ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي لدى طالبات الجامعة

جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في المجتمع اليمني

دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030

الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانويةفي مدينة رهط بالنقب

الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمحافظة إب

تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) في الجامعات اليمنية ومتطلبات تطبيقها

15

للدراسات النفسية والتربوية

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

15 العدد الخامس عشر
سبتمبر 2022

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

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

الإشراف العام:

أ.د. طالب طاهر النهاري

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

نائب رئيس التحرير:

د. عصام واصل

مدير التحرير:

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

المحررون:

أ.م.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. راهيلا حسين ناصر عمير (اليمن)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	أ.م.د. مها عبد المجيد العاني (سلطنة عمان)
أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. عبده فرحان الحميري (اليمن)	أ.م.د. لطف محمد حريش (اليمن)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
أ.م.د. عبدالله علي الغُبَسي	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
ISSN: 2707-5788 (EISSN): 2708-5775

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد غالب الهبوب (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد علي الأكوع (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. محمد عبده خالد المخلافي (اليمن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي (السعودية)	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. نعمان سعيد الأسودي (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. عادل عبدالغني العنسي (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

العدد (15)

سبتمبر 2022م

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 لقبول البحث للتحكيم.

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
- أن لا تكون البحوث قد سبق نشرها أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى، ويقدم الباحث إقرارًا خطيًّا بذلك.
- تكتب البحوث بلغة سليمة بصيغة (Word)، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت- .
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى الأبحاث 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.
- على الباحث أن يتجنب 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**: يحتوي البحث على مقدمة يستعرض فيها الباحث: نبذة عن الموضوع، إشكالية البحث، أهداف البحث، أهميته، التعريفات المفاهيمية، محددات البحث، إجراءاته، أدواته، منهجه، الدراسات السابقة، الجديد الذي سيضيفه البحث في مجاله.
- **العرض**: يتم عرض البحث وفقًا للمعايير والأصول العلمية المتبعة، والمباحث والمطالب المشار إليها، وبشكل مترابط ومتسلسل.
- **النتائج**: يتم عرض النتائج بشكل واضح ومتسلسل ودقيق.
- **الهوامش والمراجع**

- توثق الهوامش والمراجع في الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ومن ثم يتم ترتيب المراجع ألفبائيًا (هجائيًا)، 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: info@jthamararts.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 نائبه أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- تخضع الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة لعملية مراجعة المحكّمين المزدوجة المجهولة.
- 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 صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى 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. وتتولى رئاسة/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 المخطوطة بصورتها النهائية، يتمّ إرسالها إلى التدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم تحال إلى الإنتاج 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.

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.
- في حال زيادة عدد كلمات البحث عن (9000) كلمة، يدفع الباحثون ألف ريال يمني عن كل صفحة زائدة.
- لا يعاد المبلغ 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

- النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي لدى طالبات الجامعة

د. نيللي حسين كامل العمروسي..... 9

- جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في المجتمع اليمني

د. أروى أحمد عبده العزي..... 60

- دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030

د. تركي بن منور بن سمير المخلفي..... 114

- الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط بالنقب

د. كمال مخامرة..... 156

- الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمحافظة إب

د. نادية محمد علي العطاب د. سلوى يحيى محمد الحداد..... 187

- تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) في الجامعات اليمنية ومتطلبات تطبيقها

د. نعمان أحمد علي فيروز، .د. أحمد غالب الهبوب، د. غالب حميد القانص..... 223

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
15 العدد الخامس عشر
سبتمبر 2022
OBEN ACCESS

النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي لدى طالبات الجامعة

د. نيللي حسين كامل العمروسي *
nalamrosi@kku.edu.sa

تاريخ الاستلام: 2022/02/18م	تاريخ القبول: 2022/04/01م

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي والتحقق منه إمبريقيًا. تكونت العينة من (118) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية التربية بأبها - جامعة الملك خالد بالسعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع متغيرات البحث الحالي واستخدام ثلاثة مقاييس (التدفق النفسي، المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من (التدفق النفسي، المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي) لدى طالبات العينة الحالية، كما دعمت البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وكل من المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات الجامعة، حيث إن النموذج المقترح حقق مؤشرات حسن المطابقة. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج إرشادية تساعد على استثمار قدرات الطالبات على التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية التي يمتلكنها، لتنمية التدفق النفسي والتمتع بالصحة النفسية الإيجابية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي، التدفق النفسي، طالبات الجامعة.

* أستاذ الإرشاد والعلاج النفسي المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العمروسي، نيللي حسين كامل. (2022). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي لدى طالبات الجامعة، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (15)*، 9-59.

© 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.

DOI: 10.53285/2117-000-015-001

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

OBEN ACCESS

The structural model of the interrelationships between life skills, personal strategic planning and psychological flow among university female students

Dr. Nilly Hussien Kamel El-Amrousy *

nalamrosi@kku.edu.sa

Received: 18.02.2022	Accepted: 01.04.2022

Abstract:

The current study aimed to establish a structural model of the relationships, direct and indirect causal effects between life skills, personal strategic planning and psychological flow, and to verify the model empirically. The sample consisted of (118) third-year female students in the Department of Psychology, College of Education in Abha, King Khalid University, Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was used, being suitable to the variables of the current research. Three instruments were used (life skills, personal strategic planning, psychological flow). The results showed a high level of (psychological flow, life skills, personal strategic planning) among the students under study, and the empirical data supported the validity of the proposed structural model of the interrelationships, direct and indirect effects between psychological flow and each of life skills and personal strategic planning among university students. The proposed model achieved good-matching indicators. The study recommended the need for providing counseling programs that help to invest students' abilities in personal strategic planning and the life skills that they possess, to develop psychological flow and enjoy positive mental health.

Keywords: Life skills, Personal strategic planning**,** Psychological flow, University female students.

*Associate Professor Counseling and Psychotherapy, Department of Psychology at the Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: El-Amrousy, Nilly Hussien Kamel. (2022). Perceived Organizational Support and its Relationship to Altruistic Behavior among Secondary School Teachers in the City of Rahat in the Negev, *Arts for Psychological & Educational Studies, (15). 9-59.*

© 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.

مقدمة:

تنوعت المفاهيم الأساسية لعلم النفس الإيجابي الذي تتركز جهوده في إثراء القوى الإنسانية، بما يساعد الإنسان على تجاوز تحديات المواقف المختلفة في الحياة، ومن أهم هذه المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي التدفق النفسي، حيث إنه يركز على القوى الإيجابية والطاقة النفسية والحيوية والمتعة عند الإنسان، مما يؤدي إلى تنمية مهارات وقدرات متعددة لديه تجعله يعيش الحياة بالمعنى الذي ينبغي أن يعيشها، ومن ثم يصل إلى أعلى مستويات الصحة النفسية الإيجابية، وخاصة طلبة الجامعة الذين يهتمون بالمهارات الحياتية والتخطيط الشخصي لحياتهم، سعيًا لتحقيق أهدافهم المستقبلية بما يساير الاتجاهات الحديثة في العصر الحالي.

وصف "ميهالي" Mihaly التدفق بأنه خبرة الدافعية الداخلية، إذ إن الأفراد يندمجون في المهام والأنشطة التي يجدون فيها تحديا، وعند توافر المهارات المناسبة التي تساعدهم على إنجاز تلك المهام والأنشطة فإنهم يشعرون بأنها مشوقة وممتعة، وبناء على ذلك فإن التدفق النفسي يحدث في حالة التوازن بين التحديات التي تواجه الفرد ومهاراته التي يمتلكها (Hong, et al, 2012, 70).

وتعتبر مرحلة الدراسة الجامعية من أكثر مراحل الحياة أهمية، لما لها من دور رئيس في صقل شخصية الطالب وتحديد مستقبله المهني، بالإضافة إلى تزويده بكم كبير من المهارات العلمية والعملية والشخصية التي ترتبط بالعديد من المهارات الحياتية(هلابي، 2020، 199).

وبديهي أن يكون التخطيط هو الأساس الذي ترتكز عليه الحياة الجامعية للطلبة في المضي قدمًا نحو هدفهم المرسوم، فالتخطيط هو بداية الطريق نحو الهدف المحدد (السبعاوي، 2003، 56).

أوضح (حسين، 2002) أن التخطيط الإستراتيجي هو مستوى من التفكير والتخطيط يساعدنا على الوصول إلى ما ينبغي أن يكون، ويضعنا أمام الممكن من الأهداف، ويتجه بنا إلى مواجهة التغيير في الواقع عن طريق الموازنة بين البدائل والاختيارات المتعددة.

وجاء في (غراب، 2018) أن المرحلة الجامعية تتسم بالقوة والنشاط والقدرة على اكتساب المهارات الحياتية، كذلك تتسم بشدة الحساسية للأوضاع الجديدة، وتعتبر مرحلة اختبار وتخطيط

شخصي للحياة المستقبلية. وفي ذات السياق؛ أوضحت نتائج دراسة (Duffus, 2004) أن الخطة الإستراتيجية الشخصية هي وثيقة مكتوبة فعالة في تيسير التطوير والتقدم الشخصي.

تعددت تعاريف التدفق النفسي، فقد عرف (غريب، 2015، 299) التدفق النفسي بأنه "حالة نفسية تنساب فيها مشاعر وجدانية إيجابية تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط، يستطيع فيها الشخص أن يكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية كالتوتر والخوف والقلق والملل...إلخ، للوصول إلى الخبرة المثلى التي تشتمل على أعلى درجات الاستمتاع والثقة بالنفس والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط وفقد الوعي الكامل بالذات والمكان وانسياب الأفكار وآلية الأداء مع القدرة على إدارة الوقت والاندماج الداخلي الكامل في العمل".

وعرف (أبو حلاوة،2013،60) التدفق النفسي بأنه "استغراق الإنسان بكامل منظوماته الشخصية في مهمة تذوب فيها شخصيته، دون أن يتفقد إلى الوجهة والمسار مع إسقاط للوقت من حسابه، أي أن من يشعر بالتدفق النفسي يظل منهمكًا في أداء مهمته حتى ينجزها مهما طالت المدة الزمنية".

وأكد (محبوب، 2020) أن التدفق النفسي هو خبرة مثالية لدى الأفراد تدفعهم لأداء الأنشطة المكلفين بها، بدرجة عالية من الإتقان وتجاهل حالة النفس والانشغال بالمهمات بشكل كبير، ونقص الوعي بالمكان والزمان والسرور والبهجة مع الاستمتاع بالعمل.

تتمثل أهمية التدفق النفسي في أنه يمنح فرصة الضبط والتنظيم والسيطرة على الوعي والشعور، ويسمح بتطوير وازدهار الأفراد ويترتب عليه آثار إيجابية منها خفض الشعور بالخوف وتقوية الثقة بالنفس والاستقلالية وينمي التخيل العقلي والتفكير الإبداعي، كما ينمي مستوى الطموح والدافعية للإنجاز وتحمل المسؤولية (سيد، 2009، 18).

نظرية التدفق النفسي Theory of Flow Psychology:

تنسب هذه النظرية للعالم المجري (Mihaly, 1990 ; 1996) الذي اكتشف التدفق النفسي وأسهم إسهامًا كبيرًا في مجال علم النفس الإيجابي، حيث قدم نظرية التدفق النفسي لتفسير تركيبة الشخصية المنتجة المبدعة، وكانت هذه النظرية بمثابة رؤية جديدة تفسر الدوافع البشرية تجاه

الإنجاز والإبداع في مجالات مختلفة لتحقيق جودة الحياة والتمتع بمستوى مرتفع من الصحة النفسية.

كما أوضح (Mihaly, 2009, 396-397) أن التدفق النفسي يعتبر قوة نفسية تساعد الإنسان على إنجاز الأعمال التي يقوم بها، حيث إن التدفق النفسي يزوده بالطاقة النفسية والقدرة على الوعي بذاته وتقديرها، أيضًا التدفق النفسي يمثل حالة داخل الفرد تجعله يندمج بشكل تام مع أعماله أو مهامه التي يؤديها ويندفع نحوها بحيوية ونشاط، ومن ثم يتطور أداؤه ويتخلص من الضغوط النفسية التي يتعرض لها في حياته. وفي نطاق ذلك؛ حدد (9) أبعاد للتدفق وهي (أن تكون الأهداف واضحة، توفير تغذية راجعة عن أداء الفرد، توازن بين مهارات الفرد وتحديات المهام، اندماج الفعل في الوعي، التركيز الشديد، الشعور بالضبط والسيطرة، فقدان الوعي بالذات، عدم الشعور بالوقت، تجربة الخبرة الذاتية).

وأوضح (أبو أسحق؛ أشيتيه؛ النواجحه، 2015، 5) أن التدفق من الدوافع النفسية المهمة فهو عبارة عن خبرة مثالية تحدث لدى الطلبة من وقت لآخر عندما يؤدون المهام بأقصى درجات الإتقان، ويتحدد هذا الإتقان من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض الوعي بالزمان والمكان.

وقد وجد (Mihaly, 1990) علاقة وثيقة بين حالة التدفق والتعليم الجامعي، حيث إن الطلبة يكونون أمام حالة التدفق وما يرتبط بها من نشوة وابتهاج واندفاع نحو التجويد والإبداع، وتتحقق هذه الحالة عندما يكون مستوى قدرات ومهارات الطلبة مرتفعا ومتوازنا مع تحديات المهام المكلفين بها. وأكد (الأسود؛ الأسود، 2020، 56) أن الطلاب الذين يصلون إلى التدفق النفسي عندما يدرسون، يؤدون عملهم بشكل أفضل بعيدًا تمامًا عن إمكاناتهم التي تقاس باختبارات التحصيل، وهذا ما يساعدهم على مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات التي قد تجابههم في سياق حياتهم الدراسية، وتساعدهم على الشعور بالسعادة والإقبال على الحياة بجدية وفعالية.

عطفًا على ذلك؛ أوضح (الولاني، 2015، 142) أن التدفق حالة نفسية تجعل الطلبة يشعرون بالتوحد مع ممارسة المحاضرات العملية، والتركيز فيما يقومون به من أداء، والاندفاع بحيوية نحو إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه المشكلة.

في ضوء ما سبق؛ توصلت الباحثة إلى تعريف التدفق النفسي واعتمدت عليه في بناء وتصميم المقياس المستخدم في البحث الحالي، وفي ضوء ذلك التعريف حددت خمسة أبعاد رئيسة هي:

1- بُعد التركيز: أن الفرد يستطيع مواجهة أي مشكلة بالتوازن بين التحديات ومهاراته الشخصية وحلها بإتقان لثقته في إنجازه لأي عمل يؤديه بدقة، وفي الوقت المحدد بعيدًا عن مشاكله الخاصة.

2- بُعد المتعة: أن الفرد يتحلى بالصبر عندما يقوم بأي عمل ويركز في تأديته بشكل مبتكر ومتكامل يجعله يشعر بالسعادة والسرور.

3- بُعد فقدان الوعي: أن الفرد عندما يقوم بتأدية عمل يفضله فإنه يتجاهل ظروفه الشخصية ولا يحس بالزمان والمكان، ويستمر في إتمام ذلك العمل مما يبعث فيه طاقة إيجابية.

4- بُعد التحكم والسيطرة: يعني قدرة الفرد على التفكير في أي عمل بدقة والسيطرة على انفعالاته والتخطيط لإنجاز ذلك العمل وتحمل مسؤوليته بشكل مستقل.

5- بُعد الأهداف الواضحة: يعني قدرة الفرد على وضع خطط واستراتيجيات فعالة لتحقيق أهدافه في الحياة، وأن يتحمل الصعاب ويواجه أي تحديات تحول دون تحقيق أهدافه معتمدًا على ثقته في قدارته الشخصية ومهاراته التي يمتلكها.

وجدير بالذكر ما أوضحته نتائج دراسة (Nakata, 2006) من أن خبرة التدفق ترتبط بكل من صعوبة المهام وتحدياتها من ناحية، وبمهارات الفرد الذي يؤدي المهام المطلوبة منه من ناحية أخرى.

وأكدت دراسة (Gomes & Marques, 2013) على أهمية اكتساب المهارات الحياتية كمدخل لتدعيم المفاهيم لدى الطلبة، وسلاح يساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة.

من هنا جاء الاهتمام بالمهارات الحياتية، فقد أوضح (قاسم؛ محمد، 2021، 113) أن موضوع المهارات الحياتية حظي باهتمام بالغ في المحافل الدولية والإقليمية، لما يمثله من تغيرات جوهرية في سلوك المتعلمين في كافة المستويات التعليمية.

وأوضح (Saravanakumar, 2020, 2-8) أن المهارات الحياتية تساعد في تمكين الأشخاص من التعامل مع مواقف الحياة بنجاح ومواجهة تحدياتها بفعالية، وإدراك المواقف اليومية والاستجابة لها بشكل إيجابي وبناء، وخاصة الضغوط التي يمر بها يوميًا.

وقد تعددت تعريفات المهارات الحياتية واختلفت باختلاف التحديات التي تواجه الأفراد في المجتمع، فجاء تعريف (اليونيسيف، 2017، 25) للمهارات الحياتية بأنها مجموعة كبيرة من المهارات النفسية- الاجتماعية والشخصية البينية التي يمكن أن تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة، والتواصل بفعالية وتطوير مهارات التأقلم وإدارة الذات التي قد تساعد على التمتع بالحياة.

وعرفها (قبقب، 2019، 163) بأنها المهارات اللازمة للتعايش والتكيف مع التغيرات والتطورات العلمية والتقنية الحالية، والتي تساعد في أداء المهام المهنية والحياتية بفعالية وكفاءة. وعرفها (الحارثي، 2021) بأنها مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن الطالبة من التعامل بشكل فعال مع تحديات الحياة والضغوط التي تواجهها أثناء دراستها، وتشمل (مهارات الاتصال مع الآخرين، مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، المهارات الأكاديمية). وعرفها (Gomes, & Marques, 2013) بأنها مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والشخصية والتواصلية التي تساعد على اتخاذ قرارات فعالة وتنمية القدرة على إدارة الذات من أجل حياة صحية والعيش بإيجابية في المجتمع.

أيضًا عرف (قاسم؛ محمد،2021، 121) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من القدرات التي ينبغي أن تتضمنها مناهج التعليم التي يستخدمها المتعلم في شتى مجالات الحياة وتجعل منه فردًا قادرًا على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.

وجدير بالذكر؛ أن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (2011) صنفت المهارات الحياتية إلى مهارات مرتبطة بالخصائص الشخصية مثل الاتصال والتعاون مع الآخرين، واكتساب المتعلمين مجموعة من المهارات كإدارة الوقت والقدرة على التواصل ومتطلبات الأمن والسلامة.

وقد صنفت (اليونيسيف، 2017، 4، 163) المهارات الحياتية كما يأتي:

مهارات التعلم (الإبداع، التفكير النقدي، حل المشكلات، المرونة، القيادة، المسؤولية)، ومهارات المقدرة على التوظف (التعاون، التفاوض، صنع القرارات، الذكاء العاطفي، المرونة

المعرفية)، ومهارات التمكين الشخصي (إدارة الذات التي تتضمن تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة، الوعي الذاتي، الصمود ومواجهة الضغوط، التواصل والتعامل مع الآخرين)، ومهارات المواطنة النشطة (احترام التنوع بمعنى الاعتراف بالقيمة المتكافئة للناس وتعزيزها دون تعال، التعاطف وإدارة المشاعر، المشاركة) التي تشكل الأساس الأخلاقي للمهارات الثلاث.

في ضوء ما سبق؛ تتحدد المهارات الحياتية من خلال معرفة احتياجات الطلبة وتطلعاتهم المستقبلية، بحسب المشكلات الناجمة عن عدم تحقيق أهدافهم المنشودة، واستندت الباحثة على تصنيف "اليونيسيف" في تحديد تعريف المهارات الحياتية، لأنه مناسب لكل الثقافات المختلفة ويتضمن معظم المهارات التي يحتاجها طلبة الجامعة، وفي ضوء ذلك التعريف حددت أربعة أبعاد رئيسية مدمجة هي:

1- بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط: ويعني قدرة الفرد على التحكم في مشاعره الداخلية لمواجهة مواقف الحياة بصبر وشجاعة، وبذل الجهد لإنجاز أعماله مع الثقة في قدراته وإمكاناته الشخصية وتحمله مسؤولية تلك الأعمال، والتغلب على الضغوط المختلفة في حياته لتحقيق أهدافه ومن ثم شعوره بالتفاؤل والرضا الذاتي.

2- بُعد التفكير الإبداعي والناقد: ويعني قدرة الفرد على تقديم أفكار سريعة ونادرة واستنتاج أفكار جديدة من أفكار قديمة، وتمتعه بخيال واسع وخصب يساعده على الابتكار والإبداع، وأيضًا قدرته على نقد آراء الآخرين بشكل إيجابي وبناء واستنتاج آراء محايدة والاستناد إلى الحقائق العلمية بجانب مرونة التفكير لمواجهة مواقف الحياة.

3- بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين: ويعني قدرة الفرد على التعاون والتعامل مع الآخرين بشكل إيجابي واحترام آرائهم والاستماع لحديثهم وتقدير حقوقهم، بجانب التعبير عن مهاراته الاجتماعية ووجهات نظره في المواقف المختلفة وشعوره بالسعادة عندما يساعد الآخرين وخاصة الزملاء الذين يهتم بهم ويقضي معهم أوقاتا ممتعة.

4- بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات: ويعني قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة في المواقف الصعبة وتحديد أهداف مستقبلية مع وضع أولويات وبدائل عند مواجهة أي مشكلة في حياته

والاستفادة من المهارات التي اكتسبها في حياته وتقييم الأمور مع المرونة في اتخاذ القرارات وتنفيذها في ضوء النتائج المتوقعة لتحقيق أهدافه والنجاح في حياته.

جدير بالذكر أن المهارات الحياتية تشتمل على مهارات التمكين الشخصي (المتمثلة في مهارة إدارة الذات بما فيها من ضبط النفس والاستمرار في المهمة وإدارة الضغط) الضرورية للتصدي للتحديات المعقدة، ومهارات إدارة الذات التي تدفع الفرد نحو تحقيق الذات وترتبط بتمكين الذات وتتضمن تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة.(اليونيسيف،2017، 163)

وعلى الصعيد الآخر؛ يشير (spidal, 2007) إلى أن الخطة الإستراتيجية الشخصية هي إحدى الطرق التي يستطيع الفرد من خلالها التحكم في حياته ومهنته، من خلال تقييم حالته في مجالات حياته المختلفة وتحديد أهدافه الشخصية التي يريد أن يحققها، واتخاذ الخطوات اللازمة التي تساعده على تحقيق أهدافه.

وقد أوضحت (العمروسي، 2021) أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي هو أسلوب يميز حياة الإنسان يعتمد على افتراضات وتنبؤات تكون في ذهن ذلك الإنسان المخطط، لا سيما أن طلبة الجامعة في حاجة إلى تشخيص واقعهم الأكاديمي حتى يتمكنوا من تحديد أهدافهم المستقبلية فيرتبون أمورهم الدراسية في الحاضر ويخططون لتحقيق أهدافهم في المستقبل ويسعون لتحقيقها، وذلك بناء على سمات شخصيتهم التي تشكل سلوكياتهم وأفكارهم وانفعالاتهم.

وقد حدد (Meredith & Fred, 2017, 42) مراحل التخطيط الإستراتيجي الشخصي فيما يأتي:

أولًا: صياغة الإستراتيجيات وذلك بتحديد رؤية شخصية واضحة ومعرفة نقاط القوة والضعف، ثم وضع أهداف شخصية طويلة المدى (سنة واحدة)، وتحديد الإستراتيجيات البديلة الممكنة والاختيار منها.

ثانيًا: تنفيذ الإستراتيجيات: وذلك من خلال وضع الأهداف السنوية قيد التنفيذ، ثم وضع سياسات مكتوبة وتخصيص موارد تساعد على تحقيق الأهداف.

ثالثًا: تقييم الإستراتيجيات: وذلك من خلال رصد الإنجازات والتقدم نحو الأهداف المعلنة، ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية بناء على التغذية الراجعة.

وفي هذا الصدد أشار (أبو صالح، 2011) إلى أن خطوات التخطيط الإستراتيجي الشخصي تتضمن عمل تحليل إستراتيجي شخصي يتمثل فيما يأتي:

أولًا: تحديد نقاط القوة (وهذه الخطوة تتطلب من الفرد التعرف على الذات لمعرفة مكامن القوة والقدرات الكامنة بداخله).

ثانيًا: النظر بعمق إلى البيئة الخارجية لتحديد الفرص والتعرف على الأوضاع التي تتواءم مع قدراته والاستفادة منها لتحقيق أهدافه الإستراتيجية الشخصية.

ثالثًا: تحديد العقبات حتى يتمكن من تحديد مساره الإستراتيجي في ظل التحديات المختلفة.

تستنتج الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي الشخصي يسهم في تحديد مسار الفرد في ظل التحديات والصعوبات، مما يزيد من إحساسه بالتدفق النفسي عند تحقيق أهدافه الاستراتيجية الشخصية.

وتعددت الدراسات السابقة التي تناولت التدفق النفسي وتوجهت إلى توظيف هذا المفهوم في مجالات مختلفة، فقد فحصت دراسة (Mihaly, 2009) مفهوم الإبداع لدى الفنانين والرياضيين المحترفين واكتشاف دوافعهم لتلك الأعمال التي تتطلب منهم تضحيات كبيرة جسديًا ونفسيًا، وأظهرت النتائج أن هؤلاء الأفراد وصفوا عدة مرات مصطلح Flow بمعنى التدفق الذي يثير الإحساس بالمتعة عند تطابق التحدي لقدراتهم أو أعلى قليلًا من المهارات التي يمتلكونها.

تناولت دراسة (Ishimura & Kodama, 2009) خصائص خبرات التدفق النفسي في الأنشطة اليومية والمهارات التنفيذية وإدارة الوقت لدى طلاب الجامعة اليابانيين، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين لديهم خبرة التدفق النفسي يتصفون بالقدرة على إدارة الوقت.

هدفت دراسة (Jackson, et al., 2010) إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي ومفهوم الذات والمهارات النفسية والأداء لدى الرياضيين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التدفق النفسي ومفهوم الذات والمهارات النفسية والأداء.

هدفت دراسة (Fullagar, et al., 2013) إلى فحص توازن المهارة مقابل التحدي والتدفق وقلق الأداء لدى الطلاب الموسيقيين بالجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارة عامل وسيط بين

التحدي والتدفق وقلق الأداء، كما أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التدفق النفسي وقلق الأداء لدى طلاب الجامعة، فكلما ازداد التدفق النفسي لدى الطالب انخفض لديه قلق الأداء للمهام التي يقوم بها.

هدفت دراسة (غريب، 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي وتحمل الغموض والمخاطرة لدى الطالبات السعوديات بجامعة القصيم، والتحقق من وجود عامل ثنائي القطب بين المتغيرات الثلاثة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي وتحمل الغموض لدى أفراد العينة، وأسفرت عن وجود عامل ثنائي القطب يجمع متغيرات الدراسة (التدفق النفسي وتحمل الغموض والمخاطرة) سُمي بالتدفق النفسي والمخاطرة في مقابل الغموض.

هدفت دراسة (جواد،2015) إلى قياس التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة المستنصرية، وفحص العلاقة بين التدفق وتنظيم الذات والتفكير الشمولي، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بتدفق نفسي مرتفع وخاصة الإناث، إذ لديهن تدفق نفسي عال.

هدفت دراسة (عبد المجيد؛ لاشين؛ عبد الباقي، 2016) إلى التعرف على مدى انتشار التدفق النفسي لدى الطالب المعلم، والتعرف على الفروق في مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم وفق متغيرات (النوع، التخصص، مستوى تعليم الوالدين)، وتوصلت إلى نتائج منها أن مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم مرتفع، وتوجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

تناولت دراسة (الموسوي؛ شطب، 2016) التدفق النفسي وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة القادسية، وأسفرت النتائج عن وجود تدفق نفسي وتفكير إيجابي لدى طلبة الجامعة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع.

هدفت دراسة (السيد؛ عثمان؛ فضل،2018) إلى تقديم نموذج بنائي يتناول مفهوم حالة التدفق والصلابة النفسية ودافعية الإنجاز والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة مدينة السادات، وأظهرت النتائج مؤشرات حسن المطابقة المستخدمة في مداها المثالي وذلك

يوضح وجود علاقات سببية بين (الصلابة النفسية، ودافعية الإنجاز) كمتغيرات مستقلة، و(حالة التدفق) كمتغير وسيط، و(التفكير الإبداعي) كمتغير تابع.

فحصت دراسة (الكرعاوي، 2018) العلاقة بين التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية بجامعة بابل، وتوصلت إلى نتائج منها أن طلبة الجامعة يمتلكون تدفقا نفسيا مرتفعا، كذلك توجد علاقة طردية موجبة بين التدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

هدفت دراسة (الأسود؛ الأسود، 2020) إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق دالة في التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع.

باستقراء الأدبيات والدراسات السابقة التي عُنيت بالمهارات الحياتية، نجد أنها أكدت على الاهتمام بالمهارات الحياتية وخاصة في الجامعات السعودية، فقد هدفت دراسة (بخيت، 2011) إلى الكشف عن المهارات الحياتية التي اكتسبتها الطالبات من خلال دراستهن بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. وأسفرت النتائج عن توفر مهارات (إدارة الأمور الذاتية وإدارة الوقت والتعايش مع الضغوط والوعي بالذات) لدى أفراد العينة.

تناولت دراسة (Mahmoudi & Moshayedi, 2012) المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة، وأوضحت النتائج أن المهارات الحياتية تدعم تطور الطلاب نفسيًا وروحيًا وجسديًا واجتماعيًا وأخلاقيًا، وتعزز إمكاناتهم الإبداعية وقدراتهم على التكيف لمواجهة تحديات الحياة اليومية والمستقبلية.

أجريت دراسة (الحلوة، 2014) للاستقصاء عن المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بالرياض، وأوضحت النتائج أن درجة اكتساب الطالبة للمهارات الحياتية خلال دراستها الجامعية بجامعة الأميرة نورة، جاءت في حدود درجة المقبول.

هدفت دراسة (السوطري، 2017) إلى معرفة تأثير استخدام أسلوبي الأمري والتبادلي على بعض المهارات الحياتية، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي لأساليب التدريس على تعلم المهارات الحياتية (التواصل، اتخاذ القرار، حل المشكلات) لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الجوف.

استهدفت دراسة (بالراشد، 2020) الاستقصاء عن دور النوادي التربوية في تنمية المهارات الحياتية، وأوضحت النتائج أن النوادي التربوية لها دور فعال في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأفراد، كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

هدفت دراسة (المصري؛ البلوي، 2020) إلى الكشف عن المهارات الحياتية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، وأسفرت نتائجها عن توافر المهارات الحياتية في المهارات (الشخصية، الاجتماعية، البيئية، الوقائية) لدى هؤلاء المعلمات، وأنه كلما زادت درجة توافر المهارات الحياتية لديهن زاد التحصيل الدراسي للطالبات.

هدفت دراسة (القرني، 2021) إلى التعرف إلى المهارات الحياتية لدى الطلبة بالتعليم العام، وتوصلت النتائج إلى أهم المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي يمكن تنميتها لدى الطلبة بالتعليم العام وهي مهارات (حل المشكلات والتواصل الفعال مع الآخرين والتفكير الإبداعي والناقد).

وتشير بعض الدراسات السابقة إلى أهمية التخطيط الإستراتيجي الشخصي في حياة كل إنسان وخاصة طلبة الجامعة، فقد هدفت دراسة (Spidal, 2007) إلى توضيح التخطيط الإستراتيجي الشخصي للموازنة بين العمل والحياة، والتخطيط للتحسين المستمر في جميع المجالات الرئيسة في حياته (العقلية، الجسدية، الروحية، الأسرية، الاجتماعية، المهنية/المالية)، وأوضحت النتائج أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي هو فرصة ليتولى الفرد مسؤولية حياته، وعليه أن يفكر في الأمر كخارطة طريق لمستقبله.

استهدفت دراسة (Osinski, et al., 2013) التعرف على الأشخاص الذين يستخدمون التخطيط الإستراتيجي الشخصي لتطوير إطار منهجي للتخطيط الإستراتيجي الشخصي بعد توسع مفهوم التخطيط الإستراتيجي من التنظيمي إلى الحياة الشخصية، وأظهرت النتائج أن 75% من المستجيبين

يستخدمون التخطيط الإستراتيجي الشخصي، ويمثلون ثروة لأنفسهم ولمجتمعهم، حيث إن معنى "الثروة" يذهب إلى أبعد من القضايا المتعلقة بالمال.

هدفت دراسة (أحمد؛ العسال، 2015) إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة بالحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن مستوى التخطيط الإستراتيجي الشخصي للطالبات موضع الدراسة جاء بمستوى مرتفع، كما أوضحت أن أعلى نسبة في مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي كانت 62 % والمتمثلة في الإجابة على العبارة (أضع خطة أو جدولا زمنيا لتحقيق أعمالي بكل دقة وعناية) ويليها العبارتان (التخطيط لكل نشاط قبل القيام به يعمل على نجاح الخطة ـ يجب معرفة الموارد التي يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ الخطط).

هدفت دراسة (Meredith & Fred, 2017) إلى الكشف عن كيفية تطبيق تحليلين شائعين للتخطيط الإستراتيجي المؤسسي SWOT (القوة، الضعف، الفرص، التهديدات)، QSPM (مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي) بشكل فعال في بيئة فردية، باستخدام نموذج "تخطيط إستراتيجي شخصي – للأفراد" لمواجهة حالات عدم اليقين الصعبة التي تختص بقرارات التخرج وما بعد التخرج لدى طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن كل الأفراد لديهم استراتيجية حتى لو كانت غير رسمية وغير منظمة، وأن التخطيط الإستراتيجي الشخصي يمثل منطقيًا ومنهجيًا وموضوعيًا نهجا جديدا لتحديد سلوك الشخص في الحاضر والمستقبل ويسهم في تعليم إدارة الحياة.

هدفت دراسة (عبيد؛ الزبون؛ مرعي، 2018) إلى التعرف على أهمية التخطيط الإستراتيجي في التقليل من الأزمات التي يواجهها الطلبة في الجامعة الأردنية وأهمها إدارة الوقت، وأظهرت النتائج أن التخطيط الإستراتيجي لإدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يسهم في التقليل من المشكلات المحتملة، ويوفر معلومات تفيد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات والأزمات.

هدفت دراسة (العمروسي، 2021) إلى تحديد الإسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالقدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات الجامعة، والكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التخطيط الإستراتيجي

الشخصي، وفحص العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمعدل التراكمي لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد، وتوصلت إلى نتائج عديدة منها أن أكثر أبعاد التخطيط الإستراتيجي الشخصي انتشارًا هو بعد تحديد الأهداف والأولويات يليه بعد إدارة التخطيط وأخيرًا بعد إدارة الوقت لدى طالبات الجامعة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن بعض الدراسات تناولت التدفق النفسي وخبراته وفحص علاقته ببعض المتغيرات، وبعضها اهتم بالكشف عن المهارات الحياتية لدى الأفراد، والبعض الآخر تناول التخطيط الإستراتيجي الشخصي وأهميته وعلاقته ببعض المتغيرات، بينما البحث الحالي يتميز بأنه يدرس النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي، ولم توجد أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت هذه المتغيرات مجتمعة معًا في منظومة واحدة، مما يعطي ثقلا للبحث الحالي ويشير إلى تفرده وأهميته في المجال السيكولوجي، ويتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام عينة طلبة الجامعة.

مشكلة البحث:

أظهرت نتائج دراسة (Stefan & Falko, 2008) أن التدفق يعتمد على المهارات التي يمتلكها طلبة جامعة بوتسدام ببرلين، وعلى صعوبة/تحديات الموقف، وليس على التفاعل بين التحديات/ الصعوبات والمهارات.

وأشار(Goudas & Giannoudis, 2008) إلى أن المهارات الحياتية تساعد الفرد على التخطيط لحياته والتعايش مع متطلباتها بإيجابية والتعامل مع مشكلات العصر الحالي بكفاءة والتواصل مع الآخرين بشكل فعال.

في ضوء ما سبق؛ تبين أن مفهوم التدفق النفسي يرتبط بمهارات وقدرات الطالب الجامعي، فعندما يخطط لحياته الدراسية والشخصية ويستخدم كل المهارات الحياتية التي اكتسبها في حياته، فإنه يستطيع تأدية المهام والأنشطة المطلوبة منه بإتقان بسبب دافع داخلي يجعله يركز تمامًا في إنجاز تلك المهام ويندمج فيها متناسيًا احتياجاته وانفعالاته ومشاكله دون الإحساس بالوقت الذي

يستغرقه في إنجاز وإتمام تلك المهام لشعوره بالمتعة والإبداع، نظرًا لأن المهارات التي يمتلكها جعلته قادرًا على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لكل مجالات حياته والتغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجهه في أداء المهام وتحمل المسؤولية، ومن ثم يزداد التدفق النفسي لديه باستغراقه في تأدية المهام حتى يحقق أهدافه في الحياة.

هذا يدعو إلى الحاجة إلى وجود نموذج بنائي سببي ليقدم فهما أعمق وتفسيرا أنسب للعلاقات والتأثيرات المتداخلة واتجاهات السببية بين هذه المتغيرات الثلاثة، والذي يمكن الاستفادة منه في معرفة قدرات وإمكانات الطلبة الجامعيين في تحقيق مستوى أكاديمي مرتفع ومستقبل مشرق.

لذلك يفترض البحث الحالي أن المهارات الحياتية في هذه المنظومة من العلاقات الديناميكية المتداخلة قد تمثل محور الارتكاز أو نقطة البداية في تحديد ميكانيزمات التفاعل اللاحقة بين التخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي، حيث تمثل المهارات الحياتية عاملًا حاسمًا في هذه المنظومة، أي أنها تقوم بدور الوسيط من خلال مساعدة الطالبة الجامعية على نجاح خطتها الإستراتيجية الشخصية، حتى تظهر المحصلة النهائية لهذه التفاعلات البينية في مستوى التدفق النفسي لديها.

لذا سعت الباحثة إلى اختبار العلاقات بين متغيرات البحث (التدفق النفسي، المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي) من خلال اقتراح نموذج بنائي للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات واختبارها إمبريقيًا. ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طالبات الجامعة؟
2- ما مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من طالبات الجامعة ؟
3- ما مستوى التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى عينة من طالبات الجامعة ؟
4- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي؟

أهداف البحث:

1- التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طالبات الجامعة.

2- التعرف على مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من طالبات الجامعة.

3- التعرف على مستوى التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى عينة من طالبات الجامعة.

4- وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتحقق منه إمبريقيًا.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية المفاهيم التي يتناولها وهي التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، وتعد تلك المفاهيم من متطلبات العصر الحالي عصر التكنولوجيا والمعلوماتية، والتي تجعل الإنسان يشعر بالرضا الذاتي والسعادة وصولًا لأعلى مستويات الصحة النفسية الإيجابية.
- كذلك أهمية العينة الحالية وهي طالبات الجامعة اللاتي يمثلن شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي تتصف بالحيوية والنشاط ويقع على عاتقها بناء أجيال المستقبل وتنشئة مواطنين صالحين لبناء مجتمع متقدم ومبدع.
- أيضًا لا توجد أي دراسة عربية أو أجنبية في حدود علم الباحثة تناولت متغيرات البحث الحالي في نموذج واحد يبحث التأثيرات المتبادلة المباشرة وغير المباشرة ويفسر بنية العلاقات بين هذه المتغيرات.

الأهمية التطبيقية:

- تتضح في تصميم مقياسي التدفق النفسي والمهارات الحياتية لدى طالبات الجامعة، مما يثري مجال القياس النفسي. أيضًا الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المفاهيم الثلاثة التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، لتقديم نموذج بنائي يفسر بشكل أعمق وأنسب طبيعة العلاقات السببية المتبادلة بين المتغيرات الثلاثة.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في معرفة قدرات طالبات الجامعة على التخطيط الإستراتيجي لحياتهن الشخصية، والكشف عن مهاراتهن الحياتية في حل المشكلات وتنفيذ

مهام دراستهن ومدى إحساسهن بالمتعة، من أجل التدخل الأمثل لتصميم برامج إرشادية تسهم في تحسين وتطوير تلك القدرات والمهارات لديهن بما يتلاءم مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مصطلحات البحث:

التدفق النفسي Psychological flow:

عرفه (mihaly,1990) بأنه حالة من التركيز العميق ينهمك فيها الشخص في نشاط أو عمل معين كأنه أهم شيء بالنسبة له، ويبذل قصارى جهده في تأدية هذا العمل مهما كانت تكلفته مع فقدان شعوره بالوقت وانعدام وعيه بذاته وإحساسه بالمتعة، حتى يصل إلى حالة مثلى يحقق فيها الفرد توازناً تاماً بين مستوى قدراته ومستوى التحديات المرتبطة بالعمل أو المهمة التي يقوم بها ليحقق أهدافاً محددة، توفر له تغذية راجعة فورية تزيد دافعيته للإنجاز وتدعم ثقته بنفسه وتمده بالطاقة النفسية والحيوية والسعادة.

وعرفته الباحثة بأنه حالة نفسية داخلية تدل على أن الفرد مشغول ومنهمك في عمل يؤديه بالتوازن بين التحديات ومهاراته الشخصية، فكل فرد يتعلم ويؤدي مهام أعماله التي تعلمها بإتقان، ويركز فيها بعيدًا عن مشاكله ويتجاهل ظروفه الشخصية دون وعي بالزمان والمكان، مع شعوره بالمتعة أثناء تأديته تلك المهام ويتحكم في انفعالاته ويفكر بدقة ويضع أهدافا واضحة، ويخطط لإنجاز تلك المهام ويواجه التحديات والصعاب معتمدًا على قدراته ومهاراته التي يمتلكها، مما يبعث فيه طاقة إيجابية ويشعره بالسعادة.

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة) المستخدم في البحث الحالي.

المهارات الحياتية Life Skills:

عرف (بغدادي، 2020، 664) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي تمكن الطلاب من تحمل المسؤولية وإدارة حياتهم، من خلال القيام باختيارات حياتية صحية واكتساب القدرة على مقاومة الضغوط السلبية، لكي يتعاملوا بثقة وكفاءة مع أنفسهم ومع مجتمعهم.

وعرفتها الباحثة بأنها قدرات وسلوكيات تساعد الفرد على التكيف مع الآخرين وإدارة الذات ومواجهة الضغوط والتفكير الإبداعي والناقد والتفاعل الإيجابي والتواصل الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع، بما يدعم الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية واتخاذ قرارات واعية بمنهجية سليمة بشأن مواجهة مواقف ومشكلات الحياة التي يواجهها في مجتمعه في ظل عالم سريع التغير، والنجاح في الحياة.

وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحثة) المستخدم في البحث الحالي.

التخطيط الإستراتيجي الشخصي personal strategic planning:

عرف (أبو صالح، 2011) **التخطيط الإستراتيجي الشخصي** من خلال تعريف التخطيط الإستراتيجي بأنه العملية التي يتم من خلالها وضع الإستراتيجية الشخصية وتتضمن التحليل الاستراتيجي والاختيار الإستراتيجي وتحديد البدائل، ويُعني بإيجاد الترابط والتناسق بين الأهداف الإستراتيجية والمرحلية والأهداف قصيرة الأجل، بما يضمن أن كافة الجهود المتناثرة تصب تجاه تحقيق الأهداف المحددة بأفضل السبل.

وقد تبنى البحث الحالي تعريف (العمروسي، 2021) للتخطيط الإستراتيجي الشخصي بأنه قدرة الشخص على التخطيط للوصول إلى أهداف شخصية مستقبلية مع الاحتفاظ بالأنشطة المهمة في حياته، وذلك بوضع خطة شخصية وتدوينها والرجوع إليها باستمرار وتقييمها وتعديلها وفقًا لتغيرات حياته، مع مراعاة الوقت المناسب لتحقيق أهدافه الشخصية في ضوء الأولويات والإمكانات المتاحة لديه من أجل نجاح عملية التخطيط. والذي انبثق منه ثلاثة أبعاد رئيسة هي (بُعد إدارة الوقت)، (بُعد تحديد الأهداف والأولويات)، (بُعد إدارة التخطيط)، ويمكن عرضها كما يأتي:

- بُعد إدارة الوقت: ويقصد به قدرة الشخص على وضع جدول زمني لتنظيم الأعمال المراد القيام بها ويلتزم بالزمن المحدد لتنفيذ كل عمل، بجانب تخصيص أوقات للترويح عن النفس ومتابعة هذا الجدول لتحقيق الأعمال والأنشطة المطلوبة بدقة وعناية.

- بُعد تحديد الأهداف والأولويات: ويقصد به قدرة الشخص على وضع أهداف شخصية مستقبلية وتحديد خطط بديلة قصيرة المدى منبثقة عن خطط طويلة المدى سعيًا لتحقيق تلك الأهداف، ثم ترتيب الأعمال المطلوب إنجازها حسب أولوياتها على شكل أجزاء في عدة مراحل وفق إمكاناته المتاحة والموارد التي تساعده على تنفيذ خطته الشخصية، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق أهدافه في الحياة.
- بُعد إدارة التخطيط: ويقصد به قدرة الشخص على التخطيط بنفسه لكل عمل/نشاط يقوم به مهما كانت الظروف، والاهتمام بتدوين الخطة وتقييمها والتعديل فيها باستمرار مع الاستفادة من الخطط الناجحة في تحقيق أهدافه المستقبلية في الحياة.

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي المستخدم في البحث الحالي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في دراسة النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي.
- الحدود البشرية: يقتصر تطبيق أدوات البحث الحالي على طالبات جامعة الملك خالد بالسعودية.
- الحدود المكانية: يقتصر تطبيق البحث الحالي على كلية التربية بجامعة الملك خالد بالسعودية.
- الحدود الزمانية: تطبيق أدوات البحث الحالي خلال العام الجامعي 2021م / 1442هـ.

فروض البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التدفق النفسي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس المهارات الحياتية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي.

4- تدعم البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي وكل من التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية.

منهجية البحث:

منهج البحث: في ضوء مشكلة البحث ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي (نمذجة المعادلة البنائية) الذي يتلاءم مع طبيعة البحث الحالي.

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من طالبات كلية التربية بأبها بجامعة الملك خالد - السعودية، في العام الجامعي 2021م / 1442هـ.

عينة البحث:

شملت عينة البحث عينتين هما: عينة الكفاءة السيكومترية للأدوات وعينة البحث الأساسية، وقد بلغ عدد عينة الكفاءة السيكومترية (67) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الملك خالد، تراوحت أعمارهن ما بين (20 – 25) سنة، وبلغ متوسط أعمارهن الزمنية (20,84) سنة بانحراف معياري (1,01). وتكونت عينة البحث الأساسية من (118) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية التربية بأبها بجامعة الملك خالد بالسعودية، وتراوحت أعمارهن ما بين (20 ـ 25) وبلغ متوسط أعمارهن الزمنية (20.81) سنة بانحراف معياري (0.97).

أدوات البحث:

مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة):

وصف المقياس: بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة (1990,1996,2009 Mihaly,)، (Ishimura & Kodama, 2010)، (Fullagar, et al , 2013)، (غريب، 2015)، تمكنت الباحثة من تصميم هذا المقياس وفقًا للتعريف الإجرائي للتدفق النفسي من خلال مراجعة تلك الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم والمقاييس المستخدمة لقياسه، وحددت الأبعاد

الرئيسية التي اشتمل عليها المقياس المستخدم في البحث الحالي، ثم قامت بصياغة مفردات المقياس التي تندرج تحت كل بُعد، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (27) عبارة تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسة هي:

(بُعد التركيز ويشمل 6 عبارات)، (بُعد المتعة ويشمل 5 عبارات)، (بُعد فقدان الوعي ويشمل 5 عبارات)، (بُعد التحكم والسيطرة ويشمل 5 عبارات)، (بُعد الأهداف الواضحة ويشمل 6 عبارات). علمًا بأن جميع العبارات موجبة.

تصحيح المقياس: تم تحديد الأوزان المتدرجة الخاصة بالإجابة عن عبارات المقياس على النحو الآتي:

استخدمت الباحثة طريقة "ليكرت" لوضع عبارات المقياس في قائمة تحتوي على ميزان تقدير خماسي متدرج للإجابة على كل عبارة، شملت: دائمًا (5 درجات)، غالبًا (4 درجات)، أحيانًا (3 درجات)، نادرًا (2 درجتان)، لا أبدًا (1 درجة). بحيث تكون الدرجة العليا على المقياس (135) وتدل على شعور مرتفع بالتدفق النفسي لدى طالبات العينة الحالية، وتكون الدرجة الصغرى (27) وتدل على شعور منخفض بالتدفق النفسي لديهن.

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي:

صدق المقياس:

أولًا: صدق المحكمين [لكل من مقياس التدفق النفسي والمهارات الحياتية]: تم عرض كل مقياس في صورته الأولية على عدد (9) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث مدى ملاءمة الفقرات وصدقها ومناسبتها لكل بعد، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها، وملاءمة المقياس للبيئة السعودية، من أجل صلاحية المقياس للتطبيق. وفي ضوء توجيهاتهم تم إجراء التعديلات الطفيفة حتى خرج مقياس التدفق النفسي بصورته النهائية مشتملا على (27) عبارة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: في هذه الطريقة تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة

الكلية للمقياس وحساب قيمة معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض، لذلك تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والجدولان (1)، (2) يوضحان ذلك:

جدول (1) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه لمقياس التدفق النفسي (ن=67)

بُعد التركيز		بُعد المتعة		بُعد فقدان الوعي		بُعد التحكم والسيطرة		بُعد الأهداف الواضحة	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)
1	**0.488	12	**0.576	7	**0.605	17	**0.650	22	**0.390
2	**0.669	13	**0.698	8	**0.621	18	**0.707	23	**0.671
3	**0.667	14	**0.540	9	**0.481	19	**0.517	24	**0.672
4	**0.643	15	**0.625	10	**0.766	20	**0.735	25	**0.672
5	**0.556	16	**0.674	11	**0.477	21	**0.635	26	**0.704
6	**0.669	**: دالة عند 0.01						27	**0.642

يتضح من بيانات الجدول(1) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.390، 0.766)، مما يدل على تمتع مقياس التدفق النفسي بالصدق.

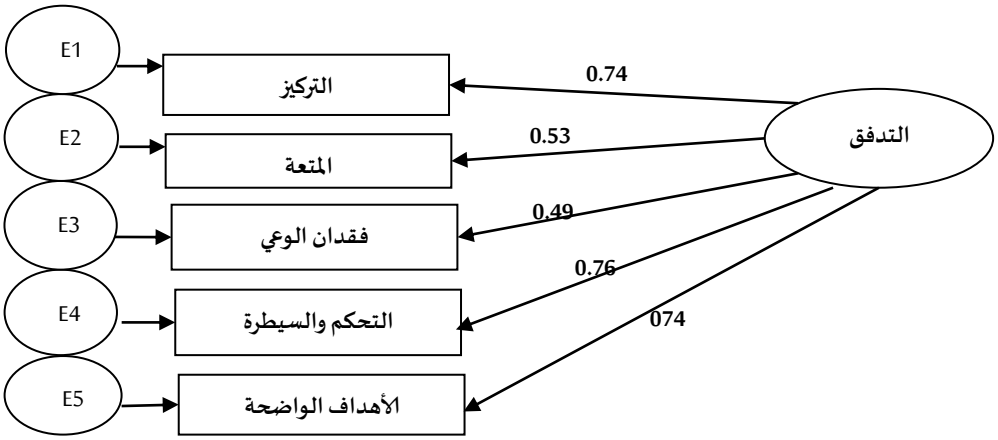
جدول (2) معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي (ن=67)

الأبعاد	بُعد التركيز	بُعد المتعة	بُعد فقدان الوعي	بُعد التحكم والسيطرة	بُعد الأهداف الواضحة	الدرجة الكلية
بُعد التركيز	-					
بُعد المتعة	**0.369	-				
بُعد فقدان الوعي	**0.353	**0.536	-			
بُعد التحكم والسيطرة	**0.572	**0.311	**0.363	-		
بُعد الأهداف الواضحة	**0.546	**0.401	**0.259	**0.603	-	
الدرجة الكلية	**0.781	**0.669	**0.674	**0.773	**0.786	-

*: دالة عند 0.01

يتضح من بيانات الجدول (2) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.259، 0.786)، وهذا يؤكد صدق مقياس التدفق النفسي.

ثالثًا: الصدق العاملي التوكيدي: تم اختبار النموذج العاملي التوكيدي الذي يتكون من خمسة متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (التدفق النفسي)، حيث اختبر النموذج بمتغير كامن واحد ويوضح الشكل (1) النموذج كما يأتي:



شكل (1) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي

جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الخماسي التدفق النفسي

المؤشر	N	Chi^2	df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	67	15.412	5	>0.05	0.923	0.800	0.890	0.020

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول(3) أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا، حيث إن نسبة قيمة كا^2 إلى درجة الحرية هي (1.882) وتقل عن (2)، مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وقيمة GFI تزيد عن (0.9) وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تزيد عن (0.8)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، أي أن تصميم المقياس بخمسة مكونات تقيس مفهومًا ضمنيًا واحدًا هو التدفق النفسي.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس التدفق النفسي، تم حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، باستخدام معادلة سبيرمان– براون، وجتمان. والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان لمقياس التدفق النفسي(ن=67)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا	قيمة معامل الارتباط بين الجز أين	التجزئة النصفية	جتمان
بُعد التركيز	6	0.667	0.539	0.700	0.693
بُعد المتعة	5	0.525	0.376	0.554	0.538
بُعد فقدان الوعي	5	0.607	0.455	0.633	0.612
بُعد التحكم والسيطرة	5	0.643	0.499	0.673	0.648
بُعد الأهداف الواضحة	6	0.691	0.434	0.606	0.605
الدرجة الكلية	27	0.854	0.638	0.779	0.778

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ألفا وثبات التجزئة النصفية وجتمان جاءت مرتفعة وهي قيم مقبولة، مما يدل على تمتع مقياس التدفق النفسي بدرجة عالية من الثبات.

مقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحثة):

وصف المقياس: بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة (بخيت، 2011)، (الحلوة، 2014)، (السوطري،2017)، (سبحى، 2020)، (القرني، 2021)، تمكنت الباحثة من تصميم هذا المقياس وفقًا للتعريف الإجرائي للمهارات الحياتية من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم والمقاييس المستخدمة لقياسه، وحددت الأبعاد الرئيسية التي اشتمل عليها المقياس المستخدم في البحث الحالي، ثم قامت بصياغة مفردات المقياس التي تندرج تحت كل بعد، وبعد صدق المحكمين الذي أُشير إليه سابقًا لمقياس المهارات الحياتية تكون المقياس في صورته النهائية من(54) عبارة تندرج تحت أربعة أبعاد رئيسة هي:

(بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط ويشمل 14 عبارة)، (بُعد التفكير الإبداعي والناقد ويشمل 11 عبارة)، (بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين ويشمل 14 عبارة)، (بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات ويشمل 15 عبارة). علمًا بأن جميع العبارات موجبة.

تصحيح المقياس: تم تحديد الأوزان المتدرجة الخاصة بالإجابة عن عبارات المقياس باستخدام طريقة "ليكرت" لوضع عبارات المقياس في قائمة تحتوي على ميزان تقدير خماسي متدرج للإجابة على كل عبارة، شملت: دائمًا (5 درجات)، غالبًا (4 درجات)، أحيانًا (3 درجات)، نادرًا (2 درجتان)، لا أبدًا (1 درجة). بحيث تكون الدرجة العليا على المقياس (270) وتشير إلى قدرات مرتفعة في المهارات الحياتية لدى طالبات العينة الحالية، وتكون الدرجة الصغرى (54) وتشير إلى قدرات منخفضة من المهارات الحياتية لديهن.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الحياتية:

صدق المقياس: صدق الاتساق الداخلي: في هذه الطريقة تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وحساب قيمة معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض، لذلك تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والجدولان (5)، (6) يوضحان ذلك:

جدول (5) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه لمقياس المهارات الحياتية (ن=67)

إدارة الذات ومواجهة الضغوط		التفكير الإبداعي والناقد		التفاعل والتواصل مع الآخرين		اتخاذ القرارات وحل المشكلات	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)
1	**0.426	15	**0.541	26	**0.686	40	**0.551
2	**0.543	16	**0.538	27	**0.264	41	**0.598
3	**0.578	17	**0.675	28	**0.658	42	**0.485
4	**0.377	18	**0.449	29	**0.702	43	**0.579
5	**0.499	19	**0.606	30	**0.589	44	**0.595
6	**0.306	20	**0.529	31	**0.452	45	**0.552
7	**0.604	21	**0.386	32	**0.524	46	**0.548

8	**0.393	22	**0.471	33	**0.533	47	**0.568
9	**0.429	23	**0.679	34	**0.533	48	**0.475
10	**0.620	24	**0.614	35	**0.488	49	**0.402
11	**0.389	25	**0.583	36	*0.602	50	**0.563
12	**0.392			37	**0.481	51	**0.522
13	**0.619			38	**0.553	52	***0.403
14	***0.326			39	**0.682	53	**0.607
**:دالة عند 0.01						54	**0.553

يتضح من بيانات الجدول(5) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.264، و0.702)، مما يدل على تمتع مقياس المهارات الحياتية بالصدق.

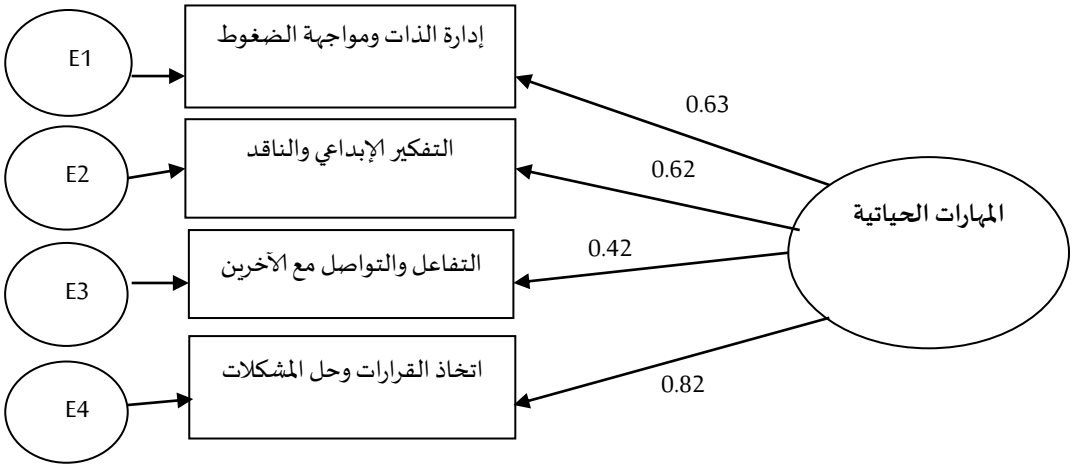
جدول (6) معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية (ن=67)

الأبعاد	بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	بُعد التفكير الإبداعي والناقد	بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	الدرجة الكلية
بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	-				
بُعد التفكير الإبداعي والناقد	**0.307	-			
بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	**0383	**0.317	-		
بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	**0.528	**0.533	**0.276	-	
الدرجة الكلية	**0.724	**0.734	**0.670	**0.815	-

يتضح من بيانات الجدول (6) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.276، و0.815)، وهذا يؤكد صدق مقياس المهارات الحياتية.

الصدق العاملي التوكيدي: تم اختبار النموذج العاملي التوكيدي الذي يتكون من أربعة متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (المهارات الحياتية)، حيث اختبر النموذج بمتغير كامن واحد ويوضح الشكل (2) النموذج كما يأتي:

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788



شكل (2) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس المهارات الحياتية

جدول (7) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الرباعي المهارات الحياتية

المؤشر	N	Chi^2	df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	67	5.533	2	>0.05	0.964	0.821	0.932	0.016

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول(7) أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا، حيث إن نسبة قيمة كا^2 إلى درجة الحرية هي (1.2665) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وقيمة GFI تزيد عن (0.9) وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تزيد عن (0.8)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة أي أن تصميم المقياس بخمسة مكونات تقيس مفهوما ضمنيًا واحدًا هو المهارات الحياتية.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس المهارات الحياتية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، باستخدام معادلة سبيرمان- براون، جتمان، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان لمقياس المهارات الحياتية(ن=67)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا	قيمة معامل الارتباط بين الجزأين	ثبات التجزئة النصفية	جتمان
بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	14	0.721	0.330	0.497	0.496
بُعد التفكير الإبداعي والناقد	11	0.776	0.534	0.697	0.692
بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	14	0.762	0.564	0.721	0.719
بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	15	0.814	0.600	0.750	0.741
الدرجة الكلية	54	0.886	0.690	0.817	0.815

يتضح من الجدول (8) أن قيم معاملات ألفا وثبات التجزئة النصفية وجتمان مرتفعة وهي قيم مقبولة، مما يدل على تمتع مقياس المهارات الحياتية بدرجة عالية من الثبات.

مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي:

أعدت هذا المقياس (العمروسي، 2021) وتكوّن في صورته النهائية من (20) عبارة تندرج تحت ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

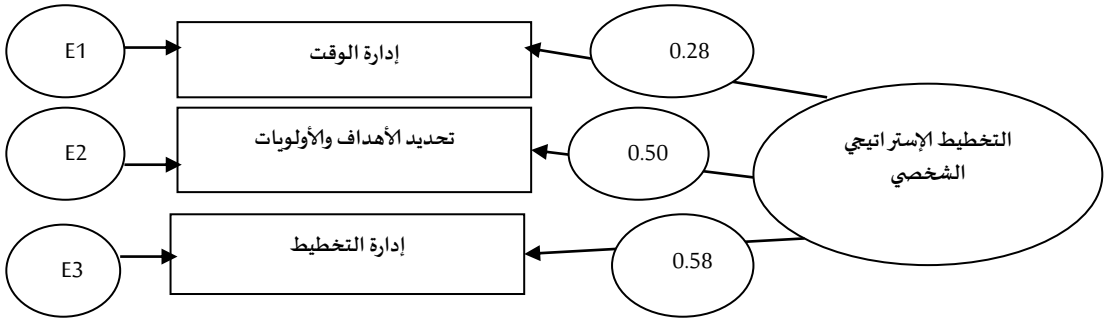
(بُعد إدارة الوقت ويشمل 5 عبارات)، (بُعد تحديد الأهداف والأولويات ويشمل 8 عبارات)، (بُعد إدارة التخطيط ويشمل 7 عبارات)، وتم تصحيح عبارات المقياس وفقًا لطريقة "ليكرت" لوضع عبارات المقياس في قائمة تحتوي على ميزان تقدير ثلاثي متدرج للإجابة على كل عبارة، شملت: أوافق (3 درجات) – أحيانًا (2 درجتان) – لا أوافق (1 درجة). بحيث تكون الدرجة العليا على المقياس (60) وتشير إلى ارتفاع درجة القدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات جامعة الملك خالد، وتكون الدرجة الصغرى (20) وتشير إلى انخفاض درجة القدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لديهن.

الخصائص السيكومترية للمقياس: قامت مُعِدّة المقياس بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (0.485 ـ 0.793)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية ما بين (0.501 ـ 0.840)، وجميعها تؤكد تمتع مقياس التخطيط الاستراتيجي الشخصي بدرجة عالية من الصدق.

وبالنسبة للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس وبلغت قيمته (0.718)، أيضًا حساب التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.761)، وهي معاملات مرتفعة، تدل على تمتع مقياس التخطيط الاستراتيجي الشخصي بدرجة عالية من الثبات.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

الصدق العاملي التوكيدي: تم اختبار النموذج العاملي التوكيدي الذي يتكون من ثلاثة متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (التخطيط الإستراتيجي الشخصي)، حيث اختبر النموذج بمتغير كامن واحد ويوضح الشكل (3) النموذج كما يأتي:



شكل (3) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي

جدول (9) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الثلاثي للتخطيط الإستراتيجي الشخصي

المؤشر	N	Chi^2	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	67	6.67	6.00	>0.05	1.00	0.893	1.00	0.022

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول (9) أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا وكانت نسبة قيمة كا^2 إلى درجة الحرية هي (1.111) وتقل عن (2)، مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تقل عن (0.9)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، أي أن تصميم المقياس بثلاثة مكونات تقيس مفهوما ضمنيًا واحدًا هو التخطيط الإستراتيجي الشخصي.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي، تم حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، وجتمان. والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان لمقياس التخطيط الإستر اتيجي الشخصي (ن=67)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا	قيمة معامل الارتباط بين الجز أين	التجزئة النصفية	جتمان
بُعد إدارة الوقت	5	0.703	0.601	0.751	0.726
بُعد تحديد الأهداف والأولويات	8	0.746	0.572	0.727	742
بُعد إدارة التخطيط	7	0.714	0.604	0.753	0.764
الدرجة الكلية	20	0.718	0.615	0.761	0.761

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات ألفا وثبات التجزئة النصفية وجتمان مرتفعة وهي قيم مقبولة، مما يدل على تمتع مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي، التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق، وللتحقق من الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان-براون، وجتمان، وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا2)، واختبار تحليل المسار.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقاييس البحث الحالي، وتم استخدام اختبار كلمنجروف ـ سميرنوف، وتبين من نتائج ذلك الاختبار اعتدالية البيانات للمقاييس: التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05)، مما يدل على اعتدالية البيانات. لذلك تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللابارمترية للتحقق من صحة فرضيّات البحث.

