savino, (2007) 'A Global Survey of University Ranking and League Tables', Higher Education in Europe, Vol. 32, No. 1, P. 6.
- (7)Ibid.
- (8) Helena Štimac, & Mirna Leko Šimić, 2012,Competitiveness in Higher Education: a Need for Marketing Orientation and Service Quality, Economics & Sociology, Vol. 5, No 2, PA, P.24.
- (9) Roger Brown, The march of the market, In: Mike Molesworth, et el (Eds), 2011, The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer, Routledge, UK, P. 12.
- (10) Ibid.
- (11) Ibid, P. 17.
- (12) Ibid , P. 19.
- (13) Ibid , P. 13.
- (14) Rainer Feurer and Kazem Chaharbaghi, 1994, Defining Competitiveness: a Holistic Approach, Management Decision, Vol. 32(2), P. 51.
- (15) Roger Brown, Op. Cit, P. 13-16.
- (16) Paula Goñi Guembe, 2014, Higher education as a marketable product: A critical discourse analysis of universities' persuasive strategies to recruit students", University of Lleida, P. 11.

- (17) Audronė Balkytė, and Manuela Tvaronavičienė, 2010, Perception of Competitiveness in the Context of Sustainable Development: Facets of "Sustainable Competitiveness", Journal of Business Economics and Management, Vol. 11 (2), P. 343.
- (18) Ibid, P. 344.
- (19) Ove K. Pedersen, 2008, Institutional Competitiveness: How Nations came to Compete, Working paper No. 47, International Center for Business and Politics, Copenhagen, P.24, 25.
- (٢٠) المعهد العربي للتخطيط, ٢٠١٢, تقرير التنافسية العربية ٢٠١٢, المعهد العربي للتخطيط, الكويت, ص ١٣.
- (21) Marija Stonkiene and Renata Matkeviciene, (2016)," Evaluation of the National Higher Education system's Competitiveness: Theoretical Todel ", Competitiveness Review, Vol. 26 No. 2, P. P.122.
- (22) Ibid, P. P.124- 126.
- (23) Adrian Kuah, and John Day, 2005. "Revisiting the Porter Diamond: Applying Importance Performance Matrix to the Singaporean Financial Cluster", Bradford University School of Management, Working Paper Series, No. 05/39, P.11.
- (24) Ibid, P.11.
- (25) İsmail Bakan & İnci Fatma Doğan, (2012), Competitiveness of the Industries based on the Porter's Diamond Model: An Empirical Study, International Journal of Recent Research and Applied Studies, Vol.11 No. 3, P.444.
- (26) İsmail Bakan & İnci Fatma Doğan, (2012), Competitiveness of the Industries based on the Porter's Diamond Model: An Empirical Study, International Journal of Recent Research and Applied Studies, Vol.11 No. 3, P.444.
- (27) Mohammad Hosein Rezazadeh Mehrizi, and Mohammad Pakneiat., 2008, Comparative Analysis Of Sectoral Innovation System And Diamond Model (The Case Of Telecom Sector Of Iran), Journal Of Technology Management & Innovation ,Vol. 3(3), P.81.
- (28) Marija Stonkiene and Renata Matkeviciene, Op. Cit, P. P. 126.
- (29) A.J. Smit, (2010), The competitive advantage of nations: is Porter's Diamond Framework a new theory that explains the international competitiveness of countries?, Southern African Business Review, Vol.14 No. 1, P. 117.
- (30) Jordan National Competitiveness Team, (2007)," Jordan's Competitiveness Report 2007 ", Ministry of Planning and International Cooperation, Amman, Jordan. P. 219.

- (31) Lineta Ramoniene Marius Lanskoronskis, (2011), "Reflection of Higher Education Aspects in the Conception of National Competitiveness", Baltic Journal of Management, Vol. 6 (1), P.136.
- (32) Hilal Yildirim Keser, 2015, Effects Of Higher Education On Global Competitiveness: Reviews In Relation With European Countries And The Middle East Countries, Annals of the "Constantin Brâncuși" University of Târgu Jiu, Economy Series, Vo l. I, No. 1, Romania, P.59, 60
- (33) Ibid, P.59, 60
- (34) Hao Ma, 2004, Toward global competitive advantage: Creation, competition, cooperation, and cooption, International Journal of Educational Management, Vol. 42, No. 7, P.911-917.
- (35) Ronald Rousseau, 2009, University rankings and the Van Parijs typology. Zambia Library Association Journal, Vol. 24, No. 1&2, P. 40, 41.
- (36) K. O'Meara & Matthew Meekins, (2012). Inside Rankings: Limitations and Possibilities (Working Paper, 2012 Series, Issue No. 1). Boston, MA: New England Resource Center for Higher Education, P. 8.
- (37) Alex Usher, and Savino Massimo, Op. Cit, P. 9,10.
- (38) Alex Usher, and Savino Massimo, Op. Cit, P. 10,11.
- (39) Okiki, Olatokunbo Christopher. (2013). Research productivity of teaching faculty members in Nigerian federal universities: An investigative study, Chinese Librarianship: an International Electronic Journal, Vol.36, P 101.
- (40) Om Sharma, June 2012, Quality Indicators of Scientific Research, Indian J Microbiol, Vol. 52, No. 2, P 305.
- (41) Andrejs Rauhvargers, (2015), Rankings Criteria and Their Impact on Universities, European University Association, Available at: http://www.unica-network.eu/sites/default/files/Rauhvargers_UNICA_IRO.pdf, Accessed on 12/9/2016.
- (42) Andrejs Rauhvargers, (2015), Rankings Criteria and Their Impact on Universities, European University Association, Available at: http://www.unica-network.eu/sites/default/files/Rauhvargers_UNICA_IRO.pdf, Accessed on 12/9/2016.
- (43) Academic Ranking of World Universities, Best Chinese Universities Ranking - Teaching and Learning Ranking - 2015, Available at: http://www.shanghairanking.com/Chinese_Universities_Rankings/Teaching-and-Learning-Ranking-2015.html, Accessed on 12/9/2016.

- (44)Andrejs Rauhvargers, Op. Cit.
- (45)Ibid.
- (46)Academic Ranking of World Universities, Best Chinese Universities Ranking - Social Service Ranking - 2015, Available at: http://www.shanghairanking.com/Chinese_Universities_Rankings/Social-Service-Ranking-2015.html, Accessed on 12/9/2016.
- (47)Philip G. Altbach and Jamil Salmi, Introduction, In: Philip G. Altbach and Jamil Salmi (Edits), (2011)," The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities, The World Bank, Washington DC, USA., P. 4, 310.
- (48)Jamil Salmi,2011, Op. Cit., P. 20.
- (49)Philip G. Altbach and Jamil Salmi, Op. Cit., P. 326, 327.
- (50)Ibid., P. 327.
- (51)Ibid., P. 328.
- (52)Ibid., P. 328, 329.
- (53)Jamil Salmi,2011, Op. Cit, P. 23.
- (54)Ibid., P. 23, 24.
- (55)Ibid., P. 24, 25.
- (56)Philip G. Altbach and Jamil Salmi, Op. Cit., P. 330, 331, 345
- (57)Ibid., P. 331.
- (58)Katrien Maes et al. , 2011, Universities, Research and the "Innovation Union", Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol.13 , P. 101.
- (59)Philip G. Altbach and Jamil Salmi, Op. Cit., P. 331.
- (60)Jamil Salmi, 2011, Op. Cit., P. 26, 28.
- (61)Philippe Aghion, et el, (Sep. 2007)," Why Reform Europe's Universities, bruegelpolicybrief, No. 4, P. 1.
- (62)Philip G. Altbach and Jamil Salmi, Op. Cit., P. 332.
- (63)Ibid., P. 333.
- (64)Naceur Jabnoun , (2015),"The influence of wealth, transparency, and democracy on the number of top ranked universities", Quality Assurance in Education, Vol. 23, No. 2, P. 118.
- (65)Simon Marginson, Different Roads to a Shared Goal: Political and Cultural Variation in World-Class Universities, In: Qi Wang , et el, (Eds.), 2012. Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal, Global Perspectives on Higher Education, Vol 25, Sense Publishers, Rotterdam, P. 39-50.
- (66)Philip G. Altbach and Jamil Salmi, Op. Cit., P. 344.
- (67)Jamil Salmi, 2011, Op. Cit., P. 39-43.

(68)Jamil Salmi, 2013, "Daring to Soar: A Strategy for Developing World-Class Universities in Chile, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, vol. 50, no. 1, P. 144.

(69)Ibid, P. 145.

(70)Jamil Salmi, 2011, Op. Cit., P. 43.

(71)Ibid,., P. 44, 45.

(72)Ibid,., P. 45.

(73)Philip G. Altbach and Jamil Salmi, Op. Cit., P. 344.

(74)Jamil Salmi, 2011, Op. Cit., P. 46.

(75)Jamil Salmi, 2013, Op. Cit, P. 143.

(76)Simon Marginson, Op. Cit, P. 18.

(٧٧) عادل عبد التواب بكري, وثروت سعد زغلول, (٢٠٠٦), قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية

وفقاً لآخر التعديلا, وزارة التجارة والصناعة- الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية, ط ٢٤ المعدلة, ص ٣٢.

(٧٨) محمد عبد الشافي القوصي, (٢٠٠٦), قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقاً لآخر

التعديلا, وزارة التجارة والصناعة- الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية, ط ٢٤ المعدلة, ص ٥٣.

(79)Hamish McIlwraith and Alistair Fortune, 2016, English Language Teaching and Learning in Egypt: an Insight, British Council, London, UK, P. 4, 5.

(80)Klaus Schwab (Edit), 2016, The Global Competitiveness Report 2016–2017, World Economic Forum, Geneva, P. 169.

(81)World Economic Forum , 2016, The Human Capital Report 2016, World Economic Forum, P. 5, 6.

(٨٢) نور الدين الدقي, ٢٠١٥, تمويل التعليم العالي في الوطن العربي: الوثيقة الرئيسية, المؤتمر

الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي,

الإسكندرية مصر, ٢٢-٢٦ ديسمبر, ص ٢٣.

(٨٣)المرجع السابق, ص ٢٦, ٢٧.

(٨٤)المرجع السابق, ص ٢٤.

(85)Hanaa Ouda Khadri Ahmed, 2016, Strategic Alternatives for Transforming Public Egyptian Universities to World-Class Universities, European Scientific Journal, April Edition, Vol.12, No.10., P. 276.

