مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

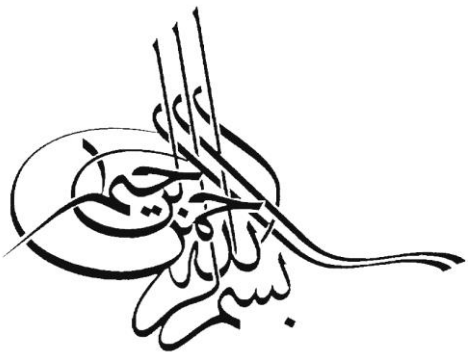
العدد الثامن والعشرون
محرم ١٤٤٣هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

التربية بالحزم في العهد النبوي وتطبيقاتها في الأسرة د. سلمان بن عبد العزيز بن منصور الصغير	١٥
التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. فرحان بن سالم ربيع العنزي	٩١
التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض أ. دلال بنت عبد الرحمن العريفي	١٩٣
المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الإفتراضية في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د.شيخة ثاري النفعي الرشيدي	٢٥٥
بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. دراسة مقارنة د. عبير بنت صالح الشويعر	٣٠٥
تقويم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم د. عبد الرحمن بن محمد بن نصيان النصيان	٣٨١

التربية بالحزم في العهد النبوي وتطبيقاتها في الأسرة

د. سلمان بن عبد العزيز بن منصور الصغير
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التربية بالحزم في العهد النبوي وتطبيقاتها في الأسرة

د. سلمان بن عبد العزيز بن منصور الصغير
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٨/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف البحث إلى التعرف على مفهوم التربية بالحزم، وذكر نماذج للتربية بالحزم مع النفس ومع الاولاد من العهد النبوي من خلال بعض أحاديث الصحيحين، ثم تناول تطبيقات هذه النماذج في الأسرة.

واستخدم الباحث المنهج الوثائقي والمنهج الاستنباطي، لتحليل هذه النماذج واستنباط الدروس منها وتطبيقها في الأسرة.

وقد تناول الباحث تسعة نماذج للتربية بالحزم، منها خمسة في مجال التربية بالحزم مع النفس، والأربعة الأخرى في مجال التربية بالحزم مع الأولاد، ثم ذيّلها بإيراد تطبيقات لهذه النماذج في الأسرة.

ومن أبرز نتائج البحث مايلي:

١. أن مفهوم التربية بالحزم هو: الجد في الأمور، والقوة في تنفيذ الأوامر، والعزم على تطبيقها، وعدم التراخي مع النفس في إلزامها بالحدود الشرعية (الأوامر والنواهي)، ومع الأولاد في استخدام خطوات عملية معلنة واضحة للتربية، والثبات عليها، وتنفيذها دون تراخ.
٢. أن العبوس والصراخ ورفع الصوت والتعنيف، لا تدخل في معنى الحزم.
٣. أن الحزم مع الأولاد – بمفهومه الصحيح – يعتبر أسلوبا تربويا نافعا في عصر الانفتاح التقني.
٤. من نماذج حزم النبي ﷺ مع نفسه ما يلي:
   - حرصه على إقامة صلاة الجماعة في المسجد رغم مرضه الشديد.
   - حزمه مع نفسه في باب الورع والابتعاد عن المشتبهات في الطعام والشراب.
٥. من نماذج حزم النبي ﷺ مع أولاده ما يلي:
   - الحزم مع الأولاد في نهيهم عن أكل الحرام.
   - الحزم مع الأولاد في حثهم على النوافل، وخصوصا قيام الليل.

الكلمات المفتاحية: التربية _ الحزم _ الصحيحين _الأسرة _ التطبيقات.

Firm education in prophet time and its applications in the family

Dr. Salman bin Abdulaziz alsaghir

Department of Foundations of Education - College of Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed at identifying the concept of firm education, and it included the models of firm education of our souls and our children from the era of Prophet Mohammad through the hadiths of the two Sahihs, then it dealt with the applications of these models in the family.

The researcher used the historical and deductive approach to analyze these models and draw lessons from them and apply them in the family.

The researcher addressed nine models of firm education, including five in the field of firm education with our souls, and the other four in the field firm of education with our children, and then he mentioned the applications of these models in the family. The main results of the study are the following:

1. The concept of firm education: is the seriousness in matters, strength in implementation, determination to apply, not to slacken and Indulge with: the soul in obligating it to the legal limits (Commands and prohibitions), and with children in the use of clear declared procedures for education, and persist in it, and implement it.
2. Getting upset, screaming, shouting, and being violent, are not included within the meaning of firmness.
3. To be Firm with children - in its correct meaning - is considered a useful educational method in the era of technical openness.
4. Examples of the Prophet's keenness with himself include the following:
   - His keenness to hold group prayers in the mosque despite his severe illness.
   - Pack him with himself in the door of piety and keep away from those suspected of food and drink.
5. Examples of the Prophet's keenness with his children include the following:
   - Assertiveness with children in prohibiting them from eating the forbidden.
   - Assertiveness with children in urging them to pray, especially the night prayers.

key words: Education_ firmness_ the two Sahihs_ the family_ the applications.

تمهيد:

في ظل التغيرات الاجتماعية المتسارعة والسيطرة التقنية المفزعة على حياة الأسرة، تتباين أسس وآراء المربين والمربيات في الطريقة المناسبة للتربية: ما بين حازم ومهمل وقاسٍ، كما تختلف أيضا أساليب التربية تبعا لعدد من العوامل البيئية والاجتماعية والنفسية.

ولا شك أن التربية في السابق اختلفت بشكل كبير عن التربية في العصر الحاضر، ففي السابق كان الأطفال نموذجا لاستيعاب التوجيهات التربوية المشتركة من الوالدين، والأقارب والجيران، والمدرسة فالجميع يتقاسم مسؤولية التربية، أما في وقتنا الحالي فعبء التربية قد زاد وثقل، نظرا لإتاحة الفرصة أمام جهات كثيرة ومتعددة تحيط بالطفل لتولي مسؤولية تربيته سواء كانت هذه الجهات الألعاب الإلكترونية أو الرسوم الكرتونية، أو بعض البرامج الإعلامية ذات الخطاب الترفيهي فقط دون التثقيفي والتي تساهم بشكل كبير في تلقى أطفالنا لقيم مخالفة للشريعة الاسلامية والمبادئ التربوية الأصيلة (لاحق، ٢٠١٧، ص٨٢).

ومن ثم فإن تربية الأولاد في العصر الحاضر ينتابها شيء من الصعوبة والمشقة نظرا لتعدد مصادر التربية من جهة، وانفتاح الباب على مصراعيه تجاه الأجهزة التقنية من جهة أخرى، مما جعل المربي يحتار في الأسلوب المناسب للتربية في هذا العصر.

وقد يستخدم الآباء أساليب متنوعة في تربية أولادهم، كالديمقراطية، والتسلطية، والإهمال، والحزم وغيرها، قد يسهم بعضها في رفع القدرة لدى

الأبناء في إثبات الذات والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار، لذلك فإن التناغم والتفاعل بين الوالدين والأولاد يعد من أهم العوامل التي تحدد سمات وشخصية الأبناء وتحديد طموحاتهم (الفارسي وآخرين، ٢٠١٩، ص٢٥٠).

وقد أشارت دراسة قامت بها مؤسسة ديموس "Demos Foundation" البريطانية عام (٢٠٠٩) والتي طبقت على تسعة آلاف أسرة في بريطانيا، أن تربية الاطفال انطلاقا من مبدأ الحب والحنان المقترن بالحزم والصرامة يجعل منهم ناجحين في حياتهم أكثر من غيرهم.

وأضافت الدراسة: إن الاطفال حتى حدود الخامسة من العمر الذين يتربون في بيئة عائلية محبة ومنضبطة، أو ما يعرف بـ "الحب الحازم"، تنمو قدراتهم وصفاتهم الشخصية أفضل من أقرانهم ممن تربوا في بيئات مختلفة نسبيا (موقع قناة BBC على الانترنت).

ويؤكد كلاً من بيكر ولويس (Oliver Becker, Daniel Lois, 2010) أن اتجاه الأسرة الرئيسي في تنشئة الطفل ينبغي أن يتحدد من خلال الأسلوب الذي تسلكه في حياتها لإنماء الخبرات لديه، والذي يتبلور في تطبيق الحزم من خلال الالتزام بالعادات والتقاليد وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية، وتحقيق الانضباط القيمي الثقافي للأنظمة.

وبالمقابل فإن استخدام الأساليب الأخرى غير الحزم، كأسلوب التساهل مع الناشئ وإهمال تربيته، أو أسلوب الدلال وتلبية جميع رغباته وطلباته ولو على حساب شخصيته وسلوكه، أو أسلوب القسوة عليه ومغاضبته وتحقيره ورفع الصوت عليه دائما، فإن ذلك قد يؤدي إلى اهتزاز شخصيته، وضعف

ثقته بنفسه، وعدم تحمله المسؤولية، كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات، ومنها نتائج دراسة بولبينه (٢٠١٨) أن الأسرة إذا قصرت في وظيفتها وأهملت الطفل وتخلت عنه ولم تحزم في تربيته، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى اعتدائه على القوانين الاجتماعية والقواعد السلوكية، وبالتالي ارتكابه لسلوك انحرافي وجانح.

كما أكدت دراسة سمية (٢٠٠٦) أن انعدام الرقابة الأبوية والحزم تجاه الولد، نتيجة انهيار الأسرة وتفككها، تتسبب في فقدانه للتوازن العاطفي والاهتمام الأسري.

وقد أشار المطوع (٢٠١٩) إلى الفرق بين الحزم والقسوة، حيث إن القسوة فيها صراخ وعصبية ورفع صوت ويرافقها ضرب، وغالبا ما تكون ردة فعل سريعة على موقف ما، أما الحزم فهو استخدام إجراءات معلنة واضحة للتربية، أو ما يسمى "قانون" والثبات على هذا القانون وتنفيذه بشدة دون تراخٍ، ولا يلزم من ذلك رفع الصوت أو تقطيب الجبين، فالمطلوب هو الحزم وليس القسوة.

وإذا نظرنا إلى سيرة النبي ﷺ نجدها اشتملت على أساليب ومبادئ تربوية شاملة ومتنوعة من أهمها الحزم، إضافة إلى تميزها باستيعاب مختلف جوانب الحياة الإنسانية، فهي بمثابة منهج واضح المعالم يمكن تطبيقه في كل العصور.

وإن من أهم أهداف البحث في التراث الإسلامي، والسيرة النبوية على وجه الخصوص هو محاولة الاستفادة منها بتوجيهات وتطبيقات تسهم في إصلاح الواقع المعاصر للأسرة، وعلاج مكامن الخلل فيها. وهو ما يأمل الباحث أن يحققه من خلال الوقوف على منهج النبي ﷺ في التعامل الحازم مع النفس والأولاد.

- **مشكلة البحث:**

حفل العهد النبوي بالمواقف التي استخدم فيها النبي ﷺ الحزم في التربية، وعدم التساهل والتراخي والإهمال على اختلاف المواقف والأشخاص، ذلك أنه ﷺ حمل على عاتقه تبليغ الرسالة، وتربية الأمة، كما وصفه الله سبحانه في قوله: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ ﴿٢﴾ ﴾ (الجمعة:٢)، وقد كان الأسلوب الذي يستخدمه ﷺ عين الصواب من الناحية التربوية، حيث إنه كان يستخدم الحزم دائما، لكن يختلف أسلوب تطبيقه بين الشدة والصرامة، وبين الرفق واللين، على حسب الشخص والموقف، فمثلا استخدم أسلوب الشدة والصرامة في قصة الرجل الذي لبس خاتما من ذهب فنزعه ﷺ من يده فطرحه، وقال: (يعمد أحدكم إلى جمرة من نار فيجعلها في يده) (مسلم:٢٠٩٠)، واستخدم أسلوب اللين والرفق في قصة الأعرابي الذي بال في ناحية المسجد فزجره الناس، فقال (دعوه، وأريقوا على بوله سَجْلاً من ماء، أو ذَنوباً من ماءٍ، فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين) (البخاري: ٦١٢٨)، خصوصا إذا كان الابن أو البنت عرف عنه التراخي والتساهل والتفريط فإن القوة تكون من أنجع الأساليب المستخدمة تجاهه.

ثم إن الرجوع إلى السيرة النبوية يعتبر صورة مجسدة نيرة لمجموع مبادئ الإسلام وأحكامه، فهي تكّون لدى دارسها أكبر قدر من الثقافة والمعارف الإسلامية، سواء ما كان منها متعلقًا بالعقيدة أو الأحكام أو الأخلاق، وهي نموذج حي لأساليب التربية والتعليم الصحيحة (دبابش، ٢٠٠٨، ص٣).

ويؤكد العامري (١٤٣٢هـ، ص١) أن الملاحظ على المجتمع العربي في الآونة الأخيرة في الغالب اختلاف أسلوب التربية ما بين تفريط وإفراط، وذلك قد يكون بسبب جهل الوالدين في أسلوب التربية، أو لأتباع أسلوب الآباء والأمهات، أو لحرمان الأب أو الأم من اتجاه معين فالأب عندما يُحرم من الحنان في صغره تراه يغدق على طفله بهذه العاطفة، أو العكس فبعض الآباء يريد أن يطبق نفس الأسلوب المتبع في تربية والده له على ابنه وكذلك الحال بالنسبة للأم.

وقد جاءت دراسات تؤكد بأن بعض الأسر العربية في تربيتها لأولادها على طرفي نقيض: إما التساهل والتراخي والإهمال والدلال الزائد، أو القسوة والشدة والرعونة، حيث أكدت نتائج دراسة بولبينة (٢٠١٨) بان أسلوب القسوة في معاملة أفراد العينة هو الأكثر استعمالا من طرف الآباء.

وأشارت دراسة سمية (٢٠٠٦) إلى أن ٤٠٪ من أفراد العينة يتعرضون للتربية القاسية من قبل والديهم، وأن ٢٩٪ يتعرضون للإهمال وترك التربية من قبل والديهم، مما يشجع الفئتين على الهروب من المنزل لافتقادهم الرعاية والحنان ويعرضهم للانحراف.

وتشير دراسة بركات (٢٠٠٠) إلى أن علاقة الوالدين بالبنين والبنات في الأسرة العربية غالبا تتسم بالحماية المفرطة من ناحية وبالسلطوية من ناحية أخرى مع بعض التميز في المعاملة بحسب العمر والجنس واختلاف أنماط المعيشة.

ومن ثم فإن من أهم الأساليب المناسبة لتربية الأبناء في هذا العصر: الحزم، الذي يجمع بين إرادة الخير للابن، ومحاولة توجيهه وإرشاده بلطف ورفق، وبين الحذر من إهماله والتراخي في توجيهه، أو مغاضبته والتسلط عليه والقسوة في معاملته، وأن من أفضل السبل لتعلم الحزم وممارسته الاطلاع على سيرة النبي ﷺ واستلهام الدروس والعبر منها.

ويؤكد أبو سعد (٢٠١٨) أن الحزم في التعامل مع الأطفال في هذا العصر تجاه الأجهزة الذكية واجب تربوي، حيث إن ما يبنيه المربي لسنين قد تهدمه لقطة أو رسالة من شخص مفسد.

وبناء على ما تقدم تبرز أهمية تسليط الضوء على مبدأ الحزم في التربية، من خلال طريقة النبي ﷺ في تربيته الحازمة للفرد والأسرة، وذكر بعض النماذج التي برز فيها مبدأ الحزم وعدم التساهل في التوجيه والإرشاد، ومن ثم محاولة تطبيق هذا المبدأ والإفادة منه في الأسرة المعاصرة.

- **أسئلة البحث:**

١- ما مفهوم التربية بالحزم؟

٢- ما نماذج التربية بالحزم مع النفس في العهد النبوي؟

٣- ما نماذج التربية بالحزم مع الأولاد في العهد النبوي؟

٤- ما التطبيقات التربوية للتربية بالحزم في العهد النبوي لتفعيلها في الأسرة ؟

- **أهداف البحث:**

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

١- بيان مفهوم التربية بالحزم.

٢- التعرف على نماذج التربية بالحزم مع النفس في العهد النبوي.

٣- التعرف على نماذج التربية بالحزم مع الأولاد في العهد النبوي.

٤- الكشف عن التطبيقات التربوية للتربية بالحزم في العهد النبوي لتفعيلها في الأسرة.

- **أهمية البحث:**

تتضح أهمية البحث من خلال ما يلي:

١- يكتسب البحث أهميته من الأهمية الدينية للتربية، فالإسلام يأمرنا بوقاية أنفسنا وأهلينا من النار ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا ۝٦ ﴾ (التحريم: ٦) ولا يكون ذلك إلا من خلال الاستمرار في التربية، وعدم إهمالها أو التراخي والتساهل فيها، خصوصا في هذا العصر: عصر الانفتاح الثقافي والتقني.

٢- يتميز العهد النبوي بالمواقف التربوية الناجحة والمناسبة للفرد وللموقف، ومن المهم في هذا العصر الذي طغت فيه المادة، الرجوع إلى تلك السيرة العطرة والاستفادة من أساليبها التربوية ومبادئها القويمة، ويؤيد ذلك ما أوصت به دراسة دبابش (٢٠٠٨) من ضرورة الاهتمام بسيرة المصطفى ﷺ وإبراز دورها في تربية الرعيل الأول من صحابة النبي ﷺ بالأساليب التربوية المختلفة.

٣- قد لا يملك الطفلُ والناشئ معاييرَ الصواب والخطأ، ولا يعرف اللائق والمناسب من غير اللائق وغير المناسب، وجهازه الأخلاقي غير مكتمل، كما أن قدرته على حجز نفسه عن الوقوع في الأشياء الخاطئة ضئيلة ومحدودة، ولهذا كله؛ فإنه لا بد من ممارسة المنع والحظر والعقوبة والحرمان، حتى ينشأ النشأة الصالحة المرضية.

٤- بما أن طبائع الأطفال والنشء ليست واحدة، ففيهم المسالم المطواع الهادئ، وفيهم المشاغب المشاكس العنيد، ومن هنا؛ فإن احتياجهم إلى التأديب والصرامة في التربية ليس على درجة واحدة، لكنهم جميعا في حاجة إلى الشعور بوجود سلطة حازمة تسدد وتقوم وترشد، و تحول دون قيام الطفل بأشياء غير ملائمة، أو تنطوي على نوع من الأذى لنفسه أو لغيره.

٥- لم يعد من السهل على الناشئ الوقوفُ أمام المغريات والملهيات دون أن يكون هناك من يمد له يد العون والمساعدة من المربين, ولم يعد من السهل على المربين أن ينجحوا في مهمتهم في تربية الأجيال ما لم يفقهوا التربية في زمن الانفتاح، والتي من أهم أساليبها الحزم، إذ أوصت دراسة القريشي (٢٠١٨) بثقيف الأسرة وتعريفها بمهارة التربية، وتوعيتهم بأفضل الأساليب التربوية، ومن أهمها الحزم.

٦- من المؤمل أن تستفيد الجهات ذات العلاقة من نتائج البحث، وخصوصا المحاضن التربوية، مثل الأسرة، ووزارة التعليم، وجمعيات تحفيظ القرآن الكريم، وغيرها.

- **حدود البحث:**

الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث على ذكر نماذج من السيرة النبوية تناولت التربية بأسلوب الحزم إما مع النفس، أو مع الأولاد، من خلال بعض أحاديث الصحيحين (صحيح البخاري وصحيح مسلم) ومحاولة الاستفادة من هذه النماذج وتطبيقها في واقع الأسرة المعاصرة.

الحدود الزمانية:

أُجري البحث في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

- **مصطلحات البحث:**

الحزم:

لغة: قال ابن منظور (١٤١٤، ج٤، ص١٠٩) "الحَزْمُ ضبط الإنسان أَمره والأَخذ فيه بالثِّقة والحَذَرُ من فواته، ورجل حازِمٌ: أي عاقل مميز ذو حِنْكةٍ".

اصطلاحا: عرفه ابن القيم (١٤٢٤هـ، ص ص٣٣٧، ٣٣٨) بقوله: " لفظة الحزم تدل على القوة والاجتماع، ومنه حزمة الحطب، فالحازم هو الذي قد جمع عليه همه وإرادته وعقله ووزن الأمور بعضها ببعض فأعد لكل منها قرنة".

وعرفه المرادي (١٤٢٤هـ، ص٥٣) بأنه: " النظر في الأمور قبل نزولها، وتوقى المهالك قبل الوقوع فيها، وتدبير الأمور على أحسن ما يكون من وجوهها".

ويعرف الباحث التربية بالحزم إجرائيا بأنها: " الجد في الأمور، والقوة في تنفيذ الأوامر، والعزم على تطبيقها، وعدم التراخي مع النفس في إلزامها بالحدود الشرعية (الأوامر والنواهي)، ومع الأولاد في استخدام خطوات عملية معلنة واضحة للتربية، والثبات عليها، وتنفيذها دون تراخي، ويكون ذلك بهدوء ولطف، من دون صراخ وتقطيب الجبين".

العهد النبوي:

يقصد الباحث به: نماذج التربية بالحزم التي مارسها النبي ﷺ مع نفسه أو مع أولاده في حياته.

التطبيقات:

لغة: يقال "أطبق القوم على كذا" أي: اجتمعوا عليه متوافقين، وأطبق الليل أي: أظلم. و(التطبيق): إخضاع المسائل لقاعدة علمية أو قانونية أو نحوها. (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤، ص٥٥٠).

اصطلاحا: عرفها بدوي (١٩٧٧، ص١٠٢) بأنها: " الخطوات الإجرائية التي تتضمن التنفيذ العملي للإجراءات النظرية لتيسير الفهم".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الخطوات العملية الإجرائية للتربية بالحزم في الأسرة مع النفس والأولاد المستنبطة من بعض أحاديث الصحيحين.

- **منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج الوثائقي، وذلك أثناء الاطلاع على أحاديث صحيح البخاري ومسلم المتعلقة بمجال التربية بالحزم، واستخراجها لتكون نماذج تقتدي بها الأسرة، ثم النظر في شروح هذه الأحاديث في كتب أهل العلم مثل:

فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر، والمنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج للنووي، وغيرهما، وذلك يتضمن تأملاً وتفسيرا لهذه الأحاديث بغية الوصول للدروس والعبر بقدر المستطاع.

ثم استخدم الباحث المنهج الاستنباطي من خلال النظر في الأحاديث ودراستها وتحليلها، ومحاولة استخراج ما انطوت عليه من ممارسات وتطبيقات في مجال التربية بالحزم، وتطبيق هذه الممارسات التربوية في الاسرة.

وقد كانت إجراءات تطبيق المنهج ابتداء بعرض نماذج التربية بالحزم مع النفس ويليها الحزم مع الأولاد، من خلال:

- عرض نص النموذج (الحديث المشتمل على التربية بالحزم).
- تحديد موضوع النموذج.
- ذكر تطبيقات النموذج من خلال تحليله.

- **الإطار المفهومي:**

سوف يتناول الباحث في الإطار المفهومي موضوع التربية بالحزم، حسب النقاط التالية:

- مفهوم التربية بالحزم.
- الفرق بين الحزم والقسوة
- أقسام التربية بالحزم.
- الحزم مع النفس
- الحزم مع الأولاد، ويشمل ما ينافي الحزم:
- القسوة المفرطة

- الإهمال والترك
- الدلال الزائد
- سمات المربي الحازم.
- حاجة الأسرة إلى التربية بالحزم في العصر الحاضر.

مفهوم التربية بالحزم:

الحزم من المفاهيم التي تحتاج إلى تدقيق يوضح دلالتها، ويساعد على تعلمها وممارستها في الحياة، حيث إنها متشابهة من حيث المعنى مع بعض المصطلحات، لكنها بعيدة عنها حقيقة وتطبيقا، ولذا يفضّل الباحث أن يتناول هذين المصطلحين (التربية–الحزم) كلٌ على حدة، ابتداء بمفهوم التربية:

مفهوم التربية:

تنوعت تعريفات التربويين لمصطلح التربية، وقبل أن نستعرض بعضاً من تلك التعريفات يحسن بنا أن نتعرف على أهم ما ينبغي أن يتضمنه التعريف المناسب حتى نستطيع أن نحكم على التعريف بأنه مناسب وافٍ لما تتضمنه التربية من معاني، ومن ثم فالتعريف المناسب للتربية هو الذي يتضمن ما يلي (الرشود، ١٤٣٥، ص٧):

– المعنى اللغوي للتربية: (النماء والزيادة والإصلاح والحفظ والرعاية والتهذيب).
– موضوع التربية: (شخصية الإنسان بكافة جوانبها الروحية والعقلية والنفسية والجسدية).

- من يقوم بالتربية: (أفراد ومؤسسات المجتمع التربوية) وهي: المدرسة: وتقوم بالتربية النظامية ذات المناهج المحددة المعتمدة من المجتمع، وبقية مؤسسات المجتمع كالأسرة والمسجد والإعلام.
- مادة التربية: ثقافة المجتمع (عقيدته ولغته وفكره وفلسفته ووطنيته)، ووسائله التنموية في مختلف المجالات: (الدينية والوطنية والاجتماعية والاقتصادية ...إلخ).
- غاية التربية: (إصلاح وسعادة وتكيف الأفراد، ونمو وتطور وازدهار المجتمع في جميع المجالات).

ومن أشهر تعريفات علماء التربية، تعريف الأصفهاني (١٤١٢، ص٣٦) حيث يعرفها بأنها:" إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حدّ التمام".

وأشار الغزالي (١٤٣١، ص١٢٨) إلى معنى التربية فقال: " معنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليَحسُن نباته ويكمل ريعه".

ويمكن اختيار تعريف زيادة (١٤٣٤، ص٢١) كتعريف شامل للتربية حيث حوى جميع جوانب التربية، فقال: " التربية عملية تنمية الشخصية الإنسانية في شتى جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية، استناداً إلى الأهداف المستمدة من مصادر الفكر الاجتماعي المقدرة لدى المجتمع، وهذه العملية تتم من خلال مؤسسات التربية القائمة، بغرض تحقيق التكيف والمشاركة الفاعلة لشخصيات الأفراد في تنمية وتقدم مجتمعهم ".

مفهوم الحزم:

عرفه ابن القيم (١٤٢٤هـ، ص ص٣٣٧، ٣٣٨) بقوله: " لفظة الحزم تدل على القوة والاجتماع، ومنه حزمة الحطب، فالحازم هو الذي قد جمع عليه همه وإرادته وعقله ووزن الأمور بعضها ببعض فأعد لكل منها قرنة".

وعرفه المرادي (١٤٢٤هـ، ص٥٣) بأنه: " النظر في الأمور قبل نزولها، وتوقى المهالك قبل الوقوع فيها، وتدبير الأمور على أحسن ما يكون من وجوهها".

وحددت ليلى الجريبة (١٤٢٩، ص٧) ضابط الحزم بأنه: "أن يلزم ولده بما يحفظ دينه وعقله وبدنه وماله، وأن يحول بينه وبين ما يضره في دينه ودنياه، وأن يلزمه التقاليد الاجتماعية المرعية في بلده مالم تعارض الشرع".

وأشار سلمان (١٤٢٨) إلى أن لفظة الحزم "تدل على القوة والاجتماع ويدخل في معناها حسن التصرف واتخاذ المواقف الواضحة بقوة وإصرار، والحازم هو الذي جمع زمام نفسه بقوة مواقفه وزمام الآخرين لحزم قيادته".

وبالتأمل في التعريفات السابقة يلاحظ أنها تناولت معنى القوة والصرامة والإلزام في اتخاذ القرار مع الناشئ، حيث إن تعريف ابن القيم ركز على جمع الهم والعقل ووزن الأمور، وتعريف المرادي أشار إلى التأمل والنظر وتدبير الأمور، كما أن ليلى الجريبة وصفت الحزم بالإلزام بما يحفظ الدين والعقل والبدن والمال، ومنعه من المضار، وإلزامه بالتقاليد الاجتماعية الحسنة، بينما يؤكد سلمان أنه يتضمن معنى القوة وحسن التصرف.

وبناء على ذلك فإن كل هذه المعاني تدور حول عدم الإهمال، وعدم التراخي أو التكاسل في إلزام النفس بالأوامر الشرعية وزجرها عن النواهي، كما أنها تتضمن عدم إهمال تربية الناشئ، واستخدام القوة في تطبيق القوانين، أو العقوبات المناسبة عند المخالفة، وعدم التراخي في ذلك.

وحينئذ يمكن تعريف التربية بالحزم بأنها: " الجد في الأمور، والقوة في تنفيذ الأوامر، والعزم على تطبيقها، وعدم التراخي مع النفس في إلزامها بالحدود الشرعية (الأوامر والنواهي)، ومع الأولاد في استخدام خطوات عملية معلنة واضحة للتربية، والثبات عليها، وتنفيذها دون تراخي، ويكون ذلك بهدوء ولطف، من دون صراخ وتقطيب الجبين".

الفرق بين الحزم والقسوة:

نظرا لتقارب المعنى – عند بعض المربين– بين لفظ الحزم ولفظ القسوة رغم أن كل منهما لا يستلزم الآخر، فإن الباحث يود الإشارة إلى الفرق بينهما.

ويشير الأحمدي (١٤٣٦) إلى أنه يجب التفريق بين "الحزم" و"القسوة"، إذ يتداخل المعنى لدى البعض، فيعتقدون أن لهما نفس المعنى والدلالة وهذا خطأ كبير، ساهم في خطأ الممارسات التربوية التي أعقبت تبني هذا الفهم.

ومن ثم فإن لفظ الحزم يتضمن عدداً من المعاني منها:

- ضبط الأَمر والحَذَرُ من فواته، كما ذكر ذلك ابن منظور (١٤١٤، ج٤، ص١٠٩).
- القوة والاجتماع، وجمع الهم والإرادة والعقل، كما أشار إلى ذلك ابن القيم (١٤٢٤هـ، ص ص٣٣٧، ٣٣٨).

- النظر في الأمور قبل نزولها، وتوقى المهالك قبل الوقوع فيها، وتدبير الأمور على أحسن ما يكون من وجوهها، كما بين ذلك المرادي (١٤٢٤هـ، ص٥٣).
- الإلزام، أي إلزام الولد بما يصلحه، كما أشارت إلى ذلك ليلى الجريبة (١٤٢٩، ص٧).
- القوة وحسن التصرف، كما ذكر ذلك سلمان (١٤٢٨).

وبالنظر إلى هذه المعاني نجد أنها متقاربة، وكلها تدور حول استخدام القوة في التربية، وتنفيذ النظام والقانون بدقة، وعدم التهاون في ذلك، فالمربي ينبغي له أن يحزم ويعزم في تربية من تحت يده، من خلال استخدام القوة في تنفيذ ما يريد، والإلزام بامتثال القيم والمبادئ الإسلامية، وعدم التراخي في ذلك، ويكون ذلك بهدوء ولطف وحنان.

ومن ثم فإن العبوس والصراخ ورفع الصوت وتقطيب الجبين، لا تدخل في معنى الحزم غالبا، ولا تعتبر أسلوبا مناسبا للتربية، كما هو الحال في سيرة النبي ﷺ فإنه كان حازما في تنفيذ الأحكام، لا يتراخى ولا يهمل ولا يجامل، ومع ذلك لا يزجر ولا يرفع الصوت ولا يعبس.

أما لفظ القسوة فإنه يتضمن:

- الصلابة والغلظة والشدة، كما أشار إلى ذلك ابن منظور (١٤١٤، ج١٢، ص١٠٢).
- الفعل الذي يوقعه المربي على الطفل، بالضرب، والتهديد، والسخرية، والاستهزاء، كما أشار إلى ذلك الغساسي (٢٠٠٤، ص٣).

- الترهيب المفرط، كما أشارت إلى ذلك ياسمينة كتفي (٢٠١٦، ص١٣٦).

وهذه المعاني تستلزم غالبا رفع الصوت وتقطيب الجبين، والعبوس، والفضاضة، والصراخ، والتعنيف، فهذه الأساليب لا تتوافق مع معنى الحزم، ولا تعتبر أسلوبا مناسبا للتربية، كما أشار إلى ذلك ابن خلدون في مقدمته (١٤٢٥، ص٤٩٦) حيث يقول: " الشدة على المتعلمين مضرة بهم وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمله على الكذب والخبث".

ويشير الغساسي (٢٠٠٤، ص٦) إلى آثار استخدام القسوة في التربية فيقول: " إن الأسلوب الذي قد يستخدم من لدن المربي فيه قسوة وصرامة، يأتي بنتائج عكسية، ويخلق جواً من التوتر والقلق والخوف".

وحتى تتحقق المنفعة من الحزم في التربية لا بد من مرافقتها بالرفق والاحسان والاحترام وإلا سيتحول الأمر إلى قسوة لها آثار سلبية على نفسية الأبناء ومن ثم فكرهم وسلوكياتهم (شيخة العصفور، ٢٠١٧).

وبناء على ذلك يتضح الفرق بين الحزم –المطلوب تربوياً–، الذي يتضمن الاهتمام بالأمر، والجد في التنفيذ، وعدم التهاون، وبين القسوة المرفوضة التي تتضمن رفع الصوت، والعبوس، والفضاضة.

أقسام التربية بالحزم:

يمكن تقسيم التربية بالحزم إلى قسمين: (الحزم مع النفس – الحزم مع الأولاد)، وسيبدأ الباحث بالحديث عن الحزم مع النفس:

- الحزم مع النفس:

أخبر الله سبحانه في وصف النفس البشرية أن لها طبيعة مزدوجة بين الصلاح والفساد، حيث قال تعالى:﴿ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۝٨ ﴾(الشمس: ٨) ، فالإنسان قادر على الارتقاء بنفسه لأعلى الدرجات باتباعه القيم العليا، وقادر على الهبوط بها لأسفل السافلين، ولأن التربية تعني النمو والارتقاء، فغاية تربية النفس إذاً القدرة على الارتقاء والسمو بها.

والمقصود بالحزم مع النفس كما يشير إلى ذلك الغزالي (١٤٣١،ص٦٢، ٧٢): "ترك الكسل والتواني، وإلزامها بالآداب الشرعية الظاهرة والخفية حتى يكون قدوة صالحة، وأن تكون همته عالية فلا يرضى باليسير، وأن يتضلع بالصبر والمصابرة ".

ويؤكد صلاح الدين (٢٠١٩) أن صفة الحزم ليست صفة أصيلة طبيعيًا، فهي تحتاج لاكتسابها إلى القليل من التعليم والكثير من الممارسة، وتكمن صعوبتها في أنها محاولة للتوازن بين العنف الشديد والسلبية الشديدة؛ فأنواع الأشخاص عامة في هذا الصدد إما سلبي أو عنيف أو الشخص الثالث الذي يحاول التوازن بينهما.

وفيما يتعلق بالجانب النفسي فإن الحزم مع النفس – في حقيقته – مظهر لاستقلال الشخصية وعدم تذبذبها أو تبعيتها للناس دون تفكير وموازنة، ودون

اختيار رشيد، لذا يقول الرسول الكريم ﷺ: (لا تكونوا إمعة تقولون: إن أحسن الناس أحسنّا، وإن ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا أن لا تظلموا) (رواه الترمذي: ٢٠٠٧) (الشحود، ٢٠٠٨، ج١، ص٢٢٥).

والحزم مع النفس عمل ملح لكل مسلم؛ حتى يصل إلى مرضاة الله، ويتخلص من آفات النفس، ويتمكن من إصلاحها، ويصل إلى المستوى اللائق بالمسلم، وهو طريق مهم لكل من يسعى لإصلاح ذاته، وتطوير شخصيته؛ حتى يصل للشخصية الإسلامية التي يرتضيها الله سبحانه.

ولذلك يشير علي (٢٠١٤) إلى أن استقامة السلوك في الحياة الدنيا، وإحسان العمل فيها، لا يتأتى إلا بالحزم والمغالبة والمواجهة والممارسة، الحزم مع النفس، ومغالبة الصعاب، ومواجهة المشكلات والتحديات، وممارسة الأعمال الإنتاجية والاجتماعية.

فعلى الفرد تعلُّم وممارسة الحزم مع نفسه قبلَ وأثناء تربية أولاده ومن تحت يده، وقد تبدو مهمة صعبة في البداية وتحتاج إلى الوقت والجهد الكثير، ولكن مع القليل من العزم والممارسة بالإمكان القيام بذلك بإذن الله.

سمات الحزم مع النفس: (سلمان، ١٤٢٨):

- القدرة على تسيير الأمور وقت الرخاء والشدة
- الوقوف أمام الأهواء، لا تتلاعب به
- الوصول إلى الهدف ولو كان صعباً
- القدرة على اتخاذ القرار وتحديد الموقف الصحيح

- تحمل المسئولية وأعبائها
- الثقة العالية بالنفس

نماذج من حزم السلف الصالح مع أنفسهم:

مما يساعد المربي على ممارسة الحزم مع نفسه، مطالعته لسير السلف الصالح رحمهم الله وما كانوا عليه في هذا الباب، وأخذ النفس بها، وأَطْرها على الحق حتى تستقيم على ذلك.

وقد تواردت قصصهم وتواترت أقوالهم في الحث على حزم الفرد مع نفسه، والوقوف بها عند الخطرات ومحاسبتها، وقد أشار العفاني (١٤١٨، ج١، ص٤٨٦) "إلى أن بعض الناس إذا سمعوا بأخبار السلف في حزمهم مع أنفسهم، ربما ظنوا ذلك نوعاً من التشدد وتكليف النفس مالا يطاق، وهذا خلاف الصواب، لأننا لما ضعف إيماننا في هذا العصر، وفترت عزائمنا، ركنا إلى الراحة والكسل، وصرنا إذا سمعنا بأخبار الزهّاد والعّباد وما كانوا عليه من تشمير واجتهاد في الطاعات نستغرب تلك الأخبار ونستنكرها".

ثم إن البحث والاستقصاء عن كل ما ورد من نماذج رائعة وصور مشرقة لحزم السلف الصالح مع أنفسهم يتطلب مجهوداً جبارا ووقتا طويلاً، وحسْب الباحث أن يذكر طرفا من ذلك:

- قال مالك بن دينار رحمه الله: "رحم الله عبداً قال لنفسه : ألست صاحبة كذا ؟ ألست صاحبة كذا ؟ ثم ذمها، ثم خطمها، ثم ألزمها كتاب الله عز وجل فكان لها قائداً" (ابن القيم، ١٤٣٢، ج١، ص٨٩).

- حكى صاحب للأحنف بن قيس قال: كنت أصحبه فكان عامة صلاته بالليل، وكان يجيء إلى المصباح فيضع إصبعه فيه حتى يحس بالنار ثم يقول لنفسه: "يا حنيف! ما حملك على ما صنعت يوم كذا؟ ما حملك على ما صنعت يوم كذا؟" (الزبيدي، ١٤٣٧، ج١٣، ص٢١٤).
- قال الحسن ﷺ: "إن العبد لا يزال بخير ما كان له واعظ من نفسه، وكانت المحاسبة من همته" (ابن أبي الدنيا، ١٤٠٦،ج١، ص٧).
- كان طاووس رحمه الله يفترش فراشه، ثم يضطجع عليه، فيتقلى كما تقلى الحبة على المقلى، ثم يثب، فيدرجه، ويستقبل القبلة حتى الصباح، ويقول: طيّر ذكر جهنم نوم العابدين (ابن الجوزي، ١٤٢١، ج١، ص٤٥٤).
- كان البخاري يستيقظ في الليلة الواحدة من نومه يوقد السراج ويكتب الفائدة تمر بخاطره ثم يطفىء سراجه ثم يقوم مرة أخرى وأخرى حتى كان يتعدد منه ذلك قريبا من عشرين مرة (ابن كثير، ١٤٣٦، ج٦، ص٢٨).
- جاء عن ابن مسعود ﷺ أنه ارتقى الصفا فأخذ بلسانه، فقال: يا لسان قل خيرًا تغنم، واسكت عن شرٍّ تسلم، من قبل أن تندم، ثم قال: سمِعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: أكثر خطايا ابن آدم في لسانه (الطبراني، ١٤١٥، ج١٠، ص ١٩٧).

فهذه النماذج تبين فضيلة السلف الصالح رحمهم الله، وشدة حزمهم مع أنفسهم، وكثرة محاسبتهم لها، ويقظتهم التامة حيال ما يقع منهم من خلل وهفوات، واستدراك ذلك كله بالندم والاستغفار والتوبة، وهذا يدعو إلى اقتداء المربي بهم والسير على منوالهم، للوصول إلى سعادة الدنيا وفلاح الآخرة.

- الحزم مع الأولاد:

بالرغم من عظم مسؤولية تربية الأولاد إلا أن بعض الناس ربما يفرط بها، ويستهين بأمرها، فيؤدي ذلك إلى ضياع أولادهم، وإهمال تربيتهم، فلا يسألون عنهم، ولا يوجهونهم. وإذا رأوا منهم تمردا أو انحرافا بدأوا يتذمرون ويشكون من ذلك، وما علموا أنهم قد يكونوا السبب الأول في ذلك التمرد والانحراف كما قيل:

ألقاه في اليم مكتوفاً وقال لهإيَاك إياك أن تبتل بالماء (العامري، ١٤٣٢، ص١٤).

وتبين شيخة العصفور (٢٠١٧) معنى الحزم مع الأولاد، فتقول: "الحزم مطلب تربوي ولا يعني القسوة، بمعنى أنه على قدر العطاء الذي يقدمه الوالدان لأبنائهما من حب واهتمام وعطايا مادية واحتياجات أساسية يكون بالمقابل الحزم التربوي وذلك بتقنين المعطيات بقدر متزن وتحت قوانين لا تقبل الاعتراض أو الخروج عنها إلا لظروف خاصة، بالإضافة إلى عدم التخاذل أو التهاون في واجباتنا كمسلمين مثل "الصلاة ـ الصيام ـ صلة الرحم ـ رد الحقوق لأصحابها.. إلخ".

ومن ثم فإن هدف الحزم في التربية هو: تحقيق الاتزان العاطفي والانفعالي للأبناء، ومن ناحية أخرى بناء قوامهم النفسي والاجتماعي على النظام حتى يتسنى غرس القيم المنشودة بهم.

ويشير العامري (١٤٣٢، ص٢) إلى أن الحزم مع الأولاد تتجاذبه ثلاثة أساليب خاطئة تفسد التربية، وتنحى بها منحى معوجّاً، وتتكون هذه الأساليب

غير السوية إما لجهل الوالدين في تلك الطرق أو لاتباع أسلوب الآباء والأمهات والأجداد أو لحرمان الأب أو الأم من اتجاه معين. فبعض الآباء عندما يُحرم من الحنان في صغره قد تراه يغدق على طفله بهذه العاطفة، أو العكس: بعض الآباء أحيانا يريد أن يطبق نفس الأسلوب المتبع في تربية والده له على ابنه، وكذلك الحال بالنسبة للأم، وهذا قد لا يكون مناسبا، والأساليب هي:

- القسوة المفرطة
- الإهمال والترك
- الدلال الزائد

وبيانها كالتالي:

القسوة المفرطة:

سبقت الإشارة إلى معنى القسوة في التربية وأنها تتضمن: الغلظة والشدة والصلابة والترهيب المفرط والضرب والسخرية، وهذه المعاني تستلزم غالبا رفع الصوت وتقطيب الجبين، والعبوس، والفضاضة، والصراخ، ومن ثم فإن هذه الأساليب لا تتوافق مع معنى الحزم، ولا تعتبر أسلوبا مناسبا للتربية.

وقد نهى النبي ﷺ عن صورة من صور القسوة، فقد جاء أعرابي إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: تقبّلون الصبيان؟ فما نقبّلهم، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: (أو أملك لك أن نزع الله من قلبك الرحمة) (البخاري: ٥٩٩٨).

ويشير الغساسي (٢٠٠٤، ص٢٠) إلى أن القسوة والشدة المفرطة تعكس جهل المربي بالظاهرة الإنسانية وبمبادئ التربية، فمن المعلوم أن الشدة تؤدي إلى إنتاج شخصيات خائفة، تتميز بالعجز، والقصور، وإلى إنتاج الشخصية

السلبية، وكذلك الشخصية الانفعالية أو العدوانية. كما أن ممارسة الشدة في التربية، تؤدي إلى خلق جو، من التوتر للطفل والمراهق، وتزج بهما في دوامة نفسية أهم مظاهرها ما تولده من سلوكيات نكوصية وانطوائية، وما تخلقه من شعور عدائي.

وقد أكدت نتائج دراسة الدويك (٢٠٠٨) أن الأطفال الأقل تعرضا لسوء المعاملة النفسية من قبل والديهم، لديهم ذكاء اجتماعي أكثر من الأطفال الأكثر تعرضا لسوء المعاملة النفسية.

كما تؤكد نتائج دراسة بورد زينسكي "Brodzinsky" أن الأبناء الذين عوملوا بقسوة من قبل والديهم أصبحوا عدوانيين مع غيرهم من الأطفال وأيضا مع المعلمين، ومنحرفين في المراهقة (في الشربيني، ٢٠٠٦، ص١٨١).

وحتى تتحقق المنفعة من الحزم في التربية لا بد من مرافقتها بالرفق والاحسان والاحترام وإلا سيتحول الأمر إلى قسوة لها آثار سلبية على نفسية الأبناء ومن ثم فكرهم وسلوكياتهم، ولن يجدي الآباء والأمهات نفعا من تلقين القيم والسلوكيات الايجابية لأبنائهم (العصفور، ٢٠١٧).

الإهمال والترك:

المقصود بالإهمال في التربية ما أشار إليه العامري (١٤٣٢، ص٣) في قوله: "ترك الوالدين للولد دون تشجيع على سلوك مرغوب فيه، أو الاستجابة له وتركه دون محاسبته على قيامه بسلوك غير مرغوب فيه، وقد ينتهج الوالدين أو أحدهما هذا الأسلوب بسبب الانشغال الدائم عن الأبناء وإهمالهم المستمر لهم".

ويشير القريشي (٢٠١٨، ص١٨) إلى شيء من آثار وأشكال إهمال تربية الأولاد، ومنها: أن إهمال الطفل من قبل والديه يفقده الاحساس بالأمن سواء الأمن النفسي أو الأمن المادي.

ومن أشكال الإهمال:

- عدم إنصات الوالدين إلى حديث الطفل
- إهمال حاجاته الشخصية بصورة قصدية او غير قصدية
- عدم توجيهه ونصحه، ولاسيما في الحالات السلبية التي يقوم بها.
- عدم مكافأة الطفل أو مدحه في حال نجاحه.

وقد توصلت دراسة روتر"rutter" إلى أن من أهم المشكلات العائلية وهي الإهمال وترك الحزم في التربية تسبب للأطفال انحرافات حادة في السلوك، وأن معظم الأطفال ذوي المشاكل السلوكية غالبا ما يأتون من بيوت تعاني من مشكلة الإهمال والترك (في أمينة ٢٠١٢، ص٣٣).

الدلال الزائد:

أشار هاشم (٢٠١٧) إلى أن المقصود بالدلال الزائد هو إغراق الطفل بجرعات الاهتمام والعاطفة والرعاية عن الحد المألوف، وألا يحاسب الطفل بأخطائه أو تصرف سيء قام بارتكابه، ومبالغة الأهل في مدحه.

ومن ثم فإن الدلال المذموم هو الدلال المفرط الزائد عن قدر الحاجة، وهو الذي يتسبب في عدد من الآثار السيئة كما سيأتي، أما الدلال الطبيعي (المقنن) فإنه ضروري للطفل لينشأ نشأة سليمة، حيث إنه يشتمل على الحب والعاطفة التي لا يستغني عنها الطفل.

ويخلص بركات إلى أن علاقة الأهل بالبنين والبنات في الأسرة العربية "تتسم بالحماية المفرطة من ناحية وبالسلطوية من ناحية اخرى مع بعض التمييز في المعاملة بحسب العمر والجنس واختلاف انماط المعيشة" (بركات، ٢٠٠٠، ص٤).

وكثرة التدليل والرعاية الزائدة تولد لدى الطفل خصالاً سيئة، ومنها (ابن حسن، ٢٠١٢، ص٧٠):

- الاعتماد على الأبوين، وعدم تحمل المسؤولية.
- انخفاض مستوى الثقة بالنفس وتقبل الإحباط
- تولد الأنانية في شخصية الطفل.
- زرع الضغينة والكراهية بين الأطفال.
- ترك الحبل على الغارب للطفل، مما يعرضه للانحراف.
- قلة المناعة عند الطفل، وتدهور صحته

- افلات الطفل من أي قانون أو سلطة تضبط نزواته

ومن أبرز الآثار المترتبة على التدليل الزائد للطفل ما يرتبط بضعف الشخصية وعدم القدرة على تحمل المسؤولية ومواجهة ضغوط الحياة أو كثرة المطالب والخضوع والأنانية والاعتماد على الغير، ورفض السلطة وسوء التوافق، نسبة لقيام الأسرة بواجبات الفرد نيابة عنه والخوف المبالغ فيه عليه ومنعه من مشاركة الآخرين واللعب معهم والحرمان حتى من الحرية في اختيار أشيائه (سليمان، ٢٠١٨، ص٢).

سمات المربي الحازم:

للمربي الحازم سمات كلما تحلى بها زاد نجاحه في تربية ولده بعد توفيق الله، وقد يكون المربي أباً أو أماً أو أخاً أو أختاً، أو غير ذلك، وهذا لا يعني أن التربية تقع على عاتق واحد، بل كل من حول الطفل يسهم في تربيته وإن لم يقصد.

وسمات المربي الحازم كثيرة أهمها: القدوة، القوة، الحرص، الشفقة، عدم المداهنة، وبيانها كالتالي (مرسي، ١٤١٨، ص ص١١٦-١٣٠، آل ثابت، ٢٠١٥، ص ص٢-٢١، الشحود، ١٤٣٠، ص ص١٤-٣١):

القدوة: وهي عمدة الصفات كلها؛ بل تنبني عليها جميع صفات المربي، فيكون قدوة في سلوكه، قدوة في ملبسه، قدوة في حديثه، قدوة في عبادته، قدوة في أخلاقه وآدابه، قدوة في حياته كلها.

ولعظم شأن القدوة أرشدنا الله سبحانه إلى اتخاذ نبينا ﷺ قدوة فقال: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴿٢١﴾﴾ (الأحزاب: ٢١) قال السعدي (١٤٢٠،

ص٦٦١): "فالأسوة نوعان: أسوة حسنة، وأسوة سيئة، فالأسوة الحسنة، في الرسول صلى الله عليه وسلم، فإن المتأسِّي به، سالك الطريق الموصل إلى كرامة الله، وهو الصراط المستقيم. وهذه الأسوة الحسنة، إنما يسلكها ويوفق لها، من كان يرجو الله، واليوم الآخر، فإن ما معه من الإيمان، وخوف الله، ورجاء ثوابه، وخوف عقابه، يحثه على التأسي بالرسول ﷺ".

كما امتدح الله سبحانه إبراهيم ﷺ بأنه قدوة في الخير فقال: ﴿ إِنَّ إِبْرَٰهِيمَ كَانَ أُمَّةً ﴿١٢٠﴾ ﴾(النحل: ١٢٠) قال ابن كثير (١٤١٩، ج٤، ص٥٢٤): " الأمة: هو الإمام الذي يقتدى به".

ومن ثم فإن المنهج الإلهي في إصلاح البشرية وهدايتها إلى طريق الحق معتمداً على وجود القدوة التي تحوّل تعاليم ومبادئ وقيم الشريعة إلى سلوك عملي، وحقيقة واقعة أمام البشر جميعاً؛ فكان رسول الله ﷺ هو القدوة التي تترجم المنهج الإسلامي إلى حقيقة وواقع كما في الآية السابقة.

وقد يصعب على الطفل إدراك المعاني المجردة؛ لذا فهو لا يقتنع بتعاليم المربي وأوامره بمجرد سماعها، بل يحتاج مع ذلك إلى المثال الواقعي المشاهد، الذي يدعم تلك التعاليم في نفسه، ويجعله يُقبل عليها ويتقبلها ويعمل بها.

القوة: وهي تتضمن التفوق الجسدي والعقلي والأخلاقي للمربي، حيث إن بعض الآباء يتيسر لهم تربية أولادهم في السنوات الأولى؛ لأن شخصياتهم أكبر من شخصيات أولادهم، ولكن قليل أولئك الآباء الذين يظلون أكبر وأقوى من أبنائهم ولو كبروا.

ويؤكد علي (١٤٢٣، ص٣٤٩) أن القوة من أهم صفات المربي – القوة بمختلف مظاهرها وأشكالها –وإذا كنا نؤكد على القوة الروحية والقوة المعنوية والقوة العقلية وما إلى ذلك، نؤكد أيضا على القوة المادية سواء بالثروة الاقتصادية، أو بالتنمية.

وقد أخبر النبي ﷺ أن القوة في كل شيء خير من الضعف، فقال ﷺ (المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كلٍّ خير، احرص على ما ينفعك، واستعن بالله ولا تعجِز، وإن أصابك شيء فلا تقل: لو أني فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل: قدَر الله وما شاء فعل؛ فإن "لو" تفتح عمل الشيطان) (رواه مسلم: ٢٦٦٤).

قال النووي (١٣٩٢هـ، ج١٦، ص٢١٥) "والمراد بالقوة هنا: عزيمة النفس والقريحة في أمور الآخرة ، فيكون صاحب هذا الوصف أكثر إقداماً على العدو في الجهاد ، وأسرع خروجاً إليه وذهاباً في طلبه ، وأشد عزيمة في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصبر على الأذى في كل ذلك ، واحتمال المشاق في ذات الله تعالى ، وأرغب في الصلاة والصوم والأذكار وسائر العبادات وأنشط طلباً لها ومحافظة عليها ، ونحو ذلك".

فينبغي أن يكون المربي قويا في كل شيء، ذا همة عالية في أمر دينه ودنياه؛ لأن عموم الحديث يشمل ذلك كله؛ قوي مع نفسه في إلزامها بالحدود، قوي في التزامه بالمبادئ والقيم بالضوابط، قوي في الإرشاد والتوجيه لا يتضعضع ولا يتزلزل، قوي في تطبيق العقوبة لمن يستحقها. وهذا لا يتنافى مع إبداء الحنان والمحبة والعطف على من تحت يده.

الحرص: وهو إحساسٌ متوقدٌ يحمل المربي على تربية ولده وإن تكبَّد المشاق أو تألم لذلك الطفل، وهو مفهوم تربوي غائب في حياة بعض الأسر، فيظنون أن الحرص هو الدلال أو الخوف الزائد عن حده والملاحقة الدائمة، ومباشرة جميع حاجات الطفل دون الاعتماد عليه، وتلبية جميع رغائبه.

وقد أشار الاستانبولي (١٩٩٦، ص٦٢، ٦٣) إلى أن الأب الذي لا يكلف ولده بأي عمل بحجة أنه صغير، والأم التي تمنع ولدها من اللعب خوفاً عليه، وتطعمه بيدها مع قدرته على الاعتماد على نفسه، كلاهما يفسده ويجعله اتّكالياً ضعيف الإرادة، عديم التفكير، وليس ذلك من الحرص في شيء.

ومن أبرز مظاهر الحرص: "المتابعة والملازمة": لأن العملية التربوية مستمرة طويلة الأمد، لا يكفي فيها التوجيه العابر مهما كان خالصاً صحيحاً.

الشفقة: هي التلطف في بذل النصيحة غاية اللطف، واحتمال أذى المنصوح ولائمته، ومعاملته معاملة الطبيب العالم المشفق على المريض المشبع مرضًا، وهو يحتمل سوء خلقه وشراسته ونفرته, ويتلطف في وصول الدواء إليه بكل ممكن, فهذا شأن المربي (ابن القيم، ١٤٢٤، ص٤٤٣).

وقد أثنى الله سبحانه على نبيه ﷺ بأنه ذو شفقة على أمته فقال: ﴿لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِٱلْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿١٢٨﴾﴾ (التوبة: ١٢٨)، قال القرطبي (١٣٨٤، ج٨، ص٣٠٢) :" الرؤوف: المبالغ في الرأفة والشفقة".

وبالنظر والتأمل في سيرة رسولنا ﷺ يلاحظ شفقة المربي على من تحت يده، يتضح ذلك من خلال رفقه بالأعرابي الذي بال في المسجد، وحلمه على

الشاب الذي استأذنه في فعل فاحشة الزنا، وصفحه عن المشركين في فتح مكة، وغيرها، فهذه خير دليل على شفقته ﷺ بأمته.

ثم إن ارتباط الشفقة بالمربي هو ارتباط وثيق لا ينفك، ارتباط المحرك بالفعل، فالمربي إذا أشفق: نصح وأرشد, وإذا زادت شفقته: زاد الإخلاص في النصح, أما إذا لم يهتم بالناشئ فسيهمل نصحه أو يؤثر السكوت على النصح له, ولكن قلما يؤثر المربي المشفقُ السكوتَ على نصح المحبوب, فهو يريد له الخير ولو عاد ذلك عليه بشيء من الضرر(روشة، ١٤٢٧). ويؤكد ذلك حديث رسول الله ﷺ الذي رواه معاذ رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ أخذ بيده وقال: (يا معاذ إني لأحبك، ثم أوصيك يا معاذ: لا تدعن في دبر كل صلاة تقول: اللهم أعني على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك) (مسلم: ٩٧).

وبتأمل كلامه ﷺ نجد أنه قد قدم إثبات الحب – المتضمن للشفقة – لمعاذ رضي الله عنه، ثم نصحه نصيحة تنفعه في آخرته وتضيء بها دنياه.

وبناء عليه، فإن على الوالدين والمربين أن ينظروا إلى من تحت إيديهم بعين الشفقة، وأن يتقنوا مهارة (الرفق واللطف والرحمة) اقتداء بالنبي ﷺ، فهي من أهم المهارات التي تعطي آثارا إيجابية على الناشئ.

عدم المداهنة: قال ابن بطال (في العسقلاني، ١٤١٠، ج١٠، ص٥٢٨) "مأخوذة من الدهان وهو الذي يظهر على الشيء ويستر باطنه، وفسرها العلماء بأنها معاشرة الفاسق وإظهار الرضا بما هو فيه من غير إنكار عليه".

وقال ابن القيم (١٤٢٤، ص٢٣١) في التفريق بين المداراة والمداهنة: "المدَاراة صفة مدح، والمداهنة صفة ذم، والفرق بينهما: أن المدَاراة تلطُّف

الإنسان بصاحبه حتى يستخرج منه الحق أو يرده عن الباطل، وأما المداهن، فهو الذي يتلطَّف مع صاحبه ليُقرَّه على ذنب أو يتركه على هواه، فالمدَاراة لأهل الإيمان، والمداهنة لأهل النفاق".

ومن أشهر المواقف التي أسس فيها النبي ﷺ مبدأ الحزم ونبذ المداهنة، حديث عائشة رضى الله عنها: "أن قريشاً أهمهم شأن المرأة المخزومية التي سرقت، فقالوا: من يكلم فيها رسول الله ﷺ؟ فقالوا: من يجترئ عليه إلا أسامة بن زيد حِبُّ رسول الله ﷺ؟، فكلمه أسامة، فقال رسول الله ﷺ: أتشفع في حد من حدود الله؟، ثم قام فاختطب ثم قال: إنما أهلك من كان قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وأيم الله، لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعتُ يداها". (البخاري: ٣٤٧٥، ومسلم: ١٦٨٨).

كما عرضت قريش المداهنة على رسول ﷺ وذلك عندما عرضت عليه أن يعبد آلهتهم سنة وهم يعبدون الله سنة، فنزل قول الله تعالى: ﴿فَلَا تُطِعِ ٱلْمُكَذِّبِينَ ۝٨ وَدُّواْ لَوْ تُدْهِنُ فَيُدْهِنُونَ ۝٩﴾ (القلم: ٨،٩) قال الطبري: "ودّ هؤلاء المشركون يا محمد لو تلين لهم في دينك بإجابتك إياهم إلى الركون إلى آلهتهم، فيلينون لك في عبادتك إلهك" (الطبري، ١٤٢٢، ج٢٣، ص٥٣٤).

فالمداهن بالإضافة إلى تركه واجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يكتسب إثماً جديداً، وهو إشاعة الفحشاء والمنكر في المجتمع؛ لأن العاصي إذا أمن من مغبة الإنكار عليه ازداد في فجوره وطغيانه.

فالمربي الحازم ينبغي أن يكون قويا في النصح والتوجيه، لا يداهن الناشئ فيتركه على الخطأ، بل يرشده بلطف ولين وحكمة، لينشأ الناشئ ثابتاً على دينه، مستقيماً عليه، لا يزيغ عنه ولا يتزعزع.

حاجة الأسرة إلى التربية بالحزم في العصر الحاضر:

لا يختلف اثنان أن تربية الأولاد في العصر الحاضر ينتابها شيء من الصعوبة والمشقة نظرا لتعدد مصادر التربية من جهة، وانفتاح الباب على مصراعيه تجاه الأجهزة التقنية من جهة أخرى، مما جعل المربي يحتار في الأسلوب المناسب للتربية في هذا العصر.

وتؤكد حظية لاحق (٢٠١٧، ص٨٢) أن التربية في السابق اختلفت بشكل كبير عن التربية في العصر الحاضر، ففي السابق كانت تربية طفل واحد أو مجموعة أطفال بذات المقدار المتساوي من الجهد والنسق التوجيهي الذي يتبعه الوالدين، والمدرسين في المدرسة وكان الأطفال نموذجا لاستيعاب التوجيهات التربوية المشتركة من الوالدين، والأقارب والجيران، والمدرسة فالجميع يتقاسم مسئولية التربية ويحملها للأطفال ليتناقلوها فيما بينهم جيلا بعد آخر من ناحية، ولغياب عنصر التأثير المباشر على الأطفال من جهات غير معلومة من ناحية أخرى.

أما في وقتنا الحالي فعبء التربية قد زاد وثقل، نظرا لإتاحة الفرصة أمام جهات كثيرة ومتعددة تحيط بالطفل لتولي مسؤولية تربيته سواء كانت هذه الجهات الألعاب الإلكترونية أو الرسوم الكرتونية، أو بعض البرامج الإعلامية

ذات الخطاب الترفيهي فقط دون التثقيفي والتي تساهم بشكل كبير في تلقى أطفالنا لقيم مخالفة للشريعة الاسلامية والمبادئ التربوية الأصيلة.

والملاحِظ للفوضى العارمة في حياة بعض الأطفال والناشئة اليوم يدرك أن سلطة المربي قد ضعفت، فالصغير أحيانا هو المتحكم وصاحب القرار، وأصبح المربي يعيش في خوف من انفجاراته الانفعالية فيؤثر الخضوع له عن توجيهه والحزم معه، وحينئذ فلابد أن يصل المربي إلى مرحلة يقر فيها بأن الأدوار بدأت تتبدل، وأن العقد قد فرط عند البعض، وأن الموازين التربوية لا بد أن تعود إلى نصابها (العبدالكريم، ١٤٣٦).

وأشارت حوالة وآخرون (٢٠١٧، ص٣٠١) إلى أن التربية في ظل التحولات التقنية المعاصرة أصبحت مهمة قاسية مثقلة بالأعباء المادية والمسؤوليات المرهقة والضغوط النفسية على الوالدين، أدت إلى إدراكات جديدة لمفهوم الوالدية ليأخذ دور الوالدين متغيرات الحياة والعديد من التحديات التقنية المعاصرة التي تلقي بظلالها على الأسرة وعلى نشاطاتها التربوية في تنشئة الأبناء تنشئة تناسب عصرهم، مما جعل من الحزم في التربية أمرا محتماً وأكثر إلحاحاً.

ولذا فإن المربي قد يضع حدودًا أو قوانين للناشئ، ولكنه يجد صعوبة في تطبيقها حين يكون موقفا متأرجحًا أمامه، أو حين يكون الطفل شديد الذكاء، فيساوم في القوانين، وهذا كثيرًا ما يحدث مع الوالدين نتيجة العواطف.

ومن ثم فإن التربية الناجحة في هذا العصر تتطلب الكثير من الحزم لزرع الانضباط الذاتي لدى الطفل، مع مراعاة أن يتسم الحزم بالهدوء وضبط النفس والتحدث مع الطفل بنبرة لا شدة فيها، إنما تعكس إصرار المربي على موقفه

لمصلحة الطفل، وتكون النبرة هادئة وثابتة خالية من المشاعر، مع الأخذ بعين الاعتبار إيضاح الأسباب للطفل إن كان في سن يدرك، فذلك أدعى لأن يتبع التوجيه ويلتزم به.

ومن مظاهر الحزم كذلك عدم تلبية طلبات الولد؛ فإن بعضها ترف مفسد، كما أنه لا ينبغي أن ينقاد المربي للطفل إذا بكى أو غضب ليدرك الطفل أن الغضب والصياح لا يساعده على تحقيق رغباته وليتعلمَ أن الطلب أقرب إلى الإجابة إذا كان بهدوء وأدب واحترام.

ومن أهم ما يجب أن يحزم فيه الوالدان: النظام المنزلي، فيحافظ على أوقات النوم والأكل والخروج، وبهذا يسهل ضبط أخلاقيات الأطفال، وبعض الأولاد يأكل متى شاء وينام متى شاء ويتسبب في السهر ومضيعة الوقت وإدخال الطعام على الطعام، وهذه الفوضوية تتسبب في تفكك الروابط واستهلاك الجهود والأوقات، وتنمي عدم الانضباط في النفوس. وعلى رب الأسرة الحزم في ضبط مواعيد الرجوع إلى المنزل والاستئذان عند الخروج للصغار – صغار السن أو صغار العقل– (الجريبة، ١٤٢٩، ص١٢).

ويمكن القول بأن الحزم مع الأولاد في هذا العصر يقوم على مجموعة من الأسس التي يجب أن تكون واضحة ومعلنة في الأسرة، وهذه الأسس تتمثل في (الأحمدي، ١٤٣٦):

- وضع المعايير الضابطة للسلوك: والمقصود بالمعايير هنا محددات السلوك التي توضح لأفراد الأسرة المسموح وغير المسموح، وماهية الصح والخطأ، والمقبول وغير المقبول بحث تكون هذه المعايير وثيقة يمكن الرجوع إليها

للتعرف على الأنماط السلوكية التي تحظى بالقبول الاجتماعي وتلك التي يجب تجنبها. ويجب أن يتضمن كل معيار من هذه المعايير الإجراءات التي تترتب على الإخلال بمضمونه أو بمعنى آخر (العقوبات) التي ستطال الفرد عند انتهاكه لها. وهذه المعايير والإجراءات المرتبطة بها ينبغي أن تكون واضحة معلنة ومفهومة من الكل حتى تسهل عملية تطبيقها.

- مراعاة حقوق الأفراد: في ظل التربية الحازمة فإن النظرة للجميع تكون على قدم المساواة، دون تمييز بين الأفراد في أي عوامل يختلفون بها، مع التأكيد على حفظ الحقوق للجميع وصيانة كرامتهم، ومراعاة لحرياتهم، فالهدف هنا هو الرقي بالإنسان وليس العكس.
- المساءلة والمحاسبة وهذا الأساس يعد من أهم الأسس للتربية الحازمة، ليس بسبب أن يركز على التحقق وتنفيذ العقوبات عندما تنتهك المعايير، وإنما لأنه يوفر المصداقية والثقة ويضمن سلامة تطبيق المعايير الموضوعة، ويوفر نوعًا من الرضا والقبول لدى الأفراد، ويأتي هذا الأساس ليكمل عمل الأساس الأول ويضمن مع بقية الأسس تحقق أهداف التربية الحازمة.

ومن جهة أخرى فإن على الوالدين أن يحزما مع أولادهما في توجيههم للاستفادة من التقنيات الرقمية سواء في التعلم أو في مساعدتهم في تخطي مصاعب الحياة، ومتابعة اهتماماتهم الخاصة والافادة من خدمات الويب المفتوحة وغيرها من المصادر المتاحة مثل المكتبات الرقمية، وهذا من شأنه أن ينمي لديهم مهارات عصر التقنية الرقمية ويسهل استخدامهم للتقنيات الرقمية مما يساعد في صعودهم في سلّم المعرفة (طايع وآخرون، ٢٠٢٠، ص١٥١).

- **الدراسات السابقة:**

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مفهوم التربية بالحزم، وإبراز نماذج التربية بالحزم مع النفس ومع الأولاد في العهد النبوي، وإبراز التطبيقات التربوية لهذه النماذج في الأسرة. ولم يطلع الباحث – فيما يعلم– على دراسة تناولت هذا الموضوع بالتحديد، لذا استفاد الباحث من الدراسات التي تناولت بعض جوانب الموضوع أو أحد متغيراته، وسوف يستعرض الباحث الدراسات من الأقدم إلى الأحدث.

فقد تناولت دراسة الشوارب (٢٠٠٦) نمطي الحزم والتسلط وعلاقتهما بتقدير الذات عند الأبناء، وهدفت الدراسة إلى التعريف بأشكال المعاملة التي يتلقاها الطفل من قبل والديه ضمن ظروف الأسرة والتقاليد والأساليب التربوية، والسلوكيات والمواقف الوالدية التي يمارسها الوالدان نحو أطفالهم، وأثر هذه المعاملة في تقدير الذات لدى الطفل.

وقد طبقت الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي بفرعية العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في عمّان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، لتحديد أساليب تنشئة أفراد عينة الدراسة.

وكان من نتائج الدراسة: أن أبناء الأسر التي يتصف فيها الآباء بالروابط العاطفية والحزم والدفء والدعم والتقبل الوالدي، يتميزون بتقدير عالي للذات، كما أن مجموعة النمط الحازم قد حققوا مستوى أعلى في تقدير الذات من مجموعة النمط التسلطي.

كما هدفت دراسة الشنقيطي (١٤٣٤) إلى بيان أساليب النبي صلى الله عليه وسلم لبناء الذات وتطبيقاتها في الأسرة، وقد استخدم الباحث المنهج الاستنباطي، وتناول منهج النبي ﷺ في بناء الذات من خلال تعامله مع نفسه، وتعامله مع أصحابه، كما أشار إلى تطبيقات الأساليب النبوية في الأسرة، وكان من أبرز نتائج البحث عناية النبي ﷺ الفائقة ببناء ذات نفسه الشريفة، وذوات أصحابه رضي الله عنهم، وكذلك تنوع الأساليب التي استخدمها النبي ﷺ لبناء الذات من خلال أقواله وأفعاله وتوجيهاته.

بينما ركزت دراسة يسمينة وزاهية (٢٠١٨) على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأبناء المراهقين، وهدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة المفترضة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابن المراهق ودرجة تقديره لذاته، وتناولت أسلوبي (الدفء العاطفي. والضبط الوالدي)، وطبقت على طلاب السنة الأولى في جامعة ورقلة بالجزائر، ومن أبرز النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الدفء العاطفي وتقدير الذات بالنسبة للأب تجاه المراهق الأخير في الترتيب الميلادي، والأم تجاه المراهق الأول في الترتيب الميلادي، كما أن هناك علاقة ارتباطية سالبة تتراوح قوة ارتباطها بين قوية ومتوسطة فيما يخص القسوة الوالدية وتقدير الذات.

وجاءت دراسة سارة بنريس (٢٠١٩) لتسلط الضوء على دور المدرسة في تعزيز قيمة مجاهدة النفس لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع دور المدرسة في تعزيز قيمة مجاهَدة النفس لدى طالبات المرحلة الثانوية، والكشف عن المعوقات

التي تحول دون تعزيزها والتعرُّف على السُّبُل المقترحة لتعزيزها، واستخدمت الباحثة المنهجَ الوصْفيَّ، وتم توزيع الاستبانة على عينة مقدارها (٤٤٥) معلمة، وكان من نتائج البحث أن دور المدرسة في تعزيز قيمة مجاهدة النفس لدى طالبات المرحلة الثانوية حصل على تقدير (عالية) بمتوسط عام (٣,٥٠). وقد جاء دور المعلمة في تعزيز مجاهدة النَّفْس بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٥٠). وأن أكثر المعوقات في تعزيز قيمة مجاهدة النفس هي ازدحام الفصول الدراسية بالطالبات.

وأوضحت دراسة جارسيا وسيرا "Garcia.O and Serra.E" (٢٠١٩) أثر معاملة الوالدين للأبناء ما بين (الحنان مع الحزم) (الحنان بدون حزم) ، (القسوة بدون حنان) ، (والإهمال: لا حزم ولا حنان) على التحصيل الدراسي، مع نتائج التنشئة الاجتماعية قصيرة وطويلة الأجل لدى المراهقين والكبار، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وكانت العينة تتكون من (٢٠٦٩) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية،وكان من أبرز النتائج أن كلا من أسلوب الأبوة الاستبدادية والإهمال مرتبطين بأسوأ نتائج التحصيل الدراسي. كما أن أساليب الأبوة الاستبدادية والإهمال مرتبطة باستمرار بمستويات أدنى من احترام الذات للابن. وأن أسلوب الأبوة المتساهل يرتبط باستمرار بأدنى مستويات سوء التكيف العاطفي.

وتناولت دراسة عباسة أمينة ولقمش محمد (٢٠٢٠) المعاملة الوالدية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية للأبناء والتحصيل الدراسي، وتم استخدام المنهج

الوصفي، وطبقت على (٨٠) تلميذا وتلميذة بالسنة أولى ثانوي في تلمسان بالجزائر، وتوصلت الدراسة إلى انعكاس أساليب المعاملة الوالدية إيجابا على الأبناء في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وكانت أكبر قيمة لكل من أسلوب التشجيع ويقابله التثبيط، في حين كانت قيم كل من أسلوب التسامح ويقابله التسلط وأسلوب الحزم ويقابله الإهمال والتقبل ويقابله الرفض في المستوى المتوسط.

وبالتأمل في تلك الدراسات السابقة يلاحظ أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في تناول الأساليب التربوية للناشئة، مشتملة في مضمونها على أسلوب الحزم في التربية، باستثناء دراسة الشنقيطي (١٤٣٤) ودراسة سارة بنريس (٢٠١٩) فقد تناولت الحزم مع النفس.

كما أن إحدى تلك الدراسات تناولت الموضوع بطريقة وثائقية استنباطية كما هو الحال في دراسة الشنقيطي (١٤٣٤)، بينما استخدمت بقية الدراسات المنهج الوصفي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تدعيم الإطار النظري وتحديد النقاط المهمة فيه.
- معرفة المنهج المناسب للدراسة الحالية.
- الاستفادة من نتائج بعض الدراسات السابقة، بما يخدم مبدأ التربية بالحزم وتطبيقاته.

- **الإجابة عن الأسئلة:**

– نماذج التربية بالحزم مع النفس ومع الأولاد في العهد النبوي، وتطبيقاتها في الأسرة:

إن من أهم أهداف البحث في التراث الإسلامي، والسيرة النبوية على وجه الخصوص هو محاولة الاستفادة منها بتوجيهات وتطبيقات تسهم في إصلاح الواقع المعاصر للأسرة، وعلاج مكامن الخلل فيها، وبعد الوقوف في فصول البحث الأولى على أهم العناصر حول موضوع التربية بالحزم، ناسب أن يعرض الباحث هنا بعض النماذج والتطبيقات للتربية بالحزم.

وقد وقف الباحث أثناء اطلاعه على السنة النبوية من خلال أحاديث الصحيحين على عدد من النماذج التربوية الحازمة للنبي ﷺ، وهذه النماذج يمكن الاستفادة منها في العملية التربوية بالنسبة للوالدين وللمربين عموما، فاستخدام أسلوب الحزم – في هذا العصر بالذات – يعتبر مهما، لأن عبء التربية قد زاد وثقل، نظرا لإتاحة الفرصة أمام جهات كثيرة ومتعددة تحيط بالطفل لتولي مسؤولية تربيته كالألعاب الإلكترونية والرسوم الكرتونية، والبرامج الإعلامية ذات الخطاب الترفيهي فقط دون التثقيفي، أما استخدام أسلوب اللين واللطف بدون حزم، أو استخدام أسلوب القسوة المفرطة فإنهما قد يؤديان إلى نتائج سيئة بالنسبة للطفل كما أشارت إلى ذلك دراسة بولبينة (٢٠١٨) ودراسة ديموس "DemosFoundation" (٢٠٠٩).

وسيتناول الباحث شيئا من نماذج التربية بالحزم في العهد النبوي التي مارسها النبي ﷺ مع نفسه أو مع أولاده، مبتدأ بالحزم مع النفس، ثم الحزم مع الأولاد، مُذَيّلاً كل نموذج بتطبيقاته التربوية في الأسرة.

١- نماذج الحزم مع النفس في العهد النبوي:

النموذج الأول: عن عائشة رضي الله عنها قالت: ثَقُلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: (أَصَلَّى النَّاسُ؟) قُلْنَا: لاَ، هُمْ يَنْتَظِرُونَكَ، قَالَ: (ضَعُوا لِي مَاءً فِي المِخْضَبِ). قَالَتْ: فَفَعَلْنَا، فَاغْتَسَلَ، فَذَهَبَ لِيَنُوءَ فَأُغْمِيَ عَلَيْهِ، ثُمَّ أَفَاقَ، فَقَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (أَصَلَّى النَّاسُ؟) قُلْنَا: لاَ، هُمْ يَنْتَظِرُونَكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: (ضَعُوا لِي مَاءً فِي المِخْضَبِ) قَالَتْ: فَقَعَدَ فَاغْتَسَلَ، ثُمَّ ذَهَبَ لِيَنُوءَ فَأُغْمِيَ عَلَيْهِ، ثُمَّ أَفَاقَ، فَقَالَ: (أَصَلَّى النَّاسُ؟) قُلْنَا: لاَ، هُمْ يَنْتَظِرُونَكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، فَقَالَ: (ضَعُوا لِي مَاءً فِي المِخْضَبِ)، فَقَعَدَ، فَاغْتَسَلَ، ثُمَّ ذَهَبَ لِيَنُوءَ فَأُغْمِيَ عَلَيْهِ، ثُمَّ أَفَاقَ فَقَالَ: (أَصَلَّى النَّاسُ؟) فَقُلْنَا: لاَ، هُمْ يَنْتَظِرُونَكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَالنَّاسُ عُكُوفٌ فِي المَسْجِدِ، يَنْتَظِرُونَ النَّبِيَّ عَلَيْهِ السَّلاَمُ لِصَلاَةِ العِشَاءِ الآخِرَةِ، فَأَرْسَلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى أَبِي بَكْرٍ بِأَنْ يُصَلِّيَ بِالنَّاسِ (البخاري: ٧١٣، ومسلم: ٤١٨).

موضوع النموذج:

حرص النبي ﷺ على إقامة صلاة الجماعة في المسجد.

تطبيقات النموذج:

في هذا الحديث يتجلى حزم النبي ﷺ مع نفسه تجاه إقامة الصلاة مع الجماعة في المسجد، رغم أنه كان مريضا وعاجزا، حيث حاول ثلاث محاولات للنهوض والذهاب إلى الصلاة، ولم يستسلم من أول محاولة، بل قاوم نفسه وغالبها وبعد كل محاولة يغمى عليه، وفي النهاية عجز عن ذلك، فوكّل أبو بكر رضي الله عنه أن يصلي بالناس، وهذا يدل على حزمه ﷺ مع نفسه، ومجاهدته لها. ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

بالنسبة للأب والابن البالغ:

- حرص الأب والابن البالغ على أداء الصلاة مع الجماعة في المسجد، واستبعاد جميع المشغلات التي قد تعوق دون حضور صلاة الجماعة ما استطاع إلى ذلك سبيلا، سواء كانت هذه المشغلات مرضية خفيفة، أو كانت أعمالا يمكن تأجيلها إلى ما بعد الصلاة، أو كانوا ضيوفا، أو غير ذلك، فهذا من الحزم الذي كان النبي ﷺ يمارسه مع نفسه، حيث إن النبي ﷺ لم يستسلم للمرض من أول وهلة، بل حاول الذهاب إلى المسجد ثلاث مرات لكنه عجز، فحقٌ على الإنسان أن يجاهد نفسه ويغالبها على تجاوز العوائق التي تعوقه عن صلاة الجماعة.

بالنسبة للأم والبنت البالغة:

- حرص الأم والبنت البالغة على أداء الصلاة في وقتها، وتعظيم شأنها، وعدم التكاسل عنها لأي عارض يمكن تأجيله.
- الحرص على أداء الصلاة في أول وقتها، لأن ذلك أفضل، ولئلا يأتي على المرأة ما يشغلها، ماعدا صلاة العشاء.

وهذا يتوافق مع ما ذكره الطبري رحمه الله (١٤٢٢، ج٥، ص١٦٧) حول قوله تعالى: (حافظوا على الصلوات) فقال: "يعني واظبوا على الصلوات المكتوبات في أوقاتهن، وتعاهدوهن والرَمُوهن، وعلى الصلاة الوسطى منهنّ". وما ذكره الشيخ ابن باز رحمه الله (الموقع الرسمي للشيخ، برنامج نور على الدرب) حيث قال: "فالواجب على المؤمن أن يصلي مع الجماعة وأن يحرص ولا يصلي في البيت؛ إلا إذا بَعُد ولا يسمع النداء فلا بأس، ولكن يجتهد بأن يقيم هو جيرانه مسجد حولهم حتى يصلوا فيه، يلزمهم إذا قدروا أن يقيموا مسجد حولهم ويصلوا فيه".

النموذج الثاني: عن عائشة ﵂ قالت: "كان النبي ﷺ إذا دخل العشر شدّ مئزره، وأحيا ليله، وأيقظ أهله" (البخاري: ٢٠٢٤).

(شد مئزره) قال ابن حجر العسقلاني (١٤١٠، ج٤، ص٦٢٥) أي: "اعتزل النساء، وقال الخطابي: يحتمل أن يريد به الجد في العبادة كما يقال: شددت لهذا الأمر مئزري، أي: تشمرت له، ويحتمل أن يراد التشمير والاعتزال معا".

موضوع النموذج:

حزمه ﷺ مع نفسه في اغتنام العشر الأواخر من رمضان بالصلاة والدعاء، وترك النوم والكسل.