نتائج التحقق من الفرض الأول:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التدفق النفسي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة على المقياس باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا2) والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسط الحسابي والوزني والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات طالبات العينة الحالية على مقياس التدفق النفسي. (ن=118)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	قيمة ت	الترتيب	قيمة كا^2 ودلالتها
بُعد التركيز	6	23.94	0.50	3.99	مرتفع	**21.39	3	**131.25
بُعد المتعة	5	21.25	0.45	4.25	مرتفع جدًا	**29.86	1	
بُعد فقدان الوعي	5	17.07	0.69	3.41	مرتفع	**6.49	5	
بُعد التحكم والسيطرة	5	20.24	0.54	4.05	مرتفع	**21.24	2	
بُعد الأهداف الواضحة	6	23.86	0.59	3.98	مرتفع	**18.07	4	

**: دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة البحث الحالي، وذلك بدلالة اختبار "ت" عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الوزني للأبعاد (بُعد التركيز، بُعد المتعة، بُعد فقدان الوعي، بُعد التحكم والسيطرة، بُعد الأهداف الواضحة) لاستجابات أفراد عينة البحث من الطالبات (3.99، 4.25، 3.41، 4.05، 3.98) على الترتيب، وهو متوسط يقع ضمن الفئة المرتفعة، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في الأهمية النسبية لأبعاد التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إن أكثر الأبعاد تحققا هو بُعد المتعة يليه بُعد التحكم والسيطرة، ثم بُعد التركيز ثم بُعد الأهداف الواضحة وأخيرًا بُعد فقدان الوعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك خالد لديهن إحساس مرتفع بالتدفق النفسي يتجلى في استمتاعهن بأداء المهام الدراسية التي يقمن بها، حيث تتوازن التحديات الأكاديمية التي تواجههن مع المهارات التي يمتلكنها، فيزداد تركيزهن الذي يقود إلى السيطرة والتحكم الذاتي لديهن وصولًا إلى المتعة والنجاح والتفوق في إنجاز المهام المطلوبة منهن، ومن ثم يشعرن بالسعادة والصحة النفسية الإيجابية.

وذلك يتوافق مع نظرية "ميهالي" (Mihaly, 1990) في وجود علاقة وثيقة بين التدفق النفسي، والتعليم الجامعي. وفي ذات السياق؛ يشير (الولاني، 2015، 142) إلى أن التدفق حالة نفسية تجعل الطلبة يشعرون بالتوحد مع ممارسة المحاضرات العملية، والتركيز فيما يقومون به من أداء، والاندفاع بحيوية نحو إحساس عام بالنجاح.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (عبد المجيد؛ لاشين؛ عبد الباقي، 2016) من أن مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم مرتفع وخاصة الإناث. و(الكرعاوي، 2018) و(الأسود؛ الأسود، 2020) من أن طلبة الجامعة يمتلكون تدفقا نفسيا مرتفعا، وأنهم عندما يدرسون، يؤدون عملهم بشكل أفضل يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتحديات التي قد تجابههم في حياتهم الدراسية، ومن ثم شعورهم بالسعادة والإقبال على الحياة بجدية وفعالية.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس المهارات الحياتية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة على المقياس باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا^2) والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) المتوسط الحسابي والوزني والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات طالبات العينة الحالية على مقياس المهارات الحياتية. (ن=118)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى	قيمة ت	الترتيب	قيمة كا^2 ودلالتها
بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	14	57.64	0.52	4.11	مرتفع	32.87**	3	72.38**
بُعد التفكير الإبداعي والناقد	11	40.99	0.641	3.73	مرتفع	13.55**	4	
بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	14	58.19	6.04	4.16	مرتفع	29.13**	1	
بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	15	62.24	7.58	4.15	مرتفع	24.72**	2	

**: دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة البحث الحالي، وذلك بدلالة اختبار "ت" عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الوزني للأبعاد: (بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط، بُعد التفكير الإبداعي والناقد، بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين، بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات) لاستجابات أفراد عينة البحث من الطالبات (4.11، 3.73، 4.16، 4.15) على الترتيب، وهو متوسط يقع ضمن الفئة المرتفعة.

كما توجد فروق دالة إحصائيًا في الأهمية النسبية لأبعاد المهارات الحياتية لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إن أكثر الأبعاد تحققًا هو بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين يليه بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ثم بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط وأخيرًا بُعد التفكير الإبداعي والناقد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات عينة البحث الحالي يمتلكن مهارات حياتية بمستوى مرتفع تساعدهن في ترجمة المعرفة إلى أفعال، وتتمثل في قدرتهن على التواصل مع الآخرين بشكل إيجابي وممتع، ويتخذن قرارات صائبة ويحددن أولويات وبدائل لمواجهة أي مشكلة من أجل تنفيذ التخطيط الشخصي لمهام حياتهن ومواجهة التحديات لتحقيق أهدافهن المستقبلية لمواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية في العصر الحالي، ويتصفن بالصبر والمثابرة وتحمل المسؤولية الأكاديمية ومواجهة الضغوط بشكل إيجابي، ويتمتعن بخيال واسع يساعدهن على الإبداع، ولديهن القدرة على النقد البناء بما يسهم في تفوقهن دراسيًا.

وفي هذا الصدد؛ أوضحت (آل رشود، 2018، 191) أن المهارات الحياتية تعني قدرة الطالبة على التعامل بإيجابية مع مشكلاتها الحياتية والاتصال المثمر الفعال مع الآخرين، ومدى إدراكها لذاتها وسعيها لاكتساب المهارات الأكاديمية وقدرتها على التعامل مع الضغوط المستمرة.

وهذه النتيجة تتفق مع تصنيف وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (2011) للمهارات الحياتية إلى مهارات مرتبطة بالخصائص الشخصية، وأهمها الاتصال والتعاون مع الآخرين، وتضيف الباحثة اهتمام الجامعة بالأندية التربوية والرياضية للفتيات حاليًا. كما تتفق جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من (المصري؛ البلوي، 2020) من أنه كلما زادت درجة توافر المهارات الحياتية للطالبات زاد التحصيل الدراسي لديهن. و(القرني، 2021) في أن أهم المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 هي مهارات (حل المشكلات والتواصل الفعال مع الآخرين والتفكير الإبداعي والناقد).

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة على المقياس باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا2) والجدول(13) يوضح ذلك:

جدول (13) المتوسط الحسابي والوزني والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات طالبات العينة الحالية على مقياس التخطيط الإستر اتيجي الشخصي. (ن=118)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى	قيمة ت	الترتيب	قيمة كا^2 ودلالتها
إدارة الوقت	5	12.09	1.83	2.42	مرتفع	17.21**	3	10.17**
تحديد الأهداف والأولويات	8	20.60	2.28	2.58	مرتفع	16.14**	1	
إدارة التخطيط	7	17.97	1.91	2.57	مرتفع	17.27**	2	

**: دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة البحث الحالي، وذلك بدلالة اختبار "ت" عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الوزني للأبعاد (إدارة الوقت، تحديد الأهداف والأولويات، إدارة التخطيط) لاستجابات أفراد عينة البحث من الطالبات (2.42، 2.58، 2.57) على الترتيب.

وهو متوسط يقع ضمن الفئة المرتفعة، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في الأهمية النسبية لأبعاد التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى أفراد العينة الحالية عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إن أكثر الأبعاد تحققًا هو بُعد تحديد الأهداف والأولويات يليه بُعد إدارة التخطيط وأخيرًا بُعد إدارة الوقت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات عينة البحث الحالي لديهن قدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي بمستوى مرتفع، يتمثل في اتباعهن نهج سلوك شخصي لحياتهن الحاضرة والمستقبلية تبعًا لظروفهن الخاصة. وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام هؤلاء الطالبات بتحقيق إنجاز أكاديمي مرتفع، ليفتح لهن آفاقا مستقبلية تسهم في تحقيق ذواتهن حتى يشعرن بالرضا عن أنفسهن ويعشن حياة سعيدة، ومن ثم انعكاس ذلك على الارتقاء بالمجتمع والإسهام في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وفي هذا السياق؛ أوضح (حسين، 2002) أن التخطيط الإستراتيجي هو مستوى من التفكير والتخطيط يساعدنا على الوصول إلى ما ينبغي أن يكون. وعطفًا على ذلك؛ أشار(Osinski, et al.,2013) إلى أن الأفراد الذين يستخدمون التخطيط الإستراتيجي الشخصي هم بمثابة ثروة لأنفسهم و للمجتمع.

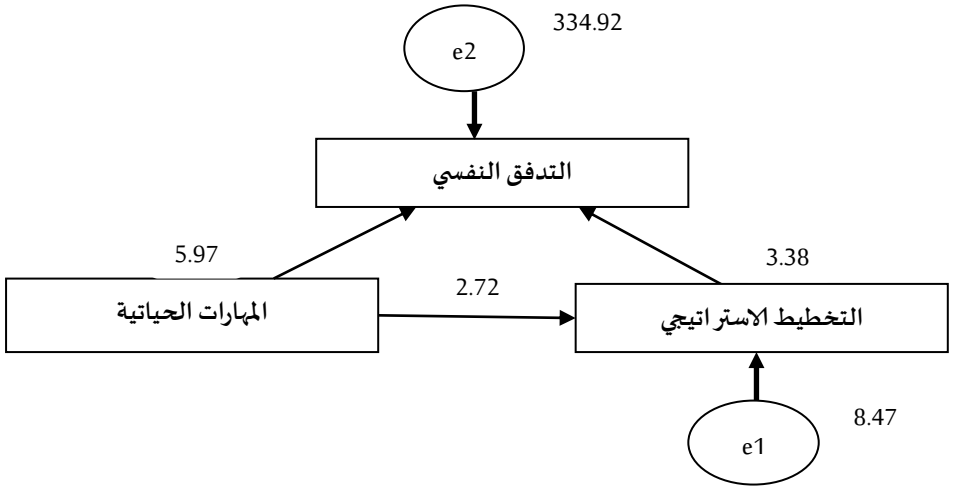
وهذه النتيجة تتفق جزئيًا مع دراسة (أحمد؛ العسال، 2015) التي أظهرت أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات الجامعة جاء بمستوى مرتفع. بينما تتفق كليًا مع ما توصلت إليه دراسة (Meredith, & Fred,(2017 من أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي يمثل منطقيًا ومنهجيًا وموضوعيًا نهجا جديدا لتحديد سلوك الشخص في الحاضر والمستقبل، ودراسة (العمروسي، 2021) التي أسفرت عن تمتع طالبات الجامعة بمستوى عالٍ من التخطيط الإستراتيجي الشخصي الذي يزدهر وفقًا لسماتهن الشخصية.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص على "تدعم البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي وكل من التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار في برنامج Amos للتحقق من النموذج البنائي للعلاقات بين المتغيرات، والشكل (4) يوضح النتائج، والجدول (14) يوضح مؤشرات حسن المطابقة التي تم التوصل إليها باستخدام البرنامج كما يأتي:

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788



شكل (4) المسار التخطيطي للتأثيرات التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار

جدول (14) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات عينة الدراسة والنموذج النهائي المقترح

المؤشر	N	Chi2	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	118	0.000	0	>0.05	0.999	1.00	1.00	0.000

يتضح من الجدول (14) أن نموذج تحليل المسار المقترح قد حصل على مؤشرات حسن المطابقة في مدى مقبول، فقد تبين من المؤشرات الواردة في الجدول تحقق جميع شروط المطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا وأن قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تزيد عن(0.9)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، كما يتضح من خلال قيم معاملات المسار(أوزان الانحدار) المحسوبة في هذا النموذج مسارات التأثيرات الآتية:

التأثيرات المباشرة: تمثلت في المسار من المهارات الحياتية إلى التدفق النفسي= 5.97 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن المهارات الحياتية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التدفق النفسي. والمسار من التخطيط الإستراتيجي الشخصي إلى التدفق النفسي= 3.38 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن التخطيط الاستراتيجي الشخصي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التدفق النفسي. وأخيرًا المسار من المهارات الحياتية إلى التخطيط الاستراتيجي الشخصي=

2.72 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن المهارات الحياتية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التخطيط الإستراتيجي الشخصي.

التأثيرات غير المباشرة: تمثلت في المسار من المهارات الحياتية إلى التخطيط الإستراتيجي الشخصي ثم إلى التدفق النفسي = 9.19 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أنه يوجد تأثير غير مباشر للمهارات الحياتية على التدفق النفسي مرورًا بالتخطيط الإستراتيجي الشخصي، وهذا يعني أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي يتوسط العلاقة بين المهارات الحياتية والتدفق النفسي.

القرار: اتضح أن البيانات الإمبريقية تدعم صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي وكل من المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي.

هذا يعني أن المهارات الحياتية هي المتغير المستقل وتعد محور الارتكاز في المنظومة الديناميكية للمتغيرات الثلاثة، ويكون التخطيط الإستراتيجي الشخصي متغيرا تابعا ويعد العامل الوسيط بين المهارات الحياتية والتدفق النفسي. في حين أن التخطيط الاستراتيجي الشخصي يكون متغيرا مستقلا عندما يؤثر على التدفق النفسي (المتغير التابع)، وهذا يوضح أن التدفق النفسي متغير تابع يتغير وفقًا لكل من المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المهارات الحياتية تؤثر إيجابيًا على التدفق النفسي والتخطيط الاستراتيجي الشخصي، والتخطيط الإستراتيجي الشخصي يؤثر إيجابيًا على التدفق النفسي والمهارات الحياتية بشكل مباشر، وضمنيًا تبين أن التدفق النفسي يرتبط إيجابيًا بأبعاد كل من: المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي بشكل غير مباشر، حيث إن التدفق النفسي ينمي التفكير الإبداعي وهو بُعد من أبعاد المهارات الحياتية.

كذلك بُعد الأهداف الواضحة هو بُعد مشترك بين التدفق النفسي والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، كما أن بُعد التحكم والسيطرة وهو من أبعاد التدفق النفسي يتضمن التخطيط لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف الشخصية المستقبلية. أيضًا بُعد إدارة الوقت هو بُعد مشترك بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، وبُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات هو بُعد مشترك بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي.

وهذا يؤكد أن المهارات الحياتية تساعد على تنفيذ التخطيط الإستراتيجي الشخصي، والتخطيط الإستراتيجي الشخصي يزيد من الإحساس بالتدفق النفسي.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Jackson, et al., 2010) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التدفق النفسي ومفهوم الذات والمهارات النفسية والأداء. (عبيد؛ الزبون؛ مرعي، 2018) التي أظهرت أن التخطيط الإستراتيجي لإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة يسهم في التقليل من المشكلات المحتملة والأزمات، ويوفر معلومات تفيد في اتخاذ القرارات.

إذن؛ المهارات الحياتية تُمكن الطالبات من التعامل مع مواقف الحياة وتحدياتها ومواجهة الضغوط، والتخطيط الإستراتيجي الشخصي يسهم في قدرتهن على مواجهة الضغوط وتحقيق الأهداف المستقبلية، ومن ثم إحساسهن بالتدفق النفسي الذي يزودهن بالطاقة النفسية والحيوية والنشاط لإنجاز مهامهن، ويساعدهن على التخلص من الضغوط النفسية من خلال التحلي بالصبر والمثابرة والشعور بالمتعة والسعادة وارتفاع مستوى الصحة النفسية لديهن.

بذلك أسفرت النتائج عن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات جامعة الملك خالد.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تم وضع التوصيات والمقترحات الآتية:

- تقديم برامج إرشادية تساعد على استثمار قدرات الطالبات على التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية التي يمتلكنها لتنمية التدفق النفسي.
- ضرورة اهتمام مراكز الإرشاد النفسي بعقد دورات تدريبية لصقل مهارات طالبات الجامعة بمختلف التخصصات، وتشجيعهن على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لتصبح نهجا سلوكيا تكيفيا وإيجابيا من أجل حياة صحية.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات لفحص العلاقة بين التدفق النفسي والتخطيط الإستراتيجي الشخصي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية

أبو إسحاق، سامي، وأشتيه، عماد، والنواجحه، زهير. (2015). *المساندة الأسرية والتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مستخدمي الأجهزة الذكية. المؤتمر العلمي لتأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل*، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

أبو حلاوة، محمد السيد. (2013). حالة التدفق المفهوم، الأبعاد، القياس. 29: الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية. متاح على: https://www.goodreads.com/book/show/40800833 تم استرجاعه بتاريخ 2021/8/8م.

أبو صالح، محمد حسين. (2011). التخطيط الإستراتيجي الشخصي. http://www.strategy.sd/persnal.html تم استرجاعه بتاريخ 2021/8/8م.

أحمد، إبراهيم إبراهيم، والعسال، هبه درويش (2015). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، (37)*، 68-101.

الأسود، مهرية، والأسود، الزهرة. (2020). التدفق النفسي لدى جامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6 (1)*، 55-69.

آل رشود، جواهر سعود. (2018). فعالية نموذج تدريسي مقترح للتعلم القائم على المشروعات في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض مهارات اتخاذ القرار والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، (101)*، 179-226.

بالراشد، محمد (2020). النوادي التربوية وتنمية المهارات الحياتية. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، (64)*، 67-83.

بخيت، خديجة أحمد. (2011). فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية (دراسة ميدانية على طالبات كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5 (1)*، 13-35.

بغدادي، منار محمد. (2020). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، (74)*، 655-728.

جواد، فاتن عبد الواحد. (2015). *التدفق وعلاقته بتنظيم الذات ونمط التفكير الشمولي لدى طلبة الجامعة*، [أطروحة دكتوراه]، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

الحارثي، سارة مفلح. (2021). المهارات الحياتية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (8)*، 939-991.

حسين، حسن مختار. (2002). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري. *مجلة التربية، 5(6)*، 159-210.

الحلوة، طرفة إبراهيم. (2014). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة العلوم التربوية، 3 (2)*، 178-218.

السبعاوي، محمد مصطفى. (2003). *تطور الفكر الإداري*. مكتبة الشهيد خالد الحسن.

السوطري، حسن. (2017). أثر استخدام الأسلوب التبادلي على بعض المهارات الحياتية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31 (2)*، 268-300.

صديق، محمد السيد. (2009). التدفق النفسي وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية، 2 (19)*، 313-357.

عبد المجيد، ماجدة عبد السلام، ولاشين، ثريا يوسف، وعبد الباقي، سلوى محمد. (2016). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22 (4)*، 997-1022.

عبيد، حنان صبحي؛ الزبون، محمد؛ مرعي، أحمد. (2018). إدارة الوقت وواقع التخطيط الإستراتيجي لدى كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. *المؤتمر الدولي السابع لكلية الآداب*، جامعة الزيتونة، "آفاق مستقبلية للتربية والتعليم في ظل عالم متغير"، 3-4 إبريل.

عليوه، السيد. (2001). *تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد*. مركز القرار للاستشارات، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

العمروسي، نيللي حسين (2021). الإسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالقدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد بالسعودية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 92 (92)*، 101-150.

غراب، آمال يوسف. (2018). دينامية العلاقة بين المهارات الحياتية لدى الشباب الجامعي وقدرتهم على إدارة الأزمات الاقتصادية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، (52)*،41-102.

غريب، إيناس محمود. (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية، 3 (165)*، 292-354.

قاسم، محمد سرحان، ومحمد، طاهر حامد. (2021). قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (133)*، 111-138.

قبقب، محمد أحمد. (2019). درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية- جامعة إقليم سبأ اليمنية لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (26)*، 15-197.

القرني، يعن الله علي. (2021). تنمية المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال مناهج الرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية: نموذج إجرائي. *مجلة تربويات الرياضيات، 24 (3)*، 288-327.

الكرعاوي، سلام محمد. (2018). التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بابل. *المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة، 5 (4)*، 481-492.

محبوب، حنان محمد. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية بمكة المكرمة في جائحة كورونا (كوفيد-19). *مجلة ديالي، (85)*، 239-290.

المصري، ناهد عبد العزيز، والبلوي، بشاير رغيان (2020). درجة توافر المهارات الحياتية لدى معلمات التربية الأسرية بمدينة تبوك من وجهة نظرهن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالبات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7 (1)*، 27-52.

الموسوي، عبد العزيز حيدر، وشطب، أنس أسود. (2016). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (18)*، 50-92.

هلابي، منال مبارك. (2020). البيئة الجامعية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (10)*، 193-234.

الولاني، بثينه محمد. (2015). التدفق النفسي للرياضيين. *مجلة الأمن والحياة، 35 (402)*، 142- 145.

اليونيسيف. (2017). مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. متاح على الرابط الآتي:
https://www.unicef.org/mena/media/6146/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_AR.pdf%20.pdf (15-8-2021م).

تصنيف وزارة التربية والتعليم لمهارات الحياتية (2011) متاح على الرابط الآتي: https://www.alukah.net/social/0/3284/. (15 – 8- 2021م).

Arabic References:

ʾAbū ʾIsḥāq, Sāmī; ʾAshtyh, ʿImād; al-Nawājḥah, Zuhayr. (2015). *al-Musānidah al-ʾUsarīyah & al-Tadaffuq al-Nafsī ladá ʿAīynah min ṭalabat al-ṣaff al-ṯāmin al-ʾAsāsī min Mustakhdimī al-ʾAjhizah al-Ḏakīyah*. al-Mūʾtamar al-ʿIlmī li-Taʾṯīr al-ʾAjhizah al-Ḏakīyah ʿalá Nashʾat al-Ṭifl, Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah, Filasṭīn.

ʾAbū Ḥalāwah, Muḥammad al-Saīyid. (2013). Ḥālat al-Tadaffuq al-Mafhūm, al-ʾAbʿād, al-Qīyās. 29: al-Kitāb al-ʾIliktrūnī li-Shabakāt al-ʿUlūm al-Nafsīyah al-ʿArabīyah. link: https://www.goodreads.com/book/show/40800833 Tārīkh al-ʾIqtibās 8/8 / 2021

ʾAbū Ṣāliḥ, Muḥammad Ḥusayn. (2011). al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī al-Shakhṣī. http://www.strategy.sd/persnal.html, Tārīkh al-ʾIqtibās. 8/8 / 2021.

ʾAḥmad, ʾIbrāhīm ʾIbrāhīm; al-ʿAssāl, Hibah Darwīsh. (2015). al-Kafāʾah al-Ḏātīyah al-Mudrakah & ʿAlāqatuhā bi-al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī al-Shakhṣī & al-Qudrah ʿalá ʾIttikhāḏ al-Qarār ladá Ṭālibāt al-Jāmiʿah. *Majallat Buḥūṯ al-Tarbīyah al-Nawʿīyah, (37)*, 68-101.

al-ʾAswad, Muhrīyah; al-ʾAswad, al-Zahrah. (2020). al-Tadaffuq al-Nafsī ladá Jāmiʿat Qaṣidī Mirbāḥ Warqalah. *Majallat al-ʿUlūm al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah, 6 (1)*, 55-69.

Āl Rushūd, Jawāhir Suʿūd. (2018). Faʿālīyat Namūḏaj Tadrīsī Muqtaraḥ lil-Taʿallum al-Qāʾim ʿalá al-Mashrūʿāt fī Tanmīyat al-Taḥṣīl al-ʾAkādīmī & baʿḍ Mahārāt ʾIttikhāḏ al-Qarār & al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá al-Ṭālibāt al-Muʿallimāt fī Jāmiʿat al-ʾAmīrah Nūrah bint ʿAbdalraḥmān. *Majallat Dirāsāt Tarbawīyah & Nafsīyah, (101)*, 179 – 226.

Bālrāshid, Muḥammad. (2020). al-Nawādī al-Tarbawīyah & Tanmiyat al-Mahārāt al-Ḥayātīyah. *Majallat Jīl al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIjtimāʿīyah, (64)*, 67-83.

Bakhīt, Khadījah ʾAḥmad. (2011). Fāʿilīyat al-Dirāsah al-Jāmiʿīyah fī Tanmiyat al-Mahārāt al-Ḥayātīyah (dirāsah maydānīyah ʿalá Ṭālibāt Kullīyat al-Tarbīyah lil-Banāt bi-Jāmiʿat al-Malik ʿAbdalʿazīz). *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs, 5 (1)*, 13-35.

Baġdādī, Manār Muḥammad. (2020). Tamkīn Ṭullāb al-Marḥalah al-Ṯānawīyah min al-Mahārāt al-Ḥayātīyah fī ḍawʾ ʾAhdāf al-Tanmīyah al-Mustadāmah. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Sūhāj, (74)*, 655-728.

Jawād, Fātin ʿAbdalwāḥid. (2015). al-Tadaffuq & ʿAlāqatuhu bi-Tanẓīm al-Ḏāt & Namaṭ al-Tafkīr al-Shumūlī ladá ṭalabat al-Jāmiʿah, [PhD Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, al-Jāmiʿah al-Mustanṣirīyah.

al-Ḥāriṯī, Sārah Mufliḥ. (2021). al-Mahārāt al-Ḥayātīyah & ʿAlāqatuhā bi-al-Ḍuġūṭ al-Nafsīyah ladá Ṭālibāt al-Jāmiʿah fī ḍawʾ baʿḍ al-Mutaġaīyirāt. *Majallat Shabāb al-bāḥiṯīn fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (8)*, 939-991.

Ḥusayn, Ḥasan Mukhtār. (2002). Taṣawur Muqtaraḥ li-taṭbīq al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-Miṣrī. *Majallat al-Tarbīyah, 5 (6)*, 159-210.

al-Ḥulwah, Ṭarafah ʾIbrāhīm. (2014). al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá Ṭālibāt Jāmiʿat al-ʾAmīrah Nūrah bint ʿAbdalraḥmān fī ḍawʾ al-Taḥaddiyāt al-Muʿāṣirah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3 (2)*, 178-218.

al-Sabʿāwī, Muḥammad Muṣṭafá. (2003). *Taṭawur al-Fikr al-ʾIdārī*. Maktabat al-Shahīd Khālid al-Ḥasan.

al-Sūṭrī, Ḥasan. (2017). ʾAṯar Istikhdām al-ʾUuslūb al-Tabādulī ʿalá baʿḍ al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá ṭalabat al-Sanah al-Taḥḍīrīyah fī Jāmiʿat al-Jawf. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-ʾAbḥāṯ (al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah), 31 (2)*, 268-300.

Ṣiddīq, Muḥammad al-Saīyid. (2009). al-Tadaffuq al-Nafsī & ʿAlāqatuhu bi-baʿḍ al-ʿAwāmil al-Nafsīyah ladá Ṭullāb al-Jāmiʿah. *Majallat Dirāsāt Nafsīyah, 2 (19)*, 313-357.

ʿAbdalmajīd, Mājidah ʿAbdalsalām; Lāshīn, Thuraīyā Yūsuf; ʿAbdalbāqī, Salwá Muḥammad. (2016). al-Tadaffuq al-Nafsī lil-Ṭālib al-Muʿallim ladá ʿAīynah min Ṭullāb Kullīyat al-Tarbīyah Jāmiʿat Ḥulwān fī ḍawʾ baʿḍ al-Mutaġaīyirāt al-Dīmwjrāfīyah. *Majallat Dirāsāt Tarbawīyah & ʾIjtimāʿīyah, 22 (4)*, 997-1022.

ʿUbayd, Ḥanān Ṣubḥī; al-Zabūn, Muḥammad; Marʿī, ʾAḥmad. (2018). *ʾIdārat al-Waqt & Wāqiʿ al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī ladá Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʿah al-ʾUrdunīyah*. al-Mūʾtamar al-Dawlī al-Sābiʿ li-Kullīyat al-ʾĀdāb, Jāmiʿat al-Zaytūnah, "ʾĀfāq Mustaqbalīyah lil-Tarbīyah & al-Taʿlīm fī ẓill ʿĀlam Mutaġaīyr", 3-4 April.

ʿUlaywah, al-Saīyid. (2001). *Tanmiyat al-Mahārāt al-Qiyādīyah lil-Mudīrīn al-Judud*. Markiz al-Qarār lil-ʾIstishārāt, ʾĪtrāk lil-Ṭibāʿah & al-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-ʿAmrūsī, Nīllī Ḥusayn. (2021). al-ʾIshām al-Nisbī lil-ʿAwāmil al-Khamsah al-Kubrá lil-Shakhṣīyah fī al-Tanabbuʾ bi-al-Qudrah ʿalá al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī al-Shakhṣī ladá ʿAīynah min Ṭālibāt Jāmiʿat al-Malik Khālid bi-al-Saʿūdīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Sūhāj, 92 (92)*, 101-150.

Ġurāb, ʾĀmāl Yūsuf. (2018). Dīnāmīyat al-ʿAlāqah bayna al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá al-Shabāb al-Jāmiʿī & Qudratahum ʿalá ʾIdārat al-ʾAzamāt al-ʾIqtiṣādīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Sūhāj, (52)*, 41-102.

Ġarīb, ʾĪnās Maḥmūd. (2015). al-Tadaffuq al-Nafsī & ʿAlāqatuhu bi-Taḥammul al-Ġumūḍ & al-Mukhāṭarah ladá Ṭālibāt Jāmiʿat al-Qaṣīm. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, 3 (165)*, 292-354.

Qāsim, Muḥammad Sarḥān; Muḥammad, Ṭāhir Ḥāmid. (2021). Qāʾimah Muqtaraḥah bi-al-Mahārāt al-Ḥayātīyah fī al-Taʿlīm al-ʿĀmm bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs, (133)*, 111-138.

Qabqab, Muḥammad ʾAḥmad. (2019). Darajat Mumārasat Ṭalabat al-Mustawá al-Rābiʿ fī Kullīyat al-Tarbīyah - Jāmiʿat ʾIqlīm Sabāʾ al-Yamanīyah li-baʿḍ al-Mahārāt al-Ḥayātīyah min wijhat Naẓarihim, *Majallat al-ʾAndalus lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIjtimāʿīyah, 6 (26)*, 15-197.

al-Quranī, Yaʿnallāh ʿAlī. (2021). Tanmīyat al-Mahārāt al-Ḥayātīyah al-Mutnāġimah maʿa Rūʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030 min khilāl Manāhij al-Riyāḍīyāt fī al-Marḥalataīn al-mutawassiṭah & al-Ṯānawīyah: Namūḏaj ʾIjrāʾī. *Majallat Tarbawyāt al-Riyāḍīyāt, 24 (3)*, 288-327.

al-Karʿāwī, Sallām Muḥammad. (2018). al-Tadaffuq al-Nafsī & al-Riḍā ʿan Ṣūrat al-Jism & ʿAlāqatuhumā bi-al-Taḥṣīl al-Dirāsī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbīyah al-Badanīyah & ʿUlūm al-Riyāḍah Jāmiʿat Bābil. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūṯ al-Ryādīyah al-Mutaqaddimah, 5 (4)*, 481-492.

Maḥbūb, Ḥanān Muḥammad. (2020). al-Tadaffuq al-Nafsī & ʿAlāqatuhu bi-al-ʾItizān al-ʾInfiʿālī ladá ʿAīynah min Mumariḍī al-ʿInāyah al-Fāʾiqah fī al-Mustashfayāt al-

Ḥukūmīyah bi-Makkah al-Mukarramah fī Jāʾiḥat Kūrūnā (Covid-19). *Majallat Dīyalī, (85)*, 239-290.

al-Miṣrī, Nāhid ʿAbdalʿazīz; al-Balawī, Bashāyir Raġyān (2020). Darajat Tawāfur al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá Muʿallimāt al-Tarbīyah al-ʾUsarīyah bi-Madīnat Tabūk min wijhat Naẓarihin & ʿAlāqatuhā bi-al-Taḥṣīl al-Dirāsī lil-Ṭālibāt. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 7 (1)*, 27-52.

al-Mūsawī, ʿAbdalʿazīz Ḥaydar; Shaṭab, ʾAnas ʾAswad. (2016). al-Tadaffuq al-Nafsī ʿalá Wafq al-Tafkīr al-ʾījābī ladá Ṭalabat al-Jāmiʿah. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah lil-Banāt lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah, (18)*, 50-92.

Halābī, Manāl Mubārak. (2020). al-Bīʾah al-Jāmiʿīyah & ʿAlāqatuhā bi-al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá Ṭālibāt Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Ṭaybah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 4 (10)*, 193-234.

al-Walānī, Buṭaīnah Muḥammad. (2015). al-Tadaffuq al-Nafsī lil-Rīyāḍīyn. *Majallat al-ʾAmn & al-Ḥayāh, 35 (402)*, 142-145.

al-Yūnīsīf. (2017). Mubādarat Taʿlīm al-Mahārāt al-Ḥayātīyah & al-Muwāṭanah fī al-Sharq al-ʾAwsaṭ & Shamāl ʾAfrīqīyā. mutāḥ ʿalá al-Rābiṭ al-ʾĀtī: https://www.unicef.org/mena/media/6146/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_AR.pdf%20.pdf. (م2021 -8-15).

Taṣnīf Wizārat al-Tarbīyah & al-Taʿlīm li-Mahārāt al-Ḥayātīyah. (2011). mutāḥ ʿalá al-Rābiṭ al-ʾĀtī: https://www.alukah.net/social/0/3284. (م2021 -8-15).

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Fullagar, J. C.; Knight, A. P. & Sovern, S. H. (2013). Challenge/Skill Balance, Flow and Performance Anxiety. *Applied Psychology, An International Review, 62(2)*,236-259.

Goudas, M. & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. Available: https://psycnet.apa.org/record/2008-14860-005. (م2021 -8-15).

Ishimura, I. & Kodama, M. (2009). Flow experiences in everyday activities of Japanese college students: Autotelic people and time management. *Japanese Psychological research*, *51(1)*. 47-54.

Jackson, S. A.; Thomas, P. & Marsh, H. (2010). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13(2)*, 129 - 153

Jawad, F. A. (2015). *Flow and its relationship to self-organization and holistic thinking style among university students*, PhD thesis, College of Education, Al-Mustansiriya University, Baghdad, Iraq.

Mahmoudi, A. & Moshayedi, G. (2012). Life Skills Education for Secondary Education. *Life Science Journal.9 (2),* 1155 – 1158.

Meredith, E. David, & Fred, R. David, (2017). Strategic Planning for Individuals: A Proposed Framework and Method. *SAM Advanced Management Journal*, *(82), 4*. 40-51.

Mihaly, C. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Mihaly, C. (1996). *Creativity flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins, New York.

Mihaly, C. (2009). *Flow in S.J. Lopez (ED), the encyclopedia of positive psychology*, (394. 400) Oxford; Wiley Blackwell.

Osinski, M. , Pereira, M. F., Neis, D. F. & Neto, S. M., (2013). Personal Strategic Planning: On the way of a reference. http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2013v15n37p121.

Spidal, Debra (2007). Personal Strategic Planning for Work/ Life blance. *Journal Key Words, 15 (4)*. 122 – 125.

Stefan, E. & Falko, R. (2008). Flow, performance and moderators of challenge – *skill, Motive Emotional, Springer Science & Business media*. *32 (3)*, 158 – 172.

Duffus, Lee, R. (2004). The personal Strategic Plan: A Tool for career planning and advancement. *International Journal of Management*, *(21)*, *2*. 144-148.

Ġombavani, F.; Ġadi, I. & Tarmizi, R. (2012). Construct Validity Examination of Life Skills for Primary School Students in Iran, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *3(11)*, 167-174.

Gomes, A. R. & Marques, B. (2013). Life Skills in Educational Contexts: Testing the Effects of an Intervention Programme. *Journal of Educational Studies*, *39(2)*, 156-166

Hong, J. C.; Chiu P.Y.; Shih, H. F. & Lin, P. S. (2012). Computer Self-efficacy, competitive anxiety and flow state; escaping from firing on line game. *Journal of Education Technology*, *(11)*,70-78.

Mofrad, S.; Chee, K.; Koh, A. & Uba, I. (2013). Investigating life skills among young students in Malaysia. *International Journal of Social sciences and Humanities*, *3 (3)*, 190-199.

Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Istanbual, Peter lang.

Rani, R. & Choudhary, M. (2019). Life Skills Education; Concern for Educationists for Wholistic Development of Adolescents. *Paripex - Indian Journal of Research*, *8(1)*, 31-32.

Saravanakumar, A. (2020a). Life Skill Education for Creative and Productive Citizens. *Journal of Critical Reviews*. *7(9)*, 554-558.

Saravanakumar, A. (2020b). *LIFE SKILL EDUCATION THROUGH LIFELONG LEARNING*. United States: Lulu Publication.

Schultz, C. & Chweu, M. (2012). The value of life skills programme at a higher education institution in South Africa. *International Review of Social sciences and Humanities*, *2 (2)*, 190-199.

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

15 العدد الخامس عشر
سبتمبر 2022
OBEN ACCESS

جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في المجتمع اليمني

د. أروى أحمد عبده العزي *
dr.arwaahmed2010@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/02/07م	تاريخ القبول: 2022/07/29م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت العينة من (170) مريضا فصاميا، منهم (113) ذكرا، و(57) أنثى، وتم تقييم جودة حياة المرضى باستخدام مقياس جودة الحياة المختصر (WHOQOL-BREF)، وأظهرت العينة جودة حياة أعلى من المتوسط الفرضي في جودة الحياة الكلية ومجالاتها الجسدية والنفسية والاجتماعية، وأقل من المتوسط الفرضي فيما يتعلق بجودة الحياة البيئية، حيث حصل المجال الاجتماعي على المرتبة الأولى، يليه الجسمي، فالنفسي، والبيئي. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلي والمجالات الفرعية تبعا للجنس، وكذلك في جودة الحياة الكلي ومجالاتها (الجسدية والنفسية والبيئية) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، وتوجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الاجتماعية لصالح المتزوجين. وتوجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلي ومجالاتها الفرعية تبعا لمتغير التعليم، لصالح التعليم الجامعي. وتوجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلية ومجالاتها (النفسية والبيئية) تبعا لمتغير الوظيفة، وذلك لصالح من لا يعملون، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة (الجسدية والاجتماعية).

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، الفصام، المرضى المقيمون، المتغيرات الديموغرافية، المجتمع اليمني.

* أستاذ علم النفس الإكلينيكي المشارك - قسم علم النفس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: العزي، أروى أحمد عبده. (2022). جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في المجتمع اليمني، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (15)*، 60-113.

© 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.

DOI: 10.53285/2117-000-015-002

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

OBEN ACCESS

Quality of Life among a Sample of Schizophrenia Patients Residing in Psychiatric Hospitals in the Yemeni Society

Dr. Arwa Ahmad Abdo Al-Izzy *

dr.arwaahmed2010@gmail.com

Received: 07.02.2022	Accepted: 29.07.2022

Abstract:

This study examined the quality of life level among schizophrenic patients residing in psychiatric hospitals in Sana'a, in view of some demographic variables. The sample consisted of (170) schizophrenic patients (113 males and 57 females). To achieve that, the WHOQOL-BREF was used. Results showed that quality of life was higher than the hypothetical mean of the overall quality of life, including its physical, psychological, and social domains, and less than the hypothetical mean regarding the environmental quality of life, where the domains of quality of life were ordered as follows: social, physical, psychological, and environmental. There were also no statistically significant differences in the overall quality of life and the sub-domains according to gender, and in the overall quality of life and its domains (physical, psychological and environmental) according to marital status. Furthermore, there were statistically significant differences in the quality of social life in favor of married patients and in the overall quality of life and its sub-domains according to education, in favor of university education. There were statistically significant differences in the overall quality of life and its domains (psychological and environmental) according to the job variable, in favor of those who do not work, but no statistically significant differences in the physical and social domains of quality life were reported.

Keywords: Quality of life, Schizophrenia, Resident patients, Demographic variables, Yemeni society.

* Associate Professor Clinical Psychologist, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, Sana'a University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Izzy, Arwa Ahmed Abdo. (2022). Quality of Life among a Sample of Schizophrenia Patients Residing in Psychiatric Hospitals in the Yemeni Society, *Arts for Psychological & Educational Studies, (15). 60-113.*

© 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:

تسعى المجتمعات بشكل جاد إلى الاهتمام بالصحة النفسية للأفراد التي تعد جزءًا لا يتجزأ من الصحة العامة، التي تتضمن رفاهية الفرد؛ لذلك كان الاهتمام بالإنسان ورعايته في جميع مراحل حياته، في صحته واضطرابه يعد مؤشرا لتقدم المجتمعات، فأصبح الاستثمار في الإنسان هدفا وغاية للالتحاق بالمجتمعات المتقدمة.

وبالرغم من المحاولات الجادة للنظم الصحية لتقديم الدعم النفسي والتعامل مع مشاكل الصحة النفسية فإنها لم تستجب بشكل كافٍ لعبء الاضطرابات النفسية، لذا ما زالت هناك فجوة كبيرة بين الحاجة إلى العلاج وتوفيره في جميع أنحاء العالم، ففي البلدان المرتفعة الدخل هناك نسبة ليست بالقليلة من المصابين بالاضطرابات النفسية تتراوح بين (35%) و(50%)، ولا يتلقون أي علاج لحالتهم، وتزداد النسبة في البلدان متوسطة ومنخفضة الدخل إذ تصل إلى نحو (76%) إلى (85%). وما يزيد الوضع سوءًا هو تدني جودة الرعاية المقدمة لكثير من المصابين الذين يتلقون العلاج، فالمصابون بالاضطرابات النفسية بحاجة إلى دعم ورعاية اجتماعية أيضا، ويحتاجون إلى مساعدة للوصول إلى الخدمات والبرامج التعليمية التي تلائم احتياجاتهم وتساعدهم على العيش والتفاعل في مجتمعاتهم (World Health Organization, 2013, p. 8)

ويمكن أن يكون الفصام أقسى الاضطرابات النفسية، فغالبا ما يصيب الشباب في مرحلة حرجة من الحياة عندما تتكشف آفاق مستقبلهم، وهنا قد تتضاءل أحلامهم وآمالهم في المستقبل وقد تتلاشى جودة حياة الأسرة، ومع ذلك فإنه عندما يكون الناس قادرين على إيجاد الباب الصحيح الذي يفتح خيارات العلاج والدعم والأمل، يمكن علاج الفصام ويمكن استعادة جودة الحياة (Martin, 2009).

ولأن حياة المريض الفصامي تتميز بعدم الاستبصار بمرضه وصعوبات في التواصل الاجتماعي، فإن هذه الأعراض لا تؤثر على المريض فقط بل على أفراد أسرته والمجتمع المحيط، فهو يكون غير قادر على العمل أو تنفيذ أي مهمة توكل إليه، إضافة إلى ذلك، قد يتعرض المصابون بالاضطرابات النفسية إلى مخاطر مرتفعة لانتهاك حقوق الإنسان والاحتجاز لمدة طويلة في

المصحات، مما يؤدي إلى عدم القدرة على الزواج والعمل والقيام بالعلاقات الاجتماعية، ويترتب على ذلك رفض المريض ليس فقط من المجتمع بل من الأقارب لخوفهم من عدم القدرة على الاعتناء به (Alshowkan et al, 2015). فأعراض الفصام تصيب كل أوجه حياة المريض كالطريقة التي يفكر، ويشعر، ويتصرف بها، ومن ثم فهذه الأعراض قد تؤثر على الاستقرار الوظيفي، والعيش باستقلالية، والاحتفاظ بعلاقات وثيقة مع الآخرين (شويخ، وآخرون، 2016).

ويشكل مرض الفصام -كمرض مزمن- إحدى المشكلات التي يعاني منها ومن عواقبها المرضى وأسرهم؛ لعدم التشخيص المبكر والحصول على العلاج المناسب والاستمرار في العلاج بالإضافة إلى الوصمة، والعلاقات الاجتماعية والأسرية والمهنية وما يتخللها من صعوبات يتعرض لها المريض، بحيث تؤثر على جودة حياته.

وقد أشار Berlim & Fleck (2003) إلى الخلاف بين الأطباء والمرضى حول شدة الأعراض ونجاح العلاج الطبي، في الوقت الذي يبني الأطباء تقييمهم لنتائج علاجهم على درجة تحسن الأعراض، أو على مدى توقف المرض، وفي المقابل يقيّم المرضى نتيجة العلاج وفقا لما إذا كانوا يشعرون بمزيد من الراحة أو يمكنهم المشاركة مرة أخرى في الأنشطة اليومية بطريقة مُرضية، وإحساسهم الشخصي بالرفاهية هو الإطار المرجعي الرئيس، لذلك أصبح التركيز على التقرير الذاتي للمريض يؤخذ بعين الاعتبار؛ لأن المرضى هم أفضل حكم على حالتهم الصحية والنفسية وعلى نتائج العلاج.

مشكلة الدراسة:

تتمثل إحدى القضايا الرئيسة للرعاية الصحية في مراعاة احتياجات المرضى وتفضيلاتهم وسياقهم، وغالبا ما تختلف آراء الأطباء عن تصورات المرضى، وقد يكون الدمج المنهجي لمقاييس جودة الحياة في الاستشارات مفيدًا في الحصول على صورة أوضح لكيفية إدراك المرضى لجودة الحياة المرتبطة بالصحة ومسارها، وحافزًا لتحسين الممارسة عند استخدامها كنتائج للمرضى في إجراءات تقييم الجودة(Jacobs, 2009)

فإغفال جوانب جودة الحياة في حياة مرضى الفصام يطيل مدة العلاج التي تنعكس بالفعل على حياة المريض ومشاركته الفاعلة في الحياة بعد تلقيه العلاج الدوائي لتخفيف الأعراض فقط، حيث أشار (2009) Martin إلى أن الأدبيات المتعلقة بجودة الحياة لمرضى الفصام قد ركزت بشكل كبير على القضايا السريرية والأحداث السلبية ولم تعكس مفهوم التعافي والوصول إلى جودة حياة جيدة.

إن جودة الحياة والصحة النفسية وجهان لعملة واحدة، فكلاهما يؤثر ويتأثر بالآخر، وللتمتع بصحة وسعادة علينا التعرف على عناصر جودة الحياة، وأن نحدد أين نحن منها؛ ليصل الشخص إلى السعادة والنجاح وتحقيق علاقات اجتماعية ناجحة (إبراهيم، 2016، ص. 11)، ومن ثم يكون ارتباط جودة الحياة بالصحة النفسية الإيجابية بدلا من التركيز على وجود -أو عدم وجود- المرض والخلل النفسي.

وقد أشار Carr et al (2001) إلى أن طريقة التفكير حول الصحة والرعاية الصحية تتغير، والعاملان اللذان يقودان هذا التغيير هما إدراك أهمية العواقب الاجتماعية للمرض، والاعتراف بأن التدخلات الطبية تهدف إلى زيادة طول ونوعية البقاء على قيد الحياة، لهذا السبب فإن جودة وفعالية وكفاءة الرعاية الصحية غالبا ما يتم تقييمها بواسطة تأثيرها على جودة حياة المريض.

ولم ترقَ دراسة مفهوم جودة الحياة إلى مستوى الاهتمام اللائق إلا في بداية القرن الحالي مع ظهور علم النفس الإيجابي، وقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان (أحمد، 2015، ص. 203).

وكان للاستعانة باتجاه علم النفس الإيجابي الذي قُدم كمبادرة من قِبل Seligman Martin (1998) أهمية كبيرة؛ لما لهذا الاتجاه من دور مهم في زيادة الأمل والتفاؤل لدى المصابين بالاضطراب النفسي بشكل عام، ومرضى الفصام بشكل خاص، ولما له من دور وقائي في حماية الأفراد من نشاط الأعراض المرضية، ولتحسين حالات المرضى برفع الروح المعنوية، وتحسين مفهوم الذات لديهم، والاهتمام بالجوانب الإيجابية في الشخصية، وعدم الاقتصار على الجوانب المرضية فقط لتنمية الدفاعات النفسية لمريض الفصام؛ حتى يحافظ على استقرار حالته. (Lee Duckworth et al , 2005, p. 630).

لذلك حدث تحول في هدف الأطباء والعاملين في مجال الرعاية الصحية الذين يقدمون العلاج للمرضى الذين يعانون من اضطرابات نفسية بمرور الوقت، تمثّل في الانتقال من التركيز على الأعراض وحدها إلى التحسين الوظيفي، ومنها بدأ استخدام موضوعاته بين الباحثين والمتخصصين في هذا المجال، مثل موضوعات السعادة، وجودة الحياة، والمرونة.

فتحسين جودة حياة المرضى ستكون مبشرة بالنتائج التي ستُدخل الرضا إلى حياة مرضى الفصام وذويهم.

وقد أظهرت دراسات عربية وأجنبية اهتمامًا بضرورة تحسين جودة الحياة لدى المرضى التي تعد هدفًا مهمًا في علاج الفصام، فزيادة جودة العلاج يكون بتحسين جودة الحياة (أحمد وآخرون 2017; عايش، 2013 ;Kao et al, 2011; Loga-Zec & Loga, 2010; Pitkänen, 2010; Zouari et al, 2011 Wartelsteiner et al, 2016;).

ومن هذا المنطلق وكما ذكر Karow et al., (2014) فإنه يمكن اعتبار متغير جودة الحياة معيارا للمخرجات يتسم بأنه صادق ومفيد لمرضى الفصام، وعلى هذا النحو، يجب تطبيقه باستمرار في التجارب السريرية، فمتغير جودة الحياة استخدم مقياسًا مهمًا لنتائج العلاجات المختلفة للذهان، وأصبح تقييم التحسن في جودة الحياة الذاتية مقياسا لتحسن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية حادة في كل من البحث والممارسة السريرية (Suttajit & Pilakanta, 2015, 1371).

ومن خلال اطلاع الباحثة على أغلب الدراسات في المجتمع اليمني، لم تجد دراسات اهتمت بجودة الحياة لدى مرضى الفصام، أو التركيز عليها أثناء العلاج -في حدود علم الباحثة- لكن هناك دراسات لعينات من مرضى السل، السرطان، القلب، ضعاف السمع (AL-Mahbashi & Raja'a, 2011; Al-Naggar et al, 2011; Jaber et al, 2016; Obad, 2021) - بالإضافة إلى ما لمسته الباحثة، من خلال التعامل مع العديد من حالات مرضى الفصام التي ظهر فيها اهتمام أكبر بالعلاج الدوائي، مما يديم معاناة مرضى الفصام من التأثيرات المختلفة للاضطراب التي تنعكس بشكل مباشر على نشاطاتهم اليومية المتعلقة بالنشاطات الاجتماعية، أو القدرة على الاحتفاظ بالوظيفة والقدرة على الزواج والاستمرار في العلاقة الزوجية بشكل سليم.

وذلك ما دفع الباحثة إلى تناول موضوع جودة الحياة لدى الفصاميين وتقييم جودة الحياة الذاتية من خلال إدراكهم؛ لما لها من انعكاس إيجابي على نتائج التدخلات النفسية الأخرى؛ حيث ستوفر الدراسة قدرًا من المعلومات التي تعزز فهم موضوع جودة الحياة لدى الفصاميين في المجتمع اليمني.

لذلك ظهرت الحاجة إلى دراسة جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في المجتمع اليمني (صنعاء نموذجًا)، فمرض الفصام يؤثر بشكل أو بآخر على العلاقات، وكذلك عزل المريض عن الآخرين، مما يتسبب في آثار تنعكس على الفرد والأسرة والمجتمع، بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجه المعالجين النفسيين، ومصاحبة المرض لمعاناة الأهل، وعلى الرغم من تقديم الدواء فإنه يبقى هناك ضرورة للالتفات إلى جودة الحياة بوصفها هدفًا علاجيًا.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي:

ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء، وفي ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1) ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء؟
2) هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
3) هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازب، متزوج، مطلق)؟
4) هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (أمي، أساسي، ثانوي، جامعي)؟
5) هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعا لمتغير الوظيفة (يعمل، لا يعمل)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1) التعرف على مستوى جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء.
2) التعرف على الفروق في جودة الحياة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
3) التعرف على الفروق في جودة الحياة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازب، متزوج، مطلق).
4) التعرف على الفروق في جودة الحياة تبعًا لمتغير المستوى التعليمي (أمي، أساسي، ثانوي، جامعي).
5) التعرف على الفروق في جودة الحياة تبعا لمتغير الوظيفة (يعمل، لا يعمل).

أهمية الدراسة:

دراسة جودة الحياة لدى مرضى الفصام في المجتمع اليمني تعني مزيدًا من المعرفة عن جودة حياتهم، وتعد ذات أهمية لطائفة من المهتمين بما في ذلك الأطباء والباحثون وصانعو القرار في مجال الصحة النفسية، وتنبع أهمية هذه الدراسة من خلال المفاهيم التي تناولتها الباحثة، إذ يعد مفهوم جودة الحياة كهدف ونتيجة للعلاج من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما على المستوى النظري والتطبيقي مما دفع الكثير من العلماء والباحثين إلى استخدامه في أغلب مجالات الحياة.

الأهمية النظرية: -

1- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية عينتها واحتياجاتها، حيث إن الاهتمام بمرضى الفصام وما يشكله هذا الاضطراب من خلل في النواحي المختلفة لحياة المريض التي تحتاج إلى تسليط الضوء عليها من خلال إظهار جودة الحياة التي تُعد مقياسا مهما يُعتمد عليه في التعرف على نتائج العلاجات المختلفة للمرض، سيساعد بشكل أو بآخر على التعرف على الفروق في جودة الحياة تبعا لعدد من المتغيرات الديموغرافية، وهنا قد يختلف مفهوم جودة الحياة، فالأشخاص المصابون باضطراب الفصام تكون لديهم احتياجات خاصة لها تأثير على وجودهم ورفاههم الذاتي.

2- تكمن أهمية دراسة جودة الحياة في أنها أحد الاهتمامات في العديد من الدول، حيث إنها ارتبطت بتعريف منظمة الصحة العالمية، وسعى كثير من الباحثين وكذلك منظمة الصحة العالمية إلى إعداد مقياس عالمي لها، يعكس حاجة ماسة للمرضى والمعالجين، فجودة الحياة هي هدف ونتيجة للعلاج، وذلك يسهم في توجيه أنظار العاملين في مجال الصحة النفسية من خلال فهمهم لأهمية جودة الحياة وآثارها على العلاج.

3- تشجع الدراسة الباحثين على إجراء المزيد من البحث في مجال جودة حياة الفصاميين.

الأهمية التطبيقية: -

1- قد تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الحاجة إلى التحقق من جودة الحياة لدى الفصاميين، للمساعدة في تطوير استراتيجيات الرعاية الصحية التي تستهدف المرضى، وتُعد هذه الدراسة الأولى من نوعها -على حد علم الباحثة- التي تتحقق من جودة الحياة لدى عينة مرضى الفصام في المجتمع اليمني، ذلك أنه من المهم دراسة جودة الحياة من أجل الإسهام في تقديم الرعاية الصحية في جوانبها المختلفة، بالإضافة إلى أنها تتناول موضوعاً لعينة ضمن مجتمع وإطار ثقافي وبيئة قد تعكس نتائج مختلفة، وذلك باستخدام مقياس عالمي لجودة الحياة (WHOQOL PREFF) استخدم في بيئات ثقافية مختلفة.

2- وقد تسهم نتائج الدراسة الحالية في التعرف على وضع جودة الحياة لمرضى الفصام، الذي سيساعد في توجيه نظر القائمين على مراكز الإرشاد ومستشفيات العلاج إلى محاولة عدّه جزءًا مهمًا في العلاج، وستسهم في مساعدة الأخصائيين في مراكز الإرشاد والعلاج في وضع البرامج الإرشادية والعلاجية المتضمنة جودة الحياة بوصفها هدفا ونتيجة. كما يرى Bullinger et al. (2007) أن تحسين جودة الحياة لمرضاه هو في مصلحة المرضى وأسرهم والأطباء والمجتمع، فدراسة جودة الحياة تعني مزيدًا من المعرفة عن جودة حياتهم، وتعد ذات أهمية لطائفة من المهتمين بما في ذلك الأطباء والباحثون وصانعو السياسات في مجالات الصحة النفسية والعقلية وإعادة التأهيل.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في مجموعة من الحدود تتمثل في:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال المدة من يناير 2020 إلى فبراير 2021م.

الحدود المكانية: عدد من مراكز ومستشفيات الطب النفسي في صنعاء (الأمل، الرشاد، الرسالة).

الحدود البشرية: المرضى المقيمون في مستشفيات الأمراض النفسية (الأمل، الرشاد، الرسالة).

مفاهيم الدراسة:

جودة الحياة:

عرّف (Hörnquist, 1982, p.61) "جودة الحياة بأنها مجموعة واسعة من أبعاد التجربة الإنسانية، بدءًا من تلك المرتبطة بضروريات الحياة، مثل الطعام والمأوى إلى تلك المرتبطة بتحقيق الشعور بالرضا والسعادة الشخصية، ويتم تعريفه على أنه إشباع الحاجة، سواء من حيث الخبرة الداخلية أو بالمعنى الخارجي".

وتعرّف منظمة الصحة العالمية (1995) جودة الحياة بأنها "إدراك الفرد لموقفه في الحياة في سياق الثقافة وأنظمة القيم التي يعيش فيها، وربط الإدراك مع أهدافه الخاصة وتوقعاته ومعتقداته واهتماماته، فمفهوم جودة الحياة مفهوم واسع النطاق يتأثر بطريقة معقدة بحالة الفرد النفسية والبدنية ومستوى الاستقلال وعلاقاته الاجتماعية والمعتقدات الشخصية والسمات البارزة لبيئته" . (Group, T. W. 1998, 157).

إن مفهوم جودة الحياة بنية متعددة الأبعاد ونسبية، وتختلف من شخص إلى آخر حسبما يراه الشخص من معايير لتقييم حياته، وهي خبرة ذاتية قد تختلف باختلاف الوقت والحالة النفسية للفرد، ولذلك يعتبر تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة هو التعريف الذي اعتمدت عليه العديد من دراسات جودة الحياة، وستعتمد عليه الدراسة الحالية.

وتُعرَّف جودة الحياة إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها مريض الفصام على مقياس جودة الحياة المختصر.

الفصام

وفقا لجمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) فإن "الفصام هو اضطراب عقلي يتم تحديده من خلال تشوهات في واحد أو أكثر من المجالات الخمسة الآتية: الأوهام، والهلوسة، والتفكير (الكلام) غير المنتظم، والسلوك الحركي غير المنتظم أو غير الطبيعي (بما في ذلك التخشبي)، والأعراض السلبية". (APA,2013،p. 87).

والفصام هو اضطراب عقلي يتسم بالأوهام والهلوسة، وخطاب غير منظم بشكل كبير، أو سلوك جامد وأعراض سلبية بما في ذلك ضعف التعبير العاطفي، على أنه يجب أن تكون هذه الأعراض موجودة خلال شهر واحد(Farah, 2018, P. 77) .

الإطار النظري:

جودة الحياة:

مفهوم جودة الحياة:

أظهرت الدراسات المبكرة لجودة الحياة لمرض الفصام عددًا من الصعوبات، منها عدم الاتفاق على تعريف جودة الحياة، وعدم وجود نماذج مفاهيمية تكاملية مناسبة، ووجود مخاوف بشأن موثوقية التقارير الذاتية للمرضى حول جودة حياتهم، بالإضافة إلى نقص معايير جودة الحياة المناسبة لمرض الفصام (Awad et al, 1997).

وأصبح مفهوم جودة الحياة مفهومًا محوريًا في البحوث والدراسات، وإن كان من المفاهيم التي يتم تناولها في علوم مختلفة وسياقات عديدة، فإن تناوله من المنظور النفسي ولا سيما من منطلق علم النفس الإيجابي الذي هو أحد مفاهيمه الأساسية يُعد ضرورة ملحة (أحمد، 2015، مشري، 2014).

فقد أشار Barcaccia et al (2013) إلى أن الأهمية الذاتية في تعريف جودة الحياة حقيقة، يبدو أنها الجانب الرئيس، ويمكن أن تكون نقطة لفهم أكثر شمولية لجودة الحياة. فما يزعج الناس ليس الأحداث بل أحكامهم عليها، وينبغي أن يكون تقييم المتغيرات النفسية والروحية والاجتماعية جزءًا مهمًا من كيفية تقييم جودة حياة الفرد في المستقبل.

كما أكد Gigantesco & Giuliani (2011) أنه في الآونة الأخيرة فقط، اكتسب الاهتمام بجودة الحياة مكانة بارزة في ممارسة الصحة العقلية، وتمثل معظم مكونات جودة الحياة المعترف بها المجالات الرئيسة للتدخل النفسي، فعلى سبيل المثال، يمثل ضعف الأداء النفسي المجال الرئيس للعلاج النفسي والتدخلات النفسية، واختلال الأداء الاجتماعي هو المجال الرئيس لتدخل إعادة التأهيل، وفي الوقت الحاضر، تُعد قضايا جودة الحياة المتعلقة برعاية الصحة العقلية ذات صلة خاصة فيما يتعلق بجزء من تقييم نتائج العلاج.

وقد أشار Sidlova et al (2011) إلى أنه في الماضي، كان الهدف الأول من علاج الفصام هو تقليل الأعراض الذهانية، ولا سيما الأعراض الإيجابية، وفي الآونة الأخيرة نتيجة للتركيز على احتياجات المريض، دخل مفهوم جودة الحياة في العلاج، لذلك فقد تغير الهدف من تخفيف الأعراض إلى تحسين جودة الحياة ورضا المريض عن الأنشطة الاجتماعية.

فالاعتقاد بأن مرضى الفصام غير قادرين على تقييم جودة الحياة الخاصة بهم بسبب الخلل والضعف المعرفي رسخ فكرة استخدام قياس جودة الحياة الموضوعية بشكل دائم ,Tomotake (2011). ومع ذلك في الوقت الحاضر صار هناك اتفاق عام على أن المرضى الذين استقرت أعراضهم صاروا قادرين على أن يقيّموا جودة حياتهم بأنفسهم، ومن هذا المنطلق التفسيري لجودة الحياة بدأ البحث في الجانب الآخر عن محددات هي أقرب للمحددات الذاتية من المؤشرات الموضوعية المتعارف عليها.

الاتجاهات النظرية الرئيسة في تعريف جودة الحياة:

الاتجاه الاجتماعي:

يركز هذا الاتجاه على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية والسكن والدخل والعمل والمتغيرات الاجتماعية الأخرى (إبراهيم،2016)، وهذا المنظور التفسيري لجودة الحياة بدأ يبحث في الجانب الآخر عن محددات هي أقرب للمحددات الذاتية منها إلى المؤشرات الموضوعية المتعارف عليها، كالتركيز على الجوانب الذاتية (النفسية) كمحددات لجودة حياة الإنسان، باعتبار أن الحياة في النهاية هي ما يدركه الفرد منها، وما يشعر بقيمته فيها من خلال معايشته لها (الغندور، 1999).

وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الشخص، وما يجنيه من عائد، والمكانة المهنية للفرد، وتأثيره على الحياة، بالإضافة إلى أن علاقة الفرد بزملائه تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة (إبراهيم، 2016). فالاتجاه الاجتماعي يركز على أهمية علاقة الأفراد داخل المجتمع حيث إنها تؤثر على جودة حياتهم.

الاتجاه النفسي:

كان لعلم النفس السبق في فهم المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان وتحديدها، ويرجع ذلك إلى كون جودة الحياة هي تعبير عن الإدراك الذاتي لجوانب الحياة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها (الغندور، 1999)، ويركز الاتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي للمفهوم وعلاقة المفهوم بالمفاهيم الأساسية الأخرى، وأهمها: القيم، الحاجات النفسية وإشباعها، تحقيق الذات، مستوى الطموح لدى الأفراد (إبراهيم، 2016، الغندور، 1999).

كما أن الحياة بالنسبة للفرد هي ما يدركه منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والسكن والعمل والتعليم يمثل انعكاسًا مباشرا لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد (الغندور، 1999).

الاتجاه الطبي:

أصبح مفهوم جودة الحياة موضوعاً مهما في مجالات الصحة والخدمات الاجتماعية. فكثير من الأطباء والمتخصصين في الشؤون الاجتماعية والسياسية، ومديري المستشفيات والباحثين في العلوم الاجتماعية يهتمون بتعزيز ورفع جودة الحياة لتصبح هدفا واقعيا في التعامل مع المرضى، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي، وثمة دليل متزايد على أن المرض يرتبط ارتباطا وثيقا بكيفية تصور الفرد إلى أي حد يتمتع بحياة جيدة (إبراهيم، 2016; الغندور، 1999).

فجودة الحياة مفهوم تكاملي يقع عند تقاطع العلوم الإنسانية والاجتماعية والصحة؛ فهو يجمع بين فكرة السعادة الفلسفية في الأصل، والرفاهية الذاتية التي نشأت في علم النفس، والصحة البدنية والعقلية المنبثقة من العلوم الطبية.

الفصام:

يُعد مرض الفصام من الأمراض المزمنة التي تتطلب فترات علاجية طويلة للسيطرة على أعراضه وبدء التحسن، فهو يؤثر على الصحة العامة، وطبيعة الأداء، والاستقلالية الشخصية، والرفاهية الذاتية، والحياة الشخصية، والأداء الاجتماعي، والرضا العام عن الحياة لأولئك المتأثرين بهذا الاضطراب، وتهدف مناهج العلاج الحالية لمرض الفصام إلى تحسين الأداء التكيفي الاجتماعي بشكل عام، وتعظيم جودة الحياة (Kajero & Aina, 2016; Mohandoss, 2017) .

وتمثل الأعراض السلبية جزءًا كبيرًا من الاعتلال المرتبط بالفصام، منها تقلص التعبير العاطفي، والتجنب، وقلة الكلام، والانعزال، والتي يمكن أن تكون أيضًا مظهرًا من مظاهر الفرص المحدودة للتفاعلات الاجتماعية(APA, 2013, p.88) .

وتم تشخيص الفصام في (DSM V& ICD10)، ووفقا للمعايير التشخيصية في (DSM V) يتضمن اثنين أو أكثر من الأعراض الإيجابية أو السلبية لمدة شهر، وهي: الأوهام، الهلوسة، الكلام غير المنظم، السلوك غير المنتظم أو الجامود، الأعراض السلبية. ومعايير أخرى تشمل انخفاض المستوى الوظيفي كالعمل، والرعاية الذاتية أو العلاقات الشخصية، وعلامات مستمرة من الاضطرابات (6 أشهر على الأقل) التي لا تُعزى إلى مواد طبية (APA, 2013, PP.88,82) .