- (٨٦) نور الدين الدقي, مرجع سابق, ص ٢٤ , ٢٧.
- (87) World Bank, 2016, Population 2015, The World Bank, Washington, DC., P. 1.
- (٨٨) جمهورية مصر العربية, ٢٠١٥, مصر: المسح السكاني الصحي: ٢٠١٤, وزارة الصحة والسكان, ص ٢٢.
- (89) Arab Republic of Egypt, 2015, Egypt Demographic and Health Survey 2014: Main Findings, Ministry of Health and Population, Cairo, Egypt., P. 8.
- (٩٠) الأمم المتحدة- اللجنة الاقتصادية لأفريقيا, ٢٠١٥, موجز قطري: مصر, اللجنة الاقتصادية لأفريقيا, أديس أبابا, إثيوبيا, ص ١٠.
- (91) The Economist Intelligence Unit Limited, 2016, Worldwide Cost of Living 2016: A Special Report from The Economist Intelligence Unit, The Economist Intelligence Unit Limited, London., P. 2, 4.
- (٩٢) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير/البنك الدولي, (٢٠١٠), مراجعات لسياسات التعليم الوطنية التعليم العالي في مصر, منظمة التعاون والتنمية, باريس -فرنسا, ص ١٩٢.
- (93) University of Oxford International Strategy Office, (2015), International Trends in Higher Education 2015, University of Oxford, P. 5.
- (94) Laura Alfaro and Christian Ketels, 2016, Singapore's Higher Education Cluster, Harvard Business School, Boston, USA, PP. 28, 29.
- (95) QS Top Universities, QS Higher Education System Strength Rankings, Available at: <https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/2016> , Accessed on 8/3/2017.
- (96) The World Bank, 2017, Doing Business 2017: Equal Opportunity for All, The World Bank, Washington DC, P. 7, 174.
- (97) Ambassador Terry Miller, et el, 2016 Index of Economic Freedom: Promoting Economic Opportunity and Prosperity , The Heritage Foundation and Dow Jones & Company, Inc., Washington DC, P. 7, 64.
- (98) Transparency International, Corruption Perceptions Index 2016, Available at: , http://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2016 , Accessed on 28/2/2017.

(٩٩) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير/البنك الدولي، مرجع سابق، ص ٩٥.

(100) Ursula Lindsey, 2012, Freedom and Reform at Egypt's Universities, Carnegie Endowment for International Peace, Washington DC, P. 5, 6.

(١٠١) جامعة دمنهور، إدارة شئون الطلاب الوافدين، متاح على الموقع:

<http://www.damanhour.edu.eg/esas/pages/Page.aspx?id=1021>، (تاريخ

الدخول: ٢٩/٢/٢٠١٦).

(١٠٢) عادل عبد التواب بكري، وثروت سعد زغلول، مرجع سابق، المادة ٧٤، ص ٦٩.

(103) Hanaa Ouda Khadri Ahmed, Op. Cit., P. 268.

(104) Louisa Loveluck, 2012, Background Paper: Education in Egypt: Key Challenges, Chatham House, London-UK, P. 3

(105) Michael Bond, et al, 2012, Science and innovation in Egypt, Creative Commons, California, USA., P. 14.

(106) Klaus Schwab, Op. Cit, P. 169.

(107) Silja Baller, et al, 2016, The Global Information Technology Report 2016: Innovating in the Digital Economy, World Economic Forum, Geneva, P. 16.

(108) The World Bank, (2007). "Knowledge Economy Index (KEI) 2007 Rankings", The World Bank, Washington, DC., P. 2.

(109) Nagla Rizk & Lea Shaver (Edit), (2010), Access to Knowledge in Egypt: New Research on Intellectual Property, Innovation and Development, Bloomsbury Academic, London, UK, PP. 199.

(١١٠) مركز الأبحاث الإحصائية والاقتصادية والاجتماعية والتدريب للدول الإسلامية، التقرير

الاقتصادي السنوي حول البلدان الأعضاء بمنظمة التعاون الإسلامي، مركز الأبحاث الإحصائية

والاقتصادية والاجتماعية والتدريب للدول الإسلامية، أنقرة - تركيا، ص ١٦٦.

(111) Klaus Schwab, Op. Cit, P. 169.

(112) Luiz C. R Carpinetti, & Rafael H. P. Lima, (2013), Institutions for Collaboration in Industrial Clusters: Proposal of a Performance and Change Management Model, International Journal of Production Management and Engineering, , Vol. 1, No. 1, P. 13.

(113) The Times Higher Education World University Rankings, World University Rankings 2016-2017 methodology, Available at: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017> , Accessed on 2/6/2017.

- (114)The Times Higher Education World University Rankings, World University Rankings 2016-2017 , Available at: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/scores_overall/sort_order/asc/cols/scores , Accessed on 2/6/2017.
- (115)The Times Higher Education World University Rankings, World University Rankings 2016-2017 methodology, Op, Cit.
- (116) Academic Ranking of World Universities, Academic Ranking of World Universities 2016, Methodology, Available at: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2016.html> , Accessed on 2/6/2017.
- (117) Academic Ranking of World Universities, Academic Ranking of World Universities 2016, Ranking , Op. Cit.
- (118) Academic Ranking of World Universities, Academic Ranking of World Universities 2016, Methodology, Available at: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2016.html> , Accessed on 2/6/2017.
- (119)Academic Ranking of World Universities, Academic Ranking of World Universities 2016, Ranking , Op. Cit.
- (120) QS World University Rankings , Methodology, Available at: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> , Accessed on 2/6/2017.
- (121)QS Top Universities , The American University in Cairo, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/american-university-cairo#wurs> , Accessed on 2/6/2017.
- (122)QS Top Universities, Cairo University, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/cairo-university-%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%87%D8%B1%D8%A9#wurs> , Accessed on 2/6/2017.
- (123)QS Top Universities, Ain Shams University , Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/ain-shams-university#wurs> , Accessed on 2/6/2017.
- (124)QS Top Universities, Al-Azhar University, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/al-azhar-university#wurs> , Accessed on 2/6/2017.
- (125)QS Top Universities, Alexandria University, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/alexandria-university#wurs> , Accessed on 2/6/2017.

- (126) **QS World University Rankings , Methodology**, Available at: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> , Accessed on 2/6/2017.
- (127) **QS Top Universities, California Institute of Technology (Caltech)**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/california-institute-technology-caltech#wurs> , Accessed on 2/6/2017.
- (128) **QS Top Universities , University of Oxford** , Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/university-oxford#wurs> , Accessed on 2/6/2017.
- (129)**QS Top Universities , The American University in Cairo**, Op. Cit .
- (130)**QS Top Universities, Cairo University**, Op. Cit .
- (131)**QS Top Universities, Ain Shams University** , Op. Cit.
- (132)**QS Top Universities, Alexandria University**, Op. Cit.
- (133)**QS Top Universities, Al-Azhar University**, . Op. Cit.
- (134)**QS Top Universities, Mansoura University**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/mansoura-university#323287> , Accessed on 2/6/2017.
- (135)**QS Top Universities, Tanta University**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/tanta-university#323287> , Accessed on 2/6/2017.
- (136)**QS Top Universities, Arab Academy for Science, Technology and Maritime Transport (AASTMT)**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/arab-academy-science-technology-maritime-transport#323287> , Accessed on 2/6/2017.
- (137)**QS Top Universities, British University**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/british-university-egypt#323287> , Accessed on 2/6/2017.
- (138)**QS Top Universities, Benha University**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/benha-university-egypt#323287> , Accessed on 2/6/2017.
- (139) **QS Top Universities, California Institute of Technology (Caltech)**, Op. Cit.
- (140)**QS Top Universities , University of Oxford** , Op. Cit.
- (141)**QS Top Universities , Korea University**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/korea-university#wurs> , Accessed on 2/6/2017.
- (142)**QS Top Universities , Trinity College Dublin, The University of Dublin**, Available at: <https://www.topuniversities.com/universities/trinity-college-dublin-university-dublin#wurs> , Accessed on 2/6/2017.

(١٤٣) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير/البنك الدولي، مرجع سابق، ص ٢٠٤، ٢٠٥.

(144) Hanaa Ouda Khadri Ahmed, Op. Cit., P. 276.

(١٤٥) قواعد القبول الجغرافي، متاح على:

<http://www.tansik.egypt.gov.eg/application/Certificates/Thanwy/Dalel/4->

[1.htm](#) , ٢٠٧/٦/١

(146) QS Top Universities , The American University in Cairo, Op. Cit

(147) QS Top Universities, Cairo University, Op. Cit.

(148) QS Top Universities, Ain Shams University , Op. Cit

(149) QS Top Universities, Alexandria University, Op. Cit.

(150) QS Top Universities, Mansoura University, Op. Cit.

(151) QS Top Universities, Al-Azhar University, . Op. Cit.

(152) QS Top Universities, Tanta University, Op. Cit.

(153) QS Top Universities, British University, Op. Cit.

(154) QS Top Universities, Benha University , Op. Cit.

(155) QS Top Universities, California Institute of Technology (Caltech), Op. Cit,

(156) QS Top Universities , University of Oxford , Op. Cit.

(157) QS Top Universities , Korea University, Op. Cit.,

(158) QS Top Universities , Trinity College Dublin, The University of Dublin, Op. Cit,

(١٥٩) نور الدين الدقي، مرجع سابق، ص ٢٣-٢٧.

(١٦٠) محيا زيتون، (٢٠٠٨)، رؤية للتعليم العالي في مصر من منظور الجودة والعدالة، مؤتمر

قضية التعليم في مصر-العائد الاقتصادي والاجتماعي، فندق شبرد - قاعة نفرتيتي، القاهرة،

٢٣ - ٢٤ فبراير ٢٠٠٨، ص ٦.

(١٦١) أحمد عزت، وآخرون، (٢٠١١)، الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعات: بين سياسة القمع ...

وغياب الرؤية، مؤسسة حرية الفكر والتعبير، القاهرة، ص ٣٨.

(162) The Economist Intelligence Unit, 2017, Democracy Index 2016: Revenge of the “deplorables”, The Economist Intelligence Unit Limited, London, UK., P. 10.

(163) Index of Economic Freedom, Egypt, (2016), Available at: <http://www.heritage.org/index/country/egypt>, accessed on 12/5/2016.

(164) Klaus Schwab, Op. Cit., PP. 38, 168.

