المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثاني عشر - العدد الأربعون 2019م

مجلة عربية علمية محكمة تصدر كل شهرين من جامعة العلوم والتكنولوجيا بالإشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- دور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة جامعتي الأزهر والإسلامية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

  د. محمود عبد المجيد عساف

- فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية

  د. كوثر فوزي عوض الحدرب

- تطوير مقياس لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية في جامعة الملك خالد – أبها

  د. محمد الصغير قاسم الشعيبي د. ياسر تاج الدين أبوبكر عتيقو

- واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة الجامعة الإسلامية – غزة

  د. فايز كمال شلدان أ. سامية سمير أرحيم

- الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات

  د. علي الصبحيين أ.د محمد القضاة د. الحميدي الضيدان د. عبدالله قريطان أ.د. مصطفى هيلات

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة مفهرسة في المواقع التالية :

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثاني عشر – العدد (٤٠) ٢٠١٩م

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي ياغي –الأردن

أ.د. سوسن شاكر عبد المجيد-العراق

أ.د. محمود الوادي - الأردن

أ.د. محمد عبد الله الصويغ-اليمن

أ.د. خليل الخليلي- البحرين

أ.د. حسن زر داني- المغرب

أ.د. سهام القرضاوي- قطر

أ.د. بشير الزعبي-الأردن

أ.د. عبدالله مسلم-السعودية

أ.د. جواهر المضحكي-البحرين

أ.د. خليل الدليمي-العراق

أ.د. هنري العويض-لبنان

أ.د. نادية بدراوي-مصر

أ.د. محمد بدر أبو العلا-الإمارات

أ.د. يونس عمر-فلسطين

أ.د. نورية العواضي – الكويت

أ.د. إسماعيل الجبوري – العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي- اليمن

نواب رئيس التحرير

أ.د.عبد اللطيف مصلح محمد- اليمن

أ.د.نعمان قايد النجار- اليمن

هيئة التحرير

أ.د. عمرو عزت سلامة –الأردن

أ.د. عبد الرحيم الحنيطي -الأردن

أ.د. عبد العزيز برغوت-ماليزيا

أ.د. محمود فتحي عكاشة- مصر

أ.د فيصل الحاج- السودان

أ.د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي-اليمن

أ.د. عماد ابو الرب– الإمارات

د.رجاء محمد ديب الجاجي

سكرتير التحرير

أ.نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ.مشارك.د.عبدالحميد الشجاع

أ.محمد أحمد صُلح

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي – قسم البحث العلمي والنشر – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي – جامعة العلوم والتكنولوجيا – اليمن

ص . ب: 13064 **تلفون:** 00967 1 373237 **تحويلة:** 6261

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

الموقع الإلكتروني: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. تُعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.
2. تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.
3. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:

- أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
- أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.
- أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلاً من رسالة علمية.
- أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط(Traditional Arabic) وبحجم (14).
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12) .
- أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
- أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الايضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
- أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- صفحة العنوان: بحيثُ تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا يتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث .
- الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
- الملخص باللغة الإنجليزية Abstract : تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
- المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها / فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).
- المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).
- النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى ، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني / الفرضية الثانية، وهكذا.
- مناقشة النتائج Discussion: وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.
- الاستنتاجات والتوصيات Conclusion & Recommendations: بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.

- **المراجع References: توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6). وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب " بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

مثال(1): عبوي، زيد (2006). *ادارة الجودة الشاملة*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مثال(2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، *الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مثال(3): إدريس، ثابت عبد الرحمان والمرسي، جمال الدين (2006). *الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية*، الدار الجامعية، القاهرة.

  - **عند استخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة ورقم المجلد " بخط مائل "، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.**

مثال: صبري، هاله (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2*(4): 148-176.

  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).**

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

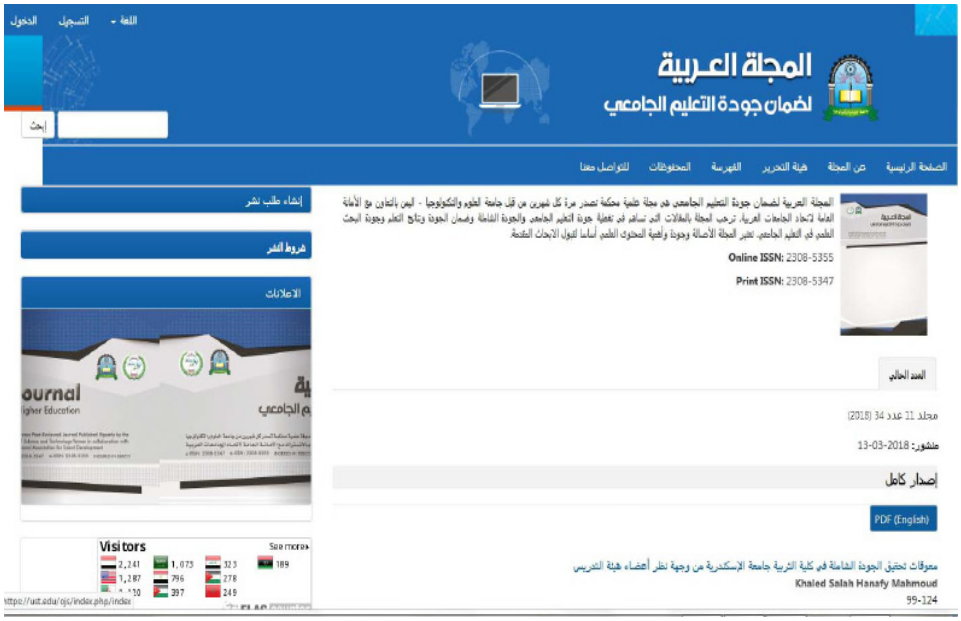
البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
2. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة ، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
3. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.
4. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.
5. في حال الموافقة على نشر البحث ؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
6. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.
7. ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.

موقعنا على الانترنت:

http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH



الافتتاحية

يشمل هذا العدد تنوعا كبيرا في بحوث المجلة، التعلم الإلكتروني، والذكاء الأخلاقي، والتحصيل الأكاديمي، وجودة خدمة التعلم الإلكتروني، علاوة على خدمة الإرشاد الأكاديمي للطلبة في عدد من الجامعات العربية.

هذا التنوع يعكس اهتماما شموليا وتكامليا من قبل الباحثين العرب لمنظومة التعليم والتعلم الجامعي وتطويره. وكانت أغلب البحوث تركز على الطلبة، وهذا ما ينبغي التركيز عليه لضمان فاعلية عملية التعلم الأكاديمي في الجامعات العربية.

وأود أن أؤكد في هذا الصدد أننا في حاجة ماسة إلى التناول الشامل والمتكامل لبحوث التعليم والتعلم الجامعي، بحيث يتم الأخذ في الاعتبار المكونات المختلفة لنظام التعليم العالي، من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، مع إعطاء الوزن المناسب للبحوث حسب أولوياتها.

وأولويات البحوث تختلف باختلاف مرحلة نمو الجامعة وسياقها الاجتماعي والاقتصادي والتنموي عموما. فقد يكون في إحدى الجامعات تركز على المدخلات من أعضاء هيئة التدريس والقيادة الجامعية، وقد تركز جامعة أخرى على الخدمات الطلابية بأنواعها وأشكالها المختلفة. فطبيعة الجامعة والمجتمع والسياق الزماني والمكاني سيكون له الأثر البالغ في تحديد أولويات البحث في كل جامعة أو مجموعة من الجامعات. وهذا الأمر متروك لأصحاب القرار والباحثين في كل جامعة ومجتمع.

وما يميز هذا المجلة الرائدة هو تظافر جهود الباحثين العرب من الجامعات العربية المختلفة، من خلال تبادل الخبرات ومشاركة الجميع في نتائج البحوث، حتى يتم التلاقح العلمي والاستفادة المتبادلة بين الباحثين والجامعات العربية المختلفة.

أدعو الله تعالى أن يوفق الباحثين العرب للإسهام في نهضة أمتنا العربية، من خلال رفد أصحاب القرار بالمعلومات والمعرفة العلمية والموضوعية، لتسديد قراراتهم، وتفعيل دور الجامعات في نهضة الأمة، ورفاعية المجتمعات العربية.

والله الموفق

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
دور التعليـم الإلكترونـي في تعزيـز ممارسـة جامعتي الأزهر والإسـلامية لاسـتراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. محمود عبد المجيد عساف	3
فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية د. كوثر فوزي عوض الحدرب	32
تطوير مقياس لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني في الجامعات السـعودية: دراسة تطبيقية في جامعة الملك خالد - أبها د. محمد الصغير قاسم الشعيبي د. ياسر تاج الدين أبوبكر عتيقو	49
واقع الإرشـاد الأكاديمـي لدى الطلبة المسـتجدين في الجامعات الفلسـطينية: دراسة حالة الجامعة الإسلامية - غزة د. فايز كمال شلدان أ. سامية سمير أرحيم	79
الـذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سـعود في ضوء بعض المتغيرات د. علي الصبحيين أ.د محمد القضاة د. الحميدي الضيدان د. عبدالله قريطان أ.د. مصطفى هيلات	107

دور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة جامعتي الأزهر والإسلامية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. محمود عبد المجيد عساف[1,*]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد-وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
* عنوان المراسلة: Massaf1000@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

دور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة جامعتي الأزهر والإسلامية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التعليم الالكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية (الأزهر – الإسلامية) بمحافظات غزة لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرهم تعزى إلى المتغيرات: (الكلية – الجامعة – سنوات الخدمة – الرتبة العلمية)، واتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق أداة مكونة من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (100) عضو هيئة تدريس من الجامعتين، وأظهرت النتائج التالي:

- **الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لدور التعليم الالكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كانت متوسطة بوزن نسبي (76.6 %)، وقد احتل المجال الأول (جودة ودعم التعليم) على المركز الأول بوزن نسبي (78.6 %)، والمجال الثالث (الميزة التنافسية والتعلم التعاوني) على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (73.0 %).**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة (الكلية، الجامعة، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية). ومن أهم ما أوصى به الباحث ضرورة تعيين مختصين في مجال التعليم الإلكتروني في كل كلية من كليات الجامعة، تكون مهمتهم تذليل العقبات ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الذاتي الإلكتروني وتقنياته، والمشاركة في إنتاج المعرفة.**

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، الجامعات الفلسطينية، استراتيجيات المنظمة المتعلمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

The Role of E-Learning in Promoting the Use of Learning Organization Strategies by Al-Azhar and Islamic Universities from the Faculty Members' Perspective

Abstract:

This study aimed to identify the role of e-learning in enhancing the practice of learning organization strategies by Palestinian universities (Al-Azhar - Islamic) in Gaza governorates from the point of view of the faculty members, and to find out if there were statistically significant differences between the means of their assessment scores attributed to the study variables: (University - Years of Service - Academic Rank). To achieve these objectives, the descriptive, analytical method was used by administering a questionnaire consisting of (50) items and divided into four areas. The study sample consisted of (100) faculty members from the two universities. The results showed that the total score of the role of e-learning in enhancing the practice of learning organization strategies by Palestinian universities was medium with a relative weight of (76.6%). The first area (quality and support of education) ranked first with a relative weight of 78.6%. The third area (competitive feature and collaborative learning) was given the last rank with a relative weight of (73.0%). There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the study respondents regarding the role of e-learning in enhancing the practice of learning organization strategies by the Palestinian universities attributed to all the study variables: (college, university, years of service and academic rank). It was recommended that specialists in the field of e-learning should be appointed in each of the colleges of the university whose task would be to overcome the obstacles, and to strengthen faculty members' competence in the field of electronic self-learning techniques, and to contribute to the production of knowledge.

Keywords: e-learning, Palestinian universities, learning organization strategies.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

المقدمة:

لقد حولت الثورة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عالم اليوم إلى قرية الكترونية صغيرة تتلاشى فيها الحواجز الزمنية والمكانية، فتلاشت المسافات وتطايرت الحواجز السياسية والثقافية، ولا شك أن هذا التغيير قد فرض على المؤسسات التربوية أن تقدم حلولا للاستفادة من التطور في هذا المجال وتوظيفها بما يتماشى مع أهدافها.

ولهذا أصبح التعليم مختلفاً عما سبق، خاصة بعد أن شهد القرن الجديد نقلات نوعية وتحولات كبيرة في شتى المجالات، وظهور الاقتصاد المعرفي القائم على المعارف وتكنولوجيا المعلومات، وعلى عولمة العمليات الاقتصادية والسياسية، وباتت المؤسسات التعليمية أداة مهمة في تأمين قدرة تنافسية تواكب كل هذه التطورات بتبني التعليم التنظيمي المستند إلى العمليات التفاعلية بين أطراف عملية التعليم (Balay, 2012, 2474)

فظهر التعليم الإلكتروني الذي تقوم فلسفته على إتاحة التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة للجميع، طالما أن قدراتهم وإمكاناتهم تمكنهم من النجاح في هذا النمط من التعليم، وذلك للعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين دون التفرقة بين الجنس أو العرق أو النوع أو اللغة، والوصول إلى الطلاب الذين يعيشون في مناطق نائية ولا تمكنهم ظروفهم من السفر أو الانتقال إلى الحرم الجامعي التقليدي، وأيضاً من أجل السماح للطلاب غير القادرين أو المعوقين، وكذلك ذوي الاحتياجات الخاصة بالحصول على فرص تعليمية وهم في أماكنهم، هذا إضافة إلى ما يتيحه هذا النظام من مساعدة الطلاب للتقدم في الدراسة وفقا للمعدل الفردي المناسب لكل طالب على حدة (Frank, Reich, & Humphreys, 2003, 60).

ولعل هذا فرض على الجامعات تغيير ممارساتها ومسلماتها، وإعادة التفكير في كل أنشطتها لربط التعليم بالتنمية وإعادة النظر في معايير الكفاءة الداخلية لها، بغية تحقيق أعلى درجات الكفاءة الخارجية لهذه المؤسسات من خلال التحول من منظمات تقليدية إلى منظمات تعلم. فالجامعة كمنظمة متعلمة هي الجامعة التي تتمحور حو مبدأ (التربية المستدامة) وأن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، وأن الجميع قابل للتعلم، فالطالب والمعلم والعميد ورئيس القسم، جميعهم بحاجة إلى التعليم والتدريب.

فالمؤسسات التي تتبنى مفهوم المنظمة المتعلمة تسعى إلى توفير فرص التعليم المستمر، واستخدامه في تحقيق الأهداف، وربط أداء العاملين بأداء المنظمة، وتشجيع البحث والحوار والمشاركة والإبداع على أنها مصادر للطاقة والتجديد والتفاعل مع البيئة، لأن نجاح المنظمات في البقاء والاستمرار في الظروف المعاصرة، يعتمد على مقدرتها على التحول إلى منظمات متعلمة، تمنح نفسها قيمة مضافة إلى الأعمال التي تؤديها (Huber, 2006, 37).

وعليه فإن مفهوم المنظمة المتعلمة مرتبط بالجامعة من قريب أو بعيد لارتباط المفهوم بالتعليم والتدريب الإلكتروني واكتساب المعرفة ونقلها، وهو من المفاهيم التي تسمح لأفراد المؤسسة المشاركة وتطوير الذات في الوقت الذي تزداد فيه حدة المنافسة، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات مثل دراسة البوسعيدي (2018)، السهلي (2017)، العنزي (2016) في بيئات تعليمية مختلفة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

مع اتساع قاعدة استخدام الانترنت عالمياً، زادت إمكانية الاتصال البشرى والكوني عموماً واتساع نطاق التسوق الإلكتروني والصرافة الإلكترونية، وتطور مكونات أجهزة الكمبيوتر وبرامجه من الماوس الذي يشعرك بملمس السلع التي تشتريها من الشبكة، وكذلك تطوير برامج لقراءة الكتب الإلكترونية بطريقة برايل لفاقدي وضعاف البصر، فضلاً عن إمكانية توجيه السيارة بالكمبيوتر بالكامل. كل ذلك ألزم مؤسسات التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة أن تأخذ زمام المبادرة في توجيه برامجها ومقرراتها

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

عـبر شبكة المعلومات "الانترنـت"، لأن الجامعة من أهم المؤسسات القادرة علـى مواجهة تلك التحديات، وهى مركـز الإشعاع العلمـي والحضاري والتكنولوجي لأي مجتمـع يريد الحفاظ على هويتـه الثقافية وحضارته الإنسانية ويسعى نحو الإبداع والتميز.

الأمـر الـذي فرض علـى الجامعـات أن تتكيف مـع الظـروف المتغيرة بتبنـي مفهـوم المنظمة المتعلمـة لضمان استمرارهـا وتعزيـز موقعهـا التنافسـي، حيث أوصـت العديد من الدراسـات مثل دراسة الديحـاني (2015)، الدسوقـي (2014)، العتيبـي وإبراهيـم (2015)، Ali (2012)، النسـور (2010)، ودراسـة عبيـد وربايعـة (2016) بضـرورة التحـول نحو المنظمة المتعلمة لمـا لها من رؤية مشتركة، وتعكس شعـور العاملين بالمسؤولية نحو تقدم الجامعة بطريقة إبداعية.

وفي الوقـت الـذي تسعى فيـه الجامعات الفلسطينيـة إلى التميز في أدائها وتقديم أفضـل الخدمات لمجتمعها، في ظـل الظـروف السياسيـة والاقتصادية المتردية التي تمر بها، تأتي الحاجـة إلى ربط التعليم فيها بمفهوم المنظمـة المتعلمـة كحل لتحويـل الرؤية إلى واقع، خاصـة في ظل الظروف الاستثنائية التـي يمر به المجتمع الفلسطيني من ضعف الإمكانات وانحسار التمويل.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما دور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة؟

ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية التالية:

1 - مـا الدرجـات التقديرية لأعضاء هيئة التدريس بجامعتي الأزهر والإسلامية لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارستها لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة ؟
2 - هـل توجـد فـروق ذات دلالة إحصائيـة عند مستوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطـات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى المتغيرات: (الكلية – الجامعة – سنوات الخدمة – الرتبة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1 - التعـرف إلى دور التعليـم الإلكـتروني في تعزيـز ممارسة جامعتـي الأزهر والإسلاميـة بمحافظات غزة لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
2 - الكشـف عمـا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى المتغيرات: (الكلية – الجامعة – سنوات الخدمة – الرتبة العلمية).

أهمية الدراسة:

الأهمية الموضوعية:

تكمـن أهمية الدراسـة في تناولها لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسـة استراتيجيات المنظمة المتعلمة كمدخـل للتطويـر في الجامعـات الفلسطينية والذي يعد من أحـدث المداخل الإداريـة، في الوقت الذي يزداد فيـه الطلـب على التعليـم العالي في فلسطين، وتتراجع فيـه حركة الاستفادة من مخرجاتـه بسبب الانقسام السياسـي وانعكاسـات الحصـار، كما تأتي هـذه الدراسة استجابة للنـداءات الداعية إلى ضـرورة استخدام أعضـاء هيئـة التدريس لخدمـات التعليم الإلكـتروني، خاصة في ضـوء الحقيقة القائلة بـأن الكثير من هذه الخدمات قد أصبحت جزءاً من الحياة اليومية للطلاب.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

الأهمية التطبيقية:

1 - قد تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع إطار فلسفي ومنهجي لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة.

2 - قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على وحدات الجودة في المؤسسات من خلال تحسين أداء العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها بما يتلاءم وخصائص المنظمة المتعلمة.

3 - قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة طلبة الدراسات العليا، والباحثون في مجال التعليم الإلكتروني أو الإدارة العامة من خلال إجراء دراسات مماثلة على مجتمعات أخرى.

4 - رفد المكتبة الفلسطينية بدراسة قد تعد الأولى من نوعها – في حدود علم الباحث – تساعد الإدارات العليا على التخطيط المؤسسي لتحسين جودة الأداء المؤسسي.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على عدة محددات وجهت الدراسة، وهي:

1 - حد الموضوع: التعرف إلى دور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة جامعتي الأزهر والإسلامية بمحافظات غزة لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة، وذلك في المجالات: (جودة ودعم التعليم، مشاركة المعرفة وربط الجامعة بالبيئة الخارجية، الميزة التنافسية والتعلم التعاوني، التعلم المستمر والتطوير الذاتي).

2 - الحد المؤسسي: الجامعات الفلسطينية الأكبر بمحافظات غزة (الأزهر – الإسلامية).

3 - الحد البشري: عينة من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين.

4 - الحد الجغرافي: محافظات غزة (الجنوبية لفلسطين).

5 - الحد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017 /2018.

مصطلحات الدراسة:

1 - التعليم الإلكتروني:

يعرفه Minton وWillett (2003، 6) بأنه: "اتصال ثنائي بين كل من المعلم والطلاب المنفصل كل منهما عن الآخر مكانياً أو زمانياً، مع تدعيم هذا الاتصال بالتكنولوجيا من أجل تطوير العملية التعليمية".

ويعرفه عثمان (2011، 44) بأنه: "طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة، ومحركات بحث، وبوابات انترنت، سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي".

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: "استخدام الوسائط الإلكترونية من قبل مؤسسات التعليم الجامعي ممثلة بأعضاء هيئة التدريس لنقل المحتوى التعليمي إلى الطلاب خارج الحرم الجامعي أو داخله بهدف إتاحة عملية التعلم لكل أفراد المجتمع ورفع كفاءة وجودة العملية التعليمية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية".

2 - المنظمة المتعلمة:

تعرفها السهلي (2017، 18) بأنها: "المنظمة التي تلبي الشروط التي تميزها عن المنظمات: التقليدية الأخرى من حيث: تمكين العاملين فيها من التعليم المستمر، وتبني استراتيجية المشاركة، وإتاحة الفرص لتبادل المعرفة والمعلومات والثقافة التنظيمية والتكيف مع المتغيرات المستمرة".

ويعرفها نجم (2005، 43) بأنها: "المنظمة التي طورت المقدرة على التكيف والتغير المستمر، بحيث يؤدي أعضاؤها دوراً فاعلاً في تحديد القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل وحلها".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

استراتيجيات المنظمة المتعلمة:

النماذج التي حددها العلماء لقياس درجة اكتمال أو كفاءة الجامعة، وهي عبارات وصفية تحدد الصورة التي يجب أن تكون عليها في المستقبل، وهي إما أن تكون (Can, 2011, 6258):

- **معايير Senge (2006)، وهي: (التفكير النظمي، البراعة الشخصية، الرؤية المشتركة، النماذج العقلية، تعلم الفريق).**
- **معايير Marsick (2003)، وهي: (التعلم المستمر، التعاون وتعلم الفريق، تعزيز الاستفسار والحوار، التعلم المشارك، الرؤية الجماعية، ربط المنظمة بالبيئة، القائد القدوة).**

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: "النماذج التي استطاعت الجامعة أن تنسجها بالقدر الذي يمكنها من مشاركة المعرفة وربطها بالبيئة الخارجية، وتحقيق الميزة التنافسية والتعلم التعاوني، والتعلم المستمر والتطوير الذاتي، وهي التي حدد أفراد العينة درجة تأثرها بدور التعليم الإلكتروني من خلال الاستبانة المخصصة لذلك في هذا البحث".

الإطار النظري:

أولا: التعليم الإلكتروني:

تشير الأدبيات التربوية إلى وجود مجموعة كبيرة من المرادفات اللغوية التي تشير إلى التعليم الإلكتروني، الأمر الذي أدى إلى وجود صعوبة في وضع مفهوم واضح ومحدد للتعليم الإلكتروني، والتي منها: التعلم عبر شبكة الإنترنت، والتعلم الجوال، والذي يسمى مختصراً، والتعلم خارج حرم الجامعة، والتعلم البعيد، والتعلم الافتراضي (virtual learning)، والتعلم الإلكتروني (online learning) أو التعليم الإلكتروني (E-education) (Abouchedid & Eid, 2004, 20).

وتشير تلك المصطلحات جميعاً بصورة أساسية إلى استفادة العملية التربوية من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوصيل الأنشطة التعليمية إلى الطلاب الذين لا تمكنهم ظروفهم من الحضور إلى الحرم الجامعي التقليدي، ومن أجل تحسين العملية التعليمية.

ويمكن تعريف التعليم الإلكتروني على أنه: "عبارة عن محتوى تعليمي أو خبرة تعليمية يتم توصيلها عن طريق التكنولوجيا الإلكترونية، والتي تتضمن ما يلي: الإنترنت، والفيديو، وفيديو المؤتمرات من بعد (video teleconference) والقمر الصناعي، والبريد الإلكتروني (E-mail)، وغرف المحادثة (chat rooms)" (Jones, 2003, 11).

أهداف التعليم الإلكتروني:

ليست التكنولوجيا في حد ذاتها هي التي تغير أو تحسن العملية التعليمية، حيث يجب التنبيه إلى أن الاستراتيجية التعليمية، والهيكل الإداري وما يرتبط به من عمليات، ومعظم الأدوار والمهارات الأخرى تعتبر مفاتيح نجاح لإدخال أي تكنولوجيا داخل التعليم الجامعي.

ويحدد Adams وSeagren (2004، 33) أهداف التعليم الإلكتروني فيما يلي:

1 - **تحسين المدخلات.**
2 - **تحسين الجودة التعليمية.**
3 - **زيادة كفاءة كل من المؤسسات والطلاب.**
4 - **تحقيق رضا العملاء (المستفيدون من الخدمة التعليمية).**
5 - **توسيع الرقعة الجغرافية للمؤسسات التعليمية، ووصولها إلى المناطق النائية.**

حيث تزداد كفاءة المؤسسات التعليمية، وتنتقل من طور المحلية إلى العالمية، ومن ثمَّ تزداد حدة التنافس على مستوى عالمي لجذب أكبر عدد ممكن من المتعلمين من مختلف أنحاء العالم، الأمر الذي سوف يؤدى إلى

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

زيادة كفاءة الأفراد والارتقاء بمستواهم المهني والأكاديمي خاصة في دول العالم النامي.

فوائد ومميزات التعليم الإلكتروني:

لقد تزايدت معدلات الدخول إلى الإنترنت، وكذلك التعليم عبرها في ازدياد مستمر أيضا، وذلك لما للإنترنت من قدرة هائلة على إتاحة الاتصال بأي فرد من أي مكان في أي وقت.

إن استخدام الإنترنت يعني الالتحاق بعالم المعلومات،حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس إنشاء فصول افتراضية (virtual classes)، وتتيح لهم نشر ملاحظاتهم وواجباتهم التعليمية بسهولة على الموقع، وتزيد كذلك من الاتصال بين كل من الخريجين القدامى والطلاب الجدد وبين أعضاء هيئة التدريس. وتعتبر بيئة التعليم الإلكتروني بيئة جديدة بأدوات ووسائل جديدة غيرمعتادة حيث السرعة الذاتية، ووحدات متعددة الوسائط لتوصيل التعليم، وتقويم أعمق للمخرجات التعليمية، وأيضا التفاعل المباشر بين المعلمين والمتعلمين مما يسهل عملية التغذية الراجعة والتقدم باستمرار.

ويشيرمركز فلوريدا للتكنولوجيا التعليمية (The Florida Center for Instructional Technology) إلى مميزات التعليم الإلكتروني في الجوانب الستة التالية (درويش وباشيوة، 2006، 17):

1 - الملاءمة (Convenience): تزود تقنيات التعليم الإلكتروني الطلاب والمعلمين بأوضاع ملائمة، بمعنى الحصول على العديد من تلك التقنيات من داخل المنزل عبر مؤتمرات الفيديو كونفرانس، أو عن طريق القمر الصناعي، أو من خلال شرائط الفيديو التي يمكن الاطلاع عليها ومراجعتها في أي وقت.
2 - المرونة (Flexibility): يستطيع الطلاب اختيار الوقت المناسب لتعلمهم ومشاركتهم على أساس فردي، فبينما يشاهد طالب شريط الفيديو في منتصف الليل يقوم آخر بقراءة بريده الإلكتروني في الصباح الباكر، وبينما يستعرض أحد الطلاب الموقع الإلكتروني لمدة نصف ساعة، يقضى طالب آخر ساعة لنفس الغرض.
3 - الفاعلية (Effectiveness): فليس التعليم الإلكتروني ملائماً فقط بل ذو فاعلية أيضاً، فقد وجدت العديد من الدراسات أن التعليم الإلكتروني مساوٍ إن لم يكن أكثر كفاءة من التعليم التقليدي.
4 - تنوع الحواس (Multi-Sensory): حيث هناك العديد من المواد الكثيرة والمتنوعة والتي تقابل احتياجات كل فرد، فبعض الطلاب يتعلم عن طريق الصورة المرئية، وآخر عن طريق الصوت والصورة، وثالث عن طريق برامج الكمبيوتر حتى يتم القضاء على الملل وتصبح العملية التعليمية متجددة.
5 - التفاعلية (Interactivity): فعلى عكس الرأي المشهور، تقدم مقررات التعليم الإلكترونية تفاعلات أكثر مع الطلاب. فالطلاب الذين لديهم خجل من طرح أسئلة في الفصل، غالباً ما ينفتحون عندما تقدم لهم الفرصة للتفاعل عبر البريد الإلكتروني أو أي وسائل فردية أخرى الأمر الذي يساعد المعلم على تلبية حاجات الطلاب الفردية.
6 - التكافؤ (Equity): حيث إن عدم تكافؤ الفرص أمر واضح في التعليم النظامي التقليدي، حيث إن هناك فجوة وتبايناً واضحاً بين الريف والحضر، وبين الذكور والإناث في بعض الأماكن، وبين السود والبيض في أماكن أخرى وغيرذلك من المتغيرات، ولكن عندما يتم تطبيق التعليم الإلكتروني يمكن أن يُحدث نوعاً من التكافؤ في تقديم الخدمات التعليمية بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ثانيا: المنظمات المتعلمة:

في ظل التقدم العملي الهائل، وما شهدته مؤسسات التعليم العالي من تطورات، بدأت الجامعات باتباع الأساليب العلمية في توظيف الموارد البشرية لتحسين أدائها والارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدمها لتكون قادرة على تلبية حاجات المستفيدين ورغباتهم منها، بما يحقق مستوى المنافسة.

ونتيجة لذلك جاء التحول إلى اعتماد نظام المنظمة المتعلمة التي بدأت فكرته منذ السبعينيات من القرن الماضي على يد Argyris وSchon عام 1978م، إلا أن الظهور الحقيقي لهذا النظام، بوصفه

توجهاً إدارياً جديداً كان في عام 1990 عندما نشر Senge (2006) كتابه الموسوم (النظام الخامس) (The fifth discipline) عن مسؤولية المنظمات عن التكيف مع التطورات التي يشهدها العالم المعاصر، والتي تتسم بالتغيرات السريعة والفوضى والاضطراب، مما يتطلب التحول من منظمات تقليدية إلى منظمات تعليمية تعلمية.

مفهوم المنظمة المتعلمة:

تتصف المنظمات المتعلمة بمقدرتها على تمكين العاملين وتشجيع التعلم والتعاون والحوار والاعتراف بالتداخل بين الأفراد والمنظمة والمجتمعات، وتحفيز العاملين كافة-على المستوى الفردي والجماعي- لزيادة مقدراتهم للوصول إلى النتائج المرغوب فيها، والتي يهتمون بتحقيقها (السهلي، 2017، 54).

وقد عرفها Senge (2006، 8) بأنها "منظمة يعمل فيها الأفراد باستمرار على زيادة قدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، والتي يتم فيها مساندة وتشجيع وجود نماذج جديدة وشاملة للتفكير ويطلق فيها المجال لطموحات الجماعة للتعلم مع بعضهم البعض باستمرار".

ويلاحظ من التعريف أنه "يركز على الجانب الإنساني في المنظمة، حيث يتعلم الأفراد أولاً كفايات ومهارات تمكنهم من تحقيق قدر من التمكن الشخصي، ثم تدمج في عمل جماعي موحد ينتج عنه تحقيق الأهداف المرغوب فيها" (الطويل وعبانبة، 2009، 86).

وتعد المنظمة المتعلمة مثالية فيما يتعلق بما تريده المنظمات من تطور لتكون قادرة على الاستجابة للضغوط المتنوعة التي تواجهها، حيث يتطلب بناؤها جهودا استثنائية هادفة، من خلال تبني أنظمة تفكير تتصف بالتكامل والشمولية، يتم تصميمها وتطويرها وإدامتها باستمرار من خلال الرؤية والقيم والاتصال، واختيار السياسات، والهيكل التنظيمي والأساليب والإجراءات ومدى ملاءمتها.

وقد أكد الكبيسي (2004) على أن المنظمة المتعلمة تتميز عن غيرها بنمط قيادتها التعليمية، وبحرصها على تعلم أساليب التفكير والتحليل وتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين، وبالهيكلية التنظيمية، وتشكيل فرق العمل، وطاقتها البشرية التي تمتلك المهارة والثقة بالنفس، وقوة التأثير في الآخرين، والقدرة على التصرف والتحرك بفاعلية.

وقد استعرض Page-Tickell (2014) ثلاثة مفاهيم للمنظمة المتعلمة هي:

1. منظمة تسهل التعلم لجميع أعضائها مما يمكنها من التحول الذاتي بشكل مستمر.
2. توسع مقدرتها للتوصل إلى نتائج مرغوبة فعلاً، وتوفر المجال للطموح الجماعي، وتمكن العاملين من تعلم كيف يتعلمون من بعضهم البعض، ويتم فيها رعاية أنماط التفكير الجديدة.

توفير المهارة في إيجاد المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعمل على تعديل السلوك بما ينعكس على إيجاد معارف جديدة (Page-Tickell, 2014, 63).

أبعاد المنظمة المتعلمة:

حدد Senge (2006) خمسة أنظمة تسهل عملية التعلم التحويلي في المنظمة المتعلمة هي:

- التفكير النظمي: وهو الذي يمكنهم من تقدير دورهم في تناول المشكلات التي يسعون لحلها، وهو عبارة عن إطار مفاهيمي، وكتلة من المعرفة، وإدارة تمكين الأعضاء من رؤية الأنماط المختلفة بصورتها الكلية لمعرفة كيفية إحداث التغير فيها.
- البراعة الشخصية: وهي التي تعمل على تشجيع المجازفة كوسيلة لتسريع تطور الفرد، لاسيما وأن هذه المنظمات تهيء بيئات يستطيع الفرد فيها تعلم المهارات والأساليب الجديدة عن طريق الخبرة والممارسة، مثل إجراء الأبحاث والدراسات.
- الرؤية المشتركة: تصوغ المنظمات المتعلمة رؤية مشتركة مستمدة من التوجيه الشخصي للأعضاء،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

وتوضح الممارسات اللازمة لتسهيل الالتزام والامتثال لهذه الرؤية فضلاً عن ذلك، فإن هذه الرؤية تترجم إلى أغراض وقيم واضحة. وقد افترض أن الالتزام بشيء لهم يثير إحساساً عميقاً بالطاقة لدى الأفراد.

- النماذج الفصلية: وهي ما يعرف باسم (الذخيرة) وهي معتقدات راسخة وافتراضات وتعميمات، تمثل مقترحات شفوية، أو صوراً بصرية تعبر عن إدراكات الأفراد واختيارهم.
- تعلم الفريق: ويحدث في فرق التعلم والمجموعات الخاصة التي تكتسب المعرفة وتعمل بشكل دائم على تحقيق مشاركتها ونقلها بصورة صحيحة لجميع الأعضاء أولاً ثم إلى المنظمة. ويعمل التعليم الفريقي على تطوير مهارات مجموعات الأفراد للبحث عن الصورة الكلية التي تنبع نتيجة لرؤى الأفراد.

مبررات المنظمات المتعلمة:

أشار Thomas وAllen (2006، 126) إلى عدد من المبررات التي تبين الحاجة إلى تبني مفهوم المنظمة المتعلمة، وهي:

1. العالمية: إذ تحقق العديد من المنظمات أرباحاً ومراكز تنافسية، وتقدم خدمات خارج موطنها الأصلي، وهذا ما يعكس مقدرتها على التعلم من خبراتها وتجاربها السابقة.
2. التكنولوجيا: حيث أحدثت التكنولوجيا تغييرات جوهرية في أسس المنافسة بين الأعمال نظراً لما لها من دور كبير في تحقيق أهداف المنظمات، وفي زيادة مقدرتها على التوجه نحو التغيير الاستراتيجي، لتكون قادرة على التجديد والإبداع.
3. التغير في أساليب العمل: حيث انتقلت المؤسسات من إدارة الجودة التي فرضت نفسها في الثمانينات، إلى التوجه نحو إعادة هندسة العمليات الإدارية في التسعينيات، ومن ثم التحول في أساليب العمل وطرقه في القرن الحادي والعشرين.
4. زيادة تأثير المستفيدين: حيث تسعى المنظمات بمختلف أنواعها إلى كسب رضا المستفيدين والمحافظة عليهم، لأنهم يمتلكون قوة تأثير في تحديد خطة سير العمل للمنظمات واستراتيجياتها في تنفيذ عملياتها.
5. المعرفة: حيث تعد المعرفة من أهم الموجودات المهمة لأي منظمة ومن أهم مصادر الثروة، ويعد العنصر البشري المصدر الرئيس المقتدر على توليد المعرفة.
6. تطور أدوار العاملين وتوقعاتهم: تزداد أهمية الموارد البشرية مع تزايد خبراتها وتعلمها، وذلك على عكس الموارد الأخرى التي تتناقص قيمتها مع الاستخدام والتقادم لذا تسعى المنظمات الحديثة إلى جذب صناع المعرفة واستقطابهم.

أهمية المنظمة المتعلمة:

إن تبني فلسفة المنظمة المتعلمة في المؤسسات التربوية تعتبر ضرورة ملحة بما توفره من إمكانات ومزايا فريدة، حيث تحول المؤسسة التربوية إلى نظام دائم التعلم والتطوير، فالمنظمة المتعلمة من المفاهيم الإدارية الواعدة للمؤسسات التربوية، حيث إنها تجعل من المعلم طالبا دائم التعلم.

وقد ذكر الطويل وعبابنة (2009، 92) أن المنظمة المتعلمة تعمل على:

1. تشجيع أعضاء المؤسسة على صقل مهاراتهم والإفادة من خبراتهم الذاتية وخبرة غيرهم سواء كانت إيجابية أم سلبية، وتشجيع التفكير الحر الذي يساعد في توليد حلول جديدة للمشكلات.
2. يتعلم العاملون في المنظمة المتعلمة مهارات ويكتسبون معرفة تتجاوز المتطلبات الخاصة بعملهم، مما يجعلهم يثمنون أدوار ومهام الآخرين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

ويضيف السالم (2005، 35) في هذا المجال:

- تنمي التفاعل الاجتماعي ومهارات الاتصال بين الأشخاص، مما يوفر جواً من الانفتاح والثقة وتشاطر الأفكار.
- يتم احترام آراء كل شخص، وأن الأفكار التي لا يستطيع تقديمها لا تتحدد أهميتها بمركزه الوظيفي، بل بما تملكه من أهمية في حد ذاتها.

خصائص المنظمة المتعلمة:

تتمتع المنظمة المتعلمة بالعديد من الخصائص والمميزات التي جعلت منها محور اهتمام الباحثين والتربويين، فهي تدعو إلى جعل المؤسسة مجتمعا دائم التعلم، ومن الخصائص التي تميز المنظمة المتعلمة:

1. تقدم فرصاً للتعلم المستمر.
2. تمتلك هيكلاً تنظيمياً محفزا يعمل على تشجيع السلوك التكيفي.
3. تشجيع المناقشة والاستفسار والحوار بشكل مطمئن للعاملين من أجل المشاركة بطريقة منفتحة.
4. تقوم بعملية تبادل متكررة للمعلومات مع البيئة الخارجية (نظام منفتح).
5. تمتلك ثقافة تنظيمية داعمة.
6. صقل مستمر للعمليات الأساسية وإنتاج الأفكار الجديدة (البنا، 2012، 33).

لعل كل ما سبق يحتاج إلى جهود قيادية، وإجراءات جريئة، تتمثل من وجهة نظر الباحث فيما يأتي:

أ- توفير وسائل الاتصال والتواصل الفاعلة وعلى رأسها (التعليم الإلكتروني).

ب- التأثير على سبل الحوار وقبول الآخر بدلاً من النقاش.

ت- قبول مبدأ التعلم في مجموعات صغيرة.

ث- الاستعداد للتعبير وإدارة المعرفة.

ج- قبول المخاطر والتسامح مع الأخطاء والتأكيد على التفكير الحر.

ح- تنظيم الإبداعات وتشجيع مبادرات المراجعة والتساؤل.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية سواء كان على مستوى التعليم الإلكتروني أو مستوى المنظمة المتعلمة، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات بما يفيد موضوع الدراسة الحالية:

أولا: الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني:

دراسة محمد وعلي (2018) هدفت إلى إبراز مفهوم التعليم الإلكتروني والأسباب التي تدفعنا إلى الاهتمام بهذا الجانب إضافة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون التقدم أو تطبيق هذا الفرع من التعليم في العراق، وما الحلول المقترحة لتطوير العمل في مجال التعليم الإلكتروني، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وخلصت النتائج إلى وجود نقص كبير في هذا المجال، إضافة إلى عدم توفر البنى التحتية للنهوض بالتعليم الإلكتروني على الرغم من أن الجامعات العراقية تسعى إلى التوجه نحو المنظمة المتعلمة.

دراسة الحجايا (2013) هدفت التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات، واستهدفت درجة توافر البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ودرجة معرفة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمتطلبات التعليم الإلكتروني، وقد طبقت الدراسة على جامعتي (الطفيلة التقنية – الحسين بن طلال) بواقع عينة (110) أعضاء هيئة تدريس، وقد أشارت النتائج إلى أن البيئة التحتية للتعليم الإلكتروني ما زالت في أدنى درجات المتوسط حيث بلغت (2.57) من (5)، أما درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات التعليم الإلكتروني فقد كانت بدرجة مرتفعة بلغت (3.76)، أما درجة الممارسة فقد كانت بدرجة متوسطة (3.34)، وقد أوصى

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

الباحث بزيادة الدعم للجامعات لرفع مستوى البنية التحتية للتعليم الإلكتروني.

دراسة أبو غبن (2012) هدفت التعرف إلى دور التعليم الإلكتروني في تعزيز الميزة التنافسية المتمثلة في المجالات التالية: (الكفاءة المتميزة، الإبداع والابتكار، جودة خدمة المجتمع، الاستجابة للرغبات) في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الأكاديميين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مطبقا أداة الدراسة المكونة من (37) فقرة على عينة قوامها (330) من الموظفين الأكاديميين في (الجامعة الإسلامية – جامعة الأزهر – جامعة الأقصى – جامعة القدس المفتوحة)، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية حول تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وبين تعزيز الميزة التنافسية، كما إنه لا توجد فروق في تقديرات أفراد العينة لهذا الدور تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة الأكاديمية).

دراسة أبو مغيصيب (2012) هدفت التعرف إلى العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام المودل للتعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية، متمثلة في: (جودة المعلومات، جودة الخدمة، جودة النظام، الدعم الفني، الثقة، الرضا، المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام)، حيث تم التأكد من وجود هذه العوامل، ثم قياس مدى ارتباط كل عامل من العامل المؤثر عليه، وذلك من خلال إعداد نموذج مقترح للدراسة، حيث تم توزيع استبانة على (96) عضو هيئة تدريس من الجامعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها ضرورة العمل على نشر الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني.

دراسة العسيلي (2011) هدفت التعرف إلى تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (175) طالبا وطالبة ممن درسوا بنمط التعليم الإلكتروني في منطقة الخليل التعليمية، وقد أظهرت الدراسة أن درجة تقدير الطلبة للتحديات، والفرص المتاحة للتنمية من وجهة نظرهم كانت (متوسطة)، حيث كانت أبرز المعيقات (ضعف مستوى الدارس في اللغة الإنجليزية)، و(النقص في عدد أجهزة الحاسوب)، وكانت أبرز الفرص المتاحة للتنمية من خلال اقتصاد المعرفة (حث الدارسين على التعلم الذاتي)، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الدارسين حول التحديات وحول الفرص المتاحة لتنميتهم تعزى إلى المتغيرات: (السنة الدراسية، الجنس، امتلاك الدارس لجهاز حاسوب).

دراسة عودة (2011) هدفت التعرف إلى معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في مناطق جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت الاستبانة على (113) مشرفا، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير أفراد العينة حول معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي في حين توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لصالح (5 - 10 سنوات)، وكذلك لمتغير الإلمام باستخدام الحاسوب وذلك لصالح المعرفة الأكبر، وبناء على ذلك أوصى الباحث بضرورة استمرار العمل في تنمية قدرات المشرفين من خلال الدورات التدريبية في هذا المجال، وضرورة تقدم المشرفين لامتحان شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL.

دراسة Sadik (2007) هدفت التعرف إلى مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي لتطبيق مقررات التعليم الإلكتروني ضمن خطة المجلس الأعلى للجامعات لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من تقنيات التعلم الإلكتروني في تطوير منظومة التعليم الجامعي والتغلب على بعض المعوقات التي تواجه التعليم الجامعي في مصر، وقد أوضحت الدراسة أن 72 % من أعضاء هيئة التدريس يرون أن لديهم المعارف اللازمة لتطوير مقرراتهم، بينما 66.6 % منهم يرون أن لديهم المهارات التقنية اللازمة للبدء في تطوير مقرراتهم إلكترونيا، أما عن اتجاهاتهم فقد أشارت الدراسة أن 94 % منهم لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق التعليم الإلكتروني، أما عن المعوقات فتمثلت في نقص التدريب بنسبة (55 %)، وعدم وضوح الرؤية ونقص المعلومات بنسبة (49 %)، وقلة الأجهزة والموارد بنسبة (46 %).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

دراسة يماني (2006) هدفت التعرف إلى قدرة التعليم الإلكتروني على مواجهة تحديات التعليم العالي السعودي في ضوء عصر تقانة المعلومات، وكانت عينة الدراسة مكونة من (152) عضو هيئة تدريس من جامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة أن العينة تؤيد بشكل كبير تطبيق التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي فيما يخص استخدام الإنترنت، حيث إن ذلك يخفف من عبء عضو هيئة التدريس، وأن غياب الأنظمة واللوائح المتعلقة بمنح الدرجات لطلبة التعليم الإلكتروني يعد المعوق الأعلى تأثيرا على نجاح التطبيق، وأن ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة يؤثر على تطبيقه بفعالية.