تطبيقات النموذج:

النبي ﷺ كان يحزم مع نفسه في العشر الأواخر من رمضان، ومن ذلك أنه يشمّر للعبادة ويعتكف ويجتهد بالسهر في الليل للذكر والصلاة والدعاء، ويوقظ أزواجه ليشاركنه اغتنام تلك الليالي الفاضلة، ولم يكن يقوم الليل كله إلا في هذه الليال، وذلك لإدراك ليلة القدر، وهذا يدل على حزمه ﷺ مع نفسه، وعدم تراخيه وتكاسله عن العبادة. ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب والأم، والابن والبنت البالغان على اغتنام العشر الأواخر من رمضان بالعبادة، وترك التواني والكسل، والحزم مع النفس من خلال أداء صلاة التهجد طوال العشر إما في المسجد مع الجماعة أو في البيت، واختيار الإمام الذي يرتاح له، وكذلك الإكثار من الدعاء خصوصا في السجود وفي الثلث الأخير من الليل، وكذلك الحرص على الخشوع وتدبر الآيات وإحضار القلب أثناء الصلاة، ثم الاستغفار وقت السحر، وكذلك ينبغي مجاهدة النفس على الاعتكاف في المسجد، للابتعاد عن صخب الحياة، والخلوة بكتاب الله، سواء للأب والابن، أو للأم والبنت في المساجد التي تتيح ذلك، على أن لا يؤدي ذلك إلى إهمال الأسرة.

وهذا يتوافق مع ماذكره ابن عثيمين رحمه الله (١٤٢٦، ج٢، ص٧٤): حيث قال " وفي هذا دليل على أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يحيي العشر الأواخر من رمضان كلها، ولكنه لا يحيي ليلة سواها؛ أي أنه لم يقم ليلة حتى الصباح إلا في العشر الأواخر من رمضان، وذلك تحريًا لليلة القدر، وكان لا يأتي أهله في العشر الأواخر من رمضان لأنه معتكف، وكان أيضًا يشد المئزر، ويجتهد، ويشمر وهذا من أنواع المجاهدة، فالإنسان يجب أن يجاهد نفسه في الأوقات الفاضلة حتى يستوعبها في طاعة الله".

النموذج الثالث: قوله ﷺ: (إِنِّي لَأَنْقَلِبُ إلى أَهْلِي، فأجِدُ التَّمْرَةَ سَاقِطَةً علَى فِرَاشِي، فأرْفَعُهَا لِآكُلَهَا، ثُمَّ أخْشَى أنْ تَكُونَ صَدَقَةً، فَأُلْقِيهَا) (رواه البخاري:٢٤٣٢، ومسلم:١٠٧٠).

قال ابن حجر العسقلاني (١٤١٠، ج٤، ص٢٩٤): "والنكتة في ذكره هنا، ما فيه من تعيين المحل الذي رأى فيه التمرة، وهو فراشه ﷺ، ومع ذلك لم يأكلها، وذلك أبلغ في الورع، وقال المهلب: إنما تركها ﷺ تورعًا وليس بواجب؛ لأنَّ الأصل أنَّ كلَّ شيء في بيت الإنسان على الإباحة حتى يقوم دليلٌ على التحريم".

موضوع النموذج:

حزم النبي ﷺ مع نفسه في باب الورع والابتعاد عن المشتبهات.

تطبيقات النموذج:

كان رسول الله ﷺ القدوة في الورع فكان زاهدًا ورعًا، وقد ضرب لنا نموذجًا أعلى في الورع، كما كان حازما مع نفسه لا يتساهل في تناول ما فيه شبهة، إذ إنه ﷺ يجد التمرة ساقطة وهو يشتهيها، ولعله يكون جائعا كما هو غالب حاله، ومع ذلك يتورع عن تناولها لأنه لم يتأكد من إباحتها، ولو لم يكن ﷺ حازما مع نفسه لتناولها بناء على جهله بمصدرها، وربما كان ذلك مسوغا له، لكنه ﷺ إمامٌ في الحزم وعدم التراخي والتهاون في كل ما فيه شبهة، ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب على تناول الطيبات، وتحصيل المال من طرقه الشرعية، والابتعاد عن مصادر المال المشتبهة، وأن لا يتساهل في تجنب ما يرِد عليه من مال أو أعطية فيها شبهة، مثل ما يسمى (بدل خارج الدوام) إذا لم يستحقه، أو المشاركة في الاسهم التجارية غير النزيهة، والتي فيها كلام لأهل العلم، أو قبول الهدية من الموظف أو الطالب ليداهنه في أمر ما، أو احتساب ساعات زائدة في عمله لم يقم بها، أو الاعتداء على رواتب العمَّال والخدم وإنقاصها بغير حق، أو سرقة أموال الناس والاحتيال عليهم، أو غشهم في البيع والشراء، فينبغي للأب التحرز من كل ما فيه شبهة، والحزم مع النفس في ذلك، وعدم التماس المعاذير الواهية، والاقتداء بالنبي ﷺ في هذا النموذج.

- حرص الابن البالغ على تناول الطيبات، والبعد عن المشتبهات، وعن ما فيه ضرر كالإكثار من الحلويات الضارة، أو إدمان الوجبات السريعة أو شرب الدخان أو غيرها، فلا يدخل في جوفه ما فيه شبهة، ولا ما يضره، ولا يسرق مالا أو متاعا أو طعاما، ولا يكتسب المال بالحيلة، أو الغش على الناس، أو المخادعة، وكذلك كسب المال بالمسابقات غير المشروعة، أو المراهنات المحرمة، أو يجد لقطة فيستنفقها ولا يعرّفها، وليكن حازما مع نفسه، قويا في دينه، مقتديا بنبيه ﷺ.

بالنسبة للأم والبنت البالغة:

- حرص الأم والبنت البالغة على تناول الطيبات، وتحصيل المال من طرقه الشرعية، والابتعاد عن مصادر المال المشتبهة، فإذا كانت الأم أو البنت معلمة أو موظفة، فلتحرص على أداء عملها على الوجه الأكمل، وإذا كانت تاجرة فلتحرص على إتقان العمل والصدق مع الناس، والشفافية في التعامل، فهذه الأمور تساهم في طيب المأكل والمشرب، والبركة في الرزق، وهذه صفات الحزم مع النفس، والثبات على المبدأ.

وهذا يتوافق مع قول ابن دقيق العيد رحمه الله (١٤٢٤، ص٤٧): "أن من لم يتق الله وتجرأ على الشبهات أفضت به إلى المحرمات ويحمله التساهل في أمرها على الجرأة على الحرام كما قال بعضهم: الصغيرة تجر الكبيرة والكبيرة تجر الكفر"، وقول ابن باز رحمه الله (شرح بلوغ المرام، الموقع الرسمي للشيخ): " وينبغي للمؤمن التورع عمَّا يشتبه، والحذر منه، وأن تكون أعماله على بصيرةٍ؛ في مأكله، ومشربه، وغير ذلك".

النموذج الرابع: عن عائشة ﵂ قالت: "لَمْ يَكُنِ النَّبِيُّ ﷺ, عَلَى شَيْءٍ مِنَ النَّوَافِلِ أَشَدَّ تَعَاهُدًا مِنهُ عَلَى رَكْعَتَيِ الفَجْرِ" (رواه البخاري: ١١٦٩، ومسلم: ٧٢٤).

قال ابن القيّم (٢٠١٤، ج١، ص٣١٥): "وكان تعاهدُه ومحافظتُه على سُنَّة الفجر أشدَّ من جميع النوافل؛ ولذلك لم يكُن يدعها هي والوتر سفرًا وحضرًا، وكان في السَّفر يواظب على سُنة الفجر والوتر أشد من جميع النوافل دون سائر السُّنن، ولم ينقل عنه في السفر أنَّه صلَّى اللهُ عليه وسلَّم صلَّى سنة راتبة غيرهما".

موضوع النموذج:

شدة اهتمامه ﷺ بالنوافل، وخاصة راتبة الفجر، ومجاهدة النفس على ذلك.

تطبيقات النموذج:

كان النبي ﷺ يداوم على صلاة النوافل وخصوصا السنن الرواتب، ويتعاهد ركعتي الفجر أكثر من غيرها، ومن حزمه وحرصه أنه كان لا يتركها سفرا ولا حضرا، بل لما فاتته صلاة الفجر مرة، لم يهمل الراتبة، بل صلاها أولا ثم صلى الفجر، فكان ﷺ لا يتساهل ولا يتراخى في أدائها كما وصفته عائشة ﵂، وهذا يدل على حزمه مع نفسه، وأخذها بالقوة حتى في نوافل العبادة. ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب والأم، والابن والبنت البالغان على أداء النوافل عموما، والسنن الرواتب خصوصا، وبالأخص سنة الفجر، ومجاهدة النفس على ذلك، وتذكر الثواب الكبير الذي أعده الله لمن أداها (ركعتي الفجر خير من الدنيا وما فيها)، وبناء على ذلك ينبغي للأب والابن التبكير لصلاة الفجر لأدائها

قبل الصلاة حيث محلها الأصلي، وحتى لا يتثاقل عنها بعد الفريضة. ولو فاتته قبل الصلاة فليجاهد نفسه على أدائها بعد الصلاة أو بعد طلوع الشمس، وإذا اعتاد عليها سهلت عليه وأصبحت عادة له. كما أنه يشرع المحافظة عليها حتى في السفر، وكذلك تخفيفها وعدم إطالتها بحيث يقرأ فيها في الركعة الأولى (قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا...) وفي الثانية (قل يا أهل الكتاب تعالوا...) أو في الأولى (قل يا أيها الكافرون) وفي الثانية (قل هو الله أحد) كما هو هدي النبي ﷺ.

ويؤيد ذلك ما ذكره التويجري (١٤٣٠، ج١، ص١٠٦): بأن "صلاة التطوع والنوافل والسنن الرواتب من فضل الله على عباده، حيث شرع لهم ما يزيد في أجورهم، ويرفع درجاتهم، ويمحو سيئاتهم، وهي تكمل الفرائض، وتجبر نقصها، فالفرائض تكمل بالنوافل، فمن لم يستكثر منها يوشك أن لا تسلم له فريضة من غير جابر".

النموذج الخامس: عن عقبة بن الحارثرضي الله عنهقال: "صَلَّيْتُ ورَاءَ النبيِّ صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ بالمَدِينَةِ العَصْرَ، فَسَلَّمَ، ثُمَّ قَامَ مُسْرِعًا، فَتَخَطَّى رِقَابَ النَّاسِ إلى بَعْضِ حُجَرِ نِسَائِهِ، فَفَزِعَ النَّاسُ مِن سُرْعَتِهِ، فَخَرَجَ عليهم، فَرَأَى أنَّهُمْ عَجِبُوا مِن سُرْعَتِهِ، فَقالَ: (ذَكَرْتُ شيئًا مِن تِبْرٍ عِنْدَنَا، فَكَرِهْتُ أنْ يَحْبِسَنِي، فأمَرْتُ بقِسْمَتِهِ) وفي رواية (كُنْتُ خَلَّفْتُ فِي البَيْتِ تِبْرًا مِنَ الصَّدَقَةِ، فَكَرِهْتُ أَنْ أُبَيِّتَهُ، فَقَسَمْتُهُ)" (رواه البخاري: ٨٥١ -١٣٧٤).

قال ابن حجر العسقلاني (١٤١٠، ج٢، ص٣٩٢): "والتبر بكسر المثناة وسكون الموحدة، ذهب أو فضة غير مصوغ، وقال الجوهري: لا يقال إلا

للذهب، وقوله: (يحبسني): أي يشغلني التفكر فيه عن التوجه والإقبال على الله تعالى، وفهم منه ابن بطال معنى آخر فقال فيه إن تأخير الصدقة تحبس صاحبها يوم القيامة".

وقال قاسم (١٤١٠، ج٢، ٢٢٤): قوله: (ذكرت شيئاً من تبر عندنا) أي: " تذكرت وجود بعض الذهب في بيتي فكرهت أن يحبسني، أي أن يشغل بالي".

وقال الشايع (١٤١٠): "هذا الذهب لم يكن ملكه كما جاء في الرواية الأخرى، ولكنه كان من أموال الصدقة التي كان النبي ﷺ يأمر بها أن تُنفق في وجوهها التي أمر الله جل وعلا، والنبي صلى الله عليه وسلم لم يُرد أن يتأخَّر هذا المال عنده، فيتحمل مسؤوليته ومساءلته بين يدي الله جل وعلا".

وبناء على ذلك فإن هذا النموذج اشتمل على الحزم مع النفس من جانبين:

١. إزالة العقبات والعوائق والشواغل في طريق التوجه إلى الله والإقبال عليه والخشوع.
٢. المبادرة إلى إيصال الأموال إلى مستحقيها وعدم تأخيرها.

موضوع النموذج:

حرصه ﷺ على إزالة العقبات والعوائق والشواغل في طريق التوجه إلى الله والإقبال عليه والخشوع، والمبادرة إلى إيصال الأموال إلى مستحقيها وعدم تأخيرها.

تطبيقات النموذج:

في هذا النموذج يظهر مبادرة النبي ﷺ إلى فعل الخير، وحرصه واهتمامه بتطهير قلبه وتصفية ذهنه من المشغلات التي تؤثر على صلاته، فقد خرج مسرعا من المسجد على غير عادته، فاستغرب الصحابة ذلك، فأخبرهم بأنه كان عنده شيء من الذهب، فكره أن يشغل باله، أو كره أن يحبسه عن الفقراء، فربما أدى ذلك إلى حبسه وتأخيره عن دخول الجنة، وهذا يدل على حزم النبي ﷺ وعدم تهاونه، حيث لم يتركه حتى ينتهي من أذكار الصلاة والسنة الراتبة، وإنما سارع لتوزيعه فور تذكره. ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب والأم، والابن والبنت البالغان على تطهير قلوبهم وتصفية أذهانهم من جميع المشغلات التي تشغلهم في صلاتهم، فتؤثر على خشوعهم وإقبالهم على الله، واستشعار أن شأن الصلاة أعظم من التفكير بالدنيا، لأن الإنسان في صلاته إنما يناجي الله، ومن أهم الأسباب التي تساعد على ذلك: الاستعداد للصلاة والتهيؤ لها: ويحصل ذلك بأمور منها الترديد مع المؤذن والإتيان بالدعاء المشروع بعده، والدعاء بين الأذان والإقامة، وإحسان الوضوء والتسمية قبله والذكر والدعاء بعده، والاعتناء بالسواك

وأخذ الزينة باللباس الحسن النظيف، والتبكير والمشي إلى المسجد بسكينة ووقار وانتظار الصلاة، وكذلك تسوية الصفوف والتراص فيها، وتدبر الآيات المقروءة وبقية أذكار الصلاة والتفاعل معها.

كما ينبغي عدم التهاون والتساهل بالأموال والأمانات والديون التي عند الإنسان، وأن يردها إلى أصحابها بأسرع وقت إن كانت أمانات، أو يوزعها على مستحقيها إن كانت صدقات وزكوات، ولا يحبسها عنده، وأن يبادر بقضاء دينه إذا كان حالا، وأن يقتدي بالنبي ﷺ في الزهد بالدنيا، والحرص على التقلُّل منها، وألا يتعلق بشيءٍ إلا ما يقيم به أوده، وتتحقق به ضروراته.

وهذا يتوافق مع ما ذكره ابن عثيمين (١٤٢٦، ج١، ص١٠٦): حيث قال "ينبغي المبادرة إلى فعل الخير وألا يتوانى الإنسان عن فعله وذلك لأن الإنسان لا يدري متى يفجأه الموت فيفوته الخير والإنسان ينبغي أن يكون كيسا يعمل لما بعد الموت ولا يتهاون وإذا كان الإنسان في أمور دنياه يكون مسرعا وينتهز الفرص فإن الواجب عليه في أمور أخراه أن يكون كذلك بل أولى".

٢- نماذج الحزم مع الأولاد في العهد النبوي:

النموذج الأول: عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: أخذ الحسن بن علي تمرة من تمر الصدقة فجعلها في فيه، فقال رسول الله ﷺ: (كخ كخ، ارم بها، أما علمتَ أنَّا لا نأكل الصدقة) (البخاري: ١٤٢٠، ومسلم: ١٠٦٩).

قال النووي (١٣٩٢، ج٧، ص١٤٢): "وفي الحديث أن الصبيان يوقون ما يوقاه الكبار، وتمنع من تعاطيه، وهذا واجب على الولي".

موضوع النموذج:

الحزم مع الأولاد في نهيهم عن أكل الحرام.

تطبيقات النموذج:

في هذا الحديث يتجلى حزم النبي ﷺ مع ابن بنته الحسن بن علي رضي الله عنه، حيث نهاه عن أكل تمرة الصدقة، بل أمره أن يخرجها من فمه، لأنها لا تحل له، ولم يتساهل معه بحجة أنه صغير وإذا كبر سيدرك هذا الأمر، أو أنه قد أدخلها في فمه وذاقها فتعلقت نفسه بها فيصعب انتزاعها منه، أو أنه جاهل بالحكم وسيخبره بعد أن يتناولها، بل حزم النبي ﷺ معه في تطبيق المبدأ المعروف (الصدقة لا تحل لآل محمد) حتى وهو صغير، وأمره بإخراج التمرة مباشرة، وبين له السبب. ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب والأم على الاهتمام بأولادهما، والحزم معهم في تطبيق المبادئ والقيم بعد تبيينها لهم، وعدم التراخي والتساهل معهم فيما يخالف ذلك، والاهتمام بمطعمهم ومشربهم، وتجنيبهم الأطعمة الضارة مثل كثرة الحلويات، ومشروبات الطاقة، والدخان وغيرها، والحزم معهم فيما يتعلق بالجانب التقني مثل الجوال والآيباد والتلفاز وبرامج التواصل الاجتماعي والألعاب الالكترونية ونحوها، إذ ينبغي الحزم في تقنين استخدامها ولفت نظرهم إلى الاستفادة من إيجابياتها، والحذر من سلبياتها، ومتابعتهم متابعة دقيقة في ذلك، ولا سيما في هذا العصر، عصر الانفتاح والمتغيرات، وكثرة التقنيات والفضائيات، وتعدد الثقافات والشبهات، مما يستدعي حرصا وحزما بالغين

لتربية الأولاد على القيم الحسنة، والمبادئ الإسلامية. ويمكن تلخيص أهم وسائل التربية الحازمة في عصر التقنية بما يلي:

- زرع المراقبة الذاتية في نفوس الأولاد، بتذكيرهم بالجنة ونعيمها، والنار وعذابها، مما يساهم ببعد الابن والبنت تلقائيًّا عن الأمور السيئة.
- أن تكون الأجهزة الالكترونية في مكان اجتماع الأسرة بحيث لا يخلو بها الابن أو البنت بمفرده في مأمن عن غيره.
- التربية بالقدوة من أهم مرتكزات التربية، فيجب على الوالدين أن يعلما الأبناء ويطبقا في الوقت نفسه، فلا يسبب تناقض الوالدين ازدواجية في التربية عند الأبناء.
- تنمية الخوف من الله ومحبته، ومحبة رسولهﷺواحترامه، وإن هناك ملك موكل به ﴿ مَّا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ ﴿١٨﴾ ﴾ (ق: ١٨)، فالعين والأذن والأنامل ستشهد عليه يوم القيامة.
- توضيح المبرر للمنع، كما فعل النبي ﷺ مع الحسن (أما شعرت أنا لا نأكل الصدقة)، فلا يصلح منع الطفل عن شيء بدون بيان السبب.
- فتح مجال من الحرية المنضبطة المرشدة؛ فربما أدى التضيق المتعسف على الأبناء إلى الخلاص من الوالدين واتهامهما بالسيطرة والانغلاق، فلا بد من بناء جسور للتواصل معهم.
- تقديم البدائل المباحة المفيدة لهم، فليس من المستحسن منعهم من شيء تهواه نفوسهم، وتركهم من غير بديل له، كما أنه لا ينبغي إغفال وسائل الترفيه

الأخرى فالخروج من المنزل للتسوق، أو النزهة، أو اللعب الجماعي وغيرها، له أثره الإيجابي في قلة الالتصاق بهذه الوسائل، وتقليل حجم تأثرها السلبي.

- ليتذكر الوالدان أن الفطرة السليمة تعود إلى أصلها ولو بعد حين، ولذا يبقى عليهما الصبر والعطاء والبحث عن كوامن الخير في هذه الفطرة السليمة.
- التفاؤل وعدم اليأس، فهناك طبقات من المجتمع ما زالت تمارس التربية الصحيحة في زمن الانفتاح، إذ إن وعيها بما تعيشه زادها إصرارًا في المضي قدما نحو التربية الصحيحة.

وهذا يتوافق مع نتائج دراسة كتفي (٢٠١٦) من أن الأمهات (عينة الدراسة) يحرصن على أن يحصل أبناؤها على مستوى دراسي عالي، وتستخدم أسلوب الحزم في ذلك، وتعاقب الطفل في حالات الإخفاق غير المبرر. كما يتوافق مع نتائج دراسة بولبينه (٢٠١٨) أن الأسرة إذا قصرت في وظيفتها وأهملت الطفل وتخلت عنه ولم تحزم في تربيته، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى اعتدائه على القوانين الاجتماعية والقواعد السلوكية، وبالتالي ارتكابه لسلوك انحرافي وجانح.

كما أكدت دراسة سمية (٢٠٠٦) أن انعدام الرقابة الأبوية والحزم تجاه الولد، نتيجة انهيار الأسرة وتفككها، تتسبب في فقدانه للتوازن العاطفي والاهتمام الأسري.

النموذج الثاني: عن عروة بن الزبير "أَنَّ امْرَأَةً سَرَقَتْ في عَهْدِ رَسولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ في غَزْوَةِ الفَتْحِ، فَفَزِعَ قَوْمُها إلى أُسامَةَ بنِ زَيْدٍ يَسْتَشْفِعُونَهُ، قالَ عُرْوَةُ: فَلَمَّا كَلَّمَهُ أُسامَةُ فيها، تَلَوَّنَ وجْهُ رَسولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ،

فقالَ: (أتُكَلِّمُنِي فِي حَدٍّ مِن حُدُودِ اللَّهِ)، قالَ أُسامَةُ: اسْتَغْفِرْ لِي يا رَسولَ اللَّهِ، فَلَمَّا كانَ العَشِيُّ قامَ رَسولُ اللَّهِ خَطِيبًا، فأثْنَى علَى اللَّهِ بما هو أهْلُهُ، ثُمَّ قالَ: (أمَّا بَعْدُ، فإنَّما أهْلَكَ النَّاسَ قَبْلَكُمْ: أنَّهُمْ كانُوا إذا سَرَقَ فِيهِمُ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ، وإذا سَرَقَ فِيهِمُ الضَّعِيفُ أقامُوا عليه الحَدَّ، والذي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بيَدِهِ، لو أنَّ فاطِمَةَ بنْتَ مُحَمَّدٍ سَرَقَتْ لَقَطَعْتُ يَدَها) (البخاري: ٤٣٠٤).

قال ابن حجر العسقلاني (١٤١٠، ج١٢، ص٨٩): " وفيه ترك المحاباة في إقامة الحد على من وجب عليه ولو كان ولدا أو قريبا أو كبير القدر، والتشديد في ذلك والإنكار على من رخص فيه أو تعرض للشفاعة فيمن وجب عليه".

موضوع النموذج:

- الحزم مع الأولاد في الإنكار عليهم عند شفاعتهم في الحدود.
- عدم التساهل مع الأولاد في إيقاع العقوبات الشرعية عليهم عند وجود موجبها.

تطبيقات النموذج:

في هذا الحديث يظهر حزم النبي ﷺ في موقفين:

الموقف الأول: حزمه مع أسامة بن زيد رضي الله عنه وهو حبه وابن حبه، وهو بمنزلة ابنه، حيث تلون وجه النبي ﷺ حين أراد الشفاعة في الحد، وعاتبه، "وجاء عند النسائي: (فكلّمه فزبره) أي: "أغلظ له في النهي حتى نسبه إلى الجهل" (ابن حجر العسقلاني، ١٤١٠، ج١٢، ص٨٩)، فالنبي ﷺ حزم مع أسامة – وهو بمنزلة ابنه – ورد عليه شفاعته، لأن هذا مخالف لشريعة الإسلام، إذ نهي عن الشفاعة في الحدود إذا وصلت إلى السلطان، ولم يتساهل معه لأنه يحبه، أو لأنه شاب صغير لم يبلغ مبلغ الرجال.

الموقف الثاني: حزمه وعزمه ﷺ في تنفيذ الحد على بنته لو أنها ارتكبت هذا الخطأ (لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها)، مع أنها "أعز أهله عنده، ولم يبق من بناته حينئذ غيرها" (ابن حجر العسقلاني، ١٤١٠، ج١٢، ص٨٩)، فكأنه يشير بذلك إلى الحزم مع ابنته، وتحذيرها من هذا الفعل المشين، وأنه لن يتراخى في تنفيذ الحد عليها لو ارتكبت ذلك. ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب والأم على تنفيذ المبادئ والقوانين المتفق عليها مع الأولاد، وعدم التساهل فيها، حتى وإن كانوا صغارا، أو لهم مقام خاص في المحبة، بل ينبغي الحزم في تطبيق المبادئ خصوصا ما يتعلق بأحكام الشريعة من الأوامر والنواهي الشرعية، وإيقاع العقوبات عليهم إذا ارتكبوا هذه الأخطاء، مثل لو تكرر ترك الولد للصلاة وهو فوق العاشرة فينبغي ضربه ضربا مناسبا كما أمر بذلك النبي ﷺ، وكذلك البنت لو خرجت بعباءة فاتنة، ولم تستجب للنصح، فإنه ينبغي معاتبتها والإغلاظ لها بالقول بقدر ما يردعها، وهكذا، كما ينبغي تذكيرهم بالمبادئ وعقوبات مخالفتها بين الحين والآخر.

وهذا يتوافق مع دراسة بيكر ولويس (Oliver Becker, Daniel Lois, 2010) التي ترى أن اتجاه الأسرة الرئيسي في تنشئة الابن أو البنت يتحدد من خلال الأسلوب الذي تسلكه في حياتها لإنماء الخبرات لديه والذي يتبلور في تحقيق الالتزام بالعادات والتقاليد وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية، وتحقيق الانضباط القيمي الثقافي للأنظمة.

النموذج الثالث: عن أبي هريرة ﷺ قال: "قَامَ رَسولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ حِينَ أنْزَلَ اللَّهُ: {وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الأقْرَبِينَ} قالَ: (يا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ – أوْ كَلِمَةً نَحْوَهَا – اشْتَرُوا أنْفُسَكُمْ لا أُغْنِي عَنْكُمْ مِنَ اللَّهِ شيئًا، يا بَنِي عبدِ مَنَافٍ لا أُغْنِي عَنْكُمْ مِنَ اللَّهِ شيئًا، يا عَبَّاسُ بنَ عبدِ المطَّلِبِ لا أُغْنِي عَنْكَ مِنَ اللَّهِ شيئًا، ويَا صَفِيَّةُ عَمَّةَ رَسولِ اللَّهِ لا أُغْنِي عَنْكِ مِنَ اللَّهِ شيئًا، ويَا فَاطِمَةُ بنْتَ

مُحَمَّدٍ سَلِينِي ما شِئْتِ مِن مَالِي لا أُغْنِي عَنْكِ مِنَ اللَّهِ شيئًا)" (البخاري: ٤٧٧١ – ومسلم: ٢٠٦).

قال ابن حجر العسقلاني (١٤١٠، ج٨، ص٥٠٣): " والسر في الأمر بإنذار الأقربين أولا أن الحجة إذا قامت عليهم تعدت إلى غيرهم، وإلا فكانوا علة للأبعدين في الامتناع، وأن لا يأخذه ما يأخذ القريب للقريب من العطف والرأفة فيحابيهم في الدعوة والتخويف، فلذلك نص له على إنذارهم".

موضوع النموذج:

الحزم مع الأولاد في ترك المجاملة والمحاباة في نصحهم وتوجيههم، وتذكيرهم بالمسؤولية الملقاة عليهم.

تطبيقات النموذج:

في هذا الحديث يتجلى حزم النبي ﷺ مع قرابته، وبالذات أولاده، في تذكيرهم بالله، والحرص على طاعته واجتناب ما يغضبه، وتذكيرهم بأنه ﷺ لن يغني عنهم شيئا يوم القيامة، فكل أحد مسؤول عن نفسه، ولذلك نصح ابنته فاطمة أمام الناس، وأخبرها بأنها مسؤولة عن نفسها يوم القيامة، ولن يملك تقديم شيء لها إذا هي خالفت شرع الله، وهذا غاية الحزم مع الأولاد في ترك المجاملة والمحاباة في الدين. ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب والأم على الصدق مع الأولاد في النصح والتوجيه، وترك المجاملة والمحاباة لأي سبب كان، وتذكيرهم بأنهم مسؤولون عن أنفسهم يوم القيامة، وأن صلاح الأب أو الأم لن يغني عنهم شيئا، بل كل سيحاسب لوحده،

كما قال سبحانه: ﴿ وَلَا تَكْسِبُ كُلُّ نَفْسٍ إِلَّا عَلَيْهَا ۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ﴾ (الأنعام: ١٦٤).

وهذا يتوافق مع نتائج دراسة أمينة (٢٠١٢) التي ترى أن معاملة الوالدين للأبناء بأسلوب الإهمال والنبذ، والاحتقار والدونية الناتج عن العقاب المبالغ فيه فإن ذلك سوف يؤثر سلبا على شخصيتهم ويعرضهم لخطر الإصابة بالاضطرابات النفسية.

النموذج الرابع: عن عَلِيَّ بْنَ أَبِي طَالِبٍ ﷺ "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ طَرَقَهُ وَفَاطِمَةَ بِنْتَ النَّبِيِّ ﷺ لَيْلَةً فَقَالَ: (أَلَا تُصَلِّيَانِ) فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَنْفُسُنَا بِيَدِ اللَّهِ فَإِذَا شَاءَ أَنْ يَبْعَثَنَا بَعَثَنَا، فَانْصَرَفَ حِينَ قُلْنَا ذَلِكَ وَلَمْ يَرْجِعْ إِلَيَّ شَيْئًا، ثُمَّ سَمِعْتُهُ وَهُوَ مُوَلٍّ يَضْرِبُ فَخِذَهُ وَهُوَ يَقُولُ: (وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا)" (البخاري: ٧٤٦٥).

قال ابن حجر العسقلاني (١٤١٠، ج٣، ص١٤): " قَالَ الطَّبَرِيُّ: لَوْلَا مَا عَلِمَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ عِظَمِ فَضْلِ الصَّلَاةِ فِي اللَّيْلِ مَا كَانَ يُزْعِجُ ابْنَتَهُ، وَابْنَ عَمِّهِ فِي وَقْتٍ جَعَلَهُ اللَّهُ لِخَلْقِهِ سَكَنًا، لَكِنَّهُ اخْتَارَ لَهُمَا إِحْرَازَ تِلْكَ الْفَضِيلَةِ عَلَى الدَّعَةِ وَالسُّكُونِ، امْتِثَالًا لِقَوْلِهِ تَعَالَى: {وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ} الْآيَةَ".

موضوع النموذج:

الحزم مع الأولاد في حثهم على النوافل، وخصوصا قيام الليل.

تطبيقات النموذج:

في هذا الحديث يتجلى حزم النبي ﷺ مع ابنته فاطمة وزوجها، حيث أتاهم في وقت الراحة والسكون ليأمرهم بأمر مهم، ألا وهو صلاة الليل، ويحثهم عليه، ويشجعهم على القيام، ومن شدة حرصه على توجيههم أنه غضب على علي لما اعتذر عن القيام بأن نفسه بيده الله، وأنه قد لا يتمكن من القيام، لأن الحازم مع نفسه يفعل السبب ويبيت النية للقيام، فكأن النبي ﷺ استنكر على علي هذا الرد بأنه لم يفعل السبب، ولم ينو القيام للصلاة، وضرب على فخذه وتلا الآية للتعبير عن غضبه، ولتطبيق هذا المبدأ في الأسرة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- حرص الأب والأم على إيقاظ أولادهم لصلاة الليل، أو توجيههم لأدائها قبل النوم إن كانوا لا يستطيعون القيام، والحزم معهم في ذلك، حتى وإن كان الأمر نافلة، وتذكيرهم بأن صلاة الليل من هدي النبي ﷺ ومن علامات الصلاح والتقوى.

***

نتائج البحث:

توصل البحث إلى عدد من النتائج منها:

١. أن مفهوم التربية بالحزم هو: الجد في الأمور، والقوة في تنفيذ الأوامر، والعزم على تطبيقها، وعدم التراخي مع النفس في إلزامها بالحدود الشرعية (الأوامر والنواهي)، ومع الأولاد في استخدام خطوات عملية معلنة واضحة للتربية، والثبات عليها، وتنفيذها دون تراخ.

٢. أن العبوس والصراخ ورفع الصوت والتعنيف، لا تدخل في معنى الحزم.

٣. أن الحزم مع الأولاد – بمفهومه الصحيح – يعتبر أسلوبا تربويا نافعا في عصر الانفتاح التقني.

٤. أن النبي ﷺ كان حازما مع أولاده وأقاربه وأفراد المجتمع، كما أنه أيضا كان حازما مع نفسه، يربيها على الفضائل، ولا يتراخى معها.

٥. أن السيرة النبوية تزخر بالمبادئ والأساليب التربوية الناجعة التي يمكن تطبيقها في الأسرة، وفي المجتمع.

٦. من نماذج حزم النبي ﷺ مع نفسه ما يلي:

- حرصه على إقامة صلاة الجماعة في المسجد رغم مرضه الشديد.
- حزمه مع نفسه في اغتنام العشر الأواخر من رمضان بالصلاة والدعاء، وترك النوم والكسل
- حزمه مع نفسه في باب الورع والابتعاد عن المشتبهات في الطعام والشراب.
- شدة اهتمامه بالنوافل، وخاصة راتبة الفجر، ومجاهدة النفس على ذلك.

- حرصه على إزالة العقبات والعوائق والشواغل في طريق التوجه إلى الله والإقبال عليه، والمبادرة إلى إيصال الأموال إلى مستحقيها وعدم تأخيرها

٧. من نماذج حزم النبي ﷺ مع أولاده ما يلي:

- الحزم مع الأولاد في نهيهم عن أكل الحرام.
- عدم التساهل مع الأولاد في إيقاع العقوبات الشرعية عليهم عند وجود موجبها.
- الحزم مع الأولاد في ترك المجاملة والمحاباة في نصحهم وتوجيههم، وتذكيرهم بالمسؤولية الملقاة عليهم.
- الحزم مع الأولاد في حثهم على النوافل، وخصوصا قيام الليل.

التوصيات:

١. عقد دورات تدريبية للآباء والأمهات من قبل الجمعيات والمراكز المختصة للتعرف على مفهوم التربية بالحزم وتدريبهم على ممارسته.

٢. ضرورة تفريق المربين والمعلمين بين الحزم بمفهومه الصحيح، وبين القسوة المتمثلة في الصراخ ورفع الصوت والتوبيخ والتهديد، حيث إن بينهما فرقا شاسعا.

٣. التأكيد على نشر ثقافة التربية بالحزم في الأسرة، وممارستها من قبل الوالدين.

٤. أهمية قيام وسائل الإعلام بعرض نماذج معاصرة للتربية بالحزم، وتوضيح طريقة تطبيقها في الأسرة.

٥. نشر ثقافة التربية بالحزم في وسائل التواصل الاجتماعي من قبل المهتمين، والدعوة إلى ممارستها.

قائمة المراجع

ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد بن سفيان. (١٤٠٦). محاسبة النفس. دار الكتب العلمية، لبنان.

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (١٤٢١). صفة الصفوة. دار الحديث، القاهرة، مصر.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (١٤٢٤). الروح في الكلام على أرواح الأموات والأحياء بالدلائل من الكتاب والسنة. مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع. مصر.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (١٤٣١). تحفة المودود بأحكام المولود. دار عالم الفوائد. مكة.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (١٤٣٢). إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان. دار عالم الفوائد، مكة.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (٢٠١٤). زاد المعاد في هدي خير العباد. مؤسسة الرسالة. بيروت.

ابن باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (د.ت). برنامج نور على الدرب. الموقع الرسمي لسماحة الشيخ الإمام ابن باز رحمه الله. https://2u.pw/6JOmj مسترجع بتاريخ ١٤٤٢/٦/٢٢.

ابن باز، عبدالله بن عبدالعزيز. (د.ت). شرح بلوغ المرام (الشرح الجديد). الموقع الرسمي لسماحته. https://cutt.us/RVoYI مسترجع بتاريخ ١٤٤٢/٦/٢٢.

ابن حسن، عبدالحميد غزي. (٢٠١٢). مساوي الدلال على سلوك الأطفال. الوعي الإسلامي: وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، س ٤٩, ع ٥٥٩ ، ٧٠ – ٧١.

ابن خلدون، عبدالرحمن. (١٤٢٥). المقدمة. دار الكتاب العربي. بيروت، لبنان.

ابن دقيق العيد، محمد بن علي بن وهب. (١٤٢٤). شرح الأربعين النووية في الأحاديث الصحيحة النبوية. لبنان: مؤسسة الريان. ط٦.

ابن ريس، ساره بنت إبراهيم. (٢٠١٩). دور المدرسة في تعزيز قيمة مجاهدة النفس لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية

والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج٣, ع١١ ، ٣٦ – ٦٠. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1036555

ابن عثيمين، محمد بن صالح. (١٤٢٦). شرح رياض الصالحين. دار الوطن للنشر، الرياض.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٤١٩). تفسير القرآن العظيم. دار الكتب العلمية. بيروت.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٤٣٦). البداية والنهاية. دار الكتب العلمية. لبنان.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٤هـ). لسان العرب. دار صادر. ط٣. بيروت.

أبو سعد، مصطفى. (٢٠١٨). الحساب الرسمي في تويتر (@drmostafa64). https://twitter.com/drmostafa64/status/1074571235001098241 مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٩/٢٠.

الأحمدي، علي بن حسن. (١٤٣٦). التربية الحازمة: البعد الغائب في مدارسنا. مجلة المعرفة. شعبان. ع٢٣٨. [النسخة الالكترونية]. وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.

الاستانبولي، محمود مهدي. (١٩٩٦). كيف نربي أطفالنا. المكتب الإسلامي للطباعة والنشر. لبنان.

الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. ت: الداودي، صفوان عدنان .(١٤١٢). المفردات في غريب القرآن. دمشق: دار القلم.

آل ثابت، سعيد بن محمد. (٢٠١٥). خاطرات في صفات المربي. د.ن.

أمينة، دريبين. (٢٠١٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بظهور الاكتئاب عند المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية. معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة العقيد أكلي محند أولحاج. الجزائر.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه.دار طوق النجاة. لبنان.

بدوي، أحمد زكي. (١٩٧٧). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.

بركات ، حليم. (٢٠٠٠). المجتمع العربي في القرن العشرين. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت

زاهية، بعلي إكردوشن و يسمينة، أيت مولود. (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأبناء المراهقين، مجلة العلوم النفسية والتربوية: جامعة ورقلة، ٤ (٤) ، ٢٥٠-٢٦٥.

بولبينة، جمال. (٢٠١٨). أساليب التربية الأسرية وجنوح الأحداث: دراسة ميدانية على عينة من نزلاء مراكز إعادة التربية وإدماج الأحداث. مجلة آفاق للعلوم: جامعة زيان عاشور الجلفة، ع١٠ ، ١٧٩ - ٢٠٠.

الترمذي، محمد بن عيسى. (١٣٩٥). سنن الترمذي. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي. مصر.

التويجري، محمد بن إبراهيم بن عبدالله. (١٤٣٠). موسوعة الفقه الإسلامي. ج١. بيت الأفكار الدولية. مصر.

الجريبة ليلى بنت عبد الرحمن. (١٤٢٩). كيف تربي ولدك. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد. الرياض.

حواله، سهير محمد أحمد، أبوعامر، آمال محمود محمد، و عبدالعال، منال عبدالعال مبارز. (٢٠١٧). برامج التربية الوالدية الرقمية في ضوء خبرات بعض الدول. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع٣٣ ، ٢٩٩ - ٣٢٦.

دبابش، منال موسى علي، و أبو دف، محمود خليل صالح. (٢٠٠٨). منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في التربية من خلال السيرة النبوية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

الدويك، نجاح أحمد. (٢٠٠٨). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

الرشود، عبدالله بن محمد. (١٤٣٥). مذكرة في أصول التربية. غير مطبوع.

روشة، خالد. (١٤٢٧). العلاقة الإيمانية بين المربي وتلاميذه. موقع المسلم الالكتروني https://almoslim.net/node/83457مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٩/٥.

روشة، خالد. (١٤٣٣). الرؤية الإسلامية للعقاب التربوي مقارنة بالرؤية الغربية. موقع المسلم الالكتروني http://almoslim.net/node/163453 مسترجع بتاريخ ١٤٤١/١٠/٤.

الزبيدي، أبي الفيض محمد بن محمد الحسيني. (١٤٣٧). إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين. ج١٣. دار الكتب العلمية. لبنان.

زيادة، مصطفى عبدالقادر وحجازي، اعتدال عبدالرحمن. (١٤٣٤). مبادئ التربية. الرياض: مكتبة الرشد.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. (١٤٢٠). توضيح الكافية الشافية في الانتصار للفرقة الناجية. دار أضواء السلف للنشر والتوزيع. الرياض.

سلمان، سامي. (١٤٢٨). الحزم سمة القيادة الناجحة. موقع مداد الالكتروني /http://midad.com/article/209599 مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٧/٢٤.

سليمان، يسرا عوض الكريم. (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس الأساس قطاع كرري وسط بمحلية كرري. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم توجيه وإرشاد نفسي. كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

سمية، حومر. (٢٠٠٦). أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث دراسة ميدانية أجريت بمركزي الأحداث بمدينتي قسنطينة وعين مليلة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

الشايع، خالد بن عبدالرحمن. (١٤١٠). قصة خروج النبي صلى الله عليه وسلم من المسجد مسرعا. شبكة الألوكة /https://www.alukah.net/sharia/0/77406 مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٩/٢٩.

الشحود، علي بن نايف. (١٤٣٠). الخلاصة في صفات المربي الصالح. دار المعمور. ماليزيا.

الشحود، علي بن نايف. (٢٠٠٨). موسوعة المفاهيم الإسلامية. المكتبة الشاملة. [نسخة الكترونية].

الشربيني، زكريا. (٢٠٠٦). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته. دار الفكر العربي. القاهرة.

الشنقيطي، عبدالرحمن بن محمد الأمين الحسين، و الحجار، طارق بن عبدالله. (٢٠١٣). أساليب النبي صلى الله عليه وسلم لبناء الذات وتطبيقاتها في الأسرة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/616016

الشوارب، إياد. (٢٠٠٦). نمطي الحزم و التسلط و علاقتهما بتقدير الذات عند الأبناء المراهقين. مجلة البحوث النفسية والتربوية: جامعة المنوفية – كلية التربية، مج ٢١, ع ١ ، ١٣٣ – ١٧٨.

صلاح الدين، عمرو. (٢٠١٩). كيف تتعلم الحزم وتأكيد الذات. موقع "صحتك" الرسمي https://cutt.us/sbVTY مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٩/٢٠.

طايع، فيصل الراوي رفاعي، إسماعيل، محمد السيد محمد، و أحمد، محمد صلاح علي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتدعيم التربية المجتمعية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر على ضوء عصر التقنية الرقمية. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س٢٠, ع١٤٨ ، ١٣٧ – ١٦٨.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب. (١٤١٥). المعجم الكبير. مكتبة ابن تيمية. القاهرة.

الطبري، محمد بن جرير. (١٤٢٢). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع. مصر.

العامري، محمد بن علي شيبان. (١٤٣٢). الأساليب الخاطئة في تربية الأبناء وأثرها على شخصياتهم. [نسخة الكترونية].

عباسة، أمينة، و لقمش، محمد. (٢٠٢٠). المعاملة الوالدية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، مج١٢, ع٣ ، ٢٧١ – ٢٨٢. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1083877

العبدالكريم، سارة عمر. (١٤٣٦). احزم ليسلم. الحزم عنوان الحب. مجلة المعرفة. شعبان. ع٢٣٨. [النسخة الالكترونية]. وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل. (١٤١٠). فتح الباري شرح صحيح البخاري. دار الكتب العلمية. لبنان.

العصفور، شيخة. (٢٠١٧). الحزم التربوي لا يعني القسوة. صحيفة الأنباء الكويتية https://www.alanba.com.kw/kottab/sheikha-eesa/790871/16-11-2017مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٧/٢٥

العفاني، سيد حسين. (١٤١٨). رهبان الليل. مكتبة ابن تيمية. القاهرة.

علي، سعيد اسماعيل. (١٤٢٣). أصول التربية الإسلامية. دار السلام. مصر.

علي، سعيد اسماعيل. (٢٠١٤). مداواة النفوس عند ابن حزم. شبكة الألوكة. https://www.alukah.net/social/0/65733/ مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٨/١.

الغزالي، محمد بن محمد أبي حامد. (١٤٣١). أيها الولد. لبنان: شركة البشائر الإسلامية.

الغساسي، العربي. (٢٠٠٤). الأثار النفسية لممارسة الشدة في المجال التربوي. الإحياء: الرابطة المحمدية للعلماء، ع٢٣ ، ١٤٩ - ١٨٢.

الفارسي، ليلى جمعة وحمود، محمد الشيخ وحسن، عبدالحميد سعيد. (٢٠١٩). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها باتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية- المجلد ٧، العدد٢، ٢٠٢٠، ص ص٢٤٩-٢٦٢.

قاسم، حمزة محمد. (١٤١٠). منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري. مكتبة دار البيان، دمشق.

القرطبي، محمد بن أحمد. (١٣٨٤). الجامع لأحكام القرآن. دار الكتب المصرية. القاهرة.

القريشي، عائدة مخلف مهدي. (٢٠١٨). أساليب تنشئة الطفل الأسرية والاجتماعية. مجلة الآداب: جامعة بغداد -كلية الآداب، ملحق ، ٣٨٥ - ٤٠٦.

كتفي، ياسمينة. (٢٠١٦). أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط الأسري: دراسة عينة من الأمهات. مجلة علوم الإنسان والمجتمع: جامعة محمد خيضر بسكرة – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع١٨ ، ١٢٥ – ١٥٧.

لاحق، حظية بنت لاحق بن محمد. (٢٠١٧). الأطفال في عصر التقنية. الأمن والحياة: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مج٣٧, ع٤٢٤ ، ٨٠ – ٨٥.

المرادي، أبي بكر محمد بن الحسن. (١٤٢٤). كتاب السياسة أو الإشارة في تدبير لإمارة. لبنان: دار الكتب العلمية.

مرسي، محمد سعيد. (١٤١٨). فن تربية الأولاد في الإسلام. دار الطباعة والنشر الإسلامية. مصر.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد و عبدالقادر، حامد و النجار، محمد. (٢٠٠٤م). المعجم الوسيط. دار الدعوة. القاهرة.

المطوع، جاسم. (٢٠١٨). هل تربي ابنك على الحب أم الحزم أم كلاهما ؟!. صحيفة اليوم https://www.alyaum.com/articles/6010407/ مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٧/٢٥

المطوع، جاسم. (٢٠١٩). هل الحزم هو القسوة وأيهما أفضل لتربية الطفل؟. برنامج معين التربوي. [حلقة مرئية]. https://www.youtube.com/watch?v=3Jq-_7O5bg8

موقع قناة BBC. (٢٠٠٩). الحب الحازم افضل لتربية الاطفال. https://www.bbc.com/arabic/scienceandtech/2009/11/091108_hh_childupbringing_tc2 مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٧/٣هـ.

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (١٣٩٢). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. دار إحياء التراث العربي. بيروت.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (د.ت).المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ . دار إحياء التراث العربي. بيروت.

هاشم، الياس. (٢٠١٧). الدلع وحش مدمر للطفل ولأسرته. مركز إدراك للعلاج المعرفي السلوكي. الموقع الرسمي على فيسبوك

https://www.facebook.com/331305077285186/posts/337542966661397/

مسترجع بتاريخ ١٤٤١/٨/١٤.

المراجع الأجنبية:

Garcia, Oscar, and Emilia Serra. 2019. "Raising Children with Poor School Performance: Parenting Styles and Short- and Long-Term Consequences for Adolescent and Adult Development." International Journal of Environmental Research and Public Health 16 (7) (March 27): 1089. doi:10.3390/ijerph16071089. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16071089.

Oliver,Becker; Daniel, Lois; 2010, Selection, Aligment, and Their Interplay: Origins of lifestyle Homogamy in couple Relationships, Journal of marriage & family, V. 72, N. 5.

***

التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية
لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فرحان بن سالم ربيع العنزي
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فرحان بن سالم ربيع العنزي
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٣/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٥/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي ومستوى جودة الحياة الأكاديمية والكشف عن العلاقة بينهما وتحديد الفروق في قياس مستوى كل من التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية وفقاً لمتغيرات (الجنس/ المستوى الدراسي/ التخصص الأكاديمي) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت عينة البحث من (٢٥٨) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام، ولتحقيق هدف البحث تم بناء مقياس التمكين النفسي من إعداد الباحث ، كما تم استخدام مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد مصطفى بسيوني (٢٠١٧)، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى التمكين النفسي بلغ (٧٦,٦٨) درجة بانحراف معياري (٢,٠٥)، بوزن نسبي (٧٦,٦٨٪)، وبلغ مستوى جودة الحياة الأكاديمية (١٠١,١٠) درجة بانحراف معياري (٣,٠٩)، بوزن نسبي (٧٦,٥٩٪)، وبينت نتائج البحث وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية وذلك فيما عدا الارتباط بين تقرير المصير والمساندة الأكاديمية، وبين الهدف والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، وبين الدرجة الكلية للتمكين النفسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة الأكاديمية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي ما عدا الدرجة الكلية للتمكين النفسي فإنه توجد فروق في الدرجة الكلية للتمكين النفسي لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية" ما عدا الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية فإنه توجد فروق في الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية لصالح التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي– جودة الحياة الأكاديمية– طلاب الجامعة – التعليم العالي

Psychological empowerment and its relationship to the quality of academic life among a sample of Imam Muhammad ben Saud Islamic University students

Dr.Farhan Salem R Al-Anzi

Department of Psychology - Faculty of Social Sciences

Imam Muhammad ben Saud Islamic University

Abstract:

The current study aimed to identify the level of both psychological empowerment and the quality of academic life; to reveal the relationship between them and to identify the differences in measuring the level of both psychological empowerment and the quality of academic life according to the variables (gender / academic level / academic specialization) among students of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. The study sample of (258) male and female students from Al-Imam University, and to achieve the goal of the study. The Psychological Empowerment Scale was constructed by the researcher. The Quality of Academic Life Scale was used by Mustafa Bassiouni (2017). The results of the research showed that the level of psychological empowerment reached (76.68) degreesWith a standard deviation (2.05), with relative weight (76.68%), and the level of quality of academic life (101.10), a standard deviation score (3.09), with relative weight (76.59%). The results of the research showed a statistically significant relationship between psychological empowerment and academic quality of life. as it became clear that there were no statistically significant differences between male and female students in psychological empowerment, and there are no statistically significant differences between males and females in the quality of academic life. The results also showed that there are no statistically significant differences between students of the first, third, fifth, and seventh levels in psychological empowerment and the quality of academic life. The absence of significant differences Statistics between scientific and theoretical specialization in psychological empowerment, except for the total degree of psychological empowerment, as there are differences in the whole degree of psychological empowerment in favor of scientific specialization, and there are no statistically significant differences between scientific and theoretical specialization in the quality of academic life.

key words: Psychological Empowerment - Quality of Academic Life - University Students - Higher Education.

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات وتحديات كثيرة في مجالات الاقتصاد المختلفة بسبب بروز العولمة وسريان ظاهرة الاندماجات والتحالفات الاستراتيجية وإنشاء منظمة التجارة العالمية مما جعل السمة الأساسية لبيئة الأعمال ومنظوماتها الإضطراب والكثير من التحديات مما أبرز موضوع رأس المال البشري الذي يركز على الطاقات غير الملموسة وكيفية اكتشافها واستثمارها والمحافظة عليها، ولم تغفل رؤية المملكة ٢٠٣٠ رأس المال البشري، حيث ركزت على أهمية الاستثمار في العنصر البشري وأولته أهمية قصوى، لإدراكها أن الرؤية لن تحقق أهدافها إلا إذا توفر العنصر البشري الكفء القادر على القيام بدوره على أكمل وجه، فهو المحور الأساسي في مجمل التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما إن الاستثمار الأمثل في العنصر البشري لا يتم إلا من خلال برامج وحاضنات تعليمية متطورة وذات مستوى جودة عالية تضمن مخرجات تعليمية مؤهلة من خلال برامج تعليم وتأهيل وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباته وتتواءم مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارعة والمتجددة ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، بالشراكة بين جميع الجهات ذات العلاقة محليا ودولياً.

وقد شهد قطاع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية تطورات توسعية واضحة، وخطت المملكة خطوات رائدة في مجال النهضة العلمية وتزايد أعداد خريجي برامج التعليم الجامعي المختلفة، إيمانا من الدولة بأهمية العنصر البشري الذي يمثل أداة النمو والغاية منه، حيث تقدمت المملكة العربية السعودية تسعة

مراكز عالمية بمؤشر رأس المال البشري لعام ٢٠١٨، الصادر عن البنك الدولي. واحتلت المرتبة الثالثة والسبعون عالمياً في مؤشر رأس المال البشري لعام ٢٠١٨، مقارنة مع المرتبة الثانية والثمانون عالمياً في عام ٢٠١٨العام الماضي؛ وجاءت في المرتبة الخامسة عربياً، وفقاً لتقرير رأس المال البشري لعام ٢٠١٨.

وفي ضوء حرص حكومة المملكة على التعليم وتوفير البيئة المناسبة، ومع زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي المختلفة، سعت الدولة إلى تحقيق إصلاحات جذرية لنظام التعليم العالي السعودي، كما حرصت الدولة على إتاحة التعليم الجامعي لأكبر شريحة ممكنة من شباب الوطن، فكان افتتاح الجامعات والكليات والمعاهد عبر مجموعة عريضة من التخصصات في مختلف المجالات العلمية والإنسانية، التي ترتبط بالنمو الاقتصادي والاجتماعي (Smith & Abouammoh, 2013)، ويشير البنك الدولي أن إجمالي مخرجات التعليم العالي في المملكة كان عام ١٩٩٧م لا يتجاوز ٤٠٢٩٦ طالب وطالبة ووصل في عام ٢٠١٧م إلى ٢١٩١٠١ طالبة وطالبة في دلالة واضحة تعكس مدى اهتمام المملكة بالتعليم العالي.

ويعتمد نجاح أي منظمة على مدى الاهتمام بالعنصر البشري الذي يعتبر العامل الرئيس لنجاحها، ومن هذا المنطلق فإن ما أحدثته الثورات المعرفية والتكنولوجية والتطورات الاقتصادية والصناعية والاجتماعية التي شهدتها المجتمعات في السنوات الأخيرة؛ دفع علماء الإدارة إلى البحث عن أساليب ووسائل ذات فاعلية وقدرة على استيعاب التحديات المذكورة، وأخذت المؤسسات التربوية والتعليمية التي تسعى إلى التميز والتقدم في ظل عصر العولمة

والانفتاح الاقتصادي وحدة المنافسة بين المؤسسات التعليمية إلى الاستجابة للدعوات التي تسعى لتطبيق مبدأ تفويض الصلاحيات والمشاركة في صنع القرار، وظهرت اتجاهات جديدة في إدارة الموارد البشرية تنادي بتبني وتطبيق العديد من المفاهيم الإدارية الحديثة كمفهوم الجودة الشاملة ومفهوم التمكين بشقيه الهيكلي والنفسي والذي سارعت العديد من الدول المتقدمة إلى تبنيه وتفعيله داخل مؤسساتها التربوية والتعليمية كأحد الاتجاهات الحديثة للتطور والنهوض التربوي القائم على الموارد البشرية بشكل أكبر من ذي قبل بما يسهم في النهاية في تحقيق أهداف المؤسسات التربوية والتعليمية.

وقد نشأ مفهوم التمكين النفسي Psychological Empowermen مرتبطًا بمجالات التنمية المهنية وسوق العمل، وذلك قبل أن يصبح من المفاهيم التي تقع ضمن توجهات علم النفس الإيجابي، ولعل الجهود التي بذلت لإبراز الجانب النفسي والاجتماعي للتمكين هي التي أدت إلى توضيح المفهوم دون أن تحد من استخداماته في شتى مجالات النشاط الإنساني، فأصبح التمكين النفسي من أهم أدوات التنمية البشرية التي تصب في رفع مستوى كفاءة الإنسان بحيث تطلق إمكاناته وتستثمرها من أجل تطوير قدرته على الإنجاز وتحسين جودة حياته (شاهين، ٢٠١٧؛ Miguel,2015).

ويتمركز جوهر التمكين النفسي حول منح الفرد حرية في الآداء ومشاركة أوسع في تحمل المسؤولية، ووعي أكبر بمعنى الدور الذي يقوم به، مما يمنح الفرد حرية تقرير المصير أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية وبدون قيود. ويستخدم التمكين النفسي في العديد من مجالات العلوم مثل علم

الاجتماع وعلم النفس والعلوم السياسية والإدارة، ومن خلال مراجعة الأدبيات حول التمكين نجد أنه في كل مجال له معاني وتفسيرات محددة، ومن الواضح أن الباحثين قد حددوا تعريفات مختلفة للتمكين، بسبب وجهات النظر المختلفة (Chiang & Hsieh,2012 ؛ Lincoln et al, 2003) .

ويرى بعض المختصين في علم النفس أنه لا يمكن تمكين الأفراد ما لم يمكنوا أنفسهم بأنفسهم، في حين يرى البعض الآخر أنه يمكن تعزيز وتطوير الشعور بالتمكين النفسي لدى الأفراد، ولذا يعد مفهوم التمكين النفسي أحد مصطلحات علم النفس الإيجابي الذي يمكن تنميته لدى الأفراد في مختلف المجالات (Caswell, 2013) .

فالتمكين النفسي مفهوم نفسي يشعر من خلاله الأفراد بالمزيد من حرية الاختيار، المعنى، المقدرة (الجدارة)، والاثر المتعلق بالأدوار التي يؤدونها (Mcshane., et al., 2011) ، وهو يعد الأداة النفسية الفاعلة للعديد من الفرص والتحديات البيئية (جلاب، ٢٠١٤)، كما أنه يؤدي إلى زيادة الأداء والنجاح (Kuok & Leino, 2001).

ويشير مصطلح التمكين النفسي إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات اللازمة للتأثير– والكفاءة– والقيمة– وتقرير المصير، ولذلك فالتمكين النفسي يساعد الطلاب في اكتسابهم سيطرة أكبر على تحديد الأهداف التعليمية وتحمل مسؤولية تعليمهم وإزالة الحواجز التي تحول بينهم وبين تحقيق النجاح الأكاديمي (Patterson, 2013).

والفرد في حاجة ملحة إلى التمكين النفسي الذي يسهم في تعزيز طاقته الإبداعية وإدراكه أن لعمله معنى وأنه يمتلك الكفاءة والمقدرة اللازمة لإنجاز مهامه (Spretizer, 1995).

يضاف إلى ما سبق أن التمكين النفسي هو مصدر قوة وطاقة تعمل على تحرير الإنسان من قيود الآخرين وعدم خضوعه لتحكمهم، ويستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التي يصبو إليها، والقدرة على التعايش مع متطلبات الموقف والكفاءة التي تمكنه من زيادة الشعور بالكفاءة والإحساس بالقيمة، فالأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسي لديهم القدرة على العمل، والتعاون مع الأشخاص المحيطين، ويكونون أكثر قدرة على توفير احتياجاتهم، وتحويل أفكارهم إلى أفعال (Blanchard & Randolph, 1999).

وحيث أن طلاب المرحلة الجامعية شريحة ذات أهمية خاصة من شرائح أي مجتمع، ويقعون في مرحلة تتعدد فيها الضغوط والصراعات النفسية، حيث كشفت نتائج دراسة (Essel & Owusu, 2017) عن تعرض طلاب الجامعة لمصادر متعددة للضغوط النفسية تتمثل في الضغوط الاجتماعية والشخصية والأكاديمية وصعوبة الاختبارات وكثرة المتطلبات الدراسية وتعارضها مع بعضها، فكل هذه الضغوطات قد تشكل ضغطاً كبيراً على الطلاب الجامعيين مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وتكيفهم وتوافقهم داخل البيئة الجامعية، كما أنها تلقي بظلالها على تفكير هؤلاء الشباب وسلوكياتهم وتوجهاتهم المستقبلية، وذلك كونها مرحلة الإحساس بالمسؤولية والانتقال من الإعتماد على الأسرة إلى الإعتماد على النفس (عشعش، ٢٠١٧).

كما أن الشباب يستعدون للإنطلاق نحو بيئة أوسع من بيئاتهم الجامعية سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى المجتمعي طامحين في الوصول إلى أهدافهم وتحقيق ذواتهم، باحثين عن التجديد والتميز واكتشاف كل ما هو جديد، فإن الاهتمام بهم ورعايتهم وتوفير بيئة جامعية محفزة وداعمة لهم نحو إطلاق طاقاتهم الإبداعية، تتوافر بها معايير الجودة الأكاديمية يعد خطوة مهمة في طريق فهم طبيعة هذه المرحلة ومتطلباتها (Eugénia, P , João, L & Helena, A, 2016).

وتعد جودة الحياة الأكاديمية أحد ابعاد جودة الحياة بشكل عام، فهي تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع بيئته التعليمية، كما تتأثر جودة الحياة الأكاديمية بالبيئة التعليمية للطالب، فإذا توفرت في هذه البيئة الخدمات المناسبة التي تسمح للطالب إشباع حاجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته وتحقيق ذاته، يؤدي ذلك إلى شعوره بجودة الحياة الأكاديمية (عابدين والشرقاوي ، ٢٠١٦) وقد اصبحت جودة الحياة الأكاديمية في المرحلة الجامعية ضرورة ملحة تفرضها التغيرات المتسارعة التي نعيشها وما يتبعها من ضغوط وتوترات، ويدعمها الرغبة في تطوير التعليم الجامعي والإرتقاء به نحو مسايرة التوجهات العالمية ومواكبة الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم.

مما سبق يتضح أن التمكين النفسي يعزز وعي الفرد، والإيمان بالكفاءة الذاتية، والوعي والمعرفة بالمشاكل والحلول، وكيف يمكن للأفراد معالجة المشاكل التي تضر بجودة حياتهم، ومن هنا يأتي البحث الحالي ليسهم في التعرف على

مستوى التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة البحث:

يواجه طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مشكلات مرتبطة بعملية التعلم والتعليم كغيرهم من طلاب الجامعات السعودية التي تعاني من الزيادة الهائلة في عدد الطلاب، وعدم تناسب نمو أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مع عدد الطلاب ومايترتب عليه من نقص الطاقة الاستيعابية ، وعدم الاعتماد على الموارد الذاتية، وغيرها من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على جودة حياة الطلاب، اضافة الى وجود ضغوط مختلفة تواجه الطلبة سواء كانت دراسية أو توقعات عالية من الأسرة لمعدل مرتفع، قد يؤدي إلى الإحباط من عدم تحقيق هذه التوقعات ويجعله يفقد القدرة على التحكم بما يدور حوله بسبب ضعف الإنجاز وعدم القدرة على التحكم.

وأثناء سعي الطالب لحل هذه المشكلات ومواجهتها يعتمد على ما لديه من قدرات ووعي بكفاءته وعلى بنائه النفسي لإثبات ذاته وتمكينها نفسياً لأداء المهام المطلوبة منه والتي من أهمها التحصيل الدراسي، والاستمرار في أداء المهام الأكاديمية وتحقيق الاستقلالية وصناعة المستقبل والشعور بالكفاءة والتأثير ويشير (Seginer, 2009) إلى أهمية التمكين النفسي فى تحفيز توجه الفرد نحو مستقبله والتخطيط له واختيار المسار الذى يحقق تطلعاته وأهدافه وآماله المستقبلية، وقد أكد على أن شعور الفرد بالسيطرة الشخصية يوثر على رغبة الفرد فى تجسيد أماله وطموحاته وتطلعاته المستقبلية، كما أن فهم الفرد لبيئته

الاجتماعية، وقدرته على تعلم الإستراتيجيات السلوكية التى تمكنه من تجاوز العقبات هو وسيلة لتجسيد آماله وتطلعاته المستقبلية.

كما يشير النواجحة (٢٠١٦: ٢٨٨) إلى أن التوجه الإيجابي نحو الحياة من أهم المخرجات الإيجابية الناتجة عن التمكين النفسى فالإحساس بقيمة العمل ومعناه، والشعور بالكفاءة وحرية التصرف والمشاركة والاستقلالية من العوامل التى تؤدى إلى زيادة الرضا والشعور بالتفاؤل والسعادة والأمل.

فالتمكين النفسي يساعد الفرد على اختيار قرارات مناسبة والتحكم في الأمور المحيطة ومواجهة العقبات (حماد، ٢٠١٤) وبالتالي تحقيق مستوى مرتفع من الجودة، وفي هذا الصدد بحثت العديد من الدراسات متغير التمكين النفسي مع عدد من المتغيرات مثل دراسة تانفردي وهوك (Tanriverdi, Haluk,2019) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التمكين النفسي وجودة الحياة العملية للموظفين، كما كشفت نتائج دراسة من أبو أسعد (٢٠١٧)، عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة، كشفت نتائج دراسة أماني عبد التواب (٢٠١٨) عن فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة وأثره على جودة الحياة العملية وأبعادها الفرعية، ونتائج دراسة النواجحة (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة.

وحاولت بعض الدراسات مثل دراسة دروم أحمد وفاطنة قهيري (٢٠١٩)، دراسة ماجدة الشريدة (٢٠١٨)، دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥)، دراسة (Flaherty, et al., 2017) فحص تأثير التمكين النفسي على السلوك الإبداعي في المؤسسات الاقتصادية، وتحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، ومهارات التدريس الإبداعي، ومناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة، وبالرغم من النتائج الإيجابية المتوقعة للتمكين النفسي التي تمتد لتشمل كافة جوانب النشاط الإنساني إلا أن تركيز الجهود البحثية حول الجوانب المهنية قد أدى إلى تضخم النتائج المرتبطة بتطبيقات التمكين النفسي في مجال العمل مقابل ندرة الدراسات التي تتناول تطبيقاته في المجالات الأخرى والتي من أهمها علاقته بجودة الحياة الأكاديمية للطلاب.

وقد لاحظ الباحث بحكم عمله عضواً لهيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال الاحتكاك المباشر بالطلاب معاناتهم لوجود العديد من المشكلات المتعلقة بسير العملية التعليمية والإرشادية مما جعل بعض الطلبة يعيشون حياة جامعية غير مستقرة، تمثلت في تدني معدل إنتاجيتهم ومستوى أدائهم في الأعمال الموكلة إليهم سواء في الأنشطة المنهجية أو اللامنهجية، وهو يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Sone & Kawchi, 2017) ، (الشمري والعياصرة ،١٤٣٥)، و(الدمياطي ، ١٤٢٩)، و(بوبشيت ، ٢٠٠٨) أن فترة الدراسة الجامعية هي فترة ضاغطة على الكثير من الأشخاص تؤثر بشكل ملموس على صحته البدنية والنفسية نتيجة تأثرهم

بجملة واسعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي يتعرضون لها مما يحد من قدراتهم وأدائهم الأكاديمي ويؤثر على مخرجات المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

وحيث أن قدرة الشخص على التكيف أثناء هذه الفترة مرتبطة بالسلوك الذي يتعاطى به مع المشكلات التي تواجهه في هذه المرحلة، وهذا السلوك مرهون ومرتبط بدرجة التمكين النفسي لديه، باعتباره المحرك الذي يقف وراء سلوكه ويمكن تفسير ذلك السلوك في ضوء متغير التمكين النفسى الذى يظهر فى صورة إحساس نفسى بالمعنى والكفاءة والسيطرة والتأثير على مجريات الأمور والاستقلالية فى اتخاذ القرار والقدرة على القيادة والمشاركة فى تقديم المساعدة للآخرين وخدمة المجتمع، كما أن جودة الحياة الأكاديمية ترتبط باسلوب الفرد وبما يقوم به من نشاطات، وقدرته على التحكم بما يدور حوله وفي قدرته على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهه ، والتي يكون لها تأثير كبير على التعلم وزيادة الوعي الأكاديمي وكذلك التحصيل الدراسي باعتبارها مكون أساسي في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال إنجاز أعماله وتحقيق أهدافه بنجاح ورضا إلى جانب سعيه إلى طلب جودة حياة أكاديمية أفضل.

ومن هذا المنطلق انبعثت مشكلة البحث الحالي مما دفع الباحث إلى تناول هذا الموضوع لأهميته من جهة ولندرة الدراسات من جهة أخرى، وبناء على ذلك فقد سعى البحث الحالي إلى تناول موضوع التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحددت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

أسئلة البحث:

١) ما مستوى التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢) ما مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣) هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٤) هل توجد فروق في التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى ، المستوى الدراسي(الأول- الثالث- الخامس – السابع)، التخصص الأكاديمي (نظري/ علمي)؟

٥) هل توجد فروق في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى، المستوى الدراسي (الأول- الثالث- الخامس – السابع)، التخصص الأكاديمي (نظري/ علمي)؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يستمد البحث أهميته من حداثة الموضوع ومتغيراته كون مفهوم التمكين النفسي مفهوماً حديثاً نسبياً، ولم يلق الاهتمام الكافي من البحوث العربية، على الرغم مما له من أهمية بالغة كأحد المفاهيم المحورية التي تؤثر في تشكيل شخصية الشباب في المرحلة الجامعية، وإعدادهم للمستقبل

كونه من المتغيرات الإيجابية التي تسمو بحياة الفرد وتمنحه الكفاءة والأمل في مواجهة الضغوط والتحديات.

كما يسهم البحث في تبيان دور التمكين النفسي ومدى ارتباطه بجودة الحياة الأكاديمية للطلاب مما يسهم من الناحية النظرية في إثراء الدراسات والبحوث في هذا الجانب، وإلقاء الضوء عليها.

أما من الناحية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج البحث في دعم التوجه القائم على إعداد الدورات التدريبية لتطوير وتحسين مكامن القوة البشرية لدى أبنائنا الطلاب وإعدادهم لحياة أكاديمية أفضل.
- يمكن أن تسهم نتائج البحث في مساعدة القائمين على البرامج الإرشادية وضع برامج تسهم في تنمية وتدعيم كل من التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على مستوى التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام عينة البحث.
- التعرف على مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام عينة البحث.
- الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام.

- تحديد الفروق في قياس مستوى كل من التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من جامعة الإمام وفقاً لمتغيرات (الجنس/ المستوى الدراسي/ التخصص الأكاديمي).
- تحديد الفروق في قياس مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من جامعة الإمام وفقاً لمتغيرات (الجنس/ المستوى الدراسي/ التخصص الأكاديمي).

حدود البحث:

الحد الموضوعي: التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

الحد الزماني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

***

مصطلحات البحث:

التمكين النفسي Psychological Empowerment:

يعرف التمكين النفسي بأنه:" البنية المعرفية التي تتضمن معتقدات الفرد عن كفاءته الشخصية، كما تشمل جهوده لممارسة التحكم والسيطرة على مجريات حياته، بالإضتفة إلى فهمه لواقع بيئته الاجتماعية (Zimmerman, 2000, 234).

ويعرفه (Perry 92013, 21) بأنه إدراك الفرد أنه يمتلك المعرفة والقدرةوالكفاءة ليكون عضواً فعالاً في حياته والمجتمع".

ويقصد به في البحث الحالي: "قدرة الفرد على التوفيق بين احتياجات وأدوار العمل الأكاديمي وبين قيمه ومعتقداته، واعتقاده بأنه يملك المهارات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وباستقلاليته، وإدراكه بأنه له تأثير على النتائج الاستراتيجية للعمل، وقدرته على إحداث الفارق"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده: تقرير المصير، فعالية الذات والتأثير، الهدف.

وإجرائياً يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

جودة الحياة الأكاديمية Quality of academic life:

ويقصد بها في البحث الحالي بأنها: "حالة شعورية جيدة يعيشها الطالب قوامها الإحساس بارتفاع الكفاءة الذاتية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولاً إلى حالة من الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد

لمستقبله وذلك من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، إدارة الوقت الأكاديمي، الرضا الأكاديمي.

وإجرائياً تقدر جودة الحياة الأكاديمية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

***

الإطار النظري:

المحور الأول: التمكين النفسي:

مفهوم التمكين النفسي Empowerment Psychological concept:

ظهر الاهتمام بدراسة مفهوم التمكين النفسي من قبل الغالبية العظمي من الباحثين على ما يمكن أن نطلق عليه اسم التمكين المهني Vocational empowerment أي تطبيقات التمكين على المجال الوظيفي وبيئة العمل، وبالرغم من الارتباط الوثيق ببيئة العمل وبالقواعد التي تحكم عمل المؤسسات المختلفة إلا أن تناول التمكين المهني لم يغفل الأساس النفسي للتمكين في أي مرحلة، وقد تعددت وجهات النظر حول تعريفه:

فهناك من يرى بأنه العنصر الدافعي والنفسي ويتسم بأربع إدراكات هي:

- المعنى: ويعني الإحساس والارتباط الشخصي بالعمل.
- الكفاءة: وتعني امتلاك الأفراد قدرات ومهارات وخصائص تمكنهم من أداء عملهم على نحو جيد.
- الاختيار: ويعني الاحساس بالاستقلالية والحرية خلال تأدية الأفراد لمهمات عملهم.
- حرية الإرادة والتاثير: ويعني قدرة الأفراد على التحكم في المؤسسة التي يعملون بها (Spreitzer1995: 144).

وعرفه لويد (Lloyde, et al., 1999, 88) بأنه نشاط ذاتي يمكن الأفراد من التصرف بمسؤولية وبطريقة هادفة.

ويعرف زيمرمان (Zimmerman ,2000) التمكين النفسي بأنه" البنية المعرفية التي تتضمن معتقدات الفرد عن كفاءته الشخصية، كما تشمل جهوده لممارسة التحكم والسيطرة على مجريات حياته، بالإضافة إلى فهمه لواقع بيئته الاجتماعية والسياسية، ووعيه بقضاياها الهامة، والاستجابة الملائمة لواقع هذه البيئة (Zimmerman ,2000,234)

وينظر منون (Menon,2001,p.161) إلى التمكين النفسي على أنه يتضمن ثلاثة أوجه سيكولوجية: التحكم المدرك في بيئة الفرد، والكفاءة المدركة في إنجاز المهام، بالإضافة إلى استدخال الهدف، وبناء على هذه الأوجه الثلاث السيكولوجية الكبرى، فإن تعريفًا كاملاً للتمكين النفسي يمكن يقدم أو يقترح كالآتي:"التمكين النفسي هو حالة من الحالات المعرفية تتميز بالإحساس بالتحكم المدرك والكفاءة واستدخال الهدف " وبذلك يحسب التمكين كمفهوم متعدد الأوجه يعكس الأبعاد المختلفة لجعل الفرد قادرا نفسياً." (Menon, 2001: 162).

ويتضمن التمكين النفسي مفهوم التحكم أو التمكن في قوتين هما: القوة الداخلية وتتضمن العامل النفسي الداخلي ويشمل حاسة الضبط والكفاءة والمسؤولية والتوجه المستقبلي، والقوة الخارجية والتي تتضمن العامل الاجتماعي الموقفي ويشمل التحكم في مصادر القوة البينشخصية، والعمل، والمهارات التنظيمية، أو القدرة على الإحاطة بالبيئة الاجتماعية المحلية (Kosciulek, Merz, 2003, 210).

وهناك من يعرفه" بأنه هو مدى تحكم الفرد في مصادر القوة لديه، ومن هنا يرتبط التمكين بالتأهيل الذي يهدف الى مساعدة الفرد الذي لديه عجز بدني أو عقلي أو حسي ليصل إلى أقصى أداء يمكن أن يصل إليه في المهام التي يقوم بها على المستوى الشخصي، أو المهام التي يقوم بها من حيث هو عضو في مؤسسة أو المجتمع الذي يعيش فيه (سهير سالم وكفافي ، ٢٠٠٨ ، ص. ٨٤٥).

ويتضمن التمكين النفسي المكون الشخصي البيني، والذي يتعلق بكيفية تفكير الفرد حول ارتباطاته واتصالاته بالمحيطين به، كما يتضمن التعاملات بين الفرد والبيئات والتي تمكنه من التعامل بنجاح مع الأنظمة الاجتماعية ، وما يتضمنه ذلك من مهارات نقدية ومهارات حل المشكلات ومهارات صنع القرار، هذا بالإضافة إلى قياس المكون السلوكي الذي يعد على قدر كبير من الأهمية في التمكين النفسي، والذي يختص بالأعمال التي يقوم بها الفرد ليمارس التأثير على بيئته الاجتماعية والسياسية من خلال الأنشطة الاجتماعية (سهير سالم وكفافي، ٢٠٠٨، ص.٨٤٩).

ويعرف برادبيري (Bradbury, J, 2009) التمكين النفسي بأنه عملية اجتماعية تهدف إلى الاعتراف والتشجيع والتعزيز بقدرات الأفراد لتلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم الخاصة وتعبئة الموارد اللازمة التي تنمي شعور الفرد بالتمكين النفسي والسيطرة على موارد حياتهم الشخصية وعرف زانك وبارتول (Zhang & Bartol 2010) التمكين النفسي بأنه حالة نفسية يخبرها الفرد أو هو مجموعة من الإدراكات (Zhang & Bartol,2010, p.107) .كما

يعرفه بيري (Perry ,2013) بأنه" إدراك الفرد أنه يمتلك المعرفة والقدرة والكفاءة ليكون عضوا فعالًا في حياته والمجتمع"

(Perry ,2013,p21) ويعرف جانل وأفري وسجبيفيا (Ganle, Afriyie & Segbefia, 2015) التمكين النفسي بأنه عملية تمكن الأفراد والجماعات من احداث تغيير في حياتهم يمكنهم من الحصول على السلطة والنفوذ والقوة التي تعزز قدرتهم على ممارسة الاختيار والحرية مما يساهم بشكل إيجابي في رفاهيتهم .

وباستقراء التعريفات السابقة نجد أن معظم علماء النفس اتفقوا على أن التمكين النفسي يتضمن:

- تهيئة الفرد ودعم نموه النفسي، بما يحقق تفعيل قدراته واستعداداته وطموحاته.
- تمكين الفرد من مهارات التفكير الإيجابي والمبادأة، والادراك الإيجابي للذات وارتفاع مستوى الطموح.
- زيادة قدرة الفرد على تحمل المسؤولية، وادارة الوقت بكفاءة وفاعلية، والتوازن وقبول الآخر.
- تهيئة الفرد ليصير عضوا في جماعة قادرا على القيام بأدوار معينة من خلال التفاعل الاجتماعي.

وبعد استعراض هذه التعريفات وفحص محتواها يعرف الباحث التمكين النفسي بأنه: " قدرة الفرد على التوفيق بين الاحتياجات والأدوار وبين قيمه ومعتقداته، واعتقاده بأنه يملك المهارات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وباستقلاليته، وإدراكه بأنه له تأثير على النتائج الاستراتيجية للعمل، وقدرته على إحداث الفارق".

أبعاد التمكين النفسي:

تعددت وتنوعت أبعاد التمكين النفسي تبعاً للأهداف التي سعى الباحثون لتحقيقها في مختلف الدراسات السابقة حيث أن التمكين النفسي هو مفهوم متعدد الأبعاد (Aghazadeh, et al., 2013:368) ويمكن عرض أبعاد بعض الدراسات فيما يلي:

أوضح menon أن التمكين النفسي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: الضبط المدرك، والكفاءة المدركة، والتوجه للأهداف (Menon, 2001)، وأوضحت مي خليفة (٢٠١٥) أن التمكين النفسي يتكون من أربعة أبعاد هي: المعنى- الكفاءة الذاتية- الاستقلالية- التاثير كما جاء في شاهين (٢٠١٥). أن التمكين النفسي يتكون من أربعة أبعاد هي: المعنى (المغزى)- المقدرة (الجدارة)- تقرير الذات- الاستقلالية. وعرض النواجحة (٢٠١٦) أبعاد التمكين النفسي المحددة بأربعة أبعاد: إعطاء معنى للعمل- الكفاءة- الاثير الحسي أو الإدراكي- الاختيار، كما جاء في السميري (٢٠١٧) أن أبعاد التمكين النفسي هي: أهمية العمل- الكفاءة المهنية- الفعالية الذاتية، وجاء في ابو طبيخ وآخرون (٢٠١٨) أن أبعاد التمكين النفسي تشمل أربعة أبعاد ايضاً هي : المعنى- المقدرات- تقرير المصير- التاثير.

وقد عرفت (Spreitzer,1995) في نموذجها من خلال الإشارة إلى أربعة أبعاد هي :الكفاءة، والاختيار، والمعنى، والتأثير (Spreitzer, 1995:1445) ، ويعتقد الباحثون أن هذه العناصر الأربعة تساعد في تحفيز الأفراد جوهرياً، وبالتالي يكون لهم توجهات استباقية لإنجاز المهام بدلا من التوجه السلبي لأدوار

عملهم (Drury, 2011:707) . وقد استخدم العديد من الباحثين هذه الأبعاد لقياس التمكين النفسي (Sze, 2014:23 ; Allan, 2011:191) وذلك بسبب اعتبار أن هذه الأبعاد الأربعة تشكل بمجموعها الجوهر الأساسي للتمكين النفسي في موقع العمل (Lan & Chong, 2015 :66)، كما أن هذه الأبعاد الأربعة مترابطة وفقدان أحدها يؤدي إلى ضعف في قياس التمكين النفسي (Batool, S et al., 2017:4) بحيث أن عدم وجود بعد واحد قد يترك فراغاً في الأبعاد المتبقية (Eljaaidi, 2016:449). ويمكن توضيح أبعاد التمكين النفسي كما يلي:

١) المعنى (Meaning) : عرفت (Spreitzer) المعنى على أساس الشعور الذاتي للفرد تجاه العلاقة بين العمل الذي يؤديه ومعاييره الشخصية، وينشأ هذا الشعور عندما تتكيف المهام الموكلة إلى الفرد وتتوافق مع قيمه، كمعتقداته وسلوكياته الفردية (Ambad & Bahron, 2012: p.75) ويقصد بالمعنى هنا استشعار الطالب بقيمة العمل الذي يقوم به ومعناه، ولذلك فإن المعنى يتضمن التوافق بين متطلبات العمل والأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى، وأوضح (Flaherty,2017) أن المعنى يظهر بوضوح عند وجود التوافق بين الموظفين ومكان عملهم وقيمة الأهداف والمهام، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الوظيفة بلا شك ذات قيمة، وإذا كانت متناقضة فهذا يكرس شعور الموظف بنقص المعنى أي أن الوظيفة لا معنى لها، وكثيراً

ما يقول الموظفون أن "وظيفتي لا معنى لها" عندما تكون روتينية أو عندما لا يتوافق عمله مع قيمه أو قدرته أو مبادئه (الوادي، ٢٠١٢، ص.٤٥).