(165) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Country profile Higher Education in Egypt , PP. 1, Available at:

- http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/impact/egypt.pdf , Accessed on 8/3/2017.
- (166) The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), (2008), INQAAHE Annual Report, INQAAHE, The Hague - The Netherlands, P. 13.
- (167) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), (2010), Higher Education in Egypt, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Brussels, Belgium, P. 6.
- (١٦٨) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٦)، المؤسسات المعتمدة-التعليم العالي، متاح على الموقع: http://naqaae.eg/?page_id=972، (تاريخ الدخول: ٢٠١٦/٢/٢٢).
- (١٦٩) مروة بلتاجي، ٢٠١٣، التعليم العالي في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير، في: مصطفى كامل السعيد (محرر)، إصلاح التعليم العالي في مصر، ص ١٧٣، ١٧٤.
- (١٧٠) المرجع السابق، ص ١٨٨.
- (١٧١) جمهورية مصر العربية-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (بدون تاريخ)، الاستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار ٢٠١٥-٢٠٣٠، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القاهرة، ص ٣٢.
- (172) Thomson Reuters, Global Internet Maps, Available at: <http://thomsonreuters.com/content/dam/openweb/documents/pdf/scholarly-scientific-research/fact-sheet/wos-next-gen-brochure.pdf> /, Accessed on 3/9/2016
- (173) Om Sharma, June 2012, Quality Indicators of Scientific Research, Indian J Microbiol, Vol. 52, No. 2, P 305.
- (174) Ibid, P 306.
- (175) Internet Society, Web of Science, Thomson Reuters , Philadelphia , USA, Available at: http://www.internetsociety.org/map/global-internet-report/?gclid=Cj0KEQiAgJTGBRDLr5_az_Ouk44BEiQAIxaA4kvjQ0BGBvHiab6kY2HXc7QjejoE2Qsi5TJjMssVpI8aAiOY8P8HAQ#download-speed-fixed , Accessed on 3/9/2016
- (176) Organization of the Islamic Conference -Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries (SESRTCIC), Academic Rankings of Universities in the OIC Countries, USA, Available at: http://www.sesrtcic.org/imgs/news/Image/Academic_Ranking.pdf/, Accessed on 3/9/2016
- (177) Ibid.
- (178) Ibid.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان:
(إستراتيجية مقترحة للشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية
السعودية)

إعداد

د/ محمد العزيز بن محمد الغامدي

باحث دكتوراه تخطيط التعليم واقتصادياته

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتعرف على أهم معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص، والكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة لأهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص وفقاً لمتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات استخدم أداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من (٥٣٥) عضو هيئة تدريس بجامعة جدة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية لتطبيق الاستبانة، وبلغ عددها (٢٧٧) عضو هيئة تدريس.

وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

١- أن درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ جاءت إجمالاً بدرجة مرتفعة.

٢- أن درجة تواجد معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص جاءت إجمالاً بدرجة مرتفعة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص تعزى لمتغير الجنس.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس أصحاب الدرجة العلمية (أستاذ مشارك) في مقابل (أستاذ، وأستاذ مساعد).

وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الشراكة بين القطاعين العام والخاص، الجامعة المنتجة، تخصيص التعليم.

Abstract

The study aimed to determine the degree of importance of the partnership between the University of Jeddah and the private sector considering the vision of Saudi Arabia 2030, identify the main obstacles of the partnership between the University of Jeddah and the private sector, and reveal the differences in the responses of the sample of the study of the importance of partnership between Jeddah University and the private sector, And degree.

The researcher used the analytical descriptive method. To achieve the objectives of the study and data collection, the questionnaire tool was used. The study population consisted of (535) faculty members at the University of Jeddah. The sample was selected in random stratified form to implement the questionnaire.

- 1- The data were statistically analyzed using the SPSS program. The results of the study were as follows:
- 2- The importance of the partnership between the University of Jeddah and the private sector in the light of the vision of Saudi Arabia 2030 was a total high.
- 3- The degree of presence of obstacles to the partnership between the University of Jeddah and the private sector came overall high
- 4- There are no statistically significant differences at (0.05) between the opinions of the sample of the study about the importance of partnership between the University of Jeddah and the private sector due to gender variable.
- 5- There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the opinions of the sample members of the study on the importance of the partnership between the University of Jeddah and the private sector due to the variable of the scientific qualification, for the benefit of the members of the faculty of degree (Associate Professor) Assistant).
- 6- Based on the results of the study, many recommendations and proposals were presented.

Keywords: Public-private partnership, productive university, privatization of education.

المقدمة:

إن أحد أهداف الجامعة الرئيسية هو خدمة المجتمع جنباً إلى جنب توفير التعليم الجامعي والنهوض بالبحث العلمي؛ فالجامعة مركز الإشعاع الحضاري والعلمي في مجتمعها، ومن هنا يأتي دورها في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، وتأثيرها في تمكين المجتمع لخوض غمار التنافسية العالمية، لذا كان من الضروري توفير الإمكانيات المادية والبشرية بما يمكنها من ممارسة أدوار كبرى في مجتمعها للوصول إلى مجتمع قائم على المعرفة.

وقد أضحي الإتفاق على التعليم الجامعي من أكبر التحديات التي تواجه دول العالم؛ إذ أصبحت متطلباته باهظة التكاليف، ولم تعد كثيراً من الحكومات قادرة على توفير الأموال اللازمة للعملية الأكاديمية (الحمدان والعجمي، 2008)، وأن الموارد المالية المخصصة للجامعات لم تعد كافية لتحقيق أهدافها وطموحاتها (البحيري، ٢٠٠٩)، الأمر الذي يتطلب تعزيز "الشراكة" والبحث عن عددٍ من الطرق البديلة لتمويل البرامج التعليمية والأنشطة البحثية، والتي منها الاستفادة من الجامعات كمكاتب استشارية ومراكز إنتاج كمصدر للتمويل الذاتي (عابدين، 2004)؛ ومن هنا تبرز أهمية الشراكة بكافة أبعادها مع القطاع الخاص في توفير قدر من المتطلبات المتزايدة للجامعات.

ويبين السلطان (2009، ص ٤٨) أن: "الشراكة الفاعلة تبدأ بين الجامعات والمجتمع من خلال العملية التعليمية والتدريبية التي ينتج عنها إمداد قطاعات المجتمع بالخريجين المؤهلين تأهيلاً علمياً وأكاديمياً متميزاً في مختلف التخصصات التي يحتاجها سوق العمل".

وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص؛ حيث تساهم في الابتكار وتحقيق براءات الاختراع (Perkmann & Walsh 2007)؛ الهادي (2011)، وكذلك تمكن الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص من تحقيق أهدافها وتعزيز مركزها التنافسي، وتساهم في تقديم تعليم عالي الجودة للجميع، مما يساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية لجميع أفراد المجتمع. (Hughes, 2006)

وفي المملكة العربية السعودية تعتبر رؤية ٢٠٣٠ المظلة الرئيسة لكافة الجهود والمبادرات التي سبق وأن أطلقتها الجامعات السعودية في تطبيق الشراكة مع القطاع الخاص؛ ويشير تقرير وزارة التعليم العالي (1435هـ، ص ص 18-35) (وزارة التعليم حالياً) إلى أهم منجزات الوزارة لبناء مجتمع المعرفة المتعلقة بتطبيق الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، وذلك كما يلي:

- دعمت وزارة التعليم إنشاء حاضنات التقنية؛ حيث أنشأت جامعة الملك سعود (وادي الرياض للتقنية)، والذي يتضمن عدداً من حاضنات التقنية، وأسست جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (وادي الظهران للتقنية)، وقد انضم إلى هذه الحاضنات عدد من الشركات؛ للإسهام في تطوير اقتصاد المعرفة، والاستثمار على أسس تجارية عن طريق الاستثمار في المشاريع المشتركة التي تصقل الخبرات والتطبيق العملي لطلاب الجامعة وأساتذتها.

- دعم تأسيس ونشر ثقافة كراسي البحث العلمي في الجامعات. وقد بلغ عدد الكراسي العلمية في (٢٨) جامعة حكومية (٢٤٠) كراسي بحث حسب إحصاءات العام الجامعي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ (وزارة التعليم، ١٤٣٧ هـ).

وبالرغم من أن هذا التقرير قد أشار إلى عدد محدود من جهود الشراكة بين الجامعات الحكومية والقطاع الخاص، إلا أن واقع الحال يؤكد على أن جميع الجامعات الأخرى بما فيها ذلك الجامعات الناشئة، بشكلٍ أو بآخر، قد حذت حذو هذه الجامعات الرائدة في التقرير. ويؤكد القحطاني (٢٠١٦) أن الشراكة بين القطاعين العام والخاص يمكن أن تسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والوصول إلى تحقيق الأهداف الإستراتيجية الوطنية، مما يساعد في تحسين الأداء الاقتصادي وتحقيق التنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية.

وانطلاقاً من اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الجامعي، تم إنشاء جامعة جدة بتاريخ 1434/6/4هـ، ورغم أنها من أحدث الجامعات السعودية إلا أنها تشهد حراكاً تعليمياً كبيراً في شتى المجالات، ويشمل الفرع الرئيس للجامعة على (٧) كليات، بالإضافة إلى فرعين للجامعة بمحافظة خليص والكامل يوجد بها (٣) كليات، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيرين حسب إحصاءات العام الجامعي

١٤٣٦/١٤٣٧ هـ (٨٩٤) عضواً، ويدرس في جامعة جدة (١١٣٨٨) طالباً وطالبة.
(موقع إحصاءات التعليم الجامعي بوزارة التعليم، www.uj.edu.sa).

وتأتي هذه الدراسة استكمالاً للجهود المبذولة من قبل قيادات جامعة جدة في مجال الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص، ومحاولة لإيضاح درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص، والكشف عن أهم معوقاتها.

مشكلة الدراسة:

تنص الرؤية المستقبلية لإستراتيجيات التعليم العالي بتنمية الموارد البشرية بخطة التنمية التاسعة 1430-1435 هـ للمملكة العربية السعودية على توفير "تعليم جامعي ينافس على الريادة، ويسهم في بناء المجتمع المعرفي ويلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئة"، وأن من سياسات تحقيق هذه الرؤية: تفعيل وتأسيس قاعدة للشراكة بين مراكز البحث العلمي بالجامعات والقطاع الخاص، والتوسع في تطبيق الكراسي العلمية في الجامعات بدعم القطاع الخاص وتمويله، (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1435 هـ، ص 386).

بالإضافة إلى أن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في السعودية - التي ضمت بأمر ملكي في رجب ١٤٣٧ هـ إلى (هيئة تقويم التعليم) - أولت اهتماماً بضمن الجودة والاعتماد لبرامج التعليم بالجامعات، من خلال مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي، والاهتمام بتسويق البحوث، وكذلك بأهمية التفاعل مع المجتمع. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2008).