ثانيا: دراسات تناولت المنظمة المتعلمة (أبعادها واستراتيجياتها):

دراسة البوسعيدي (2018) هدفت التعرف إلى درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة التي طورها (Watkins & Marsick,1996) على عينة مكونة من (42) موظفا في الكلية، وأظهرت النتائج أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الكلية كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى للمتغيرات (الجنس – المستوى الدراسي) في حين توجد فروق تعزى لمتغير الوظيفة لصالح (الإداريين).

دراسة عبيد وربايعة (2016) هدفت التعرف إلى تأثير أبعاد إدارة المعرفة في أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين، ولتحقق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق استبانة على (132) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج أن مستوى توافر معايير المنظمة المتعلمة وأبعاد إدارة المعرفة كان بدرجة كبيرة، وأن هناك أثراً إيجابياً قوياً لأبعاد إدارة المعرفة في المتغيرات التابعة لمعايير المنظمة المتعلمة.

دراسة العنزي (2016) هدفت التعرف إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت نحو توافر أبعاد المنظمة المتعلمة فيها، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة (Dimensions of Learning Organization Questionnaire-DOLOQ) على عينة مكونة من (194) عضواً، وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لأبعاد المنظمة المتعلمة جاءت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتخصص الكلية لصالح الكليات الأدبية.

دراسة الدسوقي (2014) هدفت التعرف إلى درجة توافر معايير المنظمة المتعلمة في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالإنتاج المعرفي لأعضاء هيئة التدريس، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (102) أعضاء، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير أفراد العينة لتوافر معايير المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة كبيرة عند (72.4 %)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوافر معايير المنظمة المتعلمة تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، التخصص) ولكن توجد فروق تعزى لمتغير الجامعة لصالح (الإسلامية) ولمتغير الرتبة العلمية لصالح (أستاذ)، كما أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بلغت (0.8) بين درجة تقدير المعايير والانتاج المعرفي.

دراسة Balay (2012) هدفت التعرف إلى أثر تصورات هيئة التدريس عن المنظمة المتعلمة على الالتزام التنظيمي ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (172) من أعضاء هيئة التدريس من جامعتي زيرفzieve وجامعة هاران (Haran University)، وأظهرت النتائج أن تصورات أفراد العينة جاءت بدرجة كبيرة، وأن هناك فروقا لصالح أعضاء هيئة التدريس من جامعة زيرف الخاصة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

دراسة Alih (2012) هدفت لاختبار تصورات الموظفين الأكاديميين عن خصائص المنظمة المتعلمة في مجال التعليم العالي، واختبرت الدراسة العلاقة بين خصائص المنظمة والرضا الوظيفي في أنشطة البحث والتدريس، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة (DLOQ) على عينة مكونة من (400) موظفاً أكاديمياً في الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا، وأظهرت النتائج أن مستويات التقدير لهذه الخصائص جاءت متوسطة وأن هناك علاقة إيجابية بين أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي في أنشطة البحث والتدريس.

دراسة الشريفي، الصرايرة والناظر (2012) هدفت التعرف إلى درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث المسحي، وتألفت عينة الدراسة من (90) عضواً، وقد اعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (مستوى الفرد – مستوى الجماعة – المستوى التنظيمي)، وأظهرت النتائج أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.46) وقد احتل مجال (مستوى الجماعة) بمتوسط حسابي (3.65) يليه (المستوى التنظيمي) بمتوسط (3.45) وأخيرا (مستوى الفرد) بمتوسط حسابي (3.40)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة توافر الأبعاد تعزى إلى متغير (التخصص – سنوات الخدمة – الرتبة العلمية).

دراسة أبو حشيش (2012) هدفت التعرف إلى العلاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى ومستوى إدارة المعرفة فيها، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على (100) عضو هيئة تدريس من جامعة الأقصى، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج: الدرجة الكلية لتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة كان (60.9 %) وكان أعلى المجالات مجال (تشجيع الحوار والاستفسار) وأدناها مجال (إيجاد فرص للتعليم المستمر)، وتوجد علاقة ارتباط طردي بين إدارة المعرفة وأبعاد المنظمة المتعلمة بلغت قيمة معاملها (72.3 %).

دراسة جبران (2011) هدفت الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (439) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير المعلمين للمنظمة المتعلمة في مدارسهم جاءت متوسطة، حيث حصل مجال المناخ على أعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.

دراسة زايد، بوبشيت، والمطيري (2009) هدفت التعرف إلى مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها وتقييم الإمكانيات ذات الصلة بهذا المفهوم في قطاعات الهيئة الملكية بالجبيل، واستخدم الباحثون أداة (مارسك وواتكنز)، وتكونت عينة الدراسة من (211) موظفاً بالهيئة، وتوصلت الدراسة إلى أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة توفراً في القطاعات الرئيسة هو: (تمكين الأفراد من الرؤية المشتركة) وتوصلت الدراسة إلى أن النظم القائمة لا تسمح بالمشاركة في عملية التخطيط والتنظيم ووضع الاستراتيجيات مثل (التعلم المنظومي، والمنظمات المتعلمة)، بينما كان أكثر الأبعاد توافراً هو تشجيع الحوار والاستفسار.

دراسة Ng (2008) هدفت التحقق من استخدام أبعاد المنظمة المتعلمة والمستخدمة في دراسة Watskins وMarsick (1996) في إدراك العلاقة لإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم في الجامعات الخاصة بماليزيا، والتعرف إلى مدى فاعلية دور القيادة والثقافة التنظيمية والمحفزات في بناء منظمة متعلمة. وقد أشارت النتائج إلى أن فهم أبعاد المنظمة المتعلمة مكن إدارة الجامعات من فهم العوامل المحفزة للعاملين للمشاركة في بناء المعرفة وتزويدهم بالبرامج التدريبية المناسبة.

دراسة Brasco (2008) هدفت التعرف إلى ما إذا كانت المدارس الكاثوليكية في ولاية فلوريدا تطبق مبادئ المنظمة المتعلمة، وإذا كانت كذلك فما تأثير ذلك على تعلم الطالب وإنجازاته، واستخدمت الدراسة منهج البحث التجريبي، وكانت المدرسة وحدة للدراسة، وقد طبق مسح المنظمة المتعلمة للمدارس على (50)

مدرسة في ولاية فلوريدا، وطلب من كل مدرسة توزيع الأداة على عشرة من المعلمين، واستجاب لهذا الطلب (34) مدرسة، وأظهرت النتائج أن:

- المدارس الكاثوليكية تطبق مبادئ المنظمة المتعلمة، وأن نظام (النماذج العقلية) ارتبط سلبيا، وبدلالة إحصائية بتحصيل الطلبة، بينما ارتبط نظام (الرؤية المشتركة) إيجابيا وبدلالة إحصائية بتحصيل الطلبة.
- هناك علاقة ارتباطية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين العوامل البيئية وكل من (النماذج العقلية- الرؤية المشتركة – التفكير التنظيمي) وتحصيل الطلبة.

دراسة Chang وLee (2007) هدفت تحديد العلاقة التشابكية بين (القيادة – الثقافة التنظيمية- عمل المنظمة المتعلمة- رضا العاملين) واستخدمت الدراسة منهج البحث الكمي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية حيث أرسلت (1000) استبانة بالبريد، استعيد منها (134)، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك دلالات كثيرة ومتنوعة لعمل المنظمة المتعلمة، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا لمتغيرات (القيادة – الثقافة التنظيمية) على رضا العاملين، كما أن متغيري (القيادة – الثقافة التنظيمية) يمكنهما التأثير إيجابياً في عمل المنظمة وبدلالة إحصائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، نجد أن ما تعلقت بالتعليم الإلكتروني منها ما جاء كمتغير مستقل مثل دراسة أبو غبن (2012)، ودراسة يماني (2006)، ومنها ما تعلق بماهية التعليم الإلكتروني والتحديات التي تواجهه ومعاييره مثل دراسة العسيلي (2011)، الحجايا (2013)، أبو مغيصيب (2012)، عودة (2011)، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي/ التحليلي، ومع بعضها في استخدام العينة مثل دراسة أبو غبن (2012)، الحجايا (2013)، يماني (2006) واختلفت مع دراسة العسيلي (2011).

وفيما يخص الدراسات التي تناولت المنظمة المتعلمة، فجميعها تناول مدى توفر أبعادها، أو درجة ممارستها، ولكن منها ما اتفق في بيئة التطبيق مثل دراسة السهلي (2017)، البوسعيدي (2018)، العنزي (2016)، أبو حشيش (2012)، ودراسة الدسوقي (2014)، في حين اختلفت مع باقي الدراسات التي طبقت في المدارس. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد الاستبانة وتحديد مجالاتها، ومن ثم تفسير النتائج. وتجدر الإشارة إلى أن ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها أنها تبحث في أثر التعليم الإلكتروني في الجامعات في تعزيز استراتيجيات المنظمة المتعلمة، خاصة في الجامعات النظامية بمحافظات غزة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من حيث المنهجية المتبعة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدم في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات أداة الدراسة، ومن ثم جمع البيانات من العينة الكلية للتوصل إلى النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يبحث في الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة (الأغا، 2002، 43).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل المجتمع الأصلي من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الأكبر بمحافظات غزة (الأزهر – الإسلامية) وقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية قوامها (120) عضوا من أصل 526 عضواً، في حين كانت الاستبانات المستردة للتحليل هي (100) حيث إن (17) عضوا لم يستجيبوا، و(3) استبانات كانت غير صالحة للتحليل، والجدول التالي يبين توزيع العينة تبعاً للمتغيرات التصنيفية:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التصنيفية

الكلية	إنسانية		علمية	الكلي
العدد	70		30	100
النسبة المئوية	70		30	100
الجامعة	الإسلامية		الأزهر	الكلي
العدد	40		60	100
النسبة المئوية	40		60	100
سنوات الخدمة	أقل من 10	10 - 15 سنة	أكثر من 15	الكلي
العدد	55	30	15	100
النسبة المئوية	55	30	15	100
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	الكلي
العدد	48	36	16	100
النسبة المئوية	48	36	16	100

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي الخاص بالتعليم الإلكتروني والمنظمة المتعلمة، وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة الدسوقي (2014)، ودراسة البوسعيدي (2018) تم تحديد مجالات الاستبانة بما يتناسب ووظائف الجامعة الواقعية والمتوقعة، حيث أراد الباحث أن تكون المجالات وفقراتها توضح دور التعليم الإلكتروني في تعزيز استراتيجيات المنظمة المتعلمة، وتم إعداد استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (جودة ودعم التعليم – مشاركة المعرفة وربط الجامعة بالبيئة الخارجية – الميزة التنافسية والتعلم التعاوني – التعلم المستمر والتطوير الذاتي).

وقد تبنى الباحث في هذه الاستبانة الشكل المقنن الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة، حيث استخدم مقياس التدرج الثلاثي لحساب استجابات عينة الدراسة على النحو التالي: (درجة كبيرة – درجة متوسطة – درجة ضعيفة) بحيث تأخذ الاستجابة الأرقام (3 - 2 - 1)، حيث تشير معظم الدراسات إلى فئات المتوسط المرجح وفقاً لمعايير الموافقة أو عدم الموافقة في إطار المقياس الثلاثي المستخدم في هذا البحث كما يلي:

وتحدد درجة التقدير من خلال مدى التدريج الثلاثي هو (3 - 1 =2) وطول الفترة (0.66) بوزن، كما يلي:

- (1.00 - 1.66) تميل الإجابات إلى الموافقة بدرجة ضعيفة.
- (أكبر من 1.66 - 2.33) تميل الإجابات إلى الموافقة بدرجة متوسطة.
- (أكبر من 2.33 - 3.00) تميل الإجابات إلى الموافقة بدرجة كبيرة.

صدق وثبات الأداة:

1 - صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة الجامعات من المتخصصين في الإدارة والتربية، الذين أبدوا آراءهم وملاحظتهم على فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من المجالات الأربعة للاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك

الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية والتي قدمت لعينة الدراسة (50)، بعد حذف فقرتين، وتعديل صياغة العديد من الفقرات.

2 - صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط كل مجال من المجالات والدرجة الكلية

م	المجال	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
1	جودة ودعم التعليم	0.83	0.00
2	مشاركة المعرفة وربط الجامعة بالبيئة الخارجية	0.86	0.00
3	الميزة التنافسية والتعلم التعاوني	0.87	0.00
4	التعلم المستمر والتطوير الذاتي	0.91	0.00

يتضح من جدول (2) أن جميع مجالات الاستبانة مرتبطة ارتباطا ذي دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة عن طريق تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) فردا من خارج العينة الأصلية وباستخدام طريقة:

- حساب معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل الثبات لجميع العبارات، حيث يشير إلى أن معاملات الثبات أعلى من (0.975)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ

م	اسم البعد	عدد العبارات	الثبات
1	الأول/ جودة ودعم التعليم	14	0.874
2	الثاني/ مشاركة المعرفة وربط الجامعة بالبيئة الخارجية	10	0.855
3	الثالث/ الميزة التنافسية والتعلم التعاوني	12	0.865
4	الرابع/ التعلم المستمر والتطوير الذاتي	14	0.947
	الاستبانة ككل	50	0.975

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك استخدام اختبار T-test لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة، واختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما الدرجات التقديرية لأعضاء هيئة التدريس ممارسة جامعتي الأزهر والإسلامية لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة جامعاتهم لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسطات والانحراف المعياري والنسبة المئوية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

جدول (4): المتوسطات والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل المجالات

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
1	جودة ودعم التعليم	2.36	0.36	78.6	1	كبيرة
2	مشاركة المعرفة وربط الجامعة بالبيئة الخارجية	2.30	0.39	76.6	3	متوسطة
3	الميزة التنافسية والتعلم التعاوني	2.19	0.38	73.0	4	متوسطة
4	التعلم المستمر والتطوير الذاتي	2.34	0.48	78.0	2	كبيرة
	الاستبانة ككل	2.30	0.35	76.6		متوسطة

من خلال الجدول (4) نجد أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لدور التعليم الالكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كانت (76.6 %) وبدرجة متوسطة، وهو ما اتفق مع ما جاءت به دراسة البوسعيدي (2018)، العنزي (2016)، Balay (2012) ويختلف مع دراسة عبيد وربايعة (2016) التي كانت فيها درجة التقدير كبيرة.

وقد احتل المجال الأول (جودة ودعم التعليم) على المركز الأول بنسبة (78.6 %)، يليه المجال الرابع (التعلم المستمر والتطوير الذاتي) على المركز الثاني بوزن نسبي (78.0 %)، يليه المجال الثاني (مشاركة المعرفة وربط الجامعة بالبيئة الخارجية) على المركز الثالث بوزن نسبي (76.6 %)، وأخيرا المجال الثالث (الميزة التنافسية والتعلم التعاوني) على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (73.0 %).

وقد يعزى السبب في هذه الدرجة المتوسطة من التقدير إلى أن الجامعات الفلسطينية (الأزهر – الإسلامية) تعتبر حديثة النشأة مقارنة بغيرها من الجامعات العربية والعالمية، كما أنها نشأت في ظروف اقتصادية وسياسية صعبة، وترعرعت في مجتمع يعاني من التجاذبات السياسية والاعتداءات الإسرائيلية، مما يؤثر على استقرارها، ودرجة مساهمتها في خدمة المجتمع وتحقيق استراتيجيات أو مبادئ المنظمة المتعلمة. وتتفق هذه النتيجة من حيث أن مجال (جودة ودعم التعليم) جاء في المركز الأول مع دراسة عبيد وربايعة (2016)، ويختلف مع دراسة العنزي (2016) التي جاء فيها مجال (التعلم المستمر والتطوير الذاتي) في المركز الأول، كما اتفقت مع دراسة الدسوقي (2014) حيث جاء مجال (الميزة التنافسية) في المركز الأخير.

كما تعزى درجة الموافقة الكبيرة على المجال الأول إلى حرص الجامعات على تحقيق الميزة التنافسية من خلال جودة التعليم، أضف إلى أن كلا الجامعتين بها وحدة لمراقبة الجودة تعمل قدر المستطاع على تحقيق الجودة والميزة التنافسية بما يحقق رضا المجتمع، وهذا ما يتفق مع دراسة أبو غبن (2012)، يماني (2006)، ويختلف مع دراسة أبو حشيش (2012) التي جاء فيها مجال (إيجاد فرص للتعلم المستمر) في المركز الأخير.

وفيما يلي عرض ومناقشة كل مجال من مجالات الاستبانة، حيث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على كل مجال وفقراته والدرجة الكلية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

المجال الأول: جودة ودعم التعليم:

جدول (5): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	يدعم طلبات أعضاء هيئة التدريس بخصوص فرص التدريب.	2.43	0.59	81.0	6
2	يظهر أهداف الجامعة بوضوح.	2.22	0.76	74.0	12
3	يدعم تنفيذ رؤية الجامعة وخططها الاستراتيجية.	2.43	0.64	81.0	7
4	يتيح فرصة الوصول للمادة التعليمية في أي وقت وأي مكان.	2.45	0.64	81.6	4
5	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة وذوي الاحتياجات الخاصة.	2.10	0.61	70.0	14
6	يزود المستفيدين وأعضاء هيئة التدريس بآليات تقييم موضوعية.	2.36	0.76	78.6	9
7	يسهم في اختصار الكثير من الوقت خلال العمل الأكاديمي	2.34	0.67	78.0	10
8	يعرض المواد التعليمية بطرق وأساليب منطقية.	2.28	0.60	76.0	11
9	يسهم في تقليل تكلفة الخدمات الجامعية.	2.55	0.59	85.0	1
10	يخفف من الأعباء الإدارية المكلف بها عضو هيئة التدريس.	2.40	0.64	80.0	8
11	يسهل عملية التواصل مع الطلبة والأساتذة أنفسهم.	2.48	0.66	82.6	2
12	يمكن من تزويد الطلبة بمصادر متنوعة لإثراء المادة التعليمية.	2.45	0.54	81.6	5
13	يوفر خصوصية التعامل مع أنظمة الجامعة المختلفة.	2.10	0.56	70.0	13
14	يوفر الاستفادة من خدمة المكتبات الإلكترونية على مستوى الوطن.	2.48	0.56	82.6	3
	البعد الأول ككل	2.36	0.36	78.6	

يتضح من الجدول (5) أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:

- الفقرة (9) "يسهم في تقليل تكلفة الخدمات الجامعية" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (85.0 %) والفقرة (11) "يسهل عملية التواصل مع الطلبة والأساتذة أنفسهم" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.6 %) ويرجع السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأن التعليم الإلكتروني يعتبر معينًا على الحد من تكلفة التعليم والخدمات الجامعية في الوقت الذي تعاني فيه الجامعات من ضائقة مالية خانقة، وضعف التمويل الحكومي وتراجع الوضع الاقتصادي العام، وضرورة ملحة في عصر اقتصاد المعرفة، أضف إلى أن التوجهات الحديثة في الجامعات تدفع باتجاه استخدام التعليم الإلكتروني بطريق مباشر أو غير مباشر من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي أو نظام الموديل للمحاضرات والاختبارات المسجلة في عملية التدريس، وهو ما أكدته دراسة أبو غبن (2012)، ودراسة عثمان (2011).

في حين كانت أدنى الفقرات في المجال:

- الفقرة (5) "يراعي الفروق الفردية بين الطلبة وذوي الاحتياجات الخاصة"، والفقرة (3) "يوفر خصوصية التعامل مع أنظمة الجامعة المختلفة"، حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (70.0 %). وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الجامعتين تتبعان التعليم الإلكتروني في جزء كبير من الخدمات اللاتي تقدمانها وليس كلها، فهما جامعتان نظاميتان فرض عليهما التطور العلمي والتكنولوجي التوسع في استخدام التعليم الإلكتروني، وتوحيد شبكته داخل الجامعتين مما يقلل خصوصية التعامل، وهذا ما أشارت إليه دراسة السهلي (2017) في دراستها الخاصة لكلية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

المجال الثاني: مشاركة المعرفة وربط الجامعة بالبيئة الخارجية:

جدول (6): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب
1	يسهم في توثيق الدروس المستفادة من تجارب الآخرين.	2.34	0.67	78.0	5
2	يساعد في تبادل ونشر المعرفة مع المؤسسات التعليمية الأخرى.	2.38	0.60	79.3	4
3	يساعد في تنمية روح الإبداع والمبادرة.	2.15	0.61	71.6	9
4	تحفز منتديات النقاش المتصلة بالمقررات الدراسية على المشاركة الإيجابية.	2.28	0.70	76.0	6
5	يسهم في التنسيق بين أطراف العملية التعليمية.	2.41	0.67	80.3	2
6	يسهم في حل العديد من المشكلات الإدارية والأكاديمية بوقت قياسي.	2.12	0.60	72.0	8
7	يتيح نظام التعليم الإلكتروني تبادل المعرفة بين أطراف العملية التعليمية بشكل افتراضي.	2.46	0.64	82.0	1
8	يتيح المشاركة في البحث العلمي من أي مكن، وفي أي وقت.	2.40	0.64	80.0	3
9	يوفر تدريبا الكترونيا مشتركا مع جامعات أخرى.	2.13	0.58	71.0	10
10	يخصص التعليم الإلكتروني مساحة كافية للجمهور للاستفادة من خدمات الجامعة.	2.28	0.65	76.0	7
	البعد الثاني ككل	2.30	0.39	76.6	

يتضح من الجدول (6) أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:

- الفقرة (7) "يتيح نظام التعليم الإلكتروني تبادل المعرفة بين أطراف العملية التعليمية بشكل افتراضي" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (82.0 %)، والفقرة (5) "يسهم في التنسيق بين أطراف العملية التعليمية" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (80.3 %).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأن التعليم الإلكتروني أصبح أقصر الطرق لتبادل المعرفة في وقت تراكمها، كما أنه يحفز على العمل الجماعي والتنسيق بين أطراف العملية التعليمية داخل الجامعة، وهذا ما تتبعه إدارة الجامعات أثناء وضع الخطط الدراسية والامتحانات الموحدة، والدعوة إلى الاجتماعات والمراسلات الخاصة بالبحث العلمي، وهو ما جاءت به دراستي البوسعيدي (2018)، وAli (2012).

في حين كانت أدنى الفقرات في المجال:

- الفقرة (9) "يوفر تدريبا الكترونيا مشتركا مع جامعات أخرى" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (71.0 %)، والفقرة (3) "يساعد على تنمية روح الإبداع والمبادرة" حيث احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي (71.6 %). ويعزى السبب في ذلك إلى أن التدريب الإلكتروني المشترك يكون ضمن الجامعات المفتوحة وليس النظامية، كما أن انشغال أعضاء هيئة التدريس نتيجة لضعف القدرة الاستيعابية للجامعات من الأساتذة الجدد، تقلل من نشاطهم وروح المبادرة والإبداع لديهم، وهذا يختلف مع ما جاءت به دراسة أبو مغيصيب (2012) وأوصت به دراستا كل من الدسوقي (2014)، والسهلي (2017).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

المجال الثالث: الميزة التنافسية والتعلم التعاوني:

جدول (7): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	استخدام التعليم الإلكتروني يدل على تميز الخدمة التي تقدمها الجامعة.	2.54	0.56	84.6	2
2	يساعد التعليم الإلكتروني على تشكيل فرق عمل أكاديمية متخصصة.	2.38	0.71	79.3	3
3	يمكن من خلاله عقد اجتماعات لتبادل الخبرات عبر تقنية الصفوف الافتراضية.	2.67	0.67	89.0	1
4	يحدد التعليم الإلكتروني نظاماً خاصاً بالإنجازات.	2.01	0.59	67.0	10
5	يسمح بعملية التحسين المستمر لنظام الخدمات الإلكترونية.	2.19	0.71	73.0	8
6	يتضمن سياسة واضحة حول الجودة ومعدل الإنتاجية.	2.34	0.62	78.0	4
7	يعتبر نظاما متكاملا يقوم في جوهره على التوجه نحو الطلبة وتحقيق رغباتهم.	2.20	0.65	73.3	7
8	يساعد في ابتكار نظم قياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.	1.68	0.63	56.0	12
9	يعتمد على تحفيز قوة العمل والكفاءة.	2.22	0.58	74.0	5
10	يسهل مبدأ الصلاحيات وتدقيق المعلومات.	1.68	0.63	56.0	11
11	يسهم في التعرف إلى معدلات الابتكار والتغيير التكنولوجي.	2.21	0.77	73.6	6
12	يعتمد على دليل واضح وموثوق لنظام التنافسية مع الجامعات الأخرى.	2.10	0.66	70.0	9
	البعد الثالث ككل	2.19	0.38	73.0	

يتضح من الجدول (7) أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:

- الفقرة (3) "يمكن من خلاله عقد اجتماعات لتبادل الخبرات عبر تقنية الصفوف الافتراضية"، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (89.0 %)، والفقرة (1) "استخدام التعليم الإلكتروني يدل على تميز الخدمة التي تقدمها الجامعة"، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (84.6 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأن التعليم الإلكتروني يسهل الخدمات التعليمية ويجودها من حيث سرعة الإنجاز مقارنة بالتعليم التقليدي، كما أن الجامعات تعمل على تعزيز مكانتها من خلال ذلك، حيث يشارك أعضاء هيئة التدريس في مؤتمرات أو ورش عمل أو مناقشات عبر تقنية الصفوف الافتراضية أو الفيديو كنفرنس، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة Sadik (2007) ودراسة أبو مغيصيب (2012)، عبيد وربابعة (2016).

في حين كانت أدنى الفقرات في المجال: الفقرة (8) "يساعد على ابتكار نظم قياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع" والفقرة (10) "يسهل مبدأ الصلاحيات وتدقيق المعلومات" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (56.0 %). ويعزى السبب في ذلك إلى ضعف إدارة الجامعة في توجيه التعليم الإلكتروني في هذا الجانب، كما أن الجامعة لا تستطيع أن تأخذ بمقترحات العمل في ظل الظروف الصعبة التي يمر بها المجتمع الفلسطيني وحساسية المنافسة بين الجامعات القائمة على الربحية أكثر من أي شيء آخر، فالجامعات تعتمد عدة أنظمة لقياس الفجوات اعتمادًا على مجلس الاعتماد والجودة ولجان متابعة الخطط الاستراتيجية. وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة أبو غبن (2012)، وأوصت به دراستا Balay (2012)، والعنزي (2016).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

المجال الرابع: التعلم المستمر والتطوير الذاتي:

جدول (8): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	يسهم في الاستفادة من المشكلات باعتبارها فرصا للتعلم.	2.31	0.61	77.0	8
2	تسهم الأدوات والمعلومات التي يقدمها التعليم الإلكتروني في تحديد المهارات اللازمة في المستقبل.	2.37	0.72	79.0	5
3	يشجع على مناقشة الأخطاء بصراحة بهدف التعلم.	2.45	0.66	81.6	4
4	يشجع على إبداء الآراء الموضوعية والاقتراحات السديدة.	2.10	0.66	70.0	14
5	تقدم الخدمة للمستفيدين في نظام التعليم الإلكتروني دون تأخير.	2.35	0.66	78.3	6
6	هناك رضا عام عن خدمات الجامعة في مجال التعليم الإلكتروني.	2.31	0.61	77.0	9
7	يتيح المجال لتبادل المعلومات والانتقادات بشفافية.	2.43	0.59	82.0	3
8	تسهم تطبيقات التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم التقني.	2.35	0.70	78.3	7
9	يسهم في تحسين مهارات التعلم الذاتي.	2.46	0.59	82.0	2
10	يعمل على تطوير بيئة البحث العلمي.	2.70	0.56	90.0	1
11	يعمل على تطوير مهارات استخدام قواعد المعلومات.	2.30	0.67	76.6	10
12	يعمل على تطوير مهارات استخدام الإنترنت وملحقاته.	2.28	0.70	76.6	11
13	يدفع نحو البحث عن طرق وأساليب تدريس حديثة.	2.24	0.70	74.6	12
14	يتضمن برامج خاصة بالتوجيه المهني نحو دراسة الطلبة المستقبلية.	2.13	0.72	71.0	13
	البعد الرابع ككل	2.34	0.48	78.0	

يتضح من الجدول (8) أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:

الفقرة (10) "يعمل على تطوير بيئة البحث العلمي"، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (90.0 %)، والفقرة (9) "يسهم في تحسين مهارات التعلم الذاتي"، والفقرة (7) "يتيح المجال لتبادل المعلومات والانتقادات بشفافية"، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.0 %)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى توجه الجامعة نحو زيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس وفاعليتهم في أداء المهمات والترقيات، وكذلك إلى إيمان أفراد العينة بمواكبة التطورات التكنولوجية في مجال تبادل المعرفة ونشرها، خاصة المشاركة في نشر نتائج البحوث العلمية وتسويقها، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراستا الدسوقي (2014)، والبوسعيدي (2018).

في حين كانت أدنى الفقرات في المجال: الفقرة (4) "يشجع على إبداء الآراء الموضوعية والاقتراحات السديدة"، حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (70.0 %)، والفقرة (14) "يتضمن برامج خاصة بالتوجيه المهني نحو دراسة الطلبة المستقبلية"، حيث احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي (71.0 %). ويعزى السبب في ذلك إلى أن الجامعة لا تتمكن من أخذ جميع الآراء والتوصيات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس للعمل بموجبها، نظرًا لكثرة هذه الآراء من ناحية، وتباينها من ناحية أخرى، وكذلك اختلاف المرجعية الإدارية التابعة لها هذه الجامعات فكل منها يتبع تنظيما سياسيا مخالفا للآخر. كما أن لكل جامعة سياستها الخاصة وخطتها الاستراتيجية التي تسير في ضوئها وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة السهلي (2017).

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى المتغيرات: (الكلية – الجامعة – سنوات الخدمة – الرتبة العلمية)".

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة فرضيات، وفيما يلي التحقق من هذه الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغير الكلية (علمية – إنسانية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام نتائج اختبار T – test بين مجموعتين مستقلتين للكشف عن الفروق لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الكلية (علمية – إنسانية).

جدول (9): المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) تبعا لمتغير الكلية

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت	مستوى الدلالة
الأول	إنسانية	70	2.33	0.38	-1.38	غير دالة
	علمية	30	2.44	0.31		
الثاني	إنسانية	70	2.29	0.39	-0.24	غير دالة
	علمية	30	2.31	0.41		
الثالث	إنسانية	70	2.14	0.37	-1.71	غير دالة
	علمية	30	2.28	0.40		
الرابع	إنسانية	70	2.33	0.48	-0.54	غير دالة
	علمية	30	2.38	0.47		
الدرجة الكلية	إنسانية	70	2.28	0.35	-1.10	غير دالة
	علمية	30	2.36	0.36		

تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ودرجات حرية (98) عند قيم جدولية (1.96).
تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) ودرجات حرية (98) عند قيم جدولية (2.60).

وبالنظر إلى الجدول (9) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تبعًا لمتغير الكلية بشكل عام ولكل مجال من المجالات الأربعة استنادًا إلى قيمة (ت) المحسوبة، ويعزى السبب في ذلك إلى أن الكليتين (العلمية – الإنسانية) جزءًا من كيان جامعي واحد يخضع لنظام أكاديمي وإداري واحد، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة جبران (2011)، ويختلف مع ما جاءت به دراسة العنزي (2016) التي كانت الفروق فيها لصالح الكليات الإنسانية (الأدبية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغير الجامعة (الإسلامية – الأزهر).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام نتائج اختبار T – test بين مجموعتين مستقلتين للكشف عن الفروق لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجامعة (الإسلامية – الأزهر).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

جدول (10): المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) تبعا لمتغير المؤهل الجامعة

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت	مستوى الدلالة
الأول	الإسلامية	40	2.37	0.36	0.13	غير دالة
	الأزهر	60	2.36	0.36		
الثاني	الإسلامية	40	2.33	0.40	0.54	غير دالة
	الأزهر	60	2.28	0.39		
الثالث	الإسلامية	40	2.20	0.42	0.28	غير دالة
	الأزهر	60	2.18	0.36		
الرابع	الإسلامية	40	2.35	0.51	0.11	غير دالة
	الأزهر	60	2.34	0.46		
الدرجة الكلية	الإسلامية	40	2.31	0.38	0.27	غير دالة
	الأزهر	60	2.29	0.33		

تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ودرجات حرية (98) عند قيم جدولية (1.96).

وبالنظر إلى الجدول (10) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغير الجامعة بشكل عام ولكل مجال من المجالات الأربعة استنادًا إلى قيمة (ت) المحسوبة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الجامعتين تمثلان الأكبر على مستوى محافظات غزة، وبينهما حالة من التنافس المستمر على مستوى جودة الخدمات التعليمية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة جبران (2011)، العصيمي (2007)، ويختلف مع دراسة الدسوقي (2014) التي كانت الفروق فيها لصالح الجامعة الإسلامية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات، 10 - 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ف) لاستجابة أفراد عينة الدراسة، باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA).

جدول (11): مصدر التباين ومجموع المربعات وقيمة (ف) تبعا لمتغير سنوات الخدمة

المجال	النوع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.53	غير دالة
	داخل المجموعات	12.77	97	0.13		
	المجموع	12.91	99			
الثاني	بين المجموعات	0.21	2	0.10	0.51	غير دالة
	داخل المجموعات	14.96	97	0.15		
	المجموع	15.17	99			
الثالث	بين المجموعات	0.70	2	0.35	0.09	غير دالة
	داخل المجموعات	13.63	97	0.14		
	المجموع	14.33	99			

جدول (11): يتبع

المجال	النوع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	مستوى الدلالة
الرابع	بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.73	غير دالة
	داخل المجموعات	22.55	97	0.23		
	المجموع	22.69	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.25	2	0.12	0.37	غير دالة
	داخل المجموعات	11.91	97	0.12		
	المجموع	12.16	99			

قيم (ف) عند درجات حرية (2، 97) وعند مستوى دلالة (0.05) يساوي (3.04).

قيمة (ف) عند درجات حرية (2، 97) ومستوى دلالة (0.01) يساوي (4.71).

وعليه يتبين من جدول تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ويعزى السبب في ذلك إلى أنهم على اختلاف سنوات خدمتهم مضطرين لمواكبة التطورات على مستوى العمل الفرقي، والتطوير الذاتي، وذلك لتحقيق ذاتهم وتحقيق أهداف الجامعة، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة البوسعيدي (2018)، ودراسة العنزي (2016).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة الجامعات الفلسطينية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

وللإجابة على هذه الفرضية قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ف) لاستجابة أفراد عينة الدراسة، باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA).

جدول (12): مصدر التباين ومجموع المربعات وقيمة (ف) تبعا لمتغير الرتبة العلمية

المجال	النوع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0.40	2	0.20	1.55	غير دالة
	داخل المجموعات	12.51	97	0.13		
	المجموع	12.91	99			
الثاني	بين المجموعات	0.60	2	0.30	2.01	غير دالة
	داخل المجموعات	14.57	97	0.15		
	المجموع	15.17	99			
الثالث	بين المجموعات	0.01	2	0.00	0.02	غير دالة
	داخل المجموعات	14.32	97	0.15		
	المجموع	14.33	99			
الرابع	بين المجموعات	0.60	2	0.30	1.31	غير دالة
	داخل المجموعات	22.10	97	0.23		
	المجموع	22.69	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.31	2	0.15	1.25	غير دالة
	داخل المجموعات	11.85	97	0.12		
	المجموع	12.16	99			

قيم (ف) عند درجات حرية (2، 97) وعند مستوى دلالة (0.05) يساوي (3.04).

قيمة (ف) عند درجات حرية (2، 97) ومستوى دلالة (0.01) يساوي (4.71).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

وعليه يتبين من جدول تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الرتبة العلمية، ويعزى السبب في ذلك إلى أن الخطط والقوانين المعمول بها في الجامعة أو الكلية أو القسم تشمل كل أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن الرتبة العلمية، أضف إلى تشابه الأنشطة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، فطبيعة التعليم الإلكتروني تستلزم من عضو هيئة التدريس مواكبة التطورات على جميع الأصعدة. وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة عبيد وربايعة (2016)، والشريفي وآخرون (2012) في حين تختلف مع دراسة الدسوقي (2014) التي كانت الفروق فيها لصالح رتبة (أستاذ) وذلك لارتباطها بالإنتاج المعرفي.

الاستنتاجات:

نستنتج من خلال عرض النتائج، ومحتوى الدراسة ما يلي:

- استفادت الجامعات الفلسطينية من التطور الحاصل في مجال التعلم الإلكتروني بدرجة متوسطة وعملت على تقديم خدماتها التعليمية عبر الإنترنت، وتجويد التعليم، لكن التحدي الذي يواجه تلك الجامعات اليوم هو ضعف رضا المستفيدين عن جودة خدمة التعلم الإلكتروني، وقلة الإمكانات المادية مما أثر على تراجع الاهتمام بالميزة التنافسية والتحسين المستمر.
- رغم أن جودة خدمة التعلم الإلكتروني لم تعد من الأمور التَّرَفيَّة في العمل الجامعي، إلا أن هذا لا يؤسس للمنظمة المتعلمة مهما اختلفت المتغيرات ما لم يتعلم العاملون مهارات التفكير النظمي ويكتسبون معارف جديدة تتجاوز المتطلبات الخاصة بعملهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1 - وضع خطة مستقبلية للاستثمار في مجال التعليم الإلكتروني (التدريس، البحث، وخدمة المجتمع) بما يعزز ممارسة الجامعات لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة خاصة المتعلقة بالمحافظة على الميزة التنافسية.

2 - تعيين مختصين في مجال التعليم الإلكتروني في كل كلية من كليات الجامعة تكون مهمتهم الأساسية تذليل العقبات ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الذاتي الإلكتروني وتقنياته، وتعزيز الميزة التنافسية.

3 - تطوير نظام للاقتراحات على مستوى وحدة الجودة في الجامعة مهمته النظر في هذه الاقتراحات وتضمينها ضمن الخطط المستقبلية، والتركيز على مبدأ الشفافية والمساءلة في مجال استثمار أنظمة الجامعة ومقدراتها.

4 - الاهتمام بدراسة جودة خدمة التعلم الالكتروني كونها من الخدمات التي تشهد نمواً سريعاً عبر العالم، وستكون في السنوات القليلة القادمة حسب المؤشرات من أهم وأكثر الخدمات انتشاراً.

5 - ربط الجامعة بالبيئة الخارجية بما يحقق استراتيجيات المنظمة المتعلمة، والتعرف إلى ما يطرأ من تغيرات للمحافظة على موقعها التنافسي.

المراجع:

أبو حشيش، بسام (2012). *درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى بغزة وعلاقتها بإدارة المعرفة*، المؤتمر التربوي الدولي الثاني حول كليات التربية بين النظرية وإشكاليات التطبيق، 3 - 4 يوليو، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

أبو غبن، أحمد (2012). *دور التعليم الإلكتروني في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

أبو مغيصيب، ناجي (2012). *العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام المودل للتعليم الإلكتروني؛ دراسة حالة على الجامعة الإسلامية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأغا، إحسان (2002). *البحث التربوي – عناصره ومناهجه وأدواته*، منشورات الجامعة الإسلامية، فلسطين.

البنا، شادي (2012). *درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها* (رسالة ماجستير)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

البوسعيدي، سالم (2018). *درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* (رسالة ماجستير)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

جبران، علي محمد (2011). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية ؛ سلسلة الدراسات الإنسانية، 19* (1)، 427 - 458.

الحجايا، نايل محمد (2013). واقع التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2* (2)، 140 - 151.

درويش، سعد، وباشيوة، حسن (2006). *التعليم الإلكتروني ضرورة مجتمعية*، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم الالكتروني، 17 - 19 إبريل، جامعة البحرين، البحرين.

الدسوقي، وردة (2014). *درجة توافر معايير المنظمة المتعلمة في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة وعلاقتها بالإنتاج المعرفي لأعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الديحاني، سلطان (2015) .أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادة التحويلية والعلاقة بينهما لدى القيادات الجامعية في جامعة الكويت، *المجلة التربوية، 29* (116)، 85-105.

زايد، عبدالناصر حسين رياض، بوبشيت، خالد أحمد، والمطيري، ذعار شجاع ضيف الله (2009). *المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية دراسة حالة : القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل*. المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية : نحو أداء متميز في القطاع الحكومي 4-1 نوفمبر، المملكة العربية السعودية.

السالم، مؤيد (2005). *منظمات التعلم*، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

السهلي، أسيل (2017). *دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في الرياض* (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشريفي، عباس، الصرايرة، خالد، والناظر، ملك (2012). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة العلوم التربوية، 20* (1)، 209 - 257 .

الطويل، هاني، وعبانبة، صالح (2009). *المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل*. عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيد، شاهر، وبايعة، سائد (2016). تأثير أبعاد إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية الأمريكية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 12* (4)، 813 - 840.

العتيبي، تركي، وابراهيم، هيفاء (2015). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف، *مجلة الثقافة والتنمية، 15* (92)، 135 - 160.

عثمان، منى (2011). تطوير قائمة على استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية لأساليب الإشراف التربوي، *مجلة جامعة الأزهر، 9* (1)، 573 - 605.

العسيلي، رجاء (2011). *تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر دارسي جامعة القدس المفتوحة والفرص المتاحة لتنميتهم من خلال اقتصاد المعرفة*، مؤتمر التعليم الالكتروني واقتصاديات المعرفة، 12 - 13 يوليو، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

العصيمي، عواطف (2007). *التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

العنـزي، أحمـد (2016). درجة توافر أبعـاد المنظمة المتعلمة في جامعة الكويت مـن منظور أعضاء الهيئة التدريسية، *مجلة العلوم التربوية، 28* (1)، 69 - 94.

عـودة، فراس (2011). *معوقـات التعليم الإلكتـروني في مناطق جامعـة القدس المفتوحـة بقطاع غزة من وجهـة نظـر المشرفـين الأكاديميين*، مؤتمـر التعليم الالكـتروني واقتصاديـات المعرفـة، 12 - 13 يوليو، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

الكبيسي، عامر (2004). *إدارة المعرفة وتطوير المنظمات*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

محمـد، حمـد، وعلي، عباس (2018). التعليـم الإلكتروني في العراق وأبعـاده القانونية، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 8* (1)، 245 - 284.

نجـم، نجم عبـود (2005). *إدارة المعرفـة: المفاهيم والاستراتيجيـات والعمليات*. عمـان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

النسـور، أسمـاء (2010). *أثـر خصائـص المنظمة المتعلمة في تحقيـق التميـز المؤسسي-دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية* (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

يماني، هناء (2006). *التعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء عصر متطلبات تقانة المعلومات* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

Abouchedid, K., & Eid, G. M. (2004). E-learning challenges in the Arab world: Revelations from a case study profile. *Quality Assurance in education, 12*(1), 15-27.

Adams, J. C., & Seagren, A. T. (2004). Distance education strategy: Mental models and strategic choices. *Online Journal of Distance Learning Administration, 7*(2), 1-14.

Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management, 26*(1), 55-82.

Balay, R. (2012). Effect of Learning Organization Perception to the Organizational Commitment: A Comparison between Private and Public University. *Educational sciences: Theory and practice, 12*(4), 2474-2486.

Brasco, S. (2008). *The relationship between learning organization principles and student achievement in Catholic schools* (Doctoral dissertation). Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.

Can, N. (2011). Developing activities of Learning organization in primary school. *African Journal of Business Management, 5*(15), 6250-6261.

Chang, S. C., & Lee, M. S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization, 14*(2), 155-185.

Frank, M., Reich, N., & Humphreys, K. (2003). Respecting the human needs of students in the development of e-learning. *Computers & Education, 40*(1), 57-70.

Huber, D. (2006). *Leadership and Nursing Care Management*. Maryland Highs, Missouri: Saunders/Elsevier.

Jones, R. (2003). A recommendation for managing the predicted growth in college enrollment at a time of adverse economic conditions. *Online Journal of Distance Learning Administration, 6*(1), 1-7.

Marsick, V. (2003). Making Learning Count, Diagnosing the learning Culture in organizations. *Advances in Developing Human Resources, 5* (2), 121- 132.

Minton, T. M., & Willett, L. S. (2003). Student preferences for academic structure and content in a distance education setting. *Online Journal of Distance Learning Administration, 6*(1), 1-7.

Ng, P. Y. (2008). *Learning organization dimensions on knowledge sharing: A study of faculty members in the private universities in Malaysia*. Retrieved from https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/32468

Page-Tickell, R. (2014). Learning and Development. London: Kogan Page.

Sadik, A. (2007). The readiness of faculty members to develop and implement e-learning: The case of an Egyptian university. *International Journal on E-learning, 6*(3), 433-453.

Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Thomas, K., & Allen, S. (2006). The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. *The learning organization, 13*(2), 123-139.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.1

فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية

د. كوثر فوزي عوض الحدرب[*,1]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مساعد في قسم العلوم الإنسانية- CCQ في كلية المجتمع في قطر
* عنوان المراسلة: kawtherf@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية، وكانت أفراد عينة الدراسة من (49) طالبة من طالبات كلية العلوم التربوية المسجلات في مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية للعام الجامعي 2017 / 2018 تم توزيعهن إلى مجموعتين، حيث تم اختيارهما بالطريقة القصدية، وتكونت المجموعة الأولى (التجريبية) من (23) طالبة درسن باستخدام طريقة التعلم المقلوب، بينما تكونت المجموعة الثانية (الضابطة) من (26) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج شبه التجريبي، وأعد اختبار لقياس التحصيل الآني والمؤجل تكون من (15) سؤالا، وجرى التأكد من صدق الأداة وثباتها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الآني لطلبة مادة مهارات دراسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل لطلبة مادة مهارات دراسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية : التعلم المقلوب، التحصيل الآني، التحصيل المؤجل، مهارات دراسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

The Effectiveness of Flipped Learning in Developing Current and Postponed Achievement among Students of the Study Skills Course at the University of Jordan

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness of the flipped learning in developing the current and postponed achievement among students of the Study Skills course at the University of Jordan. The study sample consisted of (49) female students of educational sciences students, enrolled in the Study Skills at course at the University of Jordan in 2017/ 2018. The study sample was divided into two groups by the purposive sampling method. The first group (the experimental group) consisted of (23) students who studied using the flipped learning, while the second group (the control group) consisted of (26) students who studied using the traditional method. To achieve the objectives of the study, the semi-experimental method was used and a test of 15 items was developed and checked for its validity and reliability. It was used to measure the current and postponed achievement. The results of the study showed statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) level in the development of the current achievement of the subjects of Study Skills between the experimental and control groups in favor of the experimental group. In addition, there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the postponed achievement of the subjects of Study Skills between the experimental and control groups in favor of the experimental group.