انتشار الفصام:

أفادت الدراسات التي أجريت على انتشار مرض الفصام أنه يصاب (1) من كل 10000 بالغ (من 12 إلى 60 سنة) كل عام بالفصام. استنادًا إلى تعريف مقيد ودقيق للتشخيص وباستخدام طرق تقييم معيارية ومجموعات سكانية تمثيلية كبيرة، وبشكل رئيس تكون مخاطر الإصابة بالفصام في المدى العمري 20 إلى 35 عامًا(Häfner & an der Heiden,1997, p. 139) . ومع ذلك فإن متوسط انتشار هذا الاضطراب على مدى الحياة أقل بقليل من 1٪ من السكان، لكن الاختلافات الإقليمية الكبيرة في معدلات الانتشار واضحة بسبب التفاوتات في العمران وأنماط الهجرة (Kahn et al, 2015, p 1506).

علما بأن للفصام آثارا سلبية تضعف الكفاية والكفاءة والأداء الوظيفي لدى المرضى، فلا يجد المريض مأوى له سوى أسِرّة المستشفيات، ويشيع هذا المرض لدى المراهقين وصغار الراشدين، ويتطور خلال فترة 16-25 سنة ولكنه أقل حدوثا بعد الخامسة والثلاثين من العمر، ذلك أن متوسط العمر عند دخول المستشفى لأول مرة يكون منتصف العشرينات للرجال ونهاية العشرينات للنساء، والانتشار يكاد يكون متساويًا تبعا للجنس (عبد الرحمن،2000، ص.413) .

وهنا تعطي نسب الانتشار واختلاف معدل الإصابة بالاضطراب باختلاف البلدان والثقافات، بالإضافة إلى المدى العمري لمخاطر الإصابة مؤشراً لمدى الأذى الذي يصيب هذه الفئة في فترة المراهقة والشباب، وما تخلفه من آثار سلبية تضعف الكفاءة والأداء الوظيفي للمرضى حيث لا يجد المريض مكانا له في الحياة العامة.

أسباب الفصام:

نظرًا لخطورة مرض الفصام كان هناك عدة إسهامات في التعرف على العوامل المسببة التي أخذت اتجاهات مختلفة، فقد تناولت بعض الأبحاث دور العوامل الوراثية والعضوية والفسيولوجية، ومنها ما أكد على دور العوامل النفسية والاجتماعية. (عبد الرحمن،2000 ;عكاشة، ب ت ; Kahn, et al., 2015)

وعلى الرغم من أن الفصام يُعد مرضًا وراثيًا بدرجة كبيرة، فإنه من المحتمل أن هناك اختلافات جينية متعددة تسبب تطور أعراض الفصام (Farah, 2018)، إذ تشير دراسات العائلة والتوائم إلى أن هناك دورا للعنصر الجيني، وتوضح دراسات التبني وجود علاقة قوية بين وجود أحد الأبوين مصابا بالفصام واحتمال تطور الاضطراب بشكل نموذجي في مرحلة البلوغ المبكر (شويخ وآخرون، 2016)، حيث كان التوائم المتطابقون أكثر عرضة للإصابة بالفصام (Gottesman & Shields, 1966) والعامل الوراثي المحتمل قد يتفاعل مع بيئة التربية بالتبني (Tienari et al,1987).

ومن المحتمل أن تتفاعل العوامل البيئية ومضاعفات الحمل والولادة، كما قد تشتمل المكونات غير البيولوجية على ضغوط نفسية اجتماعية مع الاستعدادات الوراثية بطريقة سلبية لإنتاج اضطرابات في طيف الفصام (Tsuang, 2000).

ويلعب العامل البيئي والأسري دورًا مهمًا في حالة وجود الاستعداد الوراثي، ويشير **وين وسنجر** Singer& Wynne إلى أن الطفل المهيأ للفصام يولد بجهاز وموروثات واستعداد وراثي للفصام، وينشأ في بيئة تساعد على اكتساب أعراض الفصام. (عبد الرحمن، 2000)، وهذا ما وجده Singer& Wynne (1965) من خلال دراسة أنماط الأسرة والأساليب العائلية للتواصل التي تساعد في تشكيل تفكير الطفل المتنامي، وركز على العلاقة بين الفصام وأنماط التفكير والتواصل الأسري، (Singer& Wynne,1965, p.201) وبالفعل ظهر انحراف واضطرابات في الاتصال بشكل كبير بين الأقارب البيولوجيين لمرضى الفصام (عكاشة، ب ت; Levy et al, 2010)

وقد فسر **بافلوف** Pavlov سلوك مرضى الفصام بأنه استجابة النمط الجيني "الضعيف" للأحداث البيئية المؤلمة، وبأن قشرة دماغ مرضى الفصام غارقة في الإثارة العصبية التي أدت إلى نشاط غير منطقي أو غير تكيفي (Windholz, 1993, p. 511)،

ويعتقد فرويد أن الذهاني "ارتد" إلى حالة عقلية أنانية شبيهة بتلك التي يعاني منها أطفال ما قبل النطق، يتضح ذلك في فقدان الاتصال بالعالم الحقيقي (التخلي عن حب الموضوع)، وهناك محاولة غير فعالة لإعادة الاتصال بـ "عالم الكائن" للواقع الخارجي مع إسقاط الأوهام والهلوسة التي تحل محل الواقع، وهكذا رأى فرويد الأعراض الذهانية على أنها وسيلة لإغلاق مطالب العالم الخارجي (Noll, 2009, p.176)

وتلعب العوامل الاجتماعية من فقر وحرمان وضغوط اجتماعية وهجرة دورا في زيادة الإحساس بالمعاناة التي تعمل على احتمالية زيادة حدوث المرض، وهناك من يرى أن الفصاميين ينحدرون من الأحياء الفقيرة أو ينتمون إليها لأنهم غير أكفاء اجتماعيا واقتصاديا، وهناك من يرى أن تلك المناطق تنتج الفصاميين لأن سكانها لديهم مشكلات اجتماعية واقتصادية شديدة (شويخ، 2016، ص. 531). فتتدخل العوامل النفسية، والاجتماعية وتؤثر على الاستعداد الوراثي لدى الأفراد الذي بدوره يؤدي إلى ظهور الاضطراب (عبد الرحمن، 2000).

إن احتمال ازدياد الفصام مع ازدياد درجة القرابة أكدته العديد من الدراسات، إلا أن العوامل الوراثية لا تُعد العامل الوحيد الذي يمكن أن يحفز تطور الفصام، إذ يلعب العامل البيئي

والأسري دورًا مهمًا في حالة وجود الاستعداد الوراثي، فيُعد الاستعداد الوراثي عاملًا مهمًا للمرض إذا تضافرت بقية العوامل ومنها العوامل النفسية والاجتماعية.

جودة الحياة والفصام:

كان يُعتقد سابقًا أن التقييمات الذاتية من قبل الأشخاص المصابين بالفصام غير موثوقة بسبب وجود أعراض نفسية مرضية وضعف الوعي بالمرض، ومع ذلك فقد تم التعرف إلى أهمية تقييم رضا المرضى أنفسهم عن مرض الفصام، أي أن هناك علاقة بين الصحة النفسية وجودة الحياة، فلكي يتمتع الفرد بصحة نفسية جيدة لا بد أن تكون حياته ذات جودة عالية (إبراهيم، 2016)

إن التغيير من نظرة عرضية إلى نظرة أكثر شمولية لأهداف العلاج النفسي قد جعل "جودة الحياة" مقياسًا مهمًا لنتائج رعاية الأشخاص الذين يعانون من حالة شديدة ومرض عقلي مستمر (Bengtsson& Hansson,1999, p.256).

وفي ديباجة دستورها، حددت منظمة الصحة العالمية (WHO) الصحة بأنها "حالة من الرفاهية الجسدية والعقلية والاجتماعية الإيجابية الكاملة وليس مجرد غياب المرض أو العجز". لقد انتشر الفهم النظري لأهمية تحسين الرفاهية وقوى الإنسان بما يتجاوز حدود المرض في مجال علم النفس الصحي لعقود، وقد اقترح فريق منظمة الصحة العالمية أن جودة الحياة المتصلة بالصحة يمكن أن تفهم على أفضل وجه على أنها تفعيل تعريف الصحة الذي وضعته منظمة الصحة العالمية، وكان السؤال عما إذا كانت جودة الحياة ذات طبيعة ذاتية أو موضوعية في أدبيات جودة الحياة العالمية، وقد تم التعامل مع العوامل الخارجية أو البيئية كنقطة مرجعية موضوعية في حين أنها من منظور الفرد تُعد ذاتية .(Bullinger et al, 2007).

وهنا يمثل الاهتمام المتزايد بالرفاهية الذاتية وجودة الحياة لمرضى الفصام تحولًا مفاهيميًا في معايير النتائج العلاجية، إذ لم يعد تركيز العلاج بمضادات الذهان يقتصر على الحد من الأعراض وحدها، بل أصبحت جودة العلاج الصحي وتحسين نوعية الحياة جزءًا من العلاج التكاملي الشامل متعدد التخصصات للاضطرابات العقلية(Loga-Zec & Loga, 2010, p. 497).

وفي الواقع، ازدهر مجال تقييم جودة الحياة والحالة الصحية على مدى العقدين الماضيين، وتم تطوير العشرات من الأدوات، ليس فقط في أمريكا الشمالية وأوروبا، ولكن في آسيا وأجزاء أخرى من العالم (Bonomi et al., 2000) .

وبالاستناد إلى الإطار النظري لجودة الحياة أظهرت العديد من الدراسات أن المعتقدات التي يحملها الأفراد حول جودة الحياة الخاصة بهم مهمة في التنبؤ بالنتائج الصحية (Kao et al, 2011)، وتوجهت كثير من الأبحاث الحديثة نحو دراسة وتحسين جودة الحياة في مختلف الميادين النفسية والطبية، ووجهت الخدمات الإرشادية وأساليبها نحو استراتيجيات تحقيق جودة الحياة (إبراهيم، 2016).

دراسات سابقة:

هدفت دراسة Dimitriou et al, (2009) إلى التحليل العاملي للملف الشخصي لجودة الحياة في المجتمع اليوناني لمرضى الفصام، وكانت العينة المتاحة التي أكملت تطبيق الأداة (100) مريض من المرضى المترددين على العيادات الخارجية في اليونان، واستُخدم مقياس جودة الحياة الذاتي (SQLP)، وأظهرت العينة بشكل عام رضا عن جودة حياتهم. وأنه لم يكن للعمر والجنس والتعليم والحالة الاجتماعية علاقة ذات دلالة إحصائية في نموذج خطي عام مع جودة الحياة.

وهدفت دراسة Zouari et al (2011) إلى تقييم جودة الحياة في العيادات الخارجية للمصابين بالفصام، وتحديد العوامل المرتبطة بضعف جودة الحياة بينهم، وأجريت دراسة مستعرضة على (100) مريض خارجي خلال سبعة أشهر، في قسم الطب النفسي في مستشفى الهادي شاكر التعليمي في تونس، واستُخدم نموذج (SF-36) المختصر لتقييم جودة الحياة؛ ووُجد أن جودة الحياة ضعيفة لدى 34٪ من الحالات، وأظهر تحليل درجات الأبعاد الثمانية بمقياس جودة الحياة أن الأبعاد الأكثر تضررًا كانت مرتّبةً تنازليا كما يلي: الصحة العقلية، تصورات الصحة العامة، الحيوية، الأداء الاجتماعي، قيود الدور بسبب مشاكل الصحة الجسدية، ومحدودية الدور بسبب المشاكل العاطفية.

هدفت دراسة Alshowkan, (2012) إلى التحقق من جودة الحياة لدى مرضى الفصام من السعوديين، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة النسخة الأوربية (QoLP- EU) على عينة مكونة من

(159) مريضا من قسم العيادات الخارجية، ووجد أن أغلب عينة مرضى الفصام رجال (61%)، متزوجون (51.6%)، وغير موظفين (54.7%)، ومتوسط أعمارهم (38.23)، وكان لدى أغلبهم رضا ديني (82.2%)، بينما لم يكن لديهم رضا في نشاطاتهم الترفيهية (25.2 %) والعمل (23.3%) وحالتهم المالية (24.5%).

بالإضافة إلى ذلك أشارت النساء الفصاميات إلى انخفاض في جودة الحياة أكثر من الذكور لا سيما في العمل والتعليم وفي العلاقات الأسرية والاجتماعية والصحة، وأظهرت أن الفصاميين الأميين أو الحاصلين على تعليم ابتدائي أشاروا إلى جودة حياة أقل من الذين لديهم تعليم جامعي أو أكاديمي، وأن غير الموظفين أشاروا إلى جودة حياة منخفضة عن الموظفين، لا سيما في الجانب: المالي، القانوني، والأمني، وفي مجال الصحة، وأوضحت الدراسة أن الأفراد المتزوجين أشاروا إلى جودة حياة عالية في الجوانب المالية والعلاقات الأسرية والاجتماعية والصحية، وكون الفرد أنثى، وغير عاملة، وأمية أو ذات تعليم ابتدائي، فإن ذلك يرتبط بجودة حياة ضعيفة، بينما كون الفرد متزوجا فإن ذلك مرتبط بجودة حياة حسنة.

وهدفت دراسة Hsiao et al (2012) إلى فحص مستوى جودة الحياة لدى الأفراد المصابين بالفصام في الصين واختبار ارتباطها بالخصائص الاجتماعية والديموغرافية والسريرية والنفسية الاجتماعية. شارك في الدراسة مجموعة مكونة من (148) شخصًا مصابًا بالفصام. تم استخدام ورقة المعلومات الديموغرافية، ومقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية المختصر لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المشاركين غير متزوجين، وعاطلون عن العمل، وأن مستواهم التعليمي منخفض، وأنهم كانوا يتلقون الدعم المالي من الأسرة. وقد ارتبطت جودة الحياة بشكل إيجابي بعمر بداية المرض العقلي، وحالة التوظيف، ودخل الأسرة الشهري، بينما ارتبطت سلبًا بطول مدة المرض النفسي، وشدة الأعراض والحالة الصحية.

وهدفت دراسة Campos (2012) إلى توضيح العلاقة بين جودة الحياة المتعلقة بالصحة (HRQOL) في مرض الفصام والمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية والسريرية، وذلك لاكتشاف المتغيرات التفسيرية التي تسمح بفهم أفضل لجودة الحياة في هذا الاضطراب المعقد والمتشظي.

تكونت عينة الدراسة من (56) رجلًا مصابًا بالفصام (54.63 ± 8.29 سنة). وقد سمحت درجات SF-36)المعيارية بتحليل أكثر دقة للعلاقة بين (HRQOL) والمتغيرات الديمغرافية، حيث قدمت متغيرات العمر، والمهنة، والنتيجة الإجمالية لـ BPRS أكبر عدد من الارتباطات بأبعاد (SF-36) وظهرت كأكثر متغيرات التنبؤ ذات الصلة بفهم HRQOL في الفصام.

وهدفت دراسة عايش (2013) إلى تقييم جودة الحياة عند مرضى الفصام في محافظات قطاع غزة حيث تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية من عيادات الصحة النفسية الحكومية البالغ عددها(6)عيادات نفسية، وكان العدد الذي تنطبق عليه شروط الدراسة(160) مريضا من كلا الجنسين، وتبين أن البعد الاجتماعي حصل على أدنى النسب، إذ بلغت (35.4%)، وفي المقابل سجل البعد البيئي أعلى مستوى وبلغ (51.5%)، ووجدت هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة لصالح الإناث، في البُعد (الجسمي النفسي الاجتماعي)، وظهرت أيضًا فروق في المستوى التعليمي في البعد الاجتماعي والبيئي، ولا توجد فروق تبعا لـ(العمر، الحالة الاجتماعية، عدد أفراد الأسرة، المهنة، الدخل الشهري).

وهدفت دراسة Mohammed & Khudair (2014) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى مرضى الفصام، ومعرفة العلاقة بين جودة الحياة وبعض الخصائص الشخصية، وقد تم استخدام أسلوب التقييم على عينة من (100) مريض مصاب بالفصام، وقد أجريت الدراسة على مرضى الفصام في العيادات الخارجية في مستشفيات ابن رشد والرشاد وبغداد والكاظمية التعليمي.

وتم استخدام مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية (النسخة المختصرة). وقد أشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من العينة هم من الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (30 و44)، وكانوا من غير العاملين وخريجي التعليم الجامعي أو المعهد، وغالبية مرضى الفصام لديهم مستوى معتدل من جودة الحياة. وهناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والحالة الاجتماعية وعدم وجود علاقة مع غيرها من الخصائص.

وهدفت دراسة Alshowkan et al (2015) إلى التعرف على جودة الحياة لدى (159) شخصًا فصاميًا. أجريت في مستشفى الملك فهد قسم الطب النفسي، والخُبر، وتكونت من 97 ذكرًا و62 أنثى

تراوحت أعمارهم ما بين (18-65) سنة، أي أن متوسط العمر كان (38.23)، وكان غالبية المشاركين قد أكملوا تعليمهم الثانوي، ثم الذين أخذوا التعليم الابتدائي ثم الذين أكملوا التعليم الجامعي. وفيما يتعلق بالوضع الوظيفي، كان معظمهم عاطلين عن العمل، وكان معظم المشاركين متزوجين، يليهم العزاب، ثم المطلقون، والمنفصلون، والأرامل.

وهدفت دراسة Cai & Yu (2017) إلى فحص العلاقات بين الخصائص الديموغرافية والمتغيرات النفسية والاجتماعية وشدة الأعراض وجودة الحياة، والطريقة التي تؤثر بها هذه المتغيرات على جودة الحياة في مرضى الفصام الذين يعيشون في الصين. وتكونت العينة من (178) شخصًا مصابًا بالفصام. وتشير النتائج إلى أن مقياس جودة الحياة للفصام كان مرتبطًا بشكل إيجابي وإحصائي مع حالة التوظيف ودخل الأسرة الشهري والتمكين الشخصي، ومن بين جميع المتغيرات، كان التمكين الشخصي أفضل مؤشر إيجابي لجودة الحياة في مرضى الفصام.

وهدفت دراسة Abdullah (2017) إلى تقييم ومقارنة جودة حياة المرضى النفسيين الذين حضروا عيادتين خارجيتين للأمراض النفسية في مدينة بغداد: (مستشفى الرشاد وبغداد التعليمي). كما هدفت إلى دراسة تأثير الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والسريرية على صفات حياة المرضى، وتمت مقابلة عينة من (100) مريض، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة المختصر (WHOQOL-BREF) على كل مريض.

وأظهرت النتائج أن (50٪) من العينة سجلوا رضاهم في جودة الحياة بشكل عام، بينما (38٪) سجلوا درجات (سيئة) و(16٪) سجلوا (سيئة جدًا). ولم تكن هناك فروق دالة في المجالات الأربعة لجودة الحياة بين المجموعتين المدروستين. ولم تكن الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والسريرية مرتبطة بشكل كبير بمجالات جودة الحياة باستثناء المستوى التعليمي الذي كان مرتبطًا بشكل كبير بمجال الصحة البدنية في مرضى مستشفى الرشاد.

وهدفت دراسة Rayan & Obiedate (2017) إلى التحقق من ارتباط الصفات الديموغرافية بجودة الحياة لدى مرضى الفصام المترددين على العيادات الخارجية، وشملت الدراسة (160) مريضًا أردنيًا أكملوا مقاييس الخصائص الديموغرافية، والوصمة العامة المتصورة ضد المرض العقلي،

وشدة الاكتئاب، وجودة الحياة، وتوصلت الدراسة إلى أن لدى المشاركين ضعفًا في جودة الحياة، وقد ارتبط العمر والحالة الاجتماعية والانتكاس ومستوى التعليم ووصمة العار ضد الأمراض العقلية ارتباطا دالا بجودة حياة مرضى الفصام.

وهدفت دراسة Guedes de Pinho et al (2018) إلى تقييم علاقة الخصائص الديموغرافية والرضا عن الدعم الاجتماعي ونوعية الحياة لدى عينة من مرضى الفصام، وتكونت العينة من (268) مريضا، وتم استخدم مقياس جودة الحياة المختصر (WHOQOL-BREF)، وتوصلت النتائج إلى أن معظم المشاركين من الذكور(63%) بمتوسط عمري (45.4) سنة، العزاب (85.4%) والذين يعيشون مع أسرهم (62.3%) والعاطلون (90.3%)، ووجد أن الحصول على وظيفة وعدم دخول المستشفى خلال السنوات الخمس الماضية والحصول على قدر أكبر من الرضا عن الدعم الاجتماعي من العوامل التي تؤثر بشكل إيجابي على جودة الحياة بين مرضى الفصام.

وهدفت دراسة Peng et al (2020) إلى استكشاف الفروق بين الجنسين في جودة الحياة، لمرضى الفصام الذين يعيشون في المجتمع، وقد تم تطبيق الدراسة على (433)من مرضى الفصام في الصين منهم (206) ذكرا، و(227) أنثى، وتم تقييم جودة الحياة باستخدام (WHOQOL - BREF)، وتوصلت الدراسة إلى أن المرضى الذكور أكثر تعلمًا وعملًا وأكثر تدخينًا للسجائر، وأن المرض بدأ في سن مبكرة، ولم يكن هناك فرق كبير بين الجنسين في جميع مجالات جودة الحياة، حيث أظهرت تحليلات الانحدار المتعدد أن الأعراض العقلية كانت مرتبطة سلبًا بجميع مجالات جودة الحياة، كما أن مستويات التعليم العالي، ونصيب الفرد من الدخل السنوي للأسرة في العام الماضي، وحالة التوظيف، والآثار الجانبية للأدوية، والحالة الاجتماعية، وعدد مرات الاستشفاء كانت مرتبطة بشكل كبير بمجالات جودة الحياة المحددة، وكان هناك اختلاف كبير بين الجنسين في التركيبة السكانية والاجتماعية والخصائص السريرية بين مرضى الفصام في المجتمع.

استخدم Desalegn et al (2020) تصميم دراسة مقطعية مستعرضة في المستشفى لعدد (351) شخصًا مصابًا بالفصام ويحضرون خدمة المتابعة في المركز الطبي لجامعة جيما Jimma في إثيوبيا، في عيادة الطب النفسي خلال فترة الدراسة، ومن بين المجالات الأربعة لجودة الحياة، سجل

المستجيبون أدنى متوسط في مجال العلاقات الاجتماعية. وتم الكشف عن نموذج الانحدار المتعدد، حيث كان الطلاق مرتبطًا سلبًا بالمجال المادي، وعدم وجود تعليم رسمي مرتبط سلبًا بمجال الصحة البدنية، وكانت التدخلات ذات الأولوية لتحسين العجز الاجتماعي ومعالجة الأعراض النفسية للأشخاص المصابين بالفصام ضرورية لتحسين جودة حياتهم.

وهدفت دراسة (Shafie et al (2021 إلى التحقق من الاختلافات في جودة الحياة بين وداخل كل جنس من مرضى الفصام في العيادات الخارجية في سنغافورة، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (140) مريضا خارجيا من خلال أخذ العينات الملائمة في معهد الصحة العقلية في سنغافورة، وتم قياس جودة الحياة باستخدام النسخة المختصرة لجودة الحياة (WHOQOL-BREF). وتوصلت النتائج إلى أنه لم يكن هناك فروق كبيرة في درجات مجال جودة الحياة بين الجنسين، بينما كان الذكور الذين لديهم تعليم تقني –دبلوم- (مقابل الدرجة وما فوقها) مرتبطين بشكل إيجابي بمجال العلاقات الاجتماعية، أما بين الإناث فقد كانت الإناث المنفصلات المطلقات (مقابل العازبات) مرتبطات عكسيًا بالصحة النفسية، ومجالات العلاقات الاجتماعية، وكانت الإناث اللواتي حصلن على تعليم ثانوي وما دونه (مقابل الدرجة وما فوق) مرتبطات عكسيًا بالعلاقات الاجتماعية، ومجال البيئة.

وهدفت دراسة (Ogundare et al (2021 إلى تحديد العلاقة بين التكامل الاجتماعي وجودة الحياة بين مرضى الفصام الذين يحضرون إلى العيادة الخارجية لمستشفى الطب النفسي العصبي في نيجيريا، وتم إجراء الدراسة على (150)مريضا. باستخدام (WHOQOL-BREF)، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط عمر المبحوثين (40.00، ± 10.23)، (56.3٪) ذكور، (37.1٪) غير متزوجين.

وكانت المؤشرات على انخفاض جودة الحياة هي حدة المرض النفسي في مجالات: الصحة العامة، وجودة الحياة الاجتماعية والبيئة، ومدة أطول للمرض بالنسبة لجودة الحياة الاجتماعية والبيئة، والأعراض السلبية لجودة الحياة الجسدية، والتأكيد على الحاجة إلى الاهتمام كثيرا بمقاييس النتائج الاجتماعية مثل جودة الحياة ومستوى التكامل الاجتماعي بين مرضى الفصام الذين يتعاملون مع خدمات الطب النفسي، وليس فقط على تخفيف الأعراض.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجري أغلبها في بيئات غير عربية، اختلفت عيناتها من حيث جنس المشاركين وعددهم، وتراوحت أغلب العينات ما بين (56- 433)مشاركا، وكان كل المشاركين من المرضى المراجعين للعيادات الخارجية، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المرضى المقيمين في مستشفيات الطب النفسي. واستخدم عدد من الدراسات السابقة مقياس جودة الحياة المختصر(WHOQOL-BREF) الذي سيساعد الباحثة على إجراء المقارنات التي ستثري نتائج الدراسة الحالية، وعلى الرغم من الاختلافات الحضارية والثقافية لعينات الدراسات السابقة فإننا نجد اتفاقا في عدد من النتائج، وهناك اختلافات يمكن إرجاعها إلى الاختلاف في العينات وخصائصها والبيئة الثقافية والاجتماعية.

إجراءات الدراسة.

منهج الدراسة:

حتى يتمكن الباحث من دراسة موضوعه دراسة علمية فإن تحديد المنهج المتبع في الدراسة يعد خطوة مهمة وضرورية، ووفقا لهدف الدراسة الحالية المتمثل في التعرف على مستوى جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، فإن المنهج الوصفي أكثر المناهج ملاءمة لأهداف الدراسة، حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في المجتمع اليمني (صنعاء نموذجا).

عينة الدراسة:

تم تحديد ثلاثة من مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء التي يرتادها أغلب المرضى النفسيين وتم الحصول على إذن التطبيق[1]، وأظهرت المستشفيات الثلاثة تعاونًا في توفير المكان

[1] من خلال مذكرة من الكلية.

المناسب لإجراء مقابلات التطبيق، وتم تحديد العينة بمرضى الفصام المستقرين سريريا، وتم شرح أهداف الدراسة للعينة، وتم الحصول على الموافقة الشفهية قبل التطبيق.

أجريت الدراسة لتحديد جودة الحياة لدى عينة من المرضى الفصاميين المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء. وكانت العينة المتاحة مكونة من (170) مريضًا فصاميًا، (113) ذكرًا، و(57) أنثى تتراوح أعمارهم بين (16-62) سنة بمتوسط حسابي بلغ (32.13) سنة وانحراف معياري (8.70). وتم تشخيصهم بالفصام من قبل طبيب نفسي. تم تقييم جودة حياة المرضى باستخدام مقياس جودة الحياة المختصر(WHOQOL-BREF) إعداد منظمة الصحة العالمية الذي يحتوي على (26) بندًا.

أداة الدراسة:

مقياس جودة الحياة المختصر (WHOQOL-BREF).

أعدت منظمة الصحة العالمية مقياس جودة الحياة وتم تطبيقه في أقطار مختلفة وثقافات متباينة وعبر أنماط مختلفة من الأمراض والأعمار، ويستخدم المقياس لتقييم تأثير برامج التدخل لتحسين جودة الحياة لقياس التغير عبر الوقت فيما يتعلق بظروف حياة معينة (Group, T. W.,1998, p.1569).

ولتحقيق هدف الدراسة في التعرف على جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في صنعاء، ارتأت الباحثة استخدام مقياس جودة الحياة المختصر (WHO, 1998 ,p. 8) تعريب بشرى أحمد (2013)، والذي اختبر في بيئات مختلفة (حمزة، بوداود،2018; عبد الخالق، 2008، ;Abdullah,2017; Hsiao et; al 2012; Mohammed & Shafie et al, 2021; et al, 2020 ; Khudair, 2014; Ogundare et al,2021; Peng)

تكونت الصيغة المختصرة من (26) بندا، منها (24) بندا موزعة على أربعة مجالات، وبندان، الأول منهما حول جودة الحياة عامة، والبند الثاني حول الصحة العامة، وتوزعت البنود الـ (24) على المجالات الأربعة لجودة الحياة المختصر كالآتي:

المجال الجسدي يحتوي على (7) بنود (3، 4، 10، 15، 16، 17، 18)، المجال النفسي يحتوي على (6) بنود (5،6، 7، 11، 19، 26)، مجال العلاقات الاجتماعية يحتوي على (3) بنود (20، 21، 22)، المجال البيئي يحتوي على (8) بنود (8، 9، 12، 13، 14، 23، 24، 25)(WHO, 1998, p. 54) .

عينة الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

تم التحقق من كفاءة هذا المقياس من حيث صدقه وثباته على عينة مكونة من (100) مصاب بالفصام من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم بين (57-17) عاما، بمتوسط عمري قدره (31.88) عاما، وانحراف معياري قدره (5.19)، حيث استخدمت الباحثة طريقتين لحساب الصدق وطريقتين لحساب الثبات.

صدق المقياس: استخدمت الباحثة في حساب الصدق الطرق الآتية:

أولا: صدق الاتساق الداخلي:

لاستخراج الاتساق الداخلي للبنود تم تطبيق مقياس جودة الحياة المختصر على (100) من مرضى الفصام وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند بدرجة المجال الذي ينتمي إليه، وبالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (1) معاملات ارتباط بنود مقياس جودة الحياة بمجالها وبالمجموع الكلي ن = (100)

الجسدية			النفسية			العلاقات الاجتماعية			البيئة		
البنود	المجال	الكلي	البنود	المجال	الكلي	البنود	المجال	الكلي	البنود	المجال	الكلي
3	.51**	.30**	5	.68**	.62**	20	.75**	.66**	8	.65**	.62**
4	.62**	.58 **	7	.71**	.58**	21	.75**	.46**	9	.63**	.59**
10	.65**	.54**	11	.67**	.60**	22	.71**	.49**	12	.68**	.64**
15	.64**	.59**	19	.60**	.56**				13	.73**	.66**
16	.59**	.53**	7	.80**	.77**				14	.57**	.48**
17	.61**	.60**	26	.66**	.57**				23	.57**	.54**
18	.71**	.67**				1		.85**	24	.67**	.58**
						2		.63**	25	.71**	.68**

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من جدول (1) أن ارتباطات بنود مقياس جودة الحياة بمجالاتها وبالدرجة الكلية كلها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي عال.

ثانيا: الصدق التمييزي

للتحقق من الصدق التمييزي تم تطبيق مقياس جودة الحياة المختصر على (100) من مرضى الفصام، وبعد ترتيب درجاتهم الكلية على المقياس تصاعديا تم اعتماد نسبة (27%) من الدرجات العليا للمقياس ونسبة (27%) من الدرجات الدنيا، وللتعرف على طبيعة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا تم حساب اختبار (ت) للمجموعتين والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (2) القوة التمييزية لفقرات مقياس جودة الحياة المختصر اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (27%) العليا (27%) الدنيا، (ن)= 100

البند	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	ت	البند	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	ت
1	دنيا	27	1.96	.76	16.8**	14	دنيا	27	2.15	1.06	5.1**
	عليا	27	4.78	.42			عليا	27	3.59	1.05	
2	دنيا	27	2.22	1.12	6.5**	15	دنيا	27	2.00	1.21	5.4**
	عليا	27	4.19	1.11			عليا	27	3.70	1.10	
3	دنيا	27	2.89	1.37	2.9**	16	دنيا	27	2.59	1.22	4.2**
	عليا	27	3.85	1.03			عليا	27	3.96	1.19	
4	دنيا	27	1.81	.68	8.1**	17	دنيا	27	2.52	1.18	7.0**
	عليا	27	3.96	1.19			عليا	27	4.37	.69	
5	دنيا	27	2.07	1.11	7.8**	18	دنيا	27	2.37	1.21	7.91**
	عليا	27	4.15	.82			عليا	27	4.37	.49	
6	دنيا	27	2.52	1.42	5.1**	19	دنيا	27	2.07	1.17	10.6**
	عليا	27	4.15	.86			عليا	27	4.70	.54	
7	دنيا	27	2.48	1.22	4.8**	20	دنيا	27	2.44	1.21	7.1**
	عليا	27	3.85	.82			عليا	27	4.30	.61	
8	دنيا	27	1.89	.97	7.6**	21	دنيا	27	2.56	1.45	3.7**
	عليا	27	3.81	.88			عليا	27	3.93	1.27	
9	دنيا	27	2.22	.97	6.3**	22	دنيا	27	2.44	1.05	4.1**
	عليا	27	3.67	.68			عليا	27	3.74	1.29	
10	دنيا	27	2.67	1.41	4.7**	23	دنيا	27	2.15	1.26	5.9**

	1.04	4.00	27	عليا			.82	4.15	27	عليا	
6.4**	.93	2.41	27	دنيا	24	5.6**	1.37	2.56	27	دنيا	11
	.94	4.04	27	عليا			.76	4.26	27	عليا	
8. 9**	1.12	2.22	27	دنيا	25	7.9**	.94	1.52	27	دنيا	12
	.56	4.37	27	عليا			1.04	3.67	27	عليا	
5.5 **	1.10	1.70	27	دنيا	26	6.9**	.93	1.89	27	دنيا	**13**
	.98	3.25	27	عليا			1.02	3.75	27	عليا	

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من جدول (2) أن قيمة (ت) لجميع البنود دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه فإن المقياس لديه قدرة تمييزية بين المجموعات الطرفية.

ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

أولا: ثبات كرونباخ ألفا: باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية (ن) = 100 تم حساب معامل كرونباخ ألفا للمجموع الكلي ومجالات مقياس جودة الحياة، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (3) معامل كرونباخ ألفا للمجالات والمجموع الكلي لمقياس جودة الحياة (ن)=100

المجال	كرونباخ ألفا
الجسدية	**.73**
النفسية	**.78**
العلاقات الاجتماعية	**.58**
البيئية	**.81**
جودة الحياة الكلي	.93

يتضح من جدول (3) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس جودة الحياة الكلي (0.93) وهو معامل عال، وكذلك بالنسبة للمجالات، فهي معاملات مقبولة في أكثرها.

ثانيا: الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات مقياس جودة الحياة المختصر بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة بنود المقياس إلى جزأين، البنود ذات الأرقام الزوجية، والبنود ذات الأرقام الفردية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين جزأي المقياس، ثم صحح معامل الارتباط بين نصفي المقياس إلى معامل ثبات كلي عن طريق معادلة سبيرمان بروان، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) معامل الثبات لمقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية(ن)=100

	الجزء الأول	**.87**
	الجزء الثاني	**.86**
معامل ارتباط الجزأين		**.84**
تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون		**.92**

يتضح من جدول (4) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.92) وهي قيمة تدل على ثبات المقياس، وفي ضوء النتائج نجد أن الصدق والثبات قد تحققا في مقياس جودة الحياة المختصر، بالإضافة إلى أن المقياس قد طُبق في بيئات مختلفة وقد أثبت صدقة وثباته على عينات وبيئات مختلفة.

تصحيح مقياس جودة الحياة المختصر:

يجاب عن كل بند على مقياس خماسي ترتيبي يتراوح بين (1-5) في البنود الإيجابية، وتعكس في البنود السلبية (3، 4، 26) حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع في جودة الحياة.

التطبيق النهائي لمقياس جودة الحياة المختصر:

بعد التأكد من صدق مقياس جودة الحياة المختصر وثباته أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق على عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء وذلك بعد أخذ الموافقة من كل مريض على التطوع في تطبيق المقياس، حيث كان متوسط وقت المقابلة (30) دقيقة، وتكونت العينة من (170) مريضًا، بعد استبعاد الاستمارات التالفة، وتم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

جدول (5) التكراروالنسب المئوية لخصائص العينة (ن) = 170

المتغير	**الخصائص الديموغر افية للعينة**	**التكرار**	**النسبة**
الجنس	**ذكر**	113	%66.5
	أنثى	57	**%33.5**

العمر	16-25	44	%25.9
	26-35	71	%41.8
	36-45	46	%27.1
	46-55	9	%5.3
الحالة الاجتماعية	عازب	60	%35.3
	متزوج	86	%50.6
	مطلق	24	%14.1
المستوى التعليمي	أمي	12	%7.1
	أساسي	62	%36.5
	ثانوي	67	%39.4
	جامعي	29	%17.1
	المجموع	170	%100

المتغير	الخصائص الديموغرافية للعينة	التكرار	النسبة
الحالة الوظيفية	يعمل	84	%49.4
	لا يعمل	86	%50.6
مستشفى العلاج	الأمل	102	%60.0
	الرشاد	40	%23.5
	الرسالة	28	%16.5
	المجموع	170	%100

يتضح من جدول (5) أن معظم أفراد العينة وهم (66.5%) كانوا من الذكور، و(41.8%) أعمارهم بين 26-35، و(50.6 %)، متزوجون، و(39.4 %) تعليمهم ثانوية عامة فأقل، و(50.6%) لا يعملون.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS على النحو الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار (ت) لمقارنة متوسطات لمجموعتين مستقلتين.
- النسب المئوية، والمتوسطات، والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة متوسط العينة بالمتوسط الفرضي للمقياس.
- تحليل التباين الأحادي.
- اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول: ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من مرضى الفصام المقيمين في مستشفيات الطب النفسي في العاصمة صنعاء؟

وللإجابة عن هذا التساؤل:

أولاً) تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة، والمتوسط الفرضي للمقياس، وتم حساب الفروق بين المتوسطين باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد مستوى جودة الحياة الكلية ومجالاتها لدى مرضى الفصام (ن) = 170

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الجسدية	22.45	4.32	21	4.38	0.00
النفسية	18.89	4.36	18	2.66	.009
الاجتماعية	9.84	2.50	9	4.39	.000
البيئية	23.76	5.46	24	.58	.565
جودة الحياة الكلي	81.68	14.84	78	3.23	.001

يتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي لجودة الحياة الكلية والمجالات الفرعية (الجسدية، النفسية، الاجتماعية) أعلى من متوسطاتها الفرضية، وأن الدرجة التائية دالة عند

مستوى دلالة (0.01) لجودة الحياة الكلية ومجالاتها (الجسدية، النفسية، الاجتماعية)، مما يشير إلى تمتع العينة بمستوى أعلى من المتوسط الفرضي لمقياس جودة الحياة الكلية ومجالاتها الجسدية والنفسية والاجتماعية.

إلا أن العينة أظهرت مستوى أقل من المتوسط الفرضي فيما يتعلق بجودة الحياة البيئية، ويمكن إرجاع ذلك إلى وجود البرامج العلاجية في مستشفيات الطب النفسي التي تركز على إعادة تأهيل المرضى جنباً إلى جنب مع العلاج الدوائي، بينما يشعر المرضى برغبة دائمة في العودة إلى بيئتهم الطبيعية التي يستطيع فيها المريض ممارسة أنشطته اليومية بحرية، وهذا ما أشار إليه المرضى.

ثانيا) تم استخدام الوسط المرجح كما تم ترتيب مجالات جودة الحياة لدى عينة الدراسة لمرضى الفصام.

جدول (7) حساب الوسط المرجح لتحديد مستوى جودة الحياة الكلية ومجالاتها لدى مرضى الفصام (ن)= 170

مجالات جودة الحياة	العدد	المتوسط	الانحراف	رتب المتوسط	الرتب
الجسمية	170	3.20	.61	2.61	2
النفسية	170	3.14	.72	2.47	3
الاجتماعية	170	3.28	.83	2.81	1
البيئية	170	2.96	.68	2.12	4

يتضح من جدول (7) أن جودة الحياة الاجتماعية حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.28)، يليها جودة الحياة الجسمية بمتوسط حسابي (3.20)، فجودة الحياة النفسية بمتوسط حسابي (3.14)، ثم جودة الحياة البيئية بمتوسط حسابي (2.96).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Mohammed & Khudair (2014التي أظهرت أن غالبية مرضى الفصام يتمتعون بمستوى متوسط إلى معتدل من جودة الحياة. وقد أظهرت دراسة عايش (2013) أن معدل جودة حياة طبقًا للمجالات الجسمية – النفسية – الاجتماعية – البيئية قد بلغ (44 %)، بينما ظهر أن البعد الاجتماعي حصل على أدنى النسب وبلغ (35.4%)، وفي المقابل سجل البعد البيئي أعلى مستوى، إذ بلغ (51.5%) وهذا يختلف مع نتائج الدراسة الحالية.

كذلك أكدت دراسة Desaleg et al (2020) أن من بين المجالات الأربعة لجودة الحياة، سجل المستجيبون أدنى متوسط في مجال العلاقات الاجتماعية؛ لذلك فإن التدخلات الأولية لتحسين العجز الاجتماعي ومعالجة الأعراض النفسية للأشخاص المصابين بالفصام ضرورية لتحسين جودة حياتهم.

وبشكل عام أكدت Mohandoss, (2017) أن هناك تأثيرات ضارة لمرض الفصام على جودة الحياة بشكل ملحوظ؛ لذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار التخطيط لإدارة تحقيق نتائج أفضل في جودة الحياة.

فالمرض النفسي يؤثر على العينة وعلى جودة حياتها، إلا أن حصول المجال الاجتماعي على أعلى نسبة انتشار في الدراسة الحالية يظهر الرضا الذي يشعر به المرضى من الدعم الاجتماعي الذي يجده في العلاقات الأسرية الداعمة والمُرضية لهم في إطار الأسرة أو داخل المستشفى، والمتمثل في النشاطات التي يجريها مقدمو الخدمة النفسية.

ويتضح من نتائج الدراسة الحالية أن جودة الحياة ليست عالية بل أن العينة تتمتع بمستوى جودة حياة أعلى من المتوسط في أغلب المجالات، وقد أظهرت دراسة(2021) Ogundare et al أن هناك عددًا من المؤشرات على انخفاض جودة الحياة، وهي حدة المرض، وطول مدة المرض، وتأثيراتها في العلاقات الاجتماعية والبيئة، لذلك تكون هناك حاجة للاهتمام كثيرا بجودة الحياة ومستوى الدمج الاجتماعي بين مرضى الفصام؛ فوجود علاقات اجتماعية داعمة يساعد في إثراء جودة حياة المرضى، إلا أن بقاء مرضى الفصام في المستشفى أظهر رضا أقل في المجال البيئي لجودة حياتهم.

لذلك يعتقد Guedes et al (2018) أن التقييم الاجتماعي لمرضى الفصام ووجود شبكات دعم تلبي احتياجاتهم الفردية أمران مهمان وسيؤديان -من ثم- إلى تحسين جودة حياتهم؛ لهذا فمن الضروري النظر إلى الشبكة الاجتماعية للمرضى، ومعرفة ما إذا كانوا راضين عن علاقاتهم الاجتماعية، سواء كان ذلك مع العائلة أو الأصدقاء أو العلاقة الحميمية أو الأنشطة الاجتماعية، حيث إن عدم الرضا عن الدعم الاجتماعي قد يؤدي إلى تدهور جودة الحياة.

كما تشير دراسة Wartelsteiner et al (2016) إلى أن مرضى الفصام يعانون من انخفاض جودة الحياة، وقد سلطت الضوء على الطبيعة المعقدة لجودة الحياة عند المرضى الذين يعانون من الفصام، وتوصلت دراسة(2017) Rayan & Obiedate إلى أن لدى المشاركين ضعفًا في جودة الحياة ارتبط بعمر المريض، والحالة الاجتماعية، والانتكاس، ومستوى التعليم، ووصمة العار ضد الأمراض العقلية.

وأكدت دراسة (2011) Zouari, et al أن جودة الحياة ضعيفة لدى 34٪ من الحالات. وكانت المجالات الأكثر تضررًا مرتّبة تنازليا كما يلي: الصحة العقلية، والأداء الاجتماعي، وقيود الدور بسبب المشاكل الانفعالية، وقيود الدور بسبب مشاكل الصحة البدنية، وتصورات الصحة العامة، والأداء البدني.

وعدم الاتفاق في نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة يمكن إرجاعه إلى طبيعة العينة والثقافة اليمنية التي تجبر أفراد الأسرة على تقديم وإظهار الدعم لأعضائها، فهناك اختلافات في جودة الحياة تختلف باختلاف العينات وفقًا لكل دولة، فحسب دراسة Caqueo-Urízar et al (2019) فإنه حتى عندما تشترك المناطق المدروسة في العديد من الخصائص الثقافية، فهناك أيضاً بعض الاختلافات المهمة بينها في جودة الحياة الخاصة بالمرضى المصابين بالفصام.

وهنا نجد أن هناك اتفاقا بين نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة في أن العينة لا تتمتع بمستوى جودة حياة عال، لكن نتائج الدراسة الحالية ومستوى انتشار جودة الحياة الكلي وأغلب مجالاتها أعلى من المتوسط وإن اختلفت مع دراسات سابقة في بعض جوانبها، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن تعبير المرضى عما يشعرون به من رضا ظهر في استجاباتهم لمقياس جودة الحياة ومجالاتها (الاجتماعية، الجسدية، النفسية)، حيث ترافق العلاج الدوائي مع العلاج النفسي الذي يركز على جوانب حياة المرضى، ومع ذلك لم يظهر المرضى رضا في جودة الحياة في المجال البيئي لأن العينة ما زالت تقيم في مستشفى الطب النفسي مما انعكس فعلا على دور البيئة في التأثير على رضاهم في هذا الجانب.

التساؤل الثاني: **هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة الكلية ولكل مجالاتها الفرعية (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية)، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8) اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مرضى الفصام على مقياس جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

جودة الحياة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الجسدية	ذكر	113	22.80	4.07	1.46	.145
	أنثى	57	21.77	4.75		
النفسية	ذكر	113	19.25	4.41	1.52	.130
	أنثى	57	18.18	4.21		
الاجتماعية	ذكر	113	9.93	2.64	.645	.520
	أنثى	57	9.67	2.20		
البيئية	ذكر	113	23.84	5.51	.275	.784
	أنثى	57	23.60	5.39		
جودة الحياة الكلي	ذكر	113	82.60	14.86	1.146	.254
	أنثى	57	79.84	14.77		

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01) * دالة عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (8) أن القيمة التائية لجودة الحياة الكلية ومجالاتها الفرعية (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مقياس جودة الحياة الكلية والمجالات الفرعية تبعا للجنس (ذكور، إناث)، إلا أنه من خلال المقارنة بالمتوسطات الحسابية نجد أن هناك فروقًا ظاهرية لصالح الذكور في جودة الحياة الكلية والمجالات الفرعية الأربعة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(Shafie et al 2021; Peng et al 2020) التي أشارت إلى أنه لم يكن هناك فرق كبير في درجات مجالات جودة الحياة تبعا للجنس، واختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة عايش (2013) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05) في جودة الحياة لصالح الإناث، في مجال جودة الحياة (الجسمية، النفسية، الاجتماعية). أما في دراسة Chan & Yu (2004) فكانت الإناث أقل رضا من الذكور في التمتع بالحياة، ونشاطات الاستجمام، وأوقات الفراغ، وكذلك السلامة الشخصية، والأمن.

بالإضافة إلى ذلك أشارت دراسة Alshowkan (2012) إلى أن هناك عددا من المتغيرات المرتبطة بالجنس التي تؤثر على مستوى جودة الحياة، فأن تكون أنثى وغير عاملة وأمية أو يكون التعليم ابتدائيا فإن ذلك يرتبط بجودة حياة ضعيفة، بينما كون الفرد متزوجا فإن ذلك يرتبط بجودة حياة حسنة.

وفي الدراسة الحالية نجد أن عدم وجود فروق دالة إحصائيا يمكن إرجاعها إلى أن المجتمع اليمني ينظر للمرض النفسي باعتباره وصمة عار، إذ يتم إخفاء حدوث المرض النفسي، ولا يتم مراجعة الأطباء النفسيين إلا في الحالات المتأخرة للذكور والإناث على حد سواء، ويمكن إيداع الذكور في الحالات المتأخرة المصحات النفسية، أما الإناث ففي العادة لا يتم إيداعهن المصحات النفسية إلا فيما ندر.

فتأثير الفصام كمرض وأعراض ووصمة يطال الذكور والإناث على حد سواء، ومن ثم يتقارب الشعور بالرضا عن جودة الحياة لدى الجنسين، فوصمة المرض تطال الجميع، وإن كانت الفروق غير دالة إحصائياً، إلا أننا نجد هناك فروقا ظاهرية لصالح الذكور يمكن إرجاعها إلى التمييز المتجذر في الثقافة التي تولي الذكور اهتماما أكثر. وقد يؤدي عدم المساواة بين الجنسين في الفرص إلى التأثير على صحة ورفاهية المرأة، وقد يكون له تأثير في رضا المرأة عن حياتها، ويتعاظم هذا الشعور بالنسبة للمريضات.

كما تشير دراسة Shafie et al (2021) إلى أن ضرورة التمييز بين الرجال والنساء يُعد خطوة أخرى لإنشاء نهج علاجي أكثر شمولًا يراعي خلفية كل فرد، وبصرف النظر عن معالجة السمات السريرية وتقليل أعراض المرض، فإن العلاج المثالي يركز أيضًا على فهم كيف يمكن أن تؤثر الخلفية الاجتماعية والديموغرافية للمريض على التكيف والتعامل مع المرض في أنشطة الحياة اليومية.

التساؤل الثالث: **هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (عازب، متزوج، مطلق)؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط والانحرافات المعيارية لمقياس جودة الحياة الكلية ومجالاتها الفرعية (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق في جودة الحياة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (9) اختبار تحليل التباين (ف) لحساب دلالة الفروق في درجات مرضى الفصام على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (عازب، متزوج، مطلق)

جودة الحياة	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الجسدية	عازب	60	22.80	4.50	بين المجموعات	12.17	2	6.08	.32
	متزوج	86	22.31	4.44	داخل المجموعات	3147.96	167	18.85	
	مطلق	24	22.08	3.46	التباين الكلي	3160.12	169		
النفسية	عازب	60	19.7	4.67	بين المجموعات	74.03	2	37.02	1.97
	متزوج	86	18.49	4.43	داخل المجموعات	3136.85	167	18.78	
	مطلق	24	18.13	2.83	التباين الكلي	3210.88	169		

الاجتماعية	عازب	60	9.13	32.7	بين المجموعات	53.45	2	26.73	**4.45
	متزوج	86	10.36	72.1	داخل المجموعات	1003.26	167	6.01	
	مطلق	24	9.75	2.67	التباين الكلي	1056.71	169		
البيئية	عازب	60	23.62	6.03	بين المجموعات	3.17	2	1.58	.05
	متزوج	86	23.78	5.51	داخل المجموعات	5033.94	167	30.14	
	مطلق	24	24.04	3.64	التباين الكلي	5037.11	169		
جودة الحياة الكلي	عازب	60	82.25	16.60	بين المجموعات	84.15	2	42.07	.19
	متزوج	86	81.73	14.62	داخل المجموعات	37143.06	167	222.41	
	مطلق	24	80.04	10.84	التباين الكلي	37227.21	169		

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) * دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول (9) أن قيمة (ف) لجودة الحياة الكلية، والمجالات الفرعية لجودة الحياة (الجسدية والنفسية، والبيئية) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بينما جودة الحياة الاجتماعية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلية ومجالاتها (الجسدية والنفسية والبيئية) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، وهناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الاجتماعية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية.

وباستخدام المقارنات البعدية بطريقة شافيه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين من جهة والعزاب من جهة أخرى في جودة الحياة لصالح المتزوجين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Alshowkan, (2012) التي أشار أفرادها المتزوجون إلى جودة حياة عالية في الجوانب المالية والعلاقات الأسرية والاجتماعية والصحية، كما أشارت دراسة .Mohammed& Khudair (2014) إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة، والحالة الاجتماعية، وعدم وجود علاقة مع غيرها من الخصائص.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية في جزئية عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلية ومجالاتها (الجسدية، والنفسية والبيئية)، وتختلف في جزئية وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الاجتماعية تبعا للحالة الاجتماعية مع دراسة عايش (2013) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في جودة الحياة تبعًا للحالة الاجتماعية، ودراسة Dimitriou et al. (2009) التي أشارت إلى أنه لم يكن للحالة الاجتماعية علاقة دالة إحصائية مع جودة الحياة، وحسب دراسة Chan & Yu (2004) لم تكن هناك اختلافات في تصورات جودة الحياة بين المشاركين من مختلف الحالات الاجتماعية.

وقد توصلت Rayan & Obiedate (2017) إلى أن لدى المشاركين ضعفًا في جودة الحياة، وهناك ارتباط دال إحصائيا بين جودة الحياة والحالة الاجتماعية.

فالزواج والاستقرار يمكن أن يكونا من العوامل المساعدة في شعور الفرد بالرضا ولا سيما من الناحية الاجتماعية، ويمكن أن ينعكس ذلك على شعور المريض بالرضا الاجتماعي، وقد اتضح ذلك في استجابات المرضى على مقياس جودة الحياة.

إلا أن جودة الحياة (الجسدية والنفسية والبيئية) تحتاج إلى تضافر العديد من العوامل التي يمكن أن تظهر اختلافا في رضا المرضى عنها، فوجود المرضى ضمن رعاية أسرية شاملة في أغلب الأحيان داخل الأسرة اليمنية يعمل على تماهي هذه الفروق حسب الحالة الاجتماعية في مجالات جودة الحياة (الجسدية ، والنفسية، والبيئة) إلا أنه من خلال المقارنة بالمتوسطات الحسابية نجد أن هناك فروقًا ظاهرية لصالح المتزوجين في أغلب جوانب جودة الحياة، لأن المتزوجين لديهم مستوى من الاستقرار ومعنى لحياتهم بعكس المطلقين الذي يعانون من التفكك وكذلك العزاب الذين يفتقدون لدعم الشريك والأبناء.

التساؤل الرابع: **هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعا لمتغير المستوى التعليمي (أمي، أساسي، ثانوي، جامعي)؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط والانحرافات المعيارية لمقياس جودة الحياة الكلية ومجالاتها الفرعية (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية)، وتم استخدام اختبار تحليل التباين (ف) لحساب دلالة الفروق في جودة الحياة، ومجالاتها تبعا لمتغير المستوى التعليمي كما في الجدول الآتي:

جدول (10) اختبار تحليل التباين (ف) لحساب دلالة الفروق في درجات مرضى الفصام على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (أمي، أساسي، ثانوي، جامعي)

جودة الحياة	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف
الجسدية	أمي	12	21.67	3.75	بين المجموعات	174.16	3	58.05	*3.23
	أساسي	62	21.24	4.74	داخل المجموعات	2985.97	166	17.99	
	ثانوي	67	23.25	4.12	التباين الكلي	3160.12	169		
	جامعي	29	23.52	3.48					
النفسية	أمي	12	18.17	3. 30	بين المجموعات	148.55	3	49.52	*2.68
	أساسي	62	17.82	4.74	داخل المجموعات	3062.32	166	18.45	
	ثانوي	67	19.42	4.15	التباين الكلي	3210.88	169		
	جامعي	29	20.2	3.94					
الاجتماعية	أمي	12	8.92	1.78	بين المجموعات	66.67	3	22.22	**3.73
	أساسي	62	9.31	2.51	داخل المجموعات	990.05	166	5.96	
	ثانوي	67	10.01	2.65	التباين الكلي	1056.71	169		
	جامعي	29	10.97	1.95					
البيئية	أمي	12	22.67	4.33	بين المجموعات	291.51	3	97.17	*3.40
	أساسي	62	22.3	5.49	داخل المجموعات	4745.60	166	28.59	
	ثانوي	67	24.43	5.49	التباين الكلي	5037.11	169		
	جامعي	29	25.76	5.03					

جودة الحياة الكلي	أمي	12	77.41	11.53	بين المجموعات	2911.61	3	970.54	**4.70
	أساسي	62	77.16	15.64	داخل المجموعات	34315.60	166	206.72	
	ثانوي	67	83.99	14.37	التباين الكلي	37227.21	169		
	جامعي	29	87.76	12.40					

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01) * دالة عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (10) أن قيمة (ف) لجودة الحياة الكلية، والمجالات الفرعية لجودة الحياة (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، والبيئية) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن هناك فروقا دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلية ومجالاتها الفرعية (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية) تبعا لمتغير التعليم، وباستخدام المقارنات البعدية بطريقة شافيه تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الجامعي من جهة والتعليم الأساسي لصالح التعليم الجامعي في جودة الحياة الكلية ومجالاتها (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عايش (2013) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الاجتماعية والبيئية تبعا لمتغير التعليم، وأكدت دراسة Peng et al (2020) على أن مستويات التعليم العالي مرتبطة بشكل كبير بنطاقات جودة الحياة.

وأكدت دراسة(2017) ,Abdullah أن المستوى التعليمي كان مرتبطًا بشكل كبير بمجال الصحة البدنية في عينة مرضى مستشفى الرشاد. كما تشير دراسة Caqueo-Urízar et al (2017) إلى أن مستوى التعليم العالي يسهل التوظيف، ومن ثم تحسين مستوى دخل المرضى وجودة الحياة.

فالفصاميون الأميون أو الحاصلون على تعليم ابتدائي في دراسة(2012) Alshowkan أشاروا إلى جودة حياة أقل من الذين لديهم تعليم جامعي أو أكاديمي، لذلك أكدت دراسة Desalegn et al (2020) أن عدم وجود تعليم رسمي يرتبط سلباً بمجال الصحة البدنية، وأظهرت دراسة Shafie et al. (2021) أن الذكور الذين لديهم تعليم تقني دبلوم مقابل المستوى التعليمي الأعلى يرتبطون بشكل إيجابي بمجال جودة الحياة الاجتماعية، وتوصلت Rayan & Obiedate (2017) إلى أن لدى المشاركين ضعفًا في جودة الحياة ارتبط بشكل إيجابي بمستوى التعليم.

بينما أشارت دراسة Chan, & Yu (2004) إلى أنه لم تكن هناك اختلافات في تصورات جودة الحياة بين المشاركين حسب مستويات التعليم.

ويمكن إرجاع سبب الفروق في جودة الحياة الكلي ومجالاتها لصالح المرضى الأعلى تعليما إلى أن المرضى ذوي المستوى التعليمي العالي لديهم توقعات أفضل للتغيير بعد الحصول على العلاج، بالإضافة إلى أن مستوى التعليم يلعب دورا مهما في التعامل مع المرض، وكذلك نوع الأوهام ومستوى التحسن، فكلما زاد الوعي تم إدراك الواقع بشكل مختلف.

التساؤل الخامس: **هل هناك فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تبعا لمتغير الوظيفة (يعمل، لا يعمل)؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على مقياس جودة الحياة الكلية بمجالاتها الفرعية (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية) تبعا لمتغير الوظيفة (يعمل، لا يعمل)، وتم استخدام اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق تبعا لمتغير الوظيفة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (11) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مرضى الفصام على مقياس جودة الحياة تبعا لمتغير الوظيفة (يعمل، لا يعمل)

مجالات جودة الحياة	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية
الجسدية	يعمل	84	22.10	4.16	1.06
	لا يعمل	86	22.80	4.48	
النفسية	يعمل	84	18.08	4.17	*2.41
	لا يعمل	86	19.67	4.41	
الاجتماعية	يعمل	84	9.74	2.75	.53
	لا يعمل	86	9.94	2.24	
البيئية	يعمل	84	22.87	5.32	*2.12
	لا يعمل	86	24.63	5.48	
جودة الحياة الكلي	يعمل	84	79.00	14.27	*2.35
	لا يعمل	86	84.29	15.01	

**** دالة عند مستوى دلالة (0.01) * دالة عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (11) أن القيمة التائية لجودة الحياة الكلي ولمجالاتها (النفسية والبيئية) دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلية ومجالاتها (النفسية والبيئية) تبعا للوظيفة (يعمل، لا يعمل) وذلك لصالح الذين لا يعملون.

بينما القيمة التائية لمجالات جودة الحياة (الجسدية والاجتماعية) غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الجسدية والاجتماعية تبعا لمتغير الوظيفة (يعمل، لا يعمل).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عما توصلت إليه دراسة Peng et al (2020) فيما يتعلق بالحالة الوظيفية، فمستويات التعليم العالي، ونصيب الفرد من الدخل السنوي للأسرة وحالة التوظيف، كلها كانت مرتبطة بشكل كبير بنطاقات جودة الحياة، وفي دراسة Campos (2012) كشف المرضى الذين يعملون في مهنة عن جودة حياة أفضل في أبعاد جودة الحياة، وأظهرت دراسة (Cai & Yu, 2017; Hsiao et al ,2012) ارتباط جودة الحياة بشكل إيجابي بحالة التوظيف، ودخل الأسرة الشهري، وفي دراسة Alshowkan (2012) أشار غير الموظفين إلى جودة حياة منخفضة عن الموظفين.

وأظهرت دراسة Chan & Yu (2004) أن المشاركين العاطلين عن العمل حصلوا على درجات أقل بكثير في العديد من بنود جودة الحياة، عند مقارنتهم بأولئك الذين تم توظيفهم؛ حيث كان العاطلون عن العمل غير راضين عن صحتهم العامة، وغير راضين عن الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية.

فكون الفرد موظفًا ولم يكن لديه أي دخول إلى المستشفى خلال السنوات الخمس الماضية، يجعله مرتبطًا بشكل إيجابي بواحد أو أكثر من مجالات جودة الحياة (Guedes de Pinho et al 2018).

ويمكن إرجاع وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الكلي ومجالاتها النفسية والبيئية لصالح غير الموظفين إلى أن غير الموظفين في المجتمع اليمني، والمرضى خاصة، يعتمدون على الأهل اقتصاديا وماليا، أو على مصادر أخرى للدخل، فجودة الحياة الكلية ومجالاتها النفسية أو البيئة

لدى مرضى الفصام غير الموظفين في مستشفى الطب النفسي للعلاج لم تُعِق البيئة الجديدة (المستشفى) حركتهم ورضاهم مقارنة بالموظفين.

ويمكن أن تعكس نتيجة الدراسة الحالية وتتداخل مع كون عينة الدراسة الذين يعملون هم في الأغلب يعملون في أعمال حرفية غير دائمة، بالإضافة إلى أن دخل الأسرة اليمنية لا يقتصر على الوظيفة فقط بل هناك مصادر أخرى للدخل، بالإضافة إلى أن الوظيفة تشكل مصدر ضغط بسبب الخوف من فقدانها بسبب البقاء في المستشفى للعلاج، وكذلك وصمة المرض، والأعراض الجانبية للأدوية.

وأظهرت الدراسة تنوعا واختلافا في جودة الحياة ومستوياتها لدى العينة، مما يعكس أهمية الموضوع وضرورة دراسته لدى العينة من نواحٍ مختلفة؛ لأهميته كهدف ونتيجة للعلاج، مما سيسهم في تطوير الخدمات النفسية ومساعدة المرضى بالتمتع بحياة ذات جودة.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات، منها:

- اهتمام مقدمي الرعاية النفسية بجودة حياة مرضى الفصام، مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الديمغرافية، وعدّها معيارًا قد يسهم في تطوير الخدمات النفسية، من خلال ربطها بجنس المريض، والتي تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على جودة الحياة.
- ضرورة إيلاء التدخلاتِ الأولويةَ لتحسين بيئة المرضى في المستشفى وخارجه؛ لتسهم في رفع مستويات مجالات جودة الحياة لديهم، وذلك من خلال التركيز على احتياجات المريض وجنسه.
- الحاجة إلى تدابير تدخُّل خاصة بالنوع الاجتماعي لتحسين الأداء وجودة الحياة لدى مرضى الفصام، من خلال مراعاة الجنس أثناء تقديم التدخلات التي تتناسب مع كل جنس، وداخل الجنس الواحد.
- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند تقديم الخدمات للمرأة تأثير الثقافة، ومراعاة هذا الجانب لتحسين جودة الحياة، مع احترام الخلفية الثقافية.

- تطبيق استراتيجيات التعامل مع وصمة المرض التي ستسهم في تحسين جودة حياة مرضى الفصام على المدى القريب، أو البعيد.
- تصميم تدخلات ترتكز على احتياجات المريض، فإعادة التأهيل النفسي والاجتماعي والمهني سيسهم في تحسين جودة الحياة، وتسهيل الانخراط في الأسرة والمجتمع.

المقترحات:

إجراء دراسة:

- على عينة من المترددين على العيادات الخارجية (غير المقيمين) في مستشفيات الطب النفسي.
- مقارنة على عينة من المترددين والمقيمين في مستشفيات الطب النفسي.
- مقارنة على عينة من مرضى الفصام والعاديين.
- عن العوامل المؤثرة أو المنبئة بجودة الحياة لدى مرضى الفصام.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، صفاء. (2016). جودة الحياة والصحة النفسية. دار نشر يسطرون.

أحمد، جمال، و خويلد، عارف، وجودة،جودة. (2017). استخدام فنيات العلاج بالمعنى وتعديل البيئة لتحسين حالات مرضى الفصام المعرضين للتدهور البيئي. مجلة العلوم البيئية، 39 (2)، 153-171.

أحمد، بشرى. (2013). مقياس جودة الحياة. مكتبة الأنجلو المصرية.

أمحمد، مسعودي. (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي: دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (20)، 203-220.

حمزة، فاطيمة، و بوداود ،حسين. (2018). تقنين مقياس جودة الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية على عينات من البيئة الجزائرية، مجلة العلوم الاجتماعية، (31)، 139 -156

شويخ،هناء، والحويلة، أمثال، وعياد، فاطمة، والرشيد، ملك، والحمدان، نادية. (2016). علم النفس المرضي. مكتبة الأنجلو المصرية.

عايش، محمد زهير. (2013). جودة الحياة لدى مرضى الفصام في محافظات قطاع غزة الجامعة الإسلامية (غزة)، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، فلسطين.

