ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية في مديرية بيت لحم بدولة فلسطين

تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات المعرفة

الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وعلاقته بالضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم

المجلد 7 - العدد 1

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

المحررون:

أ.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.د. عبدالكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)
أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة(السعودية)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	د. هشام بني خلف (الأردن)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
د.يحي عبدالله يحي داديه	أ.م.د. محمد علي علي محمد الخليدي

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. محمد قاسم محمد المقابلة	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سناء مجول فيصل (العراق).	أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن)
أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق)	أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)
أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)	أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

المجلد (7)

العدد(1)

مارس 2025م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة (الآداب للدراسات النفسية والتربوية) المحكَّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولًا: القواعد العامة للنشر

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة. وألا تكون منشورة من قبل أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى.
- تراعى فيها اللغة السليمة وقواعد الضبط ودقة الأشكال.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى البحوث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla)وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- يتجنب الباحث بكل الطرق الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.
- **المقدمة**: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءًا منه، ومندمجة في جسم المقدمة بدون عنوان مستقل.

- **مشكلة البحث، وتساؤلاته، وفرضياته -إن وجدت- وأهدافه.**
- **الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث ومحدداته، والتعريفات الإجرائية لمصطلحاته.**
- **منهجية البحث:** وتتضمن وصف مجتمع البحث وعينته، وصدق الأدوات وثباتها، وتصحيحها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.
- **عرض النتائج: ويشمل ذلك على نتائج التحليل الإحصائي، والتعليق عليها.**
- **مناقشة النتائج: يمكن في بعض الأحيان دمج المناقشة مع النتائج.**
- **التوصيات و المقترحات.**
- **الجداول والهوامش والمراجع**
- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائيًّا (هجائيًّا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.
- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كلّ بحث إلى محكّمينِ اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقابٍ علميّة عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفِضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكِّم ثالث إنصافًا للباحث، فيكون تحكيمه حاسمًا في نتيجة قبول البحث أو عدمه.

- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكّمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحية البحث للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصي بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. ويتولى مدير إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية البحث بصورته النهائية، يتمّ إحالته إلى التحرير والتدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم يحال إلى الإخراج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.
- يخضع ترتيب البحوث في الأعداد لمعايير فنية.

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إلى الباحث إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:
https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep
عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).
العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية
نوره صالح البشري، د.جيهان أحمد حمزة عوض 9
- الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أربحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم
نتاشا عمر أحمد أبو زياد، نايف عبد الرؤوف الخطيب 74
- التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وعلاقته بالضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم
هديبا سعود سعيدان الحربي، أ.د/ أمل صالح سليمان الشريدة 103
- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية في مديرية بيت لحم بدولة فلسطين
ناريمان يوسف صالح (محمد لطفي) 148
- تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات المعرفة
صالح بن عبد الله الشمراني 172
- تحليل أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي
د. توفيق زايد محمد الرقب 210
- تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وأدوار المرشد الأكاديمي: تنظيمياً، وعلائقياً، وكفائياً، وقيادياً
د. يحيى بن محمد الشهري، د. نايل عوده الكعابنة 262
- أثر التديّن على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران
أمينة بنت محمد أحمد المانعي عسيري 296
- تحليل مقررات رياضيات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التعلم القائم على الظواهر
د. علي بن صالح علي الشهري 336
- تطوير نموذج لتوظيف مديري المدارس في فلسطين بالإفادة من الخبرة الماليزية _ دراسة تحليلية مقارنة
محمود إبراهيم عواد خلف الله 367

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 17/ 09/ 2024م
تاريخ القبـول: 30/ 10/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

نوره صالح البشري*
AlbeshriNoura@gmail.com

د.جيهان أحمد حمزة عوض**
G.awad@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الراهنة التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم تكونت من (16) طالبة بمدى عمري بين 26 - 19 سنة، وتم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (8) طالبات لكل مجموعة، وتحققت الباحثتان من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أعراض الاكتئاب. وتم تطبيق أدوات البحث المتكونة من مقياس المشاركات العطوفة إعداد Gilbert et al. (2017) وترجمة الباحثتين، ومقياس أعراض الاكتئاب إعداد Aron Beck وترجمة غريب ، عبد الفتاح (2000) ، والبرنامج التدريبي القائم على التعاطف المتكون من (13) جلسة من إعداد الباحثتين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات أعراض الاكتئاب عند مستوى (0.05) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، مما يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج العلاجي وبقاء أثره في تخفيض أعراض الاكتئاب لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: العلاج القائم على التعاطف، أعراض الاكتئاب، طالبات المرحلة الثانوية

---

* طالبة الماجستير في الإرشاد النفسي بقسم علم النفس - كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

** أستاذ علم النفس الاكلينيكي المشارك بقسم علم النفس/ كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

للاقتباس: البشري، نوره صالح؛ عوض، جيهان أحمد حمزة. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 9-73.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.249

OPEN ACCESS
Received: 17-09-2024
Accepted: 30-10-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Effectiveness of Compassion-based Training Program in reducing Depressive Symptoms among a Sample of Secondary School Female Students

Noura Saleh Albeshri [*]
AlbeshriNoura@gmail.com

Dr. Gehan Ahmed Hamza Awad [**]
G.awad@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to verify the effectiveness of a compassion-based training program in reducing symptoms of depression among a sample of female high school students in the Qassim region. The sample consisted of (16) female high school students in the Qassim region, aged between 19-26 years, randomly distributed into an experimental group (8) female students and a control group (8) female students. Equivalence between the experimental group and the control group in symptoms of depression was ensured. Gilbert et al (2017) Compassionate Engagement and Action Scale, Beck Depression Inventory Scale, and the 13-session compassion-based training program (prepared by the authors) were employed. The results showed statistically significant differences in depression symptoms average at (0.05) between the control and experimental groups in post-measurement in favor of experimental group, and between the average scores of the experimental group in the pre- and post-measurements in favor of post-measurement, and between the average scores of the experimental group in the post- and follow-up measurements in favor of follow-up measurement. The findings indicated continuing effective treatment program and persistent effect in reducing depression symptoms in the experimental group.

Keywords: Compassion-focused Therapy (CFT) , Depressive Symptoms, secondary school female students.

[*] MA Scholar in Psychological Counselling, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.

[**] Associate Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University.

Cite this article as:: Albeshri, Noura Saleh. & Awad, Gehan Ahmed Hamza. (2025). Effectiveness of Compassion-based Training Program in reducing Depressive Symptoms among a Sample of Secondary School Female Students. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 7*(1) 9-73

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة

تأخذ طبيعة التغيرات في سن المراهقة طابعًا سريعًا، وإذا لم يجد المراهق من يقوم بالعناية به من الناحية النفسية، وفهم ما يجول بخاطره، فمن الممكن أن يكون عرضة للاضطراب، وربما يكون لديه الاستعداد لإيذاء نفسه، ويكون أقرب للإصابة بالاكتئاب؛ مما يتسبب في تدمير حياته مبكرًا؛ فنجد أن المراهق في هذه المرحلة يعاني الكثير من الصراعات، ويواجه الكثير من الضغوط، سواء من الأسرة أو المتاعب الدراسية، وغيرها من الأسباب الكفيلة في دخول المراهق في مرحلة الاكتئاب (أحمد وآخرون، 2018؛ بني خالد، 2022). رغم أن علماء النفس بالسابق كانوا ينكرون أن الاكتئاب يمكن أن يحدث بين الأطفال والمراهقين الصغار، فإن مشاعر الاكتئاب أصبحت تشيع إلى حد ما بين المراهقين، وكثير من المراهقين يميلون إلى إنكار الاتجاهات السلبية والنقدية للذات، ويخفون مشاعر الاكتئاب الكامنة بواسطة طرق مقنعة تندرج من السأم والملل وعدم الارتياح (الأشول، 2008).

عادة ما يبدأ ظهور الاكتئاب خلال فترة المراهقة في مستويات منخفضة من الأعراض، وخلال هذا الوقت يمكن أن تشكل خطرًا كبيرًا على الصعوبات النفسية المستقبلة وقد تشكل خطرًا على ظهور الاضطرابات النفسية المختلفة، ويعد الاكتشاف مبكرًا أمرًا أساسيًا (Keats et al., 2023). كما أظهرت النتائج أن أكثر مستويات الاكتئاب لدى عينة المراهقات هو المستوى البسيط، فقد بلغت نسبة انتشاره (32,7%)، ويليه الاكتئاب المتوسط، فقد بلغت نسبة انتشاره (29,6%)، ويليه الاكتئاب الشديد، فقد بلغت نسبة انتشاره (26,5%)، ويليه الاكتئاب الضعيف، فكانت نسبة انتشاره (11,1%)، ما يدل على أن أكثر مستويات الاكتئاب لدى عينة المراهقات هو مستوى الاكتئاب البسيط (محمد وآخرون، 2021). وتبرز خطورة هذه المشكلة في كشف المراهقين - الذين يعانون من أعراض الاكتئاب - عن ضعف الأداء الأكاديمي، وجودة الحياة، واحتمالية أكبر في الإصابة بالاضطرابات الجسدية والعقلية، والأمراض المتزامنة، بمعنى تَعرُّض المراهق لأكثر من مرض في آن واحد (بني خالد، 2022).

وقد تزايدت نسب انتشار الاكتئاب في الآونة الأخيرة بين الأطفال والمراهقين، فقد أشار تشورني وآخرون (Chorney et al., 2008) إلى تزايد معدلات انتشاره عند الأطفال بنسبة (1-3 %)، ولدى المراهقين بنسبة (5-6 %) . **كما أشارت منظمة الصحة العالمية (World Health**

Organization WHO (2023) في اطلاعها على الدراسات الحديثة إلى أن هناك زيادة في معدل الاكتئاب في العالم كله، وتبعًا للمعلومات الحديثة من المنظمة فإن الاكتئاب هو أحد الاضطرابات النفسية واسعة الانتشار عالميًا، إذ أوضحت أن الاكتئاب يختلف عن التقلبات المزاجية المعتادة، والانفعالات العابرة أثناء تحديات الحياة اليومية، ويمكن أن يؤثر على جميع جوانب الحياة بما في ذلك العلاقات مع أفراد الأسرة والأصدقاء والمجتمع، وأن ينتج عن مشكلات في المدرسة وفي العمل. **وكما أشارت منظمة الصحة العالمية (2019) WHO** إلى أن مشاكل الصحة النفسية تمثل ما يقارب نصف جميع الإعاقات على الصعيد الدولي بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (10-24) عامًا، وأن تقديم تدخلات واستشارات عالية الجودة وهادفة يُعد أمرًا ضروريًا.

نشرت جمعية علم النفس العيادي التابعة لجمعية علم النفس الأمريكية **APA (2017)** قائمة بالعلاجات النفسية والتدخلات التي تم اختبارها بدقة شديدة والتي وجدت أنها أكثر فعالية في علاج الاكتئاب، ومنها: (علاج إدارة الذات وضبط النفس، العلاج المعرفي، العلاج السلوكي، العلاج السلوكي المعرفي، العلاج النفسي التفاعلي، علاج حل المشكلات، العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني، العلاج النفسي الديناميكي، علاج التنظيم الذاتي، علاج تنظيم العاطفة، العلاج بالقبول والالتزام). وعلى الرغم من أن معظم العلاجات التقليدية في السابق كانت مثيرة للاهتمام للأشخاص المصابين بالاكتئاب، فإنها تهدف إلى تحسين العجز الشخصي من خلال التركيز على أعراض الاكتئاب فقط .علاوة على ذلك، فإن هذه العلاجات تركز حصريا على علاج الأفكار والسلوكيات الناقصة، وقد ينسحب بعض الأشخاص أثناء علاجهم، والأهم من ذلك، في حين يتم التركيز قليلاً على السمات الإيجابية يسعى ذلك التدخل الإيجابي الى التخفيف من أعراض الاكتئاب من خلال استخدام الأصول ونقاط القوة الشخصية للطلاب بشكل أساسي ومباشر، وبناء مشاعرهم وارتباطاتهم ومعانيهم الإيجابية بدلا من استهداف أعراض الاكتئاب فقط، وهذا ما يهتم فيه التدخلات الحديثة (Taghvaienia, Zonobitabar,2020).

وقد اهتم عدد من الباحثين مثل:(Neff (2003؛ Terry et al. (2013) بدراسة عوامل الوقاية التي تحول دون الاستهداف للكشف عن أعراض الاكتئاب، التي أُطلق عليها عوامل المرونة الواقية (Critical Resilience Factor) من تأثيرات المشقة، وكان من أهمها: التعاطف أو الشفقة بالذات. ويمثل التعاطف مصدرًا مهمًا من مصادر الاستهداف للكشف عن أعراض الاكتئاب، ولكن بصورة

عكسية، فهو من المفاهيم التي ارتبطت بالاستجابة التكيفية مع السلوكيات الخاطئة وخبرات الفشل، وهو يعني "اللطف بالذات وفهمها ومساندتها؛ لمواجهة الشعور بالألم عند التعرُّض لخبرات الفشل، بدلًا من توجيه النقد واللوم القاسي لها". فالتعاطف من أهم المصادر المُنظّمة للوجدان، والمُيسّرة لتغلّب الفرد على شعوره بالمعاناة النفسية عند التعرُّض لخبرات الفشل أو وقوعه في الأخطاء، ومن ثمَّ يمكن عدّ التعاطف من مصادر أو عوامل المرونة الواقية من الكشف عن أعراض الاكتئاب (محمد، 2022). إذ لوحظ أن الأفراد الذين كانوا يعانون من الاكتئاب سابقًا والذين لديهم مزاج سلبي كان لديهم صعوبة في التعرف على التعبيرات السعيدة والإيجابية، إذ يتطلب كثافة عاطفية لديهم، وقد يكون هناك صعوبة في التحديد الدقيق للتعبير عن المشاعر الكامنة مما يعيق تفاعلهم مع الأشخاص، وبالتالي تضعف العلاقات الاجتماعية (LeMoult, Gotlib,2019). ولذا ينظر Asano et al. (2022) إلى التعاطف على أنه دافع أساسي للتعامل مع أسباب الاكتئاب وطبيعته.

ولقد ظهر التعاطف مع الذات مؤخرًا كعامل وقائي يحمي من تطور أعراض الاكتئاب، وبالنظر إلى مرحلة المراهقة التي تعد مرحلة تنموية رئيسية؛ يسعى المراهق فيها إلى تنمية هويته وكفاءته الذاتية، فقد يلعب التعاطف مع الذات دورًا محوريًا في تشكيل تصورات المراهقين الذاتية وفعاليتهم بشكل إيجابي (Pullmer et al., 2019). وأيضًا وجد أن الأفراد الذين لديهم تعاطف مع الذات مرتفع يعترفون، ويقبلون المواقف الصعبة واوجه قصورهم، ويرتبط التعاطف مع الذات باستراتيجيات المواجهة الوقائية التي قد تحمي الفرد من آثار الضيق، مثل أن ينخرط الفرد في أنشطة مثل طلب الدعم من الآخرين، أو المشاركة في أنشطة ممتعة، أو ممارسة التمارين البدنية، التي تساعد في رعايته الذاتية وتقلل من الضيق وتحمي من أعراض الاكتئاب، وبالتالي فإن التعاطف مع الذات قد يساعد في منع وتخفيف المعاناة المرتبطة بالاكتئاب (Adie et al., 2021).

وبناءً على ذلك، كان هناك ضرورة للبحث عن منحى علاجي، يُسهم في مساعدة الأفراد الذين يكشفون عن أعراض الاكتئاب؛ لما يواجه هذه الفئة من مشكلات نفسية واجتماعية، تعيق تكيفهم مع ذاتهم ومع الآخرين من حولهم، فكان العلاج المرتكز على التعاطف **(CFT) Compassion Focused Therapy** من أنسب العلاجات المطوّرة للتعامل مع هذه الفئة، فهو يُعَدُّ من أكثر الطرق العلاجية حداثةً في مجال الصحة النفسية، والذي ظهر ضمن علاجات الموجة الثالثة من العلاج السلوكي، التي ترتكز على تغيير شكل العلاقة بين الفرد وأفكاره ومشاعره وخبراته الجسدية

(دنقل،2020)، والذي استند في بداياته على بُعْدٍ واحد فقط، وهو التعاطف تجاه الذات، للحد من الاضطرابات النفسية بشكل عام، إذ أشارت نتائج عِدَّة دراسات مثل دراسة: Noorbala et al. (2013) ؛ Gharraee et al. (2018)؛ Xavier et al. (2016)، ؛ **مختار ومحمد (2017)** إلى جدوى التعاطف تجاه الذات في الحد من الشعور بالهزيمة والتهديد المدرك تجاه المواقف الشاقة، وحمايته من العواقب السلبية لكل من النقد الذاتي والعزلة والتوحد المفرط، ولما يمرون به من حالات الاكتئاب. وقد ركزت طرق التعاطف تقليديًا في السابق على تدفق واحد من التعاطف (عادةً التعاطف مع الآخرين، أو التعاطف مع الذات) وكما يشير Matos et al. (2018) ؛ Lindsey et al. (2022) إلى أنه بدلًا من مجرد ممارسة التعاطف مع الذات والتركيز على الذات، ينبغي على المرضى التعامل مع المواقف المختلفة، والتعامل مع صعوبات التعاطف مع الآخرين في الحياة اليومية.

وضمن هذا الاتجاه سعى Gilbert et al. (2017) إلى تطوير العلاج المرتكز على التعاطف **(CFT)** في الآونة الأخيرة، معتمدًا على مفاهيم علم النفس التطويري، وإجراءات علم النفس التطبيقي من علم الأعصاب وعلم النفس الاجتماعي، مشيرًا إلى أنَّ التعاطف يمثل "قدرة الفرد على الاعتناء والعطف بذاته، وفهم وجدانه السلبي ومقاومته له، بدلًا من إصدار أحكام قاسية عليه" وأنه من خلال الوعي بالمعاناة والضغوط، والرغبة في التخفيف من حدتها، في ظل وجودِ استعدادٍ صريحٍ لمواجهة تلك المعاناة بدلًا من إنكارها أو الهروب منها، مع الاعتراف بأنَّ الفشل والمحن هي تجارب إنسانية عالمية يمرّ بها الجميع. فأصبح الهدف الرئيس للعلاج القائم على التعاطف هو زيادة قدرة الأفراد على تنمية المشاعر الرحيمة تجاه الآخرين وتجاه أنفسهم (التعاطف مع الذات)، وكذلك قبولهم لتلقي التعاطف من الآخرين. ويُعد أفضل وصف لـ **CFT** هو العلاج المتكامل متعدد الوسائط، بدلًا من الانتماء إلى مدرسة أو نموذج واحد، يعتمد **CFT** بشكل أساسي على الأبحاث والإسهامات المستمدة من العلوم النفسية، وهو ملتزم في نهاية المطاف بتعزيز علم العلاج النفسي وتحسين فهم عمليات العلاج النفسي ونتائجه، لذلك يستخدم مجموعة من الأساليب المعرفية السلوكية Carona (et al., 2017).

كذلك أوضح النموذج النظري الذي اقترحه Gilbert، وتتبناه الدراسة الحالية أن العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) يتضمن ثلاثة أنظمة عاطفية رئيسة هي: التهدئة (التسكين) Soothing، والتهديد Threat ،والدفع Drive ،وطبقًا لهذا النموذج الثلاثي طُور هذا العلاج الذي يرتكز على

التعاطف والرحمة، وتمثل الهدف الرئيس لهذا العلاج في مساعدة الفرد على أنْ يستحضر تلك الأنظمة الثلاثة إلى حالة التوازن التكيفي، والذي عادةً ما ينطوي على مساعدة الأفراد على الوصول إلى نظام التهدئة الخاص بهم وتفعيله، كوسيلة تكيفية للتنظيم الانفعالي، وأنْ يتجه الأفراد نحو الأمن بدلًا من الشعور بالأسف، ومن ثم فإنَّ نظام التهدئة الذاتية ينطوي على الشعور بالتعاطف والقبول والانتماء والانسجام مع الآخرين (دنقل، 2020)، كما يضمّ تطوير الكفاءات اللازمة لترجمة دوافع العاطفة إلى أعمال تعاطف (سيد، 2022 ؛ Dentale et al., 2017 ؛ Matos et al., 2022).

وبقدر تعلق الأمر بموضوع الدراسة الحالية، اطلعت الباحثتان على العديد من **الدراسات التي اهتمت بإجراء برامج العلاج المرتكز على التعاطف في خفض الاكتئاب، فقد أجرى Noorbala et al. (2013)** دراسة استهدفت فحص فعالية التدريب على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب والقلق ، وتمثلت عينة الدراسة من (19) مشاركاً، ممن تراوحت أعمارهم بين (20 إلى 40) عامًا، وباتباع المنهج التجريبي، وبتطبيق عدة أدوات تمثلت في: مقياس القلق من إعداد (Costello & Comrey 1967)، ومقياس النقد الذاتي طوره Thampson (2004) ، ومقياس الأعراض الاكتئابية من إعداد Beck (1996)، أظهرت نتائج الدراسة وجود جدوى للتدريب على التعاطف في تخفيض أعراض القلق والاكتئاب بصورة دالة وخاصة بمرحلة المتابعة ، كما أدى التعاطف إلى خفض مستويات النقد الذاتي، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام علاج التعاطف كعلاج تكميلي للاكتئاب والقلق للسكان الإيرانيين.

أما Asano et al. (2017) فقد أجرى دراسة تهدف إلى تقييم الجدوى وتقدير حجم تأثير مجموعة العلاج السلوكي المعرفي مع التدريب على الرحمة للدراسات المستقبلية، تمثلت عينة الدراسة من (١٤) مشاركًا، باستخدام مقياس التعاطف مع الذات باللغة اليابانية ، مقياس بيك للاكتئاب Beck (1996)، باتباع المنهج التجريبي خضع المشاركون إلى جلسات جماعية جلسة واحدة اسبوعيًا لمدة ١٠ أسابيع، أظهرت النتائج أن انخفاض درجة الاكتئاب، وأن العلاج السلوكي المعرفي الجماعي مع التدريب على التعاطف لعلاج الاكتئاب أظهر مدى جدارته وقبوله في المجتمع الياباني.

كذلك قاما Johnson et al. (2018) بإجراء دراسة استهدفت الكشف عن النقد الذاتي كعملية تتوسط العلاقة بين اليقظة القائمة على التعاطف وأعراض الاكتئاب لدى الرجال والنساء، تمثلت عينة الدراسة من (59) راشداً من الذكور والإناث، وبتطبيق مقياس النقد الذاتي من إعداد

(2004) Thampson&Zuroff، و مقياس أعراض الاكتئاب الذي أعده (1996) Beck، وباتباع المنهج التجريبي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، إذ سجل أفرادها انخفاضًا أكبر في مستويات النقد الذاتي مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أكدت النتائج أيضاً أن التغييرات في النقد الذاتي قد توسطت العلاقة بين التعاطف وحدوث التغيرات في أعراض الاكتئاب، ودعمت الدراسة أهمية استهداف مستويات النقد الذاتي في التدخلات القائمة على التعاطف للحد من أعراض الاكتئاب لدى الأمريكيين، وأوصت الدراسة بالمزيد من البحوث التي تستهدف دور النقد الذاتي في علاج أعراض الاكتئاب، وتكرار الدراسة مع عينات اجتماعية واقتصادية مختلفة.

كذلك أجرى Zhang et al. (2019) دراسة استهدفت معرفة دور التعاطف مع الذات في التخفيف من أعراض الاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (147) راشداً من الجنسية الأمريكية ، وبتطبيق مقياس النقد الذاتي من إعداد (2004) Thampson&Zuroff؛ و مقياس أعراض الاكتئاب من إعداد (1996) .Beck et al ، ومقياس التعاطف مع الذات من إعداد (Neff, 2003)،وباتباع المنهج التجريبي، خضع المشاركون بالمجموعة العلاجية لـ (20) جلسة علاجية، وأظهرت النتائج أن التعاطف مع الذات ارتبط سلبيًا بأعراض الاكتئاب، و أن التعاطف مع الذات يخفف التأثير السلبي للنقد الذاتي على أعراض الاكتئاب، وأن النقد الذاتي مرتبط إيجابيًا بالأعراض الاكتئابية، وأوصت الدراسة بأهمية تكرار نتائج الدراسة على عينات اجتماعية واقتصادية مختلفة.

وقام Guo et al. (2020) بدراسة استهدفت تقييم تأثير تدخل التعاطف الذاتي على الوقاية من اكتئاب ما بعد الولادة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) من مجموعة من النساء الحوامل المصابات بأعراض الاكتئاب اللاتي تتراوح أعمارهن من ١٨ الى ٤٠ عامًا ، باستخدام مقياس الاكتئاب من إعداد (1996) Beck، اليقظة الذهنية والرحمة مع الذات والآخرين من تطوير Neff&Germer (2013) ، مقياس اليقظة الذهنية ,(2003) Brown&Ryan ، ومقياس مؤشر الرفاهية النفسية Hajos et al. (2013)لقياس رفاهية الأم، باتباع المنهج التجريبي خضعت المشاركات على برنامج مقدم على الانترنت لمدة ٦ أسابيع، وأظهرت النتائج أن مجموعة التدخل أصبحت أكثر وعيًا وتعاطفًا مع الذات بعد ٣ أشهر وسنة واحدة من الولادة، وأن كلًا من الأمهات والرضع شهدوا تحسنًا كبيرًا في

صحتهم، وأن التدخل التعاطف الذاتي فعال في الوقاية من اكتئاب ما بعد الولادة وتعزيز رفاهية الأم والرضيع.

كما قام matos et al. (2022) بدراسة استهدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف وأثره على خفض بعض الاضطرابات النفسية وتعزيز الرفاهية النفسية واستمرت جلسات البرنامج على مدار (8) أسابيع، وتكونت عينة الدراسة من (115) معلماً من المدارس العامة تم اختيارهم عشوائيًا، قامت الدراسة بتطبيق عدة أدوات: وهي مقياس الرضا عن الحياة المهنية للمعلمين، ومقياس التأثير الإيجابي، ومقياس الخوف من التعاطف، ومقياس الاكتئاب والقلق والمشقة Pais –Ribeiro et al. (2004) ومقياس التعاطف من إعداد Gilbert et al. (2017) ، ومقياس النقد الذاتي من إعداد Gilbert et al. (2004) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج هي(1) فعالية البرنامج المستخدم في تحسن درجات المشاركين على أبعاد: التعاطف مع الذات، والتعاطف مع الآخرين ، وتلقي التعاطف من الآخرين، (2) ظهر الأثر الإيجابي للبرنامج في خفض مستويات المخاوف والقلق والاكتئاب، (3) كذلك ظهرت فعالية البرنامج المستخدم والمرتكز على التعاطف في تحسين النقد الذاتي لدى المعلمين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في النقد الذاتي مما أثر بدوره على تعزيز الرفاهية النفسية لديهم ، وتقليل الضيق النفسي، وقد استمر هذا الأثر للبرنامج لأكثر من 3 أشهر متتابعة بعد انتهاء جلسات البرنامج . وقد أوصت هذه النتائج للدراسة بضرورة الاهتمام بدراسة النقد الذاتي، وذلك لأهميته واستهدافه للكشف عن الاضطرابات النفسية، وأن يستمر تقييم علاج التعاطف ونشره في أماكن وبلدان أخرى.

وكذلك أجريت Asano et al. (2022) دراسة بهدف استكشاف جدوى العلاج الجماعي المركّز على التعاطف (CFT) في خفض أعراض الاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (18) مشاركاً تتراوح أعمارهم بين 18-60 عامًا، وبالاعتماد على المنهج التجريبي، و بتطبيق مقياس الأمراض العصبية والنفسية بالنسخة اليابانية للتحقق من تشخيص الاكتئاب من إعداد Otsubo et al. (2005)، تقييم خطر الانتحار على أساس M.I.N.I ، خلال تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وإخضاع أفراد المجموعة التجريبية إلى جلسة مدتها الزمنية ساعة ونصف لمدة (12) اسبوعًا، أشارت النتائج إلى جدوى العلاج المرتكز على التعاطف وفعاليته في خفض أعراض الاكتئاب لديهم، والمخاوف من التعاطف مع الذات وارتفاع في التعاطف مع الذات مقارنة بالمجموعة

الضابطة، وأوصت الدراسة تجربة فعالية العلاج على عينات أخرى وأكبر في مناطق ثقافية مختلفة، وتجربة تاريخ نوبات اكتئابية مختلفة إذ اقتصرت هذه الدراسة على المرض المعتدل.

وهدفت دراسة (2022) RanjbarKohan Alijani and إلى تقييم فعالية العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) في الحد من الأفكار التلقائية السلبية والمواقف المختلة وظيفيًا لدى المرضى الذين يعانون من اضطراب اكتئاب حاد، وتكونت عينة الدراسة من (4) مرضى، وباتباع المنهج التجريبي، وبتطبيق عدة أدوات تمثلت في: أداة موحدة لتقييم الاضطرابات النفسية الرئيسية (I-SCID)، مقياس الأفكار التلقائية السلبية من إعداد Holon&Kendall (1980)، ومن خلال تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وإخضاع أفراد المجموعة التجريبية إلى (8) جلسات، أشارت النتائج إلى أن العلاج كان فعالًا في تقليل الأفكار التلقائية السلبية والاختلال الوظيفي في مواقف المرضى المصابين بالاكتئاب الشديد، أما في مرحلة المتابعة: فقد قل تأثير العلاج مقارنة بالمرحلة السابقة، وأوصت الدراسة باستخدام النتائج في عيادات الإرشاد ومنظمات الرعاية الاجتماعية لزيادة وعي الأشخاص بأساليب العلاج الجديدة والفعالية مثل العلاج المرتكز على التعاطف.

و أيضًا دراسة (2022) Pots and Chakhssi تهدف إلى تقييم فعالية العلاج النفسي بمساعدة مخدر بسيلوسيبين مع الدعم النفسي باتباع الإطار النظري لعلاج التعاطف (CFT) لتقليل أعراض الاكتئاب، ومدى توافق علاج التعاطف والعلاج بالسيلوسيبين، وتكونت عينة الدراسة من مشارك واحد، ويعتمد على التصميم الأساسي المتعدد ، وباتباع المنهج التجريبي، و بتطبيق عدة أدوات تمثلت في: مقياس هاملتون لتصنيف الاكتئاب (GRID-HAMD)، مقياس مخاوف التعاطف Gilbert et al. (2010)، مقياس التعاطف والمشاركة الرحيمة Gilbert et al. (2017)، مقياس مختصر للصحة العقلية (MHC-SF) ومن خلال تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وإخضاع أفراد المجموعة التجريبية إلى (13) جلسة لمدة ساعتين من كل أسبوع، أشارت النتائج إلى أن الجمع بين العلاج النفسي والعلاجات الدوائية بطريقة تعاونية أكثر فعالية من العلاج الدوائي وحده، إذ أسفرت بأن استخدام المنهج التكاملي أدى إلى كسر مخاوف ومقاومة التعاطف وبالتالي تحسين القدرة في تجربة الشعور بالأمان والانتماء والتعاطف، وتقديم وصف علاج متكامل

للاكتئاب، وأوصت الدراسة تجربة تأثير وتقييم فعالية كل طريقة في حد ذاتها، خاصة بالنسبة لأولئك الذين لديهم أسلوب ارتباط غير آمن ونقد ذاتي عال.

ويلاحظ - في حدود اطلاع الباحثتين - وجود ندرة واضحة في الدراسات - سواء بالبيئة العربية أو الأجنبية - التي تناولت متغير التعاطف بأبعاده الثلاثة؛ فلا توجد سوى دراستين قد تناولت متغير التعاطف بأبعاده الثلاثة وهي: دراسة matos et al. (2022). وهي دراسة تطبيقية أُجريت بالبيئة الأجنبية بهدف الكشف عن دور التعاطف بأبعاده الثلاثة في الحد من بعض الاضطرابات النفسية كالقلق والمخاوف والاكتئاب، وتعزيز الرفاهية النفسية لدى المعلمين، ودراسة Pots and Chakhssi (2022) وهي دراسة تطبيقية اهتمت بتقييم العلاج المرتكز على التعاطف بأبعاده الثلاثة لتقليل أعراض الاكتئاب ومقترنًا بعلاج دوائي مخدر بسيلوسيبين، لأربعة مشاركين في البرنامج.

ومن ثم يتبين لنا أن هذه الدراسات التي اهتمت بتطبيق العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) بأبعاده الثلاثة، قد أُجريت على عينة المعلمين، وعلى أربعة مشاركين، وهذا ما يجعل هناك ثغرة بحثية؛ بسبب عدم وجود عينة كافية ولا مماثلة للعينة المتبعة في هذه الدراسة سواء في البيئة الأجنبية أم العربية -على حسب اطلاع الباحثتين- هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى افتقدت البيئة العربية إلى أي دراسة تطبيقية في مجال الكشف عن جدوى العلاج المرتكز على التعاطف بأبعاده الثلاثة في خفض الاضطرابات النفسية بشكل عام، وفي خفض الاكتئاب بشكل خاص، مما يعطي المشروعية لفتح المجال لمثل هذه الدراسات في الوطن العربي، ومن ناحية ثالثة توجد ندرة في هذا المجال بشكل عام وما زال هناك حاجة إلى إجراء العديد من الدراسات المستقبلية للتحقق من مدى فعالية العلاج المرتكز على التعاطف بأبعاده الثلاثة في خفض الأعراض الاكتئابية وخاصة في مرحلة المراهقة ؛ ومن ثم جاءت الدراسة الراهنة لسد هذه الثغرات بالمجال مما يعطي مشروعية لإجرائها وصياغة فروضها على النحو الآتي:

مِمَّا سبق طرحه يتضح أن فقدان التعاطف يمثل أبرز عوامل الاستهداف المُسببة للكشف عن الأعراض الاكتئابية، ومن ثم تكون هناك ضرورة لإجراء العديد من البحوث للوقوف على الحد من هذه المشكلة، وقد جاءت الدراسة الراهنة للإسهام في تلبية هذا الهدف من التوجه الحديث في الاهتمام بالبرامج الارشادية والعلاجية القائمة على التعاطف إلا أنَّه اتضح مما سبق وفرة الدراسات التي تناولت أبعاد التعاطف بشكل منفصل، ولا توجد ندرة بالدراسات سواء في البيئة الأجنبية أو

العربية -في حدود اطلاع الباحثة- التي قامت بإجراء البرامج التدريبية القائمة على أبعاد التعاطف الثلاثة (التعاطف تجاه الذات، والتعاطف تجاه الآخرين، واستقبال التعاطف من الآخرين) في خفض أعراض الاكتئاب وخاصة عند المراهقات. **وفي هذا الاتجاه تحاول الدراسة الراهنة التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عَيِّنَة من طالبات المرحلة الثانوية ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

السؤال الرئيس للدراسة ويتمثل في:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟ **وينبثق عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية وتتمثل في:**

1. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس أعراض الاكتئاب؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس أعراض الاكتئاب؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أعراض الاكتئاب؟

فروض الدراسة:

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي يُعزى لصالح القياس البعدي على مقياس أعراض الاكتئاب.
2. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي يُعزى لصالح المجموعة التجريبية على مقياس أعراض الاكتئاب.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أعراض الاكتئاب.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من الأهداف الآتية:

التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة البدائع بمنطقة القصيم.

1- الكشف عن الفروق في أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس أعراض الاكتئاب.
2- الكشف عن الفروق في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس أعراض الاكتئاب.
3- التحقق من فعالية استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال القياس التتبعي.

أهمية الدراسة

تتحدد الأهمية الدراسة الحالية في جانبين:

أولًا: الأهمية النظرية:

1. توجيه الضوء على المرحلة الثانوية التي تتوازن مع مرحلة المراهقة؛ إذ تُعَدُّ مرحلةَ عمرية حرجة، وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام بتقديم مختلف الخدمات الارشادية والعلاجية.
2. تتناول الدراسة الحالية مدى تأثير التعاطف بأبعاده الثلاثة في خفض أعراض الاكتئاب وهو موضوع ماتزال فيه البحوث قليلة، وغائبة بالبيئة السعودية؛ ومن ثمَّ تمثل الدراسة الحالية إضافة حقيقية في مجال الارشاد النفسي المدرسي.
3. تسهم الدراسة الحالية في توفير إنتاج فكري نفسي متخصص، وأرضية نظرية لدراسات مستقبلية فيما يتعلق بتقديم منحى علاجي في خفض أعراض الاكتئاب لدى المراهقات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تُسهم الدراسة الراهنة في توفير برنامج تدريبي قائم على التعاطف؛ يُعَدُّ من البدائل الحديثة في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من المراهقات.
2. تدعم الدراسة الراهنة التوجه الحديث بميدان الإرشاد النفسي المدرسي؛ ممَّا يفتح المجال للمتخصصين في هذا المجال إلى التوسع باستخدام مثل هذه البرامج التدريبية على عينات مختلفة في البيئة المدرسية، ومشكلات واضطرابات أخرى.
3. تُسهم الدراسة الراهنة في تقديم عدد من النتائج والتوصيات والمقترحات، التي قد تثري التخطيط لبرامج تدريبية أخرى في البيئة المدرسية؛ لخفض المشكلات النفسية الأخرى.

4. قد تُمثّل نتائج الدراسة الراهنة أحد الأدلة التجريبية المهمة في المجال لدعم هذا النوع من العلاج **CFT**؛ إذ تُلفت الانتباه إلى عدّ مُتغيّر التعاطف من المُتغيّرات التي تؤدي إلى تنمية نظام الأمان النفسي، والوجداني والسلوكي للفرد وتطويرها.
5. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الراهنة في تأكيد جدوى النتائج العلاجية لـ **CFT** مع أعراض الاكتئاب؛ ومن ثم الامتداد لاستخدامه مع العديد من الاضطرابات النفسية ومشكلات الصحة النفسية مع عينات إكلينيكية وغير إكلينيكية.

مصطلحات الدراسة:

(1) التعاطف Compassion

عرف Gilbert et al. (2017) التعاطف بوصفه الحساسية والانفتاح على خبرات المعاناة الذاتية أو خبرات المعاناة لدى الآخرين، والفهم المعرفي للمعاناة، بالإضافة إلى الدافعية والسلوك المباشر لتخفيف هذه المعاناة، ومحاولة التخلص منها، **ويضم التعاطف ثلاثة أنماط رئيسة هي:**

أ. **التعاطف تجاه الذات** compassion for self: ويعني وعي الفرد بمعاناته والانفتاح عليها، وعدم تجنبها أو الانفصال عنها، ووجود رغبة قوية لديه في تخفيف هذه المعاناة والشعور بها وذلك بلطف دون قسوة.

ب. **التعاطف تجاه الآخرين** compassion for others: ويعني القدرة على التفهم العاطفي لمعاناة الآخرين ووضع الفرد نفسه مكان الآخر، والتحلي بروح الإيثار والاستعداد لتقديم المساعدة بحكمة لمحاولة تخفيف معاناة الطرف الآخر أو منعها.

ج. **استقبال التعاطف من الآخرين** compassion from others: ويعني تقبل تلقي التعاطف من الأشخاص المحيطين، وشعور الفرد بالدعم والاهتمام الخارجي، ووعيه بوجود من يدعمه ممن حوله.

وتتبنى الدراسة الحالية **التعريف السابق بأبعاده**؛ لأنه بُني في ضوئه المقياس الذي استخدم في الدراسة الحالية. ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بالاستجابة على مقياس المشاركات العطوفة المستخدم في الدراسة الحالية.

(2) العلاج المرتكز على التعاطف Compassion- Focused Therapy (CFT)

يُعرف **العلاج المرتكز على التعاطف** بوصفه تدخلاً نفسياً علاجياً يهدف إلى مساعدة الفرد على تطوير طرق أكثر تعاطفًا ورحمة للتواصل مع نفسه ومع الآخرين من حوله، ليصبح بذلك أيضًا

أكثر تقبلًا للتعاطف من قِبَلِ الآخرين، واستبدال مشاعر لوم الذات بالتعاطف بالذات؛ كما يساعد على تطوير أنظمة التهدئة والانتماء لتحقيق التوازن بين الدوافع والتهديدات، وذلك من خلال دفع الأفراد للتعامل مع المعاناة والانتباه لها والإحساس بها بدلاً من تجنبها خوفاً من الانتقاد، وتمَّ تطوير هذا العلاج في الأساس كَتَدَخُّلٍ علاجي لحالات اضطرابات المزاج وللتعامل مع الافراد الذين يعانون من مشكلات الصحة النفسية المرتبطة والناتجة عن المستويات المرتفعة من الشعور بالعار، والنقد المفرط للذات، وفقدان الشعور بالأمن العاطفي (Gilbert et al., 2017).

(3) أعراض الاكتئاب Depressive Symptoms

تعرّف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) APA (2013). الاكتئاب (Depression) بأنَّه: اضطراب ينتج عن تفاعل مجموعة من العوامل، ومزاج حزين ومزاج عصبي غير منتظم، ويؤثر في الجانب المعرفي والجسدي ويسبب خللًا وظيفيًا عند الشخص في الحياة اليومية، والأداء الطبيعي للفرد، والشعور بالفراغ، وتمنعه من الاستمتاع بالأنشطة التي كانت في السابق ممتعة له، والشعور بانعدام قيمة الذات وتباطؤ بالتفكير وتغيرات معرفية تؤثر على قدرات الفرد على الأداء، يرافق ذلك تغيرات جسدية كاختلالات الشهية للطعام وتغيُّر في الوزن.

عرف Beck (1988) أعراض الاكتئاب: إنها حالة تتميز بوجود عدة أعراض تظهر بشكل متكرر من قبل الأشخاص المكتئبين ونادرًا ما تظهر من قبل الأشخاص غير المكتئبين، وتتضمن هذه الاعراض اضطرابات في المزاج، التشاؤم، الإحساس بالفشل، مشاعر الذنب، كراهية الذات، الأفكار الانتحارية، البكاء، اضطرابات في النوم، فقدان الشهية.

وقد حدد عبد الخالق (2016) مجموعة من الأعراض للاكتئاب التي يمكن قياسها من خلال قائمة بيك للاكتئاب في صورته الأخيرة التي تم تقسيمها إلى أربع فئات رئيسة هي:

- **الأعراض الانفعالية:** وتنعكس في المزاج الحزين، نوبات البكاء، الإحباط ومشاعر الغضب، فقدان الاستمتاع، عدم الثقة بالنفس، شعور الفرد بأنه غير محبوب.
- **الأعراض المعرفية:** وتنعكس في التقويم السلبي للذات، الشعور بالذنب، الشعور باليأس، صعوبة في التركيز، التردد في اتخاذ القرارات، الهلاوس والأوهام.

- **الأعراض السلوكية: وتتمثل في** الانسحاب الاجتماعي، أفكار وسلوك انتحاري، تناقص الأداء المدرسي، فقدان الطاقة، تغيرات في الشهية.
- **الأعراض الجسمية: وتتمثل في** الإرهاق والتعب، اضطرابات النوم، زيادة او نقصان الشهية، آلام جسمية. وتتبنى الدراسة الراهنة التعريف السابق للاكتئاب بأعراضه الأربعة.

وتتبنى الدراسة **تعريف Beck, (1988)** لأعراض الاكتئاب؛ لأنه بُني في ضوئه المقياس الذي استخدم في الدراسة الحالية. ويقاس **أعراض الاكتئاب** -إجرائيًا- بالدرجة لمتوسطة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس بيك لأعراض الاكتئاب المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف (تجاه الذات، وتجاه الآخرين، ومن الآخرين) في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة البدائع بمنطقة القصيم.
- **الحدود البشرية:** عينة الدراسة الحالية على مجموعة من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام الثانوي في محافظة البدائع بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** تم تنفيذ الجانب التطبيقي للدراسة على مدارس التعليم العام الثانوي (الثانوية الثالثة، الثانوية الرابعة) في محافظة البدائع بمنطقة القصيم، وتم اعتماد مدرسة الثانوية الرابعة لتطبيق البرنامج على طالباتها؛ بسبب أنها الأعلى في نسب انتشار الاضطراب بها.
- **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ إجراءات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي (1445هـ-2024م).

منهج الدراسة واجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثتان على المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية برنامج قائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى طالبات المجموعة التجريبية، باستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين، التجريبية والضابطة مع قياسات قبلية وبعدية وتتبعية.

- **مجتمع الدراسة:** يتكون من جميع طالبات المرحلة الثانوية في محافظة البدائع، بمنطقة القصيم، بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (1114) طالبة، وفق حصر مكتب التعليم بالمحافظة التابع لإدارة تعليم القصيم لعام 1445هـ-2024م (مكتب التعليم بمحافظة البدائع، 2024).
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (16) طالبة، من طالبات المرحلة الثانوية بالمدرسة الرابعة بمحافظة البدائع بمنطقة القصيم ممن ينتظمن في التعليم العام، وتم انتقاء هذه المدرسة من بين المدرستين؛ لتوفر أكثر الحالات التي حصلت طالباتهن على درجة مرتفعة في أعراض الاكتئاب، وانخفاض التعاطف، وتتراوح أعمار الطالبات بين: (16-19)، وبمتوسط عمري قدره (16) تقريبًا، وانحراف معياري قدره (0,5)، وتم سحبهن من مجموعة أكبر تكونت من (400) طالبة، تم انتقائهن من مدرستين وهي: مدرسة الثانوية الثالثة (200) طالبة، مدرسة الثانوية الرابعة (200) طالبة، وتم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وتضم (8) طالبات، والأخرى ضابطة وتضم (8) طالبات، وذلك استنادًا على درجة القطع المتمثلة في حصولهن على درجة من المتوسط فأعلى بداية من 16 درجة فأعلى على قائمة أعراض الاكتئاب، ودرجة قطع منخفضة متمثلة من 90 درجة فأقل على مقياس المشاركات العطوفة.

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة الراهنة عددا من المقاييس تمثلت في:

- **مقياس المشاركات العطوفة Compassionate Engagement and Action Scales (CEAS) من إعداد Gilbert et al. (2017) وترجمة الباحثة.**

إجراءات الترجمة العكسية:

تم التحقق من سلامة الترجمة من خلال عرض مقياس المشاركات العطوفة من إعداد Gilbert et al (2017) على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية لترجمتها من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية ثم تمت الترجمة العكسية من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية للتحقق من سلامة الترجمة.

إجراءات حساب الصدق والثبات لمقياس المشاركات العطوفة

وللتحقق من ثبات وصدق البيانات التي تم تجميعها على أداة ومقياس الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) الإصدار 28.

- **صدق مقياس المشاركات العطوفة:**

يقصد بالصدق" شمول المقياس لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001). وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة لهذا المقياس:

أ-صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء المحكمين من المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس لإبداء الرأي والمقترحات فيما يخص مدى انتماء العبارة للمفهوم النظري للمقياس، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس، أو مدى سلامة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، أو إضافة أية عبارة أو تعديلها أو حذفها، وإضافة التعديل المقترح المناسب، لتحسين جودة وكفاءة المقياس الذي قامت الباحثتان بإعداده وترجمته.

وجاءت أبرز تعديلات المحكمين للمقياس كما يأتي:

1- تعديل في ترجمة البند رقم (5-6-14-15-18) في مقياس المشاركات العطوفة Scales (CEAS) Compassionate Engagement and Action إعداد (Gilbert et al., 2017).

ومن ثم طبقت الباحثة معامل هولستي (1969) Holsti العام لحساب معامل الثبات (اتفاق المحكمين) من خلال الصيغة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \text{ ت}}{\text{ن}1+\text{ن}2}$$

حيث ت = عدد مرات اتفاق المحكمين

ن1 = عدد الفقرات التي تم تحكيمها من قبل المحكم الأول.

ن2 = عدد الفقرات التي تم تحكيمها من قبل المحكم الثاني.

وفي الدراسة كان عدد المحكمين (6) فتم ضرب عدد الاتفاقات في (6) وقسمته على عدد الفقرات المحكمة ست مرات، وبعد التطبيق كان الاتفاق بشكل عام متحقق بنسبة 86% مما يدل على ثبات قوي للبيانات، ويدعم صحة النتائج لتعميمها على المجتمع. إذ أشار Holsti (1969) إلى أن نسبة الاتفاق 80% فأعلى تعبر عن ثبات قوي، وفيما يلي تفصيلاً لنتائج معادلة على أبعاد المقياس.

جدول (1)

نتائج معادلة Holsti (1969) على مقياس المشاركات العطوفة

المقاييس	الأبعاد	عدد الاتفاق	عدد الاختلاف	معامل Holsti (1969) للاتفاق
مقياس المشاركات العطوفة (30) فقرة	البعد الأول (10 فقرات)	8	2	%80
	البعد الثاني (10 فقرات)	8	2	%80
	البعد الثالث (10 فقرات)	10	0	%100
جميع فقرات المقياس (30 فقرة)		**26**	**4**	%86

ب- صدق الاتساق الداخلي لمقياس المشاركات العطوفة:

قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون "معامل الارتباط" لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقاييس بالدرجة الكلية للمقياس بالاعتماد على درجات العينة الاستطلاعية (200) طالبة، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول أدناه:

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقاييس المشاركات العطوفة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

التعاطف نحو الأخرين		استقبال التعاطف من الأخرين		التعاطف مع الذات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.487**	11	.733**	21	.582**
2	.712**	12	.744**	22	.681**
3	.566**	13	.632**	23	.451**
4	.487**	14	.782**	24	.635**
5	.531**	15	.744**	25	.624**
6	.612**	16	.582**	26	.694**

التعاطف نحو الأخرين		استقبال التعاطف من الأخرين		التعاطف مع الذات	
7	.637**	17	.756**	27	.695**
8	.658**	18	.683**	28	.658**
9	.657**	19	.713**	29	.676**
10	.531**	20	.753**		

يبين الجدول أعلاه أن جميع قيم مفردات مقياس المشاركات العطوفة لها ارتباط دال إحصائيًا والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط من (0,451) إلى (0,782) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة.

جدول رقم (3)

يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لأبعاد مقياس المشاركات العطوفة

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التعاطف نحو الآخرين	.722**
استقبال التعاطف من الآخرين	.844**
التعاطف مع الذات	.778**

يتبين من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.722) إلى (0.844) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ت- الصدق العاملي التوكيدي لمقياس المشاركات العطوفة:

قامت الباحثتان باستخدام مؤشرات صدق البنية لمقياس المشاركات العطوفة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20

جدول رقم (4)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس المشاركات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التعاطف نحو الآخرين	1	-	1.000	-	-	-
	2	0.619	2.473	**0.559**	**4.424**	**0.01**

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	3	0.487	1.315	**0.325**	**4.053**	**0.01**
	4	0.332	1.113	**0.335**	**3.319**	**0.01**
	5	0.361	1.312	**0.376**	**3.490**	**0.01**
	6	0.491	1.454	**0.357**	**4.067**	**0.01**
	7	0.654	1.858	**0.413**	**4.497**	**0.01**
	8	0.698	2.321	**0.507**	**4.574**	**0.01**
	9	0.682	2.076	**0.457**	**4.546**	**0.01**
	10	0.488	1.000	-	-	-
استقبال التعاطف من الآخرين	11	0.709	1.000	-	-	-
	12	0.728	1.026	**0.107**	**9.553**	**0.01**
	13	0.581	0.890	**0.116**	**7.683**	**0.01**
	14	0.761	1.092	**0.110**	**9.964**	**0.01**
	15	0.712	1.171	**0.125**	**9.360**	**0.01**
	16	0.521	0.729	**0.106**	**6.904**	**0.01**
	17	0.708	0.933	**0.100**	**9.311**	**0.01**
	18	0.622	0.872	**0.106**	**8.205**	**0.01**
	19	0.656	0.887	**0.103**	**8.646**	**0.01**
	20	0.734	1.000	-	-	-
التعاطف مع الذات	21	0.435	0.628	**0.111**	**5.648**	**0.01**
	22	0.060	0.087	**0.111**	**0.779**	**0.436**
	23	0.531	0.775	**0.113**	**6.872**	**0.01**
	24	0.236	0.349	**0.113**	**3.085**	**0.01**
	25	0.462	0.779	**0.130**	**5.992**	**0.01**

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	26	0.523	0.839	**0.124**	**6.770**	**0.01**
	27	0.710	0.903	**0.100**	**9.068**	**0.01**
	28	0.775	0.885	**0.090**	**9.796**	**0.01**
	29	0.705	0.858	**0.095**	**9.005**	**0.01**
	30	-	1.000	-	-	-

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم مفردات مقياس المشاركة العطوف كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت قيمة الوزن الانحداري المعياري ضمن الحد المقبول وهو (0.4) ما عدا الفقرة رقم (22) في بعد التعاطف مع الذات، وقامت الباحثة بحذف هذه العبارة.

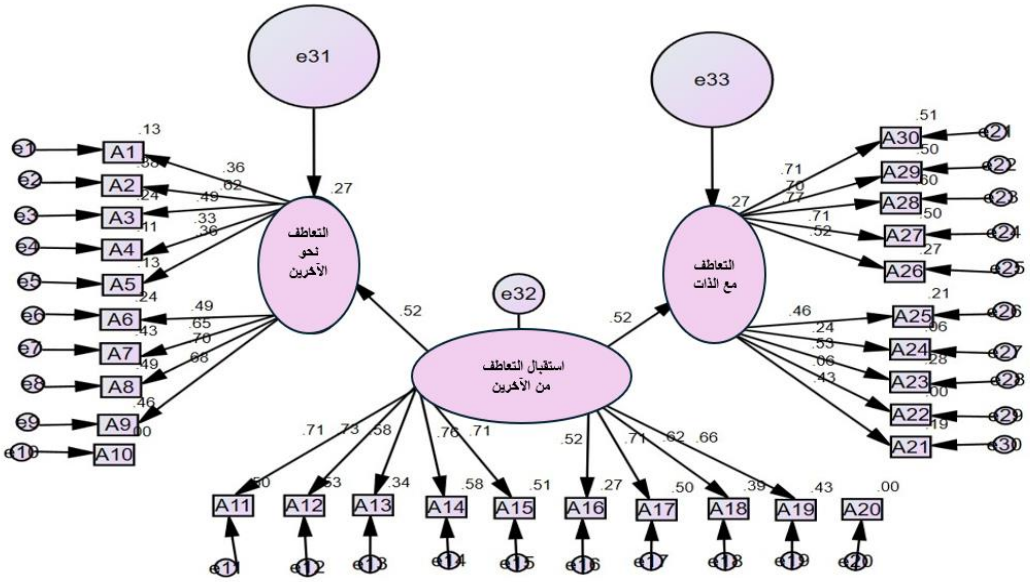
جدول رقم (5)

جدول يوضح مؤشرات صدق البنية لمقياس المشاركات العطوفة

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
(CMIN) Chi-Square	1063.512	
مستوى الدلالة	0.01	
DF	405	
CMIN/DF	2.626	أقل من 5
GFI	0.58	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة المرتفعة تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	0.59	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة المرتفعة تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	0.60	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة المرتفعة تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	0.69	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة المرتفعة تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	0.09	تتراوح القيمة من (صفر) إلى (1) القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج

يتضح من الجدول أعلاه أن مؤشرات النموذج جيدة، إذ بلغت قيمة مربع كاي 1063.512 بدرجة حرية 405 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وبلغت قيمة CMIN/DF (2.626) وبلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة GFI=0.58، NFI=0.59، IFI=0.60، CFI=0.69، RMSEA=0.09، مما يدل على مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المشاركة العطوفة.

ومما سبق يمكن القول ان نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا على صدق البناء لمقياس المشاركات العطوفة. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد المشاركات العطوفة من خلال الشكل الآتي.



شكل رقم (1)

شكل يوضح البناء العاملي لأبعاد مقياس المشاركات العطوفة.

ثبات مقياس المشاركات العطوفة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثتان معادلة (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما هو مبين بالجدول الآتي.

جدول رقم (6)

معامل ألفا كرنباخ لقياس ثبات محاور مقياس المشاركات العطوفة

المحور	عدد العبارات	ثبات Cronbach's Alpha
التعاطف نحو الآخرين	10	0.79
استقبال التعاطف من الآخرين	10	0.89
التعاطف مع الذات	9	0.81
الثبات العام للمقياس	29	0.90

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لمقاييس الدراسة تراوح بين (0.79و0.89) بينما بلغ الثبات العام لأداة الدراسة (0.90) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

كما تم استخدم معامل ثبات التجزئة النصفية كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول رقم (7)

يوضح التجزئة النصفية لمقياس المشاركات العطوفة

ثبات Cronbach's Alpha	النصف الأول	القيمة	.831
		عدد الفقرات	15[a]
	النصف الثاني	القيمة	.848
		عدد الفقرات	14[b]
	إجمالي عدد الفقرات		29
	معامل الارتباط بين النصفين		.613
	معامل سبير مان		.760

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ثبات Cronbach's Alpha للنصف الأول بلغ (0.83) بينما بلغ معامل ثبات Cronbach's Alpha للنصف الثاني (0.85) أما معامل سبير مان فقد بلغ (0.76)

بينما بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (0.61) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وفيما يلي وصفًا للمقياس بصورته النهائية بعد تقدير الصلاحية القياسية لها

يتكون المقياس بصورته النهائية من (29) عبارة مقسمة على أبعاد ثلاثة رئيسية؛ (10) عبارات للبعد الأول وهو: التعاطف نحو الآخرين، و(10) عبارات للبعد الثاني وهو استقبال التعاطف من الآخرين، و(9) عبارات للبعد الثالث وهو التعاطف مع الذات، وذلك بعد استبعاد عبارة بعد إجراء التحليل العاملي. وتمثلت بدائل الإجابة على المقياس طبقاً لمقياس Likert الخماسي بين أوافق تمامًا، وتأخذ الدرجة (5)، أوافق، وتأخذ الدرجة (4)، محايد، وتأخذ الدرجة (3)، لا أوافق وتأخذ الدرجة (2)، ولا أوافق أبدًا وتأخذ الدرجة (1)؛ كما جاءت معاملات ثبات المقياس مرتفعة إذ بلغت 613 . معامل ثبات التجزئة النصفية؛ 0,90 لمعامل ثبات Cronbach's Alpha ؛ كذلك جاء ت معاملات ارتباط الاتساق الداخلي مرتفعة إذ تراوحت (0.722) إلى (0.844). ملحق رقم (1).

- **قائمة أعراض الاكتئاب (BDI-II) من إعداد Aron Beck وترجمة عبدالفتاح غريب (2000)**

تُعد قائمة بيك الثانية لأعراض الاكتئاب BDI-II صورة مطورة لقائمة Beck الأولى BDI، وتم إعدادها بواسطة (1996) Beck, et al ، وتم ترجمتها وتقنينها على البيئة العربية (غريب،2000). وتتكون القائمة من (21) بندًا مستخدمة أسلوب التقرير الذاتي لقياس شدة الأعراض والاتجاهات الاكتئابية لدى المراهقين والبالغين ، وكل مجموعة منها تصف أحد الأعراض الرئيسية للاكتئاب، بما فيها: الحزن، والتشاؤم، والإحساس بالفشل، وعدم الرضا... ، وتم ترتيب العبارات في كل بند على القائمة من أربع نقاط (0-3) وذلك حسب شدة العرض الذي تمثله، إذ تعمل هذه القائمة على تفسير العلامات او الدرجات المتحصل عليها، وذلك بجمع درجات البنود حسب ترتيب محدد يتم من خلاله تحديد درجة شدة أعراض الاكتئاب، والحد الفاصل بين الاكتئاب وعدمه يبدأ من مستوى (10)، وأعلى نقطة معيارية له تتمثل في (63) درجة، لذا تشير الدرجة (0-9) إلى أنه لا يوجد اكتئاب، و (10-15) اكتئاب بسيط، و (16-23) اكتئاب متوسط، و (24-36) اكتئاب شديد، و (أكثر من 37) اكتئاب شديد جدًا. ملحق رقم (2).

حظيت قائمة بيك بنسب صدق وثبات جيدة في البيئة العربية؛ مما يدل على أنه مؤشر مطمئن لتطبيق المقياس على عينة البحث الحالية، إلا أن الباحثتين آثرتا إجراء الصدق والثبات للتحقق من ذلك.

إجراءات حساب الصدق والثبات لمقياس أعراض الاكتئاب

وللتحقق من ثبات وصدق البيانات التي تم تجميعها على أداة ومقياس الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز له اختصاراً بالرمز (SPSS) الإصدار 28.

- **صدق مقياس أعراض الاكتئاب:**

يقصد بالصدق: " شمول المقياس لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001). وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة لهذا المقياس:

تم الحصول على صدق المقياس من خلال مؤشرين هما:

أ- **صدق الاتساق الداخلي**

قامت الباحثتان باستخدام معامل الارتباط بيرسون "معامل الارتباط" لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقاييس بالدرجة الكلية للمقياس بالاعتماد على درجات العينة الاستطلاعية (200) طالبة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول أدناه:

جدول رقم (8)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس أعراض الاكتئاب بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

	معامل الارتباط	رقم العبارة	
1	.467**	11	.297**
2	.367**	12	.408**
3	.487**	13	.549**

		رقم العبارة	معامل الارتباط
4	.456**	14	.578**
5	.487**	15	.538**
6	.475**	16	.434**
7	.499**	17	.525**
8	.511**	18	.466**
9	.442**	19	.350**
10	.575**	20	.506**

يبين الجدول أعلاه أن جميع قيم مفردات مقياس المشاركات العطوفة لها ارتباط دال إحصائيًا والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط من (0,451) إلى (0,782) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة.

ب- القوة التمييزية لمقياس أعراض الاكتئاب

تم الحصول على هذا المؤشر من خلال طريقة المجموعتين المتطرفتين، إذ تم ترتيب درجة أفراد العينة (ن=200)؛ تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة بواقع (27%) من الحاصلين على أعلى الدرجات لتشكل المجموعة العليا و(27%) من الحاصلين على درجات دنيا لتشكل المجموعة الدنيا، وتم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام الاختبار التأئي لعينيتين مستقلتين، **والجدول رقم (9) يبين ذلك.**

جدول (9)

قيم التميز بين المجموعتين العليا والدنيا، لفقرات مقياس أعراض الاكتئاب

رقم الفقرة	المجموعتان	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Df	Sig. (2-tailed)
1	الدرجة العليا	27	1.26	.712	6.503	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.22	.424			

رقم الفقرة	المجموعتان	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Df	Sig. (2-tailed)
2	الدرجة العليا	27	.81	.879	4.012	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.07	.385			
3	الدرجة العليا	27	.85	.818	4.695	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.07	.267			
4	الدرجة العليا	27	.93	.781	5.364	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.07	.267			
5	الدرجة العليا	27	1.63	.688	7.098	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.41	.572			
6	الدرجة العليا	27	1.41	1.185	5.931	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.04	.192			
7	الدرجة العليا	27	1.33	1.109	5.982	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.04	.192			
8	الدرجة العليا	27	1.52	.975	7.742	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.04	.192			
9	الدرجة العليا	27	1.30	1.877	3.457	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.04	.192			
10	الدرجة العليا	27	2.63	1.668	8.025	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.04	.192			
11	الدرجة العليا	27	1.63	.884	4.121	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.52	1.087			
12	الدرجة العليا	27	1.26	.813	5.878	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.11	.320			

رقم الفقرة	المجموعتان	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	Df	Sig. (2-tailed)
13	الدرجة العليا	27	1.41	.931	7.493	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.04	.182			
14	الدرجة العليا	27	1.63	1.079	7.547	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.04	.192			
15	الدرجة العليا	27	1.41	.888	6.530	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.19	.396			
16	الدرجة العليا	27	1.52	.849	7.389	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.15	.456			
17	الدرجة العليا	27	1.59	.971	6.974	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.19	.396			
18	الدرجة العليا	27	1.44	1.086	6.367	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.07	.267			
19	الدرجة العليا	27	1.07	1.141	3.824	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.19	.396		52	
20	الدرجة العليا	27	1.63	.884	8.758	52	.000
	الدرجة الدنيا	27	.07	.267			
المجموع	الدرجة العليا	27	28.26	3.768	34.186	52	.000.
	الدرجة الدنيا	27	2.59	1.010			

ثبات مقياس أعراض الاكتئاب:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثتان (معادلة Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما هو مبين بالجدول رقم (10).

تم استخدم معامل ثبات التجزئة النصفية كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول رقم (10)

يوضح التجزئة النصفية لمقياس أعراض الاكتئاب

ثبات الفاكرنباخ	النصف الأول	القيمة	.727
		عدد الفقرات	10[a]
	النصف الثاني	القيمة	.727
		عدد الفقرات	10[b]
	إجمالي عدد الفقرات		20
	معامل الارتباط بين النصفين		.551
	معامل سبير مان		.711

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ثبات (Cronbach's Alphal) للنصف الأول بلغ (0.727) بينما بلغ معامل ثبات الفا كرنباخ للنصف الثاني (0.727) أما معامل سبير مان فقد بلغ (0.711) بينما بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (0.551) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **البرنامج القائم على التعاطف (CFT) (إعداد الباحثتين).**

البرنامج التدريبي:

تعاملت الدراسة الراهنة إجرائيا مع برنامج التعاطف، بوصفه برنامجًا تدريبيًا يضم مجموعة الإجراءات المخططة المنظمة والأدوات والفنيات والأنشطة الهادفة والقائمة على مبادئ علاج المرتكز على التعاطف، والمقدمة لطالبات المرحلة الثانوية اللاتي لديهن مستوى متوسط من أعراض الاكتئاب، في صورة جلسات علاجية تقوم على تعليم المشاركات كيفية تحَمُّل المشاعر والتعامل بطرق جديدة أكثر مرونة معها من ناحية إلقائها واستقبالها، وكيفية إدارة الغضب والصراعات بدلًا من التجنب خوفًا من الفشل أو الانتقاد؛ من أجل تنمية مشاعر التعاطف. بأبعاده

الثلاثة الرئيسية وهي: (التعاطف مع الآخرين، والتعاطف مع الذات، واستقبال التعاطف من الآخرين) بوصفه هدفًا أصيلًا لهذا النوع من العلاج.

الفئة المستهدفة في البرنامج: تم تطبيق البرنامج على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام في محافظة البدائع في منطقة القصيم اللاتي حصلن على درجة منخفضة على مقياس المشاركات العطوفة، ودرجة متوسطة على مقياس أعراض الاكتئاب، وذلك بعد التطبيق عليهن.

وتمثل الهدف العام في البرنامج في:

خفض أعراض الاكتئاب لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، وذلك في ضوء أسس وفنيات العلاج القائم على التعاطف (CFT) الذي يهدف إلى تنمية مهارات التعاطف بأبعاده الثلاثة (التعاطف تجاه الذات، والتعاطف تجاه الآخرين، واستقبال التعاطف من الآخرين).

- **ويمر البرنامج التدريبي بثلاث مراحل وهي:**
- **مرحلة الإعداد (التمهيد):**

تُعد هذه المرحلة مرحلة تمهيد وتخطيط، إذ تتضمن وضع الخطوط العريضة الرئيسية في البرنامج، والأسس التي يقوم عليها، وكذلك تحديد حدود للبرنامج والفئة المستهدفة من هذا البرنامج، كذلك كتابة الأهمية والأهداف، ووضع مخطط للجلسات يتضمن عدة عناصر مثل عدد الجلسات والفنيات والوسائل المتبعة لتحقيق الأهداف.

مرحلة التنفيذ:

تتضمن هذه المرحلة تنفيذ كل ما تم التخطيط له في المرحلة السابقة مع المرونة في إجراء التعديلات على التخطيط السابق، والعمل على تنفيذ الجلسات الإرشادية من تهيئة المسترشدين حتى ختام الجلسات مع اتباع - قدر الإمكان - عناصر المخطط.

- **مرحلة التقويم:**

تتضمن هذه المرحلة معرفة مدى نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه، ويدقق على مراجعة المدخلات والمخرجات والإجراءات، إذ يكون التقويم مرحليًا (قبلي، ويتم قبل بدء البرنامج المراد قياس أثره، بعدي، ويكون بعد الانتهاء من البرنامج ويتم فيه تحديد نتائج المخرجات النهائية، تتبعي، وهو تطبيق المقاييس بعد شهر من انتهاء الجلسة الختامية للتأكيد من مدى استمرارية نتائج المخرجات النهائية). ملحق (4).

- **الفنيات والتمارين المستخدمة في البرنامج:**

اعتمدت الباحثتان عدة فنيات وتمارين لاستخدامها في البرنامج وهي: المحاضرة والنقاش؛ الواجب المنزلي. التغذية الراجعة. التعزيز.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، تم حساب الإحصائية الآتية:

1) معامل Alpha Cronbach لقياس الثبات.
2) التجزئة النصفية لقياس الثبات.
3) معامل Pearson Correlation لحساب صدق الاتساق الداخلي.
4) التحليل العاملي.
5) اختبار Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين المجموعات في حالة العينات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: الإجابة عن فروض الدراسة.

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس أعراض الاكتئاب.

جدول رقم (11)

يوضح نتائج اختبار (Wilcoxon Test)، وحجم الأثر بمعادلة كوهين Cohen's d *لقياس الفروق في متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على درجات مقياس أعراض الاكتئاب*

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر كوهين
مقياس أعراض الاكتئاب قبلي – مقياس أعراض الاكتئاب بعدي	الرتب السالبة	0[a]	**.00**	.00	-2.521	0.01	18.8
	الرتب الموجبة	8[b]	4.50	36.00			
	الرتب المتساوية	0[c]					
	المجموع	8					

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب المجموعة التجريبية على درجات مقياس أعراض الاكتئاب بين القياسين القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01) وهي أقل من (0.05) والفروق لصالح القياس البعدي مما يشير إلى انخفاض درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتؤكد هذه النتيجة صحة فرض الدراسة القائل " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس أعراض الاكتئاب " وتشير قيمة حجم الأثر لمعادلة كوهين التي بلغت (18.8) لوجود أثر كبير لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة الدراسة.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس أعراض الاكتئاب.

جدول رقم (12)

يوضح اختبار (Mann-Whitney Test) اللامعلمي للعينات المستقلة لقياس الفروق في متوسط رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس أعراض الاكتئاب في القياس البعدي.

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
مقياس أعراض الاكتئاب	تجريبية	8	5.06	40.50	-2.901	0.01
	ضابطة	8	11.94	95.50		
	المجموع	16				

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على درجات مقياس الاكتئاب في القياس البعدي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01) وهي أقل من (0.05) والفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى انخفاض درجات المجموعة التجريبية، وتؤكد هذه النتيجة صحة فرض الدراسة القائل: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس أعراض الاكتئاب".

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أعراض الاكتئاب.

جدول رقم (13)

يوضح نتائج اختبار (Wilcoxon Test) لقياس الفروق في متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على درجات مقياس أعراض الاكتئاب

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
مقياس أعراض الاكتئاب بعدي -مقياس أعراض الاكتئاب تتبعي	الرتب السالبة	0[a]	.00	.00	-2.226	0.03
	الرتب الموجبة	6[b]	3.50	21.00		
	الرتب المتساوية	2[c]				
	المجموع	8				

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب المجموعة التجريبية على درجات مقياس أعراض الاكتئاب بين القياسين البعدي والتتبعي، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01) وهي أقل من (0.05) والفروق لصالح القياس التتبعي مما يشير إلى انخفاض درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي، وتؤكد هذه النتيجة عدم صحة فرض الدراسة القائل " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أعراض الاكتئاب ".

ثانيًا: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيراتها:

من خلال النتائج في الجداول (11)، (12)،(13) تتضح فاعلية البرنامج الإرشادي وامتداد أثره من خلال الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، والقبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؛ والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي.

ويمكننا تفسير هذه النتائج في ضوء عدد من الآراء النظرية، ونتائج الدراسات السابقة بالمجال وذلك على النحو الآتي:

أولا: فقد أشارت نتائج الدراسة في الجدولين (11)،(12) الى تحقق الفرض الأول بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس الاكتئاب "ووجود أثر كبير لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعاطف في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة الدراسة.

و تُرجع الباحثة التحسن في أعراض الاكتئاب لدى المجموعة التجريبية إلى ملاءمة أهداف البرنامج التدريبي لمستوى طالبات المرحلة الثانوية، فقد بُني على أسس تراعي طبيعة هذه الفئة واحتياجهم وقدراتهم ومرحلتهم العمرية، بالإضافة إلى فعالية أبعاد التعاطف الثلاثة في تحسّن أعراض الاكتئاب، التي تم تنميتها في جلسات مختلفة، كل بُعد على حدة، وتطبيق استراتيجيات متنوعة مع كل بُعد، باعتباره علاجًا متكاملًا للتعاطف (CFT)؛ ومن ثم فقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة : كدراسة: **ماتوس وآخرين (2022) .matos et al** ؛ **وأسانو وآخرون Asano al. (2022)** ؛ **وبوتس وشقسي (2022) Pots and Chakhssi.**

كما تعزو الباحثة تفسير النتائج الخاصة بتحسن مستوى التعاطف لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج ووجود فروق دالة في مستوى التعاطف بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج **إلى ارتباط أعراض الاكتئاب بالتعاطف** ، فعلى حسب ما لاحظته الباحثة خلال الجلسات التدريبية أثناء التطبيق الميداني على طالبات المجموعة التجريبية؛ أن لدى الحالات مستوى مرتفع من الحساسية الشديدة نحو نقد الآخرين لهن، كما كان لتأثير المعتقدات السلبية أثر واضح على الحالات، فكلما انخفض مستوى التعاطف نحو ذواتهن والآخرين والاستقبال من الآخرين؛ ارتفعت مستويات أعراض الاكتئاب، بالإضافة إلى النقد الذاتي الذي يعد أحد أعراض الاكتئاب؛ فبالرجوع إلى الأطر النظرية المُفسرة للأسباب والعوامل التي تُسهم في ظهور الاكتئاب ومنها النظرية المعرفية؛ نجد أن لجود التشوهات المعرفية، مثل: (كل شيء أو لا شيء، التصفية العقلية، التقليل من شأن الأحداث الإيجابية، الاستنتاج العشوائي، التضخم والتقليل، الاستدلال الانفعالي، عبارات الوجوب، الشخصائية) (الشوبكي والزبون، 2016) أثر دال في ظهور الأعراض الاكتئابية لدى الحالات. ويؤكد هذا التفسير ما تبيّن لهلال وعيسى (2022) أن المعايير غير المنطقية وغير العقلانية التي يضعها الفرد لنفسه، ستجعله عرضة للتوتر والاكتئاب، كذلك تبيّن في دراسة عبدالنبي (2010) أن نقد الذات لدى المراهقات يتنبأ بالميول العدوانية والأعراض الاكتئابية خصوصاً عند الإناث أكثر

من الذكور، وكما أشار جيتينز وهانت Gittins & Hunt (2020) إلى أن عدداً من النماذج المعرفية قد فسرت تطور الاستهداف للكشف عن أعراض الاكتئاب، وكان من أبرزها النموذج المعرفي لـ (بيك Beck)، الذي فسر حدوث الاكتئاب من خلال الافتراض بأنَّ المعتقدات الذاتية السلبية، إلى جانب المعتقدات السلبية حول الآخرين والمستقبل، هي سمات حاسمة في تطور أعراض الاكتئاب.

كما تؤكد نتائج دراسة بتروتشي وآخرين Petrocchi et al. (2019) أن العوامل النفسية الإيجابية مثل التعاطف مع أنفسنا والآخرين، تعمل كمصادر مرونة ضد العوامل السلبية مثل النقد الذاتي، الذي هو أحد أعراض الاكتئاب. وأيضًا أكدت نتائج عِدَّة دراسات مثل: دراسة **نوربالا وآخرين** Noorbala et al. (2013) ؛ و**غريبي وآخرين** Gharraee et al.(2018)؛ **وكز افيه وآخرين** Xavier et al. (2016) ؛ **ومختار ومحمد (2017)** على جدوى التعاطف تجاه الذات في الحد من الشعور بالهزيمة والتهديد المدرك تجاه المواقف الشاقة، وحمايته من العواقب السلبية لكل من النقد الذاتي والعزلة والتوحد المفرط ولما يمرون به من حالات الاكتئاب.

ولذا ينظر أسانو وآخرون Asano et al. (2022) إلى التعاطف على أنه دافع أساسي للتعامل مع أسباب الاكتئاب وطبيعته.

إذن يمثل التعاطف مصدرًا مهمًّا من مصادر الاستهداف للكشف عن أعراض الاكتئاب، ولكن بصورة عكسية، فهو من المفاهيم التي ارتبطت بالاستجابة التكيفية مع السلوكيات الخاطئة وخبرات الفشل، وهو يعني "اللطف بالذات وفهمها ومساندتها؛ لمواجهة الشعور بالألم عند التعرُّض لخبرات الفشل، بدلًا من توجيه النقد واللوم القاسي لها (محمد، 2022). ويمكن القول بأن هذا العلاج يساعد الشخص على أن يكون أكثر شجاعة مقارنة بالماضي، ويتحدى الحلقة المفرغة للنقد الذاتي، ولديه توقعات عالية المستوى لنفسه، ويعيد التصميم بمعايير واقعية وتوقعات قابلة للتحقيق لا تنطوي على صعوبة ومشاكل في نظرته لتعاطفه مع الذات (Soughi, 2022). ومن ثم يؤدى التعاطف دورًا مهمًّا في التنظيم الوجداني، الذي يحوّل المشاعر والأفكار السلبية إلى تَقَبُّل الذات بشكل أكثر إيجابية، وعليه تتحقق لدى الشخص السعادة والرضا، ولهذا فإنَّ الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من التعاطف يتقبلون ذواتهم ويعاملونها بلطف ورحمة، ولا يلومونها بشكل دائم ولا يطلقون عليها أحكامًا تقييمية قاسية (بني فواز والشواشرة، 2022).

ومن ثم تستنتج الباحثة أن التعاطف بأبعاده الثلاثة؛ قد عمل كمتغير إيجابي في الشخصية، أدى إلى زيادة فهم الطالبات لأنفسهن بدلًا من إصدار أحكام قاسية على أنفسهن، أو توجيه اللوم والنقد الذاتي لأنفسهن.

ثانياً: يمكننا **تفسير نتيجة الفرض الثالث في الجدول (13)** التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب المجموعة التجريبية على درجات مقياس الاكتئاب بين القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، مما يشير إلى انخفاض درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي، فيرجع امتداد أثر البرنامج التدريبي بعد فترة المتابعة إلى حرص الباحثة على ضرورة استخدام التعميم في البرنامج؛ وذلك لنقل أثر ما تم تعلمه في البرنامج إلى المواقف الأخرى التي تواجهها أثناء ممارسة الحياة اليومية، إذ إن التعميم ضروري في تثبيت ما تم تعلمه، بالإضافة إلى أن ممارسة التعاطف وتطبيق استراتيجياته أثناء الجلسات وبعد الانتهاء من الجلسات يقوي من استمراريته واستخدامه في المواقف المختلفة، ويتفق ذلك مع ما ذكره **نوربالا وآخرون Noorbala et al. (2013)** إذ أظهرت نتائج دراسته وجود جدوى للتدريب على التعاطف في تخفيض أعراض القلق والاكتئاب بصورة دالة وخاصة بمرحلة المتابعة. ودراسة **فرابيل وآخرين Vrabel et al. (2024)** التي أشارت نتائجها إلى قوة ثبات تأثير العلاج المرتكز على التعاطف حتى بعد سنة أثناء مرحلة المتابعة. وفي المقابل اختلفت نتيجة الفرض الثالث للدراسة الراهنة جزئيًا مع نتائج دراسة **عليجاني ورانجبار كوهان Alijani and RanjbarKohan (2022)** التي هدفت إلى تقييم فعالية العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) في الحد من الأفكار التلقائية السلبية والمواقف المختلة وظيفيًّا لدى المرضى الذين يعانون من اضطراب اكتئاب حاد، إذ أفادت النتائج في تحسن مواقف المرضى المصابين بالاكتئاب الحادِّ، لكن في مرحلة المتابعة قل تأثير العلاج المرتكز على التعاطف، وفسرت الدراسة ارتباط هذا الانتكاس النسبي بقلة عدد الجلسات بالبرنامج، إذ تضمنت الدراسة (8) جلسات، لأشخاص يعانون من اكتئاب حاد.

ثالثاً : وإجمالاً: ومن خلال النظرة العامة لنتائج الدراسة يتبيّن أنه قد حدث تغير إيجابي داخل المجموعة التجريبية، بعد التعرض لعلاج التعاطف، وبعد الانتهاء من البرنامج، وطوال مدة المتابعة وفي أثنائها؛ فقد لاحظت الباحثة أنه لم تحدث انتكاسة بعد البرنامج، وكان التحسن في أعراض الاكتئاب المختلفة أفضل مما سبق، وبعض الحالات أصبحت أكثر انفتاحية وتقبلًا للآخرين،

ما أدى إلى الإشادة بهن من قبل أعضاء هيئة التدريس بعد ملاحظة التغير الملحوظ في التعامل والمبادرات، وتأكيدًا لنتائج مؤسس العلاج جيلبرت Gilbert (2010) كما ذكر في دراسته أن هذا العلاج المتركز على التعاطف مناسب بشكل خاص للأفراد الذين يتميزون بالميل إلى التقييم السلبي والحكم على جوانب الذات مثل مرضى الاكتئاب.

كذلك تربط الباحثة بين جدوى البرنامج العلاجي الذي تم تنفيذه وطبيعة المرحلة العمرية التي تم تطبيق البرنامج عليها؛. أن الفرد في مرحلة المراهقة يكون غير متزن انفعاليًّا أو عميقًا في إدراك الأمور، إلى جانب وجود صعوبة في فهم الحالة العاطفية لديه ولدى الآخرين مما يؤدي إلى تعرضه لصعوبات ومشكلات، وكما ذكر سابقًا فإن إحساس الفرد بالنقد المستمر يمكن أن يؤدي بالفرد إلى أن يفقد معرفة السلوكيات الاجتماعية المقبولة؛ إذا يفتقد بعضهم المهارات الاجتماعية التي تجعله يقدم بكل ثقة على التعاطف مع الأشخاص الاخرين الذين يعانون ويمرّون بصعوبات مختلفة بكل سخاء ، كما أن الشخص الذي لديه أعراض اكتئابية يضع دائرة حول نفسه مع ممارسته للعزلة التي هي من أعراض الاكتئاب، إذ إن ممارسته للعزلة عن الآخرين تجعله عاجز عن التعاطف الوجداني تجاه الأفراد الآخرين وعن تقبله لهذا التعاطف منهم، واستناداً إلى آراء آري وآخرين Ari et al. (2022) القائلة بأن الدعم الاجتماعي يحمي الشخص من الاكتئاب والضيق، ويرتبط ذلك بتجارب المرء مع من حوله، وكيف يقدم هؤلاء التعاطف والدعم للشخص. إذ إن التعاطف يعد عامل جوهري في انخفاض الاكتئاب ؛ لكونه يقوي العلاقات الاجتماعية الإيجابية، والدعم والمساندة المتبادلة التي تقوم على الإيثار والتسامح، والوعي باحتياجات الآخرين، والرغبة في تقديم المساعدة لهم. وضمن هذا السياق ذكر أحمد وآخرون (2018) أن التعاطف من المتغيرات النفسية الاجتماعية التي تؤدي دورًا في الحياة الاجتماعية؛ إذ لوحظ أن الأفراد الذين كانوا عانوا من الاكتئاب سابقًا ولديهم مزاج سلبي؛ كان لديهم صعوبة في التعرف على التعبيرات السعيدة والإيجابية، التي تتطلب كثافة عاطفية لديهم، وقد توجد صعوبة في التحديد الدقيق للتعبير عن المشاعر الكامنة، مما يعيق تفاعلهم مع الأشخاص الاخرين ، وبالتالي تضعف علاقاتهم الاجتماعية (LeMoult& Gotlib,2019). إن ربط السلوك الاجتماعي الإيجابي بالانخراط في معاناة الآخرين لا يجلب فقط العديد من الفوائد الاجتماعية والشخصية لحياة المرء، بل أيضًا العديد من المزايا والفوائد الذاتية (Ari et al., 2022).

كذلك يمكننا إضافة بعض العوامل التي أسهمت في جدوى نجاح البرنامج التدريبي القائم على التعاطف وامتداد أثره بعد انتهاؤه:

وهو الاهتمام بالقيم البارزة في المجتمع الإسلامي، إذ أوضح الغامدي (2020) أن التعاطف وخصوصًا التعاطف مع الآخرين؛ هو سمة وخاصية إيجابية في ظل ثقافة المجتمع السعودي وعاداته وتقاليده النابعة من تمسكه بقيمه الدينية الإسلامية التي تحضُّ على تقديم العون والمساعدة للآخر، ومشاركته في كل أحواله سواء السارة أو الحزينة، قال الرسول الكريم: «**مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ، مَثَلُ الجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى**». وهو ما تستنتج منه الباحثة أن الدين الإسلامي - الذي أكد على مكارم الأخلاق - كان سبباً في جعل البرنامج ذي قيمة وأثر بالغ في نفوس الطالبات، لأنه دين الإنسانية والرحمة، ولأن التعاطف والتراحم تجاه الآخرين مغروسٌ في ذواتنا وغريزتنا كمسلمين، وقد قال الله تعالى ﴿ وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا ۖ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ۗ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا ﴾ (القرآن الكريم، النساء:36).

كما أنه بالرجوع إلى **تفسير نظرية التحليل النفسي؛ نجد أن افتقاد التعاطف يأتي** عندما يشعر الفرد بأنه أصبح أقل تشابهًا أو تماثلًا مع الأشخاص الآخرين، وبالتالي فإنه يجد أن التعاطف أصبح أمرًا لا يمكن الاعتماد عليه (العبيدي، 2011) ، واستناداً إلى التفسير النظري السابق للتحليل النفسي فقد تم تطبيق فنية **"الإنسانية المشتركة"** على أن هذا العلاج يتضمنه تطوير الشعور بالإنسانية المشتركة أي: تقدير أننا جميعًا نجد أنفسنا هُنا، بتدفق جسدي وعقلي مثل (الاحتياجات، العواطف، والمخاوف) التي تم بناؤها لنا، إذ تتمثل هذه في مهام حياتنا، ومعرفة أن جميع ما يمرّ به الفرد من متاعب أو ضغوط مختلفة هي سمة إنسانية عامة لجميع البشر (Gilbert 2020, ؛ جاد الرب، 2021) .

ومن العوامل التي أسهمت في نجاح البرنامج أيضًا: بساطة تطبيق استراتيجياته وتقبلها لدى المرحلة العمرية، وأنه علاج مختصر لا يحتاج إلى مدة زمنية طويلة، وقد قُوبل بردود أفعال إيجابية لدى الحالات من خلال تقبل جلسات العلاج والتفاعل في تنفيذ استراتيجياته، على الرغم من صعوبتها في البداية، مع تركيز هذا البرنامج على الحلقة المفقودة في التعليم وخصوصًا بين مرحلة

المراهقة وهي تدعيم التعاطف، للبعد عن النقد الذاتي، وحب الآخرين والإحساس بهم، إذ تعمل هذه المهارات والخصائص على تحسين الأداء الأكاديمي والنفسي والاجتماعي. وهذا ما أكدته دراسة أرسلان ويلدرم (2021) Arslan & Yıldırım التي تذهب إلى أن تطبيق السمات الإيجابية ونقاط القوة النفسية التي تتضمن علم النفس الإيجابي، يمكن أن تقلل من بعض العوامل النفسية، والآثار السلبية على الصحة النفسية.

وقد اشتمل البرنامج على العديد من **الاستراتيجيات التي تعمل على بث الإيجابية وتحسين التعاطف، والمشاركة مع الجماعة**، وهي استراتيجيات مضادة لأعراض الاكتئاب، ما أدت إلى انخفاضه. كما ركز البرنامج في أنشطته على موضوعات تمثل مشكلات حياتية بالنسبة للطالبات، الأمر الذي أدى إلى مساعدتهن في فهم مشاعر الآخر، وليس التركيز على الفهم التعاطفي الخاص بهن فقط عن طريق ممارسة التصور الذهني، فمن الممكن أن يكون للتصورات الذهنية تأثيرات فسيولوجية قوية وتنمية صفات تعاطفية، وقد تكون مُنافسة لتأثير الجهود اللفظية لإحداث التغير المطلوب، والوصول إلى تنمية عقل تعاطفي، وخصوصًا في هذا العلاج لاعتماده على فنيات تقوم على التصور الذهني مثل: (بناء صور التعاطف، إنشاء مكان آمن، الممارسة المثالية للصور الرحيمة، التأمل العاطفي).

وما يميز علاج التعاطف أيضاً؛ هو أنه يركز على مساعدة العملاء على فهم احتياجاتهم في سياق تطوري، بمعنى فهم كيف تطورت أدمغتنا لإنتاج الدوافع الأساسية والعواطف، وكذلك التركيز على ثلاثة أنظمة رئيسية لتنظيم العواطف: **(1)** نظام تجنب التهديد والضرر **(2)** نظام الدافع والبحث عن الموارد الذي يرتبط بالإنجاز والحصول على المكافآت **(3)** نظام التهدئة والانتماء الذي يمكّن الأفراد من التهدئة، والهدوء والرضا عن أنفسهم (Kolts, 2016). وهذا ما تراه الباحثة علاجاً تفصيلياً منظماً لاستيعابه شرح العواطف منذ ظهورها وكيفية تنظيمها، إلى مواجهة الدوافع السلبية التلقائية التي تحدث أثناء المواقف اليومية، **بتنمية تقنيات كل بُعد من أبعاد التعاطف**.

ومن ثم فإن التحسن في أبعاد التعاطف الثلاثة؛ هو أن يكون تدريجيًّا بداية بالتعاطف مع الذات ثم الانتقال إلى الأبعاد الأخرى، وتستنج الباحثة أنه عندما يكون الفرد قد مارس التعاطف مع ذاته من الممكن أن يبثه إلى الآخرين أو يستقبله منهم، وقد تأكد هذا المعنى فيما ذُكر في نتائج دراسة Adie et al. (2021) بأن الأفراد الذين يتعاطفون مع أنفسهم، يعترفون ويقبلون أهمية المواقف

الصعبة وأوجه قصورهم، ويرتبط هذا التعاطف مع الذات باستراتيجيات المواجهة الوقائية التي قد تحمي من آثار الضيق وأعراض الاكتئاب، مثل أن ينخرط الفرد في أنشطة مثل: طلب الدعم من الآخرين، أو المشاركة في أنشطة ممتعة، وغير ذلك مما يمكن أن يساعده في رعايته الذاتية. وأيضًا يخصص تنمية كل بُعد على حدة حتى نهاية الجلسات في البرنامج، وهي أن تقوم الباحثة في البداية من أجل زيادة قدرة المرضى على تنمية المشاعر الرحيمة تجاه الآخرين وتجاه أنفسهم (التعاطف مع الذات) وبعد ذلك ينتقل لتحسين قبولهم لتلقي التعاطف من الآخرين (Dentale et al., 2017).

وهذا ما حدث بالفعل، بالنسبة لنتائج الطالبات التي أسفر عنها البرنامج في تحسن درجاتهن في تخفيض أعراض الاكتئاب، وفي دعم تحقيق الأهداف الفرعية للبرنامج، وقد تحققت هذه العمليات من خلال التدريبات والممارسات التي تم استخدامها أثناء جلسات البرنامج العلاجي، إذ أثبتت فاعليتها نتائج المقياس القبلي والبعدي للمقاييس التي تم الاستعانة بها ....

وبناء على ما سبق، يبدو أن كل بُعد من أبعاد العلاج القائم على التعاطف يرتبط من الناحية النظرية بأعراض الاكتئاب، ومن الناحية العملية، فقد تم تفعيل وتوفير التمارين المناسبة وتعليمها للطالبات المشاركات، وهذه العمليات معًا يمكن أن تعزز نتائج الدراسة الحالية من ناحية خفض أعراض الاكتئاب، أو من ناحية استمرار الفاعلية بعد توقف التطبيق بشهر.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول العلاج القائم بالتعاطف (CFT) كونه علاج واعد وحديث، وتطبيقه على مشكلات واضطرابات وعينات وبيئات مختلفة.
2. إجراء دراسة على عينات أخرى تضم مختلف الفئات العمرية باستخدام الأدوات ذاتها المستخدمة في الدراسة الحالية بهدف التحقق من تعميم النتائج.
3. الاهتمام بتفعيل دور التوجيه والإرشاد النفسي داخل المدارس والكليات والجامعات، ووضع برامج إرشادية وقائية تركز على الخبرات التي من شأنها أن تقلل السلوكيات لدى الطلبة خلال هذه المراحل العمرية المهمة، وبرامج ارشادية تثقيفية تهدف إلى مساعدة الطالبات على اكتشاف مكامن القوة والجوانب الإيجابية في شخصياتهن، وكيفية التعامل مع المواقف الضاغطة.

4. توفير برامج إرشادية وندوات تثقيفية لتوعية الأسرة بدورها في تنشئة الأبناء تنشئة صحية وسليمة من الناحية النفسية والانفعالية والاجتماعية، تسهم في خلق حياة سوية لصالحهم ولخدمة المجتمع.
5. الاستفادة من أدوات الدراسة الراهنة، في المؤسسات التربوية والعلاجية مع عينات أخرى (إكلينيكية/ غير إكلينيكية).

مقترحات بحثية مستقبلية:

تقترح الدراسة الراهنة التركيز - فيما بعد – على إجراء العديد من الدراسات المستقبلية وتطرحها فيما يأتي:

- البحث في جدوى تأثير العلاج القائم على التعاطف على الحالة المزاجية واضطرابات النوم، وجودة الحياة عند النساء في سن اليأس.
- استخدام العلاج الجماعي القائم على التعاطف في علاج القلق والاكتئاب لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطراب سوء استخدام الموقف بسبب انخفاض الوظيفة الجسدية والعائلية والمالية والمشكلات النفسية مثل (اضطرابات سوء التعامل الوالدية واضطرابات الاجترار، وعدم المرونة المنطقية النفسية، وما إلى ذلك).
- استخدام العلاج الجماعي القائم على التعاطف مع الأشخاص الذين يتعاطون المخدرات ويعانون من العديد من المشاكل، خاصة الاكتئاب والقلق.
- استخدام العلاج القائم على التعاطف مع المراهقين ممن يعانون من الخدر الانفعالي عبر عدد من اضطرابات الشخصية.
- دراسة التقلبات المزاجية لدى أكثر من اضطراب باضطرابات الشخصية عند الشباب.
- دراسة العوامل المسهمة في التنبؤ بالتعاطف لدى طالبات المرحلة الثانوية، والعوامل المسببة لانخفاضها.
- فعالية برنامج إرشادي قائم على التعاطف لخفض مستوى الخجل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- اجراء المزيد من الدراسات في البيئة العربية على عينات ذوي الاحتياجات الخاصة، والسمنة المفرطة.
- الاهتمام بدراسة المتغيرات النفسية المرتبطة بأعراض الاكتئاب التي لم يتطرق لها بشكل مباشر، مثل نقد الذات، القلق الاجتماعي، الخجل وغيرها.
- اجراء دراسات مقارنة بين تدخل العلاج القائم على التعاطف والتدخلات الأخرى، للوقوف على أفضل طرق العلاج.
- اجراء المزيد من الدراسات حول مدى فاعلية العلاج القائم على التعاطف في تحسين تقدير الذات، الرفاهية النفسية، الازدهار النفسي، المرونة، بعض المتغيرات النفسية الإيجابية.

قائمة المراجع العربية والإنكليزية

اولاً: المراجع باللغة العربية

الأشول، عادل عز الدين. (2008). *علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، جمال شفيق؛ وإبراهيم، دينا نصر الدين؛ وهدية، فؤاد محمد علي. (2018). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الكمالية العصابية لدى عينة من المراهقين المكتئبين. *مجلة دراسات الطفولة*، 21(79)، 93-98.

أحمد، سعد جمعة؛ وهدي، رانيا ماهر؛ وشاهين، هيام صابر. (2018). التعاطف وعلاقته بالعدوان لدى عينة من المراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 17(19)، 429-444.

بني خالد، أحمد. (2022). فاعلية برنامج إرشادي قائم على المنحى المعرفي السلوكي في خفض شدة الاكتئاب وتحسين الشعور بتقدير الذات عند عينة من المراهقين في لواء البادية الشمالية الغربية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 36(9)، 1787-1824.

بني فواز، غادة أحمد شحادة؛ والشواشرة، عمر مصطفى. (2022). *القدرة التنبؤية للشفقة بالذات في تفسير الاكتئاب لدى عينة من المطلقات في محافظة عجلون* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

جاد الرب، غادة كامل سويفي. (2021). برنامج إرشادي توعوي لتنمية الشفقة بالذات لأمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا وتأثيره على المهارات الاجتماعية لأطفالهن. *مجلة الطفولة والتربية*، 13(45)، 133-284.

دنقل، عبير أحمد أبو الوفا. (2020). مراجعة منهجية وتحليل بعدي لنتائج بعض البحوث التي تناولت فعالية العلاج المرتكز على الرحمة لGilbert مع عينات كلينيكة وغير كلينيكية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 61(61)، 165-230.

سيد، سعاد كامل قرني. (2022). الشفقة بالذات والآخرين: رؤية من منظور علم النفس الإيجابي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة*، 1(9)، 87-54.

الشوبكي، تهاني موسى عبدالمحسن؛ والزبون، سليم عودة. (2016). *فاعلية برنامج ارشادي جمعي يستند إلى نظرية بيك في خفض الإكتئاب وتحسين الأمن النفسي لدى عينة من المسنين في الأردن* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

عبدالنبي، سامية محمد صابر محمد. (2010). العلاقة بين نقد الذات المرضي والاكتئاب لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة : دراسة سيكومترية كلينيكية. *مجلة كلية التربية*، (ع41)، 42-86.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن. (2001). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط.7). دار الفكر للنشر والتوزيع.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (2011). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 27(4)، 131-164.

عبدالخالق، أحمد محمد. (2016). *اكتئاب الطفولة والمراهقة*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الغامدي، خالد محمد عبدالله. (2020). الدور الوسيط للكمالية في العلاقة بين أنماط التعاطف والازدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة *الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 54، 178-226.

غريب، عبدالفتاح غريب. (2000). *مقياس بك الثاني للاكتئاب BDI-II*. مكتبة الانجلو المصرية.

مختار، وحيد مصطفى كامل؛ ومحمد،شعبان أحمد محمد. (2017). دراسة استكشافية لتفاعل الشفقة بالذات والرفاهية النفسية في خفض الاكتئاب لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة كلية التربية*، 32(4)، 2-41.

محمد، مريم أشرف عبدالتواب؛ وعزت، أحمد عبدالعزيز؛ وشلبي، أشرف محمد علي. (2021). انتشار الانحرافات الجنسية والاكتئاب والقلق لدى عينة من المراهقين والمراهقات. *مجلة الدراسات النفسية المعاصرة*، 3(1)، 1-44.

محمد، جيهان أحمد حمزة. (2022). الشفقة بالذات كمتغير معدل بين النقد الذاتي والخوف من الشفقة والمعالم الاكتئابية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 23(115)، 120-166.

هلال، أحمد الحسيني؛ والسعيد، عيسى دينا علي. (2022). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالنقد المرضي للذات لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *المجلة العلمية*، 38(2)، 155 - 248.

Arabic References

al-Ashwal, ʿĀdil ʿIzz al-Dīn. (2008). ʿilm nafs al-numūw min al-janīn ilá al-Shaykhūkhah. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Aḥmad, Jamāl Shafīq ; wa-Ibrāhīm, Dīnā Naṣr al-Dīn ; wa-hadīyah, Fu'ād Muḥammad ʿAlī. (2018). fāʿilīyat Barnāmaj irshādī li-khafḍ al-Kamālīyah alʿṣābyh ladá ʿayyinah min al-murāhiqīn almkt'byn. Majallat Dirāsāt al-ṭufūlah, 21 (79), 93-98.

Aḥmad, Saʿd jamaʿahu ; wa-hady, Rāniyā Māhir ; wa-Shāhīn, Hiyām Ṣābir. (2018). altʿāṭf wa-ʿalāqatuhu bālʿdwān ladá ʿayyinah min al-murāhiqīn. Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 17 (19), 429-444.

Banī Khālid, Aḥmad. (2022). fāʿilīyat Barnāmaj irshādī qā'im ʿalá al-Manḥá al-maʿrifī al-sulūkī fī khafḍ shdh al-Ikti'āb wa-taḥsīn al-shuʿūr bi-taqdīr al-dhāt ʿinda ʿayyinah min al-murāhiqīn fī Liwā' al-bādiyah al-Shamālīyah al-Gharbīyah. Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth, 36 (9), 1787-1824.

Banī Fawwāz, Ghādah Aḥmad Shiḥādah ; wālshwāshrh, ʿUmar Muṣṭafá. (2022). al-qudrah altnb'yh llshfqh bi-al-Dhāt fī tafsīr al-Ikti'āb ladá ʿayyinah min al-muṭallaqāt fī Muḥāfaẓat ʿAjlūn [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Yarmūk.

Jād al-Rabb, Ghādah Kāmil Suwayfī. (2021). Barnāmaj irshādī twʿwy li-Tanmiyat al-shafaqah bi-al-Dhāt l'mhāt Aṭfāl al-Rawḍah fī ẓill jā'ḥh kwrwnā wa-ta'thīruhu ʿalá al-mahārāt al-ijtimāʿīyah l'ṭfālhn. Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 13 (45), 133-284.

Dunqul, ʿAbīr Aḥmad Abū al-Wafā. (2020). murājaʿat manhajīyah wa-taḥlīl Buʿdī li-natā'ij baʿḍ al-Buḥūth allatī tanāwalat faʿālīyat al-ʿilāj al-murtakiz ʿalá al-raḥmah lGilbert maʿa ʿayyināt klynykh wa-ghayr klynykyh. Majallat al-Irshād al-nafsī, 61 (61), 165-230.

Sayyid, Suʿād Kāmil Quranī. (2022). al-shafaqah bi-al-Dhāt wa-al-ākharīn : ru'yah min manẓūr ʿilm al-nafs al-ījābī. al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah al-muʿāṣirah, 1 (9), 87-54.

al-Shūbakī, Tahānī Mūsá ʿbdālmḥsn ; wālzbwn, Salīm ʿAwdah. (2016). fāʿilīyat Barnāmaj Arshadī Jamʿī ystnd ilá Naẓarīyat Bayk fī khafḍ al'kt'āb wa-taḥsīn al-amn al-nafsī ladá ʿayyinah min al-

musinnīn fī al-Urdun [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-ʿUlūm al-Islāmīyah al-ʿĀlamīyah.

ʿBdālnby, Sāmiyah Muḥammad Ṣābir Muḥammad. (2010). al-ʿalāqah bayna Naqd al-dhāt al-Marḍī wālākt'āb ladá ʿayyinah min ṭullāb wa-ṭālibāt al-Jāmiʿah : dirāsah sykwmtryh klynykyh. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (ʿ41), 42-86.

ʿUbaydāt, Dhūqān ; wʿds, ʿAbd-al-Raḥmān. (2001). al-Baḥth al-ʿIlmī : mafhūmuhu wādwāth wa-asālībuh (Ṭ. 7). Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-ʿUbaydī, ʿAfrāʾ Ibrāhīm Khalīl. (2011). ṭabīʿat al-ʿalāqah alārtbāṭyh bayna altʿāṭf wa-al-sulūk al-ʿAdwānī : dirāsah maydānīyah ladá ʿayyinah min ṭalabat al-marḥalah al-mutawassiṭah fī Madāris Baghdād al-Rasmīyah. Majallat Jāmiʿat Dimashq lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 27 (4), 131-164.

ʿBdālkhālq, Aḥmad Muḥammad. (2016). akt'āb al-ṭufūlah wālmrāhqh. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

al-Ghāmidī, Khālid Muḥammad Allāh. (2020). al-Dawr al-Wasīṭ llkmālyh fī al-ʿalāqah bayna Anmāṭ altʿāṭf wa-al-izdihār al-nafsī ladá ʿayyinah min ṭullāb al-Jāmiʿah. al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 54, 178-226.

Gharīb, ʿbdālftāḥ Gharīb. (2000). miqyās Bik al-Thānī llākt'āb BDI-II. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Mukhtār, Waḥīd Muṣṭafá Kāmil ; wa-Muḥammad, Shaʿbān Aḥmad Muḥammad. (2017). dirāsah istikshāfīyah ltfāʿl al-shafaqah bi-al-Dhāt wa-al-Rifāhīyah al-nafsīyah fī khafḍ al-Ikti'āb ladá ummahāt al-aṭfāl dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 32 (4), 2-41.

Muḥammad, Maryam Ashraf ʿbdāltwāb ; wʿzt, Aḥmad ʿAbd-al-ʿAzīz ; wshlby, Ashraf Muḥammad ʿAlī. (2021). intishār al-inḥirāfāt al-jinsīyah wālākt'āb wa-alqalaq ladá ʿayyinah min al-murāhiqīn wālmrāhqāt. Majallat al-Dirāsāt al-nafsīyah al-muʿāṣirah, 3 (1), 1-44.

Muḥammad, Jīhān Aḥmad Ḥamzah. (2022). al-shafaqah bi-al-Dhāt kmtghyr Muʿaddil bayna al-naqd al-dhātī wa-al-khawf min al-shafaqah wa-al-maʿālim alākt'ābyh. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 23 (115), 120-166.

Hilāl, Aḥmad al-Ḥusaynī ; wālsʿyd, ʿĪsá Dīnā ʿAlī. (2022). dirāsah li-baʿḍ al-mutaghayyirāt al-murtabiṭah bi-al-naqd al-Marḍī lil-dhāt ladá ʿayyinah min ṭullāb wa-ṭālibāt al-Jāmiʿah. al-Majallah al-ʿIlmīyah, 38 (2), .248 - 155

ثانياً: المراجع باللغة الإنكليزية.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Asano, K., Koike, H., Shinohara, Y., Kamimori, H., Nakagawa, A., Iyo, M., & Shimizu, E. (2017). Group cognitive behavioural therapy with compassion training for depression in a Japanese community: A single-group feasibility study. *BMC Research Notes,* 10(1), 670. 10.1186/s13104-017-3003-0

Alijani, F., & Ranjbar Kohan, Z. (2022). The Effectiveness of Compassion Focused Therapy on Negative Automatic Thoughts and Dysfunctional Attitudes of Patients with Major Depression Disorder (Case Study). *Journal of Clinical Psychology Studies,* 12(47), 1-36. 10.22054/jcps.2022.64972.2674

Adie, T., Steindl, S., Kirby, J., Kane, R., & Mazzucchelli, T. (2021). The Relationship Between Self-Compassion and Depressive Symptoms: Avoidance and Activation as Mediators. *Mindfulnes,* 12(7), 1748-1756. 10.1007/s12671-021-01637-1

Arslan, G., & Yıldırım, M. (2021). Coronavirus Stress, Meaningful Living, Optimism, and Depressive Symptoms: A Study of Moderated Mediation Model. *Australian Journal of Psychology, 73(*2), 113-124. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1882273

Ari, E., Cesur Soysal, G., Basran, J., & Gilbert, P. (2022). The Compassionate Engagement and Action Scales for Self and Others: Turkish Adaptation, Validity, and Reliability Study. *Frontiers in Psychology,* 13, 1-9. 10.3389/fpsyg.2022.780077

Asano, K., Tsuchiya, M., Okamoto, Y., Ohtani, T., Sensui, T., Masuyama, A., Isato, A., Shoji, M., Shiraishi, T., Shimizu, E., Irons, C., & Gilbert, P. (2022). Benefits of group compassion-focused therapy for treatment-resistant depression: A pilot randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology,* 13, 1-12. 10.3389/fpsyg.2022.903842

Beck, A., Steer, R., & Garbin, M. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review,* 8(1), 77-100. https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90050-5

Beck, A., Steer, R., Ball, R., & Raniere, W. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories -IA and -II in psychiatric outpatients. *Journal of personality assessment,* 67(3), 588-597. 10.1207/s15327752jpa6703_13 .

Chorney, D., Detweiler, M., Morris., & T. Kuhn, B. (2008). The Interplay of Sleep Disturbance, Anxiety, and Depression in Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(4), 339-348. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm105

Carona, C., Rijo, D., Salvador, C., Castilho, P., & Gilbert, P. (2017). Compassion-focused therapy with children and adolescents. *BJPsych Advances,* 23(4), 240-252. 10.1192/apt.bp.115.015420

Dentale, F., Petrocchi, N., Vecchione, M., Biagioli, C., Gennaro, A., & Violani, C. (2017). Factorial structure and construct validity of an Italian version of the Fears of Compassion Scales: A study on non-clinical subjects. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice,* 90(4), 735-750. https://doi.org/10.1111/papt.12136

Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology,* 43(1), 31-50. https://doi.org/10.1348/014466504772812959

Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features.* Routledge/Taylor & Francis Group.

Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Ceresatto, L., Duarte, J., Pinto-Gouveia, J., & Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care,* 4(1), 1-24. https://doi.org/10.1186/s40639-017-0033-3

Gharraee, B., Tajrishi, K., Farani, A., Bolhari, J., & Farahani, H. (2018). A randomized controlled trial of compassion focused therapy for social anxiety disorder. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences,* 12(4), 1-8. http://dx.doi.org/10.5812/ijpbs.80945

Gittins, C., & Hunt, C. (2020). Self-criticism and self-esteem in early adolescence: Do they predict depression?.*PLoS ONE,* 15, 1-18. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244182

Guo, L., Zhang, J., Mu, L., & Ye, Z. (2020). Preventing Postpartum Depression with Mindful Self-Compassion Intervention: A Randomized Control Study. *Journal of Nervous and Mental Disease,* 208(2), 101-107. 10.1097/NMD.0000000000001096

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Johnson, S., Goodnight, B., Zhang, H., Daboin, I., Patterson, B., & Kaslow, N. (2018). Compassion-Based Meditation in African Americans: Self-Criticism Mediates Changes in Depression. *Suicide and Life-Threatening Behavior,* 48(2), 160-168. https://doi.org/10.1111/sltb.12347

Kolts, R. (2016). *CFT Made Simple: A Clinician's Guide to Practicing Compassion-Focused Therapy*. New Harbinger Publications .

Keats, L., Jose, P., & Salmon, K. (2023). My Turning Point Tells the Story: A Longitudinal Examination of Greater Episodic Detail and Youth Depressive Symptoms. *Research on Child and Adolescent Psychopathology,* 51(11), 1669-1682. 10.1007/s10802-023-01096-3

LeMoult, J., & Gotlib, I. (2019). Depression: A cognitive perspective. *Clinical Psychology Review,* 69, 51-66. 10.1016/j.cpr.2018.06.008

Lindsey, S., Hiskey, S., Irons, C., & Andrews, L. (2022). Examining the Psychometric Properties of the Compassionate Engagement and Action Scales (CEAS) in the UK General Population. *OBM Integrative and Complementary Medicine,* 7(3), 1-23. 10.21926/obm.icm.2203039

Matos, M., Duarte, J., Duarte, C., Gilbert, P., & Pinto Gouveia, J. (2018). How One Experiences and Embodies Compassionate Mind Training Influences Its Effectiveness. *Mindfulness,* 9(4), 1224-1235. 10.1007/s12671-017-0864-1

Matos, M., Albuquerque, L., Galhardo, A., Cunha, M., Lima, M., Palmeira, L., Petrocchi, N., McEwan, K., Maratos, F., & Gilbert, P. (2022). Nurturing compassion in schools: A randomized controlled trial of the effectiveness of a Compassionate Mind Training program for teachers. *Plos ONE,* 17(3), 1-36.

Neff,K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity,* 2(3), 223-250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Noorbala, F., Borjali, A., Attari, M., & Noorbala, A. (2013). Birth Order and Sibling Gender Ratio of a Clinical Sample Effectiveness of Compassionate Mind Training on Depression, Anxiety, and Self-Criticism in a Group of Iranian Depressed Patients. *Iranian Journal of Psychiatry,* 8(3), 113-117.