Keywords: flipped learning, current achievement, postponed achievement, study skills.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

المقدمة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتغير المستمر والتطور السريع في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك المعرفة والحقائق العلمية التي تتغير وتتطور بسرعة مذهلة، وذلك نتيجة الانفجار المعرفي والاكتشافات الحديثة المتلاحقة والتكنولوجيا المتقدمة، مما يؤثر بدوره في مختلف أنشطتنا الحياتية وأهمها العملية التعليمية. وتلعب تطبيقات تكنولوجيا المعلومات دورًا بالغ الأهمية في المجال التعليمي؛ لما توفره هذه الوسائط التكنولوجية من خدمات متميزة تسهل العملية التعليمية التعلمية، ولقد ظهرت عدة استراتيجيات وطرائق تعليمية مبتكرة معتمدة على توظيف تلك التكنولوجيا في العملية التعليمية، ومن أبرزها مفهوم انتشر مؤخرًا في التعليم، وهو التعلم المقلوب (المعكوس) (Flipped Learning).

ولما كان بلوغ مستويات مرتفعة في التحصيل ذات أهمية في حياة الطالب والأسرة والمجتمع؛ فنجد العديد من الباحثين قد تركز اهتمامهم على دراسته من جوانبه المختلفة، ولا شك أن التحصيل الأكاديمي المتمثل بالمعدل التراكمي للطالب من أهم المؤشرات الدالة على مستوى التعليم في الجامعات، إذ يعد التركيز على الطالب الجامعي من حيث تنمية مهاراته الأكاديمية وصقل شخصيته من أهم ملامح تطور المؤسسات التعليمية القائمة على أساس الجودة في تحقيق الأهداف على أكمل وجه (التويجي، 2017؛ صوالحة والعمري، 2013).

وتعد مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلبة بشكل عام، وطلبة المستوى الجامعي بشكل خاص، من أهم المشكلات التربوية التي يواجهها التربويون؛ ويرجع انخفاض التحصيل لدى الطلبة في المستوى الجامعي إلى أسباب عديدة منها: الظروف النفسية أو الاجتماعية للطلبة، أو طبيعة المادة الدراسية، أو وقت المحاضرة غير المناسب لظروف الطالب، وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة (أبو الروس وعمارة، 2016). وتبين صوالحة والعمري (2013) أن أغلب الأسباب التي تكمن وراء التعثر الأكاديمي تنحصر في العوامل الآتية: عدم قدرة الطلبة على التكيف مع الظروف الجامعية الجديدة، أو عدم تلبية الحاجات التعليمية لديهم من مصادرها المختلفة، أو وجود عوامل خارجية مرتبطة بشخصية الطالب وبيئته الأسرية والاجتماعية والاقتصادية.

ولقد ظهرت استراتيجيات وطرائق وتقنيات تعليمية حديثة يمكن استخدامها في تنمية التحصيل لدى الطلبة، ويعد التعلم المقلوب من أهم الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من أجل تنمية التحصيل الدراسي. وتعرف مؤسسة Educase (2013) التعلم المقلوب بأنه "نموذج تربوي يقوم على عكس العملية التعليمية، بحيث تتم مشاهدة محاضرة نموذجية كواجب في المنزل، والقيام بالأنشطة المتعلقة بالمقرر في الفصل". ويشير Voigt (2016) في دراسته إلى أن الطلبة الذين درسوا باستخدام التعلم المقلوب أظهروا تحسنًا في النجاح الأكاديمي مقارنة مع الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، وهذا أيضًا ما أشارت إليه دراسة Gaughan (2014) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس طلاب الجامعة في قسم التاريخ في التحصيل ونسبة مشاركتهم وإقبالهم على التعلم، حيث أثبتت نتائج الدراسة فاعلية هذه الاستراتيجية في زيادة تحصيل الطلبة وزيادة رغبتهم في المشاركة في المناقشات داخل الصف الدراسي.

ومن أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور التعلم المقلوب، هو التطور الكبير الذي حدث في استخدام الحاسوب، بالإضافة إلى توظيف التطبيقات الحديثة للحاسوب في التعليم؛ من أجل رفع معدل التحصيل من خلال استخدام هذه التطبيقات في أثناء تعليم الطلبة (أبو الروس وعمارة، 2016)، ويعمل التعلم المقلوب على توظيف مصادر التعلم الإلكتروني المتاحة عبر الإنترنت؛ ليطلع الطلبة على الدروس خارج وقت المحاضرة، ويعمل المدرس على توفير المحتوى على شكل محاضرات مسجلة، وفيديوهات عبر مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي، ويمتاز التعلم المقلوب بكونه يجمع بين التعلم الذاتي الفردي، والتعلم الجماعي، كما أنه يجمع بين استراتيجيات التعليم وجهًا لوجه، واستراتيجيات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب (علي، 2015)، ويقدم الحلول الناجحة من أجل التغلب على تقليدية التعليم بشكل عام. ويعد التعلم المقلوب أحد أنواع

التعلم المتمركز حول المتعلم، وهو يقوم على التدوين المرئي، ويعمل على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، فالتعلم المقلوب استراتيجية تدريس تشمل استخدام التقنية للاستفادة منها في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمدرس قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلبة بدلًا من إلقاء المحاضرات، وبذلك يحقق التعلم المقلوب الأهداف في المستوى الأدنى من المجال المعرفي (التذكر، والفهم، والاستيعاب) في المنزل، والتركيز على المستوى الأعلى في المجال المعرفي (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) في الفصل (المحاضرة) حسب تصنيف بلوم (الزهراني، 2015؛ Brame, 2013).

ويقوم التعلم المقلوب على النظرية البنائية في تشكيل خبرة التعلم الذاتي لدى الطالب، وهي إحدى نظريات التعلم الحديثة التي تهتم ببناء المعرفة (زيتون، 2003). ويعود تطبيق التعلم المقلوب إلى عام 1998 وذلك عندما شجع Johnson وWalvoord في كتابهما "التدرج الفعال"، على استخدام التعلم المقلوب عن طريق إعطاء الطالب الفرصة للاطلاع على المحتوى من المنزل، واستثمار وقت الحصة للتركيز على عمليات التحليل والتركيب وحل المشكلات، واستمرت هذه المحاولات الفردية حتى عام 2012 عندما ألف كل من (Jonathon and Aaron) كتابهما "الصف المقلوب" مستخدمين فيه التقنية الحديثة ودمجها في العملية التعليمية (Johnson & Walvoord, 1998؛ المعيذر والقحطاني، 2015).

وتستند فكرة التعلم المقلوب على أساس قلب العملية التعليمية، فبدلًا من أن يتلقى الطلبة المفاهيم الجديدة داخل الفصل الدراسي، ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية في التعليم الاعتيادي، تقلب العملية بالتعلم المقلوب، حيث يتلقى الطلبة المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل أو أي مكان آخر، من خلال إعداد المدرس مقطع فيديو باستخدام برامج مساعدة مدته (5 - 10) دقائق ومشاركته لهم عبر شبكات التواصل الاجتماعي، أو على نظام المقررات الإلكترونية (Moodle) وغيرها من المواقع التعليمية، ويتعلم الطلبة المفاهيم الجديدة في المنزل باستخدام التقنيات الحديثة، مثل الهواتف الذكية أو الأجهزة الحاسوبية المكتبية، أو الأجهزة الحاسوبية المحمولة، وعندها يتمكن الطلبة من إعادة المقطع عدة مرات حتى يتمكنوا من استيعاب المفاهيم الجديدة، أو تسريع المقطع لتجاوز الأجزاء التي تم استيعابها، ويمكن للمدرسين إعداد مجموعة من الأنشطة والواجبات والاختبارات القصيرة لمفاهيم الدرس ليقوم الطلبة بالإجابة عنها خلال المحاضرة أو الحصة (الخليفة ومطاوع، 2015؛ Herreid & Schiller, 2013).

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة لتبحث عن فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى الطلبة، فالتعلم المقلوب يضمن الاستغلال الأمثل لوقت المدرس أثناء المحاضرة، حيث يُقيم المدرس مستوى الطلبة في بداية المحاضرة، ثم يصمم الأنشطة الصفية من خلال التركيز على توضيح ما صعُب فهمه، مما يساعد المدرس في التعرف على نقاط القوة والضعف وتحديد مستويات الطلبة (زوحي، 2014).

مشكلة الدراسة:

أشارت العديد من الدراسات كدراسة صوالحة والعمري (2013)، ودراسة أبو الروس وعمارة (2016) إلى أن هناك مشكلة ملحة تواجه الطلبة في المدارس بشكل عام، وطلبة الجامعات بشكل خاص، وهي مشكلة انخفاض نسبة التحصيل، وبالتالي انخفاض المعدل التراكمي، وتناولت عدد من الدراسات أهمية استخدام استراتيجيات ووسائل تقنية حديثة لمعالجة هذه المشكلة، كدراسة الغامدي (2013) ودراسة صوالحة والعمري (2013)، والتي أشارت إلى أهمية استحداث أساليب جديدة واستخدام استراتيجيات التعلم النشط؛ من أجل تنمية نسبة التحصيل لدى الطلبة.

ونظرًا لما تميزت به استراتيجية التعلم المقلوب في زيادة المعارف والمهارات المختلفة لدى الطلبة، ولأنها إحدى الاستراتيجيات التكنولوجية الحديثة التي طورت للتغلب على مشكلات التعلم بالطريقة الاعتيادية، وقد جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

1 - ما فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية؟

2 - ما فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصفة أساسية التعرف إلى فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تضيف للأدب التربوي بعض المعارف المتعلقة بالتعلم المقلوب وفاعليته.
- يستفيد عضو هيئة التدريس في الجامعة في تفعيل التعلم المقلوب وتوظيفه لتدريس المساقات الدراسية المختلفة.
- تعد هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقها في الميدان التربوي.

حدود الدراسة:

اقتصر تطبيق الدراسة على:

- عينة قصدية من طالبات مادة مهارات دراسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في الفصل الثاني من العام الجامعي 2017 / 2018.
- تركز عملية التعليم والتحصيل على مادة مهارات دراسية وحدة "الاستماع والمشاركة وأخذ الملاحظات".
- تحددت نتائج الدراسة جزئيًا بالأدوات التي استخدمتها الباحثة، وما تتمتع به هذه الأدوات من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات)، وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسة مرتبط بخصائص هذه الأدوات.

مصطلحات الدراسة:

لأغراض الدراسة تعرف المصطلحات الواردة فيها كالآتي:

- الفاعلية: عرفها زيتون (2005، 54) بأنها "القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن". وتُعرف إجرائيًا بأنها: قدرة التعلم المقلوب في تنمية وزيادة التحصيل الآني والمؤجل في مادة مهارات دراسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نتيجة المعالجة.
- التعلم المقلوب: عرفها كلٌ من Aronson وArfstrom (2013، 1) بأنه "قيام المعلِّم بإعداد فيديو لمشاهدة المحاضرة (الحصة) خارج الصف، في حين يتمُّ استغلال وقت الصف للعمل والأنشطة وتنفيذ التجارب المخبرية، والعمل بروح الفريق الواحد، وتقييم التقدُّم في العمل". ويعرف إجرائيًا بأنه: تغيير نظام المحاضرة الاعتيادية، بحيث تشاهد الطالبات فيديو عن موضوع من مادة مهارات دراسية والمتمثل بوحدة "الاستماع والمشاركة وأخذ الملاحظات" في البيت، وتقوم الطالبات بتدوين الملاحظات والأسئلة، ثم يقوم المدرس بإعداد مجموعة من الأنشطة والتمارين المرتبطة بالدرس؛ ليتم توظيفها داخل القاعة من أجل تفاعل الطالبات أثناء المحاضرة بصورة أفضل.
- التحصيل: يُعرفه العبيدي (2004، 24) بأنه "بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أم الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معًا". ويعرف

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

التحصيل الآني إجرائيًا بأنه: العلامة التي تحصل عليها الطالبة على الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة فور الانتهاء من تدريس وحدة "الاستماع والمشاركة وأخذ الملاحظات". بينما يعرف التحصيل المؤجل إجرائيًا بأنه: العلامة التي تحصل عليها الطالبة على الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة بعد أسبوعين من الانتهاء من تدريس وحدة "الاستماع والمشاركة وأخذ الملاحظات"، دون علم الطالبة بأنها ستجلس للاختبار مرة أخرى.

الإطار النظري:

التعلم المقلوب:

يعد التعلم المقلوب شكلا من أشكال التعلم الذي يتكامل فيه التعلم الصفي التقليدي مع التعلم الإلكتروني بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر الويب، ليطلع عليها الطلبة في منازلهم قبل حضور المحاضرة، ويخصص وقت المحاضرة لحل الأسئلة ومناقشة التكليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر (علي، 2015).

وللتعلم المقلوب مميزات عديدة في التعليم، كما ذكرها الخليفة ومطاوع (2015) وFulton (2012)، ومنها: ضمان الاستغلال الجيد لوقت المحاضرة أو الحصة، ويوفر المرونة للمدرس في تقديم المحتوى التعليمي على مدار الوقت، ويمنح الطلبة حافزًا للتحضير والاستعداد قبل وقت الدرس، وتعطي الطالب الحرية الكاملة في اختيار المكان والزمان المناسب للتعلم، ويوفر أنشطة تفاعلية في الصف تركز على مهارات التفكير العليا، ويوفر تغذية راجعة فورية للطلبة من المدرسين وقت المحاضرة، ويعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلبة، ويساعد الطلبة الذين تغيبوا عن المحاضرة، أو الطلبة الذين لم يستوعبوا الدرس بصورة جيدة في أثناء التفاعل الصفي بين الطلبة والمدرس، حيث يمكنهم مراجعة ما فاتهم من خلال مقاطع الفيديو المتاحة لهم على الإنترنت، وتساعد الطلبة في الاعتماد على أنفسهم، وينمي مهارات التعلم الذاتية، ويحقق التعلم المتمايز بين الطلبة بناء على الفروق الفردية بينهم، فالكل يتعلم حسب سرعته في التعلم؛ حيث يمكنه مشاهدة المحتوى الدراسي أكثر من مرة عن طريق الفيديو التعليمي، ويجمع بين نوعين من التعليم المدمج المتزامن وغير المتزامن، ويمنح الطلبة المهارات اللازمة للقرن الواحد والعشرين ويجعل التعلم أكثر مرونة ويعطي الطالب دورًا أكبر في التعلم.

أما فيما يتعلق بأدوار الطالب في التعلم المقلوب، فنذكر منها: المشاركة الإيجابية في إنتاج المعرفة وتكوين بنيته المعرفية بنفسه، ويقدم الطالب التغذية الراجعة لزملائه، ويتحمل مسؤولية تعلمه في بيئة تعلم متمركزة حوله (Bergmann & Sams, 2012)،كما أن دور المحاضر بالتعلم المقلوب يصبح موجهًا ومنظمًا ومحفزًا للطلبة، ويصبح التعلم والتدريب مسؤولية الطالب تحت إشراف المحاضر (حسن، 2015)، كسمة أساسية من سمات التعليم والتعلم البنائي الحديث والنشط.

ويشير Marks (2015) إلى أن هناك بعض السلبيات التي يمكن أن تعترض التعلم المقلوب، مثل: زيادة الفجوة الرقمية والأعباء الزائدة الملقاة على المدرس، وتوسيع الفجوة بين الطلبة من الأسر عالية الدخل ومتدنية الدخل، وبعض المعلمين قد لا يجيد تقديم المحتوى بالفيديو بشكل جيد، وتضييع وقت المحاضرة بأنشطة قد لا تفيد الطالب، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة جديدة على الطلبة مما قد يجعلهم يرفضونها، لما تتطلب من عمل في المنزل والتحضير قبل وقت المحاضرة، ومن الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار توافر الأنترنت وسرعتها في كافة المناطق للأردن.

وترى الكحيلي (2015) أن تنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب يمر بمراحل، وهي: تحديد الموضوع أو الدرس، وتحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات ومفاهيم مهمة يجب معرفتها، وتصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي بمدة لا تتجاوز عشر دقائق، وتوجيه الطلبة لمشاهدة الفيديو، وتطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلبة من الفيديو من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع، وتقويم الطالب داخل الفصل بأدوات التقويم المناسبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

أما فيما يتعلق بمعايير التعلم المقلوب، فإنها تصنف في أربعة معايير؛ وهي: بيئة تعلم مرن، حيث يستطيع الطالب أن يتعلم في أي وقت وفي أي مكان، وثقافة تعلم، حيث يتمركز حول الطالب فيصبح هو محورًا للعملية التعليمية، ووجود المدرس المحترف القادر على توظيف ودمج التكنولوجيا داخل العملية التعليمية، ووجود محتوى محدد، حيث يحدد المدرس المحتوى الذي يجب أن يطلع عليه الطلبة خارج الفصل، ليتم استغلال الوقت في الفصل لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط (عبد الغني، 2016).

التحصيل الآني والمؤجل:

يعد الاهتمام بالتحصيل والاحتفاظ من القضايا الجوهرية التي يتحقق برفع مستواها رفع مستوى مخرجات التعليم، ويشير الزغول والمحاميد (2007) إلى أن التحصيل هو محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي. وترى ميقا (2000) أن بنية المتعلم المعرفية، وتنظيم المادة الدراسية، تعد من أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل والاحتفاظ به. والتعلم الجيد هو الذي يجعل الذاكرة منظمة ومرتبة ومنسقة، وأكثر قدرة على اختزان المعلومات واسترجاعها عند اللزوم، وهو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على التعلم، واكتساب الخبرات، واستخلاص الحقائق بنفسه، والاحتفاظ بالمعلومات لأطول فترة ممكنة، فإذا لم يتمكن الطالب من الاحتفاظ بأي شيء دل ذلك على أن التعلم لم يحدث (الشريف، 2002).

ومن مظاهر التعلم التحصيل، الذي هو فن عقلي معقد تؤثر فيه كثير من العوامل النفسية والعقلية، ويتأثر بالظروف المحيطة بالمتعلم، وبطريقة التدريس، ومحتويات المنهاج، وبالدوافع التي تدفع المتعلم إلى البدء بعملية التعلم وبذل الجهد والطاقة. فالتحصيل من المعايير الهامة التي تبنى عليه القرارات التربوية والمنهجية، لذا فهو مهم للمؤسسات التربوية لكونه مؤشرًا هامًا، يكشف عن مدى تقدم هذه المؤسسات نحو الأهداف التي وضعتها، للوصول بالمتعلم إلى المستوى المنشود، ومن مراحل التحصيل والتعلم، التحصيل الآني (الاكتساب)، والتحصيل المؤجل (الاحتفاظ)، وهو الاحتفاظ بالخبرات المتعلمة نتيجة مجهود وانتباه إرادي موجه من الفرد إلى نواحي المعارف والمهارات المراد الاحتفاظ بها (القدومي، 1984؛ الشريف، 2002).

وتعتبر عملية التحصيل المؤجل إحدى العمليات الأساسية اللازمة لعملية التعلم، فما يتعلمه الفرد ينبغي الاحتفاظ به، وهي من الأهداف الرئيسية التي يسعى المتعلم لتحقيقها، فهي التي تساعد على الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، لأنها تعتبر أساسا لكل هذه المستويات المعرفية، والتحصيل المؤجل للمعرفة هو عملية تخزين وحفظ ما يتم اكتسابه لفترة معينة تمتد ما بين عمليتي التحصيل والاسترجاع (منسي، 2003؛ قطامي وقطامي، 2000).

أما فيما يتعلق بالعوامل التي تساعد على الاكتساب والاحتفاظ، فنذكر منها: أن يكون الشيء المراد حفظه واكتسابه له أهمية لدى الشخص، وأن يتم عرضه بطريقة منطقية ومنظمة، وأن يصاحب عرضه نغمة أو إيقاع صوت معين، ووجود حوافز وتعزيز الاستجابة الصحيحة، ومعالجة الاستجابة الخاطئة، وإشراك أكبر عدد ممكن من الحواس (الشريف، 2002). ويمكن للتعلم المقلوب توفير هذه العوامل، مما يساعد على الاكتساب والاحتفاظ، ويحقق شروط التعلم الجيد.

الدراسات السابقة:

وبالإضافة إلى ما ذكر في الخلفية النظرية للدراسة، فإن أشهر الدراسات في هذا المجال هي على النحو الآتي:

أجرت الزين (2015) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية، والتعرف إلى النموذج التصميمي المستخدم في تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب، واُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالبة من طالبات كلية التربية تخصص تربية خاصة وطفولة مبكرة، واستخدم الاختبار التحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الصف المقلوب في التحصيل الأكاديمي

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بتحقيق نتائج أعلى.

وهدفت دراسة هارون وسرحان (2015) إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج التعليم المقلوب في التحصيل، وأداء المهارات في تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، واُستخدم المنهج التجريبي من نوع التصميم شبه التجريبي مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالبًا من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الباحة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة، وتكونت من (60) طالبًا، حيث تم تدريس مقرر تطبيقات التعلم الإلكتروني باستخدام الطريقة التقليدية، أما المجموعة التجريبية فقد تكونت من (55) طالبًا، وتم تدريسها باستخدام نموذج التعلم المقلوب؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء المهمات، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المقاطي (2016) دراسة هدفت إلى قياس أثر وفاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي عند مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف بلوم في المجال المعرفي، لطلاب المستوى الرابع في مقرر المدخل للتدريس لكلية التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالبًا، تم توزيعهم إلى مجموعتين عشوائيتين متكافئتين إحداهما تجريبية، عدد طلابها (24) طالبًا، والأخرى ضابطة، عدد طلابها (19) طالبًا، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بتطبيق استراتيجية التعلم المقلوب، بينما المجموعة الضابطة تم تدريسها بطريقة المحاضرة التقليدية، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي المحكم كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى قبول فرضيتي البحث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لقياس الأثر والفاعلية لاستراتيجية التعلم المقلوب بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الدرجة الكمية للاختبار التحصيلي، وعند مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق من تصنيف بلوم، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السعدون (2016) إلى الكشف عن أثر استراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل الطلبة ورضاهم عن المقررات لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين المجموعة التجريبية، (44) طالبة والمجموعة الضابطة، (48) طالبة، ودرست المجموعة التجريبية بطريقة الفصول المقلوبة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وكانت أدوات الدراسة اختبارا تحصيليا، واستبانة لقياس الرضا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متوسط التحصيل، وكذلك في مستوى رضا الطالبات عن المقرر.

وهدفت دراسة التويجي (2017) التعرف إلى فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لمقرر مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على طلبة كلية العلوم الطبية وكلية الحاسوب وتقنية المعلومات المستوى الأول، الذين يدرسون مقرر مهارات التفكير الناقد في الفصل الثاني من العام الجامعي 2015 / 2016، وتكونت عينة الدراسة من (93) طالبًا وطالبة، وتم تقسيمهم في مجموعتين تجريبية ضمت قسمي المختبرات والتغذية، وعددهم (45) طالبًا وطالبة، وأخرى ضابطة ضمت قسمي الصيدلة وتقنية المعلومات، وعددهم (48) طالبًا وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي لمقرر مهارات التفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي يرجع لمتغير القسم (التغذية، المختبرات).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة نجد تنوع غاياتها البحثية، فبعضها سعت للكشف عن فاعلية التعلم المقلوب كطريقة تدريس في التحصيل كدراسة الزين (2015)، ودراسة هارون وسرحان (2015)، ودراسة المقاطي (2016)، ودراسة السعدون (2016)، ودراسة التويجي (2017). وقد أجمعت الدراسات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، التي درست باستخدام طريقة التعلم المقلوب بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية، وكان تطبيق الدراسات السابقة على المرحلة الجامعية. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها منهج البحث شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي، إلا أنها تختلف عنها في تناولها أفراد الدراسة من طالبات مادة مهارات دراسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وقد أفادت الدراسات السابقة في اختيار منهجية البحث، وأدوات الدراسة المناسبة. وتتميز هذه الدراسة بأنها تعتبر من الدراسات القليلة على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية، التي تناولت فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضًا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأدواتها وطرائق التحقق من صدقها وثباتها وإجراءات الدراسة التي تم اتباعها للوصول إلى النتائج، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات على النحو الآتي:

منهج الدراسة :

اُستخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.

أفراد الدراسة :

تم اختيار أفراد الدراسة قصديًا من طالبات كلية العلوم التربوية المسجلات في مادة مهارات دراسية في الفصل الثاني من العام الجامعي 2017 / 2018، حيث جرى تعيين شعبتين من شعب هذا المساق بشكل عشوائي لتمثل إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، وقد تضمنت المجموعة التجريبية (23) طالبة، والمجموعة الضابطة (26) طالبة.

متغيرات الدراسة :

- **المتغير المستقل: طريقة التدريس(التعلم المقلوب/ الطريقة الاعتيادية).**
- **المتغير التابع: التحصيل الآني والمؤجل.**

أدوات الدراسة :

لأغراض الدراسة اُستخدمت الأدوات الأتية :

أولًا: مدخل التدريس المستخدم:

استخدمت الباحثة مدخل التعلم المقلوب في التدريس مع المجموعة التجريبية؛ حيث قامت الباحثة بإرسال مقاطع الفيديو الخاصة بكل محاضرة على نظام (MOODLE) الخاص بالجامعة الأردنية، وتشاهده الطالبات ويقمن بتدوين الملاحظات الخاصة بالدرس، ثم تحضر الطالبة المحاضرة لكي تؤدي الأنشطة والتدريبات الخاصة بالدرس، واستمر التطبيق لمدة شهر، بينما دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية لمدة شهر.

ثانيًا: الاختبار التحصيلي:

أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل (الآني والمؤجل) واشتمل على (15) سؤالًا، منها (10)

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، و(5) أسئلة من نوع الفقرات ذات الإجابة القصيرة. ولقد قامت الباحثة بالخطوات التالية لبناء الاختبار التحصيلي:

- تحديد هدف الاختبار: وهو تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.
- كتابة تعليمات الاختبار بلغة واضحة؛ حتى تفهم الطالبات المطلوب في السؤال بصورة واضحة.
- تم بناء الاختبار في ضوء مستويات بلوم الستة: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- حساب درجة واحدة لكل سؤال، ولقد تم حساب لدرجة الكلية للاختبار وهي (15) درجة.
- عُرض الاختبار على عدد (8) من أعضاء هيئة التدريس؛ من أجل التأكد من صدق الاختبار.
- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على (20) طالبًا وطالبة من خارج أفراد الدراسة؛ من أجل حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، ولقد تراوحت بين (0.26 إلى 0.78)، وهذه النسبة تدل على مناسبة أسئلة الاختبار للطلبة من حيث السهولة والصعوبة، كما قامت الباحثة بحساب معامل التمييز؛ حيث تراوحت النسب ما بين (0.29) و(0.72) وهذه النسبة تشير إلى مناسبة مفردات الاختبار في التمييز، وفيما يلي يبين الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

جدول (1): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.26	0.68	9	0.69	0.63
2	0.47	0.71	10	0.31	0.70
3	0.41	0.29	11	0.67	0.58
4	0.78	0.53	12	0.53	0.68
5	0.44	0.72	13	0.44	0.71
6	0.47	0.68	14	0.41	0.30
7	0.33	0.63	15	0.37	0.36
8	0.67	0.58			

- قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية (20) طالبًا من خارج أفراد الدراسة وتم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم إهمال الفقرة (15) لكلا الاختبارين، لتقسيم فقرات الاختبار إلى جزأين، هما: مجموعة الفقرات الفردية، ومجموعة الفقرات الزوجية، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار الآني (0.81)، وللاختبار المؤجل (0.77)، وبذلك أصبح الاختبار التحصيلي صالحًا للتطبيق.

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية، وتحديد أفراد الدراسة بالطريقة القصدية.
- تحديد وإعداد أداة الدراسة والتحقق من صدق الأداة وثباتها.
- تأكدت الباحثة من مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة بإجراء الاختبار القبلي قبل البدء بتدريس الوحدة، وفيما يلي يبين الجدول (2) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين قبليًا لاختبار التحصيل:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

جدول (2): نتائج اختبار(ت) بين متوسطي درجات المجموعتين قبليًا لاختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	23	7.28	1.13	0.51	47	*0.00	غير دال
الضابطة	26	7.08	1.57				غير دال

يتضح من الجدول (2) أن قيمة ت بلغت (0.51) عند درجات الحرية (47)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك يتضح أن المجموعتين متكافئتان في اختبار التحصيل.

- **تجهيز وإعداد الفيديوهات وتنزيلها على (MOODLE)، وتعريف الطالبات(المجموعة التجريبية) باستخدام التعلم المقلوب وتوضيح طريقة العمل المستخدمة للتطبيق والمهام المطلوبة منهن.**
- **أجرت الباحثة نفسها التجربة، ودرست المادة المحددة باستخدام التعلم المقلوب للمجموعة التجريبية؛ حيث تلخص دور الطالبة في المشاهدة والاستماع للمحاضرة (الفيديو) في أي وقت وأي مكان خارج وقت المحاضرة، والقيام بتدوين الأفكار الأساسية في الموضوع في ورقة وتسليمها في بداية المحاضرة للمدرس كواجب، وفي أثناء المحاضرة قسمت الطالبات على شكل مجموعات للحوار والنقاش وحل التمارين والأسئلة وبعض الاختبارات القصيرة، بينما دُرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية.**
- **أجرت الباحثة اختبار التحصيل الآني والمؤجل على المجموعتين التجريبية والضابطة.**
- **ثم أدخلت البيانات وعُولجت إحصائيًا واستخرجت النتائج ليتم مناقشتها وتفسيرها.**

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وللتعرف على فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية، قامت الباحثة بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في المتوسط الحسابي لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الآني والمؤجل ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار ت(T-Test) للتأكد من وجود فروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار التحصيل الآني وفقًا لمتغير طريقة التدريس (باستخدام التعلم المقلوب، والطريقة الاعتيادية)، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في المتوسط الحسابي لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الآني ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) استخدم اختبار (ت) للتأكد من وجود فروق بين المتوسطات، وجاءت نتائج التحليل كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): نتائج اختبار(ت) لمستوى الفروق بين متوسطات التحصيل الآني لمجموعتي الدراسة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	12.21	2.22	3.54	47	*0.00
الضابطة	9.37	3.32			

يشير الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم المقلوب بلغ (12.21)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم تستخدم التعلم المقلوب (9.37)، كما يشير

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الآني، حيث بلغت قيمة (ت) (3.54) وبلغ مستوى الدلالة (0.000)، أي أن هناك فرقا في التحصيل الآني لطالبات مادة مهارات دراسية، تعزى لطريقة التعلم المقلوب التي تعلمت بها الطالبات ولصالح المجموعة التجريبية.

ربما يعود السبب إلى طبيعة التعلم المقلوب، والذي سمح للطالبات بإعادة المحاضرة أكثر من مرة بناء على فروقاتهم الفردية، كما حول الطالبات إلى باحثات عن المعلومات، وعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات والمهارات لدى الطالبات؛ حيث أعطى التعلم المقلوب الفرصة للطالبة لفهم المحاضرة حسب قدرتها على الاستيعاب، ووفر فرصة إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية ووقتها، وجعل التفاعل أكثر غنى وفائدة، وساعد الطالبات أيضًا على قضاء المزيد من الوقت في التعلم المسبق والتحضير للمحاضرة عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المعدة مسبقًا، فضلًا على انجذاب الطالبات لمحتوى الفيديو لما يحويه من معلومات ومعارف مدعمة بالصوت والصورة والحركات والتأثيرات، مما أدى إلى تسهيل التعلم والتذكر لدى الطالبات وعمل على تطوير المهارات المعرفية العليا لديهنَّ.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات متعددة توصلت إلى فاعلية الصف المقلوب في التحصيل كدراسة الزين (2015)، ودراسة هارون وسرحان (2015)، ودراسة المقاطي (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة لصالح الطلبة الذين يتعلمون بوساطة التعلم المقلوب.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية توظيف التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المؤجل لدى طلبة مادة مهارات دراسية في الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن السؤال الثاني جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار التحصيل المؤجل وفقًا لمتغير طريقة التدريس (باستخدام التعلم المقلوب، والطريقة الاعتيادية)، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في المتوسط الحسابي لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل المؤجل ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) استخدم اختبار (ت) للتأكد من وجود فروق بين المتوسطات، وجاءت نتائج التحليل كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لمستوى الفروق بين متوسطات التحصيل المؤجل للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل المؤجل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	11.44	2.55	2.85	47	*0.00
الضابطة	8.87	3.57			

يشير الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المؤجل، حيث بلغت قيمة (ت) (2.85) وبلغ مستوى الدلالة (0.000)، أي أن هناك فرقا في التحصيل المؤجل في مادة مهارات دراسية، يعزى لطريقة التدريس المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية (التي درست بالتعلم المقلوب)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (11.44) وهو أعلى بالمقارنة مع المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (8.87).

ربما يعود السبب إلى أن طريقة التعلم المقلوب ساهمت بدرجة كبيرة في إدراك المادة، وساعدت على إيجاد جو تعليمي فعال للدراسة والمتابعة المستمرة والتواصل والتفاعل بين المدرس والطالبات، وعمل التعلم المقلوب على جعل عملية التعلم ذي معنى، وعمل على تلبية حاجات الطالبات ورغباتهنَّ، ووفر التغذية الراجعة بطريقة متزامنة وغير متزامنة، كما أن طريقة التعلم المقلوب ساعدت على جعل الطالبة باحثة عن المعلومة، وليس متلقية سلبية لها، ومشاركة بالمعلومات والأفكار ومناقشة لها داخل المحاضرة؛ مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات لمدة زمنية أطول.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات متعددة توصلت إلى فاعلية الصف المقلوب في التحصيل كراسة الزين (2015)، ودراسة المقاطي (2016)، ودراسة السعدون (2016) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متوسط التحصيل، وكذلك في مستوى رضا الطالبات عن المقرر.

الاستنتاجات:

1. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الآني لطالبات مادة مهارات دراسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم المقلوب (12.21)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم تستخدم التعلم المقلوب (9.37)، كما بلغت قيمة (ت) (3.54) وبلغ مستوى الدلالة (0.000)؛ أي أن هناك فرقا في التحصيل الآني لطالبات مادة مهارات دراسية، تعزى لطريقة التعلم المقلوب التي تعلمت بها الطالبات ولصالح المجموعة التجريبية، ربما يعود السبب إلى طبيعة التعلم المقلوب الذي سمح للطالبات بإعادة المحاضرة أكثر من مرة، كما حول الطالبات إلى باحثات عن المعلومات، وأعطى التعلم المقلوب الفرصة للطالبة لفهم المحاضرة حسب قدرتها على الاستيعاب، ووفر فرصة إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية ووقتها، وساعد الطالبات أيضًا على قضاء المزيد من الوقت في التعلم المسبق والتحضير للمحاضرة عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المعدة مسبقًا، مما أدى إلى تسهيل التعلم والتذكر لدى الطالبات وعمل على تطوير المهارات المعرفية العليا لديهنّ، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات متعددة توصلت إلى فاعلية الصف المقلوب في التحصيل كدراسة الزين (2015)، ودراسة هارون وسرحان (2015)، ودراسة المقاطي (2016).
2. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل لطلبة مادة مهارات دراسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) (2.85) وبلغ مستوى الدلالة (0.000)، أي أن هناك فرقا في التحصيل المؤجل في مادة مهارات دراسية، يعزى لطريقة التدريس المستخدمة لصالح المجموعة التجريبية (التي درست بالتعلم المقلوب)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (11.44) وهو أعلى بالمقارنة مع المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (8.87)، ربما يعود السبب إلى أن طريقة التعلم المقلوب ساهمت بدرجة كبيرة في إدراك المادة، وساعدت على إيجاد جو تعليمي فعال للدراسة والمتابعة المستمرة بين المدرس والطالبات، وعمل على جعل عملية التعلم ذي معنى، ووفر التغذية الراجعة بطريقة متزامنة وغير متزامنة، كما أن طريقة التعلم المقلوب ساعدت على جعل الطالبة مشاركة بالمعلومات والأفكار ومناقشة لها داخل المحاضرة؛ مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات لمدة زمنية أطول، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات متعددة توصلت إلى فاعلية الصف المقلوب في التحصيل كدراسة المقاطي (2016)، ودراسة السعدون (2016).

التوصيات والمقترحات:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام طريقة التعلم المقلوب.
2. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم المقلوب خلال محاضراتهم.
3. تهيئة الطلبة تربويًا ونفسيًا على تقبل التدريس باستخدام التعلم المقلوب.
4. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة على مراحل تعليمية أخرى وعلى متغيرات أخرى.

المراجع:

أبو الروس، عادل، وعمارة، نوران (2016). فاعلية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة قطر واتجاهاتهنّ نحوه، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *5* (10)، 216 - 244.

التويجي، أحمد (2017). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لمقرر مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *6* (9)، 48 - 62.

حسن، نبيل (2015). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (61)، 113 - 176.

الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء (2015). *استراتيجيات التدريس الفعال*، الدمام، السعودية: مكتبة المتنبي.

الزغول، عماد، والمحاميد، شاكر (2007). *سيكولوجية التدريس الصفي*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد الرحمن (2015). *استراتيجية الصف المقلوب في تدريس العلوم الطبيعية: إمكانات ومميزات*. ورقة عمل قدمت في الملتقى الثاني عشر لمعلمي العلوم حول معلم العلوم الإرادة والطموح وزارة التعليم، 28 - 29 أبريل، الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، المملكة العربية السعودية.

زوحي، نجيب (2014). كل ما يحتاجه المدرس حول الفصل المقلوب، استرجع بتاريخ 10 /10 /2018 من www.new-educ.com/outils-et-applications-de-la-classe-inversee

زيتون، حسن (2003). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، كمال (2005). *التدريس نماذجه ومهاراته*، القاهرة، عالم الكتب.

الزين، حنان (2015). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن*، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *4* (1)، 171 - 186.

السعدون، إلهام (2016). أثر استراتيجية الفصول المقلوبة على تحصيل الطلاب وعلى رضاهم عن المقرر، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5* (16)، 1 - 11.

الشريف، فاتنه (2002). *أثر استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة على التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات الصف الثامن واتجاهاتهن نحو التعليم بالحاسوب* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

صوالحة، عونية، والعمري، أسماء (2013). أسباب التعثر الأكاديمي في جامعة عمان الأهلية كما يراها الطلبة المتعثرون، *البلقاء للبحوث والدراسات*، *16* (1)، 123 - 167.

عبد الغني، كريمة (2016). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (74)، 199 - 218.

العبيدي، محمد (2004). *علم النفس وتطبيقاته*، الأردن: مكتبة دار الثقافة.

علي، أكرم (2015). *تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2 - 5 مارس، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، فايق (2013). استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب جامعة الباحة، *Cybrarians Journal*، (32)، 88 - 112.

القدومي، فائدة (1984). التحصيل الأكاديمي الجيد، *رسالة المعلم*، *25* (3)، 35 - 40.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). *سيكولوجية التعليم الصفي*، عمان، الأردن: دار الشروق.

الكحيلي، ابتسام (2015). *فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم*، السعودية: مكتبة دار الزمان.

المعيذر، ريم، والقحطاني، أمل (2015). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المستوى الجامعي، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *4* (8)، 21 - 39.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.2

المقاطي، صالح (2016). *أثر وفاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر المدخل للتدريس لكلية التربية بجامعة شقراء دراسة* (شبة تجريبية)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(8)، 135 - 158.

منسي، محمود (2003). *التعلم (المفهوم- النماذج- التطبيقات)*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ميقا، ماجدة (2000). *أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، السعودية.

هارون، الطيب وسرحان، محمد (2015). *فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية*، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية في الفترة من 12 - 15 أبريل، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

Aronson, N., & Arfstrom, K. (2013). *Flipped Learning in Higher Education*. New York: Flipped Learning Network.

Bergmann, J, & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student In Every Class Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Brame, C. (2013). *Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching*. Retrieved from http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/

Educase (2013). Retrieved from: http://www.educause.edu/search/apachesolr_search/flipped

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology, 39*(8), 12-17.

Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher, 47*(2), 221-244.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66.

Johnson, A., & Walvoord, B. (1998). Effective Grading: A tool for Learning and Assesment. San Francisco: Jossey-Bass.

Marks, D. B. (2015). Flipping the classroom: Turning an instructional methods course upside down. *Journal of College Teaching & Learning, 12*(4), 241-248.

Voigt, M. (2016). *Examining Student Attitudes and Mathematical Knowledge inside the Flipped Classroom Experience*. Proceedings of the 19th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education, At Pittsburgh, Pennsylvania

تطوير مقياس لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية في جامعة الملك خالد - أبها

د. محمد الصغير قاسم الشعيبي [1] (*)
د. ياسر تاج الدين أبوبكر عتيقو [2]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ إدارة الأعمال المشارك – قسم العلوم الإدارية وتقنياتها – كلية المجتمع للبنين بخميس مشيط – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية، قسم إدارة الأعمال – كلية العلوم الإدارية – جامعة ذمار – الجمهورية اليمنية
[2] أستاذ إدارة الأعمال المساعد – قسم العلوم الإدارية وتقنياتها – كلية المجتمع للبنين بخميس مشيط – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية، قسم إدارة الأعمال – كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة كسلا – جمهورية السودان
* عنوان المراسلة: dralsheabi@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

تطوير مقياس لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية في جامعة الملك خالد - أبها

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية، يطلق عليه (E-L-SQUAL)، وقد تمت عملية البناء من خلال خمس خطوات أو مراحل أتبعت فيها المنهجية العلمية في تطوير المقاييس، وبلغت عينة الدراسة (729) من طلاب وطالبات جامعة الملك خالد، وخضعت البيانات للتحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، حيث تم إجراء مجموعة من الأساليب الإحصائية الخاصة باختبارات الصدق والثبات والموثوقية، إضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك لتحديد أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني، كما تم إخضاع نتائج التحليل العاملي لاختبار توكيدي بواسطة برنامج Amos الإحصائي، وقد أكدت النتائج جميعها ثبات وصدق مقياس (E-L-SQUAL)، الذي تكون من (43) عنصرا، توزعت على ستة أبعاد للجودة، وهي: المحتوى، والتكنولوجيا والدعم، وواجهة المستخدم، والتقييمات، والأمان، والاتصال.

الكلمات المفتاحية : مقياس، تقييم، جودة الخدمة، التعلم الإلكتروني، E-L-SQUAL.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

Developing a scale for Assessing the Quality of E-learning Service in Saudi Universities: An Applied Study at King Khalid University – Abha

Abstract:

The aim of this study was to build a scale for assessing the quality of electronic learning service in Saudi universities, which has been named "E-L-SQUAL". The study was carried out during five stages using the scientific methodology for developing scales. The sample of the study consisted of 729 male and female students of King Khalid University. The data were subjected to statistical analysis using the SPSS program. A number of statistical methods were used for checking the validity, consistency and, reliability, as well as exploratory factor analysis (EFA) to determine the quality of the e-learning service. In addition, the confirmatory factor analysis (CFA) conducted by using AMOS statistical program. Finally, all the study results confirmed the validity of the (E-L-SQUAL) scale, which consisted of (43) items, divided into six dimensions of quality: content, technology, support, user interface, assessments, security and communication.

Keywords: scale, evaluation, service quality, e-learning, E-L-SQUAL .

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

المقدمة:

يُعد التعلم الإلكتروني واحداً من أسرع وأهم الصناعات نمواً في قطاع الخدمات عبر العالم، ولم يعد التعلم الإلكتروني اليوم حصراً على الطلاب المنتظمين في المؤسسات التعليمية، بل أصبح متاحاً لكل إنسان يرغب في التعلم، بغض النظر عن عمره وجنسيته ومكانه والزمان المتاح لديه، بمعنى أن التعلم الإلكتروني تجاوز حدود وقيود وضوابط التعليم التقليدي التي كانت تُفْرَض على المتعلمين، ويعزو الباحثون هذا الانتشار السريع للتعلم الإلكتروني إلى القفزة الكبيرة التي حصلت في مجال الإنترنت ومجالي الحاسوب والهواتف الذكية وبرامج وأنظمة التعلم الإلكتروني.

لقد استفادت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عبر العالم من التطور الحاصل في مجال التعلم الإلكتروني، وعملت على تقديم خدماتها التعليمية عبر الإنترنت، لكن التحدي الذي يواجه تلك الجامعات والمؤسسات التعليمية اليوم هو عدم رضا المستفيدين عن جودة خدمة التعلم الإلكتروني، حيث بدأ يتضح ذلك من خلال نسب التسرب من التعلم الالكتروني التي تراوحت بين 10 - 20 %، وهي أعلى من نسب التسرب في التعليم التقليدي (Uppal, Ali, & Gulliver, 2018)، وربما يرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها عدم وجود مستوى مناسب من الانضباط الذاتي المطلوب في عملية التعلم، وغياب أجواء التعلم التفاعلي، وانخفاض التواصل المباشر مع الآخرين، سواء معلمين أو أقران (Bouhnik & Marcus, 2006; Swan, 2001).

إنَّ جودة خدمة التعلم الإلكتروني لم تعد من الأمور التَّرَفِيَّة أو من نوافل الاهتمامات، بل باتت من القضايا الجوهرية والرئيسية التي تقلق القائمين على الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية التي تقدم هذه الخدمة، فضلا عن مؤسسات الاعتماد الأكاديمي والجودة، وبرغم الإيمان الكبير بأهمية جودة الخدمة لدى الفئات المذكورة فإنَّ الأمر المقلق لهم هو الاختلاف والجدل الدائر بين المهتمين حول معايير تقييم جودة خدمات التعلم الإلكتروني، فالبحث في الموضوع لا يزال في مراحله الأولى، ولم يصل إلى اتفاق بين الباحثين والمهتمين على معايير محددة، أو مقياس موحد متفق عليه في هذا الشأن، وبالرغم من اجتهاد البعض بوضع معايير وتطوير مقاييس لجودة خدمة التعلم الإلكتروني إلا أنها لا تزال محاولات في بداية الطريق، وتركز على جوانب دون أخرى في عملية التعلم الإلكتروني. وبناء عليه فإن هذه الدراسة تأتي في إطار السعي لتطوير مقياس يطلق عليه (E-L-S-QUAL) حيث إن ال E هي الحرف الأول من الكلمة الإنجليزية (Electronic)، والـ L هي الحرف الأول من كلمة (Learning)، والـS هو الحرف الأول من كلمة (Service)، والـ QUAL هو المقطع الأول من الكلمة الإنجليزية (Quality). وبذلك فإن المصطلح هو اختصار للعبارة الإنجليزية Electronic Learning Service Quality، وهي تعني جودة خدمة التعلم الإلكتروني، ويمكن من خلال هذا المقياس تقييم مدى جودة خدمة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي، تتناسب مع البيئة العربية بشكل عام، والبيئة في المملكة العربية السعودية بشكل خاص.