عبد الخالق، أحمد. (2008). الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية: نتائج أولية. *دراسات نفسية، 18(2)*. 247-257.

عبد الرحمن. السيد. (2000). *علم الأمراض النفسية والجسدية*، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عكاشة، أحمد. (د، ت). *الطب النفسي المعاصر*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الغندور، العارف بالله محمد حسن. (1999). *أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة: دراسة نظرية*، المؤتمر السنوي السادس - جودة الحياة: جامعة عين شمس - *مركز الإرشاد النفسي، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي* - جامعة عين شمس، 1 - 177.

مشري، سلاف. (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (8)*، 215-237.

Arabic References:

ʾIbrāhīm, Ṣafāʾ. (2016). *Jawdah al-Ḥayāh & al-Ṣiḥḥah al-Nafsīyah.* Dār Nashr Yasṭrūn.

ʾAḥmad, Jamāl, Khuwaylid, ʿĀrif, & Jawdah, Jawdah. (2017). ʾIstikhdām Fanīyāt al-ʿIlāj bi-al-Maʿná & Taʿdīl al-Bīʾah li-Taḥsīn Ḥālāt Marḍá al-Fiṣām al-Muʿraḍīn lil-Tadahwr al-Bīʾī. *Majallat al-ʿUlūm al-Bīʾīyah, 39(2)*, 153-171.

ʾAḥmad, Bushrá. (2013). *Miqyās Jawdah al-Ḥayāh*. Maktabat al-ʾAnjlū al-Miṣrīyah.

ʾAmḥammad, Masʿūdī. (2015). Buḥūṯ Jawdah al-Ḥayāh fī al-ʿĀlam al-ʿArabī: dirāsah Taḥlīlīyah, *Majallat al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIjtimāʿīyah*, (20), 203-220.

Ḥamzah, fāṭīmah, & Būdāʾūd, Ḥusayn. (2018). Taqnīn Miqyās Jawdah al-ḥayāh al-Mukhtaṣar al-Ṣādir ʿan Munaẓẓamat al-Ṣiḥḥah al-ʿĀlamīyah ʿalá ʿAīyināt mina al-Bīʾah al-Jazāʾirīyah, *Majallat al-ʿUlūm al-ʾIjtimāʿīyah, (31)*, 139-156.

Shūwaykh Hanāʾ, & al-Ḥūaylah, ʾAmṯāl, & ʿAyyād, Fāṭimah, & al-Rashīd, Malik, & al-Ḥamdān, Nādīyah. (2016). *ʿIlm al-Nafs al-Maraḍī*. Maktabat al-ʾAnjlū al-Miṣrīyah.

ʿĀyish, Muḥammad Zuhayr. (2013). Jawdah al-Ḥayāh ladá Marḍá al-Fiṣām fī Muḥāfaẓāt Qiṭāʿ Ġazzah al-Jāmiʿah al-ʾIslāmīyah (Ġazzah), [Master's Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Filasṭīn.

ʿAbdalkhāliq, ʾAḥmad. (2008). al-Ṣīġah al-ʿArabīyah li-Miqyās Nawʿīyah al-Ḥayāh al-Ṣādir ʿan Munaẓẓamat al-Ṣiḥḥah al-ʿĀlamīyah: Natāʾij ʾAwwalīyah. *Dirāsāt Nafsīyah, 18 (2)*. 247-257.

ʿAbdalraḥmān. al-Saīyid. (2000). *ʿIlm al-ʾAmrāḍ al-Nafsīyah &al-Jasadīyah*, Dār Qibāʾ lil-Ṭibāʿah & al-Nashr & al-Tawzīʿ.

ʿUkāshah, ʾAḥmad. (N. D). *al-Ṭibb al-Nafsī al-Muʿāṣir*. Maktabat al-ʾAnjlū al-Miṣrīyah.

al-Ġandūr, al-ʿĀrifbillāh Muḥammad Ḥasan. (1999). ʾUuslūb ḥall al-Mushkilāt & ʿAlāqatuhu bi-Nawʿīyat al-Ḥayāh: dirāsah Naẓarīyah, al-Mūʾtamar al-Sanawī al-Sādis-Jawdah al-Ḥayāh: Jāmiʿat ʿAyn Shams-Markiz al-ʾIrshād al-Nafsī, al-Qāhirah: Markiz al-ʾIrshād al-Nafsī-Jāmiʿat ʿAyn Shams, 1-177.

Mashrī, Sulāf. (2014). Jawdah al-Ḥayāh min Manẓūr ʿIlm al-Nafs al-ʾījābī. *Majallat al-Dirāsāt & al-Buḥūṯ al-ʾIjtimāʿīyah, (8)*, 215-237.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

Abdullah, H. (2017). Quality of life between two groups of psychiatric patients in Baghdad, *European Psychiatry, 41*(S1), S511-S511.

AL-Mahbashi,M., Raja'a, y.(211) Quality of Life among Adult Yemeni Patients with Hearing Loss. *The Medical journal of Cairo University*, *79*, 157-161.

Al-Naggar RA, Nagi NM, Ali MM, Almuasli M.(2011) Quality of life among breast cancer patients in Yemen. *sian Pac J Cancer Prev,12*(9),2335-41.

Alshowkan, A. (2012). Quality of life for people with schizophrenia in Saudi Arabia. [PHD Theses], University of Wollongong, faculty of health and behavioral sciences.

Alshowkan, A., Curtis, J., & White, Y. (2015). Factors Affecting the Quality of Life for People with Schizophrenia in Saudi Arabia: A Qualitative Study. *Journal of psychiatry, 18*(4), 1-6.

American Psychiatric Association. (2013). D*iagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.* Arlington, VA.

Awad, A. G., Voruganti, L. N., & Heslegrave, R. J. (1997). Measuring quality of life in patients with schizophrenia. *Pharmacoeconomics*, *11*(1), 32-47.

Barcaccia, B., Esposito, G., Matarese, M., Bertolaso, M., Elvira, M., & De Marinis, M. G. (2013). Defining quality of life: a wild-goose chase? *Europe's Journal of Psychology. 9* (1), 185–203.

Bengtsson-Tops, A., & Hansson, L. (1999). Subjective quality of life in schizophrenic patients living in the community. Relationship to clinical and social characteristics. *European Psychiatry, 14*(5), 256-263.

Berlim, M. T., & Fleck, M. (2003). " Quality of life": a brand new concept for research and practice in psychiatry. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *25*(4), 249-252.

Bonomi, A. E., Patrick, D. L., Bushnell, D. M., & Martin, M. (2000). Quality of life measurement Will we ever be satisfied? *Journal of Clinical Epidemiology, 53*(1), 19-23.

Bullinger, M., Schmidt, S., & Naber, D. (2007). Cross-cultural quality of life research in mental health. *In Quality of Life Impairment in Schizophrenia, Mood and Anxiety Disorders*. Springer, Dordrecht, pp. 67-98.

Cai, C., & Yu, L. (2017). Quality of life in patients with schizophrenia in China: relationships among demographic characteristics, psychosocial variables, and symptom severity. *Journal of psychosocial nursing and mental health services, 55*(8), 48-54.

Campos, R. P. (2012). Health-Related Quality of Life in Schizophrenia: The Use of SF-36 Direct and Standardized Scores. *Cureus, 4*(9): e57.

Caqueo-Urízar, A., Alessandrini, M., & Boyer, L. (2017). Quality of Life in Aymara patients with schizophrenia in the Central-Southern Andes. *Universitas Psychologica*, 16, 20-32.

Caqueo-Urízar, A., Urzúa, A., de Munter, K., Viveros, M. J., & Boyer, L. (2019). Differences on Quality of Life of Patients with Schizophrenia: A Multicentric Study from Three Latin-America Countries. Culture, *Medicine, and Psychiatry, 43*(2), 326-335.

Carr, A. J., Gibson, B., & Robinson, P. G. (2001). Is quality of life determined by expectations or experience*? Bmj, 322*(7296), 1240-1243

Chan, S., & Yu, I. W. (2004). Quality of life of clients with schizophrenia. *Journal of advanced nursing, 45*(1), 72-83.

Desalegn, D., Girma, S., & Abdeta, T. (2020). Quality of life and its association with psychiatric symptoms and socio-demographic characteristics among people with schizophrenia: a hospital-based cross-sectional study. *PloS one, 15*(2), e0229514.

Dimitriou, P., Anthony, D., & Dyson, S. (2009). Quality of life for patients with schizophrenia living in the community in Greece. *Journal of psychiatric and mental health nursing, 16*(6), 546-552.

Farah, F. H. (2018). Schizophrenia: An Overview. *Asian Journal of Pharmaceutics (AJP): Free full text articles from Asian J Pharm, 12*(02)77-87

Gigantesco, A., & Giuliani, M. (2011). Quality of life in mental health services with a focus on psychiatric rehabilitation practice. *Annali dell'Istituto superiore di sanita*, *47*, 363-372.

Gottesman, I. I., & Shields, J. (1966). Schizophrenia in twins: 16 years' consecutive admissions to a psychiatric clinic. *The British Journal of Psychiatry, 112*(489), 809–818.

Group, T. W. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. *Social science & medicine, 46*(12), 1569-1585.

Guedes de Pinho, L. M., Pereira, A. M. D. S., & Chaves, C. M. C. B. (2018). Quality of life in schizophrenic patients: the influence of sociodemographic and clinical characteristics and satisfaction with social support. *Trends in psychiatry and psychotherapy, 40*(3), 202-209.

Häfner, H., & an der Heiden, W. (1997). Epidemiology of schizophrenia. *The Canadian Journal of Psychiatry, 42*(2), 139-151.

Hörnquist, J. O. (1982). The concept of quality of life. Scandinavian. *journal of social medicine, 10*(2), 57-61.

Hsiao, C. Y., Hsieh, M. H., Tseng, C. J., Chien, S. H., & Chang, C. C. (2012). Quality of life of individuals with schizophrenia living in the community: relationship to socio-demographic, clinical and psychosocial characteristics. *Journal of clinical nursing, 21*(15-16), 2367-2376.

Jaber, A. A. S., Khan, A. H., Syed Sulaiman, S. A., Ahmad, N., & Anaam, M. S. (2016). Evaluation of health-related quality of life among tuberculosis patients in two cities in Yemen. *PloS one, 11*(6), e0156258.

Jacobs, J. E. (2009). Quality of life: what does it mean for general practice? *British Journal of General Practice*, 807-808

Kahn, R. S., Sommer, I. E., Murray, R. M., Meyer-Lindenberg, A., Weinberger, D. R., Cannon, T. D., O'Donovan, M., Correll, C. U., Kane, J. M., van Os, J., & Insel, T. R. (2015). Schizophrenia. Nature reviews. *Disease primers,* 1, 15067.

Kajero, J., & Aina, F. (2016). A comparative study of quality of life of patients on conventional and atypical anti-psychotics in Lagos, *Nigeria. Sudan Med J, 52*(2), 67-74.

Kao, Y. C., Liu, Y. P., Chou, M. K., & Cheng, T. H. (2011). Subjective quality of life in patients with chronic schizophrenia: relationships between psychosocial and clinical characteristics. *Comprehensive Psychiatry, 52*(2), 171-180

Karow, A., Wittmann, L., Schöttle, D., Schaefer, I., & Lambert, M. (2014). The assessment of quality of life in clinical practice in patients with schizophrenia. *Dialogues in clinical neuroscience, 16*(2), 185-195

Lee Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. Annu. Rev. *Clin. Psychol.,* 1, 629-651.

Levy, D. L., Coleman, M. J., Sung, H., Ji, F., Matthysse, S., Mendell, N. R., & Titone, D. (2010). The genetic basis of thought disorder and language and communication disturbances in schizophrenia. *Journal of Neurolinguistics, 23*(3), 176-192.

Loga-Zec, S., & Loga, S. (2010). Antipsychotics and the quality of life of schizophrenic patients. *Psychiatria Danubina, 22*(4.), 495-497.

Martin, N. (2009). *Quality of Life: As Defined by People Living with Schizophrenia and Their Families*. Schizophrenia Society of Canada.

Mohammed, Q. Q., & Khudair, A. K. (2014). Quality of Life in Schizophrenic Patients: The Relationship with Personal Characteristics. *Iraqi National Journal of Nursing Specialties, 27*(1)83-92.

Mohandoss, A. A. (2017). Quality of life in schizophrenic patients: Comparative study from South India. Journal of Dr. *NTR University of Health Sciences, 6*(4), 224-231

Noll, R. (2009) *The encyclopedia of schizophrenia and other psychotic disorders*. 3rd., Facts on File, An imprint of infobase Publishing

Obad, A. S., Abdulwali, F. K., Alaidroos, H. A., BaAbbad, A. A., Al-Gunaid, M. A., Al Ghurabi, M. O.,... & Shareef, M. A. (2021). Relationship between shortage of basic life

needs and quality of life of medical students in Yemen: A study utilizing validity and reliability of WHOQOL-BREF questionnaire. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 10*(3), 1466.

Ogundare, T., Onifade, P. O., Ghebrehiwet, S., Borba, C. P., & Henderson, D. C. (2021). Relationship between quality of life and social integration among patients with schizophrenia attending a Nigerian tertiary hospital. *Quality of Life Research*, *30*(6), 1665-1674.

Peng, X., Wang, S., Bi, J., You, L., Zhou, Z., Tan, W.,... & Liu, T. (2020). Gender differences in socio‐demographics, clinical characteristic and quality of life in patients with schizophrenia: A community‐based study in Shenzhen. *Asia‐Pacific Psychiatry*, e12446.

Pitkänen A. (2010). Improving quality of life of patients with schizophrenia in acute psychiatric wards. *Academic Dissertation*, Finland: University of Turku

Rayan, A., & Obiedate, K. (2017). The correlates of quality of life among Jordanian patients with schizophrenia. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 23*(6), 404-413

Shafie, S., Samara, E., Jeyagurunathan, A., Abdin, E., Chang, S., Chong, S. A., & Subramaniam, M. (2021). Gender difference in quality of life (QoL) among outpatients with schizophrenia in a tertiary care setting. *BMC psychiatry, 21*(1), 1-9.

Sidlova, M., Prasko, J., Jelenova, D., Kovacsova, A., Latalova, K., Sigmundova, Z., & Vrbova, K. (2011). the quality of life of patients suffering from schizophrenia--a comparison with healthy controls Biomedical Papers of the Medical Faculty of *Palacky* University in Olomouc, 155(2).173-180

Singer, M. T., & Wynne, L. C. (1965). Thought disorder and family relations of schizophrenics: IV. Results and implications. *Archives of General Psychiatry, 12*(2), 201-212.

Suttajit, S., & Pilakanta, S. (2015). Predictors of quality of life among individuals with schizophrenia. *Neuropsychiatric disease and treatment,* 11, 1371–1379.

Tienari, P., Sorri, A., Naarala, M., Wahlberg, K. E., Moring, J., Pohjola, J., & Wynne, L. C. (1987). Genetic and psychosocial factors in schizophrenia: The Finnish adoptive family study. *Schizophrenia bulletin, 13*(3), 477-484.

Tomotake, M. (2011). Quality of life and its predictors in people with schizophrenia. *The Journal of Medical Investigation, 58*(3, 4), 167-174.

Tsuang, M. (2000). Schizophrenia: genes and environment. *Biological psychiatry, 47*(3), 210-220.

Wartelsteiner, F., Mizuno, Y., Frajo‐Apor, B., Kemmler, G., Pardeller, S., Sondermann, C., & Hofer, A. (2016). Quality of life in stabilized patients with schizophrenia is mainly associated with resilience and self‐esteem. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 134*(4), 360-367.

Windholz, G. (1993). Pavlov's concept of schizophrenia as related to the theory of higher nervous activity. *History of Psychiatry, 4*(16), 511-526.

World Health Organization. (1998). *Programme on mental health: WHOQOL user manual* (No. WHO/HIS/HSI Rev. 2012.03). World Health Organization.

World Health Organization. (2013). *Mental Health action plan 2013-2020, WHO Library Cataloguing in Publication Data. Geneva: WHO, Department of Mental Health and Substance Abuse*.

Zouari, L., Thabet, J. B., Elloumi, Z., Elleuch, M., Zouari, N., & Maalej, M. (2011). Quality of life in patients with schizophrenia: a study of 100 cases. *L'encephale, 38*(2), 111-117.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد الخامس عشر
15
سبتمبر 2022

OBEN ACCESS

دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030

د. تركي بن منور بن سمير المخلفي*

2almoklafee2@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/01/16م	تاريخ القبول: 2022/04/03م

المخلص:

هدفت الدراسة على التعرف إلى دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام استبانة تكونت من (40) فقرة تم تطبيقها على عينة تكونت من(318) من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال التدريس لمنحى التعليم الريادي قد احتل المرتبة الأولى، في حين جاء مجال إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في المرتبة الثانية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي الاستبانة ككل (3.23) بانحراف معياري (0.26)، وهو يقابل درجة دور متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 ككل، تعزى لمتغيري الكلية والرتبة الأكاديمية، بينما كانت هناك فروق تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح تقديرات (رئيس قسم).

الكلمات المفتاحية: التعليم الريادي، رؤية المملكة 2030، التعليم الجامعي، الرتبة الأكاديمية.

* أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك- قسم أصول التربية- كلية التربية - جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المخلفي، تركي بن منور بن سمير. (2022). دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (15)*، 114-155.

© 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.

DOI: 10.53285/2117-000-015-003

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

OBEN ACCESS

The role of Qassim University in providing a supportive environment for entrepreneurship education approach in light of the Kingdom's vision 2030

Dr. Turki Bin Munwer Bin Sameer Al-Moklafi *

2almoklafee2@hotmail.com

Received: 16.01.2022	Accepted: 03.04.2022

Abstract:

This study aimed to identify the role of Qassim University in providing a supportive environment for entrepreneurship education approach in the light of the Kingdom's vision 2030. The study used the descriptive survey method, by administering a questionnaire, cosisting of (40) items, to a sample of (318) heads of departments and faculty members at Qassim University. The results of the study showed that the approach of entrepreneurship education ranked first, while the employment management for the entrepreneurship education approach ranked second. The arithmetic mean of the participants' assessment on the two dimensions of the questionnaire was (3.23) with a standard deviation of (0.26), which corresponds to a medium role degree. Furthermore, there were no statistically significant differences between the mean of participants' assessment regarding the role of Qassim University in providing a supportive environment for the entrepreneurship education approach in the light of the Kingdom's Vision 2030, attributed to the variables of college and academic rank. On the other hand, there were differences attributed to the job title variable, in favor of the department head.

Keywords: Entrepreneurship Education, The Kingdom's Vision 2030, University education, Academic rank.

*Associate Professor of Educational Management and Planning, Department of Fundamentals of Education , Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Moklafi, Turki Bin Munwer Bin Sameer. (2022). The role of Qassim University in providing a supportive environment for entrepreneurship education approach in light of the Kingdom's vision 2030, *Arts for Psychological & Educational Studies, (15). 114-155.*

© 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:

تسعى الأمم المتقدمة إلى إعادة النظر في أنظمتها وسياساتها وبرامجها التعليمية وتطويرها بما يتماشى والتطورات المعرفية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية واحتياجات سوق العمل؛ لتكون متمحورة حول التعليم القائم على الاقتصاد المعرفي وريادة الأعمال والممارسة؛ لأنّ الاستثمار في الموارد البشرية يُعَدّ الاستثمار الأمثل والثروة الحقيقة لأي أمة تريد تحقيق نهضة أفرادها والارتقاء بمؤسساتها ومجتمعاتها نحو الإبداع والتميز والريادة.

واهتم كثير من قادة الدول المتقدمة بتنمية ثقافة ريادة الأعمال التي يمكن تحقيقها عن طريق توفير البيئة المناسبة من خلال دمج ريادة الأعمال في النظام التعليمي وعملية التعلم، وتقديم المساعدة الفنية، وإصدار التشريعات اللازمة والتكامل بين جميع الجهات المعنية لتنمية الريادة (سليمان، 2016).

ويشهد التعليم الجامعي اهتمامًا كبيرًا على مختلف الأصعدة المحلية والعربية والعالمية، كما يشهد تطويرًا مستمرًا نحو الأفضل لمواكبة حاجات الأفراد والمجتمع وخصائص العصر العلمي والرقمي ومتطلبات القرن الواحد والعشرين وتحدياته المستقبلية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

ومن هنا تتوجه الأنظار إلى الجامعة كونها مؤسسة علمية -تربوية وتعليمية- بحثية وتنموية قيادية في المجتمع، لتفعيل دورها المميز في تقدم المجتمعات وتنميتها، وذلك من خلال إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية الفنية والعلمية والتربوية والثقافية والمهنية المؤهلة(العويّد، 2017).

وقد أدركت حكومة المملكة العربية السعودية أهمية النشاط الريادي ودوره في عملية التنمية الوطنية واستدامتها؛ لذلك سارعت إلى ممارسة العديد من الجهود من خلال السياسات والخطط الخمسية والبرامج والمؤسسات التعليمية والأكاديمية التي من شأنها تطوير مجال ريادة الأعمال، والأخذ بيد الأفراد ذوي السمات والقدرات الريادية، وتهيئة البيئة المناسبة لهم؛ لإنشاء المشروعات الجديدة، وإمدادها بأسباب البقاء والديمومة (المخلافي، 2017).

وشهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من الجامعات السعودية بريادة الأعمال والتعليم الريادي، وذلك نتيجة حرص المملكة العربية السعودية على دعم التنمية المستدامة للمملكة في ضوء التوجهات العالمية التي بدأت تركز على اقتصاد المعرفة اعتمادًا على التكنولوجيا والإبداع كأساس لدعم المركز التنافسي للدول عالميًا (العيادة،2017).

وتعد ريادة الأعمال المحرك الرئيس للنمو الاقتصادي، ويُنظر إلى ريادة الأعمال على أنها مصدر للابتكار المستمر، لذا فإنّها محرك رئيس للتنمية الاقتصادية وخلق فرص العمل وتخريج المزيد من الخريجين المبدعين. كما أن الجامعات وتحت ضغط الطلاب وأولياء أمورهم وكذلك أصحاب العمل، ينبغي عليها الاهتمام أكثر بالتخرج القابل للتوظيف في ضوء عوامل، منها:

زيادة عدد الطلاب وارتفاع تكلفة الشهادة، والتعليقات السلبية من أصحاب العمل على توظيف الخريجين، والحاجة لأكثر من مجرد معرفة أكاديمية للنجاح في بيئة الأعمال، كل هذا يضع التزامًا على الجامعات لدعم طلابها في تطوير المهارات الإضافية اللازمة لمهنة ناجحة(QAA, 2014).

ويُعد التعليم الريادي أحد المتطلبات الأساسية لتحقيق الجامعة الريادية التي توجه جميع العاملين فيها نحو التميز والإبداع وتشجيع الثقافة الريادية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتفعيل الشراكة المجتمعية مع المؤسسات العامة والخاصة، وتوجيه الاهتمام نحو إنتاج المعرفة واستثمارها سواء بالبحث العلمي أم بالتعليم أم بالخدمات المقدمة أم بجودة المخرجات أم بتوظيف إجراءات عمل جديدة، ضمن بيئة أساسها التحفيز المعنوي والمادي؛ ليقوم جميع العاملين بالعمل ضمن فريق للوصول إلى القمة والخوض في ركب المنافسة مع الجامعات الأخرى، ويكون لها تأثير إيجابي على المجتمع (المحاميد، 2020).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية توفير البيئات الداعمة للتعليم الريادي في الجامعات وتعزيز دورها في هذا المجال، فقد أشارت دراسة السر (2017) إلى تفعيل دور الكليات في تبني الثقافة الريادية، والعمل على دعمها وتنميتها، والعمل على توفير بيئة ثقافية ريادية تربوية تدعم الابتكار والإبداع والتميز والإنجاز.

وأوصت دراسة مطاوع وأبي الخيل وإبراهيم (2017) بتفعيل أدوار مراكز الإبداع وريادة الأعمال بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي للمشاركة فى برامج التجربة التكاملية ومبادراتها لتعزيز الابتكار والإبداع.

كما أوصت دراسة الشملان والفوزان (2017) بدراسة العوامل المؤثرة على تعزيز جهود الجامعات بمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل.

وأشارت دراسة الرويس (2017) إلى أهمية تفعيل الدور المنتظر للجامعات في مجال ريادة الأعمال والابتكار والسعي لتبني مبادرات علمية متطورة في مجالات ريادة الأعمال وصقل مواهب الابتكار لدى الطلاب والطالبات وتطوير منتجاتهم وأفكارهم الإبداعية وترسيخ ثقافة العمل الحر في المجتمع، وتوظيف التجارب العالمية الحديثة في المناهج التي طورت لاستيعاب كل ما يطرأ من مستجدات على ساحة العلم والمعرفة في المجالات المختلفة.

ونظرا لأهمية التعليم الريادي أوصت دراسة القدسي (2019) بضرورة البحث في المشكلات التي تواجه الطلبة في تعاملهم مع المؤسسات وسوق العمل من خلال تطبيقهم للمشاريع والأنشطة الريادية في المقررات الدراسية من أجل التوصل لحل لهذه المشاكل، وضرورة تدريب الكوادر البشرية الجديدة والمدرسين الجدد على الأساليب الريادية في التعليم والتعلم لضمان استمرار هذا النهج بالشكل المطلوب ولتحقيق النتائج المرجوة.

وأوصت دراسة إسماعيل (2019) بأهمية توفير حاضنات ريادة الأعمال لرعاية المشاريع الريادية، ودمج التعليم الريادي بالتعليم الجامعي بما يؤدي إلى بناء جيل ريادي يمتلك المهارات المطلوبة التي تؤدي إلى تعزيز وعيهم بالمهن الوظيفية في المستقبل.

وأشارت دراسة المليجي (2020) إلى أهمية دعم إدارة الجامعات لأنشطة وإجراءات تعزيز ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب، ووضع التشريعات والأنظمة التي توفر الحماية لريادة الأعمال والمشروعات الريادية باعتبارها مشروعات قومية، وتوفير الدعم المالي اللازم للبدء في مشروعات ومبادرات ريادة الأعمال، وتوفير البيئة والمناخ الجامعي الملائم لاحتضان رواد ورائدات الأعمال من

الطلبة، وعقد الشراكات الاستراتيجية مع رواد الأعمال من الشركات الريادية ورجال الأعمال لاحتضان الأفكار الابتكارية للطلبة وتحويلها إلى مشروعات ربحية.

وأوصت دراسة المقبالية (2021) بالاهتمام بنشر قصص النجاح للطلاب الرياديين، والاهتمام بتنفيذ الزيارات الميدانية الطلابية لسوق العمل، وإصدار دوريات علمية متخصصة في مجال التعليم الريادي، وتنظيم اللقاءات السنوية من قبل كليات الجامعة لريادة الأعمال للطلاب من رواد الأعمال الناشئين.

مشكلة الدراسة:

يحظى التعليم الجامعي باهتمام جميع دول العالم، كونه يعد أهم روافد المجتمع في تخريج أجيال متعلمة ومنتجة تسهم في تحقيق أهداف مجالات التنمية الشاملة والمستدامة، ولتحقيق المساهمة الفعالة في ذلك يتطلب أن تكون الجامعات متميزة وريادية بما يمكنها من قيادة الأنشطة وتوفير بيئات داعمة للتطوير والإبداع والتميز.

ومن أبرز هذه المجالات التنمية الاقتصادية، وكذلك توعية المجتمعات بأهمية ريادة الأعمال وحث الشباب على الاستثمار (خالدي، 2013). إذ أشارت دراسة المخلافي (2017) إلى وجود ضعف في منظومة التعليم الريادي في الجامعات الحكومية. وأوصت الدراسة بإدخال المزيد من المقررات المتخصصة في الريادة إلى البرامج الأكاديمية في الجامعات الحكومية، وتفعيل العلاقة بين الجامعات وقطاع ريادة الأعمال بما يجعل منها جامعات منتجة داعمة للاقتصاد الوطني وبما يسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030.

وأشارت دراسة الداود (2017) إلى تطوير الكفاءة الداخلية للجامعات، والمراجعة والدراسة الشاملة لمخرجات التعليم الجامعي سعيًا لاستمرار الجودة، وتحقيقا لمواءمة برامج التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل.

وأوصت دراسة نافع (2018) بضرورة إدراج التعليم الريادي لجميع المتعلمين في مراحل التعليم، والاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال التعليم الريادي.

وأوصت دراسة المطيري (2021) بنشر ثقافة ريادة الأعمال وإنشاء المشاريع الصغيرة والمتوسطة بين الطلاب والطالبات في جميع مستويات التعليم.

وأوصت دراسة الغامدي (2021) بضرورة إجراء دراسات حول الريادة لتحقيق المزايا التنافسية في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية. وتأسيسًا على ذلك تحاول هذه الدراسة التعرف إلى دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 تعزى لمتغيرات: (الكلية، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية)؟".

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف إلى دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.
- التعرف إلى دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 وفق المتغيرات الآتية: (الكلية، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية).

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى تحقيق رؤية المملكة 2030 وفي تعزيز ثقافة التعليم الريادي في الجامعة، وتناولها موضوع التعليم الريادي بوصفه مطلبًا ملحًا في عصر دائم التغير والتجديد، بوصفه أحد الحلول الإبداعية لمواجهة متطلبات العصر.

- تأتي أهمية الدراسة من كونها تعد من الدراسات الحديثة التي تعنى بمنحى التعليم الريادي في الجامعات ويؤمل من نتائجها أن تخدم الجهات المعنية في الجامعة من أجل تعزيز تطبيق المنحى في جميع كليات الجامعة.
- إبراز دور جامعة القصيم في تعزيز ثقافة التعليم الريادي.
- توجيه منتسبي الجامعة بأهمية التعليم الريادي، وتعزيز قيم ومهارات الثقافة الريادية لديهم.
- قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة القيادات الأكاديمية في التعرف إلى متطلبات التعليم الريادي في جامعة القصيم وغيرها من الجامعات، مثل توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة.
- قد تساعد نتائج الدراسة على توجيه اهتمام صناع القرار داخل الجامعة وفي وزارة التعليم على دمج التعليم الريادي ضمن المقررات الدراسية في التخصصات المختلفة.
- إفادة الباحثين والمهتمين بدراسة التعليم الريادي وأهميته في المجتمع.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

الحدود الموضوعية: تتحدَّد نتائج الدراسة بدرجة صدق الأداة التي استخدمت لغايات جمع بيانات الدراسة في دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 في مجالي (إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة، والتدريس لمنحى التعليم الريادي).

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدّراسيّ 1443هـ/ 2021م.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الدور: يُعرف نشوان (2004، ص28) الدور بأنه "ما يقوم به كل فرد من وظائف ومهام منوطة به؛ كونه عنصرًا في تنظيم مؤسسة ما، إذ إنَّ كل فرد في أي تنظيم لديه أدوار محددة يجب أن يقوم بها".

ويعرف الباحث الدور إجرائيًا بأنه: المهام والمسؤوليات التي تقوم بها الجامعة تجاه توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 التي تمَّ تضمينها في أداة الدراسة في المجالين (إدارة توظيف منحى التعليم الريادي وتدريس منحى التعليم الريادي).

منحى التعليم الريادي: يُعرف محمود (2020، ص 113) التعليم الريادي بأنه " التعليم الذي يهتم بإكساب الطلاب العديد من المعارف والمعلومات التي تعمل على نشر الثقافة الريادية، وتنمية الوعي الريادي لديهم، وتكوين طلاب ذوي عقلية ريادية، وتزويدهم بالعديد من المهارات، التي تتضمن الإبداع والابتكار، واكتشاف الفرص، والرؤية المستقبلية، والدافع والمثابرة، والمبادرة والمخاطرة، والتوظيف الذاتي، والثقة بالنفس، والعمل الجماعي، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والقدرة على التنافس محليًا وعالميًا".

ويعرف الباحث منحى التعليم الريادي بأنه: نهج تعليمي قائم على إكساب الطلاب المعارف والمهارات والقيم، وتنمية مواهبهم واهتماماتهم وقدراتهم وتفكيرهم الريادي والإبداعي؛ بما يمكنهم من إنتاج أفكار ريادية لها تأثير إيجابي على المجتمع.

رؤية المملكة 2030: هي الخطة الاستراتيجية الوطنية للمملكة العربية السعودية التي أطلقها صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود ولي عهد خادم الحرمين الشريفين في 18 رجب 1437هـ لجميع قطاعات الدولة المختلفة بما فيها قطاع التعليم لمرحلة ما بعد النفط، وتتضمن الخطة ثلاثة محاور، هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح (وثيقة رؤية المملكة 2016، 2030).

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

يحظى التعليم بجميع مراحله بأهمية كبرى في رؤية المملكة 2030؛ لأنه يمثل محور التقدم والتطور في فكر الشباب السعودي وقدراته ومهاراته ليكون قادرًا على إدارة الاقتصاد مستقبلًا، وتسعى رؤية المملكة 2030 إلى تطوير التعليم العالي، وسد الفجوة بين مخرجاته ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام بحيث تكون خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل 200 جامعة دولية بحلول عام 2030، من خلال مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، ومواصلة الاستثمار بالتعليم، وتزويد أبناء الوطن بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وتأكيد أهمية تأهيل القيادات التربوية وتدريبهم للحصول على تعليم يدفع عجلة الاقتصاد الوطني (رؤية المملكة 2030، 2016).

كما يتم الاهتمام بالتعليم الريادي في مختلف دول العالم لما يعود به على المجتمع من تنمية في مختلف المجالات ولا سيّما في الجانب الاقتصادي، وتحقيق النهضة المتكاملة في جميع المجالات، إذ أصبحت ريادة الأعمال من محددات النمو الاقتصادي في مختلف دول العالم، وتشجيع هذا النوع من التعليم هو أحد استراتيجيات التنمية في الدول النامية؛ مما يفرض على النظم التعليمية إعادة النظر في المناهج التعليمية في الوقت الحاضر، وتفعيل دور الجامعات للمشاركة في تحقيق التنمية للمجتمع من خلال المشاريع الريادية وخلق بيئة مواتية، والعمل على التحول؛ كونها جامعات ريادية فاعلة في المجتمع (محمود، 2017).

مسوغات الاهتمام بالتعليم الريادي:

الجامعات في الوقت المعاصر مطالبة أكثر في ظل التحديات الاقتصادية والاجتماعية بتخريج أجيال مفكرة وقادرة على مواجهة الضغوط المتعددة التي تواجهها، والبحث عن حلول للمشكلات الاقتصادية الحالية، حيث يُنظر إلى الجامعات على أنها رائدة للتغيير ومواكِبة لتطلعات وطموحات المجتمع واحتياجات سوق العمل، وفي هذا السياق يقوم التعليم الريادي بدور مهم في ردم الفجوة بين مؤسسات التعليم واحتياجات سوق العمل من خلال الإسهام في توفير فرص عمل وتطوير

القدرات الريادية لدى الطلاب وإنتاج جيل ريادي مبدع قادر ومسهم في بناء الاقتصاد المعرفي (المطيري، 2019).

ويرى الباحث أنّ من مسوغات الاهتمام بالتعليم الريادي ضرورة التحول إلى الاستثمار بالعنصر البشري وهم الشباب، وقدرة هذا النوع من التعليم على إحداث التأثير الإيجابي في المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.

مفهوم التعليم الريادي:

يُعرف القطيط والجهيمي (2019، ص 417) التعليم الريادي بأنه جملة من أنماط التعليم المنتظم، الذي يقوم على تعليم المشاركين وتدريبهم في برامج التنمية المختلفة، المتمثلة في وضع برنامج توعوي بأهمية الريادة، ومن ثم تأسيس وتطوير مشروعات الأعمال الصغرى فتسهم تلك الأساليب التعليمية بتزويد هؤلاء المشاركين بحزمة من المهارات المتعلقة بالريادة وتحفيزهم لمزيد من التعلم والإبداع والثقة بالذات الشخصية.

وتُعرف منظمة العمل الدولية التعليم الريادي بأنه "أسلوب تعليمي يزيد من إحساس الفرد بالاحترام الذاتي، والثقة بالنفس عن طريق التشجيع، والرعاية، والاهتمام، وتنمية المواهب، والابتكار لدى الفرد، وبناء المهارات، والقيم، التي تساعد المتعلمين في زيادة توقعاتهم عن الفرص المتاحة لهم فيما بعد التعليم، وتركز طرائق التعلم على استخدام الأنشطة الشخصية، والسلوكية، والتحفيزية، والتخطيط لمسيرة الحياة (International Labor Organization, 2009, P.32).

ويُعرف الباحث التعليم الريادي بأنه نوع من التعليم الذي يكسب المتعلم الشعور بالكفاءة الذاتية وتنمية القدرات والمهارات الذاتية التي تؤهله لتحويل أفكاره الإبداعية إلى مشروعات اقتصادية قابلة للتنفيذ في مجتمع متغير ومتجدد.

ويتميز التعليم الريادي بقدرته على: تغيير نمط التفكير، وبناء الاتجاهات الإيجابية وزيادة الدافعية نحو الإنجاز وتحمل المخاطر، بالإضافة إلى تطوير السمات الشخصية وتعديلها وتوجيهها نحو الشخصية الريادية، وكذلك إكساب المتعلمين مهارات القيادة والتواصل والاتصال، وزيادة

وعيهم بقدراتهم الذاتية، ولا يتحقق التعليم الريادي إلا من خلال بيئة تعليمية قائمة على التفكير الحر والمستقل، وفي بيئة مجتمعية تشجع المبادرات، وتعميمها؛ وذلك من خلال توفير حاضنات للابتكار تلبي طموحات أفراد المجتمع في ظل بيئة مجتمعية إيجابية منفتحة وبيئة تعليمية محفزة لريادة الأعمال (أحمد والعاني، 2020).

ويرى الباحث أن من أهم خصائص التعليم الريادي الاهتمام باكتشاف قدرات الطلاب ومواهبهم وتنميتها للعمل على رفد المجتمع بالشباب الرياديين القادرين على حل المشكلات والإسهام في تطوير المجتمع ونهضته.

أهداف التعليم الريادي وأهميته:

يُسهم التعليم الريادي في إعداد الشباب وتأهيلهم، ويساعد على تنمية قدرات المتعلم بشكل يجعله مواطنًا صالحًا وفعالًا، ويسهم في بناء الوطن وخدمته، والتفاعل مع بيئة الأعمال المحيطة به تفاعلًا إيجابيًّا، والتعامل مع أفراد المجتمع وفئاته المختلفة بأسلوب أخلاقي واجتماعي إيجابي وفعال، ويعمل على توفير أفراد رياديين قادرين على العمل في وظائف الدولة المختلفة، يسهمون في الوقت ذاته في رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد الدولة وزيادة رفاهيتهم (إبراهيم، 2015).

البيئة الداعمة للتعليم الريادي في الجامعات:

تقوم الجامعات بأدوار عديدة تتمثل في الأنشطة والبرامج التعليمية المتعلقة بالتعليم الريادي، ومن أهم تلك الأنشطة من وجهة نظر العديد من الباحثين:

- وضع خطة استراتيجية لتنفيذ برامج ريادة الأعمال وتقويمها للتأكد من تحقيق أهدافها.
- نشر ثقافة العمل بين الطلاب وتشجيعهم نحو إقامة مشاريعهم المستقبلية.
- تدريب الطلاب على كيفية عمل خطة لمشاريعهم والتخطيط السليم للموارد البشرية والإدارية بصفة عامة.
- تحديث المناهج الدراسية لتتناسب مع أهداف التعليم الريادي واقتصاد المعرفة.
- الاعتماد على استراتيجيات حل المشكلات وإدارة المشروعات.
- تدريس تخصص ريادة الأعمال ومقرراته في الجامعات بشكل واسع وموضوعي.

- عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني.
- إنشاء حاضنات الأعمال التكنولوجية، ومراكز ريادة الأعمال في الجامعات.
- تخصيص الميزانية المالية المستقلة لتنفيذ مشروعات الطلاب الابتكارية.
- فتح مجالات التوظيف للخريجين عبر ملتقيات التوظيف السنوية التي تنظمها الجامعة (أحمد وأحمد، 2020).
- دمج تعليم ريادة الأعمال بالتعليم الجامعي من خلال توفير مقررات وبرامج تعليمية؛ بما يؤدي إلى بناء جيل من أصحاب الأفكار الريادية والمشروعات الريادية (إسماعيل، 2019).

ويتطلب التعليم القائم على الريادة تبني التعليم الإبداعي في جميع المجالات، ومراجعة النظم التعليمية وطرائق وأساليب التدريس والتقويم، والاهتمام بالتدريب والتعليم الريادي، وتحديد الأفراد الرياديين في المجتمع وتشجيعهم وتكريمهم، وتشكيل جمعيات لرواد الأعمال بهدف التواصل والتعاون والتآزر وتعزيز ثقافة العمل الريادي (Jami, M.Y.,&Gökdeniz, I. 2020).

كما اقترح محمود (2020) مجموعة من الإجراءات لتفعيل دور التعليم الريادي، ومن أهمها: توفير القيادة المشجعة للعمل الريادي، وتوفير بيئة حاضنة للتعليم الريادي والإبداعي، والتوجه الاستراتيجي المستدام لدعم التعليم الريادي، وتطبيق استراتيجية التعليم الريادي تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا وتطويرًا، والاستفادة من التجارب المحلية والعالمية في دعم التعليم الريادي هذا المجال، واستحداث وتطوير مقرر عن ريادة الأعمال في الجامعات، وإنشاء مركز لريادة الأعمال وتوفير حاضنات الإبداع العلمي، وإنشاء بنوك للأفكار الإبداعية، ومراكز للتخطيط الاستراتيجي داخل الجامعة.

ويقترح الباحث في هذا السياق تبني خطة استراتيجية شاملة لتطبيق منحى التعليم الريادي في الجامعات مع الاهتمام بتنمية التفكير فوق المعرفي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب والقدرة على التخطيط، وتصميم المشاريع والقدرة على إدارتها، بما يمكن الشباب من التفكير في إدارة ذاته والتفكير في مشاريع إنتاجية.

التعليم الريادي في جامعة القصيم:

في هذا السياق تسعى جامعة القصيم إلى تطوير خططها الاستراتيجية من أجل تحقيق التطوير الشامل، وتأكيد دورها التنموي وتحسين مخرجاتها وخدماتها في ضوء أعلى معايير الجودة في التعليم العالي وبما يحقق الريادة العالمية، وتحقيق التقدم المطلوب في العملية التعليمية والبحث العلمي، لتصبح الجامعة من أفضل الجامعات التي تتبنى مهارات الاقتصاد المعرفي، وتحقيق الآمال المستقبلية التي تقود إلى الإبداع والتميز، وتنفيذ مناهج وخطط دراسية متطورة تركز على المهارات الأساسية، بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية (برنامج التحول الوطني للمملكة العربية السعودية 2030).

وجاء تأسيس وادي القصيم للتقنية ومعهد لريادة الأعمال من أجل "التبني الخلاق" لتطبيقات المعرفة ليكون الاقتصاد المعرفي ركيزة أساسية لبناء مجتمع المعرفة، كما نظمت الجامعة عددًا من الملتقيات والمعسكرات والندوات وورش العمل التخصصية؛ لدعم وتحفيز رواد الأعمال لتعزيز دور المشاريع الريادية وإيضاح قدرتها الفعالة في تحسين التنمية الاقتصادية، وتحقيق التنمية المستدامة التي تُعَدّ من أهم متطلبات التحول الوطني لتحقيق رؤية 2030.

وحرصًا من جامعة القصيم على التعليم الريادي قامت الجامعة في تاريخ 1443/2/9هـ، بتأسيس مركز الابتكار والملكية الفكرية وهو مركز يقوم بنشر مفهوم الابتكار والملكية الفكرية ودعمها وتشجيع أصحاب هذه الأفكار لحمايتها، وتحويلها إلى حلول واقعية، تخدم التنمية الاقتصادية وبما يتوافق مع رؤية المملكة 2030.

ويهدف إلى تحفيز الابتكار واحتضان الأفكار الابتكارية والإسهام في تحويلها إلى منتجات اقتصادية، وحماية الأفكار وتسجيل براءات الاختراع في الهيئة السعودية للملكية الفكرية، والإسهام في تعزيز العلاقة بين المبتكرين والمستثمرين، ويدعم مشاريع الطلاب الخريجين، وبناء شراكات استراتيجية مع الجهات ذات العلاقة بالابتكار وحقوق الملكية الفكرية والمراكز العالمية المماثلة.

كما قدم المركز العديد من الخدمات لأعضاء هيئة التدريس في مجال الأبحاث والتطوير (السوبر كمبيوتر)، والمعرض الدائم للابتكار في جامعة القصيم، وكذلك إطلاق مبادرة حاضنة ابتكار

20 التي تسعى إلى بث روح المنافسة في رفع مستوى مشاريع خريجي جامعة القصيم والإسهام في تحويلها إلى منتجات واعدة ذات قيمة اقتصادية لدعم مؤشر الابتكار والإبداع في تحقيق رؤية المملكة 2030 (https://www.qu.edu.sa/content/news موقع جامعة القصيم).

وفي هذا المجال قام العديد من المهتمين والباحثين بدراسات تناولت البحث عن التعليم الريادي من مجالات متنوعة ومتعددة، وفيما يأتي أهم هذه الدراسات:

أجرت القحطاني (2021) دراسة بهدف التعرف إلى درجة توافر متطلبات الإبداع الريادي ودرجة أهميته لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. ولتحقيق ذلك أُستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وطُبِّقت على عينة بلغ عددها (82) قائدًا أكاديميًا، وخلصت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج، منها: توفر الإبداع الريادي بدرجة متوسطة، في حين كانت درجة أهميته عالية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة التوافر ودرجة الأهمية لصالح درجة الأهمية، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة الأهمية لمتغير "سنوات الخدمة" لصالح "أكثر من 10 سنوات" مقابل "أقل من 5 سنوات". وخلصت الدراسة إلى مجموعةٍ من التوصيات، من أهمها: النظر في معوقات تطبيق الإبداع الريادي في الجامعات، واكتشاف مسبباتها، ومحاولة جعل ذلك فرصة ريادية مستثمرة.

وسعت دراسة أوبينجكو رانتينج (Obeng-Koranteng, Monica,2021) إلى التعرف إلى تحديات تعليم ريادة الأعمال في مؤسسة للتعليم العالي في غانا. اعتمدت الدراسة منهج بحث دراسة الحالة النوعي، وتم جمع البيانات من جلستين صفيتين، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا، وأربعة معلمين ومنسق البرنامج، إذ استخدمت الملاحظة ومجموعات التركيز والمقابلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مكونات التعليم الريادي كالمناهج وطرق التدريس وغيرها ذات تأثير على قرارات المعلم وسلوكه وعلى التدريس والتعلم. وأظهرَت النتائج الحاجة إلى بحث أكثر شمولية للمكونات التعليمية من الباحثين والممارسين، والتركيز على مزايا التعليم الريادي، للمساعدة في صياغة سياسات واستراتيجيات أكثر فاعلية واستدامة لتعليم ريادة الأعمال. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث لتكرار هذه الدراسة أو جوانب منها في سياقات وفئات مستهدفة أخرى.

وهدفت دراسة شيكاري (Chikari, Golden,2020) إلى تقييم فعالية تعليم ريادة الأعمال (EE) في مؤسسات التعليم العالي الخاصة في بوتسوانا. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي والنوعي. وتم استخدام تصميم المسح في الدراسة التجريبية، واستخدام الاستبانة الذاتية لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (249) طالبًا تعرضوا لـ EE و (52) محاضرًا جامعيًا في الدراسة. كشفت نتائج الدراسة عن أن مؤسسات التعليم العالي الخاصة في بوتسوانا لم يكن لديها موارد مادية بشكل فعال. وأن ثقافة ريادة الأعمال في جابورون كانت ضعيفة.

وهدفت دراسة مصطفى (2020) إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز دور الجامعات الحكومية بمدينة الرياض في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين طلبتها، وذلك بالوقوف على الواقع والمعوقات وسبل تعزيز ذلك الدور من وجهة نظر الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة، طبقت إلكترونيًا على عينة تكونت من (482) من الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة على واقع دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين طلبتها من وجهة نظرهم. وموافقة أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي قد تؤثر في قيام الجامعات السعودية بدورها في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين طلبتها، وكذلك موافقة أفراد عينة الدراسة على سبل تعزيز دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة ريادة الأعمال، وتمثلت أهم تلك السبل في: تعزيز ثقة الطلاب والطالبات بقدراتهم ومهاراتهم، ودعم المشروعات الريادية للطلاب والطالبات ماديًا ومعنويًا، وتوفير برامج تدريبية للطلاب والطالبات في مجال ريادة الأعمال. وفي ضوء نتائجها قدمت الدراسة تصورا مقترحا إجرائيًا محكمًا لتعزيز دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين الشباب الجامعي.

وأجرى الطراونة واللهالي (2019) دراسة بهدف معرفة درجة تطبيق الجامعات الأردنية لمفهوم الجامعة الريادية بناءً على الممكّنات السبعة للمفوضية الأوروبية ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (312) قائدًا أكاديميًا. تم تطوير استبانة موجهة لأفراد العينة، تكونت من (7) مجالات و(28) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ تطبيق الجامعات الأردنية لمفهوم الجامعة الريادية

على المجالات ككل جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تُعزى لمتغير نوع الجامعة في المجالات جميعها باستثناء مجال العلاقات الخارجية للجامعة لتبادل المعرفة، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة تحويل الجامعات الأردنية إلى جامعات ريادية.

وأجرى الرميدي (2018) دراسة بهدف تقييم دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب، وكذلك التعرف إلى المعوقات التي تواجهها في ذلك. ولتحقيق هدفي الدراسة تم توزيع (1200) استمارة استقصاء بشكل إلكتروني وورقي على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالجامعات المصرية المختلفة، وقد تم الاعتماد على تحليل (891) استمارة صالحة للتحليل. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك قصورًا واضحًا في دور الجامعات في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب في كل المحاور التي شملت الرؤية والرسالة والاستراتيجية، والقيادة والحوكمة، والموارد والبنية التحتية، والتعليم للريادة، والدعم الجامعي، والتدويل والعلاقات الجامعية الخارجية، وتقويم ريادة الأعمال. وقدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتحسين دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة ريادة الأعمال والتعليم الريادي من عدة مجالات، من حيث مكوناتها ومبرراتها وأهميتها في مؤسسات التعليم العالي كالجامعات، وكذلك دراسة التحديات التي تواجه التعليم الريادي، ويظهر من الدراسات السابقة الاهتمام الكبير من مؤسسات التعليم العالي في تطوير استراتيجياتها نحو التعليم الريادي بما يحقق دور الجامعات في التنمية الاقتصادية المستدامة إلى جانب مهامها الأخرى. وتميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في تناولها دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 من حيث إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة والتدريس الجامعي لمنحى التعليم الريادي.

الطريقة والإجراءات:

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

منهجية الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال جمع بيانات هذه المشكلة البحثية وتحليلهاباستخدام الاستبانة التي تم تطبيقها على رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم خلال الفصل الأول للعام الجامعي 1443هـ/ 2021م.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم خلال الفصل الأول للعام الجامعي 1443هـ/ 2021م، والبالغ عددهم (186) رئيس قسم، و (2160) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية وفق المسمى الوظيفي من مجتمع الدراسة، تكونت العينة من (318) فردًا، يشكلون ما نسبته (13.55%) من مجتمع الدراسة، منهم (53) رئيس قسم، و (265) عضو هيئة تدريس، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الكلية	كلية علمية	122	38.36%
	كلية إنسانية	196	61.64%
المسمى الوظيفي	رئيس قسم	53	16.67%
	عضو هيئة تدريس	265	83.33%
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	122	38.36%
	أستاذ مشارك	115	36.16%
	أستاذ	81	25.47%
المجموع		**318**	**100.00%**

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانة "دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030". تكونت الاستبانة من (40) فقرة موزعة على مجالين، هما: المجال الأول: إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة وتكوّن من (21) فقرة، والمجال الثاني: التدريس لمنحى التعليم الريادي وتكوّن من (19) فقرة .

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية وغيرها في الجامعات السعودية، إذ تم الأخذ بتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم ومقترحاتهم.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، إذ قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (27) رئيس قسم وعضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة مرتين، وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني قدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، إذ كانت معاملات الثبات للمجالين (0.86 - 0.83)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.88)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف إلى اتساق الفقرات، فكانت قيم معاملات الثبات للمجالين (0.84 – 0.80)، و(0.85) للاستبانة الكلية. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام استبانة خماسية التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي لتحديد دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030، على النحو الآتي: (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا)، وتم إعطاؤها التقديرات الرقمية الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. كما تم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية (عودة، 2007):

أولًا: (1.00 - 2.49) درجة دور منخفضة.

ثانيًا: (2.50 - 3.49) درجة دور متوسطة.

ثالثًا: (3.50 - 5.00) درجة دور كبيرة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات من خلال أداة الدراسة لـ"دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030"، وقام بعرضها وفقًا لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس؟

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
1	2	التدريس لمنحى التعليم الريادي	3.32	0.45	متوسطة
2	1	إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	3.15	0.28	متوسطة
مجالات الاستبانة ككل			**3.23**	**0.26**	متوسطة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول رقم (2) أن مجال التدريس لمنحى التعليم الريادي قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.45)، وجاء بعده مجال إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.28)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي الاستبانة ككل (3.23) بانحراف معياري (0.26)، وهو يقابل درجة دور متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود قناعة واهتمام من أعضاء هيئات التدريس في جامعة القصيم بثقافة التعليم الريادي ودورها في العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب بعد التخرج، مثل قلة الوظائف التي ينتظرونها أو يطمحون إليها، ويكمن أيضًا دورهم في نشر ثقافة العمل وتشجيع الطلاب على القيام بدورهم الصحيح في تنمية المجتمع. وتبني أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات ريادية أثناء تدريس المقررات الدراسية في الجامعة.

في حين جاء المجال الأول" إدارة توظيف منحى التعليم الريادي" في الترتيب الثاني، وقد يعود تفسير هذه النتيجة إلى حاجة ذلك إلى وقت أطول لتحقيقه، إذ يتطلب ذلك جهودًا كبيرة من الجميع، وتوفير جميع متطلبات التعليم الريادي من كوادر، وخطط استراتيجية، وأنشطة متعددة ومتنوعة، ووجود خبرات متميزة ورافدة للجامعة في هذا المجال، وإلى حداثة تأسيس مركز للابتكار والريادة في جامعة القصيم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القحطاني (2021) التي أشارت إلى درجة توافر متوسطة لمتطلبات الإبداع الريادي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة مصطفى (2020) التي أشارت إلى درجة تقييم متوسطة لواقع دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة ريادة الأعمال، واتفقت -أيضًا- هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطراونة، واللهالي (2019) التي أشارت إلى درجة تطبيق متوسطة، للجامعات الأردنية، لمفهوم الجامعة الريادية، على جميع مجالات أداة الدراسة ككل.

واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة شيكاري (Chikari, Golden,2020) التي أشارت إلى ضعف تعليم ريادة الأعمال (EE) في مؤسسات التعليم العالي الخاصة في بوتسوانا.

وكذلك اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الرميدي (2018) التي أشارت إلى وجود قصور واضح في دور الجامعات في تنمية ثقافة ريادة الأعمال.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الاستبانة، إذ كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: مجال إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة:

جدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
1	تبني منحى القيادة الريادية في كليات الجامعة	3.84	1.16	كبيرة
5	توظيف التكنولوجيا لدعم التعليم والمشاريع الريادية في كليات الجامعة	3.65	1.17	كبيرة
2	تأسيس مركز للأعمال الريادية والمبادرات المجتمعية في الجامعة	3.64	1.11	كبيرة
4	تشكيل لجنة لدعم منحى التعليم والمشاريع الريادية في كليات الجامعة	3.62	1.11	كبيرة
6	توفر لوائح وتعليمات للتعليم والعمل الريادي داخل الجامعة لتحديد الصلاحيات والحرية والاستقلالية للعمل دون ضغوط	3.62	1.16	كبيرة
8	توفير الدعم المادي اللازم لدعم التعليم والمشاريع الريادية في كليات الجامعة	3.53	1.20	كبيرة
12	تحديد الفرص المتاحة لتشجيع المشاريع والأنشطة الريادية في كليات الجامعة	3.53	1.16	كبيرة
7	تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمنحى للتعليم الريادي لدى منتسبي الجامعات	3.51	1.13	كبيرة
9	تقديم التوجيه الاستراتيجي الداعم لتطوير التعليم والمشاريع الريادية في الجامعة	3.49	1.18	متوسطة
21	معالجة الصعوبات أو المعوقات التي تواجه ريادة الأعمال في الجامعة	3.12	1.17	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
3	وجود خطة استراتيجية واضحة لتعزيز ثقافة التعليم والمشاريع الريادية في كليات الجامعة	3.11	1.18	متوسطة
20	تحديد التحديات التي تواجه منحى التعليم الريادي في الجامعة	3.09	0.99	متوسطة
17	توظيف منحى الفكر الريادي في معالجة ما يستجد من مشكلات أو ظواهر فردية وجماعية	3.05	1.35	متوسطة
18	استضافة الخبراء والمختصين واستقطابهم في المشروعات الريادية للعمل بالجامعة	2.95	0.92	متوسطة
15	إطلاق مبادرات ريادية على مستوى الكليات	2.94	0.95	متوسطة
10	تنظيم البرامج التدريبية لتطوير القدرات والمهارات الريادية لمنتسبي الجامعة	2.76	0.79	متوسطة
14	المشاركة وتبادل الخبرات والأفكار وأفضل الممارسات مع جامعات دول العالم في مجال التعليم الريادي	2.55	1.10	متوسطة
16	التعاون مع مؤسسات الدولة وأفراد المجتمع والقطاع الخاص لدعم المشاريع الريادية	2.55	0.89	متوسطة
13	تكريم الرياديين في المجتمع وكليات الجامعة بحوافز مادية مجزية	2.54	0.76	متوسطة
11	توفير قاعدة بيانات للأفكار الريادية كافية لأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب للاستفادة منها في الإنتاج الفكري الريادي	2.49	1.09	متوسطة
19	تعزيز قدرة نظام التعليم الجامعي لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل	2.46	1.01	منخفضة
	المجال ككل	**3.15**	**0.28**	**متوسطة**

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن الفقرة رقم (1) التي نصت على: "تبني منحى القيادة الريادية في كليات الجامعة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.16)، وجاءت الفقرة رقم (5) التي كان نصها "توظيف التكنولوجيا لدعم التعليم والمشاريع الريادية في كليات الجامعة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.17)، بينما احتلت الفقرة رقم (19) التي نصت على "تعزيز قدرة نظام التعليم الجامعي لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (1.01)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.15) وانحراف معياري (0.28)، وهو يقابل تقدير ممارسة بدرجة متوسطة.

وقد يعود تفسير هذه النتيجة إلى الاهتمام الواضح من إدارة جامعة القصيم بتبني القيادة الريادية تطبيقًا لرؤية المملكة 2030 التي أكدت تخريج كفاءات مؤهلة قادرة على الابتكار والمنافسة خدمة لقضايا التنمية وفق توجه استراتيجي قائم على فكر الاقتصاد المعرفي ومقوماته، هذا بالإضافة إلى حرص إدارة الجامعة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية للوصول إلى مستوى أفضل الجامعات العالمية نظرًا للمنافسة المشروعة بين الجامعات للوصول إلى ذلك، وقد حصلت الجامعة على رخصة البرمجيات الحكومية الحرة من هيئة الحكومة الرقمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مصطفى (2020) التي أشارت إلى اهتمام الجامعة بريادة الأعمال من خلال تضمين ذلك في رؤية الجامعة ورسالتها.

في حين جاءت الفقرة (19) ونصها "تعزيز قدرة نظام التعليم الجامعي لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" في المرتبة الأخيرة، وذلك يعود إلى أن خصائص متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل في تطور مستمر الأمر الذي يتطلب قدرة فائقة من الجامعة على مجاراة ذلك نظرا للتغيرات والمستجدات المتعددة والمتنوعة في هذا المجال، وظهور مشكلات واحتياجات جديدة في سوق العمل تتطلب من الجامعات جهدًا كبيرًا ومتابعة مستمرة لتلبية تلك الاحتياجات وتبني إجراءات ونظم وسياسات نحو ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المليجي (2020) التي أشارت إلى أهمية ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال ودعمها لدى الطلاب.

المجال الثاني: مجال التدريس لمنحى التعليم الريادي

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التدريس لمنحى التعليم الريادي مرتّبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
23	دمج مهارات منحى التعليم الريادي ضمن المقررات الدراسية	3.78	1.15	كبيرة
22	تطوير نظام التعليم القائم على الاقتصاد المعرفي والمرتكز على التعليم التكنولوجي والريادي	3.69	1.16	كبيرة
24	إعداد مواد ومناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية لمنحى التعليم الريادي	3.67	1.15	كبيرة
25	غرس قيم منحى التعليم الريادي لدى الطلاب مثل الابتكار والإبداع والمبادرة وحل المشكلات.	3.67	1.17	كبيرة
30	إجراء مسابقات للأفكار والمشاريع الريادية على مستوى الكليات	3.66	1.20	كبيرة
26	دعم الأبحاث والمشاريع الريادية التطبيقية في الكليات	3.39	1.12	متوسطة
36	العمل على تطوير المواهب وترسيخ القيم الإيجابية وبناء الشخصية المستقلة لدى الطلاب لتنفيذ المشاريع الريادية	3.38	1.13	متوسطة
31	إثارة الدافعية لدى طلاب الدراسات العليا في الطموح للأعمال الريادية واستثماره في توفير فرص العمل الواعدة.	3.37	1.12	متوسطة
29	وجود معايير ومؤشرات أداء واضحة لنشر ثقافة التعليم الريادي	3.35	1.38	متوسطة
33	تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب على الإنتاج الفكري في مجال منحى التعليم الريادي	3.34	1.18	متوسطة
40	تخصيص الخطة الدراسية للمقررات الدراسية درجات لتنمية مهارات التعليم الريادي لدى طلاب الجامعة	3.33	0.70	متوسطة
28	توظيف استراتيجيات ومنهجية مناسبة لمنحى التعليم الريادي في التدريس الجامعي	3.31	1.03	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الدور
37	تدريب الطلاب على المشاريع الريادية المدرة للدخل والعمل الخدمي في أثناء الدراسة للإسهام في إيجاد حلول لمشكلات المجتمع، مثل الحد من مشكلة البطالة	3.29	1.04	متوسطة
39	نشر الممارسات الفضلى للمشاريع وقصص النجاح والتجارب في التعليم الريادي	3.17	0.76	متوسطة
35	تحسين مستوى جودة الممارسات التعليمية في مجال التعليم الريادي	3.02	1.23	متوسطة
32	إعداد أدلة للتعليم الريادي في كليات الجامعة	2.96	1.21	متوسطة
34	تنظيم ملتقيات ومؤتمرات علمية حول نشر ثقافة منحى التعليم الريادي	2.93	1.04	متوسطة
27	تطوير مهارات بناء العلاقات والاتصال الإيجابي في بيئة تعليمية مناسبة للتعليم الريادي	2.92	1.15	متوسطة
38	دعم البيئة التعليمة في كليات الجامعة بالموارد اللازمة لتشجيع التعليم الريادي وتعزيزه وتطويره	2.81	0.58	متوسطة
	المجال ككل	3.32	0.45	متوسطة

*الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن الفقرة رقم (23) التي نصت على "دمج مهارات منحى التعليم الريادي ضمن المقررات الدراسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.15)، وجاءت الفقرة رقم (22) التي كان نصها "تطوير نظام التعليم القائم على الاقتصاد المعرفي والمرتكز على التعليم التكنولوجي والريادي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.16)، بينما جاءت الفقرة رقم (38) التي كان نصها "دعم البيئة التعليمة في كليات الجامعة بالموارد اللازمة لتشجيع وتعزيز التعليم الريادي وتطويره" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (0.58)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.32) وانحراف معياري (0.45)، وهو يقابل ممارسة بدرجة متوسطة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبة ذات العلاقة بريادة الأعمال التي تنظمها عمادة خدمة المجتمع لمنتسبيها وطلابها، مثل دورة ريادة الأعمال ومفاتيح النجاح وإدارة المشاريعPMP وكيفية اختيار المشروعات وإعداد الجدوى الاقتصادية لها، وكيف تُنشئ مشروعًا صغيرًا، والذكاء المالي وغيرها من البرامج التدريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا باهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة بنشر ثقافة التعليم الريادي في الجامعة أثناء تدريس بعض المقررات الدراسية تطبيقًا لما ورد في رؤية المملكة 2030. التي شجعت على جعل الجامعات ريادية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القحطاني (2021) التي أشارت إلى أهمية التعليم الريادي في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس.