Petrocchi, N., Dentale, F., & Gilbert, P. (2019). self-reassurance, not self-esteem, serves as a buffer between self-criticism and depressive symptoms. *psychology and Psychotherapy: Theory. Research and Practice,* 92(3), 394-406. https://doi.org/10.1111/papt.12186

Pullmer, R., Chung, J., Samson, L., Balanji, S., & Zaitsoff, S. (2019). A systematic review of the relation between self-compassion and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Adolescence,* 74(1), 210-220. 10.1016/j.adolescence.2019.06.006

Pots, W., & Chakhssi, F. (2022). Psilocybin-Assisted Compassion Focused Therapy for Depression. *Frontiers in Psychology,* 13, 1-10. 10.3389/fpsyg.2022.812930

Soughi, M. (2022). The Effectiveness of Compassion-Focused Therapy Training on Reducing Aggression and Improving Quality of Marital Relationships of Married Women Aged 30-50 years*, Int J Med Invest,* 11(1), 94-105. 20.1001.1.23222913.11.1.2.3

Terry, M. L., Leary, M. R., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and identity*, 12(3), 278-290. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15298868.2012.667913

Taghvaienia, A., & Zonobitabar, A. (2020). Positive intervention for depression and teacher-student relationship in Iranian high school girl students with moderate/mild depression: A pilot randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health,* 14(1), 1-10. 10.1186/s13034-020-00331-9

Vrabel, K., Waller, G., Goss, K., Wampold, B., Kopland, M., & Hoffart, A. (2024). Cognitive behavioral therapy versus compassion focused therapy for adult patients with eating disorders with and without childhood trauma: A randomized controlled trial in an intensive treatment setting. *behavior Research and Therapy*, 174(2), 1-10. 10.1016/j.brat.2024.104480

WHO. Report. (2019). *World health organization, WHO*. https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/depression

WHO. Report. (2023). *World health organization, WHO*. https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/depression

Xavier, A., Gouveia, J. P., Pinto, J., & Cunha, M. (2016). Non-suicidal Self-Injury in Adolescence: The Role of Shame, Self-Criticism, and Fear of Self Compassion.*child and Youth Care Forum*, *45*(4), 571-586. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10566-016-9346-1

Zhang, H., Watson Singleton, N., Pollard, S., Pittman, D., Lamis, D., Fischer, N., Patterson, B., & Kaslow, N. (2019). Self-Criticism and Depressive Symptoms: Mediating Role of Self-Compassion. *Journal of Death and Dying*, 80(2), 202–223. https://doi.org/10.1177/0030222817729609

ملاحق بطارية الأدوات السيكومترية في صورتها النهائية

ملحق رقم (1): مقاييس المشاركات العطوفة

مقاييس المشاركات العطوفة

Compassionate Engagement and Action Scales (CEAS)

من إعداد جيلبرت وآخرين (2017) .Gilbert et al وترجمة الباحثة.

أولا : البيانات الأولية :

الأحرف الأولى من الاسم: .....

المرحلة الدراسية: .....

تعليمات الإجابة:

عزيزتي الطالبة/

نقدم لكِ فيما يلي مجموعة من العبارات التي **تعبر عن مدى القدرة على التعاطف نحو الآخرين، استقبال التعاطف من الآخرين، والتعاطف مع الذات.** ويوجد أمام كل عبارة البدائل التالية (أوافق تمامًا، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق أبدًا). من فضلكِ إقرئي كل عبارة بعناية، وأجيبي عنها وذلك باختيار بديل واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل عبارة، وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يناسبكِ، وتذكري باستمرار أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولا تختاري سوى إجابة واحدة فقط لكل بند، ولا تتركي أي عبارة من دون الإجابة عنها. علما بأن استجابتكِ ستحفظ بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض علمية.

لكِ جزيل شكري على تعاونك معي.

م	العبارات	أو افق تمامًا	أو افق	محايد	لا أو افق	لا أو افق أبدًا
1	أتفهم بشكل سريع ضيق الآخرين.					
2	أتحمس للعمل مع الآخرين عندما يمرون بضغوط.					

3	أدرك بفهم ضغوط الآخرين.
4	أنفعل مع تعبيرات الضيق لدى الآخرين.
5	أتقبل ضائقة الآخرين بدون نقد أو إصدار حكم.
6	أتسامح مع المشاعر المختلفة التي هي جزء من ضائقة الآخرين.
7	أفكر في طرق مفيدة تساعد الآخرين على مواجهة ضغوطهم.
8	أركز الانتباه على ما قد يكون مفيدًا للآخرين.
9	اتخذ الإجراءات والأشياء المفيدة التي تساعد الآخرين.
10	أظهر مشاعر المساندة والدعم للآخرين.
11	أشعر أن الآخرين يتفهمون مشاعري.
12	أشعر أن الآخرين يدركون مشاعر الضيق التي تنتابني ويكونون حساسين تجاهها.
13	أعتقد أن الآخرين ينفعلون عندما أشعر بالضيق.
14	أشعر أن الآخرين يتسامحون مع مشاعري المختلفة التي هي جزء من ضائقتي.
15	أعتقد أن الآخرين يشاركوني في ضائقتي.
16	أعتقد أن الآخرين يتقبلون مشاعر الضيق بدون نقد أو إصدار حكم.
17	يفكر الآخرون في التوصل إلى طرق مفيدة تساعدني على مواجهة ضغوطي.
18	أعتقد أن الآخرين يوجهون انتباههم إلى ما قد يكون مفيدًا لي.
19	أعتقد أن الآخرين يتخذون الإجراءات التي يمكن أن تكون مفيدة لي.
20	أشعر أن الآخرين يعبرون عن مشاعر المساندة والمساعدة والتشجيع لي.
21	أدرك مشاعر الضيق التي تنتابني.
22	أتسامح مع المشاعر التي تشكل جزءًا من حالة الضيق

	التي أمر بها.
23	أفكر في إحساسي بمشاعر الضيق.
24	أتقبل مشاعر الضيق بدون نقد أو إصدار حكم.
25	أتحمس للانخراط والعمل على مواجهة ضيقي.
26	أفكر في طرق مفيدة تساعدني على مواجهة ضغوطي.
27	أتخذ الإجراءات التي يمكن أن تكون مفيدة لي.
28	أركز انتباهي على ما قد يكون مفيدًا لي.
29	أحفز مشاعري بالدعم والمساعدة الذاتية.

ملحق رقم (2) قائمة أعراض الإكتئاب (BDI-II)

قائمة أعراض الاكتئاب (BDI-II)

لـ آرون بيك وترجمة عبدالفتاح غريب

أولا : البيانات الأولية :

الأحرف الأولى من الاسم: .....

المرحلة الدراسية: .....

تعليمات الإجابة:

عزيزتي الطالبة/

نقدم لكِ فيما يلي إحدى وعشرين مجموعة من العبارات، من فضلكِ إقرئي كل عبارة بعناية، وأجيبي عنها وذلك باختيار عبارة واحدة من البدائل الأربعة الموجودة ثم ضعي دائرة حول رقم العبارة (0 أو 1 أو 2 أو 3) ، التي ترين أنها تصف حالتك ومشاعرك خلال هذا الأسبوع، وتذكري باستمرار بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولا تختاري سوى إجابة واحدة فقط لكل بند، ولا تتركي أي عبارة من دون الإجابة عنها. علما بأن استجابتكِ ستحفظ بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض علمية.

لكِ جزيل شكري على تعاونك معي.

أولًا /

1- لا أشعر بالحزن.
2- أشعر بالحزن.
3- أشعر بالحزن طوال الوقت، ولا أستطيع التخلص منه.
4- إنني حزينة بدرجة لا أستطيع تحملها.

ثانيًا /

1- لست متشائمة بالنسبة للمستقبل.
2- أشعر بتشاؤم بالنسبة للمستقبل.
3- أشعر بأنه ليس هناك شيء يشدني للمستقبل.
4- أشعر بأن المستقبل لا أمل فيه وأن الأمور لن تتحسن.

ثالثًا /

- لا أشعر بأني فاشلة.
- أشعر أنني فشلت أكثر من المعتاد.
- عندما أنظر إلى ما مضى من سنوات عمري فأنا لا أرى سوى الفشل الذريع.
- أشعر بأنني فاشلة تمامًا.

رابعًا /

1- استمتع بدرجة كافية بجوانب الحياة كما اعتدت من قبل.
2- لا استمتع بجوانب الحياة على النحو الذي تعودت عليه.
3- لم أعد احصل على استمتاع حقيقي في أي شيء في الحياة.
4- لا استمتع بأي شيء في الحياة.

خامسًا /

1- لا أشعر بالذنب.
2- أشعر بأني قد أكون مذنبة.
3- أشعر بشعور عميق بالذنب في أغلب الأوقات.
4- أشعر بالذنب بصفة عامة.

سادسًا /

- لا أشعر بأني أتلقى عقابًا.
- أشعر بأني قد أتعرض للعقاب.
- أتوقع أن أعاقب.
- أشعر بأني أتلقى عقابًا.

سابعًا /

1- لا أشعر بعدم الرضا عن نفسي.
2- أنا غير راضية عن نفسي.
3- أنا ممتعضة من نفسي.
4- أكره نفسي.

ثامنًا /

- لا أشعر بأني أسوأ من الآخرين.
- أنقد نفسي بسبب ضعفي وأخطائي.
- ألوم نفسي معظم الوقت على أخطائي.
- ألوم نفسي على كل شيء سيء يحدث.

تاسعًا /

- أشعر بضيق من الحياة.
- ليس لي رغبة في الحياة.
- أصبحت أكره الحياة.
- أتمنى الموت إذا وجدت فرصة لذلك.

عاشرًا /

1- لا أبكي أكثر من المعتاد.
2- أبكي الآن أكثر من ذي قبل.
3- أبكي طوال الوقت.
4- لقد كنت قادرة على البكاء فيما مضى ولكنني الآن لا أستطيع البكاء حتى لو كانت لي رغبة في ذلك.

الحادي عشر/

1- لست متوترة أكثر من ذي قبل.
2- أتضايق أو أتوتر بسرعة أكثر من ذي قبل.
3- أشعر بالتوتر كل الوقت.
4- لا أتوتر أبدًا من الأشياء التي كانت توترني فيما مضى.

الثاني عشر/

1- لم أفقد الاهتمام بالناس الآخرين.
2- إني أقل اهتمامًا بالآخرين مما اعتدت أن أكون.
3- لقد فقدت معظم اهتمامي بالناس الآخرين.
4- لقد فقدت كل اهتمامي بالناس الآخرين.

الثالث عشر/

1- اتخذ قرارات على نفس المستوى الذي اعتدت عليه.
2- لقد توقفت عن اتخاذ القرارات بصورة أكبر مما مضى.
3- أجد صعوبة أكبر في اتخاذ القرارات عما كنت أقوم به.
4- لم أعد أستطيع اتخاذ القرارات على الإطلاق.

الرابع عشر/

1- لا أشعر أني أبدو في حالة أسوأ عما اعتدت أن أكون.
2- يقلقني أن أبدو أكبر سنًا وأقل حيوية.
3- أشعر بأن هناك تغيرات مستديمة في مظهري تجعلني أبدو أقل حيوية.
4- أعتقد أني أبدو قبيحة.

الخامس عشر/

1- أستطيع أن أقوم بعملي كما تعودت.
2- أحتاج لجهد كبير لكي أبدأ في عمل شيء ما.
3- إن علي أن أضغط على نفسي بشدة لعمل أي شيء.
4- لا أستطيع أن أقوم بعمل أي شيء على الإطلاق.

السادس عشر/

1- أستطيع أن أنام كالمعتاد.

2- لا أنام كالمعتاد.
3- استيقظ قبل موعدي بساعة أو ساعتين وأجد صعوبة في النوم مرة أخرى.
4- استيقظ قبل بضعة ساعات من موعدي المعتاد ولا أستطيع العودة للنوم مرة أخرى.

السابع عشر/

1- لا أشعر بتعب أكثر من المعتاد.
2- أتعب بسرعة عن المعتاد.
3- أتعب من القيام بأي جهد في عمل أي شيء.
4- إني أتعب لدرجة أنني لا أستطيع أن أقوم بأي عمل.

الثامن عشر/

1- إن شهيتي للطعام ليست أقل من المعتاد.
2- إن شهيتي للطعام ليست جيدة كالمعتاد.
3- إن شهيتي للطعام أسوأ كثيرًا الآن.
4- ليس لدي شهية على الإطلاق في الوقت الحاضر.

التاسع عشر/

1- لم ينقص وزني في الآونة الأخيرة.
2- فقدت أكثر من كيلو جرامات من وزني.
3- فقدت أربعة كيلو جرامات من وزني.
4- فقدت ستة كيلو جرامات من وزني.

العشرون /

1- لست مشغولة على صحتي أكثر من السابق.
2- إني مشغولة جدًا ببعض المشكلات البدنية مثل الأوجاع واضطرابات المعدة والإمساك.
3- إني مشغولة جدًا ببعض المشكلات اليومية ومن الصعب أن أفكر في أي شيء آخر.
4- إني مشغولة جدًا ببعض المشكلات البدنية لدرجة اني لا أستطيع أن أفكر في أي شيء آخر.

ملحق رقم (3) البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي:

تعاملت الدراسة الراهنة إجرائيا مع برنامج التعاطف، بوصفه برنامجاً تدريبياً يضم مجموعة الإجراءات المخططة المنظمة والأدوات والفنيات والأنشطة الهادفة والقائمة على مبادئ علاج المرتكز على التعاطف،

والمقدمة لطالبات المرحلة الثانوية اللاتي لديهن مستوى متوسط من أعراض الاكتئاب، في صورة جلسات علاجية تقوم على تعليم المشاركات وكيفية تحَمُّل المشاعر والتعامل بطرق جديدة أكثر مرونة معها من ناحية إلقائها واستقبالها، وكيفية إدارة الغضب والصراعات بدلًا من التجنب خوفًا من الفشل أو الانتقاد؛ من أجل تنمية مشاعر التعاطف. بأبعاده الثلاثة الرئيسية وهي: (التعاطف مع الآخرين، والتعاطف مع الذات، واستقبال التعاطف من الآخرين) بوصفه هدفًا أصيلًا لهذا النوع من العلاج.

الفئة المستهدفة في البرنامج: يتم تطبيق البرنامج على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام في محافظة البدائع في منطقة القصيم اللاتي حصلن على درجة منخفضة على مقياس المشاركات العطوفة، ودرجة متوسطة على مقياس أعراض الاكتئاب، وذلك بعد التطبيق عليهن.

أهداف البرنامج التدريبي:

- **الهدف العام للبرنامج**

يهدف البرنامج - بشكل عام - إلى خفض أعراض الاكتئاب لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، وذلك في ضوء أسس وفنيات العلاج القائم على التعاطف (CFT) الذي يهدف إلى تنمية مهارات التعاطف بأبعاده الثلاثة (التعاطف تجاه الذات، والتعاطف تجاه الآخرين، واستقبال التعاطف من الآخرين).

- **الأهداف الفرعية للبرنامج:** وتضم هذه الأهداف الآتي:

- التعرف على مفهوم التعاطف ومكوناته.
- استعراض عمل الدماغ القديم والدماغ الجديد والدماغ الواعي اليقظ.
- التعرف على نموذج الأنظمة الثلاثية للتنظيم الانفعالي وكيفية تأثيرها على الفرد.
- استخدام نموذج الأنظمة الثلاثية للتنظيم الانفعالي على حالات تهديد يمر بها الفرد.
- استعراض ميسرات ومثبطات التعاطف بواسطة نموذج الأنظمة الثلاثية للانفعالات.
- التعرف على أهمية ممارسة التعاطف ودوره على حياة الفرد.
- التدريب على الاعتراف العاطفي ومراقبة الذات.
- التعرف على كيفية تكوين صورة عاطفية مثالية لنفسك.
- التعرف على قوة الانتباه وصلتها بالأداء النفسي والفسيولوجي.
- التعرف على كيفية تحديد حلقات التفكير غير المفيدة وتحويلها إلى تعاطف.

- التدريب على كيفية مواجهة الأزمات باستراتيجية حل المشكلات.
- التعرف على كيفية استخدام الصور الرحيمة عند مواجهة الأزمات.
- التدريب على إدراك الإنسانية المشتركة أثناء مواجهة الأزمات.
- التعرف على الخوف من التعاطف وتأثيراته السلبية على الفرد.
- تطوير الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع الخوف من التعاطف.
- استعراض المهارات التوكيدية والتدريب عليها.
- التعرف على طرق تحسين العلاقة بالآخرين باستخدام التعاطف.
- التعرف على تأثير النمو الإيجابي في مساعدة الآخرين.

وقامت الباحثتان بإتباع عدد من الإرشادات والأساليب لتحقيق أهداف الجلسة بأكثر الطرق فعالية. تتمثل فيما يأتي:

1. قامت الباحثة بالإعداد للبرنامج التدريبي من خلال التحضير للمادة العلمية بالرجوع إلى المراجع الموثوقة، وتقديم شرح بمصطلحات وأسلوب يتناسب مع المرحلة العمرية.
2. تم اختيار عدد من الفنيات والممارسات والأساليب المتوافقة غير المتعارضة، بما يلائم موضوع وأهداف الجلسة بعد التعرف على شرح الفنية والغرض المقصود منها.
3. قامت الباحثتان بإلقاء التدريب على الممارسات والفنيات بقراءة الشرح بصوتٍ واضح، ونبرة صوت متوسطة، ومتوسطة السرعة، حتى يتم الشعور بالاطمئنان لتطبيق الممارسة واستيعابها.
4. تم تقديم شرح نظري وتطبيقي، مبسط وواضح عند التدريب على أي ممارسة، ويتم تطبيقها أمام المشاركات، مع الطلب في تطبيق الممارسات المدربة عليها في المنزل ومناقشته في الجلسة القادمة.
5. استخدام الوسائل الايضاحية المساعدة للتحقق من أهداف الجلسة مثل (عرض تقديمي، إعداد أوراق العمل، الورقة والقلم) وغيرها بما يخدم البرنامج.
6. جذب الانتباه في بداية كل جلسة قبل ذكر موضوع الجلسة مثل (البدء بمثال، أو سؤال، أو موقف) يوضح موضوع الجلسة.
7. تم تقديم فرصة في كل جلسة للمناقشة وتبادل الحوار بين الباحثة والمشاركات، أو فيما بينهن، عند طرح الموضوعات، والتشجيع على طرح الأمثلة والمواقف المختلفة ومناقشة الحلول.

الفنيات والتمارين المستخدمة في البرنامج:

المراقبة الذاتية	جمع المعلومات عن طريق ملاحظة سلوك الفرد الشخصي الذي أدى إلى أنماط سلوكية غير مرغوبة وتسجيل ما يقوم به في مذكرة، أو نموذج معدّ مسبقًا من المرشد، والتي قد تؤدي هذه إلى التأثير المباشر

	على السلوك الذي يلاحظه الفرد والقيام بتعديله (إبراهيم، ٢٠٠٠).
كتابة الخطاب الحاني	هي عبارة عن مواساة للذات من خلال تخيل أنفسهم كصديق وهمي يمر بمعاناة، ويكتبون خطابًا حنونًا يواسونه فيه وذلك لمساعدتهم على تطوير التعاطف مع الذات، وبناء شعور السلام الداخلي الذي يمكننا مشاركته مع الآخرين (Kolts, 2016).
الأسئلة السقراطية	وهي مساعدة العملاء على استكشاف تجربتهم، إذ يتضمن تفاعل المعالج مع العميل عن طريق توجيه أسئلة أو التساؤل عن جزء من حديثهم وذلك للوصول إلى نظرة عميقة لمشاعرهم ودوافهم وسلوكياتهم مع ذاتهم والآخرين (Kolts, 2016).
التنفس الايقاعي المهدئ	هي فنية تعمل على المساعدة في تحقيق التوازن بين المشاعر وتخفيف حدة مشاعر التهديد عن طريق توجيه الأفراد إلى كتم الأنفاس لمدة ثوان معدودة، وبعد ذلك إبطاء وتيرة تنفسهم بشكل متعمد وتركيز انتباههم عليها (Kolts, 2016).
التنفس اليقظ	هي تدريب العميل على تركيز الانتباه على الإحساس بالتنفس بمعدله الطبيعي بدون إبطاء أو تسريع، عن طريق توجيه انتباهه إلى حواسه أثناء التنفس بدلًا من التجول داخل العقل المهدد (Kolts, 2016).
اليقظة الذهنية	هي الطريقة التي تسمح لنا برؤية ما هو أمامنا سواء ذهنيًا أو خارجيًا، والقيام بمنح العملاء وعيًا متزايدًا والسيطرة والتحكم في أفكارهم وانتباههم واختياراتهم المختلفة، والاهتمام بمساعدتهم على تعلم توجيه انتباههم والوعي باللحظة الحالية بطرق مفيدة حتى يتمكنوا من الوصول إلى عقلية تعاطفية (Kolts, 2016).
بناء صور التعاطف	هي ممارسة تساعد على التعامل مع مختلف المشاعر داخل النفس والتسامح معها بشجاعة، فيقبل على تغيير سلوكه عن طريق تخيل نفسه في هذا الشعور المهدد مع التركيز على استحضار تعابير وجهه، ثم الانتقال إلى تخيل التعاطف مع هذه الحالة (دنقل،2020).
إنشاء مكان آمن	هي مساعدة العملاء عن طريق التصور الذهني على تعلم كيفية العمل مع الأنظمة الثلاثة للتنظيم الانفعالي خاصة عند الشعور بالتهديد وذلك لتحقيق التوازن المرتبط بأهداف العلاج (Kolts, 2016).
الممارسة المثالية للصور الرحيمة	مساعدة العملاء على تهدئة الذات وتنمية مشاعر القبول والتعاطف من خلال تخيل المثل الأعلى لمن يفهمهم ويتعاطف معهم ويمدحهم باللطف والدعم والعطف (Kolts, 2016).
التأمل العاطفي	ممارسة تخيل إرسال التعاطف إلى شخص آخر عزيز عليه أو شخص يعاني، وذلك بالتحول من منظور الذات الرحيمة إلى الشخص الآخر ويؤدي ذلك إلى صفاء الذهن وخفض الانفعالات السلبية (Kolts, 2016).
الثلاث كراسي	هي مساعدة العملاء على إنشاء حوار تعاطفي بين أجزاء مختلفة من ذواتهم، ويتم من خلالها حوارات مع المعتقدات النقدية الذاتية الداخلية، حيث يجلس العملاء على ثلاثة كراسي مختلفة لمساعدتهم على الاتصال بهذه الأجزاء، ويعبر كل جزء عما يشعر به في الوقت الحاضر (الضبع، ٢٠١٨)

ممارسة تعدد الذات	توجيه الأفراد على استكشاف الموقف الذي كانوا يعانون منه، ومساعدتهم على استكشاف استجابتهم للموقف من حيث المشاعر والأفكار والدوافع المرتبطة بالمشاعر العاطفية المختلفة (Kolts, 2016).
العمل مع الذكريات	تتضمن العمل مع الذكريات الشعورية واللاشعورية، التي لها تأثير على النظم الفسيولوجية، والعمل بشكل مباشر على تغيير الذكريات الانفعالية وتسهيل تفعيل الذاكرة الانفعالية في مواقف مختلفة (دنقل، 2020)
النمذجة	مساعدة العملاء على تعلم وتحقيق استجابات مرغوبة، او التخلص من المخاوف من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر، وتكون إما بمشاهدة نماذج واقعية أو مكتوبة أو تعرض مسجلة أو افتراضية عن طريق تخيل هذا السلوك (الخطيب، 2013).
مسح الجسم الحاني	مساعدة الأفراد على التواصل مع أحاسيس الجسم والانتباه على أجزاء الجسم المختلفة عن طريق تقديم شعور الرحمة والسلام والامتنان للجسد من خلال قيامه بمسح الجسم بطريقة منهجية وصولاً للإدراك الكامل للجسم بدءاً من أصابع القدم وصولاً إلى الرأس (Albertson et al, 2015).
حل المشكلات	هي عملية يحاول بها الشخص الخروج من مأزق أو موقف ضاغط ويمكن استخدام كانفر وبوزيميير Kanfer& Bozemeyer 1982 الذي أورده الشناوي وعبد الرحمن (2010) ويتمثل في الخطوات الآتية: -اكتشاف المشكلة -تحديد المشكلة -توليد البدائل -اتخاذ القرار -التنفيذ (تنفيذ الحل) -التحقق من الحل.

الأساليب المساعدة المستخدمة في البرنامج:

المحاضرة والنقاش	أسلوب لفظي يتم فيه تقديم المعلومات والمفاهيم إلى المسترشدين الذين يتشابهون في المشكلة التي يدور حولها النقاش، لتحقيق أهداف معينة (الزعبي، ٢٠١٧).
الواجب المنزلي	مساعدة المسترشد على ممارسة مجموعة من المهارات والأنماط السلوكية يتم تحديدها بعد كل جلسة في ضوء الأهداف الموضوعة للعلاج، وتصمم هذه الواجبات في شكل متتابع ولمدة محددة لتنفيذ الواجب، مما يؤكد على إتقان هذه المهارات ويساعد في نقلها خارج جلسات البرنامج (سعفان، 1996).
التغذية الراجعة	طريقة نزود بها المسترشد الذي هو في حاجة لمعرفة رد فعل أقواله وأفعاله على نفسه والآخرين عن طريق تزويده بمجموعة من المعلومات الراجعة الكافية سواء المتصلة بشخصيته أم المتصلة بمرضه، التي قد لا يدركها، ومن خلال هذه المعلومات يمكن تقييم السلوك السابق المطلوب تعديله وقدرة ومحاولات المسترشد

	على تحقيق هذا التعديل وتقييم السلوك الجديد المعدل بناء على التقييم السابق؛ إذا فهي عملية مقارنة بين الداخل والخارج لتؤدي في النهاية إلى عملية تشكيل الوعي الذاتي وإلى تعديل السلوك المراد تعديله (سعفان، 1996).
التعزيز	تقديم إثابة للفرد يتبع أداء السلوك المرغوب فيه مباشرة، مما يزيد ارتباط التعزيز بهذا السلوك ويؤدي إلى تقوية النتائج المرغوبة ويزيد من احتمالية حدوث الاستجابة مرة أخرى (أبو أسعد، عربيات، 2020).

مخطط الجلسات الإرشادية للبرنامج التدريبي

الجلسات	الزمن	الموضوع	الأهداف	الفنيات (استراتيجيات)	الأدوات المساعدة
الجلسة الأولى	60	تمهيد -بناء العلاقة والألفة	- التعارف وبناء علاقة إيجابية يسودها التفاعل وتوليد اتصال منفتح وآمن. -العمل على تحقيق مستويات تزداد عمقًا من التفهم والاحترام والثقة بين المرشد والمسترشدين. - التأكيد على الخصوصية وسرية المعلومات. - التعريف بطبيعة البرنامج الإرشادي القائم على التعاطف وأهدافه ومدة كل جلسة. - شرح مفهوم التعاطف ومكوناته. - شرح خصائص التعاطف الست.	المحاضرة والمناقشة. المراقبة الذاتية. الواجب المنزلي.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم
الجلسة الثانية	60	شرح الدماغ المتطور (الدماغ القديم، الدماغ الجديد، الدماغ الواعي)	- التعرف على الدماغ القديم والدماغ الجديد والدماغ الواعي اليقظ. -التسوية بين كونه خطأك ومسؤوليتك عن طريق ممارسة اليقظة الذهنية. -التعرف على التنفس اليقظ، وفوائده. -التدريب على التنفس اليقظ وممارسته.	المحاضرة والمناقشة. اليقظة الذهنية. التنفس اليقظ. الواجب المنزلي.	طاولة، كرسي، سبورة، ورقة وقلم
الجلسة الثالثة	60	تصور أنظمة تنظيم الانفعالات الثلاثة	-التعرف بأنظمة تنظيم الانفعالات الثلاثة وكيفية تأثيرها على الفرد. -شرح الاكتئاب على أساس نموذج الأنظمة الثلاثية للانفعالات. -شرح ميسرات ومثبطات التعاطف بواسطة نموذج الأنظمة الثلاثية للانفعالات.	المحاضرة والمناقشة. بناء صور التعاطف. إنشاء مكان آمن. اليقظة الذهنية. الواجب المنزلي.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم

			-شرح الفرق بين العقل الذي يركز على التهديد والعقل العاطفي وكيفية التحول بينهما.	
الجلسة الرابعة	60	بناء عقل رحيم	-التدريب على الاعتراف العاطفي ومراقبة الذات. -ممارسة تعدد الذات. -دور التعاطف في الحياة. -أهمية ممارسة التعاطف.	المحاضرة والمناقشة. العمل مع الذكريات. ممارسة تعدد الذات. النمذجة.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم، جهاز عرض
الجلسة الخامسة	60	تنمية التعاطف مع الذات	-التعرف على التعاطف مع الذات. -التدريب على كيفية تطبيق فنية الخطاب الحاني. -التدريب على تكوين صورة عاطفية مثالية لنفسك. -التدريب على فنية مسح الجسم الحاني.	المحاضرة والمناقشة. كتابة الخطاب الحاني. الممارسة المثالية للصور الرحيمة. مسح الجسم الحاني. الواجب المنزلي.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم
الجلسة السادسة	60	إدارة الانفعالات	-ضبط الأفكار والمشاعر الجسدية. -التعرف على قوة الانتباه وصلتها بالأداء النفسي والفسيولوجي. -كيفية تحديد حلقات التفكير غير المفيدة وتحويلها إلى تعاطف. -تعلم كيفية استخدام الصور الرحيمة للتبديل من الأفكار غير المفيدة إلى أفكار رحيمة. -التعرف على التفكير التعاطفي وعلاقته بالانفعالات والسلوك.	المحاضرة والمناقشة. مسح الجسم الحاني. الثلاثة الكراسي. بناء صور التعاطف. الواجب المنزلي.	طاولة، كرسي الاسترخاء، ورقة وقلم
الجلسة السابعة	60	التأمل العاطفي في أوقات الأزمات.	-التدريب على كيفية مواجهة الأزمات باستراتيجية حل المشكلات. -إدراك الإنسانية المشتركة أثناء مواجهة الأزمات. -استخدام الطرق الرحيمة عند مواجهة الأزمات. -تغيير طرق التعامل مع مواقف الهزيمة والفشل.	المحاضرة والمناقشة. حل المشكلات. التنفس الايقاعي المهدئ. كتابة الخطاب الحاني. التأمل العاطفي. الواجب المنزلي.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم

الجلسة الثامنة	60	الخوف من التعاطف	-التعرف على الخوف من التعاطف وتأثيراته السلبية. -تطوير الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع الخوف من التعاطف. -استبدال سلوكيات السلامة الخاصة بهم لتغيير المخاوف.	المحاضرة والمناقشة. اليقظة الذهنية. التنفس الايقاعي المهدئ. الأسئلة السقراطية. ممارسة تعدد الذوات.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم
الجلسة التاسعة	60	المهارات التوكيدية	-التعرف على المهارات التوكيدية. -تحسين التواصل مع الآخرين عن طريق التدريب على المهارات التوكيدية.	المحاضرة والمناقشة. التعزيز. الأسئلة السقراطية. نمذجة.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم ،جهاز العرض.
الجلسة العاشرة	45	تقديم التعاطف للآخرين	-التعرف على طرق تحسين العلاقة بالآخرين باستخدام التعاطف. -التعرف على تأثير النمو الإيجابي في مساعدة الآخرين.	المحاضرة والمناقشة. التنفس الايقاعي المهدئ. الممارسة المثالية للصور الرحيمة. الواجب المنزلي.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم
الجلسة الحادي عشر	45	تابع تقديم التعاطف للآخرين	-التدريب على تدفق التعاطف للآخرين. -توقع الصعوبات والنكسات أثناء مشاركة التعاطف.	المحاضرة والمناقشة. التنفس الايقاعي المهدئ. التأمل العاطفي.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم
الجلسة الثانية عشر	45	النهائية	-تهيئة المسترشدات لإنهاء البرنامج. -تلخيص جلسات البرنامج. -مناقشة المسترشدات بإيجابيات وسلبيات البرنامج. -معرفة مدى استفادة المسترشدات من البرنامج. -حث المسترشدات على مداومة تنفيذ ما تم الاستفادة منه في البرنامج في حياتها العامة. -تطبيق المقياس البعدي.	المحاضرة والمناقشة. التعزيز. التغذية الراجعة.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم
الجلسة الثالثة عشر	45	التتابعية	-تطبيق المقياس التتبعي. -تقديم توصيات للمسترشدات للمحافظة على نتائج البرنامج.	المحاضرة والمناقشة.	طاولة، كرسي، ورقة وقلم

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 31/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 03/ 10/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

نتاشا عمر أحمد أبو زياد *
Natasha.o.ziyad@hotmail.com

نايف عبد الرؤوف الخطيب**
nayefalkhateeb2016@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى عينة من المعلمين في المدارس الخاصة في أريحا والأغوار. وكشف العلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (127) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الدافعية للعمل، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية. واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى المعلمين في المدارس الخاصة في أريحا والأغوار كان متوسطاً، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى المعلمين عند مستوى الدلالة (0.05). وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: إعادة النظر في بعض السياسات الإدارية، مثل سياسة الأجور في المدارس الخاصة، والنمو المهني للمعلم الفلسطيني، وضرورة تفعيل مدونة السلوك الوظيفي بما يؤثر على دافعية العمل.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، المعلمون، دافعية العمل، المدارس الخاصة، أريحا والأغوار.

* طالبة دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس
** طالب دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس.

للاقتباس: أبو زياد، نتاشا عمر أحمد؛ الخطيب، نايف عبد الرؤوف. (2025). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 74-102.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2506

OPEN ACCESS
Received: 31-07-2024
Accepted: 03-10-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Job Satisfaction Relationship with Work Motivation among Private School Teachers in Jericho and the Jordan Valley from the Teachers' Perspective

Natasha Omar Abu Ziyad *
Natasha.o.ziyad@hotmail.com

Nayef Abd Alraouf Alkhateeb **
nayefalkhateeb2016@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the level of both job satisfaction and work motivation among a sample of teachers in private schools in Jericho and the Jordan Valley, highlighting the interconnection between them. The study sample consisted of (127) teachers, (male and females), selected randomly. For the study purposes, the Job Satisfaction Scale and the Work Motivation Scale were developed, and their psychometric properties were validated. Additionally, statistical arithmetic means, standard deviations, Cronbach's alpha coefficient, and Pearson correlation coefficient were used. The study findings indicated that the level of job satisfaction and work motivation among teachers in private schools in Jericho and the Jordan Valley was moderate, and that there was a statistically significant positive relationship between job satisfaction and work motivation among teachers at ($\alpha \leq 0.05$). The study recommended that certain administrative policies should be revisited, including wage policy in private schools and professional development of Palestinian teachers, emphasizing the necessity of activating the code of conduct in a way that affects work motivation, providing a practical roadmap for improvement.

Keywords: Job Satisfaction, Teachers, Work Motivation, Private Schools, Jericho, Jordan Valley.

* Ph.D. Scholar, Educational Leadership and Administration, Postgraduate Studies Deanship, College of Education, Al-Quds University.

** Ph.D. Scholar, Educational Leadership and Administration, Postgraduate Studies Deanship, College of Education, Al-Quds University.

Cite this article as: Abu Ziyad, Natasha Omar. & Alkhateeb, Nayef Abd Alraouf. (2025). Job Satisfaction Relationship with Work Motivation among Private School Teachers in Jericho and the Jordan Valley from the Teachers' Perspective. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 74-102

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2506

مقدمة:

تُعدُّ العملية التعليمية حجر الزاوية لبناء المجتمعات وتقدمها؛ فهي ليست مجرد نقل للمعرفة والمعلومات؛ بل هي عملية شاملة تتضمن تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية. وتلعب الإدارة التعليمية دورًا حيويًا في تحقيق هذه الأهداف، إذ تُعد الإدارة الفعالة عنصراً أساسيًا في صنع بيئة تعليمية محفزة ومستدامة. ومن خلال الإدارة الرشيدة، يمكن للمؤسسات التعليمية تحقيق التوازن بين الجانب الأكاديمي والتربوي، مما يسهم في تهيئة أجيال قادرة على الابتكار والإسهام في تنمية المجتمع.

وقد أوضحت دراسة مرهون وجميل (2019) أن القيادات الإدارية يقع على عاتقها الاهتمام بعناصر العملية التعليمية وجودتها، ويتأتى عليه الاهتمام بتنمية الموارد البشرية، وما ينتج عنه من رضا وظيفي للمعلمين، إذ أنّ المعلمين قادرين على تعزيز جودة العملية التعليمية بشكل كبير وملحوظ، ويشكلون العمود الفقري في استقامة الجهاز التعليمي، وتقدمه.

وللمعلم دور مركزي داخل العملية التعليمية، وفي السنوات الأخيرة زادت الأبحاث حول أهمية الاهتمام بالمعلم والرضا الوظيفي له كعامل رئيسي في تحسين جودة التعليم، وتحقيق الأهداف التربوية،إذ إن للرضا الوظيفي للمعلم تأثيراً مباشراً على أدائه وتفاعله مع الطلاب، وعليه يستلزم توفير بيئة عمل داعمة، تشمل التقدير المهني، والتطوير المستمر، والشعور بالانتماء، فهذا يسهم - بشكل كبير - في رفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، كما أن السياسات التي تدعم توازن العمل والحياة الشخصية للمعلمين؛ تؤدي إلى تحسين صحتهم النفسية والجسدية، مما ينعكس إيجابيًا على جودة العملية التعليمية بشكل عام (عبد الخالق، 2020؛ الحربي، 2018).

ويشكل الرضا الوظيفي أحد العوامل الحاسمة في تعزيز دافعية العمل لدى المعلمين، مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائهم التعليمي. وقد أكّدت دراسة رزق (2023)، أن المعلمين الذين يشعرون بالرضا الوظيفي - بوجود عوامل خارجية لهذا الرضا - يظهرون مستويات أعلى من الدافعية الذاتية، والإنتاجية، مما يدفعهم لبذل جهود إضافية في تحسين تجربة التعلم للطلاب. يرتبط هذا الرضا بالاعتراف بالجهود المبذولة، وتوفير فرص التطوير المهني، ودعم القيادة الفعالة. بالإضافة إلى ذلك، فإن زيادة دافعية العمل بين المعلمين تؤدي إلى تحسين الابتكار والإبداع في أساليب التدريس، مما يسهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل للطلاب. بعبارة أخرى، فإن الرضا

الوظيفي ليس فقط عاملاً رئيسياً في رفاهية المعلمين، بل هو أيضًا عنصر أساسي في تعزيز دافعية العمل التي تؤدي إلى تحسين جودة التعليم بشكل عام.

وفي الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي ودافعية العمل، كانت غالبية الأبحاث تركز على المعلمين في المدارس الحكومية أو في بيئات تعليمية حضرية، مما يترك فجوة معرفية في فهم هذه العلاقة في سياق المدارس الخاصة في المناطق الريفية مثل أريحا والأغوار.

إضافةً إلى ذلك، كانت معظم الدراسات تعتمد على رؤى مديري المدارس أو السلطات التعليمية، متجاهلةً بذلك وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وهو ما يعزز الحاجة لدراسة تتناول هذه العلاقة من منظور مختلف. وتهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال التركيز على فهم الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وستكون هذه الدراسة ذات فائدة كبيرة لصناع القرار في وزارة التربية والتعليم ولإدارات المدارس الخاصة، إذ ستوفر لهم رؤية أكثر شمولية حول كيفية تحسين بيئة العمل وتحفيز المعلمين بشكل فعال.

مشكلة الدراسة:

يُعد الرضا الوظيفي من أهم العوامل التي تؤثر على الأداء الوظيفي والإنتاجية في المؤسسات التعليمية. إذ إن الرضا الوظيفي له تأثير مباشر على جودة التعليم والقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية، ويعزز من شعور المعلمين بالانتماء والالتزام تجاه مؤسساتهم التعليمية، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي وتفاعلهم الإيجابي مع الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإن بيئة العمل الداعمة والمحفزة تلعب دوراً حاسماً في زيادة مستوى الرضا الوظيفي، والذي بدوره يسهم في تقليل معدلات الغياب والاستقالات بين المعلمين، وبالتالي تحسين استقرار النظام التعليمي بشكل عام (يحيى، 2017).

وتُعد مشكلة الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الفلسطينية من القضايا الحيوية التي تحتاج إلى دراسة معمقة، نظرًا لتأثيرها الكبير على جودة التعليم واستقرار البيئة التعليمية، وفي ظل الظروف الخاصة الّتي تعانيها المدارس الفلسطينية،إذ تشير الدراسات الآتية (الشريف، 2023؛ أبو طه،2023) إلى أن المعلمين في المدارس الفلسطينية يواجهون تحديات وعقبات متعددة تؤثر على رضاهم الوظيفي، بما في ذلك ضغوط العمل، ونقص الموارد، والتقدير المهني غير الكافي، إذ أظهر

المعلمون في المدارس الفلسطينية مستويات منخفضة ومتوسطة من الرضا الوظيفي، مما ينعكس سلبًا على أدائهم وتفاعلهم مع الطلاب.

وقد أوصت دراسة عبيد (2020) بضرورة إعطاء مفهوم الرضا الوظيفي للمعلمين في فلسطين حيزاً استكشافيا في الدراسات، إذ تستطيع هذه الدراسات أن تفتح أفاقاً للرضا الوظيفي وما ينتج عنه أثر إيجابي للعملية التعليمية، وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين في المدارس الفلسطينية في ضواحي القدس، وتقديم توصيات لتحسين ظروف العمل وتعزيز الرضا الوظيفي، وبالتالي رفع جودة التعليم المقدم للطلاب.

وفي ضوء ما تقدّم تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار وعلاقته بدافعية العمل من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

وانبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
2- ما مستوى دافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار ومستوى دافعية العمل؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار والتعرف على العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي ودافعية العمل لديهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تقدم الدراسة أطراً نظرية ودراسات محلية وأجنبية تسهم في إثراء موضوع الرضا الوظيفي ودافعية العمل للدارسين والباحثين، وإثراء المكتبة العربية في هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية: تأتي هذه الأهمية من كون النتائج تلامس الواقع الفلسطيني، ويأمل الباحثان أن تقدم لصناع القرار والتشريعات من المسؤولين القائمين في الوزارة بيانات لعمل برامج إدارية ونماذج تسهم في تحسين وضع المعلمين، تحديداً في المدارس الخاصة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية العمل.
- الحدود البشرية: المعلمون في المدارس الخاصة.
- الحدود المكانية: المدارس الخاصة في أريحا والأغوار.
- الحدود الزمانية: عام 2023-2024.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المفاهيم الآتية:

الرضا الوظيفي: هو الإيجابية في تقييم الموظف لجوانب متعددة في وظيفته بما في ذلك بيئة العمل، المهام الموكلة، والعلاقات والدعم من الزملاء، وفرص النمو والتطور (Aziri, 2011).

ويعرف إجرائياً أنه: استجابة المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة، والذي يتكون - بصورته النهائية - من (40) فقرة وخمسة أبعاد متمثلة في: بيئة العمل، الأجر، العلاقات مع الزملاء، القيادة والإدارة، التنمية المهنية.

دافعية العمل: هي قوة محركة تدفع الأفراد في العمل نحو الأداء المتميز في وظائفهم، وهي تعتمد على التقدير الذاتي للإنجازات والحوافز المرتبطة بالعمل، مثل التعويضات، بيئة العمل، والعلاقات بين الزملاء (العسيري والتل، 2021).

وتُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: استجابة المعلمين على مقياس دافعية العمل الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة، والذي يتكون بصورته النهائية من (35) فقرة وخمسة أبعاد متمثلة في: الحوافز المادية، التحفيز النفسي، فرص النمو والتطوير، التوازن بين العمل والحياة، بيئة العمل.

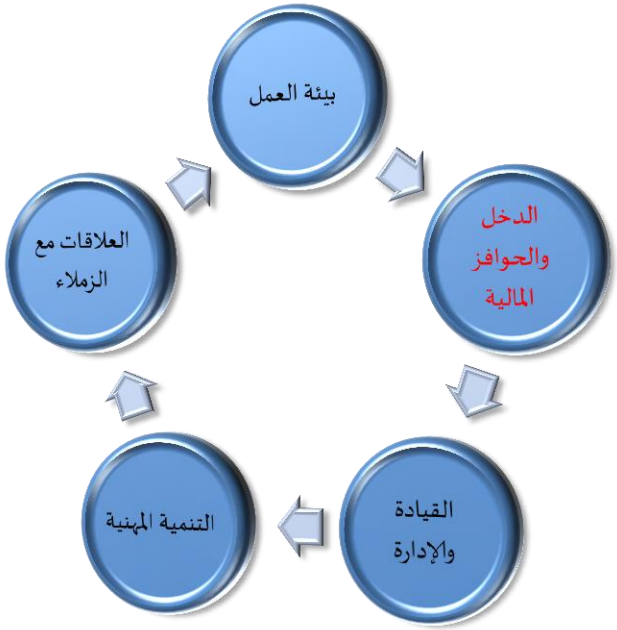
الإطار النظري والدراسات السابقة:

الرضا الوظيفي: Job Satisfaction الرضا الوظيفي يعكس مستوى الشعور الإيجابي لدى الأفراد تجاه تجربتهم في العمل، ويتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل. إذ يُسهم فهم هذه العوامل المحفزة للرضا الوظيفي في تعزيز الوعي بتأثير بيئة العمل على كل من الرضا والدافعية في الوظيفة

بشكل متكامل (جغل والصالحي، 2022). وتُعد البيئة المادية وظروف العمل من بين العوامل المهمة التي تعكس ثقافة المنظمة، وتؤثر على سلامة الموظفين وصحته، وتسهم في توفير المرونة اللازمة لإنجاز العمل بكفاءة، إلى جانب ذلك، تُعد المرافق والمعدات عوامل حاسمة في تعزيز كفاءة الإنتاج وجودته، فالتصميم البيئي الجيد يسهم في تقليل التوتر وزيادة الرضاالوظيفي (بوغرزة وآخرون، 2022).

أمّا إسحاق (2020) فيرى أن الأجر والدخل المادي أحد الأبعاد الرئيسية للرضا الوظيفي والمحفزة له، فالأجر العادل والدخل المادي الجيد يسهم بشكل كبير في زيادة رضا الموظفين، إذ إن تحسين الأجر والمزايا يمكن أن يحسن من أداء الموظفين ويقلل من معدلات دوران العمالة، إذ إن تحقيق مستوى الرضا الوظيفي القائم من ناحية الأجور والمكافآت مرتفع جداً، وأنّ الأجر يشجع للقيام بالعمل بشكل أفضل (إنتاجية عالية).

علاوة على ذلك، يشير الزهراوي (2017) إلى أن العلاقات بين الزملاء والتحفيز النفسي يلعبان دورًا مهما في الرضا الوظيفي،لأن العلاقات الجيدة بين الزملاء يمكن أن تعزز من الشعور بالراحة، وتوفر بيئة عمل إيجابية، مما ينعكس إيجابيًا على أداء الموظف العام والرضا الوظيفي لديه، وإن تنمية الأفراد داخل وظيفتهم أثبتت أنّها إحدى المؤثرات المهمة لرضا العاملين ودافعيتهم للعمل، وهو ما أوصى به (الأزهر وبوخميس، 2020)، وتؤثر القيادة والإدارة بشكل فعّال ومحفّز أو مثبط للرضا الوظيفي وفق نمطها وقنوات اتصالها سواء من إدارة أم مشرفين (al-Zubaydi, 2020)، ونستطيع القول أن للقيادة والإدارة بعداً مركزياً للرضا الوظيفي، ومن العوامل الحيوية في بيئة العمل. فالقائد الذي يتبنى أسلوباً قيادياً ديمقراطياً يشجع المشاركة والتفاعل بين أفراد الفريق، ويعزز الشعور بالانتماء والاحترام، مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي. على النقيض، قد يسبب النمط القيادي الاستبدادي شعورًا بالضغوط والتوتر بين الموظفين، مما ينعكس سلبًا على مستوى رضاهم عن وظائفهم. من هنا، يتضح أن اختيار القائد لنمط القيادة المناسب يؤثر بشكل مباشر على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، وهو أمر أساسي لضمان بيئة عمل مستقرة ومنتجة (شل، 2019). وبناء على ما سبق يمكن تلخيص أبعاد (عناصر) الرضا الوظيفي الأساسية التي تؤثر على تحقيق الرضا الوظيفي، كما في شكل (1):



شكل (1): أبعاد (عناصر) الرضا الوظيفي.

أنواع الرضا الوظيفي: تقسّم الدراسات الحديثة الرضا الوظيفي إلى نوعين: الرضا الداخلي والرضا الخارجي.

- الرضا الداخلي ويشير إلى الشعور بالرضا الناتج عن التجارب الشخصية والتفاعلات مع العمل نفسه، بما في ذلك الرضا عن طبيعة العمل، والإحساس بالإنجاز والتحدي، والتقدير الشخصي بالإحساس بالقيمة الشخصية والاعتراف بالجهود الفردية، والرضا عن النمو الشخصي بإتاحة فرص التعلم والتطور المهني (ألبير وآخرون، 2018).
- الرضا الخارجي ويشير إلى الشعور بالرضا الناتج عن العوامل المحيطة بالعمل، مثل: الرضا عن الأجر كالراتب والمكافآت المالية، والرضا عن البيئة المادية وتتمثل في مكان العمل كالمكاتب والغرف والساحات، والظروف مثل السلامة والنظافة، أيضاً الرضا عن العلاقات في التفاعل مع الزملاء والإدارة، والرضا عن فرص التقدم مثل فرص التدريب والترقية (خليل، 2021).

- **نظريات تتعلق بالرضا الوظيفي:**

1. **نظرية ذات العاملين** (Two-Factor Theory) وفي هذه النظرية وضع هيرزبيرج نموذجاً لعنصرين لهما التأثير الأكبر على الرضا أو السخط الوظيفي وتفترض نظريته أن الرضا الوظيفي يتأثر بعوامل "تحفيزية" مثل تحقيق الذات والتقدير، وعوامل "صحّية" مثل الأجر، وأن ظروف العمل تُعد المؤثر الأكبر على الرضا الوظيفي (Ali, 2016).
2. **نظرية التوقعات** (Expectancy Theory) تفترض أن الأفراد يختارون سلوكهم بناءً على توقعاتهم للنتائج، إذ يرتبط الرضا الوظيفي بمدى اعتقادهم بقدرتهم على تحقيق الأهداف والمكافآت المرتبطة بها (عبد الحميد، 2019).
3. **نظرية العدالة** (Equity Theory) الوصف: تركز على إدراك الأفراد للعدالة في بيئة العمل، وكيف أن التفاوت في المكافآت والاعتراف يمكن أن يؤثر على الرضا الوظيفي. فإذا شعر الأفراد بعدم العدالة، فقد يؤدي ذلك إلى عدم الرضا (رجم وقصة، 2020).
4. **نظرية تحقيق الذات** (Self-Actualization Theory): تنص على أن الرضا الوظيفي يتزايد عندما يشعر الأفراد أنهم يحققون إمكانياتهم الكاملة ويحققون أهدافهم الشخصية والمهنية (Bayat, al, 2020) .

دافعية العمل Work Motivation

تضم الدوافع مجموعة متصلة ومعقدة من العمليات والأفعال العاطفية والسلوكية والمعرفية المتبادلة التي تتمحور حول أهداف الشخص(Jain et al., 2019)، وتُعد دافعية العمل جوهرية لفهم أداء الأفراد داخل المنظمات، وعوامل تحرّك الفرد للعمل والقوة المحركة له، وهي تشير إلى العملية التي تشجع الأفراد على تحقيق أهداف معينة من خلال الجهد المستدام والموجه نحو الأهداف التنظيمية، وللدافعية تأثير كبير على الإنتاجية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، وإن فهم الدافعية يساعد المنظمات في تصميم استراتيجيات تحفيزية فعّالة تسهم في تعزيز الأداء والرضا الوظيفي فالدافعية إحدى العناصر الأساسية لإدارة الموارد البشرية الناجحة (المطيري والبادي، 2022) .

ويرجع استخدام مفهوم الدافعية للعديد من الباحثين في علم النفس وعلم الإدارة، ومن أوائل الباحثين الذين درسوا هذا المفهوم؛ العالم فريدريك هيرزبيرغ من خلال نظرية "العوامل المحفزة والعوامل الصحية" وأسهم أبراهام ماسلو في فهم دافعية العمل من خلال هرم الحاجات

الذي يحدد احتياجات الإنسان بدءًا من الأساسية وحتى تحقيق الذات، بالإضافة إسهامات العالم ديفيد مكليلاند من خلال نظريته حول الحاجات الثلاث: الإنجاز، الانتماء، السلطة (الدوري، 2024).

العوامل المؤثرة على دافعية العمل: وفق ما ذكره المشالخة والزغول (2022).

- **عوامل داخلية:** وهي الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الإنجاز: والتي تعني رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتميز في العمل؛ والحاجة إلى الانتماء: والتي تعني رغبة الفرد في الإنتساب إلى مجموعة والتفاعل الاجتماعي، والحاجة إلى السلطة في رغبة الفرد في السيطرة والتأثير على الآخرين والحاجة للشعور بالرضا تجاه المهام الموكلة إليه وطبيعة العمل. والحاجة لشعور الذاتية في اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ المهام بنجاح وفعالية.
- **عوامل خارجية:** وهي في نظام المكافآت والحوافز مثل الرواتب والمكافآت المالية والترقية، وفي عوامل بيئة العمل (الظروف المادية) مثل الإضاءة، التهوية، والتجهيزات المكتبية، وفي عوامل الدعم الإداري مثل تقديم الدعم من قبل الإدارة، وتقدير جهود الموظفين، وعوامل خارجية مثل: العلاقات بين الزملاء حيث التفاعل الإيجابي بين الزملاء في بيئة العمل، وعوامل خارجية مثل نمط القيادة والإدارة وتقدير الموظفين من قبل القيادة والإدارة.

العوامل التي تقلل الدافعية وتضعفها: من العوامل التي تضعف الدافعية بشكل مباشر عند العاملين، الآتي:

1. الافتقار للخطط المهنية، وعدم وضوح الرؤية سواء كان ذلك على صعيد المؤسسة، أم على صعيد الفرد بعدم وجود مؤهلات شخصية أو أكاديمية تؤهله للوظيفة.
2. عدم وجود مراقبة ومتابعة وتقييم للأداء يترتب عليه تحفيز، إذ تشير الدراسة أننا لا نستطيع دائما الاعتماد على التحفيز الذاتي للعاملين، ونعتقد أن الناس يولدون لديهم التحفيز الداخلي دون الحاجة لمتابعة وتقييم وتحفيز إلّا في عالم مثالي، فالحماس والتحفيز الذاتي في العالم الحقيقي للوظيفة سوف " يموت" إن لم يرتبط برضا الموظفين نتيجة تفاعلهم الأدائي.
3. عدم العدل والمساواة، سواء في تقاضي الأجر، أو القرارات الإدارية تجاه الموظفين.
4. الأجر غير الكافي، فإذا لم يكن لدى الموظف ما يكفي من المال، قلّت الدافعية والرضا لديه، فالدخل الكافي ليس محفزا فقط بل شرطاً أساسياً وضرورياً للحفاظ على الدافعية (Plesa, 2019).

أنواع دافعية العمل: يمكن تقسيمها إلى نوعين رئيسيين: دافعية العمل الذاتية، ودافعية العمل الاجتماعية، وكل منهما يؤثر بشكل مختلف على سلوك الأفراد وأدائهم في العمل:

1. **دافعية العمل الذاتية:** تأتي من رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق بناءً على معاييره الشخصية. تشمل الرغبة في تحسين الذات، وتطوير المهارات، وتحقيق الأهداف الشخصية. يكون التركيز هنا على تحقيق الأهداف الفردية وتلبية التحديات الشخصية. الأفراد المدفوعون بهذه الدافعية يسعون للتميز بناءً على قدراتهم ومهاراتهم الخاصة.
2. **دافعية العمل الاجتماعية**: تتعلق بالدافع الذي يأتي من الحاجة إلى إثبات النجاح أو التميز في سياق اجتماعي، مثل تأثير الأقران، أو التقدير الاجتماعي. يشمل ذلك الرغبة في الحصول على اعتراف وتقدير من الآخرين، والتفوق في إطار مجموعة أو منظمة، ويكون التركيز على كيفية رؤية الآخرين للأداء والإنجاز. الأفراد المدفوعون بهذه الدافعية يسعون للحصول على تقييم إيجابي من الزملاء أو المجتمع (الزعبي، 2022).

نظريات تتعلق بدافعية العمل: يوجد العديد من النظريات التي تتعلق بالدافعية، ولكن – بعد التحليل العميق – يمكن إدراك أنها جميعها مترابطة وتلتقي مع الرضا الوظيفي وتسهم فيه، لذا تجدر الإشارة إلى أن النظريات السابقة التي تناولت الرضا الوظيفي هي متصلة أيضاً بنظريات الدوافع.

1. نظرية الاحتياجات الهرمية Hierarchy of Needs: قدم أبراهام ماسلو نظريته التي يدعي فيها أن الإنسان يحفزه احتياجاته وتطلعاته لتحقيق ذاته، يحتوي نموذجه على خمس مراحل هرمية من متطلبات المستوى الأدنى لاحتياجات البقاء وصولاً إلى الدوافع ذات المستوى العالي، وبإسقاط النظرية فإن الموظفين يندفعون نحو الأمان والأمن الوظيفي والصحة النفسية لديهم بل تحقيق ذاتهم في العمل، وتحقيق علاقات شخصية ومهنية صحية (Buyao and Danyang, 2020).
2. نظرية ذات العاملين Two-Factor Theory: فسّر هيرزبرج نظريته مع الدافعية أن الجوانب الصحية والاستقرار الوظيفي والدخل المادي والتعويضات والمكافآت والظروف في بيئة العمل تحرك دافعية الأفراد ورضاهم، وما يميز نظرية هيرزبرج عن نظرية ماسلو، أن الأوّل وضع أدلّة فعلية على التأثير القوي للتحفيز والدوافع على رضا أو سخط العاملين (Tengah, 2019).

3. نظرية الإنصاف في التحفير Equity Theory of Motivation: وضع جون ستايسي آدمز فكرة العدالة والمساواة كما يراها العامل، وستدفعه إلى أداء أفضل في عمله، والمساواة دافع جيد عند مقارنة العامل نفسه بزملائه الّذين يقدمون إما أقل أو أكثر تفانٍ في العمل منه، وهنا فإن العامل يعزز ويزيد من إنتاجيته، إما إذا شعر العامل بعدم الإنصاف فلن يكون لديه دافع للعمل ويخفّض من سلوكيات الكفاءة لديه (Kispal, 2016).
4. نظرية التوقع Expectancy Theory: ترتبط بدافعية العمل من خلال افتراض أن الأفراد يختارون سلوكياتهم بناءً على توقعاتهم بالحصول على مكافآت إيجابية نتيجة لهذه السلوكيات، وبذلك، يكون التوقع هو المحرك الأساسي الذي يوجه دافعية الأفراد نحو تحقيق أهداف معينة في بيئة العمل مرتبطة بدافعية العمل، إذ إن الأفراد في العمل سيشاركون في سلوك معين، وسيتوقعون مكافآتهم بشكل إيجابي، وهنا يكون التوقع هو المحرك والدافع لعمل الأفراد).

دراسات سابقة

هناك العديد من الدراسات التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، يمكن تناولها على النحو الآتي:

- **دراسة بليسا (Plesa, 2019):** في دولة رومانيا، بعنوان العلاقة بين الدافعية والرضا والأداء في العمل، في دولة رومانيا، التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الدافعية للعمل والرضا الوظيفي والأداء في ثلاثة متغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تحليل المضمون، وقدمت الدراسة النتائج الآتية: أنّ الدافعية للعمل تؤثر في وجود رضا وظيفي، وأداء عالٍ، ويوجد علاقة تبادلية بين الرضا الوظيفي والدافعية للعمل، وأن من أسباب ضعف الدافعية هو الأجر المنخفض، وعدم وجود لوائح وأنظمة واضحة وضعف الرؤية لدى المؤسسة، وعدم المساواة بين الموظفين، والذي يترتب عليه عدم الرضا الوظيفي وضعف الإنتاج وقلة الجودة والتسرب الوظيفي.
- **دراسة دزيوبا وآخرين (Dziuba el al., 2020):** في دولة بولندا، بعنوان: الرضا الوظيفي للموظفين وأدائهم في العمل كعناصر مؤثرة على سلامة العمل، التي هدفت إلى البحث عن مستوى الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي للموظفين في شركة معدنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة قوامها (47) موظفاً، باستخدام أداة الاستبانة المكونة من (20) فقرة على ثلاثة أبعاد وهي: الرضا العام عن ظروف العمل، والرضا عن العلاقات مع الرؤساء، والرضا عن الراتب، وقد جاءت النتائج للرضا عن الراتب ضعيفة، والرضا عن العلاقات وظروف العمل في مستوى

متوسط، ومستوى عام للرضا الوظيفي بنسبة 63% وهي نسبة جيدة ولكن غير مرضية، ووضعت الدراسة عدة توصيات منها: ضرورة إشراك الموظفين في القرارات، واستخدام أنماط قيادية ديمقراطية وتشاركية، ورفع مستوى الدخل للحصول على دافعية عمل ورضا وظيفي أعلى.

- **دراسة ناجم وحاجي (2022):** بعنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية المهنية لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطورين المتوسط والثانوي باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وعينة قوامها (20) أستاذا للتربية البدنية والرياضية تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدم مقياس الرضا الوظيفي من (20) فقرة وأربعة أبعاد متمثلة في: الرضا عن العمل، الرضا عن الأجر، الرضا عن العلاقة مع الزملاء، الرضا عن التلاميذ، ومقياس الدافعية المهنية المكون من (16) عبارة موزعة على أربعة أبعاد متمثلة في: سلوك الإنجاز؛ الإقبال على العمل، المثابرة في بذل الجهد، الطموح، و أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين الدافعية المهنية و الرضا الوظيفي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة والثانوية.
- **دراسة الصرايرة و التخاينة (2022):** بعنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وعينة قوامها (500) معلم ومعلمة، تم تطوير مقياسين في الدراسة: مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس دافعية الإنجاز، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين كان متوسطاً، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الرضا ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة العمل على تحسين الوضع المادي والاجتماعي للمعلم وما يترتب عليه من تعزيز مكانته الاجتماعية وزيادة ثقته بنفسه، مما سينعكس على رضاه على عمله، بالتالي زيادة الدافعية للانجاز.
- **دراسة أبو كريشة (2022):** بعنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين: دراسة مقارنة للجامعات الحكومية وغير الحكومية، وهدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على العلاقة بين الرضا والأداء الوظيفي في دراسة مقارنة بين جامعة القاهرة وجامعة السادس من أكتوبر، باستخدام المنهج الوصفي المقارن، وبناء أداة للرضا الوظيفي والأداء الوظيفي، والحصول على نتائج من عينة قوامها (235) موظفاً، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي ومستوى الأداء، ودور نظم الحوافز والمكافآت والأجور في رفع مستوى أداء العاملين وتحقيق رضاهم.
- **دراسة عبد المنعم (2023):** بعنوان: الصلابة النفسية والرضا الوظيفي ودافعية البحث العلمي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر ومعرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وكل من

الرضا الوظيفي ودافعية البحث العلمي، والعلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية للبحث العلمي، استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قوامها (150) عضواً من هيئة التدريس، في مقاييس من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط للرضا الوظيفي، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي ودافعية البحث العلمي، وأن متوسطات درجات الرضا الوظيفي تختلف باختلاف الدرجة العلمية لصالح درجة أستاذ، وكشفت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال الصلابة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر.

- **دراسة بوبولا و فاجبولا (Popoola & Fagbola, 2023):** في دولة نيجيريا، بعنوان: التحفيز للعمل، والرضا الوظيفي، والتوازن بين العمل والأسرة، والالتزام الوظيفي لموظفي المكتبات في الجامعات، والتي هدفت إلى التحقق من تأثير الدافعية للعمل والتوازن بين العمل والحياة الأسرية والرضا الوظيفي على الالتزام الوظيفي عند موظفي المكتبات الجامعية في نيجريا، واستخدم المنهج الوصفي المسحي وشملت الدراسة (842) موظفاً، وتم بناء مقياس خاص يضم فقرات تقيس الدافعية للعمل والتوازن بين العمل والحياة الأسرية والرضا الوظيفي، وخلصت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي جاء في أعلى رتبة والتأثير الكبير على الالتزام الوظيفي، ثم الدافعية للعمل، ثم التوازن بين العمل والحياة الأسرية، وأوصت الدراسة أن يعير صانعو السياسات في قطاع التعليم اهتماماً متوازياً بين العمل والحياة الأسرية عند التخطيط لتحسين الالتزام الوظيفي لموظفيها.

وتتفق الدراسات السابقة مع هدف الدراسة الحالية في استكشاف العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية العمل، إذ تناولت دراسات متعددة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء والدافعية في بيئات مختلفة. كدراسة بليسا (2019) ودراسة دزيوبا وآخرين (2020) اللتان أظهرتا أهمية الرضا الوظيفي في تحسين الأداء والدافعية، وهو ما يتماشى مع هدف الدراسة في فحص هذه العلاقة بين معلمي المدارس الخاصة. من جهة أخرى، أظهرت دراسة ناجم وحاجي (2022) علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والدافعية المهنية، وهو ما يدعم أهمية هذا البُعد. في سياق الدراسة الحالية التي تمتاز بتركيزها على بيئة المدارس الخاصة في أريحا والأغوار، وهي منطقة قد تختلف في سياقها ومحدداتها عن البيئات في الدراسات السابقة. كما أن الدراسة الحالية تسعى لتسليط الضوء على التأثيرات المحتملة لعوامل محددة مثل: الثقافة المؤسسية الخاصة بالمدارس الخاصة، مما يمكن أن يضيف بُعداً جديداً للمفاهيم القائمة حول الرضا الوظيفي ودافعية العمل.

إجراءات البحث

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون من جميع معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار، والبالغ عددهم (190) وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم العام 2024/2023.

العينة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وفق جداول Kerjcie, R & Morgan، وبلغ عددها (127) موظفا. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسب المئوية
الجنس	ذكر	50	%39.37
	أنثى	77	%60.63
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	78	%61.42
	دراسات عليا	49	%38.58
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	47	%36.89
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	43	%33.86
	أكثر من 10 سنوات	37	%29.13
	المجموع	127	

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة لجمع المعلومات الأدوات الآتية:

أ- مقياس الرضا الوظيفي:

قام الباحثان ببناء مقياس الرضا الوظيفي، بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد عينة الدراسة وطبيعة الدراسة الحالية، وذلك بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات العربية والإنجليزية كما جاء في الإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة الحالية، والاطلاع على بعض المقاييس العربية والإنجليزية ولاستفادة مما يتلاءم مع الدراسة الحالية مثل مقياس الرضا الوظيفي (الصرايرة والتخاينة، 2020)، ومقياس الرضا الوظيفي

إعداد (Shahin, 2021)، ومقياس الرضا الوظيفي (بني حمد، 2020)، ومقياس الرضا الوظيفي (مرهون وجميل، 2019) ،ومقياس الرضا الوظيفي (Al-Rashid, 2018).

ب- وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (40 فقرة) تقيس الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وكل عبارة لها خمسة بدائل، وهي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، معارض، معارض بشدة، وذلك وفق خمسة مجالات، وهي الرضا عن بيئة العمل من الفقرة رقم (1 إلى 10)، والرضا عن الأجر من الفقرة رقم (11 إلى 15)، والمجال الثالث الرضا عن العلاقات مع الزملاء من الفقرة رقم (16إلى 23)، والمجال الرابع الرضا عن القيادة والإدارة من الفقرة رقم (24 إلى 33)، والمجال الخامس الرضا عن التنمية المهنية من الفقرة رقم (34 إلى 40).

ج- صدق المقياس: توفر للمقياس نوعان من الصدق، هما:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على السادة المحكمين في تخصص إدارة وقيادة تربوية وعلم نفس والبالغ عددهم (5) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة العبارات لما وضعت لقياسه وتم اعتماد العبارات التي عليها نسبة اتفاق (75%)، وإعادة صياغة بعض الفقرات وفق المطلوب.
- **صدق البناء:** تم التحقق من بناء المقياس باستخراج الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية، ودرجة كل فقرة والدرجة لمجالها على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية مقدارها (30) شخصاً من خارج عينة الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الرضا عن بيئة العمل	0.745**
الرضا عن الأجر	0.685**
الرضا عن العلاقات مع الزملاء	0.612**
الرضا عن القيادة والإدارة	0.652**
الرضا عن التنمية المهنية	0.578**

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.578 -0.745) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل، ما يدل على أن المقياس يتمتع بمؤشرات اتساق داخلي مناسبة.

د- ثبات المقياس: تم التحقق من دلالات الثبات بطريقتين، الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، إذ تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وهي من خارج عينة الدراسة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب ارتباط بيرسون بين مجالات المقياس في مرتي التطبيق، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على ذات العينة الاستطلاعية، والجدول (3) يبين معاملات ثبات المقياس.

جدول (3)

معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق.

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	الإعادة
الرضا عن بيئة العمل	10	0.87	0.90
الرضا عن الأجر	5	0.82	0.85
الرضا عن العلاقات مع الزملاء	8	0.85	0.88
الرضا عن القيادة والإدارة	10	0.86	0.89
الرضا عن التنمية المهنية	7	0.84	0.87
الكلي	40	0.85	0.88

يتبين من الجدول (3) أن معامل ثبات الإعادة الكلي بلغ (0.88) وللمجالات تراوح بين (0.85-0.90). وبلغ معامل ثبات كرونباخ الكلي (0.85) وللمجالات بين (0.82-0.87).

هـ- تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة. تقيس الرضا الوظيفي لدى المعلمين. ويقابل كل فقرة من الفقرات (5) بدائل وفق سلم ليكرت هي: (موافق بشدة ولها (5) درجات، وموافق ولها (4) درجات، محايد ولها (3) درجات، غير موافق ولها (2) درجتان، غير موافق بشدة ولها (1) درجة واحدة.) وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي. ويتم الحكم على مستوى الرضا الوظيفي من خلال تصنيف مدرج الاستجابة على المقياس على النحو الموضح في جدول (04) ثم مقارنة متوسطات درجات العينة بهذا التصنيف.

جدول (04)

تصنيف مدرج الاستجابة على مقياس الرضا الوظيفي.

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1.80-1.00	ضعيف جدا
2.60-1.81	ضعيف
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	عالٍ
5.0-4.21	عالٍ جدا

ثانياً: مقياس دافعية العمل: قام الباحثان في بناء مقياس دافعية العمل بالرجوع إلى الأدب النظري والاستعانة بالدراسات بناء على ما تم ذكره في الإطار النظري، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (35 فقرة) تقيس الدافعية للعمل لدى المعلمين، وذلك في خمسة مجالات، هي: الحوافز المادية من الفقرة رقم 1 إلى 5، والمجال الثاني التحفيز النفسي من الفقرة رقم 6 إلى 12، والمجال الثالث فرص النمو والتطوير من الفقرة 13 إلى 20، والمجال الرابع التوازن بين العمل والحياة من الفقرة 21 إلى 30، والمجال الخامس بيئة العمل من الفقرة 31 إلى 35.

أ. صدق المقياس

تم التحقق من صدق بناء مقياس دافعية العمل باستخراج الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية على عينة استطلاعية مقدارها (30) شخصاً من خارج عينة الدراسة، **والجدول (5) يوضح ذلك.**

جدول (5)

يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

البعد	معامل الارتباط
الحوافز المادية	**0.90
التحفيز النفسي	**0.88
فرص النمو والتطوير	**0.92
التوازن بين العمل والحياة	**0.91
بيئة العمل	**0.89

يتبين من الجدول (5) أن معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.92- 0.88) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل، ما يدل على أن المقياس يتمتع بمؤشرات اتساق داخلي مناسبة.

ثبات المقياس: تم التحقق من دلالات الثبات بطريقتين، الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا على ذات العينة الاستطلاعية، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

معاملات ثبات مقياس دافعية العمل بطريقتي كرونباخ وإعادة التطبيق

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	الإعادة
الحوافز المادية	5	0.85	0.83
التحفيز النفسي	7	0.88	0.86
فرص النمو والتطوير	8	0.90	0.88
التوازن بين العمل والحياة	10	0.92	0.91
بيئة العمل	5	0.84	0.82
الكلي	35	0.89	0.86

يتبين من الجدول (6) أن معامل ثبات الإعادة للكلي بلغ (0.86) وللمجالات تراوح بين (0.82-0.91). وبلغ معامل ثبات كرونباخ الكلي (0.89) وللمجالات بين (0.84-0.92).

تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة. تقيس دافعية العمل لدى المعلمين. ويقابل كل فقرة من الفقرات (5) بدائل وفق سلم ليكرت، وهي: (موافق بشدة ولها (5) درجات، وموافق ولها (4) درجات، محايد ولها (3) درجات، غير موافق ولها (2) درجتان، غير موافق بشدة ولها (1) درجة واحدة.) وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع من دافعية العمل. ويتم الحكم على مستوى دافعية العمل بالاعتماد على معيار توزيع مدرج الاستجابة على المقياس في خمس فئات، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7).

معيار توزيع مدرج الاستجابة على المقياس في خمس فئات للحكم على مستوى دافعية العمل

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1.80-1.0	ضعيف جدا
2.60-1.81	ضعيف
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	عالٍ
5.0-4.21	عالٍ جدا

نتائج البحث وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلي الوظيفي والمجالات الفرعية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الرضا عن بيئة العمل	3.1748	0.45373	3	متوسط
الرضا عن الأجر	2.2425	0.49353	5	منخفض
الرضا عن العلاقات مع الزملاء	3.6083	0.95319	1	مرتفع
الرضا عن القيادة والإدارة	2.8520	1.00900	2	متوسط
الرضا عن التنمية المهنية	3.1552	0.98844	4	متوسط
الرضا الوظيفي الكلي	3.0066	0.43357	-	متوسط

يلاحظ من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول (8) بالمعيار في الجدول (7) أن مستوى الرضا الوظيفي الكلي لدى عينة من المعلمين في المدارس الخاصة في أريحا والأغوار جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.43)، أما على مستوى أبعاد المقياس فقد جاء بعد (الرضا عن العلاقات مع الزملاء في المرتبة الأولى وبمستوى عالٍ، ومتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.95) بينما جاء بعد الرضا عن الأجر في المرتبة الأخيرة وبمستوى ضعيف، وبمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.59).

يشير ذلك أن ما تقوم به وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لم يؤد إلى رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وهو بتحديد الحد الأدنى لأجور العمل وفق وزارة العمل، إذ تكشف الدراسة عن عدم رضا المعلمين عن الأجور من قبل المدارس الخاصة، وعدم رضا عن الأنماط الإدارية والقيادية، وهذا ما يتوافق مع دراسة (الصرايرة والتخاينة، 2020)، ودراسة عبد المنعم (2023).

وقد اتفقت الدراسة مع نتائج (Dziuba et al., 2020) التي كشفت أن أثر الدخل المادي على الرضا الوظيفي بشكل كبير، إذ يعاني المعلم الفلسطيني من عدم ثبات الدخل المتقاضى بسبب الظروف السياسية والأزمة المالية الاقتصادية في فلسطين عموماً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى دافعية العمل لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلي والأبعاد الفرعية لمستوى دافعية العمل لدى عينة من المعلمين في المدارس الخاصة في أريحا والأغوار.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الحوافز المادية	2.7732	0.54181	5	متوسطة
التحفيز النفسي	3.0720	0.68034	3	متوسطة
فرص النمو والتطوير	3.0285	0.66856	4	متوسطة
التوازن بين العمل والحياة	3.1173	0.50081	1	متوسطة
بيئة العمل	3.0879	0.59236	2	متوسطة
دافعية العمل الكلي	3.0158	0.33045	-	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن مستوى دافعية العمل الكلي لدى عينة من المعلمين في المدارس الخاصة في أريحا والأغوار جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري (0.33)، كذلك الحال على مستوى ابعاد المقياس؛ الحوافز المادية، التحفيز النفسي، فرص النمو والتطور، التوازن بين العمل والحياة، وبيئة العمل، فقد جاءت جميعها في المستوى المتوسط.

وهو ما يشير إلى أن الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية الّتي يعيشها المعلم الفلسطيني في وظيفته لا تعطيه الدافعية المأمولة، إذ إن الوضع الاقتصادي الصعب يزيد من الضغوط النفسية على المعلمين، مما يؤثر على دافعيتهم، وهذا ما يتفق مع دراسة دراسات (Plesa, 2019)؛ (Dziuba et al., 2020)؛(Popoola & Fagbola, 2023)، التي خلصت جميعها إلى أن الدافعية لدى المعلم الفلسطيني في المستوى المتوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في أريحا والأغوار ومستوى دافعية العمل للمعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى عينة من المعلمين في المدارس الحكومية في ضواحي القدس، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى عينة من المعلمين في المدارس الحكومية في ضواحي القدس:

		الحو افز المادية	التحفيز النفسي	فرص النمو والتطوير	التوازن بين العمل والحياة	بيئة العمل	دافعية العمل الكلي
الرضا عن بيئة العمل	الارتباط	0.502**	0.466**	0.501**	0.500**	0.454**	0.501**
	الدلالة	0.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
الرضا عن الأجر	الارتباط	0.430**	0.354**	0.415**	0.412**	0.382**	0.412**
	الدلالة	0.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
العلاقات مع الزملاء	الارتباط	0.449**	0.404**	0.462**	0.461**	0.405**	0.446**
	الدلالة	0.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
الرضا عن القيادة والإدارة	الارتباط	0.468**	0.434**	0.485**	0.474**	0.426**	0.470**
	الدلالة	0.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
الرضا عن التنمية المهنية	الارتباط	0.508**	0.505**	0.499**	0.469**	0.460**	**0.514****
	الدلالة	0.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
الرضا الكلي	الارتباط	0.507**	0.466**	0.509**	0.463**	0.458**	0.505**
	الدلالة	0.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

يتبين من الجدول (10) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) فاقل بين الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى المعلمين في المدارس الخاصة في

أريحا والأغوار. حيث معامل ارتباط بيرسون0.505 ، فيما معاملات الارتباط بين أبعاد الرضا الوظيفي وأبعاد دافعية العمل تراوحت بين (**0.354**) و (**0.514**) وجميع قيم الارتباط تشير إلى وجود علاقات إيجابية معنوية، وجاءت أعلى قيمة لمعامل ارتباط بين الرضا عن الترقية والتنمية المهنية ودافعية العمل الكلي بقيمة (0.514**) وهو يشير إلى ارتباط قوي وإيجابي بين رضا المعلمين عن الفرص المتاحة لهم للترقية والتنمية المهنية وبين دافعية العمل لديهم، وجاءت أقل قيمة لمعامل ارتباط بين الرضا عن الأجر والتحفيز النفسي بقيمة (0.354**) وهذا يعني أن الأجور المنخفضة مرتبطة بانخفاظ التحفيز النفسي الذي يشعر به المعلم الفلسطيني نحو العمل ، فإذا أخذ المسؤولون، وصناع القرار في هذه المدارس بتفعيل الحوافز المناسبة، وتقدير المعلمين، واستخدام أنماط إدارية أكثر انفتاحاً فقد يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي ودافعية العمل لدى المعلمين، كما أنّ الاهتمام بالتنمية الوظيفية للمعلمين وتأهيلهم بطرق متنوعة يزيد من رضاهم الوظيفي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ناجم وحاجي، 2022) التي أظهرت العلاقة الارتباطية الموجبة بين الرضا الوظيفي ودافعية العمل، وتتفق مع دراسة (Plesa, 2019) التي أكّدت أن الرضا الوظيفي في علاقة ارتباطية موجبة مع زيادة دافعية العمل.

التوصيات:

1- تفعيل مدونة السلوك الوظيفي لما لها من دور في رفع مستوى دافعية العمل.
2- إجراء دراسات استكشافية لوضع استراتيجيات رفع مستوى الدافعية للعمل والرضا الوظيفي.
3- وضع سياسات إدارية وتصورات تلائم البيئة الفلسطينية لمواجهة الأزمات المالية وإدارتها من قبل السلطة الفلسطينية.
4- إجراء دراسات أخرى في محافظات أخرى واستهداف القطاع الخاص، كونه أقل حظاً في الدراسات.

المراجع العربية والإنكليزية

أولا: المراجع العربية:

الأزهر، عبد المالك و بوخميس، بوفولة. (2020). الرضا الوظيفي: تنمية استراتيجية هادفة للتأثير على الأفراد والتقليل من الانعكاسات النفسية والسلوكية في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية: مدخل نظري تحليلي. *مجلة العلوم الإنسانية، 7*(1)، 256-271.

البير، فانوس وخليفة، محمد وإبراهيم، سها. (2018). الرضا الوظيفي وعلاقته ببيئة العمل. *مجلة العلوم البيئية، 41*(3)، 481-515.

جغل، العيد وصالحي، الحسين. (2022). الحوافز وعلاقتها بالرضا الوظيفي. *مجلة المجتمع والرياضة، 5*(1)، 351-369.

الحربي، علي. (2018). دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، 34*(9)، 370-400.

بني حمد، بلال. (2020). درجة الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في محافظة إربد. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 2*(1)، 47-76.

خليل، جيهان. (2021). الرضا الوظيفي للمراجع الداخلي: دراسة ميدانية على المراجعين الداخليين في المملكة العربية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 5*(3)، 23-38.

الدوري، بان. (2024). المنافسة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة المتميزين في قضاء تكريت. *مجلة الفتح، 28* (1)، 459-488.

رجم، خالد وقصة، راضية. (2020). تحليل العلاقة الارتباطية بين ممارسات العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6*(2)، 442-263.

رزق، ناصر. (2023). القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الابتدائية في النقب وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، 39*(3)، 81-104.

الزعبي، رشا. (2022). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز في العاصمة عمان. *مجلة كلية التربية (أسيوط). 38*(11.2)، 166-127.

الزهراوي، محمد. (2017). دلالات وأبعاد الرضا الوظيفي. *الباحث الاجتماعي، 1* (13)، 423-438.

اسحاق، خالد. (2020). الرضا الوظيفي للقائم بالاتصال في ممارسة العلاقات العامة: دراسة مسحية على المؤسسات الخاصة في الإمارات العربية المتحدة للمدة من 15 تشرين الثاني، نوفمبر 2019 لغاية 15 شباط، فبراير 2020. *مجلة الآداب (جامعة بغداد)، 1* (134)، 619-646.

الشريف، أحمد. (2023). درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الخاصة بمحافظات فلسطين الجنوبية وسبل تحسينها. *مجلة العلوم الإنسانية (جامعة بسكرة)، 23* (1)،814-851.

شل، محمد. (2029). غموض الدور كمتغير وسيط بين أنماط القيادة والرضا الوظيفي جامعة طيبة بالمدينة المنورة: دراسة نظرية تطبيقية. *مجلة مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، 23*(67)، 1-56.

الصرايرة، أحمد والتخاينة، صهيب. (2022). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 1* (193)، 608-635.

أبو طه، حسام. (2023). سلوك المواطنة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية (جامعة اليرموك)، 19* (1)، 129-146.

عبد الحميد، أسماء. (2019). العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع- القيمة. *مجلة كلية التربية، 30*(117)، 178-240.

عبد الخالق، محمد. (2020). إسهامات التكنولوجيا الحديثة في تحقيق معايير جودة الحياة الوظيفية: دراسة تحليلية. *المجلة التربوية –جامعة سوهاج*، 78، 1081-1137.

عبد المنعم، عمر. (2023). الصلابة النفسية والرضا الوظيفي ودافعية البحث العلمي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. *مجلة التربية (جامعة الأزهر)، 198* (3)، 116-174.

العسيري، آمنة علي والتل، وائل عبد الرحمن. (2021). المناخ التنظيمي وعلاقته بالدافعية نحو العمل لدى معلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا. *مجلة جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، 7*(2)، 1-45.

عبيد، عاصم. (2020). درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بإدارة المعرفة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(4)، 373-394.

بوغرزة، رضا حديد، يوسف، وياسر، عبد الرحمن. (2022). أثر بيئة العمل الداخلية على الاحتراق الوظيفي لدى العاملين بالمؤسسة الجزائرية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 7*(1)، 705-727.

بورغردة، محمد مسعود وميروح، عبد الوهاب وقموح، نجود. (2022). نماذج علاقة الرضا الوظيفي بالأداء. *أبحاث نفسية وتربوية، 11* (1)، 83-99.

أبو كريشة، نهى. (2022). الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء العاملين: دراسة مقارنة للجامعات الحكومية وغير الحكومية. *مجلة البحث العلمي في الآداب، 23*(2)، 55-111.

المشالحة، سجود والزغول، عمرو. (2022). أثر نظام العمل المرن على دافعية العاملين: الدور المعدل للقيادة الخادمة على الجمعيات الخيرية الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة). *جامعة عمان العربية*، عمان.

المطيري، تهاني والبادي، نوف. (2022). تصور مقترح لدافعية التطوير المهني لدى القيادات المدرسية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6*(28)، 171-214.

مرهون، إيمان وجميل، أحمد. (2019). القيادة الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي. *مجلة معارف، 14* (1)، 432-450.

ناجم، نبيل وحاجي، فيصل. (2022). الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية المهنية لدى أساتذة التربية البدنية في الطورين المتوسط والثانوي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 7*(1)، 367-383.

يحيى، عبد الله. (2017). الرضا الوظيفي وأثره على الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية للمتقاعدين بكلية العلوم الإدارية والإنسانية. *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية العلمية*، (1)،148-187.

References Arabic

L'zhr, ʿAbd al-Mālik wa bwkhmys, bwfwlh. (2020). al-Riḍā al-waẓīfī : Tanmiyat istirātījīyah hādifah llt'thyr ʿalá al-afrād wāltqlyl min al-Inʿikāsāt al-nafsīyah wa-al-sulūkīyah fī al-mu'assasāt al-iqtiṣādīyah al-Jazā'irīyah : madkhal naẓarī taḥlīlī. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah, 7* (1), 256-271.

Albīr, Fānūs wa-Khalīfah, Muḥammad wa-Ibrāhīm, Suhā. (2018). al-Riḍā al-waẓīfī wa-ʿalāqatuhu bby'h al-ʿamal. *Majallat al-ʿUlūm al-bī'īyah, 41* (3), 481-515.

Jghl, al-ʿĪd wṣālḥy, al-Ḥusayn. (2022). al-ḥawāfiz wa-ʿalāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī. *Majallat al-mujtamaʿ wa-al-Riyāḍah, 5* (1), 351-369.

al-Ḥarbī, ʿAlī. (2018). Dawr qādat Madāris Muḥāfaẓat al-Layth fī Tanmiyat mahārāt al-Idārah al-ṣufīyah ladá al-Muʿallimīn. *Majallat Kullīyat altrbyt-Jāmiʿat Asyūṭ, 34* (9), 370-400.

Banī Ḥamad, Bilāl. (2020). darajat al-Riḍā al-waẓīfī lmʿlmāt Riyāḍ al-aṭfāl fī Muḥāfaẓat Irbid. *Majallat al-Manārah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 2* (1), 47-76.

Khalīl, Jīhān. (2021). al-Riḍā al-waẓīfī llmrājʿ al-dākhilī : dirāsah maydānīyah ʿalá almrājʿyn aldākhlyyn fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah wa-al-idārīyah wa-al-qānūnīyah, 5* (3), 23-38.

al-Dūrī, Bān. (2024). al-munāfasah wa-ʿalāqatuhā bi-dāfiʿ al-injāz al-dirāsī ladá al-ṭalabah almtmyzyn fī Qaḍā' Tikrīt. *Majallat al-Fatḥ, 28* (1), 459-488.

Rajm, Khālid wa-qiṣṣat, Rāḍiyah. (2020). taḥlīl al-ʿalāqah alārtbāṭyh bayna mumārasāt al-ʿadālah al-tanẓīmīyah wa-al-riḍā al-waẓīfī. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 6* (2), 442-263.

Rizq, Nāṣir. (2023). al-Qiyādah al-Khādimah ladá mudīrī al-Madāris al-ibtidā'īyah fī al-Naqab wa-ʿalāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī min wijhat naẓar al-Muʿallimīn. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah – Jāmiʿat Asyūṭ, 39* (3), 81-104.

al-Zuʿbī, Rashā. (2022). darajat mumārasat mdrā' al-Madāris al-asāsīyah ll'zmāt al-Tarbawīyah wa-atharuhā ʿalá dāfʿyh al-injāz fī al-ʿĀṣimah ʿAmmān. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ). 38* (11. 2), 166-127.

al-Zahrāwī, Muḥammad. (2017). dalālāt wa-abʿād al-Riḍā al-waẓīfī. *al-bāḥith al-ijtimāʿī, 1* (13), 423-438.

Isḥāq, Khālid. (2020). al-Riḍā al-waẓīfī lil-Qā'im bi-al-ittiṣāl fī mumārasat al-ʿAlāqāt al-ʿĀmmah : dirāsah masḥīyah ʿalá al-mu'assasāt al-khāṣṣah fī al-Imārāt al-ʿArabīyah al-Muttaḥidah lil-muddah min 15 Tishrīn al-Thānī, Nūfimbir 2019 li-ghāyat 15 Shubāṭ, Fabrāyir 2020. *Majallat al-Ādāb (Jāmiʿat Baghdād), 1* (134), 619-646.

al-Sharīf, Aḥmad. (2023). darajat al-Riḍā al-waẓīfī li-muʿallimī al-Madāris al-khāṣṣah bmḥāfẓāt Filasṭīn al-janūbīyah wa-subul taḥsīnihā. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah (Jāmiʿat Baskarah), 23* (1), 814-851.

Shl, Muḥammad. (2029). ghumūḍ al-Dawr kmtghyr wasīṭ bayna Anmāṭ al-Qiyādah wa-al-riḍā al-waẓīfī Jāmiʿat Ṭaybah bi-al-Madīnah al-Munawwarah : dirāsah Naẓarīyat taṭbīqīyah. *Majallat Markaz Ṣāliḥ Kāmil lil-Iqtiṣād al-Islāmī, 23* (67), 1-56.

al-Ṣarāyirah, Aḥmad wāltkhāynh, Ṣuhayb. (2022). al-Riḍā al-waẓīfī waʿalāqatuhu bdāfʿyh al-injāz ladá al-Muʿallimīn fī Madāris Liwāʾ al-mazār al-Janūbī. *Majallat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Azhar, 1* (193), 608-635.

Abū Ṭāhā, Ḥusām. (2023). sulūk al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah kmtghyr wasīṭ fī al-ʿalāqah bayna al-Qiyādah al-Khādimah wa-al-riḍā al-waẓīfī ladá Muʿallimī al-Madāris al-thānawīyah bālmḥāfẓāt al-janūbīyah li-Filasṭīn. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah (Jāmiʿat al-Yarmūk), 19* (1), 129-146.

ʿAbd al-Ḥamīd, Asmāʾ. (2019). al-ʿawāmil aldāfʿyh almnbʾh bālāndmāj al-dirāsī ladá ṭullāb al-marḥalah al-Jāmiʿīyah fī ḍawʾ Naẓarīyat altwqʿ-al-qīmah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 30* (117), 178-240.

ʿAbd al-Khāliq, Muḥammad. (2020). Isʾhāmāt al-tiknūlūjiyā al-ḥadīthah fī taḥqīq maʿāyīr Jawdah al-ḥayāh al-waẓīfīyah : dirāsah taḥlīlīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah – Jāmiʿat Sūhāj, 78,* 1081-1137.

ʿAbd al-Munʿim, ʿUmar. (2023). alṣlābh al-nafsīyah wa-al-riḍā al-waẓīfī wdāfʿyh al-Baḥth al-ʿIlmī ladá ʿayyinah min aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat al-Azhar. *Majallat al-Tarbiyah (Jāmiʿat al-Azhar), 198* (3) / 116-174.

al-ʿAsīrī, Āminah ʿAlī wāltl, Wāʾil ʿAbd al-Raḥmān. (2021). al-munākh al-tanẓīmī waʿalāqatuhu bāldāfʿyh Naḥwa al-ʿamal ladá muʿallimāt al-Madāris al-thānawīyah bi-idārat Taʿlīm ṣbyā. *Majallat Jāmiʿat ʿAyn Shams Kullīyat al-banāt lil-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 7* (2), 1-45.

ʿUbayd, ʿĀṣim. (2020). darajat al-Riḍā al-waẓīfī ladá Mudarrisī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat Rām Allāh wa-al-Biyarah waʿalāqatuhu bi-idārat al-Maʿrifah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 28* (4), 373-394.

Bwghrzh, Riḍā Ḥadīd, Yūsuf, wyāsr, ʿAbd al-Raḥmān. (2022). Athar bīʾat al-ʿamal al-dākhilīyah ʿalá alāḥtrāq al-waẓīfī ladá al-ʿāmilīn bālmʾssh al-Jazāʾirīyah. *Majallat al-Jāmiʿ fī al-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 7* (1), 705-727.

Bwrghrdh, Muḥammad Masʿūd wmyrwḥ, ʿAbd al-Wahhāb wqmwḥ, Najūd. (2022). namādhij ʿalāqat al-Riḍā al-waẓīfī bi-al-adāʾ. *Abḥāth nafsīyah wa-tarbawīyah, 11* (1), 83-99.

Abū Kurayshah, Nuhá. (2022). al-Riḍā al-waẓīfī waʿalāqatuhu bi-adāʾ al-ʿāmilīn : dirāsah muqāranah lil-Jāmiʿāt al-ḥukūmīyah wa-ghayr al-ḥukūmīyah. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Ādāb, 23* (2), 55-111.

Almshālḥh, sjwd wa al-Zaghūl, ʿAmr. (2022). *Athar Niẓām al-ʿamal almrn ʿalá dāfʿyh al-ʿāmilīn : al-Dawr al-muʿaddal lil-qiyādah al-Khādimah ʿalá al-jamʿīyāt al-Khayrīyah al-Urdunīyah (Risālat mājistīr ghayr manshūrah).* Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah, ʿAmmān.

al-Muṭayrī, Tahānī wa-al-bādī, Nawf. (2022). Taṣawwur muqtaraḥ ldāfʿyh al-taṭwīr al-mihnī ladá al-qiyādāt al-madrasīyah wafqa ru'yah al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030. al-*Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6* (28), 171-214.

Marhūn, Īmān wa-Jamīl, Aḥmad. (2019). al-Qiyādah al-Idārīyah wa-ʿalāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī. *Majallat Maʿārif, 14* (1), 432-450.

Nājim, Nabīl wa-Ḥājjī, Fayṣal. (2022). al-Riḍā al-waẓīfī wa-ʿalāqatuhu bāldāfʿyh al-mihnīyah ladá asātidhat al-Tarbiyah al-badanīyah fī alṭwryn al-Mutawassiṭ wa-al-thānawī. *Majallat al-Jāmiʿ fī al-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 7* (1), 367-383.

Yaḥyá, ʿAbd Allāh. (2017). al-Riḍā al-waẓīfī wa-atharuhu ʿalá al-adā' al-waẓīfī : dirāsah maydānīyah lil-Mutaqāʿidīn bi-Kullīyat al-ʿUlūm al-Idārīyah wa-al-insānīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Idārīyah wa-al-iqtiṣādīyah al-ʿIlmīyah, (1)*, 148-187.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

Aziri, B., (2011). Job Satisfaction: a literature review. *management research and practice, 3*(4), 77-86

Al-Bayat, M.M. (2020). Identifying motives for sport participation from the perspective of self-determination theory gender differences. Dirasat: *Educational Sciences, 47*(1), 576-585.

Al-Rashidi, Fatimah Sahab Jalawi. (2018). The degree of job satisfaction of teachers of public and private schools in Al-Qassim. *Journal of College of Basic Education for Education and Human Sciences, (39*), 431-440.

Ali, W., (2016). Understanding the Concept of Job Satisfaction, Measurements, Theories and its Significance in the Recent Organizational Environment: A Theoretical Framework. *Archives of Business Research, 4*(1).

Al-Zubaydi, Muhammad Ibrahim. (2020). The level of principal leadership styles and teacher job satisfaction. *Journal of the Faculty of Education, Kafr el-Sheik, 2*(2), 1-32.

Buyao, W., and Danyang, L., (2020). Maslow Needs a Reinterpretation of the Theory of Hierarchy — Thoughts Based on the Theory of Ecosystem. *Psychology of China, 2*(12), 1273-1285.

Dziuba, S. T., Ingaldi, M., & Zhuravskaya, M. (2020). Employees' job satisfaction and their work performance as elements influencing work safet. *System safety: human - technical facilty – environment- CZOTO, 2(*1), 18-25

Shahin, Amani I. (2021). The impact of electronic communication on job satisfaction: (an empirical study on Egyptian employees). *Journal of the Faculty of Arts, 11*(2), 1-17.

Plesa, R. (2019). Relationship between motivation, satisfaction and performance in work. *Annals of the University of Petrosani, Economics*, *19*(2), 117-124.

Jain, D., Gupta, D., and Bindal, D. (2019). A Study of Employee Motivation in Organization. *International Journal of Engineering and Management Research, 9*(06), 65-68.

Tengah, S. (2019). Factors Influencing Job Satisfaction among Nurses in Public Health Facilities in Mombasa, Kwale and Kilifi Counties, Kenya. *Advances in Social Sciences Research Journal, 6*(5), 128- 144..

Kispal, Z. (2016). Comparative analysis of motivation theories. *International Journal of Engineering and Management Sciences, 1*(1), 1-13.

Popoola, S. O., and Fagbola, O. O. (2023). Work motivation, job satisfaction, work-family balance, and job commitment of library personnel in universities in North-Central Nigeria. *The Journal of Academic Librarianship, 49*(4), 102741.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 16/ 10/ 2024م
تاريخ القبـول: 18/ 11/ 2024م

التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وعلاقته بالضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم

هديبا سعود سعيدان الحربي*
hhdaiba@gmail.com

أ.د/ أمل صالح سليمان الشريدة**
as2662@hotmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً بأبعاده (ما وراء المعرفة، والعوامل البيئية، وإدارة الوقت، والمثابرة، والبحث عن العون)، ومستوى الضبط الأكاديمي المدرك، ومعرفة العلاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (506) من طالبات جامعة القصيم، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً: إعداد يانسن وآخرين (Jansen et al., 2017)، تعريب (عبدربه،2021)، ومقياس الضبط الأكاديمي المدرك: إعداد بيري وآخرين (Perry et al.,2001) وترجمة الباحثة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة في مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وأظهرت أيضاً مستويات مرتفعة في الضبط الأكاديمي الداخلي بشكل عام ، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الداخلي، و علاقة ارتباطية سالبة بين مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الخارجي، وتم الخروج بتوصيات، واقتراحات بناءً على هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً،الضبط الأكاديمي المدرك.

---

* طالبة الماجستير في علم النفس التربوي بقسم علم النفس - كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

** أستاذ علم النفس التربوي بقسم علم النفس/ كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

للاقتباس: الحربي، هديبا سعود سعيدان؛ الشريدة، أمل صالح سليمان. (2025). التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وعلاقته بالضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 103-147.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2508

OPEN ACCESS
Received: 16-10-2024
Accepted: 18-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Self-regulated E-Learning and its Association with Perceived Academic Control among Female Students at Qassim University

Hadaiba Saud Saiadan Al-Harbi [*]
hhdaiba@gmail.com

Dr. Amal Saleh Sulaiman Al-Sharaida [**]
as2662@hotmail.com

Abstract:

This study aims to identify the level of self-regulated E-Learning in its dimensions (metacognition, environmental factors, time management, perseverance, and help seeking), the level of perceived academic control, and to know the relationship between the dimensions of Self-regulated E-Learning and perceived academic control among female students at Qassim University. The study sample comprised (506) female students at Qassim University. For the study purposes, (Jansen et al., 2017) Self-regulated E-Learning Scale and (Perry et al., 2001) Perceived Academic Control Scale were adopted. The descriptive correlational approach was employd. The results of the study showed high levels in self-regulated E-Learning and internal academic control as a whole among female students at Qassim University. The findings also revealed a positive connection between the Self-regulated E-Learning scale and internal control. However, there was a negative correlation between the total score on the Self-regulated E-Learning scale and external control. The study concludes with recommendations and suggestions.

Keywords: Self-regulated E-Learning, Perceived academic control.

[*]MA Scholar in Psychology of Education – Department of Psychology – College of Languages and Humanities – Qassim University.

** Professor of Psychology of Education – Department of Psychology – College of Languages and Humanities – Qassim University.

Cite this article as:: Banat, Somaia Ratib Abdelrahman. & **Al- Maqableh, Mohammad Qasem**. (2024). **Organizational Agility among Public Secondary School Principals in Jerash Governorate from the Teachers Perspective**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 7*(1) 103-147

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2508

مقدمة الدراسة:

يشهد العصر الحالي تقدمًا علميًا وتكنولوجيًا وتطورًا سريعًا في مجالات الحياة، بما في ذلك أساليب التعليم والتعلم التي تهتم بالتعلم الذاتي، بهدف تعزيز تفاعل الطلبة وتحفيزهم وتوفير بيئة تعليمية متنوعة وشاملة، لتحسين عملية نقل المعرفة وتطوير مهارات الطلبة والرفع من مستوى أدائهم الأكاديمي والتأقلم مع المتطلبات الدراسية، ومع استمرار التقدم العلمي والتكنولوجي؛ من المتوقع أن يستمر تطور أساليب التعليم والتعلم لمواكبة احتياجات المجتمعات المعاصرة وتطلعاته.

ويتجه العصر الحديث إلى تطوير أساليب التعليم والتعلم وتحديدا التعليم الإلكتروني، إذ يتميز بمرونة أكبر، وإتاحة الفرصة للطلاب بأن يطوروا معارفهم ومهاراتهم بشكل فردي ومستقل، إذ يقوم الطلاب بتنظيم تعلمهم ذاتيا بما يتناسب مع قدراتهم (الكفيري ،2021،ص54؛ عرفي وأمين ،2021،ص 1030).

وأكدت دراسة (Dai et al. 2022، p4) أن الضبط الأكاديمي المدرك يوفر للأفراد بيئة تعلم مستقرة، ويزيد من إحساسهم بالأمان مما يؤدي إلى تحسين ثقتهم في التعلم، وبالتالي يُعد الضبط الأكاديمي المدرك متغيرا حيويا في التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، بالإضافة إلى دراسة (Fishman, 2014, p6) إذ أظهرت نتائج دراسته أن إحساس الطلاب بمسؤولية التحصيل الأكاديمية تؤدي دورًا وسيطًا جزئيًا في العلاقة بين تصوراتهم للضبط بالإضافة إلى أنها قدمت نتائج عن استخدام السلوك المنظم ذاتيًا. وبالتالي فإن الضبط الأكاديمي المدرك له أهمية بالغه في التعليم بشكل عام، والتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بشكل خاص.

إذ يشير الضبط الأكاديمية المدرك Perceived academic control إلى التصور الشخصي للفرد أو اعتقاده بقدرته على التأثير والتحكم في نتائجه وإنجازاته الأكاديمية (Perry et ،2001, p778 al.).

ونظرا لما تم عرضه سابقا لاحظت الباحثتان أهمية دراسة التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، وأن هناك ندرة في الدراسات - في البيئة العربية - التي حاولت الكشف عن العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بمتغيرات أخرى، أيضا لا توجد أي دراسة عربية -على حد اطلاع الباحثتين – ربطت بين متغير الضبط الأكاديمي المدرك والتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، ومن هنا تتضح أهمية الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأن الغاية النهائية للتعليم هو إعداد جيل قادر على أن يؤدي دورا بارزا في المجتمع، ويأمل من أفراده أن يكونوا مبدعين وواعين بما يحيط بهم من انفجار في المعرفة، وتطور في التكنولوجيا، ومن ثم الحد من الاتكالية التي ينميها التعليم التقليدي والعمل على تطوير مهاراتهم بالاعتماد على قدراتهم وزيادة ثقتهم في أنفسهم لإدارة تعلمهم الذاتي، وزيادة دافعيتهم للتعلم والاستمرار فيه (الهشامية،2011، ص130).

كما أن للتعليم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك علاقة معنوية موجبة وهذا ما أكدته دراسة يو وكانغ (You & Kang,2014, p126) وأوصت بضرورة الاهتمام بتعزيز التركيز وتسهيل التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا ليكون الطلبة قادرين على إدارة عملية التعلم وتنظيمها بطريقة فعالة، ويستطيعون فهم كيفية تعلمهم وأدائهم الأكاديمي.

ومن خلال اطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة فقد توصلتا إلى أن هناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك؛ لهذا يأتي هذا البحث لمحاولة معرفة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الآتية:

- ما أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة القصيم؟
- ما مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى الطالبات في جامعة القصيم؟
- هل توجد علاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم (أفراد عينة الدراسة)؟

أهداف الدراسة:

1-التعرف على أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا لدى الطالبات في جامعة القصيم.

2-التعرف على مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى الطالبات في جامعة القصيم.

3-معرفة العلاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

1- إثراء المكتبة العربية بدراسة بحثية على قدر من الأهمية في مجال علم النفس التربوي بتناولها متغيرات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، والضبط الأكاديمي المدرك، وتوضيح العلاقة بينها.

2- قد تساعد نتائج الدراسة في فهم أعمق للتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك التي تحدثها على المستوى التعليمي.

3-إثراء المكتبة العربية بترجمة مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لبيري وآخرين (Perry et al.,2001)، الأمر الذي يساعد المهتمين في استخدامه، كما يمكن الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1-قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة المختصين في مجال علم النفس على وضع برامج فعالة لتنمية هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة.

2-من خلال الدراسة الحالية يمكن التوصل إلى نتائج، وتوصيات، ومقترحات، تفيد القائمين على العملية التعليمية والباحثين.

3-من خلال نتائج الدراسة يمكن تطوير مستويات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلبة وتحسينها من خلال عمليات التدريس وتطوير المناهج، الأمر الذي سينعكس إيجابًا على تحصيل الطلبة الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة لأساليب جديدة وغير تقليدية في عملية تعلمهم مدى الحياة.

مصطلحات الدراسة:

أولا: التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا :(Self-regulated Online Learning)

عملية فعالة وبناءة تتضمن تفاعل ثلاث مكونات أساسية هي المعرفة Cognition، والتحفيز Motivation، وما وراء المعرفة Metacognition، وتمكن المتعلمين من التحكم في تعلمهم، وأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً هي:

1-مهارات ما وراء المعرفة: وهي استراتيجيات عالية المطالب، لأنها تعمل على تنظيم الاستراتيجيات المعرفية أو الدافعية داخل مهام التعلم الإلكتروني المتنوعة.

2- إدارة الوقت: الاستخدام الأمثل للوقت وللإمكانيات المتوفرة بطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف مهمة.

3-البحث عن عون: هو طلب العون من المعلمين والأقران رغبة في زيادة الإتقان والكفاءة من خلال الحصول على المساعدة اللازمة لإنجاز المهام بشكل مستقل.

4-العوامل البيئية: هي مدى توفر مكان مناسب لحضور المحاضرات عن بعد، بحيث يحتوي على كافة الأدوات والتجهيزات اللازمة للتعلم.

5-المثابرة: مفهوم ومكون دافعي يشير لرغبة الفرد لبدء وإتمام الفعل أو النشاط أو الحدث بنجاح (عبدربه ،2021).

ويتحدد إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وأبعاده المستخدمة في هذه الدراسة.

ثانياً: الضبط الأكاديمي المدرك (Perceived Academic Control).

هو تقييم شخصي للفرد لقدرته على التحكم في النتائج الأكاديمية والتنبؤ بها (Perry ،2001 et al.).

ويتحدد إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على متغير التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا ويتكون من خمسة أبعاد وهي: (مهارات ما وراء المعرفة-العوامل البيئية -إدارة الوقت -المثابرة - البحث عن عون) والضبط الأكاديمي المدرك.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي الجامعي (1445هـ-2024م).

الحدود المكانية: الكليات العلمية والأدبية في جامعة القصيم.

الحدود البشرية: طالبات جامعة القصيم في كلية العلوم بأقسامها (الرياضيات، الفيزياء، الأحياء، الكيمياء، إحصاء) وكلية اللغات والعلوم الإنسانية بأقسامها (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية) وكلية الشريعة بأقسامها (الشريعة، والأنظمة،

والدراسات الإسلامية، والقراءات)، وكلية الأعمال والاقتصاد بأقسامها (إدارة أعمال، والاقتصاد والتمويل، ونظم المعلومات، والمحاسبة) وكلية علوم الحاسب بأقسامها (علوم حاسب، تقنية معلومات) وكلية الفنون والتصاميم قسم (تصميم أزياء).

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول :التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا:(Self-regulated Electronic Learning):

أولا: مفهوم التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا:

فيما يلي بعض التعريفات من دراسات مختلفة:

يعرف حناوي (2018) التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بأنه: "عبارة عن تفاعل الطالب مع المادة التعليمية ذاتيا من خلال الوسائل الإلكترونية والبدائل التكنولوجية التي طُورت لاكتساب المعرفة والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، بحيث تتيح للطالب إمكانية تعليم نفسه بنفسه، وتحمل مسؤولية تعلمه وإداراته، مع توفير التوجيهات والإرشادات والدعم الذي يحتاجه خلال تعلمه "(ص119). كما يذكر حكمي (2014) أن التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا هو: " قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات الإلكترونية عبر الويب" (ص8). كما عرف عمار (2014) التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا بأنه: "التعلم النابع من قدرة الطالب على التخطيط للتعلم الإلكتروني والقدرة على طلب المساعدة والتنظيم الذاتي وإدارة بيئة ووقت التعلم الالكتروني" (ص248). بينما يعرف Pintrich(2000) هذا الأسلوب من التعلم بأنه: " عملية نشطة وبنّاءة يحدد من خلالها المتعلمون أهدافًا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة وتنظيم والتحكم في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم، بتوجيه وتقييد من أهدافهم والميزات السياقية في البيئة"(ص 453).

وفيما يلي تذكر الباحثتان نظرية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا التي تبنتها في هذا البحث:

1-النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا (1986) (social cognitive theory Bandura):

نظرية المعرفة الاجتماعية لبندورا، والمعروفة أيضًا بنظرية التعلم الاجتماعي، تُعد من النظريات البارزة في مجال علم النفس.

قدمها بندورا في الستينيات ووسعها في الثمانينيات في كتابه "أسس اجتماعية للفكر والعمل" (Social Foundations of Thought and Action)

أساسيات النظرية المعرفية الاجتماعية:

1-التعلم بالملاحظة: (Observational Learning)

يوضح بندورا أن الأفراد يمكنهم تعلم سلوكيات جديدة ببساطة من خلال ملاحظة الآخرين. هذا النوع من التعلم لا يتطلب أن يكون الشخص قد مر بتجربة مباشرة، بل يكفي أن يشاهد شخصًا آخر يقوم بالسلوك.

2-التوقعات الذاتية: (Self-Efficacy)

التوقعات الذاتية هي الاعتقاد الذي يحمله الفرد حول قدرته على تنفيذ سلوك معين. يعتقد بندورا أن الأشخاص الذين لديهم توقعات ذاتية عالية يكونون أكثر عرضة لمحاولة السلوكيات الصعبة والنجاح فيها.