كما أولت الجامعات السعودية اهتماماً بتفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، والعمل على تحقيق أهداف الخطة المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق 1450 هـ-2029 AFAQ) التي منها الهدف السادس عشر: أهمية الاستمرار في دعم التمويل الجامعي وتنويع مصادر التمويل، وكذلك تفعيل برنامجها التنفيذي رقم (24) الذي يدعو إلى الشراكة مع القطاع الخاص والأعمال (وزارة التعليم العالي، 2011).

ولقد توج ذلك كله، بتوجه حكومة المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤيتها المستقبلية للتحويل الاقتصادي الوطني بحلول عام (٢٠٣٠-١٤٥٢ هـ) التي تنص على

أن: "السعودية .. العمق العربي والإسلامي .. قوة استثمارية رائدة .. ومحور ربط القارات الثلاث" (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦ أ، ص ٩).

ويدعم تحقيق هذه الرؤية (١٢) برنامجاً تنفيذياً من أهمها "برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠"، الذي يركز على زيادة الشراكة بين القطاعين العام والخاص في جميع القطاعات منها القطاع التعليمي، وكذلك تسهيل تدفق استثمارات القطاع الخاص للوصول بمساهمته في إجمالي الناتج المحلي من (٤٠%) إلى (٦٥%)؛ لتحقيق أهداف هذه الرؤية والوصول إلى المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح. (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦ أ).

إضافة إلى التوجه الرسمي لهذه الرؤية نحو خصخصة التعليم الحكومي بشقيه العام والجامعي من خلال "برنامج التخصيص" الذي يركز على "تعزيز دور القطاع الخاص في تقديم الخدمات وإتاحة الأصول الحكومية أمامه مما يحسن جودة الخدمات بشكل عام وتقليل تكاليفها، ويعيد تركيز الحكومة على الدور التشريعي والتنظيمي المنوط بها والمتوافق مع توجه (رؤية ٢٠٣٠)". (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦ ب، ص ٦٦)

وعلى الرغم من أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، إلا أنه توجد مؤشرات على وجود ضعف في تطبيقها ببعض الجامعات السعودية وخاصة الناشئة، وأن أبرز الأسباب التي أدت إلى ضعفها هو افتقار الجامعات لتخطيط برامج الشراكة، وضعف وضوح أهداف الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص، وكذلك ضعف وضوح رؤية الجامعة وأهدافها؛ وهذا ما تؤكد دراسات متعددة (صانع ومتولي، 2005؛ القحطاني، 2005؛ عبدالقادر، ٢٠١٤؛ الشثري، ٢٠١٤؛ مراد، ٢٠١٦).

وتأسيساً على ما سبق، وبما أن جامعة جدة في بداية انطلاقها نحو الشراكة مع القطاع الخاص من خلال تنفيذها لعدد من اتفاقيات ومذكرات التفاهم بين جامعة جدة والقطاع الخاص، فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على درجة أهمية هذه الشراكة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والكشف عن أهم معوقاتهما، التي يمكن الإفادة منها في دعم وتعزيز الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

- ما درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية؟
- ٢- ما معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة حول (أهمية الشراكة، ومعوقات الشراكة) تعزى إلى متغيرات: الجنس، والدرجة العلمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ١- التعرف على درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية؟
- ٢- الكشف على معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية؟
- ٣- الكشف عن الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة حول (أهمية الشراكة، ومعوقات الشراكة) تعزى إلى متغيرات: الجنس، والدرجة العلمية؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في أنه ربما تساهم في دعم وتطوير شراكة جامعة جدة مع القطاع الخاص بما يضمن إبراز قيمة الجامعة؛ لتحقيق التنمية المستدامة لجميع أفراد المجتمع، والوصول إلى مجتمع المعرفة. وكذلك تبرز أهمية الدراسة لتوافقها مع رؤية الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ للحصول على الاعتماد الأكاديمي للجامعة، وأيضًا كاستجابة عملية للتوجهات الإستراتيجية لوزارة التعليم لتطوير الجامعات عبر خطتها المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي (آفاق)، وانطلاقًا لبداية فعلية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية للتحويل الاقتصادي الوطني (٢٠٣٠)، وكذلك تنفيذًا لرؤية الإستراتيجية الوطنية للتحويل إلى مجتمع المعرفة التي تنص على: "بحلول عام

1452/51هـ - 2030، تصبح المملكة مجتمعاً معرفياً في ظل اقتصاد قائم على المعرفة مزدهر متنوع المصادر والإمكانات، تقوده القدرات البشرية المنتجة والقطاع الخاص، ويوفر مستوى معيشياً مرتفعاً، ونوعية حياة كريمة، وتتبوأ مكانة مرموقة، كدولة رائدة إقليمياً ودولياً". (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1435هـ، ص20)

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة في حدودها الموضوعية على تحديد أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص، والكشف عن أهم معوقاتها، أما حدودها البشرية والمكانية فتقتصر على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة وفروعها في المملكة العربية السعودية، وقد طبقت أداة هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

- الشراكة (Partnership): يُعرفها الحاييس (2009، ص191) بأنها "كل نشاط تعاوني وهادف يتم بين المؤسسات الاقتصادية والخدمية بمختلف جنسياتها ومؤسسات المجتمع المدني والحكومي وبين المؤسسات العلمية بهدف القيام بمشروع معين (بحثي- استشاري- تدريبي- كرسي للبحث...إلخ)، وفق إطار تعاقدى، يحفظ لكلا الطرفين مصلحتهما في ذلك".

ويعرف الباحث الشراكة إجرائياً بأنها: العلاقة المشتركة والتعاون المستمر بين جامعة جدة والقطاع الخاص، القائم على تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، والمصالح المشتركة لهما من جهة، والوصول إلى الغايات المنشودة والمتوقعة من جهة أخرى.

- القطاع الخاص (Private Sector): ويُعرفه الشقاوي (2002، ص4) بأنه "النشاطات الاقتصادية القائمة على الملكية الخاصة سواء كانت ملكية فردية أم ملكية جماعية".

ويعرف الباحث القطاع الخاص إجرائياً بأنه: منظمة أو مجموعة منظمات اقتصادية (مؤسسات، شركات) ذات علاقة بالجوانب التجارية، أو الصناعية، أو الخدمية، قائمة على الملكية الخاصة (فردية، أو جماعية) في المملكة العربية السعودية؛ بغرض تحقيق أهداف ربحية.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لجمع البيانات وتحليلها كمنهج مناسب لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة ذكوراً وإناثاً، والبالغ عددهم (٥٣٥) عضو هيئة تدريس، منهم (٣٨١) من الأعضاء الذكور، وكذلك (١٥٤) من الأعضاء الإناث، وذلك في جامعة جدة وفروعها بمحافظة خليص والكامل، حسب الإحصائيات التي حصل عليها الباحث من شؤون الموظفين بجامعة جدة بتاريخ 15/2/1437هـ، وطبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة بلغ عددها (٢٧٧) عضواً، ونسبة (٥١,٧%) من إجمالي مجتمع الدراسة، منهم (١٨٦) من الأعضاء الذكور، وكذلك (٩١) من الأعضاء الإناث، وتم سحب العينة من المجتمع الأصلي للدراسة من خلال الطريقة الطبقيّة العشوائية بالأسلوب النسبي، حيث حدد عدد أفراد العينة بناءً على متغير الجنس، وذلك وفقاً لنسبة تمثيلها في المجتمع الأصلي، وبناءً على معادلة "كرجسي ومورجان" لتحديد حجم العينة للأنشطة البحثية (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة كأداة للدراسة، وتكونت من قسمين: اشتمل القسم الأول على الخصائص الأولية لأفراد العينة حسب متغيرات الدراسة: الجنس، والدرجة العلمية، والقسم الثاني تكون من (١٤) عبارة تمثل مجال (أهمية الشراكة)، وكذلك (١٣) عبارة تمثل مجال (معوقات الشراكة). وتم التحقق من صدق أداة الدراسة الظاهري بعرضها على (٢٢) محكماً من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية، كما تم التحقق من صدق الأداة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون في مجال (أهمية الشراكة) بين (٠,٧٥٤ - ٠,٥١٣). وفي مجال (معوقات الشراكة) بين (٠,٦١٥ - ٠,٧٧٠)، وكانت جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الكلي لجميع العبارات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمجال

(أهمية الشراكة) (٠,٩٤٢)، أما مجال (معوقات الشراكة) فبلغت (٠,٩٢٣)، وتشير هذه القيم المرتفعة إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات في المملكة العربية السعودية:

تناولت دراسة مراد (٢٠١٦) سبل تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة العربية السعودية، من خلال تحديد طبيعة وأهمية ومجالات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، والكشف عن أبرز معوقاتها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن ضعف الاهتمام بالجانب التسويقي، والتوعية المجتمعية بأنشطة الجامعات ومخرجاتها، وكذلك مدى قدرتها على حل مشكلات القطاع الخاص، يعتبر من أبرز العقبات التي تقف حائلاً أمام تحقيق التعاون المأمول بين الجامعات والقطاع الخاص.

وهدف دراسة عبدالقادر (2015) الكشف عن العلاقة التعاونية بين مجتمع الأعمال السعودي والجامعات السعودية في إطار الشراكة الإستراتيجية ومجالاتها المقترحة بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها: التأكيد على أهمية الشراكة الإستراتيجية بين الجامعات ومجتمع الأعمال؛ بشرط أن يعي كل طرف احتياجات وتوقعات الطرف الآخر، بالإضافة إلى أن مجالات الشراكة والتعاون قد اتسمت بالمحدودية وضعف التنظيم؛ مما جعل نتائجها محدودة الأثر.

وهدف دراسة الشثري (٢٠١٤) الكشف على مدى إسهام تطبيق نموذج (جامعة الشركات) لتفعيل الشراكة بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك معرفة متطلبات ومعوقات تطبيق هذه الشراكة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن تفعيل الشراكة يسهم في التواصل الحقيقي للجامعات مع التنمية والمجتمع، وكذلك يساعد على افتتاح برامج جديدة بالجامعات وفقاً لاحتياجات المؤسسات الإنتاجية، ومن أهم معوقات تطبيق

الشراكة: أن بحوث أعضاء هيئة التدريس غالبًا تميل إلى الجانب النظري أكثر من التنظيمي، بالإضافة إلى ضعف التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع. وهدفت دراسة القحطاني (٢٠٠٨) تقديم بعض آليات تفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص، من خلال إبراز مبررات التعاون المشترك، ورصد بعض التجارب العالمية في الشراكة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية إعطاء أولوية من قبل الجامعات لتسويق برامجها البحثية وخدماتها الاستشارية، وكذلك وضع خطة مشتركة طويلة الأجل بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص لتشجيع البحوث التطبيقية، بالإضافة إلى تعزيز الوعي الاجتماعي تجاه البحوث العلمية والخدمات الاستشارية لدى مؤسسات القطاع الخاص.