أما ما يخصّ الفقرة الأخيرة ونصها "دعم البيئة التعليمة في كليات الجامعة بالموارد اللازمة لتشجيع التعليم الريادي وتعزيزه وتطويره" فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطوير التعليم الريادي في كليات الجامعة وجعله من الممارسات الفضلى يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرًا والحاجة إلى تضافر جميع الجهود في الجامعة نحو ريادة الأعمال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوبينجكو رانتينج (Obeng-Koranteng, Monica ,2021) التي أشارت إلى الحاجة إلى بحث أكثر شمولية للمكونات التعليمية من الباحثين والممارسين، والتركيز على مزايا التعليم الريادي والعمل على استدامته. ونتيجة دراسة مصطفى (2020) التي أشارت إلى تعزيز دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة ريادة الأعمال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 تعزى لمتغيرات: (الكلية، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية)؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالي الاستبانة، حسب متغيرات الدراسة، على النحو الآتي:

أ- حسب متغير الكلية

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالي الاستبانة حسب متغير الكلية

المجال	كليات علمية (ن = 122)		كليات إنسانية (ن = 196)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	3.17	.303	3.13	.266
التدريس لمنحى التعليم الريادي	3.25	.426	3.36	.453
الاستبانة ككل	3.21	.273	3.24	.257

ب- حسب متغير المسمى الوظيفي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالي الاستبانة حسب متغير المسمى الوظيفي

المجال	رئيس قسم (ن = 53)		عضو هيئة تدريس (ن = 265)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	3.13	.289	3.15	.280
التدريس لمنحى التعليم الريادي	3.62	.373	3.26	.434
الاستبانة ككل	3.37	.209	3.20	.264

ج- حسب متغير الرتبة الأكاديمية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	أستاذ مساعد (ن = 122)		أستاذ مشارك (ن = 115)		أستاذ (ن = 81)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	3.18	.293	3.12	.253	3.14	.297
التدريس لمنحى التعليم الريادي	3.38	.420	3.42	.445	3.25	.476
الاستبانة ككل	3.24	.241	3.23	.254	3.19	.304

يتبين من الجداول أرقام (5، 6، 7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة دور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية قيمة هوتلنغ= 0.162 ح= 0.001	إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	0.120	1	0.120	1.530	0.217
	التدريس لمنحى التعليم الريادي في الجامعة	0.617	1	0.617	3.497	*0.041
المسمى الوظيفي قيمة هوتلنغ= 0.625 ح= 0.012	إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	0.002	1	0.002	0.025	0.882
	التدريس لمنحى التعليم الريادي في الجامعة	5.886	1	5.886	33.336	*0.000
الرتبة الأكاديمية قيمة ولكس = 0.943 ح= 0.025	إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	0.218	2	0.109	1.383	0.252
	التدريس لمنحى التعليم الريادي في الجامعة	1.067	2	0.533	3.021	*0.046
الخطأ	إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة	24.645	313	0.079		
	التدريس لمنحى التعليم الريادي في الجامعة	55.262	313	0.177		

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يبين الجدول رقم (8):

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مجال إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة، بينما كانت هناك فروق عند مجال التدريس لمنحى التعليم الريادي في الجامعة، تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات (الكليات الإنسانية).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى الدور المهم الذي تقوم به الكليات الإنسانية في تحفيز الأعمال الريادية في الجامعة انطلاقًا من مهامها وواجباتها نحو طلابها بالإضافة إلى طبيعة التخصصات الموجودة في الكليات الإنسانية التي تفرض عليها الاهتمام بتعزيز ثقافة التعلم الريادي لتخريج أجيال ريادية تسهم في خدمة مجتمعها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باسنت (2021) التي أشارت إلى وجود اختلاف في واقع نشر ثقافة ريادة الأعمال بجامعة السويس تبعًا لمتغير الكلية.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مجال إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة، بينما كانت هناك فروق عند مجال التدريس لمنحى التعليم الريادي في الجامعة، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح تقديرات (رئيس قسم).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك رؤساء الأقسام في كليات الجامعة للأهداف الاستراتيجية لجامعة القصيم وإدراكهم العميق لرؤية المملكة 2030 وحرصهم على تحقيق ذلك، ووجود خبرة جيدة لديهم بالتعليم الريادي أو اطلاعهم على تجارب قصص نجاح جيدة، حول ذلك، وربما يكون ذلك نتيجة تقلدهم وظائف إدارية منحتهم فرصة للتعرف أكثر من غيرهم باحتياجات الأقسام وسوق العمل.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مجال إدارة توظيف منحى التعليم الريادي في الجامعة، بينما كانت هناك فروق عند مجال التدريس

لمنحى التعليم الريادي في الجامعة، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال التدريس لمنحى التعليم الريادي في الجامعة حسب متغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
		3.38	3.42	3.25
أستاذ مساعد	3.38		0.04	*0.13
أستاذ مشارك	3.42			*0.17
أستاذ	3.25			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (9) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود خبرة جيدة لدى أعضاء هيئات التدريس من رتبة أستاذ مساعد ورتبة أستاذ مشارك بالتعليم الريادي نتيجة اشتراكهم أو التحاقهم بدورات تدريبية أو أنشطة كالملتقيات والندوات حول ذلك في الجامعة أو خارجها، ونتيجة إسهاماتهم العلمية في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسةالقحطاني (2021) التي أشارت إلى أثر متغير الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس في أهمية التعليم الريادي.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 ككل، حسب متغيرات الدراسة، إذ كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (10).

جدول (10): اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدور جامع القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 ككل حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	.036	1	.036	.559	.455
المسمى الوظيفي	1.319	1	1.319	20.206	*.000
الرتبة الأكاديمية	.270	2	.135	2.070	.128
الخطأ	20.431	313	.065		
الكلي	3333.468	318			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور جامعة القصيم في توفير بيئة داعمة لمنحى التعليم الريادي وفق رؤية المملكة 2030 ككل، تعزى لمتغيري الكلية والرتبة الأكاديمية، بينما كانت هناك فروق تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح تقديرات (رئيس قسم).

يمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود حرص واهتمام لدى أفراد عينة الدراسة بأهمية التعليم الريادي في الجامعة، وإلى وجود رعاية خاصة من إدارة الجامعة وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيها بتحفير الابتكار وريادة الأعمال التي ظهرت ظهورًا واضحًا من خلال تنظيم الملتقيات وإقامة ورش العمل والدورات التدريبية وتأسيس حاضنات للإبداع والابتكار وريادة الأعمال والملكية الفكرية، وتكريم المشاركين ودعمهم، هذا بالإضافة إلى إدارة الجامعة على تحقيق التنمية المستدامة وسعيها الدؤوب إلى تحقيق رؤية المملكة 2030، واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة المخلافي (2017) التي أشارت إلى وجود مقررات ريادة الأعمال تُقدم ضمن كليات إدارة الأعمال في معظم الجامعات الحكومية السعودية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات، أهمها:

- الاهتمام بتعزيز قدرة نظام التعليم في جامعة القصيم لضمان تلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل المتجددة بما يحقق الإسهام الفاعل لدور الجامعة في تحقيق التنمية الاقتصادية.
- المزيد من الاهتمام بدعم بيئات التعليم في كليات جامعة القصيم بجميع متطلبات التعليم الريادي بما يضمن تطويره بشكل مستمر.
- إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية التعليم الريادي في الجامعات ودوره في تحقيق التنمية المستدامة.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، السعيد، وعصام سيد. (2015). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. *مجلة كلية التربية، (18)*، 132- 177.

أحمد، عزام عبد النبي، والعاني، وجيهة ثابت. (2020). ممارسات مديري المدارس في تطبيق التعليم الريادي كمدخل للتحول نحو مجتمع المعرفة: دراسة تطبيقية على التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الإدارة التربوية، 1 (25)*، 13- 103.

أحمد، مصطفى أحمد، وأحمد، حمدي أحمد. (2020). دراسة تقويمية لواقع تعليم ريادة الأعمال في بعض الجامعات المصرية على ضوء نموذج + STI (العلوم والتكنولوجيا والابتكار). *مجلة مستقبل التربية العربية، (27)*، 161- 214.

إسماعيل، خالد السيد محمد (2019). دراسة مقارنة لريادة الأعمال في التعليم الجامعي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وإمكان الإفادة منها في مصر. [أطروحة دكتوراه]. التربية المقارنة. جامعة الزقازيق.

برنامج التحول الوطني 2030 ص 62 - 63، استرجعت بتاريخ: 2021/12/3 http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf

جامعة القصيم، استرجعت من موقع الجامعة: https://www.qu.edu.sa/content/news بتاريخ 2022/01/24م.

خالدي، رشيدة. (2013). دور الجامعة في بناء ثقافة ريادة الأعمال. *مجلة الاقتصاد والتنمية. ع (1)*، 64-79.

الداود، عبدالمحسن بن سعد. (2017 يناير 11-12). *مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة 2030*. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، 356- 376.

الرميدي، بسام سمير. (2018). تقييم دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدي الطلاب - إستراتيجية مقترحة للتحسين، *مجلة اقتصاديات المال والأعمال، ع(6)*، 372-394.

رؤية المملكة 2030. (2016). استرجعت من الموقع http://vision2030.gov.sa/ar بتاريخ 23 كانون أول 2021 م.

الرويس، عزيزة بنت سعد. (2017). تعزيز دور الجامعات في سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في ضوء رؤية المملكة 2030. سجل المنتدى: منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي «الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة 2030 / عمادة البحث العلمي - الرياض، 1439هـ. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 87 - 104.

السر، دعاء محمد أحمد. (2017). درجة توافر متطلبات التعليم الريادي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تعزيزه. [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

سليمان، حنين تيسير. (2016). مدى توافر النية الريادية والعوامل المؤثرة فيها لدى طلبة الجامعات الحكومية في الأردن. [رسالة ماجستير]، جامعة اليرموك.

الشملان، خالد بن عبدالعزيز، والفوزان، الجوهرة بنت سليمان. (2017). متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الاستراتيجية لتحقيق رؤية 2030 من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، خلال الفترة من 11- 12 يناير 2017، 377- 415.

الطراونة إخليف يوسف، واللهالي، غدير إبراهيم. (2019). درجة تطبيق الجامعات الأردنية لمفهوم الجامعة الريادية بناءً على المُمكنات السبعة للمفوضية الأوروبية ومنظمة التعاون

الاقتصادي والتنمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 20 (2)*، 533 -561.

عودة، أحمد سليمان. (2007). *أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية*. ط5، دار الأمل للنشر والتوزيع.

العويّد، نورة بنت ناصر سعد. (2017 يناير 11-12). وظائف التعليم الجامعي السعودي والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التحوّل الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، 229- 268.

العيادة، عيادة خالد. (2017). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور جامعة حائل فى تأصيل ثقافة ريادة الأعمال لدى الشباب الجامعى. *مجلة المعرفة التربوية، 5(10)*، 66-104.

الغامدي، عزيزة محمد علي. (2021). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية " تصور مقترح". *مجلة كلية التربية، 37(2)*.499-450.

القحطاني، عبير بنت حسن بن عبد الله. (2021). واقع الإبداع الريادي في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (22)*. 182-201.

القدسي، دينا عبدالحميد. (2019). اتجاهات طلبة كلية العلوم الإدارية ونظم المعلومات في جامعة بوليتكنك فلسطين نحو تجربة ريادية أساليب التعليم والتعلم التي تتبعها الكلية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، 39 (2)*، 73-92.

القطيط، المهدي المبروك ،و الجهيمي، طه أحمد. (2019). التعليم الريادي وعلاقته بريادة الأعمال. مؤتمر دور ريادة الأعمال في تطوير المشروعات الصغرى والمتوسطة في الاقتصاد الليبي مصراتة، 412- 430.

المحاميد، هبه جمال. (2020). الريادة الإدارية في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدافعية الإنجاز من وجهة نظر القيادات الأ كاديمية. [رسالة ماجستير]، جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

محمود، عماد عبداللطيف. (2017). التربية الريادية ومتطلباتها من التعليم الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج. *مجلة دراسات فى التعليم الجامعي، (37)*، 183- 223.

محمود، هناء فرغلي. (2020). التعليم الريادي: مدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية ببنها، 4(22)*، 85-164.

المخلافي، عبد الملك بن طاهر. (2017 يناير 11-12). التعليم الحكومي لريادة الآعمال ودوره في تحقيق أهداف رؤية المملكة (2030) دراسة استطلاعية على الجامعات الحكومية في مدينة الرياض. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 ، 500-415.

مصطفى، جمال مصطفى. (2020). تصور مقترح لتعزيز دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين طلبتها: دراسة ميدانية على الجامعات الحكومية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية، ع (24)*، 107 – 206.

مطاوع، ضياء الدين محمد، وأبا الخيل، آمنة بنت عبد العزيز، وإبراهيم، منى توكل السيد. (2017). تصور مقترح لتفعيل الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية. دراسة مقدمة إلى مؤتمر "الجامعات ورؤية المستقبل.. ابتكار واستثمار" جامعة المجمعة، خلال الفترة من 3/30 – 1439/4/2هـ 18-2017/12/20م.

المطيري، آلاء رابح. (2021). تعليم ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة ماليزيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(28)*، 59-79.

المطيري، صفاء. (2019). التعليم الريادي. *المعهد العربي للتخطيط، (149)*، 1-27.

المقبالية، موزة بنت عبدالله. (2021). فاعلية تعليم ريادة الأعمال في تعزيز اتجاهات طلاب مؤسسات التعليم العالي نحو ريادة الاعمال بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، 37(11)*، 186-220.

المليجي، رضا إبراهيم السيد سالم. (2020). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الإدارة الجامعية في ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل في ضوء بعض التوجهات الوطنية للمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (127)*، 119 – 182.

نافع، سعيد عبده. (2018). نحو رؤية إستراتيجية لدور الجامعات فى تدعيم ثقافة ريادة الأعمال والتعليم الريادي. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، (12)*، 5-51.

نشوان، يعقوب حسين. (2004). *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. ط3. دار الأمان.

Arabic References:

ʾIbrāhīm, al-Saʿīd, & ʿIṣām Saīyid. (2015). al-Taʿlīm al-Rīyādī: Madkhal li-Daʿm Tawajwh Ṭullāb al-Jāmiʿah Naḥwa al-Rīyādah & al-ʿAmal al-Ḥurr. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, (18)*, 132-177.

ʾAḥmad, ʿAzzām ʿAbdalnabī & al-ʿĀnī, Wajīha Ṯābit. (2020). Mumārassāt Mudīrī al-Madāris fī Taṭbīq al-Taʿlīm al-Rīyādī ka-Madkhal lil-Taḥawul Naḥwa Mujtamaʿ al-Maʿrifah: dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-Taʿlīm mā baʿd al-ʾAsāsī bi-Salṭanat ʿUmmān. *Majallat al-ʾIdārah al-Tarbawīyah*, 1(25), 13-103.

ʾAḥmad, Muṣṭafá ʾAḥmad & ʾAḥmad, Ḥamdī ʾAḥmad. (2020). dirāsah Taqwīmīyah li-Wāqiʿ Taʿlīm Rīyādah al-Aʿmāl fī baʿḍ al-Jāmiʿāt al-Miṣrīyah ʿalá ḍawʾ Namūḏaj STI + (al-ʿUlūm & al-Tiknūlūjiyā & al-ʾIbtikār). *Majallat Mustaqbal al-Tarbīyah al-ʿArabīyah, (27)*, 161-214.

ʾIsmāʿīl, Khālid al-Saīyid Muḥammad. (2019). dirāsah Muqāranah li-Rīyādat al-Aʿmāl fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī fī kull min al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-ʾAmrīkīyah & al-Yābān & ʾImkān al-ʾIfādah minhā fī Miṣr. [PhD Thesis]. al-Tarbīyah al-Muqāranah. Jāmiʿat al-Zaqāzīq.

Barnāmaj al-Taḥawul al-Waṭanī 2030 Ṣ 62-63, Astrjiʿat min bi-Tārīkh 3/12/2021, http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf

Jāmiʿat al-Qaṣīm, Usturjiʿat min Mawqiʿ al-Jāmiʿah: https://www.qu.edu.sa/content/news, 24/01/2022.

Khālidī, Rashīdah. (2013). Dawr al-Jāmiʿah fī bināʾ Ṯaqāfat Rīyādah al-Aʿmāl. *Majallat al-ʾIqtiṣād & al-Tanmīyah. (1)*, 64-79.

al-Dāʾūd, ʿAbdalmuḥsin Ibn Saʿd. (2017 ynāyr11-12). *Masʾūlīyat al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī Taḥqīq Rūʾyat al-Mamlakah 2030*. Mūʾtamar Dawr al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī Tafʿīl Rūʾyat 2030, 356-376.

al-Ramidī, Bassām Samīr. (2018). Taqyīm Dawr al-Jāmiʿāt al-Miṣrīyah fī Tanmīyat Ṯaqāfat Rīyādat al-ʾAʿmāl ladá al-Ṭullāb-ʾIstirātījīyah Muqtaraḥah lil-Taḥsīn, *Majallat ʾIqtiṣādīyāt al-Māl & al-ʾAʿmāl, (6)*, 372-394.

Rūʾyat al-Mamlakah 2030. (2016). Astrjiʿat min al-Mawqiʿ http://vision2030.gov.sa/ar, 23 Kānūn ʾAwwal 2021.

al-Ruwayī, ʿAzīzah Bint Saʿd. (2017). Taʿzīz Dawr al-Jāmiʿāt fī Sadd al-Fajwah bayna Mukhrajāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī & Mutaṭallabāt Sūq al-ʿAmal fī ḍawʾ Rūʾyat al-Mamlakah 2030. Sijil al-Muntadá: Muntadá al-Sharākah al-Mujtamaʿīyah fī Majāl al-Baḥṯ al-ʿIlmī «al-ʾAdwār al-Takāmulīyah li-Muʾassasāt al-Mujtamaʿ li-Taḥqīq Rūʾyat al-Mamlakah 2030 / ʿImādat al-Baḥṯ al-ʿIlmī-al-Riyāḍ, 1439. Jāmiʿat al-ʾImām Muḥammad bin Suʿūd al-ʾIslāmīyah, 87-104.

al-Sirr, Duʿāʾ Muḥammad ʾAḥmad. (2017). Darajat Tawāfur Mutaṭallabāt al-Taʿlīm al-Rīyādī fī al-Jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah bi-Muḥāfaẓāt Ġazzah & Subul Taʿzīzih. [Master's Thesis], al-Jāmiʿah al-ʾIslāmīyah-Ġazzah, Filasṭīn.

Sulaymān, Ḥanīn Taysīr. (2016). Madá Tawāfur al-Nīyah al-Ryādīyah & al-ʿAwāmil al-Mūʾaṯṯirah fīhā ladá ṭalabat al-Jāmiʿāt al-Ḥukūmīyah fī al-Urdun. [Master's Thesis], Jāmiʿat al-Yarmūk.

al-Shamlān, Khālid Ibn ʿAbdalʿazīz & al-Fawzān, al-Jawharah Bint Sulaymān. (2017). *Mutaṭallabāt taṭbīq al-Jāmiʿāt lil-ʾIdārah al-ʾIstirātījīyah li-Taḥqīq Rūʾyat 2030 min wijhat naẓar ʾAʿḍāʾ al-Jamʿīyah al-Saʿūdīyah lil-ʾIdārah*. Mūʾtamar Dawr al-Jāmiʿāt

al-Saʿūdīyah fī Tafʿīl Rūʾyat 2030, khilāl al-fatrah min 11-12 Yanāyir 2017, 377-415.

al-Ṭarāwinah ʾIkhlīf Yūsuf & al-Lahālī, Ġadīr ʾIbrāhīm. (2019). Darajat taṭbīq al-Jāmiʿāt al-ʾUrdunīyah li-Mafhūm al-Jāmiʿah al-Rīyādīyah bināʾan ʿalá al-Mumkināt al-Sabʿah lil-Mufawḍīyah al-ʾŪrūbbīyah & Munaẓẓamat al-Taʿāwun al-ʾIqtiṣādī & al-Tanmīyah min wijhat naẓar al-Qīyādāt al-ʾAkādīmīyah. *Majallat Jarash lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt, 20 (2)*, 533-561.

ʿAwdah, ʾAḥmad Sulaymān. (2007). *ʾAsāsīyāt al-Baḥṯ al-ʿIlmī fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-ʾIjtimāʿīyah*. Ed.5, Dār al-ʾAmal lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-ʿŪwaīyd, Nūrah Bint Nāṣir Saʿd. (2017 ynāyr11-12). *Waẓāʾif al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-Sūʿūdī & al-Musāhamah fī Taḥqīq ʾAhdāf Barnāmaj al-Taḥawul al-Waṭanī li-Rūʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030*. Mūʾtamar Dawr al-Jāmiʿāt al-Suʿūdīyah fī Tafʿīl Rūʾyat 2030, 229-268.

al-ʿIyādah, ʿIyādah Khālid. (2017). ʾIstirātījīyah Muqtaraḥah li-Tafʿīl Dawr Jāmiʿat Ḥāʾil fī Taʾṣīl Ṯaqāfat Rīyādah al-ʾAʿmāl ladá al-Shabāb al-Jāmiʿī. *Majallat al-Maʿrifah al-Tarbawīyah, 5 (10)*, 66-104.

al-Ġāmidī, ʿAzīzah Muḥammad ʿAlī. (2021). Tafʿīl al-Rīyādah al-ʾIstirātījīyah fī ʾIdārāt al-Taʿlīm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah fī ḍawʾ al-tajārib al-ʿĀlamīyah "Taṣawur Muqtaraḥ". *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, 37 (2)*. 450-499.

al-Qaḥṭānī, ʿAbīr Bint Ḥasan Ibn ʿAbdallāh. (2021). Wāqiʿ al-ʾIbdāʿ al-Rīyādī fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah: dirāsah maydānīyah ʿalá Jāmiʿat al-Imām ʿAbdalraḥmān Ibn Fayṣal. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIjtimāʿīyah, (22)*. 182-201.

al-Qudsī, Dīnā ʿAbdalḥamīd. (2019). ʾIttijāhāt ṭalabat Kullīyat al-ʿUlūm al-ʾIdārīyah & Nuẓum al-Maʿlūmāt fī Jāmiʿat Būlītaknik Filasṭīn Naḥwa Tajribat Rīyādīyah ʾAsālīb al-Taʿlīm & al-Taʿallum al-latī Tatabuʿuhā al-Kullīyah. *Majallat ʾIttiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah, 39 (2)*, 73-92.

al-Qaṭīṭ, al-Mahdī al-Mabrūk & al-Juhaymī, Ṭāha ʾAḥmad. *(2019). al-Taʿlīm al-Rīyādī & ʿAlāqatuhu bi-Rīyādat al-ʾAʿmāl*. Mūʾtamar Dawr Rīyādat al-Aʿmāl fī Taṭwīr al-Mashrūʿāt al-Ṣuġrá & al-mutawassiṭah fī al-ʾIqtiṣād al-Lībī Miṣrātah, 412-430.

al-Maḥāmīd, Hibah Jamāl. (2020). al-Rīyādah al-ʾIdārīyah fī al-jāmiʿāt al-ʾUrdunīyah al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat al-ʿĀṣimah ʿAmmān & ʿAlāqatuhā bi-Dāfiʿīyat al-ʾInjāz min wijhat naẓar al-Qīyādāt al-ʾAkādīmīyah. [Master's Thesis], Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ. al-Urdun.

Maḥmūd, ʿImād Latif. (2017). al-Tarbīyah al-Ryādīyah & Mutaṭallabātuhā min al-Taʿlīm al-Jāmiʿī fī ḍawʾ ʾIqtiṣād al-Maʿrifah min wijhat naẓar ʾAʿḍāʾ Haīyʾat al-Tadrīs bi-Jāmiʿat Sūhāj. *Majallat Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, (37)*, 183-201.

Maḥmūd, Hanāʾ Farġalī. (2020). al-Taʿlīm al-Rīyādī: Madkhal li-Taḥqīq al-Mīzah al-Tanāfusīyah al-Mustadāmah bi-al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah: dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah b-Banhā, 4 (22)*, 85-164.

al-Mikhlāfī, ʿAbdalmalik Ibn Ṭāhir. (2017 ynāyr11-12). *al-Taʿlīm al-Ḥukūmī li-Rīyādat al-ʾAʿmāl & Dawruhu fī Taḥqīq ʾAhdāf Rūʾyat al-Mamlakah (2030) dirāsah ʾIstiṭlāʿīyah ʿalá al-Jāmiʿāt al-Ḥukūmīyah fī Madīnat al-Riyāḍ.* Mūʾtamar Dawr al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī Tafʿīl Rūʾyat 2030, 500-415.

Muṣṭafá, Jamāl Muṣṭafá. (2020). Taṣawur Muqtaraḥ li-Taʿzīz Dawr al-Jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī Nashr Ṯaqāfat Rīyādah al-Aʿmāl bayna Ṯalabatihā: dirāsah

maydānīyah ʿalá al-Jāmiʿāt al-Ḥukūmīyah bi-Madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (24)*, 107 – 206.

Muṭāwiʿ, Ḍiyāʾ al-Dīn Muḥammad & ʾAbā al-Khaīl, ʾĀminah Bint ʿAbdalʿazīz & ʾIbrāhīm, Muná Tawakkul al-Saīyid. (2017). Taṣawur Muqtaraḥ li-Tafʿīl al-ʾIbtikār & al-ʾIbdāʿ & Rīyādat al-ʾAʿmāl fī Barāmij al-Tajribat al-Takāmulīyah lil-Jāmiʿāt al-Khalījīyah. dirāsah Muqaddamah ʾilá Mūʾtamar "al-Jāmiʿāt & Rūʾyat al-Mustaqbal. ʾIbtikār & ʾIstiṯmār "Jāmiʿat al-Mujamaʿah, khilāl al-fatrah min 30/3 – 2/4 / 1439h. 18-20/12/2017.

al-Muṭayrī, ʾĀlāʾ Rābiḥ. (2021). Taʿlīm Rīyādah al-ʾAʿmāl fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah fī ḍawʾ khibrat Mālīzīyā. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 5 (28)*, 59-79.

al-Muṭayrī, Ṣafāʾ. (2019). al-Taʿlīm al-Rīyādī. *al-Maʿhad al-ʿArabī lil-Takhṭīṭ, (149)*, 1-27.

al-Maqbālīyah, Maūzah Bint ʿAbdallāh. (2021). fāʿilīyat Taʿlīm Rīyādah al-Aʿmāl fī Taʿzīz ʾIttijāhāt Ṭullāb Muʾassasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī Naḥwa Rīyādah al-Aʿmāl bi-Salṭanat ʿAmmān. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, 37 (11)*, 186-220.

al-Mulījī, Riḍā ʾIbrāhīm al-Saīyid Sālim. (2020). ʾIstirātījīyah Muqtaraḥah li-Tafʿīl Dawr al-ʾIdārah al-Jāmiʿīyah fī Tarsīkh Ţaqāfat Rīyādah al-Aʿmāl bi-Jāmiʿat Ḥāʾil fī ḍawʾ baʿḍ al-Tawajjuhāt al-Waṭanīyah lil-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs, (127)*, 119 – 182.

Nāfiʿ, Saʿīd ʿAbduh. (2018). Naḥwa Rūʾyat ʾIstirātījīyah li-Dawr al-jāmiʿāt fī Tadʿīm Ţaqāfat Rīyādah al-Aʿmāl & al-Taʿlīm al-Rīyādī. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-ʾIjtimāʿīyah, (12)*, 5-51.

Nashwān, Yaʿqūb Ḥusayn. (2004). *al-ʾIdārah & al-ʾIshrāf al-Tarbawī bayna al-Naẓarīyah & al-Taṭbīq*. Ed.3. Dār al-ʾAmān.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

Chikari, Golden. (2020). An assessment of the effectiveness of entrepreneurship Education in Botswana private higher Education institutions. Thesis D. Ed. (Psychology of Education), University of Southafrica.

International Labor Organization. (2009). Supporting entrepreneurship education, a report on the global outreach of the ILO "know about business" program, ILO Office I Geneva.

Jami, M.Y., Gökdeniz, I. (2020). The Role of Universities in the Development of Entrepreneurship. Przedsiębiorczość, Edukacja.Entrepreneurship, Education, 16(1), 85–94. doi: 10.24917 /20833296.161.7.

Obeng-Koranteng, Monica. (2021). The challenges of entrepreneurship education: a case study at a selected Ġanaian higher educational institution , UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA.

QAA (2014). Creating Entrepreneurial Campuses: A report for Scotland, available at: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-%20development/creating-entrepreneurial-campuses.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد الخامس عشر
15
سبتمبر 2022

OBEN ACCESS

الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط بالنقب

د. كمال مخامرة*

kamal@hebron.edu

تاريخ الاستلام: 2022/05/19م	تاريخ القبول: 2022/07/24م

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلمًا، ومعلمة، من معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط بالنقب، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك، جاء بدرجة مرتفعة، وأيضًا جاء مستوى سلوك الإيثار بدرجة مرتفعة جدًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار، تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الدعم التنظيمي المدرك، سلوك الإيثار، معلمو المدارس الثانوية، مدينة رهط.

* أستاذ الإدارة التعليمية المشارك - قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الخليل - فلسطين.

للاقتباس: مخامرة، كمال. (2022). الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط بالنقب ، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 15*، 156-186.

© 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.

DOI: 10.53285/2117-000-015-004

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

OBEN ACCESS

Perceived Organizational Support and its Relationship to Altruistic Behavior among Secondary School Teachers in the City of Rahat in the Negev

Dr. Kamal Makhamerh*

kamalm@hebron.edu

Received: 19.05.2022	Accepted: 24.07.2022

Abstract:

The current study aimed to identify the level of perceived organizational support, and altruistic behavior, and to verify the correlation between them, as well as to identify any differences in perceived organizational support and altruistic behavior, according to the variables of gender and education. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a scale of perceived organizational support and altruistic behavior and administered it to the study sample which consisted of (105) male and female secondary school teachers in the city of Rahat in the Negev. The study results showed that the level of perceived organizational support scored a high degree, and the level of altruistic behavior scored a very high degree. The results also showed a positive correlation between perceived organizational support and altruistic behavior, and that there were no differences in perceived organizational support and altruistic behavior, according to gender and academic qualifications.

Keywords: Perceived organizational support, Altruistic behavior, Secondary school teachers, Rahat city.

*Associate Professor of Educational Administration, Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Hebron University, Palestine.

Cite this article as: Makhamerh, Kamal . (2022). Perceived Organizational Support and its Relationship to Altruistic Behavior among Secondary School Teachers in the City of Rahat in the Negev, *Arts for Psychological & Educational Studies, (15). 156-186.*

© 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:

تضمنت أدبيات الإدارة الكثير من النظريات التي تسعى إلى فهم علاقة الموظف بالمنظمة التي يعمل بها، وشهدت السنوات الأخيرة مزيدًا من التركيز على الاتجاهات المتبادلة بين الموظفين ومنظماتهم، ومن ضمن أبرز الاتجاهات التي سلط الضوء عليها ما يعرف بالدعم التنظيمي، والذي يعتبر من المفاهيم الحديثة في أدبيات الإدارة والسلوك التنظيمي.

وقد انبثق مفهوم الدعم التنظيمي من نظرية التبادل الاجتماعي (Social Exchange) ونظرية المنفعة المتبادلة (Exchange Benefits) اللتين ساهمتا في تفسير الدوافع والاتجاهات المتبادلة بين الأفراد والجماعات، وكان للباحث إيزنبرجر (Eisenberger) الدور الكبير في توظيف هاتين النظريتين بهدف تفسير العلاقة بين المنظمة والعاملين فيها، حيث يُكّون العاملون إدراكات عامة عن نوايا المنظمة واتجاهاتها نحوهم، والتي تتبلور عن مدى تقدير المنظمات التي يعملون فيها لمساهمتهم فيها، واهتمامها بمصلحتهم ورفاهيتهم، وهذا ما يسمى بالدعم التنظيمي (Eisenberger,Stinglhamber,2011).

وبناء على قاعدة المعاملة بالمثل، فإن الموظفين الذين يشعرون بأن المنظمة تقدر جهودهم، وتلبي احتياجاتهم، وتقدم المساعدة لهم، يكونون أكثر رضىً عن وظائفهم، ويشعرون بأنهم أكثر ارتباطا بالمنظمة (Eisenberger, Malone & Presson, 2016).

وقد أشار (Byrne & Hochwarter, 2008) إلى أن إدراك الموظفين للدعم التنظيمي من شأنه أن يقوي ارتباطهم المعرفي والعاطفي تجاه وظيفتهم ومنظمتهم. ويرى كل من وايني وشور أنه لضمان مشاركة العاملين مشاركة بناءة في تحقيق أهداف المنظمة لا بد من أن يشعروا بدعم المنظمة لهم، حتى يبادلوها بدعمهم لها، ببذل قصارى جهدهم لتحقيق أهدافها. (المغربي، 2003).

وقد نالت السلوكيات التنظيمية الإيجابية التي تنطوي على تقديم أعمال إضافية من قبل العاملين في المنظمة حظا وافرا من الدراسة، ويعد سلوك الإيثار أحد هذه السلوكيات التطوعية الإيجابية التي يقوم بها الموظف اختيارًا بهدف تقديم المساعدة للآخرين مما يحسن الأداء في المنظمة، دون أن يكون هذا السلوك مرتبطا بحوافزها ومكافآتها.

إن سلوك الإيثار متطلب أساسي لإقامة العلاقات الناجحة والفعالة مع الآخرين، وأنه يقوي المحبة، ويزيد التماسك الاجتماعي، وذكر كل من (Takahashi, & Mashima, 2006) أهمية الإيثار المتبادل، فالفرد في منظمته يكون حساسا تجاه السلوك الصادر عن الآخرين، فإذا قدم شخص سلوكا إيثاريا لشخص آخر، فإن هذا الشخص يستحق معاملة مماثلة.

إن إدراك الفرد للدعم التنظيمي يتم تطويره من خلال إدراك الفرد لتقدير المنظمة له، ومن ثم يستخدم الفرد أحكامه الخاصة وإدراكه الذاتي للدعم التنظيمي لتقدير توقعه للنتائج المترتبة على جهده، ولذلك فإنه كلما كبر المدى الذي تهتم من خلاله المنظمة بالعاملين وتقدير جهودهم، بذل العاملون جهودا أكبر لمساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها (حامد، 2003).

وباعتبار أن المدرسة منظمة تربوية اجتماعية، فإن لسلوك الإيثار علاقة بما يسمى بالسلوك التطوعي التنظيمي باعتباره من أهم السلوكيات التي تحقق مستويات مرتفعة من الفاعلية التنظيمية في المدرسة.

مشكلة الدراسة:

يفترض في إدارة المدارس أن تحرص على توفير الدعم التنظيمي لمعلميها كمتطلبات أساسية لتحقيق الجودة في مخرجاتها، وعلى الرغم من ذلك يظل التحدي الكبير الذي تواجهه إدارة المدارس هو دعم ودمج المعلمين في العملية التعليمية، وإيجاد الرغبة الذاتية لديهم لتقديم الدعم والمساعدة للآخرين، ودفعهم للتصرف خارج مهامهم الرسمية، وبشكل تطوعي؛ لتطوير العملية التعليمية وتحقيق الفعالية التنظيمية.

فنشر ثقافة الإيثار داخل المدرسة وتحويلها إلى سلوك يومي يمارس بين المعلمين لا يحتاج فقط إلى سياسات وإجراءات تنظيمية، بل يتعداها إلى ضرورة دعم ودمج المعلمين في ذلك المنحى، من خلال مبادراتهم الذاتية خارج حدود أدوارهم الرسمية، وبشكل تطوعي دون انتظار تعويض مادي.

في ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما علاقة الدعم التنظيمي المدرك بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط؟ وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط على مقياس الدعم التنظيمي المدرك تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل؟
3. ما مستوى سلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط على مقياس سلوك الإيثار تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي المدرك وسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إثراء أدبيات الدعم التنظيمي المدرك، من خلال الإسهام بشكل أساسي في إثراء الإطار النظري والبحوث النظرية والتجريبية في هذا المجال، لا سيما أن هذه الدراسة من الدراسات الأولى في سياق البيئة العربية في الداخل الفلسطيني المحتل التي تقدم دليلًا على العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك وسلوك الإيثار لدى المعلمين، أما من الناحية التطبيقية فيمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل القائمين على إدارة التعليم في تحسين آليات واستراتيجيات الدعم التنظيمي؛ من أجل توفير مناخ صحي في المدارس يسهم في رفع مستوى الإيثار لدى المعلمين.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ومستوى سلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط.
2. الكشف عن دلالة الفروق في الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار لدى المعلمين، تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي).
3. معرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط.

حدود الدراسة: يمكن عرض حدود البحث على النحو الآتي:

الحد الزماني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021م.

الحد المكاني: أُجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مدينة رهط.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مدينة رهط.

الحد المفاهيمي: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

تعريف المصطلحات:

الدعم التنظيمي المدرك: يشير إلى درجة مساعدة المنظمة للعاملين الذين ينتمون إليها في التركيز على اهتماماتهم ودوافعهم التي تجعلهم يبذلون أقصى درجة من العطاء مقابل معاملتهم بالمثل من قبل منظماتهم، وانعكاس هذا الجهد إيجابا عن طريق دعم المنظمة لهم في صورة حوافز مادية ومعنوية تشبع دوافعهم (الشعلان، 2014).

ويعرف الدعم التنظيمي المدرك إجرائيا: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال استجابتهم على فقرات استبانة الدعم التنظيمي المدرك في هذه الدراسة.

الإيثار: يعرف الإيثار بأنه تقديم المساعدة الطوعية لشخص معين، مع الأخذ بعين الاعتبار كون هذه المساعدة تتعلق بمهمة أو مشكلة منظمية.

ويعكس هذا رغبة الفرد في مساعدة العاملين الآخرين، مثل الرؤساء وزملاء العمل. ومن نماذج سلوك الإيثار مشاركة العاملين الآخرين طرق وأساليب العمل الجديدة والرغبة في مساعدة العاملين الجدد وتعليمهم ومنع حدوث مشكلات مرتبطة بالعمل (عبد الله، 2012).

ويعرف سلوك الإيثار إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال استجابتهم على فقرات استبانة الإيثار الوظيفي في هذه الدراسة.

الإطار النظري:

الدعم التنظيمي المدرك: الدعم في اللغة هو إسناد الشيء بالشيء لمنعه من السقوط، والدعم مشتق من الفعل: دعم، ودعم الشيء يدعمه دعما: مال فأقامه، والدعمة ما دعمه به (ابن منظور، 2003: 266). ويرى كل من (Malhotra & Singh, 2015) الوارد في (الصاوي والغرابلي، 2021) أن الدعم التنظيمي المدرك هو الاعتقاد السائد بين الموظفين بأن المنظمة تقدر إسهاماتهم في نجاحها. ويرى (كمال، 2018) أن الدعم التنظيمي المدرك هو: القدر الذي تهتم فيه المنظمة برعاية ورفاهية أعضائها، من خلال معاملتهم بعدالة، ومساعدتهم فيما يواجهونه من مشكلات، والإنصات لشكواهم، ومن ثم ينعكس الدعم التنظيمي المدرك في صورة اهتمام المنظمة بالأفراد العاملين، وتقديم المساعدات والمساهمات لهم، والعناية بهم وبصحتهم النفسية. مما سبق يرى الباحث أن الدعم التنظيمي المدرك يتمثل في حالة شعور الفرد بأن المنظمة التي يعمل فيها تقدر جهوده المبذولة وتقدم له المساعدة في تحقيق أهدافها.

والدعم التنظيمي المدرك يشكل أهمية كبيرة للعاملين والمنظمة على حد سواء، فإدراك العاملين لدعم المنظمة لهم من شأنه أن يدفعهم إلى تطوير قدراتهم، وزيادة الجهد المبذول لتحقيق الأهداف، وتحسين صورة المنظمة عند العاملين.

فقد أشار كل من (عطية، 2019، والمهدي، 2018، والكعبي، 2017) إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يقلل من السلوكيات السلبية للعاملين غير المرغوب فيها بالمنظمة مثل: سلوكيات الانسحاب، والتهكم التنظيمي، وسلوكيات العمل السلبية، والتغيب الوظيفي.

في حين يؤدي الدعم التنظيمي المدرك إلى: الالتزام التنظيمي، والاستغراق الوظيفي، وسلوكيات المواطنة التنظيمية (أبو رمان، وآخرون، 2016، وجلاب وآخرون، 2016). وبناء على ما تقدم يرى الباحث أن إدراك العاملين للدعم التنظيمي من شأنه أن يؤدى إلى بذل مزيد من الجهد لتحسين الأداء في العمل، مما يحقق الكفاءة التنظيمية، مع إحساس العاملين بأنهم مدينين للمنظمة بالالتزام تجاهها.

وتتمثل أبعاد الدعم التنظيمي المدرك في الآتي:

أولًا: دعم وتأكيد الذات لدى العاملين: يعتبر دعم وتأكيد الذات لدى العاملين أحد أسس الدعم التنظيمي مما يساعد العاملين على تخفيف ضغوط العمل وتجنب حالات الإحباط والتوتر والإزعاج والعنف والقلق وقلة الحيلة التي يشعرون بها أثناء ممارستهم لمهامهم الوظيفية، كما تساعدهم على حل مشاكل العمل بطرقة إيجابية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم (آل هاشم، 2013) الوارد في (عسفة، وأبو غرة، 2021).

ثانيًا: العدالة التنظيمية: وهي حكم الفرد على عدالة الطريقة التي يستخدمها المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني (عبد السلام 2005).

ثالثًا: المشاركة في اتخاذ القرارات: ويتضح ذلك من إحساس العاملين بأن المنظمة توفر لهم فرص التدريب والتشجيع المستمر لهم والثناء الصادق على أعمالهم وتهيئة الفرصة لحصولهم على المكافأة المرغوبة ومشاركتهم في اتخاذ القرارات (السلوم، 2013).

رابعًا: سلوك القائد المساند للمرؤوسين: إن سلوك العاملين ما هو إلا انعكاس لسلوك قادتهم، فالعلاقة التبادلية بين القائد والعامل لا تعتمد فقط على الجوانب الشخصية مثل النفوذ والخدمة والمعلومات، وإنما أيضا على المواد الاجتماعية الشعورية مثل الاحترام المتبادل والتوافق والدعم (أبو خلوة وآخرون، 2016).

سلوك الإيثار: بالرغم من أن سلوك الإيثار حديث العهد، حيث يعود إلى القرن التاسع عشر، الذي بلور مفهومه الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت، ويعني الناس الآخرين، والاهتمام بهم، وعدم الأنانية والسعي لتحقيق الخير العام (Barasch et al., 2014)، فإن تراثنا العربي الإسلامي يزخر بالشواهد على ممارسة السلوك الإيثاري منذ ما يزيد على أربعة عشر قرنًا.

فقد حدد القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة معايير جوهرية للسلوك الإنساني مثل: الشعور بالمسؤولية والسيطرة على الذات، والإيثار، والتسامح، والإيفاء بالعهود، والعدل، في حين ظهر الإيثار في المجتمع العربي قبل الإسلام، فكان أبرز مثال على ذلك ما تجسد في سلوك حاتم الطائي من إكرام الضيف.

ويعتبر الإيثار من أرقى أنواع السلوك الاجتماعي، فهو يمثل السلوك الخيري الخالص الذي ينبع من داخل الفرد، ويقوم به طواعيةً دون أي مقابل، ويضحي بمصالحه الشخصية مقابل إسعاد الآخرين، وهذا ما أشار إليه (محمود والشروبجي، 2012) من أن السلوك الإيثاري من أبرز الصفات الكريمة التي يتحلى بها الإنسان، فهو تفضيل الغير على النفس في الخير، وهو شعار النفوس البريئة الساعية لخدمة الإنسانية، فمن أهم مكتشفات علم النفس الحديث ما ثبت علميًا من أن سعادة الإنسان ورفاهيته لا تتحقق بغير التضحية بالنفس في سبيل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

ويسهم الإيثار بدور فاعل في تحسين البقاء، كما أنه يحقق منافع جمة للمجتمع من خلال بناء روابط اجتماعية بين الأفراد، وبالرغم من أن الأفعال الإيثارية تمثل حقًا إفادةً لمتلقيها فإن الأفراد الإيثاريين أنفسَهم يفيدون منها من خلال السعادة التي يشعرون بها، وطيب عيشهم، ورضاهم عن أنفسهم، والزيادة في حياتهم الانفعالية الإيجابية والتوافق النفسي الكبير (منصور، 2012).

ويظهر السلوك الإيثاري في مظاهر متعددة منها: سلوك المساعدة وهو يمثل الإيثار الكلي، وهو سلوك منظم ويسبقه تفكير من أجل اتخاذ قرار تقديم المساعدة الإيثارية، مثل مساعدة المهجرين والأيتام، والمعاقين، وقد يتحول إلى عادة الإيثار، والتي تسمى الغيرية، مثل التبرع بالدم الذي أصبح عادة منتظمة (Abdullah,2017)، في حين يمثل سلوك المشاركة المظهر الثاني من سلوك الإيثار الجزئي، فهو ذلك السلوك القائم على أساس اقتسام الفرد ما يمتلكه مع الآخرين، وذلك لتخفيف المعاناة التي يشعرون بها سواء كان ما يمتلكه نقودا، أم طعاما، أم علما، أما المظهر الثالث فهو سلوك العمل الإرادي التطوعي، وهو الذي يقوم به الفرد طواعية بمحض اختياره، بقصد تحقيق منفعة لشخص أو لآخرين دون أن يكون هنالك عائد أو منفعة تعود عليه (الشيخ، 2016).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات التي تناولت الدعم التنظيمي

هدفت دراسة (عسفة، وأبو غزة، 2021) إلى التعرف إلى أثر الدعم التنظيمي في تعزيز التمكين النفسي، وطبقت الدراسة على العاملين بلجان العمل الصحي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن توافر جميع أبعاد الدعم التنظيمي كان بدرجة

كبيرة، وأظهرت أن مستوى التمكين النفسي متوفر بمستوى كبير، كما أظهرت وجود أثر لأبعاد الدعم التنظيمي في تعزيز التمكين النفسي، وبينت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدارسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي).

وهدفت دراسة (بشيرة، 2020) إلى التحقق من وجود علاقة بين الدعم التنظيمي المدرك، والأداء المهني، وتكونت عينة الدراسة من (407) عاملين بمديرية الحماية المدنية بورقلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك كان مرتفعا وكذلك مستوى الأداء المهني، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والأداء المهني، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء المهني لدى عمال الحماية المدنية ذوي الدعم التنظيمي المدرك (المرتفع – المنخفض).

وهدفت دراسة (العجارمة، 2020) إلى التعرف إلى الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية وعلاقته بمخرجات العمل من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، وتكونت عينة الدراسة من (240) رئيس قسم أكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية كانت متوسطة، وأن درجة مستوى مخرجات العمل كانت متوسطةً، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدعم التنظيمي المدرك ومخرجات العمل. وبينت النتائج جود فروق ذات دلالة إحصائية في الدعم التنظيمي المدرك باختلاف متغيري الجنس، والكلية على الدرجة الكلية تعزى للإناث، والكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات المؤهل، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة (بشيرة، والوناس، 2018) إلى معرفة مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى عمال الحماية المدنية بورقلة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية التي شملت (129) عاملا حيث طبق عليهم استبيان الدعم التنظيمي المدرك، وأظهرت النتائج ارتفاعا في مستوى الدعم التنظيمي المدرك، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدعم التنظيمي المدرك تبعا للمتغيرات التالية: (مدة الخدمة، طبيعة النشاط الممارس، السن).

وهدفت دراسة (القرني، 2018) إلى التعرف إلى العلاقة بين الدعم التنظيمي والاستغراق الوظيفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (346) معلما، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك وعلى كل بعد على حدة جاء بدرجة (متوسطة)، مع وجود علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة بين الدعم التنظيمي المدرك والاستغراق الوظيفي لدى المعلمين. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في الدعم التنظيمي المدرك تعزى لاختلاف (الجنس، المؤهل العلمي).

وهدفت دراسة (العنزي، والقرني، 2018) إلى التعرف إلى العلاقة بين الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (407) معلما ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدعم التنظيمي جاء بدرجة إدراك (عالية)، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية جاء بدرجة توافر(عالية)، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة عالية بين الدعم التنظيمي المدرك وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات.

وهدفت دراسة (العبد اللطيف والقرني، 2018) إلى التعرف على العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، والكشف عن الفروق في الدعم التنظيمي المدرك، والاستغراق الوظيفي، التي تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي). وقد تمثلت العينة النهائية في (346) معلمًا ومعلمة. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك وعلى كل بعد على حدة جاء بدرجة (متوسطة)، كما جاء مستوى الاستغراق الوظيفي إجمالا وعلى كل بعد على حدة بدرجة (عالية)، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة القيمة بين الدعم التنظيمي المدرك والاستغراق الوظيفي. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في الدعم التنظيمي المدرك تعزى لاختلاف (الجنس، المؤهل العلمي).

ثانيًا: الدارسات التي تناولت سلوك الإيثار

هدفت دراسة (الحموري، 2020) إلى التعرّف إلى العلاقة بين السلوك الإيثاري والذكاء الاجتماعي، ومعرفة الفروق على مقياسي السلوك الإيثاري والذكاء الاجتماعي وفق متغيرات الجنس والتخصص الدراسي (كليات تطبيقية وعلمية، كليات إنسانية ونظرية) والسنة الدراسية (السنة

الأولى والرابعة). ولتحقيق أهداف الدراسة: استخدم الباحث مقياس السلوك الإيثاري (من إعداده) ومقياس الذكاء الاجتماعي أعدّته قنيطة (2016)، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من 435 طالبا وطالبة من طلبة الكليات التطبيقية والنظرية في جامعة دمشق، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس السّلوك الإيثاري ومستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس الذّكاء الاجتماعي.

كما بينت النتائج إسهام الذّكاء الاجتماعي في التّنبؤ بالسّلوك الإيثاري. ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك الإيثاري والذكاء الاجتماعي. ووجود فروق في السّلوك الإيثاري تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. ووجود فروق في السلوك الإيثاري تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ووجود فروق في السلوك الإيثاري تبعا لمتغير السّنة الدراسية لصالح طلبة السّنة الرابعة.

وهدفت دراسة (علي، 2020) إلى التعرف على العلاقة بين كل من (التعاطف، والامتنان) (والإيثار) لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا، والتعرف إلى مدى إسهام كل من (التعاطف والامتنان) في التنبؤ بالإيثار، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا وطالبة من المتفوقين دراسيا بمرحلة التعليم الثانوي. طبق عليهم مقياس التعاطف، ومقياس الامتنان، ومقياس الإيثار وجميعها من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين كل من (التعاطف، والامتنان) وبين الإيثار، كما كشفت النتائج عن مساهمة كل من التعاطف والامتنان في التنبؤ بالإيثار، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من (التعاطف - الإيثار - الامتنان).

وهدف دراسة (وحود، 2016) إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الإيثاري والتوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وكشف الفروق بينهما في متغيرات الدراسة وفقا لمتغير الجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس السلوك الإيثاري إعداد منخي (1995)، ومقياس مفهوم الذات إعداد بكر (1979)، وقامت بتصميم مقياس التوافق النفسي الاجتماعي، كما قامت بتطبيق الأدوات على عينة من طلبة جامعة دمشق تألفت من (230) طالبا، و(294) طالبة من مختلف كليات جامعة دمشق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية

إيجابية بين السلوك الإيثاري وكل من التوافق النفسي الاجتماعي ومفهوم الذات، وعدم وجود فروق في السلوك الإيثاري ومفهوم الذات بين كل من الذكور والإناث.

وهدفت دراسة (إسكندراني، 2016) إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والإيثار لدى طلاب كلية التربية والفروق بينهم وفقا للجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي، وتألفت عينة الدراسة من (320) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق، واستُخدم مقياسا الأمن النفسي (إعداد عبد الله وشريت 2006) والإيثار (إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والإيثار، ووجود فروق بين طلاب كلية التربية في الشعور بالأمن النفسي والإيثار وفقا للسنة الدراسية لصالح طلاب السنة الأخيرة، ووفقا للتخصص الدراسي لصالح طلاب علم النفس في الأمن النفسي، ولصالح طلاب الإرشاد النفسي في الإيثار، في حين لم يكن هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وأدوات الدراسة، والإجراءات التي اتبعتها، كما أفادت منها في مناقشة نتائج الدراسة، ومع ذلك فإن للدراسة الحالية ميزة تجعلها تسد فراغًا في البحث التربوي لدى فلسطينيي الداخل (48) في النقب عندما تناولت الكشف عن الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط بالنقب.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الارتباطي، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العاملين في مدينة رهط من الفصل الدراسي الأول للعام 2020/2021م، وقد بلغ عددهم (700) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة: تم استخدام جداول مورجان في تحديد حجم عينة الدراسة من المجتمع الإحصائي البالغ (700) معلم ومعلمة، وتم اعتماد (248) معلما ومعلمة، وبسبب عدم سماح دولة

الاحتلال للباحث بدخول منطقة النقب، فقد تم استخدام الإيميل والواتس آب لجمع البيانات، وكان الفاقد (143) استبانة، وتم استرجاع (105) استبانات فقط، بواقع (35) معلما، و(70) معلمة، لذا شكّل ما تم استرجاعه عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، حيث تم تطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة والكتب والمراجع العلمية والأطروحات ذات العلاقة بموضع الدراسة الحالي، وذلك لدراسة الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط.

حيث طور الباحث استبانة تكونت من قسمين رئيسين، حيث تناول القسم الأول المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وهي (الجنس، والمؤهل العلمي)، في حين ضم القسم الثاني مجالات الدراسة، فقد تكون المجال الأول من (15) فقرة تقيس الدعم التنظيمي المدرك لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مدينة رهط، وتكون المجال الثاني من (15) فقرة تقيس سلوك الإيثار عند معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مدينة رهط، وبذلك يكون عدد فقرات أداة الدراسة (30) فقرة تشترك جميعها في قياس الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط، علمًا بأن طريقة الإجابة تركزت في الاختيار من سلم ليكرت الخماسي (Likert Scale)، وذلك كما في الجدول (1)

جدول (1): سلم ليكرت الخماسي (Likert Scale)

التصنيف	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
الترميز	5	4	3	2	1

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

قام الباحث بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والتخصص، وتألفت من (11) محكمًا من أعضاء الهيئة

التدريسية في التربية وعلم النفس، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغويًا، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وتم أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائي.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الأداة أيضًا بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات مقاييس الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (2)

جدول (2): نتائج معامل (Pearson correlation) لفقرات مقايس الدراسة

الدعم التنظيمي المدرك			سلوك الإيثار		
الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة
1	0.784	0.000	1	0.635	0.000
2	0.831	0.000	2	0.520	0.000
3	0.703	0.000	3	0.730	0.000
4	0.811	0.000	4	0.780	0.000
5	0.813	0.000	5	0.806	0.000
6	0.753	0.000	6	0.702	0.000
7	0.822	0.000	7	0.661	0.000
8	0.823	0.000	8	0.674	0.000
9	0.833	0.000	9	0.628	0.000
10	0.794	0.000	10	0.565	0.000
11	0.840	0.000	11	0.725	0.000
12	0.850	0.000	12	0.716	0.000
13	0.839	0.000	13	0.759	0.000
14	0.832	0.000	14	0.778	0.000
15	0.806	0.000	15	0.814	0.000

** دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 * دالة إحصائيا عند المستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات مقايس الدراسة دالة إحصائيا، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي للفقرات، وأن الفقرات جميعها تشترك معا في قياس الدعم التنظيمي المدرك وسلوك الإيثار.

ثبات أدوات الدراسة:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
الدعم التنظيمي المدرك	15	0.962
سلوك الإيثار	15	0.915

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) إلى أن قيم ثبات مقياس الدعم التنظيمي المدرك بلغت (96.2%)، كما بلغت قيمة الثبات لمقياس سلوك الإيثار (91.5%)، وكلاهما على درجة عالية من الثبات.

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، واختبار (t-test) ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما تم استخدام مفتاح التصحيح لتحديد مستوى المتغيرات.

جدول (4): مفتاح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.80 – 1.00	منخفضة جدا
2.60 – 1.81	منخفضة
3.40 – 2.61	متوسطة
4.20 – 3.41	مرتفعة
5.00 – 4.21	مرتفعة جدا

تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما مستوى الدعم التنظيمي المدرك من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدعم التنظيمي المدرك، وذلك كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى الدعم التنظيمي المدرك

الدعم التنظيمي المدرك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة%
	3.95	0.762	مرتفعة	%79.0

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) إلى أن الدعم التنظيمي المدرك من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.95) مع انحراف معياري (0.76)، وبنسبة بلغت (79.4%).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يدركون أهمية الدعم التنظيمي وانعكاسه الإيجابي على المعلمين، لذا يوجد اتفاق بين المعلمين على ما تقوم به الإدارات المدرسية من ممارسات قائمة على المتابعة، والتقدير، والاحترام، والتحفيز، وإشباع الحاجات، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والعدل في المعاملة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عسفة، وأبو غزة، 2021) التي أشارت إلى أن جميع أبعاد الدعم التنظيمي تتوافر بدرجة كبيرة لدى العاملين، ودراسة (بشيرة، 2020) التي توصلت إلى أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك كان مرتفعا، ودراسة (بشيرة، والوناس، 2018) التي أشارت إلى ارتفاع في مستوى الدعم التنظيمي المدرك، ودراسة (العنزي، والقرني، 2018) التي أشارت إلى أن مستوى الدعم التنظيمي بالمدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن جاءت بدرجة إدراك (عالية).

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العجارمة، 2020) التي أشارت إلى أن درجة توافر الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية كانت متوسطة، ودراسة (القرني، 2018) التي كان من

أبرز نتائجها أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدراس الثانوية بمدينة بريدة إجمالا وعلى كل بعد على حدة جاء بدرجة (متوسطة)، ودراسة (العبد اللطيف والقرني، 2018) التي أشارت إلى أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدراس الثانوية بمدينة بريدة إجمالا وعلى كل بعد على حدة جاء بدرجة (متوسطة).

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط على مقياس الدعم التنظيمي المدرك تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل؟

أولًا: الفروق في الدعم التنظيمي تبعًا لمتغير الجنس

تم استخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق في الدعم التنظيمي المدرك تبعًا لمتغير الجنس، كما هي موضحة في جدول رقم (6):

جدول (6): نتائج اختبار(ت) في الدعم التنظيمي المدرك تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
ذكر	35	4.01	0.697	103	0.505	0.615
أنثى	70	3.93	0.797			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط لمستوى الدعم التنظيمي المدرك تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.615) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الدعم التنظيمي بجميع أشكاله وإجراءاته موجه للمعلمين، بغض النظر عن جنسهم، بالإضافة إلى أن ظروف عمل المعلمين متشابهة، فهم يخضعون لذات السياسة والإجراءات في التعامل.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (القرني، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق حول تقدير المعلمين لمستوى الدعم التنظيمي المدرك تعزى لاختلاف الجنس، ودراسة (العبد اللطيف والقرني، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى الدعم التنظيمي المدرك تعزى لاختلاف الجنس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عسفة، وأبو غزة، 2021) التي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدارسة تعزى للجنس، واختلفت مع نتيجة دراسة (العجارمة، 2020) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة رؤساء الأقسام الأكاديميين لدرجة توافر مخرجات العمل بالجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان باختلاف متغير الجنس.

ثانيًا: الفروق في الدعم التنظيمي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

وللكشف عن الفروق، تم استخدام اختبار(ت)، وقد توصل البحث إلى النتائج كما هي موضحة في جدول (7):

جدول (7): نتائج اختبارت في الدعم التنظيمي المدرك تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
بكالوريوس	64	3.88	0.792	103	0.619	0.208
أعلى من بكالوريوس	41	4.07	0.708			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط لمستوى الدعم التنظيمي المدرك تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.208) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05). وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد عينة الدراسة من ذوي المؤهلات المختلفة على حد سواء لمستوى الدعم التنظيمي، والاتفاق في وجهات نظرهم على مستوى هذا الدعم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عسفة، وأبو غزة، 2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة (القرني، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق حول تقدير المعلمين لمستوى الدعم التنظيمي المدرك تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، ودراسة (العبد اللطيف والقرني، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى الدعم التنظيمي المدرك تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: ما مستوى سلوك الإيثار من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سلوك الإيثار من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (8):

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى سلوك الإيثار

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة%
سلوك الإيثار	4.26	0.574	مرتفع جدا	%85.2

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) إلى أن سلوك الإيثار من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط جاء بدرجة مرتفعة جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.26) مع انحراف معياري (0.57)، وبنسبة بلغت (85.2%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الإنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة اجتماعية بل إن وجوده مرتبط بالآخرين، والإنسان يساعد الآخرين لكي يحافظ على بقائه ولأنه يتوقع مساعدتهم عندما يحتاجهم، أي أنه يتبادل المنفعة والمصالح المشتركة مع الآخرين، والإيثار يمثل الجانب الأخلاقي في التربية والقيم الدينية السمحة التي حض عليها الإسلام.

ولعل ارتفاع مستوى ممارسة السلوك الإيثاري لدى المعلمين نابع من تأصيل القيم الدينية لديهم، وإدراكهم أهمية كونهم قدوة للجميع وأثر ذلك على نجاحهم في مهنة التعليم كون التعليم رسالة تربوية وأخلاقية. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الحموري، 2020) التي

أشارت إلى وجود مستوى متوسط من السلوك الإيثاري لدى طلبة الكليات التطبيقية والنظرية في جامعة دمشق/ فرع درعا.

الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط على مقياس سلوك الإيثار تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل؟

أولًا: الفروق في سلوك الإيثار تبعًا لمتغير الجنس

وقد تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق في سلوك الإيثار تبعًا لمتغير الجنس، كما هي موضحة في جدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار (ت) للفروق في سلوك الإيثار تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
ذكر	35	4.35	0.576	103	1.171	0.244
أنثى	75	4.21	0.572			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط لمستوى سلوك الإيثار لديهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.244) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف جنسهم يمارسون سلوك الإيثار باعتباره من أهم السلوكيات المطلوبة في المدرسة، بسبب ما يحققه من نتائج إيجابية في تربية الطلاب، وتحقيق مستوى متقدم من التعاون والمساعدة بين المعلمين؛ مما يحقق الأهداف التربوية بفاعلية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (وحود، 2016) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة في السلوك الإيثاري بين كل من الذكور والإناث، ودراسة (إسكندراني، 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين طلاب كلية التربية في الإيثار وفقا لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الحموري، 2020) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس السّلوك الإيثاري تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ثانيًا: الفروق في سلوك الإيثار تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

وللكشف عن الفروق، تم استخدام اختبار(ت)، وقد توصل البحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (10):

جدول (10) نتائج اختبار(ت) في سلوك الإيثار تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
بكالوريوس	64	4.18	0.591	103	-1.746	0.084
أعلى من بكالوريوس	41	4.38	0.532			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط لمستوى سلوك الإيثار لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.084) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05). وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم يمارسون سلوك الإيثار؛ لقناعتهم بهذا السلوك الأخلاقي ودوره في تعزيز تأثيرهم في الطلاب بصفتهم قدوة لطلبتهم.

الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين الدعم التنظيمي المدرك وسلوك الإيثار لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة رهط ؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): قيم معامل الارتباط بين الدعم التنظيمي والإيثار

المتغير التابع / المتغير المستقل	الإيثار معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الدعم التنظيمي	0.272	0.005

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11) إلى وجود علاقة طردية موجبة بين الدعم التنظيمي المدرك وسلوك الإيثار عند معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مدينة رهط، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.272) وهي متوسطة، ومستوى دلالة إحصائية منخفض يساوي (0.005) وهو أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث يمكن تفسير هذه العلاقة بأن الدعم التنظيمي المدرك لدى معلمي ومعلمات المدراس الثانوية في مدينة رهط يزيد من سلوك الإيثار عندهم بنسبة (27.2%)، والعكس صحيح.

النتائج:

بينت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم التنظيمي المدرك جاء بدرجة مرتفعة، وذلك لأن مديري المدارس يدركون أهميته وانعكاسه الإيجابي على المعلمين؛ لذا يوجد اتفاق بين المعلمين على ما تقوم به الإدارات المدرسية من ممارسات قائمة على المتابعة، والتقدير، والاحترام، والتحفيز، وإشباع الحاجات، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والعدل في المعاملة.

وجاء مستوى سلوك الإيثار بدرجة مرتفعة جدًا وهذا نابع من تأصيل القيم الدينية لدى المعلمين، وإدراكهم أهمية كونهم قدوة للجميع، وأثر ذلك على نجاحهم في مهنة التعليم؛ كون التعليم رسالة تربوية وأخلاقية.

التوصيات:

1. إنشاء وحدة قياس في إدارة التعليم تهتم وتتابع بشكل مستمر قياس مستوى إدراك الدعم التنظيمي، والتأكد من تطبيق كافة أبعاد الدعم التنظيمي على نحو يسهم في تعزيز سلوك الإيثار لدى المعلمين.

2. ضرورة العمل على دعم السلوكيات الإدارية التي من شأنها المحافظة على مستوى عال من الدعم التنظيمي للمعلمين.
3. إعداد دليل إجرائي لقياس مؤشرات مستوى الدعم التنظيمي المدرك بكافة أبعاده في المدارس.
4. ضرورة دعم السلوكيات القيادية التي تسهم في المحافظة على درجة عالية من سلوك الإيثار لدى المعلمين.
5. تعزيز سلوكيات الدعم التنظيمي بما يسهم في رفع مستويات السلوكيات الإيجابية مثل الكياسة، والتطوع، والروح الرياضية.

المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية

إسكندراني، أماني. (2016). الأمن النفسي وعلاقته بالإيثار: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 38 (1)*، 63-94.

جلاب، إحسان، و آخرون. (2016). دور الدعم التنظيمي المدرك في الانغماس الوظيفي، دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسي الكليات الأهلية بمحافظة الفرات الأوسط، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية و الإدارية، 3 (39)*، 137-186.

حامد، سعيد. (2003). أثر علاقة الفرد برئيسه و إدراكه للدعم التنظيمي كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية و سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية. *مجلة المحاسبة والإدارة و التأمين، 42 (61)*، 241-296.

الحموري، ياسمين. (2020). *السلوك الإيثاري و علاقته بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق/ فرع درعا*، [رسالة ماجستير]، جامعة دمشق، سوريا.

دبي، بشيرة. (2020). الدعم التنظيمي المدرك و علاقته بالأداء المهني لدى عمال الحماية المدنية بورقلة: دراسة ميدانية بولاية ورقلة، [أطروحة دكتوراه]، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية.

دبي، بشيرة، و الوناس، مزياني. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك لدى عمال الحماية المدنية بورقلة، *مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، (24)*، 397-408.

السلوم، طارق. (2013). أثر الدعم التنظيمي المدرك في سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود، *مجلة العلوم الإدارية، 25 (1)*، 163-188.