3-التفاعل الثلاثي المتبادل: (Triadic Reciprocal Determinism)

يقترح بندورا أن السلوك، والعوامل الشخصية (مثل الأفكار والمشاعر)، والعوامل البيئية تتفاعل مع بعضها بعضًا باستمرار. هذا يعني أن البيئة تؤثر على الشخص، والشخص يؤثر على البيئة، والسلوك الناتج يؤثر على كليهما.

4-التعزيز (Reinforcement) والتوقعات: (Expectancies)

بالرغم من أن التعلم يمكن أن يحدث بدون تعزيز مباشر، فإن التوقعات بشأن التعزيزات (المكافآت والعقوبات) تلعب دورًا حاسمًا في سلوك الفرد. يركز بندورا على أن الناس يتصرفون بناءً على ما يتوقعون حدوثه نتيجة لسلوكهم.

مراحل ونماذج التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا:

ذكرت العديد من الأبحاث نماذج مختلفة للتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، نستعرض أهمها فيما يأتي:

1- نموذج زيمرمان (2000) Zimmerman :

يقدم نموذج زيمرمان (2000) Zimmerman للتعلم المنظم ذاتيًا إطارًا شاملًا يوضح كيف يمكن للمتعلمين إدارة تعلمهم وتوجيهه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات الذاتية.

يعرض زيمرمان تحديثًا لنموذج التعلم المنظم ذاتيًا ليواكب التحديات الجديدة، النموذج المعدل يركز على كيفية تطبيق مبادئ التعلم الذاتي التنظيم في بيئات التعليم عن بُعد، إذ يكون الطلاب أكثر اعتمادًا على تقنيات التعلم الإلكترونية وأقل تفاعلًا شخصيًا (Zimmerman, 2020) .

النموذج يُقسم عملية التعلم المنظم ذاتيًا إلى ثلاث مراحل رئيسية، هي:

1- مرحلة التهيئة: (Forethought Phase)

2- تحديد الأهداف: تأكيد أهمية وضع أهداف واضحة ومحددة للتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني. يشمل ذلك تحديد الأهداف الأكاديمية الخاصة بالمواد الدراسية والعمل على تحقيقها.

3- التخطيط: التركيز على تطوير خطط تعلم مرنة تأخذ في الاعتبار التحديات الجديدة مثل إدارة الوقت بشكل فعال في المنزل.

1-مرحلة الأداء والمراقبة: (Performance Phase)

- تنفيذ استراتيجيات التعلم: تشجيع الطلاب على تطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة مثل استخدام تقنيات التفاعل والمشاركة الفعّالة في الأنشطة الإلكترونية.
- المراقبة الذاتية: تعزيز أهمية المراقبة الذاتية لتتبع التقدم في بيئة التعليم الإلكتروني. يشمل ذلك تقييم فعالية استراتيجيات التعلم المستخدمة وضبطها حسب الحاجة.

2-مرحلة التأمل الذاتي: (Self-Reflection Phase)

- التقييم: تقييم الأداء الأكاديمي بعد الانتهاء من الأنشطة التعليمية. يتضمن ذلك تحليل مدى تحقيق الأهداف والنتائج التي تم الحصول عليها.
- التعديل والتكيف: بناءً على التقييم، يقوم الطلاب بتعديل استراتيجياتهم لتحسين أدائهم
- في المستقبل: يشمل ذلك تعديل أساليب التعلم واستخدام الأدوات بشكل أكثر فعالية.

يهدف النموذج الحديث إلى مساعدة الطلاب على التكيف مع الظروف الجديدة وتحقيق النجاح في بيئات التعلم الإلكتروني، مع التأكيد على أهمية التنظيم الذاتي كعنصر حاسم في التعلم الفعّال.

2- نموذج بنترنيش (2000) Pintrich:

نموذج بنترنيش للتعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning) هو نموذج يستخدم لفهم كيفية تنظيم المتعلمين لتعلمهم بأنفسهم يعتمد النموذج على ثلاث مراحل رئيسية:

- مرحلة ما قبل التعلم: (Forethought Phase) تشمل هذه المرحلة تخطيط الأهداف وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للوصول إلى تلك الأهداف.
- مرحلة الأداء: (Performance Phase) تتضمن هذه المرحلة تنفيذ الخطة ومراقبة الأداء، إذ يقوم المتعلم بتطبيق الاستراتيجيات التي خطط لها ويراقب تقدمه بشكل مستمر.
- مرحلة التقييم الذاتي :(Self-Reflection Phase) في هذه المرحلة، يقوم المتعلم بتقييم أدائه ومدى تحقيقه للأهداف المحددة، ويستخدم هذه المعلومات لتحسين أدائه في المستقبل.

يقدم النموذج نظرة شاملة على كيفية تطبيق التعلم المنظم ذاتيًا في مختلف السياقات التعليمية، بما في ذلك التعليم الإلكتروني

أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا موضع الاهتمام في الدراسة الحالية:

1-مهارات ما وراء المعرفة:

يؤكد Winne &Hadwin (1998) أن ما وراء المعرفة هو عنصر أساسي في التعلم المنظم ذاتيًا، وخاصة في البيئات الإلكترونية. حيث يشيران إلى أن المتعلمين يستخدمون ما وراء المعرفة لتحديد الأهداف، ومراقبة تقدمهم، وتقييم نتائجهم، وهو ما يساعدهم على التكيف مع تحديات التعلم الإلكتروني.

2- إدارة الوقت:

يشير Schunk & Zimmerma (2008) إلى أن إدارة الوقت هو جزء أساسي من التعلم المنظم ذاتيًا في التعلم الإلكتروني بحيث يمكن للمتعلمين استخدام تقنيات مثل وضع جداول زمنية وتنظيم المهام لتحقيق أقصى استفادة من الموارد التعليمية المتاحة عبر الإنترنت.

كما ذكر Winne & Hadwin (2008) أن التعلم المنظم ذاتيًا يتطلب من المتعلمين وضع خطط زمنية واضحة، تحديد الأولويات، ومراقبة التقدم لضمان الالتزام بالجدول الزمني.

3-البحث عن العون:

يذكر Azevedo & Cromley (2004) أن البحث عن العون هو قدرة الطالب على التعرف على الحاجة إلى المساعدة وطلبها من المصادر المتاحة. والبحث عن العون هو عنصر أساسي يساعد المتعلم في التغلب على الصعوبات الأكاديمية. عندما يتعرض الطالب لموقف غير مفهوم أو يواجه تحديًا، يجب عليه أن يحدد حاجته إلى المساعدة، وأن يختار المصدر المناسب للحصول عليها. هذا الأمر يتطلب وعيًا ذاتيًا ومهارات ليتمكن الطالب من تقييم ما يعرفه وما يحتاج إلى معرفته.

4- العوامل البيئية:

يؤكد Kang & Park (2016) أن العوامل البيئية تؤثر بشكل كبير على قدرة الطلاب على استخدام التعلم المنظم ذاتيًا بنجاح. وتحسين العوامل البيئية يمكن أن يسهم في تجربة تعلم أكثر فاعلية وزيادة تحفيز الطلاب وكفاءتهم في التعلم الإلكتروني. بينما قد تؤدي البيئات غير الملائمة إلى صعوبات في إدارة عملية التعلم.

5- المثابرة:

المثابرة حسب Zimmerman (2008) تتعلق بقدرة المتعلم على الاستمرار في العمل نحو تحقيق أهدافه الأكاديمية رغم وجود صعوبات وعقبات. هذا الاستمرار لا يقتصر على العمل المستمر فقط، بل يشمل أيضًا الحفاظ على الجهد والتركيز على المهام حتى في ظل التحديات، وتعد المثابرة محورية في التعلم المنظم ذاتيًا، إذ تساعد الطلاب على الحفاظ على التركيز والجهد المطلوب لتحقيق النجاح الأكاديمي. وهي ليست مفصولة عن الدافع. فالمتعلمون الذين يمتلكون دوافع قوية لمواصلة التعلم يكونون أكثر قدرة على المثابرة والعمل بجد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

المحور الثاني: الضبط الأكاديمي المدرك: (perceived academic control):

أولا: مفهوم الضبط الأكاديمي المدرك:

فيما يلي بعض التعريفات من دراسات مختلفة:

يعرف Perry (2003) "أن الضبط الأكاديمي المدرك يعكس معتقدات الطلاب حول ما إذا كانوا يمتلكون خصائص معينة، كصفات شخصية، تساهم في أدائهم الأكاديمي" (ص315). كما يذكر محمد

(2022) أن: "الضبط المدرك بمثابة الاعتقاد أن الفرد يستطيع تحديد حالته الذاتية الخاصة وسلوكه وبيئته وجلب عواقب مرغوبة"(ص149). ويشير عبد العزيز (2021) "أن الضبط الأكاديمي المدرك هو إدراك الطلاب مقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وتفاعلهم مع بيئتهم التعليمية بأن يصبح لهم دور في طريقة تنفيذ أهداف المقرر وطريقة تعلمهم ، وتمكينهم من اختيار طريقة عرض الدرس أو طريقة التقييم واتخاذ القرارات، والقدرة على إدارة التفاعل بينهم وبين البيئة الصفية"(ص 11). ويعرف Wallston et al., (1987) أن: "الضبط المدرك هو الاعتقاد بأن المرء يمكنه تحديد حالته الداخلية وسلوكه، والتأثير على بيئته، و/أو تحقيق النتائج المرجوة"(ص 5). وذكر Kondo et al., (2021) أن: "الضبط المدرك هي المعتقدات الذاتية للفرد حول مقدار السيطرة التي لديه على البيئة أو النتيجة"(ص1)

نظريات الضبط الأكاديمي المدرك:

ذكرت العديد من الأبحاث نظريات الضبط الأكاديمي المدرك، نستعرض أهمها فيما يأتي:

1- نظرية الإسناد لبرنارد وينر (1986) (Weiner's Attribution Theory)

نظرية الإسناد تركز على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في مواقف مختلفة، خاصة في السياقات الأكاديمية. ويعني "الإسناد" في هذا السياق؛ التفسيرات السببية التي يختارها الأفراد لفهم نتائجهم الخاصة.

تستند نظرية الإسناد إلى ثلاثة أبعاد رئيسي، هي:

1-الموقع :(Locus) هل السبب داخلي (مرتبط بالشخص نفسه، مثل الجهد) أم خارجي (مرتبط بعوامل خارجية، مثل الحظ).

2-الاستقرار: (Stability) هل السبب مستقر (ثابت مع مرور الوقت، مثل القدرة) أم غير مستقر (قابل للتغيير، مثل الحظ أو الجهد المبذول في موقف معين).

3-القابلية للضبط: (Controllability) هل السبب تحت سيطرة الشخص (مثل الجهد الذي يبذله) أم خارج سيطرته (مثل الحظ).

وبالتالي فإن نظرية الإسناد توضح الطريقة التي يفسر بها الطلاب أسباب نجاحهم أو فشلهم وتأثيرها على شعورهم بالسيطرة على نتائجهم الأكاديمية.

2- نظرية موضع التحكم جوليان روتر (1966) (Rotter's theory of locus contro)

تُعنى هذه النظرية بفهم كيف يدرك الأفراد مصادر السيطرة على الأحداث والنتائج في حياتهم، سواء كان ذلك نتيجة لعوامل داخلية (مثل جهودهم الشخصية ومهاراتهم) أم عوامل خارجية (مثل الحظ).

الأساس النظري:

1-موضع الضبط الداخلي (Internal Locus of Control):

يشير إلى الاعتقاد بأن الأفراد يسيطرون على نتائج قراراتهم من خلال أفعالهم، وجهدهم. الأفراد الذين لديهم موضع سيطرة داخلي يؤمنون بأنهم قادرون على التأثير في حياتهم بشكل مباشر من خلال مهاراتهم الشخصية وعملهم الجاد.

2-موضع الضبط الخارجي (External Locus of Control):

يشير إلى الاعتقاد بأن الأفراد يرون أن نتائج قراراتهم تعتمد على عوامل خارجية مثل الحظ، القدر، أو تأثير الآخرين. الأفراد الذين لديهم موضع سيطرة خارجي يعتقدون أن الأحداث خارجة عن سيطرتهم الشخصية وأنهم أقل قدرة على التأثير فيها.

تساعد النظرية في فهم كيف يمكن أن يؤثر إدراك الأفراد لمصادر السيطرة على تحفيزهم، وعلى أداءهم، وبالتالي الحصول على النتائج المرغوبة.

استراتيجيات الضبط الأكاديمي المدرك:

-أشار بيري Perry et al., (2006) إلى أن استراتيجيات الضبط الأكاديمي المدرك تتضمن:

1-الضبط الأولي:

محاولات تعديل النتائج الخارجية لتحقيق أو استعادة الأهداف المرجوة، فقد تتضمن استراتيجيات الضبط الأولي تدوين ملاحظات، أو طلب المساعدة، أو المشاركة في مجموعة

الضبط الثانوي:

التركيز على الجوانب الإيجابية للتجربة، فالضبط الثانوي يحمي الطلاب من التهديدات التي تتعرض لها سيطرتهم الأكاديمية الأساسية، بالإضافة إلى أن الضبط الثانوي لديه توجهاً نحو الإتقان في إدراكهم

-ذكرت جوما Guma(2022) أن الضبط المدرك هو إدراك المرء أن لديه القدرة أو الموارد أو الفرص لتحقيق نتائج إيجابية، أو تجنب الآثار السلبية من خلال أفعاله الخاصة. وإن الضبط المدرك يمكن تقسيمه إلى:

استراتيجيات الضبط المدرك:

1) الضبط المدرك الأولي:

يصف محاولة تعديل البيئة لتتماشى مع رغبات المرء،

2) الضبط المدرك الثانوي:

يشير إلى استخدام استراتيجيات عقلية لتغيير رغبات المرء لتعكس البيئة.

يتضح مما سبق عرضه؛ أن الشعور بالضبط المدرك يرتبط بالاعتقاد بأن أفعالنا الشخصية تتحكم في النتائج، وأننا نمتلك المهارة المطلوبة لتنفيذ هذه الأفعال (موضع الضبط الداخلي)، بدلاً من الاعتقاد بأن العوامل الخارجية ستتحكم في النتيجة (موضع الضبط الخارجي). وهذا ما يتفق مع نظرية موضع التحكم جوليان روتر (1966) (Rotter's theory of locus contro) والتي تبنتها الباحثتان في هذا البحث.

الدراسات السابقة:

سيتم ذكر الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة وأهدافها، مقسمة على ثلاثة محاور، وهي:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك:

هدفت دراسة You and King (2014) إلى معرفة دور الانفعالات الأكاديمية في العلاقة بين الضبط الأكاديمي المدرك والتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وبلغت عينة الدراسة 426 طالبًا جامعيًا كوريًا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس انفعالات التحصيل ومقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن انفعالات التحصيل لها تأثير في تسهيل التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والضبط الأكاديمي المدرك.

وهدفت دراسة Dai et al. (2022) إلى تحديد الملامح الكامنة للتعلم المنظم ذاتيًا في سياق تعلم الرياضيات عبر الإنترنت ومعرفة الآليات الكامنة وراء العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والمشاركة في التعلم عبر الإنترنت، بلغت عينة الدراسة 428 طالبًا من المدارس الإعدادية الصينية، واستخدمت أداة تكونت من مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لبيري وآخرين Perry et al, (2001) واستبيان التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن التعلم المنظم ذاتيًا كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالضبط الأكاديمي المدرك بالإضافة إلى أن الضبط الأكاديمي المدرك يتوسط في تأثيرات التعلم المنظم ذاتيًا على المشاركة في التعلم.

هدفت دراسة Chen and Wu (2021) إلى التعرف على عزو النجاح الأكاديمي إلى الموهبة وأثرها على التحصيل الأكاديمي والدور الوسيط للتعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت العينة من 2632 طالباً في المدارس الابتدائية والثانوية في الصين، واستخدم مقياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين نسبوا النجاح الأكاديمي إلى الموهبة والعوامل الداخلية لديهم مستويات أعلى في التحصيل الأكاديمي.

المحور الثاني: دراسات تناولت متغيرات الدراسة على حدة، ومع متغيرات أخرى:

-التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا:

هدفت دراسة Said (2013) إلى قياس مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبًا في جامعة شمال كولورادو، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت مقياس التعلم المنظم ذاتيا، وأظهرت النتائج أن الطلاب المتفوقين ومستواهم التحصيلي عالٍ لديهم تعلم منظم ذاتيًا وعددهم 24 طالبًا من إجمالي عدد افراد العينة.

وهدفت دراسة حناوي (2018) إلى التعرف على واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والكشف عن اتجاهاتهم نحوه، والبحث في دور بعض المتغيرات على تلك الاتجاهات، وتكونت عينة الدراسة من 146طالبًا في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن عدد من الطلبة بحاجة إلى مزيد من التوعية في بعض جوانب تطبيق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

وهدفت دراسة Vilkova and Shcheglova (2020) إلى تحليل التعلم المنظم ذاتيًا في الدورات الجماعية المفتوحة عبر الإنترنت وآليات طلب المساعدة، وتكونت عينة الدراسة من 913 طالبًا جامعيًا روسيًا في الدورات الإلكترونية، واستخدمت مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن بُعد البحث عن عون غير فعّال في بيئة التعلم الإلكترونية وذلك بسبب ضعف التواصل.

وسعت دراسة Yavuzalp & Bahcivan (2021) إلى معرفة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا والتحصيل لدى طلبة الجامعة الذين يدرسون عن بعد في تركيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداتها استبيان لقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من 749 طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج أن استعدادات الطلاب للتعلم الإلكتروني كان فعالاً وجاءت النتيجة بدرجة مرتفعة في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل لديهم، وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدورات عبر الإنترنت للاستفادة من مزاياها مستقبلاً.

كما هدفت دراسة عبد ربه (2021) إلى التعرف على نمط الشرود الذهني السائد من خلال أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة 238 طالبًا جامعيًا في جامعة القصيم، واستخدمت مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا لها تأثيرات على شرود الذهن التلقائي والمتعمد.

هدفت دراسة Kizilcec et al. (2017) إلى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتأثيرها بسلوك المتعلم وتحقيق الأهداف في الدورات التدريبية المفتوحة الضخمة عبر الإنترنت، وتكونت العينة من 4831 متعلمًا في دورات تدريبية مفتوحة عبر الإنترنت في تشيلي، واستخدم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يعتمدون على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يشاركون بانتظام أكبر ويحققون أهدافهم التعليمية بشكل أفضل.

وهدفت دراسة Bylieva et al. (2021) إلى معرفة التنظيم الذاتي في بيئة التعلم الإلكتروني، بلغت عينة الدراسة 767 طالباً في جامعة سانت بطرسبرغ في روسيا، واستخدمت أداة تكونت من استبيان التعلم المنظم ذاتيًا، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن الطلاب يصنفون كفاءتهم

الذاتية في البيئة الإلكترونية أعلى من كفاءتهم الذاتية في بيئة التعلم غير المتصلة بالإنترنت ومؤشرات أعلى في التنظيم الذاتي.

هدفت دراسة عمار (2014) إلى التعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على أبعاد التفكير على تنمية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وفعالية الذات الأكاديمية، وتكونت العينة من 30 طالباً من طلاب الدبلوم العام في مصر، واستخدم مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب لديهم مستوى مرتفع في التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا بشكل عام.

هدفت دراسة ابن جوير (٢٠٢٢) إلى معرفة مدى ممارسة طالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لمهارات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وتكونت العينة من 227 من طالبات البكالوريوس والماجستير في السعودية، واستخدم استبيان التعلم المنظم ذاتيًا عبر الإنترنت، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج ممارسات عالية لمهارات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا لدى الطالبات.

- الضبط الأكاديمي المدرك:

هدفت دراسة Perry et al. (2001) إلى معرفة تأثير الضبط الأكاديمي على التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من 524 طالبًا جامعيًا في كندا، واستخدم مقياس الضبط الأكاديمي، وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بضبط أكاديمي مرتفع بذلوا الكثير من الجهد، وكانوا أكثر تحفيزًا، واستخدموا استراتيجيات مراقبة الذات وحصلوا على درجات نهائية أعلى.

هدفت دراسة Perry et al. (2005) إلى معرفة الضبط الأكاديمي المدرك والفشل لدى طلاب الكليات حول التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من 524 طالبًا في جامعة كندية، واستخدمت مقياس الضبط الأكاديمي، وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، أظهرت النتائج أن الضبط المدرك عملية معقدة تنشأ عن القيود السياقية للموقف التعليمي المرتبط بالنجاح والفشل.

وهدفت دراسة Fishman (2014) إلى معرفة العلاقات بين الضبط الأكاديمي المدرك ومسؤولية الطالب وبناء المعرفة لدى طلبة مسجلين في دورة تعليمية في الولايات المتحدة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أداة تمثلت في مقياس الضبط الأكاديمي، وبلغت

عينة الدراسة 152طالبًا جامعيًا، وكشفت النتائج أن إحساس الطلاب بالمسؤولية تجاه النتائج الأكاديمية لعب دورا وسيطًا جزئيًا في العلاقة بين إدراكهم للضبط واستخدامهم للسلوك.

وهدفت دراسة Respondek et al. (2017) إلى كشف العلاقة بين الضبط الأكاديمي المدرك والانفعالات الأكاديمية ونجاح الطلاب من ناحية نية التسرب والانجاز، وبلغت عينة الدراسة 883 طالبًا جامعيًا في ألمانيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداتها مقياس الضبط الأكاديمي المدرك، وأظهرت النتائج أن الضبط الأكاديمي المدرك تنبأ بشكل إيجابي بالاستمتاع والانجاز وبشكل سلبي بالملل والقلق.

هدفت دراسة Lehman (2019) إلى استكشاف كيفية ارتباط الضبط الأكاديمي المدرك وانفعالات التحصيل بالرضا الرئيسي للطلاب، وتكونت العينة من 386 طالباً جامعياً في أمريكا، واستخدم قياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج مستويات مرتفعة من الضبط الأكاديمي المدرك ترتبط بالنجاح الأكاديمي والرضا عن التخصص.

هدفت دراسة Ranđelović and Minić (2022) إلى التعرف على الضبط الأكاديمي المدرك والإنجاز المدرك والدور الوسيط للملل أثناء التدريس عبر الإنترنت، وتكونت العينة من 129 مشاركًا بواقع 18 طالبًا و111 طالبًا جامعيًا في صربيا، واستخدم قياس الضبط الأكاديمي المدرك ومقياس الملل، وفق المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن المستويات المرتفعة من الضبط الأكاديمي المدرك ترتبط بشكل إيجابي بالدافع الداخلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

-استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

-وتناولت الدراسات السابقة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، والضبط الأكاديمي المدرك، لدى عينة من طلبة الجامعة، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

-اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، إذ إنها تناولت أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً أكثر شمولاً لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الأنسب لمشكلة الدراسة وفروضها وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ يقوم المنهج الوصفي على جمع البيانات والمعلومات والتفاصيل حول الظاهرة المراد عمل البحث العلمي عنها ، بغرض وصفها وتحليلها وتفسيرها، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع (دويدار، 1999، 183).

مجتمع الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من أهدافها لدى مجتمع طالبات جامعة القصيم بكلياتها العلمية والنظرية بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهنّ تقريباً (32064) طالبة، حسب ما ورد من عمادة القبول والتسجيل وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من عينة استطلاعية وأخرى أساسية، كما يأتي:

أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (استطلاعية):

تم التحقق من المؤشرات الإحصائية لأدوات الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من طالبات جامعة القصيم، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة نفسه؛ وذلك للتأكد من فهم الطالبات لعبارات أدوات الدارسة، ومن صدق أدوات الدراسة وثباتها وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. إذ تم التطبيق عليهنّ في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1445هـ)، وتكوّنت العينة الاستطلاعية من (225) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية، وتضمنت العينة طالبات من كليات ومسارات أكاديمية مختلفة متمثلةً في كلية العلوم، وكلية علوم الحاسب، وكلية اللغات والعلوم الإنسانية، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكذلك كلية الأعمال والاقتصاد، وأيضاً كلية الفنون والتصاميم وذلك بمساراتهم الأكاديمية المتنوعة، وكذلك جاءت أعمار أفراد العينة مختلفة إذ تراوحت ما بين 18 إلى 24 عام فأكثر.

ب) العينة الأساسية:

تم اختيار العينة الأساسية في الدراسة الحالية من طالبات جامعة القصيم، وقد كان الهدف من هذه العينة جمع البيانات اللازمة للتحقق من تساؤلات الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (506) طالبة، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية.

أدوات الدارسة:

1- مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً: إعداد يانسن وآخرين (Jansen et al., 2017)، تعريب (عبدربه ،2021).

2- مقياس الضبط الأكاديمي المدرك: إعداد بيري وآخرين (Perry et al.,2001) ترجمة الباحثة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً:

صدق المقياس في النسخة الأصلية:

تحقق عبدربه (2021) من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج Amos20، وأكدت أن جميع مفردات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا دالة عند مستوى 0,01، وتم حساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأظهرت أن مؤشرات النموذج جيدة وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 .

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحقق من صدق المحكمين، وكذلك صدق البنية أو الصدق العاملي، وذلك على العينة الاستطلاعية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

صدق المحكّمين:

تم عرض الصورة الأولية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً المؤلف من (36) عبارة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، من الذين كانت لهم دراسات في هذا المجال أو في أحد المجالات المرتبطة به، بهدف التأكد من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه ، وإبداء آرائهم حول مدى انتماء العبارات للأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك مدى سلامة الصياغة ووضوحها، وجاءت آراء المحكمين متفقةً على انتماء عبارات المقياس للأبعاد الفرعية، وتمثلت

مقترحاتهم في تعديل صياغة بعض المفردات لتكون أكثر وضوحاً وأدق صياغةً ، وأكثر ملاءمةً مع هدف المقياس، ولم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس وذلك بناءً على آراء المحكمين.

صدق البنية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً:

حسبت الباحثتان مؤشرات صدق البنية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (1-1) مُعَامِلات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبّع كل مفردة على أبعاد المقياس.

جدول (1)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
ما وراء المعرفة	5	0,573	1	-	-	-
	4	0,524	0,924	0,112	8,280	0.01
	3	0,485	0,962	0,124	7,738	0.01
	2	0,540	0,859	0,128	6,711	0.01
	1	0,505	0,969	0,154	6,306	0.01
	6	0,599	0,970	0,134	7,258	0.01
	7	0,636	1,131	0,139	8,110	0.01
	8	0,697	1,256	0,157	8,002	0.01
	9	0,666	1,032	0,133	7,764	0.01
	10	0,490	0,901	0,145	6,236	0.01
	11	0,638	1,152	0,163	7,084	0.01
	12	0,577	1,034	0,146	7,078	0.01
	13	0,611	1,039	0,142	7,312	0.01
	14	0,519	0,951	0,147	6,476	0.01
	15	0,594	1,001	0,138	7,220	0.01
	16	0,541	0,922	0,138	6,685	0.01

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	17	0,626	1,129	0,152	7,440	0.01
	18	0,547	0,948	0,140	6,758	0.01
	19	0,475	0,822	0,136	6,061	0.01
العوامل البيئية	20	0,644	1	-	-	-
	21	0,761	1,301	0,145	9,000	0.01
	22	0,790	1,383	0,150	9,207	0.01
	423	0,696	1,607	0,207	7,762	0.01
إدارة الوقت	24	0,200	1	-	-	-
	25	0,912	3,858	0,858	2,076	0,05
	26	0,204	0,901	0,315	2,864	0,05
المثابرة	27	0,785	1	-	-	--
	28	0,819	0,954	0,076	12,599	0.01
	29	0,782	0,953	0,079	12,008	0.01
	30	0,512	0,543	0,072	7,560	0.01
	31	0,654	0,780	0,080	9,774	0.01
البحث عن العون	32	0,818	1	-	-	--
	33	0,903	1,141	0,075	15,165	0,01
	34	0,467	0,588	0,082	7,205	0,01
	35	0,720	0,850	0,071	11,896	0,01
	36	0,607	0,871	0,090	9,712	0,01

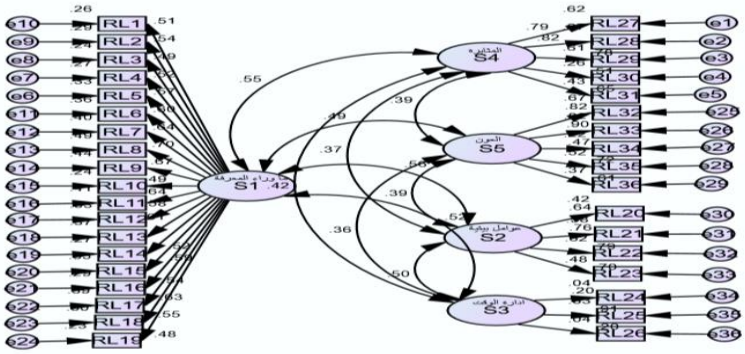
يتضح من الجدول السابق؛ أن جميع مفردات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) فأقل ، باستثناء المفردتين (25، 26) إذ كانت كل منهما دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,05)، كما حسبت الباحثتان مؤشرات صدق البنية لأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، ويوضّح الجدول الآتي مؤشرات صدق البنية له.

جدول (2)

مؤشرات صدق البنية لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	594,230	-
مستوى الدلالة	0.063غير دالة	-
DF	543	-
CMIN/DF	1.094	أقل من 5.
GFI	0.88	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.98	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.021	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبيّن من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة إذ كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = 594,230 بدرجات حرية= 543، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية= 1.094، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0,88، IFI= 0.99، CFI= 0.98، RMSEA= 0.02)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً. وقد قدّمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي دليلًا قويًّا على صدق البناء الكامن للمقياس. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد المقياس من خلال الشكل الآتي:



شكل (1-1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا.

ما وراء المعرفة		العوامل البيئية		إدارة الوقت		المثابرة		البحث عن العون	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.557	20	**0.678	24	**0.793	27	**0.836	32	**0.814
2	**0.562	21	**0.822	25	**0.608	28	**0.834	33	**0.854
3	**0.594	22	**0.843	26	**0.767	29	**0.828	34	**0.685
4	**0.625	23	**0.800	-	-	30	**0.648	35	**0.777
5	**0.630	-	-	-	-	31	**0.770	36	**0.757
6	**0.589	-	-	-	-	-	-	-	-
7	**0.656	-	-	-	-	-	-	-	-
8	**0.715	-	-	-	-	-	-	-	-
9	**0.641	-	-	-	-	-	-	-	-
10	**0.536	-	-	-	-	-	-	-	-
11	**0.676	-	-	-	-	-	-	-	-
12	**0.644	-	-	-	-	-	-	-	-
13	**0.669	-	-	-	-	-	-	-	-
14	**0.568	-	-	-	-	-	-	-	-
15	**0.633	-	-	-	-	-	-	-	-
16	0.596**	-	-	-	-	-	-	-	-
17	**0.665	-	-	-	-	-	-	-	-
18	**0.561	-	-	-	-	-	-	-	-
19	**0.494	-	-	-	-	-	-	-	-

** دالة عند 0.01

يوضح الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الأول ما بين (0.494 -0.715)، عند مستوى دلالة

(0.01)، بينما تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني ما بين (0.678-0.843) عند مستوى دلالة (0.01)، في حين تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثالث ما بين (0.608-0.793)، عند مستوى دلالة (0.01)، أيضاً تراوحت معاملات الارتباط للبعد الرابع ما بين (0.648-0.836) ،عند مستوى دلالة (0.01)، وكذلك تراوحت معاملات الارتباط للبعد الخامس ما بين (0.685-0.854) ،عند مستوى دلالة (0.01) ،وهذا يدل على توفر درجة جيدة من الاتساق الداخلي لمفردات هذا المقياس تبرر استخدامه علمياً، كما تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

ثبات المقياس في النسخة الأصلية:

قام عبدربه (2021) بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما، طريقة ألفا كرو نباخ وماكدونالد أوميجا لأبعاد المقياس والمقياس ككل، وأظهرت أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يؤكد ثبات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا من خلال أن قيم معاملات ألفا كرو نباخ وماكدونالد أوميجا كانت مرتفعة.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا، وأوميجا، ويبين الجدول الآتي مُعاملات ثبات درجات مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، وأبعاده الفرعية:

جدول (4)

مُعاملات ثبات (ألفا)، و(أوميجا) لأبعاد مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا، والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل ألفا	معامل أوميجا
مهارات ما وراء المعرفة	0.906	0.907
العوامل البيئية	0.785	0.797
إدارة الوقت	0.600	0.600
المثابرة	0.845	0.853
البحث عن العون	0.833	0.833
الكلي	0,924	0.925

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا تراوحت ما بين (0.600- 0.924) ، وهى قيم مقبولة، إذ بلغت قيمة ثبات بعد مهارات ما وراء المعرفة (0.906)، في حين بلغت قيمة بعد العوامل البيئية (0.785)، أما بعد إدارة الوقت فقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.600)،كذلك بلغت قيمة

بعد المثابرة (0.845)، في حين بلغت قيمة الثبات لبعد البحث عن العون (0.833)، أما الثبات الكلي للمقياس فقد بلغت قيمته (0.924)، وجميعها قيم مقبولة لمعامل الثبات خاصةً في قلة عدد مفردات الأبعاد ،أيضاً تراوحت قيم معاملات ثبات أوميجا ما بين (0.600-0.925)، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس وتمتعه بخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

وصف المقياس في صورته النهائية:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (36) مفردة موزّعة على خمسة أبعاد فرعية، هذا ويتم الإجابة عن المقياس من خلال استخدم تدريج ليكرت الخماسي للإجابة عن مفردات المقياس دائماً ، كثيراً ، أحياناً، قليلاً، نادراً، ويصحح المقياس بإعطاء الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي للعبارات الموجبة، والعكس في حال العبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (36-180) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتياً في بيئة التعلم الافتراضية لدى الطالبات، بينما تشير الدرجة المنخفضة على انخفاضه.

2-مقياس الضبط الأكاديمي المدرك: إعداد بيري وآخرين (Perry et al.,2001).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الضبط الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة.

وصف المقياس في صورته المبدئية:

المقياس من إعداد بيري وآخرين (Perry et al (2001، وقامت الباحثة بترجمته من الإنجليزية إلى العربية، وعرضت الترجمة على متخصصين في اللغة الإنجليزية، وتُرجم كذلك ترجمة عكسية من العربية إلى الإنجليزية؛ للتأكد من أن الفقرات حافظت على مضمونها، وهو مكون من (8) مفردات منها (4) في الاتجاه الموجب ما عدا العبارات (3، 5، 6، 8)، هي عبارات سلبية، والمقياس ليس له أبعاد فرعية.

تصحيح المقياس في صورته المبدئية:

تتم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي وذلك باختيار إجابة من الخمس الإجابات الآتية: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، والتي تُعطى الأوزان (5 ،4 ،3 ،2 ،1) على التوالي، وذلك في حالة العبارات الإيجابية، والعكس بالنسبة

للعبارات السلبية، وللمقياس درجة الكلية تتراوح ما بين (8-40)، وكلما زادت الدرجة على المقياس دلّ ذلك على ارتفاع مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى الفرد والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك:

صدق المقياس في النسخة الأصلية:

تحقق بيري وآخرين (2001) Perry et al من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي بين فئتي الضبط وجاءت قيمة اختبار ت دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق مقياس الضبط الأكاديمي المدرك من خلال التحقق من صدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك على العينة الاستطلاعية. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس المترجم في صورته المبدئية المكونة من (8) عبارات على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال وطُلب منهم دراسة المقياس ومفرداته، وإبداء آرائهم فيها من ناحية مدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد اتفق المحكمون على مناسبة صياغة عبارات المقياس وفق متغيرات الدراسة وأهدافها والمستوى العمري لعينتها، وقد اتفق معظم المحكمين على وجود بعض التعديلات التي تم إجراؤها على بعض العبارات، هذا ولم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس وذلك بناءً على رأى المحكمين.

صدق البنية لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك:

استخدمت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقه المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax لدرجات أفراد العينة باستخدام برنامج SPSS v21، مع استخدام مخطط الانتشار، والاعتماد على محك كيزر Kaiser ، وتم اعتماد التشبع (0,30) فأكثر للإبقاء على المفردة في المقياس، ونتج عن التحليل العاملي تشبع جميع مفردات المقياس بعد تدويرها على عاملين يفسران معا (54.124%) من التباين الكلي في الضبط لدى أفراد العينة، وجدول (5) يوضح قيم تشبع مفردات

الضبط وقيم الجذر الكامن لكل عامل ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير، ويوضح الجدول الآتي البنية العاملية لمقياس الضبط.

جدول (5)

البنية العاملية لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

رقم المفردة	نص المفردة	العوامل الناتجة	
		العامل الأول	العامل الثاني
2	كلما بذلت مجهوداً أكبر في المقررات الدراسية، أديّت بشكل أفضل.	0,863	-
4	أرى نفسي مسؤولا إلى حد كبير عن أدائي خلال فترة دراستي الجامعي.	0,778	-
1	أتمتع بمستوى عالٍ من الضبط الأكاديمي، يتجلى بأدائي الأكاديمي المتميز في المقررات التي أدرسها.	0,761	-
7	عندما يكون أدائي سيئًا في مقرر ما، يكون عادة بسبب أني لم أبذل قصارى جهدي فيه.	0,547	-
6	ليس لدي الكثير مما يمكنني فعله بشأن أدائي الجامعي.	-	0,800
3	مهما فعلت لا يبدو لي أنني أؤدي بشكل جيد في مقرراتي الدراسية.	-	0,761
5	ما أقوم به في مقرراتي الدراسية يعود عادة (للحظ)	-	0,713
8	درجاتي تُحدد بشكل أساسي بأشياء خارجة عن إرادتي، وليس لدي إمكانية لتغيير ذلك.	-	0,534
القيمة المميزة للعامل بعد التدوير		2,250	2,080
نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل بعد التدوير		%28,126	%25,998
نسبة التباين الكلي المفسرة بواسطة العاملين		%54.124	

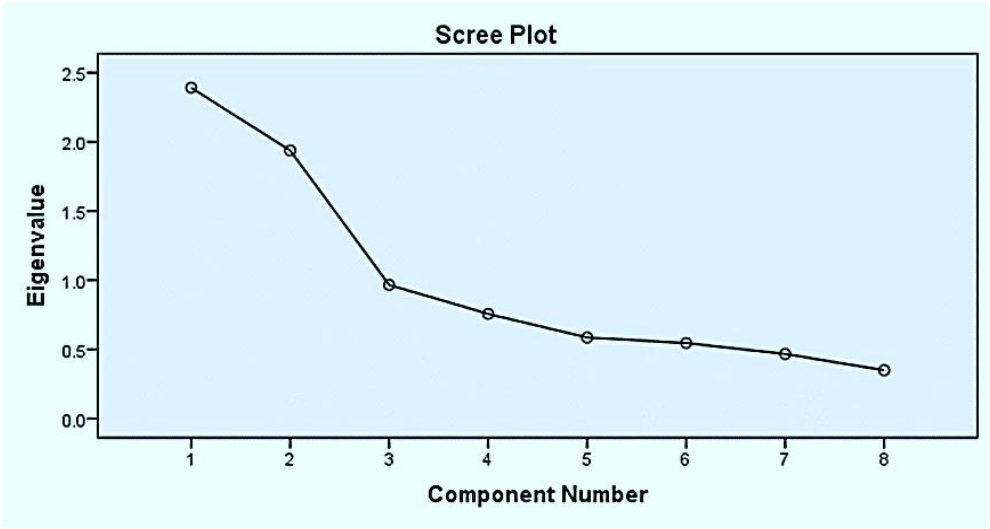
يتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي أسفر عن وجود عاملين متمايزين للضبط الأكاديمي تفسر مجتمعة نسبة (54.124%) من التباين الكلي لمفردات المقياس.

بالنسبة للعامل الأول: قد تشبع بالمفردات رقم (1، 2، 4، 7) والتي بلغ عددها (4) مفردات تفسر نسبة (28,126%) من التباين بجذر كامن بلغ (2,250)، وتعكس مضمون أعلى مفردة تشبعاً، وتدور مفردات هذا العامل حول شعور الطالبة بمسئوليتها الكاملة عن أدائها ومستواها الأكاديمي

وتميزها المرتبط بمقدار ما تبذله من جهد، وأن أي قصور من قبلها ينعكس سلباً على أدائها ومستوى تحصيلها، ومن ثم يمكن أن نطلق على هذا العامل الضبط الداخلي المدرك.

بالنسبة للعامل الثاني: قد تشبع بالمفردات رقم (3، 5، 6، 8) التي بلغ عددها (4) مفردات تفسر نسبة (25,998%) من التباين بجذر كامن بلغ (2,080)، وتعكس مضمون أعلى مفردة تشبعاً، وتدور مفردات هذا العامل حول شعور الطالبة بعدم سيطرتها على أدائها بالمقررات الدراسية، وما تحصل عليه من درجات، وما تقوم به من مهام فكلها تعود للحظ ولعوامل خارجة عن إرادتها، ومن ثم يمكن أن نطلق على هذا العامل الضبط الخارجي المدرك.

ويوضح الشكل الآتي مخطط الانتشار لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك.



شكل (2-1) يوضح مخطط الانتشار لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك

ووفقاً لمخطط الانتشار Scree plot فإن الجزء شديد الانحدار يظهر وجود عاملين متمايزين نسبياً للضبط الأكاديمي المدرك.

ب- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

جدول (6).

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

الضبط الداخلي		الضبط الخارجي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.735	3	**0.748
2	**0.843	5	**0.691
4	**0.752	6	**0.780
7	**0.633	8	**0.619

** دالة عند0.05 فاقل

يوضح الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الضبط الأكاديمي الداخلي المدرك ما بين (0.633-0.843)، عند مستوى دلالة (0.05)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط لبعد الضبط الأكاديمي الخارجي المدرك ما بين (0.619-0.780)، وهذا يدل على توفر درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس تبرر استخدامه علميًا، كما تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ج – ثبات المقياس:

ثبات المقياس في النسخة الأصلية:

قام بيري (2001) بالتأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرو نباخ وبلغ معامل الثبات (0,80).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا، وأوميجا، ويبين الجدول الآتي مُعاملات ثبات أبعاد مقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

جدول (7)

مُعاملات ثبات (ألفا)، و(أوميجا) لأبعاد مقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

البعد	معامل ألفا	معامل أوميجا
الضبط الأكاديمي الداخلي	0.718	0.740
الضبط الأكاديمي الخارجي	0.669	0.682

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا لبعد الضبط الأكاديمي الداخلي المدرك بلغت (0.718)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات ألفا لبعد الضبط الأكاديمي الخارجي المدرك (0.669)، وهي قيم مقبولة، كذلك بلغ معامل ثبات أوميجا لبعد الضبط الأكاديمي الداخلي المدرك (0.740)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات أوميجا لبعد الضبط الأكاديمي الخارجي المدرك (0.682)، وهي قيمة مقبولة أيضاً، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة، وتمتعه بخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

- **وصف المقياس في صورته النهائية:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (8) مفردات لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، موزعة على بعدين فرعيين أظهرهما وأثبتهما التحليل العاملي الاستكشافي هما (الضبط الأكاديمي الداخلي، والضبط الأكاديمي الخارجي)، وتتم الإجابة عن فقرات المقياس باختيار إجابة من الخمس الإجابات الآتية: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، والتي تُعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وذلك في حالة العبارات الإيجابية، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة للبعد على ارتفاع وتوفر هذا البعد، بينما تشير الدرجة المنخفضة على انخفاضه.

ويوضح الجدول الآتي توزيع مفردات المقياس على أبعاده الفرعية.

جدول (8)

عدد مفردات كل بعد في مقياس الضبط الأكاديمي المدرك.

البعد	عدد المفردات	الدرجة الدنيا والدرجة القصوى
الضبط الأكاديمي الداخلي	4	20-4
الضبط الأكاديمي الخارجي	4	20-4

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For The Social Sciences (SPSS)، وبرنامج (Amos) وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

أ- للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم استخدام:

1- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات أدوات الدراسة وأبعادها.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وأوميجا ماكدونالد McDonald's-Omega، للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وأبعادها.

3- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي باستخدام برنامج (Amos26) لأدوات الدراسة.

4- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis للتحقق من الصدق العاملي باستخدام برنامج SPSS v21 لأدوات الدراسة

والأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1- المتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Deviation Stander، للكشف عن مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً؛ ومستوي الضبط الأكاديمي المدرك لدى عينة الدراسة.

3- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا، والضبط الأكاديمي المدرك.

أولاً: نتائج التحقق من السؤال الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً السائدة لدى طالبات جامعة القصيم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم توزيع مدرج الاستجابة لمقياس التعلم الإلكتروني إلى خمس فئات بمدى متساوٍ، إذ طرح الحد الأدنى من الحد الأعلى وقسمة الناتج على عدد البدائل على النحو الآتي:(5-1) =5/4= 0.80.؛ وقد أسفر ذلك عن خمس فئات، والجدول (9) يوضح ذلك، وتم استخراج الوصف الإحصائي لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس ككل وعلى مستوى أبعاده، ومقارنة

المتوسطات الحسابية بتوزيع مدرج الاستجابة على مقياس التعلم الإلكتروني، والجدولان (9)؛ (10) يوضح ذلك.

جدول (9)

توزيع مدرج الاستجابة على مقياس التعلم الإلكتروني

الفئات	المستوى
1.80-1	منخفض جدا
2.60-1.81	منخفض
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	مرتفع
5-4.21	مرتفع جدا

جدول (10)

الوصف الإحصائي لاستجابة أفراد العينة لمقياس التعلم الإلكتروني على مستوى الدرجة الكلية وأبعاده (ن= 506).

الأبعاد	عدد الفقرات	الحد الادنى	الحد الاعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العوامل البيئية	4	1.0	5.00	4.1191	.82686	مرتفع جدا
ما وراء المعرفة	19	1.0	5.00	3.6076	.72113	مرتفع
المثابرة	5	1.0	5.0	3.5771	.91272	مرتفع
البحث عن عون	5	1.0	5.00	3.3466	1.00071	متوسط
إدارة الوقت	3	1.33	5.00	3.2352	.73706	متوسط
المقياس ككل	36	2.0	5.00	3.59	0586.	مرتفع

ويتضح من مقارنة النتائج في جدول (10) مع توزيع مدرج الاستجابة في جدول (9) أن متوسط الاستجابة لدى أفراد العينة على مقياس التعلم الإلكتروني ككل بلغ (3.59) بانحراف معياري (.586) وهو في المستوى المرتفع على مستوى الدرجة الكلية وثلاثة من أبعاده هي على التوالي (العوامل البيئية؛ ما وراء المعرفة؛ المثابرة)، فيما كان بعدي البحث عن عون وإدرة الوقت في المستوى المتوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمار (2014) التي كانت عينة دراسته من طلاب الدبلوم العام، وتوصل إلى أن العينة لديهم مستوى مرتفع من التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً بشكل عام، واختلفت هذه النتيجة جزئيًا مع ما جاءت به دراسة ابن جوير (2022) التي توصلت إلى أن مستوى بُعد البحث عن عون كان مرتفعًا لدى طالبات كلية التربية مرحلة البكالوريوس ومرحلة الماجستير، كما توصلت دراسة Kizilcec et al. (2017) على عينة 4831 متعلمًا عبر الإنترنت إلى مستويات عالية من التعلم المنظم ذاتيا باستثناء البحث عن عون، وتوصلت دراسة Bylieva et al. (2021) التي كانت عينة دراستها المرحلة الجامعية، أن التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا كان مرتفعًا بشكل عام، إلا أن بُعد إدارة الوقت، قد أظهر مستوى متوسطًا، لذلك فإن تحقيق درجة عالية من التنظيم الذاتي في البيئة الإلكترونية ككل أمر صعب للغاية بالنسبة للطلاب، الأمر الذي يتطلب انغماسًا خاصًا في بيئة التعلم.

وتفسر الباحثة اختلاف النتائج إلى أن التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً بيئة مرنة تمكن الطالبات من التحكم في عملية التعلم، مما يعزز الإحساس بالمسؤولية والاستقلالية في التعلم كما تؤكد دراسة عبد ربه (2021) أن البيئة الإلكترونية توجه الطالبات تلقائيا للتعلم المنظم ذاتيا، كما تؤكد دراسة Yang and Stefaniak (2023) أن المتعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني أكثر حاجة إلى مزيد من التنظيم الذاتي وخاصة في بُعد البحث عن عون عبر الإنترنت، فبيئة التعلم الإلكترونية تفرض تحديات خاصة للمتعلمين الذين قد يكونون خجولين أو مستقلين بشكل مفرط، كما تؤكد دراسة Vilkova & Shcheglova (2020) أن بُعد البحث عن عون غير فعال في بيئة التعلم الإلكترونية وذلك بسبب ضعف التواصل.

ثانياً: نتائج التحقُّق من السؤال الثاني وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى الضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات جامعة القصيم"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم توزيع مدرج الاستجابة إلى خمس فئات بمدى متساوٍ، إذ تم طرح الحد الأدنى من الحد الأعلى وقسمة الناتج على عدد البدائل على النحو الآتي:(5-1) =5/4=0.80؛ وقد أسفر ذلك عن خمس فئات، والجدول (10) يوضح ذلك،

وتم استخراج الوصف الإحصائي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل وعلى مستوى أبعاده، ومقارنة المتوسطات الحسابية بتوزيع مدرج الاستجابة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (10).

توزيع مدرج الاستجابة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة

الفئات	المستوى
1.80-1	منخفض جدا
2.60-1.81	منخفض
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	مرتفع
5-4.21	مرتفع جدا

جدول (11)

الوصف الإحصائي لاستجابة أفراد العينة على مقياس الضبط الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة

الأبعاد	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الضبط الأكاديمي الداخلي	4	1.00	5.00	3.6344	.81370	مرتفع
الضبط الأكاديمي الخارجي	4	1.00	5.00	2.7115	.85234	متوسط
المقياس ككل	8	1.00	5.00	3.1729	.56265	مرتفع

ويتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام لاستجابة أفراد العينة على مقياس الضبط الأكاديمي بلغ (3.1729) بانحراف معياري (.56265)، وأن متوسط استجابتهم على بعد الضبط الأكاديمي الداخلي بلغ (3.6344) بانحراف معياري؛ وعلى بعد الضبط الأكاديمي الخارجي (2.7115) بانحراف معياري (.85234). وبمقارنة هذه المتوسطات بتوزيع مدرج الاستجابة على المقياس في الجدول (8) يتبين أن طالبات جامعة القصيم يُظهرنّ مستوى مرتفعًا في الضبط الأكاديمي بشكل عام، وأنهن يملن أكثر نحو الضبط الأكاديمي الداخلي مقارنة بالضبط الأكاديمي الخارجي الذي هو بالمستوى المتوسط.

واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع دراسة ليشمان Lehman (2019) التي كانت عينته من المرحلة الجامعية، إذ أظهرت أن المستويات المرتفعة من الضبط الأكاديمي المدرك ترتبط بالنجاح الأكاديمي،

والجهد المعزز في الأوساط الأكاديمية، والمستويات الأعلى في الدافع للضبط الداخلي، كما توصلت دراسة Perry et al. (2006) التي كانت عينته من المرحلة الجامعية، أن الضبط المدرك هو اعتقاد الطالب بالاحتمالية بين أفعاله ونتيجة ما، فكلما كانت الاحتمالية المدركة أقوى زاد الشعور بالضبط، فإذا كان النجاح يُعزى إلى أسباب داخلية يمكن التحكم فيها يؤدي إلى زيادة في الضبط المدرك.

وتفسر الباحثة هذه النتائج إلى أنه يمكن أن تؤدي الاختلافات الفردية في مستويات الضبط الأكاديمي المدرك إلى خلق بيئة تعليمية غير مريحة، مما يهدد قدرة الطلاب على الضبط، بينما قد يجد بعض الطلاب أن هذه الظروف البيئية غير مألوفة، فإن آخرين قد يعتبرونها جزءًا من تجاربهم الأكاديمية السابقة، لذا يمكن أن تكون السنوات الأولى في الجامعة بيئة تعليمية تهدد الشعور بالقدرة على الضبط إلى درجة قد تؤثر سلبًا على تجارب الطلاب الأكاديمية وضبطهم المدرك نتيجة للمنافسة الأكاديمية المتزايدة أو الضغوط المتراكمة، أو المهام الأكاديمية غير المألوفة، لذلك تؤكد دراسة Fishman (2014) أن إحساس الطلاب بالمسؤولية تجاه النتائج الأكاديمية لعب دورا وسيطاً جزئياً في العلاقة بين إدراكهم للضبط واستخدامهم للسلوك، كما تؤكد دراسة Perry et al. (2001) على أن الطلاب الذين يتمتعون بضبط أكاديمي مرتفع بذلوا الكثير من الجهد، وكانوا أكثر تحفيزًا، واستخدموا استراتيجيات متعددة وحصلوا على درجات نهائية أعلى.

ثالثاً: نتائج التحقق من السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك لدى طالبات الجامعة"؟

وللتحقق من ذلك، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations)، بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، والضبط الأكاديمي المدرك، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (12)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضبط الأكاديمي المدرك.

أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً	الضبط الداخلي	الضبط الخارجي
ما وراء المعرفة	0,064	*0,114-
العوامل البيئية	**0,138	0,073-

أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً	الضبط الداخلي	الضبط الخارجي
إدارة الوقت	**0,198	**0174.-
المثابرة	0,024	0,047-
البحث عن العون	0,013-	0,041-
الدرجة الكلية	*0.088	**0,124-

* علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول (3) ما يأتي:

- بالنسبة للعلاقة بين أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الأكاديمي المدرك:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد ما وراء المعرفة (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) والضبط الخارجي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.114)، في حين لم تصل العلاقة لمستوى الدلالة بين هذا البعد والضبط الداخلي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين بعد العوامل البيئية (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) والضبط الداخلي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.138)، في حين لم تصل العلاقة لمستوى الدلالة الإحصائية بين هذا البعد والضبط الخارجي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين بعد إدارة الوقت (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) والضبط الداخلي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.198)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين هذا البعد والضبط الخارجي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.174).
- العلاقة بين بعد المثابرة (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) وبعدي الضبط الداخلي، والضبط الخارجي، لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- العلاقة بين بعد البحث عن العون (أحد أبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً) وبعديّ الضبط الأكاديمي الداخلي والخارجي، لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الداخلي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.088)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين

الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الخارجي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0,124).

ويتضح مما سبق أن طالبات جامعة القصيم يُظهرن علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الداخلي، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الدرجة الكلية على مقياس التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً والضبط الخارجي. في حين بُعد ما وراء المعرفة لم يصل لمستوى الدلالة مع الضبط الداخلي، وبُعد العوامل البيئية لم يصل لمستوى الدلالة مع الضبط الخارجي، بينما لم يصل بُعد البحث عن العون والمثابرة وبعديّ الضبط الأكاديمي الداخلي والخارجي إلى مستوى الدلالة الإحصائي بينهما.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Dai et al. (2022) التي كانت عينته من طلاب الإعدادية، أن التعلم المنظم ذاتيًا كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالضبط الأكاديمي المدرك، كما تتفق النتائج جزئياً مع دراسة Ranđelović & Minić (2022) التي كانت عينته من مرحلتي الثانوية والجامعية، التي توضح أن المستوى الأعلى من الضبط الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بالدافع الداخلي، وأن الضبط الداخلي يساعد الطلاب على إدراك مسؤولياتهم في التعلم الإلكتروني، كما توصلت دراسة Chen & Wu (2021) التي كانت عينته من مرحلتي الابتدائية والثانوية، أن إسناد الأحداث الإيجابية إلى عوامل داخلية من يعزز بشكل كبير من التعلم المنظم ذاتيا. على وجه التحديد، عندما يعزو الطلاب النجاحات إلى عوامل داخلية.

وتعزو الباحثتان هذه النتائج إلى أن ارتباط الضبط الأكاديمي الداخلي أو الخارجي بأبعاد التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا أمر نسبي يختلف من طالب لآخر فهو أمر يعتمد على كيفية تأثير العوامل المحيطة بعملية التعليم وقدرة الطالب على ضبط تعلمه بنفسه، لذلك تؤكد دراسة Perry et al. (2005) أن الضبط المدرك عملية معقدة تنشأ عن القيود السياقية للموقف التعليمي المرتبط بالنجاح والفشل فالطلاب الذين يمتلكون قدرة أكبر على الضبط يميلون إلى تحديد المزيد من الأسباب القابلة للتحكم، بينما الطلاب الذين لديهم قدرة أقل على الضبط يخلقون أسبابًا خارجة عن إرادتهم لفشلهم هذه الفروق في الإسنادات القابلة للضبط وغير القابلة للضبط قد تؤدي إلى أن يكون الطلاب الأكثر قدرة على الضبط أكثر استعدادًا في تحقيق الإنجازات، كما تؤكد دراسة Eshel & Kohavi (2003) أن الطلاب الذين يمتلكون إدراكًا عاليًا للضبط ويستخدمون استراتيجيات

التعلم المنظم ذاتيًا بشكل فعال هم الأكثر تميزًا في الأداء الأكاديمي، كما أكدت دراسة You and King (2014) تأثيرات معتدلة كبيرة في العلاقة بين الضبط الأكاديمي المدرك والتعلم المنظم ذاتيًا.

توصيات الدراسة:

في ختام هذه الدراسة تقدم الباحثتان مجموعة من التوصيات تتعلق بموضوع الدراسة والتطبيقات العملية المترتبة على نتائجها وهي كالآتي:

- إشراك الطالبات في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً للإسهام في رفع مستوى إدراكهن للنتائج المترتبة.
- العمل على تنمية الضبط الأكاديمي المدرك (الخارجي) لدى الطالبات، لما له من أهمية في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.
- عمل دورات لتوعية الطالبات بأهم المعوقات في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وكيفية التعامل معها.
- عمل دورات تدريبية للطالبات، وإيضاح أهم الخطوات بعملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.

الدراسات والبحوث المقترحة:

تقترح الباحثة - بناءً على إجراءات الدراسة الحالية ونتائجها - ما يأتي:

- إجراء دراسات لمتغيرات الدراسة على دول أخرى عربية.
- إجراء دراسات لمقياس الضبط الأكاديمي المدرك على عينات وبيئات مختلفة.
- دراسة المزيد من المتغيرات التي يمكن من خلالها تكوين صورة أكثر شمولاً عن العوامل المؤثرة في عملية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً.
- تطبيق الدراسة الحالية على الطلاب والمقارنة بين نتائجها مع الطالبات.
- إجراء دراسة تجريبية تهدف إلى رفع مستوى التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة من خلال برامج تدريبية.

المراجع العربية والأجنبية:

أولاً. المراجع العربية:

ابن جوير، أماني بنت عبدا الله، وعباس، خالدة عباس محمد. (2022). مدى ممارسة طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للتعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم عبر الإنترنت. مجلة كلية التربية، (106)، 1 -49.

عبدربه، صبرين صلاح تعلب. (2021). التنبؤ بشرود الذهن (التلقائي-المتعمد) في بيئة التعلم الافتراضية من خلال التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا والضغوط الدراسية لدى طالبات جامعة القصيم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(113)، 29-30.

حكمي، أحمد علي حسن، وهارون، الطيب أحمد حسن. (2014). أثر محركات المعرفة كدعائم للتعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا في تحصيل الرياضيات والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية الهندسة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة، الباحة،1-193.

حناوي، مجدي محمد. (2018). واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الإلكتروني المنظم ذاتيا واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(1)*، 103-140.

دويدار، عبد الفتاح. (1999). مناهج البحث في علم النفس. (ط2)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد العزيز، أسماء حمزة محمد. (2021). تحليل مسار العلاقات السببية بين انفعالات الإنجاز وكل من الكمالية الأكاديمية وقيمة المهمة والتحكم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعة: اختبار الدور الوسطي .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 9(15)، 1-114.

عرفي، كريم محمد سعيد حسن، وأمين، أمنية محمود أحمد. (2021). تطوير بيئة تعلم الكترونية لتنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا وخفض الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب العاديين والصم المدمجين بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربية ،92*، 1271-1384.

عمار، أسامة عربي محمد محمد. (2014). فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على أبعاد التفكير في تنمية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم العام شعبة علم النفس. المجلة العلمية لكلية التربية، 15، 241 -307.

الكفيري، وداد محمد صالح. (2021). مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 14(49)*، 51-71.

محمد، محمد. إبراهيم. محمد. (2022). الضبط المدرك وتقدير الذات والتوجه نحو الحياة وأثرهم على الوجدان الإيجابي والرضا عن الحياة كمتغيرين وسيطين والسيطرة على الذات كمتغير تابع .مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 37(2)، 145-244.

الهشامية، أمينة بنت سيف بنت محمد. (2011). ذاتية التعلم داخل قاعة الدرس وما نأمله داخلها وخارجها. *رسالة التربية، (34)*، 128-131.

Arabic References

Ibn Juwayr, Amānī bint ʿUbadā Allāh, wa-ʿAbbās, Khālidah ʿAbbās Muḥammad. (2022). Madá mumārasat ṭālibāt Jāmiʿat al-Amīr Saṭṭām ibn ʿAbd al-ʿAzīz llt ʿlm al-munaẓẓam dhātyā fī bīʾat al-taʿallum ʿabra al-intirnit. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (106)*, 1-49.

ʿBdrbh, ṣbryn Ṣalāḥ Taʿlab. (2021). al-tanabbu' bshrwd aldhhn (altlqā'y-ālmtʿmd) fī bīʾat al-taʿallum al-iftirāḍīyah min khilāl al-taʿallum al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā wālḍghwṭ al-dirāsīyah ladá ṭālibāt Jāmiʿat al-Qaṣīm. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 31* (113), 29-30.

Ḥakamī, Aḥmad ʿAlī Ḥasan, whārwn, al-Ṭayyib Aḥmad Ḥasan. (2014). *Athar mḥrkāt al-Maʿrifah kdʿā'm llt ʿlm al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā fī taḥṣīl al-riyāḍīyāt wāldāfʿyh ll'njāz ladá ṭullāb Kullīyat al-Handasah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Bāḥah, al-Bāḥah, 1-193.

Ḥinnāwī, Majdī Muḥammad. (2018). wāqiʿ istikhdām al-ṭalabah lnmṭ al-Taʿlīm al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā wa-ittijāhātuhum nḥwh fī Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 19 (*1), 103-140.

Duwaydār, ʿAbd al-Fattāḥ. (1999). *Manāhij al-Baḥth fī ʿilm al-nafs. (ṭ2), al-Iskandarīyah* : Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah.

ʿAbd al-ʿAzīz, Asmā' Ḥamzah Muḥammad. (2021). taḥlīl masār al-ʿAlāqāt al-sababīyah bayna infiʿālāt al-injāz wa-kull min al-Kamālīyah al-Akādīmīyah wa-qīmat al-muhimmah wa-al-taḥakkum al-Akādīmī almdrk ladá ṭalabat al-Jāmiʿah : ikhtibār al-Dawr al-wasaṭī. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 9 (*15), 1-114.

ʿUrfī, Karīm Muḥammad Saʿīd Ḥasan, wa-Amīn, Umniyah Maḥmūd Aḥmad. (2021). taṭwīr bīʾat taʿallum iliktrūnīyah li-Tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-taʿallum al-munaẓẓam dhātyā wkhfḍ al-Irhāq al-Akādīmī ladá al-ṭullāb alʿādyyn wālṣm almdmjyn bi-Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah Jāmiʿat al-Iskandarīyah. *al-Majallah al-Tarbiyah, (92)* 1271-1384.

ʿAmmār, Usāmah ʿArabī Muḥammad Muḥammad. (2014). fāʿilīyat al-taʿallum al-iliktrūnī al-qā'im ʿalá Abʿād al-tafkīr fī Tanmiyat al-taʿallum al-iliktrūnī al-munaẓẓam dhātyā wa-faʿālīyat al-dhāt al-Akādīmīyah ladá ṭullāb al-diblūm al-ʿāmm Shuʿbat ʿilm al-nafs. *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah, (15)* 241-307.

Alkfyry, Widād Muḥammad Ṣāliḥ. (2021). mustawá mumārasat ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmiʿat Ḥāʾil lāstrātyjyāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātyā wa-ʿalāqatuhu bāldāfʿyh llʾnjāz al-Akādīmī ldyhm. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, 14* (49), 51-71.

Muḥammad, Muḥammad. Ibrāhīm. Muḥammad. (2022). al-ḍabṭ almdrk wa-taqdīr al-dhāt wa-al-tawajjuh Naḥwa al-ḥayāh wa-atharuhum ʿalá al-wijdān al-ījābī wa-al-riḍā ʿan al-ḥayāh kmtghyryn wsyṭyn wa-al-sayṭarah ʿalá al-dhāt kmtghyr tābiʿ. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 37* (2), 145-244.

Alhshāmyh, Amīnah bint Sayf bint Muḥammad. (2011). dhātīyah al-taʿallum dākhil Qāʿat al-dars wa-mā nāmlh dākhilahā wa-khārijihā. *Risālat al-Tarbiyah, (34*), 128-131.

ثانيا: المراجع الإنكليزية:

Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 523-535.

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). S*ocial foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bylieva, D., Hong, J., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2021). Self-Regulation in E-Learning environment. *Education Sciences, 11*(12), 785. https://doi.org/10.3390/educsci11120785

Chen, M., & Wu, X. (2021). Attributing academic success to giftedness and its impact on academic achievement: The mediating role of self-regulated learning and negative learning emotions. *School Psychology International, 42*(2), 170–186. https://doi.org/10.1177/0143034320985889

Dai, W., Li, Z., & Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *FrontiersinPsychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843

Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology, 23*(3), 249-260. https://doi.org/10.1080/0144341032000060093

Fishman, E. J. (2014). With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self-regulation. B*ritish Journal of Educational Psychology, 84(*4), 685–702

Guma, L. (2022). *The role of perceived control in stress management*. BrainPost.https://www.brainpost.co/weeklybrainpost/2022/2/8/the-role-of-perceived-control-in-stress-management, https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523

Kang, M., & Park, S. (2016). The effects of environmental factors on self-regulated learning in online learning environments. *Educational Technology Research and Development, 64*(5), 873-895.

Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education, (104),* 18–33. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001

Kondo, A., Abuliezi, R., Naruse, K., Oki, T., Niitsu, K., & Ezeonwu, M. C. (2021). Perceived Control, Preventative Health Behaviors, and the Mental Health of Nursing Students During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Nurse Education Today, 104, 104983. https://doi.org/10.1177/00469580211060279*

Lehman, A. (2019). *The Role of Perceived Academic Control, Preoccupation with Failure, and Academic Emotions on Major Satisfaction*. Theses and Dissertations. https://doi.org/10.30707/ETD2019.Lehman.A

Perry, R. P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. Canadian Psychology / *Psychologie canadienne, 44*(4), 312–331 https://doi.org/10.1037/h0086956

Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C. (2006). Perceived (Academic) Control and Scholastic Attainment in Higher Education. Higher Education: *Handbook of Theory and Research, 363–436. https://doi.org/10.1007/1-4020-3279-x_7*

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93* (4), 776 789. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived Academic Control and Failure in College students: A Three-Year Study of Scholastic Attainment. *Research in Higher Education, 46*(5), 535–569. https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

Ranđelović, K. M., & Minić, J. (2022). *Perceived Academic Control and Achievement*: The Mediating Role of Boredom during Online Teaching.

Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). *Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success*: Examining Effects on Dropout

Intention and Achievement. Frontiers in Psychology, 8. https://psycnet.apa.org/record/2017-11353-001

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.

Said, Nasar. (2013). *The Dimensions of self-regulated learning and academic achievement in college students*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Philosophy, College of Education and Behavioral Sciences. https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=dissertations

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Handbook of self-regulation of learning and performance. Routledge.*

Vilkova, K., & Shcheglova, I. (2020). Deconstructing self-regulated learning in MOOCs: In search of help-seeking mechanisms. *Education and Information Technologies, 26*(1), 17–33. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10244-x

Wallston, K. A., Wallston, B. S., Smith, S., & Dobbins, C. J. (1987). *Perceived control and health. Current Psychology, 6*(1), 5–25. https://doi.org/10.1007/bf02686633

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). *Studying as self-regulated learning*. I*n D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Routledge

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The SMART model of self-regulated learning. *In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of Metacognition in Educa*tion (pp. 227-252). Routledge

Yang, F., & Stefaniak, J. (2023). A Systematic Review of Studies Exploring Help-Seeking Strategies *in Online Learning Environments. Online Learning, 27*(1). *https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3400*

Yavuz alp, N., & Bahcivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning. (16), https://doi.org/10.1186/s41039-021-00162-y*

You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education, 77, 125–133. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.018*

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. A*merican Educational Research Journal, 45(1), 166-183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909*

Zimmerman, B. J. (2020). Self-regulated learning in the age of COVID-19: A new approach. *Educational Psychology Review, 32*(4), 731-740. *https://doi.org/10.1007/s10648-020*-09500-2

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 02/ 10/ 2024م
تاريخ القبـول: 14/ 11/ 2024م

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية في مديرية بيت لحم بدولة فلسطين

ناريمان يوسف صالح (محمد لطفي) *
naremanyousef513@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية، تم استخدام المنهج الوصفي، تكون المجتمع من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية بيت لحم، والبالغ عددهم (785) معلمًا ومعلمة، تم اختيار (118) معلمًا ومعلمة بالطريقة العشوائية البسيطة، طبقت عليهم استبانة موزعة على الأبعاد (التخطيط الاستراتيجي، المواجهة الوقائية، البحث عن الدعم)، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية جاءت مرتفعة، كما لا توجد فروق في درجات ممارسة مديري المدارس للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق تعزى للخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وبناءً عليه توصي الباحثة بحَث مديري المدارس على إكساب فرق العمل المدرسية مهارات القيادة الاستباقية.

الكلمات المفتاحية: ممارسة، مديري المدارس، القيادة الاستباقية، المدارس الثانوية.

* معلمة في القيادة والإدارة التربوية- وزارة التربية والتعليم – دولة فلسطين.

للاقتباس: محمد لطفي ، ناريمان يوسف صالح. (2025). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية في مديرية بيت لحم بدولة فلسطين ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 148-171.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2494

OPEN ACCESS
Received: 02-10-2024
Accepted: 14-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Proactive leadership practice level among secondary school principals in Bethlehem Directorate in the State of Palestine

Nareman Yousef Saleh (Mohamed Lutfi)*

naremanyousef513@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the degree of proactive leadership practice by secondary school principals in Palestine. For the study purposes, the descriptive approach was used. The study population consisted of (785) male and female teachers in public secondary schools in Bethlehem Directorate. The sample comprised (118) male and female teachers selected randomly. A questionnaire distributed over three dimensions (strategic planning, preventive confrontation, seeking support) was administered to the study sample. The results showed that the degree of practicing proactive leadership by secondary school principals in Palestine was high. There were no differences in the degree of proactive leadership practice by principals based on the variable of gender and academic qualification. However, findings revealed that there were differences attributed to experience in favor of those with more than 10 years of experience. Accordingly, the study recommends that principals should provide school work teams with proactive leadership skills.

Keywords: Practice, school principals, proactive leadership, Secondary schools.

*Teacher in Educational Leadership and Administration, Ministry of Education, Palestine..

Cite this article as:: Mohamed Lutfi, Nareman Yousef Saleh. (2025). Proactive leadership practice level among secondary school principals in Bethlehem Directorate in the State of Palestine. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 148-171

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2494

مقدمة:

تعد القيادة التربوية مؤشراً مهماً في نجاح الإدارات التربوية أو فشلها، وتُعد من أهم مكونات المنظومة التعليمية لما لها من دور فعال في تعزيز مستوى التفاعل الإيجابي بين الطاقم المدرسي، وهذا بدوره ينمي الدافعية نحو العمل، كما تولي القيادة التربوية الاهتمام بالمبادئ والقيم من أجل الوصول إلى مستوى من المعايير التي تزيد من فعالية الإدارات التعليمية بطرق علمية (عمرو، 2021).

والقيادة كمصطلح تم تداوله قديماً وحديثاً في جميع ميادين الحياة، كما نجد أنه ظهر في الميدان التربوي، وتم تداوله والعمل على تنمية مهارات القائد من أجل الوصول إلى الأهداف التربوية، إذ سعت المؤسسات التعلمية إلى تنمية مهارات القائد من خلال العديد من الفعاليات والأنشطة في المجال التربوي، وتسليط الضوء على هذا المصطلح من خلال إعداد القادة التربويين (أبو سمرة واللبدي، 2012).

وللقيادة العديد من الأشكال منها القيادة الاستباقية التي تُعد ذات اتصال مباشر بالسياق الريادي، إذ إن هذا الشكل من القيادة مرتبط بشكل مباشر باستثمار الفرص واكتشافها من خلال توظيف الموارد المتاحة، كما أن هذه القيادة تشجع على تبني الأفكار الريادية داخل المؤسسة، فهي تمثل قيادة عصرية بتضمنها الرؤية الاستراتيجية المتجهة نحو المستقبل، وهي ذات اتصال في تحليل البيئة الخارجية، وأخذ المخاطر بعين الاعتبار من أجل التغلب عليها (جلاب وجريمخ، 2018).

وأن العمليات الإدارية ذات طابع متجه نحو المستقبل؛ تحتاج إلى قائد تربوي استباقي، فالقائد الاستباقي مفتاح نجاح العمل الإداري، لأنه يسعى نحو التميز في المستقبل، ونجد أن القائد الاستباقي يتميز بإلمامه بالعديد من المهارات النابعة من وعيه وثقافته وخبرته في العديد من أشكال القيادة، وأساليب ممارسته المهارات الإدارية حسب المواقف التي تمر بها المؤسسة التعلمية (السناني، 2021).

إن القيادة تعد نوعًا من أنواع التعلم والممارسة، لذا فهي عملية ديناميكية تتفاعل مع المواقف السائدة في العملية التعليمية في المؤسسات التربوية، وتعتمد هذه المواقف والإجراءات على توقعات القائد من خلال ما يمتلك من مهارات قيادية، وفهم العلاقة بين الغايات والوسائل من أجل تنفيذ السياسات، والعمل على تطوير وسائل وأساليب عمل ذات طابع ابتكاري (Epitropaki & Mainemelis,2016).

وعرف السعود (2013، 77) القيادة التربوية بأنها: "مقدرة الفرد على التأثير في سلوك الأتباع من أجل تحقيق أهداف محددة".

أما القيادة الاستباقية: فقد عرفها فرج والحارثي (2022، 5) بأنها: "أسلوب في القيادة يتصف بالتركيز على المستقبل، والفعالية في اقتناص الفرص، ومواجهة التحديات لاستباق الأحداث قبل وقوعها وتحديد أهداف محددة".

وذكر (wu & parker, 2013) أن الاستباقية تعد عملية من أجل توليد الأفكار وإيجاد التشريعات وتنفيذ الاجراءات التي تركز على المستقبل من أجل إحداث تغييرات في بيئة العمل.

اما الباحثان (Gava & Araujo, 2012) فيشيران إلى أن كفايات القيادة الاستباقية تمثلت في ثمانية كفايات وهي: المقدرة على التعامل مع المخاطر، والتعامل مع الأخطاء، والتنبؤ بالحقائق المستقبلية، وإدارة الضغوط قصيرة المدى، والابتكار، والقيام بالأشياء بشكل مختلف، القدرة على الإدارة، وتحديد مهارات الأشخاص وكفاءاتهم، وتطوير كفاءات الموظفين.

كما أضاف (ong, 2014) إلى ما سبق أن القائد الاستباقي يجب أن يكون على درجة عالية من سعة الصدر، من أجل استيعاب الانتقادات التي يمكن أن توجه له من قبل الآخرين بحيث يعمل على استغلال تلك الانتقادات في بناء التكتيكات القيادية.

مرتكزات القيادة الاستباقية:

السلوك الاستباقي: يُعد هذا السلوك - على المستوى الفردي - الانطلاقة الذاتية من أجل التركيز على المستقبل بحيث يكون متجه التغيير نحو الوضع خارج المؤسسة التي يمكن من خلالها التعامل مع الأحداث المستقبلية، وصولاً إلى تحسين أداء العاملين، وأسلوب العمل، بتغيير بعض الجوانب التي تتجه نحو تحقيق أهداف المؤسسة، وإعطاء تغذية راجعة لتعزيز مستوى النشاط وأداء المهام، من أجل التكيف مع بيئة العمل المستقبلية، كما أن السلوك الاستباقي يتجه نحو تحسين الظروف الحالية بما يتلاءم مع الظروف الحالية، مع الأخذ بعين الاعتبار الأحداث المستقبلية المتوقعة، لذا نجد أن هناك العديد من التحديات التي تواجه الوضع القائم في المؤسسة من أجل التكيف مع أحداث المستقبل، وقد يؤثر ذلك بشكل سلبي على أداء العاملين في المؤسسة، أما من

الناحية العامة فنجد أن تغيير الوضع القائم يعتمد بشكل أساسي على تغيير الذات وتحسينه (Presbitero,2015, P529).

ويندرج السلوك الاستباقي تحت مجال السلوك التنظيمي، فنجد أنه سلوك متجه نحو المستقبل، وأن الذات العاملة يتوجب عليها أن تتمتع بالقابلية نحو التغيير والسير من الوضع الحالي نحو المستقبل، لذا فهناك اهتمام - بشكل واضح - بالتغيير مما يسهم بشكل إيجابي في تعدد الآراء سواء كان ذلك على مستوى الفرد أم الفريق، بحيث يكون ذلك على مستوى السلوك التنظيمي، كما أن الأداء الفردي يرتبط بشكل مباشر بالسلوك الاستباقي ويسهم بشكل فعال في إظهار الأفكار الاستباقية وصولاً إلى القيادة الاستباقية (ong, 2014).

ووجد (Chia-Huei and Zhen, 2015, P301) أن هناك اهتمامًا بموضوع السلوك الاستباقي ضمن السلوك التنظيمي، أدى إلى تعزيز الاستباقية على المستوى الفردي، فالاستباقية تعتمد على سلوكيات الفرد وقدرته على التنبؤ بالمستقبل، من أجل الوصول إلى أداء مستقبلي أفضل، كما أن هناك اتصالاً بين السلوك الاستباقي وفريق العمل باعتبارهما وحدات عمل يعملان على تنفيذ الأفكار الاستباقية.

أما بالنسبة للنظريات التي تناولت السلوك الاستباقي فقد تركزت على السياق التطويري الذي يتصل بموضوع العمل والأداء الوظيفي، بالإضافة إلى أن هناك حاجة متزايدة من أجل إدارة الذات من أجل سلوك عمل استباقي، وخاصة أنه لا يمكن التنبؤ - بشكل دقيق - بالبيئة المتغيرة والصعوبات التي يمكن أن تظهر بفعل ظهور العديد من المتغيرات الذي يؤدي إلى ظهور الأفكار التي يجب أن تكون منسجمة مع السلوك الاستباقي، من أجل إدارة ذاتية تخدم القيادة الاستباقية (Bakker,2016, P592)

الشخصية الاستباقية: تعتمد القيادة الاستباقية - بشكل واضح - على الميل الشخصي لدى القائد نحو التغيير بما يتلاءم مع التغير البيئي، وخاصة بما يواكب التغيرات الخارجية التي تؤثر في المؤسسة، كما أن الشخصية الاستباقية تميل - بشكل واضح - نحو الانخراط في العمل بشكل متعمد، من أجل التغيير والسير نحو تحقيق الأهداف المستقبلية، كما أن القائد الاستباقي تتمتع شخصيته بإلمام بجميع الكفايات التي تمكنه من دراسة البيئة الداخلية والخارجية وتحديد الفرص

والتهديدات التي يعمل بشكل مثابر في تحقيق التغيير الحقيقي، كما أن شخصيته تميل نحو التكيف مع التغيرات التي تغزو المؤسسة التي يعمل فيها(Bakker et al ,2012).

كما أن التصرفات الشخصية التي يتمتع بها القائد الاستباقي تتمثل في تحمل المسؤولية عن جميع الأفكار التي يتبناها من أجل التعامل مع المستقبل في المؤسسة التي يعمل فيها، كما أن الشخص الاستباقي تتميز شخصيته بأنه يأخذ بزمام المبادرة التي تعمل على الحد من التهديدات التي تظهر درجة من الرفاه في العمل لدى الأتباع، كما أن الرضا الوظيفي هي صفة سائدة في كل الظروف من خلال مشاركة الآخرين في العمل والعمل كفريق (Akkermans et a; 2016).

كما أن الشخصية الاستباقية تتميز بالبحث عن المعرفة، ودراسة جميع الظروف السائدة التي تعمل فيها المؤسسة من أزمات وغيرها، والسعي نحو تحسين الوضع السائد من خلال تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها القائد الاستباقي، كما أن الشخصية الاستباقية - من خلال عملها - تعمل على إنشاء أهداف استباقية متجهة نحو المستقبل، من أجل تحديد حاجات المستقل وصولاً إلى تنفيذ الأنشطة بكل سهولة ويسر في ظل بيئة العمل السائدة لتطويرها (Bakker et al ,2012).

الحاجة إلى القياد الاستباقية في الميدان التربوي:

نظراً للأزمات التي تمر بها المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة، نجد أن هناك العديد من المؤسسات التي تجد صعوبة في مواكبة التطورات والأزمات، فنجد أن السياسات التي ترسمها المؤسسات التربوية تكون في الغالب معتمدة على ما سيكون في المستقبل من أجل الخروج من الأزمات التي يمكن أن تحد من تحقيق المؤسسات التعليمية لأهدافها، كما أن التطورات التي تمر بها العديد من المؤسسات تجعل من القادة أفراداً ساعين نحو الوصول إلى التقنيات التي تعمل على تسهيل العمل في تلك المؤسسات، كما أن التكنولوجيا التي ظهرت في الآونة الأخيرة تحث جميع القادة على استخدام تلك التكنولوجيا بما يتلاءم مع البيئة السائدة في المؤسسات التربوية، وأن الأساليب المبتكرة تعمل على تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف بأسهل الطرق، وكل ذلك يعتمد على استباقية التخطيط للمستقبل، وما يمكن أن يرشح عن ذلك العمل في ظل بيئة عمل ذات طابع يتطلب الاستعداد للمستقبل (أبو العلا، 2013).

نظريات القيادة:

هناك العديد من النظريات التي تناولت السمات الشخصية للفرد، وأقدم تلك النظريات نظرية الرجل العظيم التي ترتكز على أن القادة يولدون ولا يصنعون، فنجد أن السمات القيادية فطرية موروثة، فالقائد من خلال السمات التي يمتلكها يستطيع أن يؤثر في حياة الجماعة، بينما نجد أن هناك العديد من الظروف المحيطة التي تؤثر في الصفات القيادية التي يتمتع بها القائد، ولكن نجد أن هذه النظرية فشلت في تفسير القيادة وتوصيف السمات القيادية لدى القائد (شهاب، 2010).

ونجد أن نظرية السمات تشير إلى أن القائد لديه العديد من السمات الفسيولوجية والعقلية والنفسية، إذ يتمتع بها القائد بشكل واضح (أبو سمرة واللبدي، 2012)، كما ان السمات الجسمية تطغى - في العديد من الحالات - على سمات القائد بشكل مباشر، وبعد ذلك ظهرت العديد من نظريات الشبكة الإدارية، ونظرية ليكرت في القيادة، ونظرية الخط المستقيم، وغيرها من النظريات من أجل سد الفجوة بين تلك النظريات (شهاب، 2010).

أما النظرية الموقفية التي اقترنت بشكل مباشر بالقائد والموقف والأتباع، فنجد أن القائد - وفق هذه النظرية - هو المؤثر حسب طريقة تعامله، وطبيعة الموقف والقدرة على التكيف مع الحدث السائد، بصورة تتلاءم مع حاجات الأتباع والبيئة الداخلية والخارجة في المؤسسة التي يعمل فيها القائد (الغزالي، 2012).

الدراسات السابقة:

دراسة فيدان وبالشي (Fidan &valci, 2016) هدفت الدراسة إلى تصنيف أشكال الممارسة الاستباقية لدى قادة التعليم العام والخاص في محافظة إسطنبول باستخدام المنهج المقارن السببي لجمع البيانات من الأسئلة والتواصل الاجتماعي والاستقصاء الاستراتيجي والتعلم الاستراتيجي والبحث عن التغذية الراجعة. والشكل الأكثر شيوعًا للممارسة الأنشطة هو التعلم الاستراتيجي.

دراسة المرحبي (2018) وهدفت إلى معرفة درجة تأثير القيادة الاستباقيَّة على أداء الموظَّفين في البريد السعودي بمدينة جدة، واستخدمت الأسلوب الوصفيّ، وطبقت الدِّرَاسَة على (161) موظفاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائيَّة بسيطة، وقد خلصت الدِّرَاسَة إلى وجود مستوى عالٍ من

تأثير القيادة الاستباقيَّة في مؤسَّسة البريد السعوديّ، من وجهة نظر العاملين، وكذلك وجود مستوى عالٍ من الأداء الوظيفيّ في مؤسَّسة البريد السعوديّ، من وجهة نظر العاملين.

دراسة الكرعاوي (2018) استهدفت (108) من الإداريين في شركة آسيا للاتصالات لمعرفة طبيعة العلاقة بين مرتكزات القيادة الاستباقية وخصائص السلوك المخطط للعاملين، وخلصت النتائج إلى أن السلوكيات الاستباقية تعطي بيانات جديدة تمكن من عملية صنع القرار، ودعم الأعمال الإنسانية قبل حدوث الحدث المتوقع، وأن خصائص نظرية السلوك المخطط تهتم بتحقيق هدف التفوق للمنظمة في بيئتها التنافسية.

دراسة الختلان والكيلاني (2022) استهدفت (295) من القادة الأكاديميين في جامعة الكويت لمعرفة الحاجة لوجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت، وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً، وتضمنت أداة الدراسة الريادة الجامعية المبينة على أسس القيادة الاستباقية، وأسفرت النتائج عن وجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية بدرجة متوسطة، أن أهمية وجود إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول الى الريادة العالمية بدرجة مرتفعة، وجود حاجة إلى إجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية.

دراسة فرج والحارثي (2022) هدف البحث إلى قياس درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى قائدات المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية 2030 في مدينة الطائف من وجهة نظرهن. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على (93) قائدة، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن قائدات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف يتمتعن بشخصية استباقية بدرجة عالية جداً، كما بينت النتائج أنهن يمارسن مهارة القيادة الاستباقية، أما الأبعاد؛ فجاء أولا البحث عن الدعم ثم التخطيط الاستراتيجي، وثالثا المواجهة الوقائية، وجميعها بدرجة (عالية جداً)، مع وجود فروق في ممارسة مهارات القيادة الاستباقية تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي في بعدي التخطيط الاستراتيجي والبحث عن الدعم؛ لصالح حاملات مؤهل البكالوريوس، ومتغير عدد سنوات الخبرة في بعد البحث عن الدعم لصالح عشر سنوات خبرة فأكثر، ومتغير عدد الدورات التدريبة في بعد المواجهة الوقائية لصالح عشر دورات تدريبية فأكثر، بينما لا توجد فروق لهذه المتغيرات في درجة الشخصية الاستباقية لدى القائدات.

مشكلة الدراسة:

في ظل العديد من الظروف السائدة في المؤسسات التعليمية في فلسطين بشكل عام، نجد أنه يتوجب أن يكون هناك قائد استباقي من أجل التأقلم مع الظروف المتغيرة التي كان آخرها انتظام التعليم المدمج في ظل الحرب، وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة إلى استخدام السلوك الاستباقي وخاصة في ظل الأزمات، ومن هذه الدراسات دراسة صلاح الدِّين وعطية (2018)، ودراسة الختلان والكيلاني (2022).

كما أن التطور المستمر في ظل التكنولوجيا المتطورة يتوجب وجود خطط مستقبلية تعتمد على تلك التطورات المتغيرة في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية في فلسطين، كما أنه يتوجب وجود قادة استباقيين من أجل نظرة مستقبلة ملائمة للمتغيرات التي تحتاج إلى خطط ابتكارية موجهة نحو المستقبل، فجاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية.

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية؟
2- هل هناك فروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية باختلاف الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية.
2- معرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية باختلاف الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1. توجه الدراسة الحالية أنظار العديد من أصحاب القرار نحو السمات الشخصية التي يتوجب أن تتوفر في القادة، بحيث تتلاءم مع الخطط المستقبلية والتغيرات التي يمكن أن تطفو على السطح في ظل بيئة عمل في المؤسسات التربوية ذات الطابع المتغير بشكل مستمر، كما أن هذه الدراسة تظهر أنماط القيادة التي تسهم في تطوير العمل التربوي.

2. كما تعمل هذه الدراسة على توجيه الأنظار إلى السمات التي يجب أن يتم تعزيزها من خلال تدريب القادة التربويين وصولاً إلى قائد تربوي لديه القدرة على التعامل مع الظروف السائدة في المؤسسة التي يعمل فيها، وأن تكون الخطط متجهة نحو المستقبل.
3. أن تعمل هذه الدراسة على توجيه أنظار القادة التربويين نحو القيادة الاستباقية.
4. أن تفيد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم من خلال معرفة القيادة الاستباقية لدى مديري المدارس الثانوية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تناولت الدراسة الحالية عدداً من المصطلحات التي تمّ تعريفها على النحو الآتي:

القيادة الاستباقية: "هي قدرة القائد على التحول من التعامل مع أزمة فعلية إلى التنبؤ والمبادرة بالتحصين ووضع الحلول الاستراتيجية لمنع أزمة محتملة أو احتوئها" (العبد الجادر، 2015، 39).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي تقيس بها استبانة الدراسة مجموعة الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس في مديرية تربية وتعليم بيت لحم على الفقرات التي تقيس القيادة الاستباقية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية في مديرية بيت لحم بدولة فلسطين، في العام الدراسي 2023- 2024م.

المنهج والإجراءات:

1. منهج الدّراسة:

من أجل إجراء الدّراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعد أكثر المناهج ملاءمة لمثل هذه الدّراسة، ويعرف بأنه دراسة الظاهرة كما هي في الواقع.

2. **مجتمع الدّراسة:**

تكون المجتمع من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية بيت لحم في العام 2024/2023، وعددهم (1175) معلماً ومعلمة حسب إحصائية مديرية تربية وتعليم بيت لحم. والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1):

أعداد معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية بيت لحم للعام 2023-2024م

المدرسة	عدد معلمي المرحلة الثانوية	المدرسة	عدد معلمي المرحلة الثانوية
ذكور بيت لحم الثانوية	28	بنات بيت لحم الثانوية	31
ذكور المهد الثانوية	16	بنات العودة الثانوية	35
بنات بيت جالا الثانوية	25	بنات بيت ساحور الثانوية	31
ذكور اسكندر الخوري الثانوية	14	بنات مسقط الثانوية	23
ذكور بيت ساحور الثانوية	22	وادي فوكين الثانوية المختلطة	13
ذكور بيت فجار الثانوية	26	المنيا الثانوية المختلطة	10
ذكور الخضر الثانوية	21	وادي النيص الثانوية المختلطة	15
ذكور نحالين الثانوية	13	واد رحال الثانوية المختلطة	18
ذكور ارطاس الثانوية	17	الرشايدة الثانوية المختلطة	18
ذكور جورة الشمعة الثانوية	17	بنات العبيات الثانوية	27
ذكور حوسان الثانوية	12	الفاروق عمر بن الخطاب	16
ذكور مراح رباح الثانوية	15	المعصرة الثانوية المختلطة	19
ذكور الخلفاء الراشدين الثانوية	44	أبو النجيم الثانوية المختلطة	17
ذكور الزير الثانوية	19	بنات المعصرة الثانوية	17
ذكور العبيدية الثانوية	13	بنات تقوع الثانوية	33
ذكور زعترة الثانوية	16	بنات بيت فجار الثانوية	31
ذكور الجبعة الثانوية	8	بنات الشواورة الثانوية	11
ذكور الشواورة الثانوية	18	بنات جورة الشمعة الثانوية	17

المدرسة	عدد معلمي المرحلة الثانوية	المدرسة	عدد معلمي المرحلة الثانوية
ذكور دار صلاح الثانوية	23	بنات العبيدية الثانوية	28
ذكور تقوع الثانوية	24	بنات حوسان الثانوية	16
مراح معلا الثانوية المختلطة	14	بنات نحالين الثانوية	21
ذكور العبيات الثانوية	12	بنات الخضر الثانوية	24
بنات الرشايدة الثانوية	15	بنات فرحات الثانوية	22
التوافق الثانوية المختلطة	13	بنات دار صلاح الثانوية	15
ذكور بتير الثانوية	11	بنات التعامرة الثانوية	12
خلة الحداد الثانوية المختلطة	13	بنات روابي القدس الثانوية	25
بنات مراح رباح الثانوية	16	بنات الفردوس الثانوية	26
بنات بتير الثانوية	8	أم سلمونة الثانوية المختلطة	19
بنات واد رحال الثانوية	9	كيسان الثانوية المختلطة	16
الوادي الأخضر الثانوية المختلطة	13	المنشية الثانوية المختلطة	15
ذكور الصداقة الروسية الفلسطينية	16	ثبرة الأساسية المختلطة	13
ذكور هندازة وبريضعة الثانوية	10		
المجموع	1175		

3. عينة الدّراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة خلال العام الدراسي 2024/2023، وقد تم استرداد (118) استبانة صالحة للتحليل، بنسبة استرداد (10%) من مجتمع الدّراسة، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2):

توزع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية من العينة الكلية
الجنس	ذكر	42	%35.6
	أنثى	76	%64.4
	المجموع	**118**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	80	%67.8
	ماجستير فأعلى	38	%32.2
	المجموع	**118**	**100.0**
سنوات الخبرة	أقل من (5 سنوات)	24	%20.3
	بين (5-10 سنوات)	33	%28.0
	أكثر من (10 سنوات)	61	%51.7
	المجموع	**118**	**100.0**

4. أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة من (20) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية (التخطيط الاستراتيجي، المواجهة الوقائية، البحث عن الدعم) لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية، وتم التأكد من صدقها وثباتها وعلى النحو الآتي:

صدق المحكمين لأداة الدراسة:

تم عرض أدوات الدّراسة على ستة من المحكمين من ذوي الخبرة في الإدارة التربوية، وتم التعديل والإضافة والحذف بناءً على التعديلات التي أبداها المحكمون.

كما تم التحقق من صدق الأداة من الناحية الإحصائيّة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الدّراسة في كل فقرة مع الدرجة الكلية لها، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3):

معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الدّراسة مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائيّة	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائيّة
1	0.267**	0.00	11	0.551**	0.00
2	0.530**	0.00	12	0.594**	0.00
3	0.458**	0.00	13	0.685**	0.00
4	0.332**	0.00	14	0.680**	0.00
5	0.505**	0.00	15	0.639**	0.00
6	0.590**	0.00	16	0.568**	0.00
7	0.674**	0.00	17	0.325**	0.00
8	0.605**	0.00	18	0.523**	0.00
9	0.592**	0.00	19	0.599**	0.00
10	0.547**	0.00	20	0.465**	0.00

يشير الجدول (3) أن جميع قيم الارتباط دالّة إحصائيّاً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي، وبالتّالي فهذا يعبر عن قياس الأداة ما أُعدت من أجل قياسه.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ على مستوى المجالات والدرجة الكلية، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4):

معاملات ألفا كرونباخ للثبات بحسب المجالات والدرجة الكلية للاستبانة

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا معامل الثبات
التخطيط الاستراتيجي	7	0.71
المواجهة الوقائية	7	0.81
البحث عن الدعم	6	0.70
الدرجة الكلية	**20**	**0.87**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، إذ تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا ما بين 0.70 -

0.81، وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ الكلية (0.87)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة.

تصحيح المقياس:

تصحح الإجابات على فقرات المقياس من خلال إعطاء الإجابة (بدرجة كبيرة جداً 5 درجات)، والإجابة (بدرجة كبيرة 4 درجات)، والإجابة (بدرجة متوسطة 3 درجات)، والإجابة (بدرجة قليلة درجتين)، والإجابة (بدرجة قليلة جداً درجة واحدة).

وتم تقسيم طول السلم الخماسي إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة الدّراسة، وتم تحديد درجة الموافقة، إذ كانت الفئة (2.33 فأقل) درجة منخفضة، والفئة (2.34-3.67) درجة متوسطة، والفئة (3.68 فأكثر) درجة مرتفعة، وكان كالآتي:

مدى المقياس = الحد الأعلى للمقياس-الحد الأدنى للمقياس = (5-1) = 4

قسمة المدى على الحد الأعلى = 4|3 = 1.33

الأسلوب الإحصائي:

حللت بيانات الدّراسة بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدّراسة، باستخدام حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، من خلال استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، واختبار كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (t)، واختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسّطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5):

المتوسّطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية، مرتبة تنازلياً: (ن=118)

البعد	الفقرة	المتوسط	الانحراف	درجة الموافقة	الرتبة
-	يوظف المدير فرق العمل لتجزئة المشكلات الصعبة إلى	4.03	0.79	مرتفعة	1

البعد	الفقرة	المتوسط	الانحراف	درجة الموافقة	الرتبة
	عناصر يمكن التحكم فيها.				
	يستخدم المدير أساليب أو أدوات لمراقبة تنفيذ البرامج ورصد الأداء.	3.98	0.87	مرتفعة	2
	يضع المدير أنموذجاً لمواجهة المشكلات المتوقعة في المدرسة	3.97	0.76	مرتفعة	3
	يعمل المدير مع فريق العمل على وضع خطط للمبادرات وتنفيذها.	3.96	0.86	مرتفعة	4
	يتشارك المدير مع فريق العمل في وضع عدة حلول للمواقف السلبية واختيار أفضلها.	3.93	0.84	مرتفعة	5
	يقوم المدير بوضع قوائم للمهام مع فريق العمل والتركيز عليها وفق الأهمية.	3.92	0.85	مرتفعة	6
	يخطط المدير لتطوير مهارات جديدة للمعلمين.	3.86	0.95	مرتفعة	7
	الدرجة الكلية للمجال	**3.95**	**0.51**	**مرتفعة**	**2**
المواجهة الوقائية	يضع المدير مع فريق العمل خططاً مستقبلية لتطبيق مستجدات الأنشطة المدرسية.	4.05	0.84	مرتفعة	1
	يصغي المدير جيداً للعديد من وجهات النظر	4.04	0.91	مرتفعة	2
	يوجه المدير فرق العمل مسبقاً للتعامل الإيجابي مع مبادرات منظومة الوعي الفكري وتعزيز القيم.	4.03	0.81	مرتفعة	3
	يستشعر المدير الأزمات الممكنة والفرص المتاحة أثناء ممارسة العمل القيادي.	3.97	0.94	مرتفعة	4
	يتعامل المدير بمرونة مع التناقضات التي تصاحب المستجدات في الميدان.	3.95	0.98	مرتفعة	5
	يطور المدير من مهاراته لمواكبة التقدم في مجال التحول الرقمي.	3.93	0.95	مرتفعة	6
	يطلب المدير ملاحظات حول كيفية تأثير أفعاله على الآخرين	3.65	1.07	متوسطة	7
	الدرجة الكلية للمجال	**3.94**	**0.63**	**مرتفعة**	**3**
البحث عن الدعم	يتواصل المدير من أجل الدعم الفني عندما يواجه المعلمون مشكلات في منصة مدرستي.	4.19	0.67	مرتفعة	1
	يكون المدير واضحاً في طلب الدعم والمساندة من اللجان المدرسية.	4.16	0.79	مرتفعة	2
	يوجه المدير فرق العمل إلى طلب الدعم من الجهات الإشرافية	4.09	0.81	مرتفعة	3

البعد	الفقرة	المتوسط	الانحراف	درجة الموافقة	الرتبة
	والتدريبية في مجال الاستعداد للاختبارات الدولية.				
	يسعى المدير إلى توظيف الشراكة المجتمعية في تفعيل البرامج والمبادرات.	4.08	0.76	مرتفعة	4
	يستمع المدير إلى وجهات النظر في مشكلات اختلاف الأنصبة بين المعلمات وتوزيع الحصص الأسبوعية.	4.06	0.90	مرتفعة	5
	يحرص المدير على تلقي تغذية راجعة من فرق العمل حول سير البرامج والمبادرة في الخطة التشغيلية للمدرسة.	4.04	0.74	مرتفعة	6
	الدرجة الكلية للمجال	**4.10**	**0.49**	**مرتفعة**	**1**
	الدرجة الكلية	**3.99**	**0.45**	**مرتفعة**	

تشير البيانات الموضحة في الجدول (5)، إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.99) بانحراف معياري بلغ (0.45).

إن مجال البحث عن الدعم احتل المركز الأول بمتوسط (4.10) بانحراف معياري بلغ (0.45)، وجاء في المركز الثاني مجال التخطيط الاستراتيجي بمتوسط حسابي بلغ (3.95) بانحراف معياري بلغ (0.51)، وجاء في المركز الثالث مجال المواجهة الوقائية بمتوسط حسابي بلغ (3.94) بانحراف معياري بلغ (0.63).

تتفق النتيجة مع دراسة فرج، والحارثي (2022) ودراسة المرحبي (2018)، وتختلف النتيجة مع دراسة الختلان، والكيلاني (2022) التي أظهرت درجة متوسطة من القيادة الاستباقية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ مديري المدارس يعملون على توظيف العديد من الإمكانات المتاحة؛ مِنْ أجْلِ التغلُّب على المشكلات المتوقعة في المدرسة من خلال العمل كفريق مع المجتمع المدرسيّ، كما يعمل المديرون في المدرسة على رصد سير العمليَّة التَّربويّة ومراقبتها، والعمل على تطويرها بما يتلاءم مع الأحداث المستقبليَّة المتوقعة الَّتي يمكن أن تؤثر على سير العمل في المدرسة، كما أنَّ الخطط المستقبليَّة الَّتي يعمل المدير على وضعها تتكون ممَّا يمكن أن ينفذه المدير في المدرسة ؛ مِنْ أجْلِ النهوض بالعمل التَّربويّ، كما أنَّ المدير يعمل على الاستماع لأفراد المجتمع المدرسيّ المؤثرين؛ مِنْ أجْلِ الأخذ بوجهات النظر، كما أنَّ المدير يعمل على التَّواصل مع جميع أفراد المجتمع المدرسيّ؛ مِنْ أجْلِ ضمان أفضل مستوى من التَّعلُّم.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ جميع المديرين في المدارس الحكوميَّة يعملون على توزيع المهام بين المعلِّمين، حسب الاختصاص، ونجد أن المدير يعمل على متابعة هذه اللجان بحَيْثُ تعمل تلك اللجان برئاسة المدير كفريق واحد؛ مِنْ أجْلِ تحقيق أهداف المدرسة الَّتي يعملون فيها، وبما أن المديرين يعملون كفريق مع المعلِّمين في المدرسة؛ مِنْ أجْلِ تنفيذ الخطط فإنَّهم لا يتعاملون مع العاملين في المدرسة كمراقبين، بل إنَّهم يعملون كمشاركين في تنفيذ الخطط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المديرين في المدراس يأخذون بوجهات نظر العاملين؛ مِنْ أجْلِ اختيار الأنسب؛ مِنْ أجْلِ مواكبة التَّطوُّرات الَّتي تحدث في المجتمع المدرسيّ ومواكبة التكنولوجيا الرَّقمية الَّتي تغزو المدارس بشكل مستمر، ونجد أنَّ المديرين يشتركون مع المعلِّمين في تأدية المَهَامّ في المدرسة؛ لذا نجدهم يتشاورون في العديد من المهام، ولا داعي أن يطلب المدير من الآخرين تقييم أفعاله؛ لأنَّها تُنفذ بشكل جماعيّ.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المدير يكون مشرفاً على جميع اللجان المدرسيَّة بحَيْثُ يكون هناك وضوح في المهام الَّتي يعمل على توكيل أعضاء اللجان المدرسيَّة، بحَيْثُ يوجه فرق العمل؛ مِنْ أجْلِ الاستعداد؛ لتحقيق أهداف المدرسة، نجد أنَّ كل معلم على علم بنصابه، وعدد الحصص الأسبوعيّة الَّتي يقوم بتنفيذها؛ لذا نجد أن المدير لا يركّز على هذا البند.

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية في بيت لحم للقيادة الاستباقية باختلاف الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

أولاً: الجنس.

تم استخدم اختبار (ت) (t-test) لغايات فحص الفروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية في فلسطين للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير الجنس، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6):

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
ذكر	42	4.02	0.53	0.509	0.612
أنثى	76	3.98	0.41		

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (6) عدم وجود فروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير الجنس، وذلك لكون مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع التعليمات التي تزود بها المدراء تشمل الذكور والإناث على حد سواء، وأن الخطط المستقبلية والاستراتيجية التي يعمل المديرون على صياغتها تكون ملائمة للبيئة التي يعمل فيها المدير، سيتم التعامل معها بغض النظر عن المدرسة سواء كان فيها معلمون أو معلمات أو مديرون أو مديرات، فيتم المشاركة في النهوض بالعملية التعليمية بأفضل المستويات.

ثانياً: المؤهل العلمي.

تم استخدم اختبار (ت) (t-test) لغايات فحص الفروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7):

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
بكالوريوس فأقل	80	3.97	0.45	0.957-	0.340
ماجستير فأعلى	38	4.05	0.46		

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (7) عدم وجود فروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لكون مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متابعة الميدان للخطط المستقبلية والخطط الاستراتيجية التي يتم بناؤها في المدارس الثانوية من أجل تطوير العمل التربوي في المدارس، لذا نجد أن المؤهل العلمي لا يؤثر على قدرة المديرين على تنفيذ خططهم لذا نجد أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية مجمعون على أن المديرين يعملون على تنفيذ تلك الخطط. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فرج والحارثي (2022) التي أظهرت فروقاً لصالح حملة درجة البكالوريوس.

ثالثاً: سنوات الخبرة.

تم استخدم تحليل التباين المتعدد (ANOVA) لغايات فحص الفروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. والجدول (8) يوضح ذلك

الجدول (8):

نتائج تحليل التباين (ANOVA) للفروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.261	2	0.630	3.089	0.049
داخل المجموعات	23.467	115	0.204		
المجموع	24.728	117			

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لكون مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

تم استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لمعرفة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الاستباقية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة (I)	الخبرة (J)	متوسطات الفروق (I-J)	مستوى الدلالة
أقل من (5 سنوات)	بين (5- 10 سنوات)	0.09076	0.455
	أكثر من (10 سنوات)	-0.24979*	0.024
بين (5- 10 سنوات)	أقل من (5 سنوات)	0.09076-	0.455
	أكثر من (10 سنوات)	0.15903	0.106
أكثر من (10 سنوات)	5 سنوات فأقل	0.24979*	0.024
	بين (5- 10 سنوات)	0.15903-	0.106

يتضح من الجدول (9) أن الفروق بين ذوي الخبرة أقل من (5 سنوات) وبين ذوي الخبرة أكثر من (10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10 سنوات).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة يكون لديهم قدرة أقل في التعامل مع الخطط التي تقوم المدرسة بتبنيها أو بنائها من أجل العمل بأفضل مستوى، ونجد أن ذوي الخبرة لديهم مرونة في التعامل مع جميع المستجدات التي يمكن أن تحدث في المدرسة والعمل على حل المشكلات بالطريقة الملائمة وذلك ينبع من خبرتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرج والحارثي (2022).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. حث الديرين على إكساب فرق العمل المدرسية مهارات القيادة الاستباقية، وإعطاء المزيد من الثقة والصلاحيات والتمكين لفرق العمل من أجل تطوير العمل المدرسي.
2. أن يعمل المدير على تطوير مهارات التواصل مع المعلمين من أجل التأثير على أفعالهم بالاتجاهات الإيجابية بشكل أكبر.
3. استمرارية التنسيق بين المدارس والمجتمع المحلي من أجل تظافر الجهود في مواجهة أي أزمة طارئة.
4. ضرورة عمل دراسات سابقة لفحص تأثير القيادة الاستباقية بالمتغيرات الأخرى مثل سير العمل في المدارس الحكومية في فلسطين.

المراجع العربية والانكليزية

اولاً: المراجع العربية:

أبو العلا، ليلى. (2013). *مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة*، عمان: دار يافا العلية للنشر والتوزيع.

أبو سمرة، محمود، واللبدي، روان. (2012). درجة ممارسة مدير المدرسة في مدينة القدس لدوره قائداً تربوياً كما يراه المعلمون، *مجلة جامعة، (16)*، 201 –238.

جلاب، إحسان وجريمخ، حميدة. (2018). تأثير القيادة الريادية في الأداء الابتكاري دراسة ميدانية في عدد من الكليات الأهلية في محافظات الفرات الأوسط، *المجلة العراقية للعلوم الإدارية، 14* (55)، 177-209.

الختلان، أماني. والكيلاني، أنمار. (2022). درجة الحاجة لإجراءات إدارية للقيادة الاستباقية للوصول إلى الريادة العالمية في جامعة الكويت، من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها، *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38*(6). 266-249.

السعود، راتب. (2013). *القيادة التربوية، عمان*: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السناني، ناصر. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 5*(19)، 415-467.

شهاب، شهرزاد. (2010). القيادة الإدارية ودورها في تأصير روابط العلاقات العامة، *مجلة دراسات تربوية، (11)*، 99-131.

صلاح الدّين، أحمد وعطية، طارق. (2018). ممَّارسات القيادة الأكاديميَّة ودورها في التَّوجّه الاستباقيّ لإدارة الأزمات، *مجلة الدنانير، (13)*: 289-321.

العبد الجادر، صلاح (2015). *القيادة الاستباقية: القواعد الخمس، منهج جديد لتوقع الأزمات والتعامل معها باحترافية*، الكويت: دار اقرأ للنشر والتوزيع.

عمرو، مرفت. (2021). *مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، فلسطين: جامعة الخليل.

الغزالي، حافظ. (2012). *أثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية*، [رسالة ماجستير غير منشور]، عمان: جامعة الشرق الأوسط.

فرج، شدي والحارثي، إيمان. (2022). القيادة الاستباقية لدى قائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية 2030، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(59)، 1-28.

الكرعاوي، محمد، (2018). تبني مرتكزات القيادة الاستباقية وفق نظرية السلوك المخطط للعاملين، *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 2*(23)، ص 147 -174.

المرحبي، إبراهيم. (2018). *تأثير القيادة الاستباقية على أداء موظفي البريد السعودي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.

Arabic References

Abū al-ʿUlā, Laylá. (2013). *Mafāhīm wa-ruʾá fī al-Idārah wa-al-qiyādah al-Tarbawīyah bayna al-aṣālah wa-al-ḥadāthah*, ʿAmmān : Dār Yāfā al-ʿalīyah lil-Nashr wa-al-Tawzī.

Abū Samrah, Maḥmūd, wāllbdy, Rawān. (2012). darajat mumārasat mudīr al-Madrasah fī Madīnat al-Quds li-dawrihi qā'dan trbwyan kamā yarāhu al-muʿallimūn, *Majallat Jāmiʿat*, (16), 201 – 238.

Jallāb, Iḥsān wjrymkh, Ḥamīdah (2018), Ta'thīr al-Qiyādah alryādyh fī al-adā' al-ibtikārī dirāsah maydānīyah fī ʿadad min al-Kullīyāt al-Ahlīyah fī Muḥāfaẓāt al-Furāt alāwsṭ, *al-Majallah al-ʿirqīyah lil-ʿUlūm al-Idārīyah*, 14 (55), 177-209.