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم العالي من أهم الخدمات على مستوى العالم، نظرا لدوره الرائد في تقدم الأمم والمجتمعات، ونتيجةً لتزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بجودة الخدمات بشكل عام، وجودة التعليم العالي بشكل خاص، فقد اتجه الباحثون والمهتمون إلى وضع مقاييس لقياس جودة خدمة التعليم العالي، حيث تمثل المقاييس نقطة الارتكاز الأساسية في قياس وتقييم جودة الخدمة، وبدونها لا يمكن الحكم على جودة الخدمة التعليمية ومدى رضا المستفيد عنها. وإذا كان الجدل لا يزال قائماً إلى اليوم حول مقاييس جودة خدمة التعليم العالي التقليدي، فمن المؤكد أنه سيكون أكثرا احتداماً وصخباً وتعقيداً عندما يتعلق الأمر بالحديث عن جودة التعلم الإلكتروني، فاستخدام المقاييس التقليدية الخاصة بجودة الخدمات لقياس جودة خدمة التعليم العالي التقليدي وجهت لها انتقادات واسعة بحجة عدم توافقها واتساقها مع طبيعة عناصر ومكونات جودة الخدمة التعليمية (Abdullah, 2006).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

وقد حاول البعض استخدام مقاييس جودة خدمة التعليم العالي التقليدي في قياس جودة خدمة التعليم الإلكتروني، إلا أنَّ تلك المحاولات لم يكتب لها النجاح نظراً لاختلاف عناصر ومكونات التعليم الإلكتروني عن عناصر ومكونات التعليم التقليدي (Sugant, 2014)، ونتيجة لذلك، وتحت إلحاح الحاجة إلى قياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني، اتجه المهتمون إلى تطوير مقاييس خاصة بقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني، مثل (E-S-QAUL) الذي طوره Zeithaml،Parasuraman وMalhotra(2005) والمقياس الذي طوره Sugant (2014)، أو المقياس المطور من قبل Gülbahar وAlper (2014)، أو المقياس الذي اقترحه Uppal *et al.*(2018)،كتعديل لمقياس السيرفكوال، أو ذلك المقياس المطوَّر من قبل Al-Mushasha وNassuora(2012)، وغيرها من المحاولات، التي سيتم الحديث عنها لاحقا في الإطار النظري. وبرغم أهمية تلك المحاولات إلا أنَّ تلك المقاييس لا تلبي الغرض المرتجى منها، ويؤخذ عليها الملاحظات الآتية :

1. تركيز بعضها على التسويق والتجارة الإلكترونية، وبهذا فإن معاييرها وأبعادها لا تتفق مع معايير التعلم الإلكتروني.
2. تركيز بعض المقاييس على جوانب وأبعاد بعينها من أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني، وإهمال بقية الجوانب والأبعاد، فمثلا هناك مقاييس تركز على المحتوى التعليمي وتهمل الجوانب الأخرى، وفي المقابل نجد مقاييس أخرى تركز على التصميم وتهمل المحتوى، وهكذا.
3. تم تطوير تلك المقاييس في بيئات تختلف عن البيئة العربية عموما، والبيئة السعودية خصوصا، وهذا بحد ذاته يقلل من مصداقية وموثوقية اعتمادها وتعميمها في بيئات تختلف عن البيئة التي طورت فيها، فلكل بيئة خصوصياتها وظروفها.

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الحاجة إلى بناء مقياس شامل لكل أبعاد جودة خدمات التعلم الإلكتروني في قطاع التعليم العالي يتناسب وخصوصية وظروف وثقافة البيئة العربية عموماً والبيئة السعودية على وجه الخصوص يطلق عليه E-L-SQUAL، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

1. ما عناصر وأبعاد مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني E-L-SQUAL في الجامعات السعودية؟
2. ما مدى ثبات مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني المقترح E-L-SQUAL؟
3. ما مدى صدق مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني المقترح E-L-SQUAL؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في بناء مقياس لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب يطلق عليه (E-L-S-QUAL)، ويتفرع من هذا الأهداف الفرعية التالية :

1. معرفة عناصر وأبعاد مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني E-L-SQUAL في الجامعات السعودية؟.
2. معرفة درجة ثبات مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني المقترح E-L-SQUAL؟
3. اختبار صدق مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني المقترح E-L-SQUAL؟

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل عالمياً، ومن الدراسات الأولى عربيا، نظراً لتناولها موضوعاً يعد من الموضوعات المستجدة في إطار جودة قطاع الخدمات، فقد تكون هناك دراسات عديدة لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني باستخدام مقاييس تقليدية، أو باستخدام مقاييس جزئية غير شاملة لجوانب وأبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني ، كالتي تم الإشارة اليها في مشكلة الدراسة، وغيرها، لكن لا تزال تلك في بداياتها، ولا يزال الجدل قائماً حول الأبعاد والمتغيرات والمعايير التي يجب أن تتضمنها تلك المقاييس، من هنا، وفي ضوء ذلك فإن أهمية البحث يمكن تلخيصها في الجوانب الآتية :

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

1. **الأهمية العلمية: ستسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري المتعلق بجودة خدمات التعلم الإلكتروني، وستكون إضافة للمكتبة العربية، كما ستفتح الباب واسعا لدراسات مماثلة ينتج عنها تطوير مجموعة من المقاييس ذات الموثوقية والاعتمادية في قياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني.**
2. **الأهمية التطبيقية: سيكون منتج هذه الدراسة مقياساً مقنناً لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني، وسيتم استخدام هذا المقياس من قبل المؤسسات التعليمة في قطاع التعليم العالي في المملكة، حيث سيسهم استخدامه في تحديد نقاط القوة والضعف لخدمة التعلم الإلكتروني المقدمة من تلك المؤسسات، مما يساعد على تحسين وتجويد تلك الخدمة.**

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي: يتحدد موضوع البحث في تطوير مقياس لتقييم جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات السعودية، وتم تطبيقه على جامعة الملك خالد.**
- **الحد البشري: اقتصر البحث على طلاب جامعة الملك خالد من المستوى الخامس فأعلى.**
- **الحد المكاني: جامعة الملك خالد، بمجمعاتها الأكاديمية المختلفة، الطلاب والطالبات، أبها، خميس مشيط، محايل عسير.**
- **الحد الزماني: تم تطبيق أداة البحث خلال شهر مارس 2018م.**

مصطلحات الدراسة:

1. **جودة الخدمة التعليمية: هي عبارة عن خصائص وسمات العملية التعليمية، والتي تظهر النتائج المراد تحقيقها بجودة عالية** (Jiang, Klein, & Carr, 2002).
2. **التعلم الإلكتروني: هو "أسلوب حديث من أساليب التعليم، توظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في الفصل الدراسي، ويمكن تلخيص ذلك كله في أنه استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وبأقل جهد، محققا فائدة أكبر"** (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، 2019، فقرة 2-1).
3. **E-L-S-QUAL: هو مصطلح تم إطلاقه على المقياس المقترح وهو مركب من بعض حروف هذه الكلمات:** Quality of e-learning service(Quality=Qual، e-learning= E-L، service= S) **والتي تعني جودة خدمة التعلم الإلكتروني.**

الإطار النظري:

تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بجودة الخدمات بشكل كبير، نظراً لما باتت تشكله من رقم كبير في حجم الاقتصاد العالمي، إذ تشير الإحصائيات أنها تمثل (25 %) من إجمالي الاقتصاد العالمي (World Trade Organization، 2014)، **واتجه الباحثون والمهتمون إلى وضع مقاييس لقياس جودة الخدمات. وكان** Zeithaml،Parasuraman وBerry (1988) **أول من وضعوا مقياساً للجودة أطلقوا عليه اسم** (SERVEQUAL)، **وقد أجروا عليه تعديلات في العام 1988م ويتكون من خمسة أبعاد هي: الملموسية، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف، ويقوم هذا المقياس على قياس الفجوة بين توقعات المستفيدين من الخدمة وبين أداء الخدمة الفعلي.**

ويجمع كثير من الباحثين والمهتمين بجودة الخدمات أن جودة الخدمات هي التباين بين تصورات المستهلك عن الخدمات التي يقدمها مقدم خدمة معين وبين توقعاته بشأن هذه الخدمة (Lewis, 1991; Aagja & Garg, 2010; Ganguli & Roy, 2011; McKinnon, Walker, & Davis, 2000; Agariya & Singh, 2012; Merisotis, & Phipps, 2000; Sims, Dobbs, & Hand, 2002; Suddaby & Milne, 2008)، **ويُعَدُّ مقياس السيرفكوال من أشهر مقاييس جودة الخدمة القائم على قياس الفجوات على الإطلاق، فقد استخدم هذا المقياس في الكثير من الدراسات عبر العالم، وفي مختلف الخدمات**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

Carman, 1990; Babakus & Boller, 1992; Rigotti & Pitt, 1992; Saleh & Ryan,) 1992; Buttle, 1996; Tan & Kek, 2004; Lee, 2006; Lee, Chen, Huang, Chang, & ;Udomjarumanee, 2009; Randheer & Al-Motawa, 2011; Liu, Huang, & Lin, 2012 إدريس، 1995; الشعيبي، 2012)، وبرغم هذه الشهرة فقد وجهت له العديد من الانتقادات، أبرزها تلك التي كشف عنها الثنائي Cronin وTaylor (1992) في مقياسهما الذي أطلقا عليه اسم (SERVPERF)، وهو يقوم على نفس الأبعاد التي حددها بارشورمان وزملاؤه في مقياس الـ (SERVEQUAL) لكنه يختلف عنه في أنه يقيس الأداء الفعلي للخدمة، بدلاً من قياس الفجوات. وبما أنَّ التعليم العالي يعد من أهم الخدمات، فقد حظي موضوع جودة الخدمات التعليمية باهتمام متزايد في العقدين الأخيرين، وكان أهم موضوع شغل الباحثين والمهتمين في هذا الجانب هو وضع مقاييس ومعايير محددة وذات موثوقية قابلة لتكرار قياس جودة الخدمة، وكانت البدايات مع استخدام مقاييس الجودة العامة، كمقياس الـ SERVEQUAL، وSERVPERF (Baalen & Moratis, 2012). وترى معظم الأدبيات أن مقاييس وأدوات تقييم الجودة في قطاع التعليم العالي هي ملحقات أو تعديلات من نموذج سيرفكوال (SERVEQUAL)، حيث تركز تلك المقاييس على مقارنة الفجوة بين التوقعات وأداء الخدمة الفعلي (;Ford, Joseph, & Joseph, 1999 .(Joseph, Yakhou, & Stone, 2005; Oldfield & Baron, 2000

لكن ظهرت انتقادات كبيرة لاستخدام تلك المقاييس في مجال الخدمات التعليمية وخصوصا خدمة التعليم العالي، ومن أبرز تلك الانتقادات هو التأكيد على أن خصائص الخدمة تختلف من خدمة إلى أخرى ومن نشاط إلى آخر، فالخدمة التعليمية تختلف عن الخدمة الفندقية أو المصرفية، لذلك لابد من أن تتكيف المقاييس مع خصائص الخدمات في كل نشاط (Cox & Dale, 2001; Chen & Kuo, 2011). كما أن مقارنة التوقعات بالأداء الفعلي في مجال التعليم يكتنفه شيء من الغموض، خصوصا أنَّ الطالب يتلقى التعليم لأول مرة، ولا يمكن أن يكرر العملية بنفس المستوى والظروف (Annamdevula & Bellamkonda, 2012)، كما أشارت إلى ذلك Abdullah (2006)، في دراستها التي طورت فيها مقياسا لقياس جودة خدمات التعليم العالي أطلقت عليه اسم (HEDPERF).

فضلا عن ذلك فإن Owlia وAspinwall (1997) كانا قد أكدا على تلك المآخذ التي أثيرت حول استخدام المقاييس العامة للجودة في قياس جودة خدمة التعليم العالي، وبدورهما طورا نموذج جودة خدمات التعليم العالي (Higher education services quality model)، وهو من المقاييس الأولى في مجال التعليم العالي، حيث حددا ستة أبعاد لقياس جودة خدمة التعليم العالي، ولا يزال الجدل دائراً والبحث مستمراً عن مقياس يحوز الثقة والمصداقية في مجال التعليم العالي، خصوصاً مع متطلبات هيئات ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي والجودة.

لقد غيرت الثورة التكنولوجية المشهد التدريبي والتعليمي بشكل كبير جدا، وأدى ارتفاع الطلب على التعليم العالي في العالم عموماً، وفي البلدان النامية خصوصاً، إلى الاستفادة من هذه الطفرة التكنولوجية في المجال التعليمي، حيث انتشر التعلم الإلكتروني وبرامجه بصورة كبيرة، نظراً لقلة كلفتها وتغلبها على عوائق الزمان والمكان ونقص الكادر التعليمي والمباني والمستلزمات (Capper, 2003; Uppal et al., 2018)، وتم تقديم البرامج التعليمية والتدريبية عبر الإنترنت.

وتشير الدراسات إلى أن التعلم الإلكتروني أحد المنتجات الجديدة للمعرفة على المستوى العالمي وهو ينمو ويتوسع بصورة كبيرة وغير متوقعة في جميع أنحاء العالم، ويقدم عبر الآلاف من الشركات والمؤسسات التعليمية الخاصة والعامة، والتي بدأت تتنافس بشكل كبير على اجتذاب المستفيدين (Barker, 2007)، كما تشير الإحصائيات إلى أن سوق التعلم الإلكتروني نما في الهند وحدها من حوالي 20 مليار دولار أمريكي في عام 2013 إلى 40 مليار دولار في عام 2017م، أمَّا في الولايات المتحدة الأمريكية فقد قدِّر سوق التعلم الإلكتروني بأكثر من 165 مليار دولار عام 2015م، ومن المرجح أن ينمو بنسبة 50 % بين عامي 2016 - 2023م، بحيث يتجاوز 240 مليار دولار أمريكي (Sugant, 2014).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

ونتيجة لذلك حصل تغير جذري في مؤسسات التعليم العالي، فالتعليم العالي لم يعد مقتصراً على الفصول الدراسية التقليدية، والوسائل المادية التقليدية (Wang, Wang, & Shee, 2007; McAllister & McAllister, 1996; Zhang & Nunamaker, 2003)، بل أصبح يعتمد على البرامج والتطبيقات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت. وتجدر الإشارة إلى أنَّ هذا التغير يتسم بالاستمرارية والتوسع في عملية التعليم والتعلم (Doherty, 2008; Levy, 2007).

وبالرغم من ذلك إلا أنَّ هناك قلقاً نما وتزايد في السنوات الأخيرة لدى العاملين في مجال التعليم الإلكتروني حول جودة العملية التعليمية الإلكترونية برمتها (Agariya & Singh, 2012; Oliver, 2005)، ولم يقتصر القلق على هؤلاء، بل تعداه إلى مقدمي خدمة التعليم والتدريب وجهات الاعتماد الأكاديمي والجودة (Sugant, 2014)، وقد نتج ذلك القلق عن المؤشرات التي تظهر عدم رضا الطلاب في كثير من الأحيان عن تجربة التعلم الإلكتروني، إذ تشير الإحصائيات إلى أنَّ نسبة التسرب من التعليم الإلكتروني تتراوح بين 10 - 20 % (Uppal et al., 2018)، وربما يعود هذا إلى انخفاض الجودة في الخدمة التعليمية المقدمة (Levy, 2007; Lykourentzou, Giannoukos, Nikolopoulos, Mpardis, & Loumos, 2009)، ويمكن القول إنَّ جودة التعلم الإلكتروني هي التباين بين توقعات المتعلمين أو تجربتهم وبين واقع خدمة التعلم الإلكتروني بمتغيراته، من حيث المحتوى والتصميم الذي تقدمه مؤسسة بعينها (Gülbahar & Alper, 2014).

لذلك يجب على الجامعات أن تواجه التحديات الكبيرة والخاصة بالمنافسين الجدد الذين يستفيدون من تكنولوجيا المعلومات لتقديم خدماتهم التعليمية عبر الإنترنت في السوق العالمية (Riel, Liljander, & Jurriens, 2012)، كما يجب عليها أن تأخذ في الاعتبار العوامل التي تؤثر في رضا المتعلم عن مواقعها وأنظمتها على الشبكة العنكبوتية، فضلا عن قيامها بتطوير استراتيجياتها للتعامل بفاعلية مع هذه العوامل، وأن تقوم بعملية تقييم لجودة خدماتها التعليمية (Agariya & Singh, 2012). ولابد من التأكيد على أن جودة التعلم الإلكتروني لم تحظ باهتمام الباحثين بالقدر الذي يتناسب والنمو الحاصل في سوق التعلم الإلكتروني، وأن إيجاد مقياس مناسب لتقييم جودة هذه الخدمة لا يزال في بداياته.

وعلى الرغم من عدم وجود خلاف كبير حول أهمية الجودة في التعليم العالي، فإن التحدي الكبير الذي يواجه المهتمين والباحثين هو تحديد وإيجاد أدوات قياس مناسبة لقياس جودة الخدمة في التعليم بصورة عامة والتعلم الإلكتروني بصورة خاصة (O'Neill & Palmer, 2004)، وأنَّ مقاييس الجودة التقليدية لا تلبي هذا الهدف، نظراً لأن الطابع الرقمي والتواصل عن بعد لا يتناسب مع تطبيق المقاييس الكلاسيكية كمقياس الـ SERVEQUAL وSERVPERF وHEDPERF، وذلك للأسباب الآتية (Riel *et al.*, 2001; O'Neill & Palmer, 2004; Juan, Daradoumis,Faulin, & Xhafa, 2009; Gronroos, 1990):

أ. ارتباط معظم عناصر مقياس SERVEQUAL بالتفاعل المباشر بين مقدمي الخدمة والمستفيد منها " الخدمات التقليدية"، في حين يغيب هذا التفاعل المباشر في عملية التعلم الإلكتروني.

ب. عدم وجود أشياء مادية محسوسة في التعلم الإلكتروني، كالمباني والمرافق، وموظفي الخدمة، حيث تختفي كل هذه العناصر، لكنها تمثل أساسا مهما وجوهريا لقياس جودة الخدمة في التعلم التقليدي، أو الخدمات الأخرى، أما في التعلم الإلكتروني فهناك جوانب أخرى يمكن قياس جودة الخدمة من خلالها.

ج. الطلاب ليسوا مجرد مستخدمين للخدمات التعليمية، بل هم زبائن الجامعة الرئيسيين، وهم جزء أساسي من عملية إنتاج الخدمة التعليمية، لأنهم يمثلون محور الارتكاز في العملية التعليمية، وكل شيء في الجامعة يدور حولهم ومن أجلهم.

ونتيجة لزيادة وتوسع الخدمات الإلكترونية فقد بادر Parasuraman *et al.* (2005) إلى تطوير مقياس لقياس جودة الخدمات الإلكترونية أطلقوا عليه اسم (E-S-QUAL) وهو مقياس السيرفكوال المعدل، وقد

ركزت فقراته وأبعاده على عمليات ومواقع التسوق الإلكتروني، مما يعني عدم صلاحيته لقياس كل الخدمات الإلكترونية المتنوعة، وخصوصاً خدمة التعليم الإلكتروني التي تختلف في طبيعتها وخصائصها ومكوناتها عن الخدمات الإلكترونية الأخرى، ومن هنا ظهرت الحاجة بإلحاح إلى وجود مقياس أو الاتفاق على معايير لقياس جودة خدمات التعلم الإلكتروني بصورة خاصة.

وقد برزت محاولات عديدة في هذا الجانب، من أهمها ما قدمه Frydenberg (2002)، حيث أشار في دراسته إلى تسعة معايير عامة يندرج تحتها مجموعة من متغيرات الجودة الخاصة بالتعلم الإلكتروني، وتلك المعايير هي: الالتزام المؤسسي، البنية التحتية التكنولوجية، وخدمات الطلاب، وخدمات التدريس وأعضاء هيئة التدريس، وتوصيل البرنامج التعليمي، والتمويل، المتطلبات القانونية والتنظيمية، والتقييم. ويشير Barker (2007) أنه تم إقرار مجموعة من المعايير خلال عملية التشاور الدولي للعديد من المنظمات الدولية المهتمة، من أبرز تلك المعايير أن يكون التعلم الإلكتروني موجها نحو المستفيد، ويتم تطويره بالتشاور بين مقدم الخدمة والمستفيد منها، وأن يكون شاملا لجميع عناصر النظام، كالتعلم النتائج والمخرجات، والعمليات والممارسات، والمدخلات والموارد، وأنَّ لا يكون إجبارياً بل اختيارياً، ويتم الإقناع والترويج له من خلال قوى السوق، وأن يكون توجهه مستقبليا ويتواءم مع المستخدمين.

ويذهب Freire, Arezes و Campos (2012) إلى أن هناك مشاكل عديدة في التعلم الإلكتروني تؤثر على استخدام تلك الأنظمة، وقد اعترف بها واتفق عليها مجموعة من الباحثين، ويمكن اعتبارها معايير لجودة الخدمة في حالة التغلب عليها من أهمها مشاكل الواجهة، والتصفح، والمحتوى، والتفاعل، وسهولة الاستخدام، والتغذية الراجعة، وبدوره طور Sugant (2014) إطاراً لقياس جودة خدمات التعلم الإلكتروني تضمن أربعة أبعاد، هي: المحتوى، وسهولة الاستخدام، والتقنية المستخدمة، والاستجابة، وقد أشار إلى أنَّ هذا المقياس خصص لقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني، خصوصاً من وجهة نظر الأفراد.

وتبعه بعد ذلك Agariya و Singh (2012) اللذان طورا مقياسين لقياس جودة خدمات التعلم الإلكتروني أحدهما من وجهة نظر الطلاب ويتكون من خمسة أبعاد، هي: المحتوى، وهيكل تصميم البرامج، والتعاون، والقبول، والقيمة المضافة، أمَّا المقياس الثاني فكان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكون من خمسة أبعاد كذلك، هي: محتوى البرنامج، وتصميم البرنامج، والشفافية في التقييم، والدراية الفنية، والمشاركة من الطلاب. كما قامت منظمة Quality Matters بتطوير مجموعة من المعايير لتقييم جودة خدمة التعلم الإلكتروني في التعليم العالي (Quality Matters, 2018)، حيث تستهدي بها بعض الجامعات في أنحاء العالم عند تقييمها للمقررات الإلكترونية، لكن تلك المعايير تركز فقط على جانب التواصل وعرض المحتوى مهملة بقية الجوانب.

واقع التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية:

تأثرت الجامعات ومؤسسات التعليم السعودية بالتطورات الحاصلة في مجال تقنيات المعلومات، وبالتنافس العالمي الحاصل في مجال تقديم التعليم العالي عبر النت، وبدأت العديد من الجامعات التفكير بإدخال التعلم الإلكتروني في عملياتها التعليمية منذ منتصف تسعينات القرن الماضي، خصوصا مع ازدياد أعداد الطلبة الملتحقين بها، حيث بدأ استخدام أجهزة الكمبيوتر في التدريس والتعليم عام 1996 (Al-Asmari & Khan, 2014)، وفي عام 2003م بادرت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بإدخال التعلم الإلكتروني في عملياتها التعليمية والتدريبية، حيث قدمت دورات تدريبية للمتعلمين داخل وخارج الجامعة (Al-Khalifa, 2010)، وفي عام 2005م قامت جامعة الملك عبدالعزيز بجدة باستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني والفصول الافتراضية، وتوجت تلك الجهود باستحداث عمادة التعليم عن بعد وقدمت من خلالها مجموعة من الدورات الإلكترونية التعليمية للطلاب (Al-Asmari & Khan, 2014)، وتعدُّ جامعة الملك خالد في مدينة أبها من أنشط الجامعات في تبني التعلم الإلكتروني، حيث أنشأت عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد عام 2006م، وحققت إنجازات كبيرة في هذا الجانب، حيث استخدمت منصات التعلم (Massive Open Online Courses-MOOCs)، كما أطلقت في عام 2017م

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

منصة KKUx والتي خصصت لإقامة دورات الكترونية مفتوحة احترافية في التصميم وريادة الأعمال والتكنولوجيا منصة جامعة الملك خالد (جامعة الملك خالد، 2019)، وتوالت بقية الجامعات السعودية في تبني التعلم الإلكتروني، وإنشاء عمادات خاصة بإدارة هذه العملية، حيث أنشأت جامعة الملك سعود عمادة التعلم الإلكتروني عام 2007م، ثم جامعتا الملك فيصل والإمام محمد بن سعود عام 2008م (Al-Khalifa, 2009)، وكانت وزارة التعليم العالي قد خطت خطوة هامة في هذا الاتجاه، إذ اعترفت بالتعليم عن بعد واستخدام التقنية في التعلم الإلكتروني، وتم إنشاء المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، الذي يعنى بتوظيف تقنيات التعليم والمعلومات والاتصالات، لرفع كفاية العملية التعليمية والتدريبية بجميع أنماطها، وضبط جودتها (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، 2019)، وذلك عام 2007م، كما تم في عام 2011م إنشاء الجامعة السعودية الإلكترونية، التي تقدم تعليمًا عاليًا مبنيًا على أفضل نماذج التعليم المستند إلى تطبيقات وتقنيات التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج، الذي يدمج بين التعليم بالحضور المباشر، والحضور عن طريق التقنية، ونقل وتوطين المعرفة الرائدة بالتعاون مع جامعات وهيئات وأعضاء هيئة تدريس داخليًا وعالميًا، وبمحتوى تعليمي راق من مصادر ذات جودة أكاديمية، وتوطينه بما يتناسب مع متطلبات المجتمع السعودي، إضافة إلى دعمها لرسالة ومفهوم التعلم مدى الحياة لكافة أفراد المجتمع السعودي (الجامعة السعودية الإلكترونية، 2011)، ويستمر التوسع في تبني التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية، فمعظم الجامعات الحكومية والخاصة تتبنى هذا النوع من التعليم، وخصوصاً التعليم المدمج.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض بعض الدراسات السابقة القريبة من موضوع الدراسة الحالية وفقا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم وكما يلي:

دراسة Uppal *et al.* (2018) هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان مقياس SERVQUAL نموذجًا مناسبًا لتقييم جودة التعليم الإلكتروني، وقد اقترحت الدراسة نموذج SERVQUAL المطور بعد إضافة بعد سادس هو "محتوى التعلم"، إلى جانب الأبعاد الخمسة الأصلية المكونة لـ SERVQUAL، لقياس تصورات الطلاب عن جودة خدمة التعليم الإلكتروني، وتحديد العوامل الجوهرية المؤثرة في تصورات الطلاب إزاء الجودة، تكونت الأداة المقترحة لقياس جودة التعلم الإلكتروني من ستة أبعاد هي: الضمان، والموثوقية، والتعاطف، والاستجابة، والملموسة ومحتوى التعلم، وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) للتحقق من موثوقية وصلاحية نموذج القياس، كما تم إجراء التحليل التوكيدي باستخدام برنامج AMOS، وقد أكدت نتائج الدراسة على صلاحية وموثوقية المقياس المطور لقياس جودة خدمة التعليم الإلكتروني.

دراسة Al-Asmari وKhan (2014) أخذت في الاعتبار نمو التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، حيث حللت الاحتياجات المحتملة والتأثيرات الكلية للتعليم الإلكتروني على مختلف أصحاب المصالح في العملية التعليمية، كما تناولت الورقة أيضًا تطورات التعليم الإلكتروني الحالية بالإضافة إلى التوقعات المستقبلية، وأشارت الدراسة إلى تطور التعلم الإلكتروني في المملكة، وأنَّ هناك مجموعة من الأسباب جعلت من التعلم الإلكتروني حاجة ملحة وضرورية في المملكة، ومن أبرزها: النمو السكاني الهائل، وقلة المعلمين من حيث الكم والجودة، والحاجة إلى تخفيف المصروفات المالية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن جودة التعلم الإلكتروني تتحدد بمعايير مثل البنية التحتية التقنية، والاتصالات السلكية واللاسلكية، وعدم كفاية الأموال، وأن تلك المعايير تقع معظمها في المستويين المتوسط والمتدني للجودة كما حددت الدراسة مجموعة من المعوقات تواجه التعلم الإلكتروني في المملكة، وتلك المعوقات هي: الفنية، والمادية والمالية، والتنظيمية والإدارية، والاجتماعية.

دراسة Sugant (2014) هدفت الدراسة إلى قياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الأفراد (الطلاب). وقد حددت جودة خدمة التعليم الإلكتروني، من خلال جودة المعلومات، وجودة النظام، وحددت أبعاد كل منهما استنادًا إلى الأفكار التي قدمتها الدراسات السابقة، حول جودة الخدمة وجودة المعلومات والنظام، وتم تصميم مقياس لهذا الغرض، وطبق على (50) مشاركاً، وتم استخدم التحليل العاملي لتحديد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

أبعاد جودة الخدمة، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صلاحية النموذج، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة تؤكد أن المقياس الذي تم تطويره والذي تكون من (36) عنصراً، موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، هي: المحتوى، سهولة الاستخدام، والتكنولوجيا، والاستجابة، أداة مناسبة لتحديد وقياس جودة خدمة التعليم الإلكتروني. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في النموذج تبعاً لنوع دورات التعليم الإلكتروني (مجانية ومدفوعة الأجر)، وأوصت الدراسة بأهمية مواصلة البحث على عينة أكبر، بغرض الوصول لفهم أفضل للعلاقة بين المعلومات والنظام وجودة الخدمة.

دراسة Al-Mushasha وNassuora (2012) تمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في تحديد عوامل جودة خدمة التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم العالي الأردنية، وقد تم تطوير مقياس خاص لتحديد أبعاد جودة خدمة التعليم الإلكتروني بالاعتماد على فكرة وأبعاد مقياس SERVEQUAL لبارشورمان وزملائه، مع إجراء بعض التعديلات عليه بما يتناسب وطبيعة الخدمة، فضلا عن طبيعة البيئة التي طوِّر لها، وطبق المقياس على عينة بلغت (189) طالبا من طلاب الجامعات الأردنية، وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي EFA، وقد خرج المقياس بصورته النهائية بـ 22 فقرة موزعة على خمسة أبعاد، تمثل أبعاد جودة خدمة التعليم الإلكتروني، وهي: تصميم الواجهة، والاعتمادية، والاستجابة، والثقة، والخصوصية، كما بينت نتائج تحليل الصدق والثبات تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق.

دراسة Agariya وSingh (2012) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياسين موثوقين ومعتمدين لقياس جودة خدمة التعليم الإلكتروني، أحدهما من وجهة نظر الطلاب، والآخر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في البيئة التعليمية الهندية، وقد تم تصميمهما واختبارهما على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت عينة الطلاب (414) طالبا، وأعضاء هيئة التدريس (310) عضواً، واستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي، متبوعًا بالتحليل العاملي التوكيدي، وقد أظهرت نتائج نموذج التباين أن هناك عوامل كالتعاون، والقبول، وإضافة القيمة، تعتبر مهمة من وجهة نظر الطلاب المتعلمين، في حين أنَّ هناك عوامل كالشفافية في التقييم، والمعرفة الفنية، ومشاركة الطلاب، تعتبر مهمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أما بقية العوامل التي اشتمل عليها النموذج فهي: محتوى المقرر، وهياكل التصميم، وتصميم التكنولوجيا (موقع الويب)، فقد أجمع الطرفان على أهميتها. كما أكدت الدراسة في نتائجها أن هناك ندرة في البحوث المتعلقة بتطوير مقاييس جودة التعليم الإلكتروني والتحقق من صحتها سواء كانت من وجهة نظر المتعلمين، أو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

دراسة Tella (2011) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس لقياس نجاح نظام إدارة التعلم (Blackboard CMS) والتأكد من صحته وموثوقيته، وقد أجريت الدراسة على عينة قدرها (503) طلاب في جامعة بوتسوانا، وتم بناء مقياس مكون من 52 فقرة، وبعد جمع البيانات وإجراء التحليل العاملي حذف نحو (13) متغيرا، من متغيرات المقياس لعدم حصولها على التشبع المعنوي، وبذلك فإن المقياس تكون من (39) متغيراً، توزعت على ثمانية عوامل، هي المسؤولة عن نجاح نظام إدارة التعلم البلاك بورد، وتلك العوامل هي: جودة المحتوى، وجودة النظام، وجودة الخدمة والدعم، وجودة التعلم والتدريس، وتنظيم التعلم الذاتي، والقصد من الاستخدام، ورضا المستخدم، والفوائد الصافية، وأثبتت نتائج الدراسة تمتع المقياس بالصدق والموثوقية والثبات، وصلاحيته للتطبيق في مجال جودة التعلم الإلكتروني.

دراسة Al-Hudhaif (2010) هدفت هذه الدراسة إلى قياس جودة خدمات نظم المعلومات في المنشآت الصناعية، في الرياض، من قبل موظفي تلك المنشآت، وتم استخدام مقياس جودة الخدمة المعروف باسم "SERVPERF"، وقد تم جمع البيانات الأولية من (142) موظفًا من (58) منظمة صناعية، وذلك بغرض التحقق من العوامل التي من المرجح أن تؤثر على إدراك جودة خدمات نظام المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك علاقة قوية بين حجم المنظمة الصناعية (مقاسا بحجم الاستثمار) ومستوى جودة خدمات نظم المعلومات، كما تشير النتائج إلى أن المنشآت الصناعية التي لديها وحدات خاصة بنظم المعلومات تتفوق على المنشآت التي تعتمد على الجهود الشخصية في تقديم تلك الخدمة، كما أوضحت أن المستوى العام لجودة الخدمات جيد كما يراه الموظفون، ولكن هناك انخفاضا عند الحديث عن البعد المادي (الملموسية) مما يعني عدم تحديث الأجهزة والمعدات، وتؤكد الدراسة على ضرورة تحسين جودة خدمات نظام المعلومات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

دراسة Yang وTsai (2007) تناولت هذه الدراسة جودة الخدمة الإلكترونية، وجودة خدمة الاسترداد الإلكترونية، من خلال مقياسين متعددي العناصر والمطوران من قبل بارشورمان وزملائه في 2005، أحدهما E-S-QUAL والمكون من أربعة أبعاد، هي: الكفاءة، والوفاء، وتوافر النظام، والخصوصية، والآخر E-RecS-QUAL ويضم ثلاثة أبعاد، هي: الاستجابة، والتعويض، والاتصال، وقد تم جمع البيانات من أولئك الذين واجهوا معوقات ومشاكل مع مواقع الويب عبر الإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من (278) مشاركًا، وقد بحثت هذه الدراسة في صحة جودة الخدمة الإلكترونية وتوضيح آثارها في تفسير التباين في درجات رضا المتسوقين الإلكترونيين وولائهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن كلا من جودة الخدمة الإلكترونية E-S-QUAL وجودة خدمة الاسترداد الإلكتروني E-RecS-QUAL لهما تأثيرات قوية ومتساوية على الرضا والولاء، وأن جميع أبعاد هذين المكونين تعتبر عوامل مهمة ومؤثرة على الرضا والولاء عبر الإنترنت.

دراسة Parasuraman *et al*. (2005) الهدف الرئيسي لهذه الدراسة تمثل في بناء مقياس لقياس جودة الخدمة الإلكترونية التي تقدمها مواقع التسوق الإلكتروني عبر الإنترنت، وقد تم بناء مقياسين مختلفين لقياس جودة الخدمة الإلكترونية، هما: مقياس جودة الخدمة الإلكترونية (E-S-QUAL) ويتكون من (22) عنصرًا، تضم أربعة أبعاد أساسية، هي: الكفاءة، والوفاء، وتوافر النظام، والخصوصية، أما المقياس الثاني فتمثل في جودة خدمة الاسترداد الإلكتروني (E-Rec SQ) الذي يكون واضحاً فقط للعملاء الذين واجهوا مشاكل وصعوبات غيرروتينية مع مواقع التسوق الالكترونية ويتكون من (11) عنصرًا، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: الاستجابة والتعويض والاتصال، وبلغت عينة الدراسة (549)، حيث غطت مجموعة من المواقع التي تختلف في جودتها وتنوع منتجاتها مثل (الملابس، والكتب، والأقراص المدمجة، وبرامج الكمبيوتر والأجهزة، والأدوية، والإلكترونيات، والزهور، ومحلات البقالة، ولعب الأطفال)، وتم اختبار صدق وثبات وموثوقية المقياسين، لقياس جودة خدمة المواقع الإلكترونية، وأوصت الدراسة بضرورة عمل المزيد من البحث من قبل الباحثين المستقبليين حول جودة الخدمة الإلكترونية.

دراسة Frydenberg (2002) الغرض من هذه الدراسة تقديم مصفوفة يتم من خلالها فحص ومقارنة وتنظيم معايير جودة التعليم الإلكتروني، التي تم اقتراحها في الأدب البحثي المرتبط بموضوع جودة التعلم الإلكتروني، وقد لخصت هذه الدراسة معايير الجودة المنشورة في الولايات المتحدة، ونظمتها في مصفوفة من تسع خلايا (معايير)، هي: الالتزام التنفيذي، والبنية التحتية التكنولوجية، وخدمات الطلاب، والتصميم والتطوير، وخدمات التدريس والمدرس، وتسليم البرنامج، والصحة المالية، والمتطلبات القانونية والتنظيمية، وأخيراً تقييم البرنامج.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنَّ كل الدراسات السابقة اتفقت على أهمية التعلم الإلكتروني، وتوسعه وانتشاره، وبالتالي ضرورة قياس جودته، من خلال مقاييس خاصة تتناسب وطبيعته التي تختلف عن خدمة التعليم التقليدي، وبقية الخدمات الأخرى التي تقدم وجها لوجه، وقد اختلفت تلك الدراسات في تحديد عناصر وعوامل وأبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني، فكل دراسة خرجت بعدد مختلف من العناصر والعوامل والأبعاد، كما اختلفت تلك الدراسات في الجوانب التي ركزت عليها، فهناك دراسات ركزت على تصميم النظام والمقررات، بينما دراسات أخرى ركزت على التكنولوجية ونظم المعلومات، في حين ركزت أخرى على الخصوصية، وهكذا، كما يشار إلى أنَّ معظم تلك الدراسات طورت مقاييسها من وجهة نظر الطلاب كونهم المستفيد من الخدمة التعليمية الإلكترونية، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء المقياس، لكنها اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث تناولها لأبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني بشموليتها، سواء ما يتعلق بنظام التعلم والتكنولوجيا المستخدمة، أو محتوى المقررات الدراسية، أو المظهر وواجهة المستخدم، أو التقييم، أو الأمان، أو الاتصال، وهذا عكس الدراسات السابقة التي ركزت على جوانب جزئية من جوانب جودة خدمة التعلم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع وعينة الدراسة :

مَثَّلَ طلاب جامعة الملك خالد بأبها، البالغ عددهم حسب بيانات الهيئة العامة للإحصاء السعودية (2017) (67289) طالبا وطالبة، وقد تم تدوين الاستبانة على (SURVEY MONKY)، ومن ثم إتاحتها على نظام إدارة التعلم الإلكتروني بالجامعة BLACKBOORD وذلك عبر رابط الإلكتروني لجميع طلاب وطالبات الجامعة من المستوى الخامس فأعلى، وفي كل مجمعاتها التعليمية المختلفة، كونهم مارسوا التعلم الإلكتروني لمدة عامين كاملين، ولديهم الخبرة الكافية للحكم على جودة هذه التجربة وتقييمها، وأتيح خلال شهر مارس 2018م من بدايته وحتى نهايته، وقد استجاب نحو (845) طالباً وطالبة، وبعد مراجعة الردود اتضح أنَّ هناك ردودا غير منطقية في بياناتها، وهناك ردودٌ لم تكتمل بياناتها، ولذلك استبعدت من عملية التحليل الإحصائي، حيث بلغت الاستبانات المستبعدة (117) استبانة، وبهذا بلغت الاستمارات الخاضعة للتحليل (729) وهي تمثل عينة الدراسة، وتمثل نسبة 89.2 % من المستجيبين.

خطوات بناء المقياس:

تم اتباع الخطوات الآتية لبناء المقياس:

الخطوة الأولى: تحديد العناصر والعوامل والمتغيرات الهامة والجوهرية المحددة لجودة خدمات التعليم الإلكتروني في التعليم العالي، وذلك بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الأمر، إضافة إلى النقاش والعصف الذهني الذي تم مع مجموعة من الباحثين والمختصين والعاملين في مجال التعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد، التي تعد من الجامعات السعودية الرائدة في تبني التعلم الإلكتروني.

الخطوة الثانية : في هذه الخطوة تم بناء المقياس، وقد تكون في نسخته الأولية من ثلاثة أجزاء، وذلك على النحو الآتي:

الأول: خصص للمعلومات الشخصية الخاصة بالمستجيبين. الثاني: خصص للفقرات والعبارات الخاصة بعناصر ومكونات جودة خدمة التعلم الإلكتروني، وتكونت من 65 فقرة، وتضمنت العوامل التي تشكل أو تمثل عناصر جودة خدمة التعلم الإلكتروني في التعليم العالي، وقد بني المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي. أما الثالث: فقد خصص لثلاث فقرات ألحقت كأسئلة عامة عن تقييم الجودة الكلية، والرضا العام عن جودة الخدمات التعليمية الإلكترونية، ومستوى الولاء للجامعة.

الخطوة الثالثة : اختبار المقياس: تم في هذه الخطوة عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (أكاديميين وباحثين ومهتمين وعاملين في مجال التعلم الإلكتروني وجودة الخدمة)، وذلك لمعرفة آرائهم بخصوص محتوى المقياس ومدى صلاحيته لقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني. وتم تعديله وفقاً لما طرحوه من ملاحظات وأراء، وتم حذف فقرات ودمج أخر، وبعد ذلك تم عرضه على مجموعة محددة من الطلبة وطلب منهم تحديد الغموض فيه إن وجد، والوقوف على مدى سلاسة صياغة العبارات وفهمها بسهولة، وأخيراً تم اختبار المقياس اختباراً مبدئياً وذلك من خلال اختبار تجريبي Pilot Testing عبر استجابة (60) طالبا وطالبة، حيث قاموا بالإجابة عن المقياس وكتابة ملاحظاتهم ومقترحاتهم عليه، وبناء عليه تم اعتماد المقياس بصورته النهائية بأجزائه الثلاثة، وقد بلغت فقرات الجزء الثاني المتعلق بمتغيرات جودة خدمة التعلم الإلكتروني 54 فقرة.

الخطوة الرابعة : المسح (تطبيق الدراسة): تم تدوين الاستبانة على (SURVEY MONKY)، ومن ثم إتاحتها على نظام إدارة التعلم الإلكتروني BLACKBOORD الخاص بجامعة الملك خالد، عبر رابط الإلكتروني لجميع طلاب وطالبات الجامعة من المستوى الخامس فأعلى، وفي كل مجمعاتها التعليمية المختلفة.

الخطوة الخامسة : التحليل الإحصائي: تم في هذه الخطوة إخضاع البيانات التي جمعت من المستجيبين لعملية التحليل الإحصائي، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS، من خلال التحليل العاملي

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

الاستكشافي، ثم خضعت لاختبار توكيدي وذلك باستخدام برنامج Amos وقد أفضت عملية التحليل إلى اعتماد المقياس بصورته النهائية بعدد (43) فقرة موزعة على أبعاده الستة التي نتجت عن عملية التحليل العاملي. وسيتم الحديث عن هذه الخطوة تفصيلا في الجزء اللاحق النتائج والمناقشة.

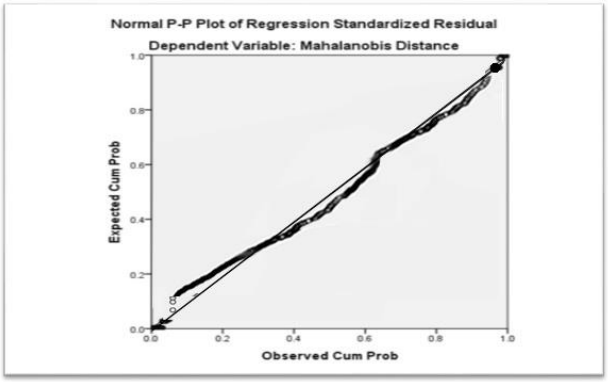
الأساليب الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة، وهي:

1. اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات (Normality test): وذلك للتأكد من توزيع البيانات توزيعا طبيعيا.
2. التحليل العاملي الاستكشافي (Factor Analysis): وذلك لتحديد أبعاد وعوامل المقياس، واستبعاد العناصر والفقرات التي لم يبلغ درجة تحميلها 0.05.
3. التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis-CFA): للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، والتثبت من صحة النموذج الناتج عن التحليل العاملي الاستكشافي وصلاحيته ومطابقته لبيانات الدراسة.
4. اختبار (Cronbach's Alpha): للتأكد من ثبات المقياس.
5. اختبار (Guttman Split-Half Coefficient): للتأكد من ثبات المقياس كذلك.
6. اختبار ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وذلك للتأكد الصدق البنائي (Structure Validity) من خلال الارتباط بين العناصر والأبعاد، وكذلك للتأكد من الصدق التمييزي (Discriminate Validity) للمقياس، كما تم استخدامه للتأكد من صدق المقياس المرتبط بالمحك (Criterion related validity).
7. تحليل الانحدار البسيط: البسيط لاختبار العلاقة بين جودة الخدمة الكلية والرضا الكلي.
8. تحليل الانحدار المتعدد: وذلك لقياس التأثير الكلي لأبعاد الجودة الستة على مستوى جودة الخدمة الكلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل الإجابة على أسئلة الدراسة، لابد من التعرف إلى طبيعة توزيع البيانات من خلال اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات (Normality test)، فالتحاليل الإحصائية المختلفة تفترض أنَّ البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، وهذا الافتراض ناتج عن الفلسفة التي ترى أنَّ الحياة مبنية أساساً وفقاً لتوزيع طبيعي. وقد اعتمدت هذه الدراسة على هذه الفلسفة كونها تتضمن متغيرات متعددة، ولإثبات طبيعية البيانات فقد تم استخدام شكل التوزيع الطبيعي متعدد المتغيرات، الموضح في الشكل (1).