شعبان، سعيد. (2007). أثر علاقة الفرد برئيسه و إدراكه للدعم التنظيمي كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي، *المجلة العلمية للبحوث و الدراسات التجارية، (17)*، 59-105.

الشعلان، مضاري. (2014). الدعم التنظيمي المدرك لدوافع العمل لدى الموظفات الإداريات بكلية الآداب بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن: دراسة ميدانية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (12)*، 149-171.

الشيخ، منى. (2016). *علاقة السلوك الإيثاري بالاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق*، [رسالة ماجستير]، جامعة دمشق، سوريا.

الصاوي، محمود، و الغرابلي، زينب. (2021). دور الدعم التنظيمي المدرك في تعزيز الرفاه النفسي للعاملين بالبنوك الوطنية الإماراتية، *المجلة العربية للإدارة، 41*، 89-113.

عبد السلام، رمضان. (2005). أثر محددات السلوك التنظيمي على سلوك الالتزام التنظيمي للعاملين دراسة تطبيقية على مستشفيات الجامعة، *مجلة التجارة والتمويل، (2)*. 65-76.

العبد اللطيف، تامر ، و القرني، صالح. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة و علاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34 (4)*، 334-371.

عبد الله، أنيس. (2014). العدالة الإجرائية و أثرها على سلوك المواطنة التنظيمية. *مجلة تكريت للعلوم الاقتصادية، 4 (12)*،9-31.

العجارمة، عبد الله. (2020). الدعم التنظيمي المدرك في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان و علاقته بمخرجات العمل من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديميين، [رسالة ماجستير]، جامعة الشرق الأوسط.

عسفة، حاتم، و أبو غزة، بسام. (2021). أثر الدعم التنظيمي في تعزيز التمكين النفسي وفق نموذج (spreitzer) دراسة تطبيقية على لجان العمل الصحي بالمحافظات الجنوبية الفلسطينية، *المجلة العربية للنشر العلمي، (37)*، 154-182.

عطية، غادة. (2019). أثر الدعم التنظيمي المدرك على سلوكيات الانسحاب: الدور الوسيط للتوحد التنظيمي في ظل توافر الثقة في المنظمة بالتطبيق على قطاع النسيج والملابس الجاهزة في الإسكندرية، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 49 (1)*، 385-450.

على، هاشم. (2020). التعاطف والامتنان كمحددات للإيثار لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35 (1)*، 167-236.

العنزي، سليمان، و القرني، صالح. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات، *المجلة الدولية للدراسات النفسية و التربوية، 3 (1)*، 79-73.

القرني، صالح. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة و علاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34 (4)*، 337-371.

الكعبي، حميد. (2017). دور الدعم التنظيمي المدرك في تقليل التهكم التنظيمي، دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسين في كلية الرافدين الجامعية، *مجلة الإدارة و الاقتصاد، (111)*، 162-175.

كمال، يوسفي. (2018). أثر محددات الدعم التنظيمي المدرك على دافعية الإنجاز دراسة ميدانية لعينه من المؤسسات الصحية العمومية في الجزائر. كلية العلوم الاقتصادية والتسيير و العلوم التجارية، [أطروحة دكتوراه]، جامعة محمد أبو ضيف، المسيلة، الجزائر.

محمود، أحلام، و الشروبجي، سحر. (2012). الإيثار لدى الأطفال الصم والمكفوفين في مسقط و الإسكندرية، *مجلة أمارابك، 3 (6)*، 19-92.

المغربي، عبد الحميد. (2003). أثر محددات إدراك الدعم التنظيمي على دافعية الفراد الإنجاز بالتطبيق على الشركات الصناعية التابعة لقطاع العمال العام بمحافظة الدقهلية. *المجلة العلمية للتجارة و التمويل، 2(2)*، 83-128.

منصور، السيد، (2012). التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار و العفو، *دراسات عربية في التربية و علم النفس، 3(5)*، 337- 392.

ابن منظور، محمد. (2003). *لسان العرب*، بيروت، دار صادر.

مهدي، محمد. (2018). أثر الدعم التنظيمي المدرك على سلوكيات العمل السلبية بالتطبيق على العاملين في مديريات الخدمات في محافظة سوهاج، *مجلة بحوث التجارة المعاصرة، 32 (4)*، 245-287.

وحود، رولا. (2016). السلوك الإيثاري وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 38 (15)*، 133-172.

Arabic References:

ʾIskndrānī, ʾAmānī. (2016). al-ʾAmn al-Nafsī & ʿAlāqatuhu bi-al-ʾAṭar: dirāsah maydānīyah ladá ʿAīynah min ṭalabat Kullīyat al-Tarbīyah fī Jāmiʿat Dimashq, *Majallat Jāmiʿat al-Baʿṯ lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah, 38 (1)*, 63-94.

Jallāb, ʾIḥsān, & ʾĀkharūn. (2016). Dawr al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik fī al-ʾInġimās al-Waẓīfī, dirāsah Taḥlīlīyah li-ʾĀrāʾ ʿAīynah min Tadrīsī al-Kullīyāt al-ʾAhlīyah bi-Muḥāfaẓat al-Furāt al-ʾAwsaṭ, *Majallat al-Ġarī lil-ʿUlūm al-ʾIqtiṣādīyah & al-ʾIdārīyah, 3 (39)*, 137-186.

Ḥāmid, Saʿīd. (2003). ʾAṯar ʿAlāqat al-Fard bi-Raʾysih & ʾIdrākih lil-daʿm al-Tanẓimī ka-Mutaġīyrayn Wasīṭayn ʿalā al-ʿAlāqah bayna al-ʿAdālah al-Tanẓīmīyah & Sulūk al-Muwāṭanah al-Tanẓīmīyah: dirāsah maydānīyah. *Majallat al-Muḥāsabah & al-ʾIdārah & al-Taʾmīn, 42 (61)*, 241-296.

al-Ḥammūrī, Yāsamīn. (2020). al-Sulūk al-ʾIṯārī & ʿAlāqatihi bi-al-Ḏakāʾ al-ʾIjtimāʿī ladá ʿAīynah min ṭalabat Jāmiʿat Dimashq/ Farʿ Darʿā, [Master's Thesis], Jāmiʿat Dimashq, Sūrīyā.

Dubaī, Bashīrah. (2020). al-Daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik & ʿAlāqatuhu bi-al-ʾAdāʾ al-Mihanī ladá ʿUmmāl al-Ḥimāyah al-madanīyah bi-Warqalah, dirāsah madanīyah bi-Warqalah, [PhD Thesis], Jāmiʿat Qaṣidī Mirbāḥ, Warqalah, Kullīyat al-ʿUlūm al-ʾIjtimāʿīyah & al-ʾInsānīyah, Qism ʿIlm al-Nafs & ʿUlūm al-Tarbīyah.

Dubaī, Bashīrah, & al-Wanās, Mizyānī. (2018). Mustawá al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik ladá ʿUmmāl al-Ḥimāyah al-madanīyah bi-Warqalah, *Majallat al-Bāḥiṯ fī al-ʿUlūm al-ʾIjtimāʿīyah & al-ʾInsānīyah, (24)*, 397-408.

al-Sallūm, Ṭāriq. (2013). ʾAṯar al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik fī Sulūk al-Muwāṭanah al-Tanẓīmīyah ladá ʾAʿḍāʾ al-Haīyʾah al-Tadrīsīyah bi-Jāmiʿat al-Malik Suʿūd, *Majallat al-ʿUlūm al-ʾIdārīyah, 25 (1)*, 163-188.

Shaʿbān, Saʿīd. (2007). ʾAṯar ʿAlāqat al-Fard bi-Raʾysih & ʾIdrākih lil-daʿm al-Tanẓimī ka-Mutaġīyrayn Wasīṭayn ʿalā al-ʿAlāqah bayna al-ʿAdālah al-Tanẓīmīyah & Sulūk al-Muwāṭanah al-Tanẓīmīyah, *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt al-Tijārīyah, (17)*, 59-105.

al-Shaʿlān, Muḍārī. (2014). al-Daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik li-Dawāfiʿ al-ʿAmal ladá al-Mūẓẓafāt al-ʾIdārīyāt bi-Kullīyat al-ʾĀdāb bi-Jāmiʿat al- ʾAmīrah Nūrah Bint ʿAbdalraḥmān: dirāsah maydānīyah, *al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-Mutakhaṣṣiṣah, 3 (12)*, 149-171.

al-Shaykh, Muná. (2016). ʿAlāqat al-Sulūk al-ʾIṯārī bi-al-ʾItizān al-ʾInfiʿālī ladá ʿAīynah min ṭalabat Jāmiʿat Dimashq, [Master's Thesis], Jāmiʿat Dimashq, Sūrīyā.

al-Ṣāwī, Maḥmūd, & al-Ġarāblī, Zaynab. (2021). Dawr al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik fī Taʿzīz al-Rafāh al-Nafsī lil-ʿAmilīn bi-al-Bunūk al-Waṭanīyah al-ʾImārātīyah, *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʾIdārah, 41*, 89-113.

ʿAbdalsalām, Ramaḍān. (2005). ʾAṯar Muḥaddidāt al-Sulūk al-Tanẓīmī ʿalá Sulūk al-ʾIltizām al-Tanẓīmī lil-ʿAmilīn dirāsah taṭbīqīyah ʿalá Mustashfayāt al-Jāmiʿah, *Majallat al-Tijārah & al-Tamwīl, (2)*. 65-76.

al-ʿAbdallaṭīf, Tāmir & al-Quranī, Ṣāliḥ. (2018). Mustawá al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik bi-al-Madāris al-Ṯānawīyah bi-Madīnat Buraydah & ʿAlāqatihi bi-Sulūk al-ʾIstiġrāq al-Waẓīfī ladá al-Muʿallimīn, *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah Jāmiʿat ʾAsyūṭ, 34 (4)*, 334-371.

ʿAbdallāh, ʾAnīs. (2014). al-ʿAdālah al-ʾIjrāʾīyah & ʾAṯaruhā ʿalá Sulūk al-Muwāṭanah al-Tanẓīmīyah. *Majallat Tikrīt lil-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah, 4 (12)*, 9-31.

al-ʿAjārimah, ʿAbdallāh. (2020). al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik fī al-jāmiʿāt al-ʾUrdunīyah fī Muḥāfaẓat al-ʿĀṣimah ʿAmmān & ʿAlāqatihi bi-Mukhrajāt al-ʿAmal min wijhat Naẓar Rūʾasāʾ al-ʾAqsām al-ʾAkādīmīyīn, [Master's Thesis], Jāmiʿat al-Sharq al-ʾAwsaṭ.

ʿASfah, Ḥātim, & ʾAbū Ġazzah, Bassam. (2021). ʾAṯar al-daʿm al-Tanẓimī fī Taʿzīz al-Tamkīn al-Nafsī wafqa Namūḏaj (Spreitzer) dirāsah taṭbīqīyah ʿalá Lijān al-ʿAmal al-Ṣiḥḥī bi-al-Muḥāfaẓāt al-Janūbīyah al-Filasṭīnīyah, *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Nashr al-ʿIlmī, (37)*, 154-182.

ʿAṭīyah, Ġādah. (2019). ʾAṯar al-daʿm al-Tanẓimī al-Mudrik ʿalá Sulūkīyāt al-ʾInsiḥāb: al-Dawr al-Wasīṭ lil-Tawaḥḥud al-Tanẓīmī fī ẓill Tawāfur al-Ṯiqah fī al-Munaẓẓamah bi-al-taṭbīq ʿalá Qiṭāʿ al-Nasīj & al-Malābis al-Jāhizah fī al-ʾIskandarīyah, *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-ʾIqtiṣād & al-Tijārah, 49 (1)*, 385-450.

ʿAlī, Hāshim. (2020). al-Taʿāṭuf & al-ʾImtinān k-Muḥddāt lil-ʾIṯārī ladá ʿAīynah min al-Ṭullāb al-Mutafawwiqīn Dirāsīyan, *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs, 35 (1)*, 167-236.

al-ʿAnzī, Sulaymān, & al-Quranī, Ṣāliḥ. (2018). Mustawá al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik fī al-Madāris al-Ṯānawīyah bi-Muḥāfaẓat Ḥafr al-Bāṭin & ʿAlāqatuhu bi-Sulūk al-Muwāṭanah al-Tanẓīmīyah ladá al-Muʿallimīn & al-Muʿallimāt, *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah, 3(1)*, 79-73.

al-Quranī, Ṣāliḥ. (2018). Mustawá al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik bi-al-Madāris al-Ṭānawīyah bi-Madīnat Buraydah & ʿAlāqatihi bi-Sulūk al-ʾIstiġrāq al-Waẓīfī ladá al-Muʿallimīn, *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah Jāmiʿat ʾAsyūṭ, 34(4)*, 337-371.

al-Kaʿbī, Ḥamīd. (2017). Dawr al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik fī Taqlīl al-Tahakkum al-Tanẓīmī, dirāsah taḥlīlīyah liʾĀrāʾ ʿAīynah min al-Tadrīsīyn fī Kullīyat al-Rāfidayn al-Jāmiʿīyah, *Majallat al-ʾIdārah & al-ʾIqtiṣād, (111)*, 162-175.

Kamāl, Yūsufī. (2018). ʾAṯar Muḥddāt al-daʿm al-Tanẓimī al-Mudrik ʿalá Dāfiʿīyah al-ʾInjāz dirāsah maydānīyah liʿAīynah min al-Mūʾassasāt al-Ṣiḥḥīyh al-ʿUmūmīyah fi al-Jazāʾir. Kullīyat al-ʿUlūm al-ʾIqtiṣādīyah & al-Tasyīr & al-ʿUlūm al-Tijārīyah, [PhD Thesis], Jāmiʿat Muḥammad ʾAbū Ḍayf, al-Masīlah, al-Jazāʾir.

Maḥmūd, ʾAḥlām, & al-Sharwbjī, Saḥar. (2012). Al-ʾIṯārī ladá al-ʾAṭfāl al-Ṣumm & al-Makfūfyn fī Masqaṭ & al-ʾIskandarīyah, *Majallat ʾAmārābāk, 3(6)*, 19-92.

Al-Maġribī, ʿAbdalḥamīd. (2003). ʾAṯar Muḥddāt ʾIdrāk al-Daʿm al-Tanẓīmī ʿalá Dafiʿīyat al-Firad al-ʾInjāz bi-al-Taṭbīq ʿalá al-Sharikāt al-Ṣināʿīyah al-Tabiʿah li-Qiṭāʿ al-ʿUmmāl al-ʿĀmm fi Muḥāfaẓat al-Daqhalīyah, *al- Majallah al-ʿIlmīyah lil-Tijārah & al-Tamwīl, 2(2)*, 83-128.

Manṣūr, al-Saīyid, (2012). al-Taqammuṣ al-Wijdānī & ʿAlāqatuhu bi-kull min al-ʾIṯārī & al-ʿAfw, *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs, 3(5)*, 337-392.

Ibn Manẓūr, Muḥammad. (2003). *Lisān al-ʿArab*, Bayrūt, Dār Ṣādir.

Mahdī, Muḥammad. (2018). ʾAṯar al-daʿm al-Tanẓīmī al-Mudrik ʿalá Sulūkīyāt al-ʿAmal al-Silbīyah bi-al-Taṭbīq ʿalá al-ʿAmilīn fī Mudīrīyāt al-Khidmāt fī Muḥāfaẓat Sūhāj, *Majallat Buḥūṯ al-Tijārah al-Muʿāṣirah, 32 (4)*, 245-287.

Waḥūd, Rūlā. (2016). li-Sulūk al-ʾIṯārī & ʿAlāqatuhu bi-al-Tawāfuq al-Nafsī al-ʾIjtimāʿī & Mafhūm al-Ḏāt ladá ʿAīynah min ṭalabat al-Jāmiʿah, *Majallat Jāmiʿat al-Baʿṯ lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah, 38 (15)*, 133-172.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Abdullah, M., Q. (2017). Prosocial altruistic behavior socialization of emotional Experience, Psychobiological review, *Current Opinion in Neurological Sciences Journal*, *1, 2*, 87-102.

Barasch, A., Levine, E.E, Berman, J.Z.& Small, D. A. (2014). Selfish or Selfless? On of the signal value of emotion in altruistic behavior, *J. Personality and Social Psychology*, *107(3)*, 393-413.

Byrne, S., & Hochwarter, W. (2008). Perceived organizational support and performance relationships across levels of organizational cynicism. *Journal of Managerial Psychology*, *23 (1)*, 54-72.

Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. Washington, DC: American Psychological Association.

Eisenberger, R., Malone, G., & Presson, W. (2016). *Optimizing perceived organizational support to enhance employee engagement*. SHRM - SIOP Science of HR Series, USA.

Takahashi, N., & Mashima, R. (2006). The importance of Perceptual errors on the emergence of indirect reciprocity. *Journal of Theoretical Biology*. *243*, 418-46.

الآداب للدراسات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

15 العدد الخامس عشر
سبتمبر 2022

OBEN ACCESS

الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمحافظة إب

د. نادية محمد علي العطاب*
nadia.alatab@gmail.com

د. سلوى يحيى محمد الحداد**
salwaibb@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2022/03/22م	تاريخ القبول: 2022/04/18م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي بمديرية الظهار- محافظة إب، وتكونت عينة الدراسة من معلمي العلوم والحاسوب البالغ عددهم (74) معلمًا ومعلمة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت من (37) فقرة، توزعت على أربعة مجالات فرعية، مثلت مبادئ كلٍّ من: النظرية السلوكية، النظرية البنائية، النظرية الإنسانية، نظرية التعلم المستند للدماغ، وتم استخدام المعالجة الإحصائية المناسبة، وانتهت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم كبيرة بشكل عام. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممارسات التدريسية لعينة البحث في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم وفقًا لمتغيري التخصص، أو الخبرة التدريسية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارساتهم التدريسية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وأوصت الباحثتان بضرورة امتلاك المعلمين معرفة بمبادئ نظريات التعليم و التعلم، وتدريبهم على استراتيجيات تدريسها.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التدريس، نظريات التعليم والتعلم، معلمو العلوم والحاسوب، مبادئ التعليم والتعلم.

* أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم المشارك - قسم المناهج - كلية التربية - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

** أستاذ المناهج وطرائق التدريس (تكنولوجيا التعليم) المشارك - قسم المناهج - كلية التربية - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: العطاب، نادية محمد علي، والحداد سلوى يحيى محمد. (2022). الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمحافظة إب، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 15*، 187-222.

© 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.

DOI: 10.53285/2117-000-015-005

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

OBEN ACCESS

Teaching Practices in the Light of Principles of Learning and Teaching Theories among Teachers of Science and Computer at Elementary Education Stage in Al-Dhehar District

Dr. Nadia Mohammed Ali Al-Attab [*]
nadia.alatab@gmail.com

Dr. Salwa Yehya Mohammed Al-Haddad [**]
salwaibb@yahoo.com

Received: 22.03.2022 | **Accepted: 18.04.2022**

Abstract:

This study aimed to identify the degree of teaching practice in the light of principles of learning and teaching theories among teachers of science and computer in Al-Dhehar District- Ibb Governorate. To achieve this, the study adopted the descriptive analytical method and used the questionnaire to collect data from the study sample which consisted of 74 science and computer teachers. The questionnaire consisted of 37 items, covering 4 sub-areas related to learning principles: (Behaviorism Theory, Constructivism Theory, Human Theory, and Brain-Based Learning Theory). After using appropriate statistical techniques, the study results revealed that the degree of teaching practice in the light of principles of four learning and instruction theories was generally high. There were no statistically significant differences between means of teaching practice in the light of principles of learning and instruction theories attributed to the specialization or teaching experience, whereas there were statistically significant differences between the means of teaching practice attributed to gender in favor of female teachers. The study concluded that there is a need for teachers to acquire knowledge of learning and instruction theories, and to receive training on the strategies for using these principles.

Keywords: Teaching Practice, Learning and instruction Theories, Teachers of Science and Computer, Learning and instruction Principles.

[*] Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Science, Department of Curricula, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

[**] Associate Professor of Curricula and Teaching Methods (Educational Technology), Curricula Department, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Attab, Nadia Mohammed Ali, & Al-Haddad, Salwa Yehya Mohammed. (2022). Teaching Practices in the Light of Principles of Learning and Teaching Theories among Teachers of Science and Computer at Elementary Education Stage in Al-Dhehar District, ***Arts for Psychological & Educational Studies, (15). 187-222.***

© 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.

مقدمة:

حظي البحث التربوي في بداية القرن الحادي والعشرين بالاهتمام الكبير بالعوامل التي تؤثر في التعلم، مثل: شخصية المعلم، وحماسه، وغرفة الصف، والمقررات، ونواتج التعلم، وغير ذلك من العوامل الخارجية، إضافة إلى الاهتمام بالعوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، مثل: معارفه السابقة، وأساليب معالجته للمعلومات، ودافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي.

أي أنه تم الانتقال من "التعلم الظاهري" إلى ما يسمى "بالتعلم المتعمق"، وهو ما يسمى بالتوجيه الحقيقي للتعلم" (زيتون وزيتون، 2006، 17). ومنها ما يرتبط بالمعلم من حيث صفاته الشخصية وتأهيله العلمي وأساليب ممارساته التدريسية (هندي والتميمي، 2013)، (Schlechty, 1990).

لذا فإن عملية التدريس تعني بتأهيل معلمين يدركون تخصصهم بعمق، ويتلمسون احتياجات طلبتهم والاستراتيجيات المناسبة للتعليم (شديفات وإرشيدات، 2009).

وأكد قطامي وآخرون (2008) على أهمية دور المعلم في نجاح عملية التدريس؛ لذا ينبغي اختيار المعلم بدقة، وإعداده وتدريبه لنجاح العملية التربوية. إذ ظهرت مسؤوليات للمعلم لم تكن موجودة سابقًا، وهذه المسؤوليات تتطلب منه أن يكون منظمًا للتعليم، وميسرًا للتعلم والنمو. وأصبح المعلم أساس العملية التعليمية التعلمية ومديرها وقائدها الأول؛ فعلى عاتقه تقع مسؤولية بناء الجيل بناء اجتماعيا سليما، وهذا يتطلب تضافر الجهود وحشد الإمكانات؛ لأن هذه المهمة بحاجة إلى التخطيط والتنظيم والمزيد من الجهد المتواصل. كما ينبثق الاهتمام بدور المعلم من كون عملية التعليم عملية تراكمية متغيرة (أحمد، 2006).

مما سبق تتضح الأهمية الكبرى لدور المعلم؛ فإذا عرفنا أَنَّ التدريس بصفة عامة وتدريس مادتي العلوم والحاسوب بصفة خاصة بوصفهما علما وتقنية لم يعَد موجهًا نحو تزويد المتعلم بالمعارف، وإنما أصبح عملية تستهدف تهيئة الفرص لمساعدة المتعلمين على التفكير والابتكار والتعلم الذاتي المستمر، وتوظيف ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات وطرق تفكير في حل المشكلات التي يواجهونها.

وعليه فقد اتفق كلٌّ من: Kily (2004) و(2000) Ross على أَنَّ الممارسات التعليمية للمعلم تكون مبنية على أيدولوجيات محكمة تؤثر في ممارساته التعليمية، وتعكس هذه الأيدولوجيات نظريات التعليم والتعلم التي تستند إليها النماذج المتبعة في المواقف الصفية وما تنطوي عليه من ممارسات تدريسية متنوعة.

وَتُعَدُّ معرفة المعلم لنظريات التعليم والتعلم والأسس التي تقوم عليها مفتاحا للمعلمين والتربويين ليتمكنوا من خلالها من فهم كيفية التعلم، وكذلك تمكينهم من اختيار الأساليب والطرق التي تتناسب معها؛ إذ تؤدي الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء نظريات التعليم والتعلم دورًا رئيسا في تنمية معارف المتعلم ومهاراته وتهيئته ليكون فردًا منتجًا في المجتمع.

ويوجد عدة ممارسات تدريسية تؤثر في عملية التعلم، منها: الممارسات التي تحفز التفاعل بين المعلم والمتعلم، والممارسات التي تشجع التفاعل بين المتعلمين أنفسهم (دعمس، 2011). ومن بين العديد من النظريات اختارت الباحثتان في الدراسة الحالية أربع نظريات تمثل أهم الاتجاهات التي حاولت تطوير التعلم، والممارسات التدريسية وهي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، والنظرية الإنسانية، ونظرية التعلم المستند للدماغ.

في ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والحاسوب من خلال عبارات إجرائية تعكس أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها تلك النظريات.

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ معرفة المبادئ التي تستند إليها الممارسات التدريسية للمعلمين خطوة أولى في مراجعة نوع السلوك الذي يحدث داخل حجرة الدراسة، كما يساعد مؤسسات إعداد المعلمين على التأمل في طبيعة برامج إعدادهم، وهل تكسبهم تلك البرامج المهارات والمعارف اللازمة التي تنبثق من هذه النظريات؟ ومن ثم الاستفادة منها في الواقع العملي.

ونظرًا لندرة البحوث والدراسات التي تعنى بتحديد الأطر النظرية التي تستند إليها ممارسات المعلمين التدريسية في الجمهورية اليمنية، ارتأت الباحثتان القيام بهذه الدراسة لمعرفة الممارسات

التدريسية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة إب في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة الممارسات التدريسية وفق مبادئ نظريات التعليم والتعلم لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس المرحلة الأساسية بمديرية الظهار؟

ومنه تفرعت الأسئلة الآتية:

1- ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية السلوكية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟
2- ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية البنائية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟
3- ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية الإنسانية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟
4- ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم بين معلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار وفقًا لمتغير الجنس؟
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات للممارسات التدريسية وفق مبادئ نظريات التعلم بين معلمي العلوم والحاسوب بمدارس مديرية الظهار وفقًا لمتغير التخصص؟
7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الممارسات التدريسية وفق مبادئ نظريات التعليم والتعلم بين معلمي العلوم والحاسوب بمدارس مديرية الظهار وفقًا لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1- تحديد درجة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس المرحلة الأساسية بمديرية الظهار - محافظة إب في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم.

2- معرفة دلالة الفروق في درجة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس المرحلة الأساسية بمديرية الظهار - محافظة إب في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله. وتبرز هذه الأهمية في النقاط الآتية:

1- تأتي هذه الدراسة لتكون أول دراسة يمنية تتناول هذا الموضوع حسب اطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة ذات الصلة.

2- قد تشجع هذه الدراسة المعلمين على زيادة الاطلاع والتعرف على ممارسات المعلمين التدريسية وفق نظريات التعليم والتعلم واستخدام نماذجها في العملية التعليمية.

3-تُعَدُّ هذه الدراسة إضافة للمكتبة اليمنية، حول معرفة الممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعليم والتعلم لندرة الدراسات التي تتناولها بالبحث والتقصي في البيئة اليمنية.

4- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه المعلمين والمشرفين نحو استحداث بيئات تعليمية ملائمة، وبناء أنشطة تعزز من فاعلية الطلبة في التعلم.

5- توفر هذه الدراسة استبانة لممارسات التدريس وفق مبادئ بعض نظريات التعليم والتعلم؛ قد يستفيد منها المشرفون التربويون، ومصممو المناهج الدراسية في تقويم السلوك التدريسي للمعلمين، والعمل على تطويره بما يتواكب مع متطلبات المواقف التعليمية التي تركز على نشاط المتعلم وفاعليته.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم.

الحدود المكانية: مديرية الظهار- محافظة إب.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني (2021-2022م).

الحدود البشرية: معلمو العلوم والحاسوب في مرحلة التعليم الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التدريسية:

عرفها الصغير والنصار (2002) بِأَنَّهَا: "جميع التحركات التي يقوم بها المعلم داخل الصف التي يهدف من خلالها إلى تحقيق النتاجات التربوية والتعليمية المرغوبة" (ص38) .

وتعرف إجرائيًا بِأَنَّهَا: الإجراءات التي يقوم بها معلمو العلوم والحاسوب مع تلاميذهم أثناء المواقف التدريسية، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاستجابة على استبانة الممارسات التدريسية المعدة في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم التي تم إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة.

نظريات التعليم والتعلم:

هي تصورات أصحاب هذه النظريات للتفسير والتنبؤ بكيفية حدوث التعلم من وجهة نظر أصحابها في الممارسة الفعلية في البيئة التعليمية.

النظرية السلوكية: تعرف بِأَنَّهَا: "تغير ملحوظ في سلوك المتعلم يحدث نتيجة لمروره بمواقف تعليمية مختلفة، ويحدث التعلم عندما يبدي المتعلمون استجابة معينة لأحد المثيرات" (قطامي وآخرون، 2008، 105).

النظرية البنائية: عرفها سيجل بِأَنَّهَا:" عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل الفرد مع الأشياء والأشخاص والأحداث، وفي أثناء هذه العملية يبني الفرد المفاهيم؛ ولذلك يوجه سلوكياته معها" (كماش، 2018، 39).

النظرية الإنسانية: عرفها الكسباني (2008) بِأَنَّهَا: "نظرية ترى أَنَّ التعلم عملية إنسانية تهدف إلى تنمية فهم الذات، وتدعيم القدرة على النمو الشخصي من خلال عمليات التفاعل بين المتعلمين والمعلمين" (ص39).

نظرية التعلم المستند للدماغ: عرفها أبو زيد (2010) بِأَنَّهَا: "أسلوب للتعلم والتعليم يستند إلى افتراضات كيفية عمل الدماغ بشكل طبيعي، وتستند إلى التركيب التشريحي للدماغ البشري وأدائه الوظيفي في مراحل تطورية مختلفة".

وعرفها جنسن Jensen (2000) بِأَنَّهَا: "نظرية في التعلم تؤكد أَنَّ التعلم مع حضور الذهن ووجود الاستثارة العالية، والواقعية، والمتعة، والتشويق، والمرح، وغياب التهديد، وتنوع الأنظمة في العملية التعليمية وغير ذلك من خصائص التعلم المنسجم مع الدماغ" (ص32).

الإطار النظري:

مفهوم نظريات التعليم والتعلم:

تعرَّف نظريات التعليم والتعلم بأنها محاولات لزيادة المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في حزمة من الحقائق والمبادئ والقوانين؛ لتفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها، إذ يكمن الهدف الأساسي لهذه النظريات في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، ومحاولة تفسير تغيراته، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لتوجيهه (الزغلول، 2010، 43).

وينعكس ذلك على معرفة سلوك المتعلم وما يطرأ عليه من تعديل إيجابي نسبيًا كدلالة من دلالات التعلم، كما تهدف إلى تحسين هذا السلوك وفق ما تظهره الأبحاث العلمية والدراسات التجريبية، وتهتم من ناحية أخرى بإيجاد أفضل الأساليب التعليمية التي من شأنها أَنْ تحقق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وأقل جهد (أبو رياش، 2007، 24-25).

ويشير قطامي (2005) إلى أَنَّ المعلم عندما يستمع لأفكار طلبته؛ فَإِنَّهُ من خلال فهمه نظريات التعليم والتعلم يستطيع تحديد الطرق التي تسهل فهم السلوك البسيط والمعقد لدى تلاميذه، ويدرك لماذا يقومون بسلوكيات دون غيرها في تلك المواقف(ص، 35).

وقد سلطت الباحثتان الضوء على الممارسات التدريسية في ضوء النظريات الآتية:

النظرية السلوكية:

أسهمت المدرسة السلوكية في إغناء مجال التعليم، فالتعلم، في منظور المدرسة السلوكية، هو أن يكون المتعلم قادرًا على تقديم الإجابة المناسبة، أو يكون قادرًا على حل المشكلات التي تواجهه في المدرسة من جهة، والحياة من جهة أخرى، ومن ثم، يتحقق التعلم الحقيقي عند المتعلم بالجمع بين المثير والاستجابة السليمة وتكراره في الوحدات الدراسية والتعلمية.

ومن وجهة النظر السلوكية فَإِنَّ التركيز يكون على دور البيئة الخارجية بوصفها عاملًا أساسيًّا في تفسير السلوك، والتدريس في ضوء ذلك يعود إلى الظروف البيئية التي يمكن تنظيمها وتقديمها للتلاميذ، وتتحدد مسؤولية المعلم في تحديد المواقف التدريسية المحتملة التي يمكن أن تساعد التلاميذ في التعلم وترتيب تلك المواقف حسب الحاجة إليها.

مبادئ النظرية:

يحدث التعلم نتيجة للعلاقة بين تجارب المتعلم والتغير في استجاباته، كما يقترن بالنتائج ومفهوم التعزيز ويقترن بالسلوك الإجرائي المراد بناؤه.

انعكاس النظرية على الأداء التعليمي للمعلم:

يؤدي المعلم السلوكي أدوارًا منها أنه -حسب ما ذكر جلاسرفيلد- (1990) **Glasserfeld**:

1- منظم لبيئة التعلم يتيح فيها جو الانفتاح العقلي، وديمقراطية التعبير عن الرأي.
2- مصدر إضافي للمعلومات إذا لزم الأمر.
3- نموذج للخبرة.
4- موفر لأدوات التعلم.
5- مشارك لعملية إدراك التعلم وتقويمه.

النظرية البنائية:

يعرف زيتون (2002) -المشار إليه في حرز الله (2016)- التعلم بأنه: "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعانٍ جديدة داخل معارفهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم"؛ إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة الجوانب الأساسية للنظرية البنائية.

مبادئ النظرية:

يؤكد الخليلي (1996) أَنَّ البنائية تقوم على ثلاث دعائم أساسية:

الأولى- تؤكد على أن المعنى يبنى في ذهن الطلاب بصورة آلية من خلال الجهاز المعرفي للطلاب أنفسهم.

الثانية- تركز على أن تشكيل المعاني عند الطلبة عملية نفسية حية تتطلب جهدًا عقليًا.

الثالثة- تنص على أَنَّ البنى المعرفية المتكونة لدى الطلبة مقاومة في طبيعتها للتغيير إذا لم تقدم لهم تفسيرات منطقية.

وتبرز أدوار المعلم وفقًا للنظرية البنائية بحسب ما ذكره ناصر(2001) على أنه:

- مشرف ومسهل لعملية التعلم.
- مصمم بيئة مثيرة للتعلم تلبي حاجات الطلبة وميولهم، وتراعي قدراتهم.
- محفز لجهودهم وداعم لمهارات الاستقصاء والاكتشاف لديهم.
- مزود لهم بخبرات واقعية تتحدى مدركاتهم، وأنشطة تثير فضولهم الذهني، وتعزز لغة الحوار والتفاعل الجماعي.
- ينمي مهارات التفكير والتأمل لديهم.

النظرية الإنسانية:

تهتم هذه النظرية بشكل أكبر بتأثير الجوانب العاطفية والوجدانية على التعلم لجعل التعلم أكثر إنسانية واحترامًا لكينونة المتعلم وإمكاناته (قطامي وقطامي، 1998، 40).

مبادئ النظرية:

تتمثل في استجابة الفرد استجابة كلية منظمة للظاهرة؛ تلبية لحاجاته، وقدرته في السيطرة على مشاعره، وتجاهله ما يزعجه.

ويرى روجرز أن أدوار المعلم تتمثل في الآتي (قطامي وقطامي، 1998):

- يساعد في ترسيخ مناخ الصف الحر، واتجاهه نحو التعلم.
- يساعد الطلبة على توضيح أهدافهم ويسمح لهم بحرية توضيح ما يحبون عمله.

- يساعد كل طالب على استخدام أهدافه ودوافعه الخاصة كقوة دافعه في التعلم.
- يقدم مدى واسعا من مصادر التعلم.
- يتقبل آراء ومشاعر الطلبة، ويقبل الطلبة كما هم.
- يشدد على التقييم الذاتي ويدع الطلبة مسؤولين عن تحقيق أهدافهم.

نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

تُعَدُّ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أحد الاتجاهات التربوية في الفكر التربوي، ونهجًا للتعلم المبني على البحوث الحالية في علم الأعصاب؛ حيث قدمت تكنولوجيا تصوير المخ لعلماء الأعصاب أدوات جديدة تساعدهم على النظر إلى بنية المخ ووظيفته لدى الإنسان؛ وهو ما أسهم في معرفة العمليات المعقدة للدماغ التي تظهر في عمليتي التعليم والتعلم (Sousa, 2006, P 11).

مبادئ النظرية:

اتفق كلٌّ من واشوب (Wachob(2012، والعنزي(2019) على مجموعة من المبادئ يستند إليها التعلم المستند إلى الدماغ ومنها الآتي:

1- الدماغ نظام ديناميكي.
2- الدماغ ذو طبيعة اجتماعية.
3- يبحث الدماغ عن المعنى من خلال التشابهات.
4- أنَّ العواطف مهمة وضرورية.
5- يدرك الدماغ الأجزاء والكل بشكل عفوي.
6- الدماغ منظم بطريقة فريدة.

أدوار المعلم في التعلم المستند إلى الدماغ

وصف سالم وسعيدة (2007، 45) أدوار المعلم في هذا النوع من التعلم بالآتي:

- يسأل ويختبر طلبته بشكل متواصل.
- يربط التعلم بالهدف، مستخدما أساليب متنوعة في التقويم.

- ممارس لحرية الحركة والتعبير عن رأيه.
- يعمل في بيئات مليئة بالمنبهات.
- يطور أدوات التعلم.

مما سبق تتضح الممارسات التدريسية وفق نظريات التعليم والتعلم الأربع.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة ريان (2011) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية الخليل للتدريس وفق النظرية البنائية، وعلاقتها بمعتقدات المعلمين التدريسية، كما هدفت إلى تحديد الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وتم تطبيق استبانة، على عينة مكونة من(206) من المعلمين والمعلمات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس وفق النظرية البنائية متوسطة، كما تبين أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقًا لمتغيرات الدراسة جميعها.

وفي السياق نفسة هدفت دارسة الشبلي وآخرين (2011) إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (92) معلما، وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (26) فقرة بعد التأكد من إجراءات الصدق والثبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أَنَّ معلمي العلوم يوظفون البنائية بدرجة مقبولة، كما أوصت الدراسة بضرورة توظيف معلمي العلوم بالسلطنة للمبادئ البنائية أثناء تدريسهم مقررات العلوم في سلطنة عمان.

وهدفت دراسة شيبان (2012) إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى بمدينة اللاذقية التي يمكن أن تتم في ضوء نظريات التعلم الثلاث (جانييه، ثورندايك، ماسلو)، ومعرفة أثر الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (رياضيات، تربية اجتماعية، علوم)، والمؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي) في الممارسات التدريسية التي يمكن أن تتم في ضوء نظريات التعلم. وصممت الباحثة استبانة لهذا الغرض،

وطبقتها على عينة عشوائية بلغ عددها (50) معلمًا ومعلمةً من تخصصات مختلفة (رياضيات، وعلوم، وتربية اجتماعية)، من ذوي المؤهلات العلمية المتباينة أيضا (معهد إعداد معلمين، وإجازة جامعية، ودبلوم تأهيل تربوي).

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: اعتماد ممارسات المعلمين التدريسية على النظرية الإنسانية بالدرجة الأولى، فالنظرية السلوكية، فالمعرفية؛ وَأَنَّهُ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات إجابات المعلمين عن محاور (نظرية ثورندايك، نظرية جانييه، نظرية ماسلو) تعزى لمتغيري الجنس و التخصص (رياضيات، وتربية اجتماعية، وعلوم). بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات إجابات المعلمين عن محاور (نظرية ثورندايك، نظرية جانييه، نظرية ماسلو) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دبلوم التأهيل التربوي.

كما هدفت دراسة (Tafrova et al, 2012) إلى معرفة استخدام (30) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم، للنظرية البنائية في التعليم في مدارس بلغاريا الثانوية؛ إذ تم تصميم أداة لمقابلات المعلمين، تكونت من ستة أسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة، وبالتحليل النوعي لإجابات المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أَنَّ (30%) من المعلمين يمارسون أفكار النظرية السلوكية في تدريس الطلبة، وأنَّ باقي المعلمين يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أَنَّ لدى المعلمين توجها إيجابيا نحو المنحى البنائي في التدريس.

بينما أجرى حبيب (2015) دراسة للتعرف على واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة ممارسات التعلم البنائي، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لممارسات التعلم البنائي لدى العينة كانت كبيرة، وَأَنَّهُ لا يوجد أثر لكل من متغيرات المؤهل العلمي، أو الخبرة الوظيفية، أو نظام التشغيل على الممارسات، بينما يوجد أثر للجهة المشرفة لصالح الوكالة، وللجنس لصالح الإناث.

وأجرى الزبون وآخرون (2018) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الحاسوب للمرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء الأردنية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة المعلمين حول درجة الممارسات التدريسية باختلاف الجنس، والخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحاسوب الذين يدرسون مباحث الحاسوب للمرحلة الأساسية البالغ عددهم (102)، وبالطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار (20) معلمًا و(30) معلمة عينةً للدراسة، وأما أداة القياس فقد تم تطوير استبانة لقياس الممارسات التدريسية تكونت في صيغتها النهائية من (19) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أَنَّهُ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الحاسوب يعزى لمتغير الجنس، وإلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارساتهم التدريسية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات).

وهدفت دراسة الكيومي، وعليان (2018) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان، من وجهة نظر معلمي العلوم الأوائل في محافظات (شمال الباطنة، جنوب الباطنة، مسقط). كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة الممارسة تعزى لمتغير الجنس. وتكونت عينتها من (108) من المعلمين والمعلمات، وطبقت عليهم الاستبانة.

وأظهرت الدراسة جملة من النتائج أهمها: أَنَّ درجة ممارسة العينة للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كانت ما بين متوسطة إلى عالية في المحافظات الثلاث، وَأَنَّهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين تقديرات العينة لدرجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

وأوصت الدراسة في ضوء نتائجها بأهمية تعزيز وإثراء أداء المعلمين من خلال تنظيم دورات تدريبية تتضمن توظيفا عمليا للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.

وهدفت دراسة الشيباني (2019) إلى الكشف عن مستوى المعرفة والتطبيق لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (272) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وقامت الباحثة بإعداد أداة البحث (الاستبانة) المكونة من (29) فقرة، والتحقق من صدقها وثباتها، ثم تطبيقها، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لدى المعلمات، وارتفاع مستوى التطبيق لديهن لهذه المبادئ، كما أشارت النتائج إلى أَنَّ مستوى المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ أعلى لدى معلمات التخصصات العلمية منه لدى المعلمات ذوات التخصصات الأدبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للخبرة والتخصص بالنسبة لتطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.

وكذلك أجرى السمكري وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات معلمي الحاسوب في المرحلة الأساسية في الأردن، والكشف عن الأهمية النسبية لهذه الممارسات وتفسيرها في ضوء المعايير التربوية، ومعرفة أثر كلٍّ من متغيرات الجنس والخبرة التدريسية على هذه الممارسات. واقتصرت الدراسة على أفراد من معلمي الحاسوب في المرحلة الأساسية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي الاجتماعي، وتكونت العينة من (50) معلمًا ومعلمة؛ حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ومن ثم توزيعهم وفق متغيرات الدراسة، وهي: الجنس والخبرة التدريسية.

واستُخدمت استبانة تكونت في صورتها النهائية من (19) فقرة، بينت النتائج أَنَّ الممارسات متوسطة وهي أقل من المستوى المقبول تربويًا (80%)، وأشارت إلى أَنَّ هناك اختلافًا ظاهريًا في المتوسط الحسابي لمتغير الممارسات التدريسية الصفية تبعًا للخبرة لتدريسية ولصالح الخبرة الأكثر، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تباينت الدراسات من حيث التخصصات (علوم، رياضيات، حاسوب)، والدراسة الحالية جمعت معلمي العلوم والحاسوب.

- تباينت الدراسات من حيث العينة (أساسي، وثانوي) والدراسة الحالية كانت عينتها معلمي المرحلة الأساسية.
- تعددت الأدوات في الدراسات السابقة بين الاستبانة والمقابلات والملاحظة، واتفقت الدراسة مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة.
- اتفقت الدراسات في اتباعها المنهج الوصفي بما فيها الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي كونه مناسبًا لطبيعة الدراسة ومحققًا لأهدافها والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع من جميع معلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار بمحافظة إب البالغ عددهم (162) معلمًا، و(140) معلمة وبإجمالي (302)؛ وذلك بالرجوع إلى كشوفات الإدارة التعليمية بمديرية الظهار- محافظة إب؛ لحصر عدد معلمي العلوم والحاسوب في مدارس المديرية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (74) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار- محافظة إب (38 معلمًا، و36 معلمة)، بنسبة (24.5%) من المجتمع، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتوزعت العينة حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول (1) الآتي:

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الجنس		التخصص		سنوات الخبرة		الإجمالي
	ذكور	إناث	علوم	حاسوب	أقل من 10	10سنوات فأكثر	
العدد	38	36	45	29	32	42	74
النسبة	51.0	49.0	61.0	39.0	43.0	57.0	100.0

يتضح من الجدول (1) أن (38) من عينة الدراسة يمثلون نسبة(51.0) من إجمالي عينة الدراسة من المعلمين، وهم الفئة الأكبر في العينة، في حين أن (36) من أفراد العينة ويمثلون ما نسبته (49.0) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من المعلمات. وأما ما يخص التخصص فنجد أن (45)

من عينة الدراسة ويمثلون نسبة (61.0) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم علوم، وهم الفئة الأكبر في العينة، في حين أن (29) من أفراد العينة ويمثلون ما نسبته (39.0) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم حاسوب، وهم الفئة الأقل في العينة. وأما ما يخص سنوات الخبرة فنجد أن (42) من عينة الدراسة ويمثلون نسبة (57.0) من إجمالي عينة الدراسة، خبرتهم أكثر من 10سنوات، وهم الفئة الأكبر في العينة، في حين أن (32) من أفراد العينة ويمثلون ما نسبته (43.0) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم أقل من سنوات10، وهم الفئة الأقل في العينة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة التدريسية.

المتغيرات التابعة: الممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعليم والتعلم.

إعداد أداة الدراسة:

استخدمت الباحثتان الاستبانة أداةً لجمع المعلومات اللازمة للبحث، وتم تصميمها بناءً على مبادئ نظريات التعليم والتعلم الأربع من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

1- تحديد الهدف من الاستبانة: وهو قياس درجة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والحاسوب في ضوء نظريات التعليم والتعلم.

2- بناء الاستبانة في صورتها الأولية؛ تكونت من (37) فقرة موزعة في أربعة مجالات كالآتي:

- الممارسات في ضوء النظرية السلوكية(9) فقرات.
- الممارسات في ضوء النظرية البنائية (9) فقرات.
- الممارسات في ضوء النظرية الإنسانية (7) فقرات.
- الممارسات في ضوء نظرية التعلم المستند للدماغ (12) فقرة.

واتُّبع في تقدير الدرجة مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة، متوسطة، صغيرة).

3- صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) بطريقتين:

أ) صدق المحتوى (الصدق الظاهري)

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب، وقد تفضلوا بطرح ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتويات الاستبانة، فتم الأخذ بتلك الملاحظات والمقترحات في تعديل صياغة بعض فقراتها، وعدم حذف أي فقرة من فقرات الاستبانة.

ب) صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه من جهة، وكذلك بالدرجة الكلية لها من جهة أخرى، واتضح من خلال ذلك أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يجعل فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

4- ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة ومجالاتها؛ تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وعددهم (15) معلمًا ومعلمة، وذلك لتقدير الثبات، وتم استخدام معامل ألفاكرونباخ Cronbach's Alpha، كما يتضح في الجدول (2) الآتي:

جدول(2): معاملات الثبات لمجالات نظريات التعليم والتعلم ومعامل الثبات الكلي

المجال	معامل الثبات
النظرية السلوكية	0.88
النظرية البنائية	0.92
النظرية الإنسانية	o.89
نظرية التعلم المستند للدماغ	0.93
الكلي	0.90

يتضح من الجدول(2) أن قيمة معامل الثبات تراوحت بين (0.88)، و(0.93)، وهي قيمة ثبات يمكن الركون إليها عند مستوى 0.05؛ وهو ما يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة الدراسة.

تصحيح الاستبانة: صححت فقرات الاستبانة على النحو الآتي:

البدائل	كبيرة	متوسطة	صغيرة
درجة البديل	3	2	1

أساليب المعالجة الإحصائية:

أجريت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS)،باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة.
- اختبار t-test لعينتين مستقلتين؛ لقياس دلالة الفروق في درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم؛ وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يأتي عرضٌ لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها ومناقشتها؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه: "ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟".

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الممارسات التدريسية وفق مبادئ نظريات التعليم والتعلم لعينة الدراسة للمجالات الرئيسة وبشكل كلي، كما يتضح من الجدول(3) الآتي:

جدول (3) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات التدريسية للعينة على الاستبانة ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	**الممارسات التدريسية وفق النظرية السلوكية.**	2.58	0.30	1	**كبيرة**
2	**الممارسات التدريسية وفق النظرية البنائية.**	2.56	0.37	2	**كبيرة**
3	**الممارسات التدريسية وفق النظرية الإنسانية.**	2.50	0.35	3	**كبيرة**
4	**الممارسات التدريسية وفق نظرية التعلم المستند للدماغ.**	2.35	0.45	4	**كبيرة**
	الكلي	2.51	0.29		**كبيرة**

يتضح من الجدول (3)أَنَّ مجال الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية السلوكية حصل على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.58)، وانحراف معياري(0.30) بدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شيبان (2012).

وحصل مجال الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي(2.56)، وانحراف معياري (0.37) بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسات كلٍّ من ريان(2011)، الشبلي وآخرين(2011)، (Tafrova et al, 2012)، السمكري وآخرين (2019)؛ إذ كانت درجة الممارسات التدريسية لديهم بدرجة متوسطة، واتفقت مع دراسة حبيب (2015)، وتعزى هذه النتيجة إلى احتواء برامج إعداد معلمي الرياضيات والحاسوب على مقرر مفاهيم ومبادئ نظريات التعلم.

وحصل مجال الممارسات التدريسية وفق النظرية الإنسانية على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (2.50)، وانحراف معياري(0.35) بدرجة كبيرة.

وحصل مجال الممارسات التدريسية وفق نظرية التعلم المستند للدماغ على الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (0.45) بدرجة كبيرة؛ وهذا يشير إلى أَنَّ الممارسات التدريسية في ضوء نظريات التعلم بشكل عام كبيرة، ويعزى ذلك إلى دراسة معلمي العلوم والحاسوب لنظريات التعلم في مرحلة التأهيل، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلٍ من: حبيب (2015)،

والكيومي، عليان (2018)؛ إذ توصلت نتائجها إلى أَنَّ درجة الممارسة التدريسية لعينتها كانت كبيرة، بينما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة السمكري وآخرين(2019) التي أظهرت نتائجها أن الممارسات التدريسية كانت متوسطة لدى عينتها.

وللإجابة عن السؤال الأول: ما درجة الممارسات التدريسية وفق مبادئ النظرية السلوكية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية السلوكية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار، كما يتضح من الجدول(4) الآتي:

جدول(4): يوضح المتوسطات والانحر افات المعيارية لدرجة الممارسات التدريسية للعينة في ضوء مبادئ النظرية السلوكية

م	مجال النظرية السلوكية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	أحث طلبتي على التعلم من خلال تقديم الثناء والتعزيز لأدائهم المتميز.	2.75	0.43	3	كبيرة
2	أقسم المهمات التعليمية الكلية إلى مهام تعليمية صغيرة بين الطلبة.	2.41	0.61	7	كبيرة
3	أقوم بتطبيق المهارة وأداء النموذج أمام طلبتي لنمذجتها من قِبلهم.	2.40	0.66	8	كبيرة
4	أحدد أهداف التدريس قبل البدء بعملية التدريس.	2.77	0.51	2	كبيرة
5	أوجه طلبتي للتعلم الذاتي.	2.59	0.61	5	كبيرة
6	أعرض أمثلة متعددة حول موضوع الدرس.	2.91	0.27	1	كبيرة
7	ألتزم بما ورد في الكتاب المدرسي.	2.16	0.82	9	متوسطة
8	أعتمد على الاختبارات التحصيلية الكتابية.	2.55	0.60	6	كبيرة
9	أعتمد مبدأ المحاولة والخطأ للحصول على استجابات.	2.64	0.65	4	كبيرة
	الكلي	2.58	0.30		كبيرة

يتضح من الجدول (4) أَنَّ المتوسط الحسابي لفقرات المجال بشكل عام بلغ (2.58)، وبانحراف معياري (0.30) وبدرجة كبيرة، وجاءت فقرة "أعرض أمثلة متعددة حول موضوع الدرس" في المرتبة الأولى بمتوسط (2.91)، وبانحراف معياري(0.27) وبدرجة كبيرة. وتعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ هذه الممارسة كانت ضرورية لتقريب المفهوم إلى عقلية التلاميذ، بينما جاءت فقرة "ألتزم بما ورد في الكتاب المدرسي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.16)، وانحراف معياري(0.82) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى استعانة المعلمين بمصادر تعليمية وبما ورد في الكتاب المدرسي الذي قد يرجع إلى قلة الأمثلة والشرح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شيبان (2012).

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية البنائية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية البنائية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار، كما يتضح من الجدول (5) الآتي:

جدول(5) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات التدريسية للعينة في ضوء مبادئ النظرية البنائية

م	مجال النظرية البنائية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	أمنح طلبتي الفرصة للتوصل بأنفسهم إِلَى الإجابة عن الأسئلة المطروحة.	2.68	0.52	3	كبيرة
2	أساعد طلبتي في بناء المعرفة الجديدة ودمجها مع المعرفة السابقة	2.64	0.55	4	كبيرة
3	أبدأ بتدريس طلبتي المفاهيم السابقة لمساعدتهم على التفكير المنظم.	2.82	0.47	1	كبيرة
4	أدرب طلبتي على مهارات التفكير المختلفة.	2.50	0.62	6	كبيرة
5	أساعد طلبتي على ربط خبراتهم السابقة بالجديدة.	2.75	0.49	2	كبيرة

6	أربط المواد التعليمية التي يدرسها طلبتي بمعارفهم وخبراتهم الذاتية بشكل بسيط ومنطقي.	2.59	0.59	5	كبيرة
7	أشجع طلبتي على البحث عن الفكرة لبناء خبرات ذاتية واقعية.	2.27	0.78	9	متوسطة
8	أبحث عن الأفكار التي يمتلكها طلبتي قبل تقديم أفكار المادة العلمية.	2.40	0.70	7	كبيرة
9	أهتم بالأنشطة الصفية التي تتطلب استخدام المعارف والمهارات بطرق جديدة.	2.37	0.67	8	كبيرة
الكلي		2.56	0.37		كبيرة

يتضح من الجدول (5) أَنَّ المتوسط الكلي لفقرات المجال بشكل عام بلغ (2.56)، وبانحراف معياري(0.37) وبدرجة كبيرة، وجاءت فقرة "أبدأ بتدريس طلبتي المفاهيم السابقة لمساعدتهم على التفكير المنظم "في المرتبة الأولى بمتوسط (2.82)، وبانحراف معياري(0.47) وبدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ هذه الممارسة ضرورية لتقريب المفهوم وترابط المفاهيم السابقة مع الجديدة، بينما جاءت فقرة "أشجع طلبتي على البحث عن الفكرة لبناء خبرات ذاتية واقعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.27)، وانحراف معياري (0.78) وبدرجة متوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حبيب (2015)، وتعزى هذه النتيجة إلى احتواء برامج إعداد معلمي الرياضيات والحاسوب على مقرر مفاهيم ومبادئ نظريات التعلم، بينما اختلفت مع نتيجة دراسات كل من ريان (2011)، الشبلي وآخرين (2011)، (Tafrova et al, 2012)، السمكري وآخرين(2019)؛ إذ كانت درجة الممارسات التدريسية لديهم بدرجة متوسطة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية الإنسانية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الممارسات التدريسية وفق مبادئ النظرية الإنسانية لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار، كما يتضح من الجدول (6) الآتي:

جدول(6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات التدريسية للعينة في ضوء مبادئ النظرية الإنسانية

م	مجال النظرية الإنسانية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	أقدم تسهيلات تساعد على حدوث التعلم.	2.70	0.48	3	كبيرة
2	أحافظ على شعور طلبتي بالارتياح والرضا خلال الدرس.	2.78	0.44	2	كبيرة
3	أساعد طلبتي على تحديد أهدافهم الخاصة.	2.18	0.73	7	متوسطة
4	أعزز النمو العاطفي والاجتماعي لدى طلبتي.	2.24	0.79	6	متوسطة
5	أنمي خبرات طلبتي بشكل متكامل (معرفيا، ووجدانيا، وحركيا).	2.44	0.66	5	كبيرة
6	أوظف أفكار طلبتي وخبراتهم في تحسين تعلمهم.	2.48	0.68	4	كبيرة
7	أعزز ثقة طلبتي بأنفسهم.	2.87	0.32	1	كبيرة
	الكلي	2.50	0.35		كبيرة

يتضح من الجدول (6) أَنَّ المتوسط لفقرات المجال بشكل عام بلغ (2.50)، وبانحراف معياري (0.35) وبدرجة كبيرة، وجاءت فقرة "أعزز ثقة طلبتي بأنفسهم" في المرتبة الأولى بمتوسط (2.87)، وبانحراف معياري (0.32) وبدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ هذه الممارسة ضرورية لزيادة دافعية التلاميذ وتفاعلهم مع المعلم أثناء الموقف التعليمي، بينما جاءت فقرة "أساعد طلبتي على تحديد أهدافهم الخاصة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.18)، وبانحراف معياري (0.73) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أَنَّ هذه الفقرة هي من الأهداف غير المباشرة لعملية التعليم والتعلم التي لا يركز عليها المعلمون أثناء عملية التعليم، ولا تحظى بالتقويم.

- للإجابة عن السؤال الرابع: ما درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ لمعلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار، كما يتضح من الجدول (7) الآتي:

جدول (7) يوضح المتوسطات والانحر افات المعيارية لدرجة الممارسات التدريسية للعينة في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ

م	مجال نظرية التعلم المستند للدماغ	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	أوفر مناخا تعليميا يدفع للتحدي والمنافسة، وخاليا من التهديد.	2.63	0.60	2	كبيرة
2	أربط الموضوعات الجديدة بالخبرات السابقة.	2.66	0.57	1	كبيرة
3	أقوم بإعطاء طلبتي فترة راحة للدماغ (استراحة عقلية) بنشاطات ترفيهية.	2.18	0.69	8	متوسطة
4	أسهم في توفير أنشطة تعليمية متنوعة من أجل فهم أعمق.	2.22	0.76	7	متوسطة
5	أعرض الأسئلة التقويمية على طلبتي بأسلوب جميل وشيق.	2.52	0.57	3	كبيرة
6	أوفر بيئة غنية بالخبرات التي تتسم بالتحدي.	2.39	0.67	5	كبيرة
7	أنوّع في أساليب التعلم (البصرية والسمعية والحركية والحسية).	2.35	0.76	6	كبيرة
8	أستخدم نشاطات معززة للذاكرة كالنشاطات الحركية والخرائط العقلية والأعمال الفنية.	2.17	0.76	9	متوسطة
9	أستخدم أنماطًا متنوعة من التقويم (شفهي، تحريري، ملف إنجازات).	2.51	0.66	4	كبيرة
10	أوفر أنشطة تناسب النمط الكلي لطلبتي.	2.14	0.77	10	متوسطة
11	أوفر أنشطة تناسب النمط التحليلي لطلبتي.	2.05	0.80	11	متوسطة
12	أستخدم الخرائط العقلية لتوضيح الصورة الكلية لموضوعات التعلم وجزئياته.	2.35	0.74	6	كبيرة
	الكلي	2.35	0.45		كبيرة

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الكلي للمجال بشكل عام بلغ (2.35)، وبانحراف معياري(0.45) وبدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكيومي، وعليان (2018) واختلفت مع نتيجة دراسة الشيباني (2019)؛ إذ توصلت نتيجته إلى أن درجة الممارسة أقل من المستوى المقبول، وجاءت فقرة "اربط الموضوعات الجديدة بالخبرات السابقة " في المرتبة الأولى بمتوسط (2.66)، وبانحراف معياري (0.57) وبدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ هذه الممارسة ضرورية لإتاحة الفرصة للتلاميذ بالتفكير العلمي لحل المشكلات، بينما جاءت فقرة "أوفر أنشطة تناسب النمط التحليلي لطلبتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.05)، وانحراف معياري (0.80) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ضعف تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها استخدام الخرائط العقلية.

- **وللإجابة عن السؤال الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في الممارسات التدريسية وفق مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى العينة وفقًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟ استخدمت الباحثتان الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين، كما هو موضح بالجدول(8) الآتي:

جدول(8) يوضح نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة وفقًا لمتغير الجنس

م	المجال	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
1	الممارسات التدريسية وفق النظرية السلوكية.	ذكور	38	22.10	2.86	72	-4.010	0.000	دالة إحصائيا
		إناث	36	24.41	1.99				
2	الممارسات التدريسية وفق النظرية البنائية.	ذكور	38	22.21	2.96	72	-2.373	0.020	دالة إحصائيا
		إناث	36	23.97	3.40				
3	الممارسات التدريسية وفق النظرية الإنسانية.	ذكور	38	16.81	2.58	72	-3.465	0.001	دالة إحصائيا
		إناث	36	18.69	2.02				
4	الممارسات التدريسية وفق نظرية التعلم المستند للدماغ.	ذكور	38	27.50	4.93	72	-1.186	0. 242	غير دالة إحصائيا
		إناث	36	29.00	5.92				
	الكلي	ذكور	38	88.62	1.161	72	-2.730	0.008	دالة إحصائيا
		إناث	36	96.07	1.151				

يتضح من الجدول (8)أَنَّ قيمة (t) للفرق بين متوسطات الذكور والإناث كانت على مجال (الممارسات التدريسية وفق النظرية السلوكية) تساوي (4.010-)، وعلى مجال (الممارسات التدريسية وفق النظرية البنائية) تساوي (2.373.-)، وعلى مجال (النظرية الإنسانية) تساوي (3.465-)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) للمجالات الثلاثة، أي: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حول درجة الممارسات في المجالات الثلاثة الأولى تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى استخدامها بصورة أكبر عند المعلمات.

بينما بلغت قيمتها(1.186-) لمجال (نظرية التعلم المستند للدماغ)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، أي: أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مجال الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ، وتساوي قيمة (t) للاستبانة الكلية (2.730-)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في المجال ككل، وهو ما يعني أَنَّهُ توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين حول الممارسات التدريسية وفقًا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) لصالح الإناث.

وقد أكدت هذه النتيجة تأثير الجنس لصالح الإناث، ويظهر هذا من خلال أَنَّ متوسط الدرجات للإناث أكبر من متوسط الدرجات للذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حبيب (2015)، وتختلف مع نتيجة دراستي شيبان (2012)، وريان (2011).

- **وللإجابة عن السؤال السادس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في درجة الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم و التعلم بين معلمي العلوم والحاسوب في مدارس مديرية الظهار وفقًا لمتغير التخصص (علوم، حاسوب)؟

استخدمت الباحثتان الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين، كما هو موضح بالجدول(9) الآتي:

جدول(9) نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم والحاسوب وفقًا لمتغير التخصص

م	المجال	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
1	الممارسات التدريسية وفق النظرية السلوكية.	علوم	45	23.46	2.89	72	0.932	0.355	غير دالة إحصائيا
		حاسوب	29	22.86	2.43				
2	الممارسات التدريسية وفق النظرية البنائية.	علوم	45	22.93	3.57	72	-0.435	0.665	غير دالة إحصائيا
		حاسوب	29	23.27	2.83				
3	الممارسات التدريسية وفق النظرية الإنسانية.	علوم	45	17.66	2.64	72	-0.268	0.789	غير دالة إحصائيا
		حاسوب	29	17.82	2.30				
		حاسوب	29	19.34	3.38				
4	الممارسات التدريسية وفق نظرية التعلم المستند للدماغ.	علوم	45	28.64	5.55	72	0.813	0.419	غير دالة إحصائيا
		حاسوب	29	27.58	5.32				
	الكلي	علوم	45	92.60	1.122	72	0.350	0.727	غير دالة إحصائيا
		حاسوب	29	91.53	1.102				

يتضح من الجدول (9)أَنَّ قيمة (t) لمتوسطي معلمي العلوم والحاسوب كانت على مجال (الممارسات التدريسية وفق النظرية السلوكية) تساوي (0.932)، وعلى مجال (الممارسات التدريسية وفق النظرية البنائية) تساوي(0.435-)، وعلى مجال النظرية الإنسانية تساوي (0.268-)، وتساوي(0.813) لمجال (نظرية التعلم المستند للدماغ)، وتساوي قيمة (t) للاستبانة الكلية (0.350)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)؛ وهو ما يعني أَنَّهُ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين حول درجة ممارساتهم التدريسية وفقًا لمتغير التخصص(علوم، حاسوب)،

وقد أكدت هذه النتيجة عدم وجود تأثير للتخصص على درجة الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم والحاسوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شيبان (2012).