Alkhtlān, Amānī. wālkylāny, Anmār, (2022). darajat al-ḥājah l'jrā'āt idārīyah lil-qiyādah alāstbāqyh lil-wuṣūl ilá al-riyādah al-ʿĀlamīyah fī Jāmiʿat al-Kuwayt, min wijhat naẓar al-qādah al-akādīmīyīn fīhā, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ)*, 38 (6). 266-249.

al-Saʿūd, Rātib. (2013). *al-Qiyādah al-Tarbawīyah*, ʿAmmān : Dār Ṣafā' lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Sinānī, Nāṣir. (2021). darajat mumārasat mudīrī al-Madāris ll'nmāṭ al-qiyādīyah wafqan li-naẓarīyat rnsys lykrt almwqfyh fī Muḥāfaẓat Shamāl al-Bāṭinah bi-Salṭanat ʿAmmān. a*l-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*. 5 (19), 415-467.

Shihāb, Shahrazād. (2010). al-Qiyādah al-Idārīyah wa-dawruhā fī t'ṣyr Rawābiṭ al-ʿAlāqāt al-ʿĀmmah, *Majallat Dirāsāt tarbawīyah*, (11), 99-131.

Ṣalāḥ alddīn, Aḥmad wʿṭyh, Ṭāriq. (2018). mmmārsāt al-Qiyādah al'kādymyyah wa-dawruhā fī alttawjjh alāstbāqī li-idārat al-azamāt, *Majallat aldnānyr*, (13) : 289-321.

al-ʿAbd al-Jādir, Ṣalāḥ (2015). *al-Qiyādah alāstbāqyh : al-qawāʿid al-khams, Manhaj jadīd ltwqʿ al-azamāt wa-al-taʿāmul maʿahā bāḥtrāfyh*, al-Kuwayt : Dār Iqra' lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿAmr, Mirfat. (2021). *Madá twāfr simāt al-Qiyādah alryādyh ladá almshrfyn al-Tarbawīyīn fī mudīrīyāt al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm fī Muḥāfaẓat al-Khalīl min wijhat naẓar al-Muʿallimīn*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Filasṭīn : Jāmiʿat al-Khalīl.

al-Ghazālī, Ḥāfiẓ. (2012). *Athar al-Qiyādah al-taḥwīlīyah ʿalá fāʿilīyat ʿamalīyat ittikhādh al-qarār fī sharikāt al-ta'mīn al-Urdunīyah, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah)*, ʿAmmān : Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ.

Faraj, Shidī wālḥārthy, Īmān. (2022). al-Qiyādah alāstbāqyh ladá qā'dāt Madāris al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat al-Ṭā'if fī ḍaw' ru'yah 2030, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 6 (59), 1-28.

Alkrʿāwy, Muḥammad. (2018). tabannī Murtakazāt al-Qiyādah alāstbāqyh wafqa Naẓarīyat al-sulūk al-mukhaṭṭaṭ lil-ʿāmilīn, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt lil-ʿUlūm al-Insānīyah*, 2 (23), Ṣ 147-174.

Almrḥby, Ibrāhīm. (2018). *Taʾthīr al-Qiyādah alāstbāqyh ʿalá adāʾ muwaẓẓafī al-barīd al-Saʿūdī.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Saʿūdīyah : Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz.

ثانياً: المراجع الإنكليزية

Bakker, (2016). Career competencies and job crafting, Career Development International, 21(6). 587 – 602.

Bakker, A. Tims, M and Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement, the online version of this article can be found at http://hum.sagepub.com/content/65/10/1359

Epitropaki, O., & Mainemelis, C. (2016). The "genre bender": The creative leadership of Kathryn Bigelow. In Leadership lessons from compelling contexts. Emerald Group Publishing Limited.

Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal Proactivity. Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership, 29-58

Gava, R. &Araujo, L. (2012). Proactive Companies: How to Anticipate Market Change. FDC, https://www.amazon.com/dp/.

Ong, C. (2014). *How to Make Proactive Decisions*. Small Business-Chron.com.

Wu, C. Parker, K (2013). Who is Proactive and Why? Unpacking Individual Differences in Employee Proactivit See discussions stats and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/259969125

Presbitero, A. (2015). Proactivity in career development of employees, *Career Development International*, 21(5): 525 – 538.

Chia-Huei, Zhen, W. (2015). *Understanding Leaders'* 297 – 312 See discussions، stats، and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/236935294

Akkermans, N. Khapova, G. Jansen, B. (2016). Career competencies and job crafting"، *Career Development International,* 21(6): 578 – 601.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 11/ 2024م
تاريخ القبـول: 29/ 12/ 2024م

تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات المعرفة

صالح بن عبد الله الشمراني*
s.shamrani@cfy.ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداةً للدراسة تم إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (224) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات عينة الدراسة للمهارات الناعمة المهمة لطلبة جامعة الملك سعود جاءت بدرجة مرتفعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة للمهارات الناعمة المهمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات (التخصص الأكاديمي، والرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي). وأوصت الدراسة بضرورة صياغة وتبني رؤية متجددة للجامعات تنطلق من واقع واحتياجات وفلسفة المجتمع واحتياجاته وفلسفته، وتطوير المناهج الدراسية لتتواءم مع المهارات الناعمة المهمة لطلبة جامعة الملك سعود.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملك سعود، مجتمع المعرفة.

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد -قسم مهارات تطوير الذات - عمادة السنة الأولى المشتركة -جامعة الملك سعود - السعودية.

للاقتباس: الشمراني، صالح بن عبد الله. (2025). تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 172-209.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2503

OPEN ACCESS
Received: 15-11-2024
Accepted: 29-12-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Faculty Members Perceptions of 21st Century Soft Skills Necessary for King Saud University Students in Light of Knowledge Society Requirements

Dr. Saleh Abdullah Alshamrani*
s.shamrani@cfy.ksu.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of teaching staff for the twenty-first century soft skills necessary for King Saud University students in light of knowledge society requirements. For the study purposes, the descriptive analytical method was employed. The tool was prepared along with verifying its validity and reliability. The sample comprised (224) teaching staff members of King Saud University. The results showed that the perceptions of the study sample for the 21st century soft skills necessary for King Saud University students were high. The degree of compatibility of King Saud University programs and practices with the 21st century soft skills was medium. It was also indicated that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) of the study sample estimate of the twenty-first century soft skills necessary for King Saud University students attributed to the variables (academic specialization, academic rank, job position). The study recommended the need to formulate and adopt a renewable vision of universities based on the status quo, needs and philosophy of society and the development of curricula in line with the 21st century soft skills necessary for higher education students.

Keywords: Soft Skills, Teaching Staff Members, King Saud University, Knowledge Society.

*Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, Department of Self-development Skills, Common First Year Deanship, King Saud University.

Cite this article as:: Alshamrani, Saleh Abdullah. (2025). Faculty Members Perceptions of 21st Century Soft Skills Necessary for King Saud University Students in Light of Knowledge Society Requirements. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 172-209

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2503

1. المقدمة (Introduction):

في عالم يموج بالتحولات والتغييرات المتسارعة، وأصبحت فيه المعرفة عنصراً أساسياً من عناصر صناعة الإنسان، يكمن التحدي الأكبر أمام النظم التربوية في الاستجابة لتلك التحولات؛ من خلال التركيز على تطوير مخرجاتها بالاستناد إلى المهارات الناعمة، وإعداد أفراد متمكنين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة، وقادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات، وبما أن الجامعات تقع على عاتقها مسؤولية الاستجابة السريعة لتلك التحولات؛ لتحقيق التنمية المستدامة، فإنها تواجه اليوم تحديات جمة تتعلق بقضايا التطور التكنولوجي والسياسي والاجتماعي، والعولمة وتشابكاتها، والتنافسية ومتطلباتها، والاقتصاد المعرفي وتأثيراته، وتراكم المعلومات وإفرازاتها، والثورة الاتصالية وتعقيداتها، كل ذلك يتطلب من تلك المؤسسات اليوم القيام بأدوار حاسمة في التغيير والتحول من (نموذج نقل التعليم) إلى نموذج عصر المعرفة (النموذج التحويلي).

ويرى خان وآخرون (Khan et al., 2019) أن الجامعات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنمية الاقتصادية وتحقيق الازدهار في عالمٍ يشهد العديد من التحديات، ولا تملك الجامعات في ضوء ذلك، مسؤولية توليد المعرفة الجديدة فقط، ولكن عليها تزويد الأجيال الجديدة بالكفاءات والمهارات المتقدمة اللازمة للبقاء في الألفية الثالثة. في حين يعد بارينت (Barnet, 2004) الجامعات رأس المال الاستثماري الذي لاغنى عنه لتحقيق التنمية المستدامة. وبالمثل، يرى موغال ومينزور (Mughal & Manzoor, 1999) أن مسؤوليات الجامعات تكمن في تزويد طلبتها بالمعارف والخبرات والمهارات الضرورية للمستقبل، ووفقا لمور وفاريس (Moore & Farris, 1991) فإن الغرض من الجامعات ووظائفها ليس فقط في نقل المعرفة، بل هناك غرضاً أكثر عمقاً ومتعدد الأبعاد، يكمن في التنمية الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية. واقترح حيدر (Haider, 2008) أن الجامعات يجب أن تستجيب لمتطلبات المجتمع والتحديات العالمية، علاوة على ذلك، ينبغي أن تفي هذه المؤسسات بالمتطلبات المتزايدة لطلبتها.

وانطلاقاً من التطورات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والثورة المعلوماتية والاتصالية، والانفتاح على العالم، وتنامي دور الذكاء والابتكار، وتراجع دور وجدوى الحفظ والاسترجاع من الاهتمام، واستجابة لمتطلبات سوق العمل المتسارعة ومواجهة التحديات التي

تفرضها التغييرات الاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة؛ لتوفير حياة أفضل؛ تنامت الحاجة إلى تزويد أجيال اليوم في الجامعات بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة تلك التحديات (Boholanom, 2017). وهذا يحتم على تلك المؤسسات، أن تعيد ترتيب أولوياتها، وإعداد أطر محددة مثل: الوعي الكوني، والاقتصاد، والمخاطرة المحسوبة، والثقافة البصرية، بهدف التأكيد على المهارات العليا والتكنولوجيا المعاصرة والاتصال وذلك في اتجاه إلى ربط التعليم بمهارات الحياة والعمل (Robinson et al., 2015). فقد أجمع التربويون والأكاديميون وقادة الاستثمار على الضرورة الملحة لإعداد جيل يتسلح بالمهارات (Lynch et al., 2018)، وهذه الحاجة أوجبت تغيير تركيز الجامعات الموجه نحو المحتوى إلى التركيز على طرق وعمليات التعلم وتعزيزها؛ وذلك ضمن ما تتطلبـــــه سياقات العصر الحالي (Zanartu et al., 2015)، وهذا يتطلب تحول أدوار المتعلمين من سلبيين متلقين إلى متعلمين إيجابيين فاعلين ومتفاعلين، ومسلحين بمهارات التفكير الناقد، والعمل بروح الفريق والإبداع، والاتصال والتواصل، والابتكار (الحريري، 2020؛ Robinson et al., 2015). ولكي نتمكن من إعداد أجيال تواكب التغيير، وتناسب احتياجات سوق العمل في عصر الاقتصاد الرقمي، لا بد من غرس الكفايات المناسبة للعصر الحالي، وهذه الكفايات يمكن الحصول عليها من خلال المهارات الناعمة (Stehle & Peters-Burton, 2019).

وتمثل المهارات الناعمة Twenty-First Century Skills ليس فقط إطاراً للتعليم والتعلم، ولكن أيضا إطارا للحياة والعمل (Lynch et al., 2018). إذ يتميز القرن الحالي بالطابع التنافسي العالمي، ومن هذا المنطلق فقد أصبح من الضروري وجود مواطنين على درجة عالية من الكفاءة، ويمتلكون تلك المهارات. وأشار روس (Ross, 2018) الرئيس التنفيذي للشراكة من أجل تعليم القرن الحادي والعشرين في مقالته " لماذا ستصبح الـ (Critical Thinking, Creative Thinking, Communicating, and Collaborating(4Cs) أساس واجهة الإنسان" إلى أن الفرد يحتاج إلى أربع مهارات أساسية للنجاح في الحياة والعمل، وأطلق عليها (4Cs) وهي: التعاون، الاتصـــال، الابتكاريـة، ومهارات التفكير الناقــد وحــل المشكلات، ويضـــاف لها التفكير الرقمي لتصبح (5Cs) (Hernandez, 2017; Grover, 2018). وجادل وايسمث وآخرون (Wismath et al, 2014) حول أهمية زيادة وعي طلبة الجامعات بأهمية مهارات حل المشكلات في تخصصاتهم العلمية، بعدها من أهم العناصر الأساسية في التعليم الشامل للطلبة. ويرى لوويك (Loewecke, 2015) أن الكفاءة العالمية ترتبط بتدعيم المهارات الناعمة لدى المتعلمين من خلال ما يعرف بالتعلم العالمي، الذي

يهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، ومهارات الاتصال والتعاون، وكذا المهارات الابتكارية. وتؤكد المشروعات العالمية على ضرورة مساعدة الطلبة على اكتسابها. ومن هذا المنطلق فإن تدعيم هذه المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس يمكن أن يساعد في تدعيمها لدى الطلبة (Cetin & Kulluca, 2014).

وتسعى الجامعات في جميع أنحاء العالم للبقاء في دائرة الضوء والاهتمام، والبحث عن مزايا تنافسية من خلال، اهتمامها بالمهارات الناعمة، التي تؤدي دوراً مهماً في تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل، وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل (الحريري، 2020). وتلعب تلك المهارات دوراً كبيراً في إعداد الأفراد لمواجهة التغيرات المتسارعة وتهيئتهم نحو المستقبل المليء بالابتكارات، والاكتشافات والتقنيات غير المألوفة (bin Zaed, 2021). كما أن إكساب طلبة الجامعات، لتلك المهارات، يزيد من فرص قدرتهم على التغلب على تحديات العصر المختلفة، التي قد تواجههم في حياتهم العلمية والعملية، ودورها في بناء شخصياتهم (Klein & Moore, 2016). ومع ازدياد الحاجة إلى المهارات والتطور الذي تعيشه المجتمعات، وبسبب التحولات الرائدة، والتغيرات الملحوظة في القرن الحادي والعشرين، أصبح تطوير النظام التعليمي ضرورة مهمة جداً في كافة مؤسسات التعليم (David et al., 2003)، وهدفت دراسة اهليرز وكليرمان (Ehlers & Kellerman, 2019) إلى التعرف على كيفية استعداد الجامعات لإعداد خريجي المستقبل، وأظهرت أهمية مهارات المستقبل لمواجهة التغييرات في سوق العمل، والتحديات العالمية والتكنولوجية. إلا أن أغلب الدراسات تقتصر في التعرف على الآثار التي تحدثها التطورات التكنولوجية، ومتطلبات تنمية المهارات وتغيرات سوق العمل، وغالباً ما يختزلون المهارات المستقبلية مباشرة إلى المهارات الرقمية، التي - على الرغم من أهميتها - تمثل جانباً واحداً فقط من المهارة المستقبلية (Utomo et al., 2017).

وقد بذلت محاولات عديدة مؤخراً لإظهار أهمية تعزيز تعلُّم المهارات الناعمة، منها ما أكدت عليه دراسة ساهن (Sahin, 2009) من ضرورة إتقان المتعلمين لمهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية. وأظهرت نتائج دراسة فيرافان (Pheeraphan, 2013) التأثير الإيجابي لدمج المهارات في التعليم، وخاصة مهارات تقنية المعلومات والاتصالات التي كان لها دور بارز في تعزيز تعلُّم الطلبة، وزيادة إثرائهم المعلوماتي. وفي دراسة فنلندية أجراها أهونن وكينيونن

(Ahonen & Kinnunen, 2015) كانت المهارات الاجتماعية من أهم المهارات التي تستدعي التعزيز، وتُعد الأبرز من حيث اهتمام الطلبة. وفي دراسة تايلندية تهدف إلى تطوير المهارات الناعمة وتقييمها، أجراها أونجاردوانش وآخرون (Ongardwanich al et, 2015) تبين أن المهارات الحياتية والمهنية مع مهاراتها الفرعية هي الأكثر أهمية للنجاح في المستقبل. أما دراسة كان وموارت (Kan & Murat, 2018) فأكدت موافقة أعضاء هيئة التدريس بشدة على أهمية تعزيز وترسيخ مهارات التعلُّم والابتكار، والمهارات الحياتية، والمهارات التقنية في نفوس الطلبة للاستفادة منها في مجالهم الوظيفي. بينما أكدت نتائج دراسة جوت (Gut, 2011) على أهمية دمج هذه المهارات داخل المحتوى التعليمي، وقدمت نماذج من دروس تعليمية مدمج بها تلك المهارات، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى افتقار من يتصدون لمهنة التدريس في الجامعات إلى التمكن من المهارات الناعمة (Valli et al, 2014). وبالنظر إلى برامج الإعداد نجد أنه لا يوجد مدخل منهجي لتدريس تلك المهارات لإعداد معلمي المستقبل (Shelbie & Don, 2015). كما أنه لا يوجد جهد مقصود من قبل الجامعات لتدعيم إطار هذه المهارات (Partnership for Twenty-First Century Skills, 2010)، كما أن التركيز على تعلم المحتوى المعرفي قد أخل بالتركيز على تطوير المهارات الناعمة. وفي واقع الأمر، فإن هذا التوجه يواكب الرؤية الإجمالية للتعليم في العالم، التي تطالب بدمج المهارات وتدريسها ضمن المقررات الأساسية لأي تخصص؛ وناقشت الحريري (الحريري، 2020)، أن التقارير حول العالم تؤكد أن فجوة المهارات الناعمة تكلف الوظائف والشركات مبالغ طائلة نتيجة توظيف أناس أقل من مستوى الطلب، ومن ذوي الكفاءة وفق المهارات المطلوبة. وبما أن هذا الأمر صار يهدد الاقتصاد العالمي فإن الحاجة ماسة إلى موظفين من ذوي الكفاءة العالية والمزودين بالمهارات اللازمة Trilling & fadel, (2009)، ورغم ذلك، فإن الدراسات السابقة لم تبدِ اهتماماً ملحوظاً به في إطار الجامعات، وفي ظل التحولات العالمية والرقمية، وفي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وخاصة الأدب النظري المتعلق بالتعليم العالي، إذ أغفلت بعض الدراسات رؤية العيئة التدريسية وتصوراتها للمهارات الناعمة المهمة للطلبة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (Songkram et al., 2019؛ العمري، 2021). ومع مراعاة المناقشة التي ذكرت أعلاه، قد نستنتج أن مؤسسات الجامعات بحاجة اليوم لتجهيز طلبتها بمهارات متخصصة؛ حتى يتمكنوا من البقاء على قيد الحياة، وهذا يمكن القيام به من خلال تزويد الطلبة في الجامعات بالمهارات الناعمة للوفاء بمتطلبات الاقتصاد المعرفي (Oudeweetering & Voogt, 2018).

ستسهم هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في ردم الفجوة المذكورة سابقاً، من خلال معرفة المهارات المهمة لطلبة الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وإلى أي مدى تتوافق البرامج والممارسات الحالية في الجامعات مع المهارات الناعمة، وتقديم رؤية حديثة لتلك المهارات في الجامعات، ودراسة الفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات المهمة لطلبة الجامعات تعزى لمتغيرات الدراسة، وهذا من شأنه أن يكشف عن علاقات ارتباطية لم يتم تناولها من قبل، توفر إطاراً مرجعياً قابلاً للتنفيذ لكل الممارسين وأعضاء هيئة التدريس.

2. الخلفية النظرية وصياغة الأسئلة (Background and hypotheses development):

تعد المهارات الناعمة عاملاً مهماً في نجاح المؤسسات، وتحقيق الميزة التنافسية، وبناء الاقتصاد المتين مجتمعياً، وهي تواجه بيئة ديناميكية تتصف بالتغييرات التكنولوجية السريعة، ومتطلبات العولمة، ولذلك؛ جادل فيليز (Velez, 2012)، في أن الجامعات تحتاج إلى تغيير أدوارها، بأن تعمد إلى تحفيز طلابها؛ لإيجاد حلول للمشكلات التي لم تتعرض لها المناهج الدراسية، واستخدام تقنيات لم تكتشف بعد، والعمل على مفاهيم لم يتم تطويرها بعد، والتوجه إلى التفكير الناقد، والتعاون لتوليد أفكار جديدة؛ لمعالجة تلك القضايا، وتطوير مهارات تفكير جديدة تدعم حل المشكلات بشكل أقوى (Van Laar et al., 2017)، فالاقتصاد القائم على المعرفة في العصر الحالي، يتطلب مستويات عليا من التخيل والإبداع والتجديد، من أجل اكتشاف خدمات ومنتجات جديدة ومتميزة لسوق العمل العالمي (الحريري، 2020)، وتفرض المهارات الناعمة نفسها كعامل رئيس في القدرة التنافسية (Jan, 2017)، ومن هنا فقد أولت معظم السياسات العالمية في خططها الاستراتيجية؛ التعليم القائم على المهارات أهمية حيوية، مما حدا بالمجتمعات العالمية لمطالبة الأنظمة التربوية والتعليمية بإعادة النظر في مخرجاتها التعليمية بحيث تكون مؤهلة مهارياً لتواكب متطلبات العصر (Trilling & Fadel, 2009). إلا أنه من الملاحظ أن هذه المهارات هي جزء من التدريس في الجامعات وتدرس بالصدفة، وليس كجزء من خطة شاملة للتعليم (Boholanom, 2017). وفي واقع الأمر، فإن هذا التوجه يواكب الرؤية الإجمالية للتعليم في العالم، التي تطالب بدمج المهارات وتدريسها ضمن المقررات الأساسية لأي تخصص (Scott, 2015).

ويشير مصطلح المهارات الناعمة إلى: "السمات والقدرات الشخصية التي يمكن أن تكتسب وتعمل على تعزيز التفاعلات مع الآخرين على السياق الشخصي والعملي، وتتحفز الآفاق الوظيفية" (حجاج، 2014: 12). كما تعرف بأنها "مجموعة المعارف والمهارات المهمة واللازمة للنجاح والعمل وهي: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التقنية والمعلوماتية، والمهارات المهنية والحياتية" (Bialik & Fadel, 2015). كما عرفها ماتيسون وآخرون (Mattison et al., 2018: 5) بأنها: "مجموعة من المواقف، والمهارات، والمعارف الشاملة التي يمكن أن تكون مترابطة ومتعددة التخصصات ومدمجة في مواقف حياتية مختلفة." وحددها ميرزانو وتامي (Marzano & Tami, 2017) في مجالين، الأول: المهارات المعرفية وتشمل: تحليل المعلومات واستخدامها، ومعالجة المشكلات والقضايا المعقدة، وإنشاء أنماط ونماذج ذهنية، والثاني: مهارات الإرادة، وتشمل: فهم الذات والسيطرة عليها، وفهم الآخرين والتفاعل معهم. كما حددها بيرز (Beers, 2014) في ثلاثة مجالات: مهارات التعلم والتجديد، مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا، مهارات الحياة والعمل. وذهب ترلينج وفاديل (Trilling & Fadel, 2009: 75) إلى أنها: "المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة بإلحاح، والتي يحتاج الطلبة إلى إتقانها للعمل والحياة بنجاح، والمتمثلة في مهارات التعلم والإبداع، والثقافة الرقمية، المهنة والحياة". وعدَّها شلبي بأنها "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلُّم، والابتكار، والحياة، والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا" (شلبي، 2014:3)، ووصفها بايبي (Bybee, 2010: 129) بأنها: "المهارات التي تمكن الطلبة من توظيف المعرفة العلمية التي يمتلكونها دون الاقتصار على كميتها بما يكفل لهم الانخراط في سوق العمل". وخلص الباحثان وعلى ضوء التعريفات السابقة للمهارات الناعمة بأنها: "المهارات التي يحتاجها الطلبة في الجامعات ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين ومبدعين ومؤثرين، إلى جانب إتقانهم للمحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح والتميز، وفق متطلبات مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي".

ويعد اتجاه المهارات الناعمة من الاتجاهات التي بدأت تنال اهتماماً من التربويين، وذلك بهدف دعم الطلبة في الجامعة أو الحياة الوظيفية من حيث إتقان كل من المحتوى والمهارات، وقد بدأ المناداة بهذه المهارات في جميع التخصصات بواسطة منظمة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين Skills The Partnership for 21st-Century، التي ظهرت كواحدة من المنظمات الرائدة التي تدعو إلى تعزيز المهارات. وقد شددت على غرس المهارات الناعمة وإدماجها في مجال التعليم. إذ

يوفر ذلك فرصاً للعاملين في الجامعات، ومجتمع الأعمال، وصانعي السياسات؛ لتحديد رؤية متكاملة للتعليم في العصر الحديث؛ يسهم فيها كل فرد بشكل جيد في المجتمع كمواطن عالمي (P21, 2009). علاوة على ذلك، فإن إطار (P21) يشجع المؤسسات والمسؤولين وكذلك المدرسين على تنفيذ المهارات الناعمة في المؤسسات التعليمية (P21, 2008). كما أظهرت مخاوفاً من عدم تهيئة خريجي العصر الحالي لذلك، وعرضوا رؤية متكاملة للتعلم المعروفة باسم "إطار التعلم في العصر الحديث"، يصور هذا الإطار المهارات والقدرات الأساسية التي يجب أن يتعلمها الفرد كي يكون ناجحاً في العمل وكذلك الحياة. ووفقاً لما أوصت به (P21, 2009)، فإن تطوير هذه المهارات في الفصول الدراسية، ستمكن الطلبة من نقل عمليات التفكير إلى مواقف غير مألوفة لإنشاء حلول غير تقليدية، وطرح أسئلة تساعد على تحديد أفضل النتائج. بينما اقترح (P21, 2011) لتنفيذ كل مهارة جديدة من المهارات الناعمة؛ معرفة الموضوعات الأساسية، والتفاهم بين جميع المتعلمين. هؤلاء المتعلمون الذين يمكنهم تحليل المشكلات وحلها، والتفكير بعمق، والتواصل بكفاءة. وقد لخص (P21, 2009)، المهارات والقدرات الأساسية للطلبة في أربعة سياقات: نتائج الطلاب، وأنظمة الدعم، وموضوعات المستقبل، والمحتوى الأكاديمي.

ووفقا لسيلفا (Silva, 2009; 631) فإن المهارات الناعمة ليست جديدة ، لكنها "مهمة في الوقت الحالي"، إذ يجب أن يكون طلبة اليوم قادرين على إيجاد وتحليل المعلومات من مصادر متعددة. كما أوصى جون ديوي منذ زمن بعيد بمهارات المستقبل، إذ اقترح تعليماً "مرتكزاعلى التجربة" يتفاعل فيه الطلبة مع "عالم التحول" (Larson & Miller, 2011). وبينت بيلانسا وبراندت (Bellanca & Brandt, 2010) مجموعة من الأسس التي تبنى عليها المهارات الناعمة: كدمجها في سياق المواد الدراسية، وكذلك تطبيق المهارات عبر موضوعات المحتوى، والتأكيد على المدخل القائم على الكفايات، وتوفير طرق تعلم ابتكارية، واعتماد التدريس المتمركز حول المتعلم. وخلص شلبي إلى أن الهدف من عملية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية هو: إكساب الطلبة المهارات اللازمة للتعلم والحياة، وممارستها بفاعلية في الحياة والعمل، والانخراط مع بيئات العالم الحقيقي وأدواته، وتعليم الطلبة كيف يكونون مفكرين ومبدعين وقادرين على حل مشكلاتهم الفردية والجماعية (شلبي، 2014). وتكمن أهمية المهارات الناعمة في الجامعات من وجهة نظر دوران وآخرين (Duran, et al, 2011)، في تحويل وتغيير أدوار الطلبة السلبية إلى أدوارٍ أكثر تفاعلاً مع

المجتمع والجامعة والزملاء والمواد الدراسية، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية المنشودة في سلوك الطلبة.

واستجابة لمتطلبات العصر جاء الاهتمام بهذه المهارات، إذ تعددت تصنيفات المهارات الناعمة باختلاف الثقافات والمجتمعات، ومن ذلك: إطار الشراكة من أجل بناء المهارات (Partnership for 21 st Century Skills, 2015)، ووفقاً لهذا الإطار، تم تصنيف المهارات في ثلاثة محاور رئيسية؛ لضمان استعداد الطلبة للتعلم والحياة والعمل، وهي الأول: مهارات التعلم والتجديد والإبداع، وهي تلك المهارات التي تميز الطلبة الذين يتم إعدادهم لحياة متزايدة التعقيد وبيئات عمل منفتحة عن غيرهم، وتتكون من الكفايات الآتية: الإبداع والابتكار، التفكير الناقد، وحل المشكلات، التعاون والتواصل الفعال. الثاني: مهارات التكنولوجيا والمعلومات والإعلام، وفيها يكون المتعلم قادراً على ممارسة عدد من المهارات الوظيفية ومهارات التفكير الناقد التي ترتبط بالمعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، وتتكون من الكفايات الآتية: الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، الثقافة التكنولوجية وثقافة الاتصال والمعلومات. والثالث: مهارات الحياة والعمل، ويتكون هذا المحور من الكفايات الآتية: المرونة والقدرة على التكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية ومهارات عبر الثقافات، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤولية (Ongardwanich et al., 2015). وفي سياق آخر تم تقسيم المهارات الناعمة إلى أربع مجموعات رئيسية هي: مهارات العصر الرقمي، ومهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية.

وفي ظل عصر العولمة والمعلوماتية، والانفجار المعرفي، سعت الأنظمة إلى تحقيق الميزة التنافسية، من خلال إعداد خريجيها، وتأهيلهم للدخول بأمان إلى عالم الاقتصاد المعرفي مزودين بمهارات تطبيقية وخبرات ابتكارية، كالقدرة على استخدام المعرفة وتطبيقها، وحلّ المشكلات، والتّواصل الفعال، واتخاذ القرارات، والتّفكير الإبداعي النّاقد وغيرها (Care et al., 2018)؛ لذلك أولت معظم السياسات العالمية - في خططها الاستراتيجية - التعليم القائم على المهارات أهمية حيوية، مما حدا بالمجتمعات العالمية لمطالبة الأنظمة التربوية والتعليمية بإعادة النظر في مخرجاتها التعليمية بحيث تكون مؤهلة مهارياً لتواكب متطلبات العصر الحديث (Trilling & Fadel, 2009). وذكرت سكوت (Scott, 2015)، في ورقة العمل التي قُدمت لمنظمة اليونسكو أن المهارات الناعمة ينبغي أن تكون مكوناً أساسياً في الرؤية الشاملة للتعلُّم في القرن الحالي، وأضافت أن هذه المهارات

تُعد ضرورية لبناء معارف الطلبة، وزيادة قدرتهم على الإنتاج، والإبداع، والعمل. لذلك ينبغي على التعليم أن يركز على إتقان المواد الأكاديمية الأساسية وتنمية المهارات (Alismail & McGuire, 2015)، وأن المهارات المستقبلية ضرورية من أجل إعداد مواطنين فاعلين قادرين على مواجهة تحديات المجتمع العالمي، وقادرة على أن تكون مبتكرة من أجل حل المشاكل المعقدة، واستخدام قوة التكنولوجيا لتغيير العالم للأفضل (Kivunja, 2014a). وأظهرت دراسة أونجردوانش وآخرين (Ongardwanich el al., 2015) أن مهارات الحياة والمهنة تُعد الأكثر أهمية من المهارات الناعمة التي تعمل على إكساب الطلبة المرونة، والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي والمهارات الاجتماعية والقيادة والمسؤولية وغيرها من مهارات الحياة. وأكد دانيل وفاسكينلوس (Danielle et al., 2015; Moutinho et al., 2015) على ضرورة تضمين المناهج الدراسية لتلك المهارات، وإكساب الطلبة لتلك المهارات من خلال المواد الدراسية المتنوعة، كما تبين وجود تدنٍ ملحوظ في تناول المهارات الناعمة في المناهج الدراسية وأن مستوى تضمينها لم يصل إلى المستوى المطلوب، وأن المناهج الحالية - بشكل عام - تعاني قصوراً واضحاً في إعداد المتعلمين وتهيئتهم للحياة والعمل، كما أغفلت دورها في إعداد المتعلم إعداداً متميزاً لمواجهة التحديات (حجة، 2018؛ سبجي، 2016؛ شلبي ، 2014). وخلاصة القول، إنّ العمل بمقتضى الكفايات، ليست مسألة تقنيات بيداغوجية وممارسات تربوية فحسب، بقدر ما هي في عمقها، قضية اختيار إستراتيجي لمستقبل المجتمع ولنظامه التربوي؛ وقضية مصير لأجياله اللاّحقة ومستقبله في هذا العالم المتغيّر (Kivunja, 2014b). ونظراً لأهمية المهارات الناعمة ظهرت رغبة قوية في تعميم تدريسها في كافة مراحل التعليم؛ لأن نجاح الأفراد في الحياة يعتمد على اتقانهم لها، مما يتطلب صياغة أطر عامة للمهارات الناعمة وأسس دمجها في المناهج الدراسية؛ لإعداد الطلبة إعداداً مناسباً في عصر مجتمع المعرفة (Rotherham & Willingham, 2009; Silva, 2009). ويشير (Kay, 2010) إلى أن تكامل المهارات الناعمة بشكل منهجي ومقصود في مناهج التعليم؛ من شأنه أن يحقق أهدافاً متعددة لم يكن من الممكن تحقيقها من قبل: كالإنجاز وبناء الثقة والابتكار والقيادة والمشاركة الفاعلة في الحياة. بينما يرى تريلنج وفادل (Trilling & Fadel, 2009) أن التكامل بين المهارات الناعمة يؤدي إلى التمكن من حل المشكلات بإسلوب علمي صحيح، ووضع الحلول الابتكارية، وكذلك المشاركة في اتخاذ القرارات، واستخدام أدوات المعرفة والتكنولوجيا لمواصلة التعلم مدى الحياة.

إلى جانب المهارات الناعمة، نجد أن هناك فجوة عميقة بين مستوى المهارات المعرفية للطلبة، والمتطلبات المعرفية للولوج إلى مجتمع المعرفة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في جودة النظام التعليمي، ومحاولة تصحيح وجهته ومقاصده وممارساته نحو بناء مجتمع المعرفة (عبد الحميد، 2012)، وبما أن الجامعات هي مؤسسات قائمة على أساس التعلم والابتكار والإبداع، يصبح تشارك المعرفة ممارسة ضرورية لتحقيق رسالتها وأهدافها (Mcinerney & Mohr, 2007)، وينظر إلى مفهوم مجتمع المعرفة على أنه: "المجتمع الذي يستخدم المعلومات في جميع جوانب النشاط البشري، حيث يعتمد البشر في هذا المجتمع على استخدام التكنولوجيا الحديثة لمعالجة المعلومات ونشرها" (Miculescu & Pribac, 2010, 91). وينظر إلى متطلبات مجتمع المعرفة بأنها: "تلك المقتضيات والاحتياجات والمهارات والمناشط والأدوار اللازمة والتي يجب أن تتم بالجامعة؛ من أجل إعداد الطلبة الخريجين القادرين على إنتاج المعرفة، وتحليلها ونقدها، وتطبيقها في حياتهم العملية، وفي التنمية الاقتصادية والاجتماعية" (إبراهيم، 2018: 10). ومع نهاية تسعينيات القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، بدأ انتشار مصطلح مجتمع المعرفة، للتأكيد على أن الهدف الحقيقي يجب أن يكون تحويل المعلومات إلى معرفة، وتوظيفها لخدمة الإنسانية (Hong, 2014). إذ يُعد مجتمع المعرفة من أواخر أشكال التطور المجتمعي الذي شهدته البشرية، وهو يعتمد على كفاءة إنتاج المعلومات واستخدامها في جميع مناشط الحياة ومجالاتها المختلفة (Orlanova, 2012). ويرتكز مجتمع المعرفة على ثلاث ركائز أساسية هي: إنتاج المعرفة، وتوظيف المعرفة، ونشر المعرفة Dinu, (2012). ومن جانب آخر فإن التعامل مع مجتمع المعرفة يتم من خلال أربعة مجالات وهي: توليد المعرفة، ونقل المعرفة، ونشر المعرفة، واستثمار المعرفة. وبالتالي فإن مجتمع المعرفة بما يتضمنه من سمات تبرز أهميته ومزاياه وفوائده المتعددة، ويسهم في تطوير المجتمعات ورقيها (Steyn & Tioit, 2009). ويرى تايلاك (Tilak, 2002) أن أهم ما يميز مجتمع المعرفة ثلاث سمات هي: القدرة الإبداعية، والمواهب الإبداعية، ومدى القدرة على التحدي والمنافسة بين الدول معرفياً، ومرتكز ذلك كله التعليم الجيد القائم على المهارات. وأوضح أوقز وآيدن (Oguz & Aydin, 2012) أن نظام التعليم في مجتمع المعرفة يعتمد بشكل رئيس وجوهري على تدريب الموارد البشرية في الجامعات وتأهيلها؛ لخلق الابتكار والابداع لديهم؛ ليسهموا في التنمية والتطوير. وأوضحت ماس ماشوكا (Mas-Machuca, 2014) دور القيادة في عملية تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات. وأن هناك علاقة إيجابية بين القيادة والتطبيق الناجح لإدارة المعرفة، وأن للقيادة دوراً مهماً في إيجاد ثقافة مبنية على القيم،

والثقة، والشفافية والصدق، التي من شأنها تعزيز الشعور بالانتماء للمؤسسة، وبالتالي إعطاء الفرصة للعاملين للتعلم والتطوير والابتكار. وتركز سوتز وآروسينا (Sutz & Arocenaa, 2012) على التحديات التي تواجه الجامعات في الدول النامية، والتي يجب مواجهتها حتى تتمكن من أداء دورها في الإسهام في انتاج المعرفة؛ من أجل التنمية، إذ تتمثل هذه التحديات في تعزيز عمليتي البحث العلمي والتدريس وأدائها على مستوى رفيع ومتميز. وأوضحت دراسة كوباليا وجاركانديز (Kobalia & Garakanidze, 2010) أنه يجب ألا يكون المعلم ناقلاً للمعرفة فحسب، بل يجب أن يكون لديه أيضاً موقفاً إيجابياً تجاه ما يميز القرن الحادي والعشرين، وعليه أن يهتم بالابتكارات، والتطوير الذاتي، واستخدام التدريس المتمركز حول الطالب. واقترحت دراسة كلٍ من سورين وبيراندرس (Sorin, 2013; Forstorp, 2008)، نموذجاً فعالاً لتأسيس مجتمع معرفي عالمي من خلال جامعة مستقبلية تمتلك الاحتياجات التعليمية لذلك، ويشير (Peijun, 2009) إلى أن الجامعة تعمل على تحديد وانتاج واستعمال ونشر المعرفة، وهذه المعرفة إما ناتجة عن البحث العلمي أو هي مستخدمة فيه، وبذلك يصبح لرأس المال البشري الدور الرئيس في استخدام وانتاج المعرفة التي يكتسبها من النظام التعليمي، ومن هنا يبرز دور النظام التعليمي كأهم محرك لإحداث تغيير وثورة حقيقية في نمط الحياة من خلال مسؤوليته في بناء الإنسان، الذى يمثل عنصراً أساسياً من عناصر الإنتاج في عصر المعرفة (Luigi & Ghignoui, 2011). كما أن للجامعات دور قيادي في لتأسيس مجتمع المعرفة ولكن تواجهها بعض التحديات بشأن تنوع مصادر المعرفة، وظهور معارف جديدة ناشئة عن التنوع الثقافي والملكية الفكرية. ومن جانبه يعدُّ سودهير (Sudhir, 2006) خدمة المجتمع ونشر المعرفة والمعلوماتية أحد دعائم المجتمع المعرفي، بالاستناد إلى التكنولوجيا والاتصال، ونشر التعليم الحر، وتوليد الأفكار، وبناء المعرفة، وربط العلم والمعرفة بسوق العمل، وفتح قنوات جديدة للتعلم، وتنمية المهارات والقدرات اللازمة التي يحتاجها الطلبة أثناء عملية التعلم والتعليم، وتطوير شخصية الطالب الجامعي في ظل متغيرات العصر العلمي والانفجار المعرفي الرقمي. وناقشت سلاوس (Slaus, 2013) دور الجامعات في تغيير الإنسان لدخول مجتمع المعرفة، وتوصلت إلى ضرورة العناية بالتعليم مدى الحياة وإحداث تغييرات فيه، باستثمار تقنيات المعلومات والاتصال لتوفيره للجميع، وأن تكون مهمته إعداد أفراد عاملين أكفاء، يمتلكون حلولاً علمية، وشخصيات ناضجة ومستقلة، وقادرة على اتخاذ القرار. ويرى هونج (Hong, 2014) أن مجتمعات اليوم تحتاج إلى الانتقال إلى توظيف المعرفة كأداة لتنمية المجتمع نحو الأفضل. وهنا يظهر دور التعليم، وتنمية المهارات والقدرات في تحويل دور

المعرفة إلى أداة لتنمية المجتمع (Blandul, 2015). ومن وجهة نظر زاركوفيك وآخرين (Zarkovic, et al., 2014) تعد خصائص مجتمع المعرفة وتأثيراتها تحديات تنموية أمام المجتمعات في طريق مواكبتها مجتمع المعرفة؛ فعندما نستخدم مصطلحات مثل: اقتصاد إدارة المعرفة، ورأس المال الفكري، وعامل المعرفة، للدلالة على مجتمع المعرفة واقتصاده، فهذا يعني حاجة أفراده إلى مجموعة المهارات الفكرية غير الموجودة سابقاً، وأن إتقانها حاسم في قدرة العاملين على المنافسة في سوق العمل؛ مما يسهم في ظهور الوعي بضرورة التعليم المستمر وتطويره (Orlanova, 2012)، ومن جانب آخر، تعددت وجهات النظر حول متطلبات مجتمع المعرفة، ولكنها تركزت حول الجانب البشرى في أغلبها، والجانب المعرفي والفكر الإبداعي الذى يلعب النظام التعليمي دوراً رئيسياً فيه (Marin & Ioana, 2012)، وبالتالي فإن إقامة نظام تعليمي متطور يمثل أهم مقومات مجتمع المعرفة، شريطة إعداد طلبة قادرين على التعامل مع متطلبات سوق العمل، من خلال إكسابهم المهارات الناعمة (Oguz & Aydin, 2012). فالتحول نحو مجتمع المعرفة عملية لها انعكاسات على التعليم كأحد مناشط المجتمع الرئيسة فالمعرفة تحتاج إلى إدارة واعية، وإلى وسائط تحقق من خلالها مراحل ودورة المعرفة، ولن يتحقق ذلك إلا بتوفر العنصر البشرى المبدع والمنتج (Metcalfe & Fenwick, 2009). ويقوم مجتمع المعرفة على عدة متطلبات كالقيادة الإدارية الفعالة، وتمكين العاملين، وتأسيس هياكل تنظيمية مرنة تتناسب مع متطلبات الأداء، وبناء استراتيجي متكامل يعبر عن توجهات المنظمة ونظرتها المستقبلية، وكذلك التغيير الثقافي لأفراد مجتمع المعرفة، وتعميق المعرفة الكامنة لدى الأفراد، وتكوين رؤية متمركزة حول المبدأ، وإعادة تركيب الموارد البشرية، وهيكلة هندسة العمليات (Dinkelaker, 2010). ونظراً لوجود عدة متطلبات لمجتمع المعرفة فإن ذلك يتطلب أن يكون الأداء الأكاديمي متطوراً ومواكباً لتلك المتطلبات؛ مما ينعكس إيجاباً على المخرجات التي ينبغي إعدادها للقرن الحادي والعشرين (Hong, 2014). ويمكن القول أن خصائص مجتمع المعرفة تُستمدّ من سمات تكنولوجيا المعلومات ذاتها، كالاهتمام بالبحث العلمي، وبرأس المال البشري؛ وذلك بخلق الأجواء التنافسية العلمية من خلال تشجيع روح الابتكار (الوحش، 2015)، إضافة إلى التسارع، وما يتطلبه من التعامل مع التغيرات المتسارعة بطرق وأساليب جديدة موائمة لطبيعة هذا التسارع، والاهتمام بالتعليم مدى الحياة، فالتعليم هو الأساس في بناء القدرات وتنمية المهارات، وانفجار المعرفة، ومن ثم التطور، والتركيز على العمل الذهني وتعميقه من خلال إبداع المعرفة، وحل المشكلات (Kwak & Standish 2014). وأكد فالي (Vali, 2012) على دور التعليم في مجتمع المعرفة،

وأن المعرفة تمثل عاملاً مهما للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن الفرص التي تتيحها التقنيات الجديدة تسمح للطلبة بالتعلم بسرعة أكبر، والوصول إلى المعلومات وتقييمها، وحل المشكلات المعقدة، والتعامل بكفاءة مع أدوات عصر المعلومات والاتصالات.

وانطلاقاً مما سبق، يتضح أن الجامعات عليها القيام بأدوار جديدة تمكنها من الإسهام في بناء مجتمع المعرفة، ولتحقيق ذلك؛ فإن ثمة متطلبات تستلزم ضرورة التحول من مستوى التعامل مع البيانات والمعلومات، إلى مستوى توظيف المعرفة وإنتاجها، والقدرة على الإستخدام الأمثل للمعارف في توليد الأفكار وإنتاج نظريات جديدة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (Blandul, 2015). ولكي نتتمكن من إعداد الطلبة بشكل متطور يناسب احتياجات سوق العمل في عصر الاقتصاد المعرفي، علينا غرس الكفايات المناسبة للعصر الحالي، وهذه الكفايات يمكن الحصول عليها من خلال تدريس المهارات الناعمة التي تتعلق بتنمية المهارات العليا للتفكير. في حين ذهب كوشولي وآخرون (Coccoli et al., 2014) إلى عدّ الجامعات مؤسسات ذكية، لأنها تستخدم المهارات الناعمة لتحسين أداء خريجيها وتعزيز جودتهم. وهي بمثابة المدن الذكية التي تقدم الخدمات الذكية والتطبيقات لمواطنيها لتعزيز نوعية حياتهم. وأكدت دراسة جان (Jan, 2017) أن التدريس الفعال يعد محدداً رئيساً لإنتاجية التعليم وجودته. لذلك يجب أن يمتلك المعلمون - إضافة إلى المعرفة التخصصية - مهارات القرن الحادي والعشرين، والكفايات اللازمة لحياتهم المهنية لتدريسها وإكسابها لطلبتهم ليتمكنوا من الاستفادة منها لاحقًا في حياتهم العملية. أما نتائج دراسة أودوترينج وفوجت (Oudeweetering & Voogt, 2018)، فقد أظهرت أن الأنشطة الدراسية عززت بعض المهارات الناعمة لدى الطلبة مثل: محو الأمية الرقمية، والتفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، والتواصل، والتعلُّم المنظم، والتعلُّم التعاوني؛ وبالتالي يرى المعلمون أهمية دمج المهارات الناعمة في المناهج الدراسية بصورة أساسية. وفي الرد على الشعار (Every learner is different therefore, one-size-fits-all models suit no one) الذي يعني "أن كل متعلم مختلف عن غيره؛ لهذا لا يوجد نمط تعليمي واحد يناسب جميع المتعلمين"، ذكر كريستنسن وكنزك (Christensen & Knezek, 2017: 26) أن الطلبة يحتاجون إلى ممارسة مجموعة متنوعة من الأنشطة، واستخدام أدوات التّقنية المناسبة، والتعليم من خلال طرق التدريس المبتكرة كالتعليم القائم على المشاريع، وحلّ المشكلات، والتعلُّم التعاوني وغيرها لكي تتناسب مع أنماطهم التعلّمية المختلفة. وجادل تريلنج وفادل

(Trilling & Fadel, 2009) بأنه ينبغي على نظم الجامعات الاهتمام بإعدد قوى عاملة لوظائف الاقتصاد المعرفي ذات الدخل العالي التي تتطلب مهارات مركبة وخبرات ابتكارية. ونظراً لأن العالم اليوم يشهد ثورة رقمية يستدعي الأمر التفاعل المستمر مع أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولا سيما في مجال التعليم، من خلال تعزيز المهارات الناعمة لطلبـة الجامعات، وهو أمر ممكن من خلال دمـج التكنولوجيا الذكية مع أساليب واستراتيجيات التعلم (Gerstein, 2014). كما تبين أن هناك علاقة بين التعليم المستمر وتعزيز رأس المال الاجتماعي ورفاهية المجتمع، من خلال تطوير كفايات أفراده (Merriam & Kee, 2014). ومن جانب آخر فقد لوحظ بأن الذكور يقدرون المهارات التقنية أكثر، في حين أن الأناث يصنفن المهارات الاجتماعية بدرجة أعلى، وأن المهارات الاجتماعية والتعاون قد احتلت مرتبة متقدمة في المهارات التي يحتاجها الطلبة في المستقبل من المهارات الناعمة، كما أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أكثر المهارات التي يحتاجها الطلبة، ثم يلي ذلك في المرتبة الثانية؛ مهارات الحياة والعمل؛ ومنها: المهارات الاجتماعية والتعاون (Ahonen & kinnunen, 2015)، في حين أوضحت الدراسات السابقة وجود قصور بين طلبة الدراسات العليا في التعليم العالي في إكتساب المهارات الناعمة (Fong et al., 2014). ومن جانبه جادل أحمد بأنه بالرغم من تعاظم دور الجامعات في إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها في مخرجاتها وبين أفراد المجتمع؛ فإن دورها في إدراك هذه الحقيقة ضعيف ولا يُمَكِنُها من الإسراع في ترسيخ أسس المعرفة (أحمد، 2016). ومن هنا فإننا سنقوم بتوسيع المساعي الحالية في البحث من خلال التعرف على تصورات أعضاء هئة التدريس للمهارات اللازمة لطلبة الجامعات في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. لذلك فإننا سنقوم بالإجابة عن تساؤلات الدراسة الآتية:

1. ما تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود؟
2. ما درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير (التخصص الأكاديمي، الرتبة الأكاديمية، المركز الوظيفي) ؟

3. الطريقة والمنهجية (Method and methodology):

تُعدّ هذه الدراسة دراسة تطبيقية تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، والتحقق من العديد من العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة (Bell & Bryman, 2007; Saunders et al., 2012)، إذ تم تطوير استبيانٍ منظمٍ لجمع المعلومات وتحليلها، واختبار الفرضيات حول المتغيرات التي تضمنها الإطار المقترح، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب السابق، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (753) عضواً، وتم اختيار عينة عشوائية منتظمة بلغت (254) قائداً، بنسبة (34%) من مجتمع الدراسة. ووفقاً لذلك؛ تم توزيع (254) استبانة على أفراد وحدة التحليل، استرجع منها (237) استبياناً، تم استبعاد (13) استبانة غير صالحة لعملية التحليل، التي تعاني من القيم المفقودة الواسعة (Hair et al., 2010) ، وبذلك تصبح عدد الاستبانات الصحيحة والصالحة لعملية التحليل (224) استبانة، والجدول (1) يوضح الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد وحدة التحليل.

الجدول (1)

الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

الرقم	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية	المجموع الكلي
1	التخصص الأكاديمي	التخصصات العلمية	140	%63	224
		التخصصات الإنسانية	84	%37	
2	الرتبة الأكاديمية	أستاذ	70	%31	224
		أستاذ مشارك	98	%44	
		أستاذ مساعد	56	%25	
3	المركز الوظيفي	عميد	38	%17	224
		وكيل	98	%44	
		رئيس قسم	88	%39	

يشير الجدول (1) إلى أن ما نسبته (63%) من أفراد وحدة التحليل من التخصصات العلمية، وهي نسبة معقولة في البيئة الجامعية في السعودية، وفيما يتعلق بالرتبة الأكاديمية للمستجيبين كان (75%) من أفراد وحدة التحليل من رتبة الأستاذ والأستاذ المشارك وهي نسبة معقولة، إذ أن غالبية القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يكون لها نشاط بحثي مميز ولها أدوار قيادية في

الجامعات السعودية، وأخيراً بينت النتائج أن مانسبته (83%) من أفراد وحدة التحليل من فئة الوكيل ورئيس القسم في المركز الوظيفي، وهذا منطقي نظراً لتعدد الأقسام الأكاديمية في الكليات، وبناءً على ذلك فإن البيانات تشير إلى أن غالبية المشاركين من أفراد وحدة التحليل لديهم الخبرة المعرفية الكافية للمشاركة وتقديم البيانات الموثوقة بشأن البيانات قيد الدراسة.

4. مقياس الدرسة (Items Measurement)

تم بناء مقياس الدراسة (الاستبانة) لقياس متغيراتها، وتكونت من ثلاثة أجزاء إذ تكون الجزء الأول من البيانات الشخصية، وأما الجزء الثاني من المقياس فقد تكون من (40) فقرة لقياس درجة المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، موزعة على ثلاثة مجالات وهي: (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة)، والثالث فقد تكون من (15) فقرة لقياس مدى توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة، موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: (التعلم والإبداع، والتعلم الرقمي، والتطوير المهني)، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة، منها: (Khan et al., 2019; Kan & Murat, 2018; Songkram et al., 2019; Ahonen & Onggardwanich et al., 2015; 2018 المعلوف وآخرون، Kinnunen, 2015;).

5. صدق وثبات مقياس الدراسة (The Reliability and Validity of the Measurement)

ومن أجل قياس العوامل والتثبت من صدقها تم عرض مقياس الدراسة (الاستبانة) على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة في القيادة وعددهم (11) محكماً؛ للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. وتجاوزت درجة القطع بين المحكمين على الملاحظات (87%)، وهي درجة مقبولة حسب طريقة (Nedlesky's Method). وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء ما يلزم من تعديل أو حذف أو إضافة لتطوير الاستبانة بصورتها النهائية. وقام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة. وتم اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ تم تقييم تماسك المقياس بحساب (Cronbach Alpha)، إذ يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى. وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة Alpha لكن من الناحية التطبيقية يعد (Alpha ≥

0.60) معقولاً في البحوث المتعلقة بالإدارة والعلوم الإنسانية (Sekaran & Bougie, 2010). وقد كانت نتيجة ثبات أبعاد المقياس؛ أن متغير المهارات الناعمة حصل على معامل ثبات بلغ (0.88)، ومتغير التوافق مع المهارات بلغ (0.89)، وهي نسب مقبولة للقيام بعملية التحليل لتحقيق أهداف الدراسة. والجدول (2) يبين معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة.

الجدول (2)

معاملات الصدق والثبات لمجالات مقياس الدراسة.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الصدق البنائي		الثبات
			معامل الارتباط	Sig* مستوى الدلالة	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)
1	مهارات التعلم والإبداع	16	0.88	0.000	0.89
2	مهارات الثقافة الرقمية	9	0.91	0.000	0.86
3	مهارات المهنة والحياة	15	0.87	0.000	0.84
	إجمالي المهارات الناعمة	40	-	-	0.88
1	مجال التعلم والابتكار	5	0.93	0.000	0.88
2	مجال التعلم الرقمي	5	0.91	0.000	0.87
3	مجال التطوير المهني	5	0.89	0.000	0.89
	إجمالي مقياس التوافق مع المهارات	15	-	-	0.89

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط لمجالات المهارات الناعمة جاءت بقيم مرتفعة إذ تراوحت بين (0.84 - 0.89)؛ ولمجالات مقياس التوافق مع المهارات تراوحت بين (0.87 - 0.89) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توفر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور المقياس. كذلك لوحظ أن قيم معاملات الثبات لمحاور المقياس جاءت بقيم عالية، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور المقياس في مجالات المهارات الناعمة بين (0.87 - 0.91)؛ ولمجالات مقياس التوافق مع المهارات (0.89 - 0.93)؛ وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور المهارات الناعمة (0.88)؛ ولمحاور مقياس التوافق مع المهارات (0.89) وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وامكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

6. المعالجات الإحصائية (Statistical processing)

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة مقياس الدراسة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار (T) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل تضخم التباين، وتحليل التباين للإنحدار، ونموذج التنبؤ، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا. وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والفقرات، تم الاعتماد على المقياس النسبي الآتي: من الدرجة (1) إلى أقل من الدرجة (2.33) تكون الأهمية ضعيفة، ومن الدرجة (2.33) إلى الدرجة (3.66) تكون الأهمية متوسطة، ومن الدرجة (3.67) فأكثر تكون الأهمية مرتفعة.

7. نتائج الدراسة ومناقشتها (Discussion the Results)

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس عن المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتحديد درجة تصورات عينة الدراسة عن المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والأهمية النسبية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة	الترتيب	المستوى
1	مهارات التعلم والإبداع	4.07	0.98	%81	2	مرتفعة
2	مهارات الثقافة الرقمية	4.22	0.96	%84	1	مرتفعة
3	مهارات المهنة والحياة	3.91	1.06	%78	3	مرتفعة
	إجمالي المهارات الناعمة	4.07	0.98	%81		مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أن درجة تصورات عينة الدراسة عن المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وبانحراف معياري (0.87)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (- 4.22

3.91)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (1.06 – 0.96)، إذ جاء مجال مهارات الثقافة الرقمية في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.22)، وبانحراف معياري مقداره (0.96)، وبدرجة مرتفعة، وتلاه في الرتبة الثانية مجال مهارات التعلم والإبداع وبمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وبانحراف معياري مقداره (0.98)، وبدرجة مرتفعة، وأخيراً جاء في الرتبة الثالثة والأخيرة مجال مهارات المهنة والحياة بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري مقداره (1.06)، وبدرجة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى الأهمية الحيوية لمدخل المهارات في التعليم العالي، ودمجه في الجامعات، كعامل رئيس في القدرة التنافسية؛ فالاقتصاد المعرفي يتطلب مستويات عليا من التخيل والإبداع والتجديد، وربط التعليم بمهارات الحياة والعمل، التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة الجامعات للولوج إلى الألفية الثالثة باقتدار، وربما يعزى تصدر المهارات الرقمية إلى إدارك عينة الدراسة إلى أهمية المهارات الرقمية، وتقنية المعلومات والاتصالات، في تعزيز تعلم الطلبة وزيادة إثرائهم المعرفي، خصوصاً، في ظل عصر تكنولوجيا المعلومات والانفجار المعرفي وما فرضته جائحة كورونا مؤخراً من تحديات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من (Khan et al., 2019; Jan, 2017; Ahonen and Kinnunen, 2015; Ongardwanich et at, 2015; Pheeraphan, 2013) التي جاءت نتائجهما بدرجة مرتفعة، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الربايعة، 2014؛ أبو صعيليك، 2014؛ Fong et al, 2014)، التي جاءت نتائجهما بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتحديد درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافق والترتيب للكشف عن درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق	الترتيب
1	مجال التعلم والابتكار	3.64	0.87	متوسطة	1
2	مجال التعلم الرقمي	3.38	0.84	متوسطة	3

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق	الترتيب
3	مجال التطوير المهني	3.55	0.89	متوسطة	2
	إجمالي مقياس التوافق مع المهارات	3.52	0.85	متوسطة	

يتضح من الجدول (4) أن درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.52)، وبانحراف معياري (0.85)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.38 - 3.64)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (0.84 – 0.89)، إذ جاء مجال التعلم والابتكار في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.64)، وبانحراف معياري مقداره (0.87)، وبدرجة متوسطة، وتلاه في الرتبة الثانية مجال مهارات التطوير المهني وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، وبانحراف معياري مقداره (0.89)، وبدرجة متوسطة، وأخيراً جاء في الرتبة الثالثة والأخيرة مجال التعلم الرقمي بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وبانحراف معياري مقداره (0.84)، وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن برامج وممارسات جامعة الملك سعود لا تعزز المهارات الناعمة بدرجة كافية، مما ينعكس على مخرجاتها وذلك؛ لعدم وجود رؤية واضحة لدى تلك الجامعة لتنفيذ تلك المهارات، وافتقارها لمعايير واضحة في هذا الاتجاه، رغم وجود مناهج دراسية واعدة تدعم ذلك. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من (Khan et al., 2019; Ahonen and Kinnunen, 2015, Ongardwanich et al., 2015) التي جاءت نتائجهما بدرجة توافق متوسطة، واختلفت مع دراسة (Jan, 2017) التي جاءت نتائجها بدرجة توافق مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير (التخصص الأكاديمي، الرتبة الأكاديمية، المركز الوظيفي) ؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1. تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي: للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات العلمية - التخصصات الإنسانية) ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم إجراء اختبار (t-test)، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي.

المجالات	متغير التخصص الأكاديمي				قيمة T	الدلالة الاحصائية
	التخصصات العلمية (ن=140)		التخصصات الإنسانية (ن=84)			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارات التعلم والإبداع	4.02	0.93	3.96	0.88	0.812	0.286
مهارات الثقافة الرقمية	4.17	0.97	4.01	0.94	1.221	0.308
مهارات المهنة والحياة	3.92	0.89	3.91	0.91	0.722	0.312
إجمالي المهارات الناعمة	4.04	0.96	3.96	0.89	0.907	0.268

*فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات العلمية، التخصصات الإنسانية)، لجميع المجالات، استنادًا إلى قيم (t) المحسوبة لأبعاد المهارات الناعمة منفردة ومجتمعة، التي بلغت (0.907) وبمستوى دلالة (0.268)، وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود واحدة بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى الفهم والوعي المشترك بين جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم، في تقييم المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود بحكم مواقعهم، وهذا يعد منطقياً؛ كونهم يعيشون في الظروف المهنية نفسها؛ ويقومون بالأنشطة والمهام الأكاديمية والإدارية نفسها. كما أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لديهم فهماً عميقاً حول مدخل المهارات الناعمة، وتعمل تلك الكوادر جاهدة على الاستثمار الأمثل في طلبتها في هذا الجانب بغض النظر عن التخصص، كما أن

المهارات الناعمة تحصل على ذات الفرص من الاهتمام والممارسة والتطبيق في جميع التخصصات العلمية والإنسانية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍ من (المعلوف وآخرون، 2018؛ أبو صعيليك والوريكات، 2017)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي.

2. **تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية:** للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) ، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجالات	متغير الرتبة الأكاديمية					
	أستاذ (ن =70)		أستاذ مشارك (ن =98)		أستاذ مساعد (ن = 56)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم والإبداع	4.06	0.97	3.98	0.83	3.86	0.77
مهارات الثقافة الرقمية	3.93	0.87	3.86	0.89	3.77	0.84
مهارات المهنة والحياة	4.12	0.99	4.08	0.96	4.01	0.94
إجمالي المهارات الناعمة	3.98	0.86	3.94	0.79	3.85	0.89

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج التي تظهر في جدول (6) إلى وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود وذلك على مستوى كل مجال والمستوى الكلي تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (Anova Multiple). والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (Anova Multiple) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية.

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	أبعاد مهارات القرن الحادي والعشرين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية قيمة ولكس لامدا 0.936	مهارات التعلم والإبداع	0.198	2	0.099	0.266	0.718
	مهارات الثقافة الرقمية	0.160	2	0.080	0.210	0.808
	مهارات المهنة والحياة	1.012	2	0.506	0.622	0.562
	الكلي	0.202	2	0.101	0.532	0.642
الخطأ	مهارات التعلم والإبداع	82.226	221	0.372		
	مهارات الثقافة الرقمية	84.288	221	0.381		
	مهارات المهنة والحياة	121.402	221	0.549		
	الكلي	42.042	221	0.190		
المجموع	مهارات التعلم والإبداع	82.424	223			
	مهارات الثقافة الرقمية	84.448	223			
	مهارات المهنة والحياة	122.414	223			
	الكلي	42.244	223			

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد)، لجميع المجالات، وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود واحدة بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى الفهم والوعي العميق لدى هؤلاء

الأعضاء بالمهارات الناعمة اللازمة للطلبة في الجامعة بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية وأن تقدير المهارات اللازمة لا تختلف من رتبة إلى أخرى؛ وذلك لارتباط هذه الرتب بالنضج الوظيفي؛ والخبرة في تطوير القدرات؛ كما أنهم يتمتعون بخبرات إدارية وأكاديمية عالية؛ تساعدهم على التقييم الدقيق للمهارات الضرورية التي يحتاجها طلبة الجامعات مما يسهم في إحداث تطوير نوعي في الجامعة وتحقيق الميزة التنافسية له. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المعلوف وآخرون، 2018)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

3. تبعًا لمتغير المركز الوظيفي: للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير المركز الوظيفي (عميد – وكيل – رئيس قسم)، وكانت النتائج كما في الجدول(8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير المركز الوظيفي

المجالات	متغير المركز الوظيفي					
	عميد (ن =38)		وكيل (ن = 98)		رئيس قسم (ن = 88)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم والإبداع	4.06	0.94	3.95	0.84	4.02	0.92
مهارات الثقافة الرقمية	4.24	0.89	4.16	0.91	4.04	0.91
مهارات المهنة والحياة	4.18	0.88	4.11	0.97	3.96	0.88
إجمالي المهارات الناعمة	4.16	0.89	4.07	0.91	4.01	0.93

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج التي تظهر في جدول (8) إلى وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، وذلك على مستوى كل مجال والمستوى الكلي تبعاً لمتغير المركز الوظيفي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (Anova Multiple). والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (Anova Multiple) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة المركز الوظيفي.

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	أبعاد مهارات القرن الحادي والعشرين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة	مستوى الدلالة
المركز الوظيفي قيمة ولكس لامدا 0.964	مهارات التعلم والإبداع	0.310	2	0.155	0.350	0.706
	مهارات الثقافة الرقمية	0.224	2	0.112	0.221	0.802
	مهارات المهنة والحياة	1.041	2	0.521	0.815	0.445
	الكلي	0.206	2	0.103	0.475	0.615
الخطأ	مهارات التعلم والإبداع	98.016	221	0.443		
	مهارات الثقافة الرقمية	112.018	221	0.507		
	مهارات المهنة والحياة	141.281	221	0.639		
	الكلي	48.022	221	0.217		
المجموع	مهارات التعلم والإبداع	98.326	223			
	مهارات الثقافة الرقمية	112.242	223			
	مهارات المهنة والحياة	142.322	223			
	الكلي	48.228	223			

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير المركز الوظيفي (عميد – وكيل – رئيس قسم)، لجميع المجالات، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى الرؤية المشتركة والفهم الدقيق لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في تقدير المهارات اللازمة التي يحتاجها طلبتهم، وذلك نظراً للأهمية الحيوية لتلك المهارات في الجامعة وبغض النظر عن المركز الوظيفي الذي يشغله هؤلاء الأعضاء.

8. الأثار النظرية والعملية (Theoretical and practical implication):

تم تصميم هذه الدراسة للتعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة

والحياة) في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وبذلك تسد هذه الدراسة الفجوة الحرجة في الأدب النظري. أولاً، في حين أن الدراسات السابقة قد اقتصرت على التعليم العام ولم تبدي اهتماماً ملحوظاً به في إطار الجامعات، في ظل التحولات العالمية والرقمية وفي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وخاصة الأدب النظري المتعلق بالجامعات، إذ أغفلت بعض الدراسات رؤية أعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم للمهارات اللازمة للطلبة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (Songkram et al., 2019؛ العمري، 2021) ، ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتتميز عن نظيراتها من الدراسات السابقة، التي بحثت في تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة) في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، في إطار نظري واحد، يثري الجامعات، ويعطي بعداً جديداً في الأدب المتعلق به. علاوةً على ذلك، فإن تفعيلنا للمهارات الناعمة يختلف تماماً عن الدراسات السابقة، فقد درسنا المهارات الناعمة وفق تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، بدلاً عن القادة الأكاديميين، وتمكننا هذه الخطوة من تقدير هذه المعرفة وتقييمها من عدة جوانب. ثانياً: نختبر إطارنا المقترح في دولة عربية مثل السعودية، التي تختلف اختلافاً كبيراً عن تلك الدراسات التي أجريت في السياق الغربي، وهذا من شأنه أن يزيد من تعميق فهمنا للمهارات الناعمة ومتطلبات مجتمع المعرفة في سياقاتٍ تقدم ثقافةً مختلفةً وخصائص فريدة من نوعها، خاصة في الدول العربية. ثالثاً: يفترض البحث المسبق ضمنياً أن الجامعات تولي جانباً ذا أهمية بالمهارات الناعمة؛ لتعزيز التنافسية العالمية، وتؤكد النتائج التي توصلنا إليها، على أن المهارات الناعمة توفر فرصاً لطلبة الجامعات في تلقي المزيد من التعلم والإبداع والتنافس، عندما ينخرط الطلبة في التعلم المعزز للمهارات الناعمة في صنع القرار التشاركي، وخلق الابتكار والإبداع لديهم؛ ليسهموا في التنمية والتطوير. إن احتمال وصول الطلبة في الجامعات إلى التعلم الصحيح والحل الأمثل، يكون أعلى عندما تكون المهارات الناعمة هي القاعدة السائدة في الجامعات، وسيكون الطلبة أكثر كفاءةً في التعلم وحل المشكلات، عندما يكتسبون هذه المهارات بدرجة عالية في الواقع، وهذا يتوافق مع نتائج الدراسة التي توصلنا إليها في أن تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة بجامعة الملك سعود كانت مرتفعة. وفيما يتعلق بالممارسة فتتضمن هذه الدراسة جملة من التوصيات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بأن المهارات الناعمة هي الأكثر ملاءمة لتوفير بيئة داعمة للتعلم والإبداع، وعلاوة على

ذلك ينبغي التركيز على بناء مجتمع المعرفة، وتزويد الجامعات بثقافة تعزز من هذه المهارات بين الطلبة على المستوى الخاص أو داخل الجامعة ككل.

9. حدود الدراسة (Limitation of study):

ربما يكون من الصعب إيجاد دراسة دون قيود، وبالمثل فإن هذه الدراسة تحتوي على بعض القيود ومن ذلك:

- القيد الأول في هذه الدراسة: أنها ركزت على تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة بجامعة الملك سعود، وهذا يتطلب من الدراسات المستقبلية التحقيق في العلاقة بين متغيرات أخرى.
- القيد الثاني في هذه الدراسة: أنه لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة خارج قطاع التعليم العالي السعودي، إذ كانت العينة المستخدمة في هذه الدراسة من جامعة الملك سعود، وهذه يتطلب من الدراسات المستقبلية، أن تختبر إطار عملنا في القطاعات الأخرى لفحص صحته في التنبؤ بالمهارات الناعمة فيها.
- القيد الثالث في هذه الدراسة: أنها أجريت على جامعة الملك سعود، مما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة على جميع الجامعات في المملكة العربية السعودية، وهذا يتطلب من الأبحاث المستقبلية مسح عينة تمثيلية لجعل نتائجنا أكثر تعميماً على صعيد المملكة ككل.

10. البحوث المستقبلية (Future researches):

على الرغم من التلميح الذي ذكر في الجزء السابق، إلا أنه على الدراسات المستقبلية أن تولي اهتماماً بتكرار نموذج الدراسة نفسه؛ لمعرفة ما إذا كان سيتم الحصول على نتائج مماثلة، علاوة على ذلك، يمكن أن يدرج الباحثون متغيرات أخرى في الدراسات المستقبلية.

المراجع العربية والانجليزية:

أولاً المراجع العربية:

إبراهيم، فاطمة أحمد. (2018). إدارة المواهب الإدارية في الجامعات المصرية في مجتمع المعرفة. *مجلة الإدارة التربوية*. 17(17). 187-340.

أبو صعيليك، عائشة. (2014). *درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو صعيليك، عائشة؛ والوريكات، منصور. (2017). درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي. *دراسات العلوم التربوية*، الأردن، 44(2)، 159-180.

أحمد، نعيمة محمد. (2016). *ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع المعرفة*. المؤتمر العربي الدولي السادس: من أجل ضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الزرقاء الأردنية. 403-412.

حجاج، علا نعيم. (2014). *دور المهارات الناعمة فى عملية اقتناص الوظائف الإدارية: دراسة تطبيقية على الوظائف الإدارية فى قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

حجة، حكم رمضان. (2018). مدى تضمين كتب العلوم لمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين. *دراسات العلوم التربوية - الأردن*، 45 (3)، 163-178.

الحريري، رافدة. (2020). مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للابتكار التربوي*، 8(1)، 75-87. https://www.scribd.com/document/478347541/4

الربايعة، جمانة. (2014). *درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لمهارات البحث الإلكتروني ومعوقات استخدامه*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سبجي، نسرين حسن. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز*، 1(1)، 9-44.

شلبي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس*، الأردن، 3(10)، 1-33.

عبد الحميد، ممدوح. (15/5/2012). الفجوة بين مهارات الطلاب ومتطلبات المعرفة. *صحيفة البيان*، الإمارات العربية المتحدة.

العمري، حياة. (2021). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بجامعة طيبة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 17(2)، 221-234.

المعلوف، لينا؛ والزبون، محمد؛ وعناب، رشا. (2018). تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم*، 11 (36)، 133-152.

الوحش، هالة مختار. (2015). مدى توافر متطلبات مجتمع المعرفة بكليات جامعة الملك خالد ببيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(1)، 1-44.

Arabic References

Ibrāhīm, Fāṭimah Aḥmad. (2018). Idārat al-Mawāhib al-Idārīyah fī al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah fī mujtamaʿ al-Maʿrifah. *Majallat al-Idārah al-Tarbawīyah. 17* (17). 187-340.

Abū Ṣuʿaylīk, ʿĀ'ishah. (2014). *darajat imtilāk ṭalabat Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʿah al-Urdunīyah llmhārāt al-Tiknūlūjīyah al-mutaḍamminah fī al-iqtiṣād al-maʿrifī.* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, ʿAmmān, al-Urdun.

Abū Ṣuʿaylīk, ʿĀ'ishah ; wālwrykāt, Manṣūr. (2017). darajat imtilāk ṭalabat Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʿah al-Urdunīyah llmhārāt al-Tiknūlūjīyah al-mutaḍamminah fī al-iqtiṣād al-maʿrifī. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, al-Urdun, 44* (2), 159-180.

Aḥmad, Naʿīmah Muḥammad. (2016). *ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī iṭār mujtamaʿ al-Maʿrifah. al-Muʿtamar al-ʿArabī al-dawlī al-sādis : min ajl ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī.* Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā wa-Jāmiʿat al-Zarqā' al-Urdunīyah. 403-412.

Ḥajjāj, ʿUlā Naʿīm. (2014). Dawr al-mahārāt al-nāʿimah fī ʿamalīyat aqtnāṣ al-waẓā'if al-Idārīyah : dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-waẓā'if al-Idārīyah fī Qiṭāʿ Ghazzah. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Ḥujjat, ḥukm Ramaḍān. (2018). Madá taḍmīn kutub al-ʿUlūm li-marḥalat al-asāsīyah al-ʿUlyā lmhārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah-al-Urdun, 45* (3), 163-178.

al-Ḥarīrī, rāfdh. (2020). mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. *al-Majallah al-Dawlīyah llābtkār al-tarbawī, 8* (1), 75-87. https : / / www. scribd. com / document / 478347541/4

al-Rabāyiʿah, Jumānah. (2014). *darajat imtilāk ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah bi-al-Jāmiʿah al-Urdunīyah lmhārāt al-Baḥth al-iliktrūnī wa-muʿawwiqāt astkhdāmh.* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, ʿAmmān, al-Urdun.

Sabḥī, Nisrīn Ḥasan. (2016). Madá taḍmīn mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn fī muqarrir al-ʿUlūm al-Muṭawwar lil-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Amīr Saṭṭām ibn ʿAbd al-ʿAzīz, 1* (1), 9-44.

Shalabī, Nawāl Muḥammad. (2014). iṭār muqtaraḥ ldmj mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn fī Manāhij al-ʿUlūm bi-al-taʿlīm al-asāsī fī Miṣr. *al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, al-Jamʿīyah al-Urdunīyah li-ʿIlm al-nafs, al-Urdun, 3* (10), 1-33.

ʿAbd al-Ḥamīd, Mamdūḥ. (15/5 / 2012). al-fajwah bayna mahārāt al-ṭullāb wa-mutaṭallabāt al-Maʿrifah. Ṣaḥīfat al-Bayān, al-Imārāt al-ʿArabīyah al-Muttaḥidah.

al-ʿUmarī, ḥayāt. (2021). Dawr al-Ustādh al-Jāmiʿī fī taʿzīz mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn bi-Jāmiʿat Ṭaybah fī ḍaw' ru'yah al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030. *al-Majallah al-Urdunīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 17* (2), 221-234.

al-Maʿlūf, Līnā ; wālzbwn, Muḥammad ; wʿnāb, Rashā. (2018). taṣawwurāt aʿḍāʾ al-Hayʾah al-tadrīsīyah fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah llmhārāt allatī yufaḍḍil an ymtlkhā al-ṭālib al-Jāmiʿī fī al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm, 11* (36), 133-152.

al-Waḥsh, Hālah Mukhtār. (2015). Madá twāfr Mutaṭallabāt mujtamaʿ al-Maʿrifah bi-Kullīyāt Jāmiʿat al-Malik Khālid bbyshh min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 9* (1), 1-44.

ثانياً: المراجع الانكليزية

Ahonen, A. K., & Kinnunen, P. (2015). How do students value the importance of twenty- first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59(4), 395 – 412.

Alismail, H. & McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. *Journal of Education and Practice.* 6 (6), 150 – 155.

Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the curriculum in higher education. Berkshire.* Mc-Graw Hill Education.

Beers, S. (2014). *Teaching 21st century skills: Action tools.* Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Bell, E., & Bryman, A. (2007). The Ethics of Management Research: An Exploratory Content Analysis. *British Journal of Management,* 18(1), 63 - 77. https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00487.x.

Bellanca, J & Brandt, R. (2010). *21 st Century Skills: Rethinking How Students Learn (Leading Edge),* Solution Tree.

Bialik, M., & Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st Century: what should Students Learn?* Boston: Center for Curriculum Redesign.

Bin Zeed, M. (2021). Twenty-first century skills among students of the College of Education at Princess Nourah University. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 5(22), 435-456.

Blandul, V. C. (2015), *"Inovation in Education – Fundamental Request of knowledge Society",* The 6th International Conference Eduworld 2014, "Ed-ucation Facing Contemporary World Issues", 7th – 9th November 2014, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180(1), 484-488.

Boholanom, H. (2017). 21st Century Teaching and Learning Skills. *Research in Pedagogy,* 7 (1), 21-29.

Bybee, R. W. (2010). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills,* a commissioned paper prepared for a workshop on exploring the intersection of science education and the development of 21st century skills. New York. The National Academies Board on Science Education.

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21stcentury skills: Focus on assessment. Center for Universal Education at the Brookings Institution.* Retrieved on December16, 2020, from: https://cutt.us/0EekQ.

Cetin, P., Dogan, N. & Kulluca, A. (2014). The quality of pre-service scienceteachers' argumentation: influence of content knowledge. *Journal of Science Teacher Education,* 25(3), 309-331, https://doi.org/10.10071s10972-014-9378-z.

Christensen, R., & Knezek, G. (2017). Validating the technology proficiency self-assessment questionnaire for 21st century learning (TPSA C-21). *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 20–31.

Coccoli, M. Guercio, A. Maresca, p. & Stanganelli, L. (2014). Smarter universities: a vision for the fast changing digital era. *Journal of Visual Languages & Computing,* 25(6), 103–1011.

Danielle, E., Salloum, S., Khishfe, R., & BouJaoude, S. (2013). A Tool for Analyzing Science Standards and Curriculum for 21st Century Science Education. *Information Resources Management Association (USA),* 269-289. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-7363-2.ch028.

David, H., Frank, L., & Richard, M. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economics,* 4(1), 1279 - 1339.

Dinkelaker, J. (2010). "Learning in Knowledge Society and The Issue of Fundamental Change in Education: A comparative Review", *European Education Research Journal,* 9(2), 296-303.

Dinu, Marin (2012). What is the Knowledge Society? Academy of Economic Studies, Bucharest. Romania. *Theoretical and Applied Economics,* 2(519), 45-50. http://store.ectap.ro/articole/288.pdf

Duran, E., Yaussy, D., & Yaussy, L. (2011). Race to the future: Integrating 21st century skills into science instruction. Science Activities: *Classroom Projects and Curriculum Ideas,* 48(1), 98 - 106.

Ehlers, Ulf. D., Kellerman, A., Sarah, A. (2019): *Future Skills - The Future of Learning and Higher education.* Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe.

Fong, L. L., & Sidhu, G. K., & Fook, CH. Y. (2014). Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 123 (2014), 130-138. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1406.

Forstorp, P. (2008). Who's Colonizing Who? The Knowledge Society Thesis and the Global Challenges in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education,* 27(4), 227-236. https://doi.org/10.1007/s11217-007-9072-0.

Gerstein, J. (2014). "Moving from Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0". *Experiences in Self-Determined Learning,* 83-98.

Griffin, P., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills.* Dordrecht, Germany: Springer Science and Business Media B.V.

Grover, S. (2018). *The 5th 'C' of 21st Century Skills? Try Computational Thinking (Not Coding).* Retrieved on (10/Oct/2020). from: https://www.edsurge.com/news/2018-02-25-the-5th-c-of-

Gut, D. M. (2011). Integrating 21st century skills into the curriculum. *Bringing schools into the 21st century,*13 (3) ,137-157.

Haider, S. Z. (2008). Challenges in Higher Education: Special reference to Pakistan and South Asian Developing Countries. *Nonpartisan Education Review,* 4(2), 1–12. https://EconPapers.repec.org/RePEc:teg:journl:v:4:y:2008:i:2:p:1-12.

Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, BJ. (2010). *Multivariate Data Analysis: A global perspective. Analysis*. London, NJ: Upper Saddle River, Pearson Education.

Hernandez, B. (2017). *From the '3 Rs' to the '4 Cs'. Partnership for 21st Century Learning [P21].* Retrieved on (21/Oct/2020). from: http://www.p21.org/news-events/p2in-the-news/2127

Hong, Eunsook. (2014). Liberal education reconsidered: cultivating humanity in the knowledge society. *Asia Pacific Education Review, Springer Netherlands,* 15(1), 5-12. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences,* 7(9), 50–54.

Kan, A., & Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21stcentury skill competence perceptions and attitudes toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences,* 10(4), 251–272.

Kay, K. (2010). 21st century skills: why they matter, what they are, and how we get there? Retrieved on (21/Nov/2020). from: http://www.Innovationlabs.com/psdresourses/kenkay.pdf.

Khan, H., & Jumani, N. B., & Nawab, G. (2019). Implementation of 21st Century Skills in Higher Education of Pakistan. *Global Regional Review,* IV (III), 223–233. http://dx.doi.org/10.31703/grr.2019(IV-III).25

Kivunja, C. (2014a). Innovative Pedagogies in Higher Education to Become Effective Teachers of 21st Century Skills: Unpacking The Learning and Innovations Skills Domain of the New Learning Paradigm, *International Journal of Higher Education,* 3(4), 37 – 48. http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n4p37

Kivunja, C. (2014b). Do You Want Your Students to Be Job-ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism, *International Journal of Higher Education,* 3(3), 81 – 91. http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81.

Klein, J. D., & Moore, A. L. (2016). Informal Learning in Professional and Personal Life: Implications for Instructional Design and Performance Improvement. *Educational Technology,* 56(1), 21-26. https://www.learntechlib.org/p/175726/.

Kobalia, K., & Garakanidze, E. (2010). The professional competencies of the 21st- century teacher. *Problems of Education in the 21st Century,* 20, 104–108.

Kwak, D., & Standish, P. (2014). Introduction: Cultivating humanities and transforming the knowledge society. *Asia Pacific Education Review,* 15(1), 1-3. http://dx.doi.org/10.1007/s12564-013-9312-7.

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). "21st Century Skills: Prepare Students for the Future", *Kappa Delta Pi Record,* 47(3), 121-123. https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575.

Loewecke, H. (2015). *Developing 21st Century Skills through Competency Based Expanded Learning Opportunities.* The Summit on 21st Century Learning, Washington, D.C.

Luigi, K. F., & Ghignoui, T. D. (2011), *University Reform and the Knowledge Economy.* Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Lynch, S. J., Peters-Burton, E. E., Behrend, T., House, A., Ford, M., Spillane, N., Matray, S., Han, E., & Means, B. (2018). Understanding inclusive STEM high schools as opportunity structures for underrepresented students: Critical components. *Journal of Research in Science Teaching,* 55(5), 712–748. https://doi.org/10.1002/tea.21437.

Marin, S. M., & Ioana, N. (2012), "Orientations, Perspectives and Evolution of Education in the knowledge society", Procedia – Social and Behavioral sci-ences, 47(1), 1736-1741.

Marzano, R., & Tami, H. (2017). *Teaching and evaluating twenty-first century skills.* (translation of the first edition). Doha: Educational Book House for Publishing and Distribution.

Mas-Machuca, M. (2014). The role of leadership: The challenge of knowledge management and learning in knowledge-intensive organizations. *International Journal of Educational Leadership & Management,* 2(1), 97-116. https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.10

Mattison, C., Gauvin, F., & Waddell, K. (2018). *Rapid synthesis: Supporting professional learning approaches to foster global competencies in K-12 education.* McMaster Health Forum.

Mcinerney, C. R., & Mohr, S. (2007). Trust and Knowledge Sharing in Organizations Theory and Practice. Springer, Berlin, Heidelberg. *Information Science and Knowledge Management book series,* 12(1), 65-86. https://doi.org/10.1007/3-540-71011-6_3.

Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. *Adult Education Quarterly,* 64(2), 128-144. http://dx.doi.org/10.1177/0741713613513633.

Metcalfe, A. S., & Fenwick, T. (2009). Knowledge for Whose Society? Knowledge Production, Higher Education, and Federal Policy in Canada. *High Education,* 57(1), 209-225.

Miculescu, A., & Pribac, L. (2010). Knowledge and Information – factor of Economic and Social Development Annals of the University of Petrosani. *Economics,* 10(1), 91-102.

Moore, M. K., & Farris, P. (1991). Combining a school university partnership with a career incentive program. *Catalyst for Change,* 21(1), 34-43.

Moutinho, S., Torres, J., Fernandes, I., & Vasconcelos, C. (2015). Problem-Based Learning and Nature of Science: A Study with Science Teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 191(2), 1871-1875. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.324.

Mughal, N. A., & Manzoor. (1999). *Issues in higher education: Problems and prospects of the Pakistani university.* Jamhsoro, Pakistan: University of Sindh.

Oguz, A., & Aydin, U. (2012), "Education system in knowledge society and model of Innovative entrepreneur", *Procedia Social and Behavioral sciences,* 47(1), 619-623.

Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 191, 737 – 741.

Orlanova, A. I. (2012). Continuous Education for the Knowledge Society. *Russian Education & Society,* 54(4), 3-13. https://doi.org/10.2753/RES1060-9393540401.

Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twentyfirst century competencies: Exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal,* 29(1), 116–133. https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136.

P21. (2008). Partnership for 21st Century Skills (P21). Moving Education Forward. Author, Tucson, A.Z. Available online at: www.21stcenturyskills.org/documents/p21_brochure_-final14.pdf. Access date: July 12, 2020.

P21. (2009). *P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Skills (P21),* December 2009. Accessed online at: http://www.21stcenturyskills.org on 15 September 2020.

P21. (2011). *Partnership for 21st Century Skills (P21). Framework for 21st Century Learning.* Available online at: http://www.P21.org Access date: July 10, 2020.

Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 Framework Definitions.* [On-line]. Available: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.

Partnership for 21st Century Skills (2010). *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation.* Washington, DC. http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf

Peijun, H. G. (2009). The University in the Knowledge Economy. *Industry of Higher Education,* 21(4),123-142

Pheeraphan, N. (2013). Enhancement of the 21st century skills for Thai higher education by integration of ICT in classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 103(1), 365–373.

Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T.M., & Stern, M.J. (2015). Digital inequalities and why they matter. Information, *Communication & Society,* 18(5), 569–582. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532

Ross, D. (2018). *Why the Four Cs Will Become the Foundation of Human- AI Interface. (Partnership for 21st Century Learning [P21]),* Retrieved from: http://www.p21.org/news-events/p21-in-the-news/2319

Rotherham, A, & Willingham, D. (2009). 21 st century skills: The challenges ahead. *Education Leadership,* 67 (1), 16: 21.

Sahin, M. (2009). Instructional design principles for 21st century learning skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 1(1), 1464–1468. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.258

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students.* Pearson Education Ltd., Harlow.

Schunn, C. (2009). *Are 21st century skills found in science standards? Paper prepared for the Workshop on Exploring the Intersection of Science Education and the Development of 21st Century Skills,* Retrieved from: http://www.nationalacademies.org/bose/Schunn.pdf

Scott, C. (2015). *The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO Education*. Research and Foresight Working Papers Series, Paris.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). *Research Methods of Business: A Skill-building approach (5th ed.)* Haddington: John Wiley & Sons.

Shelbie, W., Melissa, G., & Don, L. (2015). Mapping 21st century skills: investigating the curriculum preparing teachers and librarians. *Education for Information,* 31 (4), 209-225.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan,* 90(9), 630–634.

Slaus, I. (2013). Entering Global Knowledge Society: Role of Education. *Donald School Journal of Ultrasound in Obstetrics and Gynecology,* 7(3), 239-247. https://doi.org/10.5005/JP-JOURNALS-10009-1289.

Songkram, N., Chootongchai, S., Khlaisang, J., & Koraneekij, P. (2019). Education 3.0 system to enhance twenty-first century skills for higher education learners in Thailand. *Interactive learning environments,* 29(4), 566–582. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1592197

Sorin, E. G. (2013). The Entrepreneurial University in the Knowledge Society, *Higher Education in Europe*. 60 (30).

Stehle, S. M., & Peters-Burton. (2019). Developing student 21st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM Education,* 6(39), 1–15.

Steyn, P., & Toit, A. (2009). Maximising the value of knowledge workers. *SA Journal of Information Management,* 11(1), 1-14. https://doi.org/10.4102/sajim.v11i1.394.

Sudhir, K. (2006). Open learning in primary and secondary schools towards the school of tomorrow in the information society. *Educational Media International,* 35(4), 278-299.

Sutz, J., & Arocenaa, R. (2012). Research and innovation policies for social inclusion: an opportunity for developing countries. *Innovation and Development,* 2(1), 147-158. https://doi.org/10.1080/2157930X.2012.663583.

Tilak, J. (2002). Knowledge Society, Education and Aid. *Compare,* 32(3), 297-310. https://doi.org/10.1080/0305792022000007463.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved May 5, 2020, from: http://www.21stcenturyskillsbook.com/index.php.

Utomo, H., Bon, A., & Hendayun, M. (2017). Academic Information System in Higher Education Institution toward Education 3.0: A Preliminary Study. Journal of Informatics and Mathematical Sciences. 9. *Journal of Physics: Conference Series,* 1049 (2018), 1-7. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1049/1/012102.

Vali, Ilie (2012). The role of education in knowledge-base society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 76(1), 388-392.

Valli, P., Perkila, P., & Valli, R. (2014). Adult pre-service teachers applying 21st century skills in the practice. *Athens Journal of Education,*1(2), 115-129. Retrieved from http://www.atiner.gr/journals/education/2014-1-2-2-Valli.pdf

Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior,* 77(1), 577–588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010.

Velez, A. (2012). *Preparing students for the future.* (PhD Thesis) University of Southern California. USA

Wismath, S., Orr, D., & Zhong, M. (2014). Student Perception of Problem Solving Skills. Transformative Dialogues: *Teaching & Learning Journal,* 7(3), 1-17.

Zanartu, C., Doerr, P. & Portmanm, J. (2015). *Teaching Thinking Skills for the 21st Century.* USA: Pearson Publishers Inc.

Zarkovic, N., Vrecko, I. & Barilovic, Z. (2014). Creating holistic Project – knowledge Society Through Project Management Education in Research and Development. *Procedia – Social and Behavioral sciences,* 119(1), 210-218.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 27/ 06/ 2024م
تاريخ القبـول: 26/ 07/ 2024م

تحليل أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي

د. توفيق زايد محمد الرقب*
talregeb@ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة (وحدة التحليل) من 245 قائداً من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام لتصوَّرات القيادات الأكاديمية لممارسات تخطيط التعاقب القيادي جاءت بدرجة متوسطة، وأن المتوسط العام لتصوَّراتهم عن تحقيق الميزة التنافسية المستدامة جاءت بدرجة مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لممارسة تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة ببعديها (الجودة، والاستجابة). وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات السعودية بممارسات تخطيط التعاقب القيادي لما لها من أثر كبير في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: تخطيط التعاقب القيادي، الميزة التنافسية المستدامة، القيادات الأكاديمية، التعليم العالي..

* أستاذ القيادة التربوية المشارك -قسم مهارات تطوير الذات - عمادة السنة الأولى المشتركة -جامعة الملك سعود – السعودية.

للاقتباس: الرقب، توفيق زايد محمد. (2025). تحليل أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 210-261.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.25

OPEN ACCESS
Received: 04-11-2024
Accepted: 15-12-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Analyzing Leadership Succession Planning Impact on Realizing Sustainable Competitive Advantage in Higher Education Institutions

Dr. Tawfiq Zayed Mohammed Al-Regeb *

talregeb@ksu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to analyze the impact of leadership succession planning on realizing sustainable competitive advantage in Higher Education institutions in Saudi Arabia. To achieve the study purpose and test its hypothesis, the descriptive analytical method was employed. A questionnaire was used as a tool for data collection. The study sample (analysis unit) consisted of 245 academic leaders in Saudi Universities. The findings of the study revealed that the overall average of academic leaders' perceptions of leadership succession planning practices was average. Their overall average of the sample perceptions regarding achieving sustainable competitive advantage were high. The results also indicated a statistically significant impact of the practice of leadership succession planning in the dimensions (job area, empowerment of employees, job competencies, performance evaluation) in actualizing sustainable competitive advantage in its two dimensions (quality, and response). The study recommended that Saudi universities should pay attention to leadership succession planning practices because of their significant impact on achieving sustainable competitive advantage.

Keywords: Leadership Succession Planning, Sustainable Competitive Advantage, Academic Leaders, Higher Education.

* Associate Professor of Educational Leadership, Department of Self-improvement Skills, Deanship of Joint First Year, King Saud University, Saudi Arabia

Cite this article as:: Al-Regeb, Tawfeeq Zayed Mohammed. (2025). Analyzing Leadership Succession Planning Impact on Realizing Sustainable Competitive Advantage in Higher Education Institutions. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 210-261

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.25

المقدمة :

في عالم دينامي يشهد تغييرات وتحولات متسارعة، تواجه فيه مؤسسات التعليم العالي جملة من التحديات تحتم عليها مواكبة تلك التغييرات والتحولات بكفاءة واقتدار؛ وذلك لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة. ولمواجهة تلك التحديات بدأت الأنظار تتجه نحو إدارة المورد البشري كعامل مهم واستراتيجي لتحقيق التنمية المستدامة. ويقع على تلك المؤسسات الدور الأبرز في مواجهة تلك التحديات من خلال الاهتمام بالمورد البشري باعتباره المعيار الأهم للريادة والتميز.

وتلعب القيادة دوراً جوهرياً في إحداث التغيير في تلك المؤسسات وتطورها وتحقيق أهدافها وذلك؛ لاعتبارها من أهم محددات النجاح، وتكمن الحاجة إلى القادة المتميزين القادرين على التنظيم والتطوير واكتشاف القدرات؛ للارتقاء بالأداء وتحقيق الأهداف، وبناء القدرات التنافسية. وهنا تبرز أهمية التخطيط للتعاقب القيادي كأحد أهم مداخل القيادة الحديثة، التي تمنح تلك المؤسسات القوة وتضمن لها البقاء والاستمرار والتطور والتكيف مع الأحداث والمستجدات. كما تلعب دوراً حاسماً في تعزيز الرفاهية التنظيمية والمهنية على المستويين الفردي والجماعي (Gao,2013).

وتسعى الجامعات في جميع أنحاء العالم للبقاء في دائرة الضوء والاهتمام والبحث عن مزايا تنافسية من خلال الحاجة الماسة إلى إدارة قادرة على القيادة والابتكار والتجديد، والتعامل مع تلك التغيرات بكفاءة وفاعلية، ومن ثم ضرورة التوجه نحو تبني مدخل التعاقب القيادي، بما يحقق لها الاستمرارية والتميز، في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة (المداوي، 2018).

ولما كان تطوير القيادات في الجامعات يعتمد على وضع إطار عمل واضح لتحديد الكفاءات القيادية وتقييمها، وإعداد الجيل القادم من القادة، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع العاملين لشغل المناصب القيادية العليا، والوظائف المستقبلية المستهدفة، وضمان نجاح عمليات الانتقال السلس أو الترقي دون تأثير على أداء الجامعات، وعلى ذلك فإن تحديد الكفاءات القيادية وتقييمها لا يتم إلا في إطار التخطيط للتعاقب القيادي (Groves, 2017).

ومن هنا فقد حظي جانب إعداد القيادات وتأهيلها وتطويرها اهتماماً واضحاً في رؤية المملكة 2030م، التي رأت أن للقيادات دوراً مهماً في إحداث حالة من التغيير والتأثير. وإحداث حالة من

التقدم والتنمية وتحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسات. وللأهمية التي يكتسيها التعاقب القيادي، أُنشئت العديد من المراكز والمبادرات الوطنية، التي تهدف إلى تطوير القيادات الإدارية، وبناء قادة المستقبل وذلك؛ لتطوير أداء المؤسسات، وتقديم أفضل ما لديها (السفياني وغنيم، 2024).

ونظراً لتزايد حاجة مؤسسات التعليم العالي للتعلم، ومن أجل مواكبة التغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال، تحتاج إلى الاهتمام بالمورد البشري، وتكوين اتجاه وشعور إيجابي لدى العاملين تجاه المؤسسة وقيمها، وهذا لا يتأتى من فراغ، وإنما يرتبط بقدرة وممارسة وتصرفات وسلوكيات قيادات تلك النظم، بما يمتلكون من سمات وقدرات تعزز المناخ الإيجابي داخل مؤسساتهم، وصولاً إلى تحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

وهذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي سرعة الاستجابة والمرونة في التكيف والمواءمة مع بيئة العمل، وعليه فإنّ الأمر يحتاج إلى دور مهم يقوم به التعاقب القيادي في تحويل محتمل لسلوك العاملين عند أداء العمل؛ لتحقيق النجاح والميزة التنافسية وبناء الاقتصاد المتين مجتمعياً (الدوسري وآخرون، 2023). فالميزة التنافسية المستدامة هي المفتاح الرئيسي للنجاح التنظيمي، إذ يسهم التعاقب القيادي في تحقيق التنمية المستدامة ومن ثم الوصول إلى الأهداف الاستراتيجية للجامعات وضمان استمراريتها وبقائها وتميزها (عبد اللاه، 2024). كما أنه يُمَكن المؤسسات من الاحتفاظ بالمواهب وتحسين الأداء التنظيمي، فضلاً عن دوره في خلق القيمة للمؤسسة، وتأثيره على سمعتها، كما يثري من امكانات العاملين وخبراتهم، مما يوفر لتلك الموسسات كوادر مؤهلة (العيساوي، 2017).

ولهذا سعت هذه الدراسة إلى تحليل أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي، وتقديم رؤية حديثة للاتجاهات القيادية الفعالة، التي تُعد ذات أهمية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في تلك المؤسسات، وهذا من شأنه أن يكشف عن وجود تأثيرات لم يتم تناولها من قبل، وتوفر إطاراً مرجعياً قابلاً للتنفيذ لكل الممارسين والقادة الأكاديميين.

1.1 الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.1 الإطار النظري

يُعد مفهوم التعاقب القيادي (Leadership Succession) أحد أهم المفاهيم الإدارية الحديثة التي لها أكبر الأثر في إدارة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي؛ لبناء وتأهيل الجيل الثاني من القيادات؛ ولضمان الاستقرار القيادي وعدم حدوث أي فراغ في وظائفها القيادية، والجامعات - في أي بلد - هي الأنموذج الأمثل للقطاعات الأخرى في تطبيق الاتجاهات الإدارية الحديثة وممارستها، كالتخطيط للتعاقب القيادي، وتهتم الجامعات المنافسة بخطط التعاقب القيادي على كافة المستويات كجزء من خططها الاستراتيجية. الذي يلعب دوراً مهماً في تحقيق الميزة التنافسية لها.

وتُمثل عملية التخطيط للتعاقب القيادي في الجامعات ركيزة أساسية، وعاملاً محورياً في نجاحها، إذ تعتمد المؤسسات - سواء الحكومية أو الخاصة - على الموارد البشرية بشكل جوهري، حتى وإن كانت تمتلك موارد مادية ومالية مُتميزة، إلا أن العامل البشري يُعد الأساس في أي مؤسسة من حيث ترقيتها والعمل على النهوض بها من خلال توظيف مواردها المادية والمالية (السواعير، 2020).

وقد ظهر مصطلح تخطيط التعاقب القيادي مع مطلع القرن الواحد والعشرين في الشركات العائلية لمعالجة مسألة توريث ملكيتها، ثم توسع ليشمل الشركات الخاصة المهتمة بتغيير الرؤساء التنفيذيين كمدخل لتحقيق استراتيجياتها ليصبح موضوعًا مركزيًّا في حياة المؤسسات، واليوم أصبح اتجاهًا إداريًّا في تطوير تنمية الموارد البشرية عامة وتطوير القيادات وتأهيلهم للمستقبل (Christee, 2007).

ويعرف تخطيط التعاقب الوظيفي بأنه: "جهود منظمة ومدروسة بهدف ضمان استدامة القيادات في الوظائف القيادية والحفاظ على رأس المال المعرفي والفكري وتطويره للمستقبل وتحفيز الموظفين"(William, 2010: 33). ترى صالح وعبد الرحمن: أن التعاقب القيادي عبارة عن: "عملية منظمة لنقل الطاقة داخل مؤسسة ما من خلال الأفراد، ويمكن وصف الطاقة بأنها: الأنشطة، أو المُبادرات المُنظمة والمُستمرة"(صالح وعبد الرحمن، 791:2017) . بينما ذهب روثويل (Rothwell, 2010) إلى أن التعاقب القيادي جهد منظم ومدروس من قبل المؤسسة؛ لضمان استمرارية القيادة

في المناصب الرئيسة، والمحافظة على تنمية رأس المال الفكري والمعرفي للمستقبل، وتشجيع الأفراد على التقدم. في حين يُعرَّف التعاقب القيادي بأنه: "جهد مُخطط له ومدروس بشكل مُكثف من قبل المؤسسة لضمان استمرارية تعاقب القيادات في المناصب الرئيسية، والاحتفاظ بالموارد الفكرية والمعرفية وتطويرها للمستقبل (Ali et al., 2011: 3605). ومن جانبه ذهب الدليمي إلى أن التخطيط للتعاقب القيادي هو: "عملية مخطط لها بشكل مدروس لإعداد الأفراد العاملين في المؤسسة وتأهيلهم لتولي القيادة في حال الفراغ القيادي لأي سبب كان، بشكل يضمن استمرارية العمل بكفاءة وفاعلية" (Al-Dlaimi, 2017:170).

ومن خلال استعراض المقاربة المفاهيمية السابقة، التي تناولت التعاقب القيادي، يجد الباحث أن تلك المقاربة تجتمع على عدد من القواسم المشتركة التي تطرقت إليها، فالتعاقب القيادي جهد هيكلي مخطط يهدف إلى توفير القيادات واستمرارها في شغل الوظائف المحورية للمنظمة، وتنمية رأس المال البشري اللازم لمستقبل المنظمة؛ من خلال خطوات منهجية مستمرة. إضافة إلى أنها عملية متطورة وممتدة تهدف إلى إعداد وتوفير عدة قيادات تملك القدرة والفعالية لشغل عدة مواقع قيادية في عدة دوائر. كما أنها لا تنعزل عن استراتيجيات وبرامج العمل الأُخرى في المؤسسة، فبرامج التعاقب القيادي ترتبط باستراتيجيات المؤسسة وخططها ومتطلباتها ونمط الكفاءات والمهارات التي يتطلبها التنفيذ السليم لهذه الاستراتيجيات.

وعليه يرى الباحث: أن التعاقب القيادي في مؤسسات التعليم العالي إنما هو عملية إدارية منظمة تنتهجها الجامعات لإعداد القيادات الأكاديمية المحتملة لشغل الوظائف القيادية الأكاديمية الحالية والمستقبلية لتجنب الفراغ القيادي المحتمل نتيجة لعمليات النقل أو الترقية أو الاستقالة أو التقاعد أو الوفاة، ولضمان ديمومة المحافظة على رأس المال البشري وتنميته وتطويره.

وتكمن أهمية التعاقب القيادي في مؤسسات التعليم العالي في كونه مطلباً من متطلبات النجاح والإبداع التنظيمي، ويلعب دوراً مهماً في تحسين الأداء، وزيادة الانتماء والإنتاجية على مستوى الأفراد والمؤسسات، وهو خطوة مهمة وفاعلة في الحفاظ على استقرار مؤسسات التعليم العالي وبقائها، والحفاظ على رأس المال البشري والمعرفي بالاستثمار الأمثل للكوادر البشرية، وينبغي أن تدرك تلك المؤسسات أهمية تطبيق التعاقب القيادي في ظل التغيرات المستمرة بما يضمن تحقيق أهدافها، وهذا يتفق مع ما ذكره روثويل (Rothwell, 2010) أن تخطيط التعاقب القيادي يساعد في

تنفيذ الخطط الاستراتيجية للمنظمة، وتدريب الموظفين وتطويرهم، وتحديد المرشحين من أفراد المؤسسة، والعمل على استثمارهم وتأهيلهم. وتؤكد غنيم (2016) أهمية التعاقب القيادي للمؤسسات في تحقيق المرونة عند إجراء التنقلات الإدارية كما في الترقيات، وأيضا استثمار الكفاءات المتميزة؛ ما يساعـــــد في تحقيق أهداف المؤسسة ككل وليس أهداف أقسام محددة، وتذكر بكوي (Buckway, 2020) أهمية التعاقب القيادي في المحافظة على رأس المال المعرفي في مؤسسات التعليم العالي في الوقت الذي يزداد فيه التعقيد والمنافسة على تولي المناصب القيادية.

ويرى الباحث أن قيام مؤسسات التعليم العالي بعملية تخطيط للتعاقب القيادي أمر في غاية الأهمية لتحقيق الولاء، والتزام العاملين بالأداء، والديمومة والاستمرار، وتوفير الأبدال لسد الفجوة المتوقعة؛ وتقليل تكاليف المؤسسات المرتبطة بفقدان المورد البشري.

ويعد التعاقب القيادي فلسفةً إداريةً ونهجاً دقيقاً لتحديد وتعزيز كفاءات وخبرات العاملين القادرين على تولي الأدوار القيادية في مؤسسات التعليم العالي. ويتأثر الأداء المؤسسي بشكل طبيعي بالتغيرات في عملية الاتصال واتخاذ القرارات بين الرئيس والمرؤوسين، بالإضافة إلى أن الاختلافات في الشخصية وخبرة العمل، والمعرفة المؤسسية بين المديرين القُدامى والجُدد، قد يؤثر على الأداء العام والتميز والتقدم للمؤسسة (Keller, 2018).

ويشير الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التعاقب القيادي؛ إلى تعدد أبعاد التعاقب القيادي وتباينها وتنوعها، ورغم وجود تشابـه فيما بينها في بعض الاستراتيجيات والأبعاد، فإن ذلك لا يعني وحـدة المفهوم (Buckway, 2020; Lisa Tison-Thomas, 2019; Fusarelli et al., 2018; Keller, 2018) ، وفي ضوء الاستراتيجيات والأبعاد المختلفة للتعاقب القيادي، فقد تم اعتماد أربعة أبعاد في هذه الدراسة؛ لكونها أكثر شيوعاً واتفاقاً بين الباحثين وذلك على النحو الآتي:

1. **المسار الوظيفي (Job Path):** ويشير إلى المقدرة على تطوير المسار الوظيفي لجميع الأفراد في المستويات التنظيمية المختلفة، واتسام الهيكل التنظيمي في المؤسسة بالمرونة اللازمة لذلك، وتطوير جميع العاملين على نحو مستمر وفق مساراتهم الوظيفية، والتدوير الوظيفي لتطوير الخبرات والمهارات، وتدريب العاملين ذوي الكفاءة على المهارات القيادية لتحقيق الاستدامة،

والمقدرة على نقل الخبرات وتوزيع المسؤوليات القيادية وإعداد الخطط والبرامج التي تسهم في تحقيق الرفاه للعاملين (Buckway, 2020).

2. **تمكين العاملين (Employee Empowerment):** وتتضمن القدرة على صناعة ثقافة التمكين لإحداث التغيير بما يحقق الاستدامة، وتدريب وتأهيل العاملين على الإحساس بالمسؤولية والتركيز على العاملين ذوي الكفاءة والأداء العالي لقيادة الصف الثاني سعياً لتطوير مهاراتهم القيادية من خلال تطبيق استراتيجية التعاقب القيادي (Fusarelli et al., 2018).

3. **الجدارات الوظيفية (Job Competencies):** يشير مفهوم الجدارات الوظيفية إلى القدرة على تبني كل ما يعزز الإبداع والابتكار، ودعم المؤهلات العلمية والخبرات العملية المتميزة لأداء الأعمال بكفاءة وفاعلية، والاحتفاظ بالمواهب القيادية، ودعم القدرات البشرية من خلال، البرامج التأهيلية والتدريبية المستمرة، وبما يتوافق مع رؤية المؤسسة ويحقق استدامتها (Lisa Tison-Thomas, 2019).

4. **تقييم الأداء (Performance Evaluation):** وهو امتلاك المؤسسة لنظام تقييم أداء يتسم بالفعالية والوضوح ومبني على الجدارات من خلال، اختيار ذوي الكفاءة للوظائف القيادية، وتكليف العاملين بالأعمال وفق قدراتهم، مما يعزز جودة الأداء، وتزويد العاملين بالتغذية الراجعة لتحسين الأداء، وتفعيل نقاط القوة، وتحسين الرضا الوظيفي (Keller, 2018).

وفي سياق المتطلبات الأساسية لعملية التخطيط للتعاقب القيادي يرى الداود (2020) أن هناك متطلبات وخطوات أساسية ينبغي لمؤسسات التعليم العالي القيام بها للتخطيط للتعاقب القيادي، ومن ذلك:

- تحديد السياق الأساسي الذي يشمل تحديد أهداف البرنامج والمرشحين للأدوار المرجوة في المؤسسة مع ضرورة تكوين فريق متخصص لإدارة عملية التعاقب.
- تحديد المرشحين للتعاقب داخل المؤسسة، أو من خارجها مع البحث عن مجموعات مختلفة بمراعاة عملية الاختيار الدقيقة واستخدام أساليب متنوعة في القياس والتطوير.
- تصميم دليل الكفاءات الذي يساعد في تحديد المعارف والمهارات الأساسية والسمات الشخصية التي تساعد المرشحين في القيام بأدوارهم على أكمل وجه.

- تصميم التعليم الاحترافي الذي يشمل جملة من برامج التدريب، وتجارب التعلم المساندة التي تعزز بناء الكفاءات عند المرشحين.
- إدماج المرشحين في خبرات التوجيه الشخصي، والتدريب في العمل، والانخراط مع القادة، وتقديم مشاريع قيادية تساعد في التمكين القيادي للمرشحين.
- تقييم فعالية وأثر عملية التعاقب القيادي بشكلٍ مستمر لكي تحقق الأهداف المرجوة منها.