شكل (1): نموذج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

وقد تم احتساب ذلك من خلال استخدام قيم Mahalanobis Distance (d) واحتمالات Chi-Square، حيث يمثل المحور الرأسي قيم (d)، لـ Mahalanobis، ويمثل المحور الأفقي قيم احتمال مربع كاي، وتشير النتائج في الشكل إلى أنّ توزيع البيانات أخذ شكلاً طبيعياً، مما يعني أن نتائج الاختبارات اللاحقة موثوقة.

وسيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً للأسئلة كالآتي:

أ. الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول: ما هي عناصر وأبعاد مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني E-L-SQUAL في الجامعات السعودية؟

تم استخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) وذلك للإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة، حيث تم تحديد العوامل التي يمكن استخراجها من المقياس. وقد أشارت مصفوفة العوامل إلى ظهور ستة عوامل تم اشتقاقها من العبارات الأصلية البالغة (54) عبارة. وقد تم استبعاد 11 عبارة من عبارات المقياس لعدم حصولها على تشبع معنوي يساوي أو يزيد عن القيمة 0.5 على أي من العوامل وفقاً لـ Hair، Black، Babin، Anderson وTatham (2006) ويمكن تسمية هذه العوامل بالعوامل المعنوية، وقد فَسَّرَت تلك العوامل ما نسبته (69.4 %) من إجمالي التباين وهذه النسبة جيدة. ويمكن تناول تلك العوامل التي ظهرت في التحليل والمتغيرات التي تشبعت عليها كما يلي:

- العامل الأول: المحتوى (Content):

جدول (1): نتائج التحليل العاملي لنموذج (E-L-SQUAL) بعد المحتوى

ت	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1	تناسب المحتوى مع الأهداف المعلنة.	0.746	0.254	0.250	0.227	0.190	0.056
2	تنوع وثراء المحتوى.	0.745	0.226	0.212	0.283	0.082	0.178
3	تناسب المحتوى مع قدرات وخصائص المستفيدين.	0.731	0.255	0.278	0.212	0.181	0.164
4	كفاية وشمول المحتوى.	0.729	0.180	0.254	0.262	0.151	0.171
5	مواءمة وتوافق المحتوى مع احتياجات المستفيدين.	0.698	0.260	0.302	0.203	0.222	0.182
6	سهولة فهم المحتوى.	0.686	0.193	0.290	0.260	0.228	0.182
7	حداثة ومعاصرة المحتوى.	0.657	0.251	0.275	0.205	0.224	0.158
8	وجود تعليمات واضحة تحدد المحتوى الاختياري من الإجباري.	0.642	0.314	0.245	0.178	0.164	0.262
9	سلامة المحتوى علميا ولغويا.	0641	0.152	0.310	0.206	0.319	0.130
10	إتاحة المحتوى على وسائط متنوعة.	0.635	0.166	0.217	0.251	0.194	0.212

يتضح من بيانات الجدول (1) أن العامل الأول تحملت عليه (10) فقرات من فقرات المقياس، وجميعها تتعلق بمحتوى المقررات الإلكترونية، من حيث تناسبها مع الأهداف المعلنة، وتنوعها وثرائها، وتناسبها مع خصائص وقدرات المتعلمين، وكفايتها وشموليتها، وحداثتها وسلامة محتواها، فضلا عن إتاحتها على وسائط متنوعة، ولذا سمي ببعد المحتوى، وقد تراوحت قيم تشبع الفقرات عليه بين (0.635 و0.746) وهي قيم عالية، وقد اتفق هذا العامل مع ما ورد في دراسة Agariya وSingh (2012)، حيث مَثَّلَ المحتوى أحد أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني، سواء من وجهة نظر الطلاب، أو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما اتفق مع ما ورد في دراسة Uppal *et al.* (2018)، مما يعني أن الطلاب في مختلف البيئات ينظرون إلى المحتوى التعليمي كعامل مهم من عوامل جودة خدمة التعلم الإلكتروني، كون المحتوى هو ما يجب أن يتعلمه الطالب.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

• **العامل الثاني: التكنولوجيا والدعم** (Technology and support):

جدول (2): نتائج التحليل العاملي لنموذج (E-L-SQUAL) بعد التكنولوجيا والدعم

ت	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1	الرد الفوري على الاستفسارات والأسئلة من قبل فريق الدعم.	0.197	0.796	0.112	0.204	0.155	0.242
2	توفر الدعم الفني والتقني على مدار الساعة.	0.233	0.773	0.127	0.235	0.140	0.238
3	توفر معلومات واضحة عن كيفية الوصول إلى مقدمي الدعم الفني.	0.191	0.747	0.206	0.212	0.152	0.200
4	تدريب الطلاب على استخدام نظام التعلم الإلكتروني قبل البدء في عملية التعلم.	0.226	0.744	0.168	0.227	0.160	0.217
5	توفير وإتاحة البرامج الداعمة التي يحتاجها المتعلم في عملية التعلم بروابط واضحة.	0.202	0.647	0.150	0.165	0.192	0.250
6	قلة أعطال وتوقفات نظام التعلم الإلكتروني.	0.252	0.606	0.293	0.287	0.227	0.145
7	سرعة ودقة نظام التعلم الإلكتروني.	0.213	0.505	0.374	0.354	0.246	0.252
8	حداثة وتطور نظام التعلم الإلكتروني.	0.214	0.501	0.306	0.266	0.185	0.211

يتضح من بيانات الجدول (2) أن العامل الثاني تحملت عليه (8) فقرات من فقرات المقياس، وجميعها تتعلق بالتكنولوجيا المستخدمة والدعم المقدم من قبل الجامعة، وذلك من حيث حداثة النظام المستخدم، وقلة أعطاله، وسرعته ودقته، وحداثته وتطوره، وتوفر الدعم الفني والتقني، والرد السريع على استفسارات الطلاب من قبل فرق الدعم، وتوفر معلومات واضحة عن كيفية الوصول للدعم، ولذا سمي ببعد التكنولوجيا والدعم، وقد تراوحت قيم تشبع الفقرات عليه بين (0.501 و0.796) وهي قيم عالية، وقد ورد هذا العامل في نتائج دراسة Agariya وSingh (2012)، **حيث ورد بمسمى تصميم التكنولوجيا، كما ورد في نتائج دراسة** Uppal *et al.* (2018)، **وإن كانت تختلف العناصر والمتغيرات التي تكون هذه العوامل، إلا أنها في المجمل تتعلق بجودة التقانة والتكنولوجيا المستخدمة في التعلم الإلكتروني سواء كانت أجهزة ومعدات، أو برامج وأنظمة.**

• **العامل الثالث: واجهة المستخدم** (User Interface):

جدول (3): نتائج التحليل العاملي لنموذج (E-L-SQUAL) بعد واجهة المستخدم

ت	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1	سهولة التنقل بين مكوناته وعناصره.	0.248	0.155	0.714	0.293	0.164	0.150
2	عرض المحتويات بشكل منطقي ومتسلسل.	0.255	0.149	0.696	0.198	0.207	0.215
3	جاذبية تصميم واجهة النظام.	0.306	0.132	0.695	0.171	0.137	0.282
4	سهولة تعلم النظام.	0.260	0.226	0.664	0.132	0.219	0.139
5	مألوفية النظام.	0.285	0.146	0.658	0.268	0.244	0.163
6	وضوح التقسيمات والمكونات.	0.312	0.240	0.569	0.280	0.219	0.225
7	استقرار وثبات عمليات النظام.	0.289	0.204	0.563	0.213	0.202	0.198

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) أن العامل الثالث تحملت عليه (7) فقرات من فقرات المقياس،

وجميعها تتعلق بواجهة المستخدم، وذلك من حيث سهولة التنقل بين مكونات النظام، ومنطقية وتسلسل عرض المحتوى، وجاذبية تصميم واجهة النظام، وسهولة تعلمه، ومألوفيته للمستخدم، فضل عن وضوح تقسيماته واستقرار وثبات عملياته، ولذا سمي ببعد واجهة المستخدم، وقد تراوحت قيم تشبع الفقرات عليه بين (0.563 و0.714)، وقد ورد هذا العامل كعنصر فرعي، تحت عامل رئيسي سمي بالواجهة في دراسة Uppal *et al.* (2018)، لكنه في الدراسة الحالية شمل كل ما يتعلق بواجهة المستخدم من سهولة تنقل ومنطقية عرض المكونات، وجاذبية الواجهة، وتقسيماتها، وغيرها من العوامل.

العامل الرابع: التقييم (Evaluation):

جدول (4): نتائج التحليل العاملي لنموذج (E-L-SQUAL) بعد التقييم

ت	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1	عدالة وصدق التقييم.	0.236	0.280	0.143	0.710	0.251	0.281
2	تنوع أساليب التقييم.	0.293	0.174	0.130	0.691	0.201	0.186
3	وضوح وسهولة فهم التقييمات.	0.281	0.291	0.278	0.674	0.227	0.209
4	انسجام التقييمات مع المحتوى.	0.290	0.265	0.212	0.669	0.256	0.240
5	وضوح وتحديد معايير التقييم وتوزيع الدرجات.	0.300	0.275	0.238	0.655	0.225	0.176
6	شمولية التقييمات وتغطيتها للمقرر.	0.208	0.319	0.28	0.632	0.232	0.233
7	تعدد الفرص لتقديم الواجبات والاختبارات.	0.250	0.347	0.233	0.578	0.185	0.229

يتضح من بيانات الجدول (4) أن العامل الرابع تحملت عليه (7) فقرات من فقرات المقياس، وجميعها تتعلق بالتقييم في العملية التعليمية، من حيث عدالة التقييم، وصدقه، وتنوع أساليبه، ووضوحه وسهولة فهمه، وانسجامه مع المحتوى، ووضوح معاييره، فضلا عن شموليته وتعدد فرصه، ولذا سمي ببعد التقييم، وقد تراوحت قيم تشبع الفقرات عليه بين (0.578 و0.710) وهي قيم عالية، وقد تفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتضمين هذا العامل، حيث لم تتضمنه نتيجة أي دراسة سابقة، مما يؤكد شمولية هذه الدراسة لأبعاد جودة العملية التعليمية الإلكترونية بكل مكوناتها، على عكس الدراسات السابقة التي ركز كل منها على جوانب معينة وإهمال أخرى.

العامل الخامس: الأمان (Safety):

جدول (5): نتائج التحليل العاملي لنموذج (E-L-SQUAL) بعد الأمان

ت	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1	سرية البيانات والحسابات الخاصة بالمتعلمين.	0.200	0.184	0.139	0.194	0.753	0.128
2	دقة وصحة المعلومات الخاصة بالمتعلم على حسابه.	0.189	0.179	0.199	0.251	0.733	0.242
3	أمان الروابط المتاحة وعدم تسببها بأي مشكلات للأجهزة.	0.298	0.202	0.283	0.321	0.661	0.093
4	تمكين المتعلم من متابعة ومراقبة تقدمه في العملية التعليمية.	0.239	0.298	0.296	0.261	0.596	0.032
5	تمكين المتعلم من اختيار المحتوى الذي يحتاجه ويرغب تعلمه.	0.318	0.231	0.207	0.244	0.569	0.302

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) أن العامل الخامس تحملت عليه (5) فقرات من فقرات المقياس، وجميعها تتعلق بالأمان في العملية التعليمية الإلكترونية، من حيث سرية بيانات وحسابات المتعلمين، ودقة وصحة بياناتهم، وأمان الروابط المتاحة وعدم تسببها بمشاكل، وتمكينهم من متابعة تقدمهم التعليمي، إضافة إلى تمكينهم من اختيار المحتوى الذي يحتاجونه ويرغبونه، وقد تراوحت قيم تشبع الفقرات عليه بين (0.569 و0.753)، ويعد هذا العامل من العوامل التي تفردت بها هذه الدراسة، وإن كانت بعض الدراسات قد أوردت بعض المتغيرات التي تدخل ضمن هذا البعد كدراسة Nassuora وAl-Mushasha (2012) ودراسة Parasuraman *et al.* (2005)، إلاّ أنها جزئية ووردت تحت مسميات كالثقة أو الخصوصية، ولا تصل إلى شمولية ما ورد في هذه الدراسة، من عناصر ضمنت تحت هذا العامل، وتعد من أهم عناصر جودة الخدمة التعليمية الإلكترونية.

- **العامل السادس: الاتصال (Communication):**

جدول (6): نتائج التحليل العاملي لنموذج (E-L-SQUAL) بعد الاتصال

ت	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1	رد المعلمين على رسائل واستفسارات الطلاب بصورة سريعة.	0.270	0.407	0.164	0.202	0.68	0.645
2	تزويد المتعلمين بتغذية راجعة عن أدائهم.	0.311	0.352	0.217	0.217	0120	0.622
3	إتاحة النقاش وطرح الأسئلة بين الطلاب بعضهم بعضا.	0.241	0.205	0.398	0.269	0.202	0.567
4	الأخذ بمقترحات وملاحظات الطلاب عند تحسين وتطوير نظام التعلم.	0.291	0.219	0.451	0.254	0.066	0.554
5	إتاحة مشاركة المعلومات والمحتويات مع الآخرين.	0.215	0.235	0.442	0.217	0.160	0.549
6	التفاعل في عملية التعلم الإلكتروني.	0.341	0.431	0.178	0.224	0.033	0.541

يتضح من بيانات الجدول (6) أن العامل السادس تحملت عليه (6) فقرات من فقرات المقياس، وهي متعلقة بالاتصال في العملية التعليمية الإلكترونية، وذلك من حيث رد المعلمين على استفسارات الطلاب، وتزويدهم بتغذية راجعة كافية، وإتاحة النقاش بين الطلاب، وتشجيع الطلاب على طرح الآراء والمقترحات والأخذ بها، وإتاحة مشاركة المعلومات والمحتوى مع الآخرين، إضافة إلى التفاعل في العملية التعليمية، ولذا سمي ببعد الاتصال، وقد تراوحت قيم تشبع الفقرات عليه بين (0.541 و0.645)، واتفقت هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة Yang وTsai (2007) التي حددت عوامل جودة خدمة التعلم الإلكتروني بثلاثة عوامل، وقد حددت الدراسة الحالية الاتصال كعامل من عوامل الجودة نظرا لأهمية الاتصال والتفاعل في العملية التعليمية، إذ يرى البعض أن من عيوب التعلم الإلكتروني نقص عملية التفاعل كونه لا يتم وجها لوجه، من هنا ظهرت أهمية إبراز الاتصال كمكون من مكونات جودة خدمة التعلم الإلكتروني.

عموماً لقد توفرت في نتائج التحليل العاملي لهذه الدراسة كما يتضح من الجدول (7) الشروط التي يجب توفرها في نتيجة هذا التحليل حسب ما أشار إليه الشعيبي (2016) و Hair *et al.* (2006) وهي:

جدول (7): القيم الذاتية والتباين المفسر والتباين التجميعي للتحليل العاملي لمقياس (E-L-SQUAL) بأبعاده الستة

المؤشر	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
القيم الذاتية (Eigen value)	29.50	2.27	1.93	1.53	1.23	1.03
التباين المفسر (Variance %)	15.11	13.57	13.12	12.46	8.48	6.70
التباين التجميعي (Cumulative % of Variance explained)	15.11	28.68	41.80	54.26	62.74	69.44

أ- إنَّ النسبة المئوية التراكمية للتباين المفسِّر لا بد أن تتجاوز 60 % حتى تكون مقبولة وتعطي دلالة كبيرة.

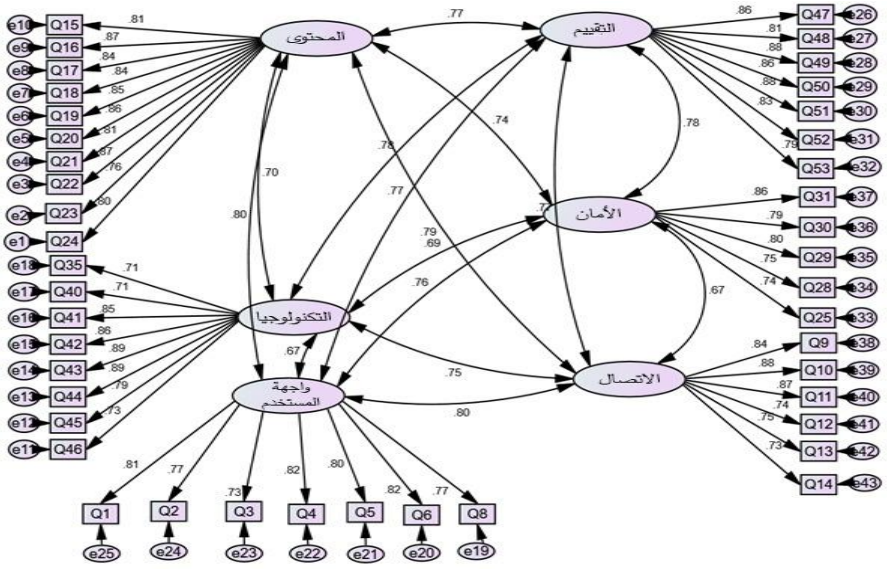
ب- ضرورة تجاوز قيمة (Eigen Value) الحد الكامن الواحد الصحيح.

ج- زيادة تشبعات العوامل عن 0.50 حتى تكون ذات دلالة إحصائية.

د- إنَّ قيمة التباين المشترك يقبل عند (0.5) ويفضل استبعاد المتغيرات التي تقل قيمتها عن هذا الحد.

التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis-CFA) للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، والتثبت من صحة النموذج وصلاحيته ومطابقته لبيانات الدراسة، وقد استخدم برنامج AMOS-23 لإجراء هذا التحليل، وتم بناء النموذج وفقاً لمخرجات التحليل العاملي الاستكشافي.



شكل (2): نموذج العلاقات حسب تحليل اموس

ويتضح من نموذج التحليل التوكيدي الشكل (2) بأن قيم مؤشرات التطابق كانت في المدى المتوسط والعالي نسبة للمعيار الرئيسي، وهذا يؤكد وجود التماثل بين نموذج مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني وبين بيانات الدراسة، كما يتضح من الجدول (2)، كما تشير النتائج إلى أن الارتباطات بين العوامل أو الأبعاد الستة وبين المتغيرات الفرعية تراوحت قيمها بين المتوسط والعالية. وجاءت نتائج التحليل التوكيدي مؤكدة تماماً لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي، سواء في عدد العوامل أو بالمتغيرات الفرعية المرتبطة بها،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

وعليه يمكن القول إن نتائج التحليل أظهرت أن مقياس جودة التعلم الإلكتروني في التعليم العالي يتكون من (43) متغيراً، متوزعة على ستة أبعاد هي: المحتوى، والتكنولوجيا والدعم، وواجهة المستخدم، والتقييمات، والأمان، والاتصال.

جدول (8): قيم مؤشرات التطابق لنموذج مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني

المؤشر	القيمة في النموذج	القيمة الدالة على جودة التطابق
مربع كاي Chi- Sguar/df	3.67	يفترض أن تكون أقل من 5.
مؤشر تاكر – ليوس TLI	0.92	المجال يتراوح من الصفر لا توجد مطابقة إلى الواحد (مطابقة تامة)
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.92	المجال يتراوح من الصفر لا توجد مطابقة إلى الواحد (مطابقة تامة)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.89	المجال يتراوح من الصفر لا توجد مطابقة إلى الواحد (مطابقة تامة)
مؤشر جودة المطابقة المصحح GFI	0.82	المجال يتراوح من الصفر لا توجد مطابقة إلى الواحد (مطابقة تامة)
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA	0.05	أقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة.

وتوضح النتائج الواردة في الجدول (8) أن مؤشر تاكر- ليوس بلغ 0.92 وهي قيمة عالية وتدل على درجة مطابقة عالية للنموذج، وتشير بقية قيم المؤشرات إلى أن المطابقة كانت في الإطار المرتفع، وأن مؤشر RMSEA يدل على مطابقة جيدة.

ب. الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: ما مدى ثبات مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني المقترح E-L-SQUAL؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار الثبات Reliability للمقياس، ويقصد بالثبات قدرة المقياس على إعطاء نفس النتائج إذا تم تكرار القياس به على الشخص نفسه عدة مرات في نفس الظروف، وتحتاج المقاييس المطورة إلى التحقق من موثوقيتها وثباتها واتساقها الداخلي (Gerbing & Anderson, 1992)، ويعد مقياسي كرونباخ ألفا Cronbach's alpha، وطريقة التجزئة النصفية Split Half Method، من أفضل المقاييس وأكثرها شيوعا واستخداما للدلالة على الثبات والموثوقية، وقد تم استخدامهما في هذه الدراسة، ويوضح الجدول (3) نتائج اختبار الثبات.

جدول (9): نتائج اختباري كرونباخ الفا والتجزئة النصفية على مستوى المقياس ككل وعلى مستوى الأبعاد

ت	البعد	قيمة الفا كرونباخ	ارتباط معامل التجزئة النصفية
1	المحتوى التعليمي	0.957	0.942
2	التكنولوجيا والدعم	0.934	0.924
3	واجهة المستخدم	0.919	0.885
4	التقييمات	0.946	0.922
5	الأمان والخصوصية	0.888	0.872
6	التفاعل والاتصال	0.916	0.852
7	المقياس ككل	0.984	0.934

ويتضح من الجدول (9) أنَّ نسبة ثبات المقياس وموثوقيته واتساقه الداخلي عالية، سواء من نتائج مقياس كرونباخ الفا أو من نتائج التجزئة النصفية، وسواء أكان ذلك على المستوى الكلي للمقياس أو على مستوى كل بعد من أبعاده الخمسة، وهي قيم تتجاوز القيمة الدنيا (0.70) التي حددها (Hair *et al.*, 2006)، لقيمة كرونباخ ألفا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

ج. الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثالث الذي نصه: ما مدى صدق مقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني المقترح E-L-SQUAL؟

ويقصد بالصدق (Validity) درجة قياس المقياس لما وضع لقياسه، وقد تم استخدم مجموعة من الأساليب للتأكد من صدق المقياس، وهي:

1. الصدق الظاهري أو صدق المحتوى:

وتم ذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أكاديميين ومهتمين وخبراء، وقد تم الحديث عن ذلك في فقرة بناء المقياس.

2. الصدق البنائي (Structure Validity): ويعد من أهم أنواع الصدق، وفي هذه الدراسة تم قياسه من خلال قياس الارتباط بين أبعاد جودة التعلم الإلكتروني وبين فقرات المقياس ككل، كما في الجدول (10).

جدول (10): مصفوفة الارتباط بين أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني والمقياس ككل

الأبعاد	المحتوى	التكنولوجيا والدعم	واجهة المستخدم	التقييمات	الأمان والخصوصية	التفاعل والاتصال	المقياس ككل
المقياس ككل	*0.901	*0.871	*0.863	*0.891	*0.818	*0.868	1.00

*مستوى معنوية (0.01)

وأظهرت النتائج الواردة في الجدول (10) ارتباطاً وثيقاً وعالياً بين أبعاد جودة التعلم الإلكتروني وبين المقياس ككل، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.863، 0.901).

كما يقاس الصدق البنائي كذلك من خلال الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض، وهنا تم قياس علاقة الارتباط بين أبعاد المقياس، وتوضح النتائج الواردة في الجدول (11) أن هناك ارتباطاً عالياً بين أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني بعضها ببعض، حيث تراوحت قيم تلك الارتباطات بين (0.667، 0.796). وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01).

3. الصدق التمييزي (Discriminate Validity): ويقصد به قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المختلفة أو الأفراد المختلفين الذين تقع درجاتهم على طرفي المنحنى، يتضمن الجدول أعلاه التباين المشترك (Share Variance-SV) لكل علاقة أو ارتباط بين عاملين، فمثلا العلاقة بين المحتوى والتكنولوجيا كانت (0.70) وعند ضرب هذه القيمة في نفسها (0.70× 0.7) ستكون النتيجة (0.49) وهذه القيمة الناتجة يطلق عليها التباين المشترك، ويعد التباين المشترك معياراً هاماً لدراسة الصدق التمييزي.

وتبين النتائج الواردة في الجدول (11) أنَّ جميع الاختبارات ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية p=0.01 مما تشير إلى أنَّ جميع الأبعاد الستة ذات بناء متمايز وهذا يعطي دلالة على صلاحية المقياس.

جدول (11): مصفوفة الارتباط بين أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني والتباين المشترك

البعد	المحتوى	R	الدلالة المعنوية	التباين المشترك	التباين المستخلص
المحتوى	التكنولوجيا	*0.700	0.000	0.49	0.83
المحتوى	واجهة المستخدم	*0.795	0.000	0.63	
المحتوى	التقييمات	*0.774	0.000	0.60	
المحتوى	الأمان	*0.743	0.000	0.55	
المحتوى	الاتصال	*0.789	0.000	0.62	
التكنولوجيا	واجهة المستخدم	*0.669	0.000	0.45	0.80
التكنولوجيا	التقييمات	*0.778	0.000	0.61	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

جدول (11): يتبع

البعد	المحتوى	R	الدلالة المعنوية	التباين المشترك	التباين المستخلص
التكنولوجيا	الأمان	*0.689	0.000	0.47	
التكنولوجيا	الاتصال	*0.754	0.000	0.57	
واجهة المستخدم	التقييمات	*0.769	0.000	0.59	0.79
واجهة المستخدم	الأمان	*0.758	0.000	0.57	
واجهة المستخدم	الاتصال	*0.796	0.000	0.63	
التقييمات	الأمان	*0.784	0.000	0.62	0.85
التقييمات	الاتصال	*0.766	0.000	0.59	
الأمان	الاتصال	*0.667	0.000	0.45	0.79
الاتصال					0.80

* مستوى معنوية (0.01).

وتشير قيم متوسط التباين المستخلص للأبعاد الستة الموضحة في الجدول (11) التي تراوحت بين (0.79، 0.85) متجاوزة بذلك القيمة المرغوبة (0.50) (Hair *et al.*, 2006; Annamdevula & Bellamkonda, 2012)، بأن الفقرات المتشبعة على أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني كانت ذات كفاءة عالية لتمثيل تلك الأبعاد، وتدل تلك القيم على تميز الأبعاد أو العوامل بأدلة الصدق التقاربي.

4. الصدق المرتبط بالمحك (Criterion-related validity): تم حساب الصدق المتعلق بالمحك أو المعيار وذلك للتحقق من أداء المعيار مقابل بعض المعايير الأخرى التي تم وضعها، وقد تم إنشاء هذا الاختبار من خلال الارتباط بين أبعاد جودة الخدمة وثلاثة معايير تم وضعها في نهاية المقياس، وأجاب عليها الطلبة تزامنا مع إجابتهم على المقياس، تمثلت في معيار تقييمهم لمستوى جودة خدمة التعلم الإلكتروني بصورة عامة (مستوى جودة الخدمة)، ومعيار مستوى رضاهم عن تلك الجودة (مستوى الرضا)، ومعيار درجة ولائهم للجامعة (درجة الولاء) (Abdullah, 2006).

جدول (12): مصفوفة الارتباط بين أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني الستة والمعايير

الأبعاد	مستوى جودة الخدمة	مستوى الرضا	الولاء
المحتوى	*0.655	*0.691	*0.672
التكنولوجيا	*0.566	*0.648	*0.618
واجهة المستخدم	**0.673	*0.717	*0.695
التقييمات	*0.677	*0.718	*0.695
الأمان	*0.661	*0.694	*0.640
الاتصال	*0.567	*0.629	*0.627
المقياس ككل	*0.726	*0.783	*0.751

* دال معنوياً عند (0.01).
** دال معنوياً عند (0.05).

وتؤشر النتائج في الجدول (12) أنَّ كل أبعاد الجودة الستة لها ارتباطات إيجابية عالية مع المعايير الثلاثة (مستوى جودة الخدمة بصورة عامة، ومستوى الرضا لدى الطلاب، والولاء)، وعليه فإنَّ هذا يعني صدق المقياس المتعلق بالمعايير أو المحك.

هـ. تحليل الانحدار:

تحليل الانحدار البسيط للنموذج ككل:

تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لاختبار العلاقة بين جودة الخدمة الكلية والرضا الكلي، كما في الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار الانحدار البسيط للعلاقة بين جود الخدمة بأبعاد ها والرضا

المتغير المستقل	معامل الارتباط البسيط R	معامل التحديد R^2	قيمة F	الدلالة
جودة الخدمة بأبعادها	0.78	0.61	1155.61	0.000×

دال معنوياً عند (0.01).

ويتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (13) أنَّ قيمة F بلغت (1155.61) وقيمة معامل التحديد R^2 بلغت (0.61) وهي قيمة تبين أنَّ نسبة تفسير النموذج متوسطة، وهي معنوية عند مستوى معنوية 0.01 مما يؤكد على معنوية النموذج وتمثيله للعلاقة بين الجودة والرضا، ويتضح من النتائج الواردة إنَّ العلاقة بين الجودة والرضا عالية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط R (0.78) عند مستوى معنوية 0.01.

تحليل الانحدار لكل أبعاد:

تم استخدام تحليل الانحدار في هذه الدراسة لقياس التأثير الكلي لأبعاد الجودة الستة على مستوى جودة الخدمة الكلي، كما تم تقييم الأهمية النسبية للأبعاد كل على حدة.

جدول (14): نتائج اختبار الانحدار البسيط للعلاقة بين أبعاد جودة الخدمة ومستوى الجودة الكلية.

أبعاد الجودة في نموذج E-L-SQUAL	معامل الارتباط البسيط R	معامل التحديد R^2	Unstandardized Coefficients (β)	Standardized Coefficients(B)	قيمة F	الدلالة
المحتوى	0.901	0.812	0.901	0.78	3146.42	0.000
التكنولوجيا	0.964	0.930	0.572	0.411	4813.51	0.000
واجهة المستخدم	0.983	9660.	0.400	0.293	6889.34	0.000
التقييمات	0.992	0.985	0.334	0.217	11721.67	0.000
الأمان	0.996	0.992	0.299	0.122	18016.54	0.000
الاتصال	0.998	0.997	0.285	0.124	39627.38	0.000

دال معنوياً عند (0.01).

وقد اعتبرت جودة الخدمة الكلية هنا كمتغير تابع، وأبعاد الجودة كمتغيرات مستقلة، وأظهر نموذج الانحدار كما يتضح من الجدول (14) ارتباطا كبيرا ووثيقاً بين أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني الستة ومستوى الجودة الكلية، حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط R بين (0.901 و0.998)، وهي قيم عالية تدل على الارتباط الكبير بين أبعاد الجودة، وتراوحت قيم معامل التحديد R^2 بين (0.997 و0.812)، وتظهر النتائج معنوية النموذج لكل بعد عند مستوى معنوية 0.01=P.

وللتعرف على ترتيب أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني حسب التأثير النسبي بصورة منفردة، والوقوف على الأبعاد الأكثر أهمية لجودة الخدمة حسب تصور الطلاب المستفيدين من الخدمة فإن قيم (β) تظهر أن أعلى بعد أهمية وتأثيراً من أبعاد الجودة هو بعد المحتوى، وأن أقل بعد هو الاتصال.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

الاستنتاجات:

توصلت هذه الدراسة إلى بناء مقياس لقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر الطلاب أطلق عليه (E-L-SQUAL)، وقد أوضحت نتائجها الآتي:

- **حددت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل التوكيدي أن المقياس يتكون من(43) عنصرا، تتوزع على ستة أبعاد، وهي: المحتوى، والتكنولوجيا والدعم، وواجهة المستخدم، والتقييمات، والأمان، والاتصال، وهذه النتيجة تختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة Sugant (2014)، والتي حددت (12) بعدا لجودة خدمة التعلم الإلكتروني، تتوزع على أربعة مجالات، هي: المحتوى، وسهولة الاستخدام، والتكنولوجيا، والاستجابة، ويلاحظ أنهما اتفقتا على تسمية بعدين، وهما: المحتوى، والتكنولوجيا.**
- **كما تختلف كذلك مع دراسة Agariya وSingh (2012)، التي حددت أبعاد فقرات جودة خدمة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب ب (17) فقرة، توزعت إلى (5) أبعاد، هي: محتوى المقرر، هيكل التصميم، التعاون، قبول الصناعة، القيمة المضافة، وقد اتفقت مع الدراسة الحالية بتسمية بعد واحد، هو المحتوى. وبالنسبة لدراسة Al-Mushasha وNassuora (2012) فإن هذه الدراسة تختلف معها في عدد أبعاد جودة الخدمة، حيث تحدد هنا بستة أبعاد تحوي 39 عنصرا، شملت كل تفاصيل العملية التعليمية الإلكترونية، فيما حدد هناك بخمسة أبعاد تحوي 22 عنصرا، اقتصرت على الجوانب الواردة في مقياس SERVEQUAL، واتفقت معها في تسمية بعد واحد هو الواجهة، فيما اختلفت في بقية الأبعاد.**
- **وبخصوص دراسة Parasuraman *et al* (2005) فإن نتائج هذه الدراسة تختلف عنها، حيث حددت تلك الدراسة أبعاد جودة الخدمات الإلكترونية عموما ب(5) أبعاد، هي: الكفاءة، والإتاحة، والوفاء، والخصوصية، والولاء، وهذا الأبعاد تتعلق بالخدمات الإلكترونية عموماً، وخدمات التسوق الإلكتروني خصوصا.**
- **وبمقارنة نتائج هذه الدراسة بمعايير منظمة "Quality Matters" نجد أن هناك اختلافاً في عدد الأبعاد وتسميتها، فضلا عن الاختلاف في العناصر الفرعية، فمثلاً تحدد منظمة كواليتي ماترز معايير تقييم جودة المقرر الإلكتروني بـ (8) أبعاد، هي: نظرة عامة ومقدمة عن المقرر، الأهداف التعليمية، القياس والتقويم، المواد التعليمية، أنشطة المقرر وتفاعل المتعلم، دعم المتعلم، سهولة الوصول والاستخدام، ويلاحظ أن تلك المعايير ركزت بدرجة رئيسية على المقرر الإلكتروني وكيفية بنائه وتقييمه، لكنها أهملت جوانب كثيرة تتعلق بجودة التعلم الإلكتروني كالاتصال، والأمان، وواجهة المستخدم وغيرها.**
- **أثبتت نتائج اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، وطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)، أن المقياس يتسم بالثبات، وكانت نتائج الثبات مرتفعة سواء على مستوى المقياس ككل، أو على مستوى أبعاده الستة، إذ تراوحت القيم بين (0.85 و0.99). وترتفع هذه القيم عن قيم الثبات في دراسة Agariya وSingh (2012)، التي تراوحت بين (0.67 و0.83) للأبعاد، كما ترتفع عن قيم الثبات التي وردت في دراسة Sugant 2014)، التي تراوحت بين (0.81 و0.92)، وذللك لجميع أبعاد المقياس.**
- **بينت نتائج اختبارات الصدق أن المقياس يتمتع بالصدق سواء الصدق البنائي، أو صدق المحك، أو صدق التمييزي، أو الصدق التقاربي.**

التوصيات والمقترحات:

دعوة الباحثين والمهتمين إلى:

- **استخدام مقياس (E-L-SQUAL) في بيئات مشابهة للبيئة السعودية وذلك للتعرف إلى ما إذا كانت النتائج متطابقة لما وصلت إليه نتائج هذه الدراسة أم ستختلف عنها.**
- **تطوير مقاييس لقياس جودة خدمة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أصحاب المصالح الآخرين والمتمثلين بأعضاء هيئة التدريس، والإداريين والموظفين في الجامعات، والجهات الحكومية ذات العلاقة، وأولياء أمور الطلاب، فرضى العميل أو المستفيد ليس المحدد الأساس لجودة خدمة التعليم، فهناك مجموعات من أصحاب المصالح لا بد أن يؤخذ رضاهم عن جودة الخدمة بعين الاعتبار، ومن المؤكد أن هناك معايير وعناصر للجودة من وجهة نظرها.**
- **الاهتمام بدراسة جودة خدمة التعلم الإلكتروني كونها من الخدمات التي تشهد نمواً سريعاً عبر العالم، وستكون في السنوات القليلة القادمة حسب المؤشرات الحالية من أهم وأكثر الخدمات انتشاراً.**

شكر وتقدير:

- **هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية بالرقم (378) -G.R.P-132.**

المراجع:

إدريس، عبدالرحمن ثابت (1995). قياس جودة الخدمة باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات: دراسة منهجية بالتطبيق على الخدمات الصحية بدولة الكويت. *المجلة العلمية للعلوم الإدارية*، *1* (4)، 9 - 41.

الجامعة السعودية الالكترونية. (2011). *تعريف بالجامعة وتأسيسها*، استرجع بتاريخ 10 /3 /2019 من https://www.seu.edu.sa/sites/ar/AboutSEU/Pages/HistoryTimeline.aspx

جامعة الملك خالد (2019). *تعريف بمنصة جامعة الملك خالد (KKUx)*، استرجع بتاريخ 10 /3 /2019 من موقع منصة KKUx بجامعة الملك خالد: https://kkux.org/about

الشعيبي، محمد الصغير (2012). تقييم جودة الخدمات التدريبية المقدمة في معاهد ومراكز التدريب الخاصة بمدينة صنعاء من وجهة نظر المتدربين، *مجلة الدراسات الاجتماعية*، 34(17)، 279 - 335.

الشعيبي، محمد الصغير (2016). مقياس مقترح لتقييم جودة خدمات الملحقيات الثقافية المقدمة للطلاب، مجلة الإداري، (147)، 11 - 40.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني (2019). تعريف التعلم الإلكتروني، استرجع بتاريخ 10 /3 /2019 من https://elc.edu.sa/?q=node/315

الهيئة العامة للإحصاء السعودية (2017). مسح التعليم والتدريب، استرجع بتاريخ 10 /3 /2019م من https://www.stats.gov.sa/ar/929-0

Aagja, J. P., & Garg, R. (2010). Measuring perceived service quality for public hospitals (PubHosQual) in the Indian context. *International Journal of Pharmaceutical and Healthcare Marketing, 4*(1), 60–83.

Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies, 30*(6), 569-581.

Agariya, A. K., & Singh, D. (2012). e-Learning quality: Scale development and validation in Indian context. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 4*(4), 500–517.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

Al-Asmari, A. M., & Khan, M. S. R. (2014). E-learning in Saudi Arabia: Past, present and future. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 2014*(1), 2.

Al-Hudhaif, S. A. (2010). Measuring quality of Information System Services in manufacturing organizations in Riyadh. *Journal of King Abdulaziz University: Economics and Administration, 24*(1), 151-171.

Al-Khalifa, H. S. (2009). *The state of distance education in Saudi Arabia. ELearn, 2009*(10), 9.

Al-Khalifa, H. S. (2010). E-Learning and ICT Integration in Colleges and Universities in Saudi Arabia. *ELearn Magazine, 2010*(3), 3.

Al-Mushasha, N. F., & Nassuora, A. B. (2012). Factors determining e-learning service quality in Jordanian higher education environment. Journal of Applied Sciences (Faisalabad), 12(14), 1474-1480.

Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for Measuring ServiceQuality in Indian Higher Education Sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology, 3*(4), 412.

Baalen, P. J., & Moratis, L. T. (2012). *Management education in the network economy: its context, content, and organization*. Berlin, Germany: Springer Science & Business Media.

Babakus, E., & Boller, G. W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research, 24*(3), 253–268.

Barker, K. C. (2007). E-learning quality standards for consumer protection and consumer confidence: A Canadian case study in e-learning quality assurance. *Journal of Educational Technology & Society, 10*(2), 109–119.

Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57*(3), 299-305.

Buttle, F. (1996). SERVQUAL: review, critique, research agenda. *European Journal of Marketing, 30*(1), 8–32.

Capper, J. (2003). *E-learning: Current status and international experience*. Washington, DC: Word Bank.

Carman, J. M. (1990). Consumer perceptions of service quality: an assessment of T. *Journal of Retailing, 66*(1), 33.

Chen, L.-H., & Kuo, Y.-F. (2011). Understanding e-learning service quality of a commercial bank by using Kano's model. *Total Quality Management, 22*(1), 99–116.

Cox, J., & Dale, B. G. (2001). Service quality and e-commerce: an exploratory analysis. *Managing Service Quality: An International Journal, 11*(2), 121–131.

Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing, 56*(3), 55-68.

Doherty, G. D. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education, 16*(3), 255–265.

Ford, J. B., Joseph, M., & Joseph, B. (1999). Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing, 13*(2), 171–186.

Freire, L. L., Arezes, P. M., & Campos, J. C. (2012). A literature review about usability evaluation methods for e-learning platforms. Work, 41(Supplement 1), 1038–1044.

Frydenberg, J. (2002). Quality standards in eLearning: A matrix of analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 3*(2), 1-15.

Ganguli, S., & Roy, S. K. (2011). Generic technology-based service quality dimensions in banking: Impact on customer satisfaction and loyalty. *International Journal of Bank Marketing, 29*(2), 168–189.

Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1992). Monte Carlo evaluations of goodness of fit indices for structural equation models. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 132-160.

Gronroos, C. (1990). Relationship approach to marketing in service contexts: The marketing and organizational behavior interface. *Journal of Business Research, 20*(1), 3–11.

Gülbahar, Y., & Alper, A. (2014). Development of e-learning styles scale for electronic environments. *Egitim ve Bilim, 39*(171), 421-435.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Uppersaddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Jiang, J. J., Klein, G., & Carr, C. L. (2002). Measuring information system service quality: SERVQUAL from the other side. *MIS quarterly, 26*(2), 145-166.

Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: customers' perspective. *Quality Assurance in Education, 13*(1), 66–82.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

Juan, A. A., Daradoumis, T., Faulin, J., & Xhafa, F. (2009). SAMOS: a model for monitoring students' and groups' activities in collaborative e-learning. *International Journal of Learning Technology, 4*(1–2), 53–72.

Lee, J. (2006). Measuring service quality in a medical setting in a developing country: the applicability of SERVQUAL. *Services Marketing Quarterly, 27*(2), 1–14.

Lee, Y., Chen, C. Y., Huang, C. L., Chang, L. Y., & Udomjarumanee, K. (2009). A comparison of service quality perception in real estate brokerage between Taiwan and Thailand. *The Journal of International Management Studies, 4*(3), 10–24.

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education, 48*(2), 185–204.

Lewis, B. R. (1991). Service quality: an international comparison of bank customers' expectations and perceptions. *Journal of Marketing Management, 7*(1), 47–62.

Liu, Y. C., Huang, Y.-A., & Lin, C. (2012). Organizational factors' effects on the success of e-learning systems and organizational benefits: An empirical study in Taiwan. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13*(4), 130–151.

Lykourentzou, I., Giannoukos, I., Nikolopoulos, V., Mpardis, G., & Loumos, V. (2009). Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. *Computers & Education, 53*(3), 950–965.

McAllister, N. C., & McAllister, D. F. (1996). *Providing education electronically to nontraditional sites: new delivery to a new audience*. In Proceedings of the 14th annual international conference on systems documentation: Marshaling new technological forces: building a corporate, academic, and user-oriented triangle (pp. 187–193). 19-22 October, North Carolina, USA.

McKinnon, K. R., Walker, S. H., & Davis, D. (2000). *A manual for Australian Universities*. Australia: Australian Higher Education Division.

Merisotis, J. P., & Phipps, R. A. (2000). *Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy.

O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education, 12*(1), 39–52.

Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education, 8*(2), 85–95.

Oliver, R. (2005). Quality assurance and e-learning: blue skies and pragmatism. *ALT Journal: Research in Learning Technology, 13*(3), 173–187.

Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1997). TQM in higher education-a review. *International Journal of Quality & Reliability Management, 14*(5), 527–543.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring perceptions of service quality. *Journal of Retailing, 64*(1), 12-40.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Malhotra, A. (2005). ES-QUAL: a multiple-item scale for assessing electronic service quality. *Journal of Service Research, 7*(3), 213-233.0.

Quality Matters. (2018). *Course Design Rubric Standars*. Retrieved March 10, 2019 from https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-rubric

Randheer, K., & Al-Motawa, A. A. (2011). Measuring commuters' perception on service quality using SERVQUAL in public transportation. *International Journal of Marketing Studies, 3*(1), 21-34.

Riel, A. C., Liljander, V., & Jurriens, P. (2001). Exploring consumer evaluations of e-services: a portal site. *International journal of service industry management, 12*(4), 359-377.

Rigotti, S., & Pitt, L. (1992). SERVQUAL as a measuring instrument for service provider gaps in business schools. *Management Research News, 15*(3), 9–17.

Saleh, F., & Ryan, C. (1992). Conviviality – a source of satisfaction for hotel guests? *An application of the Servqual model*. An Application of the Servqual Model, 107–122.

Sims, R., Dobbs, G., & Hand, T. (2002). Enhancing quality in online learning: Scaffolding planning and design through proactive evaluation. *Distance Education, 23*(2), 135–148.

Suddaby, G., & Milne, J. (2008). Coordinated, collaborative and coherent: Developing and implementing e-learning guidelines within a national tertiary education system. *Campus-Wide Information Systems, 25*(2), 114–122.

Sugant, R. (2014). *A framework for measuring service quality of e-learning services*. In Proceedings of the 3rd International Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Sciences (GB14 Mumbai Conference), 19-21 December, Mumbai, India.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.3

Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance education, 22(*2), 306-331.

Tan, K. C., & Kek, S. W. (2004). Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education, 10*(1), 17–24.

Tella, A. (2011). Reliability and factor analysis of a blackboard course management system success: A scale development and validation in an educational context. *Journal of Information Technology Education: Research, 10*, 55–80.

Uppal, M. A., Ali, S., & Gulliver, S. R. (2018). Factors determining e-learning service quality. *British Journal of Educational Technology, 49*(3), 412-426.

Wang, Y.-S., Wang, H.-Y., & Shee, D. Y. (2007). Measuring e-learning systems success in an organizational context: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior, 23*(4), 1792–1808.

World Trade Organization (WTO). (2014). *International Trade Statistics.* Retrieved March 10, 2019 from https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/its2014_e/its2014_e.pdf

Yang, H., & Tsai, F.-S. (2007). General E-S-QUAL Scales Applied To Websites Satisfaction and Loyalty Model. *Communications of the IIMA, 7*(2), 115–126.

Zhang, D., & Nunamaker, J. F. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontiers, 5*(2), 207–218.

واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة الجامعة الإسلامية - غزة

د. فايز كمال شلدان[1,*]
أ. سامية سمير أرحيم[2]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ أصول التربية المشارك – الجامعة الإسلامية بغزة
[2] ماجستير أصول تربية – وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
* عنوان المراسلة: fshaladan@iugaza.edu.ps

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة الجامعة الإسلامية - غزة

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية وسبل تحسينه، وتم تطبيقها في الجامعة الإسلامية بغزة، كدراسة حالة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واعتماد المقابلة، والاستبانة في جمع المعلومات للدراسة، وعينة الدراسة قوامها (285) طالبًا وطالبة، وكان من نتائجها أن واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد في الجامعة الإسلامية بغزة وصل إلى درجة كبيرة، وبوزن نسبي (75.80 %)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال الإرشاد الاجتماعي، لصالح الطالبات، في حين توجد فروق تعزى لمتغير التخصص، لصالح الطلبة من ذوي التخصص الأدبي، ومتغير المعدل التراكمي، لصالح الطلبة ذوي المعدلات 85 % فأعلى باستثناء مجالي الإرشاد الدراسي والإرشاد المهني، فلا توجد فروق، كما قدمت الدراسة مقترحات لتحسين واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الأكاديمي، الطلبة المستجدون، الجامعة الإسلامية، الجامعات الفلسطينية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

The Present Situation of Academic Guidance for New Students in the Palestinian Universities: A Case Study of the Islamic University – Gaza

Abstract:

The study aimed at assessing the present situation of academic guidance for new students in the Palestinian universities and the ways to improve it. The researchers conducted this study in the Islamic University as a case study. Thus, the researchers followed the analytical descriptive method and used a questionnaire and an interview as tools for data collection. The study sample consisted of (285) students. The main results of the study were as follows: The present situation of the academic guidance for new students in the Islamic University had a high degree with a relative weight (%75.80), and there were no statistically significant differences between the means of the sample ratings on the present situation of the academic guidance for new students in the Islamic University due to gender variable except the dimension of social guidance which was in favor of female students. However, there were statistically significant differences due to major variable for the students of humanities, as well as due to a cumulative mean variable for students who have (85% and more) except for the dimensions of study guidance and vocational guidance. Finally, the researchers presented suggestions to improve the present situation of the academic guidance for new students in the Islamic University.

Keywords: academic guidance, the new students, the Islamic University, the Palestinian universities

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

المقدمة:

تمثل الجامعات البيئة العلمية التي تصقل فيها المهارات، وتتبلور فيها القدرات والخبرات، وهي القادرة على توفير الكفاءات المؤهلة والمناسبة في الكم والكيف لاحتياجات سوق العمل، ومتطلبات التنمية.

"وتشكّل الحياة الجامعية عامة، والسنة الدراسية الأولى خاصة، تحديا صعبا للكثير من الطلبة؛ لأنها مرحلة انتقالية من الحياة المدرسية إلى الحياة الجامعية، فقد يتعرض الطلبة خلالها للأزمات النفسية، وتبرز خلالها العديد من الصراعات بين احتياجاتهم، والصعوبات التي يواجهونها في تكيفهم الأكاديمي والاجتماعي(العلجي وبلعربي، 2017م، 10)

وتواجه مؤسسات التعليم العالي تحديا كبيراً في الوصول إلى مستويات عالية من الكفاءة والفاعلية في أدائها، من أجل مخرجات تعليمية تتسم بالجودة العالية، تماثل مخرجات مؤسسات التعليم العالمية في ظل التنافس فيما بينها. ويدفعها إلى ذلك تلبية احتياجات الطلبة بالتوجيه والإرشاد في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية وغيرها.

و"يعتبر برنامج الإرشاد الأكاديمي واحدًا من أهم وسائل مساعدة الطالب للاندماج في البيئة الأكاديمية، وتحقيق أعلى معدلات التحصيل الأكاديمي، كما يسهم في التأكد من مسيرة الطالب الأكاديمية، وتقديم المشورة فيما يتعلق بأداء الطالب ومستواه الأكاديمي، ويشكل دورًا مهماً في استشراف الطالب لمستقبله المهني، ويكسبه الاتجاهات المعرفية والمهارات اللازمة للوصول إلى الهدف، وتحقيق الشعور بالأمن والاستقرار الذاتي، بالإضافة إلى كونه أحد عناصر الجودة التعليمية، ومعيارًا مهماً من معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات" (حسن، 2015، 8).

إن بداية العام الدراسي بالنسبة للطلبة المستجدين تعد بمثابة الدخول إلى عالم مجهول، يحتاج فيه الطلبة إلى الإجابة عن الكثير من التساؤلات التي تضمن لهم الاستقرار داخل الجامعة وخارجها، وتحقق لهم تفوقاً دراسياً في تخصصاتهم المختلفة.

و"الإرشاد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية يوفر على الطالب جهد الاختيار بين المساقات المتنوعة، ويبين للطالب حقوقه وواجباته، وتسلسل وترابط المساقات التي يعتمد بعضها على البعض الآخر، مما يهيء للطالب الجو المناسب للتحصيل العلمي، وقد أشاد معظم الطلبة في الجامعات الفلسطينية بدور الإرشاد الأكاديمي في تحسين أدائهم، وأن (75 %) من الطلبة بينوا أهمية الإرشاد الأكاديمي، وأن له أثرا إيجابيًا واضحًا" (سلهب، 2007، 65).

وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية يهيء بيئة جامعية مناسبة تسمح للطلبة بممارسة المهمات الدراسية دون أي معيقات، ويقلل من التحديات التي يواجهها الطلبة في الجامعة، كما أنه يقوي العلاقة بين الطالب وأستاذه، ليكون فيها قدوة تمثل توجيهاته وإرشاداته الاتجاه الصحيح في مسيرة الطالب التعليمية، والتي تنعكس على حياته الاجتماعية والمهنية بعد التخرج.

واستكمالاً للجهود السابقة، وما نتج من خلال ملاحظة أحد الباحثين – الذي يعمل نائباً لعميد شؤون الطلبة في الجامعة الإسلامية، وعضو فاعل في لجنة الاستقطاب الجامعية – لممارسات بعض الطلبة المستجدين واستفساراتهم المتكررة فيما يخص المرافق والقاعات الدراسية، والمساقات، واللوائح والأنظمة، وساعات التسجيل، وجوانب أخرى عديدة، مما دفع الباحثين لإجراء هذه الدراسة للتعرف إلى واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية، وبالتحديد الجامعة الإسلامية في غزة، ونظرا لقلة توفر مركز إرشادي خاص للطلبة المستجدين في كل جامعة من الجامعات الفلسطينية ازدادت الحاجة لمثل هذه الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه الطلبة المستجدون في بداية الحياة الجامعية مشكلات تسهم في إعاقة تكيفهم، وتحد من تحقيق أهداف الجامعة، وذلك لاختلاف جو الدراسة، وطبيعة الأنظمة، وطبيعة التعامل، وأساليب التقويم، واختلاف أساليب الدراسة عن التعليم الثانوي، بالإضافة إلى أن دراسة الجامعة تحتاج إلى مهارات متميزة كاستخدام المكتبة، وكتابة التقارير والأبحاث. كما أن التقدم العلمي والتكنولوجي، وما رافقه من تغيرات متسارعة طرأت على المجتمعات؛ ومنها المجتمع الفلسطيني، قد فرضت على طلبة الجامعات تحديات عديدة في مواجهة حاجاتهم الشخصية والمهنية، وتعد السنة الدراسية الأولى حرجة وحساسة لدى الطلبة، لكونها مرتبطة بالقرار المهني، واختيار التخصص، ورسم صورة المستقبل، إذ يواجه كثير من الطلبة صعوبة في اختيار التخصص، وتسجيل عدد الساعات أو المساقات المطلوبة لكل فصل، والتكيف الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، وقد أكدت دراسة حجو (2015) ضرورة الاهتمام بطلبة الجامعات كأفراد لهم احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، وفهم كافة احتياجاتهم التي يمكن أن تؤثر على مسارهم الدراسي. وأشار شاهين (2009) إلى أن أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة في جامعة القدس المفتوحة تتمثل في الأجواء المقلقة للامتحانات، وعدم توفير الجو المناسب للدراسة، وعدم قيام المشرف بما يسهل التعامل مع المقررات الدراسية، ومتطلبات زيادة الدافعية لدى الطلبة، وانعكاس ذلك على تحصيلهم، إضافة إلى نقص خدمات الإرشاد النفسي، التي تسهم في زيادة مستوى التكيف لديهم، مما يظهر الحاجة للتعرف إلى واقع الإرشاد الأكاديمي للطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية، ونظرا لقلة توفر دراسات حول موضوع الدراسة، رأى الباحثان ضرورة التعرف عليه في الجامعة الإسلامية بغزة، من خلال تنفيذ البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة تعزى للمتغيرات الآتية: (النوع، والكلية، ومعدل التوجيهي)؟
3. ما السبل المقترحة لتحسين واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر أعضاء لجنة الاستقطاب بالجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. ستساعد الدراسة على التعرف إلى واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية.
2. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، والكلية، ومعدل التوجيهي).
3. تقديم عدد من المقترحات لتحسين واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الاسلامية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1. معرفة واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية.
2. توجيه أنظار القائمين على التعليم الجامعي بطبيعة واقع الإرشاد الأكاديمي للطلبة الجدد.
3. توفر هذه الدراسة مصدرا إضافيا للمعلومات حول واقع الإرشاد الأكاديمي، لقلة الدراسات الفلسطينية التي تناولت موضوع واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

فرضيات الدراسة:

1. **لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير النوع (طالب، وطالبة).**
2. **لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الكلية (علمية، وإنسانية).**
3. **لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير معدل التوجيهي (أقل من 85 %، و85% فأكثر).**

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- **حد الموضوع: التعرف إلى واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية في ضوء المجالات الآتية (المجال الدراسي، المجال النفسي، المجال الاجتماعي، المجال المهني).**
- **الحد البشري: عينة ممثلة من الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية.**
- **الحد المكاني: الجامعة الإسلامية بمحافظات غزة – فلسطين.**
- **الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2018 /2019م.**

مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة المصطلحات الآتية:

- **الإرشاد الأكاديمي: يعرف بأنه "عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف إلى الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه الشخصي، وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية" (موسى والدسوقي، 2011، 52).**
- **الطلبة المستجدون: ويعرف إجرائيا بأنه "الطالب الذي يزاول دراسته في الجامعة (السنة الجامعية الأولى) في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، ويمثلهم الطلبة المستجدون للجامعة الإسلامية في غزة في هذه الدراسة.**
- **واقع الإرشاد الأكاديمي للطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية إجرائياً: التوجيهات والإرشادات التي توفرها الجامعات الفلسطينية، لتساعد الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة في التغلب على المشكلات الدراسية والنفسية والاجتماعية والمهنية، التي تم قياسها من خلال أداة الدراسة التي أعدها الباحثان لهذا الغرض، ويعبر عنه بالدرجة الكلية.**

الإطار النظري:

وقد تم مناقشة كل من الخلفية النظرية للإرشاد الأكاديمي، ثم استعراض بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

أولاً: الإرشاد الأكاديمي:

يمثل الإرشاد الأكاديمي مدخلا رئيسيا لتقديم تعليم جيد، فجودة التعليم هي الهدف الذي تسعى إليه المؤسسات التعليمية، ويمكن تحقيق جودة التعليم في أي مؤسسة تعليمية من خلال ضبط العملية الإرشادية وإحكامها، وتحقيق ما يسهم في الارتقاء بمستوى الطلبة التعليمي والسلوكي، وهو يتطلب إرشادًا أكاديميًا يمكن الطلبة، نفسيًا واجتماعيًا ودراسيًا ومهنيًا، في ظل الحياة الجامعية الجديدة والمختلفة عن سابقاتها، لأنها مرحلة تعمل على تهيئة الطالب ليكون عضوًا متفاعلاً في مجتمعه، ومهنيًا جيدًا في مهنته.

- مفهوم الإرشاد الأكاديمي:

أورد التربويون تعريفات كثيرة لمفهوم الإرشاد الأكاديمي حتى أظهرت مدى التوافق فيما بينهم حول المصطلح، حيث عرفه قطناني (2011، 178) بأنه "خدمة مهنية تهدف إلى التعرف على المشكلات التي تعوق قدرة الطالب على التحصيل العلمي، ويتم تقديم المساعدة والدعم عن طريق زيادة وعي الطلبة بمسؤولياتهم الأكاديمية، وتشجيعهم على بذل المزيد من الجهد في حل المشكلات الأكاديمية التي تحول دون تحقيق أهدافهم التعليمية".

وعرفه محمد (2011، 15) بأنه "عملية تهتم بمساعدة الطالب على تحديد أهدافه الأكاديمية، واختيار نوع التخصص في الدراسة، ومعرفة متطلبات التخرج كافة، والإعداد لها بما يساعده على النجاح في الدراسة، وفي حياته المستقبلية". كما يعرَف بأنه "الخدمات التي يقدمها الأستاذ الجامعي لطالبه في اختيار نوع التخصص ومتطلبات التخرج، وتقديم المساعدة والنصح له للتكيف مع البيئة الجامعية، والتغلب على الصعوبات التي تعترضه، وتوعيته بقدراته، وتمكينه من تحقيق ذاته لاتخاذ القرارات المناسبة التي تتصل بحاجاته الدراسية والشخصية، ويمكن أن يقوم بهذه المهمة المرشد الأكاديمي أو عضو هيئة التدريس" (عبد الله، 2013، 127).

ويرى الباحثان أن الإرشاد الأكاديمي: هو نوع من أنواع الخدمات الطلابية التي تقدمها الجامعة للطلبة عند التحاقهم بالجامعة، وأثناء دراستهم الجامعية، بغرض تقديم النصائح والإرشادات لتهيئة الطلبة الجامعيين للتكيف مع البيئة الجامعية، والتعرف عليها، وتوعية الطلبة بقدراتهم، وتمكينهم من تحقيق ذواتهم.

- أهداف الإرشاد الأكاديمي:

يسعى الإرشاد الأكاديمي إلى تقديم النصح، ومساعدة الطلبة ليتمكنوا من إكمال مرحلتهم الدراسية بنجاح عن طريق تحقيق الأهداف التالية (قطناني والمعادات، 2009، 232):

1. **تقديم المعلومات الأكاديمية والإرشادية للطلبة وزيادة وعيهم بأنظمة الجامعة وأهدافها.**
2. **التعرف إلى المشكلات والعقبات الشخصية التي تحول دون قدرة الطالب على التحصيل العلمي، والعمل على تغيير الأفكار والاتجاهات السلبية نحو التعليم، وتبني أفكار أكثر إيجابية.**
3. **تزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية والشخصية التي تمكنهم من فهم ذاتهم وقدراتهم وميولهم، وممارسة دور إيجابي في العملية التعليمية.**
4. **توجيه الطلبة الموهوبين ومتابعتهم خلال فترة دراستهم.**

- أهمية الإرشاد الأكاديمي:

يعد الإرشاد الأكاديمي خطوة مهمة في حياة الطالب الجامعي، فتوجيه الطالب منذ بداية مسيرته الأكاديمية وإرشاده إلى كافة الجهات التي توفر له مختلف أنواع الدعم والمساندة، يعد أمراً غاية في الأهمية، وتتمثل أهمية الإرشاد الأكاديمي في الآتي (الدليم، 2014، 2):

1. **مساعدة الطالب في تحديد قيمه وحاجاته.**
2. **مساعدة الطالب في فهم طبيعة وغرض التعليم العالي ورسالته.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

3. مساعدة الطلبة في الرقابة المستمرة وتقويم تقدمهم الأكاديمي.
4. مساعدة الطالب في التخطيط لبرنامج أكاديمي يتسق مع ميوله وقدراته.
5. العمل على تحديد صيغة تكاملية بين مصادر الجامعة وإمكانياتها، واستثمارها لتحقيق الحاجات التعليمية، والتطلعات الشخصية لكل طالب.

- مجالات الإرشاد الأكاديمي:

تعددت مجالات الإرشاد الأكاديمي في سبيل تمكين الطلبة من ممارسة حياتهم الجامعية بشكل يسير، وتوفير البيئة المناسبة لهم، حيث تم تحديد المجالات الآتية لغرض هذه الدراسة (سعيد، 2016، 171):

1. المجال النفسي: ويهتم بمساعدة طلبة الجامعة ممن يعانون من حالات انفعالية أو عاطفية من خلال النشاطات الإرشادية بتنمية القدرة على فهم الذات، والتغلب على الشعور بالنقص، وعلاج الطلبة للتخلص من الشعور باليأس، وتعزيز التوازن الانفعالي والوجداني لديهم، حتى يتمكنوا من الدراسة بشكل طبيعي.
2. المجال الدراسي: يساعد الطلبة ممن يواجهون مشكلات مختلفة تؤثر سلباً على أدائهم التعليمي، من خلال أنشطة الإرشاد التي تتمثل في كيفية تجنيبهم الإخفاق في مقررات الدراسة، وتفعيل الدافعية الذاتية للدراسة، وتوعيتهم بالتخطيط لبرامج الدراسة الثانوية والجامعية.
3. المجال الاجتماعي: ويهتم بمساعدة الطلبة ممن يشتكون من تدني مستوى التكيف مع البيئة الجامعية، عن طريق الأنشطة الإرشادية التي تتمثل في فهم الأسلوب الأفضل للإفادة من وقت الفراغ، والإنسجام بين الطالب والبيئة المحيطة، وتمكين الطلبة بتكوين علاقات إيجابية مع الزملاء، وتزويدهم بمعلومات حول اختيار أسلوب الحياة الاجتماعية الأفضل، ومعالجة المشاكل الأسرية.
4. المجال المهني: ويهتم بمساعدة الطلبة لمعرفة مدى ملاءمة قدراتهم المختلفة لمتطلبات المهنة التي يرغبونها، وتعريفهم بالعلاقة بين التخصص الدراسي وميادين العمل، وتنمية أسلوب حياتهم المهنية والمستقبلية.

- أساليب الإرشاد:

حدد علماء التربية أساليب متعددة لعملية الإرشاد، أظهرت مدى اهتمامهم بها، وهي على النحو التالي:

1. الإرشاد الفردي (Individual Counseling): وهو "محاولة مساعدة طالب واحد فقط، خلال العملية الإرشادية؛ لحل مشاكله من خلال اتباع فلسفة إرشادية معينة، ويتميز الإرشاد الفردي بإقامة علاقة مخطط لها بين الطرفين، وهذا يساعد على تفهم المشكلة التي يعاني منها الطالب، وحلها بطريقة تفوق طرق الإرشاد الأخرى، ويستخدم الإرشاد الفردي في حل المشكلات الخاصة وذات الطابع الفردي، وقد يواجه الإرشاد الفردي عدة صعوبات منها عدم إتاحة فرص الإرشاد لطلاب أخرين في حالة نقص المرشدين" (العتيقي وأحمد، 2017، 17).
2. الإرشاد الجمعي (Group Counseling): وهو "إرشاد العديد من الطلبة أو الأفراد الذين تتشابه مشكلاتهم وحاجاتهم، وذلك بجمعهم في مجموعات صغيرة، وهو عملية تربوية تقوم على أسس نفسية وأكاديمية واجتماعية، وتحقق الأساليب الجماعية الإفادة من تأثير الجماعة، وتوفير الوقت والجهد، وتزود الطلاب بمعلومات دقيقة تساعدهم على وضع خططهم، واتخاذ القرارات المناسبة لحياتهم" (الحريري والأمامي، 2011، 38 - 39).
3. الإرشاد المباشر (Directive Counseling): وهو الإرشاد المتمركز حول المرشد الذي يقدم المساعدة والنصح مباشرة ويناقش القرارات ويقدم الحلول الجاهزة ويعلم المسترشد ويخطط له في ضوء علمه وخبرته؛ لأن المسترشد تنقصه المعلومات في حل مشكلاته.
4. الإرشاد غير المباشر (Non-Directive Counseling): والمرشد وفقا لهذه الطريقة يؤكد اتجاهه لتقبل المسترشد ورغبته في تفهم سلوكه، ويحاول أن يرى المشكلة بعين المسترشد، ويسمح للمسترشد

بالتعبير عن شعوره، ولا يتدخل في إصدار حكم على ذلك، أو إجبار المسترشد على الكلام.

5. الإرشاد الاختياري (Selective Counseling): وهي "طريقة توفيقية بين طرق الإرشاد المختلفة، بما يناسب ظروف المرشد والمسترشد والمشكلة والعملية الإرشادية بصورة عامة، فقد يجمع المرشدون بين عدة طرق إرشادية، ويختارون من كل طريقة ما يناسب مشكلة المسترشد" (السبعاوي، 2010، 127).

ثانياً: الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي:

في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في تلبية احتياجات الطلبة، وتقديم أفضل الخدمات التي تسهم في تمكين الطلبة لممارسة حياة جامعية تتوافق مع رغباتهم، وتنمي مهاراتهم المختلفة، تسعى تلك المؤسسات إلى الاهتمام بوجود وحدة الإرشاد الأكاديمي بين مرافقها؛ لتوفر على الطلبة الجهد والوقت في التغلب على المشكلات التي يواجهونها، وتزداد الحاجة للإرشاد الأكاديمي في النظام الجامعي الذي يعمل بنظام الساعات الفصلية، لأن الطالب المستجد بحاجة للمساعدة في تحديد عدد الساعات لكل فصل، وماهية المساقات التي يجب أن يدرسها وهكذا.

"إن وحدة الإرشاد الأكاديمي تعد محورًا رئيساً لتحقيق أهداف التعليم الجامعي، ومدخلًا مهماً لتطبيق جودة التعلم، ومخرجاته التي لا تتحقق مالم يتوفر للطالب الجامعي التوافق التعليمي، والنفسي، والاجتماعي، في ظل المتغيرات التعليمية والمهنية السريعة في المجتمع. مما يجعل تفعيل وحدة الإرشاد الأكاديمي ضرورة ملحة ليس فقط لمساعدة الطلبة على التكيف مع الحياة الجامعية، ومعرفة نظمها ولوائحها؛ بل لكونها أيضًا عاملًا مهمًا من العوامل المساعدة لتحقيق الجودة المطلوبة للحصول على الاعتماد الأكاديمي" (حسن، 2015، 8).

الإرشاد الأكاديمي في الجامعة الإسلامية:

حرصاً من عمادة شؤون الطلبة في الجامعة الإسلامية على مساعدة طلبتها، والعمل على حل مشكلاتهم الاجتماعية والنفسية والأكاديمية، وبالذات في ظل الأوضاع العصيبة التي يمر بها المجتمع الفلسطيني تم إنشاء وحدة التوجيه، والإرشاد الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي بعمادة شؤون الطلبة في العام 2003، وكان من دواعي إنشائها تزايد أعداد طلبة الجامعة، وتنوع المشكلات الاجتماعية والسلوكية عند بعضهم، الأمر الذي اقتضى بذل مجهود في سبيل إرشاد الطلبة حول كيفية التغلب على مشكلاتهم، وذلك ضمن فلسفة الجامعة القائمة على التطبيق العملي لمبادئ الإسلام. حيث تقوم بمجموعة من المهام مثل دراسة المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطلبة، واستخدام المبادئ والأساليب المهنية؛ لإيجاد الحلول المناسبة، والقيام بدور تثقيفي حول كافة المشكلات التي يتعرض لها الطلبة، وذلك باستخدام وسائل متعددة (نشرات، وندوات، ومحاضرات، وورش عمل، ورحلات).

أهداف وحدة الإرشاد الأكاديمي في الجامعة الإسلامية:

- بناء شخصية الطلبة بناءً سليماً قوياً.
- نشر الوعي الاجتماعي والصحة النفسية بين الطلبة.
- توجيه الطلبة وإرشادهم في القضايا الأكاديمية.
- الوصول بالطلبة إلى التكيف الاجتماعي والنفسي في مجتمع الجامعة، والمجتمع الخارجي.
- إيجاد أفراد متكاملين في نواحي نموهم العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي.
- دراسة المشكلات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية والسلوكية المحتلفة التي تعيق تكيف الطلبة، واندماجهم في المجتمع، وإيجاد الحلول المناسبة لها وفق المعايير المهنية والإسلامية.
- ترسيخ الطرح الإسلامي في ممارسة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والنفسي والأكاديمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

ومن المهام الموكلة لوحدة الإرشاد الأكاديمي في الجامعة:

- **مقابلة الطلبة الذين يعانون من مشكلات اجتماعية ونفسية وأسرية.**
- **استقبال الرسائل عبر بريد خاص بهموم ومشكلات الطلبة والرد عليها.**
- **تحويل بعض الحالات إلى الجهات ذات العلاقة بمشكلة الطالب.**
- **التنسيق مع الكليات والدوائر المختلفة في الجامعة، وحثها على توجيه الطلبة للوحدة في الحالات اللازمة.**
- **عقد الندوات والمحاضرات وحملات التوعية بشكل دوري.**
- **تنمية العلاقات المجتمعية الرامية إلى المساعدة في بيئة الطالب لإنهاء مشكلته.**
- **تنفيذ المشاريع الخاصة بفئات معينة من الطلبة (كالمغتربين، وغيرهم).**
- **متابعة القضايا محط اهتمام الطلبة، مثل(الاستعداد للامتحانات وأساليب المذاكرة الفعالة).**
- **مساعدة الطلبة أكاديمياً في تسجيل المساقات، كون الجامعة تعمل بنظام الساعات الفصلية المعتمدة، ومتابعة قضايا اختبارات غير المكتمل لأصحاب الأعذار، وتوجيه الطلبة المحذرين أكاديمياً (الجامعة الإسلامية بغزة، 2018).**

الدراسات السابقة:

من خلال الاطّلاع على الأدب التربوي، حصل الباحثان على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وقد سار الباحثان في ترتيب الدراسات السابقة على أساس التدرج الزمني، من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

هدفت دراسة مخلوف (2017) إلى الكشف عن واقع الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة باتنة في الجزائر، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة لمعرفة الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (146) طالباً وطالبة بجامعة باتنة في الجزائر، حيث اختيروا بطريقة عرضية، وقد أظهرت النتائج أن طلبة السنة الأولى بحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي (الحاجات النفسية، والحاجات الدراسية، والحاجات الاجتماعية) على الترتيب، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث في الحاجات النفسية والدراسية، ولصالح الذكور في الحاجات الاجتماعية.

وهدفت دراسة أبو حشيش وفرج الله (2016) إلى تحديد درجة رضا طلبة جامعة الأقصى الفلسطينية عن خدمات الإرشاد الأكاديمي في الجامعة كمؤشر لجودتها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للحصول على المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (2041) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة الى أن درجة رضا الطلبة عن جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الأقصى جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبتها (61.5 %)، وأشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات مستوى رضا الطلبة عن جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الأقصى تبعا لمتغير الجنس، ووجود فروق تبعا لمتغير الكلية، لصالح كليات الآداب والإعلام والإدارة والتمويل، ومتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الأول.

وأما دراسة قمر (2016) فقد هدفت الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلاب جامعة دنقلا بالسودان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من(3000) طالبًا وطالبة عن طريق العينة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى أن إدراك طلبة جامعة دنقلا لأهمية الحاجات جاء بدرجة مرتفعة، وكان المجال الأكاديمي الأكثر أهمية، ثم المجال المهني، والنفسي، والاجتماعي، بالإضافة لوجود فروق دالة تبعا لمتغير الجنس، لصالح الذكور، ونوع الكلية، لصالح الأدبية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

كما هدفت دراسة محمد (2011) التعرف إلى اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو الإرشاد الأكاديمي ومدى ممارستهم له، ومعرفة علاقة الإرشاد الأكاديمي بالتحصيل الدراسي والتوافق الجامعي لدى الطلاب، وقد اتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أدوات البحث على استبانة الإشراف الأكاديمي للأستاذ الجامعي، واستبانة التوافق النفسي للطالب الجامعي، وقد تمثلت عينة الدراسة بأربع جامعات (جامعة الخرطوم، وجامعة أفريقية العالمية، وجامعة السودان المفتوحة، وجامعة الأحفاد)، وقد تم اختيار خمسة وعشرين أستاذا ومائة طالب بصورة عشوائية من كل جامعة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين الإرشاد الأكاديمي، والتوافق النفسي والتحصيل الدراسي، وأوصت بأن تهتم الجامعات بالإرشاد الأكاديمي، وتجعل منه إدارة تابعة لأمانة الشؤون العلمية، ممثلة من جميع الكليات.

وهدفت دراسة Giovazolias، Leontopoulou وTriliva (2010) إلى تقييم طلبة الجامعات اليونانية للحاجات الإرشادية واتجاهاتهم نحوها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثون الاستبانة لتقويم الحاجات والكشف عن الاتجاهات، وتكونت عينة الدراسة من(312) طالبًا من جامعتين يونانيتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود حاجات إرشادية ملحة لدى الطلبة حول كيفية التواصل مع الآخرين، وحل المشكلات التي تواجه الطلاب، بالإضافة لوجود مشكلات نفسية لدى بعض الطلبة أدت إلى اتخاذهم موقفا سلبيا تجاه زيارة مركز الإرشاد الجامعي.

وهدفت دراسة Atik وYalçın (2010) إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية الرئيسية لطلبة العلوم التربوية بجامعة أنقرة، والكشف عن أثر الجنس والمستوى الأكاديمي في تقدير درجة أهمية الاحتياجات الإرشادية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات من خلال أداة الاستبانة المعدة لغرض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب، وأشارت النتائج إلى أن أهم الحاجات الإرشادية لطلاب العلوم التربوية، هي(الحاجات الأكاديمية، والتواصل، والحاجات الانفعالية، والحاجات المهنية)، وتم الكشف عن فروق معنوية بين الجنسين والمستوى الأكاديمي في بعض الاحتياجات.

وهدفت دراسة Guillen (2010)، وقد استخدم تحليل الانحدار، لفحص العلاقة بين الإرشاد الأكاديمي ورضا الطلبة والدرجة العلمية فترة إنهاء الطالب درجة البكالوريوس، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب الذين تقدموا للتخرج في السنة الدراسية 2009 - 2010م من جامعة هومبولت في ألمانيا البالغ عددهم (232) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط كبير بين درجة رضا الطلبة، والإرشاد الأكاديمي، والدرجة العلمية لفترة إنهاء الطالب درجة البكالوريوس.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم التعقيب على الدراسات السابقة من خلال عرض الباحثين لأوجه الشبه، والاختلاف، مقارنة بالدراسة الحالية من حيث الهدف، والعينة، والأدوات، والنتائج كما يلي:

من حيث الأهداف: تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الهدف، حيث هدفت إلى تقويم واقع الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي كدراسة قمر (2016)، مخلوفي (2017)، أبو حشيش وفرج الله (2016)، محمد (2011)، Atik وYalçın (2010)، ودراسة Giovazolias *et al*. (2010)، بينما اختلفت مع دراسة غيلين Guillen (2010)، التي هدفت إلى إظهار العلاقة بين الإرشاد الأكاديمي والدرجة العلمية للطلبة في فترة إنهاء درجة البكالوريوس.

من حيث العينة: تشابهت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كون العينة من الطلبة الجامعيين كدراسة مخلوفي (2017)، أبو حشيش وفرج الله (2016)، قمر (2016)، Atik وYalçın (2010)، بينما تمثلت في دراسة محمد (2011) بالأساتذة الجامعيين والطلاب.

من حيث المنهج: اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي كدراسة مخلوفي (2017)، أبو حشيش وفرج الله (2016)، قمر (2016) ودراسة محمد (2011)، وكذلك الدراسة الحالية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

من حيث الأدوات: استخدمت جميع الدراسات السابقة الاستبانة كأداة رئيسية للوصول إلى النتائج، وكذلك الدراسة الحالية.

من حيث المتغيرات: اختلفت الدراسات في تناولها للمتغيرات فدراسة محمد (2011)، أبو حشيش وفرج الله (2016)، قمر (2016)، تناولت المتغيرات التالية (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)، ودراسة مخلوف (2017) تناولت متغير (الجنس) فقط.

الإستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في:

- **الإطار النظري، وصياغة فروض الدراسة وتحديد أهدافها.**
- **ساهمت الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة (الاستبانة).**
- **اختيار منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي التحليلي، الذي اعتمدته معظم الدراسات السابقة.**
- **تفسير النتائج ومناقشتها بناءً على الدراسات السابقة.**

أوجه تميز الدراسة الحالية:

أهم ما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها أنه، وفي حدود علم الباحثين فقد تطرقت إلى موضوع لم يناقش في أي دراسة سابقة، تهدف للكشف عن واقع الإرشاد الأكاديمي للطلبة، لا سيما الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة، كما استخدمت المقابلة للتعرف إلى السبل المقترحة.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً، والذي يحاول الباحثان من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طلبة الجامعة الإسلامية المستجدين، في جميع الكليات، البالغ عددهم (4137) طالباً وطالبة، للعام الدراسي (2018 - 2019م)، وفقاً للإحصائيات الرسمية، واستناداً للمعلومات المعطاة من السجلات الرسمية لشؤون الطلبة في الجامعة الإسلامية، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): مجتمع الدراسة المكون من جميع طلبة الجامعة الإسلامية في جميع الكليات

المؤسسة التعليمية	طالب	طالبة	المجموع
الجامعة الإسلامية	1880	2257	4137

*وفقاً للسجلات الرسمية لدائرة شؤون الطلبة في الجامعة الإسلامية.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (25) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة الأصلي بطريقة عشوائية، بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها، من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق المناسبة للتطبيق على جميع أفراد العينة الفعلية، وقد تم استثناؤهم من عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها.

العينة الميدانية للدراسة:

تم استخدام عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي، بلغ حجمها (285) طالباً وطالبة، أي بما نسبته (6.88 %)، وتعد هذه النسبة مناسبة لإجراء الأدوات والاختبارات الإحصائية المختلفة على

العينة التطبيقية للدراسة، والجدول (2) يوضح توزيع العينة الميدانية وفقاً للمتغيرات التصنيفية.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التصنيفية

المتغير	الجنس	العدد	%
الجنس	طالب	140	49.12
	طالبة	145	50.88
الكلية	علوم تطبيقية	56	19.64
	علوم إنسانية	229	80.36
المعدل التراكمي	أقل من 85 %	170	59.64
	85 % فأكثر	115	40.36
المجموع		285	% 100

أداتا الدراسة:

الأداة الأولى: الإستبانة: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة، قام الباحثان ببناء استبانة تكونت في صورتها الأولية من (45) فقرة موزعة على (4) مجالات، وهما: (مجال الإرشاد الدراسي، ومجال الإرشاد الاجتماعي، ومجال الإرشاد النفسي، ومجال الإرشاد المهني).

تم عرض الاستبانة على (6) من المحكمين الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل وحذف بعض الفقرات فأصبحت في صورتها النهائية من (42) فقرة، موزعة على (4) مجالات رئيسية هي: مجال الإرشاد الدراسي، ويتكون من)13 (فقرة، ومجال الإرشاد الاجتماعي، ويتكون من (9) فقرات، ومجال الإرشاد النفسي، ويتكون من (12) فقرة، ومجال الإرشاد المهني، ويتكون من (8) فقرات، كما تم الاستجابة لفقرات الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتصحح الاستجابات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وكانت جميع الفقرات إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية.

صدق الاستبانة:

1 - **الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين): قام الباحثان بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على (6) من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية.**

2 - **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (25) طالباً وطالبة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له. والجدول (3) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له.**

جدول (3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له:

رقم	معامل لارتباط	قيمة (Sig.)	رقم	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	الرقم	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	الرقم	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
	مجال الإرشاد الدراسي			مجال الإرشاد الاجتماعي			مجال الإرشاد النفسي			مجال الإرشاد المهني	
.1	.541**	*0.000	.1	.646**	*0.000	.1	.657**	*0.000	.1	.586**	*0.000
.2	.592**	*0.000	.2	.695**	*0.000	.2	.649**	*0.000	.2	.680**	*0.000
.3	.468**	*0.000	.3	.661**	*0.000	.3	.667**	*0.000	.3	.629**	*0.000
.4	.484**	*0.000	.4	.717**	*0.000	.4	.668**	*0.000	.4	.694**	*0.000
.5	.548**	*0.000	.5	.691**	*0.000	.5	.737**	*0.000	.5	.681**	*0.000
.6	.489**	*0.000	.6	.708**	*0.000	.6	.669**	*0.000	.6	.680**	*0.000

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

جدول (3): يتبع

رقم	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	رقم	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	الرقم	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	الرقم	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
مجال الإرشاد الدراسي			مجال الإرشاد الاجتماعي			مجال الإرشاد النفسي			مجال الإرشاد المهني		
7.	.680**	*0.000	7.	.675**	*0.000	.7	.556**	*0.000	.7	.635**	*0.000
.8	.514**	*0.000	.8	.608**	*0.000	.8	.582**	*0.000	.8	.575**	*0.000
.9	.400**	*0.000	.9	.561**	*0.000	.9	.620**	*0.000			
.10	.568**	*0.000				.10	.731**	*0.000			
.11	.594**	*0.000				.11	.576**	*0.000			
.12	.474**	*0.000				.12	.745**	*0.000			
.13	.557**	*0.000									

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

ويبين الجدول (3) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: صدق الاتساق البنائي: يبين الجدول (4) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة، مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ككل، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة، أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4): معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط	قيمة. الاحتمالية (Sig.)
.1	الإرشاد الدراسي	.840**	*0.000
.2	الإرشاد الاجتماعي	.874**	*0.000
.3	الإرشاد النفسي	.911**	*0.000
.4	الإرشاد المهني	.807**	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

ثالثاً: ثبات الاستبانة: ويعني "التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات أخرى" (العساف، 1995، 430)، وقد أجرى الباحثان خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية بطريقتين: معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

1. **طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):**

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة أولى لقياس الثبات وقد بين الجدول (5) أن معاملات الثبات مرتفعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

جدول (5): معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ) للاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	مجال الإرشاد الدراسي	13	.873
.2	مجال الإرشاد الاجتماعي	9	.906
.3	مجال الإرشاد النفسي	12	.919
	مجال الإرشاد المهني	8	.918
	الدرجة الكلية للاستبانة	42	.960

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل الثبات تتراوح ما بين (873. - 919.) ومعامل الثبات الكلي تساوي (960.) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient)**:**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بُعد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط جتمان (Guttman)**، حسب المعادلة الت الية:** $\left(\frac{{}^{2}_{2}\acute{U}+{}^{2}_{1}\acute{U}}{{}^{2}\acute{U}}-1\right)2$ **والجدول (6) يوضح معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) للاستبانة.**

جدول (6): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) للاستبانة:

م	المجال	التجزئة النصفية		
		عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	قيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	مجال الإرشاد الدراسي	13	0.690	0.816	*0.000
.2	مجال الإرشاد الاجتماعي	9	0.761	0.864	*0.000
.3	مجال الإرشاد النفسي	12	0.704	0.827	*0.000
.4	مجال الإرشاد المهني	8	0.792	0.884	*0.000
	الدرجة الكلية للاستبانة	42	0.777	0.875	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$).

ويتبين من النتائج الموضحة في الجدول (6) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (Guttman) **مرتفع ودال إحصائيًا، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتوزيع، وبذلك يكون الباحثان قد تأكدا من صدق وثبات استبانة الدراسة.**

الأداة الثانية للدراسة: المقابلة: استخدم الباحثان المقابلة "المقننة" لتحديد السبل المقترحة لتحسين واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية وسبل تحسينه في الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة". وتعرف المقابلة المقننة بأنها وضع قائمة من الأسئلة، على استمارة تعد وسيلة لها، هدفها الأساس توفير البيانات الكمية (محمد، 1983، 177).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وتتضمن الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستعراض نتائجها، من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف إلى "واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية وسبل تحسينه" دراسة حالة الجامعة الاسلامية بغزة"، لذلك تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS)**، للحصول على نتائج الدراسة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

المحك المعتمد في الدراسة: لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 - 1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح(وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (7) (التميمي، 2004، 42).

جدول (7): المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 2.60	من 20%-52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68 %	متوسطة
أكبر من 3.40 – 5	أكبر من 68% - 100 %	كبيرة

الإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على: ما واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية" دراسة حالة في الجامعة الإسلامية بغزة "من وجهة نظر الطلبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار One Sample T- test للعينة واحدة للتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي(3) وفقاً للمقياس المستخدم، وقد تم احتساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمجالات، وترتيبها تبعاً لذلك.

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المجال

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1.	مجال الإرشاد الدراسي	3.3247	.66560	66.49	3	متوسطة
2.	مجال الإرشاد الاجتماعي	3.4737	.82711	69.47	1	كبيرة
3.	مجال الإرشاد النفسي	3.2354	.81354	64.70	4	متوسطة
4.	مجال الإرشاد المهني	3.3842	.98613	67.68	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.79	.70644	75.80		كبيرة

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "284" تساوي (1.96).

ويتضح من خلال الجدول (8) أن جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل فقد حصلت على وزن نسبي قدره (75.80 %) مما يدل على أن "واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية دراسة حالة في الجامعة الإسلامية بغزة" جاءت بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى:

- **اعتقاد الجامعة بأن الإرشاد الأكاديمي أصبح ضرورة ملحة لتنمية مواهب وقدرات الطلبة نموًا متكاملًا أكاديميًا وأخلاقيًا ونفسيًا ومهنيًا واجتماعيًا، وإعداد الطلبة بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم ورغباتهم وقيم مجتمعهم، ومواكبة التحديات والمتغيرات العالمية والمحلية.**
- **وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة الإسلامية يدركون أهمية الإرشاد الأكاديمي لأنهم في أمس الحاجة لتحسين مستواهم العلمي والاجتماعي والنفسي وتطلعاتهم المهنية المستقبلية.**
- **حالة التنافس التي تشهدها مؤسسات التعليم العالي في محافظات غزة تحتم على الجامعة أن تسعى لتقديم كل ما يفيد الطلبة في جميع النواحي.**
- **اتفقت النتيجة مع دراسة مخلوف (2017) التي توصلت إلى أن واقع الإرشاد الأكاديمي بدرجة كبيرة، ودراسة قمر (2016) إلى إدراك طلبة جامعة دنقلا لأهمية الحاجات الأكاديمية بدرجة مرتفعة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

- اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو حشيش وفرج الله (2016) التي توصلت إلى أن درجة رضا الطلبة عن جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الأقصى جاءت بدرجة متوسطة.

أما ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالتالي:

1. المجال الثاني: مجال الإرشاد الاجتماعي: فقد حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (69.47 %) أي بدرجة تقدير كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى:
   - دور الإرشاد الأكاديمي في مساعدة الطالب في تكوين صداقات وعلاقات إيجابية مع الزملاء، وزيادة قدرة الطلبة على التفاهم والتوافق والتكيف مع الآخرين، واكتساب الجرأة على المطالبة بالحقوق والإدلاء بالآراء المختلفة.
   - وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مخلوف (2017) التي توصلت إلى أن الحاجة للإرشاد الأكاديمي في المجال الاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة قمر (2016) حيث حصلت الحاجات الإرشادية الاجتماعية على أهمية نسبية متوسطة.
2. المجال الرابع: الإرشاد المهني: حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (67.88 %) أي بدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن الإرشاد المهني يساعد الطلبة في اختيار المهنة أولًا، ثم اختيار التخصص المناسب، والاستبصار بميول الطلبة المهنية، وتقديم معلومات عن المهن المختلفة، ومساعدة الطلبة في اختيار المهنة التي تناسبهم.
   - إن بعض الطلبة يتقدم إلى التسجيل في الجامعة، وقد اختار التخصص الذي يريده منذ البداية، فلا يعبأ بالإرشاد المهني.
   - اختلفت هذه النتيجة مع دراسة قمر (2016) حيث حصل الإرشاد المهني للطلبة على درجة كبيرة.
3. المجال الأول: الإرشاد الدراسي: حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (66.49 %) أي بدرجة تقدير (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - إن ما تقدمه الجامعة من إرشادات في المجال الدراسي قد لا يلبي رغبات بعض الطلبة، وأن هناك إرشادات معينة يتطلعون إليها، مثل كيفية رفع معدلهم الأكاديمي، والتفوق الدراسي، والتخلص من الاتجاهات السلبية، وتنظيم الوقت، والتعامل مع الأساتذة، والتعرف إلى أفضل أساليب المذاكرة.
   - وهذا ما تؤكده دراسة محمد (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإرشاد الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
   - وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مخلوف (2017) التي توصلت إلى أن الحاجة للإرشاد الأكاديمي في المجال الدراسي جاء بدرجة كبيرة، ودراسة قمر (2016) حيث احتل مجال الإرشاد الدراسي الصدارة بدرجة تقدير كبيرة.
4. المجال الثالث: الإرشاد النفسي: حصل على المرتبة الرابعة والأخيرة بوزن نسبي قدره (64.70 %) أي بدرجة تقدير (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن بعض الطلبة في بداية العام الدراسي يتمتعون بمستوى عال من الصحة النفسية، التي تشعرهم بانتقالهم إلى حياة جديدة، ومختلفة عن الحياة المدرسية، مما يوجه اهتمام الجامعة بالجوانب الأخرى.

ويرى الباحثان ضرورة أن تراعي الجامعة حاجة الطلبة للإرشاد النفسي.

   - وهذه النتيجة تثبت أن الإرشاد الأكاديمي في مجال الإرشاد النفسي لا يسير كما يجب، إذ إنه كلما كان الإرشاد الأكاديمي فاعلا كان توافق الطلاب النفسي أكبر، كما في دراسة محمد (2011).
   - اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مخلوف (2017) التي توصلت إلى أن الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي في المجال النفسي جاء بدرجة كبيرة، ودراسة قمر (2016) حيث حصلت الحاجات الإرشادية النفسية على درجة تقدير كبيرة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

تحليل فقرات الاستبانة: تم تحليل فقرات الاستبانة في كل مجال، وذلك على النحو الآتي:

- **المجال الأول: الإرشاد الدراسي: تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات، والنتائج مبينة في الجدول (9).**

جدول (9): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة (t)	قيمة (Sig.)	الترتيب	درجة الموافقة
1	اختيار التخصص الدراسي المناسب.	3.6246	72.49	10.641	.000	4	كبيرة
2	التمكن من معرفة طرائق المذاكرة الفعالة.	3.2526	65.05	4.408	.000	9	متوسطة
3	كيفية تنظيم الوقت بين الدراسة والأنشطة المختلفة.	3.0632	61.26	1.130	.259	11	متوسطة
4	اتباع الطرائق التربوية في التعامل مع المدرسين.	3.6842	73.68	11.642	.000	1	كبيرة
5	طريقة تدوين الملاحظات خلال المحاضرات.	3.3684	67.36	5.785	.000	6	متوسطة
6	التفاعل الإيجابي مع الأساتذة والزملاء.	3.6035	72.07	9.812	.000	3	كبيرة
7	تطوير قدراتي وتنمية مهاراتي الدراسية.	3.5509	71.01	9.102	.000	5	كبيرة
8	تشجيعي على إجراء البحوث والتقارير.	2.9263	58.52	-1.118	.264	12	متوسطة
9	المساعدة في استخدام مراجع المكتبة.	2.6561	53.12	-5.070	.000	13	متوسطة
10	التغلب على الصعوبات الدراسية بكفاءة.	3.1754	63.50	2.925	.004	10	متوسطة
11	اختيار المواد الدراسية وعملية تسجيلها.	3.3298	66.59	4.939	.000	7	متوسطة
12	التعرف إلى مرافق الجامعة والقاعات الدراسية.	3.6807	73.61	9.171	.000	2	كبيرة
13	يوجهني إلى آلية تقديم الامتحانات النصفية والنهائية.	3.3053	66.10	4.961	.000	8	متوسطة

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "284" تساوي (1.96).