ثانيًا: الدراسات في الدول العربية:

هدفت دراسة خاطر (2015) الكشف عن واقع الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بمصر، ومعرفة مجالات هذه الشراكة والأسس التي تستند عليها، وكذلك أهم معوقاتهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن تنفيذ الجامعة للشراكة يتحقق بدرجة ضعيفة للغاية، وأن من أهم معوقات الشراكة: ضعف ثقة القطاعات الإنتاجية في المستويات الفنية للطلبة أثناء الدراسة في الكليات المختلفة أو بعد تخرجهم، وكذلك نقص معرفة القطاعات الإنتاجية بالقدرات البحثية بمؤسسات التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية التحول نحو نموذج (الجامعة المنتجة) ارتكازًا على التخطيط الاستراتيجي، وكذلك إعادة هيكلة المنظومة الجامعية لتكون موجهة نحو سوق العمل، بالإضافة إلى إنشاء الحاضنات الإبداعية.

وفي مصر أيضًا هدفت دراسة محمود وعبد النبي ورشاد (٢٠١٤) إلى رصد وتشخيص دواعي ومعوقات الشراكة بين الجامعات المصرية ومؤسسات العمل والإنتاج، ومقارنتها مع الشراكة في كلٍّ من إنجلترا وماليزيا؛ للتوصل إلى تحديد متطلبات تفعيل الشراكة ووضع تصور مقترح لها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وتوصلت الدراسة إلى اقتراح ثلاثة مراحل لبناء وتفعيل الشراكة وهي: مرحلة وضع أسس

وقواعد لتفعيل الشراكة، ثم مرحلة توثيق الروابط والاتصال بين الجامعة والقطاع الخاص، وأخيراً مرحلة تنفيذ الشراكة، ولكل مرحلة عدد من المتطلبات لتنفيذها.

بينما في الأردن أجرى درادكة ومعاينة (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وكذلك معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف المتغيرات الآتية: (الجنس، والتخصص، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص كان متوسطاً على جميع مجالات الشراكة، وأنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص وذلك لصالح تقديرات الذكور، والكليات العلمية على التوالي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، أو الرتبة الأكاديمية، أو الخبرة، وأن أهم معوقات تطبيق الشراكة كانت قصور التنظيم التشريعي.

أما دراسة الحريري (2010) ركزت على كشف طبيعة وأهمية العلاقة بين القطاع الخاص والجامعات الحكومية بالجمهورية اليمنية، مع كيفية تعزيز وتطوير هذه العلاقة لتسهم بشكل فعال في تحقيق جودة التعليم العالي، والاستفادة منها في تطوير الأداء الأكاديمي والبحث العلمي في الجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج التي تؤكد حاجة الجامعات والقطاع الخاص لإقامة شراكة فعالة تسهم في تطوير أداء القطاع الخاص، وتعزيز القدرة التنافسية للجامعات وتحقيق الجودة المطلوبة في برامجها ومخرجاتها.

ثالثاً: الدراسات في الدول الأجنبية:

هدفت دراسة "إدموندسون وآخرون" (Edmondson *et. al.*, 2012) إلى دراسة التحدي المتمثل بسد الفجوة بين الجامعات والقطاع الصناعي؛ من خلال تسليط الضوء على بعض الدروس التي تساهم في تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص الصناعي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية بناء الشراكات طويلة المدى؛ لبناء رأس

المال البشري اللازم لإنجاح الشراكة بين الصناعة والجامعة، وكذلك منح الجامعات الإستقلالية؛ لتستطيع عمل شراكات أكثر مرونة، من خلال التوجه نحو الأبحاث الأكثر قرباً من احتياجات الشركات الصناعية، مع القدرة على تمكين الابتكار والإبداع.

بينما هدفت دراسة "يونغ" (Young, 2010) الكشف عن العناصر الرئيسية الفعالة للشراكة بين القطاعين العام والخاص في جامعة شرق ولاية تينيسي East Tennessee State University (ETSU) بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال دراسة الحالة للشراكة بين كليات المجتمع والقطاع الخاص، واستخدمت الدراسة المقابلة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم العناصر لتفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص هي: مساهمة القادة في نجاح تطبيق مفهوم الشراكة بالجامعات، والعمل على جذبهم وتطويرهم والاحتفاظ بهم، بالإضافة إلى إنشاء الهياكل الداخلية، وتعديل السياسات، وتحديد نقاط القوة الخاصة بالشراكة مع القطاع الخاص، وكذلك الاهتمام بمكافأة المبادرات للمساهمين في هذه الشراكة، وتأمين ما يلزم لاستمرار الشراكة من موارد وموظفين.

الإطار النظري:

❖ أولاً: رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) والشراكة بين القطاعين العام والخاص: ركزت حكومة المملكة العربية السعودية في رؤيتها المستقبلية (٢٠٣٠) على أهمية القطاع الخاص ودوره الفعال في المساهمة في تحقيق هذه الرؤية، ويؤكد رئيس مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية السعودي على أنه: "في المرتكزات الثلاثة لرؤيتنا: العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الإستراتيجي؛ سنفتح مجالاً أرحب للقطاع الخاص ليكون شريكاً، بتسهيل أعماله، وتشجيعه، لينمو ويكون واحداً من أكبر اقتصادات العالم، ويصبح محركاً لتوظيف المواطنين، ومصدراً لتحقيق الازدهار للوطن والرفاه للجميع. هذا الوعد يقوم على التعاون والشراكة في تحمل المسؤولية". (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦ أ، ص ٧)

ويشمل تحقيق رؤية (٢٠٣٠) ثلاثة محاور وهي: (مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح)، وكل محور له عدة مجالات والتزامات وأهداف، يوضح الباحث

منها ما له علاقة بالتعليم والشراكة مع القطاع الخاص كما يلي: (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦ أ)

- يشير المحور الأول (مجتمع حيوي) إلى أهمية الدعم المستمر للمجتمع السعودي لتمكينهم من الالتحاق بسوق العمل، وذلك بتوفير فرص التدريب والتأهيل اللازم بالشراكة مع القطاع الخاص.

- ويؤكد المحور الثاني (اقتصاد مزدهر) على أهمية موازنة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، والعمل على تحقيق ارتفاع مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الناتج المحلي من (٢٠%) إلى (٣٥%)، بالإضافة إلى تخفيض معدل البطالة من (٦،١١%) إلى (٧%)، والوصول بمساهمة القطاع الخاص في إجمالي الناتج المحلي من (٤٠%) إلى (٦٥%)". وهذا بدوره يؤكد أهمية القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية وتحقيق رؤية ٢٠٣٠.

- أما المحور الثالث: (وطن طموح) يؤكد على أهمية تكامل الأدوار بين القطاع الحكومي والخاص، مع أهمية بناء قطاع أعمال يساهم في النهوض بمجتمعه ووطنه ويقوم بمسؤوليته الاجتماعية.

وتأسيساً على ما سبق، يتضح مدى اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية في أن يكون القطاع الخاص شريكاً مهماً في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وأن تحقيق الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص يساهم - بإذن الله تعالى - للوصول إلى مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح في المملكة العربية السعودية.

❖ ثانياً: أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص؛

اهتمت الدول الكبرى بضرورة البقاء على تفوقها الصناعي والتقني، والتركيز على الابتكار والإبداع في هذا المجال، فتنافست في الاستثمار في مجال البحث والتطوير، فأنشأت كراسي البحث العلمي، وكذلك حدائق البحوث والتقنية، وأيضاً الحاضنات ومراكز الابتكار والتميز، فأوجدت بذلك مناخاً ملائماً للشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، وهذا ما ساهم في إيجاد قوة عاملة من الطلاب أصحاب المهارة والكفاءة العالية، وكذلك ظهور العديد من المنتجات التي اعتمدت على اقتصاد المعرفة.

ويؤكد صائغ (2015) أن السعودية تعمل بشكل فعال للتحويل إلى اقتصاد المعرفة؛ وأن التعليم على وجه العموم والتعليم العالي على وجه الخصوص، يمثل مصدرًا حيويًا لتفعيل اقتصاد المعرفة الذي يتمحور حول المعرفة والمشاركة فيها وإنتاجها وابتكارها وتسويقها. من خلال الإفادة من ثورة تقنية المعلومات واستخدام العقل البشري كرأس المال، بالإضافة إلى توظيف البحث العلمي.

ولقد أوصى مؤتمر التكامل الدولي الثاني - المنعقد بعمّان عام ٢٠١٣ - بعنوان: "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع الخاص" على أهمية قيام الجامعات بإعادة النظر في تخصصاتها الأكاديمية بما يلبي احتياجات القطاعات الصناعية والاقتصادية، من خلال تجديد البرامج والمناهج والمقررات الخاصة بها التي تخدم سوق العمل، مع توظيف البحث العلمي لتلبية احتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى أهمية بناء التحالفات والشراكات بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص. (مؤتمر تكامل، ٢٠١٣)

وأيضًا أكدت توصيات منتدى جدة الاقتصادي (٢٠١٤) على أهمية الشراكة والحوار المطلوبين من صانعي السياسات والمؤسسات التعليمية والشركات بالقطاع الخاص؛ لسد فجوة المهارات الوظيفية وضمان تلبية احتياجات سوق العمل بالموهوبين، وزيادة الإنفاق على البحث والتطوير في الجامعات مع تطوير القدرات العلمية، ومنح الجامعات حقوق الملكية الفكرية للشركات.

فالشراكة مع القطاع الخاص هي خيار استراتيجي؛ لعجز النظم التعليمية عن الوفاء بالمتطلبات المادية، وتوفير الأجهزة التعليمية، والبيئات المحفزة للطلاب؛ بسبب زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، والنمو السكاني، وقلة الموارد المالية، بالإضافة إلى منافسة التعليم من قطاعات أخرى على الميزانيات التعليمية. (العتيبي، ٢٠١٢).