وللتطبيق الفعال للتعاقب القيادي في مؤسسات التعليم العالي، استشرفت تلك المؤسسات العديد من النماذج المتعلقة بتخطيط التعاقب القيادي؛ وذلك نظراً لأهميته، ودوره البارز في تحقيق النجاح التنظيمي والفاعلية الإدارية، ومن أشهر هذه النماذج (Lisa Tison-Thomas, 2019: 49):

- **نموذج (Rothwell, 2010):** ويطلق عليه نموذج "النجمة السباعي" إذ يقوم على سبعة مرتكزات أساسية وهي: التزام الإدارت العُليا بنظام إدارة وتخطيط التعاقب القيادي، وتقييم متطلبات العمل الحالية، وتقييم الأداء الفردي، تقييم متطلبات العمل المستقبلية، تقييم إمكانات الأفراد المستقبلية، تنمية الأفراد وتدريبهم وتطويرهم، وتقييم أداء برنامج تخطيط التعاقب القيادي بشكل مستمر. وقد بُني النموذج على أساس أن المؤسسات تختلف في الثقافات والمبادئ المتمثلة لدى القيادة العليا، ووضع روثويل عدة مراحل لتطبيق برامج تخطيط التعاقب القيادي وإدارته. ويُعد هذا النموذج من أشهر النماذج التي تقدم تفسيرات مقنعة للنجاح التنظيمي.
- **نموذج (Mateso, 2010):** وتقوم فكرة نموذج ماتسو على الدمج بين جوانب تخطيط التعاقب القيادي وإدارة المتميزين قيادياً، نظراً لكونهما المكونان الرئيسيان لمفهوم تعاقب القيادات، كما عمل على تحليل الممارسات التي تشملها الأساليب المختلفة لإدارة تخطيط التعاقب القيادي.
- **نموذج (Singer & Griffith, 2010):** ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل تعمل على زيادة قوة المنظمة، عبر ضمان التخطيط لعملية الترقية لذوي القدرات القيادية المتميزة، وتكون مصممة لتطوير القيادة، وشغل المواقع الرئيسية على المدى القصير والطويل.

- **نموذج (Peters, 2011):** ويتكون هذا النموذج من ثلاثة مكونات هي: التنبؤ، واستدامة القيادة، والتخطيط، وهي عناصر مترابطة ومتداخلة وتعمل معاً على جعل التعاقب القيادي ممارسة ناجحةمن خلال التأكيد على أهمية التنبؤ باحتياجات التوظيف المستقبلية في المؤسسة، واستدامة جهود القيادات من خلال الدعم الفعال، وإجراءات التخطيط المسبق للتحول القيادي، وتُعد هذه العناصر الثلاثة النموذج الأمثل لتحديد الشواغر في المناصب القيادية الرئيسية، وإيجاد فرص لدعم القادة للقيام بأدوارهم، والحفاظ على الاستقرار التنظيمي في المؤسسات.
- **نموذج (Seniwoliba, 2015):** قدم هذا النموذج في مؤسسات التعليم العالي، ويتكون من سبعة عناصر رئيسة نظمت على النحو الآتي: دعم القيادة العليا، وتخصيص المسؤولية، تقييم الاحتياجات الموجهة، وفرص التنمية المهنية، وتركيز الاهتمام على الفرد، وشمول جميع مستويات المؤسسة، تضمينه في الخطة الاستراتيجية.

ويرى بيتر (Peters, 2018) أن مؤسسات التعليم العالي تواجه العديد من التحديات أثناء تطبيق التعاقب القيادي بشكل فعال، ومن أبرز هذه التحديات: عدم وجود برامج تقييم للسلوك القيادي، وقلة المتخصصين في مؤسسات التعليم العالي بتخطيط التعاقب القيادي، وضعف اهتمام الإدارات العليا بتطبيق التعاقب القيادي، وضعف البرامج التدريبية لتطوير القيادات (قيادات الصف الثاني)، وضعف نظام الحوافز في دعم خطط التعاقب القيادي، ضعف نظام تقييم الأداء الوظيفي في دعم خطط التعاقب القيادي، ضعف اهتمام المؤسسة بالتدريب على رأس العمل لبناء القيادات.

وعلى الجانب الآخر تلعب الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي دوراً محورياً في نجاحها وتحقيق الريادة والتميز لها؛ وذلك من خلال استخدام التعاقب القيادي وما له من دور في خلق قيادات استثنائية قادرة على استشراف المستقبل، والنهوض والارتقاء بها وتحقيق القيمة المضافة لها. كما تُعد الميزة التنافسية مكوناً أساسياً في تحديد فعالية مؤسسات التعليم العالي؛ إذ أنَّ نشر فكر وثقافة التنافسية بينَ مؤسسات التعليم العالي، وفي مقدمتها الجامعات، يساعد في تطوير أدائها، ويحميها من الجمود، ويشجعها على التطوير والتجديد والتحسين المستمر (هزاع، 2024).

ظهر مصطلح الاستدامة في نهاية ثمانينيات القرن الماضي، وتبلور هذا المفهوم بشكل أكبر بعد ما حُدد تعريف خاص به من قبل اللجنة العالمية للبيئة التابعة للأمم المتحدة، مشيراً إلى الاستدامة باعتبارها مفهوماً يعبر عن التطور المستمر للموارد فضلاً عن المحافظة عليها لمواجهة الاحتياجات الحالية (صالح وعبد الرحمن، 2017). فقد فرضت جملة من المعطيات العالمية على الجامعات في غضون العقدين الماضيين التقدم بنشاط للبحث عن مصادر جديدة لتحقيق مزايا تنافسية استجابةً للطلب التحويلي الذي واجهه ميدان التعليم العالي (Lozano-Jiménez et al., 2021)، وذلك من أجل التطور والنمو والمنافسة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي، لاسيما في ظل ولوج عصر اقتصاد المعرفة، والاندماج في سياسات الانفتاح على الأسواق العالمية والتكتلات الإقليمية، وظهور تصنيفات الجامعات العالمية (الحوت وآخرون، 2015؛ المنيع، 2020؛ Boscor, 2015).

وقد تعددت الرؤى الأكاديمية التي تؤكد على أهمية منح الجامعات استقلاليتها كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية؛ إذ يرى صالح (2012)، أن منح الجامعات الاستقلالية يعد أحد أهم المتطلبات الخارجية لدعم تنافسية مؤسسات التعليم الجامعي، وذلك عبر قناة التنظيم التي تضمن مرونة اتخاذ القرارات عبر مجالس الأمناء. كما يشدد (خلف، 2017) على أن الجامعات لا يمكن لها أن تحقق ميزة تنافسية إلا إذا تمتعت بدرجة عالية من الاستقلالية. أيضًا يشير الحمدان والبقمي (2019)، إلى إن استقلالية الجامعات تضطلع بدور فاعل في خلق ميزة تنافسية بين الجامعات بعضها بعضًا، إذ إنها تسهم في تحويل الجامعات إلى مؤسسات متخصصة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة وواضحة، تتمتع بمرونة عالية في استحداث اللوائح والأنظمة التي تعزز تميزها وإبداعها. ومن ناحية أخرى يوضح باسعيد (2020)، أن استقلالية الجامعات باتت قضية عالمية لتمكين الجامعات من تحقيق ميزة تنافسية، خاصة في ظل تزايد الطلب على التعليم الجامعي، والتتابع المتسارع للتطورات الاقتصادية والاجتماعية.

لقد أصبحت الجامعات ملزمة بتحقيق مزايا تنافسية؛ كالبحث عن التفوق والتفرد عن المؤسسات الآخرى، وهذا يحتاج إلى التغيير في فلسفة التعليم العالي ورؤيته، التي لم تعد بعيدة عن الصعوبات والتغيرات التي تواجه المؤسسات الاقتصادية، ففي الوقت الذي ترى فيه المؤسسات الأكاديمية أنها ذات طبيعة مختلفة يمكنها أن تبعدها عن طبيعة مؤسسات الأعمال وتأثيرات السوق

والمنافسة، وأنها المكان الذي يوفر العلم والمعرفة اللازمين لمواجهة مثل تلك الصعوبات والتغييرات، يتحتم عليها البحث عن سبل جديدة لتلبية التطلعات المستقبلية لسوق العمل، ومواجهة المشاكل التي قد تنشأ عن التغيرات المفاجئة، كما أن الميزة التنافسية تشير إلى كل مؤسسات التعليم العالي كوحدة منفصلة، ويمكن النظر إليها من خلال التعليم العالي، وقوى العولمة اللذين جعلا الجامعة متجهة نحو السوق، وفق النظرية الاقتصادية (السوسي، 2015: 41).

ويعد مدخل الميزة التنافسية المستدامة (Sustainable Competitive Advantage) من المداخل الحديثة في الإدارة، الذي حظي بالاهتمام الكبير في السنوات الأخيرة، إذ ظهر هذا المصطلح خلال العقود الثلاثة الماضية كنتاج للنظام الاقتصادي العالمي الجديد، وبروز ظاهرة العولمة، وتنامي التوجه نحو تطبيق اقتصاديات السوق، ويُعد تخطيط التعاقب القيادي من أهم العوامل التي تحقق الميزة التنافسية المستدامة للجامعات، فهي تتمثل في القدرة على إلهام العاملين والتأثير فيهم ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق الريادة والتميز، ويشير مفهوم الميزة التنافسية في سياقها العام وفقًا للو وتاين (Lo &Tian, 2019: 430) بأنها: "الكفاءة الأساسية للمؤسسة التي يمكن أن تؤدي إلى أداء متفوق على المنافسين داخل الصناعة" كما تعرفها الحارون بأنها: "المجال الذي تتمتع به المؤسسة بقدرة أعلى من منافسيها في استغلال الفرص الخارجية أو الحد من أثر التهديدات المحتملة"(الحارون، 2019: 22). ويرى جمال الدين أنَّ تمتع المؤسسة بقدرة أعلى من منافسيها من خلال استغلال الفرص الخارجية أو الحد من أثر التهديدات، إضافة إلى الاستثمار الجيد لمواردها المالية والبشرية، والتنافسية تتعلق أساساً بالجودة والتكنولوجيا، أيضاً بالقدرة على خفض التكاليف، كذلك بالابتكار والتطوير، إضافة إلى وفرة الموارد المالية، وعلاوة على ذلك التميز في الفكر الإداري، وأخيراً امتلاك الموارد البشرية المؤهلة (جمال الدين، 2012). وفي بيئة التعليم العالي يقصد بالميزة التنافسية للجامعات بحسب ما أورده إنديانتي (Indiyati, 2016: 227-228) بأنها: " قدرة الجامعات على اتخاذ موقف دفاعي ضد المنافسين، وهي القدرة التي تسمح لها بتمييز نفسها عن منافسيها نتيجة لقرارات إدارية حاسمة". ويعرفها الحويحي والسهيمي بأنها: " قدرة الجامعة على التميز والتفوق النوعي على منافسيها، والحصول على مراكز متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات من خلال امتلاكها للموارد والكفاءات اللازمة، وبما يمكنها من إنجاز أنشطتها وتقديم خدماتها بطريقة متفردة بأقل تكلفة وأعلى جودة" (الحويحي والسهيمي، 2019: 6). وذهبت أحمد إلى أنها: " قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة مما ينعكس إيجابيًا على مستوى

خريجيها وأعضاء هيئة التدريس بها، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة" (أحمد، 2018: 45). ويشير هذا المفهوم - وفقًا لمنظور الشلبي – إلى: " قدرة الجامعة على تقديم خدماتها التعليمية والبحثية على مستوى عال من الجودة، مما يكسب خريجيها وأعضاء التدريس بها مزايا تنافسية في سوق العمل، مما يعكس تقدمها في التحاق الطلاب بها، والوصول إلى مستوى يمكنها لأن تكون جامعة من الطراز العالمي" (الشلبي، 2018: 8). كما ينظر إلى الميزة التنافسية للجامعات من قبل أبو زعيتر بوصفها مظاهر تعكس قدرة الجامعة في مجالها، وتميزها عن منافسيها، والمتمثلة في الجودة أو التكلفة أو الخدمة أو التخطيط، من خلال الاستثمار الأمثل والمتميز لعلاقتها وقدراتها التي يصعب محاكاتها أو تقليدها من مثيلاتها (أبو زعيتر، 2020: 422).

وعليه، - في ضوء ما تقدم - يرى الباحث: أن الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي تُعرف بأنها: عنصر تفوق الجامعة على مستويات الأبعاد التنافسية الأكاديمية، ويتم تحقيقها في حالة اتباعها لاستراتيجية معينة للتنافس تُعنى بأصولها وموجوداتها الملموسة واللاملموسة في إطار مجالها العلمي والمعرفي والإنساني.

ويشير الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الميزة التنافسية المستدامة إلى تعدد وتباين وتنوع أبعادها (هزاع، 2024؛ الدوسري، 2021؛ صالح، 2012؛ Lozano-Jiménez et al., 2021; Al- Indiyati, 2016)، وفي ضوء الاستراتيجيات والأبعاد المختلفة للميزة التنافسية المستدامة، فقد تم اعتماد بعدين في هذه الدراسة؛ لكونها أكثر شيوعاً واتفاقاً بين الباحثين وذلك على النحو الآتي:

1. **الجودة (Quality):** من خلال الحصول على الاعتمادات الأكاديمية المحلية أو العالمية ذات السمعة العالية. ويتضمن هذا البعد تحسين جودة الخدمات الجامعية، من ناحية: الملموسية والتعاطف والاستجابة والتأكيد والتميز والمقارنات المرجعية (Indiyati, 2016: 229).
2. **الاستجابة لحاجات العميل (المرونة) (Flexibility):** من خلال استجابة الجامعة السريعة للتغيرات التي قد تحدث في التخصصات والبرامج العصرية والعالمية بما يلائم حاجات الدول والمجتمعات وأفرادها. ويشمل ذلك مرونة الاستحداث، والإلغاء، والمزج، والحدّ والزيادة (الشريف، 2020: 7).

ويشكل رأس المال الفكري الذي يتكون من رأس المال البشري والهيكلي والعلاقاتي؛ مصدراً لخلق القيمة النوعية والدعامة التنافسية الأساسية للمؤسسة، وخاصة في ظل ما تفرضه التحديات العلمية والتطورات التكنولوجية السريعة والمنافسة الشديدة؛ مما يستدعي ضرورة الاهتمام به. فالقدرات الفكرية العالية تُعد أهم عوامل التفوق والتميز التنافسي المؤسساتي في العالم المبني على المعرفة باعتبارها مورداً استراتيجياً رئيسياً للثروة والازدهار. إن رأس المال الفكري - وإن كان لا ملموساً - لَيُشَكِّل أكثر الموجودات قيمة في القرن العشرين في ظل اقتصاد المعرفة (شعبان، 2011). ويشترط (الدوسري، 2021) - في الكفاءات البشرية لكي تُعد مورداً استراتيجياً مسؤولاً عن خلق الميزة التنافسية - أن تتصف بندرة قدرات الموارد البشرية ومهاراتها ومعارفها وخبراتها التي لا تتوفر فيما لدى المنافسين وبالقيمة ذاتها، بمعنى أن لها دوراً في إنتاج المخرجات وتقديم الخدمات ذات القيمة المرضية للعملاء. وكذلك بالتفرّد، فهي صعبة التقليد سواءً بالتدريب أو التأهيل، ذلك لأن عمل الفرد وإنجازه لا يرتبط فقط بمعرفته وإنما بشخصيته ودوافعه ومستوى رضاه، والتي لا يمكن تقليدها بسهولة من قبل المنافسين. وأخيراً بالأصالة، فهي غير قابلة للاستبدال، بمعنى أنه من الصعوبة الحصول على النتائج نفسها من موارد أخرى.

ومن هنا أضحت مؤسسات التعليم العالي ملزمة ببناء ميزاتها التنافسية، والبحث عن التفوق والتميز عن المؤسسات الأخرى، وهو ما لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الاقتناع بحتمية التغيير في فلسفة التعليم العالي ورؤيته، والإيمان بوجود مبررات قوية تدعم الحاجة إلى تحقيق الميزة التنافسية. ولعل الارتباط الوثيق بين فعالية الجامعات وتحقيق الميزة التنافسية التي تزيد من قدرتها على المنافسة والاستمرار والصمود من خلال تطوير نظامها، وهو ما يجعل الجامعات في بحث دائم عما يحقق التقدم والنجاح في مختلف المجالات (السرحان، 2017: 245)، كما أن تزايد حدة المنافسة بين الجامعات وخاصة على الصعيد المحلي من جهة، والجامعات العالمية التي تستهدف استثمار أموالها محليًا أو الجامعات التي تقوم بإطلاق برامج مشتركة مع الجامعات الخاصة المحلية من جهة أخرى، يعد من المبررات القوية لسعي الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية (قشطة ونجم، 2020: 61). ويمكن تبرير الاهتمام المتنامي بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات؛ بغلبة التوجه المهني على التوجه العلمي كسمة للتعليم الجامعي، إضافة إلى بروز مفهوم السوق وآلياته، وانتشاره العميق في العمليات والنشاطات التي تحدث في الجامعات، وذلك من منطلق كون التطبيق الفعال للمعرفة العلمية والتكنولوجية أحد المزايا التنافسية الجوهرية في العصر الراهن (نصر، 2013: 97).

إضافة إلى ذلك، فقد أورد قشقش (2014: 47) عددًا من المبررات التي تبرهن على أهمية سعي الجامعات إلى تحقيق الميزة التنافسية، ومن أهمها: تأثير العولمة والثورة التكنولوجية والمعلوماتية على الجامعات، مما أدى إلى تحول الطالب من طالب محلي إلى طالب علمي، وظهور ما يعرف بحركة "تدويل التعليم"، وتحول الجامعات إلى الأداء المخطط الذي يسعى إلى الارتقاء بمعارف الطلاب ومهاراتهم لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة. وظهور المعايير الدولية والتصنيفات العالمية جراء انتشار ثقافة عولمة التعليم الجامعي، التي باتت مناطة بتحديد المكانة والسمعة الأكاديمية للجامعات استنادًا إلى معايير تميز الجامعات في سلم التصنيفات المختلفة. إضافة إلى اتساع عدد الخيارات المتاحة لاستقطاب الخريجين وتوظيفهم في سوق العمل من جهات محلية ودولية مختلفة، وهو ما يفرض على الجامعات تحدياً غير مسبوق متمثل في تحقيق تنافسية خريجيها من خلال الاستجابة لمتطلبات سوق العمل في كافة عملياتها وأنشطتها وبرامجها ومقرراتهاK مما يمنحها ميزة تنافسية تؤهلها للمنافسة مع أقرانها المحليين أو الدوليين (سالم، 2020: 422).

ومن هنا تكمن أهمية خلق الميزة التنافسية للجامعات؛ إذ تُعد الميزة التنافسية - في ظل رؤية المملكة العربية السعودية (2030) - مطلباً وطنياً، وتؤكد الظروف التحولية الشاملة في المملكة على ضرورة العناية به. ويشير الأدب النظري والدراسات السابقة لهذا المدخل، إذ يرى العكيدي (:2019 46) أن من أبرز ما يضفي الأهمية على التنافسية بصفتها العادلة الشريفة أنها تؤدي إلى الرخاء والازدهار اللذين ينعكسان بدورهما على الرفاه المجتمعي والثروة الوطنية الملموسة واللاملموسة. إضافة إلى أنها تحد من نمطية العمل بأساليبه التقليدية والانتقال إلى أساليب مرنة ومتطورة تتواكب مع الأساليب المعتمدة من قبل المنافسين العالميين. وكذلك تقود إلى ارتفاع مستويات الجودة والنوعية لتلبية رغبات العملاء وحاجياتهم سواء كانوا في التعليم، أو التدريب أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع. ومن جانبه يرى الدوسري (2021) أن مَكمن أهمية خلق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي؛ أنها تؤدي إلى دعم الموارد البشرية من أجل خلق معارف جديدة مما يسهم في تطوير التنمية المستدامة للوطن. وتحث على الانتقال من الخبرات الماضية المكتسبة والسعي نحو خبرات حديثة. وتدفع إلى تنمية القدرات والمهارات التنافسية للجامعات واستثمارها. إضافة إلى أنها تشحذ الهمم نحو تطوير الأساليب المتبعة والمنتجات والخدمات والبرامج والبحوث لكسب ثقة العملاء. كما أنها توقد الطاقات الفكرية والإبداعية لاستثمار أمثل للموارد البشرية في الجامعات.

وتواجه مؤسسات التعليم العالي مجموعة من المعوقات التي تحول دون تحقيقها للميزة التنافسية، كغياب وجود استراتيجية وطنية متكاملة للجامعات تتعلق بمنظومة التدريب القائم على احتياجات سوق العمل. والافتقار لوجود ميزانية مالية مستقلة للبحث العلمي. وغياب الاستقلالية المالية والإدارية والأكاديمية للجامعات. وضعف توافق الخطط والمناهج والبرامج الجامعية مع احتياجات سوق العمل. وغياب وجود معايير تنافسية لتدويل البحوث العلمية والبرامج التعليمية بالجامعة. وندرة عقد شراكات مجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة. ارتفاع الكثافة الطلابية في الجامعات نتيجة الالتزام بتطبيق مجانية التعليم العالي، إلى جانب ارتفاع نسبة عدد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نتيجة صعوبة تخريج هيئات التدريس المؤهلة بنفس سرعة تخريج الطلاب. تعدد المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والتي تؤثر على أدائهم، ومنها كثرة الأعباء التدريسية والإدارية، وعدم كفاية الحوافز المالية الممنوحة لهم، والافتقار إلى الأسس الموضوعية التي يتم الارتكاز عليها في اختيار المناصب القيادية، إلى جانب تدني الكفاءة الداخلية في التعليم الجامعي من ناحية حجم المباني وسعة القاعات وجاهزيتها التقنية، وكذلك غياب استراتيجية التدويل الجامعي لأعضاء هيئة التدريس. وضعف جودة الخريجين نتيجة عدم كفاية الجهود المبذولة في تحديث المقررات الجامعية وتطويرها في العديد من التخصصات، والتركيز على الكم دون الكيف في بناء المقررات الجامعية، إضافة إلى ضعف أساليب التقويم المستخدمة في غالبية الجامعات (المنيع، 2020؛ عبدالعال، 2017؛ العباد، 2017).

ومن خلال استعراض المقاربة المفاهيمية السابقة، التي تناولت تخطيط التعاقب القيادي، يجد الباحث أن تلك المقاربة تشكل مصدراً مهماً لخلق القيمة والميزة التنافسية للجامعات، وتشترك في رسم وتحديد التوجهات الإيجابية والأهداف المستقبلية للجامعات، والعمل على تحقيقها من خلال تحقيق النتائج الإيجابية، والاستخدام الفعال للإمكانات البشرية والمادية المتاحة، والعمل على تطويرها في إطار ثقافة تنظيمية تشجع العاملين وتحفزهم على تحقيق أهدافها المنشودة، إذ أدركت الكثير من الجامعات حقيقة مهمة، وهي أن القيمة الحقيقية لها تستند إلى قدرتها على إثبات وجودها، وبقائها في ظل بيئة تنافسية تتسم بالتغيير المستمر من خلال تنمية جودة العمل وتحسينه والإلتزام التنظيمي، وتعزيز الانتاجية والكفاءة، وهذا ما تحتاجه تلك الجامعات، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تخطيط التعاقب القيادي.

1.1.2 الدراسات السابقة

اهتم كثيرٌ من الباحثين بمدخلي التعاقب القيادي والميزة التنافسية المستدامة، ودورهما في التمكين وتحسين الأداء التنظيمي، ورافق ذلك الاهتمام، جهدٌ بحثي موازٍ. فدراسة (السفياني وغنيم، 2024) - التي هدفت إلى التعرف على طبيعة التعاقب القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة جدة، بالإضافة إلى متطلبات التعاقب القيادي ومعوقاته - توصلت إلى أن طبيعة التعاقب القيادي تمثلت في أربعة محاور رئيسة، هي: (الانطباع عن آلية التعاقب، التجربة الشخصية، الترشيح للمنصب، الجهود المبذولة). كما توصلت الدراسة إلى أن متطلبات التعاقب القيادي بالقسم ظهرت في خمسة محاور رئيسة، هي: (رفع الوعي بأهمية التعاقب القيادي، الدورات التدريبية، اللوائح والأدلة، نقل الخبرات، آلية التطبيق). كما توصلت الدراسة إلى أن معوقات التعاقب القيادي بالقسم ظهرت من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي: (غياب ثقافة التعاقب القيادي، عوائق شخصية، غياب اللوائح والأدلة الإجرائية). وسعت دراسة (الشريف، 2020) إلى معرفة واقع تخطيط التعاقب القيادي للأكاديميين في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية ومعوقاته من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، إذ توصلت الدراسة إلى أن واقع تخطيط التعاقب القيادي للأكاديميين في الجامعة من وجهة نظرهم بدرجة قليلة وبمتوسط حسابي (2.08)، وأن معوقاته جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (4.04). أما دراسة الدويرج (2020) فقد خلصت إلى عدم وجود برامج لتخطيط التعاقب القيادي في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وعدم وجود برامج لتقييم الموارد البشرية المستهدفة وتطويرها، وأن معوقات تخطيط التعاقب القيادي في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية، إذ جاءت المعوقات المادية في المرتبة الأولى، تلتها المعوقات البشرية ومن ثم المعوقات التنظيمية. وأظهرت نتائج دراسة السواعير (2020) أن درجة تعاقب القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في مُحافظة العاصمة عمان لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة استجابة أعضاء هيئة التدريس لتعاقب القيادات الأكاديمية تعزى لمتغيري: الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمُتغيري الجنس لصالح الذكور ومصدر آخر مؤهل علمي لصالح الجامعات العربية. وكشفت دراسة الداود (2020) أن واقع التخطيط للتعاقب القيادي لرئاسة الأقسام العلمية بجامعتي شقراء والقصيم جاء بدرجة ضعيفة، وأن المتطلبات المقترح توفرها لإعداد القيادات الأكاديمية بدرجة كبيرة جدًّا. وأوضحت نتائج دراسة

بارتون (Barton, 2019) مبررات تفعيل دورة تخطيط التعاقب القيادي بالجامعات إلى: وجود الأساليب التقليدية في اختيار القيادات الجديدة، فضلاً عن البيروقراطية المستخدمة في التوظيف، والترقية التي تحد من قدرة الجامعات على أن تكون استباقية في تحديد القادة المحتملين الذين يمكنهم تلبية الاحتياجات والمتطلبات المستقبلية، وضعف الاهتمام بثقافة تخطيط التعاقب القيادي في إعداد الصف الثاني للقيادات الأكاديمية. فقد جاءت دراسة كيلير (Keller, 2018) التي هدفت إلى استقصاء دور التخطيط للتعاقب القيادي في جامعات ولاية مينيسوتا في الولايات المُتحدة الأمريكية، وتحديد التحديات التي تمنع الجامعات من التخطيط لعملية التعاقب القيادي إذ توصل الباحث إلى وجود تأثير عند التخطيط لعملية تعاقب القيادات. إذ أظهرت نتائجها أن التخطيط للتعاقب القيادي أسهم إلى حدٍ كبير في وجود صف ثان من القيادات لتولي المناصب القيادية في المستقبل. وتوصلت دراسة حسام الدين (2017) إلى ارتفاع إدراك القيادات الجامعية لمفهوم تخطيط التعاقب الوظيفي وأهميته، وقبول القيادات الجامعية لأسلوب المزاوجة بين الانتخاب والتعيين لاختيار قادة المجتمع الجامعي. وأجرى العبيدي (2015) دراسة هدفت إلى اقتراح استراتيجية لتعاقب القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، إذ أُجريت هذه الدراسة على أربع جامعات حكومية سعودية، وتوصلت إلى أن هناك درجة مرتفعة بالموافقة على متطلبات إعداد استراتيجية حول التعاقب القيادي في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة لوجود درجة مرتفعة بالموافقة على وجود معوقات تحد من تبني استراتيجيات التعاقب القيادي.

وفي متغير تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، جاءت دراسة عبد اللاه (2024) التي هدفت إلى التعرف على واقع تخطيط التعاقب القيادي والتنمية الإدارية المستدامة في جامعة جنوب الوادي؛ فقد جاءا بدرجة توافر متوسطة، مما يعني حاجة الجامعة إلى تفعيل دور تخطيط التعاقب القيادي وتحقيق أبعاد التنمية الإدارية المستدامة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين تخطيط التعاقب القيادي والتنمية الإدارية المستدامة. ومن جانبها توصلت دراسة هزاع (2024) إلى أن للمرونة الاستراتيجية أثراً إيجابياً في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات، وأن لبعد مرونة الموارد تأثيراً أكبر من بعد المرونة التنافسية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات محل الدراسة. في حين توصلت دراسة إن سيد (Insead, 2022) إلى أن تخطيط التعاقب القيادي اتجاه جديد يؤثر بشكل كبير على أداء العاملين ومواهبهم، وأن جذب المواهب القيادية واستقطابها وتطويرها وبناء قدراتها والاحتفاظ بها يسهم في تحقيق التنمية المستدامة. وكشفت دراسة الدوسري

وآخرين (2023) عن وجود علاقة طردية إيجابية بين التعاقب القيادي وتحقيق الاستدامة في قطاع الأعمال في المملكة العربية السعودية. وأظهرت دراسة المنيع (2020)، أن توافر متطلبات الميزة التنافسية لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر قيادات الجامعة في ضوء رؤية المملكة 2030 جاء بدرجة عالية، ومن أبرزها تزويد المكتبات الجامعية بمصادر معلومات حديثة، والتأكيد على الاستقلالية والحرية الأكاديمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس .كما تبين وجود معوقات تحول دون تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر قيادات الجامعة في ضوء رؤية المملكة 2030، ومن بينها قلة الاستثمار التكنولوجي، وندرة وجود شراكات مجتمعية مع مؤسسات المجتمع، والافتقار إلى الاستقلال المادي والإداري والأكاديمي للجامعة. بينما جاءت دراسة الحارثي (2019) للكشف عن القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في جامعة الطائف. وقد أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وبأبعادها الأربعة (التوجه الاستراتيجي، وسمات امتلاك رأس المال البشري، والثقافة التنظيمية، وتطبيق نظام رقابي متوازن) كانت ممارسة متوسطة، كما أظهرت أن درجة تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وبأبعادها الأربعة (موارد الجامعة وقدراتها، والجودة والابتكار، والتعلم التنظيمي والتحسين المستمر، والتكيف والاستدامة) كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية ودرجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة الطائف على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد. وفي هذا الإطار أجريت العديد من الدراسات. وأشارت نتائج دراسة القحطاني (2019)، أن مستوى تحقق الميزة التنافسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء رؤية المملكة 2030 جاء بدرجة موافق، وبنسبة مئوية (69.5 %)، كما أشارت النتائج إلى أن صعوبة تحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية، وخاصة الاستقلالية المالية تُعد من المعوقات التي تحول دون حوكمة هذه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030 م . كما قدمت الدراسة إطارًا لحوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030. في حين كشفت دراسة الغلياني (2019)، أن مستوى تحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر خبراء القيادة التربوية في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، إذ جاء الترتيب التنازلي للأبعاد الفرعية على النحو الآتي: (بعد الكفاءة، فبعد الجودة، فبعد الاستجابة، فبعد

الابتكار). أما دراسة الشلبي (2018)، فقد أظهرت قصور الواقع الفعلي لتوافر بعض متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة، ومن أهمها ضعف دعم حرية البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وقلة نشر البحوث المتميزة في مجلات علمية مصنفة عالميًا .كما تبين أن من أهم المتطلبات لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة المنصورة في وظيفة التدريس التأكيد على الاستقلالية والحرية الأكاديمية والمهنية لعضو هيئة التدريس. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحقيق ميزة تنافسية بجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية. بينما كشفت دراسة جمعة (2018) عن وجود أثر إيجابي لإعداد قادة المستقبل على دعم التميز المؤسسي، كما أظهرت نتائجها أن لدى العاملين في الجامعات إدارات وظيفية متباينة وتحتاج إلى تنمية بما يعمل على إعداد قادة متميزين في المستقبل، وأن أوجه القصور التي تعكس هذه النتائج يمكن معالجتها عن طريق زيادة التأثير في فاعلية الجدارات الوظيفية بما يدعم التميز المؤسسي. وحللت دراسة انديانتي (Indiyati, 2016) الميزة التنافسية للجامعات بإندونيسيا، وأظهرت نتائجها أن الجامعات في إندونيسيا بشكل عام تتمتع بميزة تنافسية بدرجة كافية. كما بينت أن أكثر المزايا التنافسية الاستراتيجية للجامعات الإندونيسية توافرًا تمثلت في جودة الخدمة، تلاها استراتيجية التكلفة، فاستراتيجية الابتكار.

1.1.3 التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة، أن هناك اهتماماً عالمياً وعربياً بمدخل تخطيط التعاقب القيادي، والميزة التنافسية المستدامة، وبالرغم من محدودية الدراسات العربية في ذلك، وعلى الرغم من اختلاف أهدافها وبيئاتها، إلا أنها أظهرت ضعفاً في مدخل تخطيط التعاقب القيادي، والميزة التنافسية المستدامة، في مؤسسات التعليم العالي. وعلى الرغم من اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة سواء في بيئة التطبيق، أم في المنهجية، والأدوات المستخدمة في قياس ممارسات تخطيط التعاقب القيادي، والميزة التنافسية المستدامة، وتباين نتائج تلك الدراسات، إلا أن الباحث قد استفاد من جميع الدراسات السابقة في الإطار النظري، والمنهجية، واختيار عينة الدراسة، وبناء أداة الدراسة، وتحليل النتائج وتفسيرها. كما ركزت بعض الدراسات على تناول أثر بعض المتغيرات على تخطيط التعاقب القيادي، والميزة التنافسية المستدامة: كالمرونة الاستراتيجية، والتنمية الإدارية المستدامة، واستقلالية الجامعات، والصراع التنظيمي، ورأس المال الفكري، والقيادة الاستراتيجية (هزاع، 2024؛ عبد اللاه، 2024، البصير، 2021؛ السواعير، 2020؛

الدوسري وآخرون، 2023؛ الحارثي، 2019). وانطلاقاً مما سبق، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، فقد وجد الباحث إمكانية لربط متغيرات الدراسة معاً (تخطيط التعاقب القيادي، والميزة التنافسية المستدامة)، وصولاً إلى تطوير نموذج مفاهيمي يمكن من خلاله دراسة الأثر بين المتغيرات في هذا الأنموذج. ونظراً لأن الباحث لم يجد من خلال، اطلاعه على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذه المتغيرات، دراسات تربط بين هذه المتغيرات مجتمعة في أنموذج واحد، فقد وجد الباحث في تكوين هذا الأنموذج أرضية خصبة، تميز هذه الدراسة عما سبقها من دراسات، تناولت المتغيرات على شكل ثنائي، وليس ضمن تكوين مساري هيكلي للتأثير بين متغيرات الأنموذج المفاهيمي المفترض، إذ جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعيش الجامعات السعودية حراكاً تطويرياً واسع النطاق؛ وذلك استجابة لمتطلبات التحول الوطني، ورؤية المملكة العربية السعودية الطموحة (2030)، وعلى تلك الجامعات تحمل مسؤولياتها، والاستجابة السريعة لتلك المتطلبات، وهذا يتطلب أن يتمتع قادتها بالذكاء العاطفي الذي يمكنهم من تحقيق النجاح المهني والشخصي، وتحسين الأداء، وزيادة الانتماء والإنتاجية، ومن ثم المقدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة، من أجل الحفاظ على الميزة التنافسية، واستشراف المستقبل والنهوض والارتقاء بها، وتحقيق القيمة المضافة لها، وهي بأمس الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي وتكوين اتجاه وشعور إيجابي لدى العاملين اتجاه مؤسساتهم وقيمها التنظيمية، مما يساعدها على تحقيق الميزة التنافسية، وتعظيم أثرها.

ويُعد التعاقب القيادي، من المفاهيم الإدارية الحديثة، الذي يؤدي دوراً رئيسياً في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية، من أجل البقاء والنمو، ويتم ذلك من خلال امتلاكها لرؤية ثاقبة، وإدارة العاملين فيها بكفاءة، وخلق ثقافة الاستغراق لديهم، وبناء علاقات إيجابية معهم؛ لتعزيز قيمتها ومكانتها، والتركيز على رأس المال البشري، كمصدر للتنافس في ظل التحديات التي تواجهها تلك الجامعات اليوم، إذ تعتمد تنافسية الجامعات على مجموعة القدرات والمهارات والخبرات التى يمتلكها العاملون بها، فهم المورد الحرج الذي يخلق القيمة المضافة للعمليات والابتكار والابداع، إذا توفرت البيئة الداعمة لتلك المواهب، وإدارتها بشكل فاعل من خلال السياسات والاجراءات.

ورغم ذلك؛ فإن بعض الدراسات قد أظهرت ضعفاً في مدخل التعاقب القيادي في مؤسسات التعليم العالي، وشخصت بعض المشكلات ونواحي القصور في البيئة التنظيمية والأداء العام للجامعات، إذ أظهرت دراسة الشريف (2020) أن واقع التعاقب القيادي للأكاديميين في الجامعات السعودية جاء بدرجة متدنية، وأن المعوقات التي تحول دون التطبيق جاءت بدرجة كبيرة. وتوصلت دراسة الداود (2020) إلى أن واقع التخطيط للتعاقب القيادي لرئاسة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية جاء بدرجة ضعيفة. وكشفت دراسة الراشد (2020) إلى أن إجراءات تطبيق التعاقب القيادي بجامعة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية غير واضحة وأن هناك تحديات جمة تواجه تطبيق التعاقب القيادي بالجامعة. وأظهرت دراسة البواردي (2017) إلى وجود ضعف في استراتيجيات التعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية ومن بينها الجامعات السعودية الحكومية، وحول العلاقة بين تطبيق استراتيجية التعاقب القيادي وتحقيق استدامة منظمات الأعمال أظهرت دراسة الدوسري وآخرون (2023) وجود علاقة طردية بين تطبيق استراتيجية التعاقب القيادي وتحقيق استدامة منظمات الأعمال وفق معايير الاستدامة الوطنية. وقد كشفت دراسة آقنز وآخرين (Agnes et al., 2018) أن عملية التخطيط للتعاقب القيادي أحد أهم ممارسات التنمية المستدامة للقوى العاملة في الجامعات الاسترالية. كما أظهرت بعض الدراسات ضعف قدرة الجامعات السعودية على تحقيق الميزة التنافسية، والذي يرجع إلى تدني تفعيل استقلالية الجامعات بالدرجة المنشودة، وهو ما يمكن الاستدلال عليه من نتائج العديد من الدراسات السابقة؛ كدراسة العمري (2018) التي أظهرت انخفاض المستوى العام للحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي في الجامعات السعودية في مجالات البحث العلمي واتخاذ القرار والتعبير عن الرأي، ودراسة المفيز (2018) التي بينت أن ضعف مستوى الاستقلالية المالية والإدارية وتدني مستوى الحرية الأكاديمية يعد من أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية. إضافة إلى دراسة الغامدي (2018) التي أظهرت أن مركزية القرارات والأنظمة واللوائح ذات الصلة بتفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع تعد من أبرز نقاط الضعف في البيئة الداخلية المتعلقة بتحقيق الميزة التنافسية في البحث العلمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ودراسة القحطاني (2019) التي أشارت إلى صعوبة تحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية، وخاصة الاستقلالية المالية التي تعد من المعوقات التي تحول دون حوكمة هذه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030 م.

ونظراً لمحدودية الدراسات التي تناولت مدخل التعاقب القيادي، وتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، حسب اعتقاد الباحث، وعدم وجود دراسات تجمع بين هذين المتغيرين في أنموذج واحد، مما يدل على وجود فجوة معرفية، تتعلق بتحديد طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، وعدم وجود سبيل لمعرفة أثر التخطيط للتعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى جوانب الضعف والقصور في الجامعات السعودية في مدخلي تخطيط التعاقب القيادي، وتحقيق الميزة التنافسية، كما أشارت إليه الدراسات السابقة (الدوسري وآخرون، 2023؛ الراشد، 2020؛ الشريف، 2020؛ الداود، 2020؛ البواردي، 2017) وبناءً عليه، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود جملة من المشكلات وأوجه الضعف والقصور في الجامعات السعودية، تستوجب الدراسة والبحث في معرفة أثر التخطيط للتعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي ، على اعتبار أن التعاقب القيادي المعزز لتحقيق الميزة التنافسية، مدخل جديد يؤثر بشكل كبير على أداء العاملين وقدراتهم، ويسهم في تحقيق الميزة التنافسية لتلك المؤسسات، كما يسهم في تحسين الكفاءة والفعالية التنظيمية، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد فيها، وتنمية مهارات العاملين وتوطيد العلاقات بينهم، والقدرة على الإبداع والابتكار وصولاً إلى إحداث التغيير الاستراتيجي في مستوى الأداء في التعليم العالي.

2.1 أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما أثر تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؟** وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما تصورات القيادات الأكاديمية لدرجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية؟
2. ما تصورات القيادات الأكاديمية لدرجة تحقيق الميزة التنافسية المستدامة بأبعادها (الجودة، الاستجابة) في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية؟

2.2 فرضيات الدراسة:

ولمعالجة مشكلة الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بصياغة الفرضيات الرئيسية والفرعية الآتية على النحو الآتي:

الفرضية الرئيسية (HO): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة بأبعادها (الجودة، الاستجابة) في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية.

الفرضية الفرعية الأولى (HO1): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق (الجودة) كأحد أبعاد الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات السعودية.

الفرضية الفرعية الثانية (HO2): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق (الاستجابة) كأحد أبعاد الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية.

3. أهداف الدراسة وأهميتها

3.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من محدودية الدراسات العربية التي تناولت الأثر بين المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية. كما تحاول الدراسة تعميق الفهم على الصعيدين النظري والتطبيقي لمتغيرات الدراسة. فعلى الصعيد النظري توفر دراسة التعاقب القيادي وتحقيق الميزة التنافسية منظوراً أعمق جديداً للمتغيرات المتعلقة بها. أما على الصعيد التطبيقي، فإن دراسة التعاقب القيادي وتحقيق الميزة التنافسية قد تعزز من تحسين مستوى القدرات والمواهب القيادية في الجامعات السعودية، مما يساعد في تحسين الواقع التنظيمي في تلك الجامعات وأنظمة التعليم العالي. ويحقق الميزة التنافسية لها ويسهم في بناء الاقتصاد القوي مجتمعياً.

3.2 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التحقق من تأثير التخطيط للتعاقب القيادي على تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.
2. تحديد درجة تصورات القيادات الأكاديمية لدرجة التعاقب القيادي وتحقيق الميزة التنافسية بأبعادهما المختلفة؛ من أجل تقديم التوصيات التي من شأنها تعزيز مستوى ممارسة التخطيط للتعاقب القيادي وتحقيق الميزة التنافسية، بما ينعكس على تعزيز أداء مؤسسات التعليم العالي.

4. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية :

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في أبعاد التعاقب القيادي، وهي: (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء)، وأبعاد تحقيق الميزة التنافسية، وهي: (الجودة، الاستجابة).
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على القيـــادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الرسميـة المتميزة (جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود).
- **الحدود المكانية:** الجامعات السعودية الرسمية المتميزة (جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود).
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني من الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2024م

5. التعريفات الإصطلاحية والإجرائية:

تتضمن الدراسة عدة مصطلحات، ولأغراض هذه الدراسة، يقصد بها إجرائياً ما يأتي:

التعاقب القيادي: "عملية منظمة ودقيقة، يتم فيها تعيين المرشحين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم؛ بهدف شغل دور رئيس وقيادي داخل المؤسسة، بحيث تهدف إلى ضمان استدامة

القيادات ذات الكفاءة والخبرة المتميزة في الوظائف القيادية، والحفاظ على رأس المال المعرفي والفكري (Keller, 2018: 112).

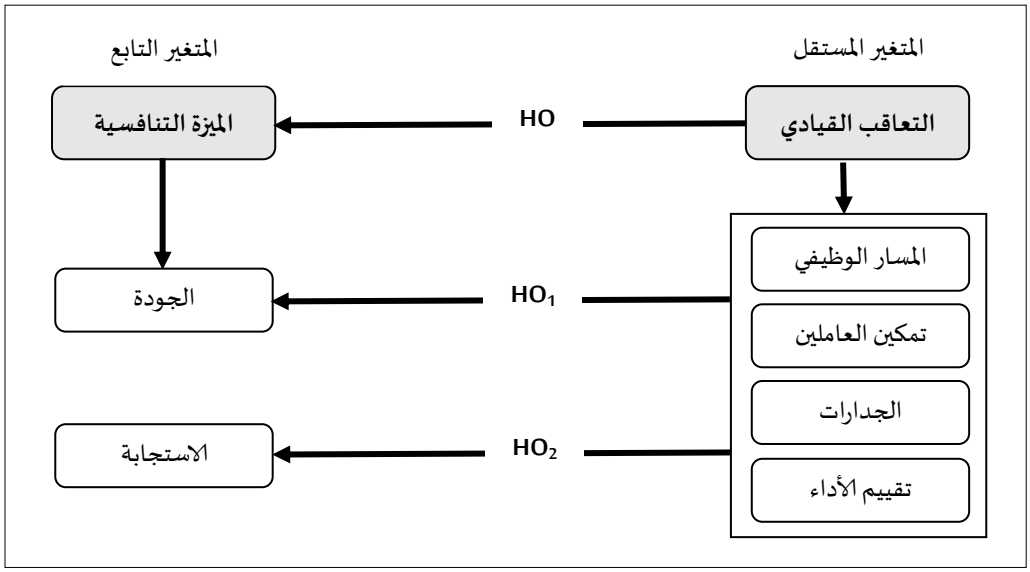
التعاقب القيادي إجرائياً: قدرة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية على إعداد القيادات المحتملة لشغل الوظائف الأكاديمية والإدارية الحالية والمستقبلية لتجنب الفراغ القيادي ولضمان وديمومة المحافظة على رأس المال البشري وتنميته وتطويره، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية على مقياس التعاقب القيادي الذي صممه الباحث في هذه الدراسة، والذي أُعد لهذا الغرض. وتتمثل أبعاد التعاقب القيادي في (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) .

الميزة التنافسية المستدامة: "التوظيف الأمثل لإمكانات الجامعة وخبراتها ومواردها المختلفة في إنجاز أنشطتها ببراعة وبأفضل فاعلية وأقل تكلفة، وبشكل يحقق منافع متنوعة وقيمة مضافة لمخرجاتها نسبة إلى منافسيها، بما يعكس ثقة المجتمع فيها ويؤدي لتفردها بصورة كفؤة ومتجددة ومستدامة" (خليل، 2017: 134).

الميزة التنافسية المستدامة إجرائياً: قدرة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية على التوظيف الأمثل لإمكانات الجامعة وخبراتها ومواردها بكفاءة وفاعلية، وخلق بيئة عمل إيجابية تحفز العاملين على الابتكار، وتوجه جهودهم نحو النجاح التنظيمي، وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة للجامعات السعودية. وتتمثل أبعاد الميزة التنافسية في (الجودة، الاستجابة)، وتم قياسها من خلال الاستبانة التي أُعدت لهذا الغرض.

6. أنموذج الدراسة ومتغيراتها

تم تصنيف المتغيرات الرئيسية في هذه الدراسة على النحو الآتي: أولاً: المتغير المستقل وتمثل في تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده: (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء)، ثانياً: المتغيرات التابع وتمثل في الميزة التنافسية المستدامة ببعديها: (الجودة، الاستجابة)، ويوضّح الشكل (1) أنموذج الدراسة ومتغيراتها، التي تعطي تصوراً عن مجموعة من علاقات الارتباط والتأثير بينها، والتي ستكون في صورة كمية.



شكل (1): أنموذج الدراسة ومتغيراتها والعلاقات الارتباطية بين المتغيرات

7. منهجية الدراسة وإجراءاتها

7.1 منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي؛ لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدراسة وما تنطوي عليه من رصد للواقع وللعلاقة بين المتغيرات ووصفها وصفاً كمياً، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسية للدراسة لجمع البيانات من المبحوثين.

7.2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الرسمية المتميزة (جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود) والبالغ عددهم (885) عضواً؛ وفقاً لإحصائيات تلك الجامعات للعام الجامعي 2025/2024م. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة وذلك لأنها تتناسب مع هذه الدراسة وتحقق أهدافها، مكونة من (290) عضواً من القيادات الأكاديمية في تلك الجامعات، وكانت بنسبة (33%) من مجتمع الدراسة الكلي .وقد تم توزيع الاستبانات على كافة أفراد العينة واسترجع منها (269) أي بنسبة استرجاع (93%). كما تم استبعاد (24) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل. وبذلك خضع للتحليل (245) استبانة تشكل ما نسبته (91%) من الاستبانات المسترجعة، وما نسبته

(85%) من عينة الدراسة وما نسبته (28%) من مجتمع الدراسة. وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي. والجدول (1) يوضح الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

الجدول (1):

وصف المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة

ت	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية	المجموع الكلي
1	التخصص الأكاديمي	التخصصات الصحية	62	%25	245
		التخصصات العلمية	81	%33	
		التخصصات الإنسانية	102	%42	
2	الرتبة الأكاديمية	أستاذ	71	%29	245
		أستاذ مشارك	82	%33	
		أستاذ مساعد	92	%38	
3	المسمى الوظيفي	عميد	58	%24	245
		وكيل	89	%36	
		رئيس قسم	98	%40	

7.3 أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) لقياس متغيراتها وتكونت من جزأين، إذ تناول الجزء الأول: تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده الأربعة (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء)، وتكون من (20) فقرة، واعتمد في تطوير هذه الأبعاد على الدراسات ذات العلاقة (السفياني وغنيم، 2024؛ الشريف، 2020؛ السواعير، 2020؛ الداود، 2020؛ العبيدي، 2015؛ Barton, 2019; Keller, 2018). وأما الجزء الثاني فتناول: الميزة التنافسية المستدامة ببعديها (الجودة، الاستجابة)، وتكون من (10) فقرات، واعتمد في تطوير هذه الأبعاد على الدراسات ذات العلاقة (عبد اللاه، 2024؛ هزاع، 2024؛ الدوسري وآخرون، 2023؛ المنيع، 2020؛ Syahrizal et al., 2019).

7.4 صدق أداة الدراسة وثباتها:

ومن أجل قياس العوامل والتثبت من صدقها تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة في القيادة وعددهم (11) محكماً؛ للتأكد من

الصدق الظاهري للأداة. وتجاوزت درجة القطع بين المحكمين على الملاحظات (87%)، وهي درجة مقبولة حسب طريقة (Nedlesky's Method). وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء ما يلزم من تعديل أو حذف أو إضافة لتطوير الاستبانة التي خرجت بصورتها النهائية. وقام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة. وتم اختبار مدى الاتساق الداخلي لعبارات المقياس إذ تم تقييم تماسك المقياس بحساب (Cronbach Alpha)، إذ يعتمد على اتساق أداء الفرد من عبارة إلى أخرى. وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة Alpha لكن من الناحية التطبيقية يعد (Alpha ≥ 0.70) معقولاً في البحوث المتعلقة بالإدارة والعلوم الإنسانية (Sekaran & Bougie, 2016). وقد كانت نتيجة ثبات أبعاد الاستبانة أن متغير تخطيط التعاقب القيادي حصل على معامل ثبات بلغ (0.92) فيما بلغ معامل ثبات الميزة التنافسية المستدامة (0.88)، وهي معاملات ثبات عالية ومقبولة للقيام بعملية التحليل لتحقيق أهداف الدراسة. والجدول (2) يبين معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة.

الجدول (2):

معاملات الصدق والثبات لمجالات أداة الدراسة

م	المجال	عدد فقرات	الصدق البنائي		الثبات
			معامل الارتباط (R)	Sig* (مستوى الدلالة)	(Cro. Alpha)
1	المسار الوظيفي	5	0.89	0.000	0.89
2	تمكين العاملين	5	0.90	0.000	0.86
3	الجدارات الوظيفية	5	0.87	0.000	0.84
4	تقييم الأداء	5	0.91	0.000	0.90
إجمالي التعاقب القيادي		20	0.91	0.000	0.92
1	الجودة	5	0.84	0.000	0.82
2	الاستجابة	5	0.87	0.000	0.78
إجمالي الميزة التنافسية		10	0.90	0.000	0.88

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط لمجال تخطيط التعاقب القيادي جاءت بقيم مرتفعة إذ تراوحت بين (0.87 - 0.91)؛ ولمجال الميزة التنافسية المستدامة جاءت بقيم مرتفعة إذ تراوحت بين (0.84 - 0.91)؛ وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على

توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة. كذلك لوحظ أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة في مجال تخطيط التعاقب القيادي بين (0.87 - 0.91)؛ وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور تخطيط التعاقب القيادي (0.92)؛ وفي مجال الميزة التنافسية المستدامة تراوحت بين (0.82 - 0.89)؛ وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الميزة التنافسية المستدامة (0.88)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

7.5 المعالجات الإحصائية:

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، إذ استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V.23) للتوصل إلى المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل تضخم التباين والتباين المسموح به ومعامل الإلتواء، واختبار تحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار، ومعامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا. وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والعبارات، تم الاعتماد على المقياس النسبي الآتي: من الدرجة (1) إلى أقل من الدرجة (2.33) تكون الأهمية ضعيفة، ومن الدرجة (2.33) إلى الدرجة (3.66) تكون الأهمية متوسطة، ومن الدرجة (3.67) فأكثر تكون الأهمية مرتفعة، واعتمد مقياس ليكرت الخماسي (Five-point Likert Scale) لتحديد درجة الموافقة على العبارات من المبحوثين.

8- نتائج الدراسة ومناقشتها

8.1 مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تصورات القيادات الأكاديمية لدرجة ممارسة تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتحديد درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في التعليم العالي لتخطيط التعاقب القيادي، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والرتبة ودرجة الممارسة لأبعاد تخطيط التعاقب القيادي

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	المسار الوظيفي	2.79	0.98	%56	4	متوسط
2	تمكين العاملين	3.44	0.93	%69	1	متوسط
3	الجدارات الوظيفية	3.36	0.96	%67	2	متوسط
4	تقييم الأداء	3.21	0.97	%64	3	متوسط
	إجمالي استبيان تخطيط التعاقب القيادي	3.20	0.68	%64		متوسط

يتضح من الجدول (3) أن درجة تصورات المبحوثين حول ممارسات تخطيط التعاقب القيادي جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبانحراف معياري (0.68)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (2.79 – 3.44)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (0.93 – 0.98)، إذ جاء مجال تمكين العاملين في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.44)، وبانحراف معياري مقداره (0.93)، وبدرجة متوسطة، وتلاه في الرتبة الثانية مجال الجدارات الوظيفية وبمتوسط حسابي بلغ (3.36)، وبانحراف معياري مقداره (0.96)، وبدرجة متوسطة، بينما جاء في الرتبة الثالثة مجال تقييم الأداء بمتوسط حسابي بلغ (3.21)، وبانحراف معياري مقداره (0.97)، وبدرجة متوسطة، وأخيراً جاء مجال المسار الوظيفي في الرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.79)، وبانحراف معياري مقداره (0.98)، وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما تصورات القيادات الأكاديمية لدرجة تحقيق الميزة التنافسية المستدامة بأبعادها (الجودة، الاستجابة) في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتحديد درجة تحقيق القيادات الأكاديمية في التعليم العالي للميزة التنافسية المستدامة، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والرتبة ودرجة تحقيق أبعاد الميزة التنافسية المستدامة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	الجودة	4.23	0.71	%85	1	مرتفع
2	الاستجابة	3.94	0.62	%79	2	مرتفع
	إجمالي استبيان الميزة التنافسية المستدامة	4.09	0.64	%82		مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن درجة تصورات المبحوثين حول تحقيق الميزة التنافسية المستدامة جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وبانحراف معياري (0.64)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.94 – 4.23)، وتراوحت إنحرافاتها المعيارية ما بين (0.71 – 0.62)، إذ جاء مجال الجودة في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.23)، وبانحراف معياري مقداره (0.71)، وبدرجة مرتفعة، وتلاه أخيراً في الرتبة الثانية مجال الاستجابة وبمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وبانحراف معياري مقداره (0.71)، وبدرجة مرتفعة، مما يدل على أنه يوجد حرص لدى الجامعات السعودية على تحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

8.2 اختبار فرضيات العلاقة والتأثير

تم إجراء الاختبارات القبلية قبل البدء بتطبيق تحليل الانحدار لاختبار الفرضيات، وذلك بهدف ضمان ملاءمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار، وتم التأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة (Multicollinearity) من خلال استخدام معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor (VIF)، واختبار التباين المسموح به (Tolerance)، مع مراعاة عدم تجاوز معامل تضخم التباين المسموح به (VIF)، للقيمة (10)، وأن تكون قيمة التباين المسموح به (Tolerance) أكبر من (0.02) (Garsosn, 2012; Hair et al., 2006)، وتم التأكد من اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي من خلال احتساب معامل الإلتواء (Skewness)، وتبين أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، إذ كانت قيمة معامل الإلتواء تقع بين (±2). وأشارت النتائج إلى عدم وجود تداخل خطي متعدد

(Multicollinearity) بين ممارسات تخطيط التعاقب القيادي. إذ تؤكد قيم معيار اختبار معامل تضخم التباين (VIF) لجميع المتغيرات والتي كانت جميعها أقل من القيمة (10). كما أظهرت قيم اختبار التباين المسموح به (Tolerance) التي تراوحت بين (0.238 - 0.706)، وهي أكبر من (0.05)، وهذا يُعد مؤشراً على عدم وجود ارتباط مرتفع بين أبعاد المتغيرات المستقلة. وتم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من خلال احتساب معامل الإلتواء (Skewness)، إذ كانت القيم جميعها تقل عن (1)، وهي قيم مقبولة ضمن المدى (±1). مما سبق، وبعد التأكد من عدم وجود التداخل الخطي بين أبعاد المتغيرات المستقلة، فقد أصبح بالإمكان اختبار فرضيات الدراسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5):

نتائج اختبار تضخم التباين (VIF) والتباين المسموح به (Tolerance) ومعامل الالتواء (Skewness)

الرقم	المتغيرات المستقلة	VIF	Tolerance	Skewness
	تخطيط التعاقب القيادي			
1	المسار الوظيفي	4.209	0.403	0.437
2	تمكين العاملين	2.530	0.395	0.348
3	الجدارات الوظيفية	2.416	0.706	0.289
4	تقييم الأداء	2.671	0.238	0.441

نلاحظ من الجدول (5) أن قيم اختبار معامل تضخّم التباين (VIF) لجميع المتغيّرات تقل عن (10)، وتتراوح بين (2.416 - 4.209)، وأن قيم اختبار التباين المسموح (Tolerance) تتراوح بين (0.238 - 0.706)، وهي أكبر من (0.05) ويعد هذا مؤشراً على عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيّرات المستقلة (Multicollinearity)، وقد تمّ التأكد من البيانات التي تتبع التوزيع الطبيعي باحتساب معامل الالتواء (Skewness)، إذ كانت القيم أقل من (1)، وسيتم التأكد من صلاحيّة النموذج لكل فرضيّة منفردة.

الجدول (6):

نتائج اختبار تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة

المتغير التابع	ملخص الأنموذج					تحليل التباين (ANOVA)		
	(R)	(R^2)	DF		مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	Sig.F*
الجودة	0.647	0.418	الانحدار	4	281.438	93.813	*219.380	0.000
			البواقي	240	391.283	0.428		
			المجموع	244				0.000
الاستجابة	0.721	0.520	الانحدار	4	349.584	116.528	*329.960	0.000
			البواقي	240	323.136	0.353		
			المجموع	244				0.000

يوضّح الجدول (6) صلاحيّة نموذج اختبار فرضيّات الدراسة، ونظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدوليّة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل، إذ إنّ أبعاد تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) تفسّر (41.8 %) من التباين في الميزة التنافسية المستدامة (الجودة، الاستجابة)، وتُفسّر أيضاً (52%) من التباين في المتغيّر التابع (الجودة)، وتُفسر أيضاً (41.8%) من التباين في بُعد (الاستجابة)، وبناء على ذلك نستطيع اختبار فرضيّات الدراسة على النحو الآتي:

الفرضية الرئيسية (HO): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسة التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة بأبعادها (الجودة، الاستجابة) في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية.

ولاختبار هذه الفرضية تم اعتماد تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من أثر ممارسة تخطيط التعاقب القيادي بأبعادها (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة ببعديها (الجودة، الاستجابة) لدى القيادات الأكاديمية في التعليم العالي، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7):

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار تأثير تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في (الاستجابة) كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة

البعد المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	Sig.*
المسار الوظيفي	0.168	0.0319	0.319	*8.031	0.000
تمكين العاملين	0.190	0.027	0.207	*6.900	0.000
الجدارات الوظيفية	0.027	0.038	0.035	0.724	0.469
تقييـــــــم الأداء	0.129	0.037	0.133	*3.487	0.001

يتّضح من النتائج الإحصائيّة الواردة في الجدول (7)، ومن متابعة قيم اختبار (T) أنّ أبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) لها تأثير في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، إذ بلغت قيم (T) المحسوبة البالغة (8.031 ، 6.90 ، 3.487) على التوالي، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل. وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية (الجدارات الوظيفية) ليس له أثر في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، إذ كانت قيم (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل. وهذا يقتضي رفض الفرضيّة الصفريّة التي تنصّ على أنّه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة. وقبول الفرضيّة البديلة، التي تنص على وجود أثر ذي دلالة أحصائية لممارسة تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر مهم ذو دلالة أحصائية لمتغير تخطيط التعاقب القيادي (الجدارات الوظيفية) في تحقيق أبعاد الميزة التنافسية المستدامة. وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حدة في الإسهام في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر أبعاد تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، يتّضح من الجدول (8) الذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإن المسار الوظيفي قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (35.3 %) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر تمكين العاملين،

وفسّر مع متغيّر المسار الوظيفي (39.8%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تقييم الأداء، إذ فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (41.8 %) من التباين في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة كمتغيّر تابع.

الجدول (8):

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) للتنبؤ بتحقيق الميزة التنافسية المستدامة من خلال أبعاد تخطيط التعاقب القيادي كمتغيرات مستقلة

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة (R^2) معامل التحديد التراكمي	قيمة T المحسوبة	Sig.*
المسار الوظيفي	0.353	*8.03	0.000
تمكين العاملين	0.398	*6.90	0.000
تقييـــــم الأداء	0.418	*5.60	0.000

*يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ،،، *خرج من معادلة الانحدار المتعدد التدريجي متغير (الجدارات الوظيفية).

الفرضية الفرعية الأولى (HO1): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل لممارسة تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق (الجودة) كأحد أبعاد الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية.

الجدول (9):

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار تأثير أبعاد تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في (الجودة) كأحد أبعاد الميزة التنافسية المستدامة

البعد المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	Sig.*
المسار الوظيفي	0.168	0.041	0.196	*4.112	0.000
تمكين العاملين	0.299	0.037	0.341	*8.137	0.000
الجدارات الوظيفية	0.092	0.051	0.088	**1.788	0.074
تقييـــــم الأداء	0.237	0.049	0.221	*4.819	0.000

يتّضح من النتائج الإحصائيّة الواردة في الجدول (9)، ومن متابعة قيم اختبار (T) أنّ أبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) لها تأثير في الجودة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، إذ بلغت قيم (T) المحسوبة البالغة (4.112 ، 8.137 ، 4.819) على التوالي، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل. وأشارت النتائج أن بعد (الجدارات الوظيفية) ليس له أثر في الجودة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، إذ كانت قيم (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل. وهذا يقتضي: رفض الفرضيّة الصفريّة التي تنصّ على أنّه لا يوجد أثر مهم ذو دلالة إحصائية لأبعاد ممارسات تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) في الجودة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة. وقبول الفرضيّة البديلة التي تنص على وجود أثر مهم ذي دلالة أحصائية لأبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) في الجودة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر مهم ذو دلالة أحصائية لمتغير تخطيط التعاقب القيادي (الجدارات الوظيفية) في الجودة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة.

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Stepwise Multiple Regression) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حدة في الإسهام في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر أبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، يتّضح من الجدول (10) الذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإن المسار الوظيفي قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (46.4%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر تمكين العاملين، وفسّر مع متغيّر المسار الوظيفي (51.3%) من التباين في المتغيّر التابع، ودخل أخيراً متغيّر تقييم الأداء، إذ فسّر مع المتغيّرات السابقة ما مقداره (52%) من التباين في التكلفة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة كمتغيّر تابع.

الجدول (10):

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) للتنبؤ ببعد الجودة من خلال أبعاد تخطيط التعاقب القيادي كمتغيرات مستقلة

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة (R^2) معامل التحديد التراكمي	قيمة T المحسوبة	Sig.*
المسار الوظيفي	0.464	*8.025	0.000
تمكين العاملين	0.513	*8.329	0.000
تقييـــــم الأداء	0.520	*3.487	0.001

الفرضية الفرعية الثانية (HO_2): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل لممارسة التعاقب القيادي بأبعاده (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في تحقيق (الاستجابة) كأحد أبعاد الميزة التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية.

الجدول (11):

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار تأثير أبعاد تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في الاستجابة كأحد أبعاد الميزة التنافسية المستدامة

البعد المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة	Sig.*
المسار الوظيفي	0.131	0.021	0.147	*6.211	0.000
تمكين العاملين	0.160	0.022	0.169	*7.377	0.000
الجدارات الوظيفية	0.022	0.026	0.021	**0.839	0.401
تقييـــــم الأداء	0.050	0.029	0.050	**1.931	0.051

يتّضح من النتائج الإحصائيّة الواردة في الجدول (11)، ومن متابعة قيم اختبار (T) أنّ أبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين) لها تأثير في الاستجابة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، إذ بلغت قيم (T) المحسوبة البالغة (6.211، 7.377) على التوالي، وهي قيم معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل. وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية (الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) ليس لها أثر في الاستجابة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، إذ كانت قيم (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل. وهذا

يقتضي رفض الفرضيّة الصفريّة التي تنصّ على أنّه لا يوجد أثر مهم ذو دلالة إحصائية لأبعاد ممارسات تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين) في الاستجابة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة. وقبول الفرضيّة البديلة التي تنص على وجود أثر مهم ذي دلالة أحصائية لأبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين) في الاستجابة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد أثر مهم ذو دلالة أحصائية لمتغيري تخطيط التعاقب القيادي (الجدارات الوظيفية، تقييم الأداء) في الاستجابة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة. وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدّد التدريّجي (Regression Stepwise Multiple) لتحديد أهمية كلّ متغيّر مستقلّ على حدة في الإسهام في النموذج الرياضي، الذي يمّثل أثر أبعاد ممارسة تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين) في الاستجابة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة، يتّضح من الجدول (12) الذي يبيّن ترتيب دخول المتغيّرات المستقلّة في معادلة الانحدار، فإن المسار الوظيفي قد احتلّ المرتبة الأولى، وفسّر ما مقداره (42.6%) من التباين في المتغيّر التابع، تلاه متغيّر تمكين العاملين، وفسّر مع متغيّر المسار الوظيفي (48.3%) من التباين الاستجابة كبعد من أبعاد الميزة التنافسية المستدامة كمتغيّر تابع.

الجدول (12):

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) للتنبؤ ببعد الاستجابة من خلال أبعاد تخطيط التعاقب القيادي كمتغيرات مستقلة.

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة (R^2) معامل التحديد التراكمي	قيمة T المحسوبة	Sig.*
المسار الوظيفي	0.426	*9.221	0.000
تمكين العاملين	0.483	*5.406	0.000

8.3 مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تستحق الدراسة والاهتمام من جانب إدارة مؤسسات التعليم العالي وعلى رأسها الجامعات في المملكة العربية السعودية، وتتلخص أهم النتائج فيما يأتي:

1. دلت النتائج أنّ المتوسط العام لتصوّرات القادة الأكاديميين لممارسات تخطيط التعاقب القيادي جاءت بدرجة متوسطة، وقد احتل بُعد (تمكين العاملين) المرتبة الأولى، في حين جاء بُعد (المسار الوظيفي) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المجال. وهذه النتيجة تفسر عدم الإلمام الكافي للقادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي لأهمية ممارسات تخطيط التعاقب القيادي، الأمر الذي يحتم على إدارة مؤسسات التعليم العالي زيادة الاهتمام بممارسات تخطيط التعاقب القيادي وصولاً إلى تحقيق الميزة التنافسية المستدامة التي تصبو إليها الجامعات في المملكة العربية السعودية. واتفقت هذه النتيجة مع دراســـــة كلٍ من (عبد اللاه، 2024؛ الراشد، 2020؛ البواردي، 2017)، والتي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لتخطيط التعاقب القيادي جاءت بدرجة متوسطة. بينما خالفت هذه النتيجة دراسة كل من (حسام الدين، 2017؛ العبيدي، 2015؛ Keller, 2018)، والتي جاءت نتائجها بدرجة مرتفعة.
2. دلت النتائج أنّ المتوسط العام لتصوّرات القادة الأكاديميين لدرجة تحقيق الميزة التنافسية المستدامة جاءت بدرجة مرتفعة، وقد احتل بُعد (الجودة) المرتبة الأولى، في حين جاء بُعد (الاستجابة) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المجال. وتفسر هذه النتيجة إجابات المحوثين في الجامعات السعودية محل الدراسة، أنها تعي أهمية تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات في عالم متسارع يتسم بالمنافسة. وأن هذه الجامعات موضوع الدراسة، لديها اهتمام عالٍ بالجودة، باعتبارها متطلباً أساسياً من متطلبات الاعتماد الآكاديمي. إلا أن هناك قصوراً لدى بعض الجامعات في توفير خدمات تلبي حاجات العملاءK إضافة إلى ارتفاع مستوى توقعات العملاء مقارنة بما تقدمه الجامعات العالمية بحسب ما يمتلكه العملاء من معلومات عن تلك الجامعات. واتفقت هذه النتيجة مع دراســـــة كلٍ من (هزاع، 2024؛ المنيع، 2020؛ القحطاني، 2019؛ العواودة، 2019؛ Indiyati, 2016)، التي جاءت نتائجها بدرجة مرتفعة. بينما خالفت هذه النتيجة دراسة كلٍ من (الحارثي، 2019؛ العلياني، 2019؛ الشلبي، 2018)، التي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة.
3. دلت نتائج الدراسة على وجود أثر معنوي لأبعاد ممارسات تخطيط التعاقب القيادي (المسار الوظيفي، تمكين العاملين، تقييم الأداء) في الجامعات السعودية محل الدراسة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، كما أن أبعاد ممارسات تخطيط التعاقب القيادي أعلاه تتمتع بقدرة

تفسيرية للتباين في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، وهذا يعني أن الجامعات السعودية محل الدراسة يمكنها تحقيق الميزة التنافسية المستدامة من خلال الاهتمام بممارسات تخطيط التعاقب القيادي من خلال؛ الاحتفاظ بالمواهب القيادية، ودعم القدرات البشرية وإعدادها وتمكينها لمواكبة التقدم والتطور التكنولوجي عالمياً ومحلياً، وتطوير جميع العاملين على نحو مستمر وفق مساراتهم الوظيفية، والتدوير الوظيفي لتطوير الخبرات والمهارات، والتركيز على العاملين من ذوي الكفاءة والأداء العالي لقيادة الصف الثاني سعياً لتطوير مهاراتهم القيادية، وامتلاك نظام لتقييم الأداء يتسم بالفعالية والوضوح ومبني على الجدارات الوظيفية. ودعم وتشجيع الإبداع والابتكار لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة، والتعرف على التجارب الرائدة والمتميزة عالمياً وتطبيقها، وتحسين جودة الخدمات المقدمة في الجامعات. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة عبد اللاه (2024)، التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين تخطيط التعاقب القيادي والتنمية الإدارية المستدامة. ومع دراسة إنسيد (Insead, 2021) التي توصلت إلى أن تخطيط التعاقب القيادي اتجاه جديد يؤثر بشكل كبير على أداء العاملين ومواهبهم، وأن جذب المواهب القيادية واستقطابها وتطويرها وبناء قدراتها والاحتفاظ بها يسهم في تحقيق التنمية المستدامة. كما التقت مع دراسة الدوسري وآخرين (2023) التي كشفت عن وجود علاقة طردية إيجابية بين التعاقب القيادي وتحقيق الاستدامة في قطاع الأعمال في المملكة العربية السعودية. وكذلك التقت مع دراسة سياهيرزال وآخرين (Syahrizal et al., 2019) في أهمية الدور الذي يلعبه تخطيط التعاقب القيادي في سد احتياجات المؤسسات من المواهب البشرية مستقبلاً بشكل دائم ومنظم، وفي تحسين الأداء وأهميته في تحقيق النضج المؤسسي، والتي أثبتت بوجود علاقة إيجابية بين أبعاد ممارسات تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة. وكذلك التقت مع دراسة جمعة (2018) التي كشفت عن وجود أثر إيجابي لإعداد قادة المستقبل في دعم التميز المؤسسي.

9. التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، جاءت التوصيات الآتية:

1. بما أن تصوّرات القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية لممارسات تخطيط التعاقب القيادي جاءت بدرجة متوسطه كما جاء في النتيجة رقم (1) فإنه يجب تدعيم دور ممارسات تخطيط التعاقب القيادي بأبعاده وزيادة اهتمام إدارة الجامعات بتلك الممارسات وصولاً إلى تحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

2. بما أن تصوّرات القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية عن بُعد الميزة التنافسية المستدامة جاءت بدرجة مرتفعة كما جاء في النتيجة رقم (2) مما يتطلب المحافظة على الميزة التنافسية المستدامة وتعزيز الاهتمام بها لما لها من دور كبير في نمو واستقرار مؤسسات التعليم العالي في السعودية لاسيما أن الجامعات تعمل في عصر العولمة الذي يتسم بالمنافسة.
3. بينت النتائج - كما في النتيجة رقم (3) - ضرورة الاهتمام بالمورد البشري، ودعم القدرات البشرية وإعدادها وتمكينها لمواكبة التقدم والتطور التكنولوجي عالمياً ومحلياً، والاحتفاظ بالمواهب القيادية الكفؤة من خلال تحفيزها وتحسين دورها، وتطوير جميع العاملين على نحو مستمر وفق مساراتهم الوظيفية، والتدوير الوظيفي لتطوير الخبرات والمهارات، والتركيز على العاملين من ذوي الكفاءة والأداء العالي لقيادة الصف الثاني سعياً لتطوير مهاراتهم القيادية، ودعم وتشجيع الإبداع والابتكار لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة.
4. أظهرت النتائج ضرورة تدعيم السلوك المتميز وتأكيد الميزة التنافسية المستدامة من خلال تخفيض عدد اللوائح والقوانين المقيدة للأداء المتميز.
5. الاهتمام بتلبية حاجات العملاء من خلال تطوير مستوى الخدمات المقدمة لهم وتحسينها وفق احتياجاتهم وتوقعاتهم.
6. ضرورة تعزيز الميزة التنافسية المستدامة بجميع أبعادها، لاسيما بعد الاستجابة لحاجات العميل؛ كونه الأقل تحققاً.
7. ضرورة الإطلاع على بعض التجارب الرائدة والمتميزة للجامعات العالمية، التي تهتم بممارسات تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

المحددات والدراسات المستقبلية:

اقتصرت هذه الدراسة على القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الرسمية الأكثر تميزاً وفق التصنيفات العالمية، وهو ما يتطلب من الدراسات المستقبلية الأخذ بالحسبان الجامعات الأخرى في السعودية؛ للتأكد من إمكانية الوصول إلى النتائج نفسها، وبالتالي إمكانية تعميمها.

بيان تضارب المصالح

يفيد الباحث بعدم وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث.

المراجع العربية والأجنبية

أولاً: المراجع العربية

أبو زعيتر، لينا محمد. (2020). متطلبات استدامة الميزة التنافسية للجامعات الفلسطينية وعلاقتها بممارسة عمداء الكليات للتخطيط الاستراتيجي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 9(4)، 416-454.

أحمد، سعدية. (2018). الدور الوسيط للتغيير الإداري في العلاقة بين الإبداع والميزة التنافسية للشركات الصناعيـــة العاملـــة بالسودان. [أطروحة دكتوراه غير منشورة] . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

آل مداوي، عبير. (2018). تطوير الأداء الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، 12(1)، 231-268.

باسعيد، ابتسام. (2020). استقلالية الجامعات في المملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية. *رسالة الخليج العربي*، 41(155)، 81-102.

البصير، خالد. (2021). استقلالية الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء الخبرات الأمريكية والبريطانية: تصور مقترح. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية - كلية التربية - جامعة حلوان*، 27(12)، 239-331.

البواردي، فيصل بن عبد الله. (2017). تحديات خطط تعاقب القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، 137(2)، 198-203.

جمال الدين، مرسي. (2012) التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية، الدار الجامعية: مصر.

جمعة، نجلاء حسن. (2018). أثر إعداد قادة المستقبل فى دعم التميز المؤسسي: دارسة ميدانية بالتطبيق على الجامعات المصرية. *مجلة البحوث المالية والتجارية، كلية التجارة، جامعة بور سعيد*، 19(3)،163 -220.

الحارثي، سعود عبد الجبار. (2019). القيادة الاستراتيجية وعلاقتها في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 66(66)، 96-127.

الحارون، أمل صلاح. (2019). درجة ممارسة الإدارة الاستراتيجية لدى عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة (عمان) وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

حسام الدين، مها ياسر. (2017). أثر تخطيط التعاقب الوظيفي على اختيار قيادات المجتمع الجامعي: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة. [رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة عين شمس، مصر.

الحمدان، أمل راشد؛ والبقمي، مريم شارع. (2019). استقلالية الجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة 2030. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، 62(62)، 186 - 236.

الحوت، محمد؛ وتوفيق، صلاح الدين؛ وعبد المطلب، أحمد. (2015). التنافسيـــة بين الجامعات. *مجلة المعرفة التربوية*، 3(5)، 127-157.

حويحي، محمد؛ والسهيمي، خضران. (2019). آليات تحسين جامعة الملك خالد في التصنيفات العالمية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 30(2)، 1-33.

خلف، منار سهيل. (2017). درجة تحقيق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر القيادات الجامعية وسبل تفعيلها. [رسالة ماجستير غير منشورة] . الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

خليل، ياسر؛ المهدي، سوزان؛ أحمد، أشرف؛ وعطا، رجب. (2017). القيادة الاستراتيجية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 5(18)، 123-144.

الداود، حسن بن عبد العزيز. (2020). التخطيط للتعاقب الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعتي شقراء والقصيم في ضوء نموذج روثويل للتعاقب الوظيفي. *مجلة جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية*، 1(13)، 163-194.

الدوسري، رنا؛ أروموجام، إم إيه؛ وشمسي، محمد. (2023). أثر تطبيق استراتيجية التخطيط التعاقب القيادي في تحقيق استدامة منظمات قطاع الأعمال في بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 4(39)، 431-469.

الدوسري، شارع. (2021). مستوى تمكّن القادة الأكاديميين من مهارات إدارة اللا ملموسات ودوره في خلق الميزة التنافسية للجامعات – دراسة ميدانية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(1)، 236-265.

الدويرج، مي عبد العزيز. (2020). واقع تخطيط التعاقب الوظيفي للقيادات في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير غير منشورة] . كليات الشرق العربي للدراسات العليا.

الراشد، منار خالد. (2020). التعاقب القيادي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

سالم، أحمد عبد العظيم. (2020). توظيف رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية: رؤية استراتيجية مقترحة. *مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ*، 20(1)، 391-438.

السفياني، أشواق؛ غنيم، فايزة. (2024). التعاقب القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة جدة :دراسة نوعية. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، 1(27)، 13067-13089.

السواعير، حسام محمد. (2020). تعاقب القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط الأردنية.

السوسي، يوسف. (2015). درجة ممارسة الكليات التقنية في محافظات غزة لإدارة التميز وعلاقتها بالميزة التنافسية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشريف، طلال. (2020). استراتيجية مقترحة لتخطيط التعاقب القيادي للأكاديميين في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 8(1)، 109-150.

الشلبي، أماني عبد العظيم. (2018). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء الخبرات العالمية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة، مصر.

شعبان، محمد. (2011). رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية لشركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية جـوال. [رسالة ماجستير غير منشورة] . الجامعة الإسلامية، غزة.

صالح، عثمان عبدالله. (2012). بناء الميزة التنافسية في الجامعات السعودية. [رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

صالح، ليلواتي؛ عبد الرحمن، محمد فضل. (2017). دراسة مقارنة لنماذج التعاقب القيادي. *مجلة العلوم الدولية لاهور*، 29(4)، 791-796.

العباد، عبدالله. (2017). نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(3)، 1-22.

عبد العال، عنتر محمد. (2017). تحقيق المزايا التنافسية بالجامعات المصرية في ضوء الذكاء الاستراتيجي. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، 41(4)، 178-275.

عبد اللاه، صابرين. (2024). تصور مقترح لتخطيط التعاقب بجامعة جنوب الوادي ودوره في تحقيق التنمية الإدارية المستدامة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 18(2)، 537-682.

العبيدي، محمد. (2015). تعاقب القيـادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربيـة السعودية: استراتيجيات مقترحة. [أُطروحة دكتوراه غير منشورة] . جامعة الملك سعود، الرياض.

العكيدي، وائل فاضل. (2019). رأس المال الفكري وأثره في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة. (ط2). دار أمجـد للنشر والتوزيع: الأردن.

العمري، فاضل محمد. (2018). واقع الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي في الجامعات السعودية :التحديات والحلول في ضوء رؤية 2030 . *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، 4(19)، 659-681.

العواودة، وليد مجلي. (2019). أثر نظم المعلومات الاستراتيجية في الميزة التنافسية لفروع البنوك الأردنية العاملة في مدينة إربد – الأردن. المجلة العربية للإدارة، 39(1)، 113-144.

العيساوي، محمد. (2017). الإدارة الاستراتيجية المستدامة مدخل لإدارة المنظمات في الألفية الثالثة. (ط2). مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع: القاهرة.

الغامدي، مشاعل. (2018). استراتيجية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية في البحث العلمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم التربوية*، 26(4)، 306-346.

الغلياني، غرم الله. (2019). دور رأس المال البشري في الجامعات السعودية في تحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية المتخصصة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 11(1)، 1-40.

غنيم، صلاح الدين. (2016). التخطيط للتعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية. *مجلة الثقافة والتنمية*، 16(100)، 1-8.

القحطاني، ريم ثابت. (2019). إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030 م. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(15)، 51-79.

قشقش، خالد أحمد. (2014). إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية -دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الأزهر، غزة.

المفيز، خولة. (2018). تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 1(15)، 199-286.

المنيع، الجوهرة. (2020). درجة تحقيق متطلبات الميزة التنافسية لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر قيادات الجامعة في ضوء رؤية المملكة 2020 وأهم المعوقات التي تواجهها. *مجلة الفتح*، 1(83)، 237-259.

نصر، نوال. (2013). الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة لمؤسسات التعليم العالي (تجارب أوروبية). المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرين: التعليم والتحديث في دول الاتحاد الأوروبي، 7-8 نوفمبر، دار الضيافة، جامعة عين شمس، مصر.

هزاع، فيصل. (2024). أثر المرونة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأهلية العاملة في اليمن. *مجلة الآداب*، 12(2)، 267-314.

Arabic references

Abū Zuʿaytir, Līnā Muḥammad. (2020). Mutaṭallabāt astdāmh almyzh al-tanāfusīyah lil-Jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah wa-ʿalāqatuhā bmmārsh ʿUmadāʾ al-Kullīyāt lil-Takhṭīṭ al-istirātījī. Majallat Jāmiʿat Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 9 (4), 416-454.

Aḥmad, Saʿdīyah. (2018). al-Dawr al-Wasīṭ lil-taghyīr al-idārī fī al-ʿalāqah bayna al-ibdāʿ wālmyzh al-tanāfusīyah lil-sharikāt alṣnāʿyh alʿāmlh bi-al-Sūdān.] uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah [. Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā.

Āl Madāwī, ʿAbīr. (2018). taṭwīr al-adāʾ al-idārī lil-qiyādāt al-Akādīmīyah bi-Jāmiʿat al-Malik Khālid fī ḍawʾ al-Ittijāhāt al-Idārīyah al-ḥadīthah. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah bi-Jāmiʿat al-Qaṣīm, 12 (1), 231-268.

Bāsʿyd, Ibtisām. (2020). Istiqlālīyat al-jāmiʿāt fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah: dirāsah istishrāfīyah. Risālat al-Khalīj al-ʿArabī, 41 (155), 81-102.

Al-Baṣīr, Khālid. (2021). Istiqlālīyat al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī ḍawʾ al-khibrāt al-Amrīkīyah wa-al-Barīṭānīyah: Taṣawwur muqtaraḥ. Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah-Kullīyat al-Tarbiyah-Jāmiʿat Ḥulwān, 27 (12), 239-331.

Al-Bawāridī, Fayṣal ibn ʿAbd Allāh. (2017). taḥaddiyāt khiṭaṭ Taʿāqub al-qiyādāt al-Idārīyah fī al-ajhizah al-ḥukūmīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Idārah, al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah, 137 (2), 198-203.

Jamāl al-Dīn, Mursī.(2012) al-tafkīr al-istirātījī wa-al-idārah al-Istirātījīyah, al-Dār al-Jāmiʿīyah: Miṣr.

Jumʿah, Najlāʾ Ḥasan. (2018). Athar iʿdād qādat al-mustaqbal fī Daʿm altmیz al-muʾassasī: dirāsah mیdānyh bāltṭbیq ʿalá al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah. Majallat al-Buḥūth al-mālīyah wa-al-tijārīyah, Kullīyat al-Tijārah, Jāmiʿat Būr Saʿīd, 19 (3), 163-220.

Al-Ḥārithī, Saʿūd ʿAbd al-Jabbār. (2019). al-Qiyādah al-Istirātījīyah wa-ʿalāqatuhā fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah bi-Jāmiʿat al-Ṭāʾif. al-Majallah al-Tarbawīyah lاکlyh al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 66 (66), 96-127.

Alḥārwn, Amal Ṣalāḥ. (2019). darajat mumārasat al-Idārah al-Istirātījīyah ladá ʿUmadāʾ al-Kullīyāt fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat) ʿAmmān (wa-ʿalāqatuhā bālmyzh al-tanāfusīyah min wijhat naẓar ruʾasāʾ al-aqsām wa-Aʿḍāʾ al-Hayʾah al-tadrīsīyah.] Risālat mājistīr ghayr manshūr [. Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ, al-Urdun.

Ḥusām al-Dīn, Mahā Yāsir. (2017). Athar *takhṭīṭ altʿāqb al-waẓīfī ʿalá ikhtiyār qiyādāt al-mujtamaʿ al-Jāmiʿī: dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-jāmiʿāt al-khāṣṣah.*[Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] Jāmiʿat ʿAyn Shams, Miṣr.

Al-Ḥamdān, Amal Rāshid; wālbqmy, Maryam Shāriʿ. (2019). Istiqlālīyat al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ al-Khibrah al-Amrīkīyah wa-taṭalluʿāt ruʾyah al-Mamlakah 2030. *al-Majallah al-Tarbawīyah-Jāmiʿat Sūhāj, 62* (62), 186-236.

Al-Ḥūt, Muḥammad; wa-Tawfīq, Ṣalāḥ al-Dīn; wa-ʿAbd al-Muṭṭalib, Aḥmad. (2015). altnāfsyh bayna al-jāmiʿāt. *Majallat al-Maʿrifah al-Tarbawīyah, 3* (5), 127-157.

Ḥuwayḥī, Muḥammad; wālshymy, Khaḍrān. (2019). ālīyāt Taḥsīn Jāmiʿat al-Malik Khālid fī altṣnyfāt al-ʿĀlamīyah ka-madkhal li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah: dirāsah maydānīyah. Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid lil-ʿ*Ulūm al-Tarbawīyah, 30* (2), 1-33.

Khalaf, Manār Suhayl. (2017).*darajat taḥqīq al-istiqlāl al-dhātī fī al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah bmḥāfẓāt Ghazzah min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Jāmiʿīyah wa-subul tfʿylhā.*[Risālat [mājistīr ghayr manshūrah] al-Jāmiʿah al-Islāmīyah Ghazzah, Filasṭīn.

Khalīl, Yāsir; al-Mahdī, Sūzān; Aḥmad, Ashraf; wa-ʿAṭā, Rajab. (2017). al-Qiyādah al-Istirātījīyah wa-dawruhā fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah lil-Jāmiʿāt al-Miṣrīyah. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 5* (18), 123-144.

Al-Dāwūd, Ḥasan ibn ʿAbd al-ʿAzīz. (2020). al-Takhṭīṭ llt ʿāqb al-idārī lil-qiyādāt al-Akādīmīyah bi-jāmiʿatay Shaqrāʾ wa-al-Qaṣīm fī ḍawʾ namūdhaj rwthwyl llt ʿāqb al-waẓīfī. *Majallat Jāmiʿat Shaqrāʾ, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, 1 (*13), 163-194.

Al-Dawsarī, Ranā; arwmwjām, im īha; wshmsy, Muḥammad. (2023). Athar taṭbīq istirātījīyah al-Takhṭīṭ alt ʿāqb al-Qayyādī fī taḥqīq astdāmh munaẓẓamāt Qiṭāʿ al-Aʿmāl fī bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *al-Majallah al-Dawlīyah li-Nashr al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 4* (39), 431-469.

Al-Dawsarī, Shāriʿ. (2021). mustawá tmkkn al-qādah al-akādīmīyīn min mahārāt Idārat al-lā mlmwsāt wa-dawruhu fī khalq almyzh al-tanāfusīyah lil-Jāmiʿāt – dirāsah maydānīyah. al-*Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah, 45* (1), 236-265.

Aldwyrj, Mayy ʿAbd al-ʿAzīz. (2020). *wāqiʿ takhṭīṭ altʿāqb al-waẓīfī lil-qiyādāt fī Wizārat al-Taʿlīm fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah*[Risālat mājistīr ghayr manshūra] . Kullīyāt al-Sharq al-ʿArabī lil-Dirāsāt al-ʿUlyā.

Al-Rāshid, Manār Khālid. (2020). *altʿāqb al-Qayyādī fī Jāmiʿat al-Amīrah Nūrah bint ʿAbd al-Raḥmān, min wijhat naẓar aʿḍāʿ Hayʾat al-tadrīs.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] Jāmiʿat al-Amīrah Nūrah bint ʿAbd al-Raḥmān.

Sālim, Aḥmad ʿAbd al-ʿAẓīm. (2020). Tawẓīf Raʾs al-māl al-fikrī li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah lil-Jāmiʿāt al-Miṣrīyah: ruʾyah istirātījīyah muqtaraḥah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah-Jāmiʿat Kafr al-Shaykh, 20* (1), 391-438.

Al-Sufyānī, Ashwāq; Ghunaym, Fāyizah. (2024). altʿāqb al-Qayyādī ladá ruʾasāʾ al-aqsām al-Akādīmīyah fī Jāmiʿat Jiddah: dirāsah nawʿīyah. *Majallat al-Dirāsāt al-Jāmiʿīyah lil-Buḥūth al-shāmilah, 1* (27), 13067-13089.

Alswāʿyr, Ḥusām Muḥammad. (2020). *Taʿāqub al-qiyādāt al-Akādīmīyah fī al-jāmiʿāt al-A rdnyh al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat al-ʿĀṣimah ʿAmmān wa-ʿalāqatuhu bi-idārat al-ṣirāʿ al-tanẓīmī min wijhat naẓar aʿḍāʿ Hayʾat al-tadrīs.* [uṭrūḥat mājistīr ghayr manshūrah] . Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ al-Urdunīyah.

Al-Sūsī, Yūsuf. (2015). *darajat mumārasat al-Kullīyāt al-Tiqniyah fī Muḥāfaẓāt Ghazzah li-idārat al-Tamyīz wa-ʿalāqatuhā bālmyzh al-tanāfusīyah.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] . Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Al-Sharīf, Ṭalāl. (2020). istirātījīyah muqtaraḥah li-takhṭīṭ altʿāqb al-Qayyādī lil-Akādīmīyīn fī Jāmiʿat Shaqrāʾ fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat Jāmiʿat al-Malik Khālid lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 8* (1), 109-150.

Al-Shalabī, Amānī ʿAbd al-ʿAẓīm. (2018*). Mutaṭallabāt taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah li-Jāmiʿat al-Manṣūrah fī ḍawʾ al-khibrāt al-ʿĀlamīyah.*[Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] Jāmiʿat al-Manṣūrah, Miṣr.

Shaʿbān, Muḥammad. (2011). *Raʾs al-māl al-fikrī wa-dawruhu fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah Sharikat al-ittiṣālāt alkhlwyh al-Filasṭīnīyah jwāl*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] . al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Ṣāliḥ, ʿUthmān Allāh. (2012*). bināʾ almyzh al-tanāfusīyah fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah*. [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah] . Jāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Ṣāliḥ, lylwāty; ʿAbd al-Raḥmān, Muḥammad Faḍl. (2017). dirāsah muqāranah li-namādhij altʿāqb al-Qayyādī. *Majallat al-ʿUlūm al-Dawlīyah Lāhūr, 29* (4), 791-796.

Al-ʿIbād, Allāh. (2017). namūdhaj muqtaraḥ li-rafʿ al-qudrah al-tanāfusīyah li-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd fī ḍawʾ maʿāyīr altṣnyfāt al-ʿĀlamīyah lil-Jāmiʿāt. *al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 6* (3), 1-22.

ʿAbd al-ʿĀl, ʿAntar Muḥammad. (2017). taḥqīq almzāyā al-tanāfusīyah bi-al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah fī ḍawʾ al-dhakāʾ al-istirātījī. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat ʿAyn Shams, 41* (4), 178-275.

ʿAbd al-Lāh, Ṣābrīn. (2024). Taṣawwur muqtaraḥ li-takhṭīṭ altʿāqb bi-Jāmiʿat Janūb al-Wādī wa-dawruhu fī taḥqīq al-tanmiyah al-Idārīyah al-mustadāmah. *Majallat Jāmiʿat alfیwm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 18* (2), 537-682.

Al-ʿUbaydī, Muḥammad. (2015). *Taʿāqub alqyādāt al-Akādīmīyah fī Muʾassasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Mamlakah alʿrbyh al-Saʿūdīyah: Istirātījīyāt muqtaraḥah*.[auṭrwḥh duktūrāh ghayr manshūrah.] Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, al-Riyāḍ.

Al-ʿAkīdī, Wāʾil Fāḍil. (2019). *Raʾs al-māl al-fikrī wa-atharuhu fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah al-mustadāmah*. (ṭ2). Dār amjd lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ: al-Urdun.

Al-ʿUmarī, Fāḍil Muḥammad. (2018). wāqiʿ al-ḥurrīyah al-Akādīmīyah lil-Ustādh al-Jāmiʿī fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah: al-taḥaddiyāt wa-al-ḥulūl fī ḍawʾ ruʾyah 2030. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat ʿAyn Shams, 4* (19), 659-681.

Al-ʿAwāwidah, Walīd Mijallī. (2019). Athar naẓm al-maʿlūmāt aʾlstrātyjyh fī almyzh al-tanāfusīyah lfrwʿ al-bunūk aʾlrdnyh al-ʿāmilah fī Madīnat Irbid – al-Urdun. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Idārah, 39* (1), 113-144.

Al-ʿĪsāwī, Muḥammad. (2017*). al-Idārah al-Istirātījīyah al-mustadāmah madkhal li-idārat al-munaẓẓamāt fī al-alfīyah al-thālithah*. (ṭ2). Muʾassasat al-Warrāq lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ: al-Qāhirah.

Al-Ghāmidī, Mashāʿil. (2018). istirātījīyah muqtaraḥah li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī al-Baḥth al-ʿIlmī bi-Jāmiʿat al-Amīrah Nūrah bint ʿAbd al-Raḥmān. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 26* (4), 306-346.

Alghlyāny, Ghurm Allāh. (2019). Dawr Ra's al-māl al-Bishrī fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī ẓill iqtiṣād al-Maʿrifah min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Akādīmīyah al-mutakhaṣṣiṣah. *Majallat Jāmiʿat Umm al-Qurá lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 11* (1), 1-40.

Ghunaym, Ṣalāḥ al-Dīn. (2016). *al-Takhṭīṭ lltʿāqb al-Qayyādī fī al-ajhizah al-ḥukūmīyah. Majallat al-Thaqāfah wa-al-tanmiyah, 16* (100), 1-8.

Al-Qaḥṭānī, Rīm Thābit. (2019). iṭār Ḥawkamat al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī ittikhādh al-qarārāt wafqa taṭallu'āt ru'yah 2030 M. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 3* (15), 51-79.

Qshqsh, Khālid Aḥmad. (2014). *Idārat Ra's al-māl al-fikrī wa-ʿalāqatuhu fī taʿzīz almyzh al-tanāfusīyah-drāsh taṭbīqīyah ʿalá al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah bi-Qiṭāʿ Ghazzah.*[Risālat mājistīr ghayr manshūrah] . Jāmiʿat al-Azhar, Ghazzah.

Almfyz, Khawlah. (2018). taṭbīq al-Ḥawkamah fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah al-ḥukūmīyah: Taṣawwur muqtaraḥ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah, 1* (15), 199-286.

Al-Manīʿ, al-Jawharah. (2020). darajat taḥqīq Mutaṭallabāt almyzh al-tanāfusīyah li-Jāmiʿat al-Amīrah Nūrah bint ʿAbd al-Raḥmān min wijhat naẓar qiyādāt al-Jāmiʿah fī ḍaw' ru'yah al-Mamlakah 2020 wa-ahamm al-muʿawwiqāt allatī tuwājihuhā. *Majallat al-Fatḥ, 1* (83), 237-259.

Hazzāʿ, Fayṣal. (2024). Athar almrwnh al-Istirātījīyah fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah al-mustadāmah fī al-jāmiʿāt al-Ahlīyah al-ʿāmilah fī al-Yaman. *Majallat al-Ādāb, 12* (2), 267-314.

Naṣr, Nawāl. (2013). al-Idārah al-iliktrūnīyah madkhal li-taḥqīq myzh tanāfusīyat mustadāmah li-mu'assasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī) tajārib awrwbyh (. al-Mu'tamar al-ʿIlmī al-Sanawī al-ḥādī wa-al-ʿishrīn: al-Taʿlīm wa-al-taḥdīth fī duwal al-Ittiḥād al-Ūrūbbī, 7-8 Nūfimbir, Dār al-Ḍiyāfah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, Miṣr.

Hazza, Faisal. (2024). The Impact of Strategic Flexibility on Achieving Sustainable Competitive Advantage in Private Universities Operating in Yemen. *Journal of Arts, 12*(2), 267-314.

ثانياً: المراجع الانكليزية

Agnes, B., Alison, C., Stephen M., & Janice, O. (2008). Ensuring Sustainable Leadership for Quality Learning and Teaching. Paper presented at AARE 2008 International Education Conference, Brisbane, Australia, 30 November – 4 December. http://www.aare.edu.au/08pap/bos08405.pdf

Al-Dlaimi, S. (2017). The role of leadership improvement with succession planning. *International Journal of Business and Management,* 13(1), 136-194.

Ali, D.F., Vahid, N., & Ahmadreza, S.K. (2011). Succession planning and its effects on employee career attitudes: Study of Iranian governmental organizations, *African journal of business management,* 5(9), 3605-3613.

Barton, A. (2019). Preparing for leadership in higher education: Best practices in succession planning in Christian institutions. *Christian Higher Education*, 18(1-2), 37-53. https://doi.org/10.1080/15363759.2018.1554353

Boscor, D. (2015). Sources of competitive advantage in the field of higher education. Case Study: Transilvania University of Brasov. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series V: Economic Science,* 8(57), 379- 384.

Buckway, A. (2020). *Perceptions of Leaders Regarding Succession Planning in State. [Unpublished* doctoral dissertation], Universities in a Western. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/8368

Christee, A. (2007). *Succession Planning Basics*. Danvers. Alexandria, Virginia: ASTD Press.

Fusarelli, B. C., Fusarelli, L. D., & Riddick, F. (2018*).* Planning for the future: Leadership development and succession planning in education. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 286-313. https://doi:10.1177/1942775118771671

Gao, J. (2013). On leadership and it's marketing. *Open Journal of Leadership,* 2(04), 78-81. https://doi:10.4236/ojl.2013.24011

Garsosn, G. (2012). *Testing Statistical Assumptions*. (1th ed.), Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing, New York, USA.

Groves, K. (2017). Integrating leadership development and succession planning best practices. *Journal of Management Development,* 26(3),239-260. https://doi:10.1108/02621710710732146

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis*. (6th ed.), Uppersaddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.

Indiyati, D. (2016). The Significance of Competitive Advantage at Universities in *Indonesia. Review of Integrative Business & Economics, 5* (2), 226- 238.

Insead. (2022). The Global Talent Competitiveness Index 2022: The Tectonics of Talent: Is the world drifting towards increased talent inequalities. Chapter 2: Key findings, Fontainebleau, France. https://www.insead.edu/sites/default/files/assets/dept/fr/gtci/GTCI-2022-report.pdf

Jamal Al-Din, M. (2012). Strategic thinking and strategic management. (1th ed.), Egypt: Dar Al-jamieia.

Keller, k. (2018). *Building the Case for Succession Planning in Higher Education*: A Study of Succession Planning Pilots within the Minnesota State Colleges and Universities System. [Unpublished ph. D dissertation]. Cloud State University, USA.

Lisa Tison-Thomas, (2019). *Succession Planning: Facilitating Leadership Succession in Response to the Retirement of Presidential Leadership*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. College of Professional Studies Northeastern University, Boston.

Lo, M., Tian, F. (2019). Enhancing competitive advantage in Hong Kong higher education: Linking knowledge sharing absorptive capacity and innovation capability. *Higher Education Quarterly,* 74 (4), 426-441. https://doi:10.1111/hequ.12244

Lozano-Jiménez, J., Huéscar, E. & Moreno-Murcia, J. (2021). Effects of an Autonomy Support Intervention on the Involvement of Higher Education Students. *Sustainability, 13*(9), 1-18. https://doi.org/10.3390/su13095006

Mateso, P. (2010). Understanding Succession Planning and Management Efforts at Midwestern University: A Mixed Methods Study. *Leadership Studies Ed.D. Dissertations*. Bowling Green State University https://scholarworks.bgsu.edu/leadership_diss/47

Peters, A. (2011). (Un)Planned Failure: Unsuccessful Succession Planning in an Urban District. *Journal of School Leadership,* 21(1), 64–86. https://doi.org/10.1177/105268461102100104.

Peters, A., Reed, L., & Kingsberry, F. (2018). Dynamic Leadership Succession: *Strengthening Urban Principal Succession Planning. Urban Education, 53*(1), 26-54. https://doi.org/10.1177/0042085916682575

Qeshta, A., Najim, M. (2020). A Proposed Strategy to Achieve the Competitive Advantage in the Palestinian Universities. *IOSR Journal of Research & Method in Education, 10*(1), 61-68. https://doi.org/10.9790/7388-1001046168

Rothwell, W. (2010). *Effective Succession Planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within*. (4th Ed.), New York: Amacom.

Salleh, L.M., Abdulrahman, M.F. (2017). *A comparative study of leadership succession models. Science International-Lahore, 29*(4), 791-796.

Sekaran, U., Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. (2th Ed.), John Wiley & Sons.

Seniwoliba, A. J. (2015). Succession planning: Preparing the next generation workforce for the University for Development Studies. *Research Journal of Educational Studies and Review,* 1 (1),1-10. http://pearlresearchjournals.org/journals/rjesr/index.html

Singer, P.M., & Griffith, G. (2010). *Succession Planning in The Library:* Developing Leaders, Man-Aging Change. (9th Ed.), Chicago IL.

William, J. (2010). *Effective Succession Planning: ensuring leadership continuity and building talent from within*. (2th Ed.), New York: Amacom.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 29/ 09/ 2024م
تاريخ القبـول: 14/ 11/ 2024م

تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وأدوار المرشد الأكاديمي: تنظيمياً، وعلائقياً، وكفائياً، وقيادياً

د. يحيى بن محمد الشهري*
y.alshehri@ut.edu.sa

د. نايل عوده الكعابنة**
Nayel_odeh1978@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة مكونة من 32 فقرة موزعة على أربعة محاور هي: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، ومحور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، ومحور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (480) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، منهم (223) من الذكور، و(257) من الإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وعلى ثلاثة محاور من الاستبانة، وبدرجة كبيرة جداً على محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمتغير الدرجة العلمية على ثلاثة محاور من محاور أداة الدراسة باستثناء محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب لصالح ذوي درجة الأستاذ المشارك، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة (6 سنوات وأكثر) على جميع محاور أداة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المرشد الأكاديمي، الجامعات، عملية الإرشاد، أعضاء هيئة التدريس

* أستاذ القيادة التربوية المشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية والآداب -جامعة تبوك. السعودية.

** أستاذ القياس والتقويم المساعد بقسم علم النفس/ كلية التربية والآداب -جامعة تبوك. السعودية.

للاقتباس: الشهري ، يحيى بن محمد ؛ الكعابنة، نايل عوده. (2025). تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وأدوار المرشد الأكاديمي: تنظيمياً، وعلائقياً، وكفائياً، وقيادياً ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 262-295.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2515

OPEN ACCESS
Received: 29-09-2024
Accepted: 14-11-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Assessing the Quality of Academic Advising from the Perspective of Faculty Members at the University of Tabuk and the Roles of the Academic Advisor Organizationally, Relationally, Competently, and Leadership-Wise

Dr. Yahya Mohammed Alshehri *
y.alshehri@ut.edu.s

Dr. Nayel Odeh Alkaabneh **
Nayel_odeh1978@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to assess the quality of academic counselling at University of Tabuk from the perspective of faculty members. For the study purposes, a questionnaire was constructed comprising 32 items distributed over four dimensions: academic regulations, academic advisor skills, academic advisor-student relationship, student's personal and leadership skills development. The study tool was administered to a sample of (480) faculty members Tabuk University (223 males and 257 females). The results showed that academic counselling services quality, from faculty members' perspectives, was generally high, and on the questionnaire three dimensions, and scored a very high degree on the academic advisor-student relationship dimension. There were no statistically significant differences in academic counselling quality attributed to gender as well as to academic title variables on three dimensions of the study, except for the academic advisor-student relationship dimension, in favor of those with the rank of associate professor. Findings also revealed that there were statistically significant differences in the quality of academic counselling and guidance attributed to faculty teaching experience, in favor of those with (6 years or more) experience, on all study tool dimensions.

Key words: Academic advisor, Universities, Counselling process, Faculty members.

* Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, College of Education and Arts, Tabuk University, KSA.
** Assistant Professor of Evaluation and Measurement, Department of Psychology, College of Education and Arts, Tabuk University, KSA..

Cite this article as:: Alshehri, Yahya Mohammed. & Alkaabneh , Nayel Odeh. (2025). Assessing the Quality of Academic Advising from the Perspective of Faculty Members at the University of Tabuk and the Roles of the Academic Advisor Organizationally, Relationally, Competently, and Leadership-Wise. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 262-295.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2515

المقدمة

تُعد جودة مخرجات التعليم العالي المتمثلة بالطالب الخريج؛ المحور الأساسي للعملية التعليمية، الذي تسعى كل مؤسسات التعليم العالي لضمان جودته مستخدمةً كل الوسائل الممكنة التي تؤثر في مسيرة الطالب الأكاديمية، ومدى امتلاكه المعارف والمهارات والقيم حتى يستطيع المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي، والذي أصبحت متطلباته متغيرة بشكل دائم، مما يجعل مؤسسات التعليم العالي أمام تحديات والتزامات مستمرة لملاءمة مخرجاتها معه، وأشار (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978) - الباحث في جامعة ييل الذي يُنسب إليه إيقاظ الاهتمام بالتوجيه والإرشاد في أواخر سبعينيات القرن العشرين - إلى أن التوجيه والإرشاد الأكاديمي باعتباره العلاقة الأكثر أهمية في مرحلة الشباب وخاصةً في المرحلة الجامعية الأولى، وأن هذه العلاقات ضرورية لمساعدة الشباب على تطوير بنية حياتهم بشكل متين، وأن علاقة المرشد مع المسترشد هي واحدة من أكثر العلاقات تعقيدًا وأهمية من الناحية التنموية التي تحقق الأهداف التي وجدت من أجلها.

ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي وظائفها التي أنشئت من أجلها بنجاح في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية وفي ظل بيئة تنافسية عالمية، فإن على هذه المؤسسات أن تكون قادرة على الاستجابة بفعالية لحاجات النظام التعليمي ومتطلباته بما يتلاءم والتغيرات السريعة المتلاحقة عالمياً ومحلياً، ولأن الطالب هو المحور الأساسي في النظام التعليمي، فلا بد من احتياجه إلى خدمة التوجيه والإرشاد التي تزوده بالمعلومات والمهارات التي تساعده في تحسين مستواه التحصيلي (Mathew & Ibrahim, 2023)، ويمثل الإرشاد الأكاديمي جزءاً أساسياً في النظام التعليمي، وهو أحد الخدمات المهمة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي والتي تؤثر إيجابا في تطور الطلبة أكاديميا ومهنيا، ولهذا فإن الطلبة الجامعيين بحاجة مستمرة للإرشاد منذ دخولهم الجامعة حتى التخرج منها (McGill, 2021)، ففي بداية التحاقهم بالجامعة يجهلون الكثير من الأمور مروراً بقوانين الجامعة ولوائحها، وانخراطهم في المجتمع الجامعي، وصولاً إلى دخولهم سوق العمل أو مواصلة دراساتهم العليا (Young-Jones, Burt, Dixon, & Hawthorne, 2013).

وعلى اعتبار أن الإرشاد الأكاديمي عملية تربوية وفنية وإدارية ذات أهمية عالية، فلا بد أن تتم من خلال مرشد مؤهل يمتلك الخبرات والمعلومات والمهارات التي تساعده على تقديم خدمات

الإرشاد الأكاديمي الفعال الذي يساعد الطلبة على تخطي العقبات التي قد تعترض مسيرتهم التعليمية، ولا يقتصر دور المرشد على مساعدة الطلبة في ضوء قدراتهم وميولهم وجذب الطلبة واستمالتهم نحو التعلم بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاتهم العامة، وتغيير سلوكهم نحو الأفضل (Folsom, Yoder, & Joslin, 2015)؛ ولهذا أصبح الإرشاد الأكاديمي محل اهتمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي، وضرورة ملحة لتحقيق أهداف التعليم العالي الرامية إلى تنمية وتطوير المواهب والقدرات المختلفة لدى الطلبة، لتنمو ضمن إطار متكامل في جميع الجوانب؛ أكاديميا وأخلاقيا ونفسيا واجتماعيا وسلوكياً.

وقد أشارت العديد من الدراسات مثل: (Mu & Fosnacht, 2019; & Baker, 2010 Mathew & Ibrahim, 2023; Griffin؛ Paul et al, 2012؛ الكندري، 2010؛ الجميعي، 2016؛ أبو عباءة، 2021) أن الإرشاد الأكاديمي له دور كبير في إعداد الطلبة وتهيئتهم خلال مسيرتهم التعليمية الجامعية، ودعمهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم، وتعزيز المسؤولية الوطنية، باعتبار المرحلة التعليمية الجامعية مرحلة حرجة وحساسة لدى الطلبة، لكونها مرتبطة بالقرار المهني واختيار التخصص الدراسي، وبناء تصورات حول المستقبل المهني، إذ نجد أن أغلب الطلبة يواجهون صعوبات في التكيف مع البيئة التعليمية من الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وأن المرشدين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس لهم دور كبير في مساعدة الطلبة على حل المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية التي يواجهها بعض الطلاب وتؤثر على مسيرتهم العلمية، بهذا الصدد عرف فلية والزكي (2004) الإرشاد الأكاديمي بأنه: عملية منظمة ومحددة ضمن خطوات مسبقة، والمخطط لها من قبل القائمين عليها لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجههم أثناء مسيرتهم التعليمية والتي تؤثر بشكل سلبي على سير وفاعلية العملية التعليمية وتحصيلهم الدراسي.