وللإجابة عن السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في درجة الممارسات التدريسية وفق مبادئ نظريات التعلم بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة (أقل من 10سنوات، من 10سنوات فأكثر)؟ استخدمت الباحثتان الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين، كما هو موضح بالجدول (10)الآتي:

جدول(10) نتائج الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم والحاسوب وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

م	المجال	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
1	الممارسات التدريسية وفق النظرية السلوكية	أقل من 10	32	23.75	2.68	72	1.446	0.153	غير دالة إحصائيا
		10سنوات فأكثر	42	22.83	2.71				
2	الممارسات التدريسية وفق النظرية البنائية	أقل من 10	32	23.21	3.30	72	0.343	0.733	غير دالة إحصائيا
		10سنوات فأكثر0	42	22.95	3.31				
3	الممارسات التدريسية وفق النظرية الإنسانية	أقل من 10	32	18.37	2.61	72	1.975	0.052	دالة إحصائيا
		10سنوات فأكثر	42	17.23	2.32				
4	الممارسات التدريسية وفق نظرية التعلم المستند للدماغ	أقل من 10	32	28.56	5.52	72	0.456	0.650	غير دالة إحصائيا
		10سنوات فأكثر	42	27.97	5.45				
	الكلي	أقل من 10	32	93.89	1.13	72	1.057	0.294	غير دالة إحصائيا
		10سنوات فأكثر	42	90.98	1.10				

يتضح من الجدول (10) أَنَّ قيمة (t) بين متوسطات العينة كانت على مجال (الممارسات التدريسية وفق النظرية الإنسانية) تساوي (1.975) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، أي: أَنَّهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حول درجة الممارسات في هذا المجال وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من10 سنوات، بينما قيمتها لمجال (الممارسات التدريسية وفق النظرية السلوكية) تساوي (1.446)، ولمجال (الممارسات التدريسية وفق النظرية البنائية) تساوي (0.343)، وتساوي (0.456) لمجال (نظرية التعلم المستند للدماغ)، وتساوي للاستبانة بشكل كلي (1.057)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)؛ وهو ما يعني أَنَّهُ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين حول درجة ممارساتهم التدريسية وفقًا لمتغير الخبرة (أقل من 10 سنوات- 10 سنوات فأكثر) سواء على الاستبانة الكلية، أم على المجالات (الأول، الثاني، والرابع)، وقد أكدت هذه النتيجة عدم تأثير الخبرة على درجة الممارسة التدريسية لعينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حبيب (2015)، وتختلف عن نتيجة دراسة الزبون وآخرين (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

1- تنظيم دورات تدريبية ومشاغل تربوية وورش عمل تتضمن توظيفا عمليا للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ نظريات التعليم والتعلم لتوعية المعلمين بأهمية التدريس وفق مبادئ نظريات التعليم والتعلم.

2- على القائمين بإعداد المناهج تضمين مبادئ نظريات التعليم والتعلم في دليل المعلم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثتان إجراء الدراستين الآتيتين:

1- درجة امتلاك مهارات التدريس في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب في المرحلة الثانوية.

2- واقع الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي المواد الإنسانية.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو رياش، حسين محمد. (2007). *التعلم المعرفي*، دار الميسرة.

أبو زيد، نيفين. (2010). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الوظيفة الدماغية في تنمية التفكير الإبداعي التنبئي لدى طالبات الكليات الجامعية في الأردن، [أطروحة دكتوراه]. الجامعة عمّان العربية، عمان، الأردن.

أحمد، أحمد إبراهيم. (2006). *إدارة الصف الفعال*، الاسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

حبيب، رباح. (2015). واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، [رسالة ماجستير]، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

حرز الله، حسام توفيق. (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 4(2)*. 1- 14.

الخليلي، خليل يوسف. (1996). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. *مجلة التربية القطرية، 25 (116)*، 255-271.

دعمس، مصطفى. (2011). *استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*، دار غيداء.

ريان، عادل. (2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (24)*، 85-116.

الزبون، مأمون، والغنيميين، زياد محمد، والرواحنة، فاطمة هيثم. (2018). درجة الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الحاسوب في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية، 45(1)*، 201-214.

الزغلول، عماد. (2010). *نظريات التعلم*، دار الشروق للنشر، عمّان، الأردن.

زيتون، حسن، وزيتون، كمال. (2006). *بين الفلسفة والتعليم البنائية: منظور ابستمولوجي وتربوي*، الإسكندرية، منشأة المعارف.

سالم، أماني، وسعيدة سيد إبراهيم. (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الاطفال، *مجلة العلوم التربوية، (2)*، 45-96.

السمكري، حبيب، وتيسير، محمد، والعدرة، إبراهيم أحمد. (2019). مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الحاسوب في المرحلة الأساسية في مدرسة لواء الجامعة في محافظة عمان، *دراسات -العلوم التربوية*، *46(2)*، 703-720.

شديفات، يحيى، وإرشيدات، عبير. (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، الأردن، *المنارة للبحوث والدراسات*، *15* (3)، 65-93.

شيبان، نورا، وإبراهيم، هاشم. (2012). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم المعرفية/ جانييه /السلوكية/ ثورندايك/الإنسانية/ ماسلو)، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية -سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. 34(4)*، 151-171.

الشبلي، عبد الله، والخطايبة، عبد الله، والعمري، وصال، والحمراشدي، مريم (2011). توظيف معلمي العلوم للمبادئ البنائية خلال تدريسهم لمقررات العلوم في مدارس عمان، *رسالة الخليج العربي، 32(120)*، 15-52.

الشيباني، مريم. (2019). مستوى المعرفة والتطبيق لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، *المجلة التربوية*، *(60)*، 339-378.

الصغير، علي، والنصار، صالح. (2002). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. *مجلة القراءة*، *(8)*، 1-24.

العنزي، مصعب. (2019). الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *(61)*، 82- 108.

قطامى، يوسف. (2005). *نظريات التعليم والتعلم*، عمّان، دار الفكر العربي ناشرون وموزعون.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (1998). *نماذج التدريس الصفي*، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، وأبو جابر، ماجد (2008). *تصميم التدريس*، عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الكسباني، محمد السيد. (2008). *التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والاجتماعيات*، دار الفكر العربي.

كماش، يوسف لازم. (2018). *استراتيجيات التعليم والتعلم: نظريات، مبادئ، مفاهيم*. دار دجلة ناشرون وموزعون.

الكيومي، منيرة بنت شامس، وعليان، شاهر ربحي (2018). درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند للدماغ في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. (6)*. 289-312.

ناصر، إبراهيم. (2001). *فلسفات التربية*، عمّان، دار وائل للنشر والتوزيع.

الهندي، صالح، والتميمي، إيمان. (2013). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *14* (1)، 247-280.

Arabic References:

ʾAbū Raīyāsh, Ḥusayn Muḥammad. (2007). *al-Taʿallum al-Maʿrifī*, Dār al-Muyassarah.

ʾAbū Zayd, Nīfīn. (2010). fāʿilīyat Barnāmaj Taʿlīmī Qāʾim ʿalá Naẓarīyat al-Taʿallum al-Mustanid ʾilá al-Waẓīfah al-Dimāġīyah fī Tanmīyat al-Tafkīr al-ʾIbdāʿī al-Tanabuʾī ladá Ṭālibāt al-Kullīyāt al-Jāmiʿīyah fī al-Urdun, [PhD Thesis]. al-Jāmiʿah ʿAmmān al-ʿArabīyah, ʿAmmān, al-Urdun.

ʾAḥmad, ʾAḥmad ʾIbrāhīm. (2006). *ʾIdārat al-ṣaff al-faʿʿāl, al-ʾIskandarīyah*, Dār al-Wafāʾ lil-Ṭibāʿah & al-Nashr.

Ḥabīb, Rabāḥ. (2015). Wāqiʿ Istikhdām Mumārassāt al-Taʿallum al-bināʾī ladá Muʿallimī marḥalat al-Taʿlīm al-ʾAsāsī bi-Muḥāfaẓat Ġazzah, [Master's Thesis], Jāmiʿat al-Azhar, Ġazzah, Filasṭīn.

Ḥirzallāh, Ḥusām Tawfīq. (2016). Wāqiʿ Istikhdām al-Naẓarīyah al-Bināʾīyah fī al-Taʿlīm ladá Muʿallimī al-Riyāḍīyāt fī Muḥāfaẓat Ṭūlkarm. *Majallat Jāmiʿat Filasṭīn al-Tiqnīyah lil-ʾAbḥāṯ, 4 (2)*. 1-14.

al-Khalīlī, Khalīl Yūsuf. (1996). Maḍāmīn al-Falsafah al-Bināʾīyah fī Tadrīs al-ʿUlūm. *Majallat al-Tarbīyah al-Qaṭarīyah, 25 (116)*, 255-271.

Daʿmas, Muṣṭafá. (2011). *ʾIstirātījīyāt Taṭwīr al-Manāhij & ʾAsālīb al-Tadrīs al-Ḥadīṯah*, Dār Ġaydāʾ.

Raīyān, ʿĀdil. (2011). Madá Mumārasat Muʿallimī al-Riyāḍīyāt lil-Tadrīs al-bināʾī & ʿAlāqatuhā bi-Muʿtaqadāt Fāʿlīyatihum al-Tadrīsīyah, *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-ʾAbḥāṯ & al-Dirāsāt, (24)*, 85-116.

al-Zabūn, Maʾmūn; & al-Ġanīmīyyn, Ziyād Muḥammad; & al-Rawāḥinah, Fāṭimah Hayṯam. (2018). Darajat al-Mumārassāt al-Tadrīsīyah al-Ṣafīyah ladá Muʿallimī al-Ḥāsūb fī al-marḥalah al-ʾAsāsīyah fī al-ʾUrdun & ʿAlāqatuhā bi-baʿḍ al-Mutaġaīyirāt, *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 45 (1)*, 201-214.

al-Zaġlūl, ʿImād. (2010). *Naẓarīyāt al-Taʿallum,* Dār al-Shurūq lil-Nashr, ʿAmmān, al-Urdun.

Zaytūn, Ḥasan; & Zaytūn, Kamāl. (2006). *bayna al-Falsafah & al-Taʿlīm al-Bināʾīyah: manẓūr ʾAbastmwlwjī & Tarbawī, al-ʾIskandarīyah*, Munshaʾat al-Maʿārif.

Sālim, ʾAmānī, Saʿīdah Saīyid Ibrāhīm. (2007). Tanmīyat mā Warāʾ al-Maʿrifah bi-Istikhdām kull min ʾIstirātījīyah KWLH al-Muʿaddalah & Barnāmaj Dāfiʿīyah al-ʾIltizām bi-al-Hadaf & ʾAaṯaruhu ʿalá al-Taḥṣīl ladá al-ʾAṭfāl, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (2)*, 96-45.

al-Samkarī, Ḥabīb; & Taysīr, Muḥammad; & al-ʿAdrah, ʾIbrāhīm ʾAḥmad. (2019). Mustawá al-Mumārassāt al-Tadrīsīyah al-Ṣafīyah ladá Muʿallimī al-Ḥāsūb fī al-marḥalah al-ʾAsāsīyah fī Madrasat Liwāʾ al-Jāmiʿah fī Muḥāfaẓat ʿAmmān, *Dirāsāt-al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 46 (2)*, 703-720.

Shudayfāt, Yaḥyá; & ʾIrshīdāt, ʿAbīr. (2009). al-ʾIḥtīyājāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī & Muʿallimāt al-Luġah al-ʾInjilīzīyah li-Marḥalat al-Taʿlīm al-ʾAsāsīyah min wijhat

Naẓarihim fī al-Madāris al-Ḥukūmīyah fī Mudīrīyat al-Tarbīyah & al-Taʿlīm li-Qaṣabat al-Mafraq, al-Urdun, *al-Manārah lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt, 15 (3)*, 65-93.

Shaybān, Nūrā, ʾIbrāhīm, Hāshim. (2012). Mumārassāt al-Muʿallimīn al-Tadrīsīyah fī ḍawʾ Naẓarīyāt al-Taʿallum al-Maʿrifīyah / Jannier / al-Sulūkīyah / Thorndike / al-ʾInsānīyah / Maslow), *Majallat Jāmiʿat Tishrīn lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt al-ʿIlmīyah-Silsilat al-ʾĀdāb & al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah. 34 (4)*, 171-151.

al-Shiblī, ʿAbdallāh; & al-Khaṭāybah, ʿAbdallāh; & al-ʿUmarī, Wiṣāl; & al-Ḥamrāshdī, Maryam. (2011). Tawẓīf Muʿallimī al-ʿUlūm lil-Mabādʾ al-Bināʾīyah khilāl Tadrīsihim li-Muqarrarāt al-ʿUlūm fī Madāris ʿAmmān, *Risālat al-Khalīj al-ʿArabī, 32 (120)*, 15-52.

al-Shaybānī, Maryam. (2019). Mustawá al-Maʿrifah & al-taṭbīq li-Mabādʾ al-Taʿallum al-Mustanid ʾilá al-Dimāġ ladá ʿAīynah min Muʿallimāt al-Marḥalah al-Ṯānawīyah bi-Madīnat al-Ṭāʾif, *al-Majallah al-Tarbawīyah, (60)*, 339-378.

al-Ṣaġīr, ʿAlī; al-Naṣṣār, Ṣāliḥ. (2002). Mumārassāt al-Muʿallimīn al-Tadrīsīyah fī ḍawʾ Naẓarīyāt al-Taʿallum. *Majallat al-Qirāʾah, (8)*, 1-24.

al-ʿAnzī, Muṣʿab. (2019). al-Mumārassāt al-Tadrīsīyah li-ʾAʿḍāʾ Haīyʾat al-Tadrīs bi-Jāmiʿat al-Ḥudūd al-Shamālīyah fī ḍawʾ Naẓarīyat al-Taʿallum al-Mustanid ʾilá al-Dimāġ, *Majallat al-Buḥūṯ al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, (61)*, 82-108.

Qaṭāmī, Yūsuf. (2005). *Naẓarīyāt al-Taʿlīm & al-Taʿallum, ʿAmmān*, Dār al-Fikr al-ʿArabī Nāshirūn & Mūwazziʿūn.

Qaṭāmī, Yūsuf; & Qaṭāmī, Nāyfah. (1998). *Namāḏij al-Tadrīs al-Ṣaffī*, Dār al-Shurūq lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Qaṭāmī, Yūsuf, & Qaṭāmī, Nāyfah, ʾAbū Jābir, Mājid (2008). *Taṣmīm al-Tadrīs, ʿAmmān,* Dār al-Fikr lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Kasbānī, Muḥammad al-Saīyid. (2008). *al-Tadrīs Namāḏij & Taṭbīqāt fī al-ʿUlūm & al-Riyāḍīyāt & al-Luġah al-ʿArabīyah al-ʾIjtimāʿīyāt*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Kammāsh, Yūsuf Lāzim. (2018). *ʾIstirātījīyāt al-Taʿlīm & al-Taʿallum: Naẓarīyāt, Mabādiʾ, Mafāhīm*. Dār Dijlah Nāshirūn & Mūwazziʿūn.

al-Kaīyūmī, Munīrah Bint Shāms; ʿAlyān, Shāhir Ribḥī (2018). Darajat Mumārasat Muʿallimī al-ʿUlūm lil-ʾIstirātījīyāt al-Mutnāġimah maʿa Mabādʾ al-Taʿallum al-Mustanid lil-Dimāġ fī Madāris al-Ḥalaqah al-Ṯānīyah min al-Taʿlīm al-ʾAsāsī bi-Salṭanat ʿUmmān, *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah. (6)*. 289-312.

Nāṣir, Ibrāhīm. (2001). *Falsafāt al-Tarbīyah, ʿAmmān*, Dār Wāʾil lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Hindī, Ṣāliḥ; al-Tamīmī, ʾĪmān. (2013). al-Mumārassāt al-Ṣafīyah al-Tadrīsīyah li-Muʿallimī al-Tarbīyah al-ʾIslāmīyah fī al-Marḥalah al-Ṯānawīyah fī Muḥāfaẓat al-Zarqāʾ min manẓūr bināʾī & ʿAlāqatuhā bi-baʿḍ al-Mutaġaīyirāt, *Majallat al-ʿUlūm al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah, 14 (1)*, 247-280.

المراجع الاجنبية:

Ross, A. (2000). *Curriculum construction and critique*. Flamer pross.

Sousa, D. (2006*). How the Brain Learns*. Thousand Oaks, Corwin Press.

, V.E. (1990). An Exposition of constructivism: Why some like it radical*. Journal for Research in Mathematics Education*. PP.102-116.

Wachob. D. A. (2012). *Public school teachers' knowledge. perception and implementation of brain-based learning practices* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

15 العدد الخامس عشر
سبتمبر 2022

OBEN ACCESS

تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) في الجامعات اليمنية ومتطلبات تطبيقها

د. نعمان أحمد علي فيروز* د. أحمد غالب الهبوب** د. غالب حميد القانص***

Numan.fyrooz307@gmail.com Haboob1959@gmail.com d.Ghaleb98@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/07/22م | تاريخ القبول: 2022/08/24م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) ومتطلبات تطبيقها، من خلال استعراض الأسس الفكرية لمدخل المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية، والجهود التطويرية للبرامج الأكاديمية في اليمن حتى صدور وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) 2017- 2018م، ومن ثمّ تقييمها في ضوء منهجية بنائها، ومتطلبات تطبيقها. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحثون منهج البحث الوصفي التحليلي النقدي، وبطاقة تحليل المحتوى أداة لجمع البيانات. وخلصت الدراسة إلى أن وثيقة المعايير الوطنية المرجعية تفتقر إلى العديد من المتطلبات، سواء المتعلقة بإجراءات إعدادها، أو المتطلبات المعنية بتطبيقها على مستوى البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية. ولمعالجة ذلك تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لتوفير المتطلبات اللازمة لتفعيل دور وثيقة المعايير الأكاديمية في تطوير البرامج التعليمية في الجامعات اليمنية.

الكلمات المفتاحية: المتطلبات، المعايير، الجودة، وثيقة النارس، المنهجية.

* أستاذ الإدارة والتخطيط الاستراتيجي المشارك - قسم الأصول والادارة التربوية – كلية التربية – جامعة إب - الجمهورية اليمنية

** أستاذ أصول التربية – قسم الأصول والادارة التربوية - كلية التربية – جامعة إب – الجمهورية اليمنية.

*** أستاذ أصول التربية المشارك - قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية – جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية

للاقتباس: فيروز، نعمان أحمد علي، والهبوب، أحمد غالب، والقانص، غالب حميد. (2022). تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) في الجامعات اليمنية ومتطلبات تطبيقها، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (15)*، 223- 268.

© 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.

DOI: 10.53285/2117-000-015-006

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

OBEN ACCESS

Assessment of the National Academic Reference Standards Document (NARS) in Yemeni Universities and Requirements for Application

Dr. Noman Ahmed Ali Fairooz* Dr. Ahmed Ghalib Al-Haboob** Dr. Ghaib Hameed Al-Qanes***

Numan.fyrooz307@gmail.com Haboob1959@gmail.com d.Ghaleb98@gmail.com

Received: 22.07.2022 | **Accepted: 24.08.2022**

Abstract:

The study aimed to evaluate the National Academic Reference Standards (NARS) document and the requirements for its application, by reviewing the intellectual fundamentals underpinning the approach of the NARS, and the development efforts of academic programs in Yemen until the issuance of NARS during 2017-2018. The study also aimed to evaluate the NARS in terms of its construction methodology, and the requirements of its application. To achieve this, the researchers used the critical analytical descriptive method, and the content analysis card as a data collection tool. The study concluded that the NARS document lacks many requirements, whether related to the procedures for its preparation, or the requirements for its application at the level of academic programs in Yemeni universities. To address this, a number of recommendations and suggestions were proposed to provide the necessary requirements to activate the role of the NARS document in developing study programs in Yemeni universities.

Keywords: Requirements, Standards, Quality, NARS Document, Methodology

* Associate Professor Administration and Strategy Planning, Department of Administration and Educational Fundamentals, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

** Professor of Educational Fundamentals, Department of Educational Fundamentals, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

*** Associate Professor of Educational Fundamentals, Department of Administration and Educational Planning, Faculty of Education, Sana'a University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Fairooz, Noman Ahmed Ali, & Al-Haboob, Ahmed Ghalib, & Al-Qanes, Ghaib Hameed. (2022). Assessment of the National Academic Reference Standards Document (NARS) in Yemeni Universities and Requirements for Application, **Arts for Psychological & Educational Studies, (15). 223- 268**

© 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:

يشهد التعليم الجامعي محاولات جادة لتطويره في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الذى أضحى اتجاهاً عالمياً وضرورة تنموية تمليها التحديات المعاصرة، ليس فقط على المستوى الوطني، بل أيضًا على المستوى الدولي. فتطوير التعليم الجامعي أصبح من القضايا المصيرية والأولويات الاستراتيجية التي تمليها التحديات المتسارعة، والتي تأتي في طليعتها اشتداد المنافسة العالمية، ومتطلبات سوق العمل المتغيرة، وفرص العمل النادرة، وقد تبلورت تلك الجهود بظهور العديد من مداخل التطوير والتجويد التي كان في طليعتها مدخل المعايير التربوية، (مصطفى، 2003)؛ لذلك، لم تعد جودة التعليم من المسائل التي يمكن أن تتغاضى عنها أي دولة، خاصة بعد أن أصبح التعليم من أهم مجالات الصراع والتنافس الدولي، ويتعاظم الدور التنموي للتعليم العالي كلما تحسنت جودته، إذ تشكل جودة التعليم العالي المحك الحقيقي لقياس تقدم أي دولة في ميدان التنمية البشرية الشاملة، (الإطار المرجعي لمجلس الاعتماد الأكاديمي [CAQA]، 2012).

وفي هذا السياق، ظهرت حركة المعايير في تسعينات القرن الماضي كأبرز آلية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، فلا جودة ولا اعتماد بدون معايير (مجيد، الزيات، 2008)، وأخذ مدخل المعايير يغزو الساحة التربوية عربيًا وعالميًا في سياق العولمة والتنافس المعياري التعليمي العالمي. وهذا يتطلب وجود هيئات وطنية مسؤولة عن وضع معايير أكاديمية وطنية Academic Standards National مواكبة لمثيلاتها من المؤسسات على المستويات الدولية، وصار من الواجب على المؤسسة التعليمية الالتزام بالمعايير الوطنية الأكاديمية (حمزة، 2012)؛ لذلك بدأت كثير من الجامعات العالمية تلجأ إلى المعايير الأكاديمية للحصول على اعتمادات دولية للجامعة، وللبرامج الأكاديمية فيها، مما يعطيها مصداقية، وعالمية، وليس فقط ثقة وطنية. ومن هذا المنطلق أصبحت المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية هدفًا استراتيجيًا مهمًا لكل مؤسسات التعليم العالي التي تتطلع إلى تحقيق الريادة والتميز، والمنافسة وطنيًا وإقليميًا ودوليًا، (الجلبي،2011).

فعلى المستوى العالمي، نظمت اليونسكو (Unesco) مؤتمرًا عالميًا حول جودة التعليم العالي عقد في باريس 1998، دعت فيه إلى تأسيس هيئات وطنية مستقلة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة، كما أصدرت المنظمة العديد من التقارير الدولية في هذا المجال، منها تقرير "نحو تحقيق التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة، 2005"، (شعبان، 2007).

وعلى المستوى العربي أكد إعلان بيروت للتعليم العالي في الدول العربية على أهمية جودة مخرجات التعليم، وطلب من "جميع أنظمة ومؤسسات التعليم أن تعطي الأولوية لضمان جودة التعليم الجامعي، لكي تتماشى مع المتطلبات العالمية دون الإخلال بالخصوصية لكل قطر أو مؤسسة أو برنامج"(Unesco, 1998).

كما أكد المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في اليمن 2005 على إنشاء مجالس وهيئات لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وانطلقت الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي 2007 بالتعاون مع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي لتكون منصة لتبادل المعلومات ونشر المعرفة وتحسين الخبرة المهنية لوكالات ضمان الجودة الوطنية، وأشار تقرير اليونسكو 2009، إلى ضرورة توجه الدول العربية نحو التوافق على معايير للجودة والاعتماد الأكاديمي بالاسترشاد بالمعايير العالمية، وضرورة إعداد دليل عربي موحد لجودة التعليم العالي العربي يتضمن الحد الأدنى المشترك من المعايير بين الدول العربية لجودة التعليم العالي والاعتراف العربي المتبادل بالمؤهلات العلمية العربية. ونتيجة لذلك، أنشأت بعض البلدان العربية مجالس وهيئات لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، (اليونسكو، 2009).

وعلى الرغم من ذلك، ما زالت بعض الهيئات الدولية مثل البنك الدولي، ومنظمة اليونيسكو تنبه إلى أن الدول العربية تواجه تحديات صعبة لتطوير نظم تعليم عالية الجودة، ويزداد الأمر سوءًا على المستوى الوطني، فقد جاءت اليمن متأخرة في جهود تطوير التعليم العالي، وكان من أبرز هذه الجهود إنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في العام 2009م، وبدأ العمل فعليًا في العام 2012م، والذي تكللت جهوده التطويرية مؤخرًا بصدور وثيقة المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية (NARS).

وفي هذا الصدد، تزايد اهتمام الباحثين بقضايا جودة التعليم العالي، غير أن المعايير الأكاديمية لم تحظ باهتمام أكاديمي ملحوظ، وخاصة على المستوى الوطني، وقد يعود ذلك إلى تأخر اهتمام الدولة نفسها بتطوير التعليم العالي في ضوء هذه المعايير.

لذلك تأتي هذه الدراسة مواكبة للاهتمام العالمي والعربي المتنامي نحو التعليم الجامعي القائم على المعايير، واستجابة لدواعي تجويد البرامج الأكاديمية في ضوء المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية (NARS)، بوصفها إطارًا مرجعيًا وطنيًا تستدعيه التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه التعليم العالي في اليمن في العصر الراهن. كما تأتي هذه الدراسة لسد الفجوة المعرفية والندرة

الملحوظة في الدراسات اليمنية المعنية بمتطلبات تطبيق وثيقة المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية (NARS). إذ إن معظم الدراسات الوطنية السابقة، لم تكن في الأساس معنية بالمعايير الأكاديمية الوطنية ومتطلبات تطوير برامج التعليم الجامعي في ضوء هذه المعايير.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تنامي جهود اليمن في تطوير مؤسسات التعليم العالي التي تكللت مؤخرًا بصدور بعض وثائق المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) وتدشين العمل بها في الجامعات اليمنية في العام الجامعي 2017- 2018م، فإن الاهتمام بها في الجامعات اليمنية ما زال في حدوده الدنيا، سواء على مستوى التأكيد التشريعي أو التوجه الاستراتيجي أو على مستوى الممارسة الفعلية.

فبرامج التعليم الجامعي ما زالت تواجه العديد من التحديات، حيث تشير الوثائق والتقارير الرسمية، وأبرزها: (الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي،2010)، ونتائج المؤتمر الوطني الثاني للتعليم العالي (2008)، وتقارير أداء الجامعات للعام 2020/ 2021م)، و(تقرير البنك الدولي 2010)، و(تقرير التنمية البشرية الوطني، 2013)، و(المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2015)، و(CAQA, 2010)، وبعض الدراسات اليمنية، وأبرزها دراسات: (الحدابي، 2014)، و(حمزة، 2012)، و(حيدر، 2016)، و(المطري، 2018)، تشير جميعها إلى أن هذه البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية تواجه العديد من المشكلات لعل أبرزها:

- الافتقار للأطر المرجعية: الرؤية، الرسالة، الأهداف، ومخرجات التعلم.
- هيمنة النمطية والتماثل في البرامج الدراسية، وزيادة الطلب عليها، وجمود أنظمتها الإدارية، وقلة مواردها البشرية والمالية، وتردي بنيتها التحتية ونقص تجهيزاتها المعملية.
- تدني جودة مخرجاتها وضعف ملاءمتها لمتطلبات التنمية وسوق العمل.
- غياب ثقافة المعايير التجويدية للبرامج الأكاديمية، فهناك حاجة حقيقية للمعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية لتطوير برامج التعليم في الجامعات اليمنية.
- تقادم البرامج الأكاديمية، فهي لا تراجع بصفة دورية، بل إن بعضها ربما لم يراجع منذ تأسيسه، وإن بعض هذه البرامج قد نقلت نقلًا حرفيًا من جامعات عربية أو أجنبية.

وإذا كانت وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) قد خرجت إلى النور عام 2018، وأن تطوير البرامج الأكاديمية سيحصل إذا ما تم تطبيق هذه المعايير، فإن المشكلة الكبرى التي تواجه هذه البرامج تتمثل في افتقارها إلى كثير من المتطلبات والإجراءات الرسمية التي تمكنها من

تطبيق هذه الوثيقة المرجعية، وخاصة في هذه الظروف الإستثنائية التي يمر بها البلد، حيث تشير التقارير الرسمية إلى إن بعض الجامعات اليمنية عاجزة عن إستيفاء متطلبات الحد الأدنى من معايير الترخيص الأولي في بعض برامجها، (نتائج تحليل الوضع الراهن للوزارة، 2020). وتأسيسًا على ذلك، واستنادًا إلى خبرة الباحثين في هذا المجال، يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما واقع وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) من حيث البناء المنهجي لها؟ وما متطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية؟

أسئلة الدراسة:

اتساقًا مع أهداف الدراسة، ومحاولةً لمعالجة مشكلتها، فإنه يمكن تحقيق ذلك من خلال الأجابة على الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما الأسس الفكرية لمدخل المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية؟ وما متطلبات إعدادها وتطبيقها في التعليم الجامعي؟
- السؤال الثاني: ما واقع جهود تطوير برامج التعليم الجامعي في اليمن في ضوء المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية؟
- السؤال الثالث: ما واقع وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) من حيث بناؤها منهجيًا؟ وما متطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) من حيث بناؤها منهجيًا، ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية. ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على الأسس الفكرية لمدخل المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية، ومتطلبات إعدادها وتطبيقها في التعليم الجامعي.
- تشخيص جهود اليمن في تطوير برامج التعليم الجامعي في ضوء المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية.
- تحليل وثيقة المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية في ضوء معايير إعدادها ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات المعنية بتوفير متطلبات تفعيل دور المعايير الوطنية في تطوير البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية.

أهمية الدراسة:

- تأتي مواكبة للاهتمام المتنامي بمدخل المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية بوصفه متطلبًا تجويديًا للتعليم الجامعي وعلى مختلف المستويات الوطنية والقومية والعالمية.
- تسعى إلى تفعيل برامج التعليم الجامعي، للاضطلاع بدور تنموي فعّال على المستوى الوطني والتمكن من القدرة التنافسية على المستوى الإقليمي والدولي.
- تأتي متزامنة مع التوجهات الاستراتيجية الوطنية والإقليمية والعالمية لتجويد التعليم الجامعي.
- تأتي لسد الفجوة المعرفية والندرة العلمية التي تعاني منها المكتبة اليمنية في الأبحاث والدراسات المعنية بتجويد الجامعات اليمنية في ضوء مدخل المعايير الأكاديمية المرجعية.
- جاءت استجابة علمية لتوصيات العديد من التقارير الرسمية والدراسات العربية واليمنية المعنية بقضايا تطوير التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة.
- قد تفيد الباحثين والمسؤولين في تجويد التعليم في الجامعات اليمنية من خلال ما تقدمه من متطلبات التجويد في ضوء مدخل المعايير الأكاديمية.

- حدود الدراسة

يتحدد موضوع الدراسة بتحليل منهجية إعداد وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية، كما اقتصر البحث الحالي على الوثائق (الطبية والهندسية) الصادرة من مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في العام الجامعي 2017- 2018م.

مصطلحات الدراسة:

- **المعايير**

- تُعرّف بأنها " المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله لضمان جودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة، في الساحة التربوية العالمية، (دليل اتحاد الجامعات العربية، 2008).
- وهي: ما اتُخذ أساسًا للمقارنة والتقدير، وهو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في هيئة ما، أو دولة معينة من خلال مقارنته مع

المستويات القياسية المنشودة. (الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي [ANQAHE] 2009).

- المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية: (NARS)
  - تُعرّف بأنها: الحد الأدنى من المتطلبات المتوقعة من المعرفة والمهارات اللازمة للوفاء بمتطلبات اعتماد الشهادة الأكاديمية في بلد ما، (CAQA، 2018).
  - كما تعرّف بأنها الإطار المرجعي الذي يوجه المجتمع الأكاديمي في إعداد وثائق مواصفات البرنامج الأكاديمي في مجال أو تخصص علمي معين.
- المعايير المرجعية الأكاديمية: ARS هي: المعايير الأكاديمية المرجعية الخاصة بالمؤسسات التعليمية التي يفترض أن تمثل مستوى أعلى من متطلبات تحقيق المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (ARS > NARS)، (CAQA، 2018).
- التعريف الإجرائي لوثيقة المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (النارس): يقصد بها وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية الصادرة عن مجلس الاعتماد الأكاديمي، 2018، المعتمدة من وزارة التعليم العالي وفقا للقرار الوزاري رقم (52) لسنة 2019.
- البرنامج الأكاديمي: مجموعة الأنشطة العلمية - النظرية والعملية - ذات علاقة تكاملية، تتضمن: المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة التدريسية والتقييمية التي تكسب الطالب الجامعي المعرفة والمهارات والقيم اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية في تخصص دراسي معين. (CAQA، 2012).

- منهجية الدارسة:

- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النقدي وفقًا للمسارات الآتية:.

- المسار الأول: يتمثل باستعراض تحليلي نقدي لمدخل المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية ومتطلبات إعدادها وتطبيقها في الجامعات.
- المسار الثاني: يتمثل بتشخيص واقع جهود تطوير البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية في ضوء المعايير المرجعية.
- المسار الثالث: يتمثل بتقييم وثيقة المعايير المرجعية في ضوء معايير بنائها ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية.

- المسار الرابع: يتمثل بتقديم جملة من التوصيات والمقترحات حول المتطلبات اللازمة لتفعيل دور المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية في تطوير البرامج التعليمية في الجامعات اليمنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اتساقًا مع أهداف الدراسة ومتغيراتها، يتناول الباحثون في هذه الجزئية الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعات الدراسة، وعلى النحو الآتي:

أولًا: الإطار النظري:

مدخل المعايير التربوية: النشأة والتطور:

انطلقت حركات الإصلاح التربوي المعاصر من الولايات المتحدة الأمريكية على شكل مداخل فكرية متتابعة خلصت إلى مدخل المعايير، وكانت موضع عناية السياسيين والاقتصاديين والفلاسفة والتربويين منذ منتصف القرن العشرين. ولعل من أبرز الحركات التي مهدت لمدخل المعايير، ما يأتي:

- **حركة الأهداف السلوكية:** انحدرت هذه الحركة من المدرسة السلوكية التي اعتمدت على مبدأ التعلم بالمحاولة والخطأ، فسلوك المتعلِّم في حقيقة الأمر هو نتيجة لتأثير المثير عن طريق الارتباط به، بالرغم من تدخُّل عوامل أخرى، فلا بدَّ إذًا مِن مثير فاعل (المدرِّس) يتحكَّم في إحداث السلوك التعليمي لدى الطالب (المعرفة والمهارة)، فهو بهذا سبب ظهوره، (طعمة، 2014).

- **حركة الكفايات:** ظهرت كحركة تصحيحية لمدخل الأهداف السلوكية، الذي أدى تطبيقه إلى بعثرة الأداءات التعليمية، حيث تنطلق هذه الحركة من مبدأ أن التربية عمل تكاملي على مستوى المقررات الدراسية، وعلى مستوى الشخصية الإنسانية، بل وعلى مستوى الحياة عامة (الدريج،2016: 352).

وقد ظهر مدخل الكفايات في الدول النامية لمعالجة أزمة التشغيل التي كانت تعاني منها وما زالت؛ نتيجة لضعف الوظيفة التنموية للمؤسسات التعليمية.

- **حركة مخرجات التعلم:** لقد كان التركيز في الاتجاه التقليدي لتطوير التعليم، كما سبقت الإشارة، على المدخلات، انطلاقًا من التركيز على الأهداف الموجهة للعملية التعليمية، غير أن الاتجاه الأمريكي في تجويد التعليم قلب هذا المدخل رأسًا على عقب، بحيث يبدأ الحكم على جودة التعليم من خلال المخرجات التي تحكمها توقعات العميل بما سيتم استلامه من المؤسسة كمخرج، أي مدى تلبية توقعات الزبون أو العميل؛ وبذلك صارت المخرجات هي المؤشر الأهم على فاعلية المؤسسة التعليمية وآلية التسويق لها في تلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، (Nguyen, Priddy 2009). وترتكز حركة مخرجات التعلم على (سعود وإلياس، 2014)، (صبري، 2009):

- تحديد نواتج التعلم المستهدفة Intended learning outcomes
- تحديد طرائق التعليم والتعلمTeaching & learning methods
- تحديد أساليب تقييم نواتج التعلم المستهدفة Assessment

- **حركة المعايير التربوية:** تعد حركة الإصلاح التربوي القائم على المعايير Standards-Based Education Reform Trend آخر الحركات الإصلاحية التربوية وأكثرها انتشارًا في مختلف دول العالم، فقد دخلت هذه الحركة معركة التنازع على المواقع بينها وبين حركات أخرى مثل حركة الأهداف السلوكية التي أصبحت في طور الانقراض، وحركة الكفايات التي لا تختلف كثيرًا عن مدخل المعايير، وحركة مخرجات التعلم التي تمثل امتدادًا تطويريًا لحركة المعايير. (مجدي، شحاته، 2012).

فقد اتخذ إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية شكل مداخل وحركات تتزامن وتتنافس، كان آخرها مدخل المعايير التربوية، وقد ظهرت حركة المعايير في مجال التعليم مع بداية التسعينات في نهاية القرن الماضي وهي أهم حدث في جهود إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وقد أثر ظهور حركة المعايير في فكر الجودة والاعتماد التربوي، فلا جودة ولا اعتماد بدون معايير (مجيد،2011).

ومع هذا التطور، وُجِّهت العديد من الانتقادات إلى الحركات التطويرية التي سبقت ظهور مدخل المعايير، وأهم هذه الحركات: مدخل الأهداف، مدخل الكفايات، مدخل نواتج التعلم.

فكان لا بد من البحث عن مدخل آخر يتلافى هذه الانتقادات، وفي الوقت نفسه يستفيد من ميزات كل حركة من هذه الحركات الإصلاحية، وبذلك أفضت هذه الحركات التطويرية في مجملها إلى انتقال بؤر الارتكاز من التعليم إلى التعلم ومن المعلم إلى المتعلم، ومن التعامل مع جزئيات المعارف إلى التركيز على التكامل المعرفي، ومن التركيز على المدخلات إلى التركيز على مخرجات التعلم، ومن التعليم القائم على الأهداف والكفايات إلى التعليم القائم على المعايير، وبناءً عليه ظهرت نداءات بضرورة التطوير في ضوء مدخل الجودة ومعاييرها ومواصفاتها، وأصبح التطوير القائم على المعايير مدخلًا متقدمًا لتطوير البرامج الأكاديمية وتجويدها في كثير من دول العالم.

- مرتكزات التطوير التربوي القائم على المعايير

1 - تبني مدخل التعليم المرتكز على المعايير (المعايرة التعليمية) عبر ما يسمى بالمعايير المرجعية الأكاديمية Academic Reference Standards على المستويين الوطني والمؤسسي، واعتماد هذه المعايير مرتكزا مرجعيا لبناء البرامج التعليمية.

2- تبني ثقافة المعايير: فهذا المدخل يحتم على المجتمع الأكاديمي بكافة مكوناته (صانعي قرار، وإداريين، وأساتذة، وممثلين لسوق العمل، ومنظمات تربوية ومهنية، ومؤسسات تعليمية، وقيادات مجتمع، ورواد أعمال، وكذلك آباء وطلبة) تبني ثقافة جديدة تقوم على المعايرة Standardization في بناء البرامج التعليمية وتحديثها.

3- حقلنة البرامج الأكاديمية : وذلك بتبني مفهوم الحقول الأكاديمية Fields عوضًا عن التخصصات الأكاديمية Disciplines كمنطلق لبناء البرامج نظرًا لسهولة الإسقاطات المهنية للحقول الأكاديمية في سوق العمل، ويعد الاهتمام بالمحتوى العملي والتدريبي والمهني للمناهج عامل نجاح أساسي في تكريس مفهوم حقلنة المناهج والبرامج التعليمية.

4- تمهير البرامج الأكاديمية : وذلك بحقن المناهج التعليمية بالمهارات الأساسية اللازمة للطالب، سواء المتصلة منها بالحقل المعرفي التخصصي، أو الممارسة المهنية، أو تلك القابلة للتحويل، والانتقال، (خطة المعايير السورية، 2011).

- أهداف المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS)

1. تحديد مستوى معين من المتطلبات المعرفية والمهارية التي يجب على المؤسسات التعليمية أن تحققها من خلال برامجها التعليمية لتضمن أن الخريج قد اكتسب حدًا أدنى من المعرفة والمهارات بما يتفق مع السياسة الوطنية للتعليم العالي.

2. توفير إطار مرجعي لإرشاد المجتمع الأكاديمي ومساعدته على توصيف البرامج الأكاديمية توصيفًا سليمًا.

3. تشجيع المؤسسات على الوصول إلى مستويات أعلى من الإنجازات، والسماح لها بأن تتميز في أدائها التعليمي من خلال استهدافها لمعايير مرجعية أكاديمية خاصة بها ARS≥NARS تصمم بحيث تتفوق على المعايير الوطنية.

4. الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي والمهني لجميع العاملين في قطاع التعليم العالي.

5. توفير لغة عامة مشتركة بين العاملين في المؤسسات التعليمية تحدد مستوى الأداء المطلوب في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية، وضمان تحقيق مبدأ المشاركة لكل أعضاء المجتمع الأكاديمي.

6. تحقيق الجمع بين الثقافة الوطنية والعالمية والتوازن بينهما في مجال التعليم العالي.

- أهمية المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS)

إذا كانت المؤسسات الاقتصادية والمنظمات الصناعية قد اكتشفت أنه ليس لها مكان على خريطة الوجود الاقتصادي الفاعل بالعالم، لاسيما بعد تطبيق اتفاقيات الجات، إلا إذا أثبتت جدارتها ونالت شهادات (الآيزو)، فإن المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم أصبحت مطالبة أكثر بضرورة حصولها على نوع من الاعتراف بها واعتمادها وحماية الدرجة العلمية التي تمنحها لطلابها (Sanyal & Martin, 2007: 3).

وبناءً على ذلك أخذت سياسات إصلاح التعليم في مختلف دول العالم تعمل على تحديد مستويات معيارية تهدف إلى تقديم رؤى واضحة لمدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة منها. كما أن توحيد المعايير الوطنية التربوية يعد من أهم عوامل نجاح الدول المتقدمة في رسم السياسات التعليمية؛ حيث تمتلك هذه الدول معايير وطنية واضحة ومحددة لما سيتم تدريسه في كل مرحلة تعليمية، والتي يتم مراجعتها بصفة مستمرة لتواكب تطورات العصر، (محرم، 2014). وتنبثق أهمية المعايير من كونها تستخدم إطارا مرجعيا في مجالات متعددة أبرزها: (مصطفى، 2003: 125)، (سعود وإلياس، 2014):

1. مصدر مرجعي خارجي لمؤسسات التعليم العالي عند تطوير برامج قائمة أو استحداث برامج جديدة.
2. دليل عام لكتابة مواصفات ومخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج.
3. إطار عام يسمح بداخله بالمرونة والتعددية وتشجيع الابتكار في البرامج.
4. دليل مرجعي يساعد في ضمان الجودة الداخلي وفي تقويم المخرجات التعليمية.
5. دليل يخدم الطلبة وأرباب العمل للتعرف على ما يقدمه التعليم العالي في تخصص معين.
6. دليل يخدم هيئات الاعتماد لدى إجراء التقييم الخارجي من أجل الاعتماد الأكاديمي.
7. تفيد صناع القرار في إرشادهم في صناعة القرار وفي تخطيط سياساتهم وموازناتهم المالية.

8. تفيد الأكاديميون في صياغة المخرجات التعليمية المستهدفة وتصميم الخطط الدراسية.
9. تفيد قيادات المؤسسات التعليمية في مجالس الأقسام والكليات كمقياس مرجعي لتطوير المناهج.
10. تفيد أولياء الأمور في متابعة التقدم الدراسي لأبنائهم، وترشد الطلبة إلى مدى مواءمة البرامج لتوقعاتهم المهنية.
11. يمكن للمعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية أن تستخدم كمرجع في عملية التقييم الخارجي؛ من أجل الاعتماد.

- منهجية ومتطلبات بناء وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) وتطبيقاتها

(1) متطلبات إعداد وثيقة المعايير: بدايةً تجدر الإشارة إلى أن بناء وثيقة المعايير ليست بالخطوة السهلة، أو أنها مجرد وضع تصورات لمواصفات المؤسسات أو البرامج التعليمية، أو القيام بترجمة لبعض المعايير الأجنبية في المؤسسات المناظرة، وإنما هي الخطوة الأهم، والأصعب، حيث إنها تحتاج إلى معرفة الأطر المرجعية الوطنية لقطاع التعليم في الدولة، والتعرف أيضًا على واقع مؤسسات التعليم العالي، والاطلاع كذلك على الأدبيات والأدلة ذات العلاقة، وبإيجاز فإن أهم متطلبات إعداد وثيقة المعايير، هي (حيدر، 2016)، (خطة المعايير السورية، 2010)، (متولي والمرسي، 2011) (مجدي، والباز، د.ت)، (مرجين 2018)، (Hamilton., etal, 2008)، (CAQA، 2012)، (Millre, 2008):

- **المتطلبات المرجعية:** إن إصلاح التعليم - من خلال مدخل المعايير- يتطلب تغييرًا جذريًا في الأطر المرجعية المتمثلة بتشريعات التعليم وسياساته وخططه الاستراتيجية؛ لذلك يستلزم عند بناء وثيقة المعايير الوطنية توفر رؤية وطنية تجسد الإرادة والدعم السياسي من أعلى مراتب السلطة لتبني مشروع تطوير التعليم العالي وفق مدخل المعايير الأكاديمية، وتوفر التشريعات الرسمية المنظمة للتعليم العالي بما يدعم هذا النوع من المداخل، كما أن توفر إطار فكري يحدد مصادر اشتقاق وثيقة المعايير والأسس والمنطلقات التي تؤكد الهوية المجتمعية والقيم الوطنية يعد أمرًا ضروريًا، فضلًا عن تحديد الأولوية للتوجه الوطني نحو تبني مدخل المعايير الأكاديمية وترجمتها إلى خطط مزمَّنة لتطبيقها على مستوى الجامعات، على أن يحتضن كل ذلك هيئة رسمية مستقلة تتمثل بمجلس/ هيئة الاعتماد الأكاديمي.

- **المتطلبات الإدارية والتنظيمية:** إن إصلاح التعليم - من خلال مدخل المعايير- يتطلب تغييرًا جذريًا في البنية الهيكلية لإدارة التعليم العالي في مستوياتها المختلفة، وفي الممارسات التعليمية التي يتطلبها هذا المدخل التجويدي؛ لذلك فإن مؤسسات التعليم العالي تحتاج إلى الانتقال من المركزية إلى اللامركزية، ومن الإدارة التقليدية إلى الإدارة الحديثة وفي مقدمتها إدارة الجودة، مع توافر قيادات إدارية تؤمن بضرورة التغيير وتتبنى ثقافة المعايير وتسعى لنشرها وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، باعتبار أن تحديث البرامج الأكاديمية ليس عملًا أكاديميا صرفًا، بل ينبغي أن يتم وفق أسس ومعايير معينة وبدعم إداي وفني، وبتمويل كافٍ، والاستعانة بخبراء ومستشارين ومدربين وغيرها من المتطلبات التي ينبغي أن توفرها إدارة التعليم العالي.
- **المتطلبات العلمية المنهجية:** وتتمثل في توفير متطلبات بناء واعتماد وإشهار المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية الخاصة بكل قطاع أكاديمي، وإخراجها ضمن ما يسمى بوثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية للقطاع الأكاديمي. ولكي تستقيم المنهجية وتنفيذها يجب تشكيل فرق عمل من المتخصصين في المجال العلمي وممن يمارسون العمل المهني في سوق العمل، وتوفير دليل مرجعي يتضمن منهجية إعداد وثيقة المعايير وإجراءات وآليات تطبيق هذه الوثيقة على مستوى المؤسسات، على أن تقوم فرق العمل بمراجعة التشريعات الوطنية المنظمة للتعليم العالي وما انبثق عنها من توجهات استراتيجية تطويرية، ومراجعة المعايير الأكاديمية القياسية المطبقة عالميًا والتي تصدرها هيئات الاعتماد العالمية، والمعايير الأكاديمية القياسية المطبقة في جامعات مناظرة من مختلف دول العالم للاسترشاد بها، للوصول إلى المستوى العالمي، واضعين في الاعتبار متطلبات المرحلة، والحفاظ على الهوية الوطنية، ومن ثمّ إجراء دراسة شاملة ومعمقة لواقع البرامج الأكاديمية والمهن المنبثقة عنها ومواصفات خريجيها والمهارات التي يحتاجها هؤلاء الخريجون للقيام بالمهام المتوقعة منهم، وإعداد المسودة الأولى لوثيقة المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية من خلال جلسات مناقشة وحوار وتبادل آراء يتم من خلالها وضع عدة مجموعات للمعايير، وعقد جلسات العصف الذهني لاختيار أفضل المجموعات وأكثرها ملاءمة، ثم التوافق على مسودة أولية لمعايير تلبي الاحتياجات الوطنية وتتوافق مع المعايير العالمية، ويأتي بعد ذلك عرض المسودة الأولى على مجتمع المستفيدين لمراجعتها على مرحلتين:

أ. **مراجعة داخلية:** من المجتمع الأكاديمي القطاعي من خلال الزيارات والاجتماعات الميدانية (مع مجالس الأقسام والكليات)، يتم على إثرها الحصول على مسودة معدلة وفقًا لملاحظات المراجعة الداخلية.

ب. **مراجعة خارجية:** من كامل مجتمع المستفيدين، وذلك عبر توزيع المسودة المعدلة داخليًا على كامل مجتمع المستفيدين لدراستها، ومن ثمّ عقد عدد من ورش العمل التشاركية، وعقد اجتماعات تشاورية لمجموعات بؤرية Focus Groups، وزيارات ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية و/أو القطاعية ذات العلاقة لاستطلاع آراء مجتمع المستفيدين والحصول على ملاحظاتهم حول صلاحية المعايير.

وفي ضوء ما سبق، يتم صياغة المسودة النهائية لوثيقة المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية، وعقد ورشة عمل نهائية على شكل هيئة عامة لمجتمع المستفيدين لعرض المسودة النهائية واعتمادها لتصبح جاهزة للتصديق، وإحالة الوثيقة إلى مجلس الاعتماد لتحكيمها واعتمادها وإصدارها ونشرها والإعلان عنها رسميًا ضمن أدبيات مجلس الاعتماد، ومتابعة تنفيذها في المؤسسات المعنية، فضلًا عن المصادقة الرسمية على مشروع الوثيقة وإصدار قرار وزاري باعتماد الوثيقة وإلزام الجامعات بتطبيقها.

- **المتطلبات الفنية:** تكاد تلتقي وثائق المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية في هيكلية محتواها في كافة الدول التي تعتمد هذا المدخل التطويري، حيث نجدها تتبلور في المكونات الآتية:

أ. **المعلومات الأولية:** وتشمل العنوان. والتاريخ: (تاريخ الإنتهاء من إعداد وثيقة المعايير) والجهة المعدة للوثيقة.

ب. **التمهيد:** تُستهل وثائق النارس عادة بتمهيد يشير إلى أن وثيقة المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية للبرامج الجامعية صادرة عن هيئة أو مجلس الاعتماد وضمان الجودة في ضوء مهمته وسياسته العامة لتطوير المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) للتعليم العالي.

ج. **المقدمة:** وفيها تقديمٌ لمجلس أو هيئة الاعتماد الأكاديمي حول الوثيقة التي تحتوي على المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية للبرنامج الأكاديمي يُشار فيها إلى أن الوثيقة تأتي في

ضوء مهامه الأكاديمية وسياسة الوزارة في تطوير المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية، وأن هذه الوثيقة تهدف إلى تزويد مؤسسات التعليم العالي بإطار مرجعي يساعدها في تصميم وتنفيذ ومراجعة برامجها الأكاديمية.

د. **تعريف المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية** (NARS): يرد تعريف لها بأنها الحد الأدنى من المتطلبات المتوقعة للمعرفة والمهارات اللازمة للوفاء بمتطلبات الشهادة الأكاديمية في الجامعات.

هـ. **تعريف المعايير المرجعية الأكاديمية (المؤسسية)** (ARS) ويرد تعريف لها بأنها مستوى أعلى من الإنجاز المتوقع من المؤسسات التعليمية بما يتجاوز (NARS) ويجعل المؤسسة تميز نفسها في أدائها التعليمي من خلال تطوير المعايير المرجعية الأكاديمية الخاصة بها، ولكن في ضوء المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية.

و. **التعريف بالبرنامج الأكاديمي، ويتم من خلال:** عرض موجز للخلفية التاريخية للبرنامج المعني بالوثيقة المرجعية، ويتم فيها عرض نشأه البرنامج وتطوره والمشكلات والتحديات التي تواجهه وتستدعي تطويره في ضوء هذه المعايير المرجعية.

ز. **محتوى الوثيقة:** تتضمن وثيقة المعايير المرجعية ثلاثة مكونات أساسية هي:

- **مواصفات خريج البرنامج** Attributes: هي الخصائص والميزات الخاصة بالخريج من البرنامج الأكاديمي كالأبعاد المعرفية والمهارية والأخلاقية، وصياغة مواصفات الخريج في الوثيقة قد تكون عامة، ثم تترجم إلى مواصفات خاصة بحسب أبعاد الأداء المهني المتوقع من الخريج، وقد تكتب مواصفات عامة للخريج على مستوى الكلية بشكل عام، ثم تترجم إلى مواصفات على مستوى البرنامج. ولا يوجد اتفاق بين جهات الاعتماد سواء داخل الدولة الواحدة أو بين الدول المختلفة حول العدد المثالي لهذه المواصفات، حيث يتباين هذا العدد من (8) إلى (12) مواصفة. وبصرف النظر عن هذا التباين في عدد المواصفات، فإن ذلك لا يمثل في ذاته أهمية قصوى، ما دامت هذه المواصفات تغطي جوانب الأداء المراد تحقيقها من خلال البرنامج الأكاديمي.
- **مخرجات التعلم المستهدفة للبرنامج** PILOs: مخرجات التعلم المستهدفة هي وصف دقيق للنتائج المترتبة على تعلم الطلبة في البرنامج الأكاديمي، وينبغي أن

تكتب في الوثيقة بعبارات واضحة ودقيقة تحدد ما سوف يستطيع الطلبة إظهاره من معرفة وفهم ومهارات وتصرفات بعد الانتهاء بنجاح من البرنامج. ويراعى عند تحديديها أن تكون شاملة ومتكاملة لمجالات التعلم الأربعة: المعرفة والفهم، والمهارات الذهنية، والمهارات العملية التخصصية، والمهارات العامة. ولا يوجد اتفاق بين جهات الاعتماد سواء داخل الدولة الواحدة أو بين الدول المختلفة حول العدد المثالي لهذه المخرجات، حيث يتباين هذا العدد من (12) إلى (16) مخرجًا تعليميًا للبرنامج الأكاديمي.

- **استراتيجيات وأساليب التدريس في البرنامج**: هي مجموعة المبادئ والقواعد والطرق والأساليب والإجراءات المتداخلة والمتكاملة التي توجه خطوات عضو هيئة التدريس لتنظيم تعليم طلبته وتقويمهم ومساعدتهم على تحقيق مواصفات الخريج ومخرجات التعلم المقصودة في البرنامج الدراسي. وهذا يتطلب مواءمة أساليب التدريس والتعلم والتقييم مع مواصفات الخريج ومخرجات التعلم، كما يتطلب تحديث هذه الأساليب بشكل دوري استجابة للتطورات العلمية ومقتضيات السياسة العامة ومتطلبات المهنة.
- **أساليب التقييم**: التقييم هو الوسيلة التي يتم بها قياس قدرة الطلبة على تلبية المعايير الأكاديمية. ولضمان ذلك ينبغي تصميم أدوات تقييم متسقة وذات مصداقية على مستوى المقرر وعلى مستوى البرنامج أيضًا. وهنا تؤكد وثائق المعايير الوطنية ضرورة أن تكون التقييمات دقيقة وألا تكون مرهقة أو متكررة.

ح. وتختتم الوثيقة بالملاحق وقائمة المراجع

(2) متطلبات تطبيق وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS): تمثل هذه المرحلة أهم وأدق المراحل في تجويد العملية التعليمية والاستفادة من وثيقة المعايير الأكاديمية، وإلا فإنها ستكون عبارة عن وثيقة لا قيمة لها، وإن الجهود في إعدادها ذهبت سدىً؛ لذلك، إذا أردنا تطبيقها فينبغي:

أ. الإبلاغ الرسمي لمؤسسات التعليم العالي بضرورة تنفيذ الوثيقة، وذلك بخطاب من مجلس الاعتماد الأكاديمي مسنودًا بالقرار الوزاري المتعلق بتنفيذ المعايير، وبنسخة من وثائق المعايير الصادرة عن المجلس/ الهيئة.

ب. إنشاء نظام لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يشرف عليه مجلس الاعتماد وضمان الجودة، على أن تتوافر لهذا النظام مقومات العمل بما يساعد على أدائه بكفاءة وفاعلية.

ج. توفير أدلة إرشادية حول بناء المعايير المرجعية الأكاديمية المؤسسية وإجراءات تطبيقها على مستوى مؤسسات التعليم العالي، وتتضمن هذه الأدلة توضيحات تفصيلية وملاحظات توجيهية تساعد الفرق القطاعية في الجامعات على إعداد المعايير المرجعية الأكاديمية المؤسسية (أرس) (ARS).

د. عقد عدد من الندوات التوعوية لنشر ثقافة المعايير الأكاديمية على مستوى الجامعات، فتطبيق وثيقة المعايير يستلزم من المجتمع الأكاديمي تبني ثقافة المعايير في عملية تصميم البرامج الأكاديمية وتطويرها.

هـ. استخدام وسائل متنوعة لإيصال المعايير الأكاديمية إلى الجهات المعنية داخل المؤسسة، حتى تكون متاحة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين ومناقشتها في مجالس الأقسام ومجلس الكلية.

و. عقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول إجراءات تطبيق المعايير الأكاديمية الوطنية وإجراءات إعداد وثيقة المعايير الأكاديمية المؤسسية الخاصة بالبرامج الأكاديمية على مستوى الجامعة (أرس).

ز. وضع وثيقة المعايير الأكاديمية ضمن أولويات استراتيجيات الكليات والأقسام العلمية.

ح. توفير الإمكانيات المادية والتجهيزات الفنية والمعملية اللازمة لتطبيق وثيقة المعايير.

ط. توفير قاعدة بيانات دقيقة وشاملة لمختلف جوانب تطوير البرامج الأكاديمية، في ضوء وثيقة المعايير المرجعية.

ي. تعديل رسالة الكلية والبرنامج لتوافق المعايير، ويثبت ذلك بتقرير الزيارة الاستطلاعية لفرق الهيئة أو المجلس.

ك. العمل على توافق البرامج التعليمية مع المعايير الأكاديمية عند تصميم برامج جديدة أو تطوير البرامج القائمة، وذلك باتباع إجراءات عديدة للتأكد من توافق البرامج مع وثيقة المعايير.

(3) آليات وخطوات تطبيق وثيقة المعايير على مستوى الجامعات: تحتاج عملية تطبيق الوثيقة إلى جملة من الإجراءات الرسمية لكي يتم توطين الوثيقة وتطبيقها على مستوى الجامعة، ومن أهم هذه الإجراءات ما يأتي (محرم، 2014):

أ. **تشكيل لجنة (الإطار المرجعي المؤسسي) لإعادة صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية:** إن أول الآليات المتطلبة لنجاح عملية تطبيق المعايير الوطنية هو أن تنعكس هذه المعايير في التوجهات الاستراتيجية للكلية المتمثلة بالرؤية والرسالة والأهداف، بحيث يتم إعادة النظر فيها ومحاولة تضمين الأفكار الرئيسية للمعايير بهذه الوثائق المرجعية.

ب. **تشكيل لجنة مراجعة البرامج في ضوء وثيقة المعايير:** وتتحدد مسؤوليات هذه اللجنة في مراجعة معايير البرامج القائمة بالكلية للتأكد من مطابقتها للمعايير الوطنية وتحديد أدوار كافة الأقسام المختلفة في تحقيق هذه المعايير. ونظرا لأهمية هذه اللجنة فإنها تشكل على مستوى الكلية، ويكون أعضاؤها بمثابة حلقة الوصل بين مجالس الأقسام ومجلس الكلية، على أن تضم في عضويتها مدير وحدة الجودة بالكلية ورؤساء الأقسام وبرئاسة عميد الكلية.

ج. **تشكيل لجنة المواصفات ومخرجات التعلم بالأقسام:** نظرا لأهمية المواصفات ومخرجات التعلم في تحديد محتوي المقررات بالأقسام، تحدد مسئوليات هذه اللجنة في تحديد مواصفات الخريج وبناء مخرجات التعلم المستهدفة من كل مقرر من مقررات القسم ومطابقتها لمواصفات ومخرجات التعلم في وثيقة معايير التي سوف تبنى على أساسها الخطة الدراسية واستراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم، **ويتم ذلك في خطوتين:**

- **الخطوة الأولى: بناء مصفوفة معايير ومواصفات خريج البرنامج:** بناء مصفوفة المواصفات المقترحة لخريج البرنامج في ضوء المواصفات المتضمنة في الوثيقة الوطنية بحيث يتم تسكين جميع المواصفات المشتقة منها تحت المواصفات المحددة في الوثيقة، ولا بد من إقرار المصفوفة من قبل اللجنة المكلفة بهذه المهمة واعتماد هذه المصفوفة بقرار من مجلس الكلية.

- **الخطوة الثانية: تحويل مواصفات الخريج إلى مخرجات تعلم مستهدفة:** تعتمد هذه الخطوة على الخطوة الأولى بصورة كاملة، حيث يتم إعداد مصفوفة لتحويل مواصفات الخريج إلى مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة في أبعادها الأربعة المعرفية والإدراكية والتخصصية والعامة، ولا بد من إقرار المصفوفة من قبل اللجنة المكلفة بهذه المهمة واعتماد هذه المصفوفة بقرار من مجلس الكلية.

د. **تشكيل لجنة تعديل الخطط الدراسة:** وهي عادة تابعة للجنة شئون الطلبة من كل الأقسام المعنية بالتنفيذ لمناقشة الخطط الدراسية، ويتم ذلك في خطوتين:

- **الخطوة الأولى:** مراجعة الخطة الدراسية بما يحقق مخرجات التعلم التي تم تحديدها في الخطوة السابقة وطبقًا لوثيقة المعايير الوطنية.
- **الخطوة الثانية:** تحديد استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم: وتعتمد هذه الخطوة على الخطوات السابقة؛ كونها تحاول وضع مصفوفة مواءمة بين أساليب للتعليم والتعلم الكفيلة بتحقيق نواتج التعلم، واستراتيجيات التقويم المناسبة لذلك. ومن المهم الإشارة إلى أهمية ملاءمة هذه الاستراتيجيات لطبيعة الخطة الدراسية وكذلك طبيعة الأهداف المراد تحقيقها، ويترتب عن ذلك، السير في مسارين متوازيين:
  - **المسار الأول:** تعديلات بسيطة للخطة الدراسية على المدى القصير: وذلك من خلال مراجعة خطط الدراسة الحالية لضمان مطابقتها لوثيقة المعايير مع إجراء بعض التعديلات البسيطة التي لا تتطلب تغييرا في الخطة الدراسية في البرنامج، مثل تعديل نتائج تعلم بعض المقررات، و/ أو إضافة وحدات إلى بعض المقررات (عند الحاجة).
  - **المسار الثاني:** بناء خطة دراسية جديدة على المدى الطويل، وذلك من خلال: بناء خطط دراسية جديدة طبقًا لوثيقة المعايير مع إجراء كافة التغييرات اللازمة في اللوائح المنظمة لبرامج الإعداد الأكاديمي، وتتضمن إعداد مقررات في ضوء المعايير، وما يتبع ذلك من تحديد متطلبات الالتحاق والدراسة وغير ذلك من العناصر التي تتطلب تعديلات جذرية في الخطة الدراسية.

هـ. **تشكيل لجنة التنسيق:** هناك ضرورة للتكامل بين أقسام الكلية المختلفة في تنسيق العمل لتلبية متطلبات تنفيذ الوثيقة، وخاصة بين الأقسام المشاركة في تنفيذ البرنامج

الأكاديمي، حيث يتطلب تحقيق بعض المعايير العمل المشترك، خاصة أن هناك مقررات دراسية مشتركة (أو بينية) بين أكثر من قسم.

وأخيرًا تجدر الإشارة إلى أن التطبيق الفاعل لوثيقة المعايير يعتمد بصورة أساسية، كما سبقت الإشارة، على التدريب المكثف لأعضاء هيئة التدريس على كيفية التعامل مع وثيقة المعايير الوطنية، ونشر الوعي بأهمية نظام ضمان الجودة والاعتماد على مستوى المؤسسة التعليمية.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت معايير الجودة في التعليم العالي سواء المعنية بالاعتماد المؤسسي، أم الاعتماد البرامجي، غير أن اليسير منها والنادر تناول المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) أو المعايير الأكاديمية المرجعية (ARS)، وسوف يتناول الباحثون ما توفر لديهم من دراسات عربية وأجنبية، وهي على النحو الآتي:

قدمت دراسة (World bank, 2002) التحديدات الجديدة للتعليم العالي، التي تناولت إسهامته المفترضة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تكوين مواصفات الخريج، ومخرجات التعلم، واستراتيجيات التدريس والتقويم لإعداد رأس المال البشري للحياة والعمل في بيئة عالمية تحمل الكثير من الفرص والتهديدات؛ مما يقتضي رؤية جديدة للتعليم العالي تنطلق من أن المعرفة مكون جوهري للتنمية.

وسعت دراسة (Shephard, 2008) لقياس مدى تحقق مخرجات التعلم في التعليم العالي، وانتهت إلى أن التعليم يركز على المعرفة والفهم في حين أن التركيز على النتائج المهارية للقيم والسولكيات كان بدرجة أقل، وأكدت أن بعض أنشطة التعليم والتعلم ستسهم في تحقيق نتائج مهارية.

وجاءت دراسة (Caroline, 2010) هادفةً إلى معرفة مدى تأثير مؤسسات التعليم العالي على سوق العمل من خلال مخرجاتها في السويد، وخلصت الدراسة إلى أن مخرجات التعليم العالي تلعب دورًا كبيرًا في سوق العمل، ومستوى تأثيرها في ذلك أعلى من مستوى تأثير مخرجات المؤسسات الأدنى، وعزى الباحث ذلك إلى المهارات العلمية والمهنية التي يتلقاها خريجو مؤسسات التعليم العالي مقارنة بما يتلقاه خريجو المؤسسات التعليمية الدنيا.