وكذلك فإن غياب العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص يؤدي إلى عزلة الجامعات عن متطلبات المجتمع وإسهامها في نموه، وأن هذه العلاقة تحقق مجموعة من الفوائد منها: الاستفادة العلمية من البحوث في المجالات الإنتاجية بوحدة القطاع الخاص، والعمل على توفير المعلومات التقنية والمشورة الفنية للقطاع الخاص. (القحطاني، ٢٠٠٥)

❖ ثالثاً: معوقات الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

أكدت دراسة عبدالقادر (٢٠١٤) أن نحو (٨١%) من مجتمع الأعمال بتبوك يخطط مستقبلاً للشراكة مع جامعة تبوك، وأن أهم المشكلات التي تواجههم لتحقيق ذلك ما يلي:

- المشكلات التسويقية: كدراسة السوق وإعداد دراسات الجدوى، والمشكلات المتعلقة بالتعرف على الفرص الوظيفية والمرتبطة بالإعلان والترويج.
- المشكلات التمويلية: كمشكلة الحصول على القروض، وتحديد الاحتياجات التمويلية.
- المشكلات الإنتاجية: كالمشكلات اللوجستية المتعلقة بتوفير العمالة الماهرة المدربة، والحصول على المواد الخام، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بتطوير المنتجات.
- المشكلات الإدارية: كالروتين الحكومي وطول فترة إجراءات الحصول على الموافقات والترخيص.
- أما شعبان (٢٠١٢) والعشماوي (2011) فصنفا معوقات الشراكة في التعليم إلى:
- التنظيم التشريعي: كالاقتدار إلى وجود أحكام خاصة باختيار المستثمر، وضعف التقييم المالي والفني والتشغيلي.
- ضعف الوعي العام: كالاعتقاد بأن التعليم مسؤولية الدولة فقط، وضعف الوعي بأهمية ومزايا الشراكة وآثارها الإيجابية على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- الإطار المؤسسي: كضعف الرؤية المحددة للشراكة، والافتقار إلى خبرة إدارة الشراكة، ومركزية اتخاذ القرارات الحكومية، إضافة إلى كثرة الإجراءات الروتينية التي تعوق عملية الشراكة.
- أداء القطاع الخاص: كتركيز القطاع الخاص على المجالات ذات المردود المالي السريع.

بينما المزين وصبيح (٢٠١٥) فصنفا معوقات تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص إلى ثلاث أقسام وهي: معوقات إدارية وأهمها ضعف الحوافز والمكافآت المادية، وضعف المعارض التسويقية للمنتجات والمخترعات العلمية الجامعية، وأيضاً

معوقات بشرية أهمها انشغال أعضاء هيئة التدريس بمهام التدريس للطلاب، وأخيرًا معوقات ثقافية أهمها الفجوة المعلوماتية بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص.

❖ رابعاً: متطلبات نجاح الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

تعتبر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص من إحدى الأبعاد الرئيسة للشراكة المجتمعية، ولنجاحها لا بد من بناء هذه الشراكة على مبدأ اقتصادي، يؤطر لمبدأ المصالح المشتركة لجميع أطراف الشراكة (صائع، ٢٠١٥). ويوضح "دوتيرويش" (Dötterweich, 2006) أربعة محاور لبناء شراكة فعالة وهي: تحديد واضح للرؤية والأهداف المشتركة بين أطراف الشراكة، وإنشاء هيكل تنظيمي للشراكة، وتطوير إجراءات العمل التعاونية مع الالتزام بالدور المحدد لكل شريك وفق ما تم الاتفاق عليه، بالإضافة إلى الاستمرارية في تنفيذ مشروعات الشراكة في ظل التغيرات السياسية والاقتصادية.

يضاف إلى ذلك الانفتاح على الأفكار الجديدة؛ لتشجيع الشركاء على المخاطرة وخلق بيئة تعليمية جيدة (Gibson & Davies, 2008)، والاهتمام بمكافأة المبادرات للمساهمين في الشراكة، وتأمين جميع ما يلزم من موارد وموظفين لاستمرار الشراكة، مع أهمية وضع نظام لحقوق الملكية الفكرية (Young, 2010). ويوضح الهادي (٢٠١١) أهم الخطوات اللازمة لتكوين علاقات متبادلة بين الجامعة ومؤسسات الإنتاج؛ للنهوض بالجامعات نحو الإنتاج على النحو الآتي:

❖ مواجهة التحديات والأزمات التي تواجه الجامعات: كتوفير تكافؤ الفرص في الالتحاق بالجامعات، بالإضافة لفتح المجال للالتحاق بالدراسات العليا وخاصة في المجالات التي يطلبها سوق العمل، وكذلك رفع مستوى أداء البحث العلمي وتوفير كافة الإمكانيات المطلوبة له.

❖ الاستفادة من تجارب الجامعات الناجحة وخاصة من الدول المتقدمة من خلال تعيين لجان خاصة لمتابعتها، وإقامة ورش عمل وبرامج تدريبية باستضافة عدد من الخبراء والباحثين والمبتكرين الدوليين للتعاون العلمي والتقني وعكس تجاربهم على الجامعات المحلية وفق الإمكانيات المتاحة.

❖ تبني الإستراتيجيات اللازمة للوصول إلى جامعات منتجة من خلال الاهتمام بالتطوير المستمر للتشريعات والقوانين اللازمة لذلك، مع اعتماد ثقافة التميز والتعلم المنظم

في الجامعات، بالإضافة إلى وضع الخطط والتنبؤات المستقبلية وفق آليات التخطيط الإستراتيجي المعتمدة.

❖ خامساً: جامعة جدة

تُعد جامعة جدة من أحدث الجامعات السعودية؛ حيث أنشأت عام ١٤٣٤ هـ بمدينة جدة، بالإضافة إلى فرعين للجامعة أحدهما بمحافظة خليص، والفرع الآخر بمحافظة الكامل، وتضم الجامعة (١٣) كلية، و(٧) عمادات مساندة، و(٣) معاهد للغة الإنجليزية. وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيرين حسب إحصاءات العام الجامعي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ (٨٩٤) عضواً، ويدرس في الجامعة (١١٣٨٨) طالباً وطالبة. (موقع إحصاءات التعليم الجامعي بوزارة التعليم، www.uj.edu.sa).

وتتمثل رؤية جامعة جدة في: "بيئة تعليمية وبحثية مستقطبة، وركيزة ثقافية واجتماعية معززة للقيم الإنسانية" أما رسالتها فتتمثلت في: "إعداد أجيال رائدة مزودة بالمهارات المؤهلة لتطوير المعارف والخبرات، مستودعين تراث الأمة، ومنفتحين للعالم، مع ترسيخ لقيم البحث العلمي والابتكار وريادة الأعمال". ورغم حداثة جامعة جدة إلا أنها بدأت بالتركيز على الشراكة مع القطاع الخاص، يوضح الباحث منها ما يلي: (www.cie.uj.edu.sa)

❖ إنشاء معهد البحوث والاستشارات عام ١٤٣٦ هـ؛ ليكون ممثلاً للجامعة في التعامل مع القطاعين الحكومي والخاص فيما يتعلق بتقديم (الاستشارات المتخصصة، وإجراء الأبحاث التعاقدية، والإشراف التعليمي، وإنشاء الكراسي العلمية، وبيوت الخبرة).

❖ إنشاء مركز الإبداع وريادة الأعمال عام ١٤٣٨ هـ، لينسجم مع رؤية ٢٠٣٠ نحو بناء اقتصاد المعرفة، وقد أطلق المركز عددًا من الشراكات الناشئة ومشاريع رواد الأعمال بالجامعة.

❖ توقيع مذكرة تفاهم مع الغرفة التجارية الصناعية بجدة ومكة المكرمة؛ للتعاون في مجال ريادة الأعمال والتدريب، وإعداد الأبحاث والدراسات والاستشارات، ورعاية المبدعين والموهوبين.

❖ توقيع مذكرة تفاهم مع الخطوط السعودية؛ لتطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

❖ توقيع مذكرة تفاهم مع النادي الأهلي ونادي الاتحاد؛ لتقديم مجموعة من البرامج الأكاديمية الجديدة والنوعية للمهتمين بالعلوم الرياضية والمجتمع الرياضي. وغيرها من الاتفاقيات ومذكرات التفاهم التي تساهم في دعم جامعة جدة نحو تحقيق الشراكة مع القطاع الخاص؛ لتحقيق رؤية ورسالة الجامعة ودعم تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص؟"، وقد خصص الباحث (١٣) عبارة لذلك، وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ومن ثم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، وذلك كما يلي:

جدول رقم (1): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الأهمية للشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص. (ن=٢٧٧)

م*	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٢	دعم الجامعة لدورها في خدمة المجتمع.	4,35	0,74	مرتفعة جداً	١
١	تحقيق رؤية المملكة للتحويل الوطني (٢٠٣٠).	4,32	0,65	مرتفعة جداً	٢
٣	جودة المخرجات التعليمية بالجامعة.	4,17	0,76	مرتفعة	٣
١٠	إتاحة الفرصة للطلاب الموهوبين في ريادة الأعمال.	4,08	0,79	مرتفعة	٤
١٤	ربط المخرجات التعليمية بسوق العمل.	4,07	0,83	مرتفعة	٥
٨	زيادة الاستفادة من الطاقات البشرية بالجامعة.	4,04	0,82	مرتفعة	٦
٥	زيادة الكفاءة الإنتاجية للجامعة.	4,01	0,82	مرتفعة	٧
٦	إمكانية تسويق منتجات الجامعة.	3,97	0,83	مرتفعة	٨
٤	تنمية الموارد المالية للجامعة.	3,96	0,83	مرتفعة	٩
١٢	إحداث التوافق بين المناهج وأهداف العمل بالقطاع الخاص.	3,93	0,91	مرتفعة	١٠
٧	توفر البيئة الأكاديمية الداعمة للإبداع.	3,89	0,85	مرتفعة	١١
١١	تجويد البحث العلمي من خلال حل مشكلات القطاع الخاص.	3,87	0,91	مرتفعة	١٢
٩	زيادة الاستفادة من الإمكانيات المادية بالجامعة.	3,78	0,82	مرتفعة	١٣
١٣	التخلص من الإجراءات الإدارية الروتينية لاتفاقيات الشراكة.	3,75	0,96	مرتفعة	١٤
	درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص (الكلية)	4,02	0,58	مرتفعة	

*م: ترتيب العبارة حسب ورودها في الاستبانة، *ن: عدد أفراد العينة، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

يتضح من الجدول رقم (١): أن المتوسط الحسابي العام لآراء عينة الدراسة حول درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص بلغ (4,02) بدرجة أهمية (مرتفعة)، وبانحراف معياري (٠,٥٨)، ويدل ذلك على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة يرون الأهمية العالية للشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص. وربما يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يدركون أن الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص تمثل أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية، أو ربما يعود ذلك إلى ما يرونه من الاهتمام الكبير من قيادات جامعة جدة بالشراكة مع القطاع الخاص.