وقد سعت الجامعات السعودية بما فيها جامعة تبوك إلى مواءمة مخرجاتها لتحقق المعايير التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية المنبثقة من رؤية المملكة 2030، من أجل تحقيق التنمية الوطنية والنمو الاقتصادي من خلال نظام تعليمي متطور ومتكامل تكون مخرجاته ذات كفاءة عالية، وبهذا الصدد فقد عملت جامعة تبوك على تطبيق جميع المعايير لتحقيق هذه الأهداف، ومن هذه الأهداف بناء نظام إرشاد أكاديمي يلبي احتياجات الطلبة الذي

بدوره يحقق معايير الاعتماد المؤسسي للبرامج الأكاديمية، والاعتماد المؤسسي للجامعة بشكل عام. وفي ضوء ما سبق فإن الباحثين سعيا إلى تقييم جودة الإرشاد الأكاديمي في عدة محاور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

مشكلة الدراسة

لقد أشاد الممارسون والباحثون - منذ فترة طويلة - بالتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب باعتباره أمرًا بالغ الأهمية لتعلم الطلاب الجامعيين وتطورهم ، ونظرًا لأن التعلم عملية اجتماعية، فإن العلاقات - خاصة تلك التي تربط بين أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم - تعد من الأدوات القوية التي تساعد في التنمية الشخصية والمهنية للطلاب خلال المرحلة التعليمية الجامعية وما بعدها (McGill, 2021)، وعليه يجب أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس التصورات والكفايات الإرشادية اللازمة لتحقيق أقصى درجات الفائدة من عملية الإرشاد الأكاديمي لطلبتهم (Folsom et al., 2015)، إذ يُعد الإرشاد الأكاديمي جزءاً أساسياً من النظام التعليمي لأي مؤسسة تعليمية، ومتطلب رئيس من متطلبات الاعتماد للبرامج الأكاديمية والاعتماد للمؤسسة التعليمية بشكل عام، مما جعل هناك اهتماماً كبيراً من قبل مؤسسات التعليم العالي بالإرشاد الأكاديمي وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تؤثر على جميع مكوناته، من ناحية التعليمات والضوابط التي تنظم عملية الإرشاد داخل المؤسسة التعليمية، أو أطراف الإرشاد الأكاديمي سواءً كانوا من الطلبة أم من أعضاء هيئة التدريس، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة (Duskal, McGill, & Seiden, 2023; Larson et al., 2018) إلى أن الإرشاد الأكاديمي في الأساس يعتمد على البنية التنظيمية والمؤسسية، التي بدورها تأكد وجوب وجود تصور واضح حول ماهية الإرشاد الأكاديمي، وأهدافه، ومحاوره الرئيسة، والممارسات التي ينبغي وجودها خلال القيام بعملية الإرشاد؛ وذلك في محاولة للتقليل من الاختلافات التصورية والسلوكية لدى المرشدين الأكاديميين، التي قد تسبب ضعفاً واختلاف جودة الإرشاد الأكاديمي المقدم للطلبة بكليات المؤسسة التعليمية. ومن هذا المنطلق سعت جامعة تبوك إلى الاهتمام بعملية الإرشاد الأكاديمي لبناء نظام تعليمي يحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ ولضمان مخرجات ذات كفاءة عالية تلبي متطلبات سوق العمل محلياً وإقليميا وعالمياً، من خلال توفير الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، ووضع الأدلة التنظيمية وأدوات التقييم المناسبة لعملية الإرشاد الأكاديمي.

لذا جاءت هذه الدراسة لبيان جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وبالتحديد ستسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام وفي محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب؟
2- هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، باختلاف جنس عضو هيئة التدريس؟
3- هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، باختلاف الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس؟
4- هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، باختلاف عدد سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1- تشخيص مستوى الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب بشكل خاص.

2- تحديد دلالة الفروقات في جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وفقاً لمتغير الجنس.

3- تحديد دلالة الفروقات في جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

4- تحديد دلالة الفروقات في جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الدراسة: السياسات والأنظمة الأكاديمية، مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، العلاقة مع الطالب، تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تسعى لتشخيص واقع الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ليستفيد منه كل من:

1- ذوي الاختصاص في الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك والمؤسسات التعليمية الأخرى، لتساعدهم في وضع الخطط والبرامج للارتقاء بتنظيم الإرشاد الأكاديمي على مستوى التعليم الجامعي.

2- أصحاب القرار بجامعة تبوك ونظرائهم بالجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى، لتساعدهم في وضع الخطط للتغلب على المشكلات التي قد تعيق عملية تنظيم وتطبيق الإرشاد الأكاديمي.

حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

2. الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024 م.
3. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
4. الحدود الموضوعة: اقتصرت الدراسة على الإرشاد الأكاديمي وفق أربعة محاور (محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب).

تعريف المصطلحات

الإرشاد الأكاديمي:

لغةً: من أرشده، أي هداه ودله ونصحه.

واصطلاحاً: هي عملية منظمة ومحددة ضمن خطوات معدة مسبقاً، وضمن ضوابط محددة، ومخطط لها من قبل القائمين عليها لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجههم أثناء مسيرتهم التعليمية والتي تقلل من فاعلية العملية التعليمية والتأثير على تحصيلهم العلمي بشكل سلبي (فلية ؛ والزكي، 2004).

ويعرف الباحثان جودة الإرشاد الأكاديمي إجرائياً: أنها الدرجة الكلية على مقياس ليكرت الخماسي التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم على جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام والمحاور التفصيلية بشكل خاص.

الإطار النظري للدراسة:

حظي موضوع الإرشاد الأكاديمي باهتمام بالغ وواسع وخاصة في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وبناءً عليه فإنه يوجد هناك تصورات وأطر متنوعة تناولت الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. إذ إن الباحثين درسوا الإرشاد الأكاديمي من مداخل متعددة، وقد استرشدت هذه الدارسة - عند بناء محورها وأداة القياس - على ثلاثة نماذج تمثل أهم وأشمل نماذج الإرشاد الأكاديمي المستخدم في مؤسسات التعليم العالي (Aiken-Wisniewski, Johnson, Larson, & Barkemeyer, 2015; Folsom et al., 2015; McGill, 2021)، وهي كالآتي:

1-نموذج الإرشاد الأكاديمي الوقائي الذي يؤكد على أهمية الوقاية والعلاج المبكر للمشاكل والصعوبات التي تواجه الطلبة، بدءاً من وقت انضمامهم للجامعة وانتهاءً بخروجهم أو تخرجهم منها، إذ يقوم المرشد الأكاديمي - بشكل مبكر أو آني - بمساعدة الطلبة في معالجة وتخطي المشاكل الأكاديمية وغيرها التي تواجههم عند انضمامهم للجامعة وأثناء وجودهم فيها؛ مما يساعد الطلبة في إيجاد الحلول المناسبة للتغلب على الصعوبات الأكاديمية وغيرها.

2-نموذج الإرشاد الأكاديمي التطويري الذي يؤكد على أهمية التطوير المعرفي والوجداني والمهاري عند الطلبة، حيث يقوم المرشد الأكاديمي بمساعدة الطلبة في اكتساب وشحذ تصورات واتجاهات إيجابية عن أنفسهم والمجتمع الجامعي وتطوير قدراتهم النفسية والمعرفية والمهارية؛ مما يساعدهم في معرفة طموحاتهم واكتشاف مواهبهم وتحديد توقعاتهم ليس فقط للنجاح في الحياة الجامعية بل أيضاً للنجاح في الحياة خارج الجامعة، وللاستعداد للحياة المهنية بعد التخرج والخروج لسوق العمل.

3-نموذج الإرشاد الأكاديمي المعياري والذي يؤكد على أهمية المعرفة التنظيمية والسياسات واللوائح الجامعية ومالها من تأثير مباشر على نجاح الطلبة في الحياة الجامعية، حيث يقوم المرشد الأكاديمي بتزويد الطلبة بجميع المعلومات المتعلقة بالسياسات واللوائح التي تنظم جميع الحركات الأكاديمي بالجامعة على مستوى المقرر والبرنامج والجامعة مثل حذف الفصل أو المقرر الدراسي، إضافة مقرر، تغيير التخصص، الحرمان ... إلخ؛ وبالتالي فإن معرفة الطلبة بالسياسات واللوائح التنظيمية سينعكس على قدراتهم في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب مما يساعدهم على عدم الوقوع في أخطاء تنظيمية قد تعيق تقدمهم في دراستهم أو حياتهم الجامعية بشكل عام.

الدراسات السابقة

دراسة الشمايلة (2007) التي هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (المرشدين الأكاديميين) وموظفي وحدة القبول والتسجيل، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: مشكلات سببتها أنظمة الجامعة أو المرشد الأكاديمي أو الطلبة، على عينة مكونة من (56) عضو هيئة تدريس، و(55) موظفا من وحدة القبول والتسجيل، و(385) طالبا وطالبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية. وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة

إحصائية في درجة وجود هذه المشكلات تبعاً لاختلاف الفئة المستجيبة، وكانت هذه الفروق عند المرشدين الأكاديميين يليها موظفي التسجيل، ثم الطلبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة في تقديرهم لمشكلات الإرشاد الأكاديمي تبعا لمتغير الكلية (علمية، إنسانية).

دراسة سميث وألن (Smith & Allen, 2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن عملية الإرشاد الأكاديمي ومسؤوليتهم عما يقدمونه للطلبة، وكذلك بغرض التعرف على رضا الطلبة عن خدمات الإرشاد الأكاديمي الذي يقدم لهم، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق أداة دراسة مكونة من (12) وظيفة للإرشاد الأكاديمي على عينة مكونة من (171) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، و(733) طالباً جامعياً. وأشارت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقاً بين الطلبة والمرشدين على أهمية الوظائف الاثنتي عشرة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ،على الرغم من رضاهم بشكل عام عن الإرشاد الذي يقدمونه، لا يشعرون بالضرورة بالمسؤولية عن جميع أنواع الإرشاد الأكاديمي التي يعتقدون أنها مهمة للطلاب، كذلك تشير نتائج الدراسة إلى وجود فجوة في خدمات الإرشاد التي يجب سدها من خلال الشراكات بين أعضاء هيئة التدريس وشؤون الطلاب، أما فيما يتعلق بمستوى رضا الطلبة عن الإرشاد الأكاديمي المقدم لهم؛ فقد كانت النتائج دون حدود الرضا، ويتلخص ببساطة في القول بأن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى بذل المزيد من الجهود وتقديم المشورة لهم بشكل أفضل.

دراسة بيكر وجريفين (Baker & Griffin، 2010) التي هدفت إلى بيان أهمية دور عضو هيئة التدريس في الإرشاد الأكاديمي للطلاب من خلال استخدام منهج البحث النوعي وأسلوب تحليل المحتوى لبعض الدراسات السابقة، بينت الدراسة أن دور عضو هيئة التدريس يكمن في دعم مسيرة الطالب الجامعي، وإزالة العقبات والصعوبات التي قد تواجهه، وإرشاده إلى المقررات التي تتناسب وتتلاءم مع قدراته وميوله، كما أن الإرشاد الأكاديمي يساعده على الالتحاق بالتخصص الأكثر ملاءمة لقدراته، فالمرشد الأكاديمي يؤثر في تشكيل شخصية الطالب المهنية، وحتى يكون المرشد الأكاديمي ناجحاً في دوره؛ لابد أن تكون علاقته قوية مع الطلاب الذين يشرف عليهم، وأن يكون لديه سجلا أكاديميا محدثا بشكل مستمر عن كل طالب ليتمكن من القيام بدوره على أكمل وجه، كما

يجب أن يتم استخدام التقنيات الحديثة وغيرها في تقديم المشورة الأكاديمية مما يسهل الوقت والجهد.

دراسة الكريمين وآخرين (2010) هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات الإرشاد الأكاديمي التي تواجه الطلبة والمرشد الأكاديمي بجامعة البلقاء من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (30) مرشدا أكاديميا، و(30) موظفاً من وحدة القبول والتسجيل، و(135) طالبا. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشاكل الخاصة بالمرشدين الأكاديميين تتلخص في تغير المرشد الأكاديمي في كل سنة، وأحياناً في كل فصل دراسي، إضافة إلى عدم تفعيل عملية الإرشاد الكترونياً أثناء عملية التسجيل. أما من وجهة نظر الطلاب فكانت المشكلة الأهم هي عدم توفر سجل للطالب عند مرشده الأكاديمي يبين ما تم إنجازه من خطته الدراسية، إضافة إلى التعديل المستمر على الخطط الدراسية. أما مشاكل العاملين في القبول والتسجيل فتمحورت حول عملية التسجيل نفسها، إذ إنها تتم حسب ما هو متوفر من شعب وليس حسب توجيهات المرشد الأكاديمي.

دراسة الدليم (2014) هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد الأكاديمي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (40) فقرة على عينة الدراسة المكونة من (450) طالبا وطالبة؛ منهم (283) طالبا و(167) طالبة، وتكونت عينة المرشدين الأكاديميين من (78) فردا؛ منهم (26) مرشدا، (52) مرشدة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوى رضا عام من الطلبة على مختلف أبعاد الاستبانة عن مستوى خدمات الإرشاد الأكاديمي المقدمة في مختلف وحدات الجامعة كالأقسام والكليات ومراكز التوجيه والإرشاد الطلابية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد العلاقة مع المرشد والوعي بدوره وتقييم العملية الإرشادية ككل، كذلك أظهرت نتائج تحليل استجابات المرشدين عن تقديمهم لخدمات أساسية في الإرشاد الأكاديمي.

دراسة الروسان والطريفي (2017) هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية للبنات بالجبيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المرشدات الأكاديميات والطالبات، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة مصادر رئيسية للمشكلات وهي؛ مشكلات سببها أنظمة الكلية، مشكلات سببها المرشدة الأكاديمية،

مشكلات سببها الطالبات، على عينة مكونة من (66) مرشدة أكاديمية، و(2392) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الفئة المستجيبة في جميع محاور أداة الدراسة، وعلى الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح عضو هيئة التدريس. كما أشارت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير القسم في محاور أداة الدراسة وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الكليات الأدبية.

دراسة لارسون وآخرين (Larson et al., 2018) هدفت إلى تطوير تصور نظري عن ماهية الإرشاد الأكاديمي، والمؤهلات والكفايات والقدرات والاستعدادات اللازم توفرها في المرشدين الأكاديميين عند الانخراط في عملية الإرشاد الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من 72 عضواً من أعضاء الجمعية الدولية للإرشاد الأكاديمي بالولايات المتحدة الأمريكية. وباستخدام استبانة مفتوحة احتوت على عدة أسئلة، ظهرت عدة نتائج من أهمها: أن الإرشاد الأكاديمي عملية يتم من خلالها استخدام المعارف المتوفرة وتطبيقها في هذه التخصص لتمكين الطلبة ومنسوبي الجامعة من النجاح في عملية التفاعل الأكاديمي المرتبطة بالتعليم العالي، وأن هذه العملية يتخللها عدد كثير من الأنشطة، التي تعتمد بدورها على وضوح الرؤية والتصور حول هذه العمليات والأنشطة وما تتطلبها من مؤهلات وقدرات واستعدادات معرفية ووجدانية وسلوكية لدى المرشد الأكاديمي؛ مما يمكنه من تقديم إرشاد أكاديمي للطلبة ذي جودة عالية، يسهم في مساعدة الطلبة في خوض غمار الحياة الجامعية بنجاح.

دراسة ميقل (McGill, 2021) هدفت إلى استقصاء آراء الخبراء حول عملية الإرشاد الأكاديمي من أجل بناء نموذج نظري ومعرفي يبين أبعاد وعناصر وديناميكية الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. وقد استخدم الباحث أسلوب البحث النوعي من خلال تحليل الوثائق وإجراء مقابلات شخصية مع 17 من القيادات والخبراء في عملية الإرشاد الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإرشاد الأكاديمي عملية ديناميكية وتفاعلية بين المرشد والطالب، وأنها تتم من خلال عدة مراحل متداخلة بدءاً بعملية الاتصال والتواصل التشاركي بين المرشد الطالب، وبناء على هذه العملية يتم خلق علاقة ودية مهنية ما بين المرشد والطالب، والتي بدورها تساعد الطالب في التعلم والتطور والنمو النفسي؛ مما يساعد الطالب في تفسير وتحليل خبراته الأكاديمية والشخصية واتخاذ القرارات المناسبة للنجاح في الحياة الجامعية بشتى مجالاتها، ومن خلال هذه العمليات فإن الطالب

يكون أكثر قدرة على فهم ذاته وإبراز هويته وشعوره كعضو فعال في المنظومة الجامعية؛ ولذلك فإن الباحث يؤكد على أهمية المرشد الأكاديمي في هذه العملية كميسر وموجه لديه الكفايات الأكاديمية والنفسية والسلوكية التي تمكنه من تقديم إرشاد أكاديمي مرتكز على التشاركية والتفاعل مع الطالب.

دراسة دوسكل ومقيل وسيدن (Duslak, McGill, & Seiden, 2023) هدفت إلى استقصاء آراء بعض القيادات الأكاديمية في جامعات متعددة بالولايات المتحدة الأمريكية حول ماهية الإرشاد الأكاديمي وهدفه وأدوار المرشدين الأكاديميين. وقد تم استقصاء أكثر من 180 قائداً أكاديمياً. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن القيادات الأكاديمية لديها تصور جزئي حول ماهية عملية الإرشاد الأكاديمي وأهدافها، وأدوار المرشد، إذ تم التركيز فقط على الجانب الوصفي في عملية الإرشاد الأكاديمي ونقل المعلومات للطلبة فيما يتعلق بالأمور التنظيمية بالجامعة مثل الحذف والإضافة ... إلخ، بينما أظهرت النتائج أن القيادات الأكاديمية أغفلت الجوانب التعليمية والتطويرية والمهنية في عملية الإرشاد الأكاديمي، وأهميتها في مساعدة الطلبة في اكتساب وتطوير المهارات اللازمة للنجاح في الحياة الجامعية وما بعدها.

دراسة العجلان (2023) هدفت إلى معرفة دور الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الشخصية الوطنية السعودية وفق رؤية 2030، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة أُعدت لهذا الغرض على عينة مكونة من (70) فردا من المرشدين الأكاديميين. وأشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على دور الإرشاد الأكاديمي في تعزيز الشخصية الوطنية السعودية وفق رؤية 2030، على محاور أداة الدراسة؛ الحرص على تكافؤ فرص الحصول على التعليم والتدريب، تعزز برامج الإرشاد الأكاديمي قيم التسامح والعدالة والشفافية، وكان أبرز المطالب نشر ثقافة التسامح بين الطلاب مع بعضهم بعضاً ومع الآخرين، تدريب المرشدين الأكاديميين في الجامعة على برامج تعزيز الشخصية الوطنية، وكانت أبرز التحديات كثرة أعباء المرشد الأكاديمي التي تضعف من ممارسة البرامج اللاصفية، وكذلك غياب ثقافة الاعتزاز بالهوية الوطنية.

دراسة علي والأنور (2023) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام الإرشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة

الزقازيق، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة المكونة من استبيان أسلوب الإرشاد ومقياس الدافع المعرفي، على عينة مكونة من (٤٦٩) طالبا وطالبة، ومن (٤) أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي، منهم (٢) يطبقون الإرشاد الالكتروني التفاعلي، و(٢) يطبقون الإرشاد التقليدي. وبعد مقارنة نتائج عينة الدراسة من الطلاب والطالبات بدرجاتهم التحصيلية لنهاية الفصل الدراسي في مقرري علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح مجموعة طلاب الإرشاد الأكاديمي التفاعلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مجموعة الإرشاد الأكاديمي التفاعلي في الدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية.

دراسة الشهري والجودة (2024) التي هدفت إلى تقصي جودة عملية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلبة جامعة تبوك، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبانة مكونة من (25) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية للطالب، ومحور تطوير المهارات الشخصية والقيادية، ومحور العلاقة بين الطالب والمرشد الأكاديمي، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، على عينة مكونة من (2760) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تبوك وفروعها. وأشارت النتائج إلى وجود ضعف في غالبية متوسطات الاستجابة على محاور الاستبانة، إذ وقعت دون حدود رضا الطلبة، وكذلك وجود اختلاف في مستوى رضا الطلبة بين الكليات التي يتنمون إليها، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة تبعاً لمتغير الكلية على جميع محاور الاستبانة وعلى جودة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام، وأن الكلية الجامعية بتيماء جاءت بالمركز الأول في درجة الرضا على جميع محاور الاستبانة وعلى الأداة ككل، فيما جاءت كلية الشريعة والأنظمة وكلية الهندسة بالمراكز الأخيرة في جميع محاور الاستبانة وعلى الأداة ككل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب والطالبات، لصالح الطالبات.

من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ أن هناك تحديات تواجه عملية الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي سواءً كان ذلك على المستوى المحلي أم الإقليمي أم العالمي، وأن هذه التحديات والقصور في عملية الإرشاد الأكاديمي موجودة على مستوى المرشدين الأكاديميين،

وكذلك على مستوى المؤسسة التعليمية بشكل عام، مما ينعكس سلباً على مخرجات هذه المؤسسات، وأن ما يميز هذه الدراسة بأنها تناولت جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على مستوى جميع كليات الجامعة وفروعها بعكس الدراسات السابقة التي كانت تقتصر على كليات بعينها أو فئة قليلة من المرشدين الأكاديميين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، قام الباحثان باستخدام المنهج الكمي. إذ تم استخدام أساليب التحليل الوصفي الذي يركز على مقاييس النزعة المركزية والتشتت، وأساليب التحليل الاستدلالي الذي يهدف إلى تحليل الفروقات بين المتوسطات الحسابية في ضوء متغيرات الدراسة الديموغرافية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة وفروعها البالغ عددهم (1995) عضو هيئة تدريس من الذكور والإناث.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (480) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك وقد كان توزيع عينة الدراسة على جميع متغيراتها الديموغرافية الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة كما هو ظاهر في الجداول رقم1 و2 و3، على التوالي.

جدول (1):

توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	223	46.5
أنثى	257	53.5
المجموع	480	%100

جدول (2):

توزيع أعضاء هيئة التدريس الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	34	7.1
أستاذ مساعد	231	48.1
أستاذ مشارك	97	20.2
محاضر	86	17.9
معيد	32	6.7
المجموع	480	%100.0

جدول (3):

توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب سنوات الخبرة التدريسية الجامعية

الخبرة التدريسية الجامعية	العدد	النسبة المئوية
0-3 سنوات	66	13.8
أكثر من 3 و أقل من 6 سنوات	53	11.0
أكثر من 6 سنوات	361	75.2
المجموع	480	%100.0

أداة الدراسة:

صدق الأداة الظاهري:

بعد مراجعة أدلة الإرشاد الأكاديمي المعتمدة في الجامعة والدراسات ذات العلاقة، تم اعتماد مجموعة من الفقرات، ولإيجاد صدق المحكمين الظاهري؛ تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعددهم (7)، ثلاثة منهم متخصصون في القياس والتقويم، واثنان متخصصان في الإحصاء وواحد منهم متخصص في تحليل الأنظمة، وواحد متخصص في التعليم العالي. إذ تم الطلب من المحكمين إبداء آراءهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح كل فقرة وصحتها من الناحية اللغوية، ومدى ارتباطها بالمحور الذي يفترض أن تقيسه، وفي ضوء هذه النقاط تم اعتماد معيار الاتفاق بالأغلبية بنسبة 70% لاعتماد فقرات الاستبانة من ناحية السلامة والوضوح اللغوي ومن ناحية الارتباط بالمحور، إضافة إلى الأخذ بالتعديلات الواردة من قبل المحكمين

على بعض الفقرات. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 32 فقرة، موزعة على أربعة محاور رئيسة وهي: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، ومحور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب. وتم تحديد الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جدا، وأعطيت الأوزان من 5-1 على التوالي).

صدق الاتساق الداخلي:

تم تقدير مؤشرات صدق الاتساق الداخلي للفقرات من خلال تقدير معاملات ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (4) يبين معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الأول.

الجدول (4):

معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الأول محور السياسات والأنظمة الأكاديمية.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	تتيح الكلية الوقت الكافي للمرشد الأكاديمي لبذل قصارى جهده في عملية الإرشاد الأكاديمي	.709
2	يوجد دليل للإرشاد الأكاديمي في الكلية موضح فيه تعليمات وإجراءات الإرشاد الأكاديمي.	.750
3	يقوم القسم العلمي في بداية الفصل الدراسي بتحديد المرشدين الأكاديميين بالبرامج الأكاديمية.	.743
4	تشارك وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية تقاريرها الفصلية التي تتضمن خطة عملها ومدى تحقيق أهدافها مع الأقسام العلمية.	.811
5	تعمل وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية على الإسهام في الأنشطة المختلفة (مثل الأسبوع التعريفي للطلبة المستجدين) لتوضيح أهمية الإرشاد الأكاديمي وكيفية الاستفادة منه.	.836
6	هناك آليات عمل واضحة تتضمن تسهيل تعامل المرشد الأكاديمي مع الطلبة المتعثرين.	.840
7	أُوضح للطلبة الأنظمة واللوائح الأكاديمية بالجامعة والقنوات الرسمية للحصول عليها.	.868
8	أُطلع الطلبة على السياسات والإجراءات (مثل التقويم الأكاديمي ومواعيد التسجيل والحذف والتغيير) الأكاديمية المستجدة والمواعيد المهمة.	.829
9	تقوم لجنة الإرشاد الأكاديمي بالقسم بالمتابعة المستمرة لعملية الإرشاد الأكاديمي.	.854
10	أزود الطلبة بالمعلومات التي يحتاجونها عن طبيعة المقررات وارتباطها ببرامجهم الأكاديمية.	.829

تظهر قيم معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بمحور السياسات والأنظمة الأكاديمية مرتفعة، وهذا مؤشر على صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات، وقوة ارتباطها بالمحور. والجدول رقم (5) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثاني.

الجدول (5):

معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الثاني محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات ومحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	تلقيت التدريب الكافي والمناسب للقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي.	.822
2	أساعد زملائي على القيام بأدوارهم في عملية الإرشاد الأكاديمي.	.865
3	لدي إمكانية الوصول إلى المصادر التي أحتاجها لتزويد الطلبة بمعلومات سريعة ودقيقة.	.818
4	لدي القدرة والمرونة على تقديم المشورة للطلبة وفق احتياجاتهم.	.791
5	لدي القدرة على التعامل مع الطلبة بالرغم من اختلاف ثقافاتهم.	.725
6	أتابع باستمرار المستجدات في عملية الإرشاد الأكاديمي.	.885
7	أقوم بتوفير معلومات دقيقة حول خدمات الدعم الأكاديمي (وسائل التدريس، الوحدات داخل الكلية، المختبرات والمعامل، إلخ)	.847

ويلاحظ أن معاملات ارتباط الفقرات بمحور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي مرتفعة، وهذا أيضاً بدوره مؤشر جيد على صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات وقوة ارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه.

والجدول (6) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثالث.

الجدول (6):

معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بالمحور الثالث وهو محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	أقدم الاستشارة لمساعدة الطلبة على اتخاذ القرار المناسب بشأن البقاء في تخصصاتهم الحالية أو النظر في تغييرها.	.833
2	أساعد الطلبة على تطوير مهارات التواصل الفعال سواء داخل الجامعة أو خارجها، عندما يكون ذلك مفيداً لهم.	.845

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
3	أكون علاقات ودية وطيبة مع الطلبة.	.828
4	أتابع مع الطلبة المقترحات والتوصيات التي تم الاتفاق عليها خلال جلسات الإرشاد الأكاديمي.	.780
5	أُحدد للطلبة ساعات الإرشاد الأكاديمي في بداية العام الدراسي، ويمكن للطلبة مراجعتي في غير الوقت المحدد أذا تطلب الأمر ذلك.	.808
6	آخذ بعين الاعتبار عادات وتقاليد وثقافات الطلبة.	.842
7	أمنح الطلبة حرية التحدث ومناقشة اهتماماتهم وما يشعرون به.	.836

يلاحظ من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بمحور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب مرتفعة، وهذا مؤشر جيد على قوة ارتباط هذه الفقرات بالمحور، ودلالة صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات، الذي بدوره يخدم الصدق البنائي لهذا الاستبيان.

وفيما يتعلق بالمحور الرابع، فالجدول (7) يظهر معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بهذا المحور.

الجدول رقم (7):

معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الرابع محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب.

رقم الفقرة في الاستبيان	فقرات محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية عند الطلبة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور
1	أُناقش مع الطلبة كيفية اختيار الوظيفة المناسبة بعد التخرج.	.859
2	أُناقش مع الطلبة خططهم الوظيفية بعد التخرج.	.847
3	أُتابع مع الطلبة تطورهم الأكاديمي والنفسي وأساعدهم في الحصول على خبرات تعليمية متميزة.	.877
4	أُساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم اللازمة للنجاح في سوق العمل بعد التخرج.	.904
5	أهتم بتطوير شخصيات الطلبة وتهيئتهم ليكونوا قادة وأعضاء فاعلين في المجتمع.	.918
6	أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم في إدارة الوقت.	.912
7	أُساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم في التواصل.	.910
8	أساعد الطلبة في تعزيز استقلاليتهم ومسؤوليتهم نحو تعلُمهم المستمر.	.890

ومن خلال تفحص معاملات ارتباط الفقرات بهذا المحور، نجدها مرتفعة أيضاً، ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لهذه الفقرات التي تخدم صدق البناء للاستبيان.

ثبات الأداة:

أظهرت نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل الثبات كرو نباخ ألفا قيماً مرتفعة على محاور الاستبانة الأربعة، والجدول (8). يوضح ذلك.

الجدول (8):

معاملات الثبات على محاور استبانة جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك

المحور	معامل الثبات
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	.939
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	.916
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	.920
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	.962
الأداة ككل	.973

ومن خلال ملاحظة معاملات الثبات في الجدول (8) يتبين أنها تراوحت بين 0.916 إلى 0.962 وتُعد هذه المعاملات مرتفعة وجيدة لغايات إجراء هذه الدراسة وتحقيق أغراضها.

المعالجات الإحصائية:

بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة، واستلام الردود وفرزها، تم استخدام برنامج (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية الآتية:

- إيجاد معامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وإيجاد معامل ألفا كرونباخ للكشف عن معامل ثبات كل بعد من محاور أداة الدراسة ومعامل ثبات أداة الدراسة ككل.
- إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور أداة الدراسة.
- استخدام اختبار (t-test) لبيان الاختلاف بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الدراسة الأربعة حسب متغير الجنس.

- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لبيان الاختلاف بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الدراسة الأربعة متغير الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.
- وللمقارنات البعدية تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).

وللحكم على المتوسطات الحسابية للاستبانة بشكل عام، والمحاور بشكل خاص، تم حساب المدى لفئات التدريج الخماسي (بدرجة كبيرة جدا (4.2 إلى 5)، وبدرجة كبيرة (3.4 إلى أقل من 4.2)، وبدرجة متوسطة (2.6 إلى أقل من 3.4)، وبدرجة قليلة (1.8 إلى أقل من 2.6)، وبدرجة قليلة جدا (أقل من 1.8)).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	المحور الأول: محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	4.08	.761	3	كبيرة
1	تتيح الكلية الوقت الكافي للمرشد الأكاديمي لبذل قصارى جهده في عملية الإرشاد الأكاديمي	3.90	1.044	8	كبيرة
2	يوجد دليل للإرشاد الأكاديمي في الكلية موضح فيه تعليمات وإجراءات الإرشاد الأكاديمي.	4.01	1.004	7	كبيرة
3	يقوم القسم العلمي في بداية الفصل الدراسي بتحديد المرشدين الأكاديميين بالبرامج الأكاديمية.	4.28	.869	1	كبيرة جداً
4	تشارك وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية تقاريرها الفصلية التي تتضمن خطة عملها ومدى تحقيق أهدافها مع الأقسام العلمية.	3.84	1.031	10	كبيرة

5	تعمل وحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية على الإسهام في الأنشطة المختلفة (مثل الأسبوع التعريفي للطلبة المستجدين) لتوضيح أهمية الإرشاد الأكاديمي وكيفية الاستفادة منه.	4.14	.964	5	كبيرة
6	هناك آليات عمل واضحة تتضمن تسهيل تعامل المرشد الأكاديمي مع الطلبة المتعثرين.	3.88	1.036	9	كبيرة
7	أُوضح للطلبة الأنظمة واللوائح الأكاديمية بالجامعة والقنوات الرسمية للحصول عليها.	4.18	.890	4	كبيرة
8	أُطلع الطلبة على السياسات والإجراءات (مثل التقويم الأكاديمي ومواعيد التسجيل والحذف والتغيير) الأكاديمية المستجدة والمواعيد المهمة.	4.19	.900	3	كبيرة
9	تقوم لجنة الإرشاد الأكاديمي بالقسم بالمتابعة المستمرة لعملية الإرشاد الأكاديمي.	4.10	.889	6	كبيرة
10	أزود الطلبة بالمعلومات التي يحتاجونها عن طبيعة المقررات وارتباطها ببرامجهم الأكاديمية.	4.24	.831	2	كبيرة جداً
المحور الثاني: محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي		4.01	.751	4	كبيرة
1	تلقيت التدريب الكافي والمناسب للقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي.	3.54	1.144	7	كبيرة
2	أساعد زملائي على القيام بأدوارهم في عملية الإرشاد الأكاديمي.	4.05	.878	3	كبيرة
3	لدي إمكانية الوصول إلى المصادر التي أحتاجها لتزويد الطلبة بمعلومات سريعة ودقيقة.	3.80	1.059	6	كبيرة
4	لدي القدرة والمرونة على تقديم المشورة للطلبة وفق احتياجاتهم.	4.30	.749	2	كبيرة جداً
5	لدي القدرة على التعامل مع الطلبة بالرغم من اختلاف ثقافاتهم.	4.39	.705	1	كبيرة جداً
6	أتابع باستمرار المستجدات في عملية الإرشاد الأكاديمي.	4.04	.923	4	كبيرة
7	أقوم بتوفير معلومات دقيقة حول خدمات الدعم الأكاديمي (وسائل التدريس، الوحدات داخل الكلية، المختبرات والمعامل، إلخ)	4.02	.916	5	كبيرة
المحور الثالث: محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب		4.29	.623	1	كبيرة جداً
1	أقدم الاستشارة لمساعدة الطلبة على اتخاذ القرار المناسب بشأن البقاء في تخصصاتهم الحالية أو النظر في تغييرها.	4.23	.772	5	كبيرة جداً
2	أساعد الطلبة على تطوير مهارات التواصل الفعال سواء داخل الجامعة أم خارجها، عندما يكون ذلك مفيداً لهم.	4.20	.778	6	كبيرة

3	أكون علاقات ودية وطيبة مع الطلبة.	4.43	.719	2	كبيرة جداً
4	أتابع مع الطلبة المقترحات والتوصيات التي تم الاتفاق عليها خلال جلسات الإرشاد الأكاديمي.	4.07	.832	7	كبيرة
5	أُحدد للطلبة ساعات الإرشاد الأكاديمي في بداية العام الدراسي، ويمكن للطلبة مراجعتي في غير الوقت المحدد أذا تطلب الأمر ذلك.	4.32	.781	4	كبيرة جداً
6	آخذ بعين الاعتبار عادات وتقاليد وثقافات الطلبة.	4.38	.721	3	كبيرة جداً
7	أمنح الطلبة حرية التحدث ومناقشة اهتماماتهم وما يشعرون به.	4.44	.696	1	كبيرة جداً
المحور الرابع: محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب		4.19	.709	2	كبيرة
1	أُناقش مع الطلبة كيفية اختيار الوظيفة المناسبة بعد التخرج.	4.16	.807	7	كبيرة
2	أُناقش مع الطلبة خططهم الوظيفية بعد التخرج.	4.08	.835	8	كبيرة
3	أُتابع مع الطلبة تطورهم الأكاديمي والنفسي وأساعدهم في الحصول على خبرات تعليمية متميزة.	4.19	.795	5	كبيرة
4	أُساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم اللازمة للنجاح في سوق العمل بعد التخرج.	4.17	.787	6	كبيرة
5	أهتم بتطوير شخصيات الطلبة وتهيئتهم ليكونوا قادة وأعضاء فاعلين في المجتمع.	4.22	.812	3	كبيرة جداً
6	أساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم في إدارة الوقت.	4.20	.796	4	كبيرة
7	أُساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم في التواصل.	4.23	.788	2	كبيرة جداً
8	أساعد الطلبة في تعزيز استقلاليتهم ومسؤوليتهم نحو تعلُمهم المستمر.	4.27	.768	1	كبيرة جداً
	الأداة ككل	4.1	.637		كبيرة

يتضح من خلال الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لمحاور أداة الدراسة وللفقرات على كل محور والتي تقيس جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بالأغلب بتقدير كبير، إذ تراوحت متوسطات الاستجابة على محاور أداة الدراسة بين (4.019 – 4.294)، وبلغ المتوسط العام للاستجابات على أداة الدراسة ككل (4.145) بانحراف معياري (.6373). إذ جاء محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب بالمرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.294) وبانحراف معياري مقداره

(623.)، يليه محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب بمتوسط بلغ (4.191)، وبانحراف معياري مقداره (709.)، ثم يليه محور السياسات والأنظمة الأكاديمية بمتوسط بلغ (4.08)، وبانحراف معياري مقداره (761.)، وأخيراً محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي بمتوسط بلغ (4.019)، وبانحراف معياري مقداره (751.)، وهذا يدل على أن جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك يتمتع بجودة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج كلٍ من دراسات (Smith & Allen, 2008؛ الكريمين وآخرين، 2010؛ الروسان والطريفي، 2017؛ العجلان، 2023)، واختلفت مع نتائج دراسة دوسكل وآخرين (Duskal et al., 2023).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة، ومقارنة النتائج حسب الجنس في العينة ككل، ويوضح الجدول (10) مقارنة بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة والدرجة الكلية.

جدول 10:

متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس في العينة ككل

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	ذكر	223	4.1206	.77467
	أنثى	257	4.0362	.74941
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	ذكر	223	4.0577	.75906
	أنثى	257	3.9867	.74551
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	ذكر	223	4.3248	.64034
	أنثى	257	4.2674	.60864
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	ذكر	223	4.2152	.72182
	أنثى	257	4.1707	.70024

وتم استخدام اختبار (ت) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس على محاور الدراسة الأربعة كما في الجدول (11).

جدول (11):

اختبار (t- test) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس على محاور الدراسة الأربعة

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الاحصائية
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	ذكر	223	4.1206	.77467	1.212	.226
	أنثى	257	4.0362	.74941		
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	ذكر	223	4.0577	.75906	1.032	.303
	أنثى	257	3.9867	.74551		
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	ذكر	223	4.3248	.64034	1.006	.315
	أنثى	257	4.2674	.60864		
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	ذكر	223	4.2152	.72182	.685	.494
	أنثى	257	4.1707	.70024		

يلاحظ من نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الجنس على محاور الدراسة الأربعة، وهذه النتيجة تؤكد التصور النظري الذي أكدت عليه دراسة (Larson et al., 2018) ودراسة (McGill, 2021) من ناحية أهمية وجود تصور متفق عليه لدى المرشدين الأكاديميين حول ماهية الإرشاد الأكاديمي وعناصره وأبعاده بغض النظر عن جنس المرشد الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الدرجة العلمية؟

تم إجراء تحليل احصائي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة، باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) حسب متغير الدرجة العلمية في العينة ككل، والجدولان (12)، (13) يوضحان ذلك.

جدول (12):

متوسطات استجابات اعضاء هيئة التدريس حسب متغير الدرجة العلمية في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة

المحور	الدرجة العلمية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	أستاذ	34	4.0235	.86482
	أستاذ مشارك	97	4.2289	.66457
	أستاذ مساعد	231	4.0831	.74198
	محاضر	86	3.9512	.86945
	معيد	32	3.9437	.70981
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	أستاذ	34	3.9412	.89326
	أستاذ مشارك	97	4.1679	.68976
	أستاذ مساعد	231	4.0161	.72618
	محاضر	86	3.9934	.79310
	معيد	32	3.7500	.78916
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.	أستاذ	34	4.2059	.75363
	أستاذ مشارك	97	4.4242	.55919
	أستاذ مساعد	231	4.3166	.58396
	محاضر	86	4.1312	.74189
	معيد	32	4.2679	.50638
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	أستاذ	34	4.2500	.72037
	أستاذ مشارك	97	4.2629	.62954
	أستاذ مساعد	231	4.2208	.67814
	محاضر	86	4.0887	.82490
	معيد	32	3.9766	.79212

الجدول (13):

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الدرجة العلمية للعينة ككل.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
محور السياسات	بين المجموعات	4.272	4	1.068	1.854	.117

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
والأنظمة الأكاديمية	داخل المجموعات	273.578	475	.576		
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	بين المجموعات	4.730	4	1.183	2.111	.078
	داخل المجموعات	266.064	475	.560		
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	بين المجموعات	4.326	4	1.081	2.824	.025
	داخل المجموعات	181.926	475	.383		
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	بين المجموعات	3.197	4	.799	1.593	.175
	داخل المجموعات	238.234	475	.502		

يلاحظ من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الاستبانة (محور السياسات والأنظمة الأكاديمية، محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي، محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب) يعزى لمتغير الدرجة العلمية، إذ كانت جميع قيم اختبار "F" ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات اعضاء هيئة التدريس على محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب، ولتحديد هذه الفروق تم استخدام المقارنات الثنائية (LSD)، إذ كانت بين متوسطي استجابة أعضاء هيئة التدريس ذوي درجة الاستاذ المشارك ودرجة المحاضر لصالح الاستاذ المشارك، وبين متوسطي استجابة الاستاذ المساعد والمحاضر لصالح الاستاذ المساعد، وهذا يدل على أن جودة الإرشاد الأكاديمي وخاصةً فيما يتعلق بالعلاقة بين المرشد والطالب تكون مرتفعة عند المرشدين ذوي الدرجات العلمية المتقدمة مقارنةً مع درجة المحاضر، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Baker & Griffin ، 2010) ولكنها تختلف مع بعض نتائج دراسة (Larson et al., 2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف جودة الإرشاد الأكاديمي بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس؟

تم إجراء تحليل لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة، ومقارنة النتائج حسب متغير سنوات الخبرة في العينة ككل، ويبين الجدول (14) مقارنة بين متوسطات استجابات أعضاء

هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخدمة في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة والدرجة الكلية.

جدول (14):

متوسطات استجابات اعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخدمة في العينة ككل على محاور أداة الدراسة الأربعة.

المحور	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	0- 3 سنوات	66	4.0621	.79995
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	3.7698	.82078
	أكثر من 6 سنوات	361	4.1227	.73684
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	0- 3 سنوات	66	3.9740	.85381
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	3.6604	.74243
	أكثر من 6 سنوات	361	4.0807	.71961
محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب.	0- 3 سنوات	66	4.2121	.72940
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	4.0135	.60691
	أكثر من 6 سنوات	361	4.3502	.59340
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	0- 3 سنوات	66	4.2140	.77607
	أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات	53	3.8585	.62933
	أكثر من 6 سنوات	361	4.2361	.69733

ومن أجل بيان الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15):

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
محور السياسات والأنظمة الأكاديمية	بين المجموعات	5.769	2	2.885	5.057	.007
	داخل المجموعات	272.081	477	.570		
محور مهارات وكفايات المرشد الأكاديمي	بين المجموعات	8.325	2	4.163	7.565	.001
	داخل المجموعات	262.469	477	.550		

محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب	بين المجموعات	5.754	2	2.877	7.603	.001
	داخل المجموعات	180.498	477	.378		
محور تنمية المهارات الشخصية والقيادية لدى الطالب	بين المجموعات	6.631	2	3.315	6.735	.001
	داخل المجموعات	234.800	477	.492		

يلاحظ من نتائج الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع محاور الاستبانة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، إذ كانت جميع قيم اختبار "F" لها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، ولتحديد هذه الفروق تم استخدام المقارنات الثنائية (LSD)، إذ كانت الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع المحاور بين ذوي الخبرة (0-3 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 3 وأقل من 6 سنوات)، وذوي الخبرة (6 سنوات وأكثر) لصالح ذوي الخبرة (6 سنوات وأكثر)، على جميع محاور الدراسة، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرات التدريسية الطويلة لديهم من الكفايات اللازمة للقيام بعملية الإرشاد وتوجيه الطلبة، مما يحقق جودة عالية لعملية الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظرهم، هذه النتيجة تؤكد نتائج دراسة (Smith & Allen, 2008) ودراسة دراسة (Folsom et al., 2015) ودراسة (McGill, 2021)، ولكنها تختلف جزئياً مع دراسة (الشمايلة، 2007) ودراسة (Larson et al., 2018).

أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة أن متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة عن مستوى جودة الإرشاد الأكاديمي في جامعة تبوك بشكل عام، وكذلك بدرجة كبيرة على ثلاثة محاور لأداة الدراسة باستثناء محور العلاقة بين المرشد الأكاديمي والطالب كان مستوى الرضا بدرجة كبيرة جداً، وهذا يدل على أن جامعة تبوك تلتزم بالمعايير التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بتقديم إرشاد أكاديمي ذي جودة عالية يسهم في مساعدة الطلبة على خوض الحياة الجامعية بنجاح وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة للنجاح في الحياة الجامعية وما بعدها. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير لجنس، ولكنها أيضاً توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات تعزى لمتغير الخبرة الأكاديمية

لعضو هيئة التدريس ولصالح ذوي الخبرات (6 سنوات وأكثر)، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات تعزى إلى الدرجة العلمية على ثلاثة محاور من محاور أداة الدراسة باستثناء محور علاقة المرشد بالطالب فكانت لصالح درجة الأستاذ المشارك ومن ثم الأستاذ المساعد.

التوصيات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بأن تقوم القيادات الأكاديمية في الجامعة على مختلف المستويات (العليا، الوسطى، والدنيا) بالآتي:

1- تعزيز طرق وآليات التواصل بين المرشد الأكاديمي والطالب من جهة، والمرشد الأكاديمي والجهات المعنية في الجامعة من جهة أخرى، لتعزيز عملية الإرشاد الأكاديمي وتطويرها، والتأكد من أن التواصل بين المرشد الأكاديمي والطلبة يسير بالشكل الصحيح.

2- عقد الورش التدريبية المتخصصة في الإرشاد الأكاديمي بشكل مستمر لأعضاء هيئة التدريس في كليات وفروع الجامعة، والتركيز على دور المرشد وعلى العلاقة الإنسانية بينه وبين الطلبة.

3- تزويد أعضاء هيئة التدريس بأدلة الإرشاد الأكاديمي واللوائح التنظيمية بشكل دوري ومستمر والتركيز على الطرق الوسائل التي تساعدهم على القيام بعملهم بالشكل الصحيح.

4- ضرورة إجراء تقييم مستمر لجودة الإرشاد الأكاديمي في الكليات من أجل المقارنة وتتبع عمليات التحسن فيها.

اقتراحات البحوث المستقبلية:

1. إجراء دراسة طولية تتتبع مدى جودة الإرشاد الأكاديمي في جامعة تبوك عبر السنوات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمعرفة مدى التقدم أو الثبات أو التراجع في جودة الإرشاد الأكاديمي.
2. إجراء دراسة للتأكد من الهيكل البنائي لمحاور الدراسة ومعرفة مدى تأثيرها في بعضها بعضا من خلال استخدام التحليل التوكيدي والهيكلي.
3. إجراء دراسة مشابهة لجودة الإرشاد الأكاديمي في الجامعات السعودية لدراسة الفروق أو عدمها في هذه الجامعات، ويمكن أن تضم العينة جامعات ناشئة وجامعات عريقة.

4. إجراء دراسة نوعية لجودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة والمرشدين الأكاديميين لهم ومعرفة مدى التوافق والاتساق بين استجابات هاتين الفئتين حول محاور الإرشاد الأكاديمي.

المراجع باللغة العربية والإنكليزية

اولاً: المراجع العربية

الدليم، فهد بن عبدالله. (2014). واقع الإرشاد الأكاديمي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها والمرشدين من أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية الآداب جامعة بني سويف*، (33)، 15-74.

العجلان، عواطف بنت محمد. (2023). تفعيل أدوار الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز الشخصية الوطنية السعودية وفق رؤية 2030: المتطلبات والتحديات، *المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج*. 3(113)، 557-588.

الشمايلة، فاتن ياسين مصطفى. (2007). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (مرشدين أكاديميين) وموظفي وحدة القبول والتسجيل والطلبة .[أطروحة ماجستير]، جامعة مؤتة. الأردن

أبو عباءة، أثير. (2021). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تنمية الشخصية الوطنية لدى طلابهم لرؤية المملكة العربية السعودية "2030. *جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، 38 (149)، 155-194.

الكريمين، رائد؛ والحياصات، محمد؛ والنابلسي، زينب. (2010). مشكلات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر المرشد الأكاديمي والطلبة والعاملين في وحدة القبول والتسجيل في جامعة البلقاء. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (104)، 241 – 271.

الكندري، نبيلة يوسف. (2010). دور الأستاذ في تطوير الأداء الأكاديمي للطالب في جامعة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 36(136)، 71-109.

الجميعي، وفاء عائض. (2016). معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي في جامعة الطائف من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين، *مجلة كلية التربية بجامعة الطائف*،(105) ، 193-223.

الشهري، يحيى؛ الجودة، ماجد. (2024). جودة الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب جامعة تبوك للعام الجامعي 2022م .*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (37)، 422-451.

الروسان، هدى؛ والطريفي، غادة. (2017). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية للبنات بالجبيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية أسيوط*، 33(6)، 366-400.

علي، رندا السيد أحمد؛ الأنور، محمد إبراهيم. (2023). فعالية استخدام الإرشاد الأكاديمي التفاعلي في تنمية الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 74(1)، 443-503.

فلية، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً، واصطلاحاً، مصر، الإسكندرية، دار الوفاء.

Arabic References

Aldlym, Fahd ibn Allāh. (2014). wāqiʿ al-Irshād al-Akādīmī fī Jāmiʿat al-Malik Saʿūd min wijhat naẓar ṭlābhā wa-al-murshidīn min aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. Majallat Kullīyat al-Ādāb Jāmiʿat Banī swbf, (33), 15-74.

al-ʿAjlān, ʿAwāṭif bint Muḥammad. (2023). Tafʿīl adwār al-Irshād al-Akādīmī bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah fī taʿzīz al-shakhṣīyah al-Waṭanīyah al-Saʿūdīyah wafqa ruʾyah 2030 : al-Mutaṭallabāt wa-al-taḥaddiyāt, al-Majallah al-Tarbawīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj. 3 (113), 557-588.

Alshmāylh, Fātin Yāsīn Muṣṭafá. (2007). Mushkilāt al-Irshād al-Akādīmī fī Jāmiʿat Muʾtah min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs (murshidīn akādymyyn) wmwẓfy Waḥdat al-qubūl wa-al-Tasjīl wālṭlbh. [uṭrūḥat mājistīr], Jāmiʿat Muʾtah. al-Urdun.

Abū ʿAbāʾat, Athīr. (2021). Dawr aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-Jāmiʿat Shaqrāʾ fī Tanmiyat al-shakhṣīyah al-Waṭanīyah ladá ṭlābhm li-ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah "2030. Jamʿīyat al-Ijtimāʿīyīn fī al-Shāriqah, 38 (149), 155-194.

Alkrymyn, Rāʾid ; wālḥyāṣāt, Muḥammad ; wālnāblsy, Zaynab. (2010). Mushkilāt al-Irshād al-Akādīmī min wijhat naẓar al-Murshid al-Akādīmī wālṭlbh wa-al-ʿāmilīn fī Waḥdat al-qubūl wa-al-Tasjīl fī Jāmiʿat al-Balqāʾ. al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-qirāʾah wa-al-maʿrifah, (104), 241 – 271.

al-Kandarī, Nabīlah Yūsuf. (2010). Dawr al-Ustādh fī taṭwīr al-adāʾ al-Akādīmī llṭālb fī Jāmiʿat al-Kuwayt. Majallat Dirāsāt al-Khalīj wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah, 36 (136), 71-109.

al-Jumayʿī, Wafāʾ ʿĀʾiḍ. (2016). Muʿawwiqāt mumārasat al-Irshād al-Akādīmī fī Jāmiʿat al-Ṭāʾif min wijhat naẓar al-Murshidīn al-akādīmīyīn, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Ṭāʾif, (105), 193-223.

al-Shahrī, Yaḥyá ; al-jawdah, Mājid. (2024). Jawdah al-Irshād al-Akādīmī min wijhat naẓar ṭullāb Jāmiʿat Tabūk lil-ʿām al-Jāmiʿī 2022m. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, (37), 422-451.

al-Rūsān, Hudá ; wālṭryfy, Ghādah. (2017). mshکlāt al-Irshād al-Akādīmī fī Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt bāljbyl min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Asyūṭ, 33 (6), 366-400.

ʿAlī, Randā al-Sayyid Aḥmad ; al-Anwar, Muḥammad Ibrāhīm. (2023). faʿālīyat istikhdām al-Irshād al-Akādīmī al-tafāʿulī fī Tanmiyat al-Dāfiʿ al-maʿrifī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah. Majallat al-Irshād al-nafsī, 74 (1), 443-503.

Falīyah, Fārūq ʿAbduh ; wālzky, Aḥmad ʿAbd al-Fattāḥ. (2004). Muʿjam muṣṭalaḥāt al-Tarbiyah lfẓan, wāṣṭlāḥan, Miṣr, al-Iskandarīyah, Dār al-Wafāʾ.

ثانيا: المراجع باللغة الانكليزية

Aiken-Wisniewski, S. A., Johnson, A., Larson, J., & Barkemeyer, J. (2015). A preliminary report of advisor perceptions of advising and of a profession. *The Journal of the National Academic Advising Association,* 35(2), 60-70.

Allen, J. & Smith, C. (2008): Importance of responsibility for and satisfaction with academic advising: A faculty perspective. *Journal of College Student Development,* 49 (5), 397-411.

Baker, V. L., & Griffin, K. A. (2010). Beyond mentoring and advising: Toward understanding the role of faculty "developers" in student success. *A bout Campus,* 14(6), 2-8.

Duslak, M. P., McGill, C. M., & Seiden, J. (2023). Administrator perceptions of the purpose and function of academic advising in the United States. *Journal of Further and Higher Education,* 47(9), 1228-1246.

Folsom, P., Yoder, F., & Joslin, J. E. (2015). *The New Advisor Guidebook: Mastering the Art of Academic Advising*. John Wiley & Sons.

Larson, J., Johnson, A., Aiken-Wisniewski, S. A., & Barkemeyer, J. (2018). What is academic advising? An application of analytic induction. *The Journal of the National Academic Advising Association,* 38(2), 81–93.

Levinson, D. J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., & McKee, B. (1978). The Seasons of a Man's Life. New York: Ballentine.

Mathew, B. J., & Ibrahim, O. A. (2023). Effective advising: How does academic advising influence student learning outcomes in higher education institutions in Oman?. *Cogent Education,* 10(1), 2197663.

McGill, C. M. (2021). Toward a substantive theory of the academic advising process: A grounded theory. *The Journal of the National Academic Advising Association,* 41(1), 94-105.

Mu, L., & Fosnacht, K. (2019). Effective advising: How academic advising influences student learning outcomes in different institutional contexts. *The Review of Higher Education,* 42(4), 1283-1307.

Paul, W., Smith, K., & Dochney, B. (2012) Advising as servant leadership: *The Journal of the National Academic Advising Association,* 33 (1), 53-60.

Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: does it really impact student success?. *Quality Assurance in Education,* 21(1), 7-19

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 03/ 11/ 2024م
تاريخ القبـول: 17/ 01/ 2025م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

أثر التديّن على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران

أمينة بنت محمد أحمد المانعي عسيري*
almanyamwn@gmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التديّن على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس التدين الإسلامي المعدل إعداد بوعود (2007). ومقياس الاستقرار الأسري لرضا (1999). الذي تم الحصول عليه من دراسة الصحاف (٢٠١٤). على عينة قصدية مكونة من (103) من طلبة الجامعة المتزوجين. وتم تحليل البيانات إحصائيا، وأظهرت النتائج أن مستوى التدين لدى الطلبة المتزوجين (ذكور وإناث) "مرتفع" على مستوى الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده: الاعتقادات، والعبادات، والأخلاق، والمعاملات. وكانت الفروق دالة بين الذكور والإناث فقط في بعد الاعتقادات ولصالح الإناث، فيما لم تكن دالة إحصائياً على مستوى الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده؛ العبادات، والأخلاق والمعاملات. وأظهرت النتائج أيضاً أن مستوى الاستقرار الأسري لدى الطلبة الذكور والإناث مرتفع على مستوى الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده فيما عدا بعد المشاركة في الأدوار بين الزوجين كان منخفضاً، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الاستقرار الأسري وأبعاده الفرعية فيما بعد المشاركة في الأدوار بين الزوجين كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية :التدين، الاستقرار الأسري، طلبة الجامعة

* الباحثة في التوجيه والإرشاد الاسري - كلية الآداب والعلوم الاجتماعية -جامعة الملك عبد العزيز - السعودية.

للاقتباس: عسيري، أمينة بنت محمد أحمد المانعي. (2025). أثر التديّن على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 296-335.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2514

OPEN ACCESS
Received: 03-11-2024
Accepted: 17-01-2025

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Impact of Religiousness on Marital Stability among Married Students at Najran University

Amina Bint Muhammad Ahmed Al, Manai Asiri *

almanyamwn@gmail.com

Abstract

This study aims to uncover the impact of religiousness on family stability among married students of Najran University. For the study purposes, Bu Oud's (2007) modified Islamic Religiousness Scale and Rida's (1999) Family Stability Scale were adopted and applied to a purposive sample of (103) married students of Najran University. Data was analysed statistically. The results showed that religiousness level was high among married students (males and females) on the overall average of the scale with regard to beliefs, worship, ethics and transactions dimensions. There were statistically significant differences between males and females only in beliefs dimension, in favour of females. No statistically significant differences were found on the overall scale average concerning other dimensions of worship, ethics and transactions. The findings also revealed that the level of family stability among male and female students was high at the overall level of the scale and its dimensions, except for sharing marital roles dimension, which was low. There were no statistically significant differences between males and females at the overall level of the Family Stability Scale and its sub-dimensions. However, differences were significant and in Favor of males in shared marital roles dimension.

Keywords: Religiousness, family stability, family relationships, university students

* Research scholar in Family Counselling - College of Arts and Social Sciences - King Abdulaziz University - Saudi Arabia.

Cite this article as:: Asiri, Amina Bint Muhammad Ahmed Al, Manai. (2025). **Impact of Religiousness on Marital Stability among Married Students at Najran** University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 296-335

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2514

مقدمة الدراسة

تُعد الديانة والتدين عوامل مؤثرة بشكل كبير في حياة الأفراد والمجتمعات، إذ يمكن أن يؤثر التدين على العديد من جوانب الحياة، بما في ذلك الاستقرار الأسري. ويشكل الاستقرار الأسري عنصرًا مهمًا في بناء مجتمعات صحية ومزدهرة، ولذلك فإن فهم تأثير التدين على هذا الاستقرار يعد مهمًا لفهم الديناميات الاجتماعية والثقافية في المجتمعات، والدين جزء أساسي وروح المجتمعات الإنسانية، إذ لا توجد جماعة بشرية أو أمة إلا وفكرت في مبدأ الإنسان ومصيره، وسعت إلى تفسير ظواهر الكون وأحداثه، معتبِرة أن جميع شعوب الأرض مارست نوعًا من الدين أو الإيمان (القحطاني، 2021). "حيث نبه كثير من الباحثين والمفكرين الغربيين على أن المشكلة الأساسية التي يعاني منها إنسان هذا العصر هي افتقاره إلى الدين والقيم الروحية ومعنى الحياة، فقد وجد عالم النفس السويسري كارل جوستاف يونغ بعد سنين طويلة من ممارسته العلاج النفسي؛ أن السبب الأول لمعاناة معظم مرضاه من الاضطرابات النفسية هي افتقادهم لوجهة نظر دينية في الحياة، وقد أكد أن علاجهم لا يتم إلا بالعودة إلى الدين"(العتابي والأمير،2022،ص. 133)، كما ظهرت أولى الإشارات لعلاقة التدين بالتوافق بين الأزواج في الثلاثينيات، لكن الموضوع لم يحظَ بالاهتمام الكافي إلا في السنوات الأخيرة (زواوي،2022) وتشير الدراسات الحديثة إلى وجود علاقة وثيقة بين التدين وعدد من المتغيرات الإيجابية المرتبطة بالسعادة والاستقرار الأسري، إلا أن هذا الموضوع لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث والتعمق لفهمه بشكل أدق. فقد أجرى عبد الخالق وزملاؤه سلسلة من الدراسات ضمن "المشروع العربي" (2017-2019)، الذي استهدف قياس معدلات السعادة والحياة الطيبة والتدين على عينات من طلبة الجامعات في أربع عشرة دولة عربية. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التدين وكل من السعادة وتقدير الصحة الجسمية والنفسية، خاصة لدى الذكور، بالإضافة إلى فروق بين الذكور والإناث في معدلات السعادة لصالح الذكور (عبد الخالق، وآخرون 2019). وفي سياق متصل، تناولت دراسة سالم (2023) العلاقة بين الاعتقاد بعدالة العالم والتدين والسلوك الاجتماعي الإيجابي وتأثيرها على الرضا عن الحياة. شملت الدراسة عينة من (332) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج تفوق الإناث في التعاون الاجتماعي مقارنة بالذكور، بينما لم تظهر فروق في بقية المتغيرات. كما كشفت الدراسة عن ارتباط قوي بين الاعتقاد بعدالة العالم والتدين والسلوك الاجتماعي، أذ أسهم الاعتقاد بعدالة العالم بنسبة 41.1% في تفسير الرضا عن الحياة. وسلطت الضوء أيضًا على أهمية التدين الرشيد في تحقيق التوازن النفسي للأزواج وتأثيره على

الاستقرار الأسري. في ضوء هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى إجراء دراسات أكثر تفصيلًا لفحص العلاقة بين التدين والاستقرار الأسري بشكل أعمق، وتحليل العوامل المؤثرة في هذه العلاقة، مثل: مستوى التدين، والتفاعل مع القيم الدينية، والتأثيرات الاجتماعية والثقافية. قد تساعد هذه الدراسات المستقبلية في تقديم فهم أعمق يمكن أن يسهم في تطوير برامج وسياسات تدعم الأسر المسلمة وتعزز استقرارها.

وتمثل الأسرة نواة المجتمع، ولطالما شكّل الاستقرار الأسري ركنًا أساسيًا في بناء مجتمعات متماسكة وصحية. وفي العقود الأخيرة برز التدين كأحد العوامل المؤثرة في كثير من المتغيرات الأسرية، وقد تعددت الأبحاث في هذا المجال، وهدف البحث الأساسي الحالي التحقيق في تأثير التدين على الاستقرار الأسري، مع التركيز على مجتمع الطلبة المتزوجين وتأثير مستويات التدين لديهم على الحياة الأسرية التي تناولت هذا الموضوع من زوايا متعددة. وترى الباحثة – التي أعدت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية - أنها مجدية، إذ تشير إحصائيات "الهيئة العامة للإحصاء" إلى ارتفاع معدلات الطلاق في المملكة العربية السعودية بنسبة 10.1% بين السكان عامة و13.8% بين السعوديين عام 2020 مقارنة بعام 2019. كما سجلت مناطق مثل الجوف أعلى المعدلات، إذ كانت الفئة العمرية بين 30 و39 عامًا الأكثر تضررًا، وهذه الزيادة تبرز أهمية دراسة أثر التدين على الاستقرار الأسري كعامل محتمل في تقليل معدلات الطلاق، مما يدعم أهداف هذا البحث في تعزيز الاستقرار الأسري من منظور القيم الدينية (الهيئة العامة للإحصاء ،2021). "والدين له طابع مميز في حياة الأفراد والمجتمعات، فالإسلام يمثل نقطة تحول في تاريخ الأديان، حيث يختلف عن غيره في فلسفته التي تجمع بين الحياة الروحية والمادية، وتؤكد إنسانية الفرد، والشباب السعوديون محبون لدينهم ومؤمنون أعمق الإيمان بمدرستهم الدينية التي يتوافق عليها أغلبهم، هذه المعطيات يندر توافرها في أجيال الشباب في مجتمعات العالم، فالمحافظة على انسجام قناعاتهم الدينية بقناعاتهم الأخرى مع توفير بيئة مستقرة لاحتياجاتهم المعيشية يضمن لنا جيلا من الشباب المعتدل الملبي لنداء التطوير الذي تقرره رؤية المملكة العربية السعودية2030(القحطاني،2021،ص23،22). مع ذلك، يتطلب الأمر دراسات أعمق تستكشف تأثيرات التدين بشكل مفصل ومنهجي، خاصة في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية التي تشهدها المجتمعات المعاصرة. وتقديم نظرة شمولية تساعد الأكاديميين وصانعي السياسات على فهم كيفية تأثير التدين في الحياة الأسرية. كما أنها تقدم إسهامات عملية قد تؤدي إلى تطوير برامج دعم أسري تأخذ في الاعتبار البعد الديني كجزء من استراتيجياتها.

مشكلة الدراسة

استنادًا إلى ما سبق؛ يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر التديّن على الاستقرارالأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران؟

وسيتم الإجابة عن هذا التساؤل من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

1.ما مستوى التدين لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران؟

2- ما مستوى الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في التدين لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران تعزى للنوع (ذكور / إناث)؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث)؟

5-- ما أثر التدين على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

- التعرف على أثر التديّن على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران؟

وسيتم تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1.التعرف على مستوى التدين لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران.

2- تحديد مستوى الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران.

3- التعرف على طبيعة الفروق الإحصائية في التدين لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران تعزى للنوع (ذكور / إناث.

4- التعرف على طبيعة الفروق الإحصائية في الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران تعزى لمتغير النوع (ذكور / إناث).

5-- ما أثر التدين على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية يمكن الإشارة اليها على النحو الاتي:

الأهمية النظرية:

-تقديم رؤى جديدة حول كيفية تأثير القيم والممارسات الدينية على العلاقات الأسرية وديناميكيتاها، مما يمكن الباحثين من تطوير نظريات قائمة تعزز من فهمهم للتفاعل بين الدين والأسرة.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في دعم الأسر وتعزيز استقرارها من خلال برامج تعتمد على القيم الدينية، ويمكن استخدام نتائج البحث في تطوير برامج التدخل الأسرية التي تعزز من الروابط الأسرية، إذ يتم تصميمها بناءً على القيم والمبادئ الدينية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على أثر التديّن على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران (ذكور وإناث) في العام 1445هـ الموافق 2024م.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

التدين لغة: "أخذ دينًا، والدين اعتقاد بوجود قوة عظمى تحكم الكون كما أنه يوضح علاقة الإنسان الشخصية بهذه القوة حيث يتمثل في التعرف على الله من خلال مصدرين أساسيين الكتاب القرآن الكريم (والسنة المطهرة فعلية وقولية وتقريرية) " (محمد، 2016ص.24).

مفهوم التدين اصطلاحاً: "هو سلوك ممارسة الفرد من خلال تطبيقه لشرائع الدين المختلفة من عقائد وأفعال وأقوال، وهناك من يعرفه بأنه: "الالتزام بأحكام الدين والسير على منهاجه، (...)[حذف مضاف]و مفهوم التدين واحد من المفاهيم التي يصعب تعريفها بدقة، كما اختلف بين الباحثين الغربيين والعرب (هاجر ،2020، ص .15،16).

وفي الدراسة الحالية يقصد به: حالة مركبة من المعتقدات والسلوكيات المرتبطة بمكونات الدين عقيدة وشريعة وعبادة ومعاملة" (حميزي.2019 .ص10).

ويقاس التدين إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في استجابته لمقياس التدين.

الاستقرار الأسري: "هو التوازن الذي يسود مؤسسة الأسرة والعلاقات الزوجية في النسيج الاجتماعي" (بوصبع، بوجعدار2016، ص.9-8) .

وفي الدراسة الحالية يقصد بالاستقرار الاسري نظريًا: المستوى الإيجابي من التفاهم القائم على الحوار والود والاتصال الفعال، والمصاحبة والمشاركة في الشؤون الخاصة بالأسرة، بما يؤدي إلى تماسك الأسرة ونجاحها في تحقيق أهدافها التي وجدت من أجلها، ويمنع الاضطراب والانفصال.

ويقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في استجابته لفقرات مقياس الاستقرار الأسري المستخدم في الدراسة.

إطار نظري ودراسات سابقة

منذ العصور القديمة، لعب الدين والإيمان بالغيب دورًا أساسيًا في تلبية احتياجات الإنسان العقلية والنفسية. فقد أثار الدين مشاعر الحب والخوف والسعي نحو الطهارة، ولبّى حاجات الإنسان العقلية من خلال إنتاج التراث التفسيري، بينما أشبعت الطقوس الدينية حاجاته النفسية عبر الرموز الدينية المختلفة (القحطاني،2021، ص. 283-284). ومن منظور علماء الاجتماع الأسريين، يُعد التدين من العوامل التي تسهم بشكل كبير في تعزيز التماسك الأسري، وتنظيم الأدوار الأسرية، مما يؤدي إلى دعم استقرار الأسرة وتحقيق رفاه الأفراد النفسية والاجتماعية. كما يُسهم التدين في تحسين التنشئة الاجتماعية للأبناء من خلال تعزيز القيم والمبادئ الدينية التي تلعب دورًا في توجيه سلوكياتهم وأخلاقياتهم. والتدين يعزز التفاهم والاحترام بين الزوجين ويُسهم في الاستقرار الأسري، ومن منظور علم النفس، يُعد التدين أيضًا عاملًا يعزز الصحة النفسية، إذ يساعد الأفراد على التعامل مع الضغوط الحياتية من خلال توفير أطر مرجعية روحية ونفسية تدعم التكيف النفسي. ويُعد التدين وسيلة فعّالة لتحقيق التطور النفسي للأفراد من خلال تعزيز الشعور بالسلام الداخلي والرضا عن الذات (بن دلالي، 2016). علاوة على ذلك، أشارت نتائج دراسة عبد الخالق|؛ وعطية (2019). إلى أن الطلبة الأكثر تدينًا يشعرون بمستوى أعلى من السعادة في حياتهم، مما يعكس التأثير الإيجابي للتدين على الصحة النفسية والرفاهية العامة. وهذه النتيجة تدل على إمكانية استخدام التدين كأداة فعّالة في الإرشاد النفسي لتعزيز السعادة والرفاه النفسي للأفراد.

ويمكن للتدين أن يعزز القيم الاجتماعية المشتركة بين أفراد الأسرة، مما يسهم في تقليل النزاعات وتعزيز التماسك الأسري. يتم ذلك من خلال توفير إطار أخلاقي مشترك يدعم السلوكيات الإيجابية، مثل التسامح والدعم المتبادل، بالإضافة إلى تعزيز التفاعل الإيجابي بين الأزواج والأبناء عبر قواعد قيمية مشتقة من المبادئ الدينية. وتوضح النظرية التبادلية أن التحفيزات والتوقعات المتبادلة تلعب دورًا في دعم السلوكيات الإيجابية داخل الأسرة، مما يسهم في استقرار العلاقات الأسرية (Koenig et al., 2021). في هذا السياق، يرى إيميل دوركايم أن الدين يُعد أداة اجتماعية تُعزز من التضامن الاجتماعي الذي يعمل على تحقيق التوازن الأسري. والقيم والمعتقدات الدينية، وفقًا لدوركايم، توفر إطارًا مشتركًا يدعم الانسجام داخل الأسرة، إذ تُسهم في تحقيق التضامن الأسري من خلال توحيد الأفراد حول قواعد ومعايير اجتماعية وأخلاقية مشتركة (بوزوينة ومصطفى، 2018).

ومع ذلك، يمكن نقد رؤية دوركايم التي تقلل من البعد الإلهي للدين، وتُعده منتجًا اجتماعيًا بحتًا. في الأديان السماوية، والدين ليس مجرد انعكاس للمجتمع أو أداة لتنظيمه، بل يُعد مصدرًا مقدسًا مرتبطًا بالخالق. والقيم الدينية المستمدة من الوحي الإلهي تُضيف بُعدًا روحيًا عميقًا، يعزز الروابط الأسرية بطرق تتجاوز قدرة العقل الجمعي أو المجتمع وحده، من خلال غرس الالتزام بالأدوار والمسؤوليات الأخلاقية، وتعزيز الروابط الروحية بين أفراد الأسرة. وهذا الرأي حث الباحثة على الإشارة إلى الاستفادة من هذه النظرية من جانب التماسك الاجتماعي المحقق للتضامن الأسري، لكن تختلف مع اختزال الدين في البعد الاجتماعي دون الاعتراف بمصدره الإلهي وأثره الروحي العميق على الأفراد والأسر.

تعريف التدين:

"التدين هو مفهوم معقد ومتعدد الأبعاد يشير إلى مجموعة من المعتقدات والطقوس والممارسات الروحية التي تربط الإنسان بالمطلق أو الإلهي. ويعد التدين من السمات الأساسية في حياة العديد من الأشخاص والمجتمعات حول العالم، وله تأثيرات متعددة على النظم الاجتماعية والثقافية والسياسية. ويُعرف (Folwier) التدين بأنه: "مركب معقد من المفاهيم يظهر تأثيرها في سلوك الشخص وأفعاله" (المغربي، 2018، ص 249). "أما عند المسلمين العرب فيقصد بالتدين التزام الفرد المسلم بعبادة الله الجامعة لكل ما يحبه ويرضاه من الأقوال والأفعال والأعمال الظاهرة

والباطنة" (حميزي، 2019ص،10)، ومن المهم الإشارة الى أن الدين لا يعني عند الغربين كما يعني عند المسلمين، وقد يكون من الخطأ أن نكتفي بترجمة كلمة دين باللفظ (Religion) ،فالمسألة ليست لفظية بقدر ماهي ارتباط بناء آلي من المعتقدات، والتصورات وما يترتب عليها من طرائق السلوك ومنازع التفكير،(العتابي والأمير،2022،ص. ،132).

والتدين ظاهر ة إنسانية أصيلة تسعى لتفسير الوجود والظواهر الكونية، خاصة في الأزمات. وبدأت دراسته علميًا عبر الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع قبل دخول علم النفس، رغم قدسية الدين. أوائل الباحثين مثل ستارباك وهيل أكدوا أن البحث العلمي لا يقلل من قدسية الدين" (هاجر، 2020). و"على الرغم من تباين التعريفات للتدين في العديد من الدراسات، إلا أن غالبية متغيرات التدين ارتبطت إيجابيا بمتغيرات الرفاهية الذاتية مثل: الرضا عن الحياة، والصحة النفسية، فارتبط الحضور في المناسبات الدينية والسلوك الديني بانخفاض خطر الوفاة وغيرها من مؤشرات الرفاهية الذاتية " (الأقرع ،2021، ص.107).

أما ماهية التدين؛ فيعبر التدين عن نفسه من خلال مجموعة متنوعة من الأشكال التي تشمل العقائد، الطقوس، والشعائر التي تميز الديانات المختلفة. هذه الممارسات لا تعكس فقط إيمان الفرد بقوى عليا، بل تعمل أيضًا كجزء من هوية مجتمعية تربط الأفراد ببعضهم بعضًا، والتدين يعني الالتزام بعقيدة معينة، وأداء فرائضها، ومناسكها، وطقوسها. والشخص الملتزم دينيًا هو المتدين الذي يلتزم بأحكام الدين الذي يتبعه، أما غير الملتزم فهو المتدين الذي لا يلتزم بأحكام الدين. والتدين الحقيقي هو الحياة الموجهة كليًا بفعل قيم الدين الرئيسية، إذ يعيش الأفراد الإيمان الديني لأجل الإيمان (العتابي، الأمير2022). وبالمقابل، أشار الدكتور جمال الدين عطية إلى أن فقدان التدين الصحيح في الأسر يترتب عليه فساد، وتفكك، وسوء تربية للأجيال التي ستتحمل مسؤولية المستقبل؛ لذلك عدَّ حفظ التدين في الأسرة من الضروريات (الدرداري ، 2021).

وذكر بوزوينة ومصطفى (2018) مراحل التدين، على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: تحدث تباينات كثيرة في الخبرة الدينية للأفراد مم ينجم عنه تباينات في شدة التدين، إذ يختلف الأفراد في درجات فهمهم، ويختلفون في قدراتهم حول صياغة المشروع السلوكي.

المرحلة الثانية: صياغة الموضوع الديني في صورة مشروع سلوكي بناء على معطيات زمانية ومكانية وحتى استعدادات نفسية وجسمية واجتماعية، يتم وضع تصور المشروع سلوك ديني تتحكم فيه فيما بعد عدة عناصر منها الفكرة من قراءة وتوسع في الأفكار، ومجالسة المختصين أو أكثر درجة في التدين، وأخرى اجتماعية يلعب فيها الأصدقاء بالدرجة الأولى والعائلة بالدرجة الثانية الدور الكبير في بناء صورة مشروع ديني.

المرحلة الثالثة: تنزيل المشروع السلوكي على الواقع، وهنا يبدأ الامتثال للحياة الدينية، أو بالأحرى الامتثال للنمط وفق تداينية الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. أما عن أنماط التدين فترجع بالأساس إلى اختلاف الأفراد في فهم الدين، وفي تناولهم لقضاياه، وتطبيقه في معاشهم اليومي، والذي يرجع - في رأينا هو الآخر - إلى اختلاف في المشارب والمأخذ، وفي هذا حديث الرسول عليه الصلاة والسلام عن أنس .... فلينظر أحدكم ممن يأخذ دينه (ص.213-212) .

والاستقرار الأسري يعبر عن العلاقات بين أفراد الأسرة، والعناية التي يجدها أعضاء الأسرة، وتوفير الجو المناسب لكل فرد. ويُعرّف الاستقرار الأسري بأنه: مجموعة من المبادئ والقواعد والأحكام التي تصاحب الأسرة منذ تكوينها مرورًا بقيامها، وانتهاء بفكها، بقصد ضمان ثباتها وديمومتها (تمزغين، 2023، ص 11). ويعرف الاستقرار: " بما يفيد معنى الإبقاء على الواقع كما هو كائن، أي انتظام حركة المجتمع في أنماط معينة، والتي تضبط حركته، ما يتحقق من خلال المشاركة" (سركز ،2020، ص.309). "ويشير لفظ الاستقرار إلى تكيف المرء وفقاً للبيئة بصورة تضمن له تحقيق احتياجاته ومطالبه بشكل مقبول، ويشكل الاستقرار توازناً بين الكائن وما يحيط به، وإشباعا لحاجته بما يحقق له الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر الناتج عن شعوره بالحاجة " (الرشيدي، 2023ص69). وأيضًا الاستقرار الأسري: "إذا قامت العلاقة بين الزوجين على أساس من السكينة والثبات والتوازن؛ فإنَّ بناء الحياة الزوجية يكون على أساس من الاستقرار، وعليه فيمكن أن يقال أنَّ الاستقرار الأسري هو: بناء علاقة زوجية تقوم على السكينة والثبات والهدوء والتوازن والتكامل بين الرجل والمرأة" (الفكي ،2019ص.278). **ويحظى الاستقرار الأسري بأساسيات أهمها:** الملاءمة ويقصد بالملاءمة: اكتساب الزوجين صفة التوافق بعد زواجهما فقط، وتشير هذه الكلمة أيضا إلى إمكانية تكوين علاقة شخصية سهلة بين الزوجين، وهذا العنصر هو الذي يعطي الفرصة ويمهد للحياة المستقرة. والقدرة والمهارة، وهما تعتمدان على إمكانية الفرد على ترجمة مظاهر

الملاءمة إلى أفعال ملموسة في علاقته مع الآخرين، وخاصة المواقف التي تحتاج إلى حسم الصراع وحل المشاكل التي تعترض الأسرة في حياتها. والجهد، ويقصد به القدرة على تحمل الآخرين وقت الشدة وفي المرض وعند الصعاب التي تواجههم، ومن المؤكد أن الزواج يكون أكثر استقرارا إذا بذل كل من الزوجين جهدا لتحمل الطرف الآخر وتحمل المشكلات التي تعترض حياتهما الزوجية، والإعالة، فالأسرة يمكن لها أن تعيش بمعزل عن المثيرات الخارجية لذلك فإن الدعم والمساعدة الخارجية التي تقدم لهذه الأسرة تسهم بشكل كبير في استقرارها وتماسكها، فالأقارب والأهل والأصدقاء يلعبون دورًا في استقرار الحياة الأسرية للزوجين (الصحاف، ،2014 ص 49).

والأسرة هي الموطن الأول للأمان، وهذا ما أشار إليه قوله تعالى: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ **(القران الكريم، الروم :٢١)**. إذ طلب الإسلام من الرجل أن يعامل زوجته وأهله بلطف ورفق، وأوصاه بهم من خلال النصوص القرآنية والحديث الشريف التي تؤكد على هذا المبدأ. والأسرة الآمنة تتميز بدستور عائلي فريد يحدد أدوار كل فرد فيها ومسؤولياته بوضوح. كما أنها تسعى لتحقيق أهداف مشتركة تجمع أفرادها بمشاعر حميمة وروابط قوية. بالإضافة إلى ذلك، تتمتع هذه الأسرة بمرونة وقدرة على مواجهة الأزمات، ما يجعلها قادرة على التكيف مع التحديات المختلفة (بوصبع، بوجعدار، 2016). ومن العوامل المؤثرة على التماسك الأسري التي تعاني منه الأسرة في عصرنا الحاضر من أزمات متعددة المظاهر كالضعف والتفكك والانحلال وانهيار سلطة وضعف الوازع الديني، وغياب القيم الدينية والأخلاقية، إن حدوث هذه الأزمات يسهم في تفكك أواصر الأسرة وتماسكها، ويؤثر – بالتالي - على علاقات أفرادها بعضهم ببعض. ويختلف ردّ فعل الأسرة حيال هذه الأزمات حسب مستواها الثقافي والاجتماعي والأخلاقي. بعضها يتغلب على الأزمات وسرعان ما تعود الأسرة إلى حالتها المتوازنة، وبعضها الآخر تنجح نسبيًا، وأخرى تفشل مما يؤدي إلى تفاقم الأزمة (...) ، (عيشو ؛عوارم، 2013). *وبالمقابل هناك عوامل تسهم في تحقيق الاستقرار الأسري* [تأكيد مضاف] مثل العامل الديني الذي يعزز القيم الأخلاقية، والعامل الاجتماعي الذي يساعد على توعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم داخل الأسرة، بالإضافة إلى العوامل الاقتصادية والنفسية التي تؤثر بشكل كبير في العلاقات الزوجية، مثل النضج الانفعالي والثقة المتبادلة بين الشريكين **(زريفة، 2010)**."واستقرار الحياة الزوجية غاية من الغايات التي تحرص عليها الأديان السماوية، وعقد الزواج إنما للدوام والتأبيد إلى أن تنتهي الحياة ليتنسى للزوجين أن يجعلا من البيت مهدًا يأويان إليه

وينعمان به ليتمكنا من تنشئة أولادهم تنشئة صالحة ومن أجل هذا كانت الصلة بين الزوجين من أقدس الصلات" (الزهراني،2023،ص.459).

دراسات سابقة

اهتم الباحثون في علم النفس الأسري وعلم الاجتماع بأثر التدين على الاستقرار الاسري فاجروا حوله دراسات عديدة في كل أنحاء العالم ويمكن لنا الإشارة إلى بعض من هذه الدراسات،

بهدف البحث عن العلاقة بين إدراك الزوجين للمسؤوليات الأسرية وعدم الاستقرار الأسري **أجرى سالم والجهني، (2011) دراسة على** عينة من (300) زوج وزوجة من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأزواج ذوي التعليم الجامعي في عوامل الاستقرار الأسري، بالإضافة إلى وجود علاقة بين المستوى التعليمي والدخل وإدراك المسؤوليات الاقتصادية. كما أظهرت الدراسة تفاوتًا في إدراك المسؤوليات بين الأزواج في الريف والمدينة، إذ كانت الفروق لصالح الريفيين في بعض المحاور، ولصالح الزوجات في المدينة في محاور أخرى.

فيما اهتم باحثون آخرون بالكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من التدين وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية كالتوافق الاجتماعي وتقدير الذات كمحددات أساسية في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة كدراسة **بوعود، وطالب (2016).** على عينة تكونت من (204) في تخصص العلوم الإسلامية لتمثل طلابا طبيعة تعليمهم ديني، في المقابل أخذت عينة ثانية من طلبة العلوم الأخرى (علم النفس، الطب، لغة عربية وآدابها...الخ) لتمثل طلابا طابع تعليمهم غير ديني، وقد بينت النتائج التي تم التوصل إليها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التدين والتوافق الاجتماعي، والتدين وتقدير الذات.

وبهدف استكشاف دور تدين الآباء في تشكيل الوعي الديني داخل الأسرة، وفحص تأثيره على أساليب التربية والعلاقة بين الأبناء وآبائهم. أجريت **دراسة بوزوينة ومصطفى (2018):** بالمنهج الأنثروبولوجي مع عينة قصدية، تكونت من (97) من الذكور والإناث، وتم جمع البيانات بواسطة الملاحظة، استمارة المقابلة، وتحليل المضمون، وحللت البيانات إحصائياً. وأشارت النتائج إلى أن التدين يعزز التماسك الأسري ويؤثر في اعتماد الآباء على أساليب تربوية تقليدية، مما يعزز استقرار العلاقات الأسرية.

ولفحص العلاقة بين التدين، والدور الملائم للجنس، والرضا الزواجي. أجريت دراسة المغربي، (2018) التي شملت (160) زوجة و(181) زوجًا. كان متوسط أعمار الأزواج43.77 ± 8.79، ومتوسط مدة الزواج15.02 ± 7.82، ومتوسط عدد الأبناء اثنان. وتم استخدام اختبارات لقياس التدين، الدور الجنسي، والرضا الزواجي. أظهرت النتائج أن التدين والدور الجنسي المتساوي يتنبآن بالرضا الزواجي، إذ كانت إدارة الزوج للبيت أكثر مظاهر الدور الجنسي الذكري تأثيرًا على الرضا، واحترام الزوجة لزوجها كان أكثر مظاهر الدور الجنسي الأنثوي تأثيرًا. تم مناقشة النتائج نظريًا وتطبيقيًا.

وفي الجزائر أجريت دراسة حميزي (،2019) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى التدين ومعنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين في جامعة محمد خضر – بسكرة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة، منها: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التدين ومعنى الحياة؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدين ومعنى الحياة حسب متغير الجنس؟ تم استخدام مقياسين في الدراسة: مقياس التدين الإسلامي للباحثة بوعود، أسماء (2007)، ومقياس معنى الحياة لبشير معمري. شملت العينة 90 طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوب ارتباطي وتحليل البيانات باستخدامSPSS، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التدين ومعنى الحياة، مما يعني أن ارتفاع مستوى التدين يرتبط بزيادة مستوى معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين. كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدين حسب متغير الجنس، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة بين الذكور والإناث.

وفي السعودية هدفت دراسة بسيوني والكشكي (2021) إلى معرفة دور التدين كمتغير مُعدل للعلاقة بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي لدى طلاب الجامعات السعوديين، بالإضافة إلى الفروق في التدين وجودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي وفقًا للنوع والتخصص. شملت العينة 906 طالبًا بمتوسط عمر 22.4 سنة. استخدمت الدراسة مقاييس جودة الحياة النفسية (رايف، 2014)، والتدين (عبد الخالق، 2016)، والتطرف الأيديولوجي (إعداد الباحثين). أظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من التدين وجودة الحياة النفسية، بينما كان مستوى التطرف الأيديولوجي منخفضًا. كما كانت هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التدين وجودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي، وعلاقة عكسية بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي.

كما وجد تأثير سلبي للتدين على العلاقة بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي. وظهرت فروق دالة لصالح الإناث في التدين وجودة الحياة النفسية، كما كانت هناك فروق في التدين والتطرف الأيديولوجي لصالح التخصصات النظرية. وأوصت الدراسة بتعزيز دور التدين لتحسين جودة الحياة النفسية والحد من التطرف، وإجراء مزيد من الدراسات لتشخيص عوامل الوقاية من التطرف.

وفي **دراسة زواوي (2022):** هدفت إلى الكشف عن أثر مستوى التدين في جودة العلاقة الزوجية لدى الأزواج والزوجات، والتعرف على أثر التدين في جودة العلاقة الزوجية فيما بين الأزواج والزوجات، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 156 مشاركا (78 زوجا و78 زوجة)، قدر متوسط عمر الازواج بـ36,06، ومتوسط عمر الزوجات بـ 28,86 ، طبق عليهم مقياس مستوى التدين و مقياس جودة العلاقة الزوجية، وقد أشارت النتائج المتحصل عليها إلى تأكيد تأثير التدين في جودة العلاقة الزوجية لدى الأزواج خاصة.

أما دراسة محمد (2023): فقد استهدفت استكشاف تأثير القيم الدينية على التماسك الأسري، ومعرفة مدى تحقيق الاستقرار والتوازن على مستوى النسق والبناء، سواء أكان زواجيًا أم أسريًا. وتُعد هذه الدراسة دراسة وصفية اعتمدت على أسلوب المسح الاجتماعي باستخدام العينة، كما اعتمدت على أداة المقابلة (الاستبيان) كأداة رئيسية لجمع البيانات اللازمة. بلغ إجمالي استمارات المقابلة الصالحة للتحليل (224) استمارة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: 1- أن غالبية مفردات العينة ركزوا على قيمة التدين في اختيارهم لبعضهم بعضا. 2- اتفقوا على ضرورة التكافؤ الديني لضمان قيام أسرة متماسكة، وهو مؤشر إيجابي. 3- معظم أفراد العينة يمارسون الفرائض الدينية، مما يعني حضور القيمة الإيمانية في جانبها التطبيقي. 4- وجود مستوى عالٍ من التعاون والاحترام والتفاهم والاتفاق بين الأزواج، بالإضافة إلى مساعدتهم لبعضهم في الأوقات الصعبة مثل المرض أو الأزمات.

وبهدف البحث عن دور القيم الدينة في التماسك الأسري أجريت دراسة العضياني (2024): في المجتمع السعودي باستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، إذ تم تطبيقها على 532 أسرة سعودية في مدينة الرياض. أظهرت النتائج أن 45% من الأسر تواجه صعوبات في تنشئة الأبناء على القيم الدينية، وكانت أبرز الصعوبات هي تأثير وسائل الإعلام، إذ أفادت 76% من الأسر أن

التأثير السلبي للإعلام يعد من أهم العوائق. وأكدت الدراسة أن الإعلام الخارجي، خاصة قنوات البث المباشر، له تأثير أكبر من الإعلام الداخلي، مما قد يؤدي إلى تمثيل الأبناء لقيم وسلوكيات تتعارض مع القيم الدينية وثقافة المجتمع.

التعليق على الدراسات السابقة

من ناحية الاتفاق والاختلاف:

تتفق أكثر الدراسات التي تم عرضها في التأكيد على أهمية التدين كعامل مؤثر في تعزيز الاستقرار الأسري والنفسي. على سبيل المثال، دراسات؛ سالم والجهني (2011)، كما أظهرت دراسة بوزوينة ومصطفى (2018) وبسيوني والكشكي(2021) أن التدين يسهم في تحسين العلاقة الزوجية ويعزز التفاهم والاحترام المتبادل بين الأزواج، وهو ما يؤدي إلى استقرار الأسرة بشكل عام، علاوة على ذلك، اتفقت الدراسات على أن التدين لا يقتصر على العبادة، بل يمتد تأثيره إلى سلوك الأفراد داخل الأسرة، إذ يسهم في تعزيز التماسك الأسري من خلال التأثير على توزيع الأدوار داخل الأسرة وتوجيه سلوك الأفراد نحو التفاهم والاحترام. على سبيل المثال، دراسة بوعود، طالب (2016) ودراسة زواوي (2022)، وأن التدين يسهم في تحديد الأدوار والواجبات داخل المنزل، مما يساعد على تقليل النزاعات الأسرية، وتعزيز التماسك بين الزوجين والأبناء.

فيما يتعلق بالصحة النفسية والرفاهية، أظهرت دراسة حميزي (2019) ودراسة بسيوني والكشكي (2021) أن التدين يمكن أن يكون عاملاً مساعدًا في تحسين نوعية حياة الأفراد النفسية، حيث يساهم في تقليل التوتر والضغوط النفسية، وبالتالي يؤدي إلى حياة أسرية أكثر استقرارًا ورفاهية.

على الرغم من جوانب الاتفاقات المذكورة، تظهر بعض الاختلافات بين الدراسات في عدة جوانب. أولًا، تختلف الدراسات في التركيز على أبعاد التدين؛ مثل دراسة بوزوينة ومصطفى (2018). تم التركيز على كيفية تأثير التدين في توزيع الأدوار الأسرية وتقوية التماسك داخل الأسرة. كما تختلف الدراسات في البيئة الثقافية والاجتماعية التي تم إجراؤها فيها. ففي دراسة سالم والجهني (2011). تمت مقارنة الفروق بين الأزواج في المناطق الحضرية والريفية، إذ أظهرت الدراسة أن التدين يؤثر بشكل مختلف على الأزواج في كل بيئة. بينما تركز دراسة العضياني (2024). على المجتمع

السعودي، وتؤكد تأثير وسائل الإعلام السلبية على القيم الدينية داخل الأسرة، وهو موضوع لم يتم تناوله بشكل كبير في الدراسات الأخرى.

أما من ناحية منهجي البحث، فإن بعض الدراسات اعتمدت على المنهج النوعي، مثل دراسة بسيوني والكشكي (2021). التي استخدمت منهجًا تحليليًا أعمق، إذ قامت بدراسة العلاقة بين التدين وجودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي، مما يبرز الفرق في كيفية فهم تأثير التدين في مختلف السياقات.

في المجمل، تتفق الدراسات على أن التدين له دور كبير في تعزيز الاستقرار الأسري والنفسي، ويؤثر بشكل إيجابي على العلاقات داخل الأسرة. ومع ذلك، تختلف هذه الدراسات في بعض الجوانب مثل المنهجية، والتركيز على الأبعاد المختلفة للتدين، وتأثير البيئة الثقافية والاجتماعية، مما يثري الفهم العام لدور التدين في الأسرة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تُعد منهجية البحث هي الأساس الذي يعتمد عليه الباحث للوصول لتحقيق أهداف دراسته. وفي هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يصف الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع، مع الكشف عن طبيعة العلاقات بين المتغيرات، وقياس درجة تلك العلاقات والمقارنة بينها (حميزي، 2019).

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة نجران خلال العام الدراسي 2023-2024، والبالغ عددهم حوالي 45 ألف، ونظرًا لصعوبة حصر جميع الطلبة المتزوجين بسبب غياب قاعدة بيانات دقيقة حول حالتهم الاجتماعية، تم اعتماد العينة القصدية لاختيار المشاركين. إذ تم استهداف الطلبة المتزوجين فقط باعتبارهم يمثلون الفئة الملائمة لهدف البحث. وقد بلغ حجم العينة (103) طالبًا وطالبة متزوجين، إذ بلغ عدد الذكور (49) مشاركًا، وعدد الإناث (54) مشاركة، ليصل إجمالي العينة إلى (103) مفردات. يُعد استخدام العينة القصدية مناسبًا في هذه الدراسة، لأنه يتيح للباحث استهداف الفئة المحددة التي تخدم أهداف البحث بدقة، كما يساعد على توفير الجهد والوقت. إذ تم توزيع استبيانات مغلقة على المشاركين في العينة بهدف جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة" (124). وتم تصميم الاستبانة بحيث يركز على متغيري التدين والاستقرار الأسري، مع التأكد من ملاءمته لقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المدروسة.

وصف العينة:

جدول (1):

وصف العينة بحسب متغيرات الدراسة الديموغرافية

المتغيرات	المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكر	49	47.6
	أنثى	54	52.4
	المجموع	103	%100

أداتا الدراسة:

الصدق الظاهري:

تم اختيار مقياس التدين الإسلامي: من إعداد بوعود (2007) المستخدم في أبحاث أخرى كدراسة حميزي (2019). والمكون من (49) فقرة، مع بدائل إجابة خماسية (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء المحكمين، والأخذ بآرئهم حول فقراته، ومدى صلاحيتها لعينة الدراسة، مع مراعاة عدم إجراء أي تعديلات جذرية قد تخل بالبناء العام للمقياس، أو تؤثر على أبعاده الأساسية.

وأيضًا استخدم مقياس عدم الاستقرار الأسري من إعداد رضا (1999)، كما ذكره الصحاف (2014) في دراسته: التوافق الزواجي وعلاقته بالاستقرار الأسري، المكون من (31) فقرة، ولم يخضع لأي تعديلات؛ يهدف المقياس إلى قياس العوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر على استقرار الأسرة في المجتمع الكويتي، ويتضمن محاور مثل: التواصل بين أفراد الأسرة، التوترات الأسرية، والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية. وخضع المقياس لتحكيم مجموعة من الخبراء ذاتها، إذ تمت مراجعة البنود وتقييم مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة لضمان صدقه الظاهري.

صدق مقياس التدين:

الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي لمقياس التدين؛ تم حساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2):

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأبعاد ولمقياس التدين

الاعتقادات			العبادات			الأخلاق والمعاملات					
الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد
1	.401**	.497**	6	.371**	.686**	16	.535**	.565**	27	.469**	.471**
2	.336**	.652**	7	.328**	.699**	17	.293**	.349**	28	.535**	.544**
3	0.078	.360**	8	.422**	.297**	18	.435**	.478**	29	.554**	.566**
4	.371**	.538**	9	.406**	.430**	19	.397**	.422**	30	.315**	.352**
5	.391**	.384**	10	-0.067	.296**	20	.289**	.389**	31	.555**	.571**
-	-	-	11	.436**	.615**	21	0.191*	.245*	32	.490**	.546**
-	-	-	12	0.188*	.353**	22	.423**	.430**	33	.632**	.662**
-	-	-	13	.436**	.619**	23	.202*	.203*	34	.568**	.614**
-	-	-	14	.285**	.494**	24	.460**	.491**	35	.237*	.279**
-	-	-	15	.368**	.438**	25	.423**	.376**	36	.496**	.530**
-	-	-	-	-	-	26	.433**	.386**	37	.415**	.431**

** دالة عند مستوى (0.01) - * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) أن جميع الفقرات وعددها (37) فقرة مرتبطة مع البعد والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، وعلى الرغم من حصول الفقرة رقم (2) في المجال الأول الاعتقادات والفقرة رقم (10) العبادات، على معامل ارتباط غير دال مع المجال؛ إلا أنهما حصلتا على معامل ارتباط قوي ودال إحصائيا مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى (0.05) فأقل، الأمر الذي استدعى عدم حذفهما من المقياس بهدف الحفاظ على بنية المقياس، مما يشير إلى أن جميع الفقرات التي تشكل المقياس صالحة للقياس.

كذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها بعضا وبالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3):

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التدين مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	الاعتقادات	العبادات	الأخلاق والمعاملات
الدرجة الكلية	-			
الاعتقادات	.639**	-		
العبادات	.669**	.321**	-	
الأخلاق والمعاملات	.942**	.483**	.434**	-

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها بعضاً تراوحت بين (.321 & .483) وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.639 & .942) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل، وهذا مؤشر آخر يؤكد صلاحية استخدام المقياس في هذه الدراسة.

ثبات مقياس التدين:

للتحقق من الثبات تم استخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفية، للدرجة الكلية للمقياس ولكل بُعد على حدة، والجدول (4)، يوضح ذلك.

جدول (4):

معامل الثبات لمقياس التدين

الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات ألفا	ثبات التجزئة
الاعتقادات	5	0.638	**0.697**
العبادات	10	0.616	**0.751**
الأخلاق والمعاملات	22	0.552	**0.755**
الدرجة الكلية	**37**	**0.751**	**0.758**

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس التدين على مستوى الدرجة الكلية قد بلغ 0.751 فيما بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.758)، وعلى مستوى الأبعاد تراوح بطريقة الفا كرونباخ بين (0.552-0.638) ، وتراوح بطريقة التجزئة النصفية بين (0.697-0.755). وهي مؤشرات جيدة لاستقرار نتائج المقياس في قياس التدين لدى أفراد العينة.

يتبين مما سبق أن مقياس التدين قد استقر بصيغته النهائية على (37) فقرة يتوفر لها مؤشرات صدق وثبات جيدة لقياس متغير التدين لدى طلبة جامعة نجران المتزوجين ذكورًا واناثًا. **ملحق (1)**

صدق مقياس الاستقرار الأسري:

الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي لمقياس الاستقرار الأسري تم حساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5):

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأبعاد ولمقياس الاستقرار الأسري

الاضطرابات والرغبة في الانفصال			الاحترام والاتصال المتبادل			المصاحبة		
الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد
11	.839**	.831**	**1**	.660**	.753**	**13**	.737**	.911**
12	.703**	.672**	**2**	.808**	.879**	**14**	.721**	.895**
24	.639**	.747**	**3**	.777**	.851**	**15**	.813**	.841**
25	.658**	.771**	**4**	.817**	.867**	**16**	.793**	.910**
26	.793**	**.870****	**5**	.724**	.755**	**17**	.603**	.727**
27	.650**	**.743****	**6**	.868**	.915**	-	-	-
28	.696**	**.775****	**7**	.743**	.782**	-	-	-
29	.790**	**.856****	**8**	.852**	.882**	-	-	-
30	.627**	**.741****	**9**	.819**	.827**	-	-	-
31	.673**	**.777****	**10**	.814**	.809**	-		-

تدخل الأهل في شؤون الزوجين		الفقرة	المشاركة في الأدوار بين الزوجين	
الفقرة	مع المقياس	مع البعد		مع المقياس	مع البعد
21	.740**	.902**	18	.397**	.878**
22	.807**	.916**	19	.383**	.874**
23	.722**	.953**	20	.491**	.871**

يتضح من الجدول (5) أن درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاستقرار الأسري مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فضلا عن ارتباط درجتها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، وهذا يدل على أن مقياس الاستقرار الأسري يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

كذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضًا وبالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون الجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6):

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستقرار الأسري مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال	الاحترام والاتصال المتبادل	المصاحبة	تدخل الأهل في شؤون الزوجين	المشاركة في الأدوار
الدرجة الكلية	-					
وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال	.908**	-				
الاحترام والاتصال المتبادل	.948**	.795**	-			
المصاحبة	.853**	.695**	.804**	-		
تدخل الأهل في شؤون الزوجين	.819**	.743**	.725**	.648**	-	
المشاركة في الأدوار بين الزوجين	.487**	.298**	.389**	.300**	.339**	-

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد تراوحت بين (.298 - 804.) ، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.487 - .948) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل، وهذا مؤشر آخر على توفر التجانس الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس الاستقرار الأسري:

تم استخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفية، للدرجة الكلية على مستوى الدرجة الكلية للمقياس ولكل بُعد على حدة، والجدول (7) يوضح ذلك:

معامل الثبات لمقياس الاستقرار النفسي

الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات ألفا	ثبات التجزئة
وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال	10	.927	**.924**
الاحترام والاتصال المتبادل	10	.951	**.909**
المصاحبة	5	.910	**.890**
تدخل الأهل في شؤون الزوجين	3	.914	**.945**
المشاركة في الأدوار بين الزوجين	3	.844	**.833**
الدرجة الكلية	**31**	**.967**	**.943**

يتضح من الجدول (7) أن معاملات ثبات مقياس الاستقرار الأسري على مستوى الدرجة الكلية بلغ (.967) بطريقة الفا كرونباخ ، وبلغ (0.943) بطريقة التجزئة النصفية ، أما على مستوى الابعاد فقد تراوح معامل ثبات الفا كرونباخ بين (.844 – 951.) فيما معامل ثبات التجزئة النصفية تراوح بين (0.945 -0.833).

يتضح من إجراءات التحقق من صدق وثبات المقياس المكون من (31) فقرة أنه صالح بفقراته ومجالاته لقياس مستوى الاستقرار الأسري لدى طلبة جامعة نجران المتزوجين (ذكورا وإناثا). ملحق (2).

إجراءات تطبيق أداتي البحث

أعدت الباحثة استبانًا موحدًا (ملحق1) لتطبيق مقياس التدين، ومقياس الاستقرار الأسري تضمن تعليمات موحدة لعينة الدراسة، وضحت فيها الهدف من دراستها، وإن استجابتهم بصدق وموضوعية لفقرات المقياسين سيكون لها أثر في تحقيق هدفها.

وبعد انتهاء المستجيب من الاطلاع على التعليمات، وتحديد نوعه (ذكر) أو (أنثى) بوضع إشارة (√) ، ينتقل للاطلاع على فقرات مقياس التدين للاطلاع على فقراته والاستجابة على كل فقرة بوضع إشارة (√) على أخد البدائل الخمسة المقابلة لها وهي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ابداً). وبعد الانتهاء

من الاستجابة لفقرات هذا المقياس ينتقل للاطلاع على فقرات مقياس الاستقرار الأسري، والاستجابة لكل فقرة بوضع إشارة (√) على أخد البدائل الآتية: (أوافق بشدة – أوافق - أوافق لحد ما- لا أوافق- لا أوافق بشدة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم إدخال البيانات إلى الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-26)، ثم تحليلها باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، وفيما يأتي عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وفق تساؤلاتها بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري.

التساؤل الأول: ما مستوى التدين لدى المتزوجين (ذكور و إناث) من طلبة جامعة نجران؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مقياس التدين، ولمعرفة مستوى التدين لدى طلبة جامعة نجران، تم استخدام خمسة مستويات للحكم، وطول فئته (0.80)، التي تراوحت مستوياته من (1) إلى (1.8) للمستوى منخفض جداً، ومن (1.81) إلى (2.6) للمستوى منخفض، ومن (2.61) إلى (3.4) للمستوى متوسط، ومن (3.41) إلى (4.2) للمستوى مرتفع، ومن (4.21) إلى (5) للمستوى مرتفع جداً، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8):

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التدين

النوع	مقياس التدين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
ذكور	الاعتقادات	3.47	0.544	مرتفع	3
	العبادات	4.40	0.474	مرتفع جداً	1
	الأخلاق والمعاملات	3.95	0.396	مرتفع	2
	الدرجة الكلية للمقياس	4.01	0.353	مرتفع	-
إناث	الاعتقادات	3.73	0.532	مرتفع	3
	العبادات	4.34	0.361	مرتفع جداً	1
	الأخلاق والمعاملات	4.02	0.351	مرتفع	2
	الدرجة الكلية للمقياس	4.07	0.303	مرتفع	-

يتضح من الجدول (8)، فيما يتعلق بالمتزوجين من طلاب جامعة نجران أن التدين لديهم جاء في المستوى "المرتفع"، إذ إن متوسط استجاباتهم على المقياس ككل بلغ (4.01)، وبانحراف معياري قدره (0.353)، ويظهر أيضاً أن البعد الثاني "العبادات" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.40)، يليه البعد الثالث "الأخلاق والمعاملات"، بالمرتبة الثانية، بمتوسط (3.95)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء البُعد الأول "الاعتقادات" بمتوسط بلغ (3.47).

وفيما يتعلق بالمتزوجات من طالبات جامعة نجران يتضح أن التدين لديهن جاء في المستوى "المرتفع"، إذ إن متوسط الاستجابات على المقياس ككل بلغ (4.07)، وبانحراف معياري قدره (0.303)، ويظهر أيضاً أن البعد الثاني "العبادات" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.34)، يليه البعد الثالث "الأخلاق والمعاملات" بالمرتبة الثانية، بمتوسط (4.02)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء البُعد الأول "الاعتقادات" بمتوسط بلغ (3.73).

وفي سياق ربط هذه النتائج مع التساؤل الأول، يمكن استنتاج أن مستوى التدين لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران يتسم بارتفاع واضح في جميع أبعاد التدين، وخاصة في العبادات. مما يشير إلى أن التدين يمثل جزءًا أساسيًا في حياة الطلبة المتزوجين في جامعة نجران، ويعكس التزامهم بممارسات دينية قوية تؤثر على مستوى حياتهم الروحي.

تتماشى هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حميزي (2019). التي تنص على وجود علاقة إيجابية بين التدين ومستوى معنى الحياة، إذ تدل العلاقة الإيجابية بين التدين ومعنى الحياة على أن زيادة التدين في الاعتقادات، العبادات، أو الأخلاق والمعاملات، من شأنه أن يزيد من معنى الحياة لدى الأفراد.

التساؤل الثاني: ما مستوى الاستقرار الأسري لدى المتزوجين (ذكور و إناث) من طلبة جامعة نجران؟

للإجابة عن هذا **التساؤل** تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مقياس الاستقرار الأسري، تم استخدام خمسة مستويات للحكم على مستوى الاستقرار الأسري بطول فئته (0.80)، التي تراوحت من (1) إلى (1.8) للمستوى منخفض جداً، ومن (1.81) إلى (2.6) للمستوى منخفض، ومن (2.61) إلى (3.4) للمستوى متوسط، ومن (3.41) إلى (4.2) للمستوى مرتفع، ومن (4.21) إلى (5) للمستوى مرتفع جداً، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9):

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاستقرار الأسري

النوع	مقياس الاستقرار الأسري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
ذكور	وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال	4.13	0.940	مرتفع	2
	الاحترام والاتصال المتبادل	3.89	1.050	مرتفع	4
	المصاحبة	4.04	1.012	مرتفع	3
	تدخل الأهل في شؤون الزوجين	4.18	0.913	مرتفع	1
	المشاركة في الأدوار بين الزوجين	3.55	1.111	مرتفع	5
	الدرجة الكلية للمقياس	3.99	0.852	مرتفع	-
إناث	وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال	4.02	0.948	مرتفع	1
	الاحترام والاتصال المتبادل	3.67	1.064	مرتفع	4
	المصاحبة	3.69	1.020	مرتفع	3
	تدخل الأهل في شؤون الزوجين	3.79	1.107	مرتفع	2
	المشاركة في الأدوار بين الزوجين	2.40	1.137	منخفض	5
	الدرجة الكلية للمقياس	3.67	0.890	مرتفع	-

يتضح من الجدول (9)،أن الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلاب جامعة نجران جاء في المستوى "المرتفع"، إذ بلغ متوسط الاستجابات على المقياس ككل (3.99)، وبانحراف معياري قدره (0.852)، ويظهر من النتائج ايضاً، أن البعد الرابع "تدخل الأهل في شؤون الزوجين" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.18)، وجاء البعد الأول "وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال" بالمرتبة الثانية بمتوسط (4.13)، يليه البعد الثالث "المصاحبة"، بالمرتبة الثالثة بمتوسط (4.04)، وجاء البعد الثاني "الاحترام والاتصال المتبادل" في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.89)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء البُعد الخامس "المشاركة في الأدوار بين الزوجين" بمتوسط بلغ (3.55).