وبحثت دراسة حسون (2012) في إمكانية بناء معايير محلية مشتقة من واقع الهيئة التعليمية في جامعة بابل، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد آلية بناء معايير ضمان الجودة والاعتماد

الأكاديمي وعلاقتها بمتطلبات سوق العمل والجهات المستفيدة وخصائص وآلية توزين المعايير والمؤشرات لقياس وتقويم الأداء للمنظمة التعليمية وفق أنشطتها التعليمية، ومن ثم تحديد جودة المنتج التعليمي.

وحاولت دراسة (إبراهيم، 2014) بناء تصور مقترح لتفعيل المعايير القومية الأكاديمية المرجعية (NARS) في قطاع كليات التربية كمدخل لتطوير برامج إعداد المعلم بمصر، من خلال تأصيل العلاقة بين التطوير القائم على المعايير وجودة الأداء في منظومة التعليم العالي، ورصد وتحليل أفضل الممارسات العالمية في مجال المعايير؛ إذ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، باستخدام مدخل التقويم المرتكز على تحليل ونقد منهجية إعداد وثيقة المعايير القومية الأكاديمية المرجعية، والنموذج المقترح لإعدادها وتطبيقها، وتوصلت الدراسة إلى خطوات تفعيل المعايير الأكاديمية المرجعية القومية التي من شأنها قيادة التحول من ضمان الجودة إلى الاعتماد بأنواعه.

كما تناولت دراسة (طرابلسية، 2015) درجة تحقق ضمان جودة التعليم العالي في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين في سوريا في ضوء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) لضمان مواءمتها مع احتياجات مجتمع المستفيدين منها، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة فيما يتعلق بمهارات المعرفة والفهم، والمهارات المهنية والعملية، لخريجي برنامج المصارف والتمويل، وبين المهارات التي يحتاجها أرباب العمل.

بينما هدفت دراسة (حيدر، وبلول، 2020) إلى معرفة مدى التزام الجامعات السورية العاملة في دمشق بالمعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) وبما يضمن لها النجاح والتميز، إذ استخدم الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن تدني مستوى الالتزام بتلك المعايير كان لأسباب عددة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات البحث: التبعية الإدارية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

وخلصت دراسة (التركي، 2021) إلى أن مستوى توافر معايير مخرجات التعلم كان في المتوسط وبعضها دون المستوى المطلوب فيما يتعلق بنتائج جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس والتقويم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) الذي مكّن الباحث من تقديم تصور مقترح لتطوير صياغة مخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس والتقويم في سياق مواصفات الخريج التي تمثل ركائز في وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) لأي برنامج دراسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ تنوع واضح في الموضوعات البحثية للدراسات السابقة مع التركيز على مواصفات الخريج، ومخرجات التعلم، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم بشكل مباشر أو ضمني، التي تمثل أركان أي وثيقة للمعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) وارتباط ذلك بسوق العمل، غير أنها (عربية أو أجنبية) لم تتناول النقد التحليلي لوثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS)، وخطوات بنائها منهجيًا، ومدى التاثير البنائي على التطبيق في مؤسسات التعليم الجامعي، والذي سينعكس حتمًا على نوع المخرجات وانسجامها في سوق العمل، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها.

جهود اليمن في تجويد التعليم العالي:

تعود نشأة التعليم الجامعي في اليمن إلى سبعينيات القرن الماضي، بإنشاء جامعة عدن عام 1970م وجامعة صنعاء عام 1971م، وبعد قيام الوحدة اليمنية، شهد التعليم الجامعي توسعًا كبيرًا، رأسيًا وأفقيًا. حيث يصل عدد مؤسسات التعليم العالي في عام 2019 إلى (56) مؤسسة منها (16) جامعة حكومية، و (40) مؤسسة أهلية ما بين جامعة وكلية ومعهد.

وفيما يتعلق بالجهود الإصلاحية في مضمار تجويد العملية التعليمية، فقد بدأت تجربة اليمن في مجال جودة التعليم العالي بانعقاد المؤتمر الأول حول ضمان جودة التعليم العالي في العاصمة صنعاء في مارس 1997، وفي عام 2002 نظمت الوزارة ورشة عمل حول ضمان جودة التعليم العالي لمساعدة الجامعات اليمنية في كيفية عملية تقييم برامجها الأكاديمية. وفي عام 2003 منحت الوزارة تمويلًا من البنك الدولي لبناء قدرات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، (حمزة، 2012).

وفي عام 2006 صدرت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي (2006 - 2010) التي أكدت على ضرورة تبني نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مختلف مؤسسات التعليم العالي، وفي العامين 2007 - 2008، نفذت الوزارة بدعم من البنك الدولي والحكومة الهولندية العديد من البرامج التدريبية لتطوير القدرات المؤسسية للقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في الجامعات اليمنية.

وفي أكتوبر 2009 عقد المؤتمر الوطني الثالث للتعليم العالي لمناقشة تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في الدول النامية، ووضع مقترحات عملية للتغلب عليها والاستفادة منها في

تطوير أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي في المنطقة العربية بشكل عام، والجمهورية اليمنية بشكل خاص في ضوء الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال (وزارة التعليم العالي، 2009).

وفي عام (2009) بدأت الخطوات الفعلية نحو تأسيس هيئة مستقلة لضبط وضمان جودة التعليم العالي، تجلى ذلك بصدور قرار رئيس الجمهورية رقم 210 لعام 2009م الخاص بإنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، وقد أكد المجلس في إطاره المرجعي أنه في ضوء الواقع الحالي للتعليم العالي في اليمن، لا يمكن تطبيق النموذج الغربي للجودة كما هو، بل لا بد من تعديله بحيث يناسب الظروف الحالية لليمن والتعليم العالي اليمني ومؤسساته.

لذلك، قدم المجلس نموذجًا تجويديًا أسماه: المدخل النمائي Incremental Approach للوصول بمؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، الذي يراعي التدرج في رفع سقف متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كلما نضجت الخبرة، بحيث يتم وضع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مرحلتين، وكل مرحلة تضم مستويين، وذلك على النحو الآتي: (CAQA، 2012).

أولًا: مرحلة ضمان الجودة: وتتم في مستويين

- مستوى بداية Beginning ويتمثل في تحقيق مؤسسة التعليم العالي متطلبات قانون إنشاء الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية رقم 13 لسنة 2005 ولائحته التنفيذية لسنة 2007م.
- مستوى تأسيس، Foundation ويمثل قدرة مؤسسة التعليم العالي على بناء نظام جودة داخلي فاعل، وفق متطلبات مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي.

ثانيًا: مرحلة الاعتماد الأكاديمي: وتتم في مستويين

- مستوى إنجاز، Accomplished ويمثل المستويات العالمية Institutional Accreditation للاعتماد العام حيث تطبق المؤسسة المعايير العامة للاعتماد العام التي يقرها المجلس.
- مستوى تميز، Distinguished ويمثل المستويات العالمية للاعتماد الخاص (البرامجي) /Program Accreditation Professional وفيه تطبق المؤسسة المعايير الخاصة بكل برنامج أكاديمي مثل قريناتها المعتمدة في العالم.

وظلت البنية المعيارية على هذا النمط وذلك التصنيف لعشرة أعوام منذ 2012 حتى 2022م، غير أن المجلس عقد الورش اللازمة وأعد استراتيجيته 2022-2026م التي اتجهت نحو الاعتماد الأكاديمي من خلال رؤية ورسالة المجلس 2026م، ليتم عندها إعادة صياغة البنية المعيارية على مستويين، هما:

- **الأولى: الاعتماد المؤسسي:** وتضمّن ثمانية معايير رئيسة، سواء على مستوى المؤسسة ككل، أو على مستوى كل مكون من مكوناتها: كلية، أو معهد، أو مركز.
- **الثانية: الاعتماد البرامجي:** وتضمّن أيضًا ثمانية معايير رئيسة، ويعد هو الأنسب لليمن وخاصة في ظل الظروف الحالية التي يمر بها.
- **أما يخص الاعتماد المؤسسي لكليات الطب البشري:** فقد تم إعداد وثيقة ودليل معايير الاعتماد الأكاديمي لها وفقًا لمتطلبات الاتحاد العالمي للتعليم الطبي WFME، وتم تحديثها لتوائم تعديلات الاتحاد 2020م، (مجلس الاعتماد الأكاديمي، 2022).

وفي هذا السياق، فإن مجلس الاعتماد الأكاديمي لم يألُ جهدًا في إعداد وثائق المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) في التخصصات العلمية التطبيقية الطبية منها والهندسية، التي أعقبها صدور قرار معالي وزير التعليم العالي رقم (52) لسنة 2019 بتطبيق وثائق المعايير الأكاديمية في الجامعات اليمنية. فضلًا عن صدور قرار معالي الوزير رقم (1) لسنة 2020م بشأن العمل بمعايير الاعتماد الخاص بالكليات الطبية وفقًا لمعايير الاتحاد العالمي الفيدرالي للتعليم الطبي wfme والذي أعقبه إعداد دليل إجراءات طلب الاعتماد ودراسة التقويم الذاتي.

كما أن المجلس الآن بصدد إنجاز وثائق المعايير الوطنية المتعلقة بالبرامج أو التخصصات الأخرى العلمية والإنسانية، والجدول التالي يوضح بعض البيانات المتعلقة بجهود الوزارة ومجلس الاعتماد والجامعات في مضمار تطبيق المعايير الوطنية على مستوى البرامج الأكاديمية:

جدول رقم (1) يوضح مسمى وثائق المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS)

م	اسم البرنامج	سنة الإعداد	جهة الاصدار
.1	الطب والجراحة	2018/2017	CAQA
.2	المختبرات الطبية	2018/2017	CAQA
.3	طب وجراحة الفم والأسنان	2018/2017	CAQA
.4	الصيدلة عام	2018/2017	CAQA

م	اسم البرنامج	سنة الإعداد	جهة الاصدار
.5	علوم الحاسوب	2018/2017	CAQA
.6	نظم المعلومات	2018/2017	CAQA
.7	تقنية المعلومات	2018/2017	CAQA
.8	هندسة البرمجيات	2018/2017	CAQA
.9	الهندسة المدنية	2018/2017	CAQA
.10	هندسة معمارية	2018/2017	CAQA
.11	الهندسة الميكانيكية	2018/2017	CAQA
.12	الهندسة الكهربائية	2018/2017	CAQA
.13	هندسة الكمبيوتر	2018/2017	CAQA
.14	هندسة الاتصالات والإلكترونيات	2018/2017	CAQA
.15	هندسة الطاقة الكهربائية والآلات	2018/2017	CAQA
.16	هندسة الميكاترونكس	2018/2017	CAQA

المصدر: CAQA – **اليمن**

- **مجتمع الدراسة وعينتها**

اتساقًا مع منهجية الدراسة وأهدافها، تمثل مجتمع الدراسة في جميع وثائق المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) لعدد (16) برنامجًا أكاديميا في العلوم الطبية والهندسية، وهي إجمالي ما أصدره مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في اليمن منذ العمل على هذه الموضوعات في العام 2018/2017م؛ إذ تم تحليل جميع الوثائق آنفة الذكر كعينة للدراسة بأسلوب الحصر الشامل ووفقًا لبطاقة تحليل المحتوى المعدة لذلك.

- **أداة الدراسة وصدقها وثباتها**

استخدم الباحثون بطاقة تحليل المحتوى، لمعرفة مدى التزام معدِّي وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) بمنهجية إعداد مثل هذه الوثائق، ولتحقيق ذلك، تم تحديد الهدف من البطاقة، ومن ثمّ صياغة محتواها الذي شمل معايير ومؤشرات منهجية بناء مثل هذه الوثائق، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) من ذوي الاختصاص الذين أبدوا موافقتهم عليها بغرض التأكد من صدقها، فضلًا عن استخلاص ثباتها من خلال طريقة إعادة التحليل مرتين لعينة من الوثائق والتأكد من ثباتها.

- **تطبيق بطاقة التحليل**

بعد التحقق من صدق وثبات البطاقة، وإجراء ما يلزم من تعديلات، تم حصر جميع الوثائق التي أعدها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في اليمن في العام 2018/2017م البالغ عددها (16) وثيقة، تم تفريغ كل وثيقة في بطاقة تحليل المحتوى والمرقمة من 1-16، والتحقق من مدى توافر مؤشرات بناء كل وثيقة وفقًا للمنهجية التي تضمنتها بطاقة التحليل سالفة الذكر.

- **نتائج الدراسة**

سبقت الإشارة إلى أن هذا النوع من الدراسات يتبع الأسلوب التحليلي التركيبي النظري؛ للتعرف على واقع بناء وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية (NARS) وفقًا للمنهجية المتعارف عليها ومتطلبات تطبيقاتها في الجامعات اليمنية، إذ يقوم هذا الأسلوب على مسح وتحليل أدبيات الموضوع المتوافرة والمتصلة بفلسفة بناء المعايير الأكاديمية، وتشخيص واقع جهود تطوير البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية في ضوء المعايير المرجعية، ومن ثمّ تقييم وثيقة المعايير المرجعية في ضوء معايير بنائها ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية باستخدام بطاقة التحليل المشار إليها في الدراسة الحالية.

وفي ضوء الاتجاهات النقدية لمدخل المعايير الأكاديمية، واستنادًا إلى شروط ومتطلبات العمل بوثائق المعايير الأكاديمية، سواء ما يتعلق بمصادر اشتقاقها وإجراءات بنائها وصياغتها، أو ما يتعلق بمتطلبات تنفيذها على مستوى مؤسسات التعليم العالي، فسوف يتم تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية اليمنية في ضوء معايير إعدادها ومتطلبات تطبيقها في الجامعات اليمنية، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: تقييم الوثيقة في ضوء شروط ومتطلبات إعدادها، وذلك على النحو الآتي

(1) تقييم الوثيقة في ضوء المتطلبات المرجعية

من خلال استخلاص نتائج التقييم وفقًا لبطاقة التحليل لمجمل الوثائق المشار إليها في الجدول رقم (1) في الدراسة الحالية، وفي ضوء المؤشرات الحاكمة للمتطلبات المرجعية لبناء وثيقة معايير أكاديمية، فإن الوثيقة:

- **تفتقر إلى مصادر اشتقاقها**

إذا كانت هذه الوثيقة تمثل مرجعية أكاديمية وطنية معنية بتوجيه إجراءات استحداث وتطوير البرامج التعليمية في الجامعات اليمنية، وأنها صادرة عن جهة رسمية متمثلة بمجلس الاعتماد الأكاديمي ومن ورائه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فأين المصادر الوطنية لاشتقاق هذه الوثيقة؟ حيث لم يرد أي ذكر في الوثيقة المعلنة للمصادر الوطنية التي اشتقت منها هذه الوثيقة المرجعية، كما لم يرد ذكر للأسس والمبادئ التي ترتكز عليها هذه الوثائق المرجعية، ولم يرد أيضًا أي ذكر للأسانيد القانونية التي تشرعن لهذه الوثائق، وتمنحها المصداقية، وتم الاكتفاء بالإشارة إلى البيانات المرجعية المتمثلة بالوثائق المناظرة التي تم الاسترشاد بها عند إعداد الوثيقة اليمنية، باعتبارها المصدر الوحيد؛ ومن ثم فإن الوثيقة تفتقر إلى أبرز المصادر الوطنية لاشتقاقها.

- **تفنتقر إلى الإسناد التشريعي/القانوني**

والمتمثل في دستور الجمهورية اليمنية والقوانين التعليمية ذات العلاقة وأبرزها: القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992، وقوانين التعليم العالي رقم (18) لسنة 1995 بشأن الجامعات اليمنية، وقانون رقم (13) لسنة 2005 بشأن الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية، وقانون رقم (13) لسنة 2010 بشأن التعليم العالي، بل إن الوثيقة لم تتضمن القرار الوزاري الخاص باللجان المعنية بإعدادها، ولا القرار الوزاري المعني بتنفيذها على مستوى الجامعات اليمنية، وهو ما كان سيضفي عليها المشروعية القانونية والإلزام الرسمي. مع أن القانون رقم (13) لسنة 2010، الذي يعد أول تشريع للتعليم العالي في اليمن يتسم بالتحديث، وينص صراحة على تبني معايير الاعتماد الأكاديمي ويؤكد ضرورة تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي للقيام بهذا المشروع الوطني.

- **تفتقر إلى الإطار الاستراتيجي**

إذ لم يرد أي ذكر للتوجه الاستراتيجي الوطني الذي يؤطر هذه الوثيقة، أو أنها جاءت في سياق التوجه الاستراتيجي لليمن نحو معايير الجودة، فالوثيقة خالية من أية إشارة إلى المرجعيات الاستراتيجية، على سبيل المثال، الرؤية الاستراتيجية لليمن 2025، الرؤية المتكاملة لإصلاح التعليم في اليمن 2015، الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي 2006 - 2010، استراتيجية مجلس الاعتماد الأكاديمي 2013 - 2017م، وحاليًا الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة.

وانطلاقًا من مبدأ أن نظام التعليم كائن ينمو نموًا طبيعيًا، فالتعليم عملية تراكمية بنائية متدرجة ومستمرة، وتطويره لا بد أن يتكامل مع مكوناته ويتتابع في عناصره ومراحله من مرحلة رياض

الأطفال إلى المرحلة الثانوية ثم المرحلة الجامعية، وبما يؤكد استمرارية الخبرة دون فجوات أو قفزات مخلة، فعند التوجه الاستراتيجي نحو تطبيق المعايير في التعليم الجامعي، لا بد أن نضع في الاعتبار أن تطبيق هذه المعايير ينبغي أن يبدأ منذ بداية السلم التعليمي وبشكل متسلسل ومتكامل؛ ولذلك كان ينبغي أن يبدأ المشروع بمعايير الاعتماد المدرسي قبل الولوج في تطبيق المعايير الأكاديمية في الجامعات. فلايمكن أن تُحل مشكلة التعليم العالي بمعزل عن التعليم العام الذي تؤطره استراتيجية وطنية للتعليم، (المطري، 2018: 4، 5).

- **تفتقر إلى الاستقلالية الإدارية والمالية**

على الرغم من الحديث عن الاستقلالية المالية والإدارية لمؤسسات التعليم العالي الحكومية، فإن ذلك ما يزال على المستوى اللفظي، فبالنسبة للاستقلالية الإدارية، ما زالت مؤسسات التعليم العالي تعاني من هيمنة المركزية، وتغوُّل البيروقراطية، فهناك تدخلات وضغوط حكومية تواجه الجامعات سواء عند قبول الطلاب، أم عند تعيين الأكاديميين والإداريين، حتى في قضايا أكاديمية صرفة. أما بالنسبة للاستقلالية المالية، فما زالت الجامعات تتفاوض مع وزارة المالية للحصول على ميزانياتها السنوية، ولا توجد معايير واضحة لتحديد ميزانية الجامعات، كما أن الميزانية التي ترصد لأي جامعة تكون حبرًا على ورق، حيث تحجز وزارة المالية جزءًا كبيرًا منها وتسلم الباقي على دفعات بعد صرف كثير من الوقت والجهد في المفاوضات. كما يتدخل ممثلو وزارة المالية في أوجه الصرف سواء عند الصرف من الميزانية الحكومية أم من مصادر أخرى مثل التعليم الموازي والتعليم بالنفقة الخاصة مما يسبب كثيرًا من الحرج للجامعات للإيفاء بالتزاماتها المالية، (وزارة التعليم العالي، 2006).

(2) تقييم الوثيقة في ضوء المتطلبات المنهجية لإعدادها

- **الافتقار إلى الإسناد المنهجي لإعداد وثيقة المعايير**

لم يرد في وثائق النارس الصادرة عن المجلس أي ذكر صريح ومحدد للمنهجية المتبعة في إعداد هذه الوثائق، بإستثناء ما ورد من مبررات إعداد الوثيقة في المقدمة حول النارس، ولعل ما ورد في التمهيد أشبه بالإجراءات والخطوات التي تمت بزعم أنها تمثل المنهجية، وقد تكون هي جزء من المنهجية لا كلها، إذ أوردت الوثيقة بعض الخطوات المنهجية أبرزها: اختيار اللجان المتخصصة بحسب نوع البرامج الخاضعة للمعايرة الأكاديمية، وأنه تم عقد لقاءات وجلسات نقاشية حول مضامين الوثيقة، ولكنها لم تورد ما الذي تم قبل هذه الخطوات، وما الذي سيتم أثناء الإعداد، وما بعد الإعداد من التأكد من الموثوقية، والإقرار، والإشهار،... إلخ.

(3) تقييم الوثيقة في ضوء المتطلبات الفنية

اتسمت الوثيقة - محل التحليل والنقد - بالشكلية والنمطية المتبعة في معظم وثائق المعايير المرجعية، والتي تمثلت في المحاور الآتية:

المحور الأول: التعريف بوثيقة المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية اليمنية

لقد بدأ تعامل اليمن مع ثقافة الجودة والمعايير الأكاديمية في وقت متأخر، أي عندما بدأ المجلس يدشن فعاليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية عام 2013، غير أن البداية الفعلية للعمل بمدخل المعايير الوطنية المرجعية كان بصدور وثائق المعايير الوطنية المرجعية عام 2018، والتي تمثل قفزة نوعية في جهود تجويد مؤسسات التعليم العالي اليمنية. فقد أصدر المجلس عام 2018 وثائق المعايير الوطنية (النارس)، وقد بدأ المجلس بتدشين وثائق المعايير الوطنية المرجعية في التخصصات العلمية التطبيقية كما أشرنا إلى ذلك سلفًا.

المحور الثاني: هيكلة الوثيقة: تضمنت الوثيقة المكونات الآتية:

- **(تمهيد)**

استُهلت وثائق النارس اليمنية - كغيرها من الوثائق الوطنية المماثلة في الدول الأخرى - بتمهيد يشير إلى أن الوثيقة صادرة عن مجلس الاعتماد وضمان الجودة (CAQAY) في ضوء مهمته وسياسته العامة لتطوير المعايير الأكاديمية (NARS) للتعليم العالي، وأن هذه الوثيقة قد جاءت لسد الفجوة الناشئة عن غياب المعايير الأكاديمية في اليمن، وأن المجلس يقدم هذه الوثائق المرجعية بهدف مساعدة مؤسسات التعليم العالي في حل مشكلاتها وفي تصميم وتنفيذ ومراجعة برامجها الأكاديمية، وأنه يجب عليها القيام بإجراءات رسمية لاستخدام هذه الوثائق في تطوير برامجها الأكاديمية.

- **التعريف بالوثيقة ومكوناتها الرئيسية**

اتساقًا مع ما سبق، فقد عُرِّفت المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) بأنها الحد الأدنى من المتطلبات المتوقعة من المعرفة والمهارات اللازمة للوفاء بمتطلبات الشهادة الأكاديمية في الجامعات اليمنية. وعُرِّفت المعايير الأكاديمية المؤسسية، ARS بأنها مستوى أعلى من المعايير التي تضعها الجامعات اليمنية وتسعى لتحققها من خلال برامجها الأكاديمية لضمان أن يكون خريجوها قادرين على القيام بحرفية أو مهنية الممارسات بنجاح.

- **الخلفية التاريخية عن البرنامج المعني بالوثيقة المرجعية**

وفيها تتعرض الوثيقة لنشأة البرنامج وتطوره وأهم المشكلات والتحديات التي تواجهه وتستدعي تطويره في ضوء هذه المعايير المرجعية.

- **محتوى الوثيقة: يتضمن محتوى الوثيقة ثلاثة مكونات رئيسية هي**

(أ) مواصفات الخريج: وقد تضمنت مجموعة من الصفات والقدرات المعرفية والعقلية والتخصصية والعامة التي ينبغي أن يمتلكها المتخرج من البرنامج الأكاديمي التخصصي في الجامعات اليمنية. وبلغت مواصفات الخريج في الغالب ما بين 8 - 12 مواصفة تسرد في الوثيقة دون تصنيف معين. وهو ما ينسجم مع كثير من الوثائق المناظرة، مع أن هناك طرقا أخرى للتعبير عن مواصفات الخريج أو المتخرج قبل الاتفاق عليها، بحيث تحدد المجالات المراد تغطيتها بناء على متطلبات السوق ومستجداته المتسارعة، ولم يظهر في نتائج التحليل ما يؤكد أنه كان هناك تحديد لمجالات معينة مسبقًا وتم الإكتفاء بالمرجعيات المناظرة واقتباس ما يتواءم والبيئة اليمنية.

(ب): مخرجات التعلم: تضمنت الوثيقة مجموعة من المخرجات التي ينبغي أن يكتسبها الخريج من البرنامج وصنفت في مجالات أربعة: المعرفة - المهارات العقلية - المهارات التخصصية - المهارات العامة، كما هو متعارف عليه عالميًا، غير أن بعضها -وخاصة الطبية- كانت مخرجات التعلم أكثر مما ينبغي بل إن بعضها وصل إلى ما يفوق العشرين مخرجًا للمجال الواحد.

(ج): استراتيجيات التعليم والتعلم وأدوات التقييم: تقدم الوثيقة جملة من استراتيجيات التعليم والتعلم وأدوات التقييم التي يمكن أن يستعين بها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات اليمنية، غير أن معظمها تقليدية لم ترتقِ إلى مستوى كلمة استراتيجيات التدريس، وكان الأحرى أن يتم إدخال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتقييم بما يضمن كفاءة العملية التعليمية والتقييمة وبما يحقق مخرجات التعلم.

- **المصطلحات:** تختتم الوثيقة بعرض مجموعة من المصطلحات المعنية بالمعايير المرجعية ومكوناتها الرئيسية وقائمة المراجع والملاحق.

(4) تقييم الوثيقة في ضوء المتطلبات التنفيذية على مستوى الجامعات

تتم عملية تقييم هذه الوثيقة في ضوء معايير وشروط إعدادها ومتطلبات تطبيقها في الجامعات، وذلك على النحو الآتي:

- تقع كل وثيقة لكل برنامج أكاديمي في حوالي (12) صفحة تقريبًا. ومن ثم فإن الوثيقة من حيث الشكل الهيكلي قد اشتملت على العناصر الرئيسة المتواتر تضمينها في الوثائق المرجعية المناظرة.
- اختلاف تنظيم وثيقة المعايير في بعض المكونات، فمثلا وضعت مواصفات الخريج بصورة تختلف عن بعض الوثائق العالمية، ففي حين تصنف بعض وثائق المعايير المواصفات تحت مجالات معينة مثل الجانب التخصصي؛ الجانب المهني؛ الجانب الأخلاقي، أخذت وثيقة المعايير الصادرة عن المجلس صورة مختلفة اعتمدت على وضع مواصفات عامة للخريج دون تصنيف، ثم اشتقت منها مخرجات تعلم تحت أربعة محاور رئيسة مرتبطة بالمعارف والمفاهيم، المهارات المهنية، المهارات الذهنية، والمهارات العامة والانتقالية. وبهذا فهي تقترب في تقسيمها بصورة كبيرة من الاعتماد على نموذج بلوم، الذي عليه الكثير من الملاحظات والمآخذ.
- الافتقار إلى متطلبات تطبيق الوثيقة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، فقد صدرت وثيقة المعايير الوطنية عام 2018، وبدأت بعض الجامعات الحكومية والأهلية بتطبيق هذه الوثيقة، ولكن بنسبة ضئيلة لا تتجاوز 23%، من إجمالي البرامج الطبية والهندسية التي أعدت لها وثائق المعايير الوطنية.
- لم تتخذ الإجراءات اللازمة لتطبيق هذه المعايير، سواء من قبل المجلس أو الوزارة، أم من قبل الجامعات اليمنية، حيث لم تتبع من الإجراءات الآتية إلا النزر اليسير:

- عقد مؤتمر علمي عام لتدشين الوثيقة من قبل الوزارة والمجلس والجامعات وغيرها من الشركاء المعنيين بتنفيذ الوثيقة.
- عقد ورش وندوات تثقيفية للعاملين فيها حول المعايير الأكاديمية الوطنية.
- عقد ورش علمية لتطوير البرامج الأكاديمية في ضوء المعايير الأكاديمية الوطنية وذلك من خلال:
  - إعادة النظر في الأطر المرجعية للبرامج الأكاديمية.
  - إعادة النظر في الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية.
  - إعادة النظر في أساليب تنفيذ الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية.
- عقد ورش علمية لإعداد وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية للجامعات في ضوء وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية.

وإذا كانت بعض الجامعات قد اشتركت، ضمنيًا، في تطوير الوثيقة من خلال ممثليها وهي (11) جامعة: (جامعة صنعاء، جامعة ذمار، جامعة الحديدة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة الملكة أروى، جامعة الرازي، جامعة الناصر، الجامعة اليمنية، جامعة الحكمة، جامعة العلوم الحديثة، جامعة السعيدة)، فأين باقي الجامعات اليمنية التي يصل عددها إلى 56 جامعة تقريبًا؟

فتحديث البرامج الأكاديمية ليس من صميم العمل اليومي للأكاديميين، فهي مهمة أكاديمية ينبغي أن تنجز وفق أسس ومعايير معينة تستغرق شهورًا كثيرة ودعمًا فنيًا وتدريبيًا وتمويلًا كافيًا سواء لتحديث المختبرات، أم المكتبات أم للزيارات، وتتطلب استعانة بخبراء ومستشارين، وتدريب لأعضاء هيئة التدريس وغيرها من الأعباء المطلوبة في هذا الجانب؛ باعتبار أن التطوير وفق مدخل المعايير يمثل منهجًا شاملًا للمنظومة التعليمية بحيث تغطي المعايير كافة عناصر المنظومة التعليمية.

ومع التسليم بأن وثيقة المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية قد خرجت للنور حديثًا في 2018، وأن تطوير البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية سيتم بناءً عليها، فإن هذه البرامج تفتقر إلى كثير من المتطلبات، والإجراءات الرسمية التي تمكنها من تطبيق هذه الوثيقة المرجعية، فالمعايير الأكاديمية تمثل تحديات قوية لمؤسسات التعليم العالي في اليمن؛ لأنها تتطلب من المؤسسة بذل أقصى جهد؛ للوصول إلى تحقيق هذه المعايير، ومن ثم تحقيق مبدأ التميز؛ لذلك تشكل متطلبات تطبيق وثيقة المعايير تحديًا حقيقيًا أمام مؤسسات التعليم العالي، وخاصة في هذه الظروف الاستثنائية التي يمر بها البلد.

حيث تشير وثائق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى أنه لا توجد جامعة أو كلية واحدة استطاعت تحقيق معايير الاعتماد بنوعيه المؤسسي والبرامجي، مما يشير إلى ضعف قدرات تلك المؤسسات في توفير الحد الأدنى من معايير الترخيص الأولي. (مجلس الاعتماد، 2012، 9)، فكيف لهذه الجامعات أن تذهب إلى مواكبة المعايير الدولية وتوفر متطلبات هذه الوثيقة المرجعية في حدها الأدنى التي تعد مدخلًا مهمًا للبرامج الأكاديمية؟!

وخلاصة القول أن تطبيق وثيقة المعايير الوطنية يحتاج إلى عدة سنوات وجهد للتغلب على المعوقات التي يمكن أن تجابه الجامعات عند التطبيق، وتحتاج إلى تغيير في الثقافة التنظيمية في

الجامعات اليمنية، بحيث تعتمد درجة التغيير المطلوب على حالات عدم التوافق الموجودة مع ثقافة المعايير، وقد تكون حالات عدم التوافق هذه حادة جدًا لدرجة أنه قد يلزم إحداث تغيير جذري لتطبيق هذه المعايير.

كانت تلك هي أبرز الملاحظات حول مدخل المعايير الأكاديمية وتجربة اليمن في هذا المجال.

- **الاستنتاجات**

في ضوء معطيات الخلفية النظرية، واستعراض جهود اليمن في مضمار الجودة، وتحليل منهجية ومتطلبات إعداد وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية؛ تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- أن العصر الراهن هو عصر الجودة وعصر التحول إلى المعايير الأكاديمية المرجعية.
- أن مدخل المعايير الأكاديمية يعد أحد أبرز المداخل الفكرية المعاصرة التي حققت نجاحات مرموقة في إحداث تغييرات نوعية في مختلف المؤسسات التعليمية وخاصة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
- أن الثورة الأكاديمية التي شهدها الفكر الجامعي تتمثل في تبني الجامعة للمعايير الأكاديمية، التي توجت مؤخرًا بولوج الجامعة مرحلة جديدة في مسيرتها الأكاديمية، تمثلت في نموذج المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية.
- أن مدخل المعايير الأكاديمية ما كان له أن يحقق تلك الريادة في الدول المتقدمة، لو لم يكن هناك دعم وإسناد من أعلى مراتب السلطة في تلك البلدان.
- أن تجربة اليمن في تجويد التعليم الجامعي حديثة العهد، وقد تكللت مؤخرًا بإصدار وثيقة المعايير الوطنية الأكاديمية المرجعية عام 2018.
- أن الجامعات اليمنية ليست عاجزة عن توفير متطلبات إعداد وثيقة المعايير فقط، ولكنها في العصر الراهن عاجزة عن توفير متطلبات تطبيق هذه الوثيقة في تطوير البرامج الأكاديمية فيها.
- تؤكد التقارير الرسمية والدراسات العلمية أن برامج التعليم الجامعي -على الرغم مما تشهده من جهود التطوير- ما زالت تواجه العديد من المشكلات والتحديات الداخلية والخارجية التي تضعف فاعليتها التنموية وقدرتها التنافسية.

- على الرغم من كثرة الدراسات اليمنية المعنية بقضايا تجويد البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية، فإن معظم هذه الدراسات لم تكن في الأساس معنية بمعرفة متطلبات تجويد هذه البرامج في ضوء مدخل المعايير الأكاديمية. مما يدل على وجود فجوة معرفية، وندرة علمية تستدعي القيام بمزيد من الدراسات المعنية بتجويد البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية في ضوء مدخل المعايير، وفي هذا السياق جاءت هذه الدراسة.
- **التوصيات:** تقدم الدراسة التوصيات الآتية:
- **توفير المتطلبات المرجعية:**

لتحديث مرجعيات تطوير مؤسسات التعلم العالي، وبما يتواكب مع متطلبات مدخل المعايير الأكاديمية، ينبغي توفير المتطلبات الآتية:

- تطوير وتحديث التشريعات المنظمة لتطبيق مثل هذا المشروع التجويدي.
- إعداد خطة استراتيجية جديدة للتعليم العالي في ضوء الرؤية الاستراتيجية لليمن 2025، ومستهدفات الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة 2030م تعطي الأولوية للتوجه نحو مدخل المعايير.
- تصميم استراتيجية وطنية للبحث العلمي تنبثق من الاستراتيجية الجديدة للبحث العلمي.
- وضع استراتيجيات وخطط بحثية على مستوى الجامعات في ضوء الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي.
- تصميم آلية تضمن إجراء تعديلات دورية للتشريعات والاستراتيجيات وفقًا لمتطلبات العصر وتحدياته.
- تحديد مصادر اشتقاق وثيقة المعايير، بما يؤكد الحفاظ على الهوية المجتمعية والقيم الوطنية.
- إعداد خطة استراتيجية وطنية لتطبيق الوثيقة تنبثق عنها خطط استراتيجية على مستوى الجامعات.
- منح مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة مزيداً من الاستقلالية للمارسة مهامه.
- إحداث تغييرات حقيقية في سياسات التعليم العالي واستراتيجياته، وبنيته الهيكلية.

- إعداد سياسات وآليات لتطبيق الوثيقة، تنبثق عنها خطط استراتيجية على مستوى الجامعات اليمنية.

- **توفير المتطلبات التنظيمية:**

لكي تقوم الجامعات بعملها، ومن ذلك، تطبيق المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية كمدخلات أساسية لبرامجها الأكاديمية، وبما يتسق مع أهدافها، واحتياجات سوق العمل، ولذا فإنه ينبغي:

- منح الجامعات الاستقلالية الإدارية والمالية وتحديث نظمها الإدارية بما يتواكب مع متطلبات مدخل المعايير الأكاديمية.
- بناء شراكة مؤسسية لتنفيذ وثيقة المعايير الوطنية، توازن بين مطالب المجلس والحرية التي تحتاجها مؤسسات التعليم العالي لممارسات صلاحياتها الأكاديمية، وللتميز في أدائها؛ لذلك ينبغي أن يؤسس المجلس علاقة شراكة بينه وبين مؤسسات التعليم العالي، وأن تكون تلك العلاقة بعيدة عن السيطرة.
- إبلاغ الجامعات رسميًّا بضرورة تنفيذ الوثيقة، وذلك بخطاب من مجلس الاعتماد الأكاديمي مرفق بقرار وزاري وبنسخة من وثائق المعايير.

- **توفير المتطلبات المنهجية**

تمثل المنهجية في أي عمل حجر الزاوية؛ لما لها من أهمية في مواكبة التطورات المتسارعة عالميًا، ومن المعيب أن يرتجل القائمون على أي عمل تجويدي عملَهم بدون منهجية علمية منبثقة عن تجارب النظراء وخاصة أولئك الذين قطعوا شوطًا كبيرًا في مسيرة جودة التعليم؛ لذلك ينبغي:

- تحديد منهجية العمل، وأفضل الممارسات العالمية في إعداد وثيقة المعايير الأكاديمية.
- تدريب فرق العمل من الخبراء في التخصصات ذات الصلة على تلك المنهجية.
- توفير متطلبات بناء واعتماد وإشهار المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية الخاصة بكل قطاع أكاديمي.
- توفير متطلبات إخراج وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية للقطاع الأكاديمي.

- توفير المتطلبات التنفيذية

لعله من الشائع في الأوساط الأكاديمية أن كثيرًا من الجهود الرامية لتجويد التعليم العالي تذهب سدىً، ما لم تكن هناك إرادة قوية، ورغبة كبيرة في استثمار تلك الجهود، ولا يمكن أن يتم ذلك إلّا من خلال توفير بعض المتطلبات، ومنها:

- مساعدة الجامعات في إعداد وثيقة معايير أكاديمية مؤسسية (ARS) خاصة بها.
- التوعية المؤسسية بالمعايير الأكاديمية باستخدام العديد من الوسائل الإلكترونية حتى تكون متاحة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين ومناقشتها في مجالس الأقسام ومجلس الكلية.
- نشر ثقافة المعايير الأكاديمية على مستوى الجامعة: إن تطبيق وثيقة المعايير على مستوى المؤسسة يستلزم من المجتمع الأكاديمي بكافة مكوناته (صانعي قرار، وإداريين، وأكاديميين، وممثلين لسوق العمل، وسلطة محلية وأولياء أمور وطلبة) تبني ثقافة جديدة تقوم على المعايرة في عملية تصميم البرامج وتطويرها.

مع ضرورة التوجه للاستفادة من تجارب الدول المتقدمة علميًا في برامج الاعتماد والجودة الأكاديمية، إلا أن تبني المعايير المحددة لاعتماد مؤسسات التعليم العالي في هذه الدول، دون مواءمتها للبيئة اليمنية لن يحقق الغرض منه؛ بسبب الاختلافات الثقافية والمجتمعية. كذلك لا يمكن للمعايير الأكاديمية وحدها حل كافة مشاكل التعليم العالي بمؤسساته العامة والخاصة مع الاختلافات السائدة بينهما، فالمعايير المحددة للحصول على الاعتماد لتخصص ما قد لا توائم متطلبات تخصص آخر.

المقترحات:

في ضوء ما تناولته الدراسة من تأطير نظري مقتضب، وعرض لنتائج تقييم جودة إعداد وثيقة المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية وفقًا لمنهجيتها، ومتطلبات تنفيذها، فإن الدراسة تقترح إجراء:

- دراسة ميدانية حول متطلبات ومعوقات تطبيق المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية في الجمهورية اليمنية.

- دراسة مقارنة بين الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية حول مدى إمكانية تطبيق هذا النوع من المعايير الأكاديمية الوطنية.
- دراسة أخرى حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية نحو تطبيق المعايير الأكاديمية الوطنية.
- دراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية حول تطبيق المعايير الأكاديمية الوطنية.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، أشرف. (2014، مايو 11). *تصور مقترح لتفعيل المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع كليات التربية: مدخل لتطوير برامج إعداد المعلم بمصر*، متاح على:

https://www.researchgate.net/publication/320083841-

اتحاد الجامعات العربية، (2008). *دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية*. إصدارات الاتحاد.

التركي، خالد. (2021). تقويم جودة مخرجات التعلم وإستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير (NCAAA). *مجلة التربية، 190(3)*، 261- 305.

الجلبي، سوسن. (2011، نيسان 29-30). *ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية*، مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني، بيروت.

الحدابي، داؤود عبد الملك، (2014). *تشخيص الوضع الراهن للتعليم العالي والبحث العلمي*. مشروع الرؤية المتكاملة للتعليم في اليمن. محور التعليم العالي والبحث العلمي.

حسون، عباس، (2012، أبريل 5). *بناء المعايير المحلية لضمان جودة الأداء وتوزينها لأنشطة التعليم وفق متطلبات برامج الاعتماد الأكاديمي في جامعة بابل*. المؤتمر العربي الدولي الثاني حول: "ضمان جودة التعليم العالي في الوطن العربي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

حمزة، أسوان عبد الله، (2012). تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 5*(10)، 33-60.

حيدر، عصام، وبلول، رلى سلامة، (2020). تقييم مدى التزام الجامعات السورية في مدينة دمشق بالمعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS). *مجلة جامعة حماة، 3*(4)، 58-76.

حيدر، عبداللطيف حسين، (2016). *تجويد التعليم بين التنظير والواقع*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الخضير، خضير بن سعود. (2001). مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة تحليلية. *مجلة التعاون، 16* (53)، 13-50. 13-132.

الخطيب، محمد. (2007، مايو 15-16). *مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية*. اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، القصيم، السعودية.

سعود، وأسماء الياس. (2014، أكتوبر 14-16). *مسوغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير*، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير. المؤتمر العلمي الأول، دمشق.

الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي (2009، يوليو 12). *تعزيز ثقافة الجودة وممارستها في الجامعات العربية*. متاح على: http://www.altair-project.or

شعبان، عماد الدين. (2007، سبتمبر 19-20). *الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم: آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، الرياض، السعودية.

صبري، هالة عبد القادر. (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص بالأردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2*(4)، 148-176.

طرابلسية، شيراز. (2012). ضمان جودة التعليم العالي في سورية ومواءمته مع احتياجات مجتمع المستفيدين في ضوء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS): دراسة حالة برنامج المصارف والتمويل في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدارسات العلمية - سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، 73*(2)، 71- 94.

طعمة، طوني (2014، أكتوبر 14-16). *تطوير التربية: من الأهداف إلى الكفايات والمعايير*. الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير. دمشق.

متولي، عبد المؤمن، ومحمد، المرسى، (2011، مايو 13). *دور التشريع في تعزيز وتحفيز جودة التعليم العالي*. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الخاصة. الأردن.

مجدي، عبد الوهاب قاسم، شحاته، صفا أحمد (2003). *رأس المال الاجتماعي وجودة التعليم (إسهامات متبادلة)*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. القاهرة.

مجدي، عبد الوهاب قاسم، وأحلام، الباز، (د.ت). *نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. القاهرة.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، (2012). *الإطار المرجعي لأنشطة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*. صنعاء.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، (2018). *وثائق المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (نارس)*. إصدارت المجلس. صنعاء.

المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، (2015). *التقرير السنوي*. إصدارت المجلس. صنعاء. اليمن.

مجيد، سوسن شاكر، (2011، نوفمبر 22-23). *نحو بناء معايير وطنية لضمان جودة الجامعات العربية*. الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات المنعقد بجامعة ورقلة.

مجيد، سوسن شاكر، والزيادات، محمد عواد، (2008). *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والعالي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

محرم، أشرف، (2014). *تصور مقترح لتفعيل المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع كليات التربية: مدخل لتطوير برامج إعداد المعلم بمصر*. متاح على:

https://www.researchgate.net/publication/320083841

مرجين، حسين سالم، (2018). *الجودة وضمانها في الجامعات الليبية الحكومية: الواقع والطموحات*. متاح على: www.scholar.google.com

مصطفى، أحمد سيد، (2003). تنافسية التعليم الجامعي العربي في القرن الحادي والعشرين: دعوة للتأمل. *مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 32*(144)، 124-131.

المطري، سميرة، (2018). *أنموذج مقترح لتهيئة مدارس التعليم العام في اليمن للاعتماد المدرسي*. [أطروحة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة صنعاء.

وزارة التخطيط والتعاون الدولي، (2013). *تقرير التنمية البشرية*. صنعاء.

وزارة التخطيط والتعاون الدولي، (2014). *مشروع الرؤية المتكاملة للتعليم في اليمن*. محور التعليم العالي والبحث العلمي. صنعاء.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2006). *الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية. 2006 - 2010*. إصدارات الوزارة. صنعاء.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2009، 11-13 أكتوبر). *وثائق المؤتمر الوطني الثالث للتعليم العالي*. صنعاء.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2010). *قوانين وتشريعات ولوائح وأنظمة التعليم العالي والبحث العلمي*. اليمن.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2020). *وثيقة تحليل الوضع الراهن للوزارة*. إصدارات مكتب الرؤية الوطنية. اليمن.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (د.ت). *الوثيقة الإرشادية: الدليل الأول لتقويم وتطوير البرامج التعليمية في الجامعات اليمنية*. اليمن.

وزارة التعليم العالي، (د.ت). *مشروع الخطة الوطنية لتطوير مناهج وبرامج التعليم العالي*. المرحلة الأولى: بناء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية. دمشق.

اليونسكو، (1998). *المؤتمر العالمي حول التعليم العالي. المنعقد في باريس يوم التاسع من أكتوبر* 1998.

اليونيسف، الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE 2014. *المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر*. نيويورك. أمريكا.

Arabic References:

Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah, (2008). Dalīl ḍamān Jawdah al-barāmij al-Akādīmīyah fī Kullīyāt al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah. Iṣdārāt al-Ittiḥād.

Ibrāhīm, Ashraf. (2014, Māyū 11). Taṣawwur muqtaraḥ li-tafʿīl al-maʿāyīr al-Qawmīyah al-Akādīmīyah al-marjiʿīyah Qiṭāʿ Kullīyāt al-Tarbiyah: madkhal li-taṭwīr Barāmij iʿdād al-Muʿallim bi-Miṣr, link: https://www.researchgate.net/publication/320083841-

al-Turkī, Khālid. (2021). Taqwīm Jawdah mukhrajāt al-taʿallum & Istirātījīyāt Tadrīsihā & ṭuruq tqwymhā fī muqarrarāt Qism al-Manāhij & Ṭuruq al-Tadrīs bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad Ibn Saʿūd al-Islāmīyah fī ḍaw' maʿāyīr (NCAAA). Majallat al-Tarbiyah, 190 (3), 261-305.

al-Jalabī, Sawsan. (2011, Nīsān 29-30). Ḍamān Jawdah wāʿtmād al-barāmij al-Akādīmīyah fī al-mu'assasāt al-taʿlīmīyah, Mu'tamar Rābiṭat jāmiʿāt Lubnān bi-al-taʿāwun maʿa al-Maktab al-Waṭanī, Bayrūt.

al-Ḥdāby, Dā'ūd ʿAbd al-Malik, (2014). tashkhīṣ al-waḍʿ al-rāhin lil-taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī. Mashrūʿ al-ru'yah al-mutakāmilah lil-taʿlīm fī al-Yaman. miḥwar al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī.

Ḥassūn, ʿAbbās, (2012, Abrīl 5). binā' al-maʿāyīr al-Maḥallīyah li-Ḍamān Jawdah al-adā' wtwzynhā l'nshṭh al-Taʿlīm wafqa Mutaṭallabāt Barāmij al-Iʿtimād al-Akādīmī fī Jāmiʿat Bābil. al-Mu'tamar al-ʿArabī al-dawlī al-Thānī ḥawla : "ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-waṭan al-ʿArabī, al-Jāmiʿah al-Khalījīyah, Mamlakat al-Baḥrayn.

Ḥamzah, Aswān ʿAbd Allāh, (2012). tajribat al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah & ḍamān al-jawdah & al-iʿtimād al-Akādīmī. al-Majallah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-Jāmiʿī. 5 (10), 33-60.

Ḥaydar, ʿIṣām, wblwl, rly Salāmah, (2020). Taqyīm Madá iltizām al-jāmiʿāt al-Sūrīyah fī Madīnat Dimashq bi-al-maʿāyyīr al-marjiʿīyah al-Akādīmīyah al-Waṭanīyah (NARS). Majallat Jāmiʿat Ḥamāh, 3 (4), 58-76.

Ḥaydar, Latif Ḥusayn, (2016). tajwīd al-Taʿlīm bayna al-tanẓīr & al-wāqiʿ. Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj.

al-Khuḍayr, Khuḍayr ibn Saʿūd. (2001). Mu'ashshirāt Jawdah mukhrajāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī bi-Duwal Majlis al-Taʿāwun li-Duwal al-Khalīj al-ʿArabīyah: dirāsah taḥlīlīyah. *Majallat al-Taʿāwun, 16 (53),* 13-50. 13-132.

al-Khaṭīb, Muḥammad. (2007, Māyū 15-16). madkhal li-taṭbīq maʿāyīr & nuẓum al-jawdah al-shāmilah fī al-mu'assasāt al-taʿlīmīyah. al-Liqā' al-Sanawī al-rābiʿ ʿashar, al-Jamʿīyah al-Saʿūdīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah (jstn) : al-jawdah fī al-Taʿlīm al-ʿāmm, al-Qaṣīm, al-Saʿūdīyah.

Saʿūd, & asmā' Ilyās. (2014, Uktūbir 14-16). musawwighāt al-tawẓīf al-tarbawī lmdkhl al-maʿāyīr, al-warshah al-Waṭanīyah li-mutaṭallabāt al-Manāhij wafqa madkhal al-maʿāyīr. al-Mu'tamar al-ʿIlmī al-Awwal, Dimashq.

Ṭarābulusīyah, Shīrāz. (2012). ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī Sūrīyah wmwā'mth maʿa iḥtiyājāt mujtamaʿ al-mustafīdīn fī ḍaw' al-maʿāyīr al-marjiʿīyah al-Akādīmīyah al-Waṭanīyah (NARS) : dirāsah ḥālat Barnāmaj al-maṣārif & al-tamwīl fī Kullīyat al-iqtiṣād bi-Jāmiʿat Tishrīn. Majallat Jāmiʿat Tishrīn lil-Buḥūth wāldārsāt al-ʿIlmīyah-Silsilat al-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah & al-qānūnīyah, 73 (2), 71-94.

al-Shabakah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī (2009, Yūliyū 12). taʿzīz Thaqāfat al-jawdah & mumārasatuhā fī al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah. mtāḥ ʿalá: http://www.altair-project.or

Shaʿbān, ʿImād al-Dīn. (2007, Sibtambir 19-20). al-jawdah al-shāmilah & nuẓum al-Iʿtimād al-Akādīmī fī al-jāmiʿāt fī ḍaw' al-maʿāyīr al-Dawlīyah. al-Mu'tamar al-Sanawī al-rābiʿ lil-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah li-Ḍamān al-jawdah fī al-Taʿlīm : ālīyāt al-tawāfuq & al-maʿāyīr al-mushtarakah li-Ḍamān al-jawdah & al-iʿtimād al-Akādīmī fī al-Taʿlīm, al-Riyāḍ, al-Saʿūdīyah.

Ṣabrī, Hālah ʿAbd al-Qādir. (2009). Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī & maʿāyīr al-Iʿtimād al-Akādīmī : tajribat al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-khāṣṣ bi-al-Urdun. al-Majallah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, 2 (4), 148-176.

Ṭuʿmah, Ṭūnī (2014, Uktūbir 14-16). taṭwīr al-Tarbiyah : min al-ahdāf ilá al-kifāyāt & al-maʿāyīr. al-warshah al-Waṭanīyah li-mutaṭallabāt al-Manāhij wafqa madkhal al-maʿāyīr. Dimashq.

Mutawallī, ʿAbd al-Mu'min, & Muḥammad, al-Marsá, (2011, Māyū 13). Dawr al-tashrīʿ fī taʿzīz wtḥfyz Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī. al-Mu'tamar al-ʿArabī al-dawlī li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī. Jāmiʿat al-Zarqā' al-khāṣṣah. al-Urdun.

Majdī, ʿAbd al-Wahhāb Qāsim, Shiḥātah, Ṣafā Aḥmad (2003). Ra's al-māl al-ijtimāʿī wjwdh al-Taʿlīm (Isʹhāmāt mtbādlh). al-Hay'ah al-Qawmīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm & al-iʿtimād. al-Qāhirah.

Majdī, ʿAbd al-Wahhāb Qāsim, & aḥlām, al-Bāz, (D. t). nwātj al-taʿallum & ḍamān Jawdah al-Mu'assasah al-taʿlīmīyah. al-Hay'ah al-Qawmīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm & al-iʿtimād. al-Qāhirah.

Majlis al-Iʿtimād al-Akādīmī & ḍamān al-jawdah, (2012). al-iṭār al-marjiʿī l'nshṭh ḍamān al-jawdah & al-iʿtimād al-Akādīmī. Ṣanʿā'.

Majlis al-Iʿtimād al-Akādīmī & ḍamān al-jawdah, (2018). wathā'iq al-maʿāyīr al-Akādīmīyah al-Waṭanīyah al-marjiʿīyah (nārs). iṣdārāt al-Majlis. Ṣanʿā'.

al-Majlis al-Aʿlá li-takhṭīṭ al-Taʿlīm, (2015). al-taqrīr al-Sanawī. iṣdārāt al-Majlis. Ṣanʿā'. al-Yaman.

Majīd, Sawsan Shākir, (2011, Nūfimbir 22-23). Naḥwa binā' maʿāyīr waṭanīyah li-Ḍamān Jawdah al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah. al-Multaqá al-dawlī al-Thānī ḥawla al-adā' al-Mutamayyiz lil-Munaẓẓamāt & al-ḥukūmāt al-munʿaqid bi-Jāmiʿat Warqalah.

Majīd, Sawsan Shākir, & al-ziyādāt, Muḥammad ʿAwwād, (2008). al-jawdah & al-iʿtimād al-Akādīmī li-mu'assasāt al-Taʿlīm al-ʿāmm & al-ʿālī. Dār Ṣafā' lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

Muḥarram, Ashraf, (2014). Taṣawwur muqtaraḥ li-tafʿīl al-maʿāyīr al-Qawmīyah al-Akādīmīyah al-marjiʿīyah Qiṭāʿ Kullīyāt al-Tarbiyah : madkhal li-taṭwīr Barāmij iʿdād al-Muʿallim bi-Miṣr. mtāḥ ʿalá : https://www.researchgate.net/publication/320083841

Mrjyn, Ḥusayn Sālim, (2018). al-jawdah wḍmānhā fī al-jāmiʿāt al-Lībīyah al-ḥukūmīyah : al-wāqiʿ & al-ṭumūḥāt. mtāḥ ʿalá : www.scholar.google.com

Muṣṭafá, Aḥmad Sayyid, (2003). tanāfusīyat al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-ʿArabī fī al-qarn al-ḥādī & al-ʿishrīn : Daʿwat lil-ta'ammul. Majallat al-Tarbiyah. al-Lajnah al-Waṭanīyah al-Qaṭarīyah lil-Tarbiyah & al-Thaqāfah & al-ʿUlūm, 32 (144), 124-131.

al-Maṭarī, Samīrah, (2018). Unmūdhaj muqtaraḥ lthy'h Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm fī al-Yaman llāʿtmād al-Mudarrisī. [uṭrūḥat dktwārh]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Ṣanʿā'.

Wizārat al-Takhṭīṭ & al-taʿāwun al-dawlī, (2013). taqrīr al-tanmiyah al-basharīyah. Ṣanʿā'.

Wizārat al-Takhṭīṭ & al-taʿāwun al-dawlī, (2014). Mashrūʿ al-ru'yah al-mutakāmilah lil-taʿlīm fī al-Yaman. miḥwar al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī. Ṣanʿā'.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī, (2006). al-Istirātījīyah al-Waṭanīyah lil-taʿlīm al-ʿĀlī fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah. 2006-2010. Iṣdārāt al-Wizārah. Ṣanʿā'.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī, (2009, 11-13 Uktūbir). wathā'iq al-Mu'tamar al-Waṭanī al-thālith lil-taʿlīm al-ʿĀlī. Ṣanʿā'.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī, (2010). qawānīn & tashrīʿāt & lawā'iḥ & anẓimat al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī. al-Yaman.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī, (2020). wathīqah taḥlīl al-waḍʿ al-rāhin lil-Wizārah. Iṣdārāt Maktab al-ru'yah al-Waṭanīyah. al-Yaman.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī & al-Baḥth al-ʿIlmī, (D. t). al-wathīqah al-irshādīyah : al-Dalīl al-Awwal li-taqwīm & taṭwīr al-barāmij al-taʿlīmīyah fī al-jāmiʿāt al-Yamanīyah. al-Yaman.

Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī, (D. t). Mashrūʿ al-khiṭṭah al-Waṭanīyah li-taṭwīr Manāhij & barāmij al-Taʿlīm al-ʿĀlī. al-marḥalah al-ūlá : binā' al-maʿāyīr al-marjiʿīyah al-Akādīmīyah al-Waṭanīyah. Dimashq.

Alywnskw, (1998). al-Mu'tamar al-ʿĀlamī ḥawla al-Taʿlīm al-ʿĀlī. al-munʿaqid fī Bārīs yawm al-tāsiʿ min Uktūbir 1998.

Yūnīsif, al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwār' INEE 2014. al-maʿāyīr al-Dunyā lil-taʿlīm fī ḥālāt alṭwār' & al-azamāt al-muzminah & iʿādat al-binā' al-mubakkir. Niyūyūrk. Amrīkā.

المراجع الأجنبية:

Barton, P. (2009) .National *Education Standards Getting Beneath the Surface*, *Educational Testing Service*, Rosedale Road, USA.

Brown, B. (2009). *Standards-Based Education Reform in the United State since "A Nation at Risk"* Curriculum Research & Development Group, University of Hawaii, College of Education, Honolulu.

Caroline, B. (2010). The Influence of Higher Education Institutions on Labor Market Outcomes, *European Education journal*, 42(1), 61-75.

Cole, R. (2002). Quality management in Education. Building Excellence and Equity in Student Performance, *quality progress journal*. 33(4), 718-5.

Crosby, P. (1979). *Quality Is Free*, New York: McGraw-Hill. Deming.

Evans. R. (1998). *The Management and Control of quality*, West puplishing Company U.S.A.

Finn, C. & Ravitch, D. (1996) .Education Reform 1995-1996. *A Report from the Educational Excellence*. Network to Its Education Policy Committee and the American People.

Hamilton, L., Brian M., Stecher, & Kun Yuan (2008). *Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions*, RAND Corporation, USA. https://www.researchgate.net/publication/320083841

Miller, B. (2008). *New Ways to Achieve Quality and Improvement, quality corner, Modern Steel Construction*, July, www.aisc.org

Morgan s. (2010). *The content of instruction under standards-based reform*, A dissertation in education, presented to the faculties of the university of Pennsylvania.

National Academic Recognition Information Centre (NARIC). (2007). *Final report: Developing an accreditation system in Yemen*. (Sana'a Higher Education Development Project /MHESR, UK NARIC & DAAD. German Academic Exchange Service: Berlin

Nguyen, K., Oliver, D & Priddy, L.(2009). *Criteria for accreditation in Vietnam's higher education: Focus on input or outcome*? Journal of Quality in Higher Education, 15(2), 123-134

Sanyal, S., & Martine, M. (2007). *Quality Asurance and the Role of Acrridation in scaling up health professions eduvation: An overview*. Copy of International Network of Quality Assurance Agency (INQAAHE).

Shephard, K. (2008). *Higher Education for Sustainability: seeking effective learning outcomes*, International Journal of Sustainability In Higher Education, 9(1), 87-98.

Unesco (1998, March 2-5). *Higher Education in the Twenty-first Century Vision Action*, *Arab Regional- 44 Conference on Higher Education*. What Higher Education wanted by the Arab States at the Sawn of XXIST Century ،Beirut.

Unesco/OECD, (2009, January 17-18). *UNESCO's capacity building activities in qualifications recognition, quality assurance and accreditation: Towards A coherent framework*, Paris.

Wiliam.E. (1986), *Out of the Crisis*, Cambridge, Mass.: MIT, Centre for Advanced Engineering Study.

William H. (2001) "*Toward A theory of Standards- Based Reform: the case of Nine NSF statewide Systematic Initiatives*" in Susan Fuhrman (ed) Op. 13- 38.

World Bank, (2010), *Constructing Knowledge Societies: new challenges for tertiary education*, Washington, D, C.

World Bank, (2002). *Project Appraisal Document on a Proposed Credit to the Republic of Yemen For A Higher Education Learning and Innovation Project*, 2002. NY: U.S.A.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Contents

- **The structural model of the interrelationships between life skills, personal strategic planning and psychological flow among university female students**
  Dr. Nilly Hussien Kamel El-Amrousy.....9
- **Quality of Life among a Sample of Schizophrenia Patients Residing in Psychiatric Hospitals in the Yemeni Society**
  Dr. Arwa Ahmad Abdo Al-Izzy.....60
- **The role of Qassim University in providing a supportive environment fo entrepreneurship education approach in light of the Kingdom's vision 2030**
  Dr. Turki Bin Munwer Bin Sameer Al-Moklafi.....114
- **Perceived Organizational Support and its Relationship to Altruistic Behavior among Secondary School Teachers in the City of Rahat in the Negev**
  Dr. Kamal Makhamerh.....156
- Teaching Practices in the Light of Principles of Learning and Teaching Theories among Teachers of Science and Computer at Elementary Education Stage in Al-Dhehar District
  Dr. Nadia Mohammed Ali Al-Attab, Dr. Salwa Yehya Mohammed Al-Haddad.....187
- **Assessment of the National Academic Reference Standards Document (NARS) in Yemeni Universities and Requirements for Application**
  Dr. Noman Ahmed Ali Fairooz, Dr. Ahmed Ghalib Al-Haboob,Dr. Ghaib Hameed Al-Qanes.....223

- The researcher shall abide by the amendments recommended by the peer-reviewers and editors to be made in the paper according to the reports sent to him/her, within a period not exceeding 15 days.
- The paper is returned to the peer-reviewers when the recommendations are substantive; to know the extent of the researcher's commitment to fulfill the necessary amendments. The editorial presidency/management is responsible for following up on the evaluation when the recommendations for amendments to be done are minor. Then, the final verification is to be done, and the researcher is given a letter of acceptance to publish, including the number and date of the issue that the paper will be published in.
- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

Fourth: Publication Fee

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Thamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay $150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- In case the number of the paper's words exceeds (9,000), researchers will pay one thousand Yemeni riyals for each extra page.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

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

- **Introduction**: The research includes an introduction in which the researcher presents an overview of the research topic, its problem, objectives and significance. Also includes definitions of terms, research limitations, procedures, tools, methodology used, previous studies, and the contributions of the research.
- **Presentation**: The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.
- **Results**: The results shall be displayed clearly, sequentially and accurately.
- **Margins and references**:

- The footnotes and references are documented according to the APA System, Seventh Edition.
- Then, they shall be all arranged alphabetically, provided that (al, abu, and ibn) are not included in the arrangement. Example: "ibn Manthur" is arranged under the letter "*mem* 'M"'.
- The researcher Romanizes the references after they are reviewed and approved in their final form by the journal's editorial board.

- The paper should be sent in Word and PDF formats in the name of the editor-in-chief to the journal's e-mail address, i.e.,: info@jthamararts.edu.ye
- The editor-in-chief informs the researcher of the receipt of his/her paper and its approval for the peer-review or amendments before its approval for the peer-review.

Third: Peer-review and Publication Procedures

- After the paper is approved for the peer-review by the editor-in-chief, his deputy or the managing editor, the concerned paper is referred to the peer-reviewers.
- Papers submitted for publication in the journal are subject to an anonymous double review process.
- The decision to accept the paper for publication or rejecting it is made based on the reports submitted by the peer-reviewers and editors. They are based on the value of the scientific paper, the extent to which the approved publishing conditions and the declared policy of the journal are met, and on the principles of scientific honesty, originality and novelty of the research.
- The editor-in-chief informs the researcher of the peer-reviewers' decision regarding its eligibility to be published or not, or the requirement for further recommended amendments.

Publication Rules

The peer-reviewed scientific journal ***Arts for Psychological & Educational Studies*** is issued by the Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen. It accepts publishing papers in Arabic, English as well as French, according to the following rules:

First: General rules for papers to be accepted for peer-review:

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

Second: Procedures for Applying for Publication:

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Issue. 15)

September: 2022

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.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen)	Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen)	Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)
Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	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. Noman Saeid Al-Aswadi (Yemen, Yemen)
Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen).	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Talib Al-Nahari

Editor in Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Deputy Chief Editor

Dr. Esam Wasel

Editorial Manager

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Prof. Rehella Hussein Nasser Omair **(Yemen)**	**Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)**
Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**
Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizk (Saudi Arabia)	**Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari (Yemen)**	**Dr. Lutf Mohammed Hurish (Yemen)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

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**

The structural model of the interrelationships between life skills, personal strategic planning and psychological flow among university female students

Quality of Life among a Sample of Schizophrenia Patients Residing in Psychiatric Hospitals in the Yemeni Society

The role of Qassim University in providing a supportive environment fo entrepreneurship education approach in light of the Kingdom's vision 2030

Perceived Organizational Support and its Relationship to Altruistic Behavior among Secondary School Teachers in the City of Rahat in the Negev

Teaching Practices in the Light of Principles of Learning and Teaching Theories among Teachers of Science and Computer at Elementary Education Stage in Al-Dhehar District

Assessment of the National Academic Reference Standards Document (NARS) in Yemeni Universities and Requirements for Application

15