٢) الكفاءة Competence : يقصد بها مدى القدرة على التأثير في نتائج العمل الإستراتيجية، الإدارية، والتنفيذية، وفقا لما يملكه من قدرات فالموظف يشعر ويؤمن بأن سلوكياته سيكون لها بعض التأثير على ما يحدث في بيئة العمل الخاصة به، كما يعني إدراك الفرد بان له تأثير على القرارات التي يتم إتخاذها والسياسات التي تضعها الإدارة العليا خاصة تلك المتعلقة بعمله الأمر الذي يزيد من الدافعية الداخلية للفرد النابعة من الوظيفة نفسها، حيث أن إحساس الفرد بإنعدام تأثيره على العمل الذي يقوم به سوف ينعكس على الروح المعنوية له، الأمر الذي سيترتب عليه شعور الفرد بالإعتراب التنظيمي وبالتالي إنتاجيته (النواجحة، ٢٠١٦: ص.١٨٧).

٣) تقرير المصير أو حرية الاختيار Self Determination : يشير تقرير المصير على أنه فرص للأفراد للتعبير عن الأفكار والاقتراحات والشعور بالنجاح من خلال السلطات والمسؤوليات الممنوحة لهم من قبل الإدارة العليا. وتشير الاستقلالية في مكان العمل إلى قدرة الأفراد على التغلب على المشكلات على جميع المستويات والمهام المتعلقة بمكان العمل والأداء (Gözükara & Şimşek, 2015) إضافة إلى الشعور بالاقتدار والكفاءة فإن الاستقلالية تعبر عن شعور الفرد بحريته بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز، وعمل الأشياء. فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل، بما يتناسب مع وجهة نظره، وتقديره الخاص (Decil & Ryan, 1989) .

٤) التأثير Impact: ويعني إدراك الفرد بأن له تأثير على القرارات والسياسات والاستراتيجيات المرتبطة بعمله، أو بمعنى آخر يمكن القول أنه يعكس إحساس الفرد بمدى قدرته على المساهمة والتأثير في النتائج والمخرجات (السعيد، ٢٠١٥: ص.١١٣).

تستخلص الدراسة الحالية أن التمكين النفسي هو مفهوم ليس أحادي البعد ولكنه متعدد الأبعاد يتضمن الدافعية، والكفاءة الذاتية ويعزز وعي الفرد ويخلق لدبه إحساسا بالسيطرة على البيئة الاجتماعية، ويعزز لديه القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه ليصبح عضوا فعالًا في حياته وفي المجتمع ، والإيمان بالكفاءة الذاتية، والوعي والمعرفة بالمشاكل والحلول، وكيف يمكن للأفراد معالجة المشاكل التي تضر بجودة حياتهم ويهدف إلى خلق الثقة بالنفس وإعطاء الشباب المهارات اللازمة لاكتساب المعرفة، ولقد تم الاعتماد على أكثر الأبعاد تكراراً وشيوعاً في الدراسات والبحوث السابقة عند إعداد المقياس المستخدم في البحث الخالي وهي أبعاد:

١) تقرير المصير.

٢) فعالية الذات والتأثير.

٣) الهدف.

***

المحور الثاني: جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life:

مفهوم جودة الحياة الأكاديمية:

حظي التعليم العالي في رؤية المملكة ٢٠٣٠ بأهمية كبرى لأنه يمثل محور التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعودي في إدارة الاقتصاد مستقبلاً، ويعد برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠ أحد برامج تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، الذي يُعنى بتحسين نمط حياة الفرد وتحسين جودة الحياة في المملكة، من خلال محوري تطوير أنماط الحياة، وتحسين البنية التحتية. فيعمل على تطوير أنماط الحياة من خلال تفعيل مشاركة الأفراد في الأنشطة الثقافية وغيرها، وتحسين الفرص الاقتصادية والتعليمية، والبيئة الاجتماعية.

ويشير مفهوم جودة الحياة لمدى توفر مستوى الرضا فيما يتعلق بالجوانب الأكثر أهمية في حياة الفرد، ومن أجل تعزيز جودة الحياة، ركز البرنامج على مفهومين أساسيين، يتمحور المفهوم الأول حول قابلية العيش عبر تهيئة ركائزه الأساسية كالرعاية الصحية، وتهيئة البنى التحتية، وتوفير الفرص الاقتصادية والتعليمية، وتعزيز الأمن والبيئة الاجتماعية المناسبة، بينما يركز المفهوم الأساسي الثاني لبرنامج جودة الحياة على نمط الحياة عبر توفير خيارات لحياة ممتعة ورغيدة، من خلال الأنشطة الثقافية والمشاركات المجتمعية المتنوعة.

وتعد جودة الحياة الأكاديمية أحد أهم العوامل التي تساعد الطالب على التوافق في بيئته التعليمية، وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة سعياً نحو إشباع حاجاته الأكاديمية ومستمتعاً بدراسته وهو ما يساعده على تحقيق ذاته وبناء شخصيته، كما أنها إحدى أشكال جودة الحياة، ويعد الطالب أحد

المصادر المنوط بها تقييم مستوى هذه الجودة باعتباره الهدف المنشود منها، ومن هنا جاء اهتمام البحوث النفسية بدراسة جودة الحياة الأكاديمية باعتبارها مؤشراً مهماً على مستوى المؤسسة التعليمية، وأهمية تقييم جودة الحياة الأكاديمية باعتبارها تقييماً لنوعية ومستوى الخدمات الجامعية المختلفة المقدمة للطالب الجامعي وأهمية هذا التقييم في تحقيق التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من ناحية وبين الطلاب والقائمين على الإدارة الجامعية من ناحية أخرى، وتتعدد تقييم جودة الحياة لدى طلاب الجامعة فمنها المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية وحسن إدارة الوقت والاستفادة منه (عبد المطلب، ٢٠١٤).

وقد ذكر تايلور وبجدان (Taylor & Bogdan, 1990) تعريفاً لجودة الحياة الأكاديمية بأنها الوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاح الفرد في الحياة وشعوره بالسعادة والرضا والتميز وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية، ويشير (Taylet, 2005) إلى جودة حياة الطالب بأنها الوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم، وبالتالي نجاحه في حياته وإحساسه بالرضا عند تأديته أعماله الدراسية وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية وقدرته على حل مشكلاته في البيئة التعليمية بشكل فعال، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته للتعلم وتحقيق النجاح من خلال المساندة الاجتماعية من معلمه وزملائه والآخرين المحيطين به، ، كما أشار (Yu & Kim, 2008, p.2) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم يشير إلى درجة الحاجة إلى الرضا والخبرات التي تخلق تأثيراً إيجابياً طوال فترة الدراسة الجامعية.

ويذكر(Ahaner , 2010) أن جودة الحياة الأكاديمية للطالب هي حسن توظيف إمكاناته العقلية وإثراء وجدانه من أجل تحقيق أهدافه، وتعتبر الشخصية الإنسانية القادرة على التفكير الناقد البناء وعلى الإبداع مع الشعور بالمسؤولية من أهم ركائز النمو الذاتي الاجتماعي والتعليمي. ويعرف كل من منسي وكاظم (٢٠١٠) جودة الحياة الأكاديمية بأنها "شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه، كما يعرف الحسينان (٢٠١٥، ١٨٥) جودة حياة الطالب الجامعي بأنها مجموعة تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة، ورضاه عن حياته وعلاقاته الأسرية والإجتماعية ، ونجاحه الأكاديمي، وشعوره بالسعادة أثناء ممارسته الدينية، واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته، أما عابدين والشرقاوي (٢٠١٦، ١٧٢) فيعرفها بأنها شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية وقدرته على إشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية والتخطيط الجيد لمستقبله، فهي تشمل الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية، والكفاءة الأكاديمية، كما قدم حبيب (٢٠١٦، ٢٨٨) تعريفاً لجودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبة الموهوبة باعتبارها معرفة الطالبة بالخبرات والمهارات وتفاعل قدراتها واستعدادتها لإنتاج شئ مفيد يساهم في تطوير حياتها التعليمية وامتلاكها لصفات وأنماط سلوكية تمكنها من التكيف مع بيئتها التعليمية، ويوضح النادر (٢٠١٧) أن جودة الحياة هي

الوصول لدرجة المثالية في جميع مجالات الحياة أو في المقاييس المستخدمة لمعرفة درجة تمتع الأفراد بمستويات مختلفة في أبعاد الحياة التي تشمل (التربية والتعليم- الصحة النفسية- التنشئة الاجتماعية- الحياة الأسرية- الصحة العامة- إدارة الوقت)، وأوضح (Pedro & Leitao, 2018, p.882) بأن جودة الحياة الأكاديمية متغير يشير إلى الشعور الشامل بالرضا العام الذي يدركه الطالب أثناء تواجده بالجامعة، ويقاس بما يتوقعه الطلاب ويحتاجون إليه ويريدونه.

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة لمفهوم جودة الحياة الأكاديمية خلص الباحث إلى تعريف جودة الحياة الأكاديمية في البحث الحالي بأنها "حالة شعورية جيدة يعيشها الطالب قوامها الإحساس بارتفاع الكفاءة الذاتية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولاً إلى حالة من الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد لمستقبله وذلك من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية".

***

أبعاد جودة الحياة الأكاديمية:

إن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم متعدد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم حياتهم الأكاديمية ومطالبها، التي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة الأكاديمية، وعلى هذا الأساس تعددت طرق قياسها، فقد ركز بعض الباحثين على الجوانب الذاتية، والبعض الآخر على الجوانب الموضوعية، في حين أهتم البعض الآخر بالجانبين معاً، حيث تناولت سميه طه و داليا خيري (٢٠١٢) أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في الحرص على التقدير، الذاتي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والحرص على الاهتمام بالأنشطة الأدبية والعلمية والاجتماعية، والاهتمام بالتحكم في الانفعالات أثناء المذاكرة، وتنظيم وقت الأداء الأكاديمي وركزت دراسة حسام ابو الحسن (٢٠١٣) على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، التقدم في تحقيق الأهداف، الرضا الأكاديمي، ويتفق لفا العتيبي (٢٠١٤) و سالي حبيب (٢٠١٦) على أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة هي: المعرفة، البراعة، الشخصية، والحكمة، ويشير (Rezaee et al., 2019, p.572) إلى أن أبعاد جودة الحياة الأكاديمية تشمل:

- **الكفاءة الذاتية:** أكد باندورا (Bandura, 1997) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساساً وثقة بكفاءتهم، ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداءً ذهنياً فكرياً أعلى، وأكثر دقة في تقييم أدائهم، والمحافظة على مستويات عالية من

الدافعية الموجهة نحو التحصيل، والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، والتحكم بالمهمات، كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم، وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم، وأداء المهمات بطريقة منظمة.

- **العوامل الخدمية (المساندة الأكاديمية)**: يساعد تحسين الخدمات الطلابية بالجامعة ورفع مستواها كماً وكيفاً على تحسين جودة مخرجاتها والرفع من كفائتها، كما أنها أحد المؤشرات المهمة التي تدل على جودة التعليم الجامعي من حيث النوع، ويعد التوجيه والإرشاد في المرحلة الجامعية حجر الزاوية في العملية التعليمية، حيث أنه يحدد مستقبل الطالب الدراسي ثم المهني في حياته المستقبلية، ويساعدهم على فهم أنفسهم ومواجهة مشكلاتهم الدراسية والشخصية بأساليب إيجابية بناءة، كما تعد خدمات التوجيه والإرشاد ضرورة ملحة في تحقيق أهداف التعليم الجامعي الرامية إلى حفز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نمواً متكاملاً أكاديمياً وأخلاقياً وتفسياً واجتماعياً وسلوكياً، وتزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي يحتاجها سوق العمل.
- **إدارة الوقت الأكاديمي**: يلعب إدارة الوقت دورا كبيرا في إنجاز الفرد لمهامه ومن ثم تقدمه الأكاديمي والمهني وكذا تحقيق جودة الحياة الاجتماعية والأسرية: فشعور الفرد بالفخر نتيجة الإنجازات المحققة يزيد من إحساس الفرد بفاعليته الذاتية ودافعيته للإنجاز (حسن، ٢٠١٥).

- **التكيف الأكاديمي**: يعد التكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، حيث أن الطالب يقضي فترة طويلة من حياته في الجامعة، وإن تكيفه مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، كما يمكن أن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لطلابها، وأن الطلاب المتكيفين أكاديمياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويشاركون في البرامج والأنشطة الطلابية، وهم أكثر احتمالاً لإنهاء برامجهم في الجامعة من الطلبة غير المتكيفين، فتوافق الطلاب مع متطلبات الحياة الجامعية يتأثر بمجموعة من المتغيرات منها الجنس، ومفهوم الذات، والقدرات العقلية، وبعض العوامل الشخصية والاجتماعية، كما يتأثر ببعض المتغيرات النفسية بالإضافة إلى تاثره بطبيعة الحياة الجامعية.

لذا فقد تم اختيار مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد (بسيوني، ٢٠١٧) نظراً لإحتوائه على أكثر الأبعاد تكراراً وقد حدد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية فيما يلي:

- الكفاءة الذاتية: يقصد بها معتقدات الفرد في قدرته على التنظيم، وتنفيذ سلسلة من الإجراءات لتحقيق مستوى معين من الإنجاز الأكاديمي.
- المساندة الأكاديمية: يقصد بها إدراك الطالب مدى الاهتمام والرعاية التعليمية التي يتلقاها من الآخرين، وكذلك في حصوله على التوجيهات والإرشادات التي تفيده في تقدمه الدراسي.

- التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية: يقصد به سعي الطالب لتحقيق أهداف أكاديمية محددة سلفاً.
- إدارة الوقت الأكاديمي: القدرة على الاستخدام الايجابي الفعال للوقت لإنجاز المهام المختلفة واستثمار هذا الوقت سواء في الحياة الأكاديمية أو غيرها.
- الرضا الأكاديمي: مجموعة العوامل الاجتماعية والمادية والدراسية التي يترتب عليها حالة إنفاعلية سارة تحقق الغشباع للطالب وتجعله راضياً عن دراسته.

***

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي وقام الباحث بتصنيفها في ثلاثة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت التمكين النفسي:

- هدفت دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥) إلى استكشاف العلاقة بين التمكين النفسي وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي ، وتحديداً الأسلوب الارتباطي التنبؤي، توصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير التمكين النفسي (المعنى- الكفاءة- تقرير المصير- التأثير) وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية)اتسمت بكونها معاملات ارتباط موجبة، كما تنبأت كل من مناصرة الذات والعدالة التفاعلية بالتمكين النفسي، وبأن مناصرة الذات اقوى منبئ بالتمكين النفسي .
- هدفت دراسة (Huang, 2017) التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية لطلاب الدراسات العليا وتم الاستقصاء عن هذه العلاقة من طلاب ماجستير إدارة الأعمال في جامعات جنوب الصين، وأثبتت النتائج أن التمكين النفسي والكفاءة الذاتية تؤدي إلى السلوك الاستبقائي، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التمكين النفسي للموظفين وكفاءتهم الذاتية من أجل تعزيز سلوكهم.

- هدفت دراسة شاهين (٢٠١٧) إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي قصير المدى لتنمية التمكين النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الماجستير والدكتوراه، وأعدت الباحثة مقياس التمكين النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة نفسها في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي بأبعاده لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي، وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة نفسها في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسي بأبعاده.
- هدفت دراسة (Flaherty, et al., 2017) إلى استكشاف أثر التمكين النفسي في تحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا .وقد تم تطوير برنامج لتعزيز الشعور بالتمكين النفسي من قبل سبعة من طلاب الدر اسات العليا تخصص الكيمياء من ذوي الخبرة في إحدى الجامعات الايرلندية كوسيلة لتحسين نظرتهم للصورة الذاتية والسلوك الذاتي الإيجابي، ومن خلال إجراء المقابلات واستخدام الاستبيانات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التمكين النفسي لدى

طلاب الدراسات العليا يسهم بشكل كبير وإيجابي في تحسين صورهم الذاتية المدركة والسلوكيات الذاتية والتي تتأثر بعدد من العوامل التدريبية والشخصية.

- هدفت دراسة ماجدة الشريدة (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر، وتكونت عينة البحث من (١١٣) معلماً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التمكين النفسي، ومقياس مهارات التدريس الإبداعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي ومهارات التدريس الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين بسبب عامل الإقامة الدائمة (من داخل المحافظة- ومن خارج المحافظة) مع التمكين النفسي ومهارات التدريس الإبداعي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على مختلف مستويات الخبرة مع مهارات التدريس الإبداعي، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً بين مستوى خبرة المعلمين مع التمكين النفسي لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر.
- هدفت دراسة Zimmerman,et.al (2018) إلى تقييم فعالية برنامج تمكين الشباب (YES)، الذي يهدف إلى تطبيق نظرية التمكين (YES) على برنامج ما بعد المدرسة لطلاب المدارس المتوسطة، (YES) هو منهج تعليمي فعال مصمم لمساعدة الشباب على اكتساب الثقة في أنفسهم والتفكير بشكل نقدي حول مجتمعهم والعمل مع البالغين لإحداث تغيير

اجتماعي إيجابي. تم تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة اختبار الفرضية القائلة بأن المناهج الد راسية ستعزز تمكين الشباب، وتزيد النتائج التنموية الإيجابية، وتعمل على الحد من المشكلات السلوكية شملت عينة العمل لدينا (٣٦٧) شاباً من (١٣) مدرسة متوسطة وحضرية. وتم ضبط الخصائص الديموغرافية، وتوصلت النتائج إلى أن ا لطلاب الذين تلقوا المزيد من مكونات المنهج (YES) تمتعوا بمستوى أعلى من التمكين النفسي وسلوكيات اجتماعية إيجابية من ال طلاب الذين لم يتعرضوا للتدخل المنهجي. ودعمت النتائج كل من نظرية التمكين وفعالية البرنامج.

- هدفت دراسة دروم أحمد وفاطنة قهيري (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي في المؤسسات الاقتصادية بولاية الجلفة ، تم تطوير إستبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة التي تطرقت للمتغيرين، كما وطبقت على عينة عشوائية بلغت (٥٠) عامل من مؤسسة مطاحن الجلفة وقد تمت المعالجة بالاعتماد على البرنامج الإحصائي الإصدار – 19 – وكشفت نتائج الدراسة عن توفر مستوى التمكين النفسي بأبعاده بدرجة متوسطة لدى العاملين عينة البحث والسلوك الإبداعي بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباط قوية وموجبة لأبعاد التمكين النفسي (المعنى، المقدرة، التأثير، الحرية) على السلوك الإبداعي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين النفسي عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ على السلوك الإبداعي.

- هدفت دراسة (نيللي العمروسي، ٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي ودرجة ممارسة الوعي المعلومات لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك حالد، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث والفروق بينهم على مقياس الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي وفقاً لمتغيرات (العمر، النوع، المستوى الدراسي)، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لدى أفراد العينة ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التمكين النفسي تعزى لمتغير العمر، في حين وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى النوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي.
- هدفت دراسة (الدهامشة وعبد الله، ٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن كلا من التمكن النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز متوسطة بين الطلبة، كما أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التمكن النفسي والكفاءة الذاتية المدركة، ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين كل من التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز.

المحور الثاني: دراسات تناولت جودة الحياة الأكاديمية:

- هدفت دراسة السمدوني (٢٠١٣) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في رضا الطلاب عن الحياة الجامعية، والمتغيرات المعاصرة، والوقوف على مستوى الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعات السعودية، ومعرفة الفروق الدالة حول رضا الطلاب من حيث الجنس (ذكر- انثى) ، الجنسية (سعودي- غير سعودي)، التخصص الدراسي (علمي- أدبي- شرعي) وبلغت عينة الدراسة (١٧٥١) طالباً وطالبة من جامعات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة القصيم، وجامعة الملك خالد، وجامعة تبوك، وجامعة الملك فيصل وجامعة لأميرة نورا بنت عبد الرحمن، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة مكونة من أربعة محاور (العوامل الشخصية، التعليمية، الاجتماعية والاقتصادية، والعوامل الخدمية) وكشفت نتائج الدراسة عن ضعف مستوى رضا طلاب الجامعات السعودية عن حياتهم الجامعية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوامل رضا الطلاب (الشخصية- الاجتماعية والاقتصادية- الخدمية) لصالح الطلاب الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب السعوديين وغير السعوديين في عوامل رضا الطلاب عن الحياة الجامعية لصالح غير السعوديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لرضا الطلاب عن الحياة الجامعية لصالح طلاب التخصص الأدبي.
- هدفت دراسة عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الاكاديمية والمرونة النفسية،

والاختلافات فيها بإختلاف متغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية لدى (٤٦٧) طالباً وطالبة، من التخصصات الأدبية والعلمية ومن الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الأسكندرية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، بينما كانت الفروق لصالح الذكور في جودة الحياة الأكاديمية، وايضاً عدم وجود فروق دالة تبعاً للتخصص والفرقة الدراسية في المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، ووجود فروق دالة في مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النغسية (مرتفع، متوسط، منخفض).

- هدفت دراسة العنزي (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى جودة الأكاديمية لدى طالبات جامعة حفر الباطن ومستوى لأمن النفسي لديهن كما هدفت ايضاً إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي، والتعرف على الفروق بين الطالبات في جودة الحياة الأكاديمية تبعاً للمتغيرات الديمغرافية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي واشتملت أدوات الدراسة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، ومقياس الأمن النفسي، وبلغت عينة الدراسة (٤١٢) طالبة من طالبات جامعة حفر الباطن وكشفت نتائج الدراسة على وجود فروق في مستويات جودة الحياة الأكاديمية لصالح جودة الحياة الأكاديمية، كما وجدت فروق بين المتوسطات الحقيقية والافتراضية في الأمن النفسي لصالح الأمن النفسي،

ووجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي، توجد فروق في جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي لصالح كلية العلوم. وأوصت الباحثة بضرورة تقويم دوري لواقع جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي لدى طالبات جامعة حفر الباطن وإقامة الندوات العلمية حول سبل توعية جودة الحياة الأكاديمية ورفع مستوى الأمن النفسي من خلال الورش العلمية والدروات التدريبة لدى طالبات جامعة حفر الباطن، العمل على تقديم خدمات الإرشاد النفسي لأولياء الأمور من الآباء والأمهات، وذلك لينعكس على زيادة الأمن النفسي لدى الطالبات.

- هدفت دراسة حمادنة (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية وقد شملت عينة الدراسة (٤٠٠) طالب من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ ، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة مكونة من (٦٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعاً، وفي جميع المجالات والأداة ككل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير مستوى رضا الطلاب عن جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- هدفت دراسة الحسينان (٢٠١٨) إلى التعرف إلى المكونات العاملية لمفهوم جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة،

والتعرف على مستوى جودة حياة الطالب الجامعية، والفروق في جودة حياة الطالب الجامعية التي ترجع إلى (الجنس، والمستوى الدراسي، التخصص) ، وبلغت عينة الدراسة (٢٨٨) طالب وطالبة من الكليات النظرية والكليات العلمية في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى أن البناء العاملي لجودة حياة الطالب الجامعية ينتظم في مكونين هما: جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات، وأن مستوى جودة حياة الطالب فوق المتوسط في الدرجة الكلية وكذلك في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية، كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية، وأبعاده المختلفة، والتي ترجع إلى اختلاف الجنس فيما عدا بعدين هما جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة االجتماعية، وكانت الفروق فيهما لصالح الإناث، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية فيما عدا بعداً واحداً هو جودة الحياة الأكاديمية وكان لصالح طلاب الكليات العلمية، بينما وجدت الدراسة فروقًا دالة في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض/مرتفع) لصالح الطالب مرتفعي التحصيل، ويستثنى من ذلك أبعاد: التخطيط، والرضا عن الحياة، و جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية. كما وجدت الدراسة فروقًا دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوى الأكاديمي (الأدنى/

الأعلى) وكان لصالح الطالب في المستويات الأعلى، فيما عدا بعدين هما: جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الأكاديمية.

- هدفت دراسة العصيمي (٢٠١٩) إلى التعرف على جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى في ضوء بعض متغيرات التخصص (علمي- إنساني)، والمستوى الدراسي (الأول – الرابع) وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين أحدهما مقياس جودة الحياة الجامعية من إعداد (منسي وكاظم، ٢٠١٠)، والآخر مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد (مخيمر، ٢٠١٤)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً في مرحلة البكالوريوس، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الجامعية كانت بدرجة متوسطة، بينما كان مستوى فاعلية الذات الأكاديمية في مستوى مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي أو المستوى الدراسي.

***

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاقة بين التمكين النفسي وجودة الحياة:

- هدفت دراسة النواجحة (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظة خان يونس، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، والكشف عن وجود فروق في مستوى التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرن، الجهة المشرفة)، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التمكين الفسي بلغ (٩١,٢٪) وبلغ مستوى التوجه الحياتي (٧٧,٨٪) كذلك وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التمكين النفسي والتوجه الحياتي، كما أتضح عدم وجود فروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس ما عدا (بعد التأثير) وكانت الفروق لصالح الذكور.
- هدفت دراسة أبو أسعد (٢٠١٧) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً وطالبة بمتوسط عمري (١٤,٠٢) سنة، مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم استخدام مقياس الرضا الحياتي (Festinger´s & Easterlin, 2001) والمطور من قبل (التخاينة، ٢٠١٤)، كما تم استخدام مقياس الأمل (Snyder) المعرب من قبل (عبد الخالق، ٢٠٠٤) كما تم تطوير مقياس التفكك الأسري، وبناء برنامج إرشادي جمعي لتحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلاب من ذوي الأسر

المفككة ويستند إلى التمكين النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة أعضاء المجموعتين الضابطتين، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين طلبة أعضاء المجموعتين التجريبيتين تعزى للنوع الاجتماعي.

- هدفت دراسة أماني عبد التواب (٢٠١٨) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٣١) طالبة من طالبات قسم الأحياء بكلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالسعودية، وأعدت الباحثة مقياس الكمالية التكيفية ، ومقياس التوجه نحو الحياة، وبناء برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكمالية التكيفية لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التوجه نحو الحياة لصالح القياس البعدي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكمالية التكيفية ومقياس التوجه نحو الحياة، مما يدل على فعالية برنامج التمكين النفسي المعد في زيادة الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة.

- هدفت دراسة تانفردي وهوك (Tanriverdi, Haluk,2019) إلى التعرف على أثر التمكين النفسي على جودة الحياة العملية وأبعادها الفرعية، وذلك لدى عينة من موظفي الخدمة العامة في مدينة اسطنبول بلغت (٢٥٢) موظفاً وتمثلت أدوات الدراسة في في مقياس جودة الحياة العملية المطور لووكر وزملائه (٢٠٠٩) ويتكون من ثلاثة أبعاد (بعد جودة الحياةالعملية، بعد ظروف العمل، بعد الخدمات المقدمة)، وكشفت نتائج البحث علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التمكين النفسي وجودة الحياة العملية للموظفين، وبيئة عملهم ومستوى ظروف العمل عالية، بينما وجد أن مستوى الخدمات المقدمة لهم معتدل، كما كشفت النتائج أيضاً أن التمكين النفسي كان عاملاً هاماً لتغيير مستوى جودة حياة العملية وظروف العمل والخدمات المقدمة.

***

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال إستقراء نتائج الدراسات السابقة مايلي:

- أهمية التمكين النفسي وأثره الإيجابي على أداء الطلاب، وعلاقته بعدد من المتغيرات مثل مناصرة الذات ، الكفاءة الذاتية، تحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي، ومهارات التدريس الإبداعي، والسلوك الإبداعي ، ودافعية الإنجاز ، ودرجة ممارسة الوعي المعلومات مثل دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥)، شاهين (٢٠١٧)، ودراسة (Huang, 2017) ودراسة (Flaherty, et al., 2017) ودراسة الشريدة (٢٠١٨)، دراسة أحمد وقهيري (٢٠١٩)، دراسة (العمروسي، ٢٠١٩)، (الدهامشة وعبدالله، ٢٠١٩) ، اكتساب الثقة في أنفسهم والتفكير بشكل نقدي (Zimmerman,et.al 2018).
- تنوعت الدراسات السابقة ما بين دراسات تنبؤية مثل دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥)، ودراسة (Huang, 2017) في حين كانت هناك دراسات تجريبية أشارت إلى أن التدريب على مهارات التمكين النفسي يؤدي إلى تحسين السلوك الإبداعي مثل دراسة (Flaherty, et al., 2017)، دراسة شاهين (٢٠١٧)
- تنوعت الدراسات التي تناولت تناولت مفهوم التمكين النفسي في العينة المستخدمة حيث ركزت بعضها على عينات من العاملين مثل دراسة (أحمد وقهيري، ٢٠١٩)، في حين استخدمت بعض الدراسات عينة من طلبة الدراسات العليا مثل دراسة (Huang, 2017) ودراسة (شاهين، ٢٠١٧)،

ودراسة (Flaherty, et al., 2017) دراسة (العمروسي، ٢٠١٩)، وطلاب المرحلة الثانوية (الدهامشة وعبد الله، ٢٠١٩) وطلاب الجامعة مثل دراسة (مصطفى وطه، ٢٠١٥).

- ركزت معظم الدراسات على مرحلة التعليم الجامعي، وحاولت بعضها التحقق من مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما حاولت بعض الدراسات استكشاف علاقة جودة الحياة الأكاديمية ببعض المتغيرات مثل مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية كدراسة عابدين والشرقاوي (٢٠١٦)، الأمن النفسي والعلاقة بينهما دراسة عواطف العنزي (٢٠١٨)، التعرف على المكونات العاملية (جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات) مثل دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٨).
- دراسات تناولت علاقة التمكين النفسي بكل من التوجه الحياتي مثل دراسة (النواجحة، ٢٠١٦)، (أماني عبد التواب، ٢٠١٨)، أو برنامج قائم على التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي كدراسة (أبو اسعد، ٢٠١٧)، أو أثره على جودة الحياة العملية مثل دراسة (Tanriverdi, Haluk,2019).
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء مقياس التمكين النفسي.

فروض البحث:

يسعى البحث إلى التأكد من صحة الفروض الآتية:

١- لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من التمكين النفسي.

٢- لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من جودة الحياة الأكاديمية.

٣- لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية.

٦- لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي.

٧- لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية.

٨- لا توجد فروق بين طلاب التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي.

٩- لا توجد فروق بين طلاب التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية.

إجراءات البحث:

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي ومستوى جودة الحياة الأكاديمية والكشف عن العلاقة بينهما لدى طلاب جامعة الإمام عينة البحث، يتناول الباحث فيما يلي إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:

- **منهج البحث:** استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مستوى التمكين النفسي ومستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب عينة البحث من خلال الإجابة عن فقرات أدوات البحث.
- **عينة البحث:** قام الباحث بإختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم ٧٩٠٠٤ [١] طالبا وطالبة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم تقسيم المشاركين في البحث كما يلي:

(١) **المشاركين في الدراسة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٤٥) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، وراعى الباحث أن يكونوا موزعين على المتغيرات التصنيفية للبحث وهي: النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص.

(٢) **المشاركين في البحث الأساسي:** تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٥٨) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٢٠)،

[١] www.imamu.edu.sa

وانحراف معياري (٠,٩٣)، وقد تم اختيارهم موزعين على المتغيرات التصنيفية للبحث وهي: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، وفقا لتوضيح الجدول الآتي رقم (١):

جدول (١)

وصف العينة

م	المتغيرات التصنيفية				العدد	المجموع
١	النوع	ذكور			١٣٣	٢٥٨
		إناث			١٢٥	
٢	المستوى الدراسي	الأول			٣٦	٢٥٨
		الثالث			٧٥	
		الخامس			٩١	
		السابع			٥٦	
٣	التخصص	علمي	الهندسة	٣٥	١١٥	٢٥٨
			الحاسب	٤٥		
			العلوم	٣٥		
		نظري	العلوم الاجتماعية	٥٨	١٤٣	
			الشريعة	٤١		
			الاقتصاد والعلوم الادارية	٤٤		
المجموع					٢٥٨	

– أدوات البحث:

أولاً: مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحث):

تم اعداد المقياس عبر الخطوات الآتية:

(١) تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس إلى قياس التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام.

(٢) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت التمكين النفسي، والتي اهتمت أيضًا بإعداد مقاييس للتمكين النفسي مثل دراسات كلًا من: (Menon & Harmann, 2002) Speritzer, 1993)، (Kotze, 2007)، (عكر، ٢٠١٣)، (الحارثية، ٢٠١٦)، (النواجحة، ٢٠١٦)، (الأحمد، ٢٠١٧)، (شاهين، ٢٠١٧)، (لعور ومعافة، ٢٠١٧)، (Batool & Batool, 2017)، (الشريدة وعبد اللطيف، ٢٠١٨)، (خشبة والبديوي، ٢٠١٨)، (نجيب، ٢٠١٨)، (الدهامشة، ٢٠١٩)، (Singh & Kaur, 2019)،

(٣) صياغة تعريف إجرائي للتمكين النفسي بأنه "قدرة الفرد على التوفيق بين احتياجات وأدوار العمل وبين قيمه ومعتقداته، واعتقاده بأنه يملك المهارات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وباستقلاليته، وإدراكه بأنه له تأثير على النتائج الاستراتيجية للعمل، وقدرته على إحداث الفارق".

(٤) استخلص الباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة خصائص الأفراد المرتفعين في التمكين النفسي.

(٥) تحديد أبعاد التمكين النفسي من خلال تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر الأبعاد تكرارًا والتي تتناسب مع طلاب الجامعة وهي: (١) الهدف، (٢) فعالية الذات، (٣) تقرير المصير، (٤) التأثير.

(٦) صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد التمكين النفسي، وفي ضوئها صاغ الباحث مفردات المقياس في صورة تقرير ذاتي.

(٧) في ضوء ما سبق صاغ الباحث (٢٠) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للتمكين لنفسي، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائمًا– أحيانًا – نادرًا)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في جميع عبارات المقياس (٣-٢-١).

(٨) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **صدق المقياس**: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

- **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس بجامعة الإمام (ملحق ١)، ويظهر في الجدول رقم (٢) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس التمكين النفسي.

جدول (٢)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس التمكين النفسي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية واللغوية	١٠٠ %
٢	مدى مناسبة العبارات للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحث للاتجاه نحو مادة علم النفس	٨٨,٨ %
٣	مدى انتماء العبارات للبعد الذي تنتمي إليه	١٠٠ %
٤	مدى مناسبة العبارات العكسية في كل بعد	١٠٠ %

يتضح من جدول (٢) أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨٨,٨٪ – ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، وقد تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

- **الصدق العاملي**: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه وذلك بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

بناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على ثلاثة عوامل وكانت قيمة الجذر الكامن لها (٨,٨٥٠)، (٥,٧٨١)، (١,٧٣٠) على الترتيب. ويوضح الجدول (٣) العبارات التي تشبعت على العوامل الثلاثة:

جدول (٣)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التمكين النفسي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١			.333
٢			.594
٣			.682
٤		-.674-	
٥	-.798-		
٦			.663
٧	-.889-		
٨		.963	

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٩		.468	
١٠		.965	
١١	-.954-		
١٢	.391		
١٣	.886		
١٤	.799		
١٥	.852		
١٦	.864		
١٧		-.415-	
١٨		.742	
١٩		-.866-	
٢٠		-.459-	
الجذر الكامن	8.850	5.781	1.730
التباين	44.251%	28.907%	8.650%

ويتضح من الجد (٣) أن المفردات التي تشبعت على كل عامل بعد التدوير كما يلي:

- العامل الأول تشبع عليه (٨) عبارات، وهي (٥-٧-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦)، وكان الجذر الكامن (٨,٨٥٠) بنسبة تباين (٤٤,٢٥١٪)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن اعتقاد الفرد بأنه يتمتع بالاستقلالية أو التحكم في كيفية قيامه بعمله وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (تقرير المصير).
- العامل الثاني تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٤-٨-٩-١٠-١٧-١٨-١٩-٢٠)، وكان الجذر الكامن (٥,٧٨١) بنسبة تباين بحرية الاختيار (٢٨,٩٠٧٪)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن اعتقاد الفرد بأن لديه

القدرة والكفاءة اللازمة لإكمال المهام المطلوبة دون مقاومة من الآخرين، وإدراك الفرد بأنه له تأثير على النتائج ولديه قدرة على إحداث الفارق فيما يتعلق بالنتائج، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (فعالية الذات والتأثير).

- العامل الثالث تشبع عليه (٥) عبارات وهي (١-٢-٣-٦) وكان الجذر الكامن (١,٧٣٠) بنسبة تباين (٨,٦٥٠٪)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن قدرة الفرد على التوفيق بين احتياجات وأدوار العمل وبين قيمه ومعتقداته وسلوكياته، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الهدف).

وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٠) عبارة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

- **الاتساق الداخلي**: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٤) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التمكين النفسي

العبارة	تقرير المصير	العبارة	فعالية الذات والتأثير	العبارة	الهدف
٥	٠,٦٩٥**	٤	٠,٥٤٧ **	١	٠,٧٨٩ **
٧	٠,٥٩٦ **	٨	٠,٦٤٦ **	٢	٠,٥٥٧ **
١١	٠,٨٧٩ **	٩	٠,٨١٩ **	٣	٠,٦١٩ **
١٢	٠,٧٤٦ **	١٠	٠,٦٤٤ **	٦	٠,٥٩٣ **
١٣	٠,٦٦٢ **	١٧	٠,٦٦٥ **		
١٤	٠,٩٤١ **	١٨	٠,٧٣٢ **		

العبارة	تقرير المصير	العبارة	فعالية الذات والتأثير	العبارة	الهدف
١٥	٠,٥٤٨ **	١٩	٠,٦٥٥ **		
١٦	٠,٧٣٥ **	٢٠	٠,٣٤٧ **		

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٤٧، ٠,٩٤١) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح الجدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	تقرير المصير	٠,٦٢٦**
٢	فعالية الذات والتأثير	٠,٤٦٨**
٣	الهدف	٠,٧٦٧**

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٦٨، ٠,٧٦٧) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (٦) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٥٢١ **	١١	٠,٤٩٧ **
٢	٠,٦٤١ **	١٢	٠,٧٦١ **
٣	٠,١٧٩ *	١٣	٠,١٩٧ *
٤	٠,١٦٨ *	١٤	٠,٦٨٩ **
٥	٠,٣٤١ **	١٥	٠,٥٨٠ **
٦	٠,٣٦١ **	١٦	٠,٤٢٣ **
٧	٠,١٨٥ *	١٧	٠,١٩٩ *
٨	٠,٦٠١ **	١٨	٠,٥٢١ **
٩	٠,٤٦١ **	١٩	٠,٥٠٥ **
١٠	٠,٦٢٠ **	٢٠	٠,٤٣٩ **

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٧٩، ٠,٧٦١) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس يتكون من ٢٠ عبارة.

ب- **الثبات:** استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي (٧) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (٧)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	تقرير المصير	٠,٧٤٨
٢	فعالية الذات والتأثير	٠,٨٥٥
٣	الهدف	٠,٧٢٣
٤	الدرجة الكلية	٠,٧٩٦

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (٠,٧٢٣، ٠,٨٥٥) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح في صورته النهائية يتكون من (٢٠) عبارة، ويوضح الجدول التالي (٨) الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (٨)

الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
١	تقرير المصير	٥-٧-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦	٨
٢	فعالية الذات والتأثير	٤-٨-٩-١٠-١٧-١٨-١٩-٢٠	٨
٣	الهدف	١-٢-٣-٦	٤
٤	المجموع		٢٠

- **تصحيح المقياس:** يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب علي (٣) إذا وضع علامة تحت دائما و(٢) إذا وضع علامة تحت أحيانا و(١) إذا وضع علامة تحت نادرا وذلك في جميع عبارات المقياس. وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى التمكين النفسي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التمكين النفسي، ويوضح الملحق (٢) الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي بعد الخصائص السيكومترية.

ثانيًا: مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد (مصطفى بسيوني، ٢٠١٧)

- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس من (٤٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، بواقع (١٥) عبارة لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، و(١٤) عبارة لبعد المساندة الأكاديمية، و(٩) عبارات لبعد إدارة الوقت الأكاديمي، و(٦) عبارات لبعد الرضا الأكاديمي، وهي من نوع المواقف يجيب عنها الأفراد في ضوء ثلاثة بدائل لكل سؤال. والجدول التالي (٩) يوضح أرقام وأعداد العبارات لمقياس جودة الحياة الأكاديمية.

جدول (٩)

أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية وأرقام المواقف المتضمنة في كل بعد

م	أبعاد المقياس	أرقام المواقف في المقياس	المجموع
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣	١٥
٢	المساندة الأكاديمية	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٢٤، ٢٥، ٢٦،٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٤٠	١٤
٣	إدارة الوقت الأكاديمي	١٤، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٤	٩
٤	الرضا الأكاديمي	٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١	٦
٥	إجمالي مواقف المقياس		٤٤

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ) **الصدق:** قام معد المقياس بالتحقق من الصدق باستخدام صدق المحكمين، والتحليل العاملي الاستكشافي ونتج عنه تشبع المقياس على أربعة عوامل وهي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، إدارة الوقت الأكاديمي، والرضا الأكاديمي)، وكذلك تم حساب الاتساق الداخلي

للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

ب) **الثبات:** قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا وكانت قيم معامل ألفا (٠,٧٣٧) للكفاءة الذاتية الأكاديمية، (٠,٧٥٨) للمساندة الأكاديمية، (٠,٥٤٥) لإدارة الوقت الأكاديمي، (٠,٤٤٩) للرضا الأكاديمي، (٠,٨٢١) للمقياس ككل.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

أ) **الصدق:** قام الباحث بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطريقة التالية:

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه ويوضح الجدول (١٠) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

العبارة	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	العبارة	المساندة الأكاديمية	العبارة	إدارة الوقت الأكاديمي	العبارة	الرضا الأكاديمي
١٢	٠,٧٣١ **	١	٠,٦١٢ **	١٤	٠,١٩٦ *	٣	٠,٢٦٤ **
١٣	٠,٦٢٠ **	٢	٠,٧٨٠ **	٢٨	٠,٣٥٧ **	٧	٠,٨٣٩ **
١٥	٠,٧٨٨ **	٤	٠,١٨٢ *	٢٩	٠,٤٢٥ **	٨	٠,٤٩٦ **

العبارة	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	العبارة	المساندة الأكاديمية	العبارة	إدارة الوقت الأكاديمي	العبارة	الرضا الأكاديمي
١٦	٠,٣٥٤ **	٥	٠,٦٣٧ **	٣٣	٠,٢٢٩ **	٩	٠,٨٥٣ **
١٧	٠,٤٩٠ **	٦	٠,٤٧٠ **	٣٤	٠,٥٠٣ **	١٠	٠,٢٣٧ **
١٨	٠,٧٢٣ **	٢٤	٠,٢٧٩ **	٣٦	٠,٥٧١ **	١١	٠,٦٤٠ **
١٩	٠,٧١٦ **	٢٥	٠,٢٧٩ **	٣٧	٠,٢٦٦ **		
٢٠	٠,٤٠٠ **	٢٦	٠,٢٨٣ **	٣٨	٠,٣٧٠ **		
٢١	٠,٦٨٤ **	٢٧	٠,٦١٢ **	٤٤	٠,٦٤٨ **		
٢٢	٠,٧٨٨ **	٣٠	٠,٣٣٢ **				
٢٣	٠,٣٥٥ **	٣١	٠,٤٠٦ **				
٣٩	٠,٧٨٦ **	٣٢	٠,٣٢٧ **				
٤١	٠,٥٨٠ **	٣٥	٠,٦٦٦ **				
٤٢	٠,٥٥١ **	٤٠	٠,٥٤٣ **				
٤٣	٠,٨٠٦ **						

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٨٢، ٠,٨٥٣) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥).

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح الجدول () معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٣٨١**
٢	المساندة الأكاديمية	٠,٦٤٩**
٣	إدارة الوقت الأكاديمي	٠,٧١٤**
٤	الرضا الأكاديمي	٠,٢٠١**

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٠١، ٠,٧١٤) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (١٢) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة		العبارة		العبارة	العصابية
١	٠,٤٤١ **	١٢	٠,٣٤٦ **	٢٣	٠,٢٧١ **	٣٤	٠,٧١٦ **
٢	٠,٢٣٥ **	١٣	٠,٣٠٠ **	٢٤	٠,١٩٧ *	٣٥	٠,٣٧٦ **
٣	٠,٢٥٠ **	١٤	٠,٢٤٩ **	٢٥	٠,١٩٩ *	٣٦	٠,٢٢٩ **
٤	٠,٣١١ **	١٥	٠,٢٥٠ **	٢٦	٠,٣٤١ **	٣٧	٠,١٦٦ *
٥	٠,١٧٢ *	١٦	٠,٢٥٥ **	٢٧	٠,٣٠٥ **	٣٨	٠,٦٢١ **
٦	٠,٦٢٥ **	١٧	٠,١٧٢ **	٢٨	٠,٢٢٩ **	٣٩	٠,٣٧١ **
٧	٠,٥٨٠ **	١٨	٠,٢١٥ **	٢٩	٠,٤٨٠ **	٤٠	٠,٤٢٠ **
٨	٠,٦٨٠ **	١٩	٠,٣٢٣ **	٣٠	٠,٣٤٥ **	٤١	٠,٥١٦ **
٩	٠,٤١١ **	٢٠	٠,٣٠٧ **	٣١	٠,٤٠٠ **	٤١	٠,٦٧٣ **
١٠	٠,٢٥١ **	٢١	٠,١٨٦ *	٣٢	٠,٣٩١ **	٤٣	٠,١٨٠ *
١١	٠,٢٥١ **	٢٢	٠,٢٣٤ **	٣٣	٠,٥٦٠ **	٤٤	٠,٢٨٤ **

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٦٦ ، ٠,٧١٦) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ودلة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥)، وبذلك فقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس كما هو يتكون من ٤٤ موقف.

ب) **الثبات:** استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي (١٣) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (١٣)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٧٣٠
٢	المساندة الأكاديمية	٠,٦٩٩
٣	إدارة الوقت الأكاديمي	٠,٦٥٤
٤	الرضا الأكاديمي	٠,٦٥٤
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٢٤

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (٠,٦٥٤، ٠,٧٣٠) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٤) موقفًا، ويوضح الجدول التالي (١٤) الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (١٤)

الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد حساب الخصائص السيكومترية

م	أبعاد المقياس	أرقام المواقف في المقياس	المجموع
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣	١٥
٢	المساندة الأكاديمية	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٢٤، ٢٥، ٢٦،٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٤٠	١٤

٣	إدارة الوقت الأكاديمي	١٤، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٤	٩
٤	الرضا الأكاديمي	٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١	٦
٥	إجمالي مواقف المقياس		٤٤

- **تصحيح المقياس:** يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) في الاستجابة المرتفعة، و(درجتين) للاستجابة المتوسطة، و (درجة واحدة) للاستجابة المنخفضة. وفقا للجدول التالي:

جدول (١٥)

مفتاح تصحيح المواقف الخاصة بمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	رقم الموقف	الاستجابة المرتفعة	الاستجابة المتوسطة	الاستجابة المنخفضة	م	رقم الموقف	الاستجابة المرتفعة	الاستجابة المتوسطة	الاستجابة المنخفضة
١	الأول	ب	أ	ج	٢٥	الخامس والعشرين	أ	ب	ج
٢	الثاني	أ	ج	ب	٢٦	السادس والعشرين	ج	أ	ب
٣	الثالث	أ	ب	ج	٢٧	السابع والعشرين	ب	أ	ج
٤	الرابع	ج	أ	ب	٢٨	الثامن والعشرين	أ	ب	ج
٥	الخامس	ب	ج	أ	٢٩	التاسع والعشرين	ج	أ	ب
٦	السادس	أ	ج	ب	٣٠	الثلاثون	ب	أ	ج
٧	السابع	أ	ب	ج	٣١	الحادي والثلاثين	أ	ب	ج
٨	الثامن	ج	أ	ب	٣٢	الثاني والثلاثين	ج	أ	ب
٩	التاسع	ب	أ	ج	٣٣	الثالث والثلاثين	ب	أ	ج
١٠	العاشر	أ	ب	ج	٣٤	الرابع والثلاثين	أ	ب	ج

١١	الحادي عشر	ب	ج	أ	٣٥	الخامس والثلاثين	ج	أ	ب
١٢	الثاني عشر	أ	ج	ب	٣٦	السادس والثلاثين	ب	أ	ج
١٣	الثالث عشر	أ	ب	ج	٣٧	السابع والثلاثين	أ	ب	ج
١٤	الرابع عشر	ج	أ	ب	٣٨	الثامن والثلاثين	ج	أ	ب
١٥	الخامس عشر	ب	أ	ج	٣٩	التاسع والثلاثين	ب	أ	ج
١٦	السادس عشر	أ	ب	ج	٤٠	الأربعون	أ	ب	ج
١٧	السابع عشر	ج	ب	أ	٤١	الحادي والأربعين	ج	أ	ب
١٨	الثامن عشر	ب	أ	ج	٤٢	الثاني والأربعين	ب	أ	ج
١٩	التاسع عشر	أ	ب	ج	٤٣	الثالث والأربعين	أ	ب	ج
٢٠	العشرون	ج	أ	ب	٤٤	الرابع والأربعين	ج	أ	ب
٢١	الحادي والعشرين	ب	أ	ج	٤٥	الخامس والأربعين	ب	أ	ج
٢٢	الثاني والعشرين	أ	ب	ج	٤٦	السادس والأربعين	أ	ب	ج
٢٣	الثالث والعشرين	ج	أ	ب	٤٧	السابع والأربعين	ج	ب	أ
٢٤	الرابع والعشرين	ب	أ	ج	٤٨	الثامن والأربعين	أ	ب	ج

– الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على فروض البحث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية

- معاملات الارتباط بيرسون.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) One-Way ANOVA.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

- نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من التمكين النفسي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس التمكين النفسي وأبعاد المقياس كل على حده، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٦):

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس التمكين النفسي

م	التمكين النفسي	عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب
	التمكين النفسي (الدرجة الكلية)	٨	٦٠	٤٦,٠١	٢,٠٥	٧٦,٦٨٪	
١	الهدف	٤	١٢	١٠,٥٣	٠,٨٣	٨٧,٧٥٪	١
٢	فعالية الذات والتأثير	٨	٢٤	١٧,٧٧	١,٣٧	٧٤,٠٤٪	٢
٣	تقرير المصير	٨	٢٤	١٧,٧٠	١,٣٨	٧٣,٧٥٪	٣

***يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في ١٠٠**

يتضح من الجدول (١٦) أن متوسط درجات التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام بلغ (٧٦,٦٨) درجة بانحراف معياري (٢,٠٥)، بوزن نسبي

(٧٦,٦٨٪)، مما يدل على أن مستوى التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام متوسط، وقد أتى البعد الثالث (الهدف) في المرتبة الأولى بمتوسط (١٠,٥٣) وانحراف معياري (٠,٨٣) بوزن نسبي (٨٧,٧٥٪%)، ويليه في المرتبة الثانية البعد الثاني (فعالية الذات والتأثير) بمتوسط (١٧,٧٧) وانحراف معياري (١,٣٧) بوزن نسبي (٧٤,٠٤٪)، ثم في المرتبة الثالثة والأخيرة البعد الأول (تقرير المصير) بمتوسط (١٧,٧٠) وانحراف معياري (١,٣٨) بوزن نسبي (٧٣,٧٥٪)، وبالتالي فإن الفرض قد تحقق، وبناء عليه فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه "لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من التمكين النفسي".

ويشير الباحث إلى أن وجود مستوى متوسط من التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية له تأثير على حياتهم و له القدرة على إحداث فرق فيما يقومون به من اعمال داخل الجامعة بدرجة مقبولة حيث أن التمكين النفسي يعبر عن معتقدات الفرد حول قدراته على القيام بمهمة ما بشكل جيد وإحساسه بتقرير المصير والتأثير في النتائج، فالتمكين وسيلة لتشجيع الأفراد على اتخاذ القرارات وإثراء الخبرة في الأعمال التي يقومون بها، ويعزو الباحث عدم الحصول على مستوى مرتفع من التمكين النفسي إلى ضعف الحافز الداخلي الجوهري الذي يبرز في عدد من المدارك التي تعكس مواقفهم نحو مهامهم التعليمية والأكاديمية والمتمثل بتوقعهم للفشل فيما يسند إليهم من أعمال نتيجة لشعورهم بالخوف الزائد من مستقبلهم ولذلك فعدم وعي أفراد العينة بالمشاكل المحيطة بهم وطرق مواجهتها وحلها، وضعف الثقة

بكفائتهم الذاتية، يؤدي بهم إلى شعورهم بعدم الاستقلالية في تحديد كيفية القيام بمهامهم بمفردهم، ويدعم هذا ما توصل إليه (Cooke 2013) في دراسته من أن ضعف التمكين النفسي لدى الطلاب يصعب القدرة على التعايش مع متطلبات الموقف التي تمكنه زيادة الشعور بالكفاءة والإحساس بالقيم، فالأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسي بنسبة مرتفعة لديهم القدرة على العمل أكثر، والتعاون مع الأشخاص المحيطين، ويكونون أكثر قدرة على توفير احتياجاتهم، وتحويل أفكارهم إلى أفعال (Edralin & others, 2015).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من عبد الناصر موسى (٢٠٢٠) وأبو اسعد (Abu ased, 2015) والتي وجدت مستوى متوسط من التمكين النفسي، وتختلف مع دراسة كل من نيللي حسين (٢٠١٩)، ودراسة رحاب السعدي (٢٠١٨)، ودراسة جيدروي (٢٠١٣) التي وجدت ارتفاع في مستوى التمكين النفسي لدى الشباب والسبب يعود إلى اختلاف العينة.

***

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من جودة الحياة الأكاديمية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعاد المقياس كل على حده، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٧):

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	جودة الحياة الأكاديمية	عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب
	جودة الحياة الأكاديمية (الدرجة الكلية)	٤٤	١٣٢	١٠١,١٠	٣,٠٩	٧٦,٥٩٪	
١	إدارة الوقت الأكاديمي	٩	٢٧	٢١,٠١	١,٣٧	٧٧,٨١٪	١
٢	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	١٥	٤٥	٣٤,٨٧	٣,٦٧	٧٧,٤٨٪	٢
٣	المساندة الأكاديمية	١٤	٤٢	٣١,٧٧	٢,٣٧	٧٥,٦٤٪	٣
٤	الرضا الأكاديمي	٦	١٨	١٣,٤٣	١,٨٧	٧٤,٦١٪	٤

***يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في ١٠٠**

يتضح من الجدول (١٧) أن متوسط درجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام بلغ (١٠١,١٠) درجة بانحراف معياري (٣,٠٩)، بوزن نسبي (٧٦,٥٩٪)، مما يدل على أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام متوسط. وقد أتى البعد الثالث (إدارة الوقت الأكاديمي) في المرتبة الأولى بمتوسط (٢١,٠١) وانحراف معياري (١,٣٧) بوزن نسبي (٧٧,٨١٪)، ويليه في المرتبة الثانية البعد الأول (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)

بمتوسط (٣٤,٨٧) وانحراف معياري (٣,٦٧) بوزن نسبي (٧٧,٤٨٪)، ثم في المرتبة الثالثة البعد الثاني (المساندة الأكاديمية) بمتوسط (٣١,٧٧) وانحراف معياري (٢,٣٧) بوزن نسبي (٧٥,٦٤٪)، ثم في المرتبة الرابعة والأخيرة البعد الرابع (الرضا الأكاديمي) بمتوسط (٣١,٤٣) وانحراف معياري (١,٨٧) بوزن نسبي (٧٤,٦١٪)، وبالتالي فإن الفرض قد تحقق، وبناء عليه فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه "لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من جودة الحياة الأكاديمية".

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن بعض الطلاب يرون أن الدراسة بالجامعة قد لا تحقق طموحاتهم المهنية، وأنهم لا يحصلون على الدعم الأكاديمي المناسب من أساتذتهم في الجامعة ، كما أن بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدرات الطلاب، والأنشطة الطلابية بالجامعة في اغلبها تقليدية وغير متاحة للجميع بشكل دائم كما لا يرتبط بعضها باهتمامات الطلاب، اضافة إلى عدم توفر خدمات الأندية الطلابية بشكل دائم وضعف الطاقة الاستيعابية لها، كا ان سكن كثير من الطلبة خارج الجامعة يجعل من التواجد في الجامعة في غير اوقات الدراسة أمر في غاية الصعوبة في مدينة مزدحمة مما يقلل فرصة الاستفادة من امكانات الجامعة وفعاليات الأنشطة غير الصفية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة المناخ الأكاديمي متوسط، ودراسة يو وآخرون (Yu, et al, 2008) التي بينت توافر مستوى متوسط في جودة الحياة الأكاديمية، ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية جاء

بدرجة متوسطة، ودراسة فيصل العصيمي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى جاء بدرجة متوسطة، وتختلف مع دراسة كلا من إبراهيم الحسينان (٢٠١٥) ، سليمان (٢٠١٠) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من جودة الحياة التعليمية، ودراسة نعيسة (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة التعليم لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعة أظهروا مستوى منخفضاً من جودة التعليم.

***

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس التمكين النفسي وأبعاده الفرعية ودرجات الطلاب على مقياس الجودة الحياة الأكاديمية وأبعاده، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية:

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية

التمكين النفسي / جودة الحياة الأكاديمية	تقرير المصير	فعالية الذات والتأثير	الهدف	الدرجة الكلية
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٥٤٥**	-٠,٨١٦**	٠,٤٥٠**	٠,٠٠٦
المساندة الأكاديمية	-٠,١١٠	٠,٧٣٧**	-٠,٢٤٠**	٠,٣٢٠**
إدارة الوقت الأكاديمي	-٠,٢٩٢**	٠,٤٨٢**	-٠,٣١٤**	٠,٠٠٣
الرضا الأكاديمي	-٠,٣٠٤**	٠,٦٩٣**	-٠,٢١٢**	٠,١٧١**
الدرجة الكلية	٠,٢٤٩**	٠,٢٢٨**	٠,٠٨٣	٠,٣٥٤**

****مستوى دلالة ٠,٠١ *مستوى دلالة ٠,٠٥**

يتضح من الجدول (١٨) أنه يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، أما بالنسبة للأبعاد:

فقد ظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التمكين النفسي (تقرير المصير) وكلا من بعدي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، في حين كانت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً مع بعدي (إدارة

الوقت الأكاديمي، والرضا الأكاديمي) وعدم وجود ارتباط مع بعد (المساندة الأكاديمية).

كما يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد (فعالية الذات والتأثير) وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية (المساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي والرضا الأكاديمي والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية) في حين كانت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً مع بعد (الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

أما بالنسبة لبعد الهدف فقد ظهرت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً مع بعدي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرضا الأكاديمي) بينما ظهرت العلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً مع بعدي (المساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي) وكانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية.

كما يوضح الجدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لأبعاد التمكين النفسي وكلا من المساندة الأكاديمية والرضا الأكاديمي والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية) في حين كانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً مع الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي.

وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية وذلك فيما عدا الارتباط بين تقرير المصير والمساندة الأكاديمية، وبين الهدف والدرجة الكلية

لجودة الحياة الأكاديمية، وبين الدرجة الكلية للتمكين النفسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أنه كلما زاد شعور الطالب بالاستقلال الذاتي الكافي لإتخاذ قراراته بحرية فيما يؤديه من أعمال دون قيد أو شرط ولديه القدرة على تحديد المعايير المستخدمة في الحكم على أدائه ترتفع قدرته على تنظيم مهامه الأكاديمية والتوافق مع البيئة الأكاديمية وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة سعياً نحو إشباع حاجاتهم الأكاديمية مستمتعين بدراستهم وهو ما يساعدهم على تحقيق ذواتهم وبناء شخصيتهم مما يظهر أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات فكلما زاد الإحساس بالقدرة على تقرير المصير كلما زاد الإحساس بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكلما كان تقييم الطالب لقدراته على التعلم أكثر إيجابية كانت مشاعره بجودة حياته الأكاديمية أفضل وكان أكثر ميلاً لتقييم الذهاب والمكوث في البيئة الأكاديمية بوصفه هدفاً بحد ذاته، كما أن إدراك الطلاب بأن لهم تأثير على القرارات والسياسات والاستراتيجيات المرتبطة بأدائهم الأكاديمي مثل اختيار الأنشطة أو نوع الاختبارات واتاحة فرص الحذف او التأجيل، يعكس إحساس الفرد بمدى قدرته على المساهمة والتأثير في النتائج والمخرجات بغض النظر عن مدى الاهتمام والرعاية التعليمية التي يتلقاها من الآخرين، وفي حصوله على التوجيهات والإرشادات التي تفيده في تقدمه الدراسي، وقدرته على الاستخدام الايجابي الفعال للوقت لإنجاز المهام المختلفة واستثمار هذا الوقت سواء في الحياة الأكاديمية أو غيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النواجحة (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، ودراسة أبو اسعد (٢٠١٧) التي أسفرت عن فعالية برنامج في التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي، ودراسة تانفردي (Tanriverdi, Haluk,2019) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التمكين النفسي وجودة الحياة العملية للموظفين، وبيئة عملهم ومستوى ظروف العمل عالية مما ينم عن أن التمكين النفسي كان عاملاً هاماً لتغيير مستوى جودة حياة العملية وظروف العمل.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (١٩)

جدول (١٩)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي

التمكين النفسي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقرير المصير	ذكور	١٣٣	١٧,٧٧	١,٤٥	٠,٨٧٢	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٧,٦٢	١,٣٠		
فعالية الذات والتأثير	ذكور	١٣٣	١٧,٨٥	١,٤٧	٠,٩٩٠	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٧,٦٨	١,٢٤		
الهدف	ذكور	١٣٣	١٠,٤٢	١,٠٦	٢,٣٥٠	٠,٠٥
	إناث	١٢٥	١٠,٦٦	٠,٤٧		
الدرجة الكلية	ذكور	١٣٣	٤٦,٠٥	٢,٥٠	٠,٢٩٩	غير دالة
	إناث	١٢٥	٤٥,٩٧	١,٤٢		

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة "ت" للفروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,٨٧٢)، (٠,٩٩٠)، (٢,٣٥٠)، (٠,٢٩٩) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق بين الذكور والإناث في بعد الهدف فكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي" ما عدا بعد الهدف فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي لصالح الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) أن كلا من الطلاب والطالبات لديهم الإدراكات والتصورات نفسها عن تقرير المصير، والقدرات والمهارات نفسها التي تمكنهم من تحقيق مستوى متشابه من فعالية الذات والتاثير. أما فيما يتعلق بوجود فروق بين الطلاب والطالبات في بعد الأهداف لصالح الطالبات فقد يرتبط بمستوى دوافع وحماس الأنثى والتزامها بالعمل على تحقيق الأهداف رغم المعوقات أو عناصر التشتيت، وتختلف هذه النتيجة مع حيث وجود فروق في أبعاد مقياس التمكين النفسي بين الجنسين مع دراسة النواجحة (٢٠١٥) غير انها اشارت الى أن الفروق لصالح الذكور، وتتفق جزئيا مع دراسة فاطمة عصام (٢٠١٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التمكين النفسي ككل تعزى إلى تأثير النوع (ذكور/ إناث).

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢٠)

جدول (٢٠)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية

جودة الحياة الأكاديمية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	ذكور	١٣٣	٣٤,٩٥	٣,٦١	٠,٣٧٣	غير دالة
	إناث	١٢٥	٣٤,٧٨	٣,٧٤		
المساندة الأكاديمية	ذكور	١٣٣	٣١,٩٨	٢,٦٩	١,٤٤٢	غير دالة
	إناث	١٢٥	٣١,٥٦	١,٩٥		
إدارة الوقت الأكاديمي	ذكور	١٣٣	٢١,١٢	١,٦٩	١,٣١٠	غير دالة
	إناث	١٢٥	٢٠,٩٠	٠,٩٠		
الرضا الأكاديمي	ذكور	١٣٣	١٣,٢٧	١,٩٥	١,٣٨٢	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٣,٦٠	١,٧٧		
الدرجة الكلية	ذكور	١٣٣	١٠١,٣٤	٣,٨٩	١,٢٩٣	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٠٠,٨٤	١,٨٨		

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ت" للفروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,٣٧٣)، (١,٤٤٢)، (١,٣١٠)، (١,٣٨٢)، (١,٢٩٣) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية".

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكور والإناث من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يمرون بنفس الظروف ويتحملون نفس القدر من المسؤولية بغض النظر عن الجنس فكلاً يسعى بجد واجتهاد لتحقيق طموحاته وأهدافه بالعمل الجاد والمثابرة وطلب المساندة لو تتطلب الأمر ذلك، كما أن الجميع في البيئة الجامعية يحصل على نفس القدر من الاهتمام والمساعدة، وتقدم الخدمات للجميع بغض النظر عن جنسه، أضافة إلى أن الأسرة السعودية أصبحت تهتم برعاية ودعم جميع الأبناء دون النظر للجنس وذلك في ضوء التحول الإيجابي والذي يدعمه المجتمع ككل في النظر للأنثى باعتبارها شريك أساسي في رقي الوطن وتقدمه ورفعته ومنحها كل الفرص المواتية لارتياد المكانة الاجتماعية التي تستحقها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة احمد عبد الملك (٢٠١٩) ، ودراسة (الحسينان، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعاده بينما تعارضت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (عابدين، والشرقاوي، ٢٠١٦) والتي أشارت لوجود فروق بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية لصالح الذكور.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأولى والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول التالي (٢١)

جدول (٢١)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي

التمكين النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
تقرير المصير	بين المجموعات	١,٠٧٥	٣	٠,٣٥٨	٠,١٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٠,٩٤٥	٢٥٤	١,٩٣٣		
	المجموع	٤٩٢,٠١٩	٢٥٧			
فعالية الذات والتأثير	بين المجموعات	٣,١٢٢	٣	١,٠٤١	٠,٥٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٩,٨٣٩	٢٥٤	١,٨٨٩		
	المجموع	٤٨٢,٩٦١	٢٥٧			
الهدف	بين المجموعات	١,٧٧٩	٣	٠,٥٩٣	٠,٨٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٨,٣٣٣	٢٥٤	٠,٧٠٢		
	المجموع	١٨٠,١١٢	٢٥٧			
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	بين المجموعات	٩,٩٣٣	٣	٣,٣١١	٠,٧٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧٢,٠٠٤	٢٥٤	٤,٢٢٠		
	المجموع	١٠٨١,٩٣٨	٢٥٧			

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة "ف" للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,١٨٥)، (٠,٥٥١)، (٠,٨٤٥)، (٠,٧٨٥)، وجميعها قيم غير دالة

إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي".

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى تأثر ذلك الشعور بمتغيرات تنظيمية على غرار الأقدمية في المرحلة الدراسية، الخبرات، الدورات التكوينية والتدريبية التي خضع لها الطلاب، فالمستوى الدراسي يعكس رتبة الطالب وليس التمكين، فالكل متساوون في نظرتهم للتمكين وشعورهم به. وكذلك عدم اختلاف الانشطة الموجهه من الجامعة بإختلاف المستوى الدراسي.

***

نتائج الفرض السابع: ينص الفرض السابع على أنه " لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأولى والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول التالي (٢٢)

جدول (٢٢)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية

جودة الحياة الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	بين المجموعات	٢,٥٩٦	٣	٠,٨٦٥	٠,٠٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٦٤,١٨٣	٢٥٤	١٣,٦٣٩		
	المجموع	٣٤٦٦,٧٧٩	٢٥٧			
المساندة الأكاديمية	بين المجموعات	١٩,٧٥٠	٣	٦,٥٨٣	١,١٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٢٤,٦٥٧	٢٥٤	٥,٦٠٩		
	المجموع	١٤٤٤,٤٠٧	٢٥٧			
إدارة الوقت الأكاديمي	بين المجموعات	١٦,٨٢٠	٣	٥,٦٠٧	٣,٠٤٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٦٨,٠٨٣	٢٥٤	١,٨٤٣		
	المجموع	٤٨٤,٩٠٣	٢٥٧			
الرضا الأكاديمي	بين المجموعات	١,٠٣١	٣	٠,٣٤٤	٠,٠٩٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٠٠,٣٤٩	٢٥٤	٣,٥٤٥		
	المجموع	٩٠١,٣٨٠	٢٥٧			
الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	بين المجموعات	٤١,٨١٠	٣	١٣,٩٣٧	١,٤٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٢٠,٣٦٤	٢٥٤	٩,٥٢٩		
	المجموع	٢٤٦٢,١٧٤	٢٥٧			

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة "ف" للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جوة الحياة الأكاديمية والأبعاد المكونة له بلغت

على الترتيب (٠,٠٦٣)، (١,١٧٤)، (٣,٠٤٢)، (٠,٠٩٧)، (١,٤٦٣) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق في بعد إدارة الوقت الأكاديمي فكانت دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية".

أي أن هذا المتغير (اختلاف المستوى الدراسي) (الأول/ الثالث/ الخامس/ السابع) لم يكن ذا تأثير في تحديد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، وهذه النتيجة تدل على أن طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتفقون في الشعور بجودة الحياة الأكاديمية بدرجة متوسطة، حيث يعانوا من عدم توفر المساندة الأكاديمية من قبل المرشدين ومن أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكافية، وعدم شعورهم بالرضا الأكاديمي بغض النظر عن المستوى الدراسي، فهم جميعاً يسعون لبذل الجهد في العملية التعليمية وهذا يدل على عدم وجود ثمة فروق ذات دلالة إحصائية تذكر في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الكفاءة الذاتية الأكاديمية- المساندة الأكاديمية- إدارة الوقت الأكاديمي- الرضا الأكاديمي) تعزى لمتغير المستوى الدراسي، أي أن المستوى الدراسي ليس له تأثير في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سري سالم (٢٠١٧) التي اشارت إلى عدم وجود اختلاف لجودة الحياة الأكاديمية حسب متغير المستوى الدراسي.

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع للمستوى الدراسي في بعد إدارة الوقت الأكاديمي تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق التي ترجع للمستوى الدراسي في بعد إدارة الوقت الأكاديمي.

جدول (٢٣)

المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لبعد إدارة الوقت الأكاديمي

المستوى الدراسي (إدارة الوقت الأكاديمي)	المستوى الأول	المستوى الثالث	المستوى الخامس	المستوى السابع
المستوى الأول		-٠,٥٥٧٧٨	*٠,٧٨٦٩٤	٠,٧٠٠٤٠
المستوى الثالث	٠,٥٥٧٧٨		٠,٢٢٩١٦	٠,١٤٢٦٢
المستوى الخامس				-٠,٠٨٦٥٤
المستوى السابع				

يتضح من الجدول (٢٣) أن الفروق بين المستوى الدراسي الأول والثالث والخامس والسابع في بعد إدارة الوقت الأكاديمي لصالح المستوى الخامس. وقد يعود ذلك الى وجود بعض المقررات في المستوى الخامس تركز على مهارات ادارة الوقت او تعرض عينة الدراسة لبعض الأنشطة وخبرات بعض الأساتذة التي تدعم هذا البعد.

***

نتائج الفرض الثامن: ينص الفرض الثامن على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢٤)

جدول (٢٤)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي

الذكاء الروحي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقرير المصير	علمي	١١٥	١٧,٨٦	١,٣١	١,٦٦٤	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٧,٥٧	١,٤٣		
فعالية الذات والتأثير	علمي	١١٥	١٧,٨٨	١,٣٩	١,١٧٥	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٧,٦٨	١,٣٥		
الهدف	علمي	١١٥	١٠,٦٢	٠,٥٦	١,٥٠٦	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٠,٤٦	٠,٩٩		
الدرجة الكلية	علمي	١١٥	٤٦,٣٧	١,٧٧	٢,٥٤٣	٠,٠٥
	نظري	١٤٣	٤٥,٧٢	٢,٢١		

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة "ت" للفروق بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (١,٦٦٤)، (١,١٧٥)، (١,٥٠٦)، (٢,٥٤٣) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق بين التخصص العلمي والنظري في بعد الدرجة الكلية للتمكين النفسي فكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص العلمي، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي" ما عدا الدرجة الكلية

للتمكين النفسي فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في الدرجة الكلية للتمكين النفسي لصالح التخصص العلمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن التمكين النفسي يتأثر بقدرات الفرد واستعدادته، وأن كل فرد مستقل بذاته عن باقي الأفراد ومن الطبيعي أن يتمايز الأفراد، فهذه الفروق ليست ناجمة عن التخصص ذاته، وإنما قد تعود إلى ما تفرضه طبيعة هذا التخصص على الفرد، فطبيعة التخصصات العلمية تفرض على الفرد الاهتمام المستمر والعمل الدوؤب و إعمال العقل والاستنتاج والاعتماد على الذات في الحصول على المعلومة والتأكد منها، في حين أن بعض التخصصات النظرية تعتمد على الحفظ و تلقي المعلومة المحددة من المصدر.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة فاطمة عصام (٢٠١٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التمكين النفسي ككل تعزى إلى تأثير التخصص.

نتائج الفرض التاسع: ينص الفرض التاسع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢٥)

جدول (٢٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين التخصص العلمي والأدبي في جودة الحياة الأكاديمية

الذكاء الروحي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	علمي	١١٥	٣٤,٨٦	٣,٥٧	٠,٠١٠	غير دالة
	نظري	١٤٣	٣٤,٨٧	٣,٧٦		
المساندة الأكاديمية	علمي	١١٥	٣٢,٠٤	٢,٧٣	١,٦١٢	غير دالة
	نظري	١٤٣	٣١,٥٦	٢,٠١		
إدارة الوقت الأكاديمي	علمي	١١٥	٢١,١١	١,٧٠	٠,٩٨٢	غير دالة
	نظري	١٤٣	٢٠,٩٤	١,٠٣		
الرضا الأكاديمي	علمي	١١٥	١٣,٥٣	١,٧٧	٠,٤٧٠	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٣,٣٥	١,٩٤		
الدرجة الكلية	علمي	١١٥	١٠١,٥٥	٣,٩٠	٢,١١٧	٠,٠٥
	نظري	١٤٣	١٠٠,٧٤	٢,١٩		

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة "ت" للفروق بين التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,٠١٠)، (١,٦١٢)، (٠,٩٨٢)، (٠,٤٧٠)، (٢,١١٧) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق بين التخصص العلمي والنظري في بعد الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية فكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص

العلمي، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والأدبي في جودة الحياة الأكاديمية" ما عدا الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية لصالح التخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة التخصصات العلمية تقتضي وجود التجربة وممارسة أنشطة متنوعة أكثر من التخصصات النظرية كما أن مستقبل التوظيف والحصول على فرص عمل في التخصصات العلمية اكثر من النظرية، بما يزيد من الشعور بجودة الحياة الأكاديمة لدى طلاب الاقسام العلمية اكثر من النظرية.

***

توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء ما أشارت به نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١) ضرورة تدعيم الشعور بالتمكين النفسي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢) إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في القرارات المتصلة بهم، وتنفيذ برامج لاستثمار وقت فراغهم بما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم.

٣) توعية طلبة الجامعات بأهمية التمكين النفسي لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على إتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم العلمية والعملية.

٤) ضرورة عمل برامج إرشادية لتنمية التمكين النفسي لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم الجامعي المختلفة.

٥) توفير الأجواء المناسبة لطلاب الجامعة حتى يستمتعوا بجودة الحياة الأكاديمية.

٦) الاهتمام بالعمل على توفير الخدمات، وتعزيز المرافق والنشاطات التي تمس حياة الطالب الأكاديمية، وتؤدي إلى رفع رضا الطلبة عن الخدمات الجامعية، مثل توفير المرافق الخدماتية، وتوفير المرافق الترفيهية للطلبة.

٧) الاهتمام بمباني الجامعة وتحديثها – سواء قاعات التدريس والمختبرات– لتشكل بيئة صفية مثالية تلبي طموح الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.

٨) ضرورة وضع البرامج اللازمة لمساعدة الطلاب على مواجهة الضغوط التي تقلل من شعورهم بجودة الحياة الأكاديمية والتعامل معها بما يساهم في رفع مستوى الجودة الحياة لديهم.

٩) تقديم برامج تأهيل وتوجيه وإرشاد للطلاب الجامعيين لمساعدتهم على التغلب على المشكلات التي تحول دون شعورهم بجودة الحياة الأكاديمية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح إجراء دراسات أخرى آملاً أن تكون ضمن الاهتمامات البحثية المستقبلية:

١) إجراء مزيد من البحوث على متغير التمكين النفسي على عينات أخرى لما لهذا المتغير من أثر فعال.

٢) فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التمكين النفسي وأثره على التوجه الحياتي لدى طلاب الجامعات.

٣) تصميم برامج تدريبية وإرشادية لتنمية مهارات التمكين النفسي لدى طلاب الجامعات

***

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤ (٤٤)، ٣١٩-٣٣٤.

ابو طبيخ، ليث شاكر، والكلابي، أمير نعمه، والأمير، عدي عباس (٢٠١٨). تأثير التمكين النفسي في انعدام الأمن الوظيفي دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد- جامعة الكوفة. *مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة*، ٤٨ (١).

الأحمد، محمد رفيق محمد (٢٠١٧). *فعالية برنامجين إرشاديين مستندين إلى العلاج الواقعي والعلاج بالمعنى في تنمية التخطيط والتمكين النفسي لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤتة.

بسيوني، مصطفى رمضان محمد (٢٠١٧). *أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد الابتكارية الانفعالية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

بوبشيت، الجوهرة إبراهيم (٢٠٠٨). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظرهن، *مجلة أم القرى للعلوم والتربية*. ١ (٢٠).

جلاب، إحسان دهش، والحسيني، كمال كاظم (٢٠١٤). *إدارة التمكين والإندماج*. (ط.١). دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

جميل، سمية طه، وعبد الوهاب، داليا خيري (٢٠١٢) جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طالب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*(ASEP) . ع (٢٢). ٦٧-١٠٧.

الحارثية، إيمان بنت سليمان بن عامر (٢٠١٦). *التمكين النفسي لدى معلمي التعليم الأساسي وعلاقته بالثقة في المشرف التربوي في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

علي، حسام الدين أبو الحسن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريب قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بقنا*، ع (٣٨). ١٦٠-٢٢١.

حسن، نعمة (٢٠١٥). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية جامعة الدمام وأثر ذلك على تحصيلهن الدراسي: دراسة ميدانية. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١٦٣ (١)، ص ص ٥٣-٩٤.

الحسينان، ابراهيم عبد الله (٢٠١٨). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية، دراسة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، جزء (٤١).

حماد عبد الله محمود عبد الله (٢٠١٤). برنامج إرشادي لرفع مستوى التمكين النفسي للأم المعيلة للطفل المعاق عقلياً وأثره على جودة الحياة لديه [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

حمادنة، همام سمير (٢٠١٨). مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١١ (٣٥)، ٦٣-٨٤

خشبة، فاطمة السيد حسن، والبديوي، عفاف سعيد فرج (٢٠١٨). مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وعلاقته بالذكاء الروحي والتفكير الابتكاري لديهم. *مجلة كلية التربية ببنها*، ع (١١٦)، ٣٠٨-٣٣٤.

خليفة، مى السيد (٢٠١٥). الإسهام النسبي للإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في التمكين النفسي والالتزام الوجداني للمعلمين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٣ (٢١) , ٧٣

درروم، أحمد، وقهيري، فاطمة، وصبرينه، حمياني (٢٠١٩). أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية، *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*. المركز الجامعي عبدالحفيظ بوالصوف ميلة – معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ٣ (٣)، ٤٧٧-٥٠٠.

الدمياطي، سلطانة إبراهيم (٢٠٠٩). المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء- دراسة ميدانية، ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة، المدينة المنورة، ٩٦-١٤٠.

الدهامشة، سيف عبد الله مذهان (٢٠١٩). التمكين النفسي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز: دراسة في علم النفس. *مجلة العلوم القانونية والسياسية*، ع (٩)، (١)، ص ص ٣٨٨-٤١٤.

سالم، سهير محمد، وكفافي، علاء الدين أحمد (٢٠٠٨، يوليو ١٦-١٧). *بحوث تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الوقاع واستشراق المستقبل*، المؤتمر الدولي السادس لمعهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر (٢)، ص ص ٨٤٤-٨٦٥.

السمدوني، إبراهيم مصطفى، وعبد المطلب، أشرف (٢٠١٣). الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ع (١٥٥)، ج (٣)، ص ص ١٢-٩١.

السميري، نجاح عواد (٢٠١٧). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. ٥(١). ١٧٨-٢٠٤.

شاهين، إيمان فوزي سعيد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي مختصر قصير المدى قائم على اكتشاف المنفعة وتحديد الأهداف في تنمية التمكين النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. *مجلة الإرشاد النفسي*، ع (٥٣)، ص ص١-٥٩.

الشريدة، ماجدة علي، وعبد اللطيف، محمد سيد محمد (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ع (٣٤)، ٢٩٥-٣٣٣.

الشمري، سعود عايد، والعياصرة، وليد رفيق (١٤٣٥). المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الغسلامية من وجهة نظر م: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٣٢)*، ١٥-٦٢.

صالح، أماني عبد التواب (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر- كلية التربية. ٢ (١٨٠). ١-٧٢.

عابدين، حسن، والشرقاوي، فتحي (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأسكندرية، ٢٦ (٦)، ١٥٣-٢٣٤.

عاشور لعور، ومعافة، رقية (٢٠١٧). التمكين النفسي وعلاقته بالتمييز التنظيمي. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٧(١)، ٢٦١-٢٧٨.

العتيبي، لفا محمد (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (١٤٨)، ٢٤١-٢٨٠.

العصيمي، فيصل طلال (٢٠١٩). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع (١١٤)، ٢٩٩-٣٤٨.

عكر، رأفت جميل (٢٠١٣). *العلاقة بين التمكين النفسي للمرشد والتوجه نحو الحياة المهنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

العنزي، عواطف فرحان ذيبان (٢٠١٨). *جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الجامعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الفرا، اسماعيل، والنواجحة، زهير (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، *مجلة جامعة الأزهر* – غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٤ (٢)، ٥٧-٩٠.

فضل المولى، منى عبد الواحد (٢٠١٨). دور وحدات الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة الجامعية لعينة من طالبات بعض الجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، ٢٥ (١١٤)، ١٣-٧٢.

مخيمر، هشام (٢٠١٨). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، *مجلة القراءة والكتابة*، ١٩٥(١)، ١٩١-٢٤٢.

العبيدي، عفراء إبراهيم (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٥ (٢)، ١٤٨-١٧١.

مصطفى، منال محمود، وطه، منال عبد النعيم (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢ (١٦٢)، ١١-٨٢.

منسي، محمود، وكاظم، علي (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط (١٧-١٩ ديسمبر): ٦٣-٧٨.

النادر، هيثم محمد (٢٠١٧). جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية، مؤتة للبحوث والدراسات، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٢ (٦)، ٩١-١١٨.

نجيب، نغم خالد (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بدرجة الطموح لدى العاملين في المركز الوطني لرعاية الموهبة الرياضية. *مجلة علوم التربية الرياضية*، ١١ (٢)، ١٢٤-١٥٥.

نعيسه، رغداء علي (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨ (١)، ١٤٥-١٨١.

النواجحة، زهير عبد الحميد (٢٠١٦). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١٥)، ٢٨٣-٣١٦.

الوادي، محمود حسين (٢٠١٢). *التمكين الإداري في العصر الحديث*، دار الحامد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Ahangr. R.g. (2010). A Study of resilience in relation cognitive styles and decision-making styles of management students. *Journal of Business Management*, *46*, 953-961.

Ambad, S., & Bahron, A. (2012). Psychological Empowerment: the Influence on organizational Commitment among Employees in the construction sector. *Journal of Global Business Management*, *8*(2),73-81.

Batool, S., & Batool, S. (2017). Construction and validation of global psychological empowerment scale for women. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, *15*(1), 3-10.

Blanchard, K. H., Carlos, J. P., & Randolph, W. A. (1999). *The 3 keys to empowerment*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Caroline, B., Jones , S., & Fiona., I. (2008). Power and empowerment in nursing: a fourth theoretical approach, JAN, Leading Global Research, *(962)* (2), 258-266.

Caswell, S. (2013). Can student nurse critical thinking be predicted from perceptions of structural empowerment within the undergraduate, pre-licensure learning environment? (3578571, TUI University). *ProQuest Dissertations and Theses,* , 189. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1496776263?accountid=44936

Chiang, C.-F., & Hsieh, T.-S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, *31*(1), 180–190. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.04.011

Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. Journal of Applied Psychology, 74(4), 580–590. https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580

Drury. J., & Reicher, S. (2011). Collective Psychological Empowerment as a Model of Social Change: Researching Crowds and Power.*Journal of Social Issues*, *65*(4), 707-725

Ebrahim, H., & Khadije , M (2015). Evaluation and analysis of psychological empowerment and their impact on organizational commitment, *international journal of management sciences and business research*, 14(3), p.62

Eljaaidi, N. (2016). *Structural & Psychological Empowerment: A Literature Review, Theory Clarifications and Strategy Building*. *7*. 446-479.

Flaherty, A.; O'Dwyer, A.; Mannix-M, P., & Leahy, J. (2017). The Influence of Psychological Empowerment on the Enhancement of Chemistry Laboratory Demonstrators' Perceived Teaching Self-Image and Behaviours as Graduate Teaching Assistants. *Chemistry Education Research and Practice*, 18 (4),710-736.

Ganle, J & Kwadwo, A & Segbefia, A. (2015). Microcredit: Empowerment and Disempowerment of Rural Women in Ghana. *World Development. 66*. 335–345. 10.1016/j.worlddev.2014.08.027.

Gözükara, İ & Şimşek, Ö. (2015). Linking Transformational Leadership to Work Engagement and the Mediator Effect of Job Autonomy: A Study in a Turkish Private Non-Profit University. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*. *195*. 963-971.

Hashem, A., Masoud, K., & Abbas, A. (2013). Evaluation of Impact of Employees Empowerment Dimensions on Organizational Commitment (Case Study: Mellat Bank Branches, Ardebil Province, Iran), *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, *3*(5), 367-372

Kosciulek, J., & Merz, M. (2003). Structural Analysis of the Consumer-Directed Theory of Empowerment. Rehabilitation Counseling Bulletin - REHABIL COUNS BULL. *44*. 209-216. 10.1177/003435520104400403.

Kotze, E. (2007). Psychological empowerment in the South African Military: The generalizability of menon's scale. SA Journal of Industrial Psychology, 33(2), 1-6.

Kuok, k., & Leino-K., H. (2001). Power and empowerment in nursing: Three theoretical approaches. *Journal of Advanced Nursing*, *31*(1), 235–241. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01241.x

Lan., X., M, Chong,W., Y. (2015). The Mediating Role of Psychological Empowerment between TransformationalLeadership and Employee Work Attitudes. Procedia - *Social and Behavioral Sciences 172* ,184 – 191

Lloyd, P., Braithwaite, J., & Southon, G. (1999). 'Empowerment and the Performance of Health Services,' *Journal of Management in Medicine*, *13*, 2, 83–94

McShane, S., & Von, G., Mary., A., & Sharma, R. (2011). *Organizational Behavior* , 5th Edition (Indian Edition).

Menon, S.(2001). Employee empowerment: an integrative psychological approach. International association for applied psychology. *50*(1), 153-180.

Menon, S., & Harmann (2002). Generalizability of Menon's empowerment scale: replication and extension with Australian data. *International Journal of Cross Cultural Management*.

Miguel, C., Ornelas, J. H. & Maroco, J. (2015). Defining Pyschological Empowerment Construct:Analysis of three Empowerment Scales, *Journal of Community Psychology*. *43*(7), 900-919.

Nicola, D., Lincoln , C., Travers , P., & Adrian, W. (2003). The meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept, *International Journal og Management Reviews*, *4* (2), https://doi.org/10.1111/1468-2370.00087

Patterson, K. (2013). Servant leadership: A theoretical model [Unpublished doctoral dissertation], Regent University, VA Beach, VA.

Pedro, E., Alves, H., & Leitão, J. (2018). "Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?". *International Journal of Educational Management*, 32(5)

Perry, A, H. (2013). Effect of demographic factors on empowerment attributions of parents of children with autistic spectrum dis orders. [Unpublished doctoral dissertation], The University of Alabama.

Rezaee, R., & Pabarja, E. & Mosalanejad, L. (2019). Students' Academic Quality of Life and Learning Motivation in Iran Medical University -pilot from south Iran.

Seginer, R. (2009). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development – 32*, 272-282. 10.1177/0165025408090970.

Singh, K., & Kaur, S. (2019). Psychological empowerment of teachers: development and validation of multi-dimensional scale. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(65), 340-343.

Sone T, Kawachi Y, Abe C, Otomo Y, Sung YW, Ogawa S. (2017) Attitude and practice of physical activity and social problem-solving ability among university students. *Environ Health Prev Med*;*22*(1):18. doi: 10.1186/s12199-017-0625-8. PMID: 29165109; PMCID: PMC5664572.

Spreitzer, G. (1993). A Dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain, *Journal of Management*, 23(5), 679-704.

Spreitzer, G.M.(1995).Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy Of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1990) *Introduction to qualitative research methods*. Paidós, Buenos Aires.

Ventegodt, S., Merrick, J. & Andersen, N.J. (2003). Quality of life theory I. The IQOL theory: an integrative theory of the global quality of life concept, *Scientific World Journal*. , 13 (3),1030-1040.

Yu, G. B., & Kim, J. (2008). Testing the mediating effect of the quality of college life in the student satisfaction and student loyalty relationship. *Applied Research in Quality of Life,*

Zhang, X.M. & Bartol, K. (2010). Linking Empowering Leadership and Employee Creativity: The Influence of Psychological Empowerment, Intrinsic Motivation, and Creative Process Engagement. *Academy of Management Journal*. *53*. 107-128. 10.5465/AMJ.2010.48037118.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory ,In Julian Rappaport & Edward Sideman (Eds.), Handbook of Community Psychology. New York: Plenum Publishers.

Zimmerman, M. A.; Eisman, A. B.; Reischl, T. M.; Morrel- Samuels, S; Stoddard, S; Miller, A. L.; Hutchison, P; Franzen & Rupp, L.(2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. *Health Education & Behavior*, 45 (1), p20-31

***

التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض

أ. دلال بنت عبد الرحمن العريفي
الإدارة العامة للتعليم بالرياض

التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض

أ. دلال بنت عبد الرحمن العريفي
الإدارة العامة للتعليم بالرياض

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٨/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٧/ ١٠/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، والكشف عن المعوقات التي تحد من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين، كما هدفت لتقديم المقترحات التي تسهم في رفع مستوى التنمية المهنية لهم والارتقاء بها.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت الاستبانةَ أداةً لجمع البيانات. وتكَوَّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٢٠٣٨) مشرفًا ومشرفة، وتم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغت (١٦٪) من المجتمع الكلي.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١١)، كما أظهرت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٧) على المعوقات التي تحد من مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات، وأن أفراد الدراسة موافقون وبدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٠) على المقترحات التي تسهم في رفع مستوى التنمية المهنية لديهم. وبناءً على ما أسفرت عنه النتائج، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات كان من أبرزها: الاستفادة من المقترحات التي قدمتها الدراسة الحالية لرفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين كونها نابعة منهم كمستفيدين، ودراسة احتياجات المشرفين والمشرفات التربويين بطريقة علمية، وتصميم برامج التنمية المهنية بحسب احتياجاتهم، مع ضرورة التقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية، وتطويرها في ضوء المستجدات العلمية، والتقنية، والتطبيقية في الميدان التربوي من خلال تشجيع وتحفيز المشرفين والمشرفات التربويين على حضور المؤتمرات التربوية والعلمية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، المشرف التربوي، التعليم العام.

Professional Development for Educational Supervisors in the General Administration of Education in Riyadh

Dalal Abdulrahman AlArifi
General Administration of Education in Riyadh

Abstract:

The study aimed to identify the reality of professional development of educational supervisors in the General Administration of Education in Riyadh, and to identify the obstacles that limit the development of supervisors professionally, as well as to provide proposals that contribute to raising the level of professional development of supervisors and upgrading them.

The researcher used the descriptive survey approach and applied the questionnaire as a tool to collect data. The study population consisted of all male and female educational supervisors (n= 2038) in the General Administration of Education in Riyadh; the study sample consisted of a simple random sample of male and female educational supervisors.(٪١٦)

The study reached a number of results, most notably: the reality of the professional development of supervisors of the General Directorate of Education in Riyadh came with an average of (3.11), and the results showed that the study members highly agreed with an average of (3.67) on the obstacles that limit the levels of professional development of supervisors, and that the study sample agreed with a high average of (4.20) on the proposals that contribute to raising their level of professional development. Based on the results, the researcher presented a set of recommendations and proposals, the most important of which were: to take advantage of the proposals made by the current study to raise the levels of professional development of educational supervisors, study the needs of educational supervisors in a scientific way and design professional development programs according to those needs, with the need to continuously evaluate and develop professional development programs in light of scientific, technical and applied developments in the field by encouraging supervisors to attend educational and scientific conferences.

key words: Professional Development, Educational Supervisor, General Education

المقدمة:

تشهد دول العالم كل عام مزيدًا من التغيرات المتسارعة تشمل جوانب الحياة كافة، وتؤثر على كل المجتمعات. وقد ساهمت تلك التغيرات، والتطورات العلمية، والتقنية، وبدرجة كبيرة في استحداث أنظمة وأنماط جديدة في شتى المجالات. وانعكست آثار تلك التغيرات، وذلك التطور، على مؤسسات التعليم بشكل عام، والإشراف التربوي ومنسوبيه بشكل خاص. حتى أصبح لِزامًا عليها الاستجابة السريعة لها؛ بهدف التكيف مع المتطلبات الإدارية والتعليمية الحديثة؛ لملاءمة مستجدات العصر، ومواجهة تحدياته، من خلال تزويد المشرفين والمشرفات التربويين بالمهارات، والخبرات، والمعارف، والمعلومات؛ للارتقاء بالتعليم، ولتحقيق رؤى البلاد وغايات المجتمع.

تسعى المجتمعات بأن التعليم قاطرة التقدم؛ لأهميته، ودوره الفعال في تحقيق التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والبشرية، ولهذا السبب؛ اهتمت حكومات الدول –على اختلافها، ومنها المملكة العربية السعودية– بتطوير التعليم لديها؛ حتى يساير الثورة المعرفية التي يشهدها العالم (عسيري، ٢٠١٧م، ص ١٥٢). حيث تسعى المجتمعات –على اختلاف توجهاتها، وتنوع اهتماماتها– إلى جعل التعليم على رأس أولوياتها؛ إذ ترى فيه مصدر قوَّتها، وأداة لحل مشكلاتها. لكن نجاح أي نظام تعليمي أو فشله يعتمد على مدى جودة التنمية المهنية للأفراد (إبراهيم، وجعفر، ٢٠١٥م، ص ٣). فلا يمكن تطوير التعليم بدون الاهتمام بالتنمية المهنية لجميع منسوبيه (عسيري، ٢٠١٧م، ص ١٥٢).

والتنمية المهنية تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في منظومة التعليم، والارتقاء بمستواهم العلمي والمهني والثقافي، من خلال رسم خطط، وتنفيذ برامج تُطْلِعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة، وتدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات، وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا، وإتاحة الفرص للإبداع والابتكار، وطرح الأفكار الجديدة، الأمر الذي يساعد على التخطيط والتنفيذ الصحيح لكل ما يقومون به من مهام وأدوار (أحمد، ٢٠١٦، ص ٢٤٥). فالتنمية المهنية تُعْنَى بتنمية الشخص في إطار دوره المهني، وتتضمن تلك التنمية: الخبرات الرسمية، مثل: حضور ورش العمل، والاجتماعات المهنية، والمتابعة الأكاديمية، والخبرات غير الرسمية (العنزي، ٢٠١٥م، ص ٧٩٠).

وبالنظر إلى خطة التنمية العاشرة للملكة العربية السعودية (١٤٤٠ – ١٤٤١هـ)، يتضح أن أبرز أهدافها تنص على تنمية الكوادر البشرية، ورفع إنتاجيتها، والعمل على تحسين مستوى الأداء الوظيفي، بتطوير البرامج، واعتمادها، وتأهيلها، بما يواكب المعارف والتقنيات الحديثة. فالتنمية، في محصلتها النهائية، وسيلة وليست غاية، هي وسيلة نحو الارتفاع بمستوى الإنسان (القصيبي، ١٩٩٢م، ص٢٤).

ولهذا جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠، لتترجم التطلعات التنموية لقادة بلادها ولشعبها، من خلال رسم الأهداف الطموحة، حيث تركز على رفع جودة أداء الموظفين عمومًا. حيث أقرت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، لتكون مُوَجِّهًا للبرامج والسياسات المستقبلية في مختلف المجالات،

والـتي يأتي التعليم ضـمن أهمهـا وأبرزهـا، فقـد نال اهتمامًـا مركَّـزًا ضـمن برامج تحقيق الرؤية. وتتضمن أهم المؤشرات التي تسعى وزارة التعليم للوصول إليها، ارتفـاع متوسـط سـاعات التنمية المهنية لكـل العـاملين في الحقـل التعليمي مـن عشر إلى عشرين ساعة (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦، ص ٦٢).

وبالنظر للموظفين في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، تشكل شـريحة المشـرفين الرابطـة الوسـطى، والأداة الفاعلـة الـتي بفاعليتهـا يـرتبط نجـاح العـاملين تحـت مسـؤوليتهم مـن معلمـين وإداريـين، وبكفـاءتها تتحقـق رسـالات الجهـات الأعلـى الـتي يعملـون هـم تحـت مظلتهـا. فللمشـرف مهـام جسـيمة، وأدوار علمية وتربوية كبيرة، بها تتحقق أهداف إدارته، لذا كان مما يطمح إليه أن يحظى المشـرف التربـوي بقـدر كـاف مـن التنميـة المهنيـة، تسـاعده في أداء رسالته، وتحقيق أهدافه، وخدمة غايات التعليم في ذات الوقت.

وعليـه يؤكـد سـعد الـدين وعـدلي (٢٠١١م) أن التنميـة المهنيـة لمنسـوبي التعلـيم ومـنهم المشـرفين التربـويين، تعـد عمليـة تعلـيم وتعلُّـم مـدى الحيـاة، تكتسب من خلالها المهارات والخبرات المهنية، وتُعَبِّر عن التحديث المستمر للمعرفة والمهارات المهنية لدى الأفراد، لمواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر (ص ١٣٨).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات عن أهمية التنمية المهنية للمؤسسات بشكل عام، وللميدان التعليمي بشكل خاص، كدراسة كل من: (اعقيلان، ٢٠١٩م)، ودراسة (السريحين، ٢٠١٧م)، ودراسة (الدوسري، ٢٠١٧م)، و (الغامدي، ٢٠١٨م) – تسعى الدراسة الحالية للتعرف على ما تحقق في مجال

التنمية المهنية للمشرفين التربويين في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. حيث تتأكد أهمية التنمية المهنية للمشرف التربوي نظرًا لأهمية موقعه في الحقل التربوي، ولما يمارسه من مهام ومسؤوليات تجعل التنمية المهنية من أهم المجالات التي تستحق الدراسة والبحث، للارتقاء بكل ما يمارسه المشرف التربوي، وتطوير ما يمتلكه من مهارات وخبرات.

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم بمؤسساته أداة مهمة لتحقيق رؤى البلاد، وبلوغ أهداف المجتمع، وصار موضوع التنمية المهنية للعاملين به أمراً بالغ الأهمية. لذا توجهت البحوث إلى دراسة أساليب وبرامج التنمية المهنية، وتنوعت تلك الدراسات في أهدافها، وتشابهت في عدد من نتائجها حول مجالات التنمية المهنية في الميدان التعليمي.

وذكر المناحي (٢٠١٠م)، أنه برغم الجهود التي تبذلها وزارة التعليم للارتقاء بالتنمية المهنية، وتقديم البرامج التدريبية، لمواكبة المستجدات والتطورات في الميدان التعليمي، إلا أن كثيراً من الدلائل والمؤشرات تشير إلى أنه لم تحدث تغَيُّرات أساسية، وأن ما تم تقديمه لم يكن مؤثراً في رفع درجة التنمية المهنية لمنسوبي التعليم. كما أشارت مجموعة من البحوث في هذا المجال، مثل دراسة (آل سويدان، ٢٠١٥)، ودراسة (الناجم، ٢٠١٧)، وكذلك دراسة (اليحيى، ٢٠١٧)، إلى أن البرامج التدريبية التي تُقَدَّم لم تؤت ثمارها المرجوة؛ نظراً لوجود عوائق تحول دون الاستفادة من هذه البرامج.

كما أكد عدد من الباحثين في دراساتهم وجود قصور في المهارات والمعارف والخبرات، والقدرات القيادية لدى المشرفين التربويين أدت إلى تواضع برامج التنمية المهنية لدى كثير منهم. حيث أثبتت نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٧م)، أن عمليات الإعداد والتأهيل والتنمية المهنية للمشرفين التربويين لم تكن كافية.

ودلَّت بعض نتائج دراسة عبد الرحمن (٢٠١٣م)، على وجود عدد من المعوقات التي تَحُدُّ من فاعلية برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين. كما دعت دراسة شارب (Sharp, 2014)، إلى ضرورة تقديم برامج تنمية مهنية تواكب تطلعات ومتطلبات هذا القرن، وتنسجم مع الأهداف التعليمية.

وفي الوقت الذي أوصت فيه دراسة الهيم (٢٠١١)، بضرورة نشر ثقافة الوعي بأهمية التنمية المهنية بين العاملين في المنظومة التربوية والتعليمية كافة، جاءت دراسة الدوسري (٢٠١٧) لتؤكد أن المشرفين التربويين غير موافقين على واقع التنمية المهنية لهم، وأن هناك مجموعة من المعوقات تواجه برامج التنمية المهنية، كقلة الفرص المتاحة للتنمية المهنية، وكثرة المسؤوليات الإدارية المطلوبة من المشرف التربوي. كما أكدت دراسة المحيا (٢٠١٨) بأن هناك حاجة ماسة لتطوير التنمية المهنية في البرامج المقدمة للمشرفين.

ونظرًا للسخاء العظيم من الدولة للتعليم، ولتوجهات وأهداف رؤية ٢٠٣٠ فيما يخص التنمية المهنية للمواطن؛ ترسخ لدى الباحثة إيمان عميق بضرورة البحث في مجال التنمية المهنية. وبناءً على ما تم تقديمه، سعت الباحثة في هذه الدراسة –ومن واقع خبرتها في الميدان التربوي، وعملها

كمشرفة تربوية- إلى تسليط الضوء على التنمية المهنية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ولأن الباحثة تعمل في الإدارة العامة للتعليم بالرياض، ولكون هذه الإدارة هي الإدارة التعليمية الأكبر في المملكة العربية السعودية؛ تركزت مشكلة البحث الحالي على دراسة التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

هَدَفَ البحثُ الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

٢- ما المعوقات التي تَحُدُّ من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض؟

٣- ما المقترحات التي تسهم في رفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تلخصت أهداف البحث في دراسة التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، من خلال ما يلي:

١-التعرف على واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.

٢-الكشف عن أبرز المعوقات التي تعترض المشرفين والمشرفات التربويين فيما يتعلق بتنميتهم المهنية.

٣-تقديم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تساعد هذه الدراسة في الآتي:

- أن تشكل مرجعًا علميًّا للمخططين، وللممارسين التربويين، والباحثين في علوم التنمية المهنية في الميدان الإداري والتعليمي، حيث تقدم تفصيلا لمفهومها وأهميتها ووسائل تطبيقها.
- أن تقدم إضافة معرفية للمسؤولين المشرفين التربويين في إدارات التعليم فيما يخص التنمية المهنية للمشرفين، وتقدم أهم الأساليب والمجالات في هذا الموضوع.
- أن تسهم في تصحيح وإعادة تشكيل المفاهيم المتعلقة بالتنمية المهنية للمشرفين التربويين.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في نتائجها التي ستسهم -بإذن الله- في الآتي:

- دعم مسؤولي وقادة التعليم في تقويم وتجويد برامج التنمية المهنية، حيث تقدم تشخيصًا واقعيًّا ومقترحات قابلة للدراسة وللتطبيق، مما يسهم في التغلب على المعوقات التي تعيق تحققها لدى المشرفين والمشرفات في إدارات التعليم..

- قد يفيد المحتوى العلميُّ لهذه الدراسة المسؤولين بوزارة وإدارات التعليم والقائمين على برامج التنمية المهنية، في التخطيط العملي الدقيق للارتقاء بها لدى منسوبيها كافة.
- مساعدة صناع القرار بالإدارات في تحديد وتطوير برامج وأساليب التنمية المهنية للمشرفين، مما يعزز فرص النهوض بها، وبالمستوى الوظيفي لهم.
- رفع الوعي لدى المشرفين والمشرفات في الميدان التربوي تجاه التنمية المهنية، ومجالاتها، وتطوير الممارسات الذاتية لهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تحققها، وتقديم المقترحات التي تسهم في التغلب على الصعوبات، وتدعم تحقيق التنمية المهنية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عَيِّنَة من المشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طُبِّق الجزء الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عَيِّنَة من المشرفين والمشرفات التربويين بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية:

يُعَرِّف عبد الحميد (٢٠١٥) التنمية المهنية "بأنها: أنشطة تطوير مخططة، تهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد أو مجموعة الأفراد في منظمة أو مؤسسة معينة، تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشَغْل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية" (ص ٨٥).

وتعرف الباحثة التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين إجرائيا بأنها: الجهود المنظمة التي تبذلها وتخطط لها إدارة التعليم لتنمية المشرفين والمشرفات التربويين مهنيا، وتعمل على التطوير المستمر لمهاراتهم ومعارفهم، واتجاهاتهم التي يحتاجونها، ليصبحوا أكثر فعالية في أداء مهامهم الإشرافية مع مجموعة العمل.

المشرف التربوي:

يُعَرِّف الدوسري (٢٠١٧) المشرف التربوي بأنه: "الشخص الذي يمتلك مؤهلات وخبرات مهنية تؤهله لأن يصبح المسؤول عن تطوير مستوى أداء العاملين، والنهوض بعمليتي التعليم والتعلم، من خلال ممارسة أساليب إشرافية متنوعة" (ص ٥٠٧).

وتعرف الباحثة المشرفين والمشرفات التربويين في الدراسة الحالية بأنهم المشرفون والمشرفات التربويون العاملون في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض في الإدارات ومكاتب التعليم، ويتولون أعمالاً إشرافية فنية أو إدارية من خلال تطبيق مجموعة ممارسات إشرافية علمية متنوعة.

مبحث: التنمية المهنية

تمهيد:

يقول القصيبي (١٩٩٢م): "إن التوصية التي تَوَصَّل إليها بعد ربع قرن من معايشته للتنمية، نظريةً وواقعا، هي أن الطريق إلى التنمية يمر أولا بالتعليم، وثانيا بالتعليم، وثالثا بالتعليم، فالتعليم باختصار هو الكلمة الأولى والأخيرة في قضايا التنمية (ص ١٢٦). والحديث عن التنمية بمجالاتها وحقولها المختلفة لا يمكن أن يتم دون أن يعبر جسر التعليم. فبالتعليم تزدهر التنمية، وتعمر البلدان، ويرتقي الإنسان.

وقد باتت المؤسسات التعليمية في حالة تطور مستمر؛ نتيجة لما يدور حولها من تقدم وتسارع مذهل في شتى ألوان المعرفة، وتأثرت مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها -إلى حد كبير- بالتطور الهائل الذي يمر به العالم في المجالات كافة، وظهرت أساليب جديدة في المؤسسات التعليمية استجابة للتطورات المعقدة، وهذا يتطلب إعدادًا وتدريبًا مهنيًّا للأفراد في هذه المؤسسات (عبد الرحمن، ٢٠١٣م، ص ٤٢).

ورسالة التنمية الدائمة هي دعم الأفراد حتى يستطيعوا بلوغ مستويات أعلى للتعلم والتطور المهني، كما تتيح التنمية المهنية فرصًا داعمة للأفراد؛ لكي يُحَوِّلوا النظريات إلى ممارسات فعلية خلال عملهم، وحتى يختاروا، ويخططوا، وينفذوا، ويقيموا أنشطة التنمية المهنية التي يشتركون فيها (قاسم، والحسيني، ومصطفى، وأبو مسلم، ٢٠١٠، ص ٤١).

وترى الباحثة أن لتنمية الأفراد في المؤسسات التعليمية، دورًا حيويًّا في تطوير التعليم وجودته، يسهم في الوصول إلى الغايات السامية للتعليم، ولتحقيق متطلبات المجتمع التنموية. كما أن التنمية بمفهومها الأوسع لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا عن طريق التعليم ومؤسساته وأفراده. وهذا التعليم قد لا يكون فاعلًا ومؤثرًا إن لم تتوفر له ولمنسوبيه درجة مرتفعة من التنمية المهنية؛ خاصة للمشرفين والمشرفات التربويين كونهم يشغلون الوظيفة الوسطى بين الإدارات العليا وكادر المعلمين، وتنعكس آثار تلك التنمية إيجابا على العاملين معهم، لذا كانت العلاقة التكاملية القوية بين التعليم والتنمية أمرًا يتطلع له جميع الأفراد في الميدان التعليمي.

مفهوم التنمية المهنية:

بعد النظر إلى الأدبيات المتعلقة بمفهوم التنمية المهنية، ودراستها، ومراجعتها، أدركت الباحثة أن هناك خلطًا كبيرًا، بين التنمية كمفهوم، وبين مصطلحات أخرى، كالنمو المهني، والتطوير المهني، والتدريب أثناء الخدمة وغيرها. ويؤكد الدوسري (٢٠١٧م)، أن كل المصطلحات السابقة تحمل مفاهيمَ وأبعادًا مختلفة (ص ٥٠٢).

ولتبيان الفرق بين مصطلح التنمية المهنية وبين المصطلحات الأخرى، تقدم الدراسة عددًا من وجهات النظر لبعض المهتمين بهذا المجال. فبالنسبة للقصيبي (١٩٩٢م)، فالنمو لا يقارن بالتنمية، ذلك أن التنمية تتضمن نضجا علميًّا كافيًا، وكفيلًا بأن يشمل عدة مجالات، ودون أن تكون تلك التنمية في صالح جانب على حساب جوانب أخرى، وهذا بالذات ما قد

يحصل في المعنى الذي يقدمه مصطلح النمو، فقد يتحقق النمو في جزء دون أجزاء، أو لصالح فئة دون فئة، ودون المفهوم الشمولي يفتقد النمو المعنى الحقيقي للتنمية.

ويرى المنتشري (٢٠١٩م) أن مصطلح التطوير المهني إنما جاء ليعبر عن تلك الجهود التي تعمل على تقليل الفجوة بين الأداء الحالي للأفراد، وبين ما هو مطلوب منهم لتطوير العملية التعليمية، بل ويؤكد على أن الاختلاف بين الإعداد والتدريب أثناء الخدمة، وبين التطوير، والنمو المهني، يمكن تلخيصه في أن الإعداد والتدريب المهني يسبق التطوير، وكلاهما يؤديان إلى التنمية المهنية (ص١٣٣). ويؤيد هذا الرأي ما ذُكِر في دراسة خليل (٢٠٠٧م)، حيث يرى أن مصطلح التنمية المهنية، أوسع وأشمل من مصطلح التدريب أثناء الخدمة، على الرغم من أن المصطلح الأخير شائع في كثير من الكتابات التربوية، وقد يقال بأنهما مفهومين مترادفين، بالرغم من تحول الفكر التربوي من فكرة التدريب إلى فكرة التنمية (ص ٤٩٤).

ومما سبق ترى الباحثة أن التنمية المهنية مصطلح شامل ومتكامل، يضم تحت مظلته كثيرًا من المصطلحات. فيمكن القول: إن التدريب والإعداد الذي يقدم للعاملين ما هو إلا وسيلة من وسائل التطوير المهني الذي بدوره يعد جزءًا يسيرًا من وسائل التنمية المهنية. كما أن التدريب لا يمكن أن يكون كافيًا لتحقيق التنمية المهنية للأفراد، فقد يتطور الأداء المهني من خلال مجموعة البرامج المقدمة، إلا أن هذا لا يحقق المعنى الشامل لمصطلح التنمية المهنية.

وقد تناول كثير من الباحثين التربويين، عدداً من المفاهيم التي تناولت التنمية المهنية، تورد الدارسة هنا بعضها:

- قدم ضحاوي، وحسين (٢٠٠٩) تعريفًا للتنمية المهنية بأنها: عملية تنموية بنائية تشاركية مستمرة تستهدف العاملين في الحقل التربوي؛ لتغيير وتطوير أدائهم، وممارساتهم، ومهاراتهم، وكفاياتهم المعرفية والتربوية والتقنية والإدارية والأخلاقية (ص٣٧).
- وعرَّفت الشخشير (٢٠١٠م) التنمية المهنية بأنها عمليات تهدف إلى تطوير المهارات والخبرات والسلوك؛ لتَكُون أكثر كفاءة وفعالية، مما ينتج عنه تحسن واضح وملحوظ في الأداء المهني للأفراد (ص١٢).
- كما وصف الدوسري(٢٠١٧م) التنمية المهنية بأنها "أنشطة وبرامج مخطط لها لتطوير أداء الفرد ورفع مستواه المهني، بإثراء معلوماته، وتجديد خبراته، وتشجيعه على التعلم الذاتي، وهي عملية مستمرة تبدأ بعد التعيين في الوظيفة مباشرة، وتستمر طوال سنوات العمل في التعليم" (ص ٥٠٧).
- وعرَّف عبد الحميد (٢٠١٥م) التنمية المهنية بأنها "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد أو مجموعة الأفراد في منظمة أو مؤسسة معينة، تتناول معلوماتهم، وأداءهم، وسلوكهم، واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية" (ص ٨٥).

وبتأمل ما سبق، ترى الباحثة أن التباين الظاهر في مفهوم التنمية المهنية عند كثير من الباحثين والمهتمين، قد يكون سببه الطبيعة المتغيرة لعمليات

التنمية المهنية، والتغييرات المتتالية في الأساليب والبرامج والمجالات، واتجاهات الأفراد نحو التنمية المهنية. كما يمكن استنتاج أن تطبيق مفهوم التنمية المهنية للعاملين في الحقل التعليمي وللمشرفين والمشرفات التربويين يتضمن تفصيلات أكثر وأدق، حيث يركز على تنمية المهارات، وتنمية المعارف والمعلومات، ومواكبة التطور التقني، وتوفير فرص التعلم المستمر، للمشرفين والمشرفات التربويين بأساليب علمية، مخططة تخدم المؤسسة، وترتقي بالأداء؛ ذلك أن التنمية المهنية لا تنفصل عن خصائصها الشمولية، والعلمية، والاستمرارية.

أهمية التنمية المهنية وأهدافها:

تنبع أهمية التنمية المهنية للأفراد من أهمية ودور العنصر البشري، والذي هو محور الاهتمام والركيزة الأساسية؛ فمن المعروف أن الموارد البشرية هي إحدى المكونات الرئيسية لأي نظام، وترجع أهميتها للسمات والمميزات التي تحظى بها دون غيرها من الموارد الأخرى (الحولي، ٢٠١٦م، ص٥٠).

كما أن أهمية التنمية المهنية تزداد تبعًا للأهداف التي تسعى لتحقيقها؛ حيث تركز التنمية المهنية على عدد من الأهداف، ناقشها كثير من المهتمين بهذا المجال، تلخص الدراسة أبرزها، كما يلي:

- حدد مدبولي (٢٠١٣م) أهداف التنمية المهنية في تنمية قدرات الأفراد في المجال العلمي والمهني، وتمكينهم من اتخاذ القرار الصحيح فيما يواجههم من خلال تدريبهم على مراحل اتخاذ القرار، وتنمية الصفة القيادية لهم، وتهيئتهم للارتقاء في سُلَّم المهنة، كما تهدف إلى تدريبهم على مختلف طرائق عملهم، وما يستجد فيها؛ لتمكينهم من اختيار

الأسلوب المناسب منها، واطلاعهم على خبرات الزملاء بما يحقق ثراءهم المهني (ص٤٦-٤٧).

- ومن جهته، ذكر الفرح، (٢٠١٥م) أن التنمية المهنية تهدف إلى استكمال تأهيل الفرد، وتزويد الموظف بمهارات جديدة تمكنه من حل مشكلاته، وتنمية اتجاهه الإداري نحو مهنته، وتقديره لعمله، وزيادة انتمائه له، والتدريب المستمر للموظف بما ينسجم والتربيةَ المستدامة؛ تحقيقا للأهداف التعليمية الكبرى (ص٩٩-١٠٠).
- وذكر السعود، وحسنين، (٢٠١٦م) عددًا من الأهداف التي تسعى التنمية المهنية لتحقيقها، كان منها رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتسابه المهارات المعرفية، والعملية المستحدثة في ميدان عمله، وزيادة قدرته على التفكير المبدع، والتكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته من ناحية أخرى، كما تهدف إلى مساعدة الفرد في الكشف عن قدراته، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، والعمل على تنميتها، بالإضافة إلى استثمار التقنيات الحديثة، وتوظيفها في عمله (ص١٨٩).
- وأضافت طاهر، (٢٠١٠) أن من أهدافها بناء القدرات الوطنية القادرة على تلبية التنمية الشاملة في الدولة، وتطوير الكفايات والمهارات بأنواعها وخصوصًا مهارات التقييم الذاتي، وترسيخ مبدأ التعَلُّم الذاتي المستمر (١٢٩).

وبتأمل ما سبق، ترى الباحثة أن أهداف التنمية المهنية تتجلى وبوضوح في القيمة التي تضيفها التنمية المهنية لجميع المؤسسات ومنها: مؤسسات

التعليم والإشراف التربوي. فبالتنمية المهنية يرتقي المشرفون والمشرفات التربويين، وبهذا الارتقاء تتقدم المؤسسات وتتميز. وبملاحظة الأهداف السابق ذكرها، يتضح شمولها وتركيزها على الجانب المهاري، والعلمي، والتقني، واتساعها لتشمل مستويات عدة. فمن جهة المشرف التربوي: تحقق التنمية المهنية مبدأ الارتقاء بالإنسان بشكل متكامل، وتحدث تغييرًا جوهريًّا في حياته، بتصحيح اتجاهاته، وإكسابه طرقًا وأساليبَ أكثر جودة، وتُوسِّع خياراته، وتساعده في التعرف على مكنونات ذاته، وتنمية قدراته. كما أن تلك الأهداف تؤكد أن التنمية المهنية تستهدف جودة العمل القيادي والإشرافي، وإعداد وبناء قيادات متميزة، وتطوير السياسات والإجراءات لتتواكب والتنمية الشاملة للمجتمع. كما ترى الباحثة أن الأخذ بمفهوم التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين، والاهتمام بأهدافها، لم يَعُدْ خيارًا للمؤسسة التعليمية، بل وسيلة تسهم في بلوغ غايات التعليم، وطموحات المجتمع بشكل يساير التقدم العلمي الكبير في العالم.

أساليب التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين:

تتنوع أساليب التنمية المهنية من حيث مدتها، وطريقتها، والهدف منها، والجهات المنفذة لها. كما أن الأمور الإدارية والتقنية قد تتدخل لتؤثر في تلك الأساليب. وقد ناقشها كل من سيد، والجمل (٢٠١٢)، وتم تحديد أساليب التنمية المهنية في الأساليب النظرية، كالمحاضرات، والنقاشات، بالإضافة إلى أساليب التنمية المهنية العملية كالعروض، والورش، والزيارات الميدانية، وأخيرًا أساليب التنمية المهنية الذاتية، والتي يتحمل فيها الموظف مسؤولية تنمية مستواه المهني (ص٢٢٨).

وقد حصر مدبولي (٢٠١٣م) أساليب التنمية المهنية في تنمية الموظف من خلال التقنيات المعاصرة، حيث يتم التطوير الذاتي من خلال تطبيقات الحاسب، والتعلم الإلكتروني، وأضاف أيضًا أساليب التطوير من خلال الحقائب التعليمية والتدريبية، وبرامج التدريب المقدمة له أثناء الخدمة (ص٦٢).

ومما سبق يتضح أن للتنمية أساليبَ متنوعةً، تتنوع باختلاف المؤسسات، والأفراد، والموارد المتاحة، والأهداف المراد تحقيقها. وترى الباحثة أن تلك الأساليب التي ذكرها مدبولي (٢٠١٣م)، اقتصرت على الأسلوب التدريبي فقط، ولم تتضمن إلا التعلم الذاتي الإلكتروني، أو البرامج التدريبية..

ويؤيِّد ضرورة التنوع والتعدد في أساليب التنمية المهنية- ما ذكره موقع الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية الإلكتروني (٢٠١٧م) من أساليب التنمية المهنية، والتي تهدف إلى زيادة قدرة الأفراد وتميزهم في الأداء، ومنها:

التدريب الوظيفي، أو الندب الوظيفي، ويتم من خلال جهة العمل، إضافة إلى أساليب فرق ومجموعات العمل، بما تحققه من تكوين روح التفاعل، والإيجابية، والمساواة، وتنمية القدرات المهارية والإبداعية للأفراد، كما يضيف أساليب الإعارة للموظفين إلى جهات أخرى، وكذلك المؤتمرات والندوات الرسمية، وبرامج التعاقب الوظيفي، والذي يعنى بتأمين وجود كفاءات ذات مستوى رفيع للمؤسسة، وأخيراً أسلوب وبرامج الظل الوظيفي، والذي يقوم فيه الموظف بمرافقة موظف مؤهل ومتخصص ذي كفاءة عالية.

وبمراجعة ما تم ذكره من أساليب للتنمية المهنية، ترى الباحثة أن جميع ما ذُكِر لا يتناقض مع الأساليب الأخرى، وأن تعدد تلك الأساليب في تحقيق التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين إنما جاء ليخدم فكرة التنمية المهنية، ويدعم تحقيقها، فحين لا تتلاءم بعض الأساليب المطبقة في تنمية المشرفين والمشرفات التربويين مهنياً، أوْ لا تحقق نجاحاً، فلا يعني ذلك أن التنمية غير قابلة للتحقق، بل إن اختيار الأسلوب الأمثل، والإجراء المناسب لاحتياجات الأفراد، وظروف المؤسسات، وطبيعة العمل الإشرافي، يؤدي إلى الرقي والوصول إلى أهداف التنمية المطلوبة.

مجالات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين:

تتعدد المجالات التي تستهدفها التنمية المهنية للعاملين في مؤسسات الإشراف التربوي؛ فهي لا تتوقف على توفر الكفايات الأساسية وحسب، وإنما تتجاوز ذلك إلى تحقيق الكفاءة المهنية للأفراد، وتتنوع تلك المجالات وتصنيفاتها في الأدبيات التربوية.

وتلخص الدراسة أبرز تلك المجالات كما ذُكِرت في دراسات كل من: (عتريس، ٢٠١٠م، ص٥٥)، وكذلك (بن شعيل، ٢٠١٦م، ص٤٣) ويمكن تحديد مجالات التنمية المهنية، فيما يلي:

- المجال الإداري، وفيه يقوم العاملون بعددٍ من الأدوار داخل المنظمة، فهم يشاركون في المسؤوليات الإدارية، والفنية، والإشرافية، كما يقومون بأنشطة مختلفة مثل: إعداد التقارير. ويهتم المجال الإداري للتنمية المهنية بتنمية الوعي القانوني للأفراد، باطلاعهم على حقوقهم وواجباتهم المهنية والإدارية، وكذلك إكسابهم المهارات اللازمة للقيام بهذه المسؤوليات.
- ثم يأتي المجال الشخصي، والذي يهتم بتنمية العاملين مهنياً، بإمدادهم بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تساعدهم في أداء عملهم، ومنها أن يكونوا مرنين في تعاملهم وتكيفهم مع البيئة، ومتكاملين في الشخصية، وإيجابيين في تعاملهم مع الأمور، يتمتعون بإتقان فن العلاقات الإنسانية.
- ويأتي المجال الاجتماعي ليركز على التنمية المهنية للعاملين بغرس المهارات والقيم الاجتماعية فيهم، وذلك من خلال تنميتهم بمهارات العمل الجماعي، بحيث يستطيع العاملون أن يتفاعلوا مع زملائهم في التخطيط لصناعة القرار، والتعامل بروح الفريق مع الزملاء والقيادات.
- وأخيراً يأتي المجال الثقافي العام، والذي يهتم بالتنمية المهنية للعاملين بتزويدهم بثقافة عامة، تتيح لهم التعرف على العلوم الأخرى، وتساعدهم في معرفة ما يحيط بهم من متغيرات في العالم من حولهم.

وتـرى الباحثـة أن الاهتمـام بتلـك المجـالات للعـاملين في التعلـيم – وخصوصاً للمشرفين والمشرفات التربويين– كفيل بأن يضمن الكفاءة المهنية، ويحقق للمؤسسة التعليمية أهدافها المرجوة، والتقدم والتطور؛ ذلك أن التنمية المهنيـة للمشـرفين والمشـرفات التربـويين لا ينبغـي أن تركـز علـى مجـال وتـترك المجالات الأخرى، فمن شروط تحقيق التنمية المهنية أن تكون شاملة لجميع المجالات وبشكل متوازن. وهذا من الأمور التي تتطلب عددًا من المقومات الداعمة للتنمية المهنية في المؤسسات التعليمية وغيرها.

مقومات التنمية المهنية في مؤسسات التعليم:

يعتقد عبد القوي (٢٠١٧م) أن التنمية المهنية يجب ألا تتم كرَدَّة فعل لوجود حاجات معينة، أو مشكلات معينة لدى منسوبي التعليم، وإنما يجب أن تتم بشكل دوري ومستمر؛ لذا كان لزامًا أن يتم توفير مجموعة من المقومات المهمة، من أبرزها الاهتمام بوضع التنمية المهنية كبُعْد أساسي من أبعاد أي استراتيجية لتطوير التعليم (ص١٢). وأكد الشيبان (٢٠١٨م) على ضرورة وجود مؤسسات مهنية متخصصة بقضية تنمية الموظفين، وتحديد احتياجاتهم، والمعايير الواجب توافرها في برامج التنمية المهنية المقدمة (ص٤٦٢).

ويعتمد نجاح التنمية المهنية وبرامجها داخل المؤسسات التعليمية على مجموعة من العوامل من أهمها مناخ المؤسسة التعليمية، كونها قائمة بالأساس على العلاقات الإنسانية، وتفاعل الزملاء فيما بينهم، وبهذا المناخ يظهر مدى الانسجام والدعم بين الأفراد؛ حيث إن برامج التنمية المهنية تتم في غالبيتها في مجموعات العمل، والاشتراك في الورش التدريبية وغيرها (السعود، وحسنين، ٢٠١٦م، ص٢٣١).

ويؤكد سيد، والجمل (٢٠١٢م) أن من أهم العوامل التي يقوم عليها نجاح التنمية المهنية توفر القيادة والدعم الفعال، وهذه تُعَدُّ أموراً حيوية لنجاح أي مجهود نحو التغيير والتطوير، كما ركزا على ضرورة توفير الوقت اللازم للتنمية المهنية للأفراد؛ وذلك لممارسة العمل التعاوني، والقيام بالدراسات المهنية (ص٢٢٦).

وفي حديثه عن التنمية، ذكر القصيبي (١٩٩٢م) أن أهم مقومات التنمية يكمن في التخطيط؛ فهو ليس ترفًا فكريًّا، وليس تقارير تُكتَب في فراغ وتنتهي بلا تطبيق، والتخطيط للتنمية ليس توصيات تنتجها بالجملة دُور خبرة، وإنما التخطيط هو تلك النظرة الذكية لواقع الوطن وتطلعات المواطن، فتُحَوَّل تلك التطلعات إلى واقع (ص٨٣)، كما شدد على أن التنمية بحاجة إلى ذهنية علمية، تلجأ للأسلوب العلمي في حل المشكلات، وهذه الذهنية العلمية التنموية قادرة على اتخاذ القرارات دون تردد (ص١٠٨). والتنمية بمفهومها الاقتصادي والاجتماعي هنا تتشابه وجميع مجالات التنمية من حيث المقومات التي لا تقوم إلا بها؛ لذا كان التخطيط خطوة أساسية لتحقيق التنمية المهنية للأفراد، والتركيز على أهدافها، واحتياجات أفرادها دون أن يطغى جانب على آخر، أو يتقدم مجال على حساب آخر.

وبتأمل هذه المقومات، وتلك العوامل، يتضح أنها أساسية لنجاح الخطط التنموية، ولتحقيق الارتقاء بمنسوبي التعليم ومؤسساته. ويُثْبِتُ الواقعُ جهودَ وزارة التعليم في دعم الميدان التربوي بالمقومات اللازمة للنهوض بمستوى منسوبيه مهنياً، كما أن الميزانيات السخية للتعليم من قبل الدولة، تُعَدُّ شاهدًا على أن التنمية المهنية تحظى بدعم القيادات الأعلى في المملكة، لكن ما يشهده العالم، وتعيشه وزارة التعليم ومنسوبوها من سباقات متواصلة لمسايرة مجالات التقدم، تؤكد أهمية تكثيف المتابعة، والإشراف، والتجديد، والتقييم لبرامج التنمية المهنية المقدمة للأفراد في الوزارة، والاهتمام بتنمية المشرفين والمشرفات التربويين مهنياً؛ لِمَا لهم من دور أساسي في اتساع رقعة التنمية لجميع الأفراد الذي يعملون تحت

إدارتهم وإشرافهم؛ فبالتنمية المهنية سيتمكن المشرفون والمشرفات التربويون من القيام بدورهم الفاعل في إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية، ودراسة الاحتياجات التدريبية، ورسم خطط التنمية المهنية على أرض الواقع؛ لذا كانت هذه المقومات أساسية لصناع القرار في التعليم، ليتم بحثها ودراستها، والعمل على توفيرها في الحقل التعليمي.

معوقات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين:

ذكر سيد، والجمل (٢٠١٢م) عددًا من المعوقات التي تواجه التنمية المهنية في المؤسسات التعليمية بشكل عام، يمكن تلخيصها في: غياب الرؤية المستقبلية، وضعف الوعي بأهمية التنمية المهنية للأفراد، وضعف مستوى البرامج التدريبية، ونقص الكفاءات والموارد اللازمة، كما أن ضعف الحوافز، وضيق الوقت المتاح للأفراد، وكذلك قلة التنسيق بين الأجهزة البحثية والمؤسسات التربوية تُعَدُّ من أكبر المعوقات التي تقلل من فرص استفادة المشرفين والمشرفات من برامج التنمية المهنية (ص٢٩٦).

وتضيف الحريري (٢٠١٢م) عددًا من معوقات التنمية المهنية، منها ما يتعلق بالمشكلات الإدارية المتعلقة بالاختيار والتعيين العشوائي، والإخفاق في عمليات التخطيط ورسم السياسات، وكذلك تعقيد الإجراءات الإدارية التي تعرقل تفعيل عملية التنمية المهنية، بالإضافة إلى عدم تفويض السلطة؛ الذي يترتب عليه المركزية، والبُعد عن المنهجية العلمية الموضوعية (ص٦٥).

ومن جهته يرى الخطيب (٢٠١٥م) أن أكبر معوقات التنمية المهنية تتمثل في خوف الأفراد من التجديد والتغيير (ص٧١). وذكر الدوسري (٢٠١٧م) أن أبرز المعوقات التي تحد من التنمية المهنية للمشرفين التربويين تمثلت في كثرة الأعباء والمسؤوليات الإدارية المطلوبة من المشرف التربوي، وارتفاع النصاب الإشرافي من المدارس المسندة للمشرف التربوي، إضافة إلى قلة الفرص المتاحة للالتحاق ببرامج التنمية المهنية، وكذلك فرص الابتعاث، وكذلك ضعف التواصل بين المشرف التربوي وبين صانعي القرار (ص ٥١٣).

وبتأمل ما سبق، يتبين أن طريق التنمية المهنية لم يكن يومًا طريقًا سالكًا دون تحديات، أو صعوبات تكتنف سالكيه، وإن من الحكمة المتوقعة من صناع القرار في التعليم: الاهتمامَ بتلك المعوقات التي تَحُول دون نجاح التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين، دراسةً ومعالجةً. وهذا مما يسهم – وبطريقة علمية– في التغلب على المشكلات التي تُعيق تحقيق التنمية المهنية لهم. كما أن الفهم الصحيح لأسباب هذه المعوقات يعد السبيل الأبرز للتغلب عليها وتجاوزها بنجاح.

الدراسات السابقة:

يحظى موضوع التنمية المهنية باهتمام الكثير من الباحثين والمهتمين في ميادين التعليم، ويعود ذلك الاهتمام إلى الأثر البارز الذي تحققه التنمية المهنية للعاملين في تلك الميادين. وبالاطلاع على عدد كبير من البحوث في هذا المجال؛ تبين أن الاهتمام الأكثر كان من نصيب تنمية المعلمين، أو الإداريين، أو قادة المدارس. بينما كانت فئة المشرفين من الفئات الأقل استهدافًا بالدراسة في هذا المجال.

وتستعرض الباحثة عددًا من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، تم اختيار أكثرها قربًا لموضوع الدراسة الحالية. وقد اتبعت في تناولها للدراسات السابقة الخطوات الآتية:

- عرض الدراسات وترتيبها زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث.
- عرض كل دراسة على حدة، وذلك بتناول أهداف الدراسة، ومنهجها، وعيِّنَتها، وأدواتها، وأهم نتائجها.
- التعليق على الدراسات السابقة، ببيان أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية، وما الذي سوف تضيفه الدراسة الحالية، وما تتميز به، إضافة إلى توضيح جوانب الاستفادة منها.

أجرت عبد الرحمن (٢٠١٣) دراسة ميدانية هدفت فيها إلى قياس درجة فاعلية أساليب وبرامج التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين، وتقديم نموذج مقترح للتطوير. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٩)

مشرفًا ومشرفة من مجتمع الدراسة المكون من جميع المشرفين والمشرفات في وزارة التربية والتعليم الأردنية. وأظهرت النتائج أن درجة فعالية برامج التنمية المقدمة بجميع مجالاتها كانت بدرجة متوسطة، وأن هناك عدة معوقات تحد من فاعلية تلك البرامج، كان من أبرزها: عدم وضوح أهداف البرامج المقدمة، وضعف التخطيط الذي يؤديه المسؤولون تجاه هذه البرامج، وضعف التعاون والتنسيق بين الإدارات المعنية.

وهدفت دراسة أكاريا (Acharaya, 2015) إلى وصف الدور القيادي لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين، واستخدمت المنهج النوعي، وتم تطبيق المقابلة، والملاحظة، والوثائق، أدواتٍ لجمع البيانات، حيث طُبِّقَتْ على مجموعة مكونة من: مدير تعليم، وثلاثة مديرين، وأربعة من المعلمين الخبراء في ولاية أوكلاهوما. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن النمط القيادي وبيئة التعلم والتفاعل من برامج التنمية المهنية الأكثر تأثيرًا على النمو المهني للمعلمين.

وتحددت أهداف دراسة المقرن (٢٠١٥م) في معرفة درجة إسهام مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين بالرياض. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق الاستبانة على عينة تكونت من ٢٨٢ مشرفًا من المجتمع المكون من جميع المشرفين التربويين بمكاتب التعليم بمدينة الرياض. وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج كان أبرزها أن درجة مساهمة مكاتب الإشراف في النمو المهني للمشرفين التربويين فيما يتعلق بالممارسات والأساليب كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة مينوتيلو (Minutillo, 2016) إلى الكشف عن دوافع معلمي المرحلة الابتدائية نحو التنمية المهنية، وتأثير الإدارة على توجهاتهم في التنمية المهنية الذاتية. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، والاستبانة والمقابلة أدواتٍ لجمع البيانات، وقد طُبِّقَتْ على مجموعة مكونة من ستة معلمين، منهم ثلاثة من الخبراء في أونتاريو بكندا. وأوضحت نتائج الدراسة أن بيئة العمل والدافع الشخصي هما أهم العوامل للاندماج في التنمية المهنية الذاتية، وأن التأثير الإيجابي للمديرين يزداد عندما يشترك المعلمون في برامج التنمية المهنية، وأن وجود رؤية مشتركة للإدارة يساعد المعلمين في تحديد نوعية البرامج التي تحقق لهم التنمية المهنية بما يتوافق مع أهداف الإدارة.

كما أجرى الدوسري (٢٠١٧م) دراسة هدفت إلى تشخيص واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، وتسليط الضوء على أبرز المعوقات التي تحد من تنميتهم المهنية، والبحث عن سبل التطوير التي من شأنها أن تحقق التنمية المهنية المنشودة لهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، حيث طُبِّقَت على عينة مكونة من (٢٠١) مشرف تربوي، من مجتمع الدراسة الذي شمل جميع المشرفين التربويين بمكاتب التعليم بمدينة الرياض. وقد أظهرت الدراسة أن المشرفين التربويين غير موافقين على واقع التنمية المهنية لهم، وأن هناك معوقات تَحُدُّ من تنميتهم، كان من أبرزها: قلة الفرص المتاحة للتنمية المهنية، وكثرة المهام الإدارية المطلوبة من المشرفين التربويين. كما بينت النتائج أن من أبرز سبل التطوير للتنمية المهنية

تقديمَ الحوافز، وإشراكَ المشرف التربوي في تحديد احتياجاته من برامج التنمية المهنية.

وهدفت دراسة السريحين (٢٠١٧م) إلى التعرف على دور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الحكومية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وقد تم تطبيقها على عَيِّنَة مكونة من ٥٧ مديرًا ومديرة في لواء الرمثا بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرفين التربويين بمجالات التدريب والتطوير، والاتصال والتواصل، وتكنولوجيا المعلومات، والعمل ضمن الفريق لتحقيق التنمية المهنية– كان بدرجة متوسطة.

أجرت الغامدي (٢٠١٨م) دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على واقع البرامج التدريبية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات في قسم الإشراف التربوي في إدارة التعليم بالخَرْجِ. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طُبِّقَت على عَيِّنَة مكونة من ٤٥ مشرفًا ومشرفة، من مجتمع الدراسة المكون من ١٤٥ مشرفًا ومشرفة بإدارة التعليم بالخَرْج. وبينت أبرز نتائج الدراسة أن واقع تحديد الاحتياجات التدريبية كان بدرجة منخفضة، وأن واقع الترشيح للبرامج التدريبية جاء بدرجة متوسطة.

أ–التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

-تتفق الدراسة الحالية في أهدافها مع دراسة الدوسري (٢٠١٧م) في الكشف عن واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين، وتحديد أبرز المعوقات واقتراح سبل تطوير التنمية المهنية لهم. كما تشابهت جزئيًّا مع بعض الدراسات، في بعض الأهداف التي ركزت على التعرف على واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين، كما في دراسة عبد الرحمن (٢٠١٣م)، ودراسة المقرن (٢٠١٥م)، ودراسة الغامدي (٢٠١٨م).

–تتفق الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع معظم الدراسات في اتباعها المنهج الوصفي المسحي، كدراسة كل من: عبد الرحمن (٢٠١٣م)، والمقرن (٢٠١٥م)، والدوسري (٢٠١٧م)، والسريحين (٢٠١٧م)، والغامدي (٢٠١٨م)، كما-تشابهت مع معظم الدراسات في تطبيق الاستبانة أداة لجمع البيات.

–تتفق الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة مع دراسة كل من: عبد الرحمن (٢٠١٣م)، والمقرن (٢٠١٥م)، والدوسري (٢٠١٧م)، والغامدي (٢٠١٨م).

ثانيا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

-تختلف الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة كل من:

أكاريا (Acharaya, 2015) والتي هدفت إلى وصف الدور القيادي لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين. ودراسة مينوتيلو (Minutillo, 2016) والتي ركزت على الكشف عن دوافع المعلمين نحو التنمية المهنية الذاتية. ودراسة السريحين (٢٠١٧م) والتي هدفت إلى التعرف على دور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

-تختلف عن المنهجية المتبعة في دراسات كل من: أكاريا (Acharaya, 2015)، ودراسة مينوتيلو (Minutillo, 2016) والتي طبق فيهما المنهج النوعي.

-تختلف من حيث الأداة عن دراسة أكاريا (Acharaya, 2015) والتي استخدمت المقابلة والملاحظة والوثائق لجمع البيانات، ودراسة مينوتيلو (Minutillo, 2016) التي طبقت المقابلة أداةً رئيسة لجمع البيانات.

-تختلف الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة عن دراسة أكاريا (Acharaya, 2015) والتي تكون مجتمعها من مدير للتعليم وثلاثة مديرين وأربعة من المعلمين الخبراء. وكذلك تختلف عن دراسة مينوتيلو (Minutillo, 2016) حيث اقتصرت على معلمين، ومعلمين خبراء. بينما اشتمل مجتمع الدراسة عند السريحين (٢٠١٧م) على مديري ومديرات المدارس.

ب-أوجه التميز في الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بما يلي:

- تُعَدُّ هذه الدراسة المحلية الأولى من نوعها -على حد علم الباحثة- التي تركز على فئة المشرفين والمشرفات التربويات في مجال التنمية المهنية المنتسبين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، العاملين في الإدارات والأقسام، وكذلك المشرفين والمشرفات التربويين في مكاتب التعليم، بينما اقتصرت أغلب الدراسات على المشرفين في مكاتب التعليم.
- تشترك هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في تقديم عدد من المقترحات التي من شأنها أن تُسهم في تطوير التنمية المهنية في الميدان التربوي، خاصة وأنها تأتي متزامنة مع جهود مسؤولي الوزارة وإدارات التعليم والمشرفين في تحقيق التطوير المهني لمنسوبي التعليم كافة.

ج-جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة جوانب، من أهمها ما يلي:

- بلورة مشكلة الدراسة، وبناء الفكرة البحثية، وفهم أعمق لمصطلحات الدراسة.
- صياغة أهداف الدراسة، وأسئلتها بطريقة علمية مبنية على خلفية نظرية.
- إثراء الإطار النظري للدراسة.
- اختيار المنهجية، والإجراءات المناسبة للدراسة.
- تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها بنتائج الدراسات السابقة، من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف، مما يدعِّم نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكَوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع المشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض العاملين في الإدارات، وكذلك في مكاتب التعليم. وبحسب الإحصائية الصادرة من إدارة الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض(٢٠١٩م)، فإن عدد المشرفين التربويين بإدارة التعليم بمدينة الرياض يبلغ (٢٠٣٨) مشرفًا ومشرفة.

عَيِّنَة الدراسة:

تكونت عَيِّنَة الدراسة من (٣٢٧) مشرفًا ومشرفة من الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة (١٦٪) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ فإن الاستبانة تعتبر أنسب الأدوات، وقد تم إعدادها بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة التي في ضوئها تم إعداد الاستبانة وصياغة فقراتها بصورتها الأولية، والتي تكونت من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، هي: المحور الأول: واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، وتكون من (١٢) عبارة. والمحور الثاني:

المعوقات التي تَحُدُّ من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وتكون من (١٢) عبارة. والمحور الثالث: مقترحات رفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين، وتضمن (١٢) عبارة.

وتقابل كل عبارة مقياس ليكرت الخماسي للتعبير عن استجابة أفراد الدراسة للإجابة عن عبارات الاستبانة، وهو: (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وأعطت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين هما:

أ. **الصدق الظاهري:**

تم عرض الاستبانة على بعض الخبراء والمختصين؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول أهمية عبارات الاستبانة، ومدى انتمائها للمحور، ومدى مناسبتها لما وضعت من أجله، وفي ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات، كما تم إضافة عبارتين في المحور الأول ليصبح مكونًا من ١٤ عبارة، وإضافة عبارة في المحور الثاني ليصبح مكونًا من ١٣ عبارة، وإضافة عبارة في المحور الثالث ليصبح مكونًا ١٣ عبارة، حتى أصبحت الاستبانة بعد التحكيم مكونة من (٤٠) عبارة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:**

تم تطبيق الاستبانة على عَيِّنَة استطلاعية مكونة من (٣٠) مشرفًا ومشرفة، اختيرت بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأصلية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والتي بلغت قيمة معامل الارتباط على الترتيب (٠,٣٨، ٠,٤٠، ٠,٧٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,١)، وكذلك حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه فتراوح معامل الارتباط ما بين (٠,٨٩-٠,٤٦) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وهذا ما يؤكد صدق محاور الاستبانة وفقراتها.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة ومحاورها باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات مرتفع، وبلغت معاملات ثبات محاور الاستبانة على الترتيب: (٠,٩٤، ٠,٩٠، ٠,٩٧) وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات الاستبانة.

الاستبانة بصورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عَيِّنَة الدراسة.

محك تفسير النتائج:

تم استخدام المحك المبين في الجدول (١) للحكم على درجة موافقة أفراد الدراسة حول عبارات الاستبانة:

جدول (١) محك تفسير نتائج عبارات الاستبانة

الفئة	درجة الموافقة
١-١,٨٠	منخفضة جدًا
١,٨١-٢,٦٠	منخفضة
٢,٦١-٣,٤٠	متوسطة
٣,٤١-٤,٢٠	عالية
٤,٢١-٥	عالية جدًا

إجراءات تطبيق الاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم تحويلها إلكترونيًا عبر نماذج (GOOGLE)، ثم تم توزيعها على عَيِّنَة الدراسة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، حيث تم التواصل معهم، وتوضيح أهداف الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية باستخدام برنامج SPSS وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرومباخ.

الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:

ما واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور الأول، وحساب درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في الدراسة، كما تم ترتيب العبارات في ضوء المتوسط الحسابي.

ويتضح ذلك من خلال الجدول (٢):

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

م	واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة	الترتيب
٣	تساعد برامج التنمية المهنية في تطوير مهارات المشرفين التربويين	٣,٧٣	٠,٩٠	عالية	١
٤	تضيف برامج التنمية المهنية المقدمة رصيدا معرفيا لخبرات المشرفين التربويين	٣,٧٢	٠,٩٤	عالية	٢
٢	تشجع إدارة التعليم المشرفين التربويين على تبني اتجاهات إيجابية نحو برامج التنمية المهنية	٣,٤٣	٠,٩٧	عالية	٣
٧	تتيح إدارة التعليم المجال للمشرفين التربويين لتبادل الخبرات فيما بينهم	٣,٢٠	١,٠٨	متوسطة	٤
١٣	تتبنى إدارة التعليم برامج للتنمية المهنية عن بعد	٣,١٦	٠,٩٠	متوسطة	٥
٦	تدعم إدارة التعليم مهارات التنمية الذاتية لمشرفيها	٣,١٥	١,٠٥	متوسطة	٦
١	تضع إدارة التعليم خطة واضحة للتنمية المهنية للمشرفين التربويين	٣,١٠	١,٠٧	متوسطة	٧
١٤	تواكب برامج التنمية المهنية في إدارة التعليم التطورات العالمية الحديثة	٣,٠٦	٠,٩٧	متوسطة	٨
٥	تقدم إدارة التعليم برامج شاملة للتنمية المهنية للمشرفين التربويين	٣,٠٢	١,٠٣	متوسطة	٩
١٢	تركز برامج التنمية على الجوانب التطبيقية المتصلة بعمل المشرفين	٢,٩٤	١,٠١	متوسطة	١٠
٨	تصمم برامج التنمية المهنية بحسب احتياج المشرفين التربويين	٢,٨٣	١,٠٦	متوسطة	١١
١٠	تشجع إدارة التعليم المشرفين التربويين على	٢,٧٩	١,١٣	متوسطة	١٢

	حضور المؤتمرات التربوية والعلمية				
٩	تيسر إدارة التعليم للمشرفين التربويين الالتحاق ببرامج إكمال الدراسة	٢,٧٦	١,١٨	متوسطة	١٣
١١	تخضع برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين لعمليات المتابعة والتقويم	٢,٦٥	١,٠٤	متوسطة	١٤
	المتوسط العام للمحور	٣,١١	٠,٧٧	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي للمحور الأول: واقع التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض بلغ (٣,١١) بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن مستوى التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين دون المأمول، ويتضح كذلك أن متوسطات عبارات المحور تراوحت ما بين (٢,٦٥-٣,٧٣) وتباينت درجة العبارات ما بين العالية والمتوسطة، فقد حصلت على الترتيب الأول العبارة الثالثةُ والتي نصت على: "تساعد برامج التنمية المهنية في تطوير مهارات المشرفين التربويين" بمتوسط بلغ ٣,٧٣ ودرجة عالية؛ وقد يعود ذلك إلى الخبرات والمهارات والأنشطة التدريبية التي تقدمها البرامج التدريبية للمشرفين والتي تساعدهم على تطوير أدائهم، وحصلت العبارة الرابعة التي نصت على: "تضيف برامج التنمية المهنية المقدمة رصيدًا معرفيًّا لخبرات المشرفين التربويين" على المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٧٢) ودرجة عالية، وذلك نتيجة المعلومات والمعارف النظرية والتطبيقات العملية التي تقدمها البرامج التدريبية، وحصلت العبارة الثانية التي تنص على: تشجع إدارة التعليم المشرفين التربويين على تبني اتجاهات إيجابية نحو برامج التنمية المهنية على متوسط بلغ ٣.٤٣، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التمسك بالممارسات

التقليدية، واعتماد البرامج السابقة وتكرارها، وعدم تبني أساليب جديدة مواكبة للتقدم العلمي ومتوافقة مع حاجات المشرفين والمشرفات التربويين. وحصلت العبارة العاشرة التي تنص على: تشجع إدارة التعليم المشرفين التربويين على حضور المؤتمرات التربوية والعلمية، على متوسط بلغ (٢.٧٩) ودرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى ضعف التواصل بين الإدارات والأقسام، وقلة التنسيق فيما بينها لإقامة لقاءات أو تنظيم مؤتمرات علمية، ولعل من المناسب لتقليل الفجوة المعرفية التي تسببها قلة المؤتمرات التربوية والعلمية، استثمار البرامج والأنشطة لإقامة الملتقيات التي من شأنها أن تثري المشرفين والمشرفات في هذا الجانب. كما حصلت العبارة التاسعة التي تنص على: تيسر إدارة التعلم للمشرفين والمشرفات التربويين لالتحاق ببرامج إكمال الدراسة، على متوسط بلغ (٢.٧٦) وبدرجة متوسطة، مما قد يشير إلى أن هناك صعوبات تنظيمية يواجهها الراغبون في إكمال دراساتهم العليا، أو وجود إجراءات معقدة بين الإدارات والأقسام تمنعهم من ذلك، وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة عبدالرحمن (٢٠١٣) في أن ضعف التعاون والتنسيق بين الإدارات المعنية قد يكون له آثاره السلبية على التنمية المهنية. وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة الحادية عشرة التي تنص على: "تخضع برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين لعمليات المتابعة والتقويم"، وبلغ متوسطها ٢,٦٥ وبدرجة متوسطة، واقتربت كثيرًا من المستوى المنخفض وهذا يدل على ضعف التقويم والمتابعة المستمرة لتلك البرامج بغرض تطويرها، وقد يعود ذلك إلى قصور القائمين على تلك البرامج في متابعتها وتقييمها بما يساعد على تطويرها وتحقيق أهدافها.

وتتفق نتيجة المحور الأول مع دراسة عبدالرحمن (٢٠١٣) والتي بينت أن فعالية برامج التنمية المهنية كانت متوسطة، كما تتفق مع دراسة السريحين (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن واقع التنمية المهنية للمشرفين في مجالات التدريب والتطوير كان متوسطا، إلا أن هذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٨) والتي بينت أن واقع تحديد الاحتياج التدريبي للمشرفين كان منخفضا، وتختلف مع نتيجة دراسة الدوسري (٢٠١٧) والتي أكدت أن المشرفين غير موافقين على واقع التنمية المهنية لهم.

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على:

ما المعوقات التي تَحُدُّ من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض؟

للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور الثاني وحساب درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في الدراسة، كما تم ترتيب العبارات في ضوء المتوسط الحسابي.

ويتضح ذلك من خلال الجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على المعوقات التي تَحُدُّ من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض

م	المعوقات التي تَحُدُّ من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة	الترتيب
٨	كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية المطلوبة من المشرفين التربويين.	٤,٣٣	٠,٩١	عالية جدًا	١
٩	ضعف الاهتمام بالبحوث العلمية كأحد مجالات التنمية المهنية.	٤,٠٢	١,٠٧	عالية	٢
١٠	محدودية الفرص المخصصة للمشرفين التربويين لإكمال الدراسات العليا.	٣,٩٠	١,١٢	عالية	٣
٤	ضعف الحوافز المقدمة للمشرفين التربويين المميزين في برامج التنمية المهنية.	٣,٨٤	١,١١	عالية	٤
١١	غياب الجانب التطبيقي في البرامج المقدمة لتحقيق التنمية المهنية.	٣,٨١	١,٠٠	عالية	٥
١٣	غياب التجديد بمحتوى برامج التنمية المهنية.	٣,٧٩	٠,٩٦	عالية	٦

٥	قلة الفرص المتاحة للالتحاق ببرامج التنمية المهنية بإدارة التعليم.	٣,٦٦	١,١٥	عالية	٧
٣	محدودية الموارد اللازمة لتحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين.	٣,٦١	٠,٩٥	عالية	٨
٧	ضعف التوافق بين برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين وبين احتياجاتهم الحقيقية.	٣,٥٧	١,٠١	عالية	٩
٢	قصور الأنظمة الداعمة للتنمية المهنية للمشرفين التربويين.	٣,٤٧	٠,٩٨	عالية	١٠
١٢	ضعف استثمار التطبيقات والوسائل التقنية في برامج التنمية المهنية	٣,٤٣	١,٠٥	عالية	١١
١	ضعف التخطيط لإدارة التعليم المتعلق بتحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين.	٣,٣٥	١,٠٠	متوسطة	١٢
٦	ضعف الوعي بأهمية التنمية المهنية لدى المشرفين التربويين.	٢,٩١	١,٠٩	متوسطة	١٣
	المتوسط العام للمحور	٣,٦٧	٠,٧٠	عالية	

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني: "المعوقات التي تحد من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بالرياض بلغ (٣,٦٧) بدرجة عالية، ويدل هذا على وجود معوقات كبيرة تَحُدُّ من التنمية المهنية للمشرفين التربويين، ويتضح كذلك أن متوسطات عبارات المحور تراوحت ما بين (٢,٩١-٤,٣٣) وتباينت درجة العبارات ما بين العالية، والمتوسطة، والعالية جدًا؛ قد حصلت على الترتيب الأول العبارة الثامنةُ والتي نصت على: "كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية المطلوبة من المشرفين التربويين"، وعلى متوسط (٤,٣٣) ودرجة عالية جدًا؛ لأن المهام والمسؤوليات الإدارية التي يقوم بها المشرفون التربويون كثيرة، وتسبب للمشرف عبئًا كبيرًا في الجهد، وعدم

توفر وقت كافٍ للتدريب، والتنمية المهنية ومعظم الوقت يتم قضاؤه في إنجاز تلك المهام؛ لذلك كانت من أهم المعوقات، وتتفق في ذلك مع ما توصلت إليه دراسة الدوسري (٢٠١٧م) في أن كثرة المهام المطلوبة من المشرف التربوي تعد من أكبر المعوقات للتنمية المهنية لهم، ويأتي في المرتبة الثانية المعوق التاسع والذي ينص على: "ضعف الاهتمام بالبحوث العلمية كأحد مجالات التنمية المهنية" بمتوسط (٤,٠٢) ودرجة عالية؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى الأهمية الكبيرة للبحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص في مواجهة المشكلات التربوية وحلها بطرق علمية من خلال دراسة الواقع وتطويره، كما جاءت العبارة العاشرة والتي تنص على: محدودية الفرص المخصصة للمشرفين التربويين لإكمال الدراسات العليا على الترتيب الثالث، وبمتوسط (٣.٩٠) ودرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الإجراءات والشروط التي تمنع كثيرا من الراغبين بإكمال دراساتهم من ذلك، وقد يكون عدم وجود تنسيق وتعاون بين الجهات ذات العلاقة لفتح المجال أمام الراغبين عائقا كبيرا لرفع مستوى التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٨) في أن الترشيحات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت العبارة الرابعة التي تنص على: ضعف الحوافز المقدمة للمشرفين التربويين المميزين في برامج التنمية المهنية، على متوسط بلغ (٣.٨٤) ودرجة عالية مما قد يعزى إلى أن تقديم الحوافز للمشرفين والمشرفات التربويات قد يسهم في دعم توجهاتهم تجاه برامج التنمية المهنية، وتشجع ممارسات التعلم الذاتي. وتتفق هذه النتيجة مما توصلت إليه دراسة الدوسري (٢٠١٧م) والتي أكدت على أهمية التحفيز في

دعم برامج التنمية المهنية. كما حصلت العبارة الحادية عشرة، التي تنص على: غياب الجانب التطبيقي في البرامج المقدمة لتحقيق التنمية المهنية، على متوسط بلغ (٣.٨١) ودرجة عالية، مما يؤكد أن البرامج التي يتم التخطيط لها بعيداً عن الاحتياج الفعلي للمشوفين والمشرفات يقلل من فعاليتها، وإقبال المشرفين والمشرفات عليها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة الغامدي (٢٠١٨م) ودراسة الدوسري (٢٠١٧م) وحيث أكدت الدراستين على ضرورة إشراك المشرفين والتعرف على الاحتياج التدريبي. كما حصلت العبارة الأولى التي تنص على: ضعف التخطيط لإدارة التعليم المتعلق بتحقيق التنمية المهنية للمشرفين التربويين على متوسط بلغ (٣.٣٥) ودرجة متوسطة، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة عبدالرحمن (٢٠١٣) في أن ضعف التخطيط لبرامج التنمية المهنية يعد أحد أكبر المعوقات لرفع مستوى التنمية المهنية، كما تتفق مع نتيجة دراسة مينوتيلو (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن أحد المعوقات الكبرى للتنمية المهنية يتمثل في عدم وجود رؤية مشتركة للإدارة للتخطيط للبرامج التدريبية. وجاءت في الترتيب الأخير العبارة السادسة التي تنص على: "ضعف الوعي بأهمية التنمية المهنية لدى المشرفين التربويين" بمتوسط بلغ (٢,٩١) ودرجة متوسطة، وقد يُعْزَى ذلك إلى أن جميع المشرفين التربويين يدركون أهمية برامج التنمية المهنية لتطوير ممارساتهم الإشرافية؛ لذلك لم تكن من المعوقات المهمة من وجهة نظرهم.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:

ما المقترحات التي تسهم في رفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور الثالث وحساب درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في الدراسة، كما تم ترتيب العبارات في ضوء المتوسط الحسابي.

ويتضح ذلك من خلال الجدول (٤):

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على المقترحات التي تسهم في رفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين

م	مقترحات رفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستفادة	الترتيب
١٣	تمكين المشرفين من حضور المؤتمرات العالمية في مجال العمل.	٤,٢٨	١,٠٩	عالية جدًا	١
٥	تحقيق التوافق بين برامج التنمية المهنية وبين احتياجات المشرفين التربويين.	٤,٢٧	٠,٩٦	عالية جدًا	٢
١٠	توفير كافة الموارد الداعمة للتنمية الذاتية للمشرفين التربويين.	٤,٢٧	٠,٩٥	عالية جدًا	٣
٦	تنويع برامج التنمية المهنية المقدمة في إدارة التعليم.	٤,٢٥	٠,٨٩	عالية جدًا	٤
٤	تقليل الأعباء الإدارية عن المشرفين التربويين.	٤,٢٤	١,٠٦	عالية جدًا	٥
٩	تبني أساليب التنمية المهنية باستثمار التقنية والإنترنت.	٤,٢٣	٠,٩٤	عالية جدًا	٦

١١	تشجيع المشرفين التربويين على إجراء ونشر البحوث العلمية.	٤,١٨	١,٠٢	عالية	٧
١	إشراك المشرفين التربويين في وضع خطط وبرامج التنمية المهنية.	٤,١٦	٠,٩٥	عالية	٨
٨	نشر ثقافة التنمية المهنية للمشرفين التربويين من خلال المؤتمرات واللقاءات التربوية.	٤,١٦	٠,٩٩	عالية	٩
١٢	قياس أثر برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في الميدان.	٤,١٦	٠,٩٩	عالية	١٠
٢	تقديم الحوافز للمشرفين التربويين المتميزين في برامج التنمية المهنية.	٤,١٥	١,٠٩	عالية	١١
٣	تعزيز الاتجاهات الإيجابية للمشرفين التربويين نحو برامج التنمية المهنية.	٤,١٢	٠,٩٦	عالية	١٢
٧	توظيف البحوث العلمية لرفع مستوى التنمية المهنية بإدارة التعليم.	٤,١٢	١,٠٣	عالية	١٣
	المتوسط العام للمحور	٤,٢٠	٠,٨٦	عالية	

يلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للمحور الثالث: المقترحات التي تساهم في رفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض بلغ (٤,٢٠) بدرجة عالية، وهذا يدل على ضرورة الاهتمام بالمتطلبات التي قد تساعد على تطوير برامج التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات؛ لمواكبة التطور المعرفي والتقني وتطور أساليب الإشراف التربوي، ويتضح كذلك أن متوسطات عبارات المحور تراوحت ما بين (٤,١٢-٤,٢٨) وتباينت درجة المقترحات ما بين عالية جدًا وعالية؛ وذلك لأهمية تلك المقترحات من وجهة نظر أفراد الدراسة، ويتضح -أيضًا- أن أهم تلك المقترحات -والتي حصلت على الترتيب الأول- هي

العبارة الثالثة عشرة التي نصت على: "أن يتم تمكين المشرفين من حضور المؤتمرات العالمية في مجال العمل" وعلى متوسط بلغ (٤,٢٨) ودرجة عالية جدًا؛ وقد يعود ذلك إلى أهمية مشاركة وحضور المشرفين والمشرفات التربويين في المؤتمرات العلمية بمجال الإشراف التربوي سواء أكانت دولية، أم إقليمية أم محلية؛ نتيجة لما تقدمه تلك المؤتمرات من دراسات وتجارب حديثة في الإشراف، وكذلك إقامة ورش عمل مرافقة لجلسات المؤتمر في مجال الإشراف التربوي، ناهيك عن الخبرات الإشرافية الحديثة التي قد يكتسبها المشرفون من مقابلة الخبراء والمتخصصين، وحصلت العبارة الخامسة على المرتبة الثانية التي تنص على: "أن يتم تحقيق التوافق بين برامج التنمية المهنية وبين احتياجات المشرفين التربويين" وعلى متوسط بلغ (٤,٢٧) وبدرجة عالية جدًا؛ وقد يعزى ذلك إلى أهمية التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين والمشرفات التربويين قبل تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية؛ لأنها تُعَبِّر عن رؤية حقيقية واقعية لما يريد ويحتاج المشرف من مهارات، ومعارف، وخبرات، كما حصلت العبارة العاشرة التي تنص على: توفير كافة الموارد الداعمة للتنمية الذاتية للمشرفين التربويين على المرتبة الثالثة، وعلى متوسط بلغ (٤،٢٧) وبدرجة عالية جداً، مما يشير إلى أن التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات قد لا تتحقق دون دعم القيادة بتوفير بيئة تعلم مناسبة ودعمها بالموارد اللازمة لتشجيع المشرفين والمشرفات التربويين على الإقبال على برامج التنمية المهنية، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة أكاريا (٢٠١٥) والتي أكدت أن دعم القيادة وبيئة التعلم المناسبة من شأنها أن تحقق التفاعل مع برامج

التنمية المهنية، وأن ذلك يؤثر تأثيرا مباشرا على تحقيق التنمية المهنية. وحصلت العبارة السادسة التي تنص على: تنويع برامج التنمية المهنية المقدمة في إدارة التعليم، على متوسط بلغ (٤.٢٥) ودرجة عالية جداً، مما يشير إلى حاجة المشرفين والمشرفات إلى برامج متنوعة تغطي كافة احتياجاتهم المعرفية والمهارية، وتسهم في تطوير أدائهم بالتطبيق والممارسة بعيدا عن البرامج النظرية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مينوتيلو (٢٠١٦م) والتي توصلت إلى أن التأثير الإيجابي لبرامج التنمية المهنية يزداد عن المشاركة في تحديد نوعية البرامج المقدمة. ويلاحظ أن العبارة السابعة حصلت على الترتيب الأخير، والتي تنص على: "أن يتم توظيف البحوث العلمية لرفع مستوى التنمية المهنية بإدارة التعليم" وعلى متوسط بلغ (٤,١٢) ودرجة عالية؛ وقد يعود ذلك إلى أهمية البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية – بما فيها الإشراف التربوي– من خلال تطبيق نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الإشراف في البيئة المحلية، والتي توصلت نتائجها إلى العديد من البرامج التدريبية، والنماذج، والتصورات المقترحة لتطوير الإشراف والمشرفين، وقد حصل هذا المقترح على الترتيب الأخير من وجهة نظر أفراد الدراسة رغم أهميته؛ لأن توظيف نتائج الدراسات قد يتطلب التجريب؛ للتأكد من فاعليتها قبل تطبيقها، أو قد يعود إلى ضعف التنسيق المشترك بين إدارات التعليم والمؤسسات البحثية.

نتائج الدراسة:

من خلال العرض السابق تُلَخِّص الباحثة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الآتي:

- تدني مستوى التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة بالرياض من وجهة نظرهم وحصل على درجة متوسطة. كما بينت النتائج أن برامج التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين لا تخضع لعمليات المتابعة والتقويم بشكل كافٍ من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين، وأن المشرفين الراغبين في إكمال دراساتهم العليا يرون أن دعم إدارة التعليم متوسط، كما اتضح من النتائج أن هناك رغبة لدى المشرفين التربويين في حضور المؤتمرات التربوية والعلمية، وأنهم بحاجة إلى تشجيع ودعم إدارة التعليم فيما يخص هذا الجانب، وأوضحت نتائج المحور الأول أن هناك اعتقاداً لدى المشاركين في أداة الدراسة بأن برامج التنمية لا تركز على الجوانب التطبيقية المتصلة بعمل المشرفين بالقدر المأمول مما يشير إلى حاجة المشرفين إلى برامج مصممة علمياً بما يتوافق وطبيعة العمل الإشرافي لهم، وبما يخدم احتياجاتهم التخصصية، ويسهم في استثمار تلك البرامج والاستفادة منها واقعياً.
- وجود عدد من المعوقات التي تَحُدُّ من التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم بدرجة عالية. وتلخصت أبرز تلك المعوقات في كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية المطلوبة منهم، وضعف الاهتمام بالبحوث العلمية كأحد مجالات التنمية

المهنيـة، ومحدوديـة الفـرص المخصصـة للمشـرفين التربـويين لإكمـال الدراسات العليا.

- حصول المقترحات المساعدة في رفع مستويات التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظرهم على درجة عالية. واتضح من النتائج أن أهم المقترحات بحسب أفراد الدراسة، هي: تمكين المشرفين التربويين من حضور المؤتمرات العالمية في مجال العمل، وتحقيق التوافق بين برامج التنمية المهنية وبين احتياجات المشرفين التربويين، وتوفير كافة الموارد الداعمة للتنمية الذاتية للمشرفين التربويين.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بالآتي:

- دراسة احتياجات المشرفين التربويين بطريقة علمية، وتصميم برامج التنمية المهنية بحسب احتياجاتهم، والاهتمام بمنح فرص كافية لتحقيق التنمية المهنية الذاتية للمشرفين والمشرفات التربويين.
- ربط البرامج التدريبية المقدمة بالعمل الإشرافي الذي يمارسه المشرفون والمشرفات التربويين، بما يسهم في رفع أدائهم وتميزهم.
- التقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين، وتطويرها في ضوء المستجدات العلمية والتقنية والتطبيقية في الميدان التربوي، من خلال تشجيع وتحفيز المشرفين التربويين على حضور المؤتمرات التربوية والعلمية.
- تحديد المهام الإشرافية بوضوح وتخفيف الأعباء والمهام والمسؤوليات الإدارية المناطة بالمشرفين التربويين؛ حتى يتسنى لهم تنمية مهاراتهم ومعارفهم الإشرافية بصورة ذاتية، أو بالمشاركة في البرامج التدريبية المباشرة، أو عن بُعد.
- إقامة مؤتمرات وملتقيات تربوية تحفز منسوبي الإشراف على المشاركة بعمل دراسات وبحوث علمية ذات صلة بالعمل الإشرافي، مع الاهتمام بالدراسات المقدمة من قبلهم والتي تم تطبيقها في الميدان.

- توظيف التطبيقات التقنية الحديثة والاستفادة من الكوادر المؤهلة في تقديم برامج نوعية لرفع مستوى التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء الأبحاث المستقبلية الآتية:

- متطلبات التنمية المهنية للمشرفين التربويين في ضوء خبرات عالمية.
- تصور مقترح لتفعيل برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.
- تقويم برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة.
- برنامج تدريبي مقترح في ضوء المستجدات العلمية والتقنية المعاصرة لتنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين.

***

المراجع:

ابراهيم، زكية وجعفر، خديجة. (٢٠١٥م). برنامج التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية وفقا لمتطلبات جودة التعليم، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، العدد ٢٤، ١-١٦.

أحمد، محمد منصور. (٢٠١٦م). التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. المجلة التربوية. المجلد ٤٦، العدد ٢، ٢٤٥-٢٥٤.

اعقيلان، سهاد محمد. (٢٠١٩م). درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية في محافظة جرش بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ١٣، المجلد ٣، ٢٦-٣٩.

الحريري، نجلاء هشام. (٢٠١٢م). واقع التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة وتصور مقترح لتفعيلها. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحولي، علي. (٢٠١٦م). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في ضوء مجالات تنمية الموارد البشرية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الخطيب، طالب. (٢٠١٥م). الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

الخصاونة، فؤاد. (٢٠١٩م). التنمية المهنية لقادة مدارس التعليم العام بنجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. العدد ٧، ٢٤-٤٩.

خليل، نبيل سعد. (٢٠٠٧م). التنمية المهنية للقيادة التربوية، المؤتمر السنوي الخامس عشر لتأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي، المجلد ٢، ٤٩٤-٥٠٤.

الدوسري، مبارك. (٢٠١٧م). واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد ٢٨، العدد ١١١، ٥٠٠-٥٢٢.

السريحين، أشرف خلف. (٢٠١٧م). دور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المستدامة لمعلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

سعد الدين، أماني محمد وعدلي، هبة الله. (٢٠١١م). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية أدائهم التدريسي وأثره في مهارات تفكير طلابهم. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، العدد ٦، المجلد ٢٦، ص ١٣٨.

السعود، راتب وحسنين، إبراهيم. (٢٠١٦م). التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية، اتجاهات معاصرة. عمان: دار صفاء.

آل سويدان، عبد العزيز. (٢٠١٥م). معوقات التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

سيد، أسامة، والجمل، عباس. (٢٠١٢م). التدريب والتنمية المهنية المستدامة. مصر: دار العلم والإيمان.

الشخشير، حلا محمود. (٢٠١٠م). مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

بن شعيل، ندى. (٢٠١٦م). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لأمينات مصادر التعلم بمدينة الرياض. بحث ماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشيبان، أنس محمد. (٢٠١٨م). إسهام مديري المعاهد العلمية في تنمية معلميهم مهنيا. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد ١٩. ٤٥٣-٤٨٦.

ضحاوي، بيومي وحسين، سلامة. (٢٠٠٩م). التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.

طاهر، رشيدة. (٢٠١٠م). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عتريس، محمد عيد. (٢٠١٠م). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس. العدد ٢٩، المجلد ١٣.

عبد الحميد، جابر. (٢٠١٥م). الإدارة المدرسية في عالم متغير. مجلة القراءة والمعرفة. العدد ٩٩. القاهرة.

عبد الرحمن، إيمان. (٢٠١٣م). درجة فعالية برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين. مجلة العلوم التربوية، المجلد ٤٠، العدد ١، ص٤٢-٥٦.

عبد القوي، أشرف. (٢٠١٧م). التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية للمعلم. رابطة التربويين العرب.

عسيري، مهدي مانع. (٢٠١٧م). أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد ١٨. ١٥١-١٦٨.

العنزي، سعود. (٢٠١٥م). واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك. مجلة العلوم التربوية، المجلد ٤٢، العدد ٣، ٧٨٧-٨٠٥.

الغامدي، رحاب حمود. (٢٠١٨م). واقع البرامج التدريبية في قسم الإشراف التربوي بإدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ١٩، ٤٥٧-٤٨٤.

الفرح، وجيه محمد. (٢٠١٥م). أساسيات التنمية المهنية. ط ٢. القاهرة: مكتبة دار المعارف.

قاسم، مجدي عبد الوهاب والحسيني، هشام حبيب ومصطفى، أسماء وأبو مسلم، ماسية. (٢٠١٠م). نظم ضبط الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

القصيبي، غازي. (١٩٩٢م). التنمية الأسئلة الكبرى. ط ١. المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت.

مدبولي، محمد عبد الخالق. (٢٠١٣م). التنمية المهنية: الاتجاهات المعاصرة، المدخل والاستراتيجية. ط ٢. الرياض: مكتبة دار القلم.

المحيا، مشعل. (٢٠١٨م). التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد ١٩، ج ١٧.

المقرن، فهد. (٢٠١٥م). إسهام مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني بمدينة الرياض. بحث ماجستير غير منشور. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

المناحي، تركي عبد العزيز. (٢٠١٠م). واقع دور المشرف التربوي في تنمية الكفاءة المهنية لدى المعلمين. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المنتشري، أحمد عبد الله. (٢٠١٩). تقويم التطوير المهني المستمر لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء نموذج جوسكي. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ٢٠، المجلد ١٠.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦م). رؤية المملكة ٢٠٣٠.
https://vision2030.gov.sa

الناجم، مي. (٢٠١٧م). اتجاهات معلمات المرحلة الثانوية نحو برامج التنمية المهنية في شبكات التواصل الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية. (٢٠١٧م). نظام التدريب والتطوير لموظفي الحكومة الاتحادية.
https://www.fahr.gov.ae/Portal/Userfiles/Assets/Documents/c866bcb2.pdf

الهيم، عيد. (٢٠١١م). التوجهات المعاصرة للتنمية المهنية في مجال التربية والتعليم رؤى أكاديمية تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٢، ١١٥-١٥٦.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥م-٢٠١٩م). خطة التنمية العاشرة، أهداف التعليم العالي.
https://extranet.who.int/countryplanningcycles/sites/default/files/planning_cycle_repository/saudi_arabia/10th-development-plan-.pdf

اليحيى، إبراهيم. (٢٠١٧م). واقع التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدينة الدوادمي. مجلة التربية. المجلد ٣٣، العدد ١، ٥٦-١٠١.

المراجع الأجنبية:

Acharya, H. P. (2015). The Role of Principal Leadership for Professional Growth of Teachers**.** A Ph. D. Thesis submitted to the faculty of the graduate college, Oklahoma State University, USA.

Minutillo, C. (2016). The Elementary Teachers' Perceptions of Motivation**, &** The principal's Influence on Their Engagement in Self-Directed Professional Development. A master thesis submitted to the Faculty of Education, Queen's University Kingston, Ontario, Canada.

Sharp, S. (2014). Standardized Professional Development Content Validation for Educators. Unpublished Ph.D. Dissertation. Walden University, Minnesota.

***

المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. شيخة ثاري النفعي الرشيدي
قسم التربية – كلية التربية
جامعة حائل

المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. شيخة ثاري النفعي الرشيدي
قسم التربية– كلية التربية
جامعة حائل

تاريخ تقديم البحث: ٣/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:١٧/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على درجة أهمية المتطلبات التعليمية، لتفعيل الفصول الافتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس النسائية في جامعة حائل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، كما قامت الباحثة باختيارعينة عشوائية، من أعضاء هيئة التدريس النسائية في جامعة حائل، مكونة من (٩٦) عضواً، وأظهرت النتائج أنَّ درجة أهمية المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية كانت كبيرة، وكانت المتطلبات مرتبة كالآتي: المتطلبات المرتبطة ب (المحتوى الدراسي، المتعلم، عضو هيئة التدريس، الجوانب التقنية) ، وأوصت الباحثة بضرورة توفير المتطلبات التعليمية التي توصلت إليها في هذا البحث لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل.

الكلمات المفتاحية: الفصول الافتراضية، المتطلبات التعليمية، المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية.

Educational Requirements for Enacting Virtual Classes from Faculty Members' Perspectives at Hael University

Dr, shaikhah Thari Alnafei Alrasheedi
Department of Educaion - Faculty of Educational
University of Hail

Abstract:

This study aimed to identify the degree of importance of educational requirements for enacting virtual classes from female faculty members' perspectives at Hail University. An analytical descriptive approach was used in that a questionnaire was used as a research tool to collect the required data. Then, a sample of (96) female faculty members was randomly selected by the researcher .

The findings of the study revealed that the degree of importance of educational requirements for enacting virtual classes from female faculty members' perspectives was high. The requirements were ordered as follows: content material, learner, faculty member, and technical aspects. Accordingly, the researcher recommended that such educational requirements reached in this study should be available to enact virtual classes at Hael University.

key words: Virtual Classes, Educational Requirements, Educational Requirements for Enacting Virtual Classes.

المقدمة:

يشهد العالم تطورات متسارعة في مختلف المجالات وثورة معرفية وتقنية، ساهمت في تطوير النظم التعليمية ومواجهة التحديات التي فرضتها بعض الأزمات والكوارث الطارئة التي أثرت على العملية التعليمية على مستوى العالم؛ على سبيل المثال جائحة كورونا التي ظهرت بداية عام (٢٠٢٠) والتي تعدَّ من أكبر الكوارث الوبائية المعاصرة على مستوى العالم، حيث أدت إلى خسائر بشرية هائلة، فضلاً عن خسائر كبيرة في مختلف القطاعات بما فيها قطاع التعليم؛ وكنتيجة حتمية لهذه الجائحة صدرت قرارات تنفيذية عليا في غالبية الدول قضت بإغلاق المؤسسات التعليمية فترة من الزمن، لتلافي آثارها؛ الأمر الذي تطلب من صناع القرار التربوي في مختلف دول العالم البحث عن خطط بديلة لمواصلة العملية التعليمية التعلّمية ومواجهة تلك التحديات من خلال بدائل تساعد في استمرار عملية التعلم والتعليم ومنها التعليم عن بعد أو التعليم الأفتراضي، الذي يطلق عليه الفصول الافتراضية، أو الفصول الإلكترونية، أو الفصول الذكية، أو فصول الشبكة العالمية للمعلومات، أو الفصول الافتراضية التخيلية، وعلى الرغم من تعدد تلك التسميات إلا إن هناك شبه إجماع بين الباحثين حول مفهوم الفصول الافتراضية بأنها: فصول تعتمد على التقاء الطلبة والمعلم عن طريق الإنترنت وفي أوقات مختلفة لإنجاز الدروس والمهام التعليمية عبر مجموعة من الأدوات التفاعلية الإلكترونية التي تمكن من تقديم تعلم مباشر وتفاعلي بأساليب مشابهة لما يتم في التعلم التقليدي (الحربي وطيب، ٢٠٢٠، ٤٢٦).

ويعدَّ التعليم من خلال الفصول الافتراضية من التوجهات الحديثة في التعليم في ظل التطورات التقنية والتكنولوجية، لما له من دور في توفير جميع وسائل التفاعل بين المعلم والطالب، حيث يتميز التعليم الافتراضي عن التعليم الصفي التقليدي بوسائله السمعية والبصرية، والرسوم التوضيحية، والصور المتحركة التي تعتبر جاذبة ومشجعة ومحفزة للطلاب على التعلّم. كما يساعد في تحوّل طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين إلى التفاعل المصحوب بمؤثرات بصرية وسمعية، دون التوقف عند الكتب الدراسية التقليدية (Al-Qahtani، 2019، 220).

فقد أظهرت نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٨) أن نسبة الإحتفاظ بالمعلومات عن طريق التعليم الافتراضي تصل إلى (٢٥-٦٠ %) في المتوسط، مقارنة ب (٨.-١٠٪) في التعليم الصفّي التقليدي. كما توصلت دراسة البحيري (٢٠١٩) إلى أن الإمكانيات التكنولوجية الحديثة المتوفرة للفصول الافتراضية ذات فاعلية ملحوظة في تنمية وتطوير العملية التعليمية، وتساعد على تعزيز كفاءة المعلمين والمتعلمين، وزيادة المعارف لديهم، وتجذبهم للإقبال على التعلم، مما يسهم في زيادة التركيز والإبداع لديهم.

وفي إطار الاهتمام بالفصول الافتراضية فقد حظي باهتمام كبير من قبل الهيئات والمنظمات العالمية والتي منها منظمة "اليونسكو" التي قامت بتقديم مجموعة من البرامج ذات الصلة كتطبيق "بلاك بورد" (Black Board) الذي يعتمد على تصميم المقررات، والمهمات، والواجبات، والاختبارات، والتقييم الإلكتروني، والتواصل مع الطلاب من خلال بيئة افتراضية يمكن تحميلها عن

طريق الهواتف الذكية (NCES، 094–2017). فضلاً عن توصيات بعض الدراسات التي تناولت الفصول الافتراضية، كدراسة البحيري (٢٠١٩) التي أوصت بضرورة الاسفادة من خبرات المؤسسات العلمية العالمية ذات الخبرة في توظيف الفصول الافتراضية في التعليم الإلكتروني، ودراسة الحربي وطيب (٢٠٢٠) التي أوصت بتطبيق نظام الفصول الافتراضية وتطويره، ونشرثقافة التعلم من خلال الفصول الافتراضية بين جميع أفراد المجتمع، ودراسة القحطاني (٢٠١٨) التي أوصت بضرورة استخدام الفصول الافتراضية في تدريس العديد من المواد الدراسية.

لذلك سعت المملكة العربية السعودية في تجربة نظام التعليم بالفصول الافتراضية في التعليم العالي في بعض الجامعات حيث كانت البداية من جامعة الملك عبد العزيز التي أسست عمادة التعليم عن بعد في عام (١٤٢٥هـ) بقرار من مجلس التعليم العالي لدعم مسيرة التطوير العملية التي تشهدها المملكة من خلال تطبيق أحدث وسائل التعليم عن بعد المتبعة في العالم (القحطاني، ٢٠١٠، ١٩).

ويتطلب تفعيل الفصول الافتراضية في التعليم الجامعي وضع الأسس العامة للعمل، وتطوير أساليب التدريس، واستثمار المصادر المعرفية المختلفة كأنماط التعليم والتعلّم، وأساليب التفكير الخلاقة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، كما تتطلب هذه العملية التزاماً عالي المستوى بمعايير جودة التعليم، لتصميم وتفعيل الفصول الافتراضية في الجامعات (عبد السميع، ٢٠١٦، ٢١٤).

ويرتبط نجاح تجربة تطبيق التعليم بالفصول الافتراضية في الجامعات السعودية بتوفر مجموعة من المقومات الأساسية لتطبيقه باعتبارها متطلبات ضرورية، وهذا مادفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة سعياً منها لتحديد أهم المتطلبات التعليمية اللازمة لتفعيل تطبيق الفصول الافتراضية في جامعة حائل كونها إحدى الجامعات السعودية.

مشكلة البحث: لقد سعت معظم مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي لاتباع نمط التعليم الإلكتروني عن بعد كبديل للتعليم التقليدي في العصر الحالي خاصة بعد تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد، وقد رافق هذا التوجه تحويل المحتوى الدراسي التقليدي إلى محتوى رقمي؛ وهذا ما أكدته توصيات بعض الدراسات كدراسة عبداللطيف (٢٠١٤) ، ودراسة وهيبة (٢٠١١) التي أكدت على ضرورة إعادة بناء المناهج بصورة رقمية، وإلى تعميم المواقع الإلكترونية المتخصصة بالدروس المحوسبة التي توظف الواقع المعزز والواقع الإفتراضي في العملية التعليمية، وتعزيز ثقافة التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي للوصول إلى أفضل النتاجات التعليمية؛ لكنه واجه بعض أوجه القصور التي رافقت إستحداث الجامعات المحلية أنظمة تعليمية وبحثية تعتمد التعليم والتواصل عن بعد (السملاوي، ٢٠٠٩، ٢٣). وأشارت دراسة (Wang& Liu، 2011) إلى أن التعليم الإفتراضي ما زال يعاني من بعض المشكلات المتعلقة بالتدريس والتكنولوجيا وهناك حاجة إلى تحسينها في المستقبل، وتوصلت نتائج دراسة الأسطل (٢٠١٣) إلى ضعف استخدام تقنية الفصول الافتراضية لدى أعضاء

هيئة التدريس، بينما دراسة ريتش وآخرون (٢٠١٦، Rich، etall) توصلت إلى أن هناك عدداً من الصعوبات التي أعاقت تطبيق تقنيات الفصول الافتراضية، ولمعالجة جوانب القصور في تطبيق الفصول الافتراضية أشارت نتائج دراسة عبد المعطي وأبو قلة (٢٠١٠) إلى أن التعليم عن بعد يحتاج إلى متطلبات بشرية وتقنية وتعليمية ذات جودة عالية.

وللوقوف على واقع المتطلبات اللازامة لتفعيل الفصول الافتراضية في الجامعات السعودية، كما تراها مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية النسائية في جامعة حائل، ونظراً لندرة الأبحاث في ذات السياق الأكاديمي، فقد طرحت هذه الدراسة سؤالاً محورياً يمثل مشكلة الدراسة، وتحاول الإجابة عنه مفاده: ما المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وعلى نحو أكثر تحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمحتوى الدراسي لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟
- ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بعضو هيئة التدريس لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟
- ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمتعلّم لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟
- ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بالعوامل التقنية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟

أهداف البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في الأتي:

- قد تساعد نتائج هذا البحث وتوصياته قطاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على التعرف على أهم متطلبات تفعيل الفصول الافتراضية.
- إن هذا البحث يساعد أعضاء الهيئة التدريسية النسائية في تحسين أدائهن من خلال تزويدهن بمعرفة كافية عن أهم متطلبات التعليم بالفصول الافتراضية.
- من المتوقع أن يساعد هذا البحث قطاع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية على تحسين النظام الجامعي والبيئة التعليمية الجامعية عن بعد من خلال تلبية تلك المتطلبات وخاصة في ظل الأزمات والكوارث مثل جائحة فيروس كورونا.
- قد يسهم هذا البحث في تزويد الباحثين التربويين بقاعدة بيانات غنية بالمعلومات ذات الصلة بدراسة عوامل النجاح في الدراسة الجامعية عن بعد.
- قد يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الأعمال البحثية المستقبلية ذات الصلة.

حدود البحث: إقتصر هذا البحث على الحدود الاتية:

الحدود الموضوعية: فقد إقتصر على إستكشاف المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل في مجالات (المحتوى- أعضاء هيئة التدريس- المتعلم – العوامل التقنية).

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرالبحث على أعضاء الهيئة التدريسية النسائية في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

- **المتطلبات التعليمية:** وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة من الخصائص والشروط والعوامل التي تساعد على نجاح العملية التعليمية في كافة مكوناتها، سواء كانت عوامل بشرية أو مادية أوفنية أو إدارية أو تكنولوجية.
- **الفصول الافتراضية:** وتعرف بأنها: بيئة تعلّم رقمية تفاعلية متزامنة يتوافر فيها مجموعة من الأدوات لتيسير التفاعل بين المعلم والمتعلم، وفيما بين المتعلمين، بهدف تحقيق نواتج التعلم المرغوبة والمحددة مسبقاً، والتي تستخدم كبديل للفصول الدراسية التقليدية (الحميداوي، ٢٠١٨، ١٩).
- **المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية:** وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة من العوامل والمستلزمات التعليمية القائمة على نظريات التعليم والأدبيات التربوية الضرورية لتدعيم الفصول الافتراضية في الجامعات السعودية، كالعومل البشرية خاصة دور المدرس والطالب والعوامل غير البشرية، كالمحتوى الدراسي، والأدوات التقنية اللازمة لنجاح البيئة التعليمية الافتراضية ويعبر عنها بدرجة أهمية تلك المتطلبات من خلال استجابة عينة البحث على أداة البحث.

الخلفية النظرية للبحث:

الفصول الافتراضية:

لقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد؛ نتيجة التطورات التقنية والتكنولوجية مما أدى إلى ظهور الفصول الافتراضية كأحد الاتجاهات والمفاهيم الحديثة التي رافقت تلك التطورات، حيث ساهمت في مواجهة أوجه القصور في التعليم التقليدي، وفي تحقيق نواتج إيجابية ينعكس أثرها على الدولة والمجتمع والأفراد، كما يعدّ هذا النمط التعليمي فرصة حقيقية لتحقيق التنمية الشاملة في الدول النامية، وفي وتوجيهها سريعاً نحو عصرنة عملية التعليم (أونيس، ٢٠١٩، ٥٧). وتعمل الفصول الافتراضية التي يطلق عليها أيضاً "الفصول الإلكترونية"، أو "الفصول الذكية"، أو "فصول الشبكة العالمية"، أو "الفصول التخيلية" على تقديم المحتوى والمهارات والمفاهيم التعليمية للمتعلم عن طريق تقنيات المعلومات والإتصالات ووسائطهما المتعددة، بشكل يتيح له التفاعل النشط مع المحتوى والمعلم والزملاء، وبصورة متزامنة أو غير متزامنة وفق ظروفه وقدراته، كما تساعده على إدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني متخصص (الأحمري، ٢٠١٩، ٨٦).

مفهوم الفصول الافتراضية:

لقد اختلف الباحثون في المجال التربوي في وضع تعريف محدد وموحد للفصول الافتراضية، فقد عرّفها البحيري (٢٠١٩، ٢٢٨) بأنها بيئة رقمية تمكّن المعلم والمتعلم من التواصل بفعالية باستخدام الوسائط المتعددة الغنية بتقنيات الصوت والصورة والفيديو والنصوص المكتوبة، والمشاركة في التطبيقات المختلفة، كغرف الصف التقليدية. بينما عرفها بونقواس (٢٠١٩، ١٨٥) بأنها مجموعة الأنشطة الشبيهة بأنشطة الفصول التقليدية، التي يقوم بها المدرب والمتدرب معاً، دون أن تفصل بينهم حواجز مكانية، ويتفاعلان مع بعضهما البعض عن طريق الحوار عبر الإنترنت. أما الحميداوي (٢٠١٨، ١٩) فقد عرفها بأنها بيئة تعلم رقمية تفاعلية متزامنة، يتوافر فيها مجموعة من الأدوات لتيسير التفاعل بين المعلم والمتعلم، وفيما بين المتعلمين، بهدف تحقيق نواتج التعلم المرغوبة والمحددة مسبقاً، والتي تستخدم كبديل للفصول الدراسية التقليدية، وكما تعرف بأنها الفصول التي تعمل على أجهزة الكمبيوتر والشبكات المعلوماتية سواء المحلية أو العالمية، من خلال أدوات وتقنيات وبرمجيات تمكّن المعلم من تحديد الأهداف، وتقديم الدروس، والإتصال بطلابه عن طريق تقنيات متعددة، ووضع الواجبات والمهام الدراسية، وتمكّن كل طالب من مطالعة الدروس التعليمية وحل الواجبات وإرسال المهام، والمشاركة في ساحات الحوارات التعليمية، والإطلاع على خطوات سير الدرس، والدرجة التي حصل عليها (القحطاني، ٢٠١٨، ٣٤٩) ، وقد عرفها غاشم (٢٠١٧، ٢٤١) أنها الفصل الافتراضي الذي لا يشغل حيز مكاني،

ولكن يشغل مساحة على شبكة الإنترنت، من خلال أنظمة إدارة التعلّم التي تمكّن المستخدمين (المتعلمين) من التعلم باستخدام أدوات تكنولوجية تتيح التفاعل وتحصيل وتبادل المعلومات والمهارات والخبرات العلمية، وطرح المناقشات والإجابة عن الاختبارات داخل هذا الفصل الإفتراضي ودون التقيد بحاجز مكاني أو زمني.

وفي ضوء ماسبق تعرف الباحثة الفصول الافتراضية بأنها: بيئة تعليم وتعلّم ثرية بأدوات وتطبيقات التعليم والتعلّم الإلكتروني المصممة للعمل عن بعد، لتعزيز تجربة المعلم التعليمية، والقائمة على استخدام أجهزة الكمبيوتر والإنترنت القادرة على تحويل ونقل المعرفة والمحتوى التعليمي التقليدي إلى رقمي بما في ذلك عرض مختلف المواد الدراسية.

خصائص الفصول الافتراضية:

تعد الفصول الافتراضية من الوسائل التي تستخدم في تقديم المحاضرات عبر شبكة الإنترنت، ومن خلال النظر في التعريفات السابقة، فإن الفصول الافتراضية تتصف بمجموعة من الخصائص لخصها الأسطل في النقاط الآتية:

- التفاعلية من خلال التفاعل المباشر بالصوت فقط أو بالصوت والصورة.
- الاتصال بالكتابية.
- استخدام السبورة الذكية.
- المشاركة في البرامج والتطبيقات بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم.
- إمكانية إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المعلم و المتعلمين.
- متابعة المعلم لنشاطات المتعلمين كل على حدة أو لمجموعهم في آن واحد.
- استخدام برامج العروض التقديمية.
- إمكانية عرض الأفلام التعليمية.
- توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها.
- توجيه الارشادات للمتعلمين.
- السماح بدخول أي متعلم أو إخراجه من الفصل.
- السماح بالمناقشة والحوار للمتعلم.
- السماح بالطباعة.
- تسجيل المحاضرة لإعادة متابعتها بطريقة غير متزامنة فيما بعد.
- دعم اللغة العربية والإنجليزية (الأسطل، ٢٠١٣، ٣٨).

ومن خلال ما سبق، نجد أن الفصول الافتراضية توفر التفاعل المباشر والمشاركة في البرامج والتطبيقات بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، وتوجيه الأوامر ومتابعتها من قبل المعلم دون التقيد بحاجز مكاني أو زمني.

أنواع الفصول الافتراضية: صنف مولنار ورايس (Molnar& Rice، 2019، 98) الفصول الافتراضية في نوعين هما:

١. **الفصول الافتراضية المتزامنة** (Synchronous Virtual Classromm) : وهي فصول شبيهة بالقاعات الدراسية، يستخدم فيها المعلم أو الطالب أدوات وبرمجيات ونشاطات في زمن معين (أي يشترط تواجد المعلم والطالب في نفس الوقت دون حدود المكان).

٢. **الفصول الافتراضية غير المتزامنة** (Asynchronous Virtual Classromm) : وهي التي لا يجتمع فيها الطالب مع المعلم على الشبكة أو الخط في الوقت نفسه، حيث يدخل الطالب إلى الصفحة الرئيسة للفصل الإفتراضي، وينتقل عبر محتوياتها بالنقر على الروابط أو الأيقونات الموجودة بها، ويتمكن من مراجعة المادة العلمية، والتفاعل مع المحتوى التعليمي من خلال شبكة الإنترنت العالمية للمعلومات بواسطة بيئة التعلم الذاتي دون أن يكون المعلم متواجداً معه في الوقت نفسه.

مميزات الفصول الأفتراضي:

تتميز الفصول الافتراضية بالعديد من المزايا ذكرها كلٌ من القحطاني (٢٠١٠) ؛ والأسطل (٢٠١٣) ؛ ورشيدي (٢٠٢٠) في الآتي:

- الفصول الإفتراضية لا تحتاج إلى قاعات دراسية ومواصلات وأدوات تعليمية مكلفة.
- وسيلة تتركز حول المتعلم؛ فالمتعلم ليس مستهلكاً للمعرفة الموجودة عبر شبكة الإنترنت دائماً ولكنه منتج لتلك المعارف والمعلومات.
- تغطية عدد كبير من الطلاب في مناطق تعليمية مختلفة وفي أوقات مختلفة.
- السرعة العالية في التعامل والاستجابة وتقليل الأعباء على الإدارة التعليمية.
- تعتمد هذه التقنية على المناهج المعدة إلكترونياً بحيث تتناسب مع المراحل الدراسية المختلفة.
- تسهل الأعباء الثقيلة مثل: المراجعة والتصحيح ورصد الدرجات والتنظيم.
- لا تحتاج إدارة الفصول الافتراضية إلى مهارات تقنية عالية سواء من عضو هيئة التدريس أو الطالب.
- الانخفاض الكبير في التجهيزات، فالفصول الافتراضية لا تحتاج إلى قاعات دراسية ولا ساحات مدرسية ولا مواصلات وأدوات مدرسية مكلفة.
- يمكن الاستفادة من النظام في جميع المواد التعليمية المبرمجة على الأقراص المضغوطة أو الأفلام التعليمية.

- السيطرة على شاشة المتعلم بإيقافها وحتى التحكم بالبرمجيات الموجودة على جهاز المتعلم.
- يمكن عضو هيئة التدريس من التحدث صوت وصورة وإ جراء الشرح على السبورة الإلكترونية.
- يصبح عضو هيئة التدريس مديراً للعملية التعليمية التعلمية بدلاً من ملقن للمادة التعليمية التعلمية.
- تسمح للمتعلمين بالإندماج في الواقع الإفتراضي.
- قدرة المتعلمين على التقييم الذاتي.
- تساعد المتعلمين على متابعة درجاتهم وتقدمهم أولاً بأول.

من خلال ما سبق ذكره من مميزات يوفرها نظام الفصول الافتراضية في عملية التعليم والتعلم من خلال خلق بيئة تعليم وتعلّم ثرية بأدوات وتطبيقات إلكترونية تساعده على تحقيق الأهداف التعليمية بسرعة وفعالية وبشكل واقعي، مما يكون له الأثر الإيجابي على المتعلمين في برنامج التعليم عن بعد.

أنظمة الفصول الافتراضية: تعتمد الفصول الافتراضية على نظم مخصصة لعقد محاضرات دراسية من خلال الإنترنت، وتتيح اللقاء مع الطلاب بشكل مباشر عبر شبكة الإنترنت لعرض المحتوى التعليمي بكافة أشكاله بالصوت والصورة، وتلقي أسئلتهم والإجابة عنها، ويستخدم كل من المعلم والطالب تقنيات تمكّنهما من التواصل معاً في نظام الفصول الافتراضية، مثل غرف الدردشة (Chat Rooms) ، واللوحات البيضاء (Whiteboard) ، وملتقيات الفيديو (Video Conference) ، واللقاءات الصوتية (Audio Conference) ، فضلا عن الغرف الجانبية (Breakout Rooms) التي تمكّن المدرس من تقسيم الطلاب في الغرفة الصفية إلى مجموعات جانبية (مجموعات التعلم التعاوني) ، لتبادل الآراء والتفاعل فيما بينهم (Dennis، 2019، 48). ومن أمثلة أنظمة الفصول الافتراضية، نظام بلاكبورد (Blackboard Collaborate) ، ونظام (Centra) ، ونظام (Adobe– Connect Smart Meeting – Wiziq) (Sayed، 2015، 107).

المتطلبات التعليمية لتطبيق الفصول الافتراضية في الجامعات:

يتطلب تطبيق التعليم بإستخدام الفصول الافتراضية بعض المتطلبات اللازمة التي تساعد على نجاحه وتحقيق أهدافه بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية، فمنها ما يتعلق بالنعصر البشري، ومنها ما يتعلق بالإمكانيات المادية والفنية والتقنية والتنظيمية والإدارية، وسيتم التركيز على بعض المتطلبات المرتبطة مباشرة بالعملية التعليمية ومن تلك المتطلبات ما يأتي:

أولاً: المتطلبات المرتبطة بالمحتوى الدراسي:

يتسم محتوى الفصول الافتراضية العلمي الذي يعرضه المدرس لطلابه بالعديد من الخصائص الضرورية والمهمة، كضرورة أن يكون مقروءاً، ومتوافقا مع البرمجيات الإلكترونية المختلفة من الناحية التقنية، وسهل التصفح والتنقل فيه، ومفهوماً، ومعبراً عن بيئة تعليمية غنية بالمعرفة والمهارات والخبرات التعليمية والتعلمية، ويمكن تلخيص أهم متطلبات المحتوى الدراسي في الفصول الافتراضية التي أوردها الكلحوت والمقيد (٢٠١٧) ؛ (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ٢٠٢٠) : في الآتي:

١. وضوح أهداف المحتوى الدراسي الرقمي.
٢. توفير المحتوى الدراسي المعد لتطبيقات التعلم بإستخدام الفصول الافتراضية.
٣. ملاءمة المحتوى الدراسي للفصل الإفتراضي مع نمط التعليم والتعلم عن بعد.
٤. ملاءمة وشمولية المحتوى الدراسي للفصل الإفتراضي لخصائص الطلاب.

٥. تصميم المحتوى الدراسي بشكل يمكن تطويره باستمرار.
٦. ملاءمة المحتوى الدراسي للفصل الإفتراضي للأهداف المقصودة وزمن تحقيقها.
٧. قابلية المحتوى الدراسي للفصل الإفتراضي للتطبيق.
٨. تنوع الوسائط الإلكترونية المتعددة التي يقدم من خلالها المحتوى الدراسي.
٩. توفيرالوسائط المتعددة الحديثة في عرض أنشطة المحتوى الدراسي للفصل الإفتراضي.
١٠. استخدام طرق تقييم فاعلة لتعلّم الطلبة ولمستوى تقدمهم.
١١. عرض المحتوى الدراسي للفصل الإفتراضي بتصميم تفاعلي وطريقة منظمة تسهل التنقل بين أجزائه.
١٢. توفير نسخ قابلة للتنزيل من كامل المحتوى الرقمي المستخدم داخل المقرر الإلكتروني.
١٣. توفير دليل إرشادي للمتعلمين حول كيفية التعامل مع المحتوى الدراسي.
١٤. مراعاة المحتوى الدراسي للفصل الإفتراضي للجوانب الإجتماعية والثقافية للطلاب.

ثانياً: المتطلبات المرتبطة بعضو هيئة التدريس:

ينبغي أن يكون المعلم مدركاً لدوره عند إستخدام التعليم الإلكتروني في تعليم طلابه، وتطوير ذاته حتى يتمكن من أداء هذا الدور بشكل أفضل. كما يتوجب أن تكون هذه المطالب واضحة للمعنيين ببرامج إعداده وتقويمة. ولا يقتصر دور المعلم على تصميم وعرض المحتوى الدراسي وأدواته وروابطه بشكل مناسب، بل يتعداها إلى إختيار وتطبيق الأساليب الأنسب لتدريس الطلبة عن بعد، ودمج الطلاب اجتماعيا في الفصول الافتراضية. لذلك أشار أسعيداني (٢٠١٩، ٣٨) ؛ وتايلور مايسي (Taylor–Massey، 2015) ؛ وباييني (Bigne، 2018) إلى عدد من المطالب ذات الصلة بدور المعلم في الفصول الافتراضية أهمها ما يلي:

١. القدرة على تصميم المحتوى والأنشطة والخبرات التعليمية الكترونياً، بما في ذلك عمليات التحميل والتنزيل والتخطيط.
٢. إدارة التواصل والتفاعل مع الطلاب، وفيما بينهم، بشكل متزامن وغير متزامن، فضلاً عن تطوير مواد تعليمية جديدة وجاذبة لهم.
٣. القدرة على تقديم وعرض المحتوى بشكل فاعل.
٤. متابعة المتعلمين وحل مشكلاتهم التعليمية والتقنية عن بعد.
٥. القدرة على إستخدام الحاسوب، وإختيار وإدارة الأدوات والروابط التقنية المناسبة لأهداف التعلم وقدرات المتعلم، والتي تتطلب مداومة المراقبة والتحديث، لضمان فاعليتها خاصة الملفات والصفحات الإكترونية، حتى

لا يتسلل الإحباط أو التشتت لدى الطلاب، مما يعيق عملية التعلم لديهم.

٦. القدرة على إدارة المحتوى الإلكتروني بشكل فاعل وتفاعلي، من خلال إيجاد الأساليب الأنسب لضمان التعلم عن بعد، وعن طريق تزويد الطلاب بالإرشادات المناسبة للتركيز على الجوانب المهمة، أو طرح الأسئلة الناقدة المحفزة عليهم بالإعتماد على مصادر تعليمية يمكن توظيف التكنولوجيا فيها.

٧. القدرة على إدارة الفصل الإفتراضي إجتماعياً من خلال توطيد الإحساس والتفاعل الإجتماعي بين الطلبة، بطريقة إبداعية وتعاونية، خاصة الأحاديث القصيرة مع الطلبة، وجسر الفجوة المكانية بينهم سواء قبل بداية الدرس أو أثناء تنفيذه أو بعده، يمكن للمدرس أيضاً إستخدام عدد من الطرق لإنجاح دوره الإجتماعي أهمها: التواصل مع الطلاب عن طريق الإيميل، ومنتديات النقاش والحوار، وغرف الدردشة والفيديو وغيرها، يسهم هذا الدور في مساعدة الطلاب على الإحساس بأنهم جزء من المجموعة، ويدفعهم للتنافس أحياناً لتحقيق أهداف التعلم لديهم، كما يدفعهم لمزيد من المشاركة في المحتوى الدراسي وأنشطته، ويعزز شعورهم بالترابط فيما بينهم، وخفض الشعور بالعزلة.

٨. الإستعداد الدائم لتنفيذ القرارات الإدارية الجامعية ذات الصلة بالتعليم الإلكتروني، حرصاً على توحيد عرض المحتوى للطلاب، والإلتزام بمعايير تنفيذه المعتمدة.

٩. الإستعداد الدائم للمشاركة في جوانب التطوير المهني الذاتي خاصة، ذات العلاقة بالتعليم الالكتروني.

ثالثاً: المتطلبات المرتبطة بدور المتعلم:

يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، خاصة لدى دراسته عن بعد، وفق نمط التعليم الإلكتروني، حيث يتوجب عليه إمتلاك العديد من المتطلبات التعليمية اللازمة للتعلم من خلال الفصول الافتراضية، ويمكن إيجاز أهم المتطلبات ذات الصلة بدور المتعلم في الفصول الافتراضية بما يلي: (البحيري، ٢٠١٩، ١٧٨) ؛ (الأسطل، ٢٠١٣، ٣٩) :

١. امتلاك الطلبة الحد الأدنى من المعرفة التقنية في استخدام الحاسوب.
٢. الإعتماد على الذات وتحمل المسؤولية عند استخدام الفصول الافتراضية.
٣. الإلتزام بحضور البرنامج التعريفي، ومطالعة وثائق المنهاج، وحضور المحاضرات والمشاركة الفاعلة.
٤. القدرة على تنظيم أوقات دراسته بعناية، والاستفادة القصوى من أوقات فراغه في تعزيز تعلمه.
٥. إنتاج المعرفة، وتطوير مهارات التفكير العليا لديه، كمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري
٦. الإلتزام بالأمانة الأكاديمية والعلمية في نشاطاته التعلميّة.
٧. الحرص على إقتناء المواد والكتب الدراسة وملحقاتها من تطبيقات ضرورية.
٨. ضمان جهوزية أدواته ووسائله الإلكترونية وتوفير خدمة الإنترنت المناسبة.

٩. المحافظة على التواصل الفاعل والإيجابي مع معلميه وزملائه.

رابعاً: المتطلبات المرتبطة بالعوامل التقنية

تمثل العوامل التقنية للبئية الافتراضية في عملية التعليم والتعلّم أهمية كب فبدون توفرها لن يتمكن عضو هيئة التدريس والمتعلم على حدٍّ سواء من إستقبال أو إرسال المحتوى الدراسي، كما تشمل المتطلبات التقنية العديد من الوسائل التقنية ذات الصلة بنوعية الأجهزة الحاسوبية المستخدمة، وطبيعة الربط على خدمة الإنترنت، وتطبيقات الدروس الافتراضية والوسائط المتعددة، والتطبيقات الذكية وغيرها من التقنيات التعليمية التي يتطلبها التعليم الإفتراضي، ويمكن عرض أهم المتطلبات التقنية الضرورية فيما يلي (الأسطل، ٢٠١٣، ٣٩) ؛ (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ٢٠٢٠) :

١. توفر أجهزة حاسوب ذات جودة مناسبة للتعليم الإفتراضي.
٢. توفر إمكانيات التفاعل ونقل الصوت والصورة وفق أحدث التقنيات بما في ذلك الربط على الإنترنت.
٣. توفر الدعم الإلكتروني المناسب والمستمر لعضو هيئة التدريس والطالب معاً.
٤. امتلاك بريد إلكتروني لكل من عضو هيئة التدريس والطلبة.
٥. اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية إبداعات الأساتذة على الشبكة وحفظ حقوق الملكية.
٦. استخدام لغة البرمجة أو لغة كتابة الموقع التعليمية المناسبة.
٧. توفر البرامج التطبيقية المناسبة للتعليم الافتراضي (الأوفيس والجافا).

٨. توفرالتطبيقات الحديثة المناسبة ومحركات البحث المناسبة مثل جوجل كروم وما شابهها.

٩. توفير نظام دخول موحد وآمن.

الدراسات السابقة: لقد اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت الفصول الافتراضية ومن تلك الدراسة ما يلي:

- **دراسة عبد المعطي وأبو قلة (٢٠١٠)** التي هدفت إلى التعرف على متطلبات استخدام نظام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمات التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بالجامعات السعودية، ومعلمي وموجهي التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم عن بعد يحتاج إلى متطلبات بشرية وتقنية وتعليمية ذات جودة عالية.
- **دراسة القحطاني (٢٠١٠)** التي هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وتوصلت الدراسة إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الفصول الافتراضية كانت بدرجة كبيرة.
- **دراسة** (Wang& Liu، 2011) التي هدفت إلى التعرف على كيفية بناء الفصول المفتوحة فى التعليم العالى عبر الفصول الافتراضية من خلال الجمع بين مساحة غرف الدراسة الفعلية ومساحة الفصول الافتراضية،

وتوصلت الدراسة إلى أن الفصول الافتراضية هي طريقة جيدة وفعالة لتوسيع مساحة الفصل الدراسي التقليدية وتوفير دعم تقني أكثر قوة للتعليم في الصف، بالرغم من أنَّ بعض المشكلات المتعلقة بالتدريس والتكنولوجيا لا تزال موجودة، وهناك حاجة إلى تحسينها في المستقبل.

- **دراسة الأسطل (٢٠١٣)** التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الصفوف الإفتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لواقع استخدام تقنية الفصول الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس كانت ضعيفة.
- **دراسة ريتش وآخرون (٢٠١٦)**، (Rich، et all التي هدفت إلى تقييم بعض الأدوات التعليمية الجديدة (كخدمة الويكي) ، و (الفصول الافتراضية) المتزامنة بجامعة أثينا بالولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هناك عدداً من الصعوبات التي أعاقت تطبيق هذه التقنيات بشكل جيد، وبينت الدراسة نجاح عينة الدراسة في استخدام خدمات الويكي لدعم المشاريع الجماعية ولتطوير المناهج وتبادل التوجيهات والتعليمات لاستخدام التقنيات التعليمية، كما كان لتقنية الفصول الافتراضية المتزامنة النجاح ذاته من خلال استخدام المحاضرات عن بعد والسبورات الإلكترونية والمناقشات الافتراضية والوسائل التعليمية الإلكترونية.

- **دراسة الكلحوت والمقيد (٢٠١٧)** التي هدفت إلى تحديد المتطلبات اللازم توافرها لتوظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية متطلبات توظيف التعلم الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة جداً، وجائت المتطلبات مرتبة حسب استجابات عينة الدراسة بالآتي: متطلبات متعلقة بـ (المنهج الإلكتروني، أعضاء هيئة التدريس، البرامج والتقنية، الأبنية والأجهزة والمعدات).
- **دراسة العوض والصادق (٢٠١٩)** التي هدفت إلى الكشف عن متطلبات البيئة التعليمية باستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السودانية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية متطلبات البيئة التعليمية باستخدام التعليم الإلكتروني كانت بدرجة كبيرة وجاءت مرتبة على النحو الآتي: متطلبات متعلقة بالمنهج، ومتطلبات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ومتطلبات متعلقة بالطالب.
- **دراسة محمود (٢٠١٨)** التي ركزت في أهدافها على مهارات إستخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحوها في السنة التحضيرية بجامعة نجران، عن طريق مقابلة أجراها معهم لقياس مهارات التخطيط، ومهارات تنفيذ وتقويم تدريس الرياضيات من خلال الفصول الافتراضية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين غالباً ما طبقوا مهارات التخطيط لدى إستخدامهم الفصول

الافتراضية، بينما طبقوا مهارات العرض بدرجة متوسطة، ومهارات التقويم بدرجة ضعيفة. كما وجدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مهارات استخدام الفصول الافتراضية أو في الإتجاهات نحو إستخدام الفصول الافتراضية ترجع لمتغيريّ الخبرة والمؤهل العلمي.

- **دراسة البحيري (٢٠١٩)** التي هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل المشتمل على التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد إضافة إلى التعليم التقليدي في الجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى أن الإمكانيات التكنولوجية الحديثة المتوفرة للفصول الافتراضية ذات فاعلية ملحوظة في تنمية وتطوير العملية التعليمية، وتساعد على تعزيز كفاءة المعلمين والمتعلمين، وزيادة المعارف لديهم، وتجذبهم للإقبال على التعلم، مما يسهم في زيادة التركيز والإبداع لديهم.
- **دراسة مغربة وآخرون (٢٠٢٠)** التي هدفت إلى تحديد متطلبات استخدام التعلم الإلكتروني في الجامعات اليمينة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة عمران، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية جميع متطلبات التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة وكانت المتطلبات مرتبة كالأتي: متطلبات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس، متطلبات البيئة الاجتماعية والقانونية، متطلبات التجهيزات والبرامج، متطلبات متعلقة بالطلبة.

- **دراسة العقاب (٢٠٢٠)** التي هدفت إلى التعرف على متطلبات المهارات التقنية اللازمة لبئية التعليم الإلكتروني والمتطلبات اللازمة لتطويرها لعضو هيئة الدريس بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وكشفت نتائج الدراسة أن استجابات أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة جداً فيما يخص المهارات التقنية اللازمة لتهيئتهم لبيئة التعليم الإلكتروني، بينما كانت درجة أهمية المتطلبات التقنية اللازمة لتطويرها لأعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنه على الرغم من تباين أهدافها إلا أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة كل من (العقاب (٢٠٢٠) ، مغربة وآخرون (٢٠٢٠) ، العوض والصادق (٢٠١٩) ، والكلحوت والمقيد (٢٠١٧) وعبد المعطي وأبوقلة (٢٠١٠) في تناولها لبعض المتطلبات اللازمة للفصول الافتراضية، كما أنها اختلفت مع تلك الدراسات في نوعية المتطلبات التي تم تناولها، حيث اقتصرت بعض الدراسات على متطلب واحد وبعضها على اثنين من المتطلبات بينما هذه الدراسة تناولت أربعة من المتطلبات التعليمية، واتفقت الدراسة مع معظم الدراسات التي تناولت متطلبات تفعيل الفصول الافتراضية في المرحلة الجامعية، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في كتابة الإطار النظري وإعداد أدوات البحث ومناقشة وتفسير نتائج البحث. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بشمول المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل كونها الدراسة الأولى على حد علم الباحثة تجرى في الجامعة.

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث: لتحقيق هدف البحث في التعرف على المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء الهيئة التدريسية النسائية بجامعة حائل، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، والبالغ عددهن (٤٨٦) عضواً.

عينة البحث: تكونت العينة من (٩٦) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية النسائية بجامعة حائل، تم اختيارها بطريقة الإختيار العشوائي البسيطة لتحديد العينة من مجتمع البحث بنسبة ٢٠٪.

أداة البحث: لتحقيق هدف البحث في التعرف على المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل تم بناء أداة البحث المتمثلة بالإستبانة، من خلال قيام الباحثة بإجراء مسح سابق للدراسات ذات الصلة، وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة محاور قامت الباحثة بتنظيم هذه المحاور في الإستبانة من حيث ارتباطها بالمحتوى الدراسي، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والمتطلبات التقنية، وكل محور من المحاور تضمن عدداً من الفقرات التي تمثل المتطلبات الفرعية الموزعة على محاور المتطلبات الأربعة الرئيسية كما يلي: محورالمتطلبات التعليمية المرتبطة بالمحتوى الدراسي وتكون من (٨) ، محور المتطلبات التعليمية

المرتبطة بعضو هيئة التدريس شمل (٧) ، ومحورالمتطلبات المرتبطة بالمتعلم (٧) ، ومحورالمتطلبات المرتبطة بالجوانب التقنية (٦) ، لقياس درجة أهمية المتطلبات لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل من وجهة نظرعينة الدراسة، والواردة في كافة محاور الاستبانة الأربعة، تم تطبيق مقياس ليكرت الخماسي، (كبيرة جداً- كبيرة – متوسطة- قليلة- قليلة جداً) بحيث تعطى الدرجات المقابلة لكل بديل على الترتيب على النحو الآتي: (٥ -٤ -٣- ٢- ١).

صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في المجال التربوي ومجال تكنولوجيا التعليم لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى ملاءمة وشمولية محاورها وفقراتها للمتطلبات قيد الدراسة.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من الثبات الكلي للإستبانة ولجميع محاورها من خلال إستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكما هو موضح في جدول (١) التالي:

جدول ١: ثبات الإستبانة ومحاورها

محاور المتطلبات الرئيسة	عدد المتطلبات الفرعية	معامل ألفا
المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمحتوى الدراسي	٨	٠,٩٢٩
المتطلبات التعليمية المرتبطة بعضو هيئة التدريس	٧	٨٦٨ ،٠
المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمتعلم	٧	٠,٩١٨
المتطلبات التعليمية بالجوانب التقنية	٦	٠,٩٢٠
الثبات الكلي		٠,٩١٣

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ثبات الاستبانة ككل بلغت قيمته (٠,٩١) ، وهي درجة عالية من الثبات، مما يؤكد على أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع وصالحة للتطبيق على عينة البحث.

الاستبانة في صورتها النهائية: بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة فقد تكونت (٢٨) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية هي: (المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمحتوى الدراسي، المتطلبات التعليمية المرتبطة بعضو هيئة التدريس، المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمتعلم، المتطلبات التعليمية بالجوانب التقنية).

ولتحليل وتفسير النتائج تم احتساب درجة أهمية المتطلبات التعليمية في ضوء الإستجابة لكل فقرة وكل محور من خلال المحك في الجدول (٢) :

جدول ٢: وصف فئات المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة

الفئة	درجة الأهمية
1.80-1	قليلة جداً
١,٨١-٢,٦٠	قليلة
٢,٦١-٣,٤٠	متوسطة
3.41-4.20	كبيرة
4.21- ٥	كبيرة جدا

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الرئيس الذي ينص على:"ما المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل؟

"وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة، ورتبت المتطلبات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الأهمية في ضوء المحك، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول ٣: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأهم المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحاور	درجة الأهمية
١	المتطلبات المرتبطة بالمحتوى الدراسي	3.95	0.78	١	كبيرة
٢	المتطلبات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	3.85	0.80	٣	كبيرة
٣	المتطلبات المرتبطة بالمتعلم	3.94	٠,٩٠	٢	كبيرة
٤	المتطلبات المرتبطة بالجوانب التقنية	3.70	0.81	٤	كبيرة

يتضح من الجدول (٣) أن كافة محاور المتطلبات التعليمية حصلت على درجة أهمية كبيرة من وجهة نظر عينة البحث، وحصلت المتطلبات ذات العلاقة بالمحتوى الدراسي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٥) بدرجة أهمية كبيرة، تليها المتطلبات المرتبطة بالمتعلم بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤) بدرجة أهمية كبيرة، ثم المتطلبات المرتبطة بعضو هيئة التدريس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥) بدرجة أهمية كبيرة، وأخيراً المتطلبات المرتبطة بالجوانب التقنية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠) بدرجة أهمية كبيرة، من النتائج السابقة يتضح أن المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمحتوى الدراسي، والطلاب هي الأكثر أهمية في تفعيل الفصول الافتراضية، وتبدو هذه النتيجة منطقية، خاصة أن المحتوى الدراسي غالباً ما يغطي الأنشطة والأهداف وطرق التقييم التي تدور حولها كامل عمليتي التعليم والتعلم، لذا يتوجب أن يواكب هذا المحتوى طبيعة التعليم عن بعد كما يتوجب على القائمين على التخطيط التربوي وتصميم المناهج أن يدركوا أن عرض المحتوى التعليمي بالطرق التقليدية لن يجدي نفعا

ولن يحقق غاية مقصودة ما لم يكن على قدر كبير من سهولة الإستخدام، وجاذبية التصميم، والأهم من ذلك كله أن يكون قابلاً للتطبيق عن بعد.

إجابة السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمحتوى الدراسي لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول فقرات المحور الأول المتطلبات المرتبطة بالمحتوى الدراسي، ورتبت المتطلبات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الأهمية في ضوء المحك، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول ٤: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأهم المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية المرتبطة بالمحتوى الدراسي.

م	المتطلبات المرتبطة بالمحتوى الدراسي	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
١	ملاءمة المحتوى الدراسي للمقرر مع نمط التعليم والتعلم عن بعد.	26	27	26	27	35	36	9	9	0	0	3.73	0.96	كبيرة
٢	ملاءمة وشمولية المحتوى الدراسي الالكتروني لخصائص الطلاب.	44	46	52	54	0	0	0	0	0	0	4.45	0.50	كبيرة جداً
٣	ملاءمة المحتوى الدراسي الالكتروني للأهداف المقصودة وزمن تحقيقها.	35	36	26	27	35	36	0	0	0	0	4.01	0.85	كبيرة
٤	قابلية المحتوى الدراسي الالكتروني للتطبيق.	52	54	44	46	0	0	0	0	0	0	4.55	0.50	كبيرة جداً
٥	توفر الوسائط المتعددة الحديثة في عرض أنشطة المحتوى الدراسي الالكتروني.	17	18	9	9	52	54	18	19	0	0	3.27	0.96	متوسطة
٦	شمولية المحتوى الدراسي لطرق تقييم ومتابعة تعلّم الطلبة	70	73	26	27	0	0	0	0	0	0	4.72	0.45	كبيرة جداً
٧	عرض المحتوى الدراسي الالكتروني بتصميم تفاعلي سهل وميسر وجاذب.	35	36	26	27	26	27	9	9	0	0	3.93	0.99	كبيرة
٨	مراعاة المحتوى الدراسي للجوانب الاجتماعية والثقافية للطلاب.	0	0	44	46	17	18	26	27	9	9	3.00	1.04	متوسطة

يتضح من الجدول (٤) أن متوسطات فقرات المتطلبات المتعلقة بالمحتوى الدراسي تراوحت بين (٣,٠٠- ٤,٧٢) وتباينت درجة أهميتها ما بين كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة، حيث حصلت الفقرة السادسة التي تنص على" شمولية المحتوى الدراسي لطرق تقييم ومتابعة تعلّم الطلبة" على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ ٤,٧٢ وبدرجة أهمية كبيرة جداً مما يدل على أهمية شمول المحتوى الدراسي الإلكتروني لإجراءات تقييم الطلبة، وحصلت على الترتيب الأخير الفقرة الثامنة والتي تنص على" مراعاة المحتوى الدراسي للجوانب الاجتماعية والثقافية للطلاب" بمتوسط بلغ ٣,٠٠ بدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك أن وجهة نظر عينة الدراسة حول مراعاة المحتوى الدراسي للجوانب الاجتماعية والثقافية للطلاب أقل أهمية من غيره من المتطلبات ناجم عن قناعتهن أن هذا الجانب يتم تلبيته تلقائياً، في المحتوى التقليدي، لكن تلك القناعة لا تبدو للباحثة مبرراً تربوياً، كون الجوانب الثقافية في المنهاج الإلكتروني غالباً ما تكون مختلفة عنها في المحتوى التقليدي، خاصة من حيث إتساعها في الفصول الافتراضية لتشمل كافة النوافذ والروابط ذات الصلة بعالم الإنترنت، والتي غالبا ما لا يمكن الإحاطة بها بسهولة، مما يعني ضرورة إيلاء هذا الجانب أهمية قصوى في دراسة متطلبات التعليم الإفتراضي عن بعد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن درجة أهمية توفرالمتطلبات المتعلقة بالمحتوى الدراسي كانت كبيرة مثل دراسة عبد المعطي وأبوقلة (٢٠١٠) ؛ ودراسة الكحلوت والمقيد (٢٠١٧) ؛ ودراسة العوض والصادق (٢٠١٩).

إجابة السؤال الثاني والذي ينص على "ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بعضو هيئة التدريس لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟ "

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول فقرات المحور الثاني المتطلبات المرتبطة بعضو هيئة التدريس، ورتبت المتطلبات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الأهمية في ضوء المحك، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول ٥: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأهم المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية المرتبطة بعضو هيئة التدريس.

م	المتطلبات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
١	القدرة على تصميم المحتوى والأنشطة والخبرات التعليمية الكترونياً.	44	46	9	9	26	27	17	18	0	0	3.80	1.20	كبيرة
٢	القدرة على تقديم المحتوى ومتابعة المتعلمين وحل مشكلاتهم عن بعد.	44	46	52	54	0	0	0	0	0	0	4.46	0.50	كبيرة جداً
٣	القدرة على إستخدام الحاسب و الأدوات والروابط التقنية المناسبة لأهداف التعلم	79	82	17	18	0	0	0	0	0	0	4.82	0.38	كبيرة جداً
٤	القدرة على إدارة المحتوى الالكتروني بشكل تفاعلي.	26	27	35	36	18	19	17	18	0	0	3.74	1.04	كبيرة
٥	القدرة على إدارة الفصل الإفتراضي إجتماعياً تلبي حاجات التعلم التعاونية.	9	9	35	36	35	36	17	18	0	0	3.36	0.89	كبيرة
٦	الاستعداد لتنفيذ القرارات الإدارية الجامعية ذات الصلة بالتعليم الالكتروني.	9	9	9	9	52	54	26	27	0	0	2.99	0.84	متوسطة
٧	القدرة على التطوير المهني الذاتي في الجوانب ذات العلاقة بالتعليم الالكتروني.	9	9	61	64	17	18	9	9	0	0	3.74	0.74	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن متوسطات فقرات المتطلبات المتعلقة بعضو هيئة التدريس تراوحت بين (٢,٩٩- ٤,٨٢) وتباينت درجة أهميتها ما بين كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة، حيث حصلت الفقرة الثالثة التي تنص على"

القدرة على إستخدام الحاسب والأدوات والروابط التقنية المناسبة لأهداف التعلم" على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ ٤,٨٢ وبدرجة أهمية كبيرة جداً؛ مما يدل على أهمية امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات التقنية المختلفة حتى يستطيع ممارسة التدريس في الفصول الافتراضية، حيث لا يمكن تصور أستاذ جامعي للفصول الافتراضية لا يتقن استخدام التدريس بالتقنيات والتطبيقات ذات الصلة، وحصلت على الترتيب الأخير الفقرة السادسة والتي تنص على" الاستعداد لتنفيذ القرارات الإدارية الجامعية ذات الصلة بالتعليم الإلكتروني" بمتوسط بلغ ٢,٩٩ بدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن القرارات الإدارية من ضمن المتطلبات التي تتعلق بالإدارة وليست ضمن المتطلبات التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن درجة أهمية توفرالمتطلبات المتعلقة بعضو هيئة التدريس كانت كبيرة مثل دراسة عبد المعطي وأبوقلة (٢٠١٠) ؛ ودراسة الكحلوت والمقيد (٢٠١٧) ؛ ودراسة العوض والصادق (٢٠١٩) ؛ ودراسة مغربة وآخرون (٢٠٢٠) ؛ ودراسة العقاب (٢٠٢٠).

إجابة السؤال الثالث والذي ينص على: "ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بالمتعلم لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟ "

وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول فقرات المحور الثالث المتطلبات المرتبطة بالمتعلم، ورتبت المتطلبات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الأهمية في ضوء المحك، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول ٦: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأهم المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية المرتبطة بالمتعلم

م	المتطلبات المرتبطة بالمتعلم	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
١	الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية عند استخدام الفصول الافتراضية.	35	36	35	36	17	18	9	9	0	0	3.97	0.95	كبيرة
٢	الالتزام بحضور البرنامج التعريفي ومطالعة وثائق المنهاج وحضور المحاضرات والمشاركة الفاعلة.	43	45	44	46	9	9	0	0	0	0	4.38	0.63	كبيرة جداً
٣	القدرة على تنظيم أوقات دراسته بعناية والاستفادة من أوقات فراغه في تعزيز تعلمه.	44	46	52	54	0	0	0	0	0	0	4.45	0.50	كبيرة جداً
٤	الالتزام بالأمانة الأكاديمية والعلمية في نشاطاته التعلميّة.	35	36	26	27	18	19	17	18	0	0	3.79	1.12	كبيرة
٥	الحرص على اقتناء المواد والكتب الدراسية وملحقاتها من تطبيقات ضرورية.	17	18	44	46	17	18	9	9	9	9	3.58	1.13	كبيرة
٦	ضمان جهوزية أدواته ووسائله الإلكترونية وتوفيره خدمة الإنترنت المناسبة.	35	36	52	54	9	9	0	0	0	0	4.27	0.62	كبيرة جداً
٧	المحافظة على تواصل فاعل مع معلميه وزملائه.	9	9	44	46	9	9	17	18	17	18	3.13	1.29	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن متوسطات فقرات المتطلبات المتعلقة بالمتعلم تراوحت بين (٣,١٣- ٤,٤٥) وتباينت درجة أهميتها ما بين كبيرة جداً وكبيرة، حيث حصلت الفقرة الثالثة التي تنص على" القدرة على تنظيم أوقات دراسته بعناية والاستفادة من أوقات فراغه في تعزيز تعلمه" على المرتبة الأولى

بمتوسط بلغ ٤,٤٥ وبدرجة أهمية كبيرة جداً؛ مما يدل على أهمية الاستفادة من التعليم الإفتراضي في استثمار أوقات الفراغ في التعليم وتعويد الطالب على تنظيم وقته والالتزام بمواعيده، وحصلت على الترتيب الأخير الفقرة السابعة والتي تنص على" المحافظة على تواصل فاعل مع معلميه وزملائه" بمتوسط بلغ ٢,٩٩ بدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى كون تواصل الطلاب مع معلميهم في بيئة التعلم الإفتراضي أمر حتمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن درجة أهمية توفرالمتطلبات المتعلقة بالمتعلم كانت كبيرة مثل دراسة العوض والصادق (٢٠١٩) ؛ ودراسة مغربة وآخرون (٢٠٢٠).

إجابة السؤال الرابع والذي ينص على: "ما درجة أهمية المتطلبات التعليمية المرتبطة بالعوامل التقنيةلتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل؟ "

وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول فقرات المحور الرابع المتطلبات المرتبطة بالعوامل التقنية، ورتبت المتطلبات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الأهمية في ضوء المحك، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول ٧: المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأهم المتطلبات التعليمية لتفعيل الفصول الافتراضية المرتبطة بالعوامل التقنية

م	المتطلبات المرتبطة بالجوانب التقنية	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%			
١	إمكانيات التفاعل ونقل الصوت والصورة وفق أحدث التقنيات بما في ذلك الربط على الإنترنت.	70	73	26	27	0	0	0	0	0	0	4.72	0.45	كبيرة جداً
٢	الدعم الإلكتروني المناسب والمستمر لعضو هيئة التدريس والطالب معاً.	26	27	17	18	26	27	18	19	9	9	3.38	1.28	كبيرة
٣	تعاون إدارة الجامعة بتوفير الأجهزة والمعدات التكنولوجية للأعضاء.	52	54	44	46	0	0	0	0	0	0	4.56	0.50	كبيرة جداً
٤	اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية إبداعات الأساتذة على الشبكة وحفظ حقوق الملكية.	0	0	35	36	17	18	44	46	0	0	2.90	0.90	كبيرة
٥	استخدام لغة البرمجة أو لغة كتابة الموقع التعليمية المناسبة.	0	0	9	9	44	46	17	18	26	27	2.39	0.97	قليلة
٦	توفر التطبيقات الحديثة المناسبة مثل جوجل كروم أحدث نسخة وما شابهها.	44	46	35	36	17	18	0	0	0	0	4.28	0.75	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (٧) أن متوسطات فقرات المتطلبات المتعلقة بالعوامل التقنية تراوحت بين (٢,٣٩- ٤,٥٦) وتباينت درجة أهميتها ما بين كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة، حيث حصلت الفقرة الثالثة التي تنص على" تعاون إدارة

الجامعة بتوفير الأجهزة والمعدات التكنولوجية للأعضاء" على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ ٤,٥٦ وبدرجة أهمية كبيرة جداً؛ مما يدل على أهمية قيام الجامعة بدورها في توفير الأجهزة والمعدات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس بما يمكنهم من تأدية المهام المطلوبة منهم في إطار الفصول الافتراضية، وحصلت على الترتيب الأخير الفقرة الخامسة والتي تنص على" استخدام لغة البرمجة أو لغة كتابة الموقع التعليمية المناسب" بمتوسط بلغ ٢,٣٩ بدرجة قليلة؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة أهمية هذا المتطلب من وجهة نظر العينة باعتبارها مهارة من المهارات المتعلقة بالدعم الفني التي يجب أن يمتلكها متخصصوا برمجة الحاسوب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن درجة أهمية توفرالمتطلبات المتعلقة بالعوامل التقنية كانت كبيرة مثل دراسة عبد المعطي وأبوقلة (٢٠١٠) ؛ ودراسة الكحلوت والمقيد (٢٠١٧) ؛ ودراسة مغربة وآخرون (٢٠٢٠) ؛ ودراسة العقاب (٢٠٢٠).

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم عدد من التوصيات ذات الصلة كما يلي:

- ضرورة دمج قائمة المتطلبات الواردة في هذا البحث كمعايير تقييم هامة جداً لمدى فاعلية الفصول الافتراضية في جامعة حائل.
- ضرورة توفير المتطلبات التعليمية التي تم التوصل إليها في هذا البحث لتفعيل الفصول الافتراضية في جامعة حائل.
- حث المسؤولين في جامعة حائل على الاهتمام بالتعليم من خلال الفصول الافتراضية والاستفادة من قائمة المتطلبات الواردة بهذا البحث والتي حصلت على درجة أهمية كبيرة وتوفير المتطلبات الغير موجودة حالياً.
- ضرورة إعادة النظر في المحتوى الدراسي المقدم حالياً للطلاب في جامعة حائل عن طريق الفصول الافتراضية، بحيث تتوفر فيه كافة المتطلبات ذات الصلة الواردة في هذا البحث، خاصة قابلية التطبيق وجاذبية التصميم وسهولة الاستخدام.
- ضرورة قيام جامعة حائل بتدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدرس عن طريق الفصول الافتراضية فيها على أهم المهارات الحاسوبية والاتصالية لتنفيذ التدريس الإلكتروني بفعالية وفق المتطلبات الواردة في هذا البحث.
- ضرورة تدريب وتعريف الطلاب بأهم المتطلبات الواجب عليهم تطبيقها لتحقيق النجاح في الحياة الأكاديمية عن طريق الدراسة بنمط الفصول الافتراضية.

- ضرورة قيام جامعة حائل بصيانة الفصول الافتراضية بشكل دوري من خلال توفير الأجهزة والدعم الفني، وكل ملحقاته بشكل متواصل.

المقترحات: في ضوء نتائج البحث اقترحت الباحثة ما يلي:

- إجراء أبحاث نوعية حول كافة الجوانب التعليمية والتعلّمية والفنية ذات الصلة بالفصول الافتراضية.
- إجراء دراسة للتعرف على مدى توافر متطلبات تفعيل الفصول الافتراضية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحمري، أحمد بن سعيد (٢٠١٨). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق: دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية.المجلة العربية للأداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٣ (٦) ، ص ص ٣١١-٣٣٨.

الأسطل، علا ياسين على (٢٠١٣). واقع استخدام تنقية الفصول الافتراضية فى تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

أسعيداني، سلامي (٢٠١٩). الجامعات الافتراضية ودورها في بناء مجتمع المعرفة: قراءة إبستيمولوجية مفاهيمية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٣ (٧) ، ص ص ٢٧-٥٢.

أونيس، عبد المجيد (٢٠١٩).الجامعات الافتراضية ودورها في تدعيم التعليم العالي وخدمة المجتمع: دراسة حالة الجزائر. مجلة أبعاد اقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد بوقرة بومرداس، ٩ (١) ، ص ص ١١٩-١٣٥.

البحيري، شيرين عبد القادر (٢٠١٩). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل: دراسة تطبيقة على الجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني. مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٢ (٤) ، ص ص ١٧٠-٢٧٨.

بونقواس، زرقة (٢٠١٩).التعليم الإلكتروني والجامعة الافتراضية في الجزائر: واقع وآفاق، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٧) ، ص ص١٦٩-١٩٠.

الحربي، سماهر عبد المحسن وطيب، عزيزة عبدالله (٢٠٢٠). واقع توظيف الفصول الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٨٦) ص ص ٤١٥- ٤٤٧.

الحميداوي، ياسر خضير (٢٠١٨). فاعلية الفصول الافتراضية الرقمية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب لدى طلاب الصف العاشر بإقليم كوردستان العراق، المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس ٥-٦ ديسمبر.

الرشيدي، العنود حمد مقبل (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبى قائم على الفصول الإفتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمى التربية الإسلامية بدولة الكويت. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١١٢) ، ص ص. ١٤٥- ١٩٦.

رشيدي، فرحة حمد (٢٠٢٠). متطلبات البرمجيات الأساسية لمنصات التعليم الإلكتروني وأثرها على جودة العملية التعليمية، المؤتمر الدولي الإفتراضي للمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، مدينة الطائف، المملكة العربية السعودية، شهر نوفمبر ٢٠٢٠م، ٢، ص ص ٦٧- ٧٦.

السملاوي، سمية عبدالله (٢٠٠٩). المتطلبات التربوية والفنية للفصل الإفتراضي في البيئةالمصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية، جامعة حلوان، مصر.

عبد السميع، مصطفى (٢٠١٦). المعايير التربوية والفنية لبناء الفصول الافتراضية. مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٢٦) ، ص ص ١٨١- ١٩٨.

عبداللطيف، الحسين أحمد محمد (٢٠١٤). أثر تطويربيئات التعلم الافتراضية فى ضوء معاييرتصميمها فى إكساب الطلاب مهارات التصميم التعليمي للمقرارت الإلكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية النوعية، جامعة المنصورة.

عبد المعطي، حسن مصطفى و أبوقلة، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). متطلبات استخدام نظام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة (دراسة استطلاعية) ، مجلة دراسات تربوية نفسية، جامعة الزقازيق، (٦٩) ، ص ص ١١- ٨٢.

العقاب، عبدالله محمد (٢٠٢٠). المهارات التقنية اللازمة لبنية التعليم الإلكتروني ومتطلبات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣، (٢٠) ، ص ص ١٩- ٨٦.
العوض، رحاب بشير والصادق، حاتم عبد الماجد (٢٠١٩). متطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في كلية التربية في الجامعات السودانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، ٣، (٢٢) ، ص ص ١٩٣- ٢٠٨.
غاشم، إبراهيم أحمد (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على التعليم الكوكبي لتطوير مهارات توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات وبحوث، مصر، (٣٣) ، ص ص ١٣١- ١٧٨.
القحطاني، أمل سفر (٢٠١٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
القحطاني، أمل سفر (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٩٩) ، ص ص ٣٤٥- ٣٨٤.
الكحلوت، أحمد؛ والمقيد، سامر (٢٠١٧). متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر الدولي الأول "التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع"، رام الله، فلسطين: مركز التعليم المستمر والتعلم المفتوح، جامعة القدس المفتوحة، ٢٥١-٢٧٣.
المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (٢٠٢٠). معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
محمود، حسن داكر (٢٠١٨).مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤، (٨) ، ص ص ١-٤٥.

مغربة، فهد صالح وآخرون (٢٠٢٠). متطلبات التعليم الإلكتروني بالجامعات اليمنية لمواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر الأساتذة والطلبة بجامعة عمران، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، ١، (٦) ، ص ص ١-٣٠.

وهيبة، عمار (٢٠١١). تصور مقترح لتطبيق نظام التعليم الإفتراضي في كليات التربية في مصر. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٤ (١) ، ص ص ١٩٤-٢٣٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Qahtani. (2019). Teachers' and Students' Perceptions of Virtual Classes and the effectiveness of Virtual Classes in Enhancing Communication Skills. Arab World English Journal ،Special Issue: The Dynamics of EFL in Saudi Arabia. 223-240. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/efl1.16.

Dennis. (2019). Virtual Classrooms Bridging Home-schooling to Public Schools،.OTS Master's Level Projects & Papers. 597. https://digitalcommons.odu.edu/ots_masters_projects/597.

Molnar ،Miron ، ،Elgeberi ، ،Barbour ،Huerta ،Shafer ،Rice. (2019). Virtual Schools in the U.S. 2019. Boulder ،CO: National Education Policy Center.Retrieved [date] from http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2019.Retrievedfrom: http://www.futured.com/pdf/CanREGs%20Eng.pdf.

Rich ،Cowan ،Herring ،& Wilkes، (2016). Collaborate ،Engage ،and Interact in Online Learning: Successes with Wikis and Synchronous Virtual Classrooms at Athens State University [Electronic version]. Journal of Bibliographic Research ،7 (14).

Sayed ،Howaida Mahmoud Sayed (2015) Training program through virtual classroom technology and its impact on the development of some of the skills of using the technology of learning in the student at Umm Al Qura University. Journal of Faculty of Education in Assiut - Egypt ،31 (1).

Shengqing ; Liu Zhiyong ; He Shan ،International Conference on E-Business and E-Government (ICEEs) ،2011 Yates ،Randy R.Texas Woman's University ،ProQuest Dissertations Publishing ،2016.

Taylor-Massey J. (2015). Redefining Teaching**:** The Five Roles of the Online Instructor**.** Retrieved from internet on October ،15 ،2020: http://blog.online.colostate.edu/blog/online-teaching/redefining-teaching-the-five-roles-of-the-online-instructor/

U.S. Department of Education ،National Center for Education Statistics. (2018). Digest of Education Statistics، (NCES 2017-094) ،Table 311.15. Retrieved from:https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_311.15.asp?current=yes

بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. دراسة مقارنة

د. عبير بنت صالح الشويعر
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية "دراسة مقارنة "

د. عبير بنت صالح الشويعر
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٣/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٦/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: اهتمام الدولة السعودية بالتعليم وبالأنشطة الطلابية، وصعوبة الاعتماد على مصدر وحيد في تمويل الأنشطة الطلابية وهو التمويل الحكومي، وضعف الشراكة مع القطاع الخاص وقلة مساهمته في القطاع التعليمي بشكل عام وفي الأنشطة الطلابية بشكل خاص، كذلك ضعف مشاركة الأهالي في الأنشطة الطلابية سواء إدارياً أو مالياً أو مادياً. واقترحت الدراسة عدة بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية منها: الاعتماد على نمط التمويل المختلط، وتفعيل نظام المدرسة المنتجة، والاستفادة من إيراداتها في تمويل الأنشطة الطلابية، ومن الامكانات الخاصة بالمدرسة كالمسرح والملاعب، والعمل على استثمارها، وتوسيع الصلاحيات لإدارة المدرسة بإيجاد مصادر تمويلية أخرى لدعم الأنشطة الطلابية، وتفعيل الأوقاف والتبرعات داخل المدارس. وأوصت الدراسة: بالاستفادة من التجربة الأمريكية في تمويل الأنشطة الطلابية، وتطبيقها على عدد من المدارس السعودية بما يتناسب مع طبيعة وإمكانيات المدرسة.

الكلمات المفتاحية: بدائل مقترحة، الأنشطة الطلابية ، مصادر تمويل، دراسة مقارنة.

Alternatives to financing student activities in public education schools in the United States of America and the possibility of benefiting from them in the Kingdom of Saudi Arabia. Comparative study.

Dr. Abeer saleh Alshuwair
Department. College of Education - Faculty Foundations of Education
Imam Muhammad bin Saud University

Abstract:

This study aimed to present proposed alternatives to finance resources student activities in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia based on the experience of the United States of America. The study used the comparative descriptive approach. The results of the study found that: The interest of the Saudi state in education and student activities, the difficulty of relying on a single source in funding student activities, which is government funding, weak partnership with the private sector, and its limited contribution to student activities in particular. Also, the poor participation of parents in student activities, whether administratively or financially. The study suggested several alternatives to finance activities: Relying on a mixed funding pattern, activating the productive school system, and taking advantage of the school's capabilities such as theater and playgrounds, and working on investing them, expanding the powers of school management by finding other funding sources to support student activities.

key words: Finance, student activities, funding.

المقدمة:

يعد التعليم الأداة الفعالة في دفع عملية التنمية، ولذلك تهتم المجتمعات على اختلافها بالتعليم العام وتوليه اهتماماً بالغاً، لكونه اللبنة الأساسية في تقدم الأمة ورقيها وفي تنمية الفرد بحيث تمكنه من التفاعل الأمثل مع البيئة ومكوناتها ومجتمعه، وبالتالي يسهم في تنمية مجتمعه وبناءه وصولاً للمجتمعات المتقدمة، ويتوقف نجاح العملية التعليمية على عددٍ من العوامل من بينها المعلم، والمنهج، والإدارة المدرسية، والتجهيزات التعليمية، والأنشطة الطلابية والتمويل.الخ.

ويعد التمويل من أهم العوامل المؤثرة، فتوفير الموارد المالية اللازمة له أهمية ودور كبير في نجاح أي عملية تعليمية، حيث أن عناصر المدخلات الأخرى تعتمد على التمويل (متولي، ٢٠٠١م، ص ٧٣) إن توفير مصادر تمويلية كافية لتأمين التعليم المناسب لطالبيه بالكم والنوع، يسهم في قيام المدرسة بوظائفها المختلفة على أكمل وجه. وتعتمد عدد من الدول ومن ضمنها المملكة العربية السعودية في تمويل مدارس التعليم العام على التمويل الحكومي فقط. وفي الآونة الأخيرة يواجه التمويل الحكومي للتعليم عدد من التحديات، من ضمنها التحديات الاقتصادية التي تواجهها بعض الحكومات، بالإضافة إلى عدم قدرة الكثير من الدول النامية لزيادة مخصصات الإنفاق على التعليم من الميزانية العامة للدولة مع تزايد الاقبال على التعليم وكذلك الزيادة السكانية (الصالح والهيلم، ٢٠١٧م) وبالتالي أصبحت ميزانية التعليم غير

قادره على تلبية المتطلبات الأخرى للتعليم مثل الأنشطة والبرامج الطلابية بشكل كافي.

ويتضح مما سبق أنه لابد من إيجاد مصادر بديلة لتمويل الأنشطة الطلابية وعدم الاكتفاء بالدعم الحكومي حتى تحقق أهدافها المنشودة وهذا ما أكدته دراسة درويش والسيد (٢٠١٦م) على أن التمويل وتوفير المخصصات المالية الكافية يمثلان مرتكزاً رئيساً في سبيل تحقيق منظومة التعليم لأدوارها ووظائفها المنشودة في الارتقاء بالمجتمعات علمياً وفكرياً.

وقد أولت وزارة التعليم في المملكة اهتماماً بالغاً بالعملية التعليمية، ومن ضمن ذلك فقد أهتمت بالأنشطة الطلابية سواء كانت داخل المدرسة، أو خارجها مثل الأنشطة المركزية والدولية كونها جزءاً اساسياً من العملية التعليمية. وتتعدد النشاط الطلابي ومشروعاته في المدارس السعودية ما بين مشاركات مركزية ودولية، حيث بلغت عدد المشاركات في المشاريع المركزية ٢٧ مشروعاً، وفي المشروعات الدولية بلغت ٢١ مشروعاً، وتنوعت البرامج التي أعدت على مدار العام حيثُ شملت: برنامج رياضة وصحة وبرنامج الثقافة، وبرنامج الفنون، وبرنامج العلوم والتقنية والبيئة، وبرنامج مهارة وريادة، وبرنامج التربية الكشفية (دليل إنجازات "٣٦٥ نشاط"، ٢٠١٩م) بالإضافة إلى الأنشطة الطلابية داخل المدرسة. ويعتمد تمويل هذه الأنشطة على التمويل الحكومي، حيث يخصص جزء من ميزانية التعليم لتفعيل تلك الأنشطة، ومع ارتفاع عدد الطلاب وكثرة المدارس، نجد ارتفاع المبالغ

المخصصة لها من الميزانية. وفي مقابل ذلك فإن هذه المبالغ لا تفي لتحقيق جميع المشاريع والأنشطة الطلابية على كافة المجالات.

وفي ظل الأزمات الاقتصادية للدول وارتفاع كلفة التعليم، واستناداً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تهدف إلى إيجاد بدائل لتمويل العملية التعليمة؛ مِن أجل تحسين الكفاءة التعليمية الأمر الذي يحتمِ أنْ يُبحث عن مصادر غير تقليدية لتمويل الأنشطة الطلابية، لتسهم في تحقيق أهدافها، وإيجاد نظام يحقق خدمات متميزة للمعنيين بالمسألة التعليمية سواء الطالب أو المعلم أو المدير.

مشكلة الدراسة:

واكب التعليم العام في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة تطوراً متسارعاً، كان من أبرز شواهده ارتفاع المخصصات السنوية للتعليم، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل المملكة العربية السعودية وتخصيص مبالغ ضخمة له من ميزانية الدولة، إلا انه يواجه تحدياتٍ تسهم في تعثر تحقيق الأهداف التربوية، ومن هذه التحديات تمويل التعليم والأنشطة الطلابية. والذي يعتمد على التمويل الحكومي مما يزيد عبئاً على ميزانية الدولة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (البابطين، ٢٠١٩م) من أنَّ مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية – تعتمد على التمويل الحكومي، وأنَّ مِن أهم التحديات التي تواجه نظام تمويل التعليم ارتفاع نسبة الإنفاق الحكومي ارتفاعًا كبيرًا يفوق الدول.

والمملكة العربية السعودية أدركت كغيرها من الدول هذا الأمر، حيث تضمنت في خططتها التنموية لقطاع التعليم التوسع في إيجاد بدائل تمويلية للتعليم والأنشطة الطلابية، كما أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م في الأهداف المباشرة للتعليم على التعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي لتقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة وكذلك زيادة إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية والأنشطة الطلابية، والعمل على إيجاد بدائل تمويلية أخرى، إلا أن عدد من الدراسات مازالت تؤكد حول اعتماد التعليم على مصدر وحيد في التمويل يتمثل في الإنفاق الحكومي عليها، مثل دراسة (الدمخ، العتيبي، والبارقي، ٢٠١٩م). كما وضحت دراسات أخرى، ضعف الدعم المقدم من القطاع الخاص في مصادر تمويل التعليم مثل دراسة (السالم والمنقاش، ٢٠١٨م) ودراسة (البابطين، ٢٠١٩م).

وعلى الرغم من وجود تلك التوصيات في هذا الشأن وفي خطط التنمية السابقة وفي رؤية ٢٠٣٠ وكذلك في أهداف التعليم العامة، إلا أنه لا توجد استراتيجيات أو خطط واضحة يمكن تطبيقها، مما يحتم أهمية هذا الطرح في ايجاد بدائل مقترحة لتنويع مصادر تمويل الأنشطة الطلابية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال الاستفادة من الخبرات العالمية، والوصول إلى مقترحات يمكن من خلالها تطبيقها في المستقبل لدعم وتمويل أنشطة الطلبة وتحقيق أهدافه المأمولة، للمحافظة على مستوى تعليم عال ومتقدم. ويمكن الاستفادة من الخبرة الأمريكية في توفير بدائل غير تقليدية لتمويل الأنشطة الطلابية، للتغلب على كثير من مشكلات التمويل وامداد

مؤسسات التعليم العام بالطاقة المضافة والتي من خلالها يمكن القضاء على الفجوة بين الموارد المتاحة، والطموحات الهائلة التي تسعى في تحقيقها من خلال الأنشطة الطلابية، والجدير بالذكر أن إيجاد بدائل تمويلية أخرى يعد عاملاً مساعداً في إزالة المعوقات التي تعرقل تقدم العملية التعليمية وأنشطتها.

ومن هنا كان من المناسب عمل هذه الدراسة المقارنة التي تَهدِف بشكلٍ رئيسيٍّ إلى الاستفادة من خبرة الدُّول الأخرى في إيجاد بدائل تمويلية للأنشطة الطلابية في التعليم العامِّ في المملكة العربية السعودية؛ من خلال التعرُّفِ على واقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتَّحدة الأمريكية، وواقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومِن ثَمَّ الاستفادةِ من الخبرة الأمريكية في إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

١. تبلوَرتْ أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

٢. ما واقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيها؟

٣. ما واقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيها؟

٤. ما أوجُه التشابُه والاختلاف في تمويل الأنشطة الطلابية بين المملكة العربية السعودية الولايات المتحدة الأمريكية؟

٥. كيف يستفاد من الخبرة الأمريكية في توفير بدائل تمويلية للأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسةُ إلى إيجاد بدائل مقترحة لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال:

- التعرف على واقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيها.

- الوقوف على واقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيها.

- إلقاء الضوء على أوجُه التشابُه والاختلاف في تمويل الأنشطة الطلابية بين المملكة العربية السعودية الولايات المتحدة الأمريكية.

- الاستفادة مِن الخبرة الأمريكية في إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أهمِّية الدراسة:

أولاً: الأهمِّية النظرية: تنبع الأهمِّيةُ النظرية من جوانب عدة، لعل من أهمها:

- تركِّز هذه الدراسةُ النظرية على إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في ضوء الخبرة الأمريكية.

- قد تضيف هذه الدراسةُ للمعرفةَ التربوية وللمكتبة العربية إضافةً علْميةً، بسبب ما تقدِّمه مِن إطار نظري وإطار وثائقي لتمويل الأنشطة الطلابية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، كما تقدِّم رؤيةً للتعرف على بدائل تمويلية تساهم في دعم الأنشطة الطلابية.

- تُزود هذه الدراسةُ بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية تتفق وتتناسب مع الإطار العام للمدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمِّية التطبيقية:

- هذه الدراسة تفيد المهتمِّين باقتصاديات التعليم وصانِعي القرار في وزارة التعليم؛ بتزويدهم بمعلوماتٍ موثَّقةٍ عن بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في ضوء الخبرة الأمريكية.

- قد تؤدِّي نتائجُ هذه الدراسة إلى تبنِّي وزارة التعليم احدى البدائل في تمويل الأنشطة أو المشروعات الطلابية في ضوء الخبرة الأمريكية، ومِنْ ثَمَّ تُسهم في رفع جودة العملية التعلمية دون إرهاق لميزانية التعليم الحكومية.

- قد تساعد هذه الدراسةُ في تطوير تمويل التعليم، والذي تنعكس نتائجُه بشكلٍ يلبّي توصياتِ ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م في الأهداف المباشرة للتعليم مثل: الارتقاء بالعملية التعليمية، وكذلك التعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي لتقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية، وكذلك زيادة إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسةُ على الوقوف على واقع تمويل الأنشطة الطلابية في كلٍّ من المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيها. واستنتاج أوجُه الاستفادة من الخبرة الأمريكية للوصول لبدائل تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العامّ في المملكة العربية السعودية.

كما تقتصر على المحاور التالية والتي تمثل أهم جوانب تمويل الأنشطة الطلابية. وتشمل أوجه المقارنة على:

- الفلسفة التي تقوم عليها الأنشطة الطلابية.
- الهدف من الأنشطة الطلابية.
- أنواع الأنشطة الطلابية.
- مصادر تمويل الأنشطة الطلابية.
- إدارة أموال الأنشطة الطلابية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في عام ١٤٤١هـ /٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث:

التمويل لغة: جاء التمويل في معجم الوسيط بمعنى: مُوّل يمول، تمويلاً، فهو مُمول والمفعول مُمول. مول المشروع: أمده بمال، قدم له ما يحتاج إليه من مال (معجم الوسيط، ٢٠١٠ م)

والتمويل اصطلاحا فقد عرف (هندي، ١٩٨٦ م، ص١٨٧) التمويل على أنه تدبير الاحتياجات المالية اللازمة للنشاط الاقتصادي. كما عرفه (ساكر، ١٤، ٢٠٠٦م) بأنه البحث عن الطرائق المناسبة للحصول على الأموال واختيار وتقسيم تلك الطرائق والحصول على المزيج الأفضل بينهما بشكل يناسب كمية ونوعية احتياجات المؤسسة.

الأنشطة الطلابية: حزمة من البرامج التربوية الجاذبة تنظمها المدرسة وفقا لخطتها لكافة المتعلمين في بيئةً محفزة ومعززة للتعليم والتعلم يختار منها ما يناسب ميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم ليحقق نمو واتساع خبراته الشخصية على نحو يتكامل مع البرنامج التعليمي. (العنزي، ٢٠١٩م، ص٩٨)

وتعرف الأنشطة الطلابية إجرائياً: بأنها مجموعة من المشروعات والأنشطة الطلابية الاختيارية، والتي وضعت على أسس علمية من قبل المؤسسة التعليمية، مُلبية حاجات ورغبات الطلبة لتحقيق النمو الشامل لهم وتنمية مهاراتهم وميولهم.

ويمكن تعريف بدائل تمويل الأنشطة الطلابية إجرائياً: بأنها الموارد المالية والمادية والبشرية اللازمة لدعم الأنشطة الطلابية في المدارس الحكومية، والذي

يساهم بها أفراد المجتمع ومؤسساته الربحية وغير الربحية، وتوجيه هذه الموارد على النحو الأمثل لتحقيق الأهداف المنشودة.

منهج البحث:

تعتمد الدراسةُ الحالية على استخدام المنهج المقارن، بأسلوب بيريداي، وتم اختياره باعتباره أنسبَ المناهج لدراسة هذه المشكلة، للإجابة عن أسئلة الدراسة. وذلك للوصول إلى بدائل مقترحة لتمويل الأنشطة الطلابية ويعرف المنهج المقارنُ بأنه: "دراسةُ الظواهر ووصفُها كما توجد في الواقع، وتحديدُ ظروفها ومشكلاتها وطرائقها في النُّموِّ، مع محاولة معرفة الأسباب والدوافع التي تقف وراءَها، ثم الكشف عن الفروق التي تَظهر من خلال المقارنة، والأسبابِ التي وراء تلك الفروق" (عدس، ١٩٩٢م). ولمدخل جورج بيريداي خطواتٌ أربعة، هي الوصف، والتفسير، والمناظَرة، والمقارَنة، وتشمل الخطوات الأربعة على ما يلي (بكر، ٢٠٠٣م، ص ص٣٢-٣٤) :

- الوصف: من خلال عرْض المعلومات (الواقع) وما يتطلَّب من تحليل وثائق أو زيارات وقراءات أو تسجيل.

- التفسير: تحليل المعلومات التربوية في ضوء ظروف كل بلد، ومن خلال جوانب مختلفة.

- المناظرة: وضْعُ أساس المقارَنة بين النُّظُم التعليمية، وترتيبُها وجدولتها في ضوء الأفكار الأساسية، وإيجادُ أوجُه الشَّبَه والاختلاف.

- المقارنة: إتمامُ المقارنة بين المشكلات التربوية في البلادِ موضوعِ الدراسة، ومِن ثَمَّ الوصول إلى نتائجَ عامَّةٍ.

الإطار النظري:

إن المجتمعات على اختلافها تولي التعليم العام اهتماماً بالغاً، لكونه اللبنة الأساسية في تقدم الأمة ورقيها وعليه فإن تنمية الفرد هو ما يرمي إليه ذلك التعليم الذي يمكنه من التفاعل المثالي مع البيئة ومكوناتها ومجتمعه، وصولا للمجتمعات الأخرى.

ومن أهم العوامل المؤثرة على نجاح التعليم العام هو التمويل وتوفير مصادر تمويلية كافية، لا شك أن توفير الموارد المالية اللازمة للمؤسسات التعليمية مسألة لا غنى عنها للقيام بوظائفها المختلفة على أكمل وجه، حيث يعد تمويل التعليم من الأمور بالغة الأهمية التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بتحقيق أهداف العملية التعليمية من حيث توفير الموارد المالية والتي تتناسب مع احتياجات التعليم وأنشطته، فالنقص في الموارد المالية دون شك يؤدي إلى قصور عملية التعليم وكذلك برامجه وأنشطته ومشاريعه، فالتمويل له أهمية ودور كبير في نجاح أي عملية تعليمية، إذا ما تم التخطيط الجيد لموارده المالية والبشرية اللازمة لإدارته ومتابعة مستوى أدائه ومخرجاته بشكل مستمر.

إن مصادر تمويل الأنشطة الطلابية متنوعة ومختلفة، حيث يحتل التمويل الحكومي الصدارة في بعض الدول التي تعتمد على الإدارة المركزية في تعليمها، في حين يقل التمويل الحكومي في الدول التي تعتمد على الإدارة اللامركزية في تعليمها؛ حيث تعتمد على مصادر مختلفة لتمويل البرامج والأنشطة على الرغم من مساندة التمويل الحكومي.

مصادر تمويل الأنشطة الطلابية:

تتنوع مصادر تمويل الأنشطة الطلابية في الدول المختلفة تبعا لتباين واختلاف الأنظمة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية لكل دولة، وهناك عدة صور للتمويل وغالباً ما يدمج تمويل تلك البرامج والأنشطة مع الميزانية العامة لتمويل التعليم. وتتناول هذه الدراسة المصادر الأكثر شيوعاً في تمويل التعليم، وهي كالآتي:

أولاً: المصادر الحكومية:

في معظم بلدان العالم تعد مؤسسات التعليم مؤسسات عامة يتم الإشراف عليها وإدارتها وتمويلها من قبل الدولة، ويتفاوت دور الحكومات في دعم التعليم تبعاً للنظام السياسي والاقتصادي في أي دولة من دول العالم (موسى، ١٩٩٩ م، ص٥٨٨) وبالتالي فإن التمويل الحكومي هو المصدر التقليدي لتمويل الأنشطة الطلابية؛ حيث تتحمل الدولة تمويلها ودفع كامل التكاليف. وتنقسم المصادر الحكومية إلى نوعين: مصادر مباشرة، ومصادر غير مباشرة.

المصادر المباشرة:

وهي المبالغ المالية التي تخصصها الحكومات من ميزانيتها السنوية للإنفاق على التعليم وعلى أنشطته، وهذه المخصصات ترتبط ارتباطاً مباشراً بالدخل القومي من جهة والميزانية الحكومية من جهة أخرى وتعتبر النسبة بين ميزانية التعليم وكل من الدخل القومي والميزانية العامة من المعايير التي يستدل بها

على الجهد النسبي الذي تبذله الدولة في التعليم (الحقيل، ٢٠١١م، ص٣٤٢).

المصادر الحكومية غير مباشرة:

قد تكون من الضرائب العامة أو نسبة من الرسوم الجمركية: تعتمد كثيراً من الدول على الضرائب كمصدر في تمويل التعليم وأنشطته مثل: التعليم في الولايات المتحدة الامريكية، فرنسا، والسويد وغيرها من الدول، كما تعتمد الأردن على الرسوم الجمركية كمصدر لتمويل التعليم.

ثانياً: المصادر الخارجية:

كثير من المؤسسات التعليم تحصل على بعض مواردها من مصادر خارجية مختلفة وحسب مصالحها المرتبطة بتلك المؤسسات فإن هذه المصادر تتنوع مثل: الشراكة المجتمعية أو التمويل الخاص، أيضاً الإعانات والمساعدات. وفيما يلي شرح مختصر لتلك المصادر:

الشراكة المجتمعية أو التمويل الخاص:

ويقصد به التمويل الذي يتم من خلال مساهمة القطاع الخاص والشركات والأفراد في تمويل بعض الأنشطة والبرامج الطلابية، وتتحقق الشراكة بين مؤسسات قطاع التعليم ومؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية على أساس أن التربية والتعليم مسؤولية مجتمعية مشتركة، ولقد باتت الشراكة حتمية استراتيجية لكل الطرفين (قطاع التعليم ومؤسسات المجتمع) فضلًا عن أنها أحد المسارات الأساسية لإصلاح العملية التعليمية ومن شأنها أن تؤدي إلى

تنوع مصادر التمويل وتحسين مدخلات سوق العمل من خلال تحسين نواتج التعليم (الشماسي، ٢٠٠٥م، ص ٤٧-٤٨)

الإعانات والمساعدات:

وهي مساعدات مالية أو تقنية أو فنية مثل تقديم بعض المعلمين والأساتذة من قبل دولة أخرى، أو انشاء مراكز للأنشطة وقد تكون المساعدات من منظمات دولية مثل: منظمة اليونسكو، ومنظمة هيئة الأمم المتحدة وغيرهم (الموسى، ١٩٩٩م، ص ٥٩١- ٥٩٤)

وتضيف الباحثة على المصادر الخارجية ما يلي:

المنح:

كثير من مؤسسات التعليم تحصل على بعض مواردها لإقامة الأنشطة عن طريق المنح، ففي الدول المتقدمة، تتنافس المؤسسات على جذب هذه المنح لها لما لذلك من دور في تنمية مواردها المالية.

الهبات:

تتنوع الهبات التي تتلقاها مؤسسات التعليم لإقامة الأنشطة بين هبات نقدية وعينية، تسهم في توفير متطلبات الأنشطة الطلابية وغالباً ما تكون تلك الهبات من الأهالي أو من جمعيات على شكل مساعدات مادية ومالية أو بشرية.

ثالثاً: المصادر الذاتية:

لقد دفع الطلب المتزايد على التعليم، الكثير من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة على إيجاد مصادر ذاتية للحد من الاعتماد على الدعم الحكومي، بحيث تمول المدرسة أنشطتها تمويلاً ذاتياً، ومن أمثلة تلك المصادر الذاتية:

- وضع رسوم رمزية للطلاب للمشاركة بالأنشطة.
- إيرادات المدرسة من الخدمات.
- من خلال استثمار مرافق المدرسة والاستفادة من العائد.

***

الدراسات السابقة:

تتناول الدراسةُ الحالية بعضَ الدراسات المرتبطة بشكلٍ أو بآخَرَ بموضوع الدراسة، وفق الترتيب الزمني لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، ولقلة الدراسات المرتبطة بتمويل الأنشطة الطلابية، تم تقسيم الدراسات السابقة، وفقًا لمحورين رئيسين وهما:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الأنشطة الطلابية.

والمحور الثاني: الدراسات التي تناولت بدائل تمويل التعليم.

أولاً– دراسات تناولت الأنشطة الطلابية:

دراسة مزيو (٢٠١٤م) : بعنوان "الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك". هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن تحققه الأنشطة الطلابية لدى طالبات المرحلة المتوسطة والوقوف على معوقات ممارسات تلك الأنشطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. كان من نتائج الدراسة ضعف ممارسة الأنشطة الطلابية من قبل الطالبات، ونقص المنشآت والأدوات والتجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة، وأن الأنشطة لا تلبي ميول وهوايات الطالبات، ومن توصيات الدراسة ضرورة توفير الإمكانات المالية والاعتمادات اللازمة لممارسة الأنشطة.

دراسة الثبيتي (٢٠١٥م) : بعنوان "عوائق ممارسة الأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر رواد النشاط والطلاب". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم عوائق ممارسة الأنشطة الطلابية في المرحلة

الثانوية، ومحاولة الكشف عن واقع الأنشطة الطلابية بغية التوصل إلى توصيات قد تعين المسئولين عن الأنشطة الطلابية على إيجاد حلول مناسبة لعوائق ممارسة الأنشطة الطلابية. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وصمم استبانة لجمع البيانات والمعلومات. وخرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: وجود عوائق تحد من ممارسة الطلاب للأنشطة في المرحلة الثانوية منها: عدم ارتباط الأنشطة بالمنهج الدراسي، وعدم توفر الوقت الكافي لدى الطلاب لممارسة الأنشطة لازدحام الجدول الدراسي بالمواد الدراسية، وضعف اهتمام المعلمين بالأنشطة. وقد أوصت الدراسة، تعميم نظام المقررات في كامل صفوف المرحلة الثانوية، وتأمين أماكن واسعة تتوفر فيها شروط السلامة والتهوية والإضاءة الكافية، وتأمين كافة مستلزمات الأنشطة، على اعتبار أن الأنشطة جزء أساسي في المناهج الدراسية، وتشجيع الطلاب وحثهم للمشاركة بالأنشطة عن طريق تخصيص درجات معينة من تقويم الطلاب وكذلك حوافز وجوائز، وضع خطة للأنشطة الطلابية وإشراك الطلاب في وصفها مع مراعاة التنويع في الأنشطة ليجد كل طالب النشاط الذي يفضله، والاهتمام بالتقويم المستمر للأنشطة من أجل التحسين والتطوير.

دراسة الحربي (٢٠١٥م) : بعنوان "الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أدوارهم الوظيفية". هدفت الدراسة إلى الكشف عن الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومحاولة

استجلاء الكفايات وتوضيحها. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لها، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وكانت من أبرز نتائج الدراسة لابد من توفر عدد من الكفايات لرواد النشاط مثل الكفايات المهنية وتتمثل في: القناعة بأهمية النشاط الطلابي ومكانته العالية في التربية الحديثة، الإلمام باللوائح والأنظمة الخاصة بالنشاط الطلابي وأهدافه وأسس تنظيمه، امتلاك مهارة إدارة الاجتماعات الخاصة بالأنشطة، وكذلك يمتلك الكفايات الشخصية وتتمثل في: احترام النظام المدرسي، امتلاك مهارات الاتصال اللازمة للتعامل مع المجتمع المدرسي، أيضاً الكفايات التقنية وتتمثل في قدرته على توظيف التقنية في أعمال الأنشطة الطلابية كاستخدام الحاسب الآلي، الأجهزة الصوتية ومكبرات الصوت، جهاز عرض البيانات وغيره.

دراسة المسماري (٢٠١٧م) : بعنوان "دور مدراء المدارس في التغلب على المشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية بالأدرة التعليمية الزاوية". هدفت الدراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه مدير المدرسة أثناء تنفيذ الأنشطة المدرسية من وجهة نظره، ودوره في التغلب على تلك المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة: أن من أكثر المشكلات هو ضعف اقبال الطلاب على الأنشطة المدرسية لأنها لا تلبي حاجات التلاميذ ورغباتهم. ايضاً ضعف توفر الإمكانات المطلوبة لتنفيذ الأنشطة المدرسية. ومن توصيات الدراسة: توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلم لدفعة للعمل

بشكل أفضل، أن تمتاز الأنشطة بالإثارة والتشويق والتنافس الشريف. التدريب المستمر أثناء الخدمة لتطوير قدرات المعلم والمدير في مجال التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ الأنشطة المدرسية برعاية الإدارة التعليمية لرفع الكفاءات وتنميتها.

دراسة كاروا، وستريثولت، وستيمان (Steinmann، Strietholt، Caro، 2018) : بعنوان "المشاركة في الأنشطة اللامنهجية طوال اليوم وإنجاز الطلاب: دليل من المدارس الألمانية". هدفت هذه الدراسة في التعرف على آثار المشاركة في الأنشطة الأكاديمية اللامنهجية على تحصيل الطلاب في الرياضيات والقراءة في سياق التعليم الثانوي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التتبعي الطولي، واستخدم عينتين للدراسة: الأولى من المدارس غير الإلزامية طوال اليوم والتي تعد جزءًا من دراسة الهيئة التعليمية الوطنية ١٣١ طالبًا في ٤٣ مدرسة من الصف الخامس حتى الصف ٧، والعينة الثانية ٥٤٥ طالبًا من الصف السابعً حتى الصف التاسع في ٦٤ مدرسة. وكانت من نتائج الدراسة بعد مقارنة الطلاب المشاركين في الأنشطة اللامنهجية للمدارس طوال اليوم دعم الواجبات المنزلية، والتعليم العلاجي، والبرامج الخاصة، مع الطلاب غير المشاركين. بعد التحكم في العوامل الأخر مثل (الإنجاز المسبق والمتغيرات الخلفية الطلابية وكذلك تقدير الآثار الثابتة للمدرسة). لم يجد الباحثون أي آثار للمشاركة في الأنشطة اللامنهجية على تحصيل الطالب لكل من العينات.

دراسة كاربونارو ومالوني(Carbonaro، 2019) ، Maloney) : بعنوان "العلاقة بين مشاركة الطلاب للأنشطة اللامنهجية على نتائجه في المرحلة الابتدائية والمتوسطة". في الولايات الأمريكية المتحدة. هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مشاركة الطلبة للأنشطة اللامنهجية وعلى نتائجهم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. واستخدم المنهج الوصفي التتبعي الطولي، حيث حلل الباحثين بيانات الطلبة من مرحلة الطفولة المبكرة من (عام ١٩٩٨-١٩٩٩). وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن المشاركة في الأنشطة اللامنهجية أثناء المدرسة الابتدائية لها آثار سببية صغيرة ولكنها إيجابية على القدرة الأكاديمية، والتي تنمو بشكل أكبر في الصفوف اللاحقة (الصف الثالث حتى الصف الثامن). وقدمت النتائج القليل من الأدلة على أن زيادة المشاركة في الأنشطة اللامنهجية تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب.

دراسة متيكا Mtik، 2019)) : بعنوان "وجهات نظر طلاب المدارس الثانوية للمشاركة في برنامج اللامنهجية المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات "في المملكة المتحدة (إسكتلندا). هدفت الدراسة للتعرف على وجهات نظر الطلاب للمشاركة في برنامج اللامنهجية المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (**STEM**) في ست مدارس ثانوية في اسكتلندا. استخدمت الدراسة تصميم الأساليب المختلطة. وقد استلزم هذا جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة النوعية، ومناقشة المجموعة المركزة والاستبيان الكمي. وكان من نتائج الدراسة: أن الطلاب نظروا إلى

الأنشطة اللامنهجية بشكل إيجابي. شعروا أن الأنشطة التي شاركوا فيها أحدثت فرقًا في تطورهم العام. كما زودت الأنشطة اللامنهجية المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات الطلاب بالمعرفة ذات الصلة بالموضوع، وصنعت فرص تعليمية أوسع وزيادة الثقة في قدراتهم الخاصة، كما ساهمت في التطوير الأكاديمي والاجتماعي لهم. أفاد الطلاب أيضًا بزيادة المعرفة للمستقبل ما بعد المدرسة.

***

ثانياً– دراسات تناولت بدائل تمويل التعليم:

دراسة الشهري والمنقاش (٢٠١٨م) : بعنوان " استثمار المواهب الطلابية كبديل مساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية". هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الاستفادة من مواهب الطالبات في برامج رعاية الموهوبات المعمول بها حالياً في تمويل التعليم، ومعوقات ومتطلبات الاستفادة من الموهوبات في خلق موارد مساندة لتمويل التعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة كأداة لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم عناصر الاستفادة من برامج رعاية الموهوبات القائمة حالياً كبديل مساند لتمويل التعليم هي تأهيل الموهوبات للمشاركة في المسابقات العالمية، ومن أهم المعوقات ضعف الدعم المقدم من القطاع الخاص وكذلك من إدارة المدرسة برعاية وتنمية مواهب الطالبات. ومن توصيات الدراسة تقديم ورش عمل للموهوبات للاستفادة من أفكارهن في تدوير التالف والرجيع، وكذلك دعم برامج تطوير قدرات الموهوبات.

دراسة الشنيفي (٢٠١٨م) : بعنوان " البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة". هدفت الدراسة في تقديم البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، المانيا، اليابان) وذلك من أجل الاستفادة منها في إيجاد موارد مقترحة لتمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وكان من نتائج الدراسة العمل على تنمية الموارد البشرية، والمالية والتعليمية والاهتمام بحاضنات الأعمال التكنولوجية، وزيادة كراسي البحث، والاتجاه لخصخصة التعليم العالي. وكان من توصيات الدراسة منح الجامعات الصلاحيات المالية والادارية الكافية لاستثمار مواردها، وتخفيف العبء المالي عن ميزانية الدولة من دعم التعليم العالي.

دراسة السالم والمنقاش (٢٠١٨م) : بعنوان "الأوقاف التعليمية كمصدر لتمويل التعليم في التاريخ الإسلامي ومقترحات الاستفادة منها". هدفت الدراسة دراسة تنوع الأوقاف التعليمية في التاريخ الإسلامي، ودرجة مساهمة المجتمع فيها، الآثار الإيجابية المترتبة على الأوقاف التعليمية كمصدر لتمويل التعليم في التاريخ الإسلامي، وذلك للاستفادة منها في تمويل التعليم في العصر الحاضر. تم استخدام المنهج التاريخي لتحقيق أهداف البحث، وتتلخص نتائج الدراسة في أن الأوقاف التعليمية في التاريخ الإسلامي اتصفت بالتنوع وفقاً لحاجات التعليم في كل عصر، إذ تنوعت بين إنشاء المباني التعليمية، وخدمات الطلاب، والمستلزمات المدرسية ومرتبات وحوافز المعلمين، وتهيئة البيئة المدرسية والتجهيزات، والمكتبات، ومراكز البحث العلمي، وكانت مساهمة المجتمع في هذه الأوقاف بدرجة كبيرة تتعدى الطبقة العليا من المجتمع إلى الطبقة المتوسطة، كما كان لهذه الأوقاف التعليمية آثار إيجابية كبيرة على التعليم، منها تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، والتوسع الكمي والكيفي في التعليم، وتحقيق الاستقلال المالي والإداري للمؤسسات التعليمية، واستمرار التمويل المناسب للمؤسسات التعليمية.

دراسة البابطين (٢٠١٩م) : بعنوان "تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة؛ لمواكبة رؤية ٢٠٣٠ في ضوء التجربة الأمريكية". هدفتْ الدراسة إلى التعرُّف إلى كيفية تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة؛ لمواكبة رؤية ٢٠٣٠، والوقوف على أبرز التجارب العالمية المتمثلة بالتجربة الأمريكية، واقتراح بدائل لتمويل التعليم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي التحليلي المقارن بتحليل ١٧ دراسات ووثائق وتقارير حكومية ومجموعة من المواقع الالكترونية. توصلت نتائج الدراسة: إلى أنَّ مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية – تعتمد على التمويل الحكومي، وأنَّ مشاركة القطاع الخاص ضئيلة جدًا، وأنَّ مِن أهم التحديات التي تواجه نظام تمويل التعليم ارتفاع نسبة الإنفاق الحكومي ارتفاعًا كبيرًا يفوق الدول وهذا يمثلِ عبئا كبيرا على ميزانية الدولة. واقترحت الدراسة عدة بدائل لنظام تمويل التعليم في المملكة؛ لتساعدها في تحقيق أهداف رؤيتها ٢٠٣٠، ومنها: نشر ثقافة المشاركة في تكاليف التعليم، وتفعيل الجامعة والمدرسة المنتِجة، وتقديم المنح والمساعدات الطلابية مِن خلال القروض الحكومية أو البنكية، وزيادة مساهمة رجال الأعمال مِن خلال الكراسي البحثية والتبرعات والأوقاف.

***

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة لمحورين هما: الأنشطة الطلابية وبدائل التمويل للتعليم، وتطرقت بعض الدراسات السابقة الأنشطة الطلابية في المملكة العربية السعودية، في حين تطرقت أخرى إلى الأنشطة الطلابية عربيًّا وعالميًّا، وتناولت واقعه وأهميته وأدواره في العملية التعليمية للطالب، وسبل تطويره، واختلفت الدراسات باستخدام المنهج والطريقة، وطرق جمع البيانات، والأدوات المستخدمة، كما اختلفت فيما بينها من حيث النتائج التي توصَّلت إليها كل دراسة، وفيما يلي أبرز ما قامت به الدراسات السابقة، وربطه مع الدراسة الحالية:

١- من حيث الأهداف:

المحور الأول- دراسات عن الأنشطة الطلابية:

تنوَّعت أغراض وأهداف الدراسات السابقة؛ إذ ركَّزت بعض الدراسات على العوائق والمشكلات لتنفيذ الأنشطة الطلابية منها كدراسة المسماري (٢٠١٧ م) على التعرُّف على المشكلات التي تواجه مدير المدرسة أثناء تنفيذ الأنشطة المدرسية من وجهة نظره، ودوره في التغلب على تلك المشكلات. ودراسة دراسة الثبيتي (٢٠١٥م) والتي هدفت إلى تحديد أهم عوائق ممارسة الأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية، ومحاولة الكشف عن واقع الأنشطة الطلابية بغية التوصل إلى توصيات قد تعين المسئولين عن الأنشطة الطلابية على إيجاد حلول مناسبة لعوائق ممارسة الأنشطة الطلابية. في حين تناولت بعض الدراسات عن ادور وأثر تطبيق الأنشطة على الطلاب في

التعليم العام. مثل دراسة مزيو (٢٠١٤م) محاولة التعرَُف على الدور الذي يمكن أن تحققه الأنشطة الطلابية لدى طالبات المرحلة المتوسطة والوقوف على معوقات ممارسات تلك الأنشطة. وكذلك دراسة كاروا، وستريثولت، وستيمان (٢٠١٨م) (Steinmann، Strietholt، Caro) هدفت هذه الدراسة في التعرف على آثار المشاركة في الأنشطة الأكاديمية اللامنهجية على تحصيل الطلاب في الرياضيات والقراءة في سياق التعليم الثانوي. أما دراسة دراسة متيكا (٢٠١٩م) (Mtika) فكانت عن التعرف على وجهات نظر الطلاب للمشاركة في برنامج اللامنهجية المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في ست مدارس ثانوية في اسكتلندا. فيما اتَّجهت دراسة الحربي (٢٠١٥م) إلى محاولة الكشف عن الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومحاولة استجلاء الكفايات وتوضيحها.

المحور الثاني– دراسات عن بدائل التمويل:

تنوعت الدراسات في هذه المحور عن البحث عن مصادر مساندة لتمويل التعليم بطرق مختلفة، فمثلاً في دراسة السالم و المنقاش (٢٠١٨م) كانت عن دراسة تنوع الأوقاف التعليمية في التاريخ الإسلامي، ودرجة مساهمة المجتمع فيها، وذلك للاستفادة منها في تمويل التعليم في العصر الحاضر. أما دراسة الشهري والمنقاش (٢٠١٨م) هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الاستفادة من مواهب الطالبات في برامج رعاية الموهوبات المعمول بها حالياً في خلق موارد مساندة لتمويل التعليم. فيما اتجهت بعض الدراسات

للتعرف على التجارب العالمية في التمويل، مثل دراسة الشنيفي (٢٠١٨م) والتي هدفت بتقديم البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، المانيا، اليابان) وذلك من أجل الاستفادة منها في إيجاد موارد مقترحة لتمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. وايضاً دراسة البابطين (٢٠١٩م) هدفتْ إلى التعرُّف إلى كيفية تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة؛ لمواكبة رؤية ٢٠٣٠، والوقوف على أبرز التجارب العالمية المتمثلة بالتجربة الأمريكية، واقتراح بدائل لتمويل التعليم.

ومما سبق يتضح تركيز تلك الدراسات على تمويل التعليم بشكل عام. أما الدراسة الحالية فأنها تسعى لتقديم بدائل مقترحة لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العامّ في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية؛ من خلال التعرُّفِ على واقع الأنشطة الطلابية في المملكة العربية السعودية، وواقعِ الأنشطة الطلابية في الولايات المتَّحدة الأمريكية، ومِن ثَمَّ الاستفادةِ من الخبرة الأمريكية، وهو ما لم تتَّجه إليه أيٌّ من الدراسات السابقة.

***

٢- منهج الدراسة:

اتفقت كل من الدراسات السابقة في استخدم المنهجَ الوصفي المسحي؛ كدراسة المسماري (٢٠١٧م) ، ودراسة الثبيتي (٢٠١٥م) ، ودراسة الحربي (٢٠١٥م) ، ودراسة مزيو (٢٠١٤م) ، ودراسة الشهري والمنقاش (٢٠١٨م) ، فيما استخدم المنهج الوصفي التحليلي دراسة القحطاني (٢٠٠٩ م) ، ودراسة الشنيفي (٢٠١٨م) أما دراسة البابطين (٢٠١٩م) فقد استخدم فيها المنهج الوثائقي التحليلي المقارن، واستخدام المنهج التاريخي في دراسة السالم والمنقاش (٢٠١٨م) ، واستخدم المنهج الوصفي التتبعي الطولي في كل من دراسة كاربونارو ومالوني (٢٠١٩م) Carbonaro، Maloney، ودراسة كاروا، وستريثولت، وستيمان (٢٠١٨م) Steinmann، Strietholt، Caro، أما دراسة متيكا (٢٠١٩م) Mtika فقد استخدمت منهج تصميم الأساليب المختلطة. أما الدراسة الحالية فقد اختلفت مع الدراسات السابقة في المنهج، حيث استخدمت أسلوب المنهج المقارن بأسلوب بيرايدي.

***

٣- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية دراسة السالم والمنقاش (٢٠١٨م) ، ودراسة البابطين (٢٠١٩م) ، ودراسة الشنيفي (٢٠١٨م) ، ودراسة القحطاني (٢٠٠٩ م) في تناولها لمواضيعها من جانبٍ نظري، واختلفتْ عن بقية الدراسات التي تناولت مواضيعُها من الجانب العملي التطبيقي.

كما تختلف الدراسةُ الحالية عن بقيَّة الدراسات السابقة، بأنها تبحث عن بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية، فحين الدراسات السابقة بحثت عن بدائل التمويل للتعليم العام والعالي بصورة عامة، مثل دراسة السالم والمنقاش (٢٠١٨م) ، ودراسة البابطين (٢٠١٩م) ، ودراسة الشنيفي (٢٠١٨م) ، ودراسة الشهري والمنقاش (٢٠١٨م).

وتختلف الدراسة الحالية في استخدام المنهج المقارن بأسلوب بيرايدي، وذلك من خلال مقارنة واقع تمويل الأنشطة الطلابية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية مع واقع تمويل الأنشطة الطلابية في التعليم العام في الولايات المتَّحدة الأمريكية، كما أنَّ الدراسة الحالية تختلف موضوعياً وزمانيًّا عن جميع الدراسات السابقة. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في كونها الوحيدة – حسب علم الباحثة – التي تسعى في إيجاد بدائل لتمويل البرامج والأنشطة الطلابية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

٤– أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة لها دورٌ مهمٌّ في تعزيز الدراسة الحالية من عدَّة جوانب، منها:

–بلورة مشكلة الدراسة الحالية، وكذلك تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها.

– استفادت الدراسةُ الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للبحث الحالي.

–أسهمت الدراسات السابقة نوعاً ما في وضع تصور للتعرف على واقع الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء نتائج الدراسة وتوصياتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما واقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيها؟ (الوصف، والتفسير)

الأنشطة الطلابية:

يرى القائمين على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية أن الأنشطة الطلابية (Roger، 2016) :

-جزء لا يتجزأ من برنامج المدرسة.

-أن تساهم الأنشطة في الأهداف التعليمية للمدرسة وأن لا تعرقل البرنامج التعليمي.

- إتاحة الفرصة لجميع الطلاب المؤهلين على المشاركة في أي نشاط بغض النظر عن العرق أو الدين أو الأصل القومي أو الإعاقة أو الجنس، تطبيقاً لقانون تكافؤ الفرص والذي أقره الكونغرس في عام ١٩٨٤م.

الهدف من الأنشطة الطلابية:

يتمثل أحد أهداف الأنشطة الطلابية في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية في توفير الفرص للطلاب للمشاركة في حياة المدرسة، من خلال ممارسة بعض المهارات كالقيادة، والتعاون.وغيره، والتي تساعدهم على تنمية مهاراتهم الحياتية. كما تساعد الأنشطة التفاعل بين الطلاب المختلفين، أي من مراحل عمرية مختلفة أو من مدارس مختلفة، ومن خلالها يتم تعزيز فرص تجربة التنوع والتعامل مع الآخرين. (Roger E. Jones، 2016)

انواع الأنشطة الطلابية:

تتنوع الأنشطة الطلابية في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية من حيث مكان التنفيذ أما تكون جزءًا لا يتجزأ من الدوام المدرسي أو قد تكون لا صفية اي خارج الدوام المدرسي، كما تتنوع الأنشطة من أنشطة خاصة بالمدارس، وأنشطة تابعة لمنظمات وطنية. وقد تختلف الأنشطة من مدرسة إلى أخرى لكن هناك أنشطة متشابهة في المدارس الحكومية مثل: جمعيات الشرف، ونوادي الخدمة، والنوادي الفنية (الفرقة، الكورال، المسرح). والأنشطة الأكاديمية (الطب الشرعي، المناظرة، المنافسة الأكاديمية) والأنشطة الخاصة بالمنشورات الأدبية (الصحف، الكتاب السنوي، المجلة الأدبية) ، ونوادي اللغات الأجنبية، ونوادي العلوم، ونوادي الفن (Roger E. Jones، 2016). ويمكن تصنيف الأنشطة إلى:

١- الأنشطة المشتركة في المناهج الدراسية وهي أي نوع من الأنشطة ذات الصلة بالمدرسة خارج الفصول الدراسية العادية التي تضيف قيمة مباشرة

إلى المناهج الرسمية أو المعلنة. كما تشمل الأنشطة اللامنهجية مجموعة واسعة من الأنشطة الأخرى الموجهة للمقاطعات، والتي تتجلى في الرياضات المنظمة وغيرها من المسابقات غير الأكاديمية بين المدارس (مركز الوطني للإحصائيات التربوية، ٢٠١٧م) (National Center for Education Statistics NCES، 2017)

٢ – الأنشطة التابعة لمنظمات وطنية مثل النوادي الصناعية المهنية الأمريكية (VICA) ، وقادة أعمال المستقبل الأمريكية (FBLA) ، ومستقبل مزارعي أمريكا (FFA). أيضاً المسابقات الأكاديمية مثل الحوار والمناظرة، والموسيقى والفنون المسرحية والغير الأكاديمية مثل مسابقات الرياضة المنظمة بين المدارس (NCES، 2017). وقد يختلف تصنيف تلك الأنشطة بين المدارس في الولايات المتحدة من ناحية أنها أنشطة منهجية أو أنشطة لامنهجية، لكن جميع هذه الأنشطة تسهم في تطوير مهارات وقدرات الطالب.

تمويل الأنشطة الطلابية Student Activity Funds:

تنشئ الدوائر التعليمية في أغلب الولايات الأمريكية لكل مدرسة صناديق مالية منفصلة لأنشطة محددة، كل صندوق هو مجموعة منفصلة من الحسابات التي يتم تجميعها معًا لتمويل الأنشطة المختلفة وفقًا للقوانين واللوائح الخاصة (TASB School Law eSource، 2017). ويتم إنشاء صناديق الأنشطة لتوجيه وحساب الأموال المستخدمة لدعم الأنشطة الطلابية

المنهجية واللامنهجية (NCES، 2004) ، والتي يمكن تصنيفها بشكل عام إلى ثلاثة أنواع من الصناديق (TASB، 2017) :

١- صندوق الملكية: خاصة بخدمات المدرسة.

٢- صناديق أنشطة الطلاب (الصناديق الائتمانية) : التي تنتمي إلى الطلاب وتستخدم لدعم المنظمات والنوادي الطلابية.

٣- الصناديق الحكومية، أو صناديق أنشطة المقاطعة: التي تنتمي إلى منطقة المدرسة وتستخدم لدعم برامج المنطقة.

وفيما يلي تفصيل لتلك الصناديق:

أولاً: صندوق الملكية Proprietary Funds:

تتضمن الصناديق المملوكة للمدرسة أنشطة يتم تمويلها في المقام الأول من خلال الإيرادات التي يدرها النشاط نفسه، مثل عمليات خدمة الطعام داخل المدرسة (TASB، 2017).

ثانياً: صناديق أنشطة الطلاب Student Activity Funds:

تدعم صناديق الأنشطة الطلابية الأنشطة القائمة في المنظمات والنوادي الطلابية، ولا تقتصر مشاركة الطلاب في أنشطة المنظمة فحسب، بل يشاركون أيضًا في إدارة وتوجيه أنشطة المنظمة (TASB، 2017) وتكون إيرادات الصندوق من قبل الطلاب والتي تجمع الأموال من خلال أنشطة المدرسة، أو رسوم الاندية، أو التبرعات، أو مشاركة الطلاب وأولياء الأمور. ويعد جمع الأموال عن طريق مشاركة الطلاب وأولياء الأمور أكبر مصدر لتمويل صندوق الأنشطة ودعمها مثل: الكرنفالات وبيع الحلويات. أن هذه

المشاركات تسهم في دعم صندوق الأنشطة بمبالغ طائلة؛ نظراً لأن العديد من الطلاب والآباء غالباً ما يكون لديهم استثمار عاطفي في جمع الأموال (بينت وجون قري، ٢٠١٦م) (Ron Bennett and John Gray، 2016) أيضا يمكن جمع الأموال من خلال الاستفادة من بعض الإمكانات المتاحة في المدارس مثل المرافق التعليمية والرياضية والصالات والمسارح، عن طريق تأجير هذه المرافق للعامة في أوقات محددة مقابل مبالغ مالية متفق عليها.

وبحسب القوانين وللوائح فإن صناديق الأنشطة الطلابية تعد صناديق ائتمانية Fiduciary Funds أي أن أموال النشاط الطلابي هي أصول تحتفظ بها المنطقة كوكيل للمنظمة الطلابية ولا يمكن للمنطقة استخدامها من أجل دعم برامجها الخاصة. كما قد يخضع صرف الأموال من صندوق النشاط الطلابي لموافقة المنظمة الطلابية والراعي لها، وليس من قبل مجلس التعليم. ومن أمثلة صناديق أنشطة الطلاب المعتمدة: نادي الفنون، نادي اللغات الأجنبية، نادي الدراما، أندية سباق السيارات، فرق التشجيع، نادي الصحافة، الفرق الاستعراضية، الفرق الغنائية (كورال) ، مجتمع المحافظة على البيئة، نادي التصوير الفوتوغرافي، نادي المناظرة والمناقشة، مجلس الطلبة (NCES، 2004).

ثالثاً: صناديق أنشطة المقاطعة district or campus activity funds:

يتم دعم صناديق أنشطة المقاطعة بأموال من قِبْل الحكومة، بالإضافة إلى إيرادات من الأحداث الرياضية، ومعارض الكتب، والرحلات الميدانية، وكذلك من خلال آلات البيع أو الإيجارات أو التبرعات. وتستخدم هذه الأموال لدعم الأنشطة المنهجية والأنشطة اللامنهجية. وتديرها إدارة المدرسة؛ ومع ذلك فإن الموافقة على صرف أموال صندوق نشاط المقاطعة تقع فقط على عاتق مجلس المدرسة. وبعبارة أخرى، تحدد المقاطعة البرامج التي يتم دعمها من الصندوق، وكذلك كيفية إنفاق تلك الأموال لأغراض محددة وتقع الموافقة على إنفاق الأموال من الصندوق على عاتق المسؤولين وليس الطلاب. ومن أمثلة صناديق أنشطة المقاطعة المعتمدة: ألعاب القوى، الحفلات الموسيقية، دعم لاعبي المدرسة، زي الفرق، الرحلات المدرسية الخاصة، معرض الكتاب في المدرسة، المحاضرات. NCES، TASB) (2004، (2017)

إدارة اموال الأنشطة الطلابية:

تنص سياسة التعليم للأنشطة الطلابية، على أن المشرف والمدير والراعي، حسب الاقتضاء، مسؤول عن الإدارة السليمة لأموال الأنشطة وفقًا لقانون الدولة والسياسة المحلية، والممارسات والإجراءات المحاسبية المعتمدة من المقاطعة أوالولاية Financial Accountability System Resource Guide) . FASRG، 2010)

قانون الدولة والسياسة المحلية للولاية بإدارة صناديق الأنشطة الطلابية (FASRG، 2010) :

تخضع إدارة هذه الصناديق لمجموعة من السياسات وضوابط للتعامل مع أموال الأنشطة الطلابية، حيث يتولى عدد من المسؤولين الإشراف عليها من جمع وإيداع أموال صندوق النشاط وكذلك الموافقة على صرفها، ابتدأً بالمجلس التعليمي المحلي ومن ثم المشرفين والمدير المالي للمدرسة والمسؤول عن صندوق النشاط للمدرسة وكذلك الرعاة لتلك الأنشطة، وفيما يلي تفصيل لذلك (NCES، 2004) :

-**المجلس التعليمي Board of education**: وهو الذي يشرع سياسات تنظم إنشاء وتشغيل جميع صناديق الأنشطة.

-**المشرف Superintendent:** وهو المشرف المسؤول مباشراً أمام المجلس التعليمي عن إدارة وتطبيق الصناديق لجميع سياسات المجلس التعليمي.

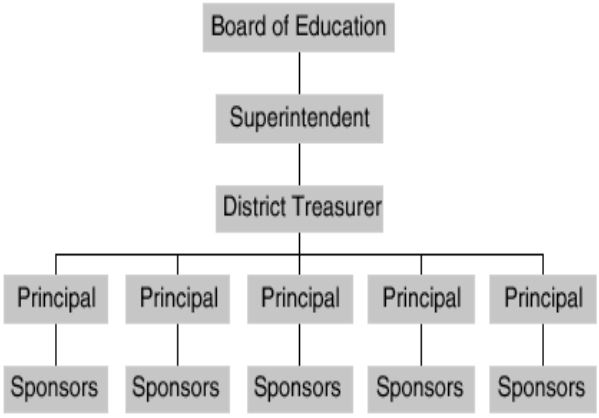
- المدير المالي Chief Financial Officer: يتحمل المدير المالي المسؤولية الشاملة عن المحاسبة وكتابة التقرير عن جميع الصناديق إلى المجلس، بما في ذلك صناديق الأنشطة الخاصة بالمقاطعة وكذلك بالطلاب. وهو أيضا مسؤول عن تنفيذ وإنفاذ إجراءات الرقابة الداخلية المناسبة.

-المشرف Principal: يتم تعيين مدير المدرسة كمشرف على صندوق النشاط لمبنى المدرسة. حيث يتولى مشرف صندوق النشاط المسؤولية العامة عن تشغيل جميع صناديق الأنشطة، بما في ذلك جمع وإيداع أموال صندوق النشاط؛ الموافقة على صرف أموال صندوق النشاط الطلابي؛ وهو المسؤول

والمشرف على دفاتر المحاسبة. وكذلك التوقيع على جميع ايصالات المدفوعات، بما في ذلك الشيكات المسحوبة على صندوق النشاط.

-المسؤولSponsors: يعتبر المسؤول عن رعاية كل منظمة طلابية مسؤولاً عن الإشراف على جميع أنشطة المنظمة، بما في ذلك الموافقة على معاملات صندوق الأنشطة الطلابية. ولابد أن يكون من موظفي المنطقة ويخضعون للمراقبة المباشرة لمشرف صندوق الأنشطة.

شكل (١) : يوضح التسلسل الإداري للإشراف على صناديق النشاط الطلابي في الولايات المتحدة الأمريكية.



وتختلف الولايات فيما بينها في بعض القوانين التفصيلية فيما يتعلق بإدارة صناديق الأنشطة، ففي قانون التعليم بولاية تكساس المتعلق بصناديق أنشطة المنطقة، أن منطقة المدرسة هي المسؤولة عن إنفاق الأموال المستلمة من آلات البيع أو الإيجارات أو مصادر الإيرادات المحلية الأخرى التي تسيطر عليها المنطقة بشكل مباشر. وتنص سياسة الإنفاق لولاية تكساس أن تنفق

هذه الأموال على الأنشطة المرتبطة بالغرض التعليمي للمنطقة، وتوفر فائدة متناسبة للمنطقة أو طلابها، ولا تكون جزء من الأموال العامة بموجب معايير دستور تكساس، المادة الثالثة، القسم ٥٢.

أما بالنسبة لإدارة أموال أنشطة الطلاب في ولاية تكساس الأمريكية، تنص السياسة على أن يتم تضمين جميع أموال أنشطة الطلاب في المراجعة السنوية للحسابات المالية للمنطقة، وتنص السياسة أيضًا على معالجة الأموال المرحلة من سنة مالية إلى أخرى. كما يتم تقديم إرشادات تفصيلية للموظفين بالمدرسة حول كيفية التعامل مع أموال النشاط (إيرادات، وإنفاق) والمعالجة السليمة والمحاسبة المناسبة للأنواع المختلفة من صناديق الأنشطة، وتوضيح اللوائح القانونية والممارسات والإجراءات المعتمدة من قبل المقاطعة.

ومما سبق يتضح ان مصادر التمويل للأنشطة الطلابية غير موحدة بين الولايات، وكذلك ايضاً لا توجد أنشطة موحدة بينهم، وإنما تختلف كل ولاية عن الأخرى ومن مدينة إلى أخرى لنفس الولاية، ولكن يمكن القول أن هناك نظام عام موحد تحت مظلة اللوائح والقوانين للمجلس التعليمي للولايات المتحدة الأمريكية بشكل عام ولكل ولاية نظامها الخاص تحت مظلة تلك اللوائح والأنظمة.

العوامل والقُوى المؤثِّرة في تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتَّحدة الأمريكية:

تُعدُّ الولاياتُ المتَّحدة الأمريكية من الدُّول العظمي في العالم، وتتَّجه إليها أنظارُ الجميع لمتابعة كلِّ ما يحدُث في نظامها التعليمي لمعرفةِ كلِّ ما هو جديدٌ لديها، ومن أبرز العوامل التي جعلت الولايات المتَّحدة الأمريكية تتبنى مصادر بديلة لتمويل الأنشطة الطلابية ما يلي:

أولاً: العامل الجغرافي:

تقع الولايات المتَّحدةُ في قارَّة أمريكا الشمالية، وتَحدُّها شمالًا كندا، وشرقًا المحيطً الأطلسي، وجنوبًا المكسيكُ، وغربًا المحيطُ الهادي. وتبلغ مساحةُ الولايات المتَّحدة الأمريكية تقريبًا (٩، ٢٢٠، ٨٣١كم٢) ، وهي مساحة شاسعة إذ تحتل المرتبة الرابعة من العالم من حيث المساحة بعد روسيا وكندا والصين، كما تحتل المرتبة الثالثة من حيث عدد السكان بعد الصين والهند، إذ يقدر عدد سكانها من بأكثر من ٢١١ مليون نسمة (United States Geography، 2009).

تستقلُّ كلُّ ولاية الولايات الواحدة والخمسين بإدارة أمورها الداخلية كالصحة والتعليم والشرطة والقضاء، وبالرغم من أن حكومات الولايات مسؤولة قانونياً عن التربية إلا أن جميع هذه الولايات تقريباً، أناطت أمر التربية بمنظمات أو مجالس محلية تسمى المجالس المحلية للتربية، وهذه المجالس مستقلة عادة عن أجهزة الحكم المحلى الأخرى المسؤولة عن الصحة أو المواصلات أو الأمن أو غير ذلك، وقد تمنح بعض الولايات المجالس المحلية

سلطة وضع القوانين ورسم السياسة التعليمية وإدارة المدارس، بحيث لا تخضع للسلطة المركزية في الولاية، وهذا يفسر لنا اختلاف الأنظمة في تمويل الأنشطة الطلابية في المدارس بالولايات المختلفة وسبب الاختلاف هو نتيجة المرونة واللامركزية في إدارة التعليم الأمريكي.

ونظراً للاتساع الجغرافي والتوسُّع الكبير للتعليم في الولايات المتَّحدة الأمريكية، والازدياد المستمرَّ لعدد الطلَّاب والمدارس. والاهتمام بالأنشطة الطلابية، أصبحت مصادر التمويل الحكومية غير كافية على لتلبية حاجات تلك الأنشطة من تمويل؛ لذلك اتجهت المنظمات أو المجالس التعليمة لإيجاد مصادر بديلة مختلفة لتمويل الأنشطة الطلابية وعدم الاكتفاء بالتمويل الحكومي للولاية.

ثانياً: العامل الاقتصادي:

تمتلك الولايات المتَّحدة الأمريكية أضخم اقتصاد في العالم، وتتبنى الاقتصاد الحرَّ القائم على الاستثمار والمنافسة التجارية، كما تملك ثروات طبيعية كبيرة من مصادر الطاقة مثل البترول، والغاز الطبيعي، والفحم، واليورانيوم. ورغم هذه الثروة فإنَّ الولايات المتَّحدة هي أكثر البلدان استيرادًا لمصادر الطاقة، كما تمتلك الولايات المتَّحدة الأمريكية اقتصادًا زراعيًّا قويًّا، ومن أهمِّ قطاعات الزراعة: تربية الأبقار، وزراعة الحبوب (الذرة، والقمح، والشعير، والقطن، والتبغ) ، بالإضافة إلى الصَّيد البحري وامتلاكها عددًا من المناجم (United States، 2010). كما تتميز الصناعات الأمريكية بتنوعها مثل: صناعة السيارات والطائرات وتتفوق أكثر في القطاعات التكنولوجيا

العالية والدقيقة مثل: الطيران، والفضاء، والإلكترونيات، والتسلح، والكمبيوتر، والتكنولوجيا الحيوية. (CIA، The World Factbook، 2015) ويعود نجاح الصناعة الأمريكية إلى قدرتها على التجديد، وتنوع المنتجات، ووجود الأيدي العاملة المتدرِّبة والمؤهلة، كما تحتلُّ مراتبَ متقدِّمة عالميًّا في عدة ميادين، ومن أهمها ميدان التعليم.

ومرَّ الاقتصاد الأمريكي بمراحل مختلفة من نموٍّ وكساد، وكلُّ مرحلة أثَّرت في النظام التعليمي الأمريكي، ففي عهد الرئيس أوباما توسع في الميزانية المخصصة للتعليم من ٩٨ بليون دولار عام ٢٠٠٨ إلى ١٥٦ بليون دولار في السنة المالية ٢٠١١م. (محمد، ٢٠١٠م) وقد بلغت نسبه نفقات التعليم في ميزانية ٢٠١٢ في الولايات المتحدة الامريكية ٥,٥٪ من ميزانية الدولة والبالغ عددها ٧٧٤٠٠٠٠٠٠٠$ (الموقع الرسمي للبيت الأبيض، تقرير ميزانية ٢٠١٢). كما انه قد بلغت نسبه نفقات التعليم في ميزانية ٢٠١٣ في الولايات المتحدة الامريكية الى ما يقرب ١٥٪ من ميزانية الدولة والبالغ عددها ٦٩٨٠٠٠٠٠٠٠$ (الموقع الرسمي للبيت الأبيض، تقرير ميزانية ٢٠١٣).

كما كشف التقرير المشترك لوزارة الخزانة ومكتب الإدارة والميزانية الخاص بالموازنة الأميركية لعام ٢٠١٨م في النفقات، تم تخصيص١,١٢٠,٥ تريليون دولار لوزارة الصحة والخدمات الاجتماعية. في حين بلغ معدل الاقتراض الفيدرالي ١٥,٧٥١ تريليون دولار بزيادة ١,٠٨٤ تريليون دولار، ويشمل هذا الرقم ٧٧٩ مليار دولار لتسديد العجز في الميزانية (المشار إليه سابقا).

ورغم الأزمة الاقتصادية التي تمر بها الولايات المتَّحدة الأمريكية حالياً من عجز في ميزانيتها، إلا أنها في نفس الوقت تسعى بأن لا تؤثر تلك الأزمة على ميزانية التعليم وهذا ما أكدة خطاب باراك أوباما في تلك الفترة أنه لن يقتطع أي جزء من ميزانية التعليم بسبب الأزمة الاقتصادية التي تعيشها الولايات في هذه الفترة بسبب انخفاض الدولار لأن ما سيتم انفاقه سوف يعود بالمنفعة إلى المجتمع الامريكي ولن تكون هذه الازمة الاقتصادية على حساب ميزانية التعليم.

كما يتضح اهتمام الولايات المتَّحدة الأمريكية بالتعليم –خاصةً التعليم العامّ– فهو استثمارٌ لرأس المال البشري، وفي الوقت نفسه تُعِدُّ الفرد للحياة والعمل، واعتبروا أنَّ التعليم ضمانٌ أساسي للحرية والمساواة؛ ونتيجةً لذلك اهتمَّ المسؤولون عن التعليم بتقويمه دائمًا، وتطوير نظامها التعليمي واستثماره، وذلك بالاهتمام بإعداد الطالب من جميع النواحي عقليا ونفسيا وجسدياً، بما يتناسب مع متطلَّبات القرن الحادي والعشرين؛ من الانفتاح العالمي وثورة المعلومات، ومن هنا ظهر تأييدها للأنشطة الطلابية المختلفة ودعمها لها، والسعي لتوفير الموارد المالية اللازمة له من مصادر مختلفة دون الاعتماد على التمويل الحكومي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيها؟ (الوصف والتفسير)

الأنشطة الطلابية:

أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بالأنشطة والمسابقات والبرامج المركزية والمشاركات الدولية كونها جزءاً اساسياً من العملية التعليمية. لذلك دأبت الوزارة على تصميم برامج توفر للطلبة المواقف التربوية التي تكسبهم المهارات والخبرات اللازمة لتهيئتهم للقيام بدورهم المستقبلي في تطوير وطنهم والمساهمة بفاعلية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأقرت الوزارة إضافة ساعة لليوم الدراسي لتنفيذ النشاط في مدارس التعليم العام، لأربعة أيام في الأسبوع، بدأ تطبيقها في العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، إيماناً منها بأن الأنشطة سوف تسهم بإكساب الطلبة المهارات الحياتيّة، والقدرات المتنوعة، التي تكسبهم الخبرات المختلفة التي يحتاجون إليها والتي تساعدهم على الانطلاق في العديد من المجالات. (وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لساعة النشاط، ٢٠١٩م)

الهدف من الأنشطة الطلابية:

الإسهام في بناء شخصية الطالب وتهيئته ليكون فاعل في مجتمعه من خلال الأنشطة غير الصفية الثقافية والاجتماعية والعلمية والفنية والمهنية في بيئة مدرسية ملائمة (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

أنواع الأنشطة:

تتباين البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية، ووفقاً لذلك رأت وزارة التعليم من أهمية تنوع الأنشطة بما يتلاءم مع البيئات التعليمية لتلك المناطق في ضوء محددات وضعتها وزارة التعليم. فلا يوجد قالب أو نموذج مناسب ثابت لجميع بيئات برامج النشاط، فإن لكل بيئة ما يناسبها، ولذلك فإن من المحددات الرئيسة التي تساعد على ترتيب أولويات برامج النشاط وتصميم مشروعاته، ما يلي (وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لساعة النشاط، ٢٠١٩م):

درجة التأثير التربوي لقيم ومهارات النشاط المرغوب في تنفيذه.

دعم النشاط المنفذ ليحقق رغبات الطلبة ويلبي حاجاتهم.

امتداد النشاط وارتباطه بمشروعات النشاط المحلية والمركزية.

توفر الموارد والإمكانات وفق بيان تصنيف البيئة.

وعلى هذا الأساس، **تم تحديد أولويات مشروعات النشاط كالآتي** (وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لساعة النشاط، ٢٠١٩م) :

- **المشروعات ذات الأولوية على المستوى الوطني:** ومثال ذلك المشروع السنوي للاحتفال باليوم الوطني، ويرتبط تنظيم المدرسة لهذا المشروع بخطة النشاط على مستوى إدارة التعليم، ومستوى الوزارة.

- **المشروعات ذات الأولوية على المستوى المحلي:** ويحدد ذلك وفقاً لما يرد بخطة النشاط على مستوى إدارة التعليم.

- **المشروعات ذات الأولوية للبيئة المدرسية:** ويرتكز برنامج المدرسة في تحديد هذه الأولويات على تلبية احتياجات الطلبة وتعزيز ميولهم بما يخدم احتياجات البيئة المدرسية، مع مراعاة المحددات الرئيسة المذكورة أعلاه.

كما تختلف البرامج والأنشطة باختلاف الجنس، فمن خلال اطلاع الباحثة على أدبيات البحث، والتقصي فيها وجدت أن النشاط الموجهة للطلاب يختلف عن النشاط للطالبات، حيث أن الأخير يفتقر للتنوع ومقتصر نوعا ما على الأنشطة داخل المدرسة، وبعض المدارس مازالت تقدم الأنشطة للطالبات بالطريقة القديمة، من ناحية إلزامية الأنشطة، وتسجيل الطالبات في بعض جماعات النشاط التي قد لا يرغبون فيها ولا تتفق مع ميولهم، وتتم في القاعة المدرسية حيث تجتمع فيه عدد كبير من الطالبات، ويخلو من أي وسائل تعليمية أو ترفيهية، وفي نهايته يخرجن وقد حُمِّلن بالمطويات والصحف الحائطية، أما النشاط الطلابي فهو متنوع ومتعدد ما بين أنشطة داخلية وخارجية ومحلية ودولية.

ويمكن تقسيم برامج النشاط الطلابي ومشروعاته الموجهة للطلاب، إلى ما يلي (وزارة التعليم، دليل إنجازات "٣٦٥ نشاط"، ٢٠١٩م) :

- **مشاركات دولية:** حيث بلغت عدد المشاركات في المشروعات الدولية بلغت ٢١ مشروعاً.

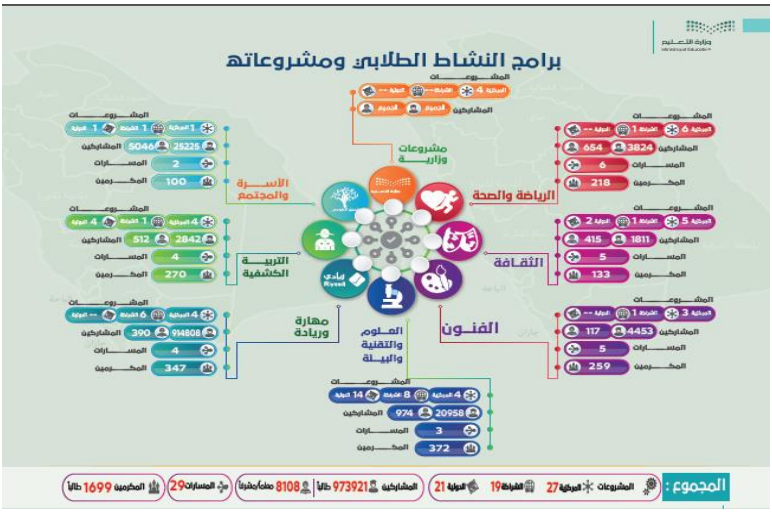
- **مشاركات مركزية:** حيث بلغت عدد المشاركات في المشاريع المركزية ٢٧ مشروعاً.

- **أنشطة شراكة مع القطاعات المحلية:** حيث بلغت عدد المشاركات في أنشطة الشراكة ١٩ نشاط موزعة بين مناطق المملكة.

- **أنشطة داخل المدرسة:** وقد تختلف هذه الأنشطة من مدرسة إلى أخرى، ومن أمثلة لأنشطة المدرسية: الإذاعة الصباحية، المسابقات الثقافية والرياضية، حفلات المناسبات العامة مثل يوم المعلم، اليوم الوطني، أسبوع الشجرة وغيرها.

وتنوعت هذه الأنشطة حيثُ شملت على: برنامج رياضة وصحة وبرنامج الثقافة، وبرنامج الفنون، وبرنامج العلوم والتقنية والبيئة، وبرنامج مهارة وريادة، وبرنامج التربية الكشفية، وبرنامج الأسرة والمجتمع، وكذلك المشروعات الوزارية.

شكل (٢) : برامج النشاط الطلابي ومشروعاته لوزارة التعليم خلال عام ٢٠١٩م



مصادر تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:

يتم تمويل الأنشطة الطلابية من خلال الميزانية السنوية المخصصة للتعليم، من قبل الحكومة السعودية حيث يخصص سنويا ميزانية خاصة للتعليم والتي تتحملها الدولة في تمويل التعليم من خلالها يتم توفير الخدمات التعليمية لجميع الأفراد ذكورا وإناثا مجانا في جميع المراحل التعليمية من التعليم العام، وتعمل وزارة التعليم على تحديد المبلغ الذي يخصص للأنشطة والبرامج الطلابية.

وحسب الدليل الإجرائي للميزانية التشغيلية للمدارس يخصص لكل مدرسة ٣١ريال تقريباً أو أقل عن كل طالب في بند النشاط الثقافي والرياضي، وهو البند الذي ستصرف منه المدارس على حصة النشاط، ويضاف إليه ٢٧٠٠ ريال للمدرسة التي يتجاوز عدد طلابها ١٠١طالب، والمبلغ أعلاه لا تستلمه المدرسة كاملا بل٦٠٪ منه فقط والباقي يذهب لإدارة التعليم (الدليل الإجرائي للميزانية التشغيلية للمدارس، ١٤٣٨/١٤٣٩هـ).

ومما سبق يتضح لنا مع ضخامة المبالغ المخصصة من قبل وزارة التعليم للأنشطة الطلابية إلا أنها غير كافية لإقامة أغلب النشاطات داخل المدرسة، بالشكل المطلوب ليتم تحقيق الأهداف المرجوة من تلك الأنشطة، وبالتالي لابد من السعي لإيجاد بدائل أخرى تساهم وتساعد المدرسة في تطبيق الأنشطة كما يجب دون إرهاق لميزانية التعليم، وهذا ما أكدته دراسة كلاً من

(الثبيتي، ٢٠١٥م) و (مزيو، ٢٠١٤م) من وجود نقص في الأدوات والتجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة وضعف الامكانات المالية والمادية.

إدارة الأنشطة الطلابية:

تتم إدارة الأنشطة من قبل الإدارة العامة للنشاط الطلابي لوكالة التعليم العام. ففي شهر ربيع الأول من عام ١٤١٩هـ تم اعتماد تشكيل إدارة البرامج العامة والتدريب ضمن التشكيل الإداري للإدارة العامة للنشاط الطلابي حيث أنيط بها الإشراف على البرامج والفعاليات ذات الطابع المشترك بين مجالات النشاط الطلابي إضافة إلى مهام تدريب الطلاب.

وتُشرف الإدارة العامة للنشاط الطلابي على تخطيط وتقويم وتنسيق سائر النشاطات الخاصة المذكورة أعلاه سواء كانت هذه النشاطات نشاطات صفية مدرجة ضمن الخطة الدراسية أو نشاطات عامة (لا صفية) لا تدخل ضمن الخطة الدراسية. وتعتبر الإدارة العامة للنشاط الطلابي الجهاز الذي يتولى شؤون جميع الأنشطة الطلابية في حدود صلاحيات الوزارة، ويتعاون مع الإدارات الأخرى داخل الوزارة كما يتعاون مع سائر الأجهزة والمؤسسات الأخرى العاملة في حقول رعاية الشباب على تحقيق الرعاية المتكاملة للشباب (الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التعليم).

ومن المهام الموكلة لإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التعليم ما يلي (الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التعليم) :

١.إعداد الخطط التشغيلية والبرامج لأنشطة الطلاب والثقافية خلال العام الدراسي والإجازة الصيفية وإبلاغها لإدارات التربية والتعليم لتنفيذها بعد اعتمادها.

٢.إعداد خطط النشاط لذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تطويرها ومتابعة تنفيذها بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

٣.دراسة وتحديد احتياج إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات من اللوازم والأدوات والوسائل التي تطلبها نشاط الطلاب.

٤.إعداد الضوابط اللازمة لتحديد احتياج شعب وأقسام نشاط الطلاب بإدارات التربية والتعليم بالمناطق والمحافظات من المشرفين التربويين للأنشطة، ورواد الأنشطة الطلابية، وضوابط ترشيحهم بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

٥.تحديد الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها المشرفون التربويون في مجال الأنشطة الطلابية لرفع مستوى أدائهم المعرفي والمهني.

٦.العمل على التطوير الدائم للبرامج والنشاطات الخاصة بنشاط الطلاب المنفذة في المدارس وإدارات التعليم.

٧.تحديد ضوابط وشروط ترشيح المشرفين التربويين ورواد الأنشطة الطلابية.

٨.اقتراح الجوائز الملائمة وضوابط توزيعها على الطلاب المتميزين في الأنشطة غير الصفية.

٩.دراسة التقارير الختامية للأنشطة غير الصفية الواردة من إدارات التربية والتعليم.

١٠. إعداد مشروع الميزانية السنوية لنشاط الطلاب والمراكز الصيفية والمشاركة في توزيع بند النشاط على البرامج المركزية وبرامج إدارات التربية والتعليم بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

١١.إعداد ضوابط افتتاح المراكز الثقافية الصيفية والمسائية، وضوابط تشغيلها ومتابعة أدائها.

١٢.إعداد ضوابط افتتاح نوادي الحاسب الآلي وضوابط تشغيلها ومتابعة أدائها.

١٣.الإشراف على مشاركة الوزارة في الأنشطة والمعارض والمناسبات والأسابيع الثقافية والبرامج ذات الجوانب التربوية والتعليمية والثقافية في الداخل بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

١٤.تنظيم المعاملات والمعلومات الخاصة بالإدارة وحفظها بشكل يساعد على استراتيجية بيسر وسهولة.

١٥.تحديد الاحتياجات التدريبية والمستلزمات الإدارية والفنية الخاصة بالإدارة ومتابعة توفيرها.

١٦.إعداد التقارير الدورية عن نشاطات وإنجازات الإدارة ومعوقات الأداء فيها وسبل التغلب عليها ورفعها لوكيل الوزارة للتعليم.

١٧. أي مهام أخرى تكلف بها في مجال اختصاصها من قبل صاحب الصلاحية.

العوامل والقُوى المؤثِّرة في تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

هناك الكثير من العوامل التي أثَّرت في النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، حتى وصل إلى ما وصل إليه، من أبرزها ما يلي:

العامل الجغرافي:

تقع المملكة العربية السعودية تحديدًا في الجنوب الغربي من قارة آسيا وتشكِّل الجزء الأكبر من شبه الجزيرة العربية، إذ تبلغ مساحتها حوالي مليوني كيلومتر مربع وهو ما يمثل قرابة ٧٠٪ من شبه الجزيرة العربية، ويحدُّها من الشمال العراق والأردن، ومن الشمال الشرقي الكويت، ومن الشرق تحدُّها كلٌّ من قطر والإمارات العربية المتَّحدة بالإضافة إلى البحرين، ومن الجنوب تحدُّها اليمن، وعُمان من الجنوب الشرقي، كما يحدُّها البحر الأحمر من جهة الغرب، وهي أكبر دولة في الشرق الأوسط. وتتألَّف المملكة العربية السعودية حاليًا من ١٣ منطقةً إداريّةً، تنقسم كلّ منطقةٍ منها إلى عددٍ من المحافظات، يختلف عددها من منطقةٍ إلى أخرى، وبلغ عدد سكان السعودية في ٢٠١٨ م/ ١٤٣٩ هـ حوالي ٣٣، ٤١٣٦٦٠ مليون نسمة بمعدل نمو ٢، ٦٪ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩م).

ومن الملاحَظ أنَّ الموقع الجغرافي للمملكة يوضِّح أنها مترامية الأطراف، فمساحتها كبيرة ومدنها متباعدة إلى حدٍّ كبير ومتفرِّقة، وينتشر عدد كبير من المدارس في المدن والقرى والهِجَر المتباعدة، وبلغ عدد الطلبة في تلك المدارس

الحكومية في عام ٢٠٢٠م أكثر من ٥ مليون طالب وطالبة (وزارة التعليم، قسم الاحصائيات، ٢٠٢١م). ولتستمر عملية التعليم لهذه الأعداد الكبيرة من الطلبة تحتاج إلى توفير ميزانية سنوية من الحكومة، إذ أن تمويل التعليم وأنشطته يعتمد اعتماد كبير على التمويل الحكومي، مما يسبب عبء كبير على الدولة.

العامل الاقتصادي:

تتمتَّع المملكة العربية السعودية بوضع سياسي واقتصادي مستقرٍّ في العموم، واقتصادها نفطي، وتحتلُّ المرتبة التاسعة عشْرة من بين أكبر اقتصادات العالم، وتُعَدُّ من القُوى المؤثِّرة سياسيًّا واقتصاديًّا في العالم، لمكانتها الإسلامية، وثروتها الاقتصادية، وتحكُّمها في أسعار النفط وإمداداته العالمية، ووجودِها الإعلامي الكبير المتمثِّل في امتلاكها عدد من القنوات الفضائية والصحف المطبوعة.

ومن الملاحَظ أنَّ اقتصاديات الدولة وما تملكه من مصادر الاقتصاد والمال في حالة رواج مستمرّ، إذ إنها تمتلك ثاني أكبر احتياطي للبترول، وسادس احتياطي غاز، وأكبر مصدر نفط خام في العالم، والذي يشكل قرابة ٩٠٪ من صادراتها. ولا شكَّ أنَّ الاقتصاد يؤدِّي دورًا كبيرًا في توجيه الحياة التعليمية في أيِّ دولة من الدول، سواء في إقامة المنشآت والأبنية التعليمية والتجهيزات التربوية اللازمة (الأحمدي، ٢٠١٢م، ص٤٦٥). وعلى الرغم من هذه الإمكانيات الاقتصادية التي تتمتَّع بها المملكة، فإننا نجد أنَّ التمويل

المرصد للأنشطة الطلابية أقل من المأمول ويُحتاج إلى دعم ومشاركة القطاع الخاص والأفراد مادياً ومالياً وبشرياً للمساهمة في تحقيق أهدافه المنشودة.

وهذا ما أكدته مبادرات التعليم في برنامج التحوُّل الوطني ٢٠٢٠، والتي تهتم بالأنشطة الطلابية، من خلال العمل على تطبيق برنامج «ارتقاء» الذي يهدف إلى مشاركة أكبر لأولياء الأمور في العملية التعليمية، فقد هدف إلى إشراكهم بنسبة ٨٠ في المئة من الأنشطة المدرسية في تعليم أبنائهم في عام ٢٠٢٠ (الغشام، ٢٠١٦م) باعتبار اهتمام الأبوين بتعليم أبنائهم ركيزة أساسية للنجاح، وتوثيق العلاقة بين أولياء أمور الطلاب ومدارس الأبناء بخلق مساحات للحوار والتفاهم والتعاون المشترك والبحث عن سبل الارتقاء بالعملية التعليمية، كذلك تنظيم أنشطة مدرسية تجمع أولياء الأمور والطلاب ومنسوبي التعليم لإيجاد بيئة حاضنة ومحفزة لجودة التعليم واستحداث مجموعة كبيرة من الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترفيهية، والتعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج، والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠).

العامل الاجتماعي:

هناك عدد من العوامل والتي تؤثر على تمويل الأنشطة الطلابية، ويمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية وخارجية وهي كالآتي:

أ- عوامل داخلية مرتبطة بالمؤسسات التعليمية:

١. تأهيل المعلمين وتطوير خبراتهم في تطبيق الأنشطة التعليمية وبرامجها.

٢.قلة وعي المعلمين والطلبة بأهمية الأنشطة التعليمية وأنها جزء مهم من المنظومة التعليمية، وتسهم في نمو شخصية الطالب من الجانب النفسي والاجتماعي والعقلي والخُلقي والجسمي.