وتبين النتائج من خلال الجدول (9) أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. **الفقرة (4) التي نصت على "اتباع الطرائق التربوية في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس" احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (73.68 %)، ودرجة موافقة (كبيرة) وقد يعزى ذلك إلى:**
   - **حرص إدارة الجامعة على تحديد علاقة الطلبة بأساتذتهم منذ بداية التحاقهم بالجامعة.**
   - **أهمية أن تتسم العلاقة بين الطالب وأستاذه الجامعي بالحوار والمرونة والمناقشة، ولا تنحصر في قاعة المحاضرات؛ بل تتعداه إلى الأنشطة غير الصفية، كما أن العلاقة بين الطالب والأستاذ الجامعي يجب أن تأخذ طابعًا أسريًا تربويًا وشكلًا تعليميًا إرشاديًا.**
2. **الفقرة (12) التي نصت على "التعرف إلى مرافق الجامعة والقاعات الدراسية" قد احتلت المرتبة الثانية بوزن النسبي (73.61 %)، ودرجة موافقة (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى:**
   - **أهمية تعريف الطلبة الجدد بمرافق الجامعة وكلياتها، وتعريفهم بالمكتبة والمختبرات والمعامل والقاعات الدراسية والمنح التي تقدمها، والنظام الأكاديمي للجامعة.**
   - **تقوم الجامعة أثناء عملية تسجيل الطلبة الجدد بمرافقتهم في جولات ميدانية لتعريفهم بمكوناتها:**

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. **الفقرة (9) التي نصت على "المساعدة في استخدام مراجع المكتبة" قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (53.12 %)، ودرجة موافقة (متوسطة) وقد يعزى ذلك إلى:**
   - **اقتصار إدارة الجامعة على تعريف الطلبة بموقع المكتبة، وأنظمتها، ومحتوياتها، وأن استخدام**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

المراجع مرحلة تبدأ مع الدراسة، ومن خلال مدرس المساق.

- إن هذه المهمة من اختصاص العاملين في المكتبة (الأمين ومساعده)، وليس المرشد.

2. الفقرة (8) التي نصت على "تشجيعي على إجراء البحوث والتقارير" قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن النسبي (58.52 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:

- أن كتابة التقارير والبحوث تتبع مدرسي المساقات، وتكليف الطلبة يكون في إطار أعمال الفصل.
- تمكين الطلبة من مهارات البحث العلمي، وكتابة التقارير يكون أثناء عملية التعليم، وليس قبلها.

• المجال الثاني: الإرشاد الاجتماعي: تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات، والنتائج مبينة في الجدول (10).

جدول (10): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة (t)	قيمة (Sig.)	الترتيب	درجة الموافقة
1	تطوير قدراتي لتكوين علاقات إيجابية بالزملاء.	3.5754	71.50	8.358	.000	4	كبيرة
2	القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية.	3.5649	71.29	8.541	.000	5	كبيرة
3	التعريف بالحياة الجامعية الجديدة.	3.6316	72.63	10.771	.000	1	كبيرة
4	اختيار أسلوب التفاعل الاجتماعي الأفضل.	3.4211	68.42	6.809	.000	6	كبيرة
5	اكتساب مهارة إقناع الآخرين.	3.1965	63.39	3.001	.003	8	متوسطة
6	تحسين مهارة تكوين الصداقات.	3.3298	66.59	4.833	.000	7	متوسطة
7	القدرة على التفاهم مع الآخرين.	3.6105	72.21	10.134	.000	2	كبيرة
8	توجيهي نحو العمل الجماعي وأهميته المستقبلية.	3.3298	66.59	5.023	.000	7	متوسطة
9	إتباع الطريقة الإسلامية في الحوار بين الزملاء.	3.6035	72.07	8.948	.000	3	كبيرة

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "284" تساوي (1.96).

وتبين النتائج من خلال الجدول (10) أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. الفقرة (3) التي نصت على "التعريف بالحياة الجامعية الجديدة" قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.63 %)، ودرجة موافقة (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى:

- أهمية تعريف الطلبة بانتقالهم إلى حياة تختلف تماماً عن الحياة المدرسية بمكوناتها وحيثياتها، وأنظمتها وتعليماتها، حتى يتمكنوا من الالتزام بها.
- حرص الإدارة على توعية الطلبة بحياتهم الجامعية من خلال اللقاءات والاحتفالات في بداية العام الدراسي.

2. الفقرة (7) التي نصت على "القدرة على التفاهم مع الآخرين" قد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (72.21 %)، ودرجة موافقة (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى:

- تفهم إدارة الجامعة لطبيعة المرحلة الجامعية، وحاجة الطلبة لتكوين علاقات بينية قائمة على التعاون والتفاهم.
- إن تمكين الطلبة من التفاهم مع الآخرين يقلل من المشكلات السلوكية داخل الحرم الجامعي.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. الفقرة (5) التي نصت على "اكتساب مهارة إقناع الآخرين" قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (63.39 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:

- أن الاهتمام أولاً يكون بإكساب الطلبة المعلومات والمعارف المتخصصة، ثم الاهتمام بالمهارات الأخرى.
- أن هذه المهارة تحتاج إلى مران وتدريب حتى يتمكن الطلبة من ممارستها على أرض الواقع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

2. الفقرة (8) التي نصت على "توجيهي نحو العمل الجماعي وأهميته المستقبلية" قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي (66.59 %)، ودرجة موافقة (متوسطة). وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن الإرشاد والتوجيه في الحث على العمل الجماعي يكون نظرياً من خلال اللقاء بالطلبة الجدد، ثم يكون بالتعاون وعمل المجموعات أثناء الدراسة.
   - أن تركيز الجامعة في المرحلة الأولى، وقبل البدء بالدراسة هو تعريف الطلبة بمرافق الجامعة، وقاعات المحاضرات والمختبرات وغيرها.
3. الفقرة (6) التي نصت على "تحسين مهارة تكوين الصداقات" قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي (66.59 %)، ودرجة موافقة (متوسطة). وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن الإرشادات الموجهة للطلبة الجدد تتضمن أهمية الصداقة الحسنة في البيئة الدراسية، وما يثمر عنها من تعاون في الدراسة، وعمل الخير، واسهامها في تعزيز إنتاجية الطلبة، وتعزيز الصحة العاطفية والجسدية لديهم، وتعزيز التفاعل مع الآخرين.

• المجال الثالث: الإرشاد النفسي: تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات، والنتائج مبينة في الجدول (11).

جدول (11): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة (t)	قيمة (Sig.)	الترتيب	درجة الموافقة
1.	التغلب على الاكتئاب النفسي.	3.0982	61.96	1.328	.185	9	متوسطة
2.	التغلب على الشعور بالقلق أثناء فترة الامتحانات.	3.0175	60.35	252.	.801	11	متوسطة
3.	التخلص من اليأس الذي ينتابني أحيانا.	3.0211	60.42	325.	.746	10	متوسطة
4.	التغلب على الشعور بالخجل عندما أكون في جماعة.	3.3298	66.59	5.067	.000	6	متوسطة
5.	تنمية قدراتي الذاتية على ضبط انفعالاتي.	3.3614	67.22	5.958	.000	5	متوسطة
6.	التخلص من الوساوس والأفكار غير المريحة.	3.1789	63.57	2.820	.005	8	متوسطة
7.	التغلب على الإحساس بأني أقل من غيري نجاحا.	3.3825	67.65	5.960	.000	4	متوسطة
8.	كيفية التعامل مع اضطرابات النوم.	2.8772	57.54	-1.939	.054	12	متوسطة
9.	القدرة على ضبط النفس والسلوك.	3.4035	68.07	5.963	.000	3	كبيرة
10.	تنمية القدرة على إثبات الذات.	3.4947	69.89	7.642	.000	1	كبيرة
11.	التغلب على الخوف من الفشل الدراسي.	3.2211	64.42	3.180	.002	7	متوسطة
12.	تطوير الدافعية للدراسة الذاتية.	3.4386	68.77	6.503	.000	2	متوسطة

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "284" تساوي (1.96).

وتبين النتائج من خلال الجدول (11) أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. الفقرة (10) التي نصت على "تنمية القدرة على إثبات الذات" قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (69.89 %)، ودرجة موافقة (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - اهتمام الإدارة بالجانب النفسي للطلبة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، حتى يتمكنوا من التفوق والتميز.
   - إن معظم الطلبة يعتقدون أن اللقاءات الإرشادية تهدف إلى تنمية المسؤولية الذاتية، والثقة بالنفس.
2. الفقرة (12) التي نصت على "تطوير الدافعية للدراسة الذاتية" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (68.77 %)، ودرجة موافقة (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - المرحلة الدراسية الجديدة (الجامعية) تقتضي توجيه الطلبة نحو الاعتماد على النفس في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

الدراسة، ولا يكفي حضور المحاضرات، لأنها مفاتيح العلم؛ وليس العلم كله.

وتبين النتائج من خلال الجدول (11) أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. الفقرة (8) التي نصت على "كيفية التعامل مع اضطرابات النوم" قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (57.54 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن إدارة الجامعة تقتصر توجيهاتها على سلوك الطلبة داخل الحرم الجامعي؛ وإن كان هناك بعض التوجيهات التي تحقق السكن النفسي لديهم.
   - أن الجامعة تمتلك مركزاً نفسياً لعلاج بعض الحالات النفسية للطلبة.
2. الفقرة (2) التي نصت على "التغلب على الشعور بالقلق أثناء فترة الامتحانات" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي (60.35 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن معظم الطلبة قد حضروا اللقاءات والأنشطة التي عقدتها الجامعة في حفل استقبال الطلبة الجدد، وتحاكي واقع الطلبة من خلال المسرحيات الهادفة، أو الالتقاء بالمختصين النفسيين.

• المجال الرابع: الإرشاد المهني: تم استخدام اختبار t للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات، والنتائج مبينة في الجدول (12).

جدول (12): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب ودرجة الموافقة لفقرات المجال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة (t)	قيمة (Sig.)	الترتيب	درجة الموافقة
1	إرشادي عن فرص العمل المتاحة بعد الجامعة.	3.3719	67.43	4.692	.000	5	متوسطة
2	كيفية أداء مقابلة ناجحة للحصول على العمل.	3.1895	63.79	2.487	.013	8	متوسطة
3	اختيار التخصص المناسب في المرحلة الجامعية.	3.4246	68.49	5.841	.000	4	كبيرة
4	التوجيه نحو التخصص الذي يناسبني.	3.4912	69.82	6.777	.000	1	كبيرة
5	تحديد المهنة التي تناسبني.	3.4667	69.33	6.067	.000	2	كبيرة
6	تعلم مهارات اتخاذ القرار المهني.	3.3579	67.15	5.269	.000	6	متوسطة
7	تقديم معلومات عن مجال العمل أثناء الدراسة.	3.4702	69.40	7.080	.000	3	كبيرة
8	الحصول على معلومات عن التخصصات المختلفة.	3.3018	66.03	4.140	.000	7	متوسطة

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "284" تساوي (1.96).

وتبين النتائج من خلال الجدول (12) أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. الفقرة (4) التي نصت على "التوجيه نحو التخصص الذي يناسبني" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (69.82 %)، ودرجة موافقة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى:
   - أهمية مساعدة الطلبة في اتخاذ القرار السليم بالنسبة لاختيار التخصص وفقا لإمكاناتهم، واهتماماتهم العلمية، واحتياجات سوق العمل.
   - وجود لجنة إرشاد أكاديمي تتبع عمادة القبول والتسجيل؛ لتوجيه الطلبة نحو تخصصات مرغوبة لديهم.
2. الفقرة (5) التي نصت على "تحديد المهنة التي تناسبني" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (69.33 %)، ودرجة موافقة (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن هذه الفقرة والفقرة التي سبقتها تكملان بعضهما البعض، فإذا اختار الطالب التخصص الذي يناسبه فهو بذلك يكون قد اختار المهنة التي تناسبه.
   - أن تحديد المهنة مسألة تخص الطالب، وهو الذي يستطيع أن يحدد المهنة التي يرغب بها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1. الفقرة (2) التي نصت على "كيفية أداء مقابلة ناجحة للحصول على العمل" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (63.79 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - اعتقاد إدارة الجامعة أن هذه المسألة قد يتعرف عليها الطلبة أثناء الدراسة، أو من خلال الدورات التدريبية التي تقدمها وحدة الأنشطة اللامنهجية في الجامعة.
2. الفقرة (8) التي نصت على "الحصول على معلومات عن التخصصات المختلفة" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي (66.03 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى:
   - أن معظم الطلبة يعتمدون في تحصيل هذه المعلومات على المنشورات التي يتم توزيعها من خلال وحدة الإرشاد الأكاديمي حول كل تخصص.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد في الجامعة الإسلامية بغزة تعزى للمتغيرات: (الجنس، الكلية، معدل التوجيهي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تحقق الباحثان من ثلاث فرضيات هي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد في الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى إلى متغير الجنس (طالب، طالبة).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينتين المستقلتين (Independent Samples T Test) لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد في الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى متغير الجنس، مبينة في الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين بين تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة (Sig.)	د. الإحصائية
الإرشاد الدراسي	طالب	140	3.2681	.65079	-1.412	.159	غير دال إحصائيا
	طالبة	145	3.3793	.67735			
الإرشاد الاجتماعي	طالب	140	3.3468	.84457	-2.569	.011	دال إحصائيا
	طالبة	145	3.5962	.79369			
الإرشاد النفسي	طالب	140	3.1440	.81575	-1.870	.062	غير دال إحصائيا
	طالبة	145	3.3236	.80439			
الإرشاد المهني	طالب	140	3.3536	.91266	-.515	.607	غير دال إحصائيا
	طالبة	145	3.4138	1.0545			
الدرجة الكلية	طالب	140	3.2781	.69782	-1.800	.073	غير دال إحصائيا
	طالبة	145	3.4282	.70927			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "283" ومستوى دلالة 0.05 تساوي (1.96).

تبين من الجدول (13) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.073) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة t المحسوبة تساوي (1.800-) وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة

تُعـزى إلى متغـير الجنس، وكذلك في جميع المجالات باستثناء مجـال الإرشاد الاجتماعي، حيث كانت القيمة الاحتماليـة لـه أقل مـن مستوى الدلالة (0.05). مما يشير إلى وجود فـروق في تقدير هذا المجال تعزى إلى متغير الجنس، وتبين من خلال المتوسطات بأنها لصالح الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى :

- أن جميع الطلبة مستهدفون في الأنشطة والفعاليات التي تقيمها إدارة الجامعة، بغض النظر عن جنسهم سواء كانوا طلاباً أو طالبات، وفي جميع المجالات؛ إلا أن الطالبات بحاجة أكثر للإرشاد الاجتماعي لأن الجامعـة بيئـة اجتماعيـة جديدة، ومتشعبـة العلاقات، وتختلف عـن بيئة المدرسـة بالنسبة لهن ذات العلاقات المحدودة.
- اتفقـت هـذه النتيجة مع دراسة أبو حشيش وفـرج الله (2016) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في رضا الطلبة عن جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الأقصى تبعا لمتغير الجنس.
- واختلفـت مـع دراسـة محمد (2011) التـي توصلت إلى وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية بين الطلاب والطالبـات في الحاجة للإرشـاد الأكاديمي، لصالح الطالبات، ودراسة مخلوفي (2017) التي توصلت إلى وجـود فـروق في متغـير الجنس لصالح الإنـاث في الحاجات الإرشاديـة النفسية والدراسيـة، وللذكور في الحاجات الاجتماعية، ودراسة قمر (2016) أشارت إلى وجود فروق في الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة دنقلا، لصالح الذكور.

الفرضيـة الثانيـة : لا توجـد فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجـات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي).

وللتحقـق مـن صحة هذه الفرضية تم استخـدام اختبـار T (Independent Samples T-Test) للعينتين المستقلتـين لاختبـار الفروق بـين متوسطات تقديـرات أفـراد العينة لواقـع الإرشاد الأكاديمي لـدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى لمتغير التخصص، والنتائج مبينة في الجدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير التخصص

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة (Sig.)	د. الإحصائية
الإرشاد الدراسي	علمي	56	3.1209	.68077	2.582	.010	دال إحصائيا
	أدبي	229	3.3745	.65371			
الإرشاد الاجتماعي	علمي	56	3.2044	.93077	2.750	.006	دال إحصائيا
	أدبي	229	3.5395	.78802			
الإرشاد النفسي	علمي	56	2.7768	.87214	4.892	.000	دال إحصائيا
	أدبي	229	3.3475	.75937			
الإرشاد المهني	علمي	56	2.8951	1.11569	4.264	.000	دال إحصائيا
	أدبي	229	3.5038	.91537			
الدرجة الكلية	علمي	56	2.9993	.76571	4.327	.000	دال إحصائيا
	أدبي	229	3.4414	.66455			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "283" ومستوى دلالة 0.05 تساوي (1.96).

يبين الجدول (14) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (.000) وهي أصغر من مستوى الدلالـة (0.05) وقيمة t المحسوبة تساوي (4.327) وهي أكـبر من قيمة t الجدولية، والتي تساوي (1.96) ممـا يـدل علـى وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجـات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

بغزة تُعزى إلى متغير التخصص، وكذلك في جميع المجالات، وتبين من خلال المتوسطات الحسابية أنها لصالح التخصص الأدبي، ويعزى ذلك إلى:

- **اعتقاد الطلبة من ذوي التخصص الأدبي أنهم بحاجة مستمرة للإرشاد، ليتمكنوا من النجاح والتفوق.**
- **إن الطلبة من ذوي التخصص الأدبي هم العدد الأكبر، والتخصصات الأكثر في الجامعة، ويهتمون بحضور اللقاءات المتنوعة في الحرم الجامعي، بخلاف ذوي التخصص العلمي الذين ينشغلون بالدراسة، ومتطلباتها المكثفة، وقلما يشاركون في فعالياتها وأنشطتها.**

وهي تتفق مع نتائج دراسة أبو حشيش وفرج الله (2016) التي أظهرت فروقاً في متغير الكلية لصالح الكليات الأدبية (الآداب والإعلام والإدارة والتمويل).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد في الجامعة الإسلامية تُعزى إلى متغير معدل الثانوية (أقل من 85 %، 85 % فأعلى).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد في الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير معدل الثانوية، والنتائج مبينة في الجدول (15).

جدول (15): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير المعدل

المجالات	م. الثانوية	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة (Sig.)	د. الإحصائية
الإرشاد الدراسي	أقل من 85 %	170	3.2769	.71303	-1.476	.141	غير دال إحصائياً
	85 % فأعلى	115	3.3953	.58440			
الإرشاد الاجتماعي	أقل من 85 %	170	3.3464	.87354	-3.210	.001	دال إحصائياً
	85 % فأعلى	115	3.6618	.71637			
الإرشاد النفسي	أقل من 85 %	170	3.1451	.83606	-2.295	.022	دال إحصائياً
	85 % فأعلى	115	3.3688	.76321			
الإرشاد المهني	أقل من 85 %	170	3.3684	.94752	-.329	.742	غير دال إحصائياً
	85 % فأعلى	115	3.4076	1.04439			
الدرجة الكلية	أقل من 85 %	170	3.2842	.74918	-2.054	.041	دال إحصائياً
	85 % فأعلى	115	3.4584	.62685			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "283" ومستوى دلالة 0.05 تساوي (1.96).

تبين من الجدول (15) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (.041) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة t المحسوبة تساوي (2.054-) وهي أقل من قيمة t الجدولية، والتي تساوي (1.96) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى إلى متغير معدل الثانوية، وكذلك في جميع المجالات لصالح الطلبة ذوي المعدلات (85 % فأكثر)، باستثناء مجالي الإرشاد الدراسي والإرشاد المهني فلا توجد فروق، وقد يعزى ذلك إلى أنه بالنسبة للمجال الأول (الإرشاد الدراسي) والمجال الثاني (الإرشاد المهني) فإن جميع الطلبة بحاجة ماسة إليهما بغض النظر عن معدلاتهم في الثانوية، ولسان حالهم كيف أدرس لأنجح؟، وما المهنة التي تناسبني؟

أما بالنسبة للمجالين (الإرشاد النفسي) ومجال (الإرشاد الاجتماعي) فإن الطلبة المتميزين والمتفوقين

يؤمنـون بأن الحالة النفسية الجيدة تعزز النجـاح والتفوق الدراسي، وكذلك فإنهم يهتمون بتمكين العلاقات الاجتماعية في الحياة الجامعية، ودور المجموعات الطلابية في التعاون المشترك.

إجابـة السؤال الثالث: ما السبـل المقترحة لتحسين واقع الإرشاد الأكاديمـي للطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر أعضاء لجنة الاستقطاب؟

للإجابـة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء مقابلات مباشرة مقيدة مقننة (Structured Interview) مـع (4) أعضـاء من لجنة الاستقطاب للطلبة المستجدين في الجامعـة، وتشمل (الشؤون الأكاديمية، والقبول والتسجيـل، وشـؤون الطلبـة، والعلاقـات العامة، ووحـدة الجـودة)، (باستثنـاء شـؤون الطلبة)،حيث تمت المقابـلات بعـد استخلاص النتائج، وعرضها على أعضاء لجنة الاستقطاب في أربعة لقاءات منفردة، وذلك في منتصف الفصل الدراسي الأول للعام 2018 /2019، وأشاروا إلى أن لجنة الاستقطاب تسعى إلى القيام بعدة أنشطـة وفعاليات تضمن بيئة جامعية مناسبة للطلبة، وتمكن الطالـب نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا، وتهيئته لمهنة المستقبل التي يرغب بها، وقام الباحثان باستثناء المقترحات المكررة، والاكتفاء بالمقترحات ذات الصلة بالإجابة عن هذا السؤال، فكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

- إنشاء قسم خاص أو مركز إرشاد يكون على صلة بعمادة القبول والتسجيل والشؤون الأكاديمية، ويزود هذا المركز بعاملين ذوي كفاءة بهذا العمل.
- نشـر ثقافة الإرشاد الأكاديمي داخل الجامعة، وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات والنشرات والدورات التدريبية التي تتناول الموضوعات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي.
- نشـر ثقافـة الإرشـاد الأكاديمي بين الطلبـة، وتعريفهم بدورهـم، وأهميته في حل مشكلاتهـم النفسية والاجتماعية والدراسية والمهنية، من خلال ورش عمل للطلبة.
- وضع الخطط والبرامج الإرشادية وتنفيذها على أرض الواقع على كافة كليات الجامعة المختلفة.
- إجراء دراسات تتعلق بفاعلية أداء مراكز الإرشاد الأكاديمي في الجامعة.
- عقد عدد من الدورات لموظفي مكاتب التوجيه والإرشاد؛ لتزويدهم بأحدث اللوائح والتعليمات.
- إقامة ورش عمل تعريفية وتدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول الإرشاد الأكاديمي بالجامعة (واقعه، ورسالته، وأهميته، وكيفية تفعيل دوره)، بالإضافة إلى تفعيل المهارات الإرشادية لديهم.
- ضـرورة أن يتلقـى أعضـاء لجنـة الاستقطاب في الجامعـة دورات تدريبيـة في الإرشـاد الأكاديمي حتى يتمكنوا من ممارسة مهامهم الإرشادية.
- تحديد أوقات معينة لعملية الإرشاد، والابتعاد عن موسمية الإرشاد أو ربطه ببدايات الفصول.
- عقد الاجتماعات الدورية في نهاية كل فصل دراسي بين وحدة الإرشاد الأكاديمي في كل كلية، والاجتماع بالطلبة لمناقشة المشكلات التي واجهتهم، وحصرها ورفع اقتراحات إلى الجهات المختصة.

الاستنتاجات:

- في ضـوء الإطـار النظـري للدراسة، والإطار الميـداني المتمثل بالاستبانـة، ونتائج المقابـلات الشخصية، توصل الباحثان إلى مجموعة من الاستنتاجات هي:
- إن هنـاك حاجـة فعلية لإنشاء وحدات للإرشادي الأكاديمـي في مؤسسات التعليم العالي، لأهمية دورها في تمكين الطلبة أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً وسلوكياً.
- إن واقـع الإرشـاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة كانت بتقدير وصل إلى درجة كبيرة، وبوزن نسبي (75.80 %).
- حصل مجال الإرشاد الاجتماعي على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (69.47 %)، وبدرجة تقدير كبيرة، ومجـال الإرشـاد المهني في المرتبة الثانية، بوزن نسبـي (67.88 %)، وبدرجة تقدير متوسطة، ومجال الإرشـاد الدراسـي علـى المرتبـة الثالثة، بـوزن نسبـي قـدره (66.49 %)، وبدرجة تقديـر متوسطة، ومجـال الإرشـاد النفسـي علـى المرتبـة الرابعـة والأخيرة، بـوزن نسبـي قـدره (64.70 %)، وبدرجة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

تقدير متوسطة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال الإرشاد الاجتماعي، لصالح الطالبات.
- توجد فروق تعزى لمتغير التخصص، لصالح الطلبة من ذوي التخصص الأدبي، ومتغير المعدل التراكمي، لصالح الطلبة ذوي المعدلات 85 % فأعلى باستثناء مجالي الإرشاد الدراسي والإرشاد المهني، فلا توجد فروق.
- قدمت الدراسة مقترحات لتحسين واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الإسلامية.

التوصيات:

- ضرورة أن تراعي الجامعة حاجة الطلبة للإرشاد الأكاديمي؛ لأن تلبية الحاجات الأكاديمية للطلبة يجنبهم الوقوع في مشكلات تعيق تقدمهم الأكاديمي.
- التركيز على عقد الندوات والمؤتمرات التي تعرض وتناقش خصائص ومتطلبات المهن المختلفة، واستضافة أفراد من ذوي المهن المختلفة للتحدث عن تجاربهم المهنية.
- تخصيص مركز داخل الحرم الجامعي للإرشاد الأكاديمي لمتابعة الطلبة المستجدين، والإجابة عن استفساراتهم المختلفة.
- تقديم النشرات والإعلانات التي تمكن الطلبة من التعرف إلى اللوائح والأنظمة التي توفر لهم بيئة جامعية آمنة.
- تفعيل دور مركز الإرشاد النفسي في الجامعة لمساعدة الطلبة في تحقيق الأمن النفسي، وتوجيههم للتغلب على المشكلات التي تواجههم.
- الاهتمام بطلبة الكليات العلمية، وتذليل العقبات التي تواجههم.
- تكليف عمادات الكليات بتخصيص عضو هيئة تدريس لكل كلية لمتابعة الطلبة وإرشادهم دراسياً واجتماعياً، ومهنياً.

المراجع:

أبو حشيش، بسام، وفرج الله، عبد الكريم (2016). درجة رضا طلبة جامعة الأقصى عن جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي، *المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، 4* (2)، 259 - 274.

التميمي، فواز (2004). *فاعلية استخدام إدارة نظام الجودة (آيزو 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام* (أطروحة دكتوراة)، جامعة عمان، الأردن.

الجامعة الإسلامية بغزة (2018) *وحدة الإرشاد الاكاديمي والاجتماعي والنفسي*. استرجع بتاريخ 27 /3 /2019م من الموقع الإلكتروني للجامعة الإسلامية بغزة http://staffairs.iugaza.edu.ps/%D8.

حجو، مسعود (2015). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 5* (1)، 283 - 309.

الحريري، رافدة، والإمامي، سمير (2011). *الارشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية* (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسن، عبد الناصر (2015). أداء وحدة الإرشاد الأكاديمي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد (كلية المجتمع ببريدة نموذجا). *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 90* (1)، 1 - 70.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

الدليم، فهد (2014). واقع الإرشاد الاكاديمي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها والمرشدين من أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية الآداب، 33* (1)، 1 - 32.

السبعاوي، هناء (2010). واقع الإرشاد في جامعة الموصل (دراسة ميدانية) . *مجلة الدراسات الموصلية، 29*، 123 - 145.

سلهب، سامي (2007). *إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

شاهين، محمد (2009). مشكلات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (54)، 193 - 220.

عبد الله، سليمان (2013). واقع الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب الجامعات دراسة استطلاعية لآراء عينة من طلاب وطالبات جامعة بخت الرضا. *مجلة جامعة بخت الرضا العلمية*، (7)، 122 - 143.

العتيقي، إبراهيم، وأحمد، عزام عبد النبي (2017). *إدارة برامج الإرشاد الطلابي في الخبرة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بالجامعات العربية* . بحث مقدم للملتقى العلمي حول الإرشاد الطلابي ودوره في الوقاية من المخدرات (1 - 37)، 7 - 8 مارس، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العساف، صالح (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض، السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.

العلجي، عائشة وبلعربي، هاجر (2017م) *أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتكيف لدى الطالبة في الوسط الجامعي*، رسالة ماجستير، جامعة حمه لخضر الوادي ، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر

قطناني، محمد (2011). *أسس رعاية وتعليم الموهوبين والمتفوقين*.عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

قطناني، محمد، والمعادات، سعد (2009). *إرشاد الأطفال الموهوبين (دليل المعلم والمربي)* (ط1). عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

قمر، مجذوب (2016). الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة دنقلا بجمهورية السودان في ضوء بعض المغيرات، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (15)، 7 - 20.

محمد، أسيا (2011). الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعات السودانية. *مجلة دراسات افريقية، 45* (27)، 1 - 32.

محمد، علي (1983). *علم الاجتماع والمنهج العلمي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مخلوفي، سعيد (2017). واقع الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك بجامعة باتنة بالجزائر. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 10* (28)، 183 - 200.

موسى، رشاد، والدسوقي، مديحة (2011). *علم النفس بين المفهوم والقياس* (ط1). القاهرة: مطبعة أبناء وهبة حسان.

Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1520-1526.

Giovazolias, T., Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2010). Assessment of Greek university students' counselling needs and attitudes: An exploratory study. *International Journal for the Advancement of Counselling, 32*(2), 101-116.

Guillen, C. (2010). *Undergraduate academic advising and its relation to degree completion time* (Doctoral dissertation). Humboldt State University, Arcata, California.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.4

الـذكاء الأخلاقي وعلاقتـه بمهارة حـل النزاعات لـدى طلبة جامعة الملك سـعود في ضوء بعض المتغيرات

د. علي موسى الصبحيين [*,1]
أ.د محمد القضاة [2]
د. الحميدي الضيدان [3]
د. عبدالله قريطان [4]
أ.د. مصطفى هيلات [5]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك – قسم علم النفس – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية
[2] كلية التربية – قسم علم النفس – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية
[3] كلية التربية – جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية
[4] كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود – المملكة العربية السعودية
[5] كلية التربية – جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
* عنوان المراسلة: ali_mas200@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء متغير الجنس، ونوع الكلية (علمي، إنساني)، والمستوى الدراسي، والكشف عن إمكانية التنبوء بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي. وقد شملت عينة الدراسة (360) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات جاءا بدرجة منخفضة، كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقا في الذكاء الأخلاقي لصالح الذكور، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود لنوع الكلية، أو المستوى الدراسي. كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0. 01 بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات. كما أشارت النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة (أبعاد الذكاء الأخلاقي: القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، مهارة حل النزاعات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

Moral Intelligence and its Relation to Conflict Resolution Skill among King Saud University Students in the light of some Variables

Abstract:

The aim of the present study was to identify moral intelligence and its relation to conflict resolution skill among King Saud University students in the light of gender, the type of college (sciences or humanities) and the study level. Furthermore, this study attempted to find out whether it is possible to predict the conflict resolution skill among students of King Saud University (KSU) by their score on the moral intelligence scale. The sample of the study consisted of (360) students from KSU. The researchers used the correlative and comparative descriptive method. The findings of the study indicated that the score of the moral intelligence and conflict resolution skill was low. In addition, the findings showed that there was a difference in moral intelligence in favor of males, while there were no statistically significant differences in the moral intelligence based on the type of college or the study level. The study findings also revealed that there was a statistically significant correlation at the level of 0.01 between moral intelligence and conflict resolution skill. It was also found out that independent variables (dimensions of moral intelligence: sympathy, conscience, recognition of emotions & moral imagination) contribute to predicting the overall skill of conflict resolution.

Keywords: conflict resolution, moral intelligence, KSU, KSA.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

المقدمة:

تصدر الذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence) منزلة متقدمة مقارنة مع أنواع الذكاءات الأخرى؛ لما له من أهمية في توجيه وضبط سلوك الفرد وتصرفاته. وقد عرّف Coles (2007) الذكاء الأخلاقي: بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، ويتجلى ذلك في قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مدروسة واعية تعود بالنفع، والفائدة على الفرد وعلى المحيطين به، ولذلك فإن الذكاء الأخلاقي يتطلب من الفرد التمييز بين الصواب والخطأ بعد استيعاب الموقف وفهمه، والأخذ بعين الاعتبار أفكار الآخرين، وضبط الدوافع الخاطئة، والإلتزام بالقيم، والنواهي والأوامر، وتقبل آراء ووجهات نظر الآخرين وأخذها بعين الاعتبار.

وعرّفت Borba (2001) الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وتشكيل قناعات أخلاقية راسخة؛ مما ينعكس على تصرفات الفرد وسلوكه والعمل بموجبها بصورة سليمة، وتضم هذه القدرة سمات حياتية، منها : الإحساس بآلام الآخرين وإدراكها، وضبط الذات، وكف الدوافع عن الإساءة وعن النوايا السيئة، وتأجيل التعزيز وإرضاء النفس، وعدم التسرع والتريث في إصدار الأحكام على الآخرين، والعمل على مراعاة الفروق بين الأفراد وتقبل الآخرين، والتفريق بين الخيارات الأخلاقية وغير الأخلاقية، وردع الظلم والوقوف مع المظلوم، والعمل على تقديم المساعدة للآخرين، وتقدير الآخرين واحترامهم، والحكم على تصرفات الفرد من خلال قناعات ومواقف مبنية على القيم والمعايير الأخلاقية.

وكذلك يأتي سلوك حل المنازعات وإدارة الصراع (Conflict) في مقدمة موضوعات اهتمام الباحثين في علم النفس بشكل عام، وفي مجالي الإرشاد النفسي والمدرسي بشكل خاص؛ لما له من أثر على الفرد في الجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية والصحية، فالفرد الذي تضعف لديه مهارة حل النزاعات، والصراعات في مواقف المنازعات يميل إلى التشاحن والوقوع في النزاعات والمشاجرات، وتضعف لديه القدرة على تلافي المشكلات،كما يضعف لديه القدرة على التفكيرفي النتائج، ويميل إلى البعد عن التقييم السليم للموقف المتنازع عليه، وتضعف لديه عملية تحليل المواقف والقضايا المشكلة؛ مما يؤدي إلى وضع وتبني استراتيجيات غير فعالة في حل النزاعات (Zartman, 2002).

ولا تخلو الحياة من النزاعات التي قد تنشأ عن أسباب كثيرة شخصية، واجتماعية وسلوكية، أو قلة معلومات، أو الإحباط أو سوء التفاهم بين الأفراد، ولذلك لابد من امتلاك مهارات حل النزاعات وإدارة المشكلات، والتعامل السليم مع المواقف المشكلة بين الأفراد بمهارة معرفية تسيرفي خطوات منظمة تهدف للوصول بالفرد إلى حالة من الاتزان، والقدرة على مواجهة المواقف والخروج منها بمهارة عالية دون إيذاء للنفس والآخرين (Madden & Madden, 2001).

وقد أثار الذكاء الأخلاقي اهتمام الباحثين والدارسين على مر التاريخ من شتى حقول المعرفة المختلفة، كالفلسفة وعلم النفس والأديان وعلم الاجتماع وغيرها، لما للذكاء الأخلاقي من أهمية خاصة في حياة المجتمعات وأثر في سلوك أفرادها، ويشير Coles (2007) إلى أن الذكاء الأخلاقي عملية مستمرة تستمر على مدى حياة الفرد، بحيث يقوم الفرد بإضافة أعداد كبيرة من القيم الأخلاقية والإنسانية والمهارية لمخزونه الأخلاقي، من خلال التأثر بالبيئة المحيطة من حوله، بما فيها من الأصدقاء والمعلمين والمعارف، ومن خلال ما يتعلمه وما يقرأه من كتب، وقصص وما يلاحظه، وما يتفاعل معه في محيطه الثقافي والاجتماعي، ومن خلال الثقافة المجتمعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها ومن خلال خبرات النزاع وإدارته مع الآخرين يتعلم الفرد، ويكسب الخبرة كيف يدير النزاعات مع الآخرين،كما يتعلم أساليب التعامل معها.

وللذكاء الأخلاقي منزلة رفيعة بين أنواع الذكاءات الأخرى. ويرى Coles (2007) أنه إذا امتلك الفرد جميع أنواع الذكاءات الأخرى، ولكنه فقد الذكاء الأخلاقي فإنه يصبح خارجاً عن الضوابط الأخلاقية للمجتمع، ولكن بامتلاكه للذكاء الأخلاقي، فإنه يعمل على ضبط جميع الذكاءات الأخرى المعرفية، والانفعالية والاجتماعية، لما له من أهمية في توجيه وضبط الذكاءات والسلوكات الأخرى التي يقوم بها الأفراد، وقد أشار بارتال BarTal (المشار إليه في قطامي، 2009) إلى مجموعة من القدرات المعرفية التي

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

تُسهم في تطور السلوك الأخلاقي، من مثل: التعامل مع البدائل المتعددة، والتنبؤ بنتيجة السلوك، وفهم نوايا الآخرين، والتعرف إلى حاجات الآخرين، والتفكير بشكل أخلاقي، والمشاركة الوجدانية، والتنظيم الذاتي.

وتؤكد Borba (2001) على إمكانية تعليم وتدريب الأطفال على مهارات الذكاء الأخلاقي في مرحلة مبكرة من عمرهم على الرغم من أنهم لا يملكون في المراحل العمرية المبكرة القدرات المعرفية للتعامل مع المنطق الأخلاقي المعقد، وعلى الأهل الإنتباه للذكاء الأخلاقي حيث يستجيب الطفل في عمر ستة أشهر، وبصورة فورية لحزن الآخرين، ويتشارك معهم عاطفياً، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن أولياء الأمور يرتكبون خطأً كبيراً حين ينتظرون حتى سن السادسة، أو السابعة من أجل غرس المهارات الأخلاقية، وهم بذلك يعرضون أبناءهم إلى اكتساب عادات وسلوكات سلبية.

وحول مكونات الذكاء الأخلاقي، فقد تعددت الأسس النظرية التي بحثت في مكوناته؛ فقد عددتها Borba (2001) في سبعة مكونات، هي: التمثل العاطفي، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة. وفي المقابل يرى Coles (2007) أنّ للذكاء الأخلاقي أربعة مكونات تتمثل بما يلي:

1. القلب الطيب (Sympathetic): حيث يقوم الفرد صاحب القلب الطيب، أو الإنسان الطيب بعمل كل ما هو مطلوب منه دون تذمر وشكوى، بدقة واجتهاد ودون مراوغة، وله شخصية مستقلة ومبادئ واضحة، وتطابق أقواله أفعاله.
2. الضمير (Conscience): ويشكل الضمير بوصلة الفعل الأخلاقي والصوت الداخلي الذي يستمع لأصوات الآخرين، والذي يوجه الأفراد نحو ما يجب فعله، وما يجب تجنبه، فهو الطاقة التي تعمل على ضبط الانفعالات والسلوكات، والتحكم بها وتوجيها الوجهة الصحيحة نحو الهدف المنشود.
3. تنظيم وإدراك الانفعالات (Recognize emotions): حيث يشير إلى استبصار ووعي الموقف الأخلاقي المشاهد أو المسموع، أي اختيار الفرد مما يخزنه ومما يلاحظه، أو يراه أو يسمعه من أقوال، فهو يدرك ويعي انفعالات الآخرين، ويتذوق القيم والمعايير الأخلاقية من خلال الملاحظة للمواقف المختلفه، وعلى العكس من ذلك، فإذا فقد الفرد الوعي وإدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين، فسيجد صعوبة في ضبط انفعالاته وفي تعامله مع الآخرين.
4. الخيال الأخلاقي (Moral imagination): إذ يشير إلى السلوك، أو التصرف الأفضل للموقف المتخيل نتيجة لما تم تخزينه في الخيال الأخلاقي، ويرى Coles أن الأفراد يعرفون وينمون خلاصة السلوكات الأخلاقية من خلال شخصيات النماذج، ويمكن تنمية الخيال الأخلاقي من خلال كتابة مواضيع الإنشاء، والمقالات، والشعر، والقصص، والتي بدورها تعمل على تشغيل خيالهم الأخلاقي في مواقف متخيلة. وأشار Lennick وKiel (2006) إلى أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة ذهنية تعمل على تحديد كيفية تطبيق المبادئ الإنسانية العالمية على القيم والأهداف والأفعال الشخصية، وتتطلب النجاحات الشخصية والتنظيمية المستدامة كفاءة أخلاقية، وتتمثل هذه الكفاءة بالتطبيق النشط للذكاء الأخلاقي، ويمكن للفرد من تطوير وتعزيز كفاءته الأخلاقية طوال فترة حياته، وعندما يتعلق الأمر بالسلوك الأخلاقي في مكان العمل، يمكن للمؤسسات، بل ويجب عليها أن تخلق بيئات تعمل في إطارها النزاهة والمسؤولية والتعاطف والمغفرة، مما ينعكس على سيادة الذكاء الأخلاقي في المؤسسة، والمؤسسة الذكية أخلاقيا تعمل على نشر ثقافة القيم الجديرة بالاهتمام، ويتصرف أعضاؤها باستمرار بطرائق تتماشى مع تلك القيم.

ويرى الباحثون – من خلال دراستهم – أن الذكاء الأخلاقي وإدارة حل النزاعات مفهومان يسيران بالفرد في نفس الاتجاه، حيث يزود الذكاء الأخلاقي وإدارة حل النزاع الفرد بالتبصر بمواقف النزاع والتصرف بإيجابية، مما يجعله يعبر عن ذاته ومشاعره بطريقة سليمة يحافظ عليها من الاعتداء والامتهان، ويعطي نفسه القدرة على تسوية الخلافات وتقييم المواقف المشكلة ومنع تفاقمها، ووضع حد لها بطريقة توفيقية بين الطرفين بحيث تحقق مصالحهما؛ و يشعر الطرفان بالتكيف والسعادة والشعور بالاعتزاز بالنفس، ويعطيهما الثقة بالذات وتقديرها دون إيذاء للآخر، أو الاعتداء على حقوقه من خلال احترامه، وإبداء

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

مشاعـر الـود والتسامح معه مع القـدرة على التمييز بـين الصواب، والخطأ بعد فهمه واستيعابـه، والالتزام بالقيـم الخلقيـة والنواهـي والأوامر، والتصرف وفـق نظام الأخـلاق والفضائل المقبول دينيـاً واجتماعياً في البيئـة التـي يعيش فيهـا الفرد، وهذا هو الـذكاء الأخلاقي،كما يـرى الباحثون أيضا بأن الـذكاء الأخلاقي يوجـه الفـرد لإدارة حـل الصراع بطريقة إيجابية من خـلال أساليب التعاون، والتفاهـم مما يحقق الفائدة لجميع الأطراف.

حل النزاع (Conflict Resolution):

تنوعـت تعاريـف مفهوم النزاع بـين معاني وألفـاظ مختلفة، ولكنها تعكس حالة التوتر وعـدم الاتفاق بين الأطـراف. ويعـرف مسـاد (2001) النزاع: بأنه حالة مـن التوتر تبدأ ذاتية لدى طـرف أو أطراف، وتتطور وتتوسـع وفقـا لأسبابهـا، ونتيجـة لتغذيتها من آخريـن، كما تنحصر وتخـف حدتها نتيجـة سرعة التدخل، وحسـن نوايـا المتدخلـين، والأسلـوب أو النهج المتبـع في التعامل مع النـزاع. وتعرف الأشهـب (2004) النزاع: بأنـه حالـة يختلف فيها شخصـان أو أكثر على شيء ما قد يكون اختلافا في الـرأي أو المشاعر، أو الحاجات أو المعتقـدات. والنـزاع كما يرى Braman (1999) هـو موقف تنافسي يأمل كل طرف فيـه أن يكون في وضع لا يناسـب أمنيات الطرف الآخر وتطلعاته. ويعـرف Jones وKmitta (2000) مهارة حل النزاع تعريفا عاماً: بأنهـا القـدرة على القيام بسلوكيات مناسبة، تعزز الإصلاح بين الأفراد المتنازعين دون أن تسبب أذى، والنزاع هو عجز شخص أو أكثر على الاتفاق على أمر معين، ويمكن توصيفه أيضا بأنه ضعف الاتفاق، أو الإجماع على الأهـداف بـين طرفين أو أكثر وتحويلهم من حالة التوافق إلى حالة من التوتر والتصادم. ويخلص الباحثون إلى أن النزاع ظاهرة اجتماعية يومية عادية نتيجة لاختلاف الأفراد عن بعضهم البعض في سماتهم النفسية والشخصيـة والاجتماعيـة، كما لا يبلغ أحد الكمال في سلوكه وتصرفـه، ولهذا فإن الاختلاف والتناقض أمر عـادي لا مفـر منه، فكثيرمن الأفـراد يختلفون في آرائهم واحتياجاتهم واهتماماتهـم غيرأن النزاع والصراع ينبغـي أن لا يترافق مع تلـك الاختلافات السابقة، بل يجب أن نتحاور ونتفاهم وأن نكون قادرين على العيش معـاً بانسجـام ونتعاون معاً دون إيـذاء لبعضنا البعض نتيجة اختلافنا، دون شعـور بالكراهية والخوف وسوء التفاهـم، وانقطـاع التواصل والمبالغـة في الاختلاف، وهذا كله يجعل الأفراد يشعـرون بضعف الأمن والشعور بالخطـر علـى سلامتهم النفسيـة والجسدية. ويرى الباحثـون أن مفهوم النزاع يختلف عـن الصراع، فالنزاع مرحلـة سابقـة مباشرة للصـراع، ويعبر عنه بأنه مناوشات أولية دون احتـكاك، ويؤدي إلى حالة من التوتر وعدم الرضا بين الطرفين المتنازعين، ولكن إذا استمرت حالة النزاع، فإنها تدخل مرحلة الصراع.