وفيما يتعلق بالمتزوجات من طالبات جامعة نجران يتضح أن الاستقرار الأسري لديهن جاء في المستوى "المرتفع" أيضاً، إذ إن متوسط الاستجابات على المقياس ككل بلغ (3.67)، وبانحراف معياري قدره (0.890)، ويظهر من النتائج أن البعد الأول "وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال" جاء في

المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.02)، والبعد الرابع "تدخل الأهل في شؤون الزوجين" بالمرتبة الثانية بمتوسط (3.79)، يليه البعد الثالث "المصاحبة"، بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3.69)، والبعد الثاني "الاحترام والاتصال المتبادل" في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.67)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء البُعد الخامس "المشاركة في الأدوار بين الزوجين" بمتوسط بلغ (2.40)، وهي نتيجة تتوافق مع دراسة المغربي (2018)، التي أكدت على أهمية التدين في تحقيق التوازن في الأدوار بين الزوجين وتعزيز الرضا الزواجي. وتختلف جزئيًا مع دراسة سالم والجهني (2011)، التي ركزت على إدراك الزوجين للمسؤوليات الأسرية، إذ أشارت إلى دور المتغيرات الاجتماعية مثل التعليم والدخل في التأثير على الاستقرار الأسري

التساؤل الثالث: هل توجد فروق دالة احصائياً في التدين لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟

للإجابة عن هذا **التساؤل** تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples Test، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10):

نتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين أفراد العينة في التدين وفقاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاعتقادات	ذكور	49	17.37	2.721	-2.415	101	0.018
	إناث	54	18.65	2.658			
العبادات	ذكور	49	44.00	4.739	0.708	89.42	0.481
	إناث	54	43.41	3.611			
الأخلاق والمعاملات	ذكور	49	86.82	8.729	-1.039	101	0.301
	إناث	54	88.50	7.709			
الدرجة الكلية لمقياس التدين	ذكور	49	148.18	13.015	-0.995	101	0.322
	إناث	54	150.56	11.182			

يتضح من الجدول (10) أن الفروق بين الذكور والإناث لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل في التدين على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وبعدي العبادات؛ والأخلاق والمعاملات، فيما كانت دالة إحصائياً فقط في بعد الاعتقادات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوردته

دراسة حميزي (2019)، التي لم تجد فروقًا في التدين بين الجنسين، ولكنها أكدت على أهمية التدين في تحسين جودة الحياة ومعنى الحياة لدى الطلبة. وبناءً على دراسة زواوي (2022) ونتيجة هذا التساؤل، يمكن ملاحظة أن التدين له تأثيرات إيجابية على جودة العلاقة الزوجية، وخاصةً في جانب العبادة والأخلاق. ومع ذلك يظل تأثير التدين أكبر في علاقة الزوج مع الزوجة (من خلال تدين الزوج بشكل خاص) بينما تأثير تدين الزوجة على الزوج ليس ذا دلالة معنوية واضحة.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً في الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples Test، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11):

نتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين أفراد العينة في الاستقرار الأسري وفقاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال	ذكور	49	41.33	9.402	0.603	101	0.548
	إناث	54	40.20	9.476			
الاحترام والاتصال المتبادل	ذكور	49	38.94	10.505	1.062	101	0.291
	إناث	54	36.72	10.639			
المصاحبة	ذكور	49	20.20	5.058	1.774	101	0.079
	إناث	54	18.43	5.101			
تدخل الأهل في شؤون الزوجين	ذكور	49	12.53	2.739	1.923	101	0.057
	إناث	54	11.37	3.321			
المشاركة في الأدوار بين الزوجين	ذكور	49	10.65	3.333	5.211	101	0.000
	إناث	54	7.19	3.410			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	49	123.65	26.393	1.828	101	0.071
	إناث	54	113.91	27.583			

يتضح من الجدول (11) أن الفروق بين الذكور والإناث في الاستقرار الأسري لم تكن دالة احصائياً عند مستوى (0.05) فأقل على مستوى الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية ؛وجود الاضطرابات والرغبة في الانفصال؛ الاحترام والاتصال المتبادل المصاحبة؛ تدخل الأهل في شؤون

الزوجين؛ فيما عدا بعد المشاركة في الأدوار بين الزوجين كانت الفروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وهي نتيجة تتوافق مع دراسة المغربي (2018)، التي أكدت على أهمية التدين في تحقيق التوازن في الأدوار بين الزوجين وتعزيز الرضا الزواجي ومع ذلك، تختلف جزئيًا مع دراسة سالم والجهني (2011)، التي ركزت على إدراك الزوجين للمسؤوليات الأسرية، إذ أشارت إلى دور المتغيرات الاجتماعية مثل التعليم والدخل في التأثير على الاستقرار الأسري.

التساؤل الخامس: ما أثر التدين على الاستقرار الأسري لدى المتزوجين من طلبة جامعة نجران؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple Linear Regression، وفقاً لأسلوب Stepwise، للتعرف على أثر التدين على الاستقرار الأسري لدى طلبة جامعة نجران، وجاءت كما هو موضح في الجدول (12):

جدول (12)

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ التدين على الاستقرار الأسري لدى طلبة جامعة نجران

العوامل المنبئة	Unstandardized Coefficients	معامل الانحدار بيتا	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل التحديد (R^2)	النسبة المئوية للتباين المفسر	القيمة المستخرجة	مستوى الدلالة
	Bمعامل الانحدار	Beta						
الثابت	-7.721	-	-	-	-	-		
الدرجة الكلية لمقياس التدين	0.845	0.374	.374	.000	0.140	%14	16.394	.000

اتضح من الجدول (12) قدرة التدين على التنبؤ بالاستقرار الأسري لدى طلبة جامعة نجران، فقد استطاع العامل المنبئ أن يفسر ما نسبته (14%) من تباين الاستقرار الأسري لدى طلبة جامعة نجران، وهو مقدار دال إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل، إذ بلغت قيمة ف (16.394). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدرات السابقة كدراسة محمد (2023)التي أكدت أن القيم الدينية تعزز التماسك الأسري والتفاهم بين أفراد الأسرة؛ ودراسة العضياني (2024) التي أوضحت أن القيم الدينية تسهم في تحقيق التماسك الأسري في المجتمع السعودي، مع ضرورة

مراعاة تأثير وسائل الإعلام على تنشئة الأبناء؛ ودراسة صف آرا وآبادي (2015)، التي أشارت إلى أن التدين يقلل القلق ويعزز الاستقرار النفسي للأفراد، مما يُسهم في استقرار الأسرة، كذلك، تتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة بوزوينة ومصطفى (2018) وبسيوني، والكشكي (2021) التي أشارت إلى أن التدين يسهم في تحسين العلاقة الزوجية ويعزز التفاهم والاحترام المتبادل بين الأزواج، وهو ما يؤدي إلى استقرار الأسرة بشكل عام. مما يشير إلى الأثر الإيجابي للتدين في الحياة الأسرية؛ ودراسة حميزي (2019) ودراسة بسيوني والكشكي (2021) في أن التدين يمكن أن يكون عاملاً مساعدًا في تحسين نوعية حياة الأفراد النفسية، إذ يسهم في تقليل التوتر والضغوط النفسية، وبالتالي يؤدي إلى حياة أسرية أكثر استقرارًا ورفاهية.

التوصيات

وبالنظر لنتائج الدارسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:

1. عمل برامج توعوية حول الوعي الديني لدى الأزواج والزوجات لتعزيز التفاهم والاحترام المتبادل بينهما.
2. تنفيذ ورش عمل حول مهارات التواصل والاحترام المتبادل بين الزوجين لتعزيز الاستقرار الأسري.
3. تشجيع الاستقلالية الزوجية لتمكين الزوجين من تقرير إدارة شؤون حياتهما الزوجية بحسب التفاهم بينهما للحد من تدخل الأهل في الشؤون الخاصة بالزوجين.
4. دعم المتزوجين ببرامج استشارية لمساعدتهم في التعامل مع الاضطرابات الزوجية وتحسين استقرار الأسرة.

الاقتراحات البحثية

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التكميلية الآتية:

1. أثر التدين في الاستقرار الأسري لدى أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين في الجامعة.
2. أثر التدين في الاستقرار الأسري لدى موظفي القطاعات الأخرى في الخدمة المدنية.
3. أثر التدين في الاستقرار الأسري لدى موظفي القطاع العام والخاص والمختلط.
4. التنبؤ بتأثير التدين في الاستقرار الاسري من خلال بعض المتغيرات الوسيطة (عدد الأبناء والزوجات والعمر؛ والمستوى الاقتصادي؛ والمستوى التعليمي؛ ومحل الإقامة (ريف مدينة والمناطق الجغرافية الخ).

المراجع العربية والانجليزية

أولا: المراجع العربية

الأقرع، السيد مصطفى راغب. (2021). دور معنى الحياة كعامل وسيط بين التدين والرضا عن الحياة لدى الطلبة الجامعيين في دولة الكويت. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*، *15*(1)،168-183. https://journals.squ.edu.om/index.php/jeps/article/download/4133/3066/8757

بسيوني، سوزان صدقة، والكشكي، مجدة السيد. (2021). التدين كمتغير مُعدل للعلاقة بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. مجلة *كلية التربية أسيوط* 37، (10)، 321-370. https://doi.org/10.21608/mfes.2021.201835

بوصبع، حياة ، وبوجعدار، نادية. (2016). *الاستقرار الأسري و علاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة الرابعة متوسط*.[مذكرة ماجستيرغير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع ، جامعة محمد الصديق يحي جيجل. https://bucket.theses-algerie.com/files/repositories-dz/1750645872302071.pdf

بوعود، أسماء. (2007). *التدين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (التوافق النفسي، وتقدير الذات) عند الطلبة الجامعيين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الاداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس ، جامعة بسكرة.

بوعود، أسماء؛ طالب، حنان. (2016). التدين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (التوافق النفسي، وتقدير الذات) عند الطلبة الجامعيين. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (27)، 143-157. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/13528/1/S2711.pdf

بوزوينة، عائشة، ومصطفى، سعيدي (2018). *التدين والعلاقات الأسرية: دراسة ميدانية بمدينة تيارت* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ابن خلدون-تيارت. http://dspace.univ-tiaret.dz/bitstream/123456789/9867/1/TH.M.SOC.2018.19.pdf

تمزغين، محمد. (2023). مرتكزات الاستقرار الأسري من خلال القرآن الكريم: سورة البقرة أنموذجًا. *مجلة المنهل*، *9*(1)، 19-28. https://dspace.univ-eloued.dz/server/api/core/bitstreams/9c8a1f61-c4d9-4cd4-92ee-92f50b61836d/content .

حميزي، يمينة. (2019). مستوى التدين وعلاقته بمعنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بسكرة. *مجلة الدراسات النفسية والإرشادية*، *15*(2)، 45-78. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/14354/1/حميزي%20يمينة.pdf

الدرداري، محمد. (2021). الكليات الخمس وأثرها في تحقيق الاستقرار الأسري. *مجلة الحضارة الإسلامية* ، *21* (2) ، 113-156 . https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/45/21/2/145775

بن دلالي، سارة. (2016). *واقع الممارسة التربوية للأسرة لبعض القيم الدينية على أطفالها: دراسة ميدانية على عينة من أسر مدينة تقرت*[رسالة دكتوراه غير منشورة].جامعة ورقلة.-https://dspace.univ ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/11432/1/bendallali-sara.pdf

الرشيدي، عبد المجيد فالح. (2023). قيم التكافل وعلاقتها بتحقيق الاستقرار الأسري، *المجلة الدولية للعلوم النفسية التربوية والنفسية*،*74*(2)،64-91. https://www.iasj.net/iasj/download/0b7e6b77e907bbfc

رضا، مختار. (1999). بناء مقياس عدم الاستقرار الأسري في المجتمع الكويتي. *مجلة العلوم الاجتماعية*، *27*(3)، 120-145. https://journals.ku.edu.kw/ajh/index.php/ajh/article/view/1733/1167

زواوي، منصوري. (2022). التدين وجودة العلاقة الزوجية. *مجلة مجتمع تربية عمل*، 7(1)، 205-221. https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/414/7/1/196578

زريفة، رشا. (2010). عوامل استقرار الأسرة في الإسلام [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الزهراني، علي محمد عبدالله. (2023). التمايز والتجانس الاجتماعي والثقافي بين الزوجين وعلاقته بالاستقرار الأسري. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 32*(2)، 439-472. https://journals.ekb.eg/article_314708_488584da434433e1a21e83fd289f2806.pdf

سركز، الطاهرالعربي. (2020). الاستقرار الأسري وانعكاسه على جودة الحياة الاجتماعية: دراسة ميدانية الاتجاهات طلبةكليةالتربية بالعجيلات. *مجلة كلية الآداب جامعة الزواية ،1*(29)،303-330. https://zu.edu.ly/uploadfiles/file-1602348098405.pdf

سالم ،بنت إمام ،والجهني، بنت سالم عياد، س. (2011). عدم الاستقرار الأسري في المجتمع السعودي وعلاقته بإدراك الزوجين للمسؤوليات الأسرية (دراسة مقارنة). *مجلة بحوث التربية النوعية*، *2011*(21)، 439-471. https://mbse.journals.ekb.eg/article_145133_afd82cc6ccbcc3b8aa589d6044b8090d.pdf

سالم، محمد علي. (2023). الاعتقاد بعدالة العالم والتدين والسلوك الاجتماعي الإيجابي كمنبئات بالرضا عن الحياة. مجلة بحوث *كلية الآداب. جامعة المنوفية*، *34*(3،133)، 3-90. https://sjam.journals.ekb.eg/article_285403_f05479449e0002442c080df15ce249a7.pdf

الصحاف، خلود بنت محمد بن علي بن يوسف. (2014). *التوافق الزواجي وعلاقته بالاستقرار الأسري لدى عينة من المتزوجين بمدينة مكة المكرمة* [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة أم القرى. https://sjam.journals.ekb.eg/article_285403_f05479449e0002442c080df15ce249a7.pdf

العتابي، عماد، عبده حمزة .، و عبد الأمير، رغد مهدي . (2022). التدين لدى المراهقين وتداخل نفسي إرشادي علاجي ديني مقترح لمواجهة التدين الزائف. مجلة *أورك للعلوم الإنسانية، 15*(2)، 1230-1252. https://www.iasj.net/iasj/download/0b7e6b77e907bbfc

عبد الخالق، أحمد محمد، والعطية، أسماء عبد الله. (2019). السعادة وعلاقتها ببعض متغيرات الحياة الطيبة والتدين لدى عينة من طلبة جامعة قطر. *المجلة التربوية، 34*(133)، 275-303. https://journals.ku.edu.kw/joe/index.php/joe/article/download/3229/2423

عبد الخالق، أحمد محمد|؛ المير، محمد؛ والإدريسي، عبد الله. (2019). معدلات السعادة وعلاقتها بالحياة الطيبة والتدين لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة علم النفس الاجتماعي، 4*(1)، 1-31. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/MRAjp/AjpNo7Y2019aj/p_2019-n7_013-031.pdf

عيشور، كنزة، وعوارم مهدي. (2013، 9-10أبريل). *التماسك الأسري: تعريفه وعوامل تحقيقه*. [عرض ورقة]. الملتقى الوطني الثاني ـ الاتصال وجودة الحياة الأسرية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي الجزائر. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/2104/1/36.pdf

العضياني، باجد. رفاع زايد. (2024). القيم الدينية ودورها في التماسك الاسري دراسة ميدانية على مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية الآداب بجامعة المنصورة، 74* (74). https://doi.org/10.21608/artman.2023.243948.2364

المغربي، الطاهرة محمود. (2018). علاقة التدين والدور الملائم للجنس بالرضا الزواجي. *دراسات عربية في علم النفس*، *17* (2)، 241-304. https://assj.journals.ekb.eg/article_91866_5123e458585d77796f1c7cde3ea633d3.pdf

القحطاني، مسفر علي. (2021). *مقدمة في علم الاجتماع الديني: مقاربة للحالة السعودية*. مركز البحوث والتواصل المعرفي.

الفكي، فاطمة عبد الرحمن عبد الله حاج. (2019). مهددات الأسرة المعاصرة: وجهة نظر إسلامية في التكوين والعلائق والآثار التربوية. مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، 9(1)، 1-54. https://ketabonline.com/ar/books/44312/read?part=1&page=38&index=2108457

محمد، إسعاد عبد الله أحمد، (2016). *التدين وأثره على تخفيض القلق لدى مرضى الفشل الكلوي: دراسة تطبيقية في ولاية الخرطوم* [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة أم درمان الإسلامية. دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/786993

محمد، أسماء شعبان علي. (2023). القيم الدينية والتماسك الأسري. *مجلة كلية الآداب. جامعة بني سويف*، 7(67)، 185-226. https://jfabsu.journals.ekb.eg/article_318504_4544f71869445cbb3c71c91a91be53cf.pdf

زواوي، منصوري. (2022). التدين وجودة العلاقة الزوجية. *مجلة مجتمع تربية عمل*، 7(1)، 205-221. https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/414/7/1/196578

هاجر، كرداس. (2020). مستوى التدين وعلاقته بالشعور بالسعادة والشدة النفسية لدى الراشدين [مذكرة ماجستير منشورة]. جامعة محمد خضير، سكرة. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/17596/1/كرداس_هاجر.pdf

الهيئة العامة للإحصاء. (2021). *إحصاءات الزواج والطلاق لعام 2020. الرياض:* الهيئة العامة للإحصاء. متاح عبر. https://www.stats.gov.sa [stats.gov.sa]

Arabic references

Al'qr', al-Sayyid Muṣṭafá Rāghib. (2021). Dawr ma'ná al-ḥayāh k'āml wasīṭ bayna al-tadayyun wa-al-riḍā 'an al-ḥayāh ladá al-ṭalabah al-Jāmi'īyīn fī Dawlat al-Kuwayt. *Majallat al-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, 15* (1), 168-183. https : / / journals. squ. edu. om / index. php / jeps / article / download / 4133/3066/8757

Basyūnī, Sūzān Ṣadaqah, wālkshky, Majdah al-Sayyid. (2021). al-tadayyun كmtghyr mu'dl lil-'alāqah bayna Jawdah al-ḥayāh al-nafsīyah wa-al-taṭarruf al-aydiyūlūjī ladá 'ayyinah min ṭullāb al-Jāmi'ah al-Sa'ūdīyīn. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Asyūṭ 37,* (10), 321-370.

Būṣab', ḥayāt, wbwj'dār, Nādiyah. (2016). *al-istiqrār al-usarī wa 'alāqatihi bālthṣyl al-dirāsī min wijhat naẓar talāmīdh marḥalat al-rābi'ah mutawassiṭ.* [Mudhakkirah mājstyrghyr manshūrah], klytāl'lwm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, Qism 'ilm al-ijtimā', Jāmi'at Muḥammad al-Ṣiddīq Yaḥyá Jījil.

Bū'ūd, Asmā'. (2007). *al-tadayyun wa-'alāqatuhu bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-nafsīyah wa-al-Ijtimā'īyah (al-tawāfuq al-nafsī, wa-taqdīr al-dhāt) 'inda al-ṭalabah al-Jāmi'īyīn.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Ādāb wa-al-'Ulūm al-ijtimā'īyah wa-al-insānīyah, Qism 'ilm al-nafs, Jāmi'at Baskarah

Bū'ūd, Asmā' ; Ṭālib, Ḥanān. (2016). al-tadayyun wa-'alāqatuhu bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-nafsīyah wa-al-Ijtimā'īyah (al-tawāfuq al-nafsī, wa-taqdīr al-dhāt) 'inda al-ṭalabah al-Jāmi'īyīn. *Majallat al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, (27*), 143-157. https : / / dspace. univ-ouargla. dz / jspui / bitstream / 123456789/13528/1 / S2711. Pdf

Bwzwynh, 'Ā'ishah, wa-Muṣṭafá., Sa'īdī (2018). *al-tadayyun wa-al-'alāqāt al-usarīyah : dirāsah maydānīyah bi-madīnat tyārt* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi'at Ibn khldwn-tyārt. http : / / dspace. univ-tiaret. dz / bitstream / 123456789/9867/1 / TH. M. SOC. 2018. 19. Pdf

Timizghīn, Muḥammad. (2023). Murtakazāt al-istiqrār al-usarī min khilāl al-Qur'ān al-Karīm : Sūrat al-Baqarah unamūdhajan. *Majallat al-Manhal, 9* (1), 19-28. https : / / dspace. univ-eloued. dz / server / api / core / bitstreams / 9c8a1f61-c4d9-4cd4-92ee-92f50b61836d / content.

Ḥmyzy, Yamīnah. (2019). mustawá al-tadayyun wa-ʿalāqatuhu bi-maʿná al-ḥayāh ladá al-ṭalabah al-Jāmiʿīyīn [Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʿat Baskarah]. *Majallat al-Dirāsāt al-nafsīyah wāl'rshādyh, 15* (2), 45-78. http : / / archives. univ-biskra. dz / bitstream / 123456789/14354/1 / ḥmزzy % 20ىmىnh. Pdf.

Aldrdāry, Muḥammad. (2021). al-Kullīyāt al-khams wa-atharuhā fī taḥqīq al-istiqrār al-usarī. *Majallat al-Ḥaḍārah al-Islāmīyah, 21* (2), 113-156. https : / / asjp. cerist. dz / en / downArticle / 45/21/2 / 145775

Ibn dalālī, Sārah. (2016). *wāqiʿ al-mumārasah al-Tarbawīyah lil-usrah li-baʿḍ al-Qayyim al-dīnīyah ʿalá aṭfālhā : dirāsah maydānīyah ʿalá ʿayyinah min Usar Madīnat tqrt* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Warqalah. https : / / dspace. univ-ouargla. dz / jspui / bitstream / 123456789/11432/1 / bendallali-sara. Pdf.

al-Rashīdī, ʿAbd al-Majīd Fāliḥ. (2023). Qayyim al-Takāful wa-ʿalāqatuhā bi-taḥqīq al-istiqrār al-usarī, *al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-nafsīyah al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 74* (2), 6491. https : / / www. iasj. net / iasj / download / 0b7e6b77e907bbfc.

Riḍā, Mukhtār. (1999). binā' miqyās ʿadam al-istiqrār al-usarī fī al-mujtamaʿ al-Kuwaytī. *Majallat al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, 27* (3), 120-145. https : / / journals. ku. edu. kw / ajh / index. php / ajh / article / view / 1733/1167.

Zawāwī, Manṣūrī. (2022). al-tadayyun wjwdh al-ʿalāqah al-zawjīyah. *Majallat mujtamaʿ tarbiyat ʿamal, 7* (1), 205-221. https : / / asjp. cerist. dz / en / downArticle / 414/7 / 1/196578.

Zryfh, Rashā. (2010). *ʿawāmil istiqrār al-usrah fī al-Islām* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Nābulus.

al-Zahrānī, ʿAlī Muḥammad Allāh. (2023). al-tamāyuz wāltjāns al-ijtimāʿī wa-al-thaqāfī bayna al-zawjayn wa-ʿalāqatuhu bālāstqrār al-usarī. *Majallat Kullīyat al-khidmah al-ijtimāʿīyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-ijtimāʿīyah, 32* (2), 439-472. https : / / journals. ekb. eg / article _ 314708 _ 488584da434433e1a21e83fd289f2806. Pdf.

Srkz, alṭāhrālʿrby. (2020). al-istiqrār al-usarī wa-inʿikāsuhu ʿalá Jawdah al-ḥayāh al-ijtimāʿīyah : dirāsah maydānīyah al-Ittijāhāt ṭlbtklytāltrbyh bālʿjylāt. *Majallat Kullīyat al-Ādāb Jāmiʿat alzwāyh, 1* (29), 303330. https : / / zu. edu. ly / uploadfiles / file-1602348098405. Pdf.

Sālim, bint Imām, wāljhny, bint Sālim ʿAyyād, S. (2011). ʿadam al-istiqrār al-usarī fī al-mujtamaʿ al-Saʿūdī wa-ʿalāqatuhu b'drāک al-zawjayn llmsw'lyāt al-usarīyah (dirāsah muqāranah). *Majallat Buḥūth al-*

Tarbiyah al-nawʿīyah, 2011 (21), 439-471. https : / / mbse. journals. ekb. eg / article _ 145133 _ afd82cc6ccbcc3b8aa589d6044b8090d. pdf.

Sālim, Muḥammad ʿAlī. (2023). al-iʿtiqād bʿdālh al-ʿālam wa-al-tadayyun wa-al-sulūk al-ijtimāʿī al-ījābī kmnb'āt bālrḍā ʿan al-ḥayāh. *Majallat Buḥūth Kullīyat al-Ādāb. Jāmiʿat al-Minūfīyah, 34* (133, 3), 3-90. https : / / sjam. journals. ekb. eg / article _ 285403 _ f05479449e0002442c080df15ce249a7. Pdf.

al-Ṣaḥḥāf, Khulūd bint Muḥammad ibn ʿAlī ibn Yūsuf. (2014). a*l-tawāfuq al-zawājī wa-ʿalāqatuhu bālāstqrār al-usarī ladá ʿayyinah min almtzwjyn bi-madīnat Makkah al-Mukarramah* [Mudhakkirah mājistīr manshūrah]. Jāmiʿat Umm al-Qurá. https : / / sjam. journals. ekb. eg / article _ 285403 _ f05479449e0002442c080df15ce249a7. Pdf

al-ʿItābī, ʿImād, ʿAbdah Ḥamzah., wa ʿAbd al-Amīr, Raghd Mahdī. (2022). al-tadayyun ladá al-murāhiqīn wtdākhl nafsī irshādī ʿilājī dīnī muqtaraḥ li-muwājahat al-tadayyun al-zā'if. *Majallat awrk lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 15* (2), 12301252. https : / / www. iasj. net / iasj / download / 0b7e6b77e907bbfc.

ʿAbd al-Khāliq, Aḥmad Muḥammad, wālʿṭyh, Asmā' ʿAbd Allāh. (2019). al-Saʿādah wa-ʿalāqatuhā bi-baʿḍ mutaghayyirāt al-ḥayāh al-ṭayyibah wa-al-tadayyun ladá ʿayyinah min ṭalabat Jāmiʿat Qaṭar. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 34* (133), 275-303. https : / / journals. ku. edu. kw / joe / index. php / joe / article / download / 3229/2423.

ʿAbd al-Khāliq, Aḥmad mḥmd| ; al-Mīr, Muḥammad ; wāl'drysy, ʿAbd Allāh. (2019). muʿaddalāt al-Saʿādah wa-ʿalāqatuhā bi-al-ḥayāh al-ṭayyibah wa-al-tadayyun ladá ʿayyinah min ṭalabat al-Jāmiʿah. *Majallat ʿilm al-nafs al-ijtimāʿī, 4* (1), 1-31.

ʿAbd al-Khāliq, Aḥmad mḥmd| ; al-Mīr, Muḥammad ; wāl'drysy, ʿAbd Allāh. (2019). muʿaddalāt al-Saʿādah wa-ʿalāqatuhā bi-al-ḥayāh al-ṭayyibah wa-al-tadayyun ladá ʿayyinah min ṭalabat al-Jāmiʿah. *Majallat ʿilm al-nafs al-ijtimāʿī, 4* (1), 1-31.Https : / / search. shamaa. org / PDF / Articles / MRAjp / AjpNo7Y2019aj / p _ 2019-n7 _ 013-031. pdf .Https : / / search. shamaa. org / PDF / Articles / MRAjp / AjpNo7Y2019aj / p _ 2019-n7 _ 013-031. Pdf.

ʿYshwr, Kanzah, wa ʿwārm Mahdī. (2013, 910'bryl). al-tamāsuk al-usarī : taʿrīfuh wa-ʿawāmil taḥqīqihi. [ʿarḍ Waraqah]. *al-Multaqá al-Waṭanī al-Thānī al-ittiṣāl wjwdh al-ḥayāh al-usarīyah, Kullīyat al-ʿUlūm al-Insānīyah, Jāmiʿat qāṣdy al-Jazā'ir.* https : / / dspace. univ-ouargla. dz / jspui / bitstream / 123456789/2104/1 / 36. Pdf.

al-ʿAḍyānī, Bājid. Raffāʿ Zāyid. (2024). al-Qayyim al-dīnīyah wa-dawruhā fī al-tamāsuk al-usarī dirāsah maydānīyah ʿalá Madīnat al-Riyāḍ fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat Kullīyat al-Ādāb bi-Jāmiʿat al-Manṣūrah, 74* (74). https : / / doi. org / 10. 21608 / artman. 2023. 243948. 2364

al-Maghribī, alṭāhrtmḥmwd. (2018). ʿalāqat al-tadayyun wa-al-dawr almlā'm lil-jins bālrḍā al-zawājī. *Dirāsāt ʿArabīyah fī ʿilm al-nafs, 17* (2), 241-304. https : / / assj. journals. ekb. eg / article _ 91866 _ 5123e458585d77796f1c7cde3ea633d3. Pdf.

al-Fakkī, Fāṭimah ʿAbd al-Raḥmān ʿAbd Allāh Ḥājj. (2019). mhddāt al-usrah al-muʿāṣirah : wijhat naẓar Islāmīyah fī al-Takwīn wa-al-ʿalā'iq wa-al-āthār al-Tarbawīyah. *Majallat Jāmiʿat al-Qur'ān al-Karīm wa-al-ʿUlūm al-Islāmīyah, 9 (1),* 1-54. https : / / ketabonline. com / ar / books / 44312 / read? part=1 & page=38 & index=2108457.

al-Qaḥṭānī, Musfir ʿAlī. (2021). *muqaddimah fī ʿilm al-ijtimāʿ al-dīnī : muqārabah lil-ḥālah al-Saʿūdīyah.* Markaz al-Buḥūth wa-al-Tawāṣul al-maʿrifī.

Muḥammad, Isʿād ʿAbd Allāh Aḥmad, (2016). *al-tadayyun wa-atharuhu ʿalá takhfīḍ al-qalaq ladá Marḍī al-fashal alklwy : dirāsah taṭbīqīyah f.*

ī Wilāyat al-Kharṭūm [Risālat mājistīr manshūrah, Jāmiʿat Umm Durmān al-Islāmīyah]. Dār al-Manẓūmah. https : / / search. mandumah. com / Record / 786993

Muḥammad, Asmā' Shaʿbān ʿAlī. (2023). al-Qayyim al-dīnīyah wa-al-tamāsuk al-Asrá. *Majallat Kullīyat al-Ādāb. Jāmiʿat Banī Suwayf, 7* (67), 185-226. https : / / jfabsu. journals. ekb. eg / article _ 318504 _ 4544f71869445cbb3c71c91a91be53cf. pdf

Zawāwī, Manṣūrī. (2022). al-tadayyun wjwdh al-ʿalāqah al-zawjīyah. Majallat mujtamaʿ tarbiyat ʿamal, 7 (1), 205-221. https : / / asjp. cerist. dz / en / downArticle / 414/7 / 1/196578.

Hājar, krdās. (2020). *mustawá al-tadayyun wa-ʿalāqatuhu bi-al-shuʿūr bāls ʿādh wālshdh al-nafsīyah ladá al-Rāshidīn* [Mudhakkirah mājistīr manshūrah]. Jāmiʿat Muḥammad Khuḍayr, sakrat. http : / / archives. univ-biskra. dz / bitstream / 123456789/17596/1 / krdās _ Hājar. Pdf.

al-Hay'ah al-ʿĀmmah lil-Iḥṣā'. (2021). *Iḥṣā'āt al-zawāj wa-al-ṭalāq li-ʿām 2020.* al-Riyāḍ : al-Hay'ah al-ʿĀmmah lil-Iḥṣā'. mtāḥ ʿabra [stats. gov. sa] (https : / / www. stats. gov. sa.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Koenig, H., VanderWeele, T., & Pettit, J. (2021). *Handbook of religion and health* (3rd ed.). Oxford University Press.

https://global.oup.com/academic/product/handbook-of-religion-and-health-9780190088859?lang=en&cc=ro

ملحق (1)

الاستبيان المطبق على عينة الدراسة:

أختي المتزوجة / أخي المتزوج، تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة "أثر التدين على الاستقرار الأسري"، وهي جزء أساسي من برنامج التوجيه والإصلاح الأسري لنيل درجة الماجستير من قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز.

بمشاركتكم في هذه الدراسة، ستسهمون في إثراء المعرفة حول هذا الموضوع المهم والإسهام في تطوير البرامج والخدمات التي تهدف إلى دعم الأسرة وتعزيز استقرارها.

تأمل الباحثة أن تقدموا إجاباتكم بصدق وموضوعية، وأن تستفيدوا من الفرصة للتعبير عن آرائكم وتجاربكم الشخصية. ونؤكد لكم أن جميع المعلومات التي تقدمونها سيتم التعامل معها بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

النوع: (ذكر)، (أنثى)

المقياس الأول مقياس التدين: إعداد أسماء بوعود (2007)

رقم	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	أجزع إذا حلت بي مصيبة.					
2	الجأ لبعض التعويذات لدرأ العين والحسد.					
3	انشغل بأموري الحياتية كل الوقت.					
4	الجأ إلى الحيلة لإنجاز مهامي.					
5	أدعو بظهر الغيب بالخير لجميع المسلمين.					
6	أحافظ على أداء الصلاة المفروضة في وقتها.					
7	أحافظ على أداء السنن الراتبة في وقتها.					
8	بعض الأفراد لديهم قدرات خارقه في علم الغيب.					
9	قاعدتي لتحقيق مصالحي "الغاية تبرر الوسيلة".					
10	كل منفعة تحققت لي أو مصيبة تقع بي مكتوبة في علم الغيب.					
11	أجتهد في إتباع صوم شهر رمضان بصيام السنن المستحبة.					
12	أخرج الزكاة عن مالي إذا وجبت فيه.					
13	أقرأ شيئًا من القرآن يوميًا.					

14	أتضرع إلى الله بالدعاء.
15	إذا شعرت بذنب أتوب إلى الله وأستغفره.
16	الجأ لأي وسيلة للحصول على المعلومة في الامتحان.
17	أنتقد سلوك الآخرين في غيابهم.
18	أدَّخر المال للحج في أول فرصه متاحة لي.
19	لا أكتم الشهادة إذا طلب مني الإدلاء بها مهما كان الخصوم.
20	أطَّلع على أسرار الآخرين إذا وجدت فرصه لذلك.
21	أبذل قصارى جهدي للوفاء بالوعد إذا قدمته.
22	أجتهد على تغيير المنكر قدر المستطاع ولو بقلبي.
23	أغضب عندما تنتهك حرمات الله.
24	أقدم المساعدة للآخرين.
25	أتقن كل عمل كلفت به.
26	أحرص على انتقاء أصدقائي من ذوي الاستقامة والأخلاق الحميدة.
27	أؤثر الآخرين عليّ في المواصلات العامة.
28	أصل أقاربي بغض النظر عن تواصلهم بي.
29	قد يكون دار المسنين هو المكان المناسب لأحد الوالدين أو كليهما لتجنب الوقوع في معصيتهما.
30	أتقبل آراء الآخرين المختلفة مع رأيي.
31	أؤدي حقوق جيراني مهما كانت اتجاهاتهم نحوي.
32	أتقبل إقامة علاقات عاطفية مع الجنس الآخر.
33	المشروبات الروحية هي أسهل وسيلة للهروب من المشاكل النفسية والاجتماعية.
34	أضع جميع مدخراتي في الحساب البنكي لكسب الربح.
35	أنجز حاجاتي قبل حاجات الآخرين بأي مقابل.
36	أستقطع جزء من مالي للمحتاجين.
37	أحرص على مخالطة الآخرين ممن هم بمستواي اجتماعيًا واقتصاديًا.

مقياس الاستقرار الأسري: إعداد هادي مختار رضا (1999)،

رقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	لا يهتم شريكي بسماع آرائي في أي موضوع.					
2	شريكي لا يهتم برأيي ولا يناقشني.					
3	لا يحترم شريكي رأيي.					
4	شريكي غير صريح معي.					
5	أنا وشريكي لا نتبادل الحديث.					
6	علاقتي مع شريكي ليست مبنية على الاحترام والحب والتفاهم.					
7	يقوم شريكي بتحقيري أمام الآخرين.					
8	يصعب على شريكي تقبلي كما أنا أقبله.					
9	تنتهي خلافاتنا في الرأي بالمشاجرات.					
10	نتشاجر أنا وشريكي لأتفه الأسباب.					
11	تصل المشاجرات بيني وبين شريكي إلى استخدامنا لألفاظ جارحة.					
12	تصل المشاجرات والمشاحنات بيني وبين شريكي إلى استخدام الأيدي.					
13	شريكي كثير الخروج من المنزل.					
14	يقضي شريكي أوقاته مع هواياته وأصدقائه.					
15	يجلس شريكي معي في أوقات الوجبات فقط.					
16	يتغيب شريكي عن المنزل لساعات طويلة ومن غير سبب وجيه.					
17	لا يعبأ شريكي بشراء حاجيات المنزل.					
18	يقوم شريكي بالأعمال المنزلية من عمل رضاعة الطفل وغسيل الملابس وكيها وتحميم الطفل.					
19	هناك اتفاق بيني وبين شريكي في تقسيم أعمال المنزل.					
20	يساعدني شريكي في مذاكرة الأبناء.					
21	يقوم شريكي بإدخال أهله في أمورنا الشخصية.					
22	يتأثر شريكي بما يقول له أهله مما يؤثر على علاقتنا.					
23	يسمح شريكي بتدخل الأهل في شؤوننا الداخلية.					
24	ناقشت المشاكل المترتبة عن الانفصال.					
25	ناقشت الطلاق مع الآخرين.					

26	فكرت في الطلاق.
27	شريكي فكر في الطلاق.
28	أعتقد أن نهاية زواجنا هو الطلاق.
29	أعتقد أن نهاية زواجنا يمر باضطراب.
30	لقد تكلمت مع الآخرين عن مشاكل الزواج.
31	مر الشريكان بتجربة الانفصال.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 27/ 06/ 2024م
تاريخ القبـول: 26/ 07/ 2024م

تحليل مقررات رياضيات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التعلم القائم على الظواهر

د. علي بن صالح علي الشهري*
aalshahri@ut.edu.sa

المستخلص

تهدف هذه الدراسة الى معرفة مدى دمج معايير التعلم المبني على الظواهر في مقررات الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس، من خلال تقييم أربعة أبعاد رئيسية للتعلم القائم على الظواهر، هي: حل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة، وتحليل الظواهر، والشمولية، وذلك من كتب الرياضيات المدرسية وكتب التدريبات المستخدمة في المدارس الابتدائية السعودية، وباستخدام بطاقة تحليل من تصميم الباحث، وكشفت النتائج أنه في حين يتم التركيز بشكل كبير على عمليات التعلم المفتوحة، فإن الأبعاد الأخرى مثل حل المشكلات، وتحليل الظواهر، والشمولية تكون أقل تكاملاً، وأظهرت معايير حل المشكلات زيادة تدريجية غير منتظمة من الصف الرابع إلى الصف السادس، وهذا يشير إلى التركيز المتزايد على تطوير هذه المهارات. وعلى الرغم من ذلك؛ فإن تحليل الظواهر تم دمجه بالحد الأدنى، فسلط الضوء على فجوة كبيرة في ربط المفاهيم الرياضية بمواقف العالم الحقيقي، وتظل الشمولية أيضًا جزءًا صغيرًا من المنهج الدراسي، مع ملاحظة زيادات طفيفة مع تقدم الطلاب خلال الصفوف. وبناء على نتائج هذه الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات من أهمها معالجة التباين في معايير التعلم القائم على المشاريع عبر الفصول الدراسية من خلال اعتماد تصميم منهج أكثر اتساقًا وتوحيدًا يؤكد بشكل متساوٍ على جميع أبعاد التعلم القائم على المشاريع طوال العام الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على الظواهر (PhBL) – عمليات التعلم المفتوح - الشمولية – تحليل الظواهر.

* أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك- قسم المناهج وطرق التدريس / كلية التربية والآداب -جامعة تبوك. السعودية.

للاقتباس: الشهري، علي بن صالح علي. (2025). تحليل مقررات رياضيات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التعلم القائم على الظواهر ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 336-368.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2513

OPEN ACCESS
Received: 06-11-2024
Accepted: 02-12-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Analysis of primary school mathematics curricula in the Kingdom of Saudi Arabia in light of phenomenon-based learning

Dr. Ali Saleh Ali Alshari *

aalshahri@ut.edu.sa

Abstract:

This study aims to identify the extent of phenomenon-based learning standards integration into mathematics curricula for grades 4, 5, and 6, through evaluating phenomenon-based learning dimensions of problem solving, open learning, phenomenon analysis and inclusion. Data was collected from mathematics textbooks and workbooks used in Saudi primary schools. For the study purposes, the descriptive-analytical approach was followed. The results revealed that while there is a great emphasis on open learning processes, other dimensions such as problem solving, phenomenon analysis, and inclusion were less integrated. The problem-solving standards showed a gradual, irregular increase from grades 4 to 6, indicating an increasing emphasis on developing these skills. However, phenomenon analysis was minimally integrated, highlighting a significant gap in linking mathematical concepts to real-world situations. Inclusion occupied a small part of the curriculum, with slight increases observed as students' progress through grades. Based on study results, it is recommended that variance in project-based learning standards across classrooms should be addressed by adopting a more consistent and unified curriculum design that equally emphasizes all dimensions of project-based learning throughout the academic year.

Keywords: Phenomenon-Based Learning (PhBL) - Open Learning Processes – Inclusion - Phenomenon Analysis.

* Associate Professor of Mathematics Curriculum Teaching Methods – College of Education and Arts – Tabuk University – Saudi Arabia.

Cite this article as:: Alshari, Ali Saleh Ali. (2025). Analysis of primary school mathematics curricula in the Kingdom of Saudi Arabia in light of phenomenon-based learning. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 336-368

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2513

مقدمة

للتعليم التقليدي سلبيات عديدة، إذ يركز على الحفظ والتلقين، وهو تعليم سلبي، لا ينشط دور المتعلم، ولا يجعله يشارك بفاعلية في عملية التعلم، ويفعل دور المعلم في القيام بجميع مراحل التعلم، ولذا فسرعان ما ينسى الطالب ما يتعلمه، وتصبح عملية التعلم غير فعالة، ولا تكسب الطالب القدرة على تطبيق ما يتعلم في حياته، ولذا فقد ظهرت استراتيجيات حديثة، ومتنوعة، تنشط دور المتعلم، وتجعله إيجابيًا، يقظًا، يشارك في عملية تعلمه، ويصبح التعلم لديه أبقى أثرًا، وأعظم فائدة، ومن تلك الاستراتيجيات استراتيجية التعلم القائم على الظواهر.

ويعد التعلم القائم على الظواهر وسيلة مهمة في تنمية المهارات العملية، كما تعد إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي اهتمت بالتعليم بشكل واقعي، ونشط، وتستمد أصولها من إحدى الحركات التعليمية التي ظهرت في النظام التعليمي الفنلندي، وذلك في عام (2016)، من أجل إعداد الطلاب بشكل أفضل للحياة الحقيقية، ويتميز التعلم القائم على الظواهر بأنه يساعد الطلاب على الانخراط في التعلم، إذ يحتوي على سياق أكثر لقضايا الحياة الواقعية، وتطبيق المعرفة والمهارات من مواضيع مختلفة، وتطوير مهارات مهمة، لعل أهمها: الاتصال، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والعمل (Valamis - Learning Experience Platform, 2019).

والتعليم القائم على الظواهر يمكن الطلاب في جميع الأعمار من استخدام الظواهر في توليد الأسئلة، وحل المشكلات المتعلقة بالظاهرة، وفهم العالم المحيط، ومن خلاله يمكن إشراك الطلاب في عملية التعلم، ويتم إكسابهم تحمل مسئولية تعلمهم، وتكوين فهم أعمق لما يتعلمونه (Huncosky, 2019).

ويبدأ التعلم القائم على الظواهر بظاهرة حدثت تثير الفضول، فيقوم الطلاب بعد ذلك بالتحقيق في هذه الظاهرة، من خلال طرح الأسئلة، وإجراء التجارب، واستخدام الموارد المختلفة للعثور على الإجابات، ولا تعمل هذه الطريقة على تعزيز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات فحسب؛ بل تجعل التعلم أكثر أهمية وجاذبية أيضًا (محمد، 2022 أ).

ومن ثم فإن عملية مراجعة المناهج وتحليلها، وتقويمها، عملية مستمرة ودائمة، وغير منتهية، لاسيما في ظل التطورات المستمرة، السريعة والمتعاقبة، التي يمر بها العالم، إذ إن المناهج وما ينبثق عنها من مقررات دراسية ومواد تعلم عبارة عن فرص لحدوث التعلم، كما تشكل المناهج اللبنة الأساسية للأفراد للتعامل مع المستجدات الحديثة، في ظل عالم متسارع التغيير، ومن ثم تُعد عملية

تطوير المناهج من أهم المهمات التي تقوم بها الجهات المسئولة، فالعصر الحالي يفرض على القائمين على العملية التعليمية اتخاذ قرارات سريعة، من أجل تطوير المناهج، في ضوء التطورات السريعة، والتكنولوجيا المتسارعة (Othman & Jawabreh, 2023) .

ومن بين تلك المستجدات التي ينبغي تطوير المناهج في ضوئها التعلم القائم على الظواهر، نظرًا لأنه يركز على الطالب، ويشجع المتعلمين على استكشاف ظواهر العالم الحقيقي وفهمها، من خلال الاستقصاء وحل المشكلات، فإنه يبتعد عن التدريس التقليدي المجزأ القائم على الموضوع، ويعزز بدلاً من ذلك نهجًا متعدد التخصصات، إذ يتم دمج موضوعات مثل الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية معًا بشكل يسهل تعلمه (Nielsen & Davies, 2019).

ومن ثم يتضح أن دمج التعلم القائم على الظواهر في مناهج الرياضيات يتطلب التحول من أساليب التدريس التقليدية إلى نهج أكثر تفاعلية، يتمحور حول الطالب، وبخاصة طلاب الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس)، يمكن أن يوفر استكشاف الظواهر مثل: الأنماط في الطبيعة والطقس والمناخ والهندسة المعمارية والهندسة المدنية سياقات مفيدة لتعلم الرياضيات، وعلى الرغم من وجود تحديات أمام تطبيق التعلم القائم على الظواهر؛ فإنه يمكن أن يثري التجربة التعليمية بشكل كبير، ويعد الطلاب بشكل أفضل لمواجهة التحديات التعليمية والواقعية المستقبلية.

مشكلة الدراسة:

تشير عدد من الدراسات والبحوث إلى ضرورة إعادة النظر في طرق التدريس المتعبة في تدريس الرياضيات، والاستراتيجيات المستخدمة في تعليمها، ومن تلك الدراسات والبحوث

(الباز، 2021)؛ (Mitchell et al., 2019; Nolkhom & Saifah, 2020; Hongyim & Brunsell, 2021).

وتعد استراتيجية التعليم القائم على الظواهر من أحدث الاستراتيجيات التي تنشط دور المتعلم، وتجعله إيجابيًا، نشطًا، متفاعلًا في عملية التعليم، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة أثرها الإيجابي، في التدريس، لاسيما في تدريس الرياضيات، مثل دراسات كل من: (الباز، 2021؛ محمد، 2022 ب)؛ (Grusche, 2019; Akkas & Eker, 2021).

وأوصت دراسة عناقرة (2016) بضرورة التركيز من قبل المعلمين على اتباع طرق واستراتيجيات تعلم حديثة داخل غرفة الصف، بحيث تتيح زيادة المعرفة البيئية، والاتجاهات الإيجابية نحوها، لدى المتعلمين بالمملكة العربية السعودية؛ ومنها: "التعليم القائم على الظواهر".

ويعد التعليم القائم على الظواهر رفضاً للمنهج التقليدي، الذي يهتم بتدريس المواد الدراسية بمعزل عن غيرها من المواد، ومن خلال التعليم القائم على الظواهر يطبق الطلاب مفاهيم متنوعة من مجموعة من التخصصات تشتمل على: (العلوم، والفنون، والرياضيات) لحل المشكلات، فبدلًا من دراسة كل مادة وقتًا معينًا من الزمن، ثم الانتقال إلى المادة الأخرى؛ فإنه يتم دمج كل الموضوعات في دراسة ظاهرة واحدة (Drew, 2023).

كما يكتسب التعليم القائم على الظواهر أهميته في شتى العلوم لاسيما الرياضيات من كونه يمكن الطلاب في جميع الأعمار من استخدام الظواهر، وتوليد الأسئلة، وحل المشكلات، وفهم العالم المحيط، كما أن الظاهرة قد تكون الأداة الأولى لإشراك الطلاب في تحمل المسئولية، وتكوين فهم أعمق للمادة التي يدرسونها، ونظرًا لأنه من الصعوبة ملاحظة بعض الظواهر بشكل مباشر في الفصل، وفي هذه الحالة يمكن استخدام النماذج التي تكون بديلًا عن الواقع الفعلي (Huncosky, 2019, p. 1).

ونظرًا لما تحظى به مناهج الرياضيات في معظم دول العالم من نصيب وافر من التطوير والتحديث، على نحو يتماشى مع التطورات والتغيرات التي حدثت في كافة المجالات التي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، فقد غزت الرياضيات فروع العلوم الأخرى، ودخلت حياة الناس اليومية عن طريق الحاسبات الالكترونية، وأصبحت الرياضيات تعيش مع الفرد لتساعده على تنظيم أمور حياته، ومعاملاته بشكل أفضل وأسرع، ولذلك كان لزاما مجاراة هذا التطور والتحديث، وإعادة بناء مناهج الرياضيات بحيث تأتي متوافقة مع ما يستحدث في العالم حول المنهج وتطويره، ومع ذلك فقد كشفت الدراسات عن وجود فجوة بين محتوى كتب الرياضيات المدرسية الفعلية وما تدعو إليه المعايير، كما أن عددًا من الدراسات أوصت بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول محتوى كتب الرياضيات، وتحليلها في ضوء المعايير العالمية، والتوجهات الحديثة، ومنها استراتيجية التعلم القائم على الظواهر (قاسم والعبودي، 2014؛ الخزيم والغامدي، 2016؛ العبادي والجلبي، 2023) .

ونظرًا لما تركز عليه الأساليب التقليدية لتدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية من التلقين، والحفظ، والتعلم المعزول للمفاهيم الرياضية، فإن هذا النهج يمكن أن يؤدي إلى نقص المشاركة،

والفشل في رؤية أهمية الرياضيات وتطبيقاتها في سياقات العالم الحقيقي، لذا فإن هناك حاجة ملحة في المملكة العربية السعودية لتعزيز جودة تعليم الرياضيات، من أجل إعداد الطلاب لمواجهة التحديات التعليمية والمهنية المستقبلية، ويأتي التعلم القائم على الظواهر ليعالج هذه المشكلة، إذ يدمج الرياضيات مع ظواهر العالم الحقيقي، ويقدم نهجاً بديلاً لأساليب التدريس التقليدية، وبالتالي تأتي الدراسة الحالية لسد فجوة بحثية مهمة، تتمثل في عدم وجود دراسات محلية أو عربية - في حدود علم الباحث - تناولت تحليل مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التعلم القائم على الظواهر.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

- ما مدى تضمين أبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما مدى تضمين أبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما مدى تضمين أبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة: في ضوء أسئلة الدراسة؛ تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تضمين أبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصفوف (الرابع، الخامس، السادس) بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

أ- **الأهمية العلمية:** تتمثل الاهمية العلمية لهذه الدراسة في أنها:

- تسهم في تطوير مجموعة المعرفة الموجودة حول طرق التدريس المبتكرة، وخاصة التعلم القائم على الظواهر، وتطبيقه في تعليم الرياضيات.
- تعطي هذه الدراسة رؤى قيمة لمطوري المناهج وصانعي السياسات التعليمية حول كيفية تصميم وتنفيذ مناهج الرياضيات الأكثر فعالية المعتمدة على دمج ظواهر العالم الحقيقي.

ب- **الأهمية التطبيقية:** تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

- أن التعلم القائم على الظواهر يجعل الرياضيات أكثر صلة وجاذبية، إذ تهدف الدراسة إلى تعزيز اهتمام الطلاب وتحفيزهم في تعلم الرياضيات.
- تقييم تأثير التعلم القائم على الظواهر على فهم الطلاب وتطبيق المفاهيم الرياضية، مما يسهم في تحسين نتائج التعلم.
- توفير استراتيجيات عملية وأفضل الممارسات للمعلمين لتطبيق التعلم القائم على الظواهر ودعم تطورهم المهني وفعالية التدريس.
- التركيز على فوائد دمج الرياضيات مع ظواهر العالم الحقيقي، ستشجع الدراسة على اتباع نهج أكثر شمولية ومتعدد التخصصات في التعليم.

مصطلحات الدراسة:

مقرر الرياضيات: هو أحد المقررات العلمية المهمة التي يرتبط بحياة الأفراد إلى حد كبير، إذ إنها تساعدهم في التعامل مع الأحداث والمواقف خلال حياتهم اليومية، من خلال تعريفهم بمشكلاتهم ومشكلات البيئة التي يعيشون بها، والإسهام في ايصالهم إلى الحلول للتغلب عليها عبر تنمية مختلف أنواع التفكير لدى الطلاب، لذا فإنها تعد من العلوم التي يقوم عليه تقدم المجتمع ونموه من الناحية الحضارية والفكرية (الحربي؛ والحربي، 2021، 454).

التعلم القائم على الظواهر:

نهج تعليمي يعتمد على تدريس الظواهر العلمية في سياق واقعي من خلال تقديم الظواهر المرتبطة بالمفاهيم المتضمنة لموضوع ما من خلال شرح هذه الظاهرة وتفسير سبب حدوثها (محمد،2022ب).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه تحليل مقررات رياضيات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء أربعة أبعاد رئيسية للتعلم القائم على الظواهر هي: حل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة، وتحليل الظواهر، والشمولية.

حدود الدراسة: تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

- مقررات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الصفوف الرابع والخامس والسادس) للفصول الثلاثة (الفصل الدراسي الأول – الفصل الدراسي الثاني – الفصل الدراسي الثالث).

- بطاقة تحليل المحتوى في ضوء أبعاد التعلم القائم على الظواهر وتشمل 26 مؤشرًا موزعة في الأبعاد الآتية:

- **البعد الأول:** حل المشكلات ويضم ستة مؤشرات دالة عليه (مشكلة أو موقف غير مألوف – غموض جزئي – الحاجة إلى التحليل - التفكير المنطقي– التطبيق والتجربة – التقييم أو إصدار حكم).
- **البعد الثاني:** عمليات التعلم المفتوحة ويضم ثمانية مؤشرات دالة عليه (المرونة في التعلم - التعلم الذاتي – مهارات البحث – التعاون والمشاركة – استخدام التقنية – الوصول إلى مصادر متنوعة – الإبداع والتفكير الحر- التقويم المستمر).
- **البعد الثالث:** تحليل الظواهر ويضم ستة مؤشرات دالة عليه (فهم المفاهيم الأساسية للظاهرة – تحديد العوامل المؤثرة على الظاهرة – جمع البيانات حول الظاهرة – التفسير والتحليل -استخدام النماذج – التفكير التنبؤي).
- **البعد الرابع:** الشمولية ويضم ستة مؤشرات دالة عليه (تنوع المحتوى – مراعاة الفروق الفردية- تنوع أساليب التقييم- التعلم التعاوني – استخدام لغة شاملة ومحايدة – احترام الثقافات).

الإطار النظري:

أ- ماهية التعلم المبني على الظواهر في تعليم الرياضيات:

يعد التعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات نهجًا مبتكرًا يسعى إلى إشراك الطلاب في عملية التعلم باستخدام ظواهر العالم الحقيقي كنقطة محورية للتعلم، ويهدف هذا النهج إلى سد الفجوة بين المفاهيم الرياضية المجردة وتطبيقاتها العملية، مما يجعل الرياضيات أكثر صلة ومتاحة للطلاب فمن خلال استكشاف وتحليل الأحداث الحقيقية التي يمكن ملاحظتها، يطور الطلاب مهارات التفكير النقدي، وقدرات حل المشكلات، وفهمًا أعمق لترابط الرياضيات مع العالم من حولهم (محمد، 2022 أ).

إنَّ مفهوم التعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات يتمحور حول فكرة ترسيخ التعلم الرياضي في سياقات العالم الحقيقي، وبدلاً من تقديم المفاهيم الرياضية بشكل منفصل يقوم المعلمون الذين يستخدمون هذا النهج بتعريف الطلاب بالظواهر أو الأحداث أو المشكلات التي

تصلح بشكل طبيعي للتحقيق الرياضي كما يمكن أن تتراوح هذه الظواهر من الأحداث اليومية، مثل الأنماط في الطبيعة أو التخطيط الحضري إلى القضايا المجتمعية المعقدة، مثل تغير المناخ أو الاتجاهات الاقتصادية (يحيى، 2022).

كما أنَّ أحد المبادئ الأساسية للتعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات هو تعزيز الروابط بين التخصصات، فمن خلال استكشاف ظواهر العالم الحقيقي، يتم تشجيع الطلاب على الاستفادة من المعرفة من موضوعات مختلفة، مثل العلوم والجغرافيا والاقتصاد وحتى الفنون، من أجل فهم ومعالجة الجوانب الرياضية للظواهر المحددة بشكل كامل، ولا يثري هذا النهج متعدد التخصصات خبرات التعلم لدى الطلاب فحسب، بل يساعدهم أيضًا على رؤية مدى أهمية وترابط مجالات الدراسة المختلفة (محمد، 2022 ب).

علاوة على ذلك، فإن التعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات غالبًا ما يتضمن التعلم التعاوني القائم على الاستقصاء، ويتم تشجيع الطلاب على العمل معًا للتحقيق في الظواهر المعينة وفهمها، وتعزيز التواصل والعمل الجماعي ومهارات حل المشكلات؛ فيتيح هذا الجانب التعاوني للطلاب التعامل مع حل المشكلات الرياضية من وجهات نظر متعددة، وهذا يؤدي إلى فهم أكثر شمولاً للظواهر والمفاهيم الرياضية المعنية (الشبل، 2021).

بالإضافة إلى أنّ أحد الجوانب الأساسية للتعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات هو تركيزه على المشكلات أو المواقف الواقعية فتعمل هذه المشكلات كنقطة بداية للاستفسار الرياضي وتزود الطلاب بسياق يمكنهم من خلاله تطبيق معارفهم ومهاراتهم الرياضية، ومن خلال معالجة المشكلات الحقيقية يرى الطلاب الأهمية العملية للرياضيات، ويتم تحفيزهم للانخراط في التعلم بشكل أعمق كما يساعد هذا النهج الطلاب أيضًا على تطوير شعورهم بالقوة والتمكين؛ إذ يدركون أن الرياضيات يمكن أن تكون أداة لفهم تحديات العالم الحقيقي والتصدي لها (الزهراني، 2023).

ومن الناحية العملية، يتضمن التعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات تصميم خبرات التعلم التي تشجع الطلاب على استكشاف وتحليل وحل مشاكل العالم الحقيقي باستخدام المفاهيم الرياضية والتفكير؛ فيقوم المعلمون بإنشاء فرص للطلاب لطرح الأسئلة وإبداء الملاحظات وجمع البيانات وتحليلها وتحليل النتائج التي توصلوا إليها، ومن خلال الانخراط في هذه الأنشطة يطور الطلاب فهمًا أعمق للمفاهيم والعمليات الرياضية، بالإضافة إلى المهارات اللازمة لتطبيق الرياضيات في سياقات مختلفة (الشهري، 2019).

بالإضافة إلى ذلك يتطلب تنفيذ التعلم المبني على الظواهر في تعليم الرياضيات تخطيطًا مدروسًا ودراسة الظواهر المختارة للتحقيق فيها، ويجب على المعلمين تحديد الظواهر ذات الصلة بحياة الطلاب وتجاربهم، وتتوافق مع أهداف المناهج الدراسية، وتوفير الفرص للاستكشاف الرياضي الهادف، بالإضافة إلى ذلك يحتاج المعلمون إلى إنشاء بيئات تعليمية تدعم الاستفسار والتعاون وتطبيق المعرفة الرياضية لحل المشكلات الحقيقية (الشبل، 2021).

مما سبق يرى الباحث أنَّ التعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات هو نهج يركز على الطالب ويستفيد من ظواهر العالم الحقيقي لإشراك الطلاب في تحقيق رياضي هادف وتعزيز الروابط بين التخصصات، وتطوير التفكير النقدي، وحل المشكلات، والمهارات التعاونية ومن خلال ترسيخ التعلم الرياضي في سياقات أصيلة، يجعل هذا النهج الرياضيات أكثر أهمية ويمكن الوصول إليها للطلاب، وهذا يعزز فهمًا أعمق للمفاهيم الرياضية وتطبيقاتها العملية؛ فمع استمرار المعلمين في استكشاف أساليب مبتكرة للتدريس والتعلم يبرز التعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات كطريقة واعدة لإشراك الطلاب في الاستكشاف والاكتشاف الرياضي الهادف.

ب- تحليل منهج الرياضيات للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي:

تم تصميم منهج الرياضيات لطلاب المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية لتطوير مهارات ومفاهيم الرياضيات الأساسية التي تُعد ضرورية للتعليم العالي والحياة اليومية، ويهدف المنهج إلى بناء أساس قوي في الحساب والهندسة وحل المشكلات، مما يضمن إعداد الطلاب جيدًا لمواجهة التحديات الرياضية الأكثر تعقيدًا التي سيواجهونها في المدرسة الثانوية وما بعدها.

ويتم تنظيم منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية بطريقة تدريجية، إذ يعتمد كل صف دراسي على المعرفة والمهارات المكتسبة في السنوات السابقة فينقسم المنهج الدراسي للصفوف الرابع والخامس والسادس إلى عدة مجالات رئيسية هي:

- **الأرقام والعمليات:** يغطي هذا المجال العمليات الحسابية الأساسية، بما في ذلك الجمع والطرح والضرب والقسمة، ويتضمن أيضًا مفاهيم مثل القيمة المكانية والكسور العشرية.
- **الجبر:** مقدمة للمفاهيم الجبرية الأساسية مثل الأنماط والمتتابعات والمعادلات البسيطة.
- **الهندسة:** وتشمل دراسة الأشكال والأحجام وخصائص الفضاء، ويتعلم الطلاب أنواعا مختلفة من الزوايا والخطوط والأشكال الهندسية.

- **القياس**: يتم تعليم الطلاب كيفية قياس الطول والوزن والحجم والوقت، بالإضافة إلى فهم وحدات القياس.
- **تحليل البيانات والاحتمالات**: يقدم هذا المجال للطلاب المفاهيم الأساسية لجمع البيانات وتمثيلها وتفسيرها، بالإضافة إلى الاحتمالية البسيطة.

ففي منهج الصف الرابع، يهدف المنهج إلى ترسيخ المهارات الحسابية الأساسية التي تعلمها الطلاب في الصفوف السابقة، وينصب التركيز على تعزيز الطلاقة الحسابية وفهم العلاقات بين الأرقام، وتشمل المواضيع الرئيسية الآتية:

- القيمة المكانية للرقم : فهم الأعداد الكبيرة التي تصل إلى ستة أرقام، ومقارنة الأعداد وترتيبها، والتعرف على قيمة كل رقم في العدد.
- الجمع والطرح: إتقان عمليات الجمع والطرح المتعددة الأرقام، بما في ذلك المسائل الكلامية.
- الضرب والقسمة: مقدمة إلى جداول الضرب، وفهم مفهوم القسمة باعتبارها معكوس الضرب، وحل مسائل الضرب والقسمة البسيطة.
- الكسور: فهم الكسور باعتبارها أجزاء من الكل، ومقارنة الكسور وترتيبها، وإجراء العمليات البسيطة على الكسور (مقرر الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية 2023).
- الهندسة: تحديد الأشكال الهندسية وتصنيفها، وفهم خصائص الأشكال ثنائية الأبعاد، والتعرف على التماثل.
- القياس: قياس الطول والوزن والحجم باستخدام الوحدات القياسية، وحل المشكلات الواقعية التي تتضمن القياس.
- تحليل البيانات: جمع البيانات وتنظيمها في مخططات وجداول وتفسير البيانات للتوصل إلى استنتاجات بسيطة.

ويعتمد منهج الصف الخامس على المفاهيم التي تم تقديمها في الصف الرابع من خلال إدخال عمليات حسابية أكثر تعقيدًا وبدء التفكير الجبري، وتشمل المواضيع الرئيسية الآتية:

- الأرقام والعمليات: تعميق فهم القيمة المكانية والعمل مع العدد الأكبر، بالإضافة إلى إجراء العمليات على الكسور والأعداد العشرية.

- الجمع والطرح والضرب والقسمة: حل المسائل متعددة الخطوات التي تتضمن العمليات الأربع، وفهم ترتيب العمليات.
- الكسور والأعداد العشرية: إجراء العمليات على الكسور والأعداد العشرية، بما في ذلك الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة.
- الجبر: مقدمة إلى المتغيرات والتعابير الجبرية البسيطة، وفهم الأنماط والمتتابعات، وحل المعادلات البسيطة.
- الهندسة: دراسة خصائص الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، وفهم مفاهيم المحيط والمساحة والحجم، والتعرف على الزوايا وقياسها.
- القياس: التحويل بين وحدات القياس المختلفة، وحل المسائل المتعلقة بالوقت ودرجة الحرارة والمال.
- تحليل البيانات والاحتمالات: جمع البيانات وتنظيمها، وإنشاء الرسوم البيانية وتفسيرها، وفهم المفاهيم الأساسية للاحتمالات (مقرر الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية 2023).

وأما بالنسبة لمنهج الصف السادس فإنه يركز على إعداد الطلاب للانتقال إلى الرياضيات في المدرسة الثانوية، ويؤكد على التفكير النقدي، وحل المشكلات، وتطبيق المفاهيم الرياضية على مواقف العالم الحقيقي فتشمل المواضيع الرئيسية الآتية:

- الأرقام والعمليات: فهم العمليات على الأعداد الصحيحة، والكسور العشرية، والأعداد السالبة وتنفيذها.
- الجبر: تطوير فهم أعمق للتعبيرات الجبرية والمعادلات والمتباينات وحل المشكلات الجبرية الأكثر تعقيدًا.
- الهندسة: استكشاف خصائص الأشكال الهندسية بمزيد من التفصيل، وفهم مفاهيم التطابق والتشابه، والعمل مع الهندسة الإحداثية.
- القياس: حل المشكلات الواقعية التي تتضمن القياس، بما في ذلك حساب محيط الأشكال المختلفة ومساحتها وحجمها.

- تحليل البيانات والاحتمالات: تحليل البيانات باستخدام طرق أكثر تقدمًا، وإنشاء وتفسير أنواع مختلفة من الرسوم البيانية، وفهم مفاهيم الاحتمالية الأكثر تعقيدًا (مقرر الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ،2023).

إنَّ منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية يركز على منهجيات التدريس التفاعلية والمتمحورة حول الطالب، ويتم تشجيع المعلمين على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية لإشراك الطلاب وجعل التعلم ذا معنى إذ تشمل هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

- الأنشطة العملية: استخدام الأدوات اليدوية والأشياء الواقعية لمساعدة الطلاب على فهم المفاهيم الرياضية المجردة.
- التعلم التعاوني: تشجيع العمل الجماعي والمناقشات لتعزيز التعلم من الأقران وتطوير مهارات الاتصال.
- التعلم القائم على حل المشكلات: تقديم مشكلات واقعية للطلاب تتطلب منهم تطبيق معرفتهم الرياضية والتفكير النقدي (الزهراني، 2023).
- التكامل التكنولوجي: دمج التكنولوجيا، مثل السبورات البيضاء التفاعلية والبرامج التعليمية، لتعزيز التعلم وتوفير تجارب تفاعلية.
- التقييم من أجل التعلم: استخدام التقييمات التكوينية لمراقبة تقدم الطلاب وتقديم تعليقات فورية، بالإضافة إلى التقييمات الختامية لتقييم الفهم العام وإتقان المفاهيم.

ويتوافق منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية مع المعايير الدولية، مثل معايير الدولة الأساسية المشتركة (CCSS) ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM)، ويضمن هذا التوافق حصول الطلاب في المملكة العربية السعودية على تعليم عالي الجودة يمكن مقارنته بأقرانهم في البلدان الأخرى، وتشمل الجوانب الرئيسية لهذا التوافق ما يأتي:

- التركيز على التفكير النقدي وحل المشكلات: التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا والقدرة على تطبيق المفاهيم الرياضية على مواقف العالم الحقيقي.
- التماسك والتقدم: التأكد من أن المنهج الدراسي متسلسل بشكل جيد وأن كل مستوى دراسي يعتمد على المعرفة والمهارات المكتسبة في السنوات السابقة.

- الدقة والملاءمة: توفير تجارب تعليمية مليئة بالتحديات وذات مغزى تعمل على إعداد الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني في المستقبل.
- المساواة وإمكانية الوصول: ضمان حصول جميع الطلاب على تعليم رياضي عالي الجودة والدعم الذي يحتاجونه لتحقيق النجاح (العمري، 2022).

مما سبق يرى الباحث أنه تم تصميم مقررات الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس في المملكة العربية السعودية لتزويد الطلاب بأساس قوي في المفاهيم والمهارات الرياضية من خلال مقرر جيد التنظيم وتقدمي، ومنهجيات التدريس التفاعلية، والمواءمة مع المعايير الدولية، ويهدف المنهج إلى تطوير التفكير النقدي وحل المشكلات والمهارات التحليلية التي تُعد ضرورية للنجاح في التعليم العالي والحياة اليومية. ومن خلال التقييم المستمر للمناهج وتحسينها، يمكن للمعلمين في المملكة العربية السعودية ضمان إعداد الطلاب جيدًا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وأن يصبحوا علماء رياضيات واثقين وأكفاء.

ج- طرق تنفيذ التعلم المبني على الظواهر في رياضيات المرحلة الابتدائية

يتضمن تنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية إنشاء تجارب تعليمية جذابة وذات مغزى تربط المفاهيم الرياضية بظواهر العالم الحقيقي؛ إذ يهدف هذا النهج إلى تعزيز فضول الطلاب والتفكير النقدي ومهارات حل المشكلات فمن خلال استكشاف أحداث حقيقية يمكن ملاحظتها، ومن خلال ترسيخ التعلم الرياضي في سياق الظواهر يمكن للمعلمين تزويد الطلاب بفرص لتطبيق المفاهيم الرياضية والتفكير بطرق عملية وذات صلة، كما أن هناك العديد من الاستراتيجيات والأساليب الرئيسية التي يمكن استخدامها لتنفيذ التعلم القائم على الظواهر بشكل فعال في الرياضيات في المدارس الابتدائية (الشيخي، 2011).

يعد اختيار الظواهر ذات الصلة والجذابة أمرًا بالغ الأهمية لنجاح تنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية فيمكن للمعلمين تحديد الظواهر المرتبطة بحياة الطلاب اليومية واهتماماتهم وتجاربهم، مثل الأنماط في الطبيعة، والأشكال الهندسية في البيئة، أو مشاكل العالم الحقيقي التي تتطلب تحليلًا رياضيًا، ومن خلال اختيار الظواهر المرتبطة والمثيرة لاهتمام للطلاب، يمكن للمعلمين جذب انتباههم وتحفيزهم على استكشاف المفاهيم الرياضية والتحقيق فيها في سياقات ذات معنى (الشيخي، 2011).

وبمجرد تحديد الظواهر يمكن للمعلمين تصميم تجارب تعليمية قائمة على الاستقصاء تشجع الطلاب على استكشاف الجوانب الرياضية للظواهر وتحليلها وفهمها، وقد يتضمن ذلك طرح أسئلة مفتوحة، وإجراء تحقيقات عملية، وجمع البيانات وتحليلها، وإقامة روابط بين الظواهر المرصودة والمفاهيم الرياضية؛ فعلى سبيل المثال يمكن للطلاب التحقق من أنماط نمو النباتات في حديقة المدرسة، وقياس التغيرات في الارتفاع مع مرور الوقت ورسمها بيانيًا، واستكشاف المبادئ الرياضية الأساسية للنمو الأسي والانحلال (عبد التواب، 2023).

وبالإضافة إلى الأنشطة القائمة على الاستقصاء، يمكن للمعلمين دمج خبرات التعلم التعاوني في تنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية فمن خلال العمل معًا في مجموعات، يمكن للطلاب مشاركة الأفكار والمشاركة في المناقشات والتعاون في مهام حل المشكلات المتعلقة بالظواهر المرصودة ولا يعزز التعلم التعاوني مهارات التواصل والعمل الجماعي فحسب، بل يسمح أيضًا للطلاب بالتعامل مع الاستفسار الرياضي من وجهات نظر متعددة، مما يثري فهمهم للظواهر والمفاهيم الرياضية المعنية (يوسف، 2021).

علاوة على ذلك، يمكن أن يؤدي دمج التكنولوجيا والأدوات الرقمية إلى تعزيز تنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية فيمكن للموارد الرقمية مثل عمليات المحاكاة والمرئيات التفاعلية والبرامج التعليمية أن توفر للطلاب فرصًا لاستكشاف المفاهيم الرياضية في سياق الظواهر بطرق ديناميكية وتفاعلية؛ فعلى سبيل المثال يمكن للطلاب استخدام الأدوات الرقمية لنمذجة ومحاكاة انتشار المرض بين السكان، وتطبيق المفاهيم الرياضية المتعلقة بمعدلات التغيير والنمو الأسي (خليل وآخرون، 2014).

وهناك استراتيجية فعالة أخرى لتنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية وهي تعزيز الروابط بين التخصصات إذ يمكن للمعلمين إنشاء تجارب تعليمية تشجع الطلاب على الاستفادة من المعرفة من موضوعات مختلفة، مثل العلوم والجغرافيا والدراسات الاجتماعية، لفهم الجوانب الرياضية للظواهر المرصودة ومعالجتها بشكل كامل، ومن خلال دمج التخصصات المتعددة، يمكن للطلاب تطوير فهم شامل للترابط بين مجالات الدراسة المختلفة ورؤية أهمية الرياضيات في سياق أوسع (Wolff, 2022).

علاوة على ذلك، فإن توفير فرص للتفكير وتكوين المعنى أمر ضروري لتنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية، فبعد الانخراط في الأنشطة المتعلقة بالظواهر

المرصودة، يجب أن تتاح للطلاب فرص للتفكير في تعلمهم، وإقامة روابط مع المفاهيم الرياضية، والتعبير عن فهمهم، وتسمح هذه العملية التأملية للطلاب بتعزيز تعلمهم وتطوير فهم مفاهيمي أعمق للمبادئ الرياضية في اللعب (عبد التواب، 2023).

بالإضافة إلى تفكير الطلاب، من المهم للمعلمين المشاركة في التقييم المستمر والتغذية الراجعة لدعم تنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية؛ فيمكن أن توفر استراتيجيات التقييم التكويني مثل الملاحظات والمناقشات ونماذج عمل الطلاب رؤى قيمة حول فهم الطلاب وتقدمهم، ويمكن للمعلمين استخدام هذه المعلومات لتوفير الدعم المستهدف والملاحظات للطلاب، وكذلك لإبلاغ القرارات التعليمية والتعديلات (عبد التواب، 2023).

إضافة إلى ذلك فإن إشراك أولياء الأمور والمجتمع في تنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية يمكن أن يثري خبرات التعلم لدى الطلاب، ويوفر فرصًا للتواصل مع العالم الحقيقي، إذ يمكن للمعلمين دعوة أولياء الأمور وأفراد المجتمع لمشاركة خبراتهم أو توفير الموارد أو المشاركة في الأنشطة الظواهر المرتبطة بالظواهر المرصودة ومن خلال إشراك المجتمع الأوسع، يمكن للطلاب رؤية أهمية الرياضيات في الحياة اليومية والحصول على تقدير أعمق للتطبيقات العملية للمفاهيم الرياضية (Wolff, 2022).

مما سبق يرى الباحث أنه يتضمن تنفيذ التعلم القائم على الظواهر في الرياضيات في المدارس الابتدائية خلق تجارب تعليمية جذابة وذات مغزى تربط المفاهيم الرياضية بظواهر العالم الحقيقي. فمن خلال اختيار الظواهر ذات الصلة والجذابة، وتصميم الأنشطة القائمة على الاستقصاء، ودمج خبرات التعلم التعاوني، والاستفادة من التكنولوجيا والأدوات الرقمية، وتعزيز الاتصالات بين التخصصات، وتوفير فرص للتفكير، والمشاركة في التقييم المستمر، وإشراك أولياء الأمور والمجتمع، يمكن للمعلمين تنفيذ الظواهر بفعالية التعلم القائم على الرياضيات في المدارس الابتدائية، وتعزيز فضول الطلاب والتفكير النقدي ومهارات حل المشكلات في سياق أحداث حقيقية يمكن ملاحظتها.

د- مميزات التعلم القائم على الظواهر:

للتعلم القائم على الظواهر مزايا متعددة، تتمثل في:

- قدرته على جعل التعلم أكثر ملاءمة وذا معنى للطلاب، وذلك من خلال وضع المفاهيم الرياضية في سياق ظواهر العالم الحقيقي، يمكن للطلاب رؤية التطبيقات العملية لما

يتعلمونه، وهذا يمكن أن يزيد من الدافع والمشاركة، ولهذه الأهمية أهمية خاصة في الرياضيات، وهو موضوع يعتبره العديد من الطلاب مجردًا ومنفصلًا عن حياتهم اليومية (Boaler, 2016).

- يعزز التعلم القائم على الظواهر التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات فعندما يتم عرض ظاهرة ما على الطلاب، يجب عليهم استخدام معرفتهم الرياضية للتحقيق فيها وفهمها، وتتطلب هذه العملية منهم التفكير النقدي، وطرح الأسئلة، وتطوير الحلول، وكلها مهارات أساسية للنجاح في الرياضيات وما بعدها (Hmelo-Silver, 2004) .
- علاوة على ذلك، يشجع التعلم القائم على الظواهر؛ التعاون والتواصل بين الطلاب أثناء عملهم معًا لاستكشاف الظواهر، ويجب على الطلاب توصيل أفكارهم ومشاركة نتائجهم والبناء على معرفة بعضهم بعضا، ويتوافق هذا الجانب التعاوني من التعلم القائم على الظواهر مع نظرية فيجوتسكي Vygotsky (1978) حول البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم (Huncosky, 2019) .

ومن ثم يتضح أن التعلم القائم على الظواهر ذو فعالية كبيرة، إذ يشجع دور الطلاب في التعلم، ويجعل دورهم نشطًا، وفعالًا، ويبعدهم عن السلبية، كما يقلل من سيطرة المعلم على الصف، ويحرر غرفة الصف من الجمود، ويجعل عملية التعلم ممتعة، من خلال ربطها بالمشاريع، والظواهر، وبواقع الطلاب، وحياتهم.

هـ- تحديات تطبيق التعلم القائم على الظواهر:

على الرغم من فوائد التعلم القائم على الظواهر فإن تطبيقه في تعليم الرياضيات لا يخلو من التحديات، وأحد التحديات الكبيرة هو حاجة المعلمين إلى التحول من أساليب التدريس التقليدية إلى نهج أكثر تركيزًا، على الطالب فيتطلب هذا التحول تطويرًا مهنيًا ودعمًا للمعلمين لتطوير المهارات والثقة اللازمة لتسهيل تعلم اللغة بشكل فعال (Penuel et al., 2007).

والتحدي الآخر يتمثل في الحاجة إلى الموارد والمواد المناسبة، فغالبًا ما يتطلب التعلم القائم على الظواهر الوصول إلى بيانات العالم الحقيقي والتكنولوجيا والموارد الأخرى التي قد لا تكون متاحة بسهولة في جميع البيئات التعليمية، ويعد ضمان وصول جميع الطلاب إلى هذه الموارد أمرًا ضروريًا للتنفيذ الناجح للتعلم القائم على الظواهر (Blumenfeld et al., 1991) .

بالإضافة إلى ذلك، قد يكون تقييم الطلاب في بيئات التعلم القائم على الظواهر معقدًا، وقد لا يؤمن بالأخلاقيات مثل المراقبة المعيارية، وقد لا يختبر بشكل كافٍ العمق والمهارات التي تم تطويرها من خلال التعلم الظاهري.

الدراسات السابقة:

استكشفت عدد من الدراسات تطبيق التعلم القائم على الظواهر في تعليم الرياضيات، وسلطت الضوء على الاستراتيجيات والنتائج المختلفة، وبحثت إحدى الدراسات المهمة التي أجراها Nieminen and Viiri (2015)، في تأثير طريقة التعلم القائم على الظواهر على فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية في مدرسة ثانوية فنلندية، وتضمنت الدراسة دمج الرياضيات مع العلوم من خلال استكشاف الظواهر الطبيعية، مثل أنماط الطقس والنظم البيئية، ووجد الباحثون أن الطلاب الذين شاركوا في منهج التعلم القائم على الظواهر أظهروا فهمًا أعمق للمفاهيم الرياضية وكانوا أكثر قدرة على تطبيق هذه المفاهيم على مشاكل العالم الحقيقي.

وقد ركزت دراسة أخرى أجراها Blumenfeld et al. (1991) على استخدام التعلم القائم على المشاريع، وهو نهج وثيق الصلة بالتعلم القائم على الظواهر، في مناهج الرياضيات في المدارس المتوسطة؛ فتضمنت الدراسة طلابًا يعملون في مشاريع طويلة المدى تتطلب تطبيق المفاهيم الرياضية لحل مشكلات العالم الحقيقي، ووجد الباحثون أن الطلاب الذين شاركوا في التعلم المبني على المشاريع أظهروا تحسينات كبيرة في مهارات حل المشكلات وقدراتهم على التفكير الرياضي.

وهدفت دراسة Asahid and Lomibao (2020) إلى تحديد التأثير الكبير للتعلم القائم على الظواهر مقابل كتابة الأنشطة في الإبداع الرياضي لدى الطلاب في التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على مجموعتين تجريبيتين، واحدة تعرضت للتعلم القائم على الظواهر وحدها والأخرى تعرضت للتعلم القائم على الظواهر مع الأنشطة الكتابية في الفصل الدراسي، في مقابل مجموعة ثالثة ضابطة تعرضت للطريقة التقليدية، وكشفت النتائج أن الطلاب المعرضين للتعلم القائم على الظواهر مع كتابة الأنشطة لديهم أعلى درجة إبداع في التطبيق البعدي، ولكن الفروق بينهم وبين المجموعة التجريبية التي تعرضت للتعلم القائم على الظواهر لم تكن دالة، فالإبداع الرياضي تحسن لدى المجموعتين، بفارق كبير بينهما وبين المجموعة الضابطة.

ومن الأمثلة البارزة على ذلك أيضًا مشروع "الرياضيات في المدينة"، الذي شارك فيه طلاب المدارس المتوسطة في مدينة نيويورك باستخدام الرياضيات لدراسة الظواهر الحضرية، مثل أنماط حركة المرور والكثافة السكانية، ويهدف هذا المشروع إلى جعل الرياضيات أكثر صلة بالطلاب من خلال ربطها بتجاربهم اليومية في المدينة، وأظهرت النتائج أن الطلاب كانوا أكثر تفاعلاً وأكثر قدرة على تطبيق المفاهيم الرياضية على مشاكل العالم الحقيقي (Mink & Fraser, 2005).

وهناك مثال آخر، وهو "مشروع درجة حرارة الشمس العالمية"، إذ قام الطلاب من جميع أنحاء العالم بجمع وتحليل البيانات المتعلقة بدرجة الحرارة وساعات النهار لدراسة العلاقة بين موقع الشمس ودرجة الحرارة إذ قام هذا المشروع بدمج الرياضيات مع العلوم والجغرافيا، مما يوفر سياقًا غنيًا للطلاب لتطبيق مهاراتهم الرياضية، فأظهر المشروع قدرة التعلم القائم على الظواهر على تعزيز التعلم متعدد التخصصات والتعاون العالمي (Boss & Krauss, 2014).

مما سبق يرى الباحث أنَّ التعلم القائم على الظواهر يمثل نهجا واعدا لتعليم الرياضيات، يتماشى مع النظريات البنائية ويعزز الفهم الأعمق والتفكير النقدي والمشاركة، وقد أظهرت الدراسات السابقة الفوائد المحتملة للتعلم القائم على الظواهر، بما في ذلك زيادة الملاءمة وتحسين مهارات حل المشكلات وتعزيز التعاون وعلى الرغم من ذلك، فإن التنفيذ الناجح للتعلم القائم على الظواهر يتطلب دراسة متأنية للتحديات، مثل التطوير المهني للمعلمين، وتوفر الموارد، وطرق التقييم.

إجراءات الدراسة:

- منهجية الدراسة: استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى لمناسبته أسئلة الدراسة وأهدافها.
- المجتمع: تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية؛ المقررة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية البالغ عددها (18) كتابًا في الفصول الدراسية الثلاثة من العام الدراسي 2023م.
- العينة: تكونت من كتب الرياضيات للصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية؛ المقررة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية البالغ عددها (9) كتب في الفصول الدراسية الثلاثة من العام الدراسي 2023م.

متغيرات الدراسة: تمثلت متغيرات الدراسة في:

المتغير المستقل: التعلم القائم على الظواهر.

المتغير التابع: مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة:

نظرًا لأن الدراسة الحالية تهدف إلى تحليل مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء التعلم القائم على الظواهر، فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب إعداد قائمة بأبعاد التعلم القائم على الظواهر، وبطاقة تحليل المحتوى في ضوء هذه الأبعاد، ومن ثم تم إعداد أدوات الدراسة للكشف عن درجة توفر أبعاد ومحاور التعلم القائم على الظواهر في محتوى منهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية المناسب لطلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

إذ أعد الباحث الأدوات الآتية:

أولا: قائمة أبعاد التعلم القائم على الظواهر:

إذ تم إعداد قائمة بأبعاد التعلم القائم على الظواهر المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية التي ينبغي تضمينها في محتوى منهج الرياضيات لتلك المرحلة وما تتضمنه تلك الأبعاد لكي يتم في ضوئها تحليل محتوى مقرر الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وقد تم إعداد القائمة وفق الخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من القائمة إذ يتمثل الهدف من القائمة في التعرف على درجة توفر أبعاد التعلم القائم على الظواهر في محتوى منهج الرياضيات للصف الرابع والخامس والسادس للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

ب. تحديد مصادر بناء القائمة: إذ اعتمد الباحث في إعداد قائمة بأبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر على مجموعه من المصادر تمثلت في:

- الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- مناهج الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.
- أهداف تدريس مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

وفي ضوء المصادر السابقة تم وضع قائمة مبدئية بأبعاد التعلم القائم على الظواهر المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية التي ينبغي تضمينها في محتوى مقررات تلك المرحلة إذ تكونت القائمة من

أربعة أبعاد رئيسية للتعلم القائم على الظواهر، وضم كل بعد عددًا من المؤشرات الدالة عليه، وذلك على النحو الآتي:

- البعد الأول: حل المشكلات ويضم ستة مؤشرات دالة عليه.
- البعد الثاني: عمليات التعلم المفتوحة ويضم ثمانية مؤشرات دالة عليه.
- البعد الثالث: تحليل الظواهر ويضم ستة مؤشرات دالة عليه.
- البعد الرابع: الشمولية ويضم تسعة مؤشرات دالة عليه.

ج. صدق القائمة:

تم وضع القائمة المبدئية، وعرضها على السادة المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس ومشرفي معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (12) من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين، وذلك لاستطلاع آرائهم، وبناءً على اقتراحات السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض أبعاد القائمة، وبذلك تم التوصل إلى القائمة النهائية لأبعاد التعلم القائم على الظواهر المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية على النحو الموضح بالجدول رقم 1، إذ كانت نسب اتفاق المحكمين على هذه الأبعاد ما بين (91.66%- 100%).

ثبات القائمة: تم حساب ثبات القائمة من خلال عرضها على المحكمين مرتين متتاليتين، بفاصل زمني (15) يومًا بين مرتي التطبيق، ثم حساب معامل الثبات بين التطبيقين باستخدام معادلة هولستي، إذ بلغ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق (96%)، وهو معامل ارتباط مرتفع يدعو إلى الثقة في النتائج.

ثانيا: قام الباحث بتصميم بطاقة لتسجيل نتائج تحليل محتوى مقرر الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد التعلم القائم على الظواهر، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تم إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد هدف التحليل: إذ تم تحديد هدف التحليل للكشف عن مدى توفر أبعاد التعلم القائم على الظواهر في محتوى مقرر الرياضيات للمرحلة الابتدائية.
2. تحديد عينة التحليل: من كتب الرياضيات للصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية؛ المقررة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددها (9) كتب في الفصول الدراسية الثلاثة من العام الدراسي 2023م.

3. تحديد فئات التحليل وتمثلت في أبعاد التعلم القائم على الظواهر التي تم التوصل إليها في القائمة السابقة فئات التحليل التي يتم في ضوئها حساب التكرارات في كل وحدة من وحدات مقرر الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

بطاقة تحليل المحتوى تم تصميمها بحيث وضعت أبعاد ومؤشرات التعلم القائم على الظواهر بشكل رأسي، ووضعت وحدات الكتب لكل صف بشكل أفقي، كما تضمن الجدول عددًا التكرارات لكل وحدة وعدد التكرارات الكلية لكل بُعد وكل مؤشر، والنسبة المئوية، والمتوسط لكل مؤشر، ودرجة توفره.

أولًا: صدق بطاقة التحليل:

صدق المحكمين:

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (12) محكمًا، من أعضاء هيئة التدريس ومشرفي الرياضيات، بهدف الحكم على ملاءمة القائمة لأهداف الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، ومدى تضمن البطاقة لأبعاد ومؤشرات التعلم القائم على الظواهر، وأهمية تلك الأبعاد، وبلغت نسب اتفاق المحكمين على المؤشرات الرئيسية والفرعية للبطاقة ما بين (91.66% - 100%) وهي نسب اتفاق تدل على صدق البطاقة ظاهريًا.

ثانيًا: ثبات بطاقة التحليل:

للحكم على ثبات بطاقة التحليل قام الباحث بتحليل وحدة من كتاب الرياضيات المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول، وبعد أسبوعين، أجرى الباحث التحليل نفسه على الوحدة نفسها، وحسب الثبات من خلال معادلة هولستي، CR= 2M/ (N1+N2)، حيث CR معامل الثبات وM هي معامل الأعداد المتفق عليها خلال مرتي التحليل، N1+N2 وهما مجموع عدد العبارات في مرتي التحليل، أو العبارات التي حللها الباحث في المرتين، وبضرب أيضاً الناتج × 100 يتم الحصول على معامل الثبات، ويمكن ترميز القاعدة باللغة العربية من خلال ما يأتي: هولستي= (2ث/ (ن1+ن2)، حيث:

ث= عدد الحالات التي اتفق عليها المحللان (أو في مرتي التحليل للمحلل الواحد).

ن1= عدد الحالات التي حللها المحلل الأول أو في مرة التحليل الأولى.

ن2= عدد الحالات التي حللها المحلل الثاني أو في مرة التحليل الثانية.

وقد بلغ معامل الثبات في الدرجة الكلية لأبعاد التعلم القائم على الظواهر:

معامل ثبات هولستي= (2ث/ (ن1+ن2)

معامل ثبات بطاقة التحليل= 2×12÷(13+13)= 0,923

وهو معامل ثبات أعلى من القيمة التي حددها هولستي وهي (0,85)، ومن ثم فهو ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

نلاحظ مما سبق حصول بطاقة التحليل على مؤشرات صدق وثبات مرتفعة تمكنا من استخدامها في جمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، والملحق (1) يوضح الباركود الخاص بها.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما مدى تضمين أبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

تم تحليل محتوى كتب الرياضيات لثلاثة فصول دراسية بالصف الرابع، في ضوء التعلم القائم على الظواهر، كما موضح بالجدول الآتي:

جدول (1).

نتائج تحليل محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع في ضوء التعلم القائم على الظواهر.

م	الأبعاد	التكرار			النسبة المئوية	الترتيب
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	للفصول الثلاثة	
1	حل المشكلات	31	102	31	%37.27	2
2	عمليات التعلم المفتوحة	56	163	57	%62.73	1
3	تحليل الظواهر	0	0	0	%0	3
4	الشمولية	0	0	0	%0	3
	الدرجة الكلية	87	265	88	%100	-

يبين الجدول (1) النسبة المئوية لمعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية، وتشمل الأبعاد التي تم تحليلها حل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة، وتحليل الظواهر، والشمولية.

إذ جاءت النسب المئوية لمعيار حل المشكلات (37.27%)، وتقع في الرتبة الثانية؛ بينما جاء معيار عمليات التعلم المفتوحة (62.73%) وتقع في الرتبة الأولى، ثم جاء بعد تحليل الظواهر وبعد الشمولية في الرتبة الأخيرة، بنسب مئوية متساوية وهي (0%) صفر. وتشير هذه النتيجة إلى تضمين

محتوى الرياضيات بالصف الرابع لحل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة، بدرجة كبيرة، إذ إن هذه الأبعاد تتناسب مع عمر العينة، ومع أهداف التعلم في هذه المرحلة.

للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما مدى تضمين أبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

تم تحليل محتوى كتب الرياضيات لثلاثة فصول دراسية بالصف الخامس، في ضوء التعلم القائم على الظواهر، كما موضح بالجدول الآي:

جدول (2):

نتائج تحليل محتوى كتب الرياضيات للصف الخامس في ضوء التعلم القائم على الظواهر.

م	الأبعاد	التكرار			النسبة المئوية للفصول الثلاثة	الترتيب
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث		
1	حل المشكلات	55	56	40	%43.14	1
2	عمليات التعلم المفتوحة	43	57	33	%38	2
3	تحليل الظواهر	0	0	0	%0	4
4	الشمولية	21	25	20	%18.86	3
	الدرجة الكلية	119	138	93	%100	-

يبين الجدول (2) النسبة المئوية لمعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف الخامس في المملكة العربية السعودية، وتشمل الأبعاد التي تم تحليلها حل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة، وتحليل الظواهر، والشمولية.

إذ جاءت النسب المئوية لمعيار حل المشكلات (43.14%)، وجاء في الرتبة الأولى؛ وجاء معيار عمليات التعلم المفتوحة (38 %) وجاء في الرتبة الثانية، ثم جاء بعد الشمولية في الرتبة الثالثة، بنسبة مئوية (18.86%)، وجاء بعد تحليل الظواهر في الرتبة الأخيرة، بنسبة مئوية صفر. وتشير هذه النتيجة إلى تضمين محتوى الرياضيات بالصف الخامس لحل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة والشمولية، بدرجة كبيرة، كما تشير النتائج إلى التدرج في تضمين محتوى مقرر الرياضيات لأبعاد التعلم القائم على الظواهر، بما يتناسب مع عمر العينة، وخصائصها، وأهداف تعلمها.

للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما مدى تضمين أبعاد ومعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

تم تحليل محتوى كتب الرياضيات لثلاثة فصول دراسية بالصف السادس، في ضوء التعلم القائم على الظواهر، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (3)

نتائج تحليل محتوى كتب الرياضيات للصف السادس في ضوء التعلم القائم على الظواهر.

م	الأبعاد	التكرار			النسبة المئوية للفصول الثلاثة	الترتيب
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث		
1	حل المشكلات	51	32	30	%31.22	1
2	عمليات التعلم المفتوحة	44	28	31	%28.45	2
3	تحليل الظواهر	29	26	21	%20.99	3
	الشمولية	45	23	22	%19.34	4
	الدرجة الكلية	169	109	104	%100	-

يبين الجدول (3) النسبة المئوية لمعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية، وتشمل الأبعاد التي تم تحليلها حل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة، وتحليل الظواهر، والشمولية.

إذ جاءت النسب المئوية لمعيار حل المشكلات (31.22%)، وجاء في الرتبة الأولى؛ وجاء معيار عمليات التعلم المفتوحة (28.45 %)، وجاء بعد تحليل الظواهر في الرتبة الثالثة، بمتوسط (20.99%)، ثم جاء بعد الشمولية في الرتبة الأخيرة، بمتوسط (19.34%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن محتوى مقرر الرياضيات بالصف السادس تضمن بدرجة كبيرة أبعاد التعلم القائم على الظواهر، إذ تضمنها جميعًا بنسب متقاربة.

والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

تضمين أبعاد التعلم القائم على الظواهر بمحتوى كتب الرياضيات للصفوف (الرابع، والخامس، والسادس)

أبعاد التعلم القائم على الظواهر	النسبة المئوية لمعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات			متوسط النسبة المئوية للمعايير
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	
حل المشكلات	%37.27	%43.14	%31.22	%37.21

أبعاد التعلم القائم على الظواهر	النسبة المئوية لمعايير التعلم القائم على الظواهر في محتوى كتب الرياضيات			متوسط النسبة المئوية للمعايير
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	
عمليات التعلم المفتوحة	%62.73	%38	%28.45	43.06
تحليل الظواهر	%0	%0	%20.99	%6.99
الشمولية	%0	%18.86	%19.34	12.73

يتضح من الجدول (4) السابق أن متوسط النسبة المئوية لمعيار حل المشكلات هي: (37.21%)، ومتوسط النسبة المئوية لمعيار "عمليات التعلم المفتوحة" (43.06%)، ومتوسط النسبة المئوية لمعيار "تحليل الظواهر" (6.99%)، والنسبة المئوية لمعيار "الشمولية" (12.73%)، وهي نسب متفاوتة، تشير إلى تضمين تلك الأبعاد بدرجات متنوعة، تختلف من صف لصف، ومن سنة دراسية إلى سنة أخرى.

تفسير النتائج:

توصلت نتائج السؤال الأول إلى تضمين محتوى مقررات الرياضيات بالصف الرابع لبعدي: (حل المشكلات، وعمليات التعلم المفتوحة)، وعدم تضمينها لبعدي (تحليل الظواهر، والشمولية)، ويرجع هذا إلى أن الطلاب في الصف الرابع يحتاجون إلى حل المشكلات وعمليات التعلم المفتوحة بشكل أكثر أهمية، كما أن قدراتهم ومستوى نضجهم العقلي قد لا يمكنهم من التحليل والشمولية لاسيما في الرياضيات، لما تتطلبه هذه الأبعاد من عمليات عقلية عليا، وما تستلزمه من خبرات وتجارب ينبغي أن يكون الطالب قد مر بها.

كما توصلت نتائج السؤال الثاني إلى تضمين محتوى مقررات الرياضيات بالصف الخامس الأبعاد نفسها، وزيادة بعد الشمولية، وهذا يتفق مع العقل والمنطق، إذ إن الطلاب في الصف الخامس قد اكتسبوا مهارات وقدرات قد تمكنهم من حل المشكلات، وممارسة عمليات التعلم المفتوحة، بالإضافة إلى الشمولية، ولكن تلك المقررات ما زالت بحاجة إلى دمج تلك الأبعاد بصورة أكبر، والتركيز بشكل أعمق عليها، كما أن تلك المقررات خلت تمامًا من بعد تحليل الظواهر، وهذا يؤكد أيضًا أن تلك المقررات ما زالت بحاجة إلى التطوير، والتنقيح، وإلى دمج مزيد من تلك المهارات والأبعاد فيها.

أما نتيجة السؤال الثالث فقد أشارت إلى تضمين محتوى مقررات الرياضيات بالصف السادس لجميع أبعاد التعلم القائم على الظواهر، وهذه نتيجة إيجابية تشير إلى تطوير تلك المناهج، وتحديثها وفق أحدث النظريات، والاستراتيجيات، ولكن أيضًا ما زالت بحاجة إلى الكثير منها، نظرًا للتغير الحادث والمستمر، والذي يؤكد على ضرورة التغيير والتطوير، والتجديد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتيجة دراسات كل من: (Blumenfeld et al., 1991; Nieminen & Viiri, 2015; Asahid & Lomibao, 2020) من فاعلية التعلم القائم على الظواهر، وأثره في تنمية العديد من مهارات الطلاب، وقدراتهم، إذ يكسبهم فهمًا أعمق للرياضيات، وتطبيقها في الواقع بشكل أكثر، كما أن له دور مهم في تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات، وتنمية تفكيرهم الرياضي، والإبداع.

التوصيات: بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- المراجعة الدورية لمقررات الرياضيات بشكل خاص، وتضمينها أبعاد التعلم القائم على الظواهر باعتباره نهجًا حديثًا يسهم في نمو قدرات الطلاب ومهاراتهم.
- أن يشرف على تطوير محتوى الرياضيات خبراء، على علم ودراية بخصائص الطلاب، ونموهم العقلي والجسمي وبما يستجد من متغيرات في استراتيجيات التدريس.
- نشر ثقافة التعلم القائم على الظواهر بجميع المراحل الدراسية، وفي كل المقررات، وتدريب المعلمين على تطبيقه بشكل فعال في جميع المواد.
- تشجيع الطلاب على ممارسة التفكير الرياضي في الحياة الواقعية، من خلال تضمين مقررات الرياضيات ظواهر واقعية، ويتم توجيه الطلاب إلى ممارسة التفكير الرياضي من خلالها.
- معالجة التباين في معايير التعلم القائم على الظواهر عبر الفصول الدراسية من خلال اعتماد تصميم منهج أكثر اتساقًا وتوحيدًا يؤكد بشكل متساوٍ على جميع أبعاد التعلم القائم على الظواهر طوال العام الدراسي.

المقترحات: اجراء دراسات حول:

- فاعلية تعليم الرياضيات باستخدام التعلم القائم على الظواهر في تنمية التفكير الجانبي والرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- مدى تطبيق معلمي الرياضيات لأبعاد التعلم القائم على الظواهر ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم.

- تحليل محتوى مقرر الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء التعلم القائم على الظواهر.
- أثر برنامج تعليمي مستند إلى التعلم القائم على الظواهر في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- فاعلية التعلم القائم على الظواهر في تنمية التفكير النقدي.
- فعالية برنامج تدريبي مستند إلى التعلم القائم على الظواهر في زيادة الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- فعالية التعليم القائم على الظواهر في خفض التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الأساسية.

المراجع العربية والانكليزية

أولا: المراجع العربية:

الباز، مروة محمد. (2021). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم القائم على الظواهر في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات تصميم النماذج واليقظة العقلية لدى تلاميذ الصف التاسع المعاقين سمعيًا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *36*(1)، 323- 396.

الحربي، محمد؛ والحربي، ناصر. (2021). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء الأبعاد المشتركة لهيئة تقويم التعليم والتدريب. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *4*(1)، 447-495.

الخزيم، خالد بن محمد بن ناصر؛ والغامدي، محمد بن فهم بن ثواب. (2016). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *رسالة التربية وعلم النفس*، (53)، 61- 88.

خليل، إبراهيم بن الحسين، والرويس، عبد العزيز محمد. (2014). واقع تنفيذ معلمي الرياضيات لمكونات الدرس المقترحة في كتب المرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، *17* (8)، 220-267.

الزهراني، خالد سعيد محمد. (2023). تقويم محتوى منهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ المتضمنة للذكاءات المتعددة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (90)، 36- 52.

الشبل، منال. (2021). تقييم تجربة تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(4)، 958-1000.

الشهري، مانع علي محمد. (2019). تقويم محتوى منهج الرياضيات بالصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)* ، *38*(181 ج1)، 831-875.

الشيخي، هاشم بن سعيد. (2011). توظيف البحث العلمي في تطوير تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (22)، 117-168.

العبادي، حوراء علي عباس، والجلبي، فائزة عبد القادر عبد الرزاق. (2023). تحليل محتوى كتب الرياضيات المقررة للمرحلة الابتدائية العليا على وفق مهارات الحل الإبداعي للمسائل اللفظية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (122)، 82- 109.

عبد التواب، مصطفى محمد. (2023). استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الرياضيات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، *5*(2)، 223-255.

العمري، شريفة عبد العزيز. (2022). صعوبات تدريس مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر المعلمات بمحافظة المخواة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1443هـ. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(58)، 109-128.

عناقرة، حازم. (2016). مستوى المعرفة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلاب الأردنيين والسعوديين في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية (دراسة مقارنة). *مجلة العلوم التربوية - جامعة القاهرة*، 24(2)، 97- 128.

قاسم، بشرى محمود؛ والعبودي، أحمد حمزة. (2014). تحليل محتوى كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM 2000. *مجلة العلوم الانسانية*، *(21)*، 281- 294.

محمد، سماح احمد حسين. (2022 أ). أثر استخدام التعليم القائم على الظواهر في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات تصميم النماذج والتفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، *28*(5). 155-236.

محمد، سماح احمد حسين. (2022 ب). استخدام التعليم القائم على الظواهر في تدريس العلوم لتنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والممارسات العلمية والهندسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، *38*(9.2)، 1-50.

يحيى، بدرية بنت ضيف الله. (2022). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم الممتع لتنمية التحصيل الفوري والمرجأ والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)* ، *41*(193)، 59-106.

يوسف، منال بنت عبد الرحمن. (2021). تصورات معلمات الرياضيات نحو تعلم وتعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، *24*(4)، 278-310.

Arabic References

al-Bāz, Marwah Muḥammad. (2021). fāʿilīyat tadrīs al-ʿUlūm bi-istikhdām al-Taʿlīm al-qāʾim ʿalá al-Ẓawāhir fī Tanmiyat al-mafāhīm al-ʿIlmīyah wa-mahārāt taṣmīm al-namādhij wālyqẓh al-ʿaqlīyah ladá talāmīdh al-ṣaff al-tāsiʿ al-muʿāqīn smʿyan. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 36 (*1), 323-396.

al-Ḥarbī, Muḥammad ; wālḥrby, Nāṣir. (2021). mustawá taḍmīn mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn fī Kitāb al-riyāḍīyāt lil-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ al-abʿād al-mushtarakah li-Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm wa-al-Tadrīb. al-*Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 4* (1), 447-495.

al-Khuzaym, Khālid ibn Muḥammad ibn Nāṣir ; wālghāmdy, Muḥammad ibn fahm ibn thawāb. (2016). taḥlīl muḥtawá kutub al-riyāḍīyāt lil-ṣufūf al-ʿUlyā lil-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. *Risālat al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, (53*), 61-88.

Khalīl, Ibrāhīm ibn al-Ḥusayn, wa al-Ruways, ʿAbd-al-ʿAzīz Muḥammad. (2014). wāqiʿ Tanfīdh Muʿallimī al-riyāḍīyāt li-mukawwināt al-dars al-muqtaraḥah fī kutub al-marḥalah al-ibtidāʾīyah al-ʿUlyā fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 17* (8), 220-267.

al-Zahrānī, Khālid Saʿīd Muḥammad. (2023). Taqwīm muḥtawá Manhaj al-riyāḍīyāt lil-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ al-mabādiʾ al-mutaḍamminah lldhkāʾāt al-mutaʿaddidah. *Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-ʿulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimāʿ, (90)*, 36-52.

al-Shibl, Manāl. (2021). Taqyīm tajribat Taʿlīm wa-taʿallum al-riyāḍīyāt ʿan baʿda fī ẓill jāʾḥh kwrwnā (COVID-19) min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs wa-al-ṭullāb fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15* (4), 958-1000.

al-Shahrī, Māniʿ ʿAlī Muḥammad. (2019). Taqwīm muḥtawá Manhaj al-riyāḍīyāt bālṣf al-Thānī al-Mutawassiṭ bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. al-Tarbiyah (al-Azhar) : *Majallat ʿilmīyah Maḥkamat lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʿīyah), 38* (181 j1), 831-875.

al-Shaykhī, Hāshim ibn Saʿīd. (2011). Tawẓīf al-Baḥth al-ʿIlmī fī taṭwīr Taʿlīm wa-taʿallum al-riyāḍīyāt fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-nawʿīyah, (22),* 117-168.

al-ʿAbbādī, Ḥawrāʾ ʿAlī ʿAbbās, wa al-Jalabī, Fāʾizah ʿAbd-al-Qādir ʿAbd-al-Razzāq. (2023). taḥlīl muḥtawá kutub al-riyāḍīyāt al-muqarrarah lil-marḥalah al-ibtidāʾīyah al-ʿUlyā ʿalá wafqa mahārāt al-ḥall al-ibdāʿī llmsāʾl al-lafẓīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, (122*), 82-109.

ʿAbd al-Tawwāb, Muṣṭafá Muḥammad. (2023). istikhdām istirātījīyah al-taʿallum al-qāʾim ʿalá al-Mashrūʿāt fī tadrīs al-riyāḍīyāt fī Tanmiyat baʿḍ al-mahārāt al-ḥayātīyah ladá ṭullāb al-ṣaff al-Thānī al-thānawī al-ʿIlmī. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-taʿlīm al-kibār, 5* (2), 223-255.

al-ʿUmarī, Sharīfah ʿAbd al-ʿAzīz. (2022). ṣuʿūbāt tadrīs muqarrarāt al-riyāḍīyāt lil-marḥalah al-ibtidāʾīyah ʿabra minaṣṣat madrasatay min wijhat naẓar almʿlmāt bi-Muḥāfaẓat almkhwāh fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah lil-ʿām al-dirāsī 1443h. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6* (58), 109-128.

ʿAnāqirah, Ḥāzim. (2016). mustawá al-Maʿrifah al-bīʾīyah wa-al-ittijāhāt Naḥwa al-bīʾah ladá al-ṭullāb al-Urdunīyīn wālsʿwdyyn fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt al-ijtimāʿīyah (dirāsah muqāranah). *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah-Jāmiʿat al-Qāhirah, 24* (2), 97-128.

Qāsim, Bushrá Maḥmūd ; wālʿbwdy, Aḥmad Ḥamzah. (2014). taḥlīl muḥtawá kutub al-riyāḍīyāt fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah fī ḍawʾ maʿāyīr al-Majlis al-Qawmī li-muʿallimī al-riyāḍīyāt NCTM 2000. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah,* (21), 281-294.

Muḥammad, Samāḥ Aḥmad Ḥusayn. (2022 U). Athar istikhdām al-Taʿlīm al-qāʾim ʿalá al-Ẓawāhir fī tadrīs al-ʿUlūm ʿalá Tanmiyat al-mafāhīm al-ʿIlmīyah wa-mahārāt taṣmīm al-namādhij wa-al-tafkīr al-ījābī ladá al-talāmīdh dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah. *Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah, Jāmiʿat Ḥulwān, 28* (5). 155-236.

Muḥammad, Samāḥ Aḥmad Ḥusayn. (2022 b). istikhdām al-Taʿlīm al-qāʾim ʿalá al-Ẓawāhir fī tadrīs al-ʿUlūm li-Tanmiyat mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah al-ʿIlmīyah wa-al-mumārasāt al-ʿIlmīyah wa-al-handasīyah li-talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ), 38* (9. 2), 1-50.

Yaḥyá, Badrīyah bint Ḍayf Allāh. (2022). istirātījīyah muqtaraḥah qāʾimah ʿalá al-taʿallum al-mumtiʿ li-Tanmiyat al-taḥṣīl al-fawrī wālmrjʾ wāldāfʿyh Naḥwa taʿallum al-riyāḍīyāt ladá ṭālibāt al-marḥalah al-ibtidāʾī bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. al-Tarbiyah (al-Azhar) : *Majallat ʿilmīyah Maḥkamat lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʿīyah), 41 (*193), 59-106.

Yūsuf, Manāl bint ʿAbd al-Raḥmān. (2021). taṣawwurāt muʿallimāt al-riyāḍīyāt Naḥwa taʿallum wa-taʿlīm al-riyāḍīyāt wafqa madkhal al-dhakāʾ alāṣṭnāʿy fī al-Taʿlīm al-ʿāmm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 24* (4), 278-310.

ثانيا: المراجع الانكليزية:

Akkas, E., & Eker, C. (2021). The Effect of Phenomenon-Based Learning Approach on Students' Metacognitive Awareness. *Educational Research and Reviews*, *16*(5), 181-188.

Asahid, R. L., & Lomibao, L. S. (2020). Embedding proof-writing in phenomenon-based learning to

promote students' mathematical creativity. *American Journal of Educational Research*, *8*(9), 676-684.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 369-398.

Boaler, J. (2016). Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching. Jossey-Bass.

Boss, S., & Krauss, J. (2014). Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age. International Society for Technology in Education.

Drew, C. (June 24, 2023). *Phenomenon-Based Learning, Explained!*. Helpful Professor. https://helpfulprofessor.com/phenomenon-based-learning/

Grusche, S. (2019, August). Phenomenon-based learning and model-based teaching: Do they match?. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1287, No. 1, p. 012066). IOP Publishing.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235-266.