٣.إدخال التقنيات الحديثة، والأساليب التكنولوجية في الأنشطة التعليمية مِن وسائل –تعليمية، وأجهزة، ومعدات حديثة؛ مِن أجل زيادة تفاعل الطلاب، وتطوير مهاراتهم العلمية والعملية (البابطين، ٢٠١٩م)

٤.الاهتمام بتطوير الأبنية المدرسية، وتأهيلها بأماكن خاصة لإقامة الأنشطة التعليمية.

ب– عوامل خارجية مرتبطة بالمجتمع:

١.النمو المتزايد للسكان في مختلف العالم خصوصا في الدول النامية (البابطين، ٢٠١٩م)

٢.قلة وعي الأسر والأفراد بأهمية الأنشطة التعليمية للطالب في تنمية قدراته.

٣.ضعف الشراكة المجتمعية بين القطاع التعليمي والقطاعات الأخرى.

وتأسيسًا على ما سبق عرضه من العوامل المؤثِّرة في تمويل الأنشطة الطلابية في المملكة العربية السعودية؛ من التوسُّع الجغرافي، ومحاولة تقنين المصروفات وضبطها في مقابل ازدياد أعداد الطلاب، وكذلك أحقِّية جميع أفراد المجتمع في الانتماء إلى المؤسَّسة التعليمية والحصول على فرصة للتعليم والتدريب، جميع هذه العوامل تجعل من الضروري تبنِّي مصادر وبدائل تمويل جديدة، بحيث يمكن الاعتماد عليه في المساهمة لدعم الأنشطة الطلابية في المدارس.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما أوجُه التشابُه والاختلاف في تمويل الأنشطة الطلابية بين المملكة العربية السعودية الولايات المتحدة الأمريكية؟ (المناظرة والمقارنة)

تؤسَّس هذه الخُطوةُ على فرضٍ مبدئي هو أن تطبيق بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة مقارنة؛ والذي يستند إلى نظيره الموجود في الولايات المتَّحدة الأمريكية، يؤدي إلى تطوير نظام تمويل الأنشطة الطلابية في المملكة العربية السعودية.

وفيما يلي تُستعرَض بيانات وصف بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في الولايات المتَّحدة الأمريكية، بحيث يقتصر الوصف على نقاط محدَّدة تمثِّل أبرز بيانات المقارنة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (١) : أوجه الشبه والاختلاف بين في تمويل الأنشطة الطلابية بين المملكة العربية السعودية الولايات المتحدة الأمريكية

الدولة / المحور	الولايات المتَّحدة الأمريكية	المملكة العربية السعودية
الفلسفة التي تقوم عليها الأنشطة	– جزء لا يتجزأ من برنامج المدرسة. – يجب أن تساهم الأنشطة بشكل عام في الأهداف التعليمية للمدرسة وأن لا تعرقل البرنامج التعليمي. – يجب أن يكون الطلاب المؤهلين قادرين على المشاركة في أي نشاط بغض النظر عن العرق أو الدين أو الأصل القومي أو الإعاقة أو الجنس.	– كونها جزءاً اساسياً من العملية التعليمية. – الأنشطة الطلابية موجهه لجميع الطلبة ذكورا وإناثا.

أهداف الأنشطة	يتمثل أحد أهداف أنشطة الطلاب في توفير الفرص للطلاب للمشاركة في حياة المدرسة. من خلال ممارسة بعض المهارات كالقيادة، والتعاون،. وغيره والتي تساعدهم على النمو ليصبحوا بالغين مدربين بشكل جيد.	الإسهام في بناء شخصية الطالب وتهيئته ليكون فاعل في مجتمعه من خلال الأنشطة غير الصفية الثقافية والاجتماعية والعلمية والفنية والمهنية في بيئة مدرسية ملائمة.
أنواع الأنشطة	– الأنشطة جزءًا من الدوام المدرسي. وأنشطة لا صفية اي خارج الدوام المدرسي. – أنشطة خاصة بالمدارس، وأنشطة تابعة لمنظمات وطنية.	– أنشطة مركزية. – أنشطة شراكة مع القطاعات المحلية. – أنشطة داخل المدرسة.
تمويل الأنشطة	تدعم الأنشطة الطلابية من خلال صناديق مالية مخصصة لذلك، وتمول من خلال الدعم الحكومي والطلاب والأهالي والتبرعات وايرادات أنشطة المدرسة والمقاطعة.	يتم تمويل الأنشطة الطلابية من خلال الميزانية السنوية المخصصة للتعليم، من قبل الحكومة السعودية.
إدارة أموال الأنشطة	تخضع إدارة هذه الصناديق لمجموعة من السياسات وضوابط للتعامل مع أموال الأنشطة الطلابية، فصندوق النشاط الطلابي يكون بإدارة الطلبة، أما صندوق النشاط تابع المقاطعة فيتولى عدد من المسؤولين الإشراف عليه من جمع وإيداع أموال صندوق النشاط وكذلك الموافقة على صرفها. ابتداء بالمجلس التعليمي المحلي ومن ثم المشرفين والمدير المالي للمدرسة والمسؤول عن صندوق النشاط للمدرسة وكذلك الرعاة لتلك الأنشطة والطلاب.	تتم إدارة أموال الأنشطة من قبل الإدارة العامة للنشاط الطلابي لوكالة التعليم العام.

من خلال التحليل المقارن للأنشطة الطلابية وتمويلها في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية الموضح في الجدول السابق، يتضح أن المملكة العربية السعودية تتشابه مع الولايات المتحدة الأمريكية في اهتمامها بالأنشطة الطلابية، وكلاهما يرى أن الأنشطة التعليمية

هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وأن هذه البرامج موجهه لجميع الطلبة دون استثناء.

كما تتشابه المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية في الهدف العام للأنشطة فكلاهما يرى أن الأنشطة الطلابية تساهم في بناء شخصية الطالب وتهيئته ليكون فاعل في مجتمعه من خلال ممارسة بعض المهارات كالقيادة، والتعاون، وغيره. كما توفر الفرص للطلاب للمشاركة في حياة المدرسة، وكذلك تتفق برامج الأنشطة الطلابية في كلا البلدين وتتنوع ما بين أنشطة داخل المدرسة وخارجها، وأنشطة خاصة بالمنطقة أو الولاية وكذلك أنشطة دولية، وتختلف المملكة العربية السعودية بأن الأنشطة الطلابية المدرسية تكون نابعة من اختيار المدرسة والإدارة العامة للنشاط المدرسية كذلك تحت إدارتهما، أما الولايات المتحدة الأمريكية فالأنشطة الطلابية المدرسية غالباً ما تحدد من قبل الطلاب من تخطيط وإدارة وجمع وصرف أموال.

وتختلف المملكة العربية السعودية باعتمادها على النمط الحكومي في تمويل الأنشطة الطلابية من خلال الميزانية المخصصة للتعليم من الميزانية العامة للدولة. في حين أن الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد في تمويل الأنشطة الطلابية على النمط المختلط الذي تتنوع به مصادر تمويل الأنشطة من تمويل حكومي وفيدرالي ومساهمة الرعاة، وتبرع الأهالي والهبات والاستثمارات وغيره.

كما تختلف الدولتين من ناحية إدارة الأموال الخاصة بالنشاط، ففي المملكة العربية السعودية وزارة التعليم متمثلة في الإدارة العامة للنشاط هي المسؤولة عن التمويل الخاص بالنشاط للمدارس، في حين والولايات المتحدة الأمريكية تخضع إدارة هذه الصناديق لمجموعة من السياسات و ضوابط للتعامل مع أموال الأنشطة الطلابية، فصندوق النشاط الطلابي يكون بإدارة الطلبة، أما صندوق النشاط تابع المقاطعة فيتولى عدد من المسؤولين الإشراف عليه من جمع وإيداع أموال صندوق النشاط وكذلك الموافقة على صرفها. وقد يرجع الاختلاف بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية في إدارة أموال النشاط الطلابي، إلى نظام الإدارة المركزية في المملكة ونظام اللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية.

* * *

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: كيف يستفاد من الخبرة الأمريكية في توفير بدائل تمويلية للأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

من خلال نتائج تشخيص الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية التي رُصِدَت وحُلِّلَت وقُورِنَت، وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، يمكن إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في المملكة العربية السعودية وتواكب رؤية ٢٠٣٠ بالطرق الآتية:

أولاً– بدائل خاصة لتمويل الأنشطة الطلابية داخل المدرسة:

- الاعتماد على نمط التمويل المختلط، وهو عبارة عن مشاركة بين الدولة والأفراد والجهات المختلفة بالدولة، كما هو مفعل بالولايات المتحدة الأمريكية.
- تفعيل نظام المدرسة المنتجة، والاستفادة من إيراداتها في تمويل الأنشطة الطلابية. وهذا ما اكدته (دراسة البابطين، ٢٠١٩م).
- الاستفادة من الامكانات الخاصة بالمدرسة كالمسرح والملاعب، والعمل على استثمارها أو تأجيرها على القطاع الخاص في فترة ما بعد المدرسة. ويتيح مثل هذا الاتفاق للقطاع الخاص استخدام هذه المرافق في أوقات محددة مقابل مبالغ مالية متفق عليها أو مقابل الاشتراك في إنشائها.
- توسيع الصلاحيات لإدارة المدرسة بإيجاد مصادر تمويلية أخرى لدعم الأنشطة الطلابية.

- تفعيل الأوقاف والتبرعات داخل المدارس، وتشجيع الأهالي في التبرع ودعم الأنشطة الطلابية، سواء تبرعات نقدية أو مادية أو التكفل بالإصلاحات والتجديد داخل المدرسة. وهذا ما اتفقت الدراسة الحالية مع (دراسة السالم والمنقاش، ٢٠١٨م) من أن الأوقاف التعليمية لها آثار إيجابية كبيرة على التعليم، منها تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، والتوسع الكمي والكيفي في التعليم، وتحقيق الاستقلال المالي والإداري للمؤسسات التعليمية، واستمرار التمويل المناسب للمؤسسات التعليمية.
- تفعيل الشراكة بين المدرسة والقطاع الخاص في التبرع وتقديم الخدمات للمدارس مثل: التبرع بأجهزة حاسب آلي، توفير الانترنت المجاني، تأثيث مكتبة للطلبة، أو امداد المدارس بالكتب القيمة لتضاف لمكتبة المدرسة، أو أنشاء مسرح، أو صالة رياضية وتجهيزها، توفير ألعاب خارجية للمدارس المرحلة الابتدائية.
- استغلال الممتلكات الخارجية والداخلية للمدرسة في وضع اعلانات للشركات في مقابل بمبلغ مالي أو توفير خدمات للمدرسة.
- إقامة المعارض والمهرجانات بالمدرسة للعامة ودعمها من قبل الطلاب والأهالي ويكون إيرادات هذه الفعاليات يرجع لصندوق المدرسة.
- تفعيل الرحلات المدرسية التعليمية فهي مصدر دخل جيد للأنشطة الطلابية كما هو مفعل بالمدارس الأمريكية.

- تفعيل أنشطة استثمارية لفترة ما بعد المدرسة، كمركز رعاية للأطفال، او معاهد تدريب للطلبة (لغات أجنبية، فنون، مهارات.) ويكون بمبلغ مالي.
- توفير أجهزة بيع آلية داخل المدرسة للمرطبات والمياه والقهوة والوجبات الخفيفة.
- تفعيل الشراكة والمشاركة مع أولياء الأمور في دعم وإدارة الأنشطة المدرسية، تحقيقاً لرؤية ٢٠٣٠ والذي ينص على إشراك ٨٠٪ من الأسر في الأنشطة المدرسية في عام ٢٠٢٠ من خلال برنامج ارتقاء الذي يمثل إحدى مبادرات أهداف الرؤية.

ثانياً– بدائل خاصة لتمويل الأنشطة الطلابية خارج المدرسة:

- تفعيل الشراكة بين إدارة التعليم والمؤسسات والشركات لرعاية الأنشطة والمسابقات الطلابية.
- تفعيل التبرعات والأوقاف في مجال تمويل الأنشطة المعرفية والعلمية.
- الشراكة مع الجامعات للتعاون وتقديم الأنشطة لطلاب المدارس.
- التعاون مع المتاحف والمراكز الترفيهية في استقبال الرحلات التعليمية لطلبة التعليم العام بمبلغ مالي رمزي.
- التعاون مع معاهد التعليم الفني والتقني في تقديم أنشطة لمدارس التعليم العام.
- الاستفادة من جهود الأفراد المتطوعين في المجتمع.

- ترسيخ مبادئ وثقافة الرقابة والمحاسبة بما يسهم في حسن استثمار موارد المؤسسات التعليمية وتنميتها.
- وضع سياسات وضوابط لإدارة المدرسة للتعامل مع إيرادات ومصروفات صناديق الأنشطة.
- تحديد نسبة محددة من الضرائب لدعم الأنشطة الطلابية.

***

خلاصة النتائج:

إن اعتماد الأنشطة المدرسية على التمويل الحكومي في كثير من الدول هو أمر مرهق لميزانية التعليم خاصة في ظل الأزمات الاقتصادية التي تواجه دول العالم، وفي نفس الوقت قد تكون المبالغ المخصصة للأنشطة التعليمية غير كافية أو لا تحقق الأهداف المرجوة من تلك الأنشطة، ولذلك لابد من إيجاد بدائل تمويل أخرى للأنشطة الطلابية والاعتماد على مصادر أخرى لتحقيق الهدف من وجود تلك الأنشطة. ومن البدائل ما يلي:

- تبني مفهوم المدرسة المنتجة، استثمار المرافق التعليمية، اعتماد الأوقاف المدرسية، التبرعات والهبات، الشراكة مع القطاع الخاص والأهالي. ويمكن تلخيص النتائج في النقاط الآتية:
- اهتمام الدولة السعودية بالتعليم وبالأنشطة الطلابية اهتماماً بالغاً بالأنشطة والمسابقات والبرامج المركزية والمشاركات الدولية كونها جزءاً اساسياً من العملية التعليمية. إيمانا منها في أنها تسهم وتساعد في تكوين فرد منتمي لوطنه ودينيه معتز بقيمه كما تنمي المهارات وإثراء المعرفة لديه.
- صعوبة الاعتماد على مصدر وحيد في تمويل الأنشطة الطلابية، وهو التمويل الحكومي في ظل التحديات الاقتصادية التي تواجهه المملكة العربية السعودية. وهو التمويل الحكومي في ظل التحديات الاقتصادية التي تواجهها الدولة.

- ضعف الشراكة مع القطاع الخاص وقلة مساهمته بشكل عام في القطاع التعليمي وفي الأنشطة الطلابية بشكل خاص.
- ضعف مشاركة الأهالي في الأنشطة الطلابية سواء إدارياً أو مالياً أو مادياً.
- لابد من الاعتماد على مصادر أخرى لتمويل الأنشطة الطلابية ويمكن الاستفادة من التجربة الأمريكية في إنشاء صناديق خاصة لتمويل الأنشطة.
- تبني مفهوم المدرسة المنتجة وجعل جزء من إيراداتها لتمويل الأنشطة.

* * *

أبرز التحديات التي قد تواجه تفعيل بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

هناك عدد من التحديات أبرزها ما يلي:

- قلة وعي أفراد المجتمع بأهمية النشاط اللامنهجي للطالب، فقد يرونه أنه من الترف التعليمي.
- اعتماد المجتمع على التمويل الحكومي للتعليم العام بكافة مستويات وتقديم خدماته التعليمية مجاناً.
- قلة وعي المجتمع بأهمية الوقف أو التبرعات المخصصة للتعليم بشكل عام وللأنشطة بشكل خاص.
- ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم وكذلك ازدياد كلفة الطالب.
- ضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية من قبل بعض المعلمين أو المدراء، وكذلك قلة إقبال الطلاب عليها. وهذا ما أكدته (دراسة المسماري، ٢٠١٧م) أن من أكثر المشكلات التي تواجه الأنشطة الطلابية هو ضعف اقبال الطلاب على الأنشطة المدرسية لأنها لا تلبي حاجاتهم ورغباتهم.
- قلة المسؤولية المجتمعية تجاه دعم أنشطة التعليم والتفاعل الواعي معها.
- ضعف وتواضع الشراكة مع المؤسسات والشركات الكبيرة في الدولة. وهذا ما أكدته دراسة كلا من (السالم والمنقاش، ٢٠١٨م) و (البابطين، ٢٠١٩م).

- إعداد الطالب للتفاعل مع الأنشطة المحلية والدولية.
- بعض المدارس غير مؤهلة لإقامة الأنشطة الطلابية فيها، وموارد المالية ضعيفة، فلابد من تأهيل تلك المدارس وتوفير المتطلبات لإقامة الأنشطة فيها.
- عدم مرونة النظام المالي الحالي للمؤسسات التعليمية والذي لا يتيح فرصة الاستثمار في الموارد المالية لمؤسسات التعليم واستثماره إمكانياتها ومواردها وتنوع مصادرها التمويلية واستثمار الإيرادات في تمويل أنشطة المدرسة.

***

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

الاستفادة من الخبرة الأمريكية في تمويل الأنشطة الطلابية، وتطبيقها على عدد من المدارس السعودية بما يتناسب مع طبيعة وإمكانات المدرسة، مثل إنشاء صناديق خاصة بالمدرسة لتمويل الأنشطة الطلابية، ونشر ثقافة التبرعات والأوقاف التعليمية للمدارس من قبل الأفراد ورجال الأعمال، أيضاً تبني مفهوم المدرسة المنتجة وجعل جزء من إيراداتها لتمويل الأنشطة، وذلك بإعطاء إدارة المدرسة مزيدا من الصلاحيات، مثل تفعيل الاستقلال الجزئي للمدرسة مادياً وإدارياً. وتدريب الإدارة المدرسية على التعامل مع إيرادات المدرسة وتوزيع الموارد المالية بما يتناسب مع الحاجات والمتطلبات.

بتفعيل الشراكة بين المدرسة والقطاع الخاص، من خلال التعريف بمشاريع وزارة التعليم وخدماتها وتسويقها بما يسهم في خلق ثقافة مجتمعية تشجع على دعم التعليم ورعاية الأنشطة مادياً.

توعية الأهالي والمعلمين بأهمية الأنشطة الطلابية ومردودها على الطلبة، وأهمية المساهمة في تفعيلها سواء عن طريق تقديم المساعدات المادية أو المالية أو البشرية.

* * *

المراجع

المراجع العربية:

الأحمدي، أمل والرحيلي، تغريد (٢٠١٢م). نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة). **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**. المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، ٤٥٥-٥٤٠.

البابطين، أماني أحمد. (٢٠١٩م) : تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية ٢٠٣٠ في ضوء التجربة الأمريكية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (٨). العدد (٩) ، ٥٥-٦٩.

بكر، عبد الجواد. (٢٠٠٣م). **منهج البحث المقارن بحوث ودراسات**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الثبيتي، عوض عواض (٢٠١٥م). عوائق ممارسة الأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر رواد النشاط والطلاب. **مجلة العلوم التربوية**، ع١، ١٤٥-١٩٣

الحربي، يحيى صالح (٢٠١٥م). الكفايات الأساسية لرواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أدوارهم. **مجلة العلوم التربوية**، ع١، ٣٢١-٣٨٩.

الحربي، محمد محمد (٢٠١٥م). بدائل مقترحه لتمويل الجامعات الحكومية جامعة الملك سعود نموذجاً. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر: مج٢٦، ع١، ١٤١-١٧٢.

الحقيل، سليمان (٢٠١١م). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الطبعة السادسة.

درويش، محمد درويش والسيد، السيد (٢٠١٦م). علاقة تمويل التعليم الجامعي بدوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، **مجلة كلية التربية**، مصر: جامعة طنطا، مج٦٣، ع٣، ٤٥-١٠٨.

الدمخ، أمينه والعتيبي، سامية والبارقي، مصلحة (٢٠١٩م). تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)** ، ع١١٠، ٢٣-٤٢.

السالم، منال والمنقاش، سارة (٢٠١٨م). الأوقاف التعليمية كمصدر لتمويل التعليم في التاريخ الإسلامي ومقترحات الاستفادة منها. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. ع ٢٦، ص ٢٨١-٣٠٦.

الشماسي، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٥م). **الشراكة بين مؤسسات التعليم والمجتمع**، التربية مسؤولية مجتمعية مشتركة .الإمارات العربية المتحدة، وزارة الإعلام والثقافة.

الشنيفي، علي (٢٠١٨م). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ع١٠، م٢، ٧١-٩٠.

الشهري، زانة والمنقاش، سارة (٢٠١٨م). استثمار المواهب الطلابية كبديل مساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، ع٣، ١٦٤-٢٠٧.

الصالح، أمل والهيلم، منيرة. (٢٠١٧م).واقع التمويل الذاتي المدرسي ومعوقاته من وجهة نظر الإدارات المدرسية في دولة الكويت وتصور مقترح لتطويره. **العلوم التربوية**، ع ١، ج١، ١٧٧-٢٠٧.

عدس، عبدالرحمن (١٩٩٢). **أساسيات البحث التربوي**، ط٢، عمان، الأردن:دار الفرقان.

الغشام، سعد (٢٠١٦م). **التعليم في «رؤية ٢٠٣٠»**. **تنمية بشرية ومناهج متطورة**، ٣ مايو ٢٠١٦م، جريدة الحياة.

القحطاني، محمد بن سعيد (٢٠٠٩م). **الاستثمارات المستقبلية للقطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

المالكي، عبدالله بن محمد (٢٠١٣ م). بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية. **المجلة السعودية للتعليم العالي**. العدد ١٠، ١١٣-١٤٧.

محمد العربي، شاكر (٢٠٠٦م). **محاضرات في تمويل التنمية الاقتصادية**، جامعة محمد خيضر، الجزائر: بسكرة.

محمد، أحمد أبو زيد (٢٠١٢ م). جهود من إدارة أوباما لتقديم وصفات العلاج: النظام التعليمي الأمريكي يشكو الأوجاع، **مجلة المعرفة**، ع ١٨١، الرياض: وزارة التعليم.

المسماري، زكية (٢٠١٧م). دور مدراء المدارس في التغلب على المشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية بالإدارة التعليمية الزاوية، جامعة الزيتونة، ترهونة، **مجلة الاجتهاد للأبحاث العلمية**، ع١، ٧٩-٩٠.

مزيو، منال (٢٠١٤م). الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك. **مجلة العلوم التربوية**، ع٤، ج١، ٥٦٦-٦٠٢.

معجم الوسيط (٢٠١٠م) ، معنى التمويل. مسترجع من http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

موسى، علي عبدالله (١٩٩٩م). مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي دراسة وصفية مقارنة. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد١٥.

متولي، نبيل. (٢٠٠١م). دور المشاركة الشعبية في تمويل التعليم المصري "إشكاليات الواقع و سيناريوهات المستقبل". مستقبل التربية العربية، القاهرة.

هندي، عادل. (١٩٨٦). دور التمويل في تنمية وتطوير القطاع الزراعي في الجمهورية العربية اليمنية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. ع ٢٨، ص١٨٧- ٢٠٣.

الهيئة العامة للإحصاء المملكة العربية السعودية، مسترجع من: https://www.stats.gov.sa

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥م). **خطة التنمية العاشرة**. مسترجع من: https://www.mep.gov.sa/ar/development-plans

وزارة التعليم، (٢٠١٨م). المملكة العربية السعودية **دليل إنجازات "٣٦٥ نشاط"**، مسترجع من: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/act-d-rep.aspx

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية (١٤٤١هـ). **خطة النشاط الطلابي**، مسترجع من: https://edu.moe.gov.sa/Taif/Departments/AffairsEducationalAssistant/Student_Activity_Male/Documents.pdf

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية (١٤٤١هـ).**الإدارة العامة للنشاط الطلابي**، مسترجع من: https://ss5.com/cstdetail/2

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية (١٤٤١هـ). **الدليل التنظيمي لساعة النشاط في مدارس التعليم العام**، لعام ٢٠١٩م، مسترجع من: /https://edu.moe.gov.sa/Taif/Departments

المملكة العربية السعودية (٢٠١٦م). **رؤية ٢٠٣٠**، مسترجع من: https://www.vision2030.gov.sa/ar/download/file/fid/353

المراجع الأجنبية:

Bennett ،Ron and Gray ،John (2016). Student Activities - Financing. Available Online Relative at 10/6/2020 https://education.stateuniversity.com/pages/2458/Student-Activities-FINANCING.html

Carbonaro ،William and Maloney ،Emily (2019). Extracurricular Activities and Student Outcomes in Elementary and Middle School: Causal Effects or Self-selection?. SAGE Journals. Volume: 5. April 23 ،2019.

Mtika ،Peter (2019). High School Students' Perspectives of Participating in a STEM-Related Extracurricular Programme. Front. Educ. ،13 September 2019.

National Center for Education Statistics (NCES) (2004). data collection and reporting with the schools ،school districts ،and state agencies. chapter 8 Available Online Relative at 20/5/2020 https://nces.ed.gov/pubs2004/h2r2/index.asp

Roger E. Jones (2016). Student Activities. Available Online Relative at 11/6/2020 https://education.stateuniversity.com/pages/2459/Student-Activities.html

Steinmann ،Isa and. Strietholt ،Rolf.and Caro ،Daniel (2018). Participation in extracurricular activities and student achievement: evidence from German all-day schools. Taylor and Francis ،Published online: 16 Nov 2018

Strebeck ،Amanda. School Activity Funds: Fun or Fraud? Available Online Relative at 5/6/2020 https://www.pncpa.com/insights/school-activity-funds-fun-fraud

Texas. Educ .Agency**. (**2010). **Financial Accountability System Resource Guide** ، Module Financial Accounting and Reporting.

Texas Association of School Boards (TASB) (2017) School Law eSource ،Available Online Relative at 5/6/2020 https://www.tasb.org/services/legal-services/tasb-school-law-esource/business/documents/activity_funds.aspx

United States Geography (2018). Available Online Relative at20/7/2019 http://www.infoplease.com/ipa/A0873836.htmI ،

United States (2010). Available Online Relative at 20/5/2020. http://usinfo.state.gov/infousa/economy/technology/dig_economy

White House report (2012). Retrieved from

***

تقويم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم

د. عبد الرحمن بن محمد بن نصيان النصيان
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة القصيم

تقويم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم

د. عبد الرحمن بن محمد بن نصيان النصيان
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٤/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدارسة التعرف على واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم. ولتحقيق هذا الغرض استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحديد أبرز صعوبات استخدامه، ثم تقديم المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، من خلال تطبيق أداة الدراسة التي تمثلت في استبانة طبقت على عينة بلغ عددها (١٠) من أعضاء هيئة التدريس، و(١٥) طالباً وطالبة في تخصص مسار العلوم الشرعية. وقد توصلت الدارسة إلى العديد من النتائج أهمها: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات طلاب الدراسات العليا عينة الدراسة حول (واقع، معوقات، مقترحات) استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ترجع لاختلاف (الجنس، المستوى الدراسي). كذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول (واقع، معوقات، مقترحات) استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ترجع لاختلاف (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية). وأن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة لبعد (واقع الاستخدام) ترجع لاختلاف (التخصص الدقيق)، والفروق لصالح تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول (معوقات، مقترحات) استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ترجع لاختلاف (التخصص الدقيق).

الكلمات المفتاحية: نظام إدارة التعلم الإلكتروني، طرق تدريس العلوم الشرعية

Evaluating Learning Management System (LMS) for teaching subjects of Master in (curriculum and instructionof religious sciences) from the viewpoint of Staff members and postgraduate Students in Qassim university.

Dr. Abdulrahman Mohammad Alnesyan
Department Of Curriculum And Instruction - Faculty Of Education
Qassim University

Abstract:

The study aimed at identifying the reality of using (LMS) for teaching subjects of Master in Curriculum and Instruction of Religious Sciences from the viewpoint of staff members and postgraduate students in Qassim university. The researcher used the descriptive method to clarify the (LMS) difficulties then identifying the suggestions that improve the teaching practices for using LMS via a questionnaire. The study sample included 10 teaching staff and 15 religious sciences students. The study obtained many results: there are not any differences with statistically significant in the responses of postgraduate students of study sample about (reality- obstacles- suggestions) of using LMS in the master of curriculum and instruction of religious sciences due to the difference (gender-study level). There aren't any differences with statistically significant in the responses of postgraduate students of study sample about (reality-obstacles-suggestions) of using LMS in the master of curriculum and instruction of religious sciences due to the difference (gender-experience- scientific rank). There are differences with statistical significance at the level 0.05 in the responses of staff members study sample as for (the reality - experience years-scientific rank). There are differences with statistical significance at the level 0.05 in the responses of Staff members' study sample as for (use reality) due to the difference of (accurate major) and the differences for the major master of curriculum and instruction of religious sciences. There are not any differences with statistically significant in the responses of staff members of study sample about (obstacles - suggestions) of using LMS in Master of curriculum and instruction of religious sciences due to the difference (accurate major).

key words: Learning Management system, Instruction of Religious Sciences

مقدمة

تتمتع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بتطورات سريعة وبمميزات لا متناهية، أدت إلى ترسخها في جميع جوانب الحياة لاسيما في المجال التعليمي؛ حيث توفر شبكة الإنترنت وتطبيقاتها سبلاً أحدث وأفضل وأسرع للتفاعل والتواصل والوصول إلى المعلومات وإنتاج المعرفة؛ مما أدى إلى ظهور أنظمة إدارة التعلم الكترونية تمكن المستخدمين من الوصول السلس إلى المعرفة وتخزينها ونقلها ومعالجتها وتبادلها في مختلف مجالات التعليم. وهذا التطور يتيح للمنظومة التعليمية والتربوية الاستفادة من هذه القفزات النوعية وتفعيلها في تحقيق غاياتها وأهدافها؛ بغية تحقيق مخرجات تعليمية متميزة تتلاءم مع هذه التطورات.

وقد أضحت أنظمة إدارة التعلم الكترونية نمطاً فريداً يمكن الاعتماد عليه ويوثق به، وخصوصاً في إدارة أزمة جائحة كورونا (COVID-19)، وما تبعه من إجراءات والتحوُّل نحو التعليم الرقمي وخدماته الإلكترونية. وإذا كان التحول الرقمي يمثل خيارًا مثاليًّا لنجاح التعليم في الأحوال العادية؛ فإن الحاجة له خلال الأزمات التي يتأثر بها التعليم أيًّا كانت أدعى وأقوى. لقد أصبح التحول الرقمي بما يمتلكه من مزايا لا تضمن استمرارية التعليم فقط؛ بل تتعداه إلى تأمين مساحة للإبداع والابتكار؛ لتشجيع المنسوبين والطلاب على التغيير، والتعامل مع أنماط مختلفة من أساليب التعليم والتعلم. ويتطلب ذلك مستوى متقدمًا من الجاهزية تعمل عليها المؤسسات التعليمية (المفيز، ٢٠٢٠).

ويعد نظام البلاك بورد (BlackBoard) أحد أبرز أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية التجارية، قامت بتطويره شركة بلاك بورد للخدمات التعليمة المباشرة، ويتميز بتقديم ممارسات تعليمية متنوعة مبتكرة تسهل العملية التعليمية. كما أن

هذا النظام يعد من أكثر الأنظمة انتشاراً في الجامعات والمؤسسات التعليمية على مستوى العالم، حيث ساعد كثيراً المؤسسات التعليمية في نشر التعليم عن طريق الإنترنت، واستيعاب عدد كبير من المتعلمين في الفصول الافتراضية (الشحات وعوض، ٢٠٠٨؛ السدحان، ١٤٣٦هـ).

وتشير الدراسات البحثية والتي تهتم بتقويم أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي (الغديان، ٢٠١١؛ الديسماني والعامر، ٢٠١٧؛ الحجيلان، والحبيشي، ٢٠١٨؛ البنيان، ٢٠١٩؛ التويجري وآخرون ، ٢٠٢٠؛ جراح،٢٠٢٠؛ عمر واليوسف، ٢٠٢٠؛ الشمري والشمري،٢٠٢٠) إلى أهمية توظيف أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية وفعاليتها في التعليم العالي خصوصاً خلال جائحة كورونا، بغية تطوير الخدمات التعليمية الرقمية، ونشر ثقافتها، وضرورة السعي إلى تلافي الصعوبات التي تواجه استخدامها في العملية التعليمية خلال الأزمات وغيرها.

ولمزايا واستخدامات نظام البلاك بورد المتنوعة كمنصة للتعلم الإلكتروني، ولتوفيره أكبر قدر من التفاعلية بين مكونات العملية التعليمية، ولتيسر استخدامه، وإمكانية الاعتماد عليه في التعليم عن بعد، فعَّلت جامعة القصيم نظام إدارة التعلم نظام البلاك بورد كأحد أبرز أنظمة إدارة التعلم الكترونية في تسيير العملية التعليمية في الجامعة، وخصوصاً في خلال جائحة كورونا لتوظيف التعليم عن بُعد في الظروف الطارئة، وتمكين كلا من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا من الاستمرار بالعملية التعليمية على الوجه المطلوب.

ومما سبق، ومع التبني الواسع لأنظمة إدارة التعلم الإلكترونية في جامعة القصيم، فيعد برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية أحد برامج

قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم التي تبنت نظام إدارة التعلم نظام البلاك في تسيير العملية التعليمية منذ تدشينه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠هـ. ومنذ تدشينه أصبح من الأهمية بمكان تقويم تجارب استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في هذا البرامج للحصول على الكفاءات المطلوبة، ولتقديم تعليم فعال من خلال أنظمة التعلم الافتراضية، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية، حيث تهدف إلى تقويم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالمسار بجامعة القصيم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في المسار بجامعة القصيم؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات المسار بجامعة القصيم؟

٣. ما المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لمقررات مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، عبر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالمسار بجامعة القصيم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس

عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه ترجع لاختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب الدراسات العليا عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه ترجع لاختلاف متغيرات (الجنس، المستوى الدراسي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التالي:

١. الوقوف على واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج، وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم.

٢. تحديد أبرز الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم

٣. تحسين الممارسات التدريسية لمقررات مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية عبر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

٤. الكشف عن الفروق الموجودة في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، وكذا الطلاب، حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

٥. تقديم المقترحات اللازمة لمواجهة تلك الصعوبات، وتحسين الممارسات

التدريسية في ضوء متغيرات البحث (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

يفيد البحث الحالي في الجوانب الآتية:

١. إثراء المكتبات العربية بالدراسات المرتبطة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمسارات الدراسات العليا، وخصوصاً خلال جائحة كورونا؛ لتوظيف التعليم عن بُعد في الظروف الاعتيادية والطارئة.

٢. يقدم البحث إطاراً نظرياً عن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية عبر التعرف على واقعها وتحديد أبرز معوقات تطبيقها.

٣. تقديم المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لمقررات مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، عبر فهم الإشكاليات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا في المسار عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بجامعة القصيم.

٤. تحديد الفجوات التي تحتاج الجهات ذا الصلة بالجامعة إلى ملئها، لدعم أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية مما يسمح بتفعيل إيجابيات ومعاجلة سلبياته ومن ثمَّ اتخاذ قرارات الدعم وتطوير الأداء.

مصطلحات الدراسة

- **التقويم :Evaluation**

عُرّف التقويم التربوي بأنه: "عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم– بدقة وموضوعية–على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة وجوانب القصور في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣ م، ص١٣٦).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: عملية إصدار حكم وفق أسس علمية مبنية على تجربة أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم، عند استخدامهم لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، مما يسمح بتفعيل إيجابياته ومعاجلة سلبياته، ومن ثمَّ اتخاذ قرارات الدعم وتطوير الأداء من المعنيين ومن الجهات ذات الصلة.

- **أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني** Electronic Learning Management System:

يعرفها (الشمري، ٢٠١٩، ص ١٣١) بأنها: "أنظمة إلكترونية تساعد على إدارة المقررات الدراسية عبر شبكة الإنترنت، بواسطة مجموعة من الأدوات والخدمات، والتي تمكن من دعم وتعزيز عملية التعلم المفتوح والمرن".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: منظومة تعليمية إلكترونية مساعدة ومعززة لإدارة العملية التعليمية، وتقديم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم، تقوم على إيصال وإدارة المحتوى إلى المتعلمين، عبر تخزين وإدارة محتويات المقررات الدراسية إلكترونياً،

بواسطة مجموعة من الأدوات والخدمات بقصد توفير بيئة تعليمية مرنة، تقوم على تعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم.

الإطار النظري

اتسم القرن الحالي بالتطور المتسارع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي شملت مجالات الحياة دون استثناء، حيث يشهد العالم المعاصر تحولاً متسارعاً للنمط الرقمي، وهيمنة التقنية؛ بغية إيجاد بيئة تعليمية أكثر فعالية في معالجات منتجة للمعرفة تتجاوز العوائق والحدود الزمانية والمكانية، يمكن للطلاب من خلالها العمل معًا بسهولة ومرونة، وتبادل الأفكار وحل المشكلات، وتعزز الأداء المعرفي ومهارات التعلم وجودته. ويكمن الأساس المنطقي لدمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم في حداثة ما تقدمه التكنولوجيا، والإيمان بكفاءته، والفوائد الاقتصادية المرتبطة باستخدامه (Salmon,2005).

وتشير العديد من الدراسات (الدسيماني، العامر ،٢٠١٧؛ Songkram, 2017) بأن التدريس عبر الإنترنت سيصبح أكثر شيوعاً في المستقبل لاسيما في مجال التدريس في التعليم الجامعي. ووفقاً لتقرير (Markets and Markets 2020.) فقد بلغ حجم سوق نظام إدارة التعلم المؤسسي العالمي (LMS) ١,٦٥ مليار دولار أمريكي في عام ٢٠١٧، ومن المتوقع أن ينمو حجم سوق LMS العالمي من ١٣,٤ مليار دولار أمريكي في عام ٢٠٢٠ إلى ٢٥,٧ مليار دولار أمريكي بحلول عام ٢٠٢٥، بمعدل نمو سنوي مركب (CAGR) يبلغ ١٤,٠٪.

وعلى مدار العقد الماضي، تنامى اهتمام جامعة القصيم بالتعليم الإلكتروني من خلال توفير التقنيات والمواد التعليمية المتطورة، والوسائط الإلكترونية المتعددة في العملية التربوية والتعليمية، حيث فعلت نظام إدارة التعلم الإلكتروني لإدارة

المناهج الدراسية، وإنشاء مواد تعليمية وتدريبية، بالإضافة إلى مميزات تقييم الطلاب. وفي يوم الأربعاء ١٤٤٠/٣/٦ هـ دشن رسمياً مشروع "توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في الدراسات العليا بالجامعة"، بالتعاون بين عمادتي الدراسات العليا، والتعلم الإلكتروني والتعليم المستمر؛ للاستفادة من مميزات وأدوات وتطبيقات النظام لتفعيل التواصل بين الأساتذة والباحثين؛ لإدارة ومتابعة عملية التدريس والإشراف والإرشاد بمرحلة الدراسات العليا إلكترونياً، من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

وقد حدد Salmon (٢٠٠٥) مرحلتين انتقل من خلالها إدخال التعلم الإلكتروني في الفضاء التعليمي. المرحلة الأولى: حيث كان يُنظر إلى أدوات التعلم الإلكتروني على أنها طريقة جديدة للقيام بالأشياء المألوفة والتقليدية، وفي هذه المرحلة لم تتغير المناهج التربوية والافتراضات الأساسية والأصول التربوية حول التدريس والتعلم. ولكن كان التغيير متمركزاً حول تعزيز إدخال تقنيات التعلم. المرحلة الثانية: تتضمن استخدام تقنيات التعلم بطرق جديدة تتضمن تحولاً في تصور النموذج الإلكتروني المتكامل للممارسات التربوية والتدريسية والتعليمية؛ ليتشكل بذلكم تغيراً تربوياً جذرياً تطمح إليه المؤسسة التي تعتمد هذا النموذج، بدلاً من التفكير أولاً في التقنيات التي يجب إدخالها في التدريس والتعلم.

أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني: المميزات والصعوبات

يعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني أحد نظام معلومات على شبكة الإنترنت، وضع خصيصا للتعليم والتدريس. ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه: "استخدام الوسائط الإلكترونية والحاسوبية في عملية نقل وإيصال المعلومات للمتعلم، من خلال الاستخدام الأمثل لهذه الوسائط في بناء الفصول الافتراضية من خلال الإنترنت. وقد اتسع مفهوم التعليم والتعلم الإلكتروني ليتجاوز الفصول التقليدية إلى بيئة تقنية غنية بمصادر متعددة من التقنيات التعليمية التفاعلية" (مطاوع والخليفة،١٤٣٩، ص١٤٠).

ويوفر نظام إدارة التعلم الإلكتروني الفرصة ليس فقط لتبادل المواد التعليمية، ولكن أيضًا للتفاعل بين المعلمين والطلاب الآخرين. إلى جانب ذلك، تسمح أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني بالتقييم الموضوعي والتفسير الإحصائي لنتائج إتقان التعلم من قبل الطلاب، حيث تتمتع أنظمة التعلم الإلكتروني الحديثة بتقنيات ووظائف متقدمة لدعمها جميع أشكال النشاط التعليمي، بما في ذلك التفاعل وجهًا لوجه أثناء الدراسة (Songkram, 2017) .

ويعتقد المعلمون غالبًا أن استخدام التكنولوجيا مهم جدًا للتدريس؛ ومع ذلك، هناك حاجة أيضًا إلى المعرفة والثقة والفهم العميق أثناء عملية التكامل. علاوة على ذلك، يجب أن يمتلك المعلمون المهارات والكفاءات الأساسية لتصميم التعليمات وتقديمها وتقييمها. ولا يتطلب التكامل الناجح للتكنولوجيا المعرفة بالتكنولوجيا فحسب، بل يتطلب أيضًا مهارة تخطيط وتنفيذ درس جيد (Gülbahar، 2008). لذلك، ينبغي أن توفر الجامعات تدريبًا احترافياً مستمراً لكل من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدارسات العليا، ويجب على الجامعات أن تستثمر

قدراتها وإمكانياتها في مساعدة وتحفيز منتسبيها للتكيف مع التقنيات الجديدة؛ لإدارة لعملية التعليمية بطرق جديدة تتضمن تبني النموذج الإلكتروني المتكامل والمساعد للممارسات التربوية والتدريسية والتعلمية في التعليم العالي.

إلا أن الدعوة للتوسع باستخدام شبكة المعلومات بعمليات التعليم والتعلم لابد من أن تتزامن مع تحديد المزايا والفوائد المرتبطة بهذا الاستخدام، ومشاكل التطبيق وعقباتها لتقييم أهمية الدعوة لمثل هذا الانتشار. فإذا كانت مزايا ومنافع الاستخدام ذات قيمة تستوجب توظيف تكنولوجيا المعلومات الحديثة في التدريس، فإن ذلك يتحقق بفاعلية أكبر إذا تم تحديد المشكلات والمعوقات التي تواجه مثل هذا التوظيف (خداش والحضرمي، ٢٠٠٦).

وفي هذا السياق، وباستعراض أدبيات البحث ذات الصلة بفوائد استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني "كالبلاك بورد" حدد Kitoo, (2020) أربعة مجالات رئيسية لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس عبر المنصات التعلم الإلكتروني، لتحسين طريقة تدريسهم وهي: دعم عملية التدريس، والتعلم عبر توفير المحتوى التعليمي للطالب؛ ليتمكنوا من الوصول له من أي مكان وفي أي زمان، ودعم الطلاب المتعثرين عبر تقديم معلومات تحليلات التعلم لمختلف المستخدمين المعنيين، والمساعدة في نشر المواد التعليمية، وتسهيل التعاون والتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، حيث يوفر نظامًا أساسيًا للتعلم التعاوني عبر أدوات متعددة تتيح للمتعلمين تقديم وجهات نظر وخبرات متنوعة في معالجة موضوع معين.

ومع هذه المميزات لاستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، إلا أنه تبرز صعوبات التطبيق من ناحية مقابلة والتي تمت مناقشتها في أدبيات البحث

وخصوصاً الدراسات التقويمية لاستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (الغديان، ٢٠١١؛ الموزان، ٢٠١٥؛ الديسماني والعامر، ٢٠١٧؛ البديوي، ٢٠١٧؛ الحجيلان والحبيشي، ٢٠١٨؛ Al Meajel & Sharadgah. ٢٠١٨ ؛ البنيان، ٢٠١٩؛ التويجري وآخرون، ٢٠٢٠؛ عمر واليوسف، ٢٠٢٠؛ الشمري والشمري، ٢٠٢٠؛ Kitoo, 2020) حيث حددت تلك الدراسات أبرز خمسة مجالات رئيسة، كصعوبات تحد من استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وهي:

١. التحديات التقنية والتي تتطلب الدعم الفني والمالي المستمر، وكذلكم بطء النظام في منصات التعلم، وضعف الانترنت وتقطعاته.
٢. التحديات المهنية والمرتبطة بالتأهيل وبالتدريب المستمر لكل من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدارسات العليا، وبالكفايات التقنية لكل منها على استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وامتداتها ذات الصلة بتصميم المقررات الدراسية، وإدارة البيانات الكترونياً.
٣. ضيق الوقت ومحدودية استثماره في تعلم استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني حيث يتطلب إتقان كفاياته لوقت إضافي، وما قد يستلزم من دمج التكنولوجيا في المقررات الدراسية فهو لربما أضحى زيادة عبء في العمل والدراسة.
٤. الخوف من التقنية، والمرتبط بالقدرة، وبالكفاءة الذاتية، ومقاومة التغيير المفروض من الإدارات العليا، وما يرتبط به من متابعة أداء أعضاء هيئة التدريس، وكذلك ما تعلق بضعف الموثوقية والجرائم المعلوماتية.
٥. التحديات المرتبطة بالطلاب انعزالاً أو تفاعلاً أثناء استخدام تلك المنصات وأنماط سلوكهم على المنصة، وتكرار الدخول، وعدد وصولهم إلى موارد التعلم.

"البلاك بورد" كأحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني

هناك عدد كبير من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التي تدعم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. وتتميز هذه الأنظمة بأن لديها كل ما يؤهل تحويل هذه المؤسسات التعليمية من بيئة تعليمية تقليدية إلى بيئة تكنولوجية قائمة على الإبداع والتفاعل، ويعد البلاك بورد أحد أنظمة إدارة التعلم الرئيسية السائدة المعتمدة من قبل الجامعات، وقد تم تبنيها من مؤسسات التعليم العالي؛ نظرًا لمرونة إدارة محتوى العملية التعليمية ولوجودها في كل مكان وسهولة الوصول إليها (Al Meajel & Sharadgah. 2018 ؛ Kitoo. 2020).

لقد أضاف نظام البلاك بورد بالتأكيد بعدًا جديدًا إلى التعليم الجامعي، مع توفير فوائد تعليمية كبيرة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء. حيث يسمح البلاك بورد لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتسجيل الدخول وعرض المواد التعليمية بسهولة داخل وخارج وقت الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد في تحسين التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمساعدة في تزويدهم بفرص إضافية للتفاعل مع بعضهم البعض (Al Meajel & Sharadgah 2018.).

وقد أظهرت بعض الدراسات (خداش والحضرمي، ٢٠٠٦؛ الجهني، والرحيلي، ٢٠١٦؛ القحطاني، ٢٠١٨؛الجريوي، ٢٠١٩ ؛ أبو الحاج، ٢٠١٩؛ Al-Moeather ،٢٠٢٠) فاعلية نظام البلاك بورد كأحد أبرز أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في تسهيل وزيادة فعالية عملية التعلم في مؤسسات التعليم العالي، من حيث أنه يعطي أساليب متنوعة من التدريس والتقويم، وعلى زيادة التحصيل الدراسي، ورفع مستوى التواصل والتفاعل في عملية التعلم، وكذلك يشجع المتعلم

نحو التعلم وتحقيق معدلات أعلى. كما أن وجود التقييم الفوري يعطي الطالب حافزاً وتغذية راجعة سريعة، ويساعد على الحد من التعثر الدراسي، وارتفاع مدى رضا المتعلم عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني.

التقويم

تبرز أهمية التقويم من خلال كونه أحد الجوانب الأساسية في أي عملية تعليمية فعالة في المنظومة التربوية. فالتقويم عملية فعالة تسير وفق طرق علمية منظمة؛ للتحقق من جودة جميع أجزاء المنظومة التعليمية في جوانبها البشرية والمادية والتقنية، ورفع مستوى الأداء لها، وبالتالي معرفة الصعوبات والتعامل معها، وتحديد فرص التحسين بشكل منظم. فالتقويم عملية منهجية تسير وفق خطوات وإجراءات محددة تبدأ بتحديد الهدف من التقويم، وتحديد الأدوات اللازمة لجمع المعلومات والبيانات المناسبة المتصلة بالجانب المستهدف. ومن ثم جمع المعلومات والبيانات باستخدام أدوات التقويم. وبعد هذه المرحلة، تأتي عملية تحليل البيانات وتفسيرها وفق منهجية موضوعية وواضحة عن الجانب الذي يجري تقويمه. وفي الأخير، يتم إصدار الأحكام والتوصية بالقرارات المقترحة ذات الصلة بموضوع التقويم، أو المزيد من عمليات التقويم (الكسباني، ٢٠١٠م).

تقويم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

يعد التقويم التربوي عملية تشخيصية مستمرة تهدف للكشف عما تحققه أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من الأهداف المرسومة لها؛ لكي يتسنى تطوير عملية التعلم الإلكتروني، ثم السعي لتطوير عمليات التعليم والتعلم في ضوئها، وتقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الهدف المنشود من التقويم. ويشمل التقويم جوانب أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) والتي من أبرزها: أدوات تفاعل المتعلم، وظيفة المحتوى التعليمي، والفصل الافتراضي، الأدوات الخاصة بالتطوير والإدارة (الشهري ومحمد ،٢٠١٤). ويمكن تحديد معايير أكثر شمولاً لتقويم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وبيان فعاليته وتحتوي: المحتوى التعليمي، البيئة الافتراضية، الاتصال والتعاون والتفاعل، تقييم الطالب، المرونة والقدرة على التكيف، الدعم للطلاب وللمعلمين، مؤهلات وخبرات المعلمين، رؤية وقيادة المنظمة التعليمية، تخصيص الموارد، الشمول والجانب العملي (Åström, 2008) .

برنامج ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية

تقدم جامعة القصيم ما يقرب من ١٠٠ برنامجاً من برامج الدراسات العليا في مختلف التخصصات العلمية، وتشمل برامج الدراسات العليا التي تتيحها جامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٤٣هـ، ٧٩ برنامجاً منها: ١٧ برنامجاً في مرحلة الدكتوراه، و٦٢ برنامجاً لمرحلة الماجستير، يدرس فيها طلاب وطالبات من جنسيات مختلفة (موقع جامعة القصيم، ٢٠٢١). ومن برامج الماجستير التي تقدمها جامعة القصيم، برنامج ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس ويضم ثمان مسارات: مسار ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والمسارات الأخرى (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية،

والمناهج العامة، والحاسب الآلي، واللغة الإنجليزية). ويهدف برنامج ماجستير التربية في المناهج وطرق التدريس إلى: "تحقيق رغبة خريجي كلية التربية والكليات الأخرى في إكمال دراستهم لمرحلة الماجستير في أحد (المسارات) تخصصات قسم المناهج وطرق التدريس الثمانية... سعياً لمواكبة التطورات والمستجدات في مجال المناهج وطرق التدريس، من خلال إعداد الدارسين وتدريبهم على إجراء البحث التربوي للتصدي مشكلات المناهج وطرق التدريس، بتحديدها واقتراح الحلول لها"(دليل برنامج ماجستير التربية في المناهج وطرق التدريس، ١٤٣٤هـ، ص٤).

ويتبنى البرنامج نظام الدراسة بالمقررات الدراسية والرسالة، وتبلغ عدد ساعات المسار ٣٨ ساعة معتمدة، منها ٨ ساعات مخصصة للرسالة العلمية. ومدة الدراسة فيه ٣ فصول دراسية كمقررات، وفصل دراسي مخصص للرسالة. وقد بدأت الدراسة في مسار ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية منذ العام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، ولم تتوقف حتى تاريخه. وتبلغ عدد الرسائل العلمية المجازة من قسم المناهج وطرق التدريس ١٧٦ رسالة علمية، منها ١٤ رسالة في تخصص ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية (دليل الرسائل العلمية المجازة من قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم من عام ١٤٣١ إلى عام ١٤٤٢هـ، ١٤٤٢هـ).

الدراسات السابقة

تنامت وتنوعت الدراسات المتعلقة بموضوع أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وانعكاساتها على العملية التعليمية، ونظراً لهذا التنوع فسوف يتم تناول الدراسات ذات الصلة بتقويم التعليم الإلكتروني ومعوقاته لعلاقتها المباشرة بالدراسة، وهي على النحو التالي:

دراسة الغديان (٢٠١١) والتي هدفت إلى تقويم تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال نظام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب والطالبات الذين خاضوا التجربة. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي والاستنتاجي في تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة بلغت (٦٢٨) طالباً وطالبة. وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها توصلت الدراسة إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة ٥٢,٨ % لديهم خبرة قليلة في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وأن ٧٨,٩٪ من الطلاب والطالبات لم يكن لديهم الخبرة السابقة في الدراسة من خلال التعلم الإلكتروني. وأن ٧٧,٥ % من أفراد عينة الدراسة يرون أن التعلم الإلكتروني في جامعة الإمام محمد بن سعود يعتمدون على وسائل الاتصال والتقنية المتطورة. ويرى ٦٦,٦٪ من الطلاب والطالبات. كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد العينة في درجة الموافقة على محاور الدراسة تعزى لاختلاف خبرتهم في الدراسة عبر التعلم الإلكتروني، لصالح من لديهم خبرة في الدراسة عن طريق التعلم الإلكتروني.

دراسة العريني (٢٠١٥) والتي هدفت إلى معرفة معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة

نظرهم. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي لوصف هذه المعوقات ذات العلاقة بالجانب الإداري، وذات العلاقة بالمتعلمين، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة الممثلة في الاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى تحديد أبرز المعوقات ذات العلاقة بالطالب، وتلك المعوقات ذات العلاقة بالجوانب الإدارية والفنية ، والمعوقات ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس.

ودراسة الديسماني والعامر(٢٠١٧) والتي هدفت إلى تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق هذا الغرض استخدم الباحثان المنهج الوصفي في تطبيق أداة الدراسة الممثلة في (استبانة) على عينة بلغت ٢٧ عضو من هيئة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة أنماط من أنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد.

أما دراسة صائغ (٢٠١٧) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز، تبعاً لمتغيرات البحث (النوع، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخبرة) ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقصائي في تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة الدراسة، والتي بلغت ١١٩ من أعضاء وعضوات هيئة التدريس من تخصصات مختلفة ودرجات علمية متفاوتة وقد أسفرت الدراسة عن العديد من

النتائج؛ أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد تبعاً لمتغيرات الدراسة.

أما دراسة البديوي (٢٠١٧) فقد هدفت التعرف على أهم معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي لوصف هذه المعوقات كما هي في الواقع، ومن حيث درجة وجودها. وذلك من خلال تطبيق استبانة تكونت من ٤٥ فقرة على خمسة محاور. وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز معوقات التعليم الإلكتروني نقص المعامل المتاحة لتنفيذ التعلم الإلكتروني، وقلة توافر فنيين متخصصين للتدخل عند حدوث أية شكوى، وضعف خبرة عضو هيئة التدريس في استخدام تقنية التعلم الإلكتروني، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معوقات تطبيق التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء التدريس وبين المتغيرات المتعلقة (بالتخصص العلمي الدرجة العلمية — عدد الدورات في مجال التعليم الإلكتروني – عدد الدورات الخاصة بالحاسب).

ودراسة الحمد (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تقويم تجربة التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم D2L من وجهة نظر الطلاب وسبل تطويرها. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي في تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على أفراد مجتمع الدراسة كافة، وبلغ عدد الاستبانات المحصلة (٤٠٩) استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ أبرزها وجود عدد من الصعوبات التي تواجه الطلاب عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك، وتقديم عدد من المقترحات التي من شأنها رفع جودة استخدام الطلاب لنظام إدارة التعلم

الإلكتروني البلاك بورد. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد تبعاً لمتغيرات الدراسة.

وكذلك هدفت دراسة الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨) إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لبرنامج إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد بكلية التربية جامعة الملك سعود في الأعوام الدراسية ٢٠١٥/٢٠١٦ - ٢٠١٦/٢٠١٧ عن طريق تحديد أثر الخبرات المكتسبة على برنامج إدارة التعلم الإلكتروني في البيئة الجامعية من قبل أعضاء هيئة التدريس. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من ١٣ من أعضاء هيئة التدريس ذكور وإناث لهم خبرة باستخدام النظام من عدد من الأقسام التابعة لكلية التربية بجامعة الملك سعود واعتمدت الدراسة على المقابلة كأداة لجمع البيانات. حيث أظهرت الدراسة أن رفع توصيف المقرر التدريسي والمحتوى التدريسي ورفع واستلام الواجبات من الطلبة هي الخدمات الأكثر استخداما من أعضاء هيئة التدريس وأن هناك اتفاق لدى أفراد العينة على توفر التسهيلات لاستخدام النظام. غير أن هناك عدد من العوامل السلبية التي تعوق تنفيذ النظام منها ضعف الدعم الفني وقلة التدريب وضيق الوقت أمام عضو هيئة التدريس. كما أظهرت الدراسة وجود اتجاه إيجابي نحو أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود تجاه النظام المستخدم في الجامعة.

بينما هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج

الوصفي في تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على أفراد مجتمع الدراسة كافة الذين بلغ عددهم ١٥٦٦ طالبا وطالبة مسجلين في المقررات الإلكترونية في الفصل الأول من العام الأكاديمي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ. وقد استجاب عدد ٤٥٧ طالبا وطالبة يمثلون نسبة (٢٩٪) من مجتمع الدراسة. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى رضا عال لدى الطلاب في جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، يعزى لمتغيرات البرنامج الأكاديمي والجنس والخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني والعبء الدراسي. في حين خلصت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى رضا الطلاب بشكل عام عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني تعزى لمتغيرات العمر، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق الالتحاق بها.

في حين هدفت دراسة الرويلي (٢٠١٨) إلى تحديد المعوقات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية الذكور في جامعة الملك سعود المسجلين في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ ، وبلغ عددهم ١٦٦٤ طالباً. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي في تطبيق أداة الدراسة الممثلة في (استبانة) على عينة بلغ عددها ١٩٥ طالبا من طلاب البكالوريوس بكلية التربية، بمعدل ١٢٪ من مجتمع الدراسة تم اختيارهم عشوائياً. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود معوقات إدارية وتقنية تواجههم في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد.

ودراسة البنيان (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقييم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "البلاك بورد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لنظام " البلاك بورد". ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، في تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة بلغت (٤٠) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وجاءت نتائج الدراسة على مستوى المتوسط العام الكلي لأنماط الاستخدام ٣,٠٢ ، وانحراف معياري ١,٤٣ ، ونسبة مئوية ٦٠,٠٪. بينما كانت نتائج مستوى المتوسط العام الكلي للمعوقات ٣,٣٨، وانحراف معياري ١,٣٨، ونسبة مئوية ٦٧,٦٪. لذلك أوصت الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام وتوظيف نظام "البلاك بورد" في العملية التعليمية والبحثية في الجامعات السعودية، من خلال تضمينها ضمن نقاط تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس.

في حين هدفت دراسة الضالعي (٢٠٢٠) التعرف على تقييم التعلم الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم Blackboard من وجهة نظر الطالبات في جامعة نجران. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة بـ (٧٣٩) طالبة في جامعة نجران، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة الخاصة بالأداء التدريسي اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتوفير منتدى إلكتروني، وإتاحة المحتوى، ومتابعة الواجبات والأنشطة الإلكترونية، والتزامهم بالجدول الدراسي الخاص بهم، وكان التقييم منخفضاً لتوفير الملخصات، ودعم المقرر الإلكتروني بروابط مواقع تعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وآلية التحقق من هوية المختبر، وتنوع أسئلة الاختبار

الإلكتروني، وتوفير عضو هيئة التدريس خاصية المحادثة الحية ومؤتمرات الفيديو، وإتاحة تقنية اللوحة البيضاء، والاستشارات الأكاديمية طوال الوقت. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقييم الطالبات للتعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الكلية، بينما أظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير السنة.

***

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم بها (الغديان، ٢٠١١؛ العريني، ٢٠١٥؛ الديسماني والعامر، ٢٠١٧؛ البديوي، ٢٠١٧؛ الحمد، ٢٠١٧؛ القحطاني، ٢٠١٨؛ الرويلي، ٢٠١٨؛ البنيان، ٢٠١٩؛ الضالعي، ٢٠٢٠)، والأدوات التي تم تطبيقها. وكذلك بعض متغيرات الدراسة. كما اتفقت في تحقيق أهداف الدراسة بشكل عام؛ ومنها الاتفاق في توفير تصورات لزيادة فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتعزيز الممارسات الأدائية الإلكترونية للحصول على الكفاءات المطلوبة لأعضاء هيئة التدريس أو الطلاب. وكذلك التعرف على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، والسعي إلى تلافي الصعوبات، ومن ثم محاولة علاجها من الجهات ذات الصلة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تقديم المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية عبر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة أعضاء هيئة التدريس او الطلاب بغية تطوير الخدمات الرقمية ونشر ثقافتها.

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة كدراسة الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨) في اختيار منهج ومجتمع الدراسة، حيث تم اختيار المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، والجمع بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا كمجتمع للدراسة الحالية.

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في: تحديد مشكلة الدراسة أهدافها بطريقة علمية، وتحديد المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، والإفادة من الأدوات والمنهج الذي استخدمته الدراسات السابقة، والإفادة من النتائج التي

توصلت إليها، وذلك في صياغة المشكلة الحالية. وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة لتعزيز نتائج هذه الدراسة وتقويمها وفق ما توصلت له تلك الدراسات.

منهجية البحث وإجراءاته

تتمثل إجراءات البحث في القيام بالخطوات التالية:

أولا: منهج البحث:

في البحث الحالي تم استخدام المنهج الوصفي؛ وذلك للإجابة عن أسئلة البحث وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع أعضاء هيئة التدريس ممن يقومون بالتدريس في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية، وكذلك جميع الطلاب بالبرنامج، بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس ببرنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وعددهم (١٠) أعضاء، وكذلك جميع طلاب البرنامج وعددهم (١٥) طالباً وطالبة. وترجع محدودية عينة الدراسة لقلة العدد في مسار ماجستير مناهج العلوم الشرعية بكلية التربية بجامعة القصيم، حيث بدأت الدراسة في المسار في العام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ ، مع محدودية المقاعد في أعداد القبول. وهو ما يبرر قلة أفراد عينة البحث ومجتمعه. وتم التطبيق على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ، ونظراً لأن التطبيق تم على جميع أفراد المجتمع. فقد تم التأكد من

الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للاستبانات المستخدمة في البحث من خلال درجات نفس العينة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة

أولاً: أعضاء هيئة التدريس		
الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٨	٨٠٪
أنثى	٢	٢٠٪
التخصص	العدد	النسبة
مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	٢	٧٠٪
تخصص أخر	٣	٣٠٪
الرتبة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ مساعد	٢	٢٠٪
أستاذ مشارك	٦	٦٠٪
أستاذ	٢	٢٠٪
سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣	٣٠٪
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠	٥	٥٠٪
من ١٠ سنوات فأكثر	٢	٢٠٪
ثانياً: الطلاب		
الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٢	١٣,٣٪
أنثى	١٣	٦٨,٧٪
المستوى	العدد	النسبة
الثاني	٧	٤٦,٧٪
الرابع	٨	٥٣,٣٪

يتضح من الجدول السابق (١): وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانوا من الذكور بنسبة بلغت ٨٠,٠٪، بينما بلغت

نسبة الإناث من أعضاء هيئة التدريس ٢٠,٠٪، كذلك يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانوا من تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بنسبة بلغت ٧٠,٠٪، بينما بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس من التخصصات الأخرى ٣٠,٠٪، وكانت النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث من أصحاب الرتبة العلمية أستاذ مشارك بنسبة بلغت ٦٠,٠٪، بينما تساوت نسبة الأساتذة والأساتذة المساعدين وبلغت ٢٠,٠٪، وكانت النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث من أصحاب سنوات الخبرة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات بنسبة بلغت ٥٠,٠٪، يليهم أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات بنسبة بلغت ٣٠,٠٪، وأخيراً أصحاب سنوات الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر بنسبة بلغت ٢٠,٠٪.

وبالنسبة لعينة الطلاب نلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلاب كن من الإناث بنسبة بلغت ٨٦,٧٪، بينما بلغت نسبة الذكور في عينة الدراسة ١٣,٣٪، جاء منهم ما نسبته ٥٣,٣٪ بالمستوى الرابع، بينما كان بالمستوى الثاني ما نسبته ٤٦,٧٪.

رابعاً: أدوات البحث:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث الحالي وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها- تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة من الأفراد عينة البحث، فبعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، والأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات تم بناء الاستبانة الحالية بنسختيها (نسخة الطلاب، نسخة أعضاء هيئة التدريس)، وفيما يلي وصف

للأدوات المستخدمة في البحث وخصائصها الإحصائية وكيفية الاستجابة عليها وكيفية تحديد الدرجات.

وقد تم إعداد استبانة بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة والأبحاث السابقة بهدف تحقيق الدراسة أهدافها؛ وقد تضمنت الدراسة تصميم استبانتين وفق التالي:

الاستبانة الأولى: وخصصت لتقويم تقويم نظام إدارة التعليم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم وتتضمن المحاور التالية:

١. واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، وتتضمن محورين فرعيين وسبعاً وعشرين فقرة.
٢. الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم، وتتضمن خمساً وعشرين فقرة.
٣. المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التعليمية عند تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، وتتضمن عشر فقرات.

الاستبانة الثانية: وقد خصصت لتقويم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم وتتضمن المحاور التالية:

٤. واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم

وتتضمن ثلاثة محاور فرعية، واحد وأربعين فقرة.

٥. الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا عند استخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم وتتضمن خمساً وعشرين فقرة.

٦. المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التعليمية عند تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب والطالبات بجامعة القصيم وتتضمن تسع فقرات.

صدق وثبات الأدوات:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانات الحالية تم الاعتماد على طريقتين هما:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity**

حيث تم عرض الاستبانة (نسخة أعضاء هيئة التدريس، نسخة الطلاب) على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي، وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمحور المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة؛ حيث حظيت جميع العبارات بنسب اتفاق عالية من المحكمين مع بعض الملاحظات التي تم مراعاتها في النسخة النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency**

تم كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل محور فيما بينها؛ فتراوحت معاملات الارتباط في حالة الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس، فتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٦٥٠ و٠,٨٢٥ في حالة المحور الأول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكترون لمقررات ماجستير ؛ وبين ٠,٦٣٤ و٠,٩٧٢ في حالة المحور الثاني أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف مقررات البرنامج من وجهة نظر عضو هيئة التدريس وبين ٠,٧٢٠ و٠,٩٤٦ في حالة المحور الثالث المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لمقررات البرنامج عبر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني؛ وجميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ ، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك في حالة المحور الأول والخاص بواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني- تم التحقق من اتساق وتجانس الأبعاد الفرعية لهذا المحور؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور، فبلغت ٠,٩٦٠ في حالة واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، و٠,٧٧٨ في حالة واقع تفعيل الخدمات التعليمية؛ وجميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

أما في حالة الاستبانة الموجهة للطلاب بين ٠,٦٣٩ و٠,٨٦٤ في حالة المحور الأول: واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكترون لمقررات ماجستير؛ وبين ٠,٥٤٠ و٠,٨٤٥ في حالة المحور الثاني الصعوبات التي تواجه المستفيدين من نظام إدارة التعلم الإلكتروني وبين ٠,٥١٥ و٠,٨٦٨ في حالة المحور الثالث المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التعليمية عند تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني وجميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل محور أو بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك في حالة المحور الأول والخاص بواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تم التحقق من اتساق وتجانس الأبعاد الفرعية لهذا المحور، وذلك باستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور، فتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٦٩٢ في حالة واقع التفاعل التقني، وبين ٠,٨٨٦ في حالة واقع تفعيل الخدمات التعليمية، وبلغت ٠,٨٢٠ في حالة واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات محاور وأبعاد الاستبانة بنسختيها الموجهة لأعضاء هيئة التدريس، والموجهة للطلاب باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور وأبعاد الاستبانة (نسخة أعضاء هيئة التدريس ، نسخة الطلاب)

الاستبانة	المحور	الأبعاد	معامل الثبات
نسخة أعضاء هيئة التدريس	المحور الأول: واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير	واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٠,٧٩٠
		واقع تفعيل الخدمات التعليمية	٠,٧٨٤
		المحور الأول ككل	٠,٨٢٣
	المحور الثاني: أبرز الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف مقررات البرنامج من وجهة نظر عضو هيئة التدريس		٠,٩٥٨
	المحور الثالث: المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لمقررات البرنامج عبر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		٠,٨٩٤
نسخة الطلاب	المحور الأول: واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير	واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٠,٧٤٦
		واقع تفعيل الخدمات التعليمية	٠,٩٠٨
		واقع التفاعل التقني	٠,٨٦٨
		المحور الأول ككل	٠,٨٧٩
	المحور الثاني: أبرز الصعوبات التي تواجه المستفيدين من نظام إدارة التعلم الإلكتروني		٠,٨٥٥
	المحور الثالث: المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التعليمية عند تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني		٠,٨٦٠

يتضح من الجدول السابق (٢): أن محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية في نسخة أعضاء هيئة التدريس ونسخة الطلاب جميعها معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق،

الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في البحث الحالي. ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة (نسخة أعضاء هيئة التدريس ، نسخة الطلاب) في حالة الواقع والمعوقات من خلال الاختيار من خمسة اختيارات تتمثل في (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، منعدمة). أما في حالة المقترحات فتمثلت الاستجابات في (مهم جداً، مهم، مهم إلى حد ما، نادر الأهمية، منعدم الأهمية)، لتقابل الاستجابات في جميع الحالات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور أو بعد تعبر عن درجة عالية من التحقق. ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات الواضحة في الجدول التالي في التعرف على واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ومعوقاته، ومقترحات تحسينه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للمحاور والأبعاد:

جدول (٣): محكات تحديد واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ببرنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقاته ومقترحات تحسينه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو المحور	درجة التحقق
أقل من ١,٨	ضعيفة جداً أو منعدم
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	ضعيفة
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	كبيرة
من ٤,٢ فأكثر	كبيرة جداً

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في البحث الحالي تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالتالي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من صدق الاتساق الداخلي للأدوات المستخدمة في البحث الحالي.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات درجات الأبعاد والمحاور الفرعية للاستبانات المستخدمة في البحث الحالي.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام:

- المتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation في التعرف على واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقاته ومقترحات تحسينه من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- اختبار "مان وتني" للمجموعات المستقلة Man-Whitney U في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقاته ومقترحات تحسينه، والتي ترجع لاختلاف (الجنس، المستوى الدراسي) في حالة الطلاب والتي ترجع لاختلاف (الجنس، التخصص) في حالة أعضاء هيئة التدريس.
- اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H في التعرف على مدى

اختلاف استجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج، وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقاته ومقترحات تحسينه والتي ترجع لاختلاف (سنوات الخبرة، الرتبة العلمية) في حالة أعضاء هيئة التدريس.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للبحث الحالي على "ما واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في مقررات مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في المسار بجامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات المحور الأول، والمتعلق بواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

١- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية:

أ- واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	الخبرة السابقة تساعد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٥٠٠	٠,٧٠٧	كبيرة جداً	١
٢	أستخدم البدائل المماثلة لمنصة " للبلاك بورد" الإلكترونية كنظام " Whatsapp, Zoom , , Wikis ,Moodle" وغيرها وتتميز بكونها مجانية وسهلة	٤,٢٠٠	١,١٣٥	كبيرة جداً	٢
٣	للتعلم الإلكتروني داخل نظام إدارة التعلم الإلكتروني دور فعال في تقديم تغذية راجعة للدارسين.	٤,٠٠٠	٠,٦٦٧	كبيرة	٣
٤	يساعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني في زيادة التواصل بيني وبين طلاب الدراسات العليا	٤,٠٠٠	٠,٩٤٣	كبيرة	٤
٥	يسهل نظام إدارة التعلم الإلكتروني الوصول إلى المتعلم وذلك بسبب التكامل بين أدوات الاتصال والتعلم	٤,٠٠٠	٠,٩٤٣	كبيرة	٤ مكرر
٦	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني واشعر بالحاجة الفعلية له	٣,٩٠٠	١,١٠١	كبيرة	٦
٧	إجاده اللغة الإنجليزية تساعد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٧٠٠	١,٥٦٧	كبيرة	٧
٨	تساعد هيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني على بقاء الطلاب منخرطين ومشاركين في بيئات التعلم الإلكترونية مما ينتج فهم أعمق واستيعاب الدروس	٣,٥٠٠	٠,٥٢٧	كبيرة	٨
٩	يساهم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين	٣,٤٠٠	٠,٥١٦	كبيرة	٩
	المتوسط العام لواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	٣,٩١١	٠,٩٠١	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (٤) أن: واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد ٣,٩١١ بانحراف معياري ٠,٩٠١،

وجاءت عبارتان في هذا البعد بدرجة تحقق كبيرة جداً حيث جاء في الترتيب الأول "الخبرة السابقة تساعد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البلاصي (٢٠١٦)، ودراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، والتي أكدت على أهمية تمكن عضو هيئة التدريس من تطبيقات نظام إدارة التعلم الإلكتروني ودور ذلك بناء الخبرة السابقة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني. وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة "أستخدم البدائل المماثلة لمنصة "للبلاك بورد" الإلكترونية كنظام "Whatsapp, Zoom , Wikis ,Moodle وغيرها وتتميز بكونها مجانية وسهلة". وقد يعزى حصول هذه العبارة على هذا التقييم المرتفع نظراً لأهمية وجود البديل المماثل لنظام التعلم الإلكتروني تحسبا للانتقال إليه في حال وجود صعوبات في استخدام "البلاك بورد"، ولأن بعض التطبيقات تعد أكثر سهولة وأوسع انتشاراً.

وجاءت سبع عبارات متحققة بدرجة كبيرة تجسد واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين في تنفيذ نظام إدارة التعلم الإلكتروني بجامعة القصيم، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (٣-٩) .

ب- واقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني:

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات الدراسية بشكل تزامني	٤,٣٠٠	٠,٦٧٥	كبيرة جداً	١
٢	أعرض بعض الوسائط المتعددة من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني بشكل تزامني	٤,٢٠٠	٠,٧٨٩	كبيرة جداً	٢
٣	أستخدم المحادثة الصوتية والكتابية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني لنقاش عضو هيئة التدريس مع الدارسين	٤,١٠٠	٠,٥٦٨	كبيرة	٣
٤	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الإعلان عما يخص مقرراتي (مواعيد الامتحانات، النتائج، تغيير مواعيد المحاضرات ...الخ).	٤,١٠٠	٠,٧٣٨	كبيرة	٤
٥	أستفيد من خدمة البريد الإلكتروني المقدمة من نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التواصل مع الطالب أو الطالبة	٣,٩٠٠	٠,٧٣٨	كبيرة	٥
٦	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تزويد الدارسين بملفات (flash, pdf, ppt)	٣,٨٠٠	٠,٩١٩	كبيرة	٦
٧	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تكليف الطالب أو الطالبة بالاختبارات القصيرة.	٣,٨٠٠	١,٠٣٣	كبيرة	٧
٨	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في إدارة الملفات وتبادلها مع الدارسين.	٣,٨٠٠	١,٠٣٣	كبيرة	٧ مكرر
٩	أعرض بعض الوسائط المتعددة من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني غير تزامني	٣,٧٠٠	١,٢٥٢	كبيرة	٩
١٠	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في توصيف المقررات	٣,٦٠٠	١,٢٦٥	كبيرة	١٠

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	الدراسية				
١١	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تقويم أداء الدارسين	٣,٥٠٠	١,٢٦٩	كبيرة	١١
١٢	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تكليف الدارسين بأداء الواجبات المنزلية.	٣,٣٠٠	١,١٦٠	متوسطة	١٢
١٣	أستفيد من نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعريف بجوانب مصطلحات المقرر	٣,٣٠٠	١,١٦٠	متوسطة	١٢ مكرر
١٤	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الإشراف على الدارسين ومتابعتهم.	٢,٩٠٠	١,٤٤٩	متوسطة	١٤
١٥	أستعين بنظام إدارة التعلم الإلكتروني لاستطلاع آراء الطالب أو الطالبة	٢,٨٠٠	١,٢٢٩	متوسطة	١٥
١٦	أنشئ بنك للأسئلة من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٢,٧٠٠	١,٤١٨	متوسطة	١٦
١٧	أستخدم خدمة الأرشفة المتوافرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني	٢,٧٠٠	١,٤١٨	متوسطة	١٦ مكرر
١٨	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني لتحقيق التفاعل مع الدارسين من خلال المنتديات.	٢,٦٠٠	١,٥٠٦	متوسطة	١٧
المتوسط العام لواقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس		٣,٥٠٦	١,٠٩٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (٥) أن: واقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني في ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد ٣,٥٠٦ بانحراف معياري ١,٠٩٠، ومع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون

الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل حيث يدل على توافق وتجانس أعلى في الاستجابات.

وباستعراض مجمل الاستجابات نلاحظ أنه جاءت عبارتين فقط في هذا البعد متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث جاء في الترتيب الأول عبارة "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات الدراسية بشكل تزامني"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، في أن أكثر الخدمات التعليمية المستخدمة في نظام إدارة التعلم الإلكتروني فعلياً من قبل أعضاء هيئة التدريس كان عرض محتوى المقررات الدراسية. وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة "أعرض بعض الوسائط المتعددة من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني بشكل تزامني"، وتتفق هذه النتيجة مع الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً عالياً في استخدام مجتمع دراستها لبعض الوسائط المتعددة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أقل من متوسط المحور، جاءت سبع عبارات متحققة بدرجة متوسطة، حيث جاء في الترتيب الثاني عشر عبارة "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تكليف الدارسين بأداء الواجبات المنزلية"، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البنيان (٢٠١٩)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، التي أظهرت تقييماً عالياً في تفعيل الواجبات المنزلية من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني. ويمكن عزو ضعف تكليف الدارسين بأداء الواجبات المنزلية لاعتياد عضو هيئة التدريس على الوسائل التقليدية أو عبر منصات التواصل الاجتماعية. وفي نفس الترتيب جاءت عبارة "أستفيد من نظام إدارة

التعلم الإلكتروني في التعريف بجوانب مصطلحات المقرر"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لنظام لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعريف بالمصطلحات الرئيسة بالمقرر. يليها عبارة "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الإشراف على الدارسين ومتابعتهم"، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، التي أظهرتا تقييماً ضعيفاً ومنعدماً في الإشراف على الدارسين ومتابعتهم، وقد يعود الفرق اختلاف مستوى الطلاب الدراسي، من حيث أنه من متطلبات عضو هيئة التدريس الإرشاد والإشراف على طلابه، وقد يعزى انخفاض التقييم في الدراسة الحالية إلى عدم اعتياد مجتمع الدراسة للخدمات التعليمية المرتبطة بالإشراف باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

ثم جاءت عبارة "أستعين بنظام إدارة التعلم الإلكتروني لاستطلاع آراء الطالب أو الطالبة"، وتختلف هذه النتيجة قليلاً مع دراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، التي أظهرت تقييماً ضعيفاً في استطلاع آراء الطالب أو الطالبة. ثم جاءت عبارة "أنشئ بنك للأسئلة من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وفي نفس ترتيبها عبارة "أستخدم خدمة الأرشفة المتوافرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتختلف هذه النتيجة قليلاً مع دراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، التي أظهرت تقييماً ضعيفاً ومنعدماً في تفعيل خاصية بنك الأسئلة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني. وجاء في الترتيب الأخير عبارة "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني لتحقيق التفاعل مع الدارسين من خلال المنتديات"، وتختلف هذه النتيجة قليلاً مع دراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة الحجيلان،والحبيشي (٢٠١٨)،

ودراسة البنيان (٢٠١٩)، التي أظهرتا تقييماً ضعيفاً ومنعدماً في تفعيل خاصية المنتديات بنظام إدارة التعلم الإلكتروني.

وجاءت تسع عبارات متحققة بدرجة كبيرة تجسد تسع خدمات تعليمية مستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس المشاركين في تنفيذ نظام إدارة التعلم الإلكتروني بجامعة القصيم، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (٣-١١) .ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يتعلق بواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين في تنفيذ البرنامج، يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (٦): واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٩١١	٠,٩٠١	كبيرة	١
واقع تفعيل الخدمات التعليمية	٣,٥٠٦	١,٠٩٠	كبيرة	٢
الدرجة الكلية لواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٧٠٩	٠,٩٩٦	كبيرة	

ويتضح من الجدول السابق (٦): أن واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحقق بدرجة كبيرة حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياً ٣,٧٠٩ بانحراف معياري ٠,٩٩٦، وجاء في الترتيب الأول واقع الاستخدام ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني ٣,٩١١ وانحراف معياري ٠,٩٠١، وفي

الترتيب الثاني والأخير جاء واقع تفعيل الخدمات التعليمية ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني ٣,٥٠٦ وانحراف معياري ١,٠٩٠.

ومن خلال مجموع استجابات مجتمع الدراسة تبين أن واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحقق بدرجة كبيرة .وقد جاءت هذه النتيجة مقاربة لما توصلت إليه دراسات كلاً من (البلاصي، ٢٠١٥؛ الكنعان، ٢٠١٦؛ الشمري، ٢٠١٦؛ الدسيماني والعامر، ٢٠١٧؛ دراسة الحجيلان، والحبيشي، ٢٠١٨؛ ودراسة البنيان، ٢٠١٩؛ الشمري، ٢٠١٩). والتي دلت على وجود اتجاهات إيجابية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في بيئات مماثلة مما يشير لوعيهم بأهمية تفعيل نظام إدارة التعلم الإلكتروني والاستفادة من مميزاته في تطوير الممارسات التدريسية المستقبلية ومعرفة كفاياتها.

٢- بالنسبة لطلاب برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية:

أ- واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية:

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب عينة الدراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	الخبرة السابقة تساعد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.	٤,٤٦٧	٠,٦٤٠	كبيرة جداً	١
٢	استخدم البدائل المماثلة لمنصة " البلاك بورد" الإلكتروني كنظام " Classera Desire2learn ,Moodle ، Wikis ، Whatsapp" وغيرها وتتميز بكونها مجانية وسهلة	٤,٢٦٧	١,١٠٠	كبيرة جداً	٢
٣	إجادة اللغة الإنجليزية تساعد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٢٠٠	١,١٤٦	كبيرة جداً	٣
٤	يوفر نظام إدارة التعلم الإلكتروني المرونة الزمانية والمكانية في عملية التعليم.	٤,٠٦٧	١,٣٨٧	كبيرة	٤
٥	استخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني وأشعر بالحاجة الفعلية له	٤,٠٠٠	١,٠٠٠	كبيرة	٥
٦	يتيح لي نظام إدارة التعلم الإلكتروني الرجوع إلى المادة والأنشطة التعليمية في الوقت والمكان الذي أريده	٣,٨٠٠	١,٢٦٥	كبيرة	٦
٧	استخدام المقررات الدراسية من خلال إتاحة بعضها عبر شبكة الإنترنت أونلاين جنباً إلى جنب مع التعلم	٣,٦٠٠	١,١٢١	كبيرة	٧
٨	تقدم الجامعة الدعم الفني لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بشكل سريع	٣,٤٠٠	١,٢٤٢	كبيرة	٨
٩	يتميز نظام إدارة التعلم الإلكتروني بتنوع أدوات التقويم في المقررات التي تمارس التعلم الإلكتروني	٣,٢٦٧	١,٣٨٧	متوسطة	٩
١٠	تقدم عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد مواد إثرائية مساعدة لإدارة التعلم الإلكتروني	٣,٠٦٧	١,٤٣٨	متوسطة	١٠
١١	تشجع الجامعة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني عبر توفير الدوارات التدريبية المناسبة	٣,٠٠٠	١,٣٦٣	متوسطة	١١

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١٢	لا أجد الوقت الكافي لاستخدام نظام إدارة التعلم.	٢,٩٣٣٣	١,١٦٣	متوسطة	١٢
المتوسط العام لواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب		٣,٦٧٢	١,١٨٨	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (٧) أن: واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد ٣,٦٧٢ بانحراف معياري ١,١٨٨، ومن عبارات هذا المحور ما جاءت أعلى من المتوسط العام حيث جاء متحققاً بدرجة كبيرة جداً، فقد جاءت ثلاث عبارة توضح بعضاً من واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني حيث جاءت في الترتيب الأول "الخبرة السابقة تساعد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وهذه العبارة تؤكد أهمية وجود مبدأ التراكمية للخبرات التعليمية والمهارات التقنية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني والتي يتم بناؤها عن طريق التعلم عبر الممارسة والتدريب. وتتفق هذه مع دراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، والتي بينت أهمية الخبرة السابقة للتعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

وفي الترتيب الثاني جاءت عبارات "استخدم البدائل المماثلة لمنصة "البلاك بورد" الإلكتروني كنظام "Classera Desire2learn, Moodle ، Wikis ، Whatsapp" وغيرها وتتميز بكونها مجانية وسهلة"، تؤكد هذه العبارة أهمية وجود أكثر من نظام أو منصة عند استخدام عملية التعلم الإلكتروني وخصوصاً تلك التي تتميز بالبساطة في التصميم والسلاسة في الاستخدام. وجاء في الترتيب الثالث "إجادة اللغة الإنجليزية تساعد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"،

وبالرغم من الواجهة الرسمية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني المستخدم لدى مجتمع الدراسة تدعم اللغة العربية، إلا أن استجابات الطلاب تؤكد أهمية إتقان اللغة الإنجليزية لكي تساعد على إجادته، وقد يعزى ذلك لكونه لا تزال بعضاً من واجهة النظام الرسمي في لغتها الأصلية اللغة الإنجليزية، وتتفق هذه مع دراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، والتي بينت أهمية إتقان اللغة الإنجليزية للتعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

وبمقارنة نتائج البعد المتحققة بدرجة كبيرة جداً في هذا المحور مع نتائج أعضاء هيئة التدريس في نفس المحور، يلاحظ التطابق بين استجابتي أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في هذا المحور من حيث ترتيب العبارة ودرجة التحقق، مما يؤكد أهمية كلٍ من الخبرة المكتسبة، وأهمية وجود أكثر من نظام أو منصة عند استخدام عملية التعلم الإلكتروني من وجهة نظر مجتمع الدراسة، ولربما يعزى ذلك تحسباً لإيجاد البديل في حال تعذر استخدام البعض للبلاك بورد.

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أقل من متوسط المحور، جاءت في الترتيب الأخير عبارة "لا أجد الوقت الكافي لاستخدام نظام إدارة التعلم" حيث جاءت متحققة بدرجة متوسطة. وقد يفسر مجي هذه العبارة بمتوسط حسابي أقل من المتوسط العام للبعد بتوسط رسوخ قناعة أهمية نظام إدارة التعلم لدى مجتمع الدراسة، بحيث لا يدرج استخدام نظام التعلم ضمن الجدول الزمني الخاص بالطالب، وهو ما أكدته دراسة العريني (٢٠١٥)، والتي أظهرت أن الطالب يرى أن التعلم بهذه الطريقة قد يزيد أعباء دراسية عليه، ومن ثم تضعف القناعة لديه بجدواه. وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة الرويلي

(٢٠١٨)، ودراسة الحيلان، والحجيلان (٢٠١٩)، والتي أفادت بأن عدم توفر الوقت الكافي لعينة تلك الدراسة يعتبر معوقاً لهم.

وجاءت عبارتي "تشجع الجامعة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني عبر توفير الدوارات التدريبية المناسبة" و "تقدم عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد مواد إثرائية مساعدة لإدارة التعلم الإلكتروني" في الترتيب قبل الأخير والذي قبله، ومجيء هاتين العبارتين إلى جانب بعضهما بمتوسط حسابي أقل من المتوسط العام للبعد، قد يعزى لجهود عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد المستمرة بالجامعة. بينما جاءت عبارة " يتميز نظام إدارة التعلم الإلكتروني بتنوع أدوات التقويم في المقررات التي تمارس التعلم الإلكتروني"، في الترتيب الثالث قبل الأخير. حيث جاءت متحققة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة الشهري (٢٠١٨)، بأن استخدام الطلاب معلمي اللغة الانجليزية لمهام التقويم في نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد جاء بشكل نادر، وقد يعود هذا لحداثة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى الطلاب، وقد ترتبط هذه الاستجابة بالاستجابتين السابقتين واللتين أوضحتا الحاجة للدعم المهاري والمعرفي المستمر للطلاب.

وبمقارنة نتائج البعد المتحققة بدرجة أقل من متوسط المحور في هذا المحور، في هذا المحور مع استجابات أعضاء هيئة التدريس في نفس المحور، نجد أن عبارة: "لا أجد الوقت الكافي لاستخدام نظام إدارة التعلم" حلت أخيراً في استجابات الطلاب؛ ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حلت أخيراً: "يسهم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين ". بينما حل قبل الأخير في استجابات الطلاب عبارة: " تشجع الجامعة استخدام نظام إدارة التعلم

الإلكتروني عبر توفير الدوارات التدريبية المناسبة ". وفي الترتيب قبل الأخير في استجابات أعضاء هيئة التدريس جاءت عبارة: "تساعد هيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني على بقاء الطلاب منخرطين ومشاركين في بيئات التعلم الإلكترونية مما ينتج فهم أعمق واستيعاب الدروس"، وقد يعزى هذا التباين لتباين أهمية درجة واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لكلٍ من عضو هيئة التدريس والطلاب.

وجاءت خمس عبارات متحققة بدرجة كبيرة تجسد واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (٤-٨). مما يشير إلى أن هنالك تمكن من قبل مجتمع الدراسة وتفعيلاً للنظام في عملية التعلم، والاستفادة من خصائصه ومميزاته.

ب- واقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني:

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب عينة الدراسة حول واقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	أستخدم المحادثة الصوتية والكتابية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني للنقاش مع عضو هيئة التدريس	٣,٩٣٣	١,١٦٣	كبيرة	١
٢	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الاطلاع على المقررات	٣,٦٠٠	١,٣٥٢	كبيرة	٢
٣	أعرض بعض الوسائط المتعددة من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني بشكل تزامني أو غير تزامني	٣,٢٠٠	١,٠٨٢	متوسطة	٣
٤	أستعين بنظام إدارة التعلم الإلكتروني في إدارة الملفات وتبادلها مع عضو هيئة التدريس	٣,٢٠٠٠	١,٥٦٨	متوسطة	٤
٥	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في معرفة توصيف المقررات الدراسية	٣,٠٦٧	١,٧١٠	متوسطة	٥

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٦	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني للمشاركة باستطلاع آراء الطلبة.	٣,٠٠٠	١,٦٠٤	متوسطة	٦
٧	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في طباعة المحتوى الرقمي	٢,٨٦٧	١,٤٠٧	متوسطة	٧
٨	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في معرفة وجدولة التكليفات (تواريخ الواجبات، والاختبارات.....إلخ)	٢,٨٦٧	١,٥٩٨	متوسطة	٨
٩	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في حل الواجبات ورفع التكليفات.	٢,٨٦٧	١,٥٩٨	متوسطة	٩
١٠	أستفيد من خدمة البريد الإلكتروني المقدمة من نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التواصل مع عضو هيئة التدريس	٢,٨٦٧	١,٥٩٨	متوسطة	١٠
١١	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تنزيل المقررات على حاسبي الشخصي لإتاحتها بدون انترنت	٢,٧٣٣	١,٣٣٥	متوسطة	١١
١٢	أستخدم خدمة الأرشفة المتوافرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني	٢,٥٣٣	١,٥٠٦	ضعيفة	١٢
١٣	أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني لتحقيق التفاعل مع الطلبة من خلال المنتديات.	٢,٤٠٠	١,٥٠٢	ضعيفة	١٣
المتوسط العام لواقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب		٣,٠١٠	١,٤٦٣ ١,٤٦٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق (٨) أن: واقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني في ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب متحقق بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد ٣,٠١٠ بانحراف معياري ١,٤٦٣؛ وجاءت عبارتان فقط في هذا المحور متحققة بدرجة كبيرة، حيث جاءت في الترتيب الأول عبارة "أستخدم المحادثة الصوتية والكتابية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني للنقاش مع عضو هيئة التدريس"، وهذا يوضح أبرز سمات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني وهي: أستخدم المحادثة الصوتية والكتابية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني للنقاش مع عضو هيئة التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكندري (٢٠١٦)، ودراسة القحطاني (٢٠١٨)، والتي أفادتا أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني سهل ووفر فرص التفاعل والتواصل مع أساتذة المقرر. بينما

تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠١٨)، والتي أشارت إلى ندرة استخدام التفاعل الصوتي والكتابي مع أستاذ المقرر، وقد يفسر هذا باختلاف مجتمع الدراسة، حيث طبيعة التعلم بمسارات الدراسات العليا تكون غالباً تنحى نحو الحوار والمناقشة أكثر من أسلوب المحاضرة والتي يقل فيها فرص التفاعل.

وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الاطلاع على المقررات"، ويؤكد Heirdsfield et al (2011), و Alturki (2016) et al من أن أبرز مميزات استخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني الوصول للمواد التعليمية وما يرتبط بها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري ومحمد (٢٠١٤)، ودراسة الشهري (٢٠١٨)، واللتين أشارتا إلى أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الاطلاع على كل ما يتصل بالمقرر من: محتوى، وتسليم واجبات المقرر، وتنبيهاته، والإعلانات ذات الصلة به؛ وإن استخدام برنامج البلاك بورد في تلقى المقررات الدراسية يعمل على تبسيطها ويجعلها أكثر وضوح .

وبمقارنة نتائج البعد المتحققة بدرجة كبيرة جداً في هذا المحور مع استجابات أعضاء هيئة التدريس في نفس المحور، نجد أن عبارة: "أستخدم المحادثة الصوتية والكتابية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني للنقاش مع عضو هيئة التدريس" حلت أولاً في استجابات الطلاب؛ ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حلت أولاً: "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات الدراسية بشكل تزامني". بينما حل ثانياً في استجابات الطلاب عبارة: "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الاطلاع على المقررات". وفي الترتيب الثاني في استجابات أعضاء هيئة التدريس جاءت عبارة "أعرض بعض الوسائط المتعددة من خلال نظام إدارة

التعلم الإلكتروني بشكل تزامني"، وقد يعزى هذا التباين لتباين درجة الأهمية والمغزى من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لكلٍ من المعلم والمتعلم.

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أقل من متوسط المحور، جاءت في الترتيب قبل الأخير عبارة "أستخدم خدمة الأرشفة المتوافرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني" حيث جاءت متحققة بدرجة ضعيفة، ولربما يعود هذا لعدم معرفة مزاياه، ومن ثم لضعف أهميته من وجهة نظر الطلاب. وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة "أستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني لتحقيق التفاعل مع الطلبة من خلال المنتديات"حيث جاءت متحققة بدرجة ضعيفة بالرغم من تأكيد كل من Heirdsfield et al (2011), والجريوي (٢٠١٩)، على أهمية المشاركة في المنتديات والمدونات المتوافرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠١٨)، والتي أشارت أن المشاركة في المنتديات والمدونات المتوافرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني جاءت متحققة بدرجة نادرة. وقد يعود ذلك لكون المجموعات التفاعلية عبر وسائل التواصل الاجتماعي هي السائدة لدى طلاب المسار.

وبمقارنة نتائج البعد المتحققة بدرجة أقل من متوسط المحور، مع استجابات أعضاء هيئة التدريس في نفس المحور، نجد تطابق الاستجابات بين نتائج طلاب الدراسات العليا وبين استجابات أعضاء هيئة التدريس في الترتيب الأخير وما قبله مع اختلاف في درجة التقييم. حيث يتضح أن أقل الخدمات التعليمية المستخدمة من قبل طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس المشاركين في تنفيذ البرنامج هما: استخدم خدمة الأرشفة، والمشاركة في المنتديات المتوافرة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني، حيث حلتا في الترتيب الأخير والذي قبله؛ ولربما يعزى هذا التطابق

لوجود بدائل تقنية أخرى أوسع انتشاراً وأسهل استخداماً، ومن ثم تصبح هي المستخدمة لدى مجتمع الدراسة.

وجاءت تسع عبارات متحققة بدرجة متوسطة تجسد واقع تفعيل الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني في ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (٣-١١). مما يشير إلى أن هنالك تفعيلاً بدرجة متوسطة من قبل مجتمع الدراسة.

ت- واقع التفاعل الفني:

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب عينة الدراسة حول واقع التفاعل الفني

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يتميز نظام إدارة التعلم الإلكتروني بالمرونة وسهولة الولوج بأجهزة الحاسب الآلي أو الهاتف المحمول في أي زمان أو مكان	٤,٤٠٠	٠,٩١٠	كبيرة جداً	١
٢	يساعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني على التركيز على الأفكار المهمة وتنظيم المعلومات من خلال الاطلاع على المحاضرات المسجلة	٤,٢٦٧	٠,٧٩٩	كبيرة جداً	٢
٣	يحقق نظام إدارة التعلم الإلكتروني تغذية راجعة فعالة للطلاب والطالبات	٤,١٣٣	٠,٧٤٣	كبيرة	٣
٤	يساعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني الطلبة على التعبير عن أفكارهم بحرية عبر التطبيقات والأنشطة المختلفة	٣,٩٣٣	٠,٨٨٤	كبيرة	٤
٥	يسهّل التعلم الإلكتروني الوصول إلى المتعلم وذلك بسبب التكامل بين أدوات الاتصال والتعلم	٣,٩٣٣	١,٢٢٣	كبيرة	٥
٦	يساعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني في زيادة التواصل بين الطلبة وعضو هيئة التدريس	٣,٨٦٧	٠,٩٩٠	كبيرة	٦
٧	تساعد أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني على توضيح المعلومات الغامضة من خلال توجيه الاستفسارات لعضو هيئة التدريس مباشرة.	٣,٨٠٠	١,٠١٤	كبيرة	٧
٨	يساهم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في زيادة التواصل والتبادل السريع للأفكار بين الطالب أو الطالبة وزملائه	٣,٨٠٠	١,٢٦٥	كبيرة	٨
٩	يساهم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في إقبال الطلاب والطالبات نحو التعلم	٣,٧٣٣	٠,٨٨٤	كبيرة	٩

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	لتوافر أنماط تفاعل مناسبة للمتعلم				
١٠	تساعد هيئة التعلم الإلكترونية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني على بقاء الطلاب منخرطين ومشاركين في عملية التعلم	٣,٦٦٧	١,١٧٥	كبيرة	١٠
١١	يساعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني في فهم واستيعاب المقررات عبر مناقشة المادة العلمية بتعمق أكثر	٣,٦٠٠	٠,٩٨٦	كبيرة	١١
١٢	يتميز التعلم الإلكتروني بتحميل المحاضرات الموجودة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني واسترجاعها مما يجعل الدراسة أكثر فاعلية وكفاءة	٣,٦٠٠	١,٤٠٤	كبيرة	١٢
١٣	يساهم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والطالبات	٣,٥٣٣	٠,٩٩٠	كبيرة	١٣
١٤	يساعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني الطلاب والطالبات في فهم أعمق واستيعاب الدروس	٣,٤٦٧	٠,٧٤٣	كبيرة	١٤
١٥	أنشطة ومحتويات المقرر ضمن الخدمات التعليمية التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني لا تعجبني	٣,٤٦٧	١,٢٤٦	كبيرة	١٥
١٦	لا يوفر نظام إدارة التعلم الإلكتروني لي الخصوصية والسرية عند استخدامه.	٢,٨٦٧	١,٢٤٦	متوسطة	١٦
المتوسط العام لواقع التفاعل الفني من وجهة نظر الطلاب		٣,٧٥٤	١,٠٣١	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (٩) أن: واقع التفاعل الفني في ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات على هذا البعد ٣,٧٥٤ بانحراف معياري ١,٠٣١، ومع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل حيث يدل على توافق وتجانس أعلى في الاستجابات.

وباستعراض مجمل الاستجابات، نلاحظ أنه جاءت عبارتان فقط في هذا البعد متحققة بدرجة كبيرة جداً ، حيث جاء في الترتيب الأول عبارة "يتميز نظام إدارة التعلم الإلكتروني بالمرونة وسهولة الولوج بأجهزة الحاسب الآلي أو الهاتف المحمول في أي زمان أو مكان". وتتفق هذه النتيجة مع كلا من دراسة الغديان

(٢٠١١)، ودراسة الشهري ومحمد (٢٠١٤)، ودراسة الكندري، (٢٠١٦)، ودراسة الحمد (٢٠١٧)، ودراسة القحطاني (٢٠١٨)، ودراسة ال جاسر (٢٠١٩)، والتي أكدت على أن من أهم سمات نظام إدارة التعلم الإلكتروني المرونة الزمانية والمكانية للوصول للمحتوى وعمليات التعلم، مما ينمي مهارات ذات الصلة بالتعلم الذاتي لدى المتعلم ويسهم في زيادة التحصيل. وجاءت هذه العبارة مرتبطة بالتي تليها وهي عبارة: "يساعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني على التركيز على الأفكار المهمة وتنظيم المعلومات من خلال الاطلاع على المحاضرات المسجلة"؛ حيث يوفر النظام فرصاً أوسع للتعلم المستمر والتعلم الذاتي، متخطياً عقبات الزمان والمكان. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغديان (٢٠١١)، والتي أكدت على أن تحميل المحاضرات واسترجاعها بشكل دائم في الدراسة تعد من الاستخدامات المتكررة لأدوات التعلم الإلكتروني في برامج التعلم الإلكتروني .

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أقل من متوسط المحور، جاءت في الترتيب الأخير وبدرجة متوسطة جاءت عبارة "لا يوفر نظام إدارة التعلم الإلكتروني لي الخصوصية والسرية عند استخدامه". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري ومحمد (٢٠١٤)، والتي جاءت عبارة عدم الشعور بالخوف والرهبة عند التعامل مع برنامج البلاك بورد في المرتبة الخامسة عشر، وبنسبة (٧٩,٥)؛ وقد يعزى هذا لمستوى الثقة الجيدة في البرنامج من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا.

وجاءت ١٣ عبارة متحققة بدرجة كبيرة، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (٣-١٥). مما يعني أن واقع التفاعل الفني لنظام إدارة التعلم الإلكتروني متحقق بصورة كبيرة، مما يدل على التمكن من المهارات الرقمية، وتوافر أنماط تفاعل مناسبة لدى طلاب الدراسات العليا بالمسار، مما

يساعدهم في فهم أعمق وزيادة التواصل والتفاعل، ومن ثم الاستيعاب العميق للمقررات . ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يتعلق بواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب، يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (١٠): واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب

واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٦٧٢	١,١٨٨	كبيرة	٢
واقع تفعيل الخدمات التعليمية	٣,٠١٠	١,٤٦٣	متوسطة	٣
واقع التفاعل الفني	٣,٧٥٤	١,٠٣١	كبيرة	١
الدرجة الكلية لواقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٤٧٩	١,٢٢٧	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (١٠) أنَّ واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب متحقق بدرجة كبيرة حيث جاء المتوسط الحسابي مساوياً ٣,٤٧٩ بانحراف معياري ١,٢٢٧. وجاء في الترتيب الأول واقع التفاعل الفني ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط ٣,٧٥٤ بانحراف معياري ١,٠٣١. وفي الترتيب الثاني واقع الاستخدام ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني ٣,٦٧٢ وانحراف معياري ١,١٨٨. وفي الترتيب الثالث والأخير جاء واقع تفعيل الخدمات التعليمية ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني ٣,٠١٠ وانحراف معياري ١,٤٦٣.

ومن خلال مجموع استجابات مجتمع الدراسة تبين أن واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر الطلاب متحقق بدرجة كبيرة، وتتفق هذه الاستجابات مع ما بعض

توصلت إليه دراسات (الغديان ، ٢٠١١؛ الشهري ومحمد، ٢٠١٤ ؛ الكندري، ٢٠١٦؛ عبدالوهاب، ٢٠١٦؛ الحمد، ٢٠١٧؛ والقحطاني، ٢٠١٨؛ الشهري، ٢٠١٨؛ الجريوي، ٢٠١٩؛ ال جاسر ، ٢٠١٩؛ جراح،٢٠٢٠) والتي دلت على وجود اتجاهات إيجابية وفاعلية عند استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني لدى الطلاب في بيئات مماثلة، مما يشير لوجود الثقافة التكنولوجية لديهم، ووعيهم بأهميته وفعالية الأدوات داخل نظام إدارة التعلم الإلكتروني في عملية التعلم، والاستفادة من مميزات نظام الفصول الافتراضية في عملية التعلم.

ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على "ما الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات المسار بجامعة القصيم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة، والمتعلق بالصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم، وذلك لتحديد درجة تحقق كل صعوبة من هذه الصعوبات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

١- الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	انشغال الدارسين أثناء التعلم الإلكتروني بأمور ليست ذات صلة بالمقرر كتطبيقات التواصل الاجتماعي ونحوها.	٤,٣٠٠	٠,٦٧٥	كبيرة جداً	١
٢	الصعوبات التي تواجه الدارسين عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تعد صعوبة لعضو هيئة التدريس.	٤,٢٠٠	٠,٧٨٩	كبيرة جداً	٢
٣	قلة الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٠٠٠	١,٣٣٣	كبيرة	٣
٤	عدم القدرة الدخول على نظام إدارة التعلم الإلكتروني وتوقفه خصوصاً في أوقات الذروة بسبب بطء عام في الانترنت	٣,٨٠٠	١,٠٣٣	كبيرة	٤
٥	المشاكل التقنية والتقطيع المستمر في الصوت بين الأساتذة الدارسين.	٣,٨٠٠	١,٠٣٣	كبيرة	٤ مكرر
٦	تصميم ومتابعة المقررات تزيد من الأعباء التدريسية المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس	٣,٨٠٠	١,٣١٧	كبيرة	٦
٧	صعوبة تطبيق أساليب التقويم في نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٧٠٠	١,١٦٠	كبيرة	٧
٨	ضيق الوقت مقابل كثرة الأعباء تدريسية والإدارية المطلوبة من عضو هيئة التدريس	٣,٦٠٠	٠,٩٦٦	كبيرة	٨
٩	ضعف المهارات التكنولوجية للتعامل مع الحاسب والأجهزة الذكية	٣,٦٠٠	٠,٩٦٦	كبيرة	٨ مكرر
١٠	صعوبة واجهة نظام إدارة التعلم الإلكتروني خصوصاً في بداية استخدامه لنظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٦٠٠	١,١٧٤	كبيرة	١٠
١١	ضعف الدعم الفني والمساندة الكافية لمساعدة مستخدمي نظام إدارة التعلم الإلكتروني عند الحاجة	٣,٦٠٠	١,١٧٤	كبيرة	١٠ مكرر
١٢	مشاكل عدم انضباط الطلاب والطالبات وتواجدهم المستمر وتفاعلهم اثناء	٣,٦٠٠	١,٢٦٥	كبيرة	١٢

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	المحاضرات.				
١٣	قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٦٠٠	١,٣٥٠	كبيرة	١٣
١٤	بطء الاتصال بشبكة الإنترنت عند رفع الملفات لمشاركتها.	٣,٥٠٠	١,٢٦٩	كبيرة	١٤
١٥	الصعوبات الزمانية او المكانية للالتحاق بالدورات التدريبية التي تدرب أعضاء هيئة التدريس على توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية.	٣,٥٠٠	١,٤٣٤	كبيرة	١٥
١٦	نقص الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب والتجهيزات التقنية داخل الجامعة.	٣,٤٠٠	١,٠٧٥	كبيرة	١٦
١٧	قلة الدورات التدريبية التي تدرب أعضاء هيئة التدريس على توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية.	٣,٤٠٠	١,٣٥٠	كبيرة	١٧
١٨	صعوبة التعامل مع لوحة التقديرات نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٤٠٠	١,٤٠	كبيرة	١٨
١٩	ندرة البرامج التعليمية المتوافقة مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني.	٣,٢٠٠	١,٥٤٩	متوسطة	١٩
٢٠	قصور الخدمات التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,١٠٠	١,٢٨٧	متوسطة	٢٠
٢١	الصعوبات الفنية والتقنية للدخول لبرامج التعلم الإلكتروني عند استخدام الهاتف المحمول	٣,١٠٠	١,٢٨٧	متوسطة	٢٠ مكرر
٢٢	عدم وجود برامج توعوية بالتعلم الإلكتروني ونظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,١٠٠	١,٣٧٠	متوسطة	٢٢
٢٣	ارتفاع تكلفة الاتصال بشبكة الإنترنت خارج نطاق شبكة الجامعة	٣,٠٠٠	٠,٩٤٣	متوسطة	٢٣
٢٤	ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بفائدة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٠٠٠	١,٣٣٣	متوسطة	٢٤
٢٥	الصعوبات الفنية والتقنية للدخول لبرامج التعلم الإلكتروني عند استخدام جهاز الحاسب الآلي الخاص	٢,٩٠٠	٠,٩٩٤	متوسطة	٢٥
	المتوسط العام للصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم	٣,٥١٢	١,١٨٢	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (١١) أن: الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم جاءت متحققة بدرجة كبيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات لأعضاء هيئة التدريس على هذا المحور ٣,٥١٢ بانحراف معياري ١,١٨٢، ومع ملاحظة أنه في حالة

تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات.

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أعلى من متوسط المحور، نجد أن اثنين من هذه الصعوبات جاءتا بدرجة كبيرة جداً حيث جاء في الترتيب الأول "انشغال الدارسين أثناء التعلم الإلكتروني بأمور ليست ذات صلة بالمقرر كتطبيقات التواصل الاجتماعي ونحوها"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠١٥)، ودراسة البديوي (٢٠١٧)، واللتين أظهرتا تقييماً عالياً لصعوبة انشغال الطلاب في مواقع ليس لها ارتباط التعليم الالكتروني. ثم في الترتيب الثاني "الصعوبات التي تواجه الدارسين عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تعد صعوبة لعضو هيئة التدريس"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، والتي أظهرت أن الصعوبات التي تواجه الدارسين عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تعد صعوبة لعضو هيئة التدريس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لصعوبة قلة المعرفة الكافية لدى بعض الطلاب للدخول على النظام.

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أقل من متوسط المحور، جاءت ٧ عبارات تعبر عن صعوبات بدرجة متوسطة حيث جاء في الترتيب التاسع عشر العبارة "ندرة البرامج التعليمية المتوافقة مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لصعوبة ندرة البرامج التعليمية المتوافقة مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني. ثم عبارة "قصور الخدمات التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لصعوبة قصور الخدمات التي

يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني. يليها عبارة "الصعوبات الفنية والتقنية للدخول لبرامج التعلم الإلكتروني عند استخدام الهاتف المحمول"، تتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠١٥)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، واللتين أظهرتا تقييماً متوسطاً لصعوبة عدم قدرة أعضاء هيئة التدريس بالدخول السهل على النظام، والناتج عن ضعف بعض المهارات التقنية. ثم عبارة "عدم وجود برامج توعوية بالتعلم الإلكتروني ونظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لصعوبة عدم وجود برامج توعوية بالتعلم الإلكتروني.

يليها عبارة "ارتفاع تكلفة الاتصال بشبكة الإنترنت خارج نطاق شبكة الجامعة"، تتفق هذه النتيجة مع دراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لصعوبة ارتفاع تكلفة الاتصال بشبكة الإنترنت. في ذات السياق، حلت صعوبة ارتفاع تكلفة الاتصال بشبكة الإنترنت في دراسة حسين (٢٠١١)، كأحد الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس بشكل عام. وفي الترتيب التالي جاءت صعوبة "ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بفائدة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حسين (٢٠١١)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً كبيراً لصعوبة وجود اتجاه سلبي لأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني؛ بينما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني(٢٠١٥)، ودراسة البديوي (٢٠١٧)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بفائدة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني. ثم في الترتيب الأخير جاءت عبارة "الصعوبات الفنية والتقنية للدخول لبرامج التعلم الإلكتروني عند استخدام جهاز الحاسب الآلي

الخاص"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لصعوبة التعامل مع نظام البلاك بورد.

وجاءت ١٦ عبارات متحققة بدرجة متوسط المحور، تعبر عن صعوبات بدرجة كبيرة تواجه أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة من نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (٣-١٨). وتتفق هذه الاستجابات مع ما توصلت إليه دراسات كل من (حسين،٢٠١١؛ العريني، ٢٠١٥؛ صائغ، ٢٠١٧؛ الدسيماني والعامر،٢٠١٧؛ الحجيلان، والحبيشي، ٢٠١٨؛ Al Meajel & Sharadgah . ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠١٩ ؛ البنيان، ٢٠١٩؛ Kitoo. 2020 ؛ الشمري، والشمري ، ٢٠٢٠) من أن هنالك العديد من المعوقات التقنية والإدارية والتنفيذية والشخصية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في بيئات مشابهة، ومن ثم ضرورة وجود آليات تحد منها وتساعد على التغلب عليها وتقنينها.

***

٢- الصعوبات التي تواجه الطلاب في الاستفادة من نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب حول الصعوبات التي تواجه الطلاب في الاستفادة من نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	قلة الدورات الموجهة للطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة والمختصة بتفعيل نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٢٠٠	٠,٩٤١	كبيرة جداً	١
٢	صعوبة تعديل الإجابات على الأسئلة في الاختبارات الإلكترونية لأن النظام يحفظ الإجابات بشكل تلقائي أحياناً	٤,٠٠٠	٠,٩٢٦	كبيرة	٢
٣	عدم مناسبة نظام الاختبار في برنامج إدارة التعلم الإلكتروني للمقررات التي تحتاج أسئلة مقاليه في الاختبارات الإلكترونية.	٤,٠٠٠	٠,٩٢٦	كبيرة	٢ مكرر
٤	طبيعة بعض المقررات لا تتناسب مع التعلم الإلكتروني، مما ينتج صعوبة في توافر أنماط تفاعل مناسبة للمتعلم.	٤,٠٠٠	١,٠٦٩	كبيرة	٤
٥	عدم القدرة على الرجوع إلى السؤال السابق في الاختبارات الإلكترونية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني.	٤,٠٠٠	١,٣٠٩	كبيرة	٥
٦	عدم الاستفادة المثلى من معامل الحاسب الآلي بالجامعة.	٣,٩٣٣	١,٤٨٦	كبيرة	٦
٧	المشاكل التقنية والتقطيع المستمر في الصوت بين الأساتذة والطلاب أو الطالبات.	٣,٨٦٧	١,٠٦٠	كبيرة	٧
٨	صعوبة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بسبب ضعف الثقافة التقنية وعدم الإلمام الكافي بالتطبيقات والبرامج التعليمية الإلكترونية.	٣,٦٠٠	١,١٨٣	كبيرة	٨
٩	عدم القدرة على الدخول نظام إدارة التعلم الإلكتروني وتوقفه خصوصاً في أوقات الذروة.	٣,٦٠٠	١,٤٠٤	كبيرة	٩
١٠	عدم الكفاءة التقنية لبعض أعضاء هيئة التدريس لتولي تدريس المواد عبر نظام التعلم الإلكتروني.	٣,٥٣٣	٠,٩٩٠	كبيرة	١٠
١١	الانقطاع المستمر للبث وبطء التصفح بسبب بطء عام في الانترنت.	٣,٥٣٣	١,١٢٥	كبيرة	١١
١٢	تقل الثقة لدي في الحصول على درجات عالية في الاختبارات بنظام إدارة التعلم الإلكتروني.	٣,٤٦٧	١,٣٥٦	كبيرة	١٢
١٣	عدم توفر الدعم الفني والمساندة الكافية لمساعدة مستخدمي نظام إدارة التعلم	٣,٣٣٣	١,٢٣٤	متوسطة	١٣

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	الإلكتروني عند الحاجة.				
١٤	الدراسة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني (مثال منصة البلاك بورد) يتطلب التدريب والممارسة	٣,٣٣٣	١,٣٤٥	متوسطة	١٤
١٥	لا تشجع الجامعة استخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٢٦٧	١,٤٣٨	متوسطة	١٥
١٦	استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني يزيد أعباء الطلاب والطالبات الدراسية.	٣,٢٠٠	١,١٤٦	متوسطة	١٦
١٧	لا يوجد دليل استرشادي بكيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.	٣,١٣٣	١,١٨٧	متوسطة	١٧
١٨	أرى أنَّ استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ذو مكانة أقل من التعليم النظامي.	٣,١٣٣	١,٥٥٢	متوسطة	١٨
١٩	الصعوبات الفنية والتقنية للدخول لبرامج التعلم الإلكتروني عند استخدام الهاتف المحمول	٢,٩٣٣	١,٢٢٣	متوسطة	١٩
٢٠	الصعوبات الفنية والتقنية للدخول لبرامج التعلم الإلكتروني عند استخدام جهاز الحاسب الآلي الخاص.	٢,٩٣٣	١,٣٣٥	متوسطة	٢٠
٢١	بطء الاتصال بشبكة الإنترنت عند رفع الملفات لمشاركتها.	٢,٩٣٣	١,٥٣٤	متوسطة	٢١
٢٢	ليس لدي الوعي الكافي عن الأنظمة والطرائق التي يتم فيها التعليم الإلكتروني بشكل فاعل.	٢,٨٦٧	١,٤٠٧	متوسطة	٢٢
٢٣	ارتفاع تكلفة الاتصال بشبكة الإنترنت خارج نطاق شبكة الجامعة.	٢,٨٠٠	١,٤٢٤	متوسطة	٢٣
٢٤	لا يوفر نظام إدارة التعلم الإلكتروني لي الخصوصية والسرية عند استخدامه.	٢,٦٦٧	١,٢٩١	متوسطة	٢٤
٢٥	أجد صعوبة في مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.	٢,٤٦٧	١,٢٤٦	ضعيف	٢٥
المتوسط العام للصعوبات التي تواجه المستفيدين من نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم		٣,٣٨٩	١,٢٤٦	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن: الصعوبات التي تواجه الطلاب المستفيدين من نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم جاءت متحققة بدرجة متوسطة قريبة من الكبيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية للاستجابات الطلاب على هذا المحور ٣,٣٨٩ بانحراف معياري ١,٢٤٦، ومع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات.

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أعلى من متوسط المحور، نجد أن صعوبة واحدة من هذه الصعوبات جاءت بدرجة كبيرة جداً وهي "قلة الدورات الموجهة للطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة والمختصة بتفعيل نظام إدارة التعلم الإلكتروني" والتي جاءت في الترتيب الأول، قد يعزى لاحتياج الطلاب لمهارات متقدمة بتفعيل نظام إدارة التعلم الإلكتروني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (٢٠١٨)، والتي أظهرت تطابقاً في درجة الصعوبة في عدم تقديم الجامعة للدورات ذات الصلة والمخصصة للطلاب. وكذلك تتفق مع دراسة الغديان (٢٠١١)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لضرورة تدريب الطالب والطالبات على كيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني قبل البدء الفعلي في الدراسة. وكذلك تتفق مع دراسة البديوي (٢٠١٧)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لضعف التدريب المناسب للطلاب على التعليم الالكتروني.

وبمقارنة نتائج البعد المتحققة بدرجة كبيرة جداً في هذا المحور مع استجابات أعضاء هيئة التدريس في نفس المحور، نجد أن عبارة: "قلة الدورات الموجهة للطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة والمختصة بتفعيل نظام إدارة التعلم الإلكتروني "حلت أولاً في استجابات الطلاب؛ ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حلت أولاً: "انشغال الدارسين أثناء التعلم الإلكتروني بأمور ليست ذات صلة بالمقرر كتطبيقات التواصل الاجتماعي ونحوها ". وقد يعزى تباين درجة أهمية الصعوبة بين عضو هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في المسار، لتباين الصعوبة التي تواجههما أثناء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

وجاءت ١١ صعوبة من هذه الصعوبات جاءت متحققة بدرجة كبيرة وبأعلى من متوسط المحور، ، حيث جاء في الترتيب الثاني "صعوبة تعديل الإجابات على

الأسئلة في الاختبارات الإلكترونية لأن النظام يحفظ الإجابات بشكل تلقائي أحياناً"، يليها صعوبة "عدم مناسبة نظام الاختبار في برنامج إدارة التعلم الإلكتروني للمقررات التي تحتاج أسئلة مقاليه في الاختبارات الإلكترونية"، وهذا يعني أن طبيعة الاختبارات إلكترونية بخاصية التتابعية وأنماط الاختبار الموضوعي قد لا يتناسب مع بعض المقررات في الدراسات العليا من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ ويمكن أن نعزو ارتفاع تقييم الصعوبة هنا إلى الطبيعة التقنية لعمليات التقويم، وصعوبة ضبط عمليتها في نظام إدارة التعلم الإلكتروني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضالعي (٢٠٢٠)، والتي أظهرت تقييماً منخفضاً لخاصية تنوع أسئلة الاختبارات إلكترونية بين (مقالية وموضوعية)، مما قد يفسر بكونه قد يعد صعوبة لدى عينة البحث.

ثم يليها صعوبة "طبيعة بعض المقررات لا تتناسب مع التعلم الإلكتروني مما ينتج صعوبة في توافر أنماط تفاعل مناسبة للمتعلم"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضالعي (٢٠٢٠)، والتي أظهرت تقييماً منخفضاً لخاصية توفير عضو هيئة التدريس خاصية المحادثة الحية ليتحقق تواصل الطلبة المتزامن مع بعضهم ومع أستاذهم؛ مما قد يفسر بكونه قد يعد صعوبة لدى عينة البحث. وفي الترتيب التالي جاءت عبارة "عدم القدرة على الرجوع إلى السؤال السابق في الاختبارات الإلكترونية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني". وقد يعزى ذلك لطبيعة نظام التقويم الالكتروني، مما قد يفسر بكونه قد يعد صعوبة لدى عينة البحث.

ثم جاءت صعوبة "عدم الاستفادة المثلى من معامل الحاسب الآلي بالجامعة"، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة أظهرت تقييماً كبيراً لأهمية الاستفادة المثلى من معامل الحاسب الآلي بالجامعة، مما يدل على اعتبار عدمه صعوبة

لديهم، وقد يعزى ذلك لقلة معامل الحاسب الآلي بالكلية أو لزدحامها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠١٥)، ودراسة الكندري (٢٠١٦)، ودراسة الحمد (٢٠١٧)، ودراسة البديوي (٢٠١٧)، ودراسة الرويلي (٢٠١٨)، والتي أظهرت صعوبة توفر معامل الحاسب الآلي واستخدامها في برنامج إدارة التعلم الإلكتروني. يليها صعوبة "المشاكل التقنية والتقطيع المستمر في الصوت بين الأساتذة والطلاب أو الطالبات"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (٢٠١٨)، والتي أظهرت تقييماً عالياً في أن كثرة أعطال البلاك بورد تعد أحد الصعوبات التي تواجه عينة البحث. ثم جاءت عبارة "صعوبة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بسبب ضعف الثقافة التقنية وعدم الإلمام الكافي بالتطبيقات والبرامج التعليمية الإلكترونية"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكندري (٢٠١٦)، ودراسة الرويلي (٢٠١٨)، والتي أظهرت صعوبة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى افرد مجتمع تلك الدراستين.

يليها صعوبة "عدم القدرة على الدخول نظام إدارة التعلم الإلكتروني وتوقفه خصوصاً في أوقات الذروة"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحمد (٢٠١٧)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لصعوبة الدخول إلى النظام في بعض الأوقات يعد عائقاً كبيراً لدى أفراد مجتمع الدراسة. ثم صعوبة "عدم الكفاءة التقنية لبعض أعضاء هيئة التدريس لتولي تدريس المواد عبر نظام التعلم الإلكتروني"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لعدم تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات استخدام البلاك بورد؛ ويمكن أن نعزو هذا التقييم العالي إلى احتياج أعضاء هيئة التدريس للتمكن من مهارات

استخدام نظام إدارة التعلم بكفاءة، وتطوير أدائهم من خلال حضور الدورات التدريبية الخاصة بالتعلم الإلكتروني.

يليها صعوبة "الانقطاع المستمر للبث وبطء التصفح بسبب بطء عام في الانترنت"، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠١٥)، ودراسة الرويلي (٢٠١٨)، والتي أظهرت تقييماً متوسطاً لصعوبة بطء التصفح أو مشاكل الشبكة التقنية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى أفراد مجتمع الدراسة. وتتفق مع دراسة الحمد (٢٠١٧)، والتي أظهرت تقيماً عالياً بأن ضعف الاتصال بالإنترنت عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني يعد عائقاً كبيراً لدى أفراد مجتمع الدراسة. وفي الترتيب التالي جاءت عبارة "تقل الثقة لدي في الحصول على درجات عالية في الاختبارات بنظام إدارة التعلم الإلكتروني"، ومجي هذه العبارة كصعوبة بدرجة كبيرة قد يفسر بوجود قلق من نظام التقويم الالكتروني بشكل أكثر من الاختبارات الورقية، وقد توصلت دراسة البديوي (٢٠١٧)، إلى أن شعور الطلاب بالقلق عند التعامل مع الاختبارات الالكترونية تشكل تقييماً مرتفعاً كصعوبة تواجه الطلاب؛ ويمكن أن نعزو ذلك إلى صعوبة ضبط العملية الاختبارية عن بعد، ما لم يكن أداء الاختبارات بشكل اختبار القلم والورقة من جهة نظر الطلاب.

ومن الاستجابات التي جاءت متحققة بدرجة أقل من متوسط المحور، جاءت عبارة واحدة تعبر عن صعوبة ضعيفة وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة "أجد صعوبة في مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ". وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (٢٠١٨)، والتي أظهرت تقييماً مرتفعاً في درجة الصعوبة، حيث تشير نتيجة تلك الدراسة إلى ان افراد الدراسة يجدون صعوبة في التعامل

نظام إدارة التعلم الإلكتروني. بينما توصلت دراسة البديوي (٢٠١٧)، إلى أن ضعف مهارة الطلاب في استخدام الحاسب الآلي تشكل تقييماً متوسطاً كصعوبة تواجه الطلاب.

وبمقارنة نتائج البعد المتحققة بدرجة أقل من متوسط هذا المحور مع نتائج أعضاء هيئة التدريس في نفس المحور، يلاحظ التطابق بين استجابتي أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في هذا المحور من حيث ترتيب العبارة، فنجد أن عبارة: " أجد صعوبة في مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني " حلت أخيراً في استجابات الطلاب؛ ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حلت أخيراً: " الصعوبات الفنية والتقنية للدخول لبرامج التعلم الإلكتروني عند استخدام جهاز الحاسب الآلي الخاص ". وقد يعزى هذا التطابق في تقييم درجة الصعوبة لسهولة التعامل نظام إدارة التعلم الإلكتروني من جهة، ومن جهة أخرى لامتلاك مجتمع الدراسة بشقيه لأساسيات المهارات التقنية التي تسهل عليه استخدامه مما يؤكد أهمية كلاً من الخبرة التراكمية والتي أظهرت نتائج هذه الدراسة تقيماً عالياً لأهميتها، ونواتج التعلم المكتسبة من نشر الثقافة والمهارات الرقمية التي تقوم بها الجهات ذات الصلة بالجامعة.

وجاءت ١٢ عبارات متحققة بدرجة متوسط المحور، تعبر عن صعوبات بدرجة متوسطة تواجه الطلاب في الاستفادة من نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها من الفقرة (١٣-٢٤). وتتفق هذه الاستجابات مع ما توصلت إليه دراسات كلاً من (خداش والحضرمي،٢٠٠٦؛ الغديان، ٢٠١١؛ الكندري،٢٠١٥؛ الحمد، ٢٠١٧؛

الرويلي، ٢٠١٨؛ Chen at all , 2020) وذلك في وجود معوقات تعوق تطبيق وتفعيل الاستفادة المثلى من التعليم الإلكتروني في عملية التعلم في بيئات مشابهة مثل المعوقات التقنية وعدم التدريب الكافي ونقص الخبرة والتدريب لدى البعض وبعض المعوقات الإدارية التي تواجه الطلاب عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومن ثم ضرورة وجود آليات تحد منها وتساعد على التغلب عليها وتقنينها.

ثالثاً: نتائج إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للبحث الحالي على" ما المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لمقررات مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية عبر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالمسار بجامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على كل عبارة من عبارات المحور الثالث المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لمقررات مسار ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية عبر استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك لتحديد درجة أهمية كل مقترح من هذه المقترحات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

١- درجة أهمية المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول مقترحات تحسين الممارسات التدريسية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	توفير الهيئة الإلكترونية الفعالة وتجهيز البنية التحتية المناسبة التي تدعم أعضاء هيئة التدريس عند استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٩٠٠	٠,٣١٦	كبيرة جداً	١
٢	توفر الدعم الفني اللازم والسريع لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم بصورة دائمة في التغلب على صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٨٠٠	٠,٦٣٢	كبيرة جداً	٢
٣	اختيار مواعيد الدورات التدريبية بحيث تتناسب المتغيرات الزمانية والمكانية لأعضاء هيئة التدريس	٤,٨٠٠	٠,٦٣٢	كبيرة جداً	٢ مكرر
٤	تفعيل الممارسات التدريسية باستخدام التعليم المدمج	٤,٧٧٨	٠,٦٦٧	كبيرة جداً	٤
٥	تعزيز كفاءة عضو هيئة التدريس وتطوير ممارساته في مجال تدريس المقررات عبر التعليم الإلكتروني بشكل أفضل	٤,٧٠٠	٠,٤٨٣	كبيرة جداً	٥
٦	تدريب الطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة على كيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٧٠٠	٠,٤٨٣	كبيرة جداً	٥ مكرر
٧	تقديم دورات متكاملة ومتخصصة لرفع مستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٧٠٠	٠,٦٧٥	كبيرة جداً	٧
٨	التحفيز المالي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٧٠٠	٠,٦٧٥	كبيرة جداً	٧ مكرر
٩	تخصيص جزء من درجات تقويم الطالب لمن يستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفعالية	٤,٥٠٠	٠,٧٠٧	كبيرة جداً	٩
١٠	تسهيل امتلاك جهاز حاسب خاص مناسب لمن يحتاج من الدارسين لأستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفعالية.	٤,٤٠٠	١,٠٧٥	كبيرة جداً	١٠
المتوسط العام للمقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس		٤,٦٩٨	٠,٦٣٥	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق (١٣) أن: المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت على درجة كبيرة جداً من الأهمية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على هذا المحور ٤,٦٩٨ بانحراف معياري ٠,٦٣٥، ونلاحظ أن جميع المقترحات هنا جاءت على درجة كبيرة جداً من الأهمية، ومع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات، نجد أن المقترح "توفير الهيئة الإلكترونية الفعالة وتجهيز البنية التحتية المناسبة التي تدعم أعضاء هيئة التدريس عند استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني"، جاء في الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية، ويعزى هذه الأهمية كونها هي الأساس والمنطلق لتفعيل استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني من وجهة نظر مجتمع الدارسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لأهمية تجهيز البنية التحتية المعلوماتية وأن نقصها يعد عقبة تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدامهم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

يليه مقترح "توفر الدعم الفني اللازم والسريع لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم بصورة دائمة في التغلب على صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين (٢٠١١)، ومع دراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي اكدت على اهمية الدعم الفني اللازم لأعضاء هيئة

التدريس وأن ضعفها او انعدامها يعد من الصعوبات التي تواجههم. وفي نفس الترتيب جاء المقترح "اختيار مواعيد الدورات التدريبية بحيث تتناسب المتغيرات الزمانية والمكانية لأعضاء هيئة التدريس"، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، والتي اكدت على اهمية اختيار مواعيد الدورات التدريبية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس وأوصت بتكثيفها ومراعاتها المتغيرات الزمانية والمكانية لأعضاء هيئة التدريس. يليه مقترح "تفعيل الممارسات التدريسية باستخدام التعليم المدمج"، بغية الرفع من مستوى الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وتمكين أعضاء هيئة التدريس من استخدام نظام إدارة التعلم بكفاءة، وتطوير أدائهم.

ثم جاء مقترح "تعزيز كفاءة عضو هيئة التدريس وتطوير ممارساته في مجال تدريس المقررات عبر التعليم الإلكتروني بشكل أفضل" وقد يكون ذلك من خلال حضور الدورات التدريبية الخاصة بالتعلم الإلكتروني من الجهات ذات الصلة بالجامعة لتوفير الميزات التفاعلية بن الطالب والمادة العلمية، وتوفير بيئة تقنية متنوعة بأساليب تقويم الطالب. وفي نفس الترتيب جاء المقترح "تدريب الطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة على كيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، يليه مقترح "تقديم دورات متكاملة ومتخصصة لرفع مستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتتفق هذا النتيجة مع دراسة البلاصي (٢٠١٦)، ودراسة الدسيماني والعامر (٢٠١٧)، ودراسة الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، والتي اكدت على اهمية الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب وأن ضعفها او انعدامها يعد من الصعوبات التي تواجههم. وفي نفس الترتيب جاء المقترح "التحفيز المالي

والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني" وتتفق هذه النتيجة مع توصيات الحجيلان، والحبيشي (٢٠١٨)، ودراسة الرويلي (٢٠١٨)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة البنيان (٢٠١٩)، بتقديم التحفيز المالي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني وأن قلتها أو انعدامها يعد صعوبة لهم. يليه مقترح "تخصيص جزء من درجات تقويم الطالب لمن يستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفعالية"، وقد يكون ذلكم نوعاً من تحفيزهم لتحقيق مستوى عالي من الفاعلية. وفي الترتيب الأخير جاء المقترح "تسهيل امتلاك جهاز حاسب خاص مناسب لمن يحتاج من الدارسين لأستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفعالية" ويمكن أن نعزو هذا التقييم العالي لوعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعلم الإلكتروني ومن ثم أهمية وجود تسهيلات للدعم لمن يحتاج من الدارسين باقتناء الأجهزة المناسبة ودورها في تسهيل استخدام النظام الإلكتروني.

٢- درجة أهمية المقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب:

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب حول مقترحات تحسين الممارسات التدريسية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	تدريب الطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة على كيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٩٣٣	٠,٢٥٨	كبيرة جداً	١
٢	تعزيز كفاءة عضو هيئة التدريس وتطوير ممارساته في مجال تدريس المقررات عبر التعليم الإلكتروني بشكل أفضل	٤,٧٣٣	٠,٤٥٨	كبيرة جداً	٢
٣	توفير دورات تدريبية في مجال التقنية والتعلم الإلكتروني وتطبيقاته لأعضاء هيئة التدريس	٤,٧٣٣	٠,٤٥٨	كبيرة جداً	٢ مكرر

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٤	توفير الدعم الفني والمساندة الكافية لمواجهة الأعطال الفنية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٧٣٣	٠,٧٩٩	كبيرة جداً	٤
٥	وجود التشجيع والدعم من أعضاء هيئة التدريس لمن يستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني	٤,٦٠٠	٠,٦٣٢	كبيرة جداً	٥
٦	رفع الوعي بثقافة التعلم الإلكتروني والتنوير التقني عبر المواد الإثرائية ووسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٦٠٠	٠,٧٣٧	كبيرة جداً	٦
٧	مشاركة الطلاب في إعداد المادة التعليمية لعرضها عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمساعدة الطالب على التحصيل الأكاديمي.	٤,٤٠٠	٠,٦٣٢	كبيرة جداً	٧
٨	تفعيل الممارسات التدريسية باستخدام التعليم المدمج	٤,٣٣٣	١,١١٣	كبيرة جداً	٨
٩	تخصيص جزء من درجات تقويم الطالب لمن يستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفعالية.	٤,٢٦٧	١,١٠٠	كبيرة جداً	٩
المتوسط العام للمقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب		٤,٥٩٣	٠,٦٨٧	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن: المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب- جاءت على درجة كبيرة جداً من الأهمية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية لاستجابات الطلاب على هذا المحور ٤,٥٩٣ بانحراف معياري ٠,٦٨٧، ونلاحظ أن جميع المقترحات هنا جاءت على درجة كبيرة جداً من الأهمية من وجهة نظر الطلاب، ومع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات.

ونجد أن المقترح "تدريب الطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة على كيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني" جاء في الترتيب الأول من حيث درجة

الأهمية، يليه "تعزيز كفاءة عضو هيئة التدريس وتطوير ممارساته في مجال تدريس المقررات عبر التعليم الإلكتروني بشكل أفضل"، وفي نفس الترتيب المقترح "توفير دورات تدريبية في مجال التقنية والتعلم الإلكتروني وتطبيقاته لأعضاء هيئة التدريس"، وتتفق هذه النتائج الثلاث مع دراسة الغديان (٢٠١١)، ودراسة العريني(٢٠١٥)، ودراسة البديوي (٢٠١٧)، ودراسة الرويلي (٢٠١٨)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لأهمية التدريب المناسب للطلاب على التعليم الالكتروني؛ وأهمية تعزيز كفاءة عضو هيئة التدريس وتطوير ممارساته في مجال التدريس عبر توفير دورات تدريبية في مجال التقنية والتعلم الإلكتروني.

ثم جاء مقترح "توفير الدعم الفني والمساندة الكافية لمواجهة الأعطال الفنية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، وتتفق هذه مع دراسة الحمد (٢٠١٧)، ودراسة الرويلي (٢٠١٨)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لأهمية توفير الدعم الفني والمساندة الكافية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وأن كثرة حدوث أعطال للنظام تشكل عقبة لدى مستخدميه . يليه مقترح "وجود التشجيع والدعم من أعضاء هيئة التدريس لمن يستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني "، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠١٥)، ودراسة البديوي (٢٠١٧)، ودراسة الرويلي (٢٠١٨)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لأهمية وجود التشجيع والدعم من أعضاء هيئة التدريس والجهات ذات الصلة لمن يستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني .ثم مقترح "رفع الوعي بثقافة التعلم الإلكتروني والتنوير التقني عبر المواد الإثرائية ووسائل التواصل الاجتماعي"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ال جاسر (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً عالياً من نوعية المهارات المطلوبة للتفاعل لمن يستخدم نظام إدارة التعلم

الإلكتروني تشكل تحدي لطالبات مجتمع الدراسة، وفي ذات السياق أوصت دراسة الرويلي (٢٠١٨)، إعداد كتيبات استرشادية للطلاب كمادة إثرائية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني .

ثم جاء مقترح "مشاركة الطلاب في إعداد المادة التعليمية لعرضها عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمساعدة الطالب على التحصيل الأكاديمي"، وقد يعزى هذه النتيجة أن مشاركة الطلاب في إعداد المادة التعليمية تعد من وجهة نظرهم من التفاعل والتواصل مع أستاذ المقرر كجانب مهم من وجهة نظر مجتمع الدراسة. يليه "تفعيل الممارسات التدريسية باستخدام التعليم المدمج"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحمد (٢٠١٧)، ودراسة القحطاني (٢٠١٨)، ودراسة الحيلان والحجيلان (٢٠١٩)، والتي أظهرت تقييماً عالياً لأهمية تفعيل الممارسات التدريسية والتواصل الجيد مع جميع الأساتذة باستخدام التعليم المدمج. ثم في الترتيب الأخير جاء مقترح "تخصيص جزء من درجات تقويم الطالب لمن يستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفعالية" وقد يعزى ذلك كنوع من التحفيز المنتظر من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلابه والوارد في الفقرة رقم (٥) في هذا المحور.

وبمقارنة نتائج البعد المتحققة بدرجة كبيرة جداً في هذا المحور مع استجابات أعضاء هيئة التدريس في نفس المحور، نجد أن عبارة: "تدريب الطلاب والطالبات قبل بدء الدراسة على كيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"، حلت أولاً في استجابات الطلاب؛ ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حلت أولاً: "توفير الهيئة الإلكترونية الفعالة وتجهيز البنية التحتية المناسبة التي تدعم أعضاء هيئة التدريس عند استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني". وقد يعزى تباين درجة أهمية المقترحات التي تساعد في تحسين الممارسات التدريسية باستخدام نظام إدارة

التعلم الإلكتروني بين عضو هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا لتباين أهمية المقترح للشريحتين والأثر المنتظر من تفعيله أثناء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني. فعقد الدورات التدريبية المحترفة قبل بدء الدراسة حلت أولاً في استجابات الطلاب وتكرار متغير التدريب في استجابات الطلاب يبرز أهميته من وجهة نظرهم. بينما جاء مقترح تجهيز البنية التحتية المناسبة والفعالة، والتي تدعم أعضاء هيئة التدريس عند ممارساتهم التدريسية عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني على رأس أولويات المقترحات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

***

رابعاً: نتائج إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للبحث الحالي على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه ترجع لاختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)؟".

١- بالنسبة لمتغير الجنس:

تم استخدام اختبار "مان وتني"Man-Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول المتغيرات المختلفة والتي ترجع لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٥): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه باختلاف الجنس

المتغيرات		الجنس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	ذكر	٦,٣١٣	٥٠,٥٠	١,٥٠	١,٧٢٤	٠,٠٨٩ غير دالة
		أنثى	٢,٢٥٠	٤٠٥٠			
	واقع تفعيل الخدمات التعليمية	ذكر	٦,٠٠٠	٤٨,٠٠	٤,٠٠	١,٠٥١	٠,٤٠٠ غير دالة
		أنثى	٣,٥٠٠	٧,٠٠			
	الدرجة الكلية	ذكر	٦,٢٥٠	٥٠,٠٠	٢,٠٠	١,٥٧١	٠,١٧٨ غير دالة
		أنثى	٢,٥٠٠	٥,٠٠			
معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		ذكر	٦,١٢٥	٤٩,٠٠	٣,٠٠	١,٦١٠	٠,٢٧٦ غير دالة
		أنثى	٣,٠٠٠	٦,٠٠			
مقترحات تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		ذكر	٤,٩٢٩	٣٤,٥٠	٦,٥٠	٠,١٥٣	٠,٨٨٩ غير دالة
		أنثى	٥,٢٥٠	١٠,٥٠			

يتضح من الجدول السابق (١٥) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول المقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الجنس.

٢- بالنسبة لمتغير التخصص الدقيق:

تم استخدام اختبار "مان وتني" Man-Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول المتغيرات المختلفة والتي ترجع لاختلاف التخصص الدقيق (مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، تخصص أخر) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٦): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه باختلاف التخصص الدقيق

المتغيرات		التخصص الدقيق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	مناهج	٦,٧١٤	٤٧,٠٠	٢,٠٠	١,٩٦٧	٠,٠٥
		تخصص أخر	٢,٦٦٧	٨,٠٠			
	واقع تفعيل الخدمات التعليمية	مناهج	٦,٠٠٠	٤٢,٠٠	٧,٠٠	٠,٨٠٣	٠,٤٢٢ غير دالة
		تخصص أخر	٤,٣٣٣	١٣,٠٠			
	الدرجة الكلية	مناهج	٦,٢٨٦	٤٤,٠٠	٥,٠٠	١,٢٥٧	٠,٤٢٩ غير دالة
		تخصص أخر	٣,٦٦٧	١١,٠٠			
معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		مناهج	٦,٤٢٩	٤٥,٠٠	٤,٠٠	١,٤٨٦	٠,١٣٧ غير دالة
		تخصص أخر	٣,٣٣٣	١٠,٠٠			
مقترحات تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		مناهج	٥,٥٨٣	٣٣,٥٠	٥,٥٠	٠,٩٤٤	٠,٣٤٥ غير دالة

يتضح من الجدول السابق (١٦) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف التخصص الدقيق، ماعدا بعد واقع الاستخدام فقط كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ والفروق لصالح تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف التخصص الدقيق.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول المقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف التخصص الدقيق.

٣- بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية:

تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" Kruskal Wallis H" في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول المتغيرات المختلفة والتي ترجع لاختلاف الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٧): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه باختلاف الرتبة العلمية (درجة الحرية = ٢)

المتغيرات			الرتبة العلمية				قيمة "مربع كاي"	مستوى الدلالة
			عدد الرتب	أ. مساعد	أ. مشارك	أستاذ		
				٢	٦	٢		
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	متوسط الرتب		٤,٧٥٠	٥,٥٨٣	٦,٠٠٠	٠,١٨٨	٠,٩١١ غير دالة
	واقع تفعيل الخدمات التعليمية	متوسط الرتب		٢,٧٥٠	٦,٣٣٣	٥,٧٥٠	٢,١٤٤	٠,٣٤٢ غير دالة
	الدرجة الكلية	متوسط الرتب		٣,٢٥٠	٦,٠٠٠	٦,٢٥٠	١,٣٩٩	٠,٤٩٧ غير دالة
معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		متوسط الرتب		٤,٧٥٠	٥,١٦٧	٧,٢٥٠	٠,٩٨٦	٠,٦٤٨ غير دالة
مقترحات تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		متوسط الرتب		٥,٢٥٠	٤,٦٠٠	٥,٧٥٠	٠,٢٩٨	٠,٨٦١ غير دالة

يتضح من الجدول السابق (١٧) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الرتبة العلمية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الرتبة العلمية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول المقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الرتبة العلمية.

٤- بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" Kruskal Wallis H في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول المتغيرات المختلفة والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٨): دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه باختلاف سنوات الخبرة (درجة الحرية = ٢)

المتغيرات			سنوات الخبرة				قيمة "مربع كاي"	مستوى الدلالة
			عدد الرتب	أقل من ٥	٥-١٠	من ١٠ فأكثر		
				٣	٥	٢		
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	متوسط الرتب	٤,٣٣٣	٦,١٠٠	٥,٧٥٠	٠,٦٧٦	٠,٧١٣ غير دالة
		واقع تفعيل الخدمات التعليمية	متوسط الرتب	٥,١٦٧	٤,٨٠٠	٧,٧٥٠	١,٤٢٥	٠,٤٩٠ غير دالة
		الدرجة الكلية	متوسط الرتب	٤,٦٦٧	٥,٢٠	٧,٥٠٠	١,١٥٦	٠,٥٦١ غير دالة
معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني			متوسط الرتب	٣,٣٣٣	٦,٨٠٠	٧,٥٠٠	٢,٤٧٣	٠,٢٩٠ غير دالة
مقترحات تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني			متوسط الرتب	٤,٨٣٣	٥,٥٠٠	٤,٢٥٠	٠,٣٢١	٠,٨٥٢ غير دالة

يتضح من الجدول السابق (١٨) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة

الدراسة حول المقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

وتتفق هذه الاستجابات مع بعض ما توصلت إليه مع دراسة (حسامو، ٢٠١١؛ الشمري، ٢٠١٦؛ البديوي، ٢٠١٧؛ الشمري، ٢٠١٩) والذي ذهبت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معوقات تطبيق التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء التدريس وبين المتغيرات المتعلقة بالرتبة العلمية. كما تتفق مع دراسة (البلاصي، ٢٠١٥؛ الشريف، ٢٠١٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات ترجع الأثر الأساسي لعامل الجنس لأفراد عينة البحث. كما تتفق مع دراسة (حسامو، ٢٠١١؛ الكنعان،٢٠١٦؛ الشمري، ٢٠١٩) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور الأثر الأساسي لعامل الخبرة التدريسية.

بينما تختلف مع دراسات (صائغ، ٢٠١٧؛و . Al Meajel & Sharadgah 2018) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي أظهرت أن الرتبة العلمية وسنوات الخبرة والجنس كان لها تأثيرات ذات دلالة إحصائية على تصورات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالصعوبات التي تحول دون استخدام البلاك بورد في التدريس والتعلم. وكذلكم تختلف مع دراسة (حسين، ٢٠١١)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة لبعد (واقع الاستخدام) ترجع لاختلاف (الرتبة العلمية)، حيث ذهبت تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاستخدام ترجع إلى الرتبة العلمية. وكذلكم تختلف مع دراسة

(الكنعان، ٢٠١٦) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة ترجع لاختلاف (الجنس)، حيث ذهبت تلك الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاستخدام ترجع إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني والفروق في صالح الإناث. وقد يعزى الاختلاف نظراً لاختلاف طبيعية تطبيق الدراسات، وطبيعة اختلاف تلك المجتمعات.

***

خامساً: نتائج إجابة السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس للبحث الحالي على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه ترجع لاختلاف متغيرات (الجنس، المستوى الدراسي)؟".

١- بالنسبة لمتغير الجنس:

تم استخدام اختبار "مان وتني" Man-Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات الطلاب عينة البحث حول المتغيرات المختلفة والتي ترجع لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٩): دلالة الفروق في استجابات الطلاب عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه باختلاف الجنس

المتغيرات		الجنس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	ذكر	١٢,٥٠٠	٢٥,٠٠	٤,٠٠	١,٥٣٤	٠,١٧١ غير دالة
		أنثى	٧,٣٠٨	٩٥,٠٠			
	واقع تفعيل الخدمات التعليمية	ذكر	١٠,٢٥٠	٢٠,٥٠	٨,٥٠	٠,٧٦٦	٠,٤٧٦ غير دالة
		أنثى	٧,٦٤٥	٩٩,٥٠			
	واقع التفاعل الفني	ذكر	٦,٥٠٠	١٣,٠٠	١٠,٠٠	٠,٥١١	٠,٦٨٦ غير دالة
		أنثى	٨,٢٣١	١٠٧,٠٠			
	الدرجة الكلية	ذكر	١٠,٥٠٠	٢١,٠٠	٨,٠٠	٠,٨٤٩	٠,٤٧٦ غير دالة
		أنثى	٧,٦١٥	٩٩,٠٠			
معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		ذكر	٧,٥٠	١٥,٠٠	١٢,٠٠	٠,١٧٠	٠,٩٣٣ غير دالة
		أنثى	٨,٠٧٧	١٠٥,٠٠			
مقترحات تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		ذكر	٩,٥٠٠	١٩,٠٠	١٠,٠٠	٠٥١٤	٠,٦٨٦ غير دالة
		أنثى	٧,٧٦٩	١٠١,٠٠			

يتضح من الجدول السابق (١٩) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب عينة الدراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب عينة الدراسة حول معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب عينة الدراسة حول المقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف الجنس.

٢- بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي:

تم استخدام اختبار "مان وتني" Man-Whitney U في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات الطلاب عينة البحث حول المتغيرات المختلفة والتي ترجع لاختلاف المستوى الدراسي (الثاني، الرابع) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٠): دلالة الفروق في استجابات الطلاب عينة البحث حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومعوقات الاستخدام ومقترحات تحسينه باختلاف المستوى الدراسي

المتغيرات		المستوى الدراسي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	الثاني	٩,٧٨٦	٦٨,٥٠	١٥,٥٠	١,٤٢٥	٠,١٥٢ غير دالة
		الرابع	٦,٤٣٨	٥١,٥٠			
	واقع تفعيل الخدمات التعليمية	الثاني	٦,١٤٣	٤٣,٠٠	١٥,٠٠	١,٥٠٧	٠,١٣٢ غير دالة
		الرابع	٩,٦٢٥	٧٧,٠٠			
	واقع التفاعل الفني	الثاني	٧,٧١٤	٥٤,٠٠	٢٦,٠٠	٠,٢٣٢	٠,٨٦٧ غير دالة
		الرابع	٨,٢٥٠	٦٦,٠٠			
	الدرجة الكلية	الثاني	٧,٢٨٦	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٠,٥٧٩	٠,٦١٣ غير دالة
		الرابع	٨,٦٢٥	٦٩,٠٠			
معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		الثاني	٨,٥٧١	٦٠,٠٠	٢٤,٠٠	٠,٠٤٦٣	٠,٦٩٤ غير دالة
		الرابع	٧,٥٠٠	٦٠,٠٠			
مقترحات تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني		الثاني	٧,٤٢٩	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٠,٤٦٧	٠,٦٩٤ غير دالة
		الرابع	٨,٥٠٠	٦٨,٠٠			

يتضح من الجدول السابق (٢٠) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب عينة الدراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب عينة الدراسة حول معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب عينة الدراسة حول المقترحات التي تساعد في تحسين استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ترجع لاختلاف المستوى الدراسي.

وفي ضوء تلك النتائج جاءت توصيات ومقترحات الدراسة على النحو التالي :

(١) التوصيات :

١. تبني عمـادة التعـلم الإلكترونـي والتعليم عن بعـد بالجامعة، التدريب المستمر على نظام إدارة التعلم الإلكتروني؛ لتعزيز كفاءة عضو هيئة التدريس وتطوير مهاراته التقنية المتقدمة، مما ينعكس على ممارساته في مجال تدريس المقررات عبر التعليم الإلكتروني بشكل أفضل.

٢. توفير عمـادة التعـلم الإلكترونـي والتعليم عن بعـد بالجامعة، والأندية الطلابية في كلية التربية دورات تدريبية متقدمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني؛ لتعزيز وتطوير المهارات التقنية لطلاب الدراسات العليا، مما سينعكس على نواتج تعلمهم.

٣. أن تقوم الجهات ذات الصلة بالبرنامج بنشر الثقافة التقنية بوصفها خيارًا إستراتيجياً للجامعة، لتنمية التمكين الرقمي لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا وتطوير مهاراتهم التقنية.

٤. توفر عمـادة التعـلم الإلكترونـي والتعليم عن بعـد بالجامعة وممثليها داخل كلية التربية الدعم الفني المستمر وتطوير البنية التقنية للتغلب على صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني

٥. تطوير بيئات التعلم الرقمية بالجامعة وتطوير الإجراءات التقنية والإدارية والتشريعية الخاصة بها، خصوصاً في ظل الاعتماد الأكاديمي لبرنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس بكلية التربية.

(٢) المقترحات:

- إجراء دراسات مشابهة لمستويات تعليمية أخرى ولجامعات أخرى.
- إجراء دراسة حول واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني على مستوى الجامعات خلال جائحة كورونا " كوفيد " ١٩: في السّياق السعودي " دراسة مقارنة ".
- إجراء دراسة حول التعرف على كيفية المساهمة في بقاء أثر التعلم الإلكتروني القائم على استخدام نظام التعلم الإلكتروني بلاك بورد لطلاب الدراسات العليا والتقليل من الفاقد التعليمي.
- إجراء دراسة تهدف إلى تقييم تجربة التعلم الإلكتروني ودراسة مستقبلها بعد جائحة كورونا "كوفيد " ١٩: في السّياق السعودي.

***

المراجع:

المراجع العربية

أبوالحاج، عبد الرحمن. (٢٠١٩). واقع استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥، (٢)، ١-٢٨.

البديوي، سلطان. (٢٠١٧). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ٧، (٣٣)، ٣٧٩-٤٤٥.

البنيان، ريم (٢٠١٩). تقييم تجربة جامعة أم القرى في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٨، ٧٥-٩٨.

التويجري، عمر؛ والسعدون، إلهام؛ والخواجة، أميرة. (٢٠٢٠). تقويم مبادرة الطالب المساعد "ساعد" في تخطي عقبة استخدام أعضاء هيئة التدريس "للبلاك بورد" في التعليم الطارئ خلال جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية، ٦ ، ١٢٧-١٥٠.

ال جاسر، مي. (٢٠١٩). تصورات الطالبات الجامعيات حول دور أنظمة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد" في دعم مهارات التعلم الذاتي وتطوير المحتوي الرقمي والرضا نحوها. العلوم التربوية. جامعة القاهرة ، ٢٧، (٣)، ٣٥٠-٣٩١.

جراح، يوسف. (٢٠٢٠). واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في إكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨، (١)، ١٥٧-١٧٩.

الجريوي، سهام. (٢٠١٩). فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركي لتطوير المهارات العملية في مقرر التعلم الإلكتروني لدى

طالبات السنة التأسيسية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، ٤٢، ٤٢٣-٤٥٤ .

الجهني، ليلى؛ والرحيلي، تغريد. (٢٠١٦). أثر الأنشطة الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم بلاكبورد(Blackboard) في تنمية مهارات رواية القصة الرقمية والرضا عن التعلم لدى طالبات جامعة طيبة . مجلة العلوم التربوية، ٢٨ ، (٣)، ٣٧٩ - ٤٠٥.

حسامو، سهى. (٢٠١١). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. مجلة جامعة دمشق ، ٢٧، ٢٤٣-٢٧٨ .

الحمد، مساعد. (٢٠١٧). تقويم تجربة التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم D2L من وجهة نظر الطلاب وسبل تطويرها. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد، ٥٩, (٢) ٣٥ - ١.

الحجيلان، محمد، الحبيشي، سارة. (٢٠١٨). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد بكلية التربية جامعة الملك سعود. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، ٤ ، ٢٤١-٢٨١.

الحيلان، رهام؛ والحجيلان، محمد. (٢٠١٩). واقع الحضور الاجتماعي في حالة الفصل في التعليم (Segregation) من وجهة نظر وخبرات طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باستخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد . مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس، ٢٠، (٨). ٣٥٧- ٣٩٤.

خداش، حسام الدين؛ والحضرمي، عبدالله. (٢٠٠٦). فعالية تدريس مبادئ المحاسبة باستخدام مواد تعليمية معدة على شبكة المعلومات وفق نظام "Blackboard ". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال،٢، (٢) ، ٢١٣-٢٢٤.

الديسماني، سمر؛ والعامر، عبد الرحمن. (٢٠١٧). تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد. دار سمات للأبحاث، ٣ ، ٦٢-٧٢ .

دليل برنامج ماجستير التربية في المناهج وطرق التدريس. (١٤٣٤هـ). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم.

دليل الرسائل العلمية المجازة من قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم من عام ١٤٣١ إلى عام ١٤٤٢هـ. (١٤٤٢هـ). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم.

الرويلي، عبد العزيز. (٢٠١٨). معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية، ٣٤، (١) ، ٤٧٥-٥١٢ .

السدحان، عبد الرحمن. (١٤٣٦). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، ٢ ، ٢٢٥-٢٧٣ .

الشحات، عثمان؛ وعوض، أماني. (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. مكتبة ناسي، دمياط، مصر ط١.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، باسم. (٢٠١٨). مدى الوعي بالتقنيات التعليمية الرقمية والذكية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٩٧٩، ٦٥٠-٦٠١ .

الشمري، فيصل؛ والشمري، على. (٢٠٢٠). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، ٦ ، ١، ٢٥٩-٢٩٥.

الشمري، فهيد. (٢٠١٩). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠، ١١٣-١٦٠ .

الشمري، وليد. (٢٠١٦). واقع استخدام نظام البلاك بورد في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك، اربد.

الشهري، أحمد. (٢٠١٨). واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الإنجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. كلية التربية، مركز الأبحاث التربوية، ٢٩ ، (١) ، ٣٨٣-٤٠٤ .

الشهري، أمل؛ محمد، لمياء.(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي لتدريب طالبات كلية التربية جامعة نجران على استخدام برنامج البلاك بورد واتجاهاتهن نحوه. دار سمات للأبحاث، ٣، ٧ ،١٨-٤١ .

صائغ، وفاء. (٢٠١٧). معوقات استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة الملك عبد العزيز. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٥٩ ، (٤)، ١٣-٥٠

الضالعي، زبيدة. (٢٠٢٠). تقييم التعلم الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم Blackboard من وجهة نظر الطالبات في جامعة نجران. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج. ٤١. (١٥٦). ٦١-٨٢.

عبدالوهاب، محمد. (٢٠١٦). فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد في تنمية مهارات التصميم الإلكتروني وبقاء

أثر التعلم لدى طلاب كلية الحاسبات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية، ٤٦، ٣٠١-٣٢٦ .

العريني، عبد اللطيف. (٢٠١٥). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٥، ٢٦٩-٢٩٢.

عمر. موسى؛ واليوسف، إبراهيم. (٢٠٢٠). واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا Covid – 19). مجلة العلوم التربوية، ٦، ١٥٢-١٨١.

الغديان، عبد المحسن. (٢٠١١). التعلم الإلكتروني: دراسة تقويمية لتجربة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠ ، ٩٩-١٦٣.

القحطاني، محمد. (٢٠١٨). تقويم رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٢٩، (١)، ٦٤ – ١٠٦.

الكسباني، محمد السيد علي.(٢٠١٠م). المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

الكندري، خالد. (٢٠١٦). آراء طلاب مقرر مقدمة في تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية حول التعليم الإلكتروني المدمج. مجلة العلوم التربوية ، ٢٤ ، (١)، (٢)، ١-٤٢.

الكنعان، هدى. (٢٠١٦). اتجاه أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم نحو التعلم الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ ، ٢، ٤١٣-٤٦٤ .

المفيز، خولة. (٢٠٢٠). جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحوُّل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ١، (٦) ، ١٨٤-٢١٦.

مطاوع، ضياء الدين؛ الخليفة، حسن. (١٤٣٩ هـ). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. دار النشر الدولي، الرياض. المملكة العربية السعودية.

الموزان، أمل(٢٠١٥). تصور مقترح لبيئة تدريب إلكتروني تشاركي متمايز في ضوء تطلعات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والتوجهات المستقبلية للتدريب الإلكتروني. مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، ٣٤، (١٦٤)، (٣)، ٧٥٧-٧٩٢.

موقع جامعة القصيم. (٢٠٢١).
.https://www.qu.edu.sa/content/news/2453
مسترجع بتاريخ: فبراير. ٧. ٢٠٢١.

***

المراجع الأجنبية

Al Meajel, T. M., & Sharadgah, T. A. (2018). Barriers to using the blackboard system in teaching and learning: Faculty perceptions. Technology. *Knowledge and Learning*, 23, (2), 351-366.

Åström, E., (2008), E-*Learning Quality: Aspects and Criteria for Evaluation of E-Learning in Higher Education*. Swedish National Agency for Higher Education: Sweden.

Alturki , Uthman ; Aldraiweesh, Ahmed ; Kinshuk. (2016). Evaluating The Usability And Accessibility Of LMS "Blackboard" At King Saud University. *Education Research (CIER) 9*.(1):33.

Al-moeather, Reem (2020) Effectiveness of Blackboard and Edmodo In Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education, 21* ,(2) ,(8), 126-140, Apr 2020.

Chen, Julian Cheng Chiang; Dobinson, Toni; Kent, Sarah (2020) Students' Perspectives on the Impact of Blackboard Collaborate on Open University Australia (OUA) Online Learning. *Journal of Educators Online, v17. n1*.

Gülbahar, Y. (2008). ICT usage in higher education: A case study on preservice teachers and instructors. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *7*.(1), 32-37.

Kitoo, Stephen Mwendwa, (2020)"*Residential Faculty Members' Differential Use of Blackboard Tools: A Case Study" (2020). Doctoral Dissertations and Projects. Liberty University. USA.* https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2505

Heirdsfield, A, M; Walker, S, ; Tambyah, M, & Beutel, D, A.(2011). Blackboard As An Online Learning Environment: What Do Teacher Education Students And Staff Think? *Australian Journal of Teacher Education 36*.(7).

Markets and Markets (2020). LMS Market - *Global Forecast to 2025. From:https://www.asdreports.com/market-research-report-544581/lms-market-global-forecast*.

Salmon, G. (2005) .Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *Research in Learning Technology, (13).* 3. 201-218.

Songkram, N. (2017) Online Course Design for Creativity and Innovative Skills in Virtual Cultural ASEAN Community. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 12, (1), 4-20. https://doi.org/10.3991/ijet.v12i01.6032

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
  Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
  Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
  Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

- **Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
  Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

- **Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
  Department of Special Education-King Saud University

- **Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
  Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
  Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

- **Prof. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research