فوائد حل النزاع:

أشار Longaretti وEnglish (2005) إلى أن هناك عدة فوائد للنزاع، خاصة في المراحل الأولى من العمر، حيث تتمثل هذه الفوائد بما يلي:

- يجعل الطلبة على استعداد للتعامل مع المشكلات المختلفة التي تواجههم خارج أسوار المدرسة.
- إنه يجعل الطلبة أكثر قدرة على التعبيرعن ذواتهم وفهم أنفسهم.
- إنه يكسب الطلبة مهارات عديدة، مثل التفكير الإيجابي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.
- إنـه يكسـب الطلبة مهـارات العمل الجماعـي والتفاعل وجهـا لوجـه، والمحاسبية والمسؤوليـة الفردية، والتأمل ومهارات الاستماع والمشاركة، وقد بينا أن هناك أنواعا عدة للنزاع تشمل ما يلي:

النـزاع الداخلـي: وهي تلك النزاعات التي تحـدث داخل الفرد، وتتعلق بالقرارات التـي يجب على الفرد أن يتخذها بخصوص الأهداف الشخصية، واستغلال الوقت، وبخصوص الأخلاقيات.

1. النـزاع بين الشخصي: وهـي أكثر وضوحاً، وتكون بين شخصين، أو أكثر عندمـا لا يستطيعان أن يتوصلا إلى اتفاق حول هدف، أو موضوع ما.
2. النـزاع داخـل المجموعة الواحـدة: وتحدث هذه النزاعات بـين الأفراد والأعضاء مـن نفس المجموعة، سواء كانت هذه المجموعة فريقا أو عائلة أو حزبا.

3. النزاعات بين المجموعات: وتحدث هذه النزاعات بين مجموعات مختلفة عن بعضها البعض بغض النظر عن حجمها، سواء كانت (صفوفا، أو فرقا، أو أحزابا أو منظمات ...).

مصادر النزاع ومسبباته: أشار Ury،Fisher وPatton (1991) إلى مجموعة من الأسباب التي تقف وراء حالة النزاع، وتعد المصادر الرئيسية للنزاع، وتتمثل بما يلي:

- نزاع العلاقات: ويحدث نتيجة وجود عواطف سلبية قوية، ومفاهيم خاطئة، وضعف في الاتصال، أو سلوكيات سلبية متكررة، وتؤدي هذه المشكلات إلى ما يطلق عليه نزاعات غيرواقعية، أو غيرضرورية، نظراً لإمكانية حدوثها في ظل عدم وجود موارد محدودة أو أهداف متناقضة.
- نزاع المعلومات: ويحدث عندما يكون هناك نقصا في المعلومات الضرورية لاتخاذ قرارات صائبة، أو في حال تقديم معلومات خاطئة أو في حال هناك تضارب في المعلومات المتوفرة، أو في حال عدم الاتفاق بخصوص تلك المعلومات.
- نزاع المصالح: وتحدث تلك النزاعات عندما تكون هناك احتياجات متضاربة، وقد تكون تلك الاحتياجات فعلية أو مدركة، من مثل المال والموارد المالية...).
- نزاع القيم: وتحدث في حال تضارب نظم المعتقدات الحقيقية أو المدركة (المعنوية)، والقيم هي المعتقدات التي يستخدمها الناس لإعطاء معنى لحياتهم، حيث توضح القيم ماهو الشيء الجيد من الشيء السيء، والصح من الخطأ، والعدل من الظلم، وتنشأ نزاعات القيم عندما يحاول بعض الأفراد إجبار مجموعة من الناس على مجموعة من القيم.

مناهج تحليل النزاع:

هناك مجموعة من المقاربات، أو مناهج لتحليل مواقف النزاع يمكن عرضها كما يلي (Burton, 1990):

1. منهج هارفارد (The Harvard Approach): ويُركز هذا المنهج على الاختلاف بين المواقف من جهة والمصالح من جهة أخرى، ويجادل هذا المنهج في أنه يمكن حل النزاع عندما يركز الفاعلون على المصالح بدلاً من المواقف، وعندما يعملون على تطوير معايير مقبولة من طرف الجميع للتعامل مع هذه الاختلافات.
2. منهج الاحتياجات الانسانية (The Human NeedsTheory): حيث يرى هذا المنهج أن أسباب النزاع تكمن في مجموعة من الاحتياجات الإنسانية العالمية التي لم يتم إرضاؤها، وهي تدعو لتحليل تلك الاحتياجات، والتواصل بشأنها، والعمل على إرضائها من أجل حل النزاع.
3. منهج تحويل النزاعات (The Conflict Transformation Approach): ويرى هذا المنهج أن النزاع إما أن يكون تفاعلاً بناءً، أو تفاعلاً هداماً destructive، وذلك حسب الطريقة التي يتم من خلالها التعامل مع النزاع، أو الطريقة التي يتم من خلالها العمل على تحويل النزاع. وينظر إلى النزاع حسب هذا المنهج على أنه طريقة تفاعل للطاقات، ويتم التركيز على الإدراكات المختلفة والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تبنى فيه الحقيقة، ويسعى التحويل البناء للنزاع إلى تقوية الفاعلين، ودعم التعارف والاهتمام المتبادل بينهم.

ويرى Barker (2003) إلى أن سوء التكيف الشخصي، والاجتماعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً وإيجابياً بمهارات حل النزاع والمشكلات لدى الفرد. ويرى Madden وMadden (2001) أن تعلم مهارات حل النزاع تسهم في تحسين الكفاءة الاجتماعية التي تتضمن ضبط الانفعالات، وتقييم الذات وتقبل الآخرين بطريقة إيجابية، وتسهم في تنمية قدرة الفرد على التفكير السليم في تطوير العلاقات الاجتماعية التي تعد أساسية لتكيفه.

ويورد عدد من الباحثين (Fisher *et al.*, 1991; Burton, 1990; Rosenberg, 2002) عدداً من استراتيجيات التعامل مع مواقف النزاع، ومنها: استراتيجية التعرف على مواقف النزاع، حيث يتم توجيه الانتباه إلى حجم المشكلة، ودرجة انفعال أطرافها، والتعرف إلى الانفعالات الأساسية الستة من أجل تحديد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

إمكانيـة تطبيـق الآلية، والمهارة المناسبة لحل المشكلة، من مثل: الحـزن، أو السعادة، أو الخجل، أو الغضب، أو الدهشة، أو الخوف، وهناك العديد من الاستراتيجيات ذات الأهمية للتعامل مع مواقف النزاع، منها:

1. المبـادرة بالحديـث: ويقصـد بـه البـدء بالكلام مـع الأطـراف، والحديث بطريقـة متفاوته بـين الجد، والفكاهـة كوسيلـة لتلطيف الأجواء، ويكـون الهدف هو امتصاص غضب كل مـن الأطراف،كوسيلة لفهم النزاع وأسبابه.
2. مواجهـة ضغـط الأطـراف المتخاصمة: وتعنـي مقاومة ضغط الأطـراف المتخاصمة باستخـدام مهارات الرفض والتهدئة، ونفي الأفكار التي تعمل على زيادة درجة وحدة النزاع.
3. التعامـل مـع خيبـة الأمـل: وهي تطبيـق استراتيجيـة إدارة الغضـب للتعامل مـع خيبة الأمـل، وزيادة الدافعية لتغيير استجابة الغضب من خلال التفكير بالنتائج المترتبة على السلوك.
4. التجنـب: وهـي تعكس الذاتية ودرجة متدنيـة من التعاون، ولهذه الاستراتيجيـة ارتباط بالانسحاب، والهروب من مواجهة النزاع.
5. التعـاون والتوفيق: وهنا تعتمد هاتان الاستراتيجيتـان على التعاون بدرجة عالية، وفيه يحاول الفرد أن يعمل مع الطرف الآخر على إيجاد حل مقبول يلبي حاجة الطرفين.
6. الاسترضـاء: وهي تتصف باهتمام متدن بالنفس، واهتمام كبير بالآخرين، حيث يتابع الفرد اهتمامات الآخرين على حساب اهتمامه هو.

ويـرى Cain (2005) أن البيئـة تلعـب دوراً جوهريـا في حـل النـزاع، فعلـى الرغـم مـن أن البيئـة الصفية الإيجابيـة تجعل التعاون والاحـترام يتدفقان بسهولة في جو الإرادة الحرة والنشاط العفوي، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود النزاعات بشكل طبيعي بين الطلبة، فالأطفال لديهم ميول طبيعية لتحقيق مصالحهم الخاصة، ويدركـون المصلحة الجماعية من خلال التوترات الاجتماعية الشائعة في الحضارة الإنسانية، وتوفر البيئة الصفية فرصًا للطلبة لفهم الصراعات المتكررة ونادرة الحدوث، وفهم تساوي الفرص والعدالة.

وتمثل النزاعات الناشئة في الفصول الدراسية جانباً من جوانب النظام الاجتماعي الذي يجب على المؤسسات التربويـة رعايتـه والاهتمام به، ومثلما تقدمت الحضـارة الإنسانية وأنشأت أنظمـة للحكم والعدالة، كذلك الفصول الدراسية، حيث إن مشاركة الطلبة في هذه العملية يمنح الطالب الفرص ليرى أن حقوقه، ومصالحه الفردية تتعارض أحيانًا مع حقوق، ومصالح المجموعة، وبهذا يتم تسهيل التطور الأخلاقي حيث ينمو إدراك الطفل من منظور ذاتي إلى منظور النظام الاجتماعي، والأطفال الذين يختبرون بيئة الفصل الدراسي التي تحـترم الفردية ويتعلمون الحفـاظ على المصالح الفضلى للجماعة يحصلون علـى مهارات قيّمة في بناء نظام سلام اجتماعي.

ويرى الباحثون أن هناك الكثيرمن الاستراتيجيات المستخدمة في حل النزاعات من مثل: التجنب، والهيمنة، والتكامـل، والتسوية، وحل المشكلات، واستخدام الحواجـز، وتدريب الحساسية، وتركز تلك الاستراتيجيات على رفع قدرات، ومهارات الأفراد والجماعات على فهم أنفسهم وعلى فهم الآخرين، وتنمية القدرات الخاصة بالتعامـل مع النزاعـات، ويلجأ إليها المرشـد، أو الأخصائي النفسي حسب حالة الأطـراف المتنازعة وطبيعة المشكلات التي يعانون منها، ومتغيرات أخرى.

الدراسات السابقة:

يمكـن عرض الدراسـات السابقـة في جانبين همـا: الدراسات التـي تناولت الـذكاء الأخلاقي وعلاقتة ببعض المتغيرات، والدراسات التي تناولت حل النزاع وعلاقته ببعض المتغيرات.

الأول: الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي، وعلاقتة ببعض المتغيرات:

هنـاك عـدد مـن الدراسـات التي رجـع إليهـا الباحثون في موضـوع الـذكاء االأخلاقـي ومنها دراسـة الطائي (2010)، حيـث قامـت بدراسة هدفت إلى قياس درجـة امتلاك طلبة المرحلة المتوسطـة للذكاء الأخلاقي،

وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من صفوف المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد، واستخدمت الباحثة مقياس Borba (2000) للذكاء الأخلاقي الذي يتكون من سبع فضائل، هي: التعاطف، والضمير، والتحكم الذاتي، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل. وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي،كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود لجنس الطالب، ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة شحاته (2008) إلى الكشف عن طبيعة العلاقات بين الذكاء الأخلاقي وبعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من الصفوف الثانوية في محافظة المنيا بجمهورية مصر العربية، وأشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس (ذكور، وإناث)، كما أشارت إلى عدم وجود ذات دلالة إحصائية تعزى لمنطقة سكن الطالب (ريف، ومدينة) بين الطلاب.

وأجرى Norcia (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الدماغ في ديناميكية البيئة من خلال التوازن بين الذكاء الأخلاقي، والتفاعل الاجتماعي للفرد في المجتمع، وقد تكونت عينة الدراسة من (278) فرداً، وقد أشارت نتيجة الدراسة إلى أن الذكاءات الأخلاقية والاجتماعية والنفسية والعقلية تتطلب قدرات ومهارات اجتماعية لكي يمكن تفعيلها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي، والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات، نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية.

وهدفت دراسة الزوايدة (2012) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي يعتمد نموذج Coles (2010) في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مدارس العاصمة عمّان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما.

وهدفت دراسة فرغلي (2013) التعرف إلى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين، وقد شملت العينة (100) طالب وطالبة من طلبة التعليم الأساسي من مدارس القاهرة منهم (50) من الذكور، و(50) من الإناث، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة (التعاطف، والضمير، والحكمة الخلقية، والاحترام، والتسامح) باستثناء بعد العدالة وبعد الصحة النفسية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة عدا بعد الاحترام.

وقام الزهيري (2013) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي لدى عينة مكونة من (306) طلاب وطالبات من طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد، وقد تم استخدام مقياسي الذكاء الأخلاقي، والصحة النفسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مستوى مرتفعا من الذكاء الأخلاقي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى للجنس، إضافة إلى أنها أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح الاجتماعي تعود لسبب الجنس، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي، حيث إن الطلبة ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع لديهم درجات عالية من التسامح الاجتماعي.

وهدفت دراسة عبد الله (2014) إلى الكشف عن الذكاء الأخلاقي، وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، وشملت عينة الدراسة (566) طالباً (من المرحلتين الأساسية والعليا (التاسع والعاشر - والأول الثانوي)، وأشارت أبرز النتائج إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي (فضيلة الضمير والتعاطف) جاء بمستوى مرتفع، و درجة متوسط في باقي الفضائل الأخلاقية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال فضيلة التعاطف باختلاف الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وبحثت دراسة كل من Mirkamali، Vaezi وTabar (2014) العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وقيادة الفريق لدى الموظفين في جامعة طهران، وقد ضمت عينة الدراسة (350) موظفاً تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط كلا من الذكاء الأخلاقي كان بدرجته الكلية وجميع أبعاده، وقيادة الفريق كان أعلى من المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي لأعضاء الفريق وفعاليتهم في الأداء.

وقام Mahasneh (2014) بدراسة للكشف عن الكفاءة الأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة في الأردن، واختار الباحث عينة عشوائية عددها (909) طلاب وطالبات، وطبق عليهم مقياس الكفاءة الأخلاقية المكون من الأبعاد الثلاثة : الصدق، وإدارة الانطباعات الحسنة تجاه الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة الهاشمية يتمتعون بدرجة متوسطة على مقياس الكفاءة الأخلاقية ككل، وعلى الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي لصالح السنة الدراسية الرابعة مقارنة بالسنة الأولى، والثانية والثالثة، وإلى عدم وجود فروق تعزى للجنس.

وقام مومني (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الأغوار الشمالية في الأردن، وبيان أثر متغيري الجنس وفرع التعليم الثانوي، وقد شملت عينة الدراسة (408) طلاب وطالبات، وقد أشارت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي على جميع الأبعاد، باستثناء بعد التعاطف الذي حصل على مستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأبعاد (الضمير، والاحترام، واللطف، والتسامح، والعدل) تعزى للجنس، لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الدرجة الكلية، وجميع الأبعاد للذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم الثانوي، ولصالح طلبة الفرع العلمي.

وأجرى كل من أبو رومي والخالدي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية بحسب وجهة نظرهم، وبيان أثر متغيري الجنس ونوع الكلية والتفاعل بينهما في درجة الذكاء الأخلاقي، ولتحقيق ذلك قام الباحثان ببناء مقياس لمظاهر الذكاء الأخلاقي تكوّن من مجالات سبعة، وتم توزيعه على عينة عشوائية بلغت (453) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة الزيتونة يمتلكون درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي، وذلك على مقياس الذكاء الأخلاقي ككل، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وفروق أخرى لمتغير نوع الكلية، وذلك لصالح الكليات العلمية مقارنة بالكليات الإنسانية، كما أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل ما بين متغيري الجنس ونوع الكلية، وذلك لصالح الكليات العلمية مقارنة بالإنسانية في مجالات ثلاثة هي: الحياء، والاحترام، والتعاطف، وكذلك لصالح الإناث مقارنة بالذكور في المجالات الثلاثة الأنفة ذاتها.

الثاني: الدراسات التي تناولت حل النزاع وعلاقته ببعض المتغيرات:

درس كل من Chen، Wang، Yang وLiu (2018) الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية بإدارة النزاع، إذ سعت للكشف عن علاقة إدارة النزاع، وعدم الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية، وارتكاب التنمر الإلكتروني بين المراهقين، وقد شملت عينة الدراسة (649) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية الصينية (الذين تتراوح أعمارهم بين 11 - 19 سنة، 48 % من الإناث). وأظهرت النتائج أن عدم الالتزام الأخلاقي ارتبط إيجابيا مع سلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقين، كما ارتبطت الهوية الأخلاقية بعلاقة سلبية مع سلوك ارتكاب التنمر الإلكتروني، وأن عدم الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية توسط العلاقة بين إدارة الصراع وارتكاب الأفراد للتنمر الإلكتروني، وعلاوة على ذلك فإن الهوية الأخلاقية توسطت العلاقة بين إدارة الصراع وارتكاب الأفراد للتنمر الإلكتروني في حال عدم الالتزام الأخلاقي.

وهدفت دراسة أمبوسعيدي والسعدية (2016) إلى تقصي اتجاهات وممارسات معلمات العلوم والرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع، وقد تكونت عينة البحث من (208) معلمات، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم مقياس اتجاه نحو حل النزاع، واختبار لمواقف تربوية يظهر فيها نزاع بين الطلبة، وقد أشارت نتائج البحث إلى أن معلمات العلوم والرياضيات لديهن بشكل عام اتجاهات إيجابية نحو استخدام أساليب حل النزاع، وأظهرت الدراسة أن أكثر الأساليب استخداما هي على الترتيب، أسلوب التعاون، ثم المنافسة، وأخيراً التجنب.كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة ومكان وجود المدرسة (الريف أو المدينة)، ووجود أبناء لدى المعلمة من عدمه في استخدام أساليب حل النزاع.

وأجرى أبو الخير (2011) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاه المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غزة التعليمية وأساليب حل النزاعات المستخدمة لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلم الذي يستخدم نمط التجنب يوصف بالمعلم الفوضوي، ويظهر هذا النمط لدى المعلمين ضعاف الشخصية، وغير القادرين على القيام بالسلوك اللازم لتقويم التلاميذ، أما نمط المعلم المتعاون فهو النمط الديمقراطي الذي يوفر التفاعل الإيجابي بين الطلاب، مما يساهم في حل المشكلات، ويعمل على تنمية الجوانب الإيجابية لديهم.

وقام الضلاعين (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس الكرك، استند البرنامج إلى نظرية العلاج السلوكي المعرفي، وقسمت عينة الدراسة المكونة من (51) طالباً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتعرضت المجموعة التجريبية (26) طالبا للبرنامج الإرشادي، وتم جمع البيانات من خلال استخدام ثلاثة مقاييس، هي: البرنامج الإرشادي، ومقياس توكيد الذات لراتوس (1978)، ومقياس حل النزاعات، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات توكيد الذات، ومهارة حل النزاعات.

وقام كل من عبد الهادي وأبو جدي (2011) بدراسة هدفت إلى تقدير التمثل العاطفي على التنبؤ بسلوك حل النزاع لدى عينة من طلبة الصف العاشر (383) طالباً وطالبة في مدارس العاصمة عمان، طبق الباحثان مقياس التمثل العاطفي، ومقياس حل النزاع الذي يشتمل على خمسة مجالات: (القوة، وحل المشكلات، والحلول الوسط، والانسحاب، واللطف). وأظهرت النتائج أن سلوك التعاون وحل المشكلات في حل النزاع أكثر السلوكات شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر، وأقل السلوكات شيوعاً هي التنافس والقوة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن زيادة الإحساس بالألم الشخصي يقلل من سلوك القوة، ويزيد من استخدام سلوك اللطف في مواقف النزاع، وأن الزيادة في الاهتمام العاطفي يقابله زيادة في استخدام أساليب حل المشكلات، واللطف، والانسحاب في مواقف النزاع.

وأجرت الهادي (2009) دراسة هدفت إلى معرفة الميول لحل النزاعات عند الطلبة الموهوبين بمدارس الخرطوم، وشملت الدراسة (225) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الميل لحل النزاع لدى الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ميول الطلبة الموهوبين نحو حل النزاعات جاء بمستوى مرتفع، كما أظهر الطلبة الموهوبون اهتماما بطرائق وأساليب حل النزاع بشكل مرتفع (أكثر من غيرهم)، وابتعادهم عن مواقف النزاع وعدم المشاركة فيها.

وقامت الأشهب (2004) بدراسة للكشف عن أثر برنامج توسط الرفاق على مفهوم الذات والعدوان المدرك وحل المشكلات ومهارات التوسط والمعتقدات حول النزاع، وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس عمّان، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة من طالبات المرحلة الأساسية، واستخدمت الباحثة مجموعة مقاييس لجمع البيانات، ومنها: مقياس مفهوم الذات، ومقياس العدوان المدرك، ومقياس حل المشكلات، ومقياس مهارات التوسط، ومقياس المعتقدات حول النزاع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية على كل من مقاييس مفهوم الذات، والعدوان المدرك، وحل المشكلات، ومهارات التوسط، والمعتقدات حول النزاع، وأظهرت النتائج أن حجم الأثر في كل من المقاييس الخمسة كان موجبا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وبعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، يمكن القول إن بعض الدراسات تناولت الذكاء الأخلاقي، وبعض المتغيرات ذات العلاقة، من مثل دراسات هدفت للقيام ببناء برنامج إرشادي وبيان أثره في تنمية الذكاء الأخلاقي، أو التعرف إلى مستوى الذكاء الأخلاقي، وعلاقته بالجنس، ومكان السكن، وفرع التعليم، أوعلاقته بالتفاعل الاجتماعي، أو العلاقة بالصحة النفسية أوالسعادة أوالتسامح، ومجموعة أخرى تناولت مهارات حل النزاع، وأنماط حل النزاع والاستراتيجيات المستخدمة، وبعض الدراسات كانت لدى طلبة المدارس، والبعض الآخر كان لدى المعلمين، وقد أكدت الدراسات أهمية مهارات إدارة النزاع في نجاح الفرد في بناء العلاقات الاجتماعية، والحياة المدرسية والوظيفية والشخصية، والتفاعل مع الآخرين وتحقيق الأهداف والتكيف المدرسي. وبعض الدراسات قامت ببناء برنامج مثل دراسة الضلاعين (2011) والأشهب (2004)، وقد كانت الفئة الأخرى من الدراسات قد تناولت متغير التمثل العاطفي لدى الطلاب العاديين، ودراسة أخرى تناولت معرفة الميول لحل النزاعات، ودراسة أخرى تناولت إدارة النزاع والالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية (Yang *et al.*, 2018) في حين أنَّ أي من الدراسات السابقة – في حدود مسح الأدب –لم تتناول العلاقة بين المتغيرين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات، والدراسة الحالية تتميز عن جميع الدراسات السابقة المحلية، والعربية والأجنبية بتناولها بحث العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات، لدى طلبة جامعة الملك سعود، وإجمالاً استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تبرير مشكلة الدراسة، وفي الأدب النظري وفي اختيار أدوات الدراسة وتفسير النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد البيئة الجامعية من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي في حياة الطالب، إذ تلعب دورا أساسيا في تكوين شخصيته وتحديد مستقبله، وأن دور الجامعة في هذا السياق هو العمل على توفير مناخ دراسي سليم وإيجابي، ويعمل على تنمية قدرات أفرادها وتحفيزهم، وإيجاد بيئة تفاعلية يتم من خلالها التفاعل السليم بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب ومدرسيهم، ويأتي في مقدمة أنواع الذكاءات التي تحرص الجامعات على تنميتها في سلوك طلابها الذكاء الأخلاقي، وهو متغير مهم في العلاقة بالتوافق الاجتماعي، والتمتع بالصحة النفسية والتسامح (الزهيري، 2013؛ فرغلي، 2013).

ومع التطور التكنولوجي السريع وانتشار القيم المادية بين الأفراد يلاحظ في بعض الأحيان ممارسات غير أخلاقية بين الطلبة كالغش، والمشكلات السلوكية، وإثارة الشغب بين الطلاب وفي بعض الأحيان بين الطلاب والمعلمين، كما يلاحظ في أحيان أخرى ضعف القيم الأخلاقية، وتأثيرها في سلوك الطلاب؛ ولعل ذلك يرجع لعوامل التنشئة وأساليب الرعاية الوالدية التي كان يمارسها الوالدان مع الأبناء، فقد ينتشر الكذب بين الأفراد الذين تلقوا نمطا من الرعاية المتسلطة (عبد ربه، 1997؛ عبد الله، 2002)، أو لعوامل ذات علاقة بالمدرسة وأساليب المعلمين في الضبط أو في التدريس (عرايفي، 2012)، فالأفراد الأكثر تمتعا بالذكاء الأخلاقي هم الأقدر على استخدام المهارات وأساليب حل النزاع الإيجابية، وهم قادرون على مواجهة التحديات الاجتماعية ومنها النزاعات (Norcia, 2010).

إن مهارة حل النزاعات من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتمتع بها الفرد السوي والمتمتع بالصحة النفسية في مرحلة مبكرة في حياته، فالفرد الذي يمتلك مهارات حل النزاعات يمتلك القدرة والمعرفة على بناء العلاقات الاجتماعية في الحياة المدرسية والوظيفية والشخصية، ويتفاعل مع الآخرين ويقوم بتحديد أهدافه، ويتكيف مع البيئة المدرسية بعكس الآخر الذي يتبنى أساليب سلبية في حل النزاع (Turner,Conkel,Reich,Trotter, &Siewart,2006).

تحرص كلية التربية في جامعة الملك سعود على أن تضع مجموعة من المواصفات لخريجيها حيث يأتي في مقدمة تلك المواصفات الإلتزام الأخلاقي للطالب بالقيم الإسلامية، بما في ذلك أخلاقيات المهنة، فأعطت لهذه المواصفة أولوية خاصة نظراً لأهميتها، وتحاول هذه الدراسة بشكل أكثر تحديداً فحص العلاقة النظرية بين الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملكً سعود، ويتأتي ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

- ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود؟
- ما مستوى امتلاك مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير نوع الكلية (علمي – إنساني)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟
- هل يمكن التنبؤ بدرجة مهارة حل النزاعات من خلال درجات طلبة جامعة الملك سعود على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستويات الذكاء الأخلاقي ومهارات حل النزاعات لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى الفروق في الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس، ونوع التخصص، والمستوى التحصيلي، والكشف عن القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء الأخلاقي في مهارة حل النزاعات لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في الجانبين: النظري والتطبيقي وذلك كما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية الدراسة من بحثها وتحليلها لموضوع الذكاء الأخلاقي الذي أثار – على الدوام – اهتمام الأفراد والأديان والباحثين في مختلف التخصصات الفلسفية والنفسية والاجتماعية، لما له من أثر في سلوك الأفراد وعاداتهم، ولا يزال موضع اهتمام الباحثين والدارسين، ومثار التساؤلات والدراسات فيما بينهم.
- كما تأتي أهمية الدراسة أيضاً من تناولها موضوع مهارة حل النزاعات لما له من أهمية في تمتع الفرد بالصحة النفسية، والتفاعل الإيجابي السليم والتكيف النفسي في البيئة التي يعيش فيها، والتعامل من خلالها مع الآخرين من حوله.
- كما يمكن من خلال الدراسة الحالية التعرف إلى اتجاه العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات.
- وكذلك تنبع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية الفئة المستهدفة، وهي عينة من الشباب السعودي الجامعي بمدينة الرياض، ومن ضرورة التعرف إلى مستوى كل من الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات في هذه المرحلة، في ظل قلة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين هذين الموضوعين، في حدود علم الباحثين.

الأهمية التطبيقية:

- يتوقع أن توفر نتائج الدراسة ما يمكن أن يوجه الباحثين من القيام به في مجال إعداد البرامج الإرشادية في موضوعي الذكاء الأخلاقي، ومهارة حل النزاعات.
- من المتوقع – بناءً على نتائج الدراسة – تقديم مجموعة من التوصيات حول تنمية الذكاء الأخلاقي، ومهارات حل النزاعات، وكذلك الخروج بمقترحات، وقد تستثير العديد من الأبحاث والدراسات المستقبلية في موضوعي البحث.

مصطلحات الدراسة:

- الذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence): يشير إلى قدرة الفرد على التمييز بين الصح والخطأ من

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

أقوال وأفعال وانفعالات، وبما يمكن الفرد من اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالنفع عليه، وعلى مجتمعه (Coles, 1997). وعرفه قطامي (2009) بأنه القدرة على التمييز بين الصواب، والخطأ بعد فهمه واستيعابه، والالتزام بالقيم الخلقية والنواهي والأوامر. ويعرفه الباحثون بأنه قدرة الفرد على التصرف وفق الأوامر، والأخلاق والفضائل، بما هو مقبول دينيا، واجتماعياً في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

ويعرّف إجرائياً وفقاً لمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعده الزوايدة (2012) وأبعاده (بعد القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي).

- المهارة (Skill): عرّف طه (1993) المهارة بأنها السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين، وهو يشمل كافة أنواع الأنشطة، سواء كانت حسية أم ذهنية، أم اجتماعية، كالمهارة في إقامة العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها.
- مفهوم حل النزاع (Conflict Resolution): يعرّف مساد (2001) النزاع بأنه حالة من التوتر تبدأ ذاتية لدى طرف أو أطراف، وتتطور وتتوسع وفقا لأسبابها، ونتيجة لتغذيتها من آخرين، كما تنحصر وتخف حدتها نتيجة لسرعة التدخل، وحسن نوايا المتدخلين، والأسلوب أو النهج المتبع في التعامل مع النزاع. وتعرّف الأشهب (2004) النزاع بأنه حالة يختلف فيها شخصان، أو أكثر على شيء ما قد يكون اختلافاً في الرأي أو المشاعر، أو الحاجات أو المعتقدات.

ويعرف إجرائياً وفقاً لمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس حل النزاع الذي أعده الضلاعين (2011)، ومجالاته (الانسحاب، واستراتيجية تلطيف الأجواء، والإكراه، والمساومة، والتعاون).

حدود الدراسة:

- تم إجراء هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:
- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومهارة حل النزاعات، وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.
- الحدود المكانية (البعد المكاني): طبقت هذه الدراسة على طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، ممن يقيمون في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية (البعد الزماني): طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من للعام 1438 / 1439هـ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وذلك لملاءمته لمشكلة الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

طبقت الدراسة على (360) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الملك سعود، وتم اختيارهم بطريقة متيسرة من مختلف المراحل الدراسية والكليات، وتراوحت أعمارهم بين (18 - 26) سنة، بمتوسط وانحراف معياري (M=21.55، SD=3.67)، وفيما يتعلق بالجنس، فقد بلغ حجم أفراد العينة من الذكور (170) بنسبة 47.22 %، و(190) من الإناث بنسبة 52.78 %، كما في الجدول (1):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ونوع التخصص

الكلية / النوع	إنساني	علمي
ذكر	80	90
أنثى	105	85
المجموع	185	175

يوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ونوع التخصص، حيث بلغ عدد الذكور (170) طالبا منهم تخصص إنساني (80) طالباً، وتخصص علمي (90) طالباً، وكان مجموع الإناث (190) طالبة منهن (105) طالبات تخصص إنساني، و(85) طالبة تخصص علمي، وبلغ مجموع أفراد عينة الدراسة الكلي (360) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة:

تم في الدراسة الحالية استخدام أداتين وفقا لما يلي:

أولا: مقياس الذكاء الأخلاقي:

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي المستند إلى نموذج Coles (1997)، والذي طوره للبيئة العربية الزوايدة (2012)، وتم استخدامه أيضا في دراسة هيلات وظاظا والقضاة والصبحيين (2017)، وقد تبنى الباحثون استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية لحداثته واستخدامه على عينات مشابهة من حيث الخصائص وبيئة التطبيق، كما أن المقياس مستند إلى نظرية Borba (2001)، التي تم الانطلاق منها كنظرية في متغير الذكاء الأخلاقي، كما أنه يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة.

وقد تكون المقياس من (38) فقرة تتوزع إلى أربعة أبعاد، هي (أبعاد القلب الطيب، الضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي)، وتتبع كل فقرة سلم تقدير لفظي خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وذلك بإعطاء دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة)، وبناء على ذلك فإن أعلى درجة للمقياس (190)، وأدنى درجة للمقياس (38)، وتم التحقق من أدلة الصدق للمقياس في صورته الأصلية من قبل هيلات وآخرون (2017) من خلال صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بقياس معاملات الارتباط بين بنود المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وما بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين بنود المقياس والمقياس ككل، وبين الأبعاد بعضها البعض، وقد تراوحت بين (0.66 - 0.85)، وكانت جميع الفقرات دالة إحصائيا. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادته (Test – Retest) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، ثم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.73 - 0.77)، وللمقياس الكلي (0.82)، كما تم حساب معامل الثبات أيضا بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (0.84 - 0.87)، وللمقياس ككل (0.89)، وجمعيها مؤشرات صدق وثبات جيدة، ولأغراض الدراسة الحالية فقد تم تأكيد ثبات المقياس من خلال معامل كرونباخ الفا، وقد كانت مؤشراته جيدة (Cronbach's α=.91).

ثانيا: مقياس حل النزاع:

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الضلاعين (2011)، والذي طوره وفقا لمقياس Zaretsky (2004)، ويتكون المقياس من (42) فقرة، تتوزع إلى (5) أبعاد هي: الانسحاب واستراتيجية تلطيف الأجواء، والإكراه، والمساومة، والتعاون، وتتبع كل فقرة سلم تقدير لفظي خماسي (دائما، وغالبا، وأحيانا، وقليلا، ونادرا)، وذلك بإعطاء دائما (5) درجات، وغالبا (4) درجات، وأحيانا (3) درجات، وقليلا (درجتان)، ونادرا (درجة واحدة)، وبناء على ذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (210) درجات، وأقل درجة هي (42).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وتم التحقق من أدلة الصدق للمقياس في صورته الأصلية من قبل الضلاعين (2011) من خلال صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس، والبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد بعضها البعض، وقد تراوحت بين (0.36 - 0.80)، وقد كانت جميع الفقرات دالة إحصائيا، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.77)، كما تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (0.74 - 0.88)، وللمقياس ككل (0.84)، وجميعها مؤشرات صدق وثبات جيدة. ولأغراض الدراسة الحالية، فقد قام الباحثون بتأكيد ثبات المقياس من خلال معامل الفا لكرونباخ، وقد كانت مؤشراته جيدة (Cronbach's α=0.87).

إجراءات الدراسة:

قام فريق البحث بتوزيع المقياس على أفراد الدراسة في جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016 - 2017م، وقد تم تقديم توضيح لأهداف الدراسة، وطريقة تعبئة المقاييس لأفراد الدراسة، وطمأنت أفراد الدراسة أن البيانات سرية، ولأغراض البحث العلمي فقط، وأعطي أفراد الدراسة الوقت الكافي للإجابة على فقرات المقياس حيث أعطي المشاركون حوالي (30) دقيقة للاستجابة على مقياسي الدراسة، وقام الباحثون بجمع أداتي الدراسة، وترتيبها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، كما تم إدخال البيانات حاسوبيا ومعالجتها باستخدام الإحصائيات المناسبة.

تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية:

تم ترميز وإدخال البيانات واستخدام المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics 24) لاستخلاص وتحليل النتائج. وللإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمستوى الذكاء الأخلاقي، وحل النزاع باستخدم الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)، واستخدام اختبار (ت) لحساب الفروق في الذكاء الأخلاقي تبعا لمتغيري الجنس ونوع التخصص، وتحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير المستوى التحصيلي، ومعاملات الارتباط (بيرسون) لحساب العلاقات بين متغيرات الدراسة، وأخيرا استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتعرف إلى القدرة التنبؤية للذكاء الأخلاقي في حل النزاع، من خلال استخدام أسلوب Stepwise في إدخال المتغيرات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية وجاءت النتائج كما في الجدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية (ن = 360)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	القلب الطيب	1.46	0.43	ضعيف
2	الضمير	1.94	0.57	ضعيف
3	إدراك الانفعالات	1.49	0.53	ضعيف
4	الخيال الأخلاقي	2.04	0.63	ضعيف
5	الدرجة الكلية	1.70	0.42	ضعيف

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة جاء منخفضاً، حيث بلغ

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

المتوسط الحسابي العام لدرجات عينة الدراسة (1.70) بانحراف معياري قدره (0.42)، وفيما يتعلق بأبعاد الذكاء الأخلاقي فقد جاء بعد الخيال الأخلاقي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.04)، وانحراف معياري (0.63)، وفي المرتبة الثانية بعد الضمير بمتوسط حسابي (1.94)، وانحراف معياري (0.57)، ثم بعد إدراك الانفعالات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.49)، وإنحراف معياري (0.53)، وفي المرتبة الأخيرة بعد القلب الطيب بمتوسط حسابي (1.46)، وانحراف معياري (0.42). وجميع هذه الأبعاد جاءت بمستوى منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال دراسة عوامل تنمية مهارات الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة، ومن أهم هذه العوامل الأسرة والمدرسة، إذ يقوم الأب والأم والمدرسة بتهيئة الطلبة لممارسة الأنشطة الحياتية المتنوعة التي من شأنها تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، والانفعالية لدى الأبناء بشكل عام، والذكاء الأخلاقي بشكل خاص، وبما أن متوسط الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض فهذا يعطي مؤشراً تربوياً على عدم قيام الأسرة والمدرسة بدورهما الأساسي في تنمية الذكاء الأخلاقي من خلال عدم توفير الأنشطة والمواقف التي من شأنها بناء القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وعدم قيامهم بتوجيه سلوك الطلبة والأبناء بالشكل السليم.

وقد يكون اهتمام الآباء بالتحصيل الدراسي لدى أبنائهم وزخم المواد الدراسية من ضمن العوامل، والتي منها أيضاً عدم وجود الوقت الكافي للمعلمين لتنمية الذكاء الأخلاقي من حيث تركيز المعلمين بالدرجة الأولى على المواد الدراسية، كما أن الآباء لا يقومون بتدعيم السلوك الأخلاقي لدى الأبناء من خلال المدارس، حيث يسأل الآباء عن أبنائهم في المدارس عادةً عن تحصيلهم الأكاديمي والدراسي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة مع اختلاف العينة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة كدراسة الزهيري (2013)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الأخلاقي، ودراسة أبو رومي والخالدي (2017) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، ونتائج دراسة عبد الله (2014)، التي أشارت أبرز نتائجها إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي جاء بمستوى متوسط لدى طلبة المرحلتين الأساسية والعليا، ونتائج دراسة كل من. Mirkamali *et al*(2014)، التي أشارت نتائجها إلى أن متوسط الذكاء الأخلاقي بدرجته الكلية وجميع أبعاده كان أعلى من المتوسط، ونتائج دراسة Mahasneh (2014)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة الهاشمية يتمتعون بدرجة متوسطة من الكفاءة الأخلاقية ككل وفي أبعادها الفرعية، ونتائج دراسة مومني (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن لدى عينة الدراسة من طلبة الرحلة الثانوية درجة متوسطة من الذكاء الأخلاقي على جميع الأبعاد، باستثناء بعد التعاطف الذي حصل على مستوى مرتفع، ونتائج دراسة الطائي (2010) التي أشارت نتائجها إلى أن لدى الطلبة من المرحلة الأساسية درجة مرتفعة من الذكاء الأخلاقي، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف العينات واختلاف المجتمعات التي أجريت فيها تلك الدراسات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما مستوى امتلاك مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس حل النزاع وأبعاده الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول (3).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

جدول (3): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس حل النزاع وأبعاده الفرعية لدى طلبة الجامعة (ن = 360)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الانسحاب	2.34	0.41	متوسط
2	استراتيجية تلطيف الجو	2.45	0.47	متوسط
3	الإكراه	2.96	1.19	متوسط
4	المساواة	1.98	0.59	ضعيف
5	التعاون	2.08	0.60	ضعيف
6	الدرجة الكلية	2.42	0.37	متوسط

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن مستوى مهارة حل النزاعات لدى عينة الدراسة جاء ضمن المستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجات عينة الدراسة (2.42) بانحراف معياري قدره (0.37)، وفيما يتعلق بأبعاد مقياس حل النزاعات فقد جاء بعد الإكراه بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.96)، وانحراف معياري (1.19)، وفي المرتبة الثانية بعد استراتيجية تلطيف الجو بمتوسط حسابي (2.45)، وانحراف معياري (0.47)، ثم بعد الانسحاب في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.42)، وانحراف معياري (0.41)، وجميع هذه الأبعاد جاءت ضمن المستوى (متوسط)، في حين جاء في المرتبة الرابعة بعد التعاون بمتوسط حسابي (2.08)، وانحراف معياري (0.60)، وفي المرتبة الأخيرة بعد المساواة بمتوسط حسابي (1.98)، وانحراف معياري (0.59)، وقد تم تصنيف هذين البعدين ضمن المستوى (منخفض).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن المجتمع السعودي بثقافته الإسلامية المحافظة مجتمع يخلو من العنف والنزاع، وأن البيت والمدرسة أهم عوامل تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية، التي منها مهارات حل النزاع لأنهم لا يشجعون الطلبة والأبناء على اكتساب وتنمية مهارات واستراتيجيات حل النزاع باعتبار أن النزاع أمر غير ظاهر في المجتمع، وبالتالي ليس من الضرورة التدريب عليها، مما انعكس على امتلاك عينة الدراسة لمهارات حل التزاع بمستوى منخفض، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهادي (2009) التي أشارت نتائجها إلى أن ميول الطلبة الموهوبين نحو حل النزاعات كان بمستوى مرتفع، وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن عينة الدراسة في دراسة الهادي (2009) من الطلبة الموهوبين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير النوع (ذكر– أنثى)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (Independent Samples T-Test) لتوضيح دلالة الفروق بين درجات إجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4):

جدول (4): نتائج اختبار T-Test لتوضيح الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الأخلاقي

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	170	66.51	15.00	2.753	*0.006
أنثى	190	62.00	15.94		

*** دالة عند 0.05 **عند 0.001**

وتظهر النتائج في الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.753)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق لصالح فئة الذكور.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع نتائج دراسة عبد الله (2014)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال فضيلة التعاطف باختلاف الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ونتائج دراسة الطائي (2010)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعزى لجنس الطالب ولصالح الذكور، مع التنويه لاختلاف عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات السابقة.

فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرغلي (2013)، التي أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة عدا بعد الاحترام، ونتائج دراسة مومني (2015)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الأبعاد (الضمير، والاحترام، واللطف، والتسامح، العدل) تعزى للجنس ولصالح الإناث، وأيضا اختلفت من حيث وجود الفروق مع نتائج دراسة الزهيري (2013)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود للجنس، ونتائج دراسة Mahasneh(2014) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس، مع التنويه لاختلاف عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات السابقة.

وقد تبدو هذه النتيجة غريبة نوعا ما، سيما إن مجتمعنا العربي بشكل عام، والخليجي بشكل خاص يرُكّز على التزام الفتاة بالجانب الأخلاقي أكثر من الذكور، ولكن يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الأناث يركزن أكثر من الذكور على الجانب المعرفي والتحصيل في الجامعة، والذي قد يعوق التركيز على الجانب السلوكي، والأخلاقي بعكس الطلبة الذكور الذين لديهم اهتمام أقل مقارنة مع الإناث في هذه الجانب، وقد يعود الأمر كذلك لطبيعة العينة البحثية ومدى جديتها في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير نوع الكلية (علمي – إنساني)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (Independent Samples T-Test) لتوضيح دلالة الفروق بين درجات إجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي، وجاءت النتائج التي يوضحها الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار T-Test لتوضيح الفروق في مقياس الذكاء الأخلاقي حسب متغير نوع الكلية (علمي – إنساني)

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمية	170	64.88	17.65	0.394	غير دالة
إنسانية	190	63.45	13.62		

تشير النتائج كما في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية – إنسانية)، حيث بلغت قيمة (ت) (0.394)، وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية من خلال خضوع الطلبة لعينة الدراسة في التخصصات (العلمية والإنسانية) لنفس الظروف الثقافية وظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية، إضافة إلى تركيز المؤسسات التربوية بشكل عام على التحصيل، وإهمال جوانب الشخصية الأخرى، مما أظهر عدم وجود فروق بين الطلبة من التخصصات العلمية والإنسانية في الذكاء الأخلاقي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مومني (2015)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الدرجة الكلية، وجميع الأبعاد للذكاء الأخلاقي تعزى لفرع التعليم الثانوي، ولصالح طلبة الفرع العلمي، مع اختلاف العينة مع الدراسة الحالية، كما تختلف مع دراسة أبو رومي والخالدي (2017) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي تعود لطلبة الكليات العلمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

وللإجابة عن السؤال المتعلق بوجود فروق في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي تعزى إلى متغير المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة، تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادى (One-Way ANOVA) لتحديد الفروق بين المجموعات، كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في درجات الذكاء الأخلاقي تبعاً للمستوى التحصيلي (ن = 360)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذكاء الأخلاقي	بين المجموعات	261.436	3	87.145	0.354	0.786 غير دالة
	داخل المجموعات	87630.678	356	246.154		
	المجموع	87892122	359			

تشير نتائج الجدول (6) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير المستوى التحصلي، حيث جاءت قيمة (ف) للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي (0.354) وهي غير دالة إحصائيا.

ويبدو أن هذه النتيجة منطقية، حيث أشارت نتائج دراسة Norcia (2010) إلى أن الذكاءات الأخلاقية والاجتماعية، والنفسية والعقلية تتطلب قدرات ومهارات اجتماعية، لكي يمكن تفعيلها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