ويرى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة أن أعلى أهمية للشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص: "دعم الجامعة لدورها في خدمة المجتمع"؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بدرجة أهمية (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (4,35)، وبانحراف معياري (٠,٧٤). وهذا يدل على أهمية الشراكة في تحقيق أحد أهم الوظائف الثلاث للجامعة وهي خدمة المجتمع.

واحتلت أهمية "تحقيق رؤية المملكة للتحوّل الوطني (٢٠٣٠)" المرتبة الثانية بدرجة أهمية (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (٤,٣٢)، وبانحراف معياري (٠,٦٥). وربما يعود ذلك إلى تزامن هذه الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي تؤكد على أهمية الشراكة مع القطاع الخاص في جميع المجالات؛ للمساهمة في التنمية المستدامة كما ذكر سابقاً.

وعلى الجانب الآخر، جاءت العبارة "زيادة الاستفادة من الإمكانيات المادية بالجامعة" في المرتبة قبل الأخيرة بدرجة أهمية (مرتفعة) وبمتوسط حسابي (٣,٧٨)، وبانحراف معياري (٠,٨٢). وربما يعود ذلك إلى الدور الفعال لهذه الإمكانيات المادية في تنمية قدرات ومهارات الطلاب لتلائم متطلبات سوق العمل. بينما جاءت أقل أهمية للشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص: "التخلص من الإجراءات الإدارية الروتينية لاتفاقيات الشراكة"؛ بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي (3,75)، وبانحراف معياري (٠,٩٦). وربما يعود ذلك لعمل بعض الشركات بشكل بيروقراطي يصعب من اتفاقيات الشراكة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشتري (٢٠١٤)، التي توصلت إلى أن تفعيل الشراكة يسهم في التواصل الحقيقي للجامعات مع التنمية والمجتمع، وكذلك مع دراسة عبدالقادر (٢٠١٤)، والحريري (2010)، التي أشارتا إلى الأهمية المستقبلية لتطبيق الشراكة بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل، وأهمية بناء آلية إدارية مبسطة تسمح بوجود التعاون بشكل مؤسسي وبدون تعقيدات بيروقراطية بين مجتمع الأعمال والجامعات، وأيضاً دراسة "يونغ" (Young, 2010) التي بينت أهمية تعديل السياسات لتفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص.

- إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص؟"، وقد خصص الباحث (١٤) عبارة لذلك، وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ومن ثم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة تواجد معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التواجد	الترتيب
١٤	تركيز القطاع الخاص على المجالات ذات المردود المالي السريع.	4,32	0,83	مرتفعة جداً	١
١٣	ضعف الموارد المالية التي يخصصها القطاع الخاص للبحث العلمي.	4,24	0,84	مرتفعة جداً	٢
٧	غياب نظام الحوافز للقائمين على الشراكة بالجامعة.	4,13	0,91	مرتفعة	٣
١٢	ضعف ثقة القطاع الخاص في إمكانية إسهام الجامعة في حل مشكلاته.	4,06	0,86	مرتفعة	٤
٩	الفجوة المعلوماتية بين الجامعة والقطاع الخاص.	4,01	0,89	مرتفعة	٥
١١	ضعف ارتباط البحث العلمي بالجامعة بمتطلبات القطاع الخاص.	3,996	0,90	مرتفعة	٦
٢	الإجراءات الإدارية الروتينية لاتفاقيات الشراكة.	3,992	0,88	مرتفعة	٧
١٠	غلبة الأبحاث النظرية على حساب الأبحاث التطبيقية بالجامعة.	3,96	0,91	مرتفعة	٨
٣	غياب آليات التنظيم للعلاقة بين الجامعة والقطاع الخاص.	3,93	0,89	مرتفعة	٩
٦	ضعف التواصل الفعال بين المسؤولين من أطراف الشراكة.	3,92	0,84	مرتفعة	١٠
٥	قصور الدعم الإعلامي لتسويق منتجات الجامعة.	3,90	0,90	مرتفعة	١١
٤	ضعف التخطيط لبرامج الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص.	3,89	0,88	مرتفعة	١٢
١	ضعف الوعي بأهمية الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص.	3,84	0,90	مرتفعة	١٣
٨	ضعف تفعيل نظام المحاسبية في متابعة إجراءات الشراكة بالجامعة.	3,77	0,92	مرتفعة	١٤
المتوسط الحسابي العام لمعوقات الشراكة (الكلية)		4,00	0,62	مرتفعة	

يتضح من الجدول رقم (٢): أن المتوسط الحسابي العام لآراء عينة الدراسة حول معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص بلغ (4,00) بدرجة تواجد (مرتفعة)، وبانحراف معياري (٠,٦٢). وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة يرون أن هناك مجموعة من المعوقات التي قد تعيق تفعيل الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص. وكذلك ربما يعود إلى رغبتهم في إزالة جميع المعوقات التي تقلل من فرص تحقيق الشراكة؛ لكونها جامعة جدة حديثة النشأة.

ويرى أفراد عينة الدراسة أن أعلى معوق لتحقيق الشراكة: "تركيز القطاع الخاص على المجالات ذات المردود المالي السريع"؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بدرجة تواجد (مرتفعة جدًا) وبمتوسط حسابي (4,32)، وبانحراف معياري (٠,٨٣). وربما يعود ذلك إلى أن أغلبية شركات القطاع الخاص تهتم بالحصول على الأرباح المالية في أقصر مدة ممكنة، أو ربما يعود السبب في ذلك لخوف القطاع الخاص من ارتفاع سعر منتجاتها نتيجة الشراكة مع الجامعة وانخفاض الطلب عليها فيه السوق.

واحتل المعوق "ضعف الموارد المالية التي يخصصها القطاع الخاص للبحث العلمي" المرتبة الثانية بدرجة أهمية (مرتفعة جدًا) وبمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وبانحراف معياري (٠,٨٤). وربما يعود ذلك إلى نفس الأسباب السابقة، بالإضافة إلى انخفاض ثقافة القطاع الخاص حول أهمية البحث العلمي ومدى قدرته على المساهمة في تطوير منتجات القطاع الخاص.

وعلى الجانب الآخر، جاء المعوق "ضعف الوعي بأهمية الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص" في المرتبة قبل الأخيرة بدرجة تواجد (مرتفعة) وبمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وبانحراف معياري (٠,٩٠). وربما يعود ذلك إلى حداثة الجامعة وتعدد مقراتها وفروعها، مما يتطلب المزيد من العناية بنشر ثقافة أهمية وإيجابيات الشراكة مع القطاع الخاص.

بينما جاء أقل المعوقات تواجدًا لتحقيق الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص كما يراه أفراد عينة الدراسة هو: "ضعف تفعيل نظام المحاسبية في متابعة إجراءات الشراكة بالجامعة" بمستوى تواجد (مرتفع) ومتوسط حسابي (3,77)،

وبانحراف معياري مقداره (٠,٩٢). وربما يرجع ذلك إلى حداثة اتفاقيات وعقود الشراكة بين جامعة جدة وشركات القطاع الخاص.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة دراسة مراد (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن ضعف الاهتمام بالجانب التسويقي من أهم معوقات الشراكة، وكذلك دراسة خاطر (2015) التي بينت أن أهم معوقات الشراكة قصور التنظيم التشريعي. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الشثري (٢٠١٤) الي توصلت إلى معوقات الشراكة تتمثل في أن بحوث أعضاء هيئة التدريس غالبًا تميل إلى الجانب النظري أكثر من التنظيمي، بالإضافة إلى ضعف التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.

- إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة حول (أهمية الشراكة، ومعوقات الشراكة) تعزى إلى متغيرات: الجنس، والدرجة العلمية؟". وتمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

١. متغير الجنس:

استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-Test) للمقارنة بين متوسطي آراء أفراد عينة الدراسة حول (أهمية الشراكة، ومعوقات الشراكة) تبعاً لمتغير الجنس، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٣): قيمة اختبار (ت) للفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

م	المجالات	الذكور ن=١٨٦		الإناث ن=٩١		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة عنده ٠,٠٥
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
١	أهمية الشراكة	3,99	0,58	4,05	0,57	-0,82	0,41	غير دالة
٢	معوقات الشراكة	3,96	0,62	4,06	0,63	-1,21	0,22	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٣): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول (أهمية الشراكة، ومعوقات الشراكة) تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يشير إلى أن أهمية ومعوقات الشراكة لا تتأثر سواء كان للأعضاء الذكور أو الإناث.

وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة درادكة ومعايعة (2014)، التي أشارت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) لتقديرات أعضاء هيئة

التدريس لمستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف المجالات والهدف من الدراسة، وكذلك مجتمع الدراسة والبيئة التي طبقت فيها.

٢. متغير الدرجة العلمية:

استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين إجابات عينة الدراسة حول (أهمية الشراكة، ومعوقات الشراكة) تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٤): تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية

م	المجالات	(أستاذ) ن=٣٠		(أستاذ مشارك) ن=٧٦		(أستاذ مساعد) ن=١٧١		قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
١	أهمية الشراكة	3,85	0,71	4,21	0,44	3,95	0,59	6,78	0,001	** دالة
٢	معوقات الشراكة	3,62	0,87	4,17	0,48	3,99	0,60	8,98	0,000	** دالة

** دال إحصائياً عند 0,01

يتضح من الجدول رقم (٤): أن قيمة (ف) دالة إحصائياً في مجالي (أهمية الشراكة، ومعوقات الشراكة)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، بين آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة تعزى لمتغير الدرجة العلمية. ونظراً لوجود فروق دالة في اختبار التباين الأحادي (ANOVA)؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لكل مجال؛ لمعرفة الفروق لصالح أي مستوى من مستويات الدرجة العلمية، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥): المقارنات البعدية لأراء عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

م	المجالات	الدرجة العلمية	المتوسط	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	الفرق لصالح
١	أهمية الشراكة	أستاذ	3,85				
		أستاذ مشارك	4,21	0,35 *			أستاذ مشارك
		أستاذ مساعد	3,95	0,10	0,25 **		أستاذ مشارك
٢	معوقات الشراكة	أستاذ	3,62				
		أستاذ مشارك	4,17	0,55 **			أستاذ مشارك
		أستاذ مساعد	3,99	0,37 **	0,19		أستاذ مساعد

* دال إحصائياً عند 0,05 ** دال إحصائياً عند 0,01

يتضح من الجدول رقم (٥): أن الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمجال (أهمية الشراكة) كانت لصالح (الأستاذ المشارك)، في مقابل (الأستاذ، والأستاذ مساعد)، وذلك بمتوسط حسابي أعلى. بينما كانت الفروق في مجال (معوقات الشراكة) لصالح (الأستاذ المساعد، والأستاذ المشارك)، في مقابل (الأستاذ)، وذلك بمتوسط حسابي أعلى.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة درادكة ومعايعة (2014) التي لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية حول تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص؛ وقد يعود السبب في هذا الاختلاف إلى اختلاف المجالات والهدف من الدراسة، وكذلك مجتمع الدراسة والبيئة التي طبقت فيها.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومن خلال الدور الفعال للشراكة بين أحدث جامعات المملكة العربية السعودية (جامعة جدة) والقطاع الخاص في دعم وتحقيق رؤية ٢٠٣٠ والتي تساهم في تنفيذ برامج هذه الرؤية، فإن الباحث يوصي بعدد من النقاط الآتية:

- إيجاد آليات واضحة من شأنها نشر ثقافة الشراكة وزيادة الوعي بأهميتها ونتائجها الإيجابية، وذلك عن طريق تشكيل فريق عمل يتولى تضمين هذه الثقافة في المقررات والأنشطة الجامعية.