Hongyim, K., & Brunsell, E. (2021, July). Identifying teacher understanding of phenomena-based learning after professional development. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1957, No. 1, p. 012039). IOP Publishing.

Huncosky, K. (2019). Phenomena-Based Instruction in the K—12 Classroom, McGraw Hill Education,1-7https://s3.amazonaws.com/ecommerceprod.mheducation.com/unitas/school/explore/sites/inspire-science/phenomena-based-instruction-k-12-classroom-white-paper.pdf

Mink, D. V., & Fraser, B. J. (2005). Evaluation of a K—5 Mathematics Program Which Integrates Children's Literature: Classroom Environment, Attitudes, and Conceptual Development. In D. Fisher & M. S. Khine (Eds.), Contemporary Approaches to Research on Learning Environments: World Views (pp. 299-325). *World Scientific*.

Mitchell, H., Phillips, M., & Stokes, L. (2019). Helping Science Teachers Experience Phenomena-Based Science Learning and Understand the NGSS. Final Report of the Exploratorium Teacher Institute's NIH-SEPA Project. *Inverness Research*.

Nielsen, V., & Davies, A. (2019). The What, Why, and How of Phenomenon Based Learning. Retrieved from Atlas: https://www.rubicon.com/phenomenon-based-learning.

Nieminen, P., & Viiri, J. (2015). Integrating Science and Mathematics Education through Inquiry-Based Learning. LUMAT: *International Journal on Math, Science and Technology Education, 3*(3), 245-261.

Nolkhom, C., & Saifah, Y. (2020). Effect of using social media activities package based on phenomenon-based learning and reflective thinking on digital literacy behavior for primary school students. *Silpakorn Educational Research Journal*, *12*(2), 71-89.

Othman, A. M., & Jawabreh, R. M. (2023). Content Analysis of the Fourth Grade Mathematics Curriculum in Palestine in Light of Thinking Skills. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 2*(10),43–54.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What Makes Professional Development Effective Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4), 921-958.

Valamis - Learning Experience Platform (2019). Phenomenon-based Learning, Knowledge Hub. https://www.valamis.com/hub/phenomenon-based-learning#what-is-phenomenon-based-learning

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Wolff, L. A. (2022). Phenomenon-based learning. In Encyclopedia of Sustainable Management (pp. 1-9). Cham: Springer International Publishing.

ملحق (1) باركود بطاقة التحليل

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 03/ 12/ 2024م
تاريخ القبـول: 02/ 01/ 2025م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

تطوير نموذج لتوظيف مديري المدارس في فلسطين بالإفادة من الخبرة الماليزية _ دراسة تحليلية مقارنة

محمود إبراهيم عواد خلف الله*
me.khalafAlla@alaqsa.edu.ps

الملخص بالعربية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الواقع الراهن لنظام توظيف مديري المدارس بفلسطين، والتعرف إلى ملامح نظام توظيف مديري المدارس في ماليزيا، واستعراض أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي توظيف مديري المدارس في كل من فلسطين وماليزيا، واقتراح نموذج مطور لتوظيف مديري المدارس بفلسطين، بالإفادة من التجربة الماليزية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك من خلال تحليل بعض الوثائق ذات العلاقة، إلى جانب إجراء مقارنات مرجعية (بسيطة)، وإجراء مقابلات مفتوحة مع بعض مديري المدارس، وكذلك طريقة المجموعات البؤرية (المركزة) .واستنتجت الدراسة عددًا من الاستنتاجات، أهمها: أن التجربة الماليزية - في توظيف مديري المدارس - تجربة رائدة، جديرة بأن يفاد منها. وأن نظام اختيار مديري المدارس في فلسطين نظام جيد، لكنه بحاجة إلى التطوير؛ بحيث يتحول من نظام اختيار إلى نظام توظيف متكامل يتضمن الاستقطاب والاختيار، بما يتضمنه ذلك من إجراءات إدارية وفنية، وقد طورت الدراسة نموذجًا للتوظيف، ينطلق من بعض المسوغات المعرفية والميدانية. وأوصى الباحث بتبني هذا النموذج من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الكلمات المفتاحية: نموذج _ توظيف _ مديرو المدارس _ فلسطين _ الخبرة الماليزية.

* أستاذ الإدارة التربوية المشارك- قسم أصول التربية والإدارة التربوية- كلية التربية -جامعة الأقصى-فلسطين

للاقتباس: خلف الله، محمود إبراهيم عواد. (2025). تطوير نموذج لتوظيف مديري المدارس في فلسطين بالإفادة من الخبرة الماليزية _ دراسة تحليلية مقارنة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 367-409.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2497

OPEN ACCESS
Received: 03-12-2024
Accepted: 02-01-2025

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Developing a Model for Recruiting School Principals in Palestine: Insights from the Malaysian Experience – A Comparative Analytical Study.

Dr. Mahmoud Ebrahim Awad KhalafAllah *

me.khalafAlla@alaqsa.edu.ps

Abstract

This study aimed to uncover the current system for recruiting school principals in Palestine, identifying Malaysia's recruitment system characteristics, analyzing the similarities and differences between the Palestinian and Malaysian systems and proposing an updated model for recruiting, selecting and appointing school principals in Palestine, inspired by the Malaysian experience. Adopting a descriptive methodology, the study relied on document analysis, simple comparative references, open interviews with school principals, and focus group discussions. The study key findings revealed that Malaysia's approach to recruiting school principals is exemplary and offers valuable lessons. While the selection system in Palestine is functional, it requires improvement to evolve into a more inclusive, comprehensive recruitment system encompassing both administrative and technical procedures. Based on theoretical and practical insights, the study presented a proposed model for recruitment. It recommended that the Palestinian Ministry of Education consider adopting this model for implementation.

Keywords: Model, Recruitment, School Principals, Palestine, Malaysian Experience

* Associate Professor of Educational Administration, Department of Educational Fundamentals and Administration, Al-Aqsa University, Palestine

Cite this article as:: KhalafAllah, Mahmoud Ebrahim Awad. (2025). Developing a Model for Recruiting School Principals in Palestine: Insights from the Malaysian Experience – A Comparative Analytical Study. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 367-409

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2497

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولات وتطورات كبيرة في كافة الميادين، بما فيها الميدان التربوي، سيما مجال إدارة الموارد البشرية؛ الأمر الذي يفرض على الإدارة التربوية مجاراة ما يحدث، وإحداث تغييرات جوهرية في التوجهات والقناعات والممارسات؛ مما يستلزم الالتفات إلى حسن تجويد مدخلات العمل التربوي، بما فيها المدخلات البشرية، التي تشكل العمود الأساس، وذلك من خلال الاهتمام بآليات توظيفها استقطابًا واختيارًا وتعيينًا. ويشير المغربي (2016، ص. 113) إلى أن وظيفة التوظيف تهدف إلى اختيار الأفراد القادرين على أداء أعمال المنظمة بأعلى مستوى ممكن من الكفاءة، وأقل مستوى ممكن من التكاليف. وعلى الرغم من بساطة هذا الهدف من الناحية النظرية، إلا أنه يمثل تحديًا عمليًّا لإدارات الأفراد في كثير من المنظمات الحديثة، للعديد من الأسباب، أولها أن وظيفة التوظيف أو الاختيار والتعيين تمثل النقطة التي تتحول عندها أهداف الموارد البشرية وخططها إلى قرارات تنفيذية ذات تأثير ملحوظ على الأداء المستقبلي للمنظمة.

ومن المدخلات التي تعد من أهم الموارد البشرية في المؤسسة التعليمية مديرو المدارس، الذين يمثلون محور العملية الإدارية، فيضطلعون بوظائف ومهام الإدارة المدرسية والارتقاء بمستواها؛ لتسيير العملية التعليمية التعلمية بأحسن وجه، فهم يشكلون المستوى التنفيذي للسياسات العليا. وفي هذا السياق أشارت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017، ص.4) إلى أن المدير القائد هو صاحب الرؤية ومصدر الإلهام وهو القدوة للمعلم والموظف والطالب، حتى لولي الأمر، وهو المبادر والقادر على إدارة التغير والتطوير وتنسيق أعمال الآخرين ومعرفة الأولويات والمحفز والمشجع والمتابع. كما أشارت شمس الدين (Shamsudin, 2023, p.60) إلى أن التدريس المستقبلي سوف يتأثر بأكثر من مجرد التقنيات الجديدة، ومراجعات المناهج الدراسية، والاستراتيجيات التعليمية. بل سيتم بتطوير المعلمين، وسيقوم مديرو المدارس بالدور الأهم في ذلك، من خلال إطلاق العنان لإمكانات المعلمين.

ونظرًا لأهمية دور مدير المدرسة فإنه من المهم وضع متطلبات وأساليب حديثة فعالة لمعايير انتقائه، فقد تطلب ذلك أن يكون مديرو المدارس على درجة عالية من الكفاءة الإدارية والعلمية، وكذلك سمات الشخصية ومقوماتها، لذا كان لابد أن يتم انتقاؤهم في ضوء مجموعة من المعايير تتفق مع ثقافة الجودة الشاملة ومعاييرها؛ حتى يستطيع القيام بعمله بشكل علميٍّ ومهنيّ (الباسل

ولاشين، ص. 2016). وقد أكد براون وسكوت (Brown & Scott. 2014) على ضرورة أن تعنى برامج إعداد مديري المدارس بتجويد اختيار معلمين فعالين، وذوي خبرة، وملتزمين بالتميز التعليمي، كمرشحين للقيادة المدرسية في المستقبل، وكذلك استمرارية مراقبة القبول في البرنامج التحضيري للمرشحين للوظيفة؛ للتأكد من اختيار المؤهلين.

وتعد التجارب العالمية إحدى المصادر التي يمكن الاستناد إليها والاستئناس بها لتطوير أداء المؤسسات التعليمية، من حيث اختيار المدخلات، وإدارة العمليات، ومواءمة المخرجات، وضبط كفاءتها وفعاليتها. ومن تلك التجارب العالمية تجربة ماليزيا، إذ أشارت حاجي (2014، ص. 685) إلى أن نجاح التجربة الماليزية في تحقيق مراكز متقدمة وسط مثيلاتها من الدول النامية على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي، أدى إلى جعلها نموذجًا مثاليًّا يحتذى به في كافة الدول النامية. ويعد النموذج الماليزي للتنمية من أكثر النماذج تميزًا على كافة المستويات والأصعدة، كما أحرزت ماليزيا تقدمًا واضحًا في عملية التعليم، مما كان له من مردود إيجابي على التنمية البشرية فيها معتمدًا في ذلك على مجموعة من السياسات التعليمية، وهو ما انعكس بشكل جيد على تنمية رأس المال البشرى هناك.

وبالنظر إلى التجربة الفلسطينية في التعليم يلاحظ أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد أخذت على عاتقها - منذ تولها زمام التربية والتعليم - النهوض بهذا القطاع المهم الذي يبنى الإنسان الفلسطيني فكرًا وسلوكًا ومعرفة وقيمًا، لأنه الركيزة الأساسية في بناء الوطن وهو أغلى ما تملك، فوضعت خططها المتعددة للنهوض بالمدرسة كونها الحاضنة للتعليم ممثلة بالمدير والمعلمين والطلبة، ليصل الجميع إلى تعليم فاعل يفضي إلى المعرفة التي تنطلق منها إلى البناء، بناء الإنسان والعقل والسلوك، كما البناء الوطني لنيل الحرية والتحرر من نير الاحتلال (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ص، 2020).

ويرى أرناؤوط (2017، ص. 315) أن نظام توظيف واختيار القيادة المدرسية المؤهلة والفعالة أكاديميًّا ومهنيًّا وإداريًّا أصبح مجالًا رئيسًا للاهتمام ضمن العديد من الإصلاحات التعليمية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي فرض على نظم التعليم في البلدان المختلفة إعادة النظر في اختيار القيادات المدرسية بما يتوافق مع الاتجاهات العلمية في هذا الاتجاه.

وقد وقف الباحث على عدد من الدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع البحث، دراسات أجريت حول نظام اختيار المديرين في فلسطين، منها دراسة قشوع (2023) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لاختيار مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين، واتبعت المنهج الوصفي والبنائي، واستخدمت استبانة، وأدوات تحليل المحتوى، والمقابلات، والمجموعة البؤرية، وتكونت عينة الدراسة من (702) مديرٍ للاستبانة، (19) مديرًا للمقابلة، و(6) خبراء للمجموعة البؤرية. وأظهرت النتائج أن مستوى موافقة عينة الدراسة على معايير اختيار مديري المدارس كان مرتفعًا، لكنه لم يرتق إلى المستوى (80%) كمستوى افتراضي. ودراسة مرة (2021) التي هدفت إلى تعرف واقع معايير اختيار مديري المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم بفلسطين، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة وزعت على (118) مشرفًا تربويًّا ومدير مدرسة، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة لواقع معايير الاختيار، وقد جاء بعد معيار المؤهل العلمي للمديرين الجدد أدنى المعايير أهمية. ودراسة سلامة (2021) التي هدفت إلى تعرُّفِ الفرق بين أسس اختيار مدير المدرسة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفنلندا، واتبعت منهج التحليل المقارن بدراسة الوثائق، والمقابلة. وأظهرت النتائج أن هناك اختلافًا بين أسس اختيار مدير المدرسة في فلسطين وأسس اختياره في فنلندا، إذ تتميز فنلندا باختبارات نفسية، وتدريس حصص، وإنجاز أوراق بحثية. وتتفق فلسطين وفنلندا في المقابلة الشخصية.

أما الدراسات التي أجريت حول التجربة الماليزية، فمنها دراسة سعدون، وآخرين (2022) التي هدفت إلى الكشف عن واقع أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر، ووضع تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر في ضوء الاستفادة من الخبرة الماليزية، واتبع المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة، التي طبقت على (1006) من معلمي المدارس الثانوية، وأسفرت عن بناء تصور لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر في ضوء الاستفادة من الخبرة الماليزية، ودراسة كين، وآخرين (Kin, et al, 2020) التي هدفت إلى تطوير نموذج تجريبي لكفاءة القيادة المدرسية لعصر التعليم (4.0) لتحديد كفاءات القيادة المدرسية في ماليزيا. واتُّبع التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لتحديد العوامل الأساسية، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن تفسير كفاءة القيادة المدرسية بثمانية عوامل، وهي: الريادة في التعلم والذكاء العاطفي والتفكير النقدي، والتواصل والأخلاق والتعاون واتخاذ القرار وحل المشكلات والبراعة الرقمية وريادة الأعمال، ودراسة

عيداروس، وآخرين (2019) التي هدفت إلى وضع مجموعة من المقترحات لتطوير وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم العام في مصر في ضوء الخبرة الماليزية، واتُّبع المنهج المقارن، وتوصلت إلى أن الخبرة الماليزية في مجال تفعيل وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم العام فريدة من نوعها، تتسم إدارتها باللامركزية، بالإضافة إلى توفير ميزانية مخصصة لتلك الوحدات، ودراسة سالمان (2018) التي هدفت إلى تعرف نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، في ضوء خبرة كل من ماليزيا ومصر، وبناء تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية. واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن هناك قواعد تنظيمية وضعت لترشيح مديري المدارس الابتدائية وكذلك معايير الاختيار، ولكن لا تستند إلى دراسة علمية وموضوعية، ودراسة أحمد وجافيفكر (Ahmad & Ghavifekr,2017) التي هدفت إلى بيان ما ينبغي أن تكون عليه القيادة في ماليزيا خلال القرن الحادي والعشرين، وكيفية تعزيز القيادة وبناء القدرات، واتُّبع المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة التي طبقت على عينة من مديري المدارس والمعلمين، وأسفرت عن بناء تصور لما يمكن أن تكون القيادة المدرسية الفعالة في الألفية الثالثة. ودراسة دون، وآخرين. (Don, et al, 2015) التي هدفت إلى تعرف تأثيرات الكفاءة الانفعالية على الممارسات القيادية لدى قادة المستوى المتوسط في المدارس الثانوية بولاية قدح، في تكوين وتطوير تخطيط التعاقب القيادي في المدارس. واتُّبع المنهج الوصفي، واستخدام مقياس الكفاءة العاطفية ومقياس ممارسات القيادة، وتوصلت إلى اعتبار عناصر الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات الجماعية عناصر مهمة في تخطيط البرامج الهادفة إلى رفع مستوى المهارات القيادية، مع تعزيز صفات القيادات المدرسية على المستوى الوطني.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة اتضح أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي بالمجمل، ولكن اختلفت مع بعضها في نوع المنهج الوصفي، فبعضها استند إلى المقارنة وبعضها لم يستند، وكذلك تنوعت الدراسات في أدواتها، ما بين الاستبانة، والمقياس، والمقابلات الشخصية، ودراسة الوثائق، وأدوات تحليل المحتوى، والمجموعة البؤرية، واتفقت الدراسة الحالية مع معظمها؛ إذ استخدمت المقابلات الشخصية، والمجموعة البؤرية، ودراسة الوثائق. وتميزت الدراسة الحالية في أنها تناولت التوظيف بعملياته الثلاث (الاستقطاب والاختيار والتعيين)، في حين تناولت الدراسات الأخرى الاختيار فقط؛ على اعتبار أنه

يشمل العمليتين الأخريين بشكل ضمني. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين خلفية فكرية عن موضوع الدراسة، وتحديد محاور الإطار النظري، والتعرف إلى المنهج المُستخدم والأسلوب المناسب للدراسة، وتحديد إطار المقارنة، وأدوات الدراسة المناسبة، وكذلك في وتطوير النموذج المقترح.

استنادًا إلى ذلك سعت الدراسة الحالية إلى إجراء مقارنة مرجعية للاستفادة من التجربة الماليزية في توظيف مديري المدارس، واقتراح نموذج للتوظيف، يمكن أن يسهم في تطوير آليات التوظيف المعمول بها في فلسطين.

مشكلة الدراسة

إن الاهتمام بجودة عمليات توظيف القيادات المدرسية يشكل صمام الأمان لتجويد مدخل من أهم مدخلات العملية التعليمية، وهو مدير المدرسة؛ الأمر الذي يعزز التوجه نحو تبني المزيد من الجهود لتحقيق جودة تلك العمليات، والأخذ بكل ما هو جديد وناجح في هذا المجال. إلا أنه بالنظر إلى واقع التوجهات العالمية المتعلقة بالقيادة المدرسية يلحظ أنها فشلت في تجاوز اختبارين وظيفيين، وهما: تعزيز القيادة للتحسين التنظيمي، وتوفر الاستدامة لقادة المدارس Marks & Printy, 2003, p. 393). الأمر الذي دفع دويل ولوك (Doyle & Locke, 2014, p.1) إلى القول بأن الحقيقة البديهية التي مفادها أن "قادة المدارس مهمون" باتت تتحول الآن إلى عبارة مبتذلة تنطلق بسهولة من اللسان، ولكنها عادة ما تفشل في إحداث حركة في أي مكان في عوالم سياسة التعليم وممارساته، ونتيجة لذلك، فإن عددًا كبيرًا جدًّا من المدارس الأميركية _على سبيل المثال _ تفتقر إلى القادة الذين تحتاج إليهم، وأن عددًا كبيرًا من مديري المدارس يفتقرون إلى الإمكانيات، والسلطة، والموارد، والقدرة، ليصبحوا قادة فعالين. والكثير من المدارس لم تتوصل بعد إلى أفضل طريقة للعثور على أقوى المرشحين واستقطابهم للعمل كمديري مدارس.

ويمكن القول أن عملية توظيف مديري المدارس واختيارهم من قبل المسؤولين ليست عملية سهلة، لأن القيادة تتضمن عددًا من الخصائص المهنية والشخصية التي يجب أن تتوفر في مديري المدارس. وغالبًا ما يقع هؤلاء المسؤولون في مشكلة اتخاذ القرارات المتعلقة بالمرشحين بناءً على معلومات غير كافية أو مبالغ فيها وكثيرًا ما يكونون فريسة التأثر للاعتبارات الشخصية التي تؤدى إلى المبالغة في تقدير بعض الخصائص والمميزات، وفى الوقت نفسه التقليل من أهمية بعض الخصائص

والمميزات الأخرى (سالمان، 2018، ص. 396). ويشير أرناؤوط (2017، ص. 303) إلى أن الاختيار العشوائي للقيادات المدرسية يتصف بالكثير من السلبيات في العمل والمشاكل التي ينعكس أثرها على نظام التعليم، حيث ارتفاع تكلفة التعيين والتدريب، وتدني مستوى أداء المديرين لافتقارهم إلى الكفايات اللازمة لهذه الوظيفة، وارتفاع معدلات الهدر نتيجة ارتفاع مستوى الإنفاق وضعف المخرجات، وقد تحدث اضطرابات في العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين ومديري المدارس، وسيادة جو المشاحنات والمشاكل وعدم الارتياح في المدرسة، كما قد تتدنى مستويات الطلبة وتتراجع النتائج العامة للمدرسة.

وعلى الصعيد الفلسطيني فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بأمر توظيف مديري المدارس، إذ عقدت لقاءات لمناقشة أسس ومعايير تعيين واختيار مدير المدرسة، منها اللقاء الذي عُقد بمقر الوزارة بغزة بحضور فريق من الوزارة بالضفة الغربية، وتم التأكيد على أن اختيار مدير مدرسة هو أمر بالغ الأهمية لأن الاختيار الجيد لمدير المدرسة سينعكس بالإيجاب على العمل داخل المدرسة والمنظومة التعليمية، وتم التطرق إلى العديد من الصفات والمعايير الواجب توافرها في مدير المدرسة خاصة العلاقة مع الطلبة والمعلمين والمشرفين والمنهاج والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2018)، وكذلك نظّمت الوزارة من خلال هيئة تطوير مهنة التعليم المؤتمر السادس حول البحث العلمي للمعايير المهنية لمدير المدرسة. وبالرغم من ذلك كله فإن مزيدًا من التحديات لا زالت تحول دون تحقيق المستوى المنشود فيما يتعلق بإدارة عمليات توظيف مديري المدارس في فلسطين. وقد أسفرت دراسة قشوع (2023) عن أن معايير اختيار مديري المدارس الفلسطينية لم ترتق إلى المستوى (80%) كمستوى افتراضي، وأوصت بضرورة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية عند تنفيذ برامج الاختيار.

لذا فإن الباحث وانطلاقًا من إحساسه بوجود مشكلة حقيقية في نظام توظيف مديري المدارس من خلال تماسه مع مديري المدارس الملتحقين ببرامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، الذين أشاروا إلى أنهم يطمحون إلى مزيد من التطوير والتجويد في نظام التوظيف، إلى جانب المؤشرات التي أظهرتها الدراسات المحلية السابقة، التي تعضد ما أشير إليه في السطور السابقة، فضلًا عن رؤية الباحث حول ضرورة الأخذ بالتجارب والخبرات العالمية لتطوير نظام التوظيف والاختيار. واستنادًا إلى ذلك كله ارتأى تطوير نموذج مقترح لتوظيف مديري المدارس في

فلسطين بالإفادة من الخبرة الماليزية، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية من خلال الأسئلة البحثية الآتية:

_ ما الواقع الراهن لنظام توظيف مديري المدارس بفلسطين؟

_ ما ملامح نظام توظيف مديري المدارس في ماليزيا؟

_ ما أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي توظيف مديري المدارس في كل من فلسطين وماليزيا؟

_ ما النموذج المطور لتوظيف مديري المدارس بفلسطين بالإفادة من التجربة الماليزية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق:

_ الكشف عن الواقع الراهن لنظام توظيف مديري المدارس في فلسطين.

_ التعرف على ملامح نظام توظيف مديري المدارس في ماليزيا.

_ استعراض أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي توظيف مديري المدارس في كل من فلسطين وماليزيا.

_ اقتراح نموذج مطور لتوظيف مديري المدارس في فلسطين، بالإفادة من التجربة الماليزية.

أهمية الدراسة:

وفقا لتصور الباحث، فإن أهمية الدراسة تنبع من:

أولًا: الأهمية النظرية:

_ أهمية دور مدير المدرسة في إدارة مدرسة القرن الحادي والعشرين، والمهارات الضرورية الواجب توفرها لديه، وأهمية دوره القيادي ودوره الفني، وكذلك دوره التصوري والإدراكي؛ الأمر الذي يترتب عليه أهمية الاهتمام بتحري الدقة والمهنية في توظيف مديري المدارس.

_ أهمية إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، بعد أن عظمت أهمية الدور الإنساني الذي يضطلع به مدير المدرسة المعاصر.

_ أهمية الدراسات المقارنة مع بعض التجارب المشهود لها بالنجاح، كالنموذج الماليزي في التعليم.

_ قلة في إجراء هذا النوع من الدراسات محليًّا.

_ تحاول الدراسة الإسهام في إثراء المكتبة العربية بإطار مفاهيمي، يشكل جزءًا من النسق التربوي والإداري النظري.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

_ يأمل الباحث أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية (بجميع مستوياتهم) في فلسطين، وذلك في تجويد معايير توظيف مديري المدارس.

_ يأمل أن يتخذ بعض الباحثين المهتمين من نتائج هذه الدراسة منطلقًا، لإجراء دراسات أخرى ذات علاقة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة وفق الحدود البحثية الآتية:

- **حد الموضوع:** تطوير نموذج مقترح لتوظيف مديري المدارس التي تتضمن عمليات (الاستقطاب، والاختيار، والتعيين) في فلسطين بالإفادة من الخبرة الماليزية.
- **الحد البشري:** مديرو المدارس الفلسطينية ومديراتها، وبعض الخبراء التربويين.
- **الحد المؤسساتي:** وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم الماليزية.
- **الحد المكاني:** المحافظات الجنوبية لفلسطين.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي 2025/2024م.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من التعريفات الاصطلاحية والإجرائية، وهي على النحو الآتي:

عمليات التوظيف:

يعرفها المغربي (2016) بأنها: وظيفة من وظائف إدارة الموارد البشرية تهدف إلى اختيار الأفراد القادرين على أداء أعمال المنظمة بأعلى مستوى ممكن من الكفاءة، وأقل مستوى ممكن من التكاليف، عبر عمليات ثلاث: الاستقطاب، والاختيار، والتعيين.

ويعرف الباحث عمليات التوظيف إجرائيًّا بأنه: مجموعة عمليات وإجراءات يتم من خلالها استقطاب مديري المدارس في فلسطين واختيارهم وتعيينهم، وتتضمن تلك العمليات والإجراءات الوصف الوظيفي لوظيفة (مدير مدرسة)، وإجراءات الاستقطاب الداخلي لأنسب

المرشحين لوظيفة مدير المدرسة، وشروط اختيار المتقدم للوظيفة والكفايات الشخصية اللازم توفرها فيه، وجهة الإشراف على الاختيار، وبرامج الاختيار، وأساليب التدريب للاختيار، والمحتوى التدريبي، وتقويم المرشحين، وإجراءات تعيينهم في الوظيفة بشكل رسمي.

النموذج المطور (المقترح): يعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: مخطط تصوري يتضمن مجموعة مقترحة من العمليات والإجراءات التي تتضمن تطويرًا لمعايير الاستقطاب الداخلي لأنسب المرشحين لوظيفة مدير المدرسة، وشروط اختيار المتقدمين لوظيفة (مدير مدرسة) في فلسطين، والكفايات الشخصية اللازم توفرها فيهم، وجهة الإشراف على الاختيار، وبرامج الاختيار، وأساليب التدريب للاختيار، والمحتوى التدريبي، وتقويم المرشحين، وإجراءات تعيينهم في الوظيفة بشكل رسمي.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

فيما يلي الطريقة التي اتبعتها الدراسة وإجراءاتها:

1. **منهج الدراسة:** اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة المبحوثة من خلال جمع المعلومات والبيانات حول تلك الظاهرة، وذلك من خلال تحليل بعض الوثائق ذات العلاقة، إلى جانب إجراء مقارنات مرجعية (بسيطة)، وإجراء مقابلات مفتوحة مع (6) من مديري المدارس الفلسطينية ومديراتها (ملحق: 1)، وكذلك طريقة المجموعة البؤرية (المركزة) Focus Group؛ للاستفادة من خبرات (9) خبراء تربويين في تحكيم النموذج المقترح.

وسارت المنهجية وفقًا للخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بأدبيات إدارة الموارد البشرية، وتوظيف مديري المدارس.
2. إجراء مسح وثائقي؛ للاطلاع على كل ما أتيح للباحث من وثائق ونشرات ولوائح تتعلق بتوظيف مديري المدارس في كل من فلسطين وماليزيا، ومن ثم رصد أوجه التشابه والاختلاف والتميز، وإجراء المقارنة المرجعية البسيطة.
3. تصميم أداة (مقابلة)، والتأكد من صدقها من خلال عرضها على (3) من المختصين، ومن ثم إجراء المقابلات المفتوحة مع (6) من مديري المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين، (3) مديرين، و(3) مديرات، حول رضاهم عن نظام توظيف مديري المدارس في فلسطين، إذ أخذت موافقة المبحوثين المستهدفين، والتنسيق معهم، وقد رافق تدوين في بروتوكول خطي مطبوع، مع تحري الدقة في تسجيل إجابة المشاركين، ثم تم تحليل للمقابلات.

4. تحليل البيئة الداخلية والخارجية لمنظومة توظيف مديري المدارس، ولإجراء ذلك تم استخدام أنموذج (SWOT) لتحليل البيئة الداخلية والخارجية، ويتضمن: (نقاط القوة، وجوانب الضعف، والفرص، والتهديدات)، وتمت الاستفادة من مديري المدارس المبحوثين.
5. بناء النموذج المقترح، وعرضه على المجموعة البؤرية (المركزة)؛ من أجل ضبطه وتطويره.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول، ونصه: "ما الو اقع الراهن لنظام اختيار مديري المدارس بفلسطين؟": وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث مسحًا للوثائق، واللوائح، والنشرات، والإعلانات الداخلية لوزارة التربية والتعليم، وديوان الموظفين العام، وتبين له ما يأتي:

موقع مدير المدرسة من الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

تتشكل وزارة التربية والتعليم من هيكل تنظيمي يرأسه وزير التربية والتعليم، وخمسة من الوكلاء المساعدين، يندرج تحت نطاق اختصاص كل وكيل عدد من الإدارات العامة، وكذلك تدرج مديرات التربية والتعليم في تسلسل أدنى تلك الإدارات، وتتشكل كل مديرية من مدير التربية والتعليم ونائبيه: النائب الفني والنائب الإداري، بالإضافة إلى عدد من الأقسام التي تتبع الإدارات الوزارية سالفة الذكر، ومن هذه الأقسام قسم الإدارات التربوية الذي يتبع للنائب الإداري، ويتبع له مدير المدرسة بشكل مباشر (وزارة التربية والتعليم العالي، 2024). ويرى الباحث أنه بالرغم من تعدد مستويات الهيكل التنظيمي الخاص بوزارة التربية والتعليم، إلا أنه يتسم بالمرونة، وسهولة التواصل والتماس بين المسؤولين في الإدارات العامة، ومسؤولي مديريات التربية والتعليم، مع مدير المدرسة.

الوصف الوظيفي لوظيفة مدير مدرسة في فلسطين:

يتضح الوصف الوظيفي لوظيفة مدير مدرسة في فلسطين من خلال ما يأتي (ديوان الموظفين العام، ٢٠٢٣_ ب):

أ. ملخص الوظيفة: وتتلخص الوظيفة في: الإشراف الإداري، بما يحقق الأهداف التربوية المتعلقة في إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة، روحيًا، وخلقيًا، وجسميًّا، واجتماعيًّا؛ ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم.

ب. مهام الوظيفة: وتتضمن إعداد الخطة السنوية العامة للمدرسة وتنفيذها، ومتابعة للقوانين واللوائح والنظم والتعميمات الصادرة، وتوفير علاقات إنسانية طيبة في البيئة

المدرسية، وتوطيد العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، وإنشاء المجالس المدرسية، وتحديد المستويات التعليمية المطلوب تحقيقها، والإشراف على وضع خطة التدريس في المدرسة وتنفيذها، ومتابعة تنفيذ العملية التعليمية بالمدرسة.

ولعل هذه المهام تتسق بشكل كبير مع رؤية وزارة التربية والتعليم، وحاجات المجتمع الفلسطيني، إلا أن نجاح مدير المدرسة في القيام بها على أكمل وجه يتطلب توفر مجموعة من المعايير المهنية، التي تشكل ضمن سياسات الوزارة موجهًا لنجاح مدير المدرسة وفعاليته.

المعايير المهنية لمدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية

اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم معايير مهنية لمدير المدرسة تغطي كافة المتطلبات الأساسية للعملية التربوية بشقيها الإداري والفني، وتم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومترابطة، هي: المجال الأول: قيادة عمليتي التعليم والتعلم. المجال الثاني: إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية. المجال الثالث: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية (وزارة التربية والتعليم العالي. 2014، ص. 12). وقد تضمن دليل المعايير المهنية لمدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم العالي تسعًا وعشرين معيارًا (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014، ص. 17 _ 19) (ملحق: 2).

وبالنظر إلى تلك المعايير يلحظ أنها مثالية، إلا أنها قد تصطدم بالواقع المتعلق بصعوبة أحوال منظومة التربية والتعليم، وضعف الخيارات في توظيف القيادات المدرسية، بالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم، لتحسين ذلك الواقع، وتجاوز الصعوبات والتحديات. وفي دراسة أجرتها قشوع (2023) كشفت عن أن مستوى موافقة عينة الدراسة على معايير اختيار مديري المدارس الفلسطينية في ضوء اتجاهات الإدارة التربوية الحديثة كان مرتفعًا، لكنه لم يرتق إلى المستوى (80%) كمستوى افتراضي. وكذلك اتفقت مع دراسة مرة (2021) التي أظهرت وجود درجة مرتفعة لواقع معايير الاختيار في فلسطين.

شروط التقدم لوظيفة مدير مدرسة في فلسطين (ديوان الموظفين العام بفلسطين، 2022)

يشترط في المتقدم لوظيفة مدير مدرسة ما يأتي:

- أن يكون المتقدم حاصلًا على الشهادة الجامعية الأولى على الأقل في حقل الاختصاص ويحمل مؤهلًا تربويًا.

- أن يكون المتقدم من ضمن الفئة الثانية.
- أن يكون المتقدم قد عمل لمدة (10) سنوات على الأقل بوظيفة (معلم).
- أن لا يقل تقدير كفاية الأداء للسنوات الثلاث الأخيرة عن جيد جدا.
- أن لا يزيد عمر المتقدم عن (55) عاما.

ويرى الباحث أن هذه الشروط بالرغم من جديتها، إلا أن هناك ثغرات غير ظاهرة؛ قد تقلل من ضبطها لنظام التوظيف، فالشهادة الجامعية مهما كانت درجتها قد لا تشكل إضافة نوعية تؤثر في الأداء المهني للمتقدم للوظيفة، ما لم تعضد بشهادة مهنية يحصل عليها الراغب في الوظيفة، ويحصل عليها إما من جامعة تمنح درجة الدبلوم المهني في الإدارة التربوية، أو يحصل عليها من المعهد الوطني للتطوير المهني. وكذلك فإن الشرط المتعلق بضرورة أن يكون المتقدم قد عمل لمدة (10) سنوات على الأقل بوظيفة (معلم)، يلتف عليه بعض المعلمين ممن انتدبوا للعمل الإداري في الوزارة أو المديريات. وكذلك فإن الاشتراط بألا يزيد عمر المتقدم عن (55) عاما يمكن أن يشكل هدرًا في تكاليف الإعداد والتدريب، وعليه فإن استقطاب من هم في سن الخمسين وأقل قد يشكل فرصة لخيارات أكثر حيوية. والأمر هنا - من منظور الباحث - يتطلب أن يتجاوز القائمون حدود الاختيار إلى استراتيجيات الاستقطاب، وعليه يتم تزكية المعلم المؤهل للتقدم لوظيفة المدير قبل أن يتقدم هو، وأن الشروط هنا تكون جزءًا من وظيفة الاستقطاب قبل أن تكون شروطًا للاختيار فحسب.

الكفايات الشخصية اللازم توفرها في المتقدم لوظيفة مدير مدرسة في فلسطين (ديوان الموظفين العام بفلسطين، 2022):

- إتقان للمهارات الإدارية والقيادية التربوية.
- الإلمام بالقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها.
- القدرة على تحديث وتطوير آليات العمل.
- القدرة على إدارة وتنظيم الوقت.
- القدرة على التعلم، وتطوير الذات.
- القدرة على التفكير الإبداعي، والتحليل المنطقي لحل المشكلات.
- القدرة على إدارة الاجتماعات.

- القدرة على تحمل ضغوط العمل.
- القدرة على الاتصال الفعال، والعمل بروح الفريق.
- تحمل المسؤولية، وحسن التصرف في المواقف الطارئة.
- معرفة باستخدام الحاسوب وخاصة MS Office .
- المعرفة باللغة الإنجليزية.

محاور الاختبار التحريري للمتقدم لوظيفة مدير مدرسة في فلسطين (ديوان الموظفين العام بفلسطين، ٢٠٢٣ _ أ):

حدد ديوان الموظفين العام محاور الاختبار التحريري في:

1- السياسات والأنظمة الإدارية والتربوية:
2- القيادة التربوية والإدارة المدرسية:
3- العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وبناء الشراكات:

ويشير الباحث هنا أن الاختبار الذي يخضع له المرشحون لوظيفة مدير المدرسة يشكل مرحلة تختلف في موضعها من عام لآخر ومن تشكيل وزاري لآخر، فمرة يكون الاختبار قبل التدريب، ومرة يكون بعد التدريب، وفي هذا أيضًا هدر واضح في الجهد والوقت والتكاليف، فما الفائدة من اختبار غير المؤهل، واختيار من نظن أنه مؤهل لكونه اجتاز اختبار موضوعي، احتمالات التخمين والمصادفة فيه واردة؟؛ وعليه فإن منظومة متكاملة تشمل آليات واعية للاستقطاب والتدريب والاختيار هي الخيار الأكثر فائدة وجدوى.

وقد أجرى الباحث مقابلات مع بعض مديري المدارس المعيين حديثًا، وقد أفادوا بإفادات تشير إلى أن انطباعاتهم إزاء نظام التوظيف ليست كما ينبغي، فقد أشار م1إلى أن: "إجراءات استقطاب العاملين للترشح عادةً لا تخضع لقوانين ثابتة، فعادةً ما يكون هناك الاتفاق المسبق على بعض الأسماء التي يكون لها بعض الاعتبارات، وبعضها يتم اختيارها بناءً على اختبار بالعادة يكون موضوعيًا، وبعضها الآخر تلعب الصدفة نصيبها في اختياره، كما أن هناك بعض الشروط تتيح المجال لعدد كبير من المتقدمين رغم قلة الاحتياج، كما أن المقابلات يلعب فيها عامل الميول النفسي في بعض الأحيان، فهي نتيجة قد تختلف لو تغيرت لجنة المقابلات، وهناك اختلاف في آلية الاختبار ونوعية الأسئلة من عام لآخر بدون توفر مادة علمية يستند إليها، حتى لجان التدريب المتزامن مع الاختيار قد لا تتساوى في طريقة التقييم من مجموعة لأخرى". وأفاد م2أن: "إجراءات الاستقطاب

تتغير في كل عام للأسف، ولا توجد إجراءات ثابتة ومحددة، وعادة تفرض الشروط والمعايير على حسب السنة، فكانت في السنوات السابقة تقتصر على الاختبار الموضوعي ثم مقابلة بناء على (10) سنوات خبرة تدريسية ومؤهل تربوي بكالوريوس مع الأخذ بعين الاعتبار بأن الدراسات العليا تزيد من الدرجات كخمس نقاط إضافية. وفي العام الدراسي 2020-2021م تم وضع برنامج للقبول في وظيفة مدير مدرسة من امتحان موضوعي ثم دورة تدريبية يشرح محتوياتها المتقدمون بتقييم يومي للانضباط والمشاركة والمناقشة، ثم تقديم بحث، ثم اختبار تطبيقي لعمل خطط وبرامج تربوية، ثم الذهاب إلى مقابلة. لكن في العام التالي عادوا لنظام الاختبار والمقابلة فقط"، وأشار م3 إلى أن: "الإجراءات بشكل عام جيدة ومناسبة، ويبقى أنه في بعض الأحيان يشترط أن يكون المتقدم نائب مدير مرة موجود وأحيانًا لا يكون شرطاً، ومبرر الوزارة لذلك ندرة كفاءة نواب المديرين الموجودين، فتتخلى عن هذا الشرط لاختيار معلم ذلك مما يؤدي إلى خلل كبير، ويرجع السبب في ذلك إلى ضعف تأهيل الكادر قبل وجود الشاغر الوظيفي". وأفاد م4: أن درجة الرضا متوسطة، بالنسبة لإجراءات الاستقطاب قبل الإعلان عن الوظيفة. والوزارة أحيانًا تعتمد امتحان قدرات، يليه مقابلة شخصية، وبعد أن يستلم المديرون مهام عملهم، بفترة وجيزة تنفذ دورة تدريبية لهم خلال فترة عملهم. والحالة الأخرى؛ امتحان قدرات، ثم دروة تأهيلية ومن يجتازها يتأهل للمقابلة الشخصية. ويكون المتقدم غير ذي علم بأي طريقة سيتم استقطابه مما يزيد الضغط النفسي عليه". وأشار م5 إلى "عدم وضوح المعايير المستخدمة في تحديد الكفاءات المناسبة، وضعف التسويق لوظيفة مدير مدرسة وعدم وضوح آليات التقديم لها، وندرة عامل الحفز للعاملين، وتفتقر المقابلات والاختبارات للمهارات القيادية والإدارية اللازمة لإدارة المدرسة، والتدريب المتزامن مع الاختيار نادر الحدوث". وأفاد م6أن "إجراءات وعمليات اختيار مديري المدارس قد تكون مقبولة بإجراءاتها المعلنة، إلا أنه قد يشوبها أحيانًا بعض الإشكاليات من حيث عدم النظر لمعيار الأقدمية أو للسمات أو المهارات وذات الفعالية العالية في الميدان مما يحدث إشكالية في الميدان لدى بعض المديرين غير المؤهلين نظرا لانطباق الشروط عليهم في بداية الأمر ومن ثم عدم امتلاك المهارات والخبرات في الميدان".

وقد استنتج الباحث من المقابلات التي أجريت مع المبحوثين ما يأتي:

_ اثنان من المبحوثين (بما يعادل 33% تقريبًا) من المجموع أفادوا برضاهم عن مستوى العدالة والشفافية التي تتسم بها إجراءات الاختيار والتعيين، والبقية لم يبدوا رضاهم؛ نظرًا لأن الإعلان الداخلي عن الوظيفة يحرم الكثيرين من الترشح.

_ تحفظ بعضهم تجاه إجراءات الاستقطاب، معللين ذلك بأن الوزارة تترك حرية الترشح للراغبين في الترشح، علمًا أن بعض المترشحين لا تتوفر فيهم السمات الشخصية اللازمة للوظيفة، لكنهم يكلفون الوزارة تكاليف مهدرة، وفي المحصلة لا يوفقون في الوظيفة، في حين أن بعض المعلمين لديهم الجدارات والكفايات اللازمة للوظيفة ولا يتقدمون إليها، وهذا يتطلب جهدًا استقطابيًّا من قبل الوزارة لتعزيزهم وتشجيعهم للترشح. وبعضهم رأى بأن الذي يحول دون تقدم بعضهم للترشح ضغوط العمل الملقى على كاهل المدير، وتدني الحوافز المادية التي يحصل عليها مدير المدرسة نظير وظيفته.

_ تدخل في اختبارات القدرات المصادفة، مما يفرز مرشحين غير مؤهلين.

_ أدوات التدريب المتزامن مع إجراءات الاختيار تفتقد للمعايير المهنية اللازمة، فضلًا عن افتقاد أدوات التقييم لتلك المعايير.

_ تدني رضا المبحوثين عن عدم توفر الثبات النسبي لإجراءات اختيار مديري المدارس، فقد أشار خمسة منهم إلى ذلك (بما يعادل 83% تقريبًا)، مشيرين إلى أن التغيير المتكرر في الإجراءات في كل عام يؤثر على حالة الاستقطاب المثمر.

إجابة السؤال الثاني: ونصه: " ما ملامح نظام اختيار مديري المدارس في ماليزيا؟":

فبعد إجراء الباحث العديد من المراجعات، والبحث في الأدب المقارن، لاستعراض جوانب التجربة الماليزية في توظيف مديري المدارس تبين ما يأتي:

مسوغات الإفادة من الخبرة الماليزية:

من المؤكد أن اختيار تجربة ما لاعتبارها إطارًا مرجعيًّا لا تأتي اعتباطًا، وإنما تأتي انطلاقًا من مبررات ومسوغات علمية وميدانية؛ فقد أشار صقر (2019، ص. 108) إلى أن الأدبيات التي عنيت بالتجربة الماليزية تؤكد أن نجاح تلك التجربة يعود في المقام الأول إلى اعتماد ماليزيا على فكر التخطيط الاستراتيجي والاستفادة من آلياته، إذ أن الخمسين عامًا التي مضت كانت شاهدة على معالم كثيرة على تجربة المجتمع الماليزي، تلك التجربة المبهرة، التي أدهشت وما زالت تدهش العالم أجمع. وذهب يوسف (2010) إلى أن التجربة الإنمائية الماليزية قد أثبتت أن التعليم والتدريب وممارسة قوة العمل عناصر حاسمة في نجاح التنمية الاقتصادية في ماليزيا. وإن ازدهار ماليزيا اقتصاديًّا هو انعكاس لهذا الاهتمام بالمنظومة التعليمية والسعي إلى التطوير.

وفي الوقت الحاضر تحتل ماليزيا المرتبة 52 عالميًا وفقًا لمؤسسة الأبحاث التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ويعكس هذا الترتيب التطور الملحوظ الذي حققته ماليزيا في قطاع التعليم، ويؤكد الجهود المبذولة من قبل الحكومة والجهات التعليمية لتطوير النظام التعليمي وتحسين جودة المناهج وتقديم تعليم عالي المعايير (الحاشدي، 2024).

وفي ذات السياق قام معهد أمين الدين باكي (IAB)، الذي يمثل الهيئة الرائدة في التصميم وتنفيذ الدورات التدريبية لمديري المدارس، بتطوير نموذج كفاءة القيادة المدرسية باعتباره مقياس الكفاءة المعياري لقادة المدارس. يتكون هذا النموذج من (26) كفاءة تم تصنيفها إلى ستة أبعاد مهمة: السياسة والتوجيه، والتدريس والإنجاز، وإدارة التغيير والابتكار، والموارد والتشغيل، والأشخاص والعلاقات والفعالية الشخصية (Institut Aminuddin Baki (IAB), 2012).

مما سبق يمكن الاطمئنان إلى المنطلقات التنموية التي تستند إليها ماليزيا في تطورها، وسعيها نحو العالمية، بما في ذلك رؤيتها الواعدة في مجال التربية والتعليم، وتطوير عناصر العمل التربوي، على الصعيد الإداري أو الفني.

هيكلية التعليم في ماليزيا:

تنظيم الادارة التعليمية في ماليزيا مركزي وبنيته الإدارية تتكون من أربعة مستويات هرمية مميزة: المستوى الفدرالي، ومستوى الولايات، ومستوى المناطق، ومستوى المدارس. الممثل المؤسسي لهذه المستويات الأربعة هي وزارة التعليم، وأقسام تعليم الولايات، ومكاتب التعليم في المناطق، والمدارس. أما على مستوى المناطق فهناك مكاتب التعليم التي يعهد لها الاتصال المباشر مع المدارس، كحلقة فاعلة بين المدارس وإدارات التعليم في الولايات. وأما على مستوى المدارس فيتولى مدير المدرسة إدارة التنظيم المدرسي (حمودي، 2009). وبالرغم من مركزية النظام التعليمي في ماليزيا فإن دراسة عيداروس، وآخرين (2019) أشارت إلى أن الخبرة الماليزية في مجال تفعيل وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم العام فريدة من نوعها، وتتسم إدارتها باللامركزية. ويمكن القول إن المركزية ليست رديفًا للدكتاتورية، فالمركزية الواعية هي الأنسب للدولة التي تتعدد فيها الأعراق، وتتعاظم فيها التحديات السياسية والجغرافية.

مدير المدرسة في ماليزيا

قد أدت التحولات الأخيرة في السياسات الماليزية إلى تعزيز مسؤولية مديري المدارس، وشددت على محورية هذا الدور القيادي في ضمان فعالية المدرسة (Ahmad, & Ghavifekr, 2017). على أن

الدور القيادي لمدير المدرسة الماليزي بحسب وزارة التربية والتعليم الماليزية (Ministry of Education Malaysia, 2016) يتغير بما يتناسب مع توقعات التميز التعليمي. وعليه يتعين على قادة المدارس الاستجابة للاحتياجات في عصر التعليم 4.0 بكفاءات عالية حتى تكون فعالة.

وتشير وزارة التربية والتعليم الماليزية (2021، ص. 65) إلى أن جودة مديري المدارس تعد ثاني أكبر عامل مدرسي في تحديد نتائج الطلبة بعد جودة المعلمين، وتشير العديد من البحوث الدولية في إدارة المدرسة إلى أن المدير الممتاز هو الذي يركز على القيادة التعليمية وليس الإدارية، إذ يمكن لمديري المدرسة الفاعلين رفع نتائج الطلبة بنسبة تصل إلى (20%)، ويتم تقويم المديرين وفقًا لمستوى تحصيل الطلبة وذلك لتعزيز أدائهم (World Bank, 2013, p.2). وهذا يتسق _من وجهة نظر الباحث_ مع الدور العصري المأمول، الذي تنشده الدول التي تستثمر في مواردها البشرية؛ بحثًا عن التميز والتنافسية.

معايير توظيف مديري المدارس في ماليزيا:

هناك ضرورة لوجود قيادة مدرسية قوية لإنتاج تحسن ملحوظ في التحصيل العلمي للطلبة. ويقوم المديرون في أنظمة المدارس ذات الأداء العالي، بما هو أكثر من الأعمال الإدارية فقط لأنهم هم قادة تعليميون يركزون على تحسين جودة التعليم والتعلم في مدارسهم، وعليه تشمل التدابير المتخذة للتوظيف ما يأتي: (وزارة التربية والتعليم الماليزية، 2021، ص. 53_55).

_ تنقية معايير الاختيار وتوضيحها.

- بناء مجموعة من قادة المدارس المحتملين في المستقبل.

_ تحسين التطوير المهني التحضيري والمستمر.

_ تقديم نهج لإدارة الأداء، وإدارة الأداء على أساس الكفاءات.

وقد أظهرت دراسة كين، وآخرين (Kin, et al, 2020) التي حددت كفاءات القيادة المدرسية التي تحقق الفعالية في قيادة المدارس المستدامة في ماليزيا بثمانية محاور، وهي: الريادة في التعلم، والذكاء العاطفي، والتفكير النقدي، والتواصل والأخلاق، والتعاون، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والبراعة الرقمية، وريادة الأعمال.

أبرز ملامح التجربة الماليزية فيما يخص توظيف مديري المدارس:

من خلال القراءات المتعددة للباحث، ومسحه لبعض الوثائق التي تخص التجربة الماليزية في توظيف مديري المدارس، تبين له ما يأتي (وزارة التربية والتعليم الماليزية ، 2021، ص. 65):

_ قامت الوزارة بإدخال برنامج التدريب التحضيري المسمى (التأهيل المهني الوطني للقادة التعليميين) للمرشحين الطامحين من ذوي الإمكانات العالية ليصبحوا مديرين.

_ النظر إلى التركيبة العمرية للمتقدمين، وذلك لأن التعيين المستند إلى الخدمة أدى سابقًا إلى تعيين مديري المدارس من فئة الكبار في العمر، إذ إن (40%) من المديرين من المقرر أن يتقاعدوا في غضون السنوات الخمس المقبلة. وهذا يمنع النظام من تأمين أفضل المواهب المتاحة في التدريس للمناصب القيادية فيه، وسيخدم المديرون الموهوبون لمدة أقصر.

_ إلحاق المعلمين المتسمين بأدوار قيادية والمديرين المساعدين ببرنامج قادة المستقبل، وهو برنامج تنمية للمهارات القيادية لمدة ثلاث سنوات، ويتم اختيار المرشحين على وفق عملية التقييم والمقابلة الصارمة التي تقيم تفكيرهم، ومهارات القيادة، ومهارات التعامل مع الآخرين، ثم يتم وضعهم في برنامج مدته ثلاث سنوات تبدأ بتدريب صيفي للتدريب على القيادة، تليها سنة «الإقامة» في المدارس الصعبة؛ يتم بعد ذلك اعتماد المرشحين في التقدم للحصول على منصب قيادي بدوام كامل، وإذا نجحوا في ذلك، يستمر البرنامج في تقديم التدريب وجهاً لوجه، والتدريب خارج الموقع لسنتين أخريين بينما يقوم المرشحون بدورهم في القيادة المدرسية.

_ أدخلت الوزارة برنامجًا تعريفيًا، هو (الإدارة التربوية والقيادة)؛ من أجل تزويد مديري المدارس بالمهارات اللازمة خلال السنوات الثلاث الأولى من عملهم كمديرين.

_ إعفاء خريجي برنامج (التأهيل المهني الوطني للقادة التعليميين) من حضور برنامج (الإدارة التربوية والقيادة)؛ كون البرنامجين متشابهين تماما.

_ تعيين المرشحين الذين لديهم ما لا يقل عن ثلاث سنوات من الخدمة قبل التقاعد، والذين أكملوا البرنامج التدريبي (التأهيل المهني الوطني للقادة التعليميين).

_ توسيع مجموعة المرشحين المحتملين من خلال حملة تجنيد كثيفة. بما يؤدي إلى تحسين نشر المعلومات، وزيادة الفائدة، وتشجيع المرشحين الطامحين، مع إنشاء قاعدة بيانات تسمح بالتحديد المسبق للشواغر المقبلة، وتحديد من لديهم الإمكانات العالية في المستقبل.

_ طرح الوزارة للمسار السريع وخيارات التحول لمديري المدارس، وتوسيع الدعم لبناء القدرة للمديرين المساعدين واختصاصيي المواد.

إجابة السؤال الثالث: ونصه: "ما أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي اختيار مديري المدارس في كل من فلسطين وماليزيا؟". الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

أوجه التشابه *والاختلاف بين نظامي اختيار مديري المدارس في كل من فلسطين وماليزيا*

أوجه المقارنة	فلسطين	ماليزيا
موقع مدير المدرسة من الهيكل التنظيمي	تتشكل وزارة التربية والتعليم من هيكل تنظيمي مرن يرأسه وزير التربية والتعليم، وعدد من الوكلاء المساعدين، ومديرون عامون، تتفرع من الإدارات العامة أقسام، ومن هذه الأقسام قسم الإدارات التربوية الذي يتبع للنائب الإداري، ويتبع له مدير المدرسة بشكل مباشر.	تنظيم الادارة التعليمية في ماليزيا مركزي وبنيته الادارية تتكون من أربعة مستويات هرمية مميزة: المستوى الفدرالي، ومستوى الولايات، ومستوى المناطق، ومستوى المدارس. الممثل المؤسسي لهذه المستويات الأربعة هي وزارة التعليم، وأقسام تعليم الولايات، ومكاتب التعليم في المناطق، والمدارس، أما على مستوى المدارس فيتولى مدير المدرسة إدارة التنظيم المدرسي.
مكانة مدير المدرسة	أولت وزارة التربية والتعليم أهمية بالغة لمدير المدرسة، وعملت على تدريبه وتأهيله.	قد أدت التحولات الأخيرة في السياسات الماليزية إلى تعزيز مسؤولية مديري المدارس، وشدد على محورية هذا الدور القيادي في ضمان فعالية المدرسة.
الوصف الوظيفي لوظيفة مدير مدرسة في فلسطين:	تتلخص الوظيفة في الصبغة الإشرافية ذات البعد الإداري (متابعة اللوائح والقوانين، وضوابط الحضور والانصراف والغياب، والإجازات، واللجان المالية والقانونية)، والبعد التدريسي (متابعة الأداء التدريسي للمدرسين، وتطوير المناهج، ومستويات الطلبة التحصيلية)، والبعد الإنساني والعلاقات الداخلية والخارجية.	تتلخص الوظيفة في محاور: السياسة والتوجيه، والتدريس والإنجاز، وإدارة التغيير والابتكار، والموارد والتشغيل، والأشخاص والعلاقات والفعالية الشخصية.
المعايير المهنية لمدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم	اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم معايير مهنية لمدير المدرسة تغطي كافة المتطلبات الأساسية للعملية التربوية بشقيها الإداري والفني، وتم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة	وتشير وزارة التربية والتعليم الماليزية إلى أن جودة مديري المدارس تعد ثاني أكبر عامل مدرسي في تحديد نتائج الطلبة، بعد جودة المعلمين، لذلك يختار للمدرسة مدير عالي الأداء، يركز على

الفلسطينية	ومترابطة هي: المجال الأول: قيادة عمليتي التعليم والتعلم. المجال الثاني: إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية. المجال الثالث: تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية. وتضمن دليل المعايير المهنية لمدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم العالي تسعًا وعشرين معيارا.	تحسين نتائج الطلبة سواء الأكاديمية أم غير الأكاديمية، وهم بمنزلة مرشدين للمجتمع الأوسع.
شروط التقدم لوظيفة مدير مدرسة	يشترط في المتقدم لوظيفة مدير مدرسة ما يأتي: _ فلسطينيًّا. _ عمل معلمًا. _ أن يكون المتقدم حاصلا على الشهادة الجامعية الأولى على الأقل في حقل الاختصاص ويحمل مؤهلا تربويا. _ أن يكون المتقدم من ضمن الفئة الثانية. _ أن يكون المتقدم قد عمل لمدة (10) سنوات على الأقل بوظيفة (معلم). _ أن لا يقل تقدير كفاية الأداء للسنوات الثلاث الأخيرة عن جيد جدا. _ أن لا يزيد عمر المتقدم عن (55) عاما.	يشترط في المتقدم لوظيفة مدير مدرسة ما يأتي: _ ماليزيًا. _ عمل معلمًا. _ ألا تكون قد وقعت عليه عقوبات. ألا تقل سنواته المتبقية في الخدمة قبل التقاعد عن ثلاث سنوات من الخدمة. ويستند الاختيار في المقام الأول على تحقيق الحد الأدنى من درجة الخدمة المدنية وطول مدة الخدمة. وإحلال معايير الكفاءة بدلًا من معيار الحيازة أو المدة. _ يتم اختيار المرشحين على وفق عملية التقييم والمقابلة الصارمة التي تقيم تفكيرهم، ومهارات القيادة، ومهارات التعامل مع الآخرين. اجتياز برنامج مدته ثلاث سنوات تبدأ للتدريب على القيادة، تليها سنة «الإقامة» في المدارس الصعبة. يتم اعتماد المرشحين في التقدم للحصول على منصب قيادي بدوام كامل وإذا نجحوا في اجتياز ذلك البرنامج. يستمر في الحصول على التدريب وجهًا لوجه بعد نجاحه في البرنامج. الحصول على المؤهلات المهنية الوطنية للقادة التربويين.
الكفايات الشخصية اللازم	• إتقان للمهارات الإدارية والقيادية التربوية. • الإلمام بالقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها. • القدرة على تحديث وتطوير آليات العمل.	_ مستوى التفكير _ مهارات القيادة. _ مهارات التعامل مع الآخرين.

توفرها في المتقدم لوظيفة مدير مدرسة	• القدرة على إدارة وتنظيم الوقت. • القدرة على التعلم وتطوير الذات. • القدرة على التفكير الإبداعي والتحليل المنطقي لحل المشكلات. • القدرة على إدارة الاجتماعات. • القدرة على تحمل ضغوط العمل. • القدرة على الاتصال الفعال والعمل بروح الفريق. • تحمل المسؤولية وحسن التصرف في المواقف الطارئة.	_ مستوى الكفاءة الإدارية والتربوية، والأداء العالي _ الاستقلالية في اتخاذ القرار. _ تحسين نتائج الطلبة سواء الأكاديمية أم غير الأكاديمية. _ الدور الإرشادي للمجتمع الأوسع. _ مهارات التخطيط. _ القدرة على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها. _ المشاركة في المناهج اللاصفية، والعلاقات الشخصية. _ توثيق أنشطة المدرسة. _ توثيق الصلة باتحادات الآباء والمعلمين _ نسج علاقات مناسبة مع السلطات المحلية ومع الادارات الحكومية والهيئات الأخرى.
محاور الاختبار التحريري للمتقدم لوظيفة	السياسات والأنظمة الإدارية والتربوية. القيادة التربوية والإدارة المدرسية. العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وبناء الشراكات.	_ الفلسفة التربوية. _ العمل المدرسي (الإداري والتربوي)، والأداء العالي. _ الشراكة المجتمعية والعلاقات والإرشاد المجتمعي.

من العرض السابق للمقارنة بين نظامي التوظيف في كل من فلسطين وماليزيا يتبين بعض من أوجه التشابه والاختلاف، وهي فيما يأتي:

_ تتفق الوزارتان - نسبيًا - في الهيكل التنظيمي الذي يعمل ضمنه مديرو المدارس، فكلا النظامين يتسمان بالمركزية الواعية.

_ كل من الوزارتين توليان الاهتمام بمديري المدرسة، وتعمل على تدريبهم وتأهيلهم، إلا أن وزارة التربية الماليزية تبدأ بهذا الاهتمام قبل الإعلان عن الوظيفة من خلال استقطاب بعض المعلمين الذين تتوفر فيهم السمات القيادية، إذ تبدأ عملية التخطيط للخلافة مبكرًا، وتحدد أفراد ذوي الإمكانات العالية لضمان أن تكون هناك مجموعة جاهزة من المرشحين يمكن تعيينهم في أقرب وقت متاح.

_ تتفقان في الوصف الوظيفي لوظيفة مدير المدرسة، إلا أن مدير المدرسة في ماليزيا يطلب منه إلى جانب أدواره الإدارية والفنية والإنسانية وظيفة التدريس.

_ تتفق الوزارتان في معايير إعداد مدير المدرسة وكفاياته الشخصية، المتعلقة بكل من قيادة عمليتي التعليم والتعلم، وإدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية، إلا أن المدير الماليزي يتوقع منه أن يكون مرشدًا للمجتمع كافة.

_ تختلف الوزارتان في شروط اختيار مدير المدرسة، إذ تعاظم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الشروط الإدارية من قبيل أن يكون المتقدم فلسطينيًّا، وعمل معلمًا، وحاصلا على الشهادة الجامعية الأولى على الأقل في حقل الاختصاص ويحمل مؤهلًا تربويًّا، وضمن الفئة الثانية، وعمل لمدة (10) سنوات على الأقل بوظيفة (معلم)، ولا يقل تقدير كفاية الأداء للسنوات الثلاث الأخيرة عن جيد جدًا، ولا يزيد عمر المتقدم عن (55) عاما. وهذه الشروط كما يراها الباحث هي شروط للاختيار لا تضمن مستوى الكفاءة للمتقدم، وهو ما أكده المبحوثون من خلال المقابلة، وكذلك الخبراء، في حين أن وزارة التعليم الماليزية تأخذ بإجراءات الاستقطاب قبل الإعلان عن الوظيفة من خلال استقطاب بعض المعلمين الذين تتوفر فيهم السمات القيادية، واجتياز المرشحين لبرنامج مدته ثلاث سنوات تبدأ للتدريب على القيادة، تليها سنة «الإقامة» في المدارس الصعبة، ويتم اعتماد المرشحين في التقدم للحصول على منصب قيادي بدوام كامل وإذا نجحوا في اجتياز ذلك البرنامج، ويستمر في الحصول على التدريب وجهًا لوجه بعد نجاحه في البرنامج، فضلًا عن الحصول على المؤهلات المهنية الوطنية للقادة التربويين.

_ التشابه في محاور الاختبار التحريري للمتقدم لوظيفة.

من هنا يمكن للباحث الإشارة إلى أن آليات الاختيار في فلسطين _مع أنها جيدة_ إلا أنها تحتاج مزيدًا من التطوير، ويمكن استلهام بعض جوانب التجربة الماليزية، بحيث يتحول النظام من نظام اختيار إلى نظام توظيف يتضمن الاستقطاب والاختيار والتعيين، ولعل البرنامج المطور سيتضمن بعضًا من الاقتراحات التي تعزز ذلك التوجه.

إجابة السؤال الرابع: ونصه: "ما النموذج المطور لاختيار مديري المدارس بفلسطين بالإفادة من التجربة الماليزية؟".

قام الباحث في ضوء المسح الوثائقي والدراسة المقارنة، والتحليل البيئي، والمقابلات المفتوحة ببناء النموذج المقترح، وفيما يأتي بيان جوانبه:

1. فلسفة النموذج المقترح ومرتكزاته

يقوم النموذج المقترح على فلسفة مستمدة من خصوصية المجتمع الفلسطيني والتحدّيات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتكنولوجية، التي تواجهه، فضلًا عن التطوّرات الإدارية والتنظيمية والمتغيّرات العالمية التي أثرت في أداء المؤسسات التعليميّة عامة، بما فيها أداء مديري المدارس ومسارات تطويره. لذا فالنموذج يبنى على فلسفة تشكل أساسًا لتطوير آليات توظيف

مديري المدارس في فلسطين، لضمان جودة كفاءتهم وجداراتهم؛ بما ينعكس على مستوى جودة أدائهم وتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، بما يواكب الخبرات العالمية الناجحة ومنها خبرة ماليزيا، وتتمثل مرتكزات هذه الفلسفة على ما يأتي:

1- الاستقطاب والاختيار يمثلان رافدًا حيويًا مهمًا للتنمية البشرية وضمان جودة مدخلات القيادة المدرسية.

2- الرؤية المستقبليّة لوزارة التربية والتعليم التي تركّز على تطوير القيادات المدرسية، لتحسين مستوى الجودة التعليمية والمدرسية، بما ينعكس على البيئة المدرسية والمجتمع.

3- القيادة المدرسية ليست بعيدة عن تأثيرات الثورة المعلوماتية والتكنولوجية والإدارية الحاصلة، لذا بات لزامًا عليها التعامل مع المستجدات، والاستفادة منها في التغيير والتَّطوير وتَّحسين آليات التوظيف.

2. مسوغات النموذج المقترح: من مسوغات بناء النموذج ما يأتي:

أ. المسوغات المعرفية:

- يمثل النموذج إسهامًا علميًّا منشودًا، يرصد الأدبيات ذات العلاقة، لتطوير عمليات توظيف مديري المدارس في فلسطين.
- لسد الفجوات المعرفية والمعلوماتية المتعلقة بتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم، فإنه مازال هناك مجال للمزيد من التحسين والتطوير في ضوء الخبرات العالمية ومنها خبرة ماليزيا.
- تزاحم الخبرات وتعارضها، وسعة قنوات نشرها، أحدث حالة من الإرباك والتعارض.
- غياب ثقافة التعلم التنظيمي، وتعارض رؤى المسؤولين أحدث حالة من الحيرة، انعكست سلبًا على إجراءات توظيف القيادات المدرسية.
- في ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود قصور في إجراءات توظيف مديري المدارس، على الرغم من بذل الجهود من قبل وزارة التربية والتعليم لتحسين تلك الإجراءات.
- بعض الدراسات السابقة اقترحت نماذج وتصورات لتطوير عمليات الاختيار والتوظيف لمديري المدارس، منها: دراسة قشوع (2023)، ودراسة سعدون، ومحمود، وعلي (2022)، ودراسة كين، وآخرين (Kin, et al, 2020).

ب. المسوغات الميدانية:

- يقدم دليلًا إجرائيًّا لوزارة التربية والتعليم لضبط وتحسين وتطوير عمليات توظيف مديري المدارس.
- تشجيع أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم للمضي قدمًا في تطوير منظومة توظيف القيادات المدرسية، وذلك انسجامًا مع منطلقات الخطة الاستراتيجية للوزارة، والتي عظمت من أهمية توظيف وتدريب الكوادر العاملة.
- يشكل محاولة للانتقال من فلسفة الاختيار إلى فلسفة التوظيف الأشمل، بما يتضمنه هذا من عمليات (الاستقطاب، والاختيار، والتعيين).

3. **أهداف النموذج المقترح:** تتحدد أهداف النموذج المقترح فيما يأتي:

- الهدف العام:

تطوير آليات توظيف مديري المدارس في فلسطين، بما يسهم في ضمان جودة أداء المديرين مستقبلًا، وينعكس على مخرجات العملية التعليمية، وتشخيص المتطلبات المتوفرة وغير المتوفرة، واللازمة لعمليات التطوير، مع توقع التحديات والمعوقات، واقتراح الحلول.

- الأهداف الخاصة:

يتفرع من الهدف العام الأهداف الخاصة الآتية:

- تعزيز المسارات المعرفية والتطبيقية لتوظيف مديري المدارس.
- الارتقاء بالعمليات الإدارية للهيئات القائمة على التوظيف، وتعزيز مبادئ الشفافية والعدالة أثناء التوظيف.
- تعزيز الشراكة مع الجامعات الفلسطينية ومؤسسات المجتمع لتجويد عمليات التوظيف.
- التغلب على المشكلات المرتبطة بواقع نظام توظيف مديري المدارس.
- التحول من فلسفة الاختيار إلى فلسفة التوظيف الأشمل، بما يتضمنه هذا من عمليات (الاستقطاب، والاختيار، والتعيين).

4. **مصادر بناء النموذج المقترح:** تم بناء النموذج المقترح في ضوء المصادر الآتية:

- نتائج الدراسة المقارنة التي أجريت بمقارنة نظام توظيف مديري المدارس في كل من ماليزيا وفلسطين، مع الاطلاع على الخطط الاستراتيجية للنظامين فيما يخص اختيار مديري المدارس.

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- الوثائق والقوانين والنشرات، الواردة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- استجابات بعض مديري المدارس للمقابلات التي أجريت حول موضع البحث.
- آراء المختصين والخبراء، وتحكيمهم للنموذج المقترح.

5. **ضبط النموذج المقترح:** لضبط النموذج وتعضيده والتأكد من اتساقه مع أهداف الدراسة، واستنتاجاتها، وصلاحيته للتنفيذ في البيئة الفلسطينية، استخدم الباحث طريقة المجموعات البؤرية (المركزة) Focus Groups، بمشاركة عينة من الخبراء المتخصصين في الإدارة التربوية، وعددهم (9) خبراء، وقد تم تقسيم الخبراء إلى مجموعتين، وتم إطلاع كل مجموعة على الصورة المبدئية النموذج المقترح متضمنة مصفوفة التحليل الاستراتيجي وفق نتائج المسح الوثائقي والمقابلات، وطلب من المجموعات تحكيم النموذج، وتوقع المعوقات التي قد تواجه تنفيذها ومقترحات التغلّب عليها في ضوء خبرتهم ورؤاهم.
6. **مراحل بناء النموذج المقترح:** اتساقا مع رغبة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تطوير آليات اختيار مديري المدارس، وما تتضمنه خطتها الاستراتيجية من توجهات تعزز تلك الرغبة، إلى جانب مواكبة الخبرات العالمية في الأخذ بأنجع وسائل توظيف مديري المدارس وأساليبه، وخصوصًا تجربة ماليزيا؛ فإنه تم بناء هذا النموذج المقترح، متضمنًا أربع مراحل للوصول، وهي فيما يأتي:

المرحلة الأولى: الإعداد:

- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة الحالية، والاستفادة منها في بناء النموذج، والاستئناس بالخطط الاستراتيجية والتقارير والنشرات والقوانين الصادرة عن كل من وزارة التعليم في فلسطين وماليزيا؛ مما يسهم في بناء النموذج.
- الاستفادة من استجابات مديري المدارس على بنود المقابلة المعدة لغرض الدراسة الحالية.
- **التحليل البيئي:** وتتطلب هذه المرحلة تحليل البيئة الداخلية والخارجية لمنظومة توظيف مديري المدارس، ولإجراء ذلك تم استخدام أنموذج (SWOT) لتحليل البيئة الداخلية والخارجية، ويتضمن: (نقاط القوة، وجوانب الضعف، والفرص، والتهديدات). وذلك لتلافي

جوانب الضعف، والإفادة من نقاط القوة عند بناء النموذج المقترح. والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

مصفوفة (SWOT) للتحليل البيئي

نقاط القوة	جوانب الضعف
وجود خطة استراتيجية للوزارة.	اجترار الرؤى المتضمنة في الخطة الاستراتيجية.
رغبة العاملين في الترقي الوظيفي.	ضعف نظم التدريب وبرامج التنمية المهنية.
الشفافية الإدارية المعلنة كأساس للاختيار.	ضعف نظام الأجور والحوافز.
تنفيذ برامج الاختيار في أوقاتها المحددة.	الصورة الذهنية السلبية إزاء منظومة التوظيف.
الفرص	التهديدات
وجود شبكة علاقات تربط المدرسة بمؤسسات محلية ودولية	الاحتلال وعدوانه المتكرر
اهتمام وزارة التربية والتعليم بآليات اختيار مديري المدارس.	شح التمويل، وضعف الميزانيات.
إمكانية التعاون والشراكة مع مؤسسة (الأونروا)	الانقسام السياسي
إمكانية الإفادة من الخبرات والتجارب العالمية.	انخفاض معدلات التنمية الاجتماعية

7. **متطلبات تطبيق النموذج المقترح:** يرى الباحث ضرورة توفر المتطلبات الآتية:

- تعظيم معايير توظيف القيادة المدرسية من منظور دولي، بهدف اكتساب القيادات المدرسية المستقبلية المعايير المناسبة خلال قيادتهم لمدارسهم.
- تقبل التغيير الإيجابي وعدم مقاومته، وتقبل الآليات الجديدة لتوظيف مديري المدارس، وعدم التقوقع حول الشروط التقليدية كالأقدمية.
- توفير التمويل اللازم لتوظيف مديري المدارس، وتمويل برامج التدريب المتزامن مع عمليات التوظيف.
- الانفتاح على الخبرات والتجارب العالمية المتعلقة بعمليات التوظيف، والتشبيك مع المؤسسات الوطنية ذات العلاقة للاستفادة من رؤاها حول ذات الخصوص.

8. **مراحل تطبيق النموذج المقترح:**

إن معايير توظيف مديري المدارس الفلسطينية يجب أن تتسم بالمنهجية العلمية، وتتسق مع الاحتياجات الوطنية، والتغيرات والتجارب والخبرات العالمية، وعليه وجب أن تمر عمليات التوظيف وفقًا للمراحل الآتية:

المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل الاختيار): وفيها تحدد معايير وضوابط شغل وظيفة مدير المدرسة، وفيها يقترح الباحث ما يأتي:

1. **تحديد سياسات التوظيف: وتتضمن:** أن يتم الترشيح بناء على الطاقة الاستيعابية للمدارس مع الأخذ بالاعتبار أن يرشح المديرون الذكور لمدارس الذكور، والمديرات الإناث لمدارس الإناث، ولا يرشح من لم يحصل على مؤهل جامعي (دبلوم القيادة لسنة واحدة)، ولا يرشح من وُجهت له عقوبة في العامين السابقين من وقت الترشيح "لفت نظر فأعلى"، ولا يرشح من كان تقريره في الأعوام الثلاثة السابقة على الترشيح دون الجيد جدًّا، ولا يرشح من قل سنه عن (30) عامًا ومن زاد سنه عن (50) عامًا، ولا يرشح من تحول حالته الصحية دون النهوض بأعباء منصب مدير المدرسة، وعليه يجب عرضه على (الكومسيون الطبي)، ويجرى الترشيح طبقا لأولوية مجموع الدرجات الحاصل عليها المتقدم. ومن المهم أن ينتدب المرشح الذي يتجاوز إجراءات الترشح انتدابًا لمدة عام كامل، ومن ثم يقيَّم فإما أن يثبت أو يحرم من الاستمرار، وألا يترك الترشيح الأولي ابتداءً بمبادرة الموظف المتقدم للوظيفة، وإنما بناء على تزكية مديره ومشرفه يتم إبلاغه بأحقيته بالترشح فإما يوافق ويستمر في إجراءات الترشح أو يرفض، وفي حال رفضه تسقط أولويته في حق الترشح للمنصب ذاته مدة عام دراسي كامل.
2. **تحديد المرشحين واستقطابهم:** إذ يتم تحديد المرشحين الواعدين قبل عملية الإعلان خلال الفصل الدراسي الثاني، وذلك من خلال تكوين قاعدة بيانات يشترك فيها كل من مديري المدارس والمشرفين التربويين وأخصائيي الإدارات التربوية وضمان الجودة في مديريات التعليم، بحيث يتم تحري الدقة في ذلك، وأن يرشح المرشحون بناء على جداراتهم الشخصية والعلمية والقيادية.

المرحلة الثانية: وضع الوصف الوظيفي لوظيفة مدير المدرسة، على ألا يختلف الوصف المراد عن الوصف الذي أقرته وزارة التربية والتعليم الوارد في طيات الدراسة سابقًا. وأن يتم نشر الوصف الوظيفي بين المعلمين بشكل دائم، ليشكل موجهًا ومحفزًا لهم.

المرحلة الثالثة: تحديد معايير الاختيار (المؤهلات والكفاءات والمهارات المطلوبة): وتتضمن المحاور الآتية:

الكفاءة المهنية: ويشترط أن يتوفر في المرشح ما يأتي:

_ الحصول على مؤهل جامعي تربوي (بكالوريوس تربوي، أو دبلوم عام في التربية مع ليسانس الآداب أو العلوم).

_ الحصول على دبلوم جامعي (القيادة المدرسية)، مدته سنة واحدة.

_ العمل منسقًا في مبحثه لمدة لا تقل عن عامين.

_ ألا تقل تقارير كفاية الأداء خلال السنوات الثلاث السابقة عن الجيد جدًّا.

الشروط الوظيفية: ويشترط أن يتوفر في المرشح ما يأتي:

- أن يكون المتقدم من ضمن الفئة الثانية.
- أن يكون المتقدم قد عمل لمدة (10) سنوات على الأقل بوظيفة (معلم) فعليًّا، مع استثناء المعلمين الذين تم ندبهم للوظائف الإدارية (في المديرية أو الوزارة) خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
- ألا يقل تقدير كفاية الأداء للسنوات الثلاث الأخيرة عن جيد جدًّا.
- ألا يقل عمر المتقدم عن (30) عامًا، ولا يزيد عن (50) عاما.

السمات الشخصية والصحة البدنية: وهي التي يحددها كل من مديري المدارس والمشرفين التربويين، بحيث يراعون أن يتوفر في المرشح حسن الخلق، والقدوة الحسنة، والذكاء وسرعة البديهة، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي والصحة النفسية، والنضج الاجتماعي، وحب المبادرة، والرغبة في الإنجاز، والمظهر اللائق، في حين يتم التأكد من أهلية المترشح للوظيفة من عرضه على (الكومسيون الطبي) في مرحلة لاحقة بعد ترشحه رسميًّا.

المرحلة الرابعة: الإعلان عن وظيفة مدير المدرسة بحسب الشواغر، ونشر قائمة بأسماء من يحق لهم التقدم للوظيفة (بنشرة داخلية): ويرفق مع الإعلان استمارة طلب الالتحاق بالعمل تتضمن معلومات شخصية، والمؤهلات، والميول، وتاريخ العمل الحكومي، ومكان العمل.

المرحلة الخامسة: جمع طلبات الالتحاق وفرزها وتدقيقها وغربلتها: وذلك عن طريق قسم شؤون الموظفين والموارد البشرية: إذ يتم تحديد المرشحين المؤهلين وفقًا للضوابط والمعايير السابقة؛ للصعود إلى مرحلة المقابلة المبدئية، وإشعارهم بمكان المقابلة وزمانها، والاعتذار من غير المقبولين.

المرحلة السادسة: تقييم المرشحين: وتتم هذه المرحلة عبر الخطوات الأربع الآتية:

1. **المقابلة المبدئية:** وتقوم على مقابلة لجنة معتبرة تشكل من مديري مديريات التعليم، ورؤساء أقسام الإدارات التربوية، وأحد الخبراء في القيادة التربوية، وأحد أخصائيي الصحة النفسية المعتبرين، وتتم المقابلة لقياس سمات المترشحين وقدراتهم واستعداداتهم الكامنة، واتجاهاتهم الفلسفية والتربوية والقيادية. وبعد الانتهاء من المقابلة يتم رصد الدرجات والتقديرات وغربلتها بحيث يتم قبول أفضل المرشحين أداء في المقابلة والاعتذار من الباقين.
2. **الاختبار التحريري والواقعي:** إذ يتم إلحاق المرشحين الذين اجتازوا المقابلة المبدئية لدورة تدريبية مهنية مكثفة، ينفذها مديرو مديريات التعليم، ورؤساء أقسام الإدارات التربوية، وخبراء جامعيون في القيادة التربوية، ومديرو مدارس حاصلين على تقييمات عالية خلال الخمس السنوات الأخيرة، إذ يطرح خلال الدورة موضوعات حول الإدارة المدرسية والتربوية واتجاهاتها المعاصرة، والعلاقة مع المجتمع المحلي والشراكة المجتمعية، والشؤون الادارية والشئون المالية، والمناهج والإشراف على العاملين وتقويمهم، واللوائح والضوابط والأنظمة، والانضباط المدرسي، والمدرسة الفعالة، والبحث الإجرائي، والتحول الرقمي، والتفكير والتخطيط الاستراتيجي، واستراتيجيات الاتصال والتواصل، وإدارة الأزمات والطوارئ، وغيرها من موضوعات مستجدة. وبعد الانتهاء من الدورة المكثفة يتم إخضاع المرشحين لاختبار تحريري تشرف عليه دوائر شئون الموظفين، وإدارة الموارد البشرية، والإدارات التربوية، والجودة المدرسي؛ بحيث يقيس الاختبار الموضوعات التي طرحت خلال الدورة على أن تخصص نسبة (80%) للاختبار التحريري، ونسبة (20%) للاختبار الواقعي الذي يقيس المشاركات والمبادرات وملف الإنجاز للمرشح. وبعد تصحيح الاختبار، يتم رصد الدرجات، وتحديد معيار النجاح بما لا يقل عن جيد جدًّا (80%) وما أعلى.
3. **المقابلة النهائية:** تقوم على المقابلة ذات اللجنة المعتبرة المشكلة من مديري مديريات التعليم، ورؤساء أقسام الإدارات التربوية، وأحد الخبراء في القيادة التربوية، وأحد أخصائيي الصحة النفسية المعتبرين، وبعد الانتهاء من المقابلة يتم رصد الدرجات والتقديرات وغربلتها بحيث يتم قبول أفضل المرشحين أداء في المقابلة النهائية والاعتذار من الباقين.
4. **جمع الدرجات ورصدها وتحديد الفائزين بالوظيفة:** إذ يتم خلال هذه المرحلة جمع درجات الاختبار التحريري والواقعي، بحيث يخصص له نسبة (60%)، ويخصص للمقابلة النهائية

نسبة (30%)، في حين توزع الـ(10%) المتبقية على شروط الوظيفة المحددة سابقًا، (5%) في حال كان المرشح حاصلًا على درجة البكالوريوس فقط، و(6%) في حال كان المرشح حاصلًا على الدبلوم الخاص في التربية بجانب درجة البكالوريوس، و(8%) في حال كان المرشح حاصلًا على درجة الماجستير في التربية، و(10%) في حال كان المرشح حاصلًا على درجة الدكتوراه في التربية.

المرحلة السابعة: مزاولة وظيفة مدير مدرسة (تحت التدريب):

وذلك من خلال العمل مع مدير مدرسة (فعلي) خلال الفصل الدراسي الثاني، وفي فترة دوام تختلف عن فترة دوام المرشح المزاول، على ألا تزيد مدة المزاولة عن ثلاث حصص، بحيث يحضر المرشح المزاول الطابور الصباحي والحصص الثلاث الأولى، وفترة الاستراحة، على أن يتم إطْلاعه خلال هذه الفترة على جميع الأعمال الإدارية والمالية، وتقديم التهيئة المعرفية والارشادية من قبل الجهات المختصة بما يوفر الارشاد والدعم الفني والمعنوي للمدير المزاول، ومساعدته على فهم كل ما له علاقة بالعمل المدرسي، ويطلب من كل مزاول بتقديم تصور عملي حول تطوير الأداء المدرسي في ضوء معايير الجودة والفكر الإداري المعاصر، ويمكن أن يمنح المزاول المرشح مبلغًا رمزيًّا من قبل الوزارة. في هذه المرحلة يتم تقييم المزاولين من قبل المدير المتعاون، والإدارات التربوية، والاستئناس بالتقييمات للإعلان عن المديرين المعينين، وتوزيعهم على المدارس حسب سماتهم وقدراتهم القيادية، وبما يتناسب مع طبيعة المدارس والمراحل التدريسية وخصائص الطلبة. على أن يؤخذ في الاعتبار أن بعض الفائزين سيبقون على قائمة الانتظار لحين ظهور شواغر خلال العام الدراسي (هي بالأساس معلومة لدى جهات التخطيط التربوي).

المرحلة الثامنة: التعيين شبه الفعلي لمديري المدارس:

وفي هذه المرحلة يتم توزيع المديرين الفائزين بالوظيفة على أماكن الشواغر، على أن يكون التعيين تعيينًا مؤقتًا لمدة عام، يتم خلاله تقييم أداء المدير من قبل الإدارات التربوية والجودة المدرسية، وتقييمات المعلمين العاملين معه، وتقييمات أعضاء مجلس أولياء الأمور. وبعد الانتهاء من العام الدراسي يتم الإعلام بالتقييمات وإشعار المُقيَّمين، وتحديد محاور التدريب اللازمة للمديرين عامة وللمديرين ضعاف الأداء في مجالات محددة، وفي حال أن أحد المديرين لم يحصل على التقدير

اللازم (دون المستوى المطلوب)، يتم تجميد تعيينه، على أن تتاح له فرصة التنافس على الوظيفة في مرحلة لاحقة.

ويؤكد الباحث على أن هذه المراحل المقترحة، بما تتضمنه من إجراءات يؤخذ بها بالمرونة التي تفرضها ظروف الميدان، وخصوصية المنطقة التعليمية، واحتياجات المدارس، لكن غياب مثل هذه المعايير والضوابط قد يؤدى إلى سيادة الاعتبارات غير الموضوعية في عملية الاختيار؛ وبالتالي لن تتوفر الجدارات والكفاءات اللازمة التي يعول عليها في تحقيق الإصلاح المدرسي والتميز التعليمي.

9. معوقات محتملة قد تحول دون نجاح تطبيق النموذج المقترح:

يتوقع الباحث وجود ما يحول دون نجاح تطبيق النموذج:

- مقاومة بعض القيادات التربوية للتغييرات الجديدة، لاعتبارات شخصية أو حزبية.
- قصور في توفير الميزانيات اللازمة لعمليات الاختيار، والتدريب المتزامن واللازمة لنجاح النموذج.
- ضعف تعاون الجامعات الفلسطينية فيما يخص جودة برامج الإعداد المتعلقة بمؤهلات الإدارة التربوية، المستحدثة (اقتراحًا).

10. مقترحات للحد من المعوقات التي قد تحول دون نجاح تطبيق النموذج المقترح:

- أن تقتنع القيادات التربوية وأصحاب القرار بأن الأساليب والمعايير المعمول بها لترشيح واختيار مديري المدارس _مع بذل الجهد الملاحظ من قبل الوزارة لتطويرها_ إلا أنها لا زالت دون المستوى العالمي المنشود.
- توفير الميزانيات اللازمة لعمليات الاختيار، والتدريب المتزامن واللازمة لنجاح النموذج، وتضمين ذلك في الخطط التشغيلية، وأوجه الإنفاق الحكومي.
- أن يأخذ تطوير معايير الاختيار صبغة النظام المتكامل، مع ما يرافقه من تفاعلات داخلية وخارجية، وما يتضمنه من مدخلات وعمليات ومخرجات يمكن توظيفها في عملية الاختيار للمرشحين، على أن تكون الجامعات الفلسطينية وكليات التربية فيها جزءًا أصيلًا في هذا النظام المتكامل، الأمر الذي يضمن الاستدامة في جودة عمليات الاختيار.

- توفير الإمكانات والكوادر العلمية اللازمة لإنجاح عمليات الاختيار، وتطوير الأدوات والاختبارات والمقاييس العلمية الدقيقة التي تضمن دقة تلك العمليات وموضوعيتها.

الاستنتاجات:

استنتج الباحث ما يأتي:

_ أن التجربة الماليزية في توظيف مديري المدارس تجربة رائدة، جديرة بأن يفاد منها.

_ نظام اختيار مديري المدارس في فلسطين نظام جيد، لكنه بحاجة إلى التطوير، إذ أن المعمول به نظام اختيار مختزل، يغفل فلسفة الاستقطاب وإجراءاته، التي لا تقل أهمية عن الاختيار.

_ معايير وظيفة مدير المدرسة جيدة، لكن شروط الاختيار تحتاج إعادة نظر.

_ قلة التشبيك مع المؤسسات والجهات ذات العلاقة حول تطوير نظام توظيف مديري المدارس، تشكل نقطة قوة مفقودة.

_ كثرة التغييرات التي تطرأ على نظام الاختيار، التي تسبب إرباكًا وتشويشًا لدى الراغبين في الترشح.

_ أدوات التدريب المتزامن وأساليبه تتصف بالاجترار، وكذلك أدوات التقويم يشوبها القصور.

_ المعلمون كمدخلات محتملة للعمل كقادة مدارس يحتاجون تحفيزًا وتشجيعًا للعمل كمديري مدارس.

_ مديرو المدارس يعانون العديد من المشكلات والصعوبات، المتعلقة بأوضاعهم الإدارية والمالية.

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات، يوصي الباحث بما يأتي:

_ تبني النموذج المقترح من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ بما يسهم في تطوير آليات توظيف مديري المدارس، والذي يتضمن:

_ إعادة النظر في معايير وشروط اختيار مديري المدارس، بما يتسق مع التطورات المعرفية، والإدارية، والميدانية.

_ التحول من نظام اختيار إلى نظام توظيف متكامل يتضمن الاستقطاب والاختيار، بما يتضمنه ذلك من إجراءات إدارية وفنية.

_ التنسيق مع ذوي العلاقة؛ لتطوير آليات توظيف مديري المدارس الفلسطينية.

_ الوصول إلى حالة من الاستقرار والثبات النسبي في نظام الاختيار، إذ إن التغييرات الكثيرة تسبب إرباكًا وتشويشًا لدى الراغبين في الترشح.

_ تطوير أدوات التدريب المتزامن مع إجراءات التوظيف، وتطوير أدوات التقويم وتقنينها.

_ تحفيز المعلمين وتشجيعهم على الترقي لوظيفة مدير مدرسة، فضلًا عن تحسين أوضاع مديري المدارس، الإدارية والمالية.

المراجع العربية والانكليزية

أولًا: المراجع العربية

أرناؤوط، أحمد إبراهيم. (2017). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية في مصر في ضوء خبرتي سنغافورة وفنلندا. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، **عدد ديسمبر** (الجزء الأول)، 299 _ 386.

الباسل، ميادة ولاشين، سمر. (2016). *استراتيجيات اختيار مديري المدارس: مدخل لإدارة الجودة*، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

حاجي، فطيمة. (2014). واقع السياسات التعليمية في ماليزيا ومدى استفادة الجزائر من هذه التجربة. *مجلة الدراسات الأفريقية*، **36**(36)، 685-714.

الحاشدي، محسن. (2024). *اكتشف لماذا نظام التعليم في ماليزيا هو الأفضل في آسيا*، متاح عبر: (https://linksshortcut.com/zUIqH)، تم الاسترجاع بتاريخ: 2024/11/26م.

حمودي، أحمد. (2009). *السياسة التعليمية في ماليزيا*، متاح عبر: (https://2u.pw/TYhAulm4)، تم الاسترجاع بتاريخ: 2024/11/26م.

ديوان الموظفين العام بفلسطين (2022). *إعلان داخلي (2022/37) عن الحاجة لشغل بعض الوظائف للعام الدراسي 2022/2023*، رام الله، فلسطين.

ديوان الموظفين العام بفلسطين. (2023 _ أ). *محاور الامتحان المحوسب لوظيفة مدير مدرسة وفق الإعلان الداخلي رقم (2023/1)*، غزة، فلسطين.

ديوان الموظفين العام بفلسطين. (2023 _ ب). *إعلان داخلي (2023/1) حول بطاقة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة*، رام الله، فلسطين.

سالمان، علي أحمد. (2018). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، **34** (2) _ الجزء الثاني، 391 _ 456.

سعدون، محمد ومحمود، محمد وعلي، محمد. (2022). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر في ضوء الخبرة الماليزية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، **193**(5)، 194-230.

سلامة، هدى أحمد. (2021). أوجه الشبه والاختلاف بين أسس اختيار مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفنلندا. *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*، **العدد** (30)، 834 _ 861.

صقر، أحمد محيي. (2019). *العوامل الثقافية والاجتماعية وتأثيرها على الخطط الاستراتيجية لتشغيل الشباب في بعض دول العالم دراسة تحليلية وميدانية*، الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

عيداروس، أحمد نجم الدين وعبده، فيولا منير وفراج، تامر إسماعيل. (2019). الخبرة الماليزية في تطوير وحدات التدريب بمدارس التعليم العام وإمكان الإفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية. بنها، العدد (117) _ الجزء (1)*، 255-309.

قشوع، إسراء حسين. (2023). تصور مقترح لاختيار مديري المدارس وتدريبهم في فلسطين في ضوء اتجاهات الإدارة التربوية الحديثة والتجارب العالمية كمدخل لإدارة الجودة الشاملة. *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*، الجامعة العربية الأمريكية.

مرة، رنيم. (2021). واقع معايير اختيار مديري المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم وطرق تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين أنفسهم. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة القدس بفلسطين.

المغربي، محمد. (2016). *إدارة الموارد البشرية*، الأردن: دار الجنان للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2014). *المعايير المهنية لمدير المدرسة*، هيئة تطوير مهنة التعليم. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2017). *مدونة السلوك وأخلاقيات مهنة مدير المدرسة*، هيئة تطوير مهنة التعليم، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2020). *الدليل الإجرائي لمدير المدرسة*، الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2024). *هيكلية وزارة التربية والتعليم*، متاح عبر: (https://moe.edu.ps/structure)، تم الاسترجاع بتاريخ: 2024/12/2.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2018). *أسس تعيين مدير مدرسة*، متاح عبر: (https://2u.pw/p3ASVGlW)، تم الاسترجاع بتاريخ 2024/12/13م.

وزارة التربية والتعليم الماليزية. (2021). *خطة التعليم في ماليزيا (2013 _ 2025) _ مرحلة ما قبل المدرسة إلى ما بعد الثانوي*، الجزء الثاني، ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط، بغداد.

يوسف، ناصر. (2010). *دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركبة "دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا"* . بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

Arabic References

Arnā'ūṭ, Aḥmad Ibrāhīm. (2017). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr Niẓām ikhtiyār al-qiyādāt al-madrasīyah fī Miṣr fī ḍaw' khbrty Sanghāfūrah wfnlndā. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Banī Suwayf, 'adad Dīsimbir (al-juz' al-Awwal), 299* _ 386.

al-Bāsil, Mayyādah wlāshyn, Samar. (2016). *Istirātījīyāt ikhtiyār mudīrī al-Madāris* : *madkhal li-idārat al-jawdah*, al-Manṣūrah : al-Maktabah al'ṣrی lil-Nashr wāltwzی'.

Ḥājjī, Faṭīmah. (2014). wāqi' al-Siyāsāt al-ta'līmīyah fī Mālīziyā wa-madá istifādat al-Jazā'ir min Hādhihi al-tajribah. *Majallat al-Dirāsāt al-Afrīqīyah, 36* (36), 685-714.

al-Ḥāshidī, Muḥsin. (2024). *aktshf Li-mādhā Niẓām al-Ta'līm fī Mālīziyā huwa al-afḍal fī Āsiyā*, mtāḥ 'abra : https : / / linksshortcut. com / zUIqH)), tamma alāstrjā' bi-tārīkh : 26/11/2024m.

Ḥammūdī, Aḥmad. (2009). *al-siyāsah al-ta'līmīyah fī Mālīziyā, mtāḥ 'abra* : (https : / / 2u. pw / TYhAulm4), tamma alāstrjā' bi-tārīkh : 26/11/2024m.

Dīwān al-muwaẓẓafīn al-'āmm bi-Filasṭīn (2022). *i'lān dākhilī (37/2022) 'an al-ḥājah lshghl ba'ḍ al-waẓā'if lil-'ām al-dirāsī 2023/2022*, Rām Allāh, Filasṭīn.

Dīwān al-muwaẓẓafīn al-'āmm bi-Filasṭīn. (2023 _ *U). Maḥāwir al-imtiḥān almḥwsb li-waẓīfah mudīr Madrasat wafqa al-I'lān al-dākhilī raqm (1/2023),* Ghazzah, Filasṭīn.

Dīwān al-muwaẓẓafīn al-'āmm bi-Filasṭīn. (2023 _ b). *i'lān dākhilī (1/2023) ḥawla Biṭāqat al-waṣf al-waẓīfī li-mudīr al-Madrasah*, Rām Allāh, Filasṭīn.

Sālimān, 'Alī Aḥmad. (2018). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr Niẓām ikhtiyār wa-tadrīb mudīrī al-Madāris al-ibtidā'īyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah fī ḍaw' khibrāt ba'ḍ al-Duwal. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Asyūṭ, 34* (2) _ al-juz' al-Thānī, 391 _ 456.

Sa'dūn, Muḥammad wa-Maḥmūd, Muḥammad wa-'Alī, Muḥammad. (2022). tṭwyr adā' mdyry al-Madāris althānwyh alṣnā'yh bmṣr fī ḍw' alkhbrh almālyzyh. *Majallat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar, 193 (5)*, 194-230.

Salāmah, Hudá Aḥmad. (2021). awjuh al-shubah wa-al-ikhtilāf bayna Usus ikhtiyār mudīrī al-Madāris fī Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta'līm al-Filasṭīnīyah wfnlndā. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-Nashr al-'Ilmī (AJSP), al-'adad (30)*, 834 _ 861.

Ṣaqr, Aḥmad Muḥyī. (2019). *al-ʿawāmil al-Thaqāfīyah wa-al-Ijtimāʿīyah wa-taʾthīruhā ʿalá al-Khiṭaṭ al-Istirātījīyah li-tashghīl al-Shabāb fī baʿḍ duwal al-ʿālam dirāsah taḥlīlīyah wa-maydānīyah,* al-Iskandarīyah : Dār al-Taʿlīm al-Jāmiʿī.

ʿAydārūs, Aḥmad Najm al-Dīn wʿbdh, fywlā mnyr wfrāj, Tāmir Ismāʿīl. (2019). al-Khibrah al-Mālīzīyah fī taṭwīr waḥadāt al-Tadrīb bi-madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm wʼmکān al-Ifādah minhā fī Miṣr. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah. Banhā, al-ʿadad (117*) _ al-juzʼ (1), 255-309.

Qashūʿ, Isrāʾ Ḥusayn. (2023). *Taṣawwur muqtaraḥ lākhtyār mudīrī al-Madāris wa-tadrībihim fī Filasṭīn fī ḍawʾ Ittijāhāt al-Idārah al-Tarbawīyah al-ḥadīthah wa-al-tajārib al-ʿĀlamīyah ka-madkhal li-idārat al-jawdah al-shāmilah.* (Risālat duktūrāh ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-ʿArabīyah al-Amrīkīyah.

Marrah, Ranīm. (2021). *wāqiʿ maʿāyīr ikhtiyār mudīrī al-Madāris al-khāṣṣah wa-al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat Bayt Laḥm wa-ṭuruq taṭwīrihā min wijhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn wālmdyryn anfusahum.* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmiʿat al-Quds bi-Filasṭīn.

al-Maghribī, Muḥammad. (2016). *Idārat al-mawārid al-basharīyah, al-Urdun* : Dār al-Jinān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī. (2014*). al-maʿāyīr al-mihnīyah li-mudīr al-Madrasah, Hayʾat taṭwīr mihnat al-Taʿlīm.* Rām Allāh, Filasṭīn.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī al-Filasṭīnīyah. (2017). *Mudawwanat al-sulūk wa-akhlāqīyāt mihnat mudīr al-Madrasah*, Hayʾat taṭwīr mihnat al-Taʿlīm, Rām Allāh, Filasṭīn.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī al-Filasṭīnīyah. (2020). *al-Dalīl al-ijrāʾī li-mudīr al-Madrasah,* al-Idārah al-ʿĀmmah lil-mutābaʿah al-maydānīyah, Rām Allāh, Filasṭīn.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī. (2024*). Haykalīyat Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm*, mtāḥ ʿabra : (https : / / moe. edu. ps / structure), tamma alāstrjāʿ bi-tārīkh : 2/12/2024.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-Filasṭīnīyah. (2018). *Usus taʿyīn mudīr Madrasat,* mtāḥ ʿabra : (https : / / 2u. pw / p3ASVGlW), tamma alāstrjāʿ bi-tārīkh 13/12/2024m.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-Mālīzīyah. (2021). *khiṭṭah al-Taʿlīm fī Mālīziyā (2013 _ 2025) _ marḥalat mā qabla al-Madrasah ilá mā baʿda al-thānawī,* al-juzʼ al-Thānī, tarjamat Markaz al-Bayān lil-Dirāsāt wa-al-takhṭīṭ, Baghdād.

Yūsuf, Nāṣir. (2010). *Dīnāmīyat al-tajribah al-Yābānīyah fī al-tanmiyah al-murakkabah "dirāsah muqāranah bi-al-Jazā'ir wa-Mālīziyā". Bayrūt*: Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʿArabīyah.

ثانيًا: المراجع الانجليزية:

Ahmad, R. H., & Ghavifekr, S. (2017). School leadership for the 21st century: A conceptual overview. MOJEM: *Malaysian Online Journal of Educational Management, 2*(1), 48-61.

Brown, C. G., & Scott, J. A. (2014). Who Are We Choosing for School Leaders? A Review of University Admissions Practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, **9**(2), 1-9.

Don, Y., Raman, A., Daud, Y., Kasim, K., & Omar Fauzee, M. S. (2015). Educational leadership competencies and Malaysia education development plan 2013-2025. *Humanities and Social Sciences Review*, **4**(3), 615-625.

Doyle, D., & Locke, G. (2014). *Lacking Leaders: The Challenges of Principal Recruitment, Selection, and Placement*. Thomas B. Fordham Institute.

Institute Aminuddin Baki (IAB). (2012). *Laporan Tahunan IAB 2012 [IAB Annual Report 2012]*. Genting Highlands: Institute Aminuddin Baki.

Kin, T. M., Kareem, O. A., Musa, K., Ghouri, A. M., & Khan, N. R. (2020). Leading sustainable schools in the era of Education 4.0: Identifying school leadership competencies in Malaysian secondary schools. *International Journal of Management in Education*, **14**(6), 580-610.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, **39**(3), 370-397.

Ministry of Education Malaysia. (2016). *Malaysia education blueprint 2013-2025: 2016 annual report*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia.

Shamsudin, S. (2023). Malaysian Principals Leadership Model: The Quest in Developing Future-Ready School Leaders. *Global Journal of Education Research & Management (GERMANE)*, **3**(3), 55-63.

World Bank. (December 2013). *Malaysia Economic Monitor HighPerforming Education*. Bangkok: World Bank Office-Bangkok.

ملحق (1)

استمارة المقابلة

السيد/ة المدير/ة: ..... حفظه/ا الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الموضوع: إجراء مقابلة

أهديكم أفضل الأماني والتحيات، وأرجو لكم السلامة، وأن يزيل الله عنا غمة الحرب وويلاتها. وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه فإن الباحث ينوي إجراء دراسة ميدانية حول: "واقع توظيف (استقطاب، واختيار، وتعيين) مديري المدارس في فلسطين"، إذ تم تصميم أداة (مقابلة) تناولت أداء وزارة التربية والتعليم خلال توظيف مديري المدارس، والتي تضمنت (4) أسئلة، لذا أرجو من سيادتكم التكرم بالاستجابة لأسئلة المقابلة بما ترونه مناسبًا، مع التأكيد على أن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع خالص شكري وتقديري لسيادتكم

الباحث: د. محمود إبراهيم خلف الله

أسئلة المقابلة:

1. ما درجة رضاك عن إجراءات الاستقطاب التي تتخذها الوزارة لجذب العاملين في المدارس للترشح لوظيفة مدير مدرسة، وما توصياتك التي تتوقع أن تسهم في تطوير تلك الإجراءات؟

.....

.....

.....

.....

2. ما درجة رضاك عن إجراءات الاختيار التي تتخذها الوزارة لانتقاء المرشحين لوظيفة مدير مدرسة، بما في ذلك (الإجراءات الإدارية للترشح، وشروط الترشح، والإعلان، والمقابلات، والاختبارات، والتدريب المتزامن مع الاختيار (إن وجد)، وما توصياتك التي تتوقع أن تسهم في تطوير تلك الإجراءات؟

.....

.....

.....

.....

3. ما درجة رضاك عن إجراءات التعيين والتسكين التي تتخذها الوزارة للمدير الذي اجتاز مسابقة الوظيفة بنجاح، بما في ذلك (الأجور، والامتيازات المتعلقة بقانون الخدمة المدنية)، وما توصياتك التي تتوقع أن تسهم في تطوير تلك الإجراءات؟

.....

.....

.....

.....

4.ماذا يمكنك أن تقترح من إجراءات وتحسينات (لم يشر إليها أعلاه) لتطوير نظام توظيف مديري المدارس؟

.....

.....

.....

.....

ملحق (2):

المعايير المهنية لمدير المدرسة بوزارة التربية والتعليم العالي

المعيار (1): يمتلك معرفةً وفهماً بالمعايير المهنية الوطنية الفلسطينية للمعلمين.

المعيار (2): يمتلك معرفةً، وفهماً بفلسفة المنهاج الفلسطيني، وأهدافه، وخطوطه العريضة.

المعيار (3): يمتلك معرفةً، وفهماً بنظريات التعلم، وبمبادئ التعلم النشط، والفعال، واستراتيجياته.

المعيار (4): يمتلك معرفة، وفهماً بأنماط التقويم التربوي وأساليبه.

المعيار (5): يمتلك معرفةً، وفهماً بمفاهيم التخطيط التربوي، وخصائص الخطط الإدارية التربوية.

المعيار (6): يسعى إلى تحقيق فلسفة المنهاج الفلسطيني، وأهدافه.

المعيار (7): يوفر فرص النمو المهني لطاقم العاملين في المدرسة.

المعيار (8) يؤدي مهماته الفنية، والإشرافية بفاعلية.

المعيار (9) يتبنى برامج ومشاريع تعليمية وتطويرية.

المعيار (10) يوظف البيانات على اختلاف أنواعها، ومصادرها لتطوير عمليتي التعليم والتعلم.

المعيار (11) يؤمن بحق كل فرد في التعليم.

المعيار (12) يحرص على مستويات إنجاز عالية.

المعيار (13): يمتلك معرفة، وفهما بالهيكلية الإدارية والفنية لنظام التعليم، وفلسفته الوطنية.

المعيار (14): يمتلك معرفة وفهماً بالمسؤولية القانونية، ومفاهيم المساءلة في النظام التربوي الفلسطيني.

المعيار (15): يمتلك معرفة، وفهماً في التخطيط التربوي، وإدارة المشاريع.

المعيار (16) يمتلك معرفة، وفهماً بمفاهيم القيادة، والإدارة التربوية، ونظرياتها.

المعيار (17) يمتلك معرفة، وفهماً بالتقنيات التربوية، وتكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية.

المعيار (18) يعمل على توفير بيئة صحية آمنة، وداعمة للعملية التربوية.

المعيار (19) يشرك العناصر البشرية ذات العلاقة في صنع القرارات التربوية الخاصة بالمدرسة.

المعيار (20): يعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

المعيار (21) يوظف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في إدارة العملية الإدارية.

المعيار (22): يتأمل ممارسته الإدارية والفنية ويقيمها.

المعيار (23) يقدر الأعمال الإبداعية، والمتميزة لمجتمع المدرسة.

المعيار (24): يمتلك معرفة، وفهماً في الإمكانات، والموارد المجتمعية المتاحة.

المعيار (25) يمتلك معرفة، وفهماً بالعلاقات المجتمعية، واستراتيجيات التواصل.

المعيار (26): يعزز المسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة، ودعم النظام التعليمي.

المعيار (27) يبني برامج تشاركية، وعلاقات تكاملية مع المجتمع المحلي، والمؤسسات المجتمعية.

المعيار (28) يلتزم بإبراز الشخصية الوطنية، والهوية الفلسطينية. المعيار (29) يؤمن بتكامل الأدوار بين مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي في تطوير العملية التربوية

Contents

- Effectiveness of Compassion-based Training Program in reducing Depressive Symptoms among a Sample of Secondary School Female Students
  Noura Saleh Albeshri, Dr. Gehan Ahmed Hamza Awad.....9
- Job Satisfaction Relationship with Work Motivation among Private School Teachers inJericho and the Jordan Valley from the Teachers' Perspective
  Natasha Omar Abu Ziyad, Nayef Abd Alraouf Alkhateeb.....74
- Self-regulated E-Learning and its Association with Perceived Academic Control among Female Students at Qassim University
  Hadaiba Saud Saiadan Al-Harbi, Dr. Amal Saleh Sulaiman Al-Sharaida.....103
- Proactive leadership practice level among secondary school principals in Bethlehem Directorate in the State of Palestine
  Nareman Yousef Saleh (Mohamed Lutfi) 148
- Faculty Members Perceptions of 21st Century Soft Skills Necessary for King Saud University Students in Light of Knowledge Society Requirements
  Dr. Saleh Abdullah Alshamrani.....172
- Analyzing Leadership Succession Planning Impact on Realizing Sustainable Competitive Advantage in Higher Education Institutions
  Dr. Tawfiq Zayed Mohammed Al-Regeb.....210
- Assessing the Quality of Academic Advising from the Perspective of Faculty Members at the University of Tabuk and the Roles of the Academic Advisor Organizationally, Relationally, Competently, and Leadership-Wise
  Dr. Yahya Mohammed Alshehri , Dr. Nayel Odeh Alkaabneh.....262
- Impact of Religiousness on Marital Stability among Married Students at Najran University
  Amina Bint Muhammad Ahmed Al, Manai Asiri.....296
- Analysis of primary school mathematics curricula in the Kingdom of Saudi Arabia in light of phenomenon-based learning
  Dr. Ali Saleh Ali Alshari.....336
- Developing a Model for Recruiting School Principals in Palestine: Insights from the Malaysian Experience – A Comparative Analytical Study.
  Dr. Mahmoud Ebrahim Awad KhalafAllah.....367

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Thamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged $200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of *(Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Thamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 7)

(Issue. 1)

march: 2025

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sana Majoul Faisal (University of Baghdad - Iraq)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor in Chief

Prof. **Abdu Farhan Al-Hymiari**

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Prof. Abdulkareem Ismail Zbiba (Yemen)**
Dr.Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Hisham Bani Khalaf (Jordan)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Mohammed Ali Ali Abdullah Al-Khulaidi	Dr. Yahya Abdullah Yahya Dadia

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Effectiveness of Compassion-based Training Program in reducing Depressive Symptoms among a Sample of Secondary School Female Students

Proactive leadership practice level among secondary school principals in Bethlehem Directorate in the State of Palestine

Faculty Members Perceptions of 21st Century Soft Skills Necessary for King Saud University Students in Light of Knowledge Society Requirements

Job Satisfaction Relationship with Work Motivation among Private School Teachers in Jericho and the Jordan Valley from the Teachers' Perspective

Self-regulated E-Learning and its Association with Perceived Academic Control among Female Students at Qassim University

Volume:7- Issue.:1