- وضع آليات محددة لقبول الطلاب وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفتح المجال للالتحاق بالدراسات العليا في المجالات التي يحتاجها سوق العمل.
- تفعيل وحدة الخريجين بالجامعة، وتأسيس رابط مباشر لهم في موقع الجامعة الإلكتروني؛ للتواصل الفعال معهم ومساعدتهم، والكشف عن الصعوبات التي واجهتهم في الالتحاق بسوق العمل.
- وضع منظومة حوافز لجميع أفراد الجامعة المشاركين في إتمام عقود الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص؛ لتساهم في تحسين الأداء ورفع مستوى جودة العمل لديهم.
- إقامة المعارض وورش عمل وتنظيم اللقاءات الدورية؛ للتواصل الفعال بين الجامعة والقطاع الخاص، وتساهم في تسويق اسم الجامعة وبرامجها وخدماتها وتخصصاتها، وتعزيز اكتساب الجامعة للسمعة العلمية المتقدمة محلياً وعالمياً.
- إنشاء قاعدة معلوماتية تقنية دقيقة وثرية ومتجددة بإمكانات الجامعة ومنتجاتها، وكذلك المجالات المطلوب الشراكة بها؛ لتمكن صانعي القرار من المسؤولين في القطاع الخاص في تحديد أهم المجالات والمنتجات التي تتناسب مع مؤسساتهم، وتسهل من عملية التواصل المباشر لذلك.
- زيادة العلاقات والزيارات المتبادلة بين قيادات جامعة جدة والمسؤولين في القطاع الخاص، وبناء جسور التواصل وزيادة الثقة المتبادلة بينهما؛ لتبادل المعلومات وتذليل الصعوبات وتسهيل الإجراءات لبناء وتفعيل الشراكة بينهما.

المراجع:

أولاً / المراجع العربية:

البحيري، السيد محمود. (٢٠٠٩). تمويل التعليم الجامعي في مصر واتجاهاته المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

الحايس، عبد الوهاب جودة. (23-25 مايو، 2009). الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي وتحدياتها بسلطنة عمان، المنتدى الدولي للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 183-217.

الحري، خالد حسن علي. (١١-١٣ أكتوبر ٢٠١٠). العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في تحقيق جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، المؤتمر العلمي الرابع: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

الحمدان، جاسم محمد؛ والعجمي، منيرة خالد. (2008). رؤية مستقبلية لخصخصة التعليم الثانوي في دولة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت، 36 (1)، 13-48. خاطر، محمد إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١٥). صيغ مقترحة للشراكة الإستراتيجية بين الجامعات المصرية والمؤسسات الإنتاجية، مجلة الإدارة التربوية - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢ (٣)، ٢٩٧-٣٥١.

درادكة، أمجد محمود؛ ومعاينة، عادل سالم. (2014). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك - الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي - جامعة صنعاء، 7(15)، 97-123.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦ أ). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. على الرابط:

<http://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/422>

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦ ب). الأهداف الإستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية، مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. على الرابط:

www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/1215

السلطان، خالد صالح. (23-25 مايو، 2009). تجارب جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لتعزيز التعاون والشراكات المجتمعية في مجال البحث العلمي، المنتدى الدولي للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 45-٦٤.

- الشثري، عبدالعزيز ناصر. (٢٠١٤). جامعات الشركات كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ٣٤، ١٣-٤٨.
- شعبان، منال أحمد حسن. (٢٠١٢). الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المصري ومعوقات تطبيقها، *مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة*، (٧٩)، ٢٢٣-٢٥٦.
- الشقاوي، عبد الرحمن عبد الله. (١٩-٢٣ أكتوبر، 2002). نحو أداء أفضل في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية، *ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 1440هـ*، وزارة التخطيط، الرياض، ١-٤٥.
- صائغ، عبد الرحمن أحمد، ومتولي، مصطفى محمد. (2005). *الإطار المرجعي لتفعيل التعاون والتنسيق والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والعام ومؤسسات الأعمال والإنتاج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.*
- صائغ، عبد الرحمن بن أحمد. (24-25 فبراير، 2015). تطوير الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء تحديات العولمة ومتطلبات اقتصاد المعرفة: أنموذج مقترح، *المؤتمر التربوي الأول لتطوير الأداء الأكاديمي لكليات التربية: رؤية استشرافية*، جامعة الجوف، 1 - 22.
- عابدين، محمود عباس. (2004). *علم اقتصاديات التعليم الحديث*. ط2، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبدالقادر، أحمد عبدالقادر. (٢٠١٥). المؤشرات السوقية لآفاق التعاون بين الجامعات السعودية ومجتمع الأعمال بمنطقة تبوك المملكة العربية، *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبحوث البيئية*، ٦ (١)، ١-٢٧.
- العتيبي، فهد عباس. (٢٠١٢). مجالات الشراكة بين القطاع الخاص وبين مدارس التعليم العام كما يراها مديرو المدارس بمدينة الرياض: دراسة استطلاعية، *مجلة العلوم التربوية - جامعة الملك عبدالعزيز*، ١٧ (١)، ٤١-٧٦.
- العشماوي، شكري رجب. (٢٠١١) الشراكة بين القطاعين العام والخاص في مصر ضرورة اقتصادية: دراسة تحليلية، *مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية - جامعة الإسكندرية*، ١، ٤٧٧-٥٢٤.
- القحطاني، سالم بن سعيد. (٢٠١٦). الشراكة بين القطاعين الخاص والعام (PPP) ودورها في التنمية الإدارية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني، *مؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصادية*، معهد الإدارة العامة، الرياض، ١-٤٤.

القحطاني، منصور بن عوض صالح. (10-12 إبريل، 2005). تفعيل روح الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص: الواقع وسبل التطوير، مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير، جامعة الملك سعود، الرياض، 145-203.

القحطاني، منصور بن عوض صالح. (2008). آليات تفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص في مجال البحوث والاستشارات، حولية كلية المعلمين - أبها، 13، 13-42.

محمود، منى عبدالحليم؛ وعبدالنبي، سعاد بسيوني؛ ورشاد، عبدالناصر محمد. (2014). متطلبات تفعيل الشراكة بين الجامعات المصرية ومؤسسات العمل والإنتاج في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، مجلة التربية، 17 (50)، 307-353.

مراد، سامي. (22-24 نوفمبر، 2016). سبل تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة العربية السعودية، مؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصادية، معهد الإدارة العامة، الرياض.

المزين، سلمان؛ وصبيح، لينا. (2015). معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث -العلوم الإنسانية، 29 (9)، 1764-1784.

منتدى جدة الاقتصادي. (2014). الإنماء من خلال الشباب. الغرفة التجارية الصناعية بجدة،

على الرابط: <http://www.jef.org.sa/files/Jeddah-AR-web-final.pdf>

مؤتمر تكامل. (13-16 مايو، 2013). المؤتمر الدولي الثاني لتكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع الخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن: عمان.

موقع إحصاءات التعليم الجامعي بوزارة التعليم، استرجع بتاريخ 2017/4/5 على الرابط: www.departments.moe.gov.sa

موقع جامعة جدة، استرجع بتاريخ 2017/8/10 على الرابط: www.uj.edu.sa

الهادي، شرف إبراهيم. (2011). رؤية استراتيجية لجامعات عربية منتجة ذات جودة تعليمية عالية ونفقات مخفضة، مجلة البحوث النفسية والتربوية -جامعة المنوفية، 26 (1)، 123-179.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2008). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1435هـ). الإستراتيجية الوطنية للتحويل إلى مجتمع المعرفة. تحول المملكة إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة، الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم العالي. (1435هـ). التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية: تقويم دولي. الرياض: وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم العالي. (2011). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية: آفاق 1450هـ- ٢٠٢٩م. الرياض: وكالة الوزارة للشؤون التعليمية. وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (الجامعات والكليات الحكومية والأهلية). مركز إحصاءات التعليم العالي: الرياض.

ثانياً / المراجع الأجنبية:

- Edmondson, G., Valigra, L., Kenward, M., Hudson, R. L., & Belfield, H. (2012). Making industry-university partnerships work: Lessons from successful collaborations, *Science Business Innovation Board AISBL*, 1-50.
- Hughes, A. (2006). *University-industry linkages and UK science and innovation policy*. Centre for Business Research, University of Cambridge, Working Paper No. 326, 1-19.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Perkmann, M., & Walsh, K. (2007). University-industry relationships and open innovation: Towards a research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 259-280.
- Young, C. K. (2010). *Vital Collaboratives, Alliances, and Partnerships: A Search for Key Elements of an Effective Public-Private Partnership*. (Unpublished doctoral thesis in Educational Leadership), East Tennessee State University, Johnson City: USA.
- Dötterweich, J. A. (2006). Building effective community partnerships for youth development: lessons learned from ACT for Youth. *Journal of Public Health Management and Practice*, 12, S51-S57.
- Gibson, H., & Davies, B. (2008). The impact of public private partnerships on education: A case study of Sewell Group Plc and Victoria Dock Primary School. *International Journal of Educational Management*, 22(1), 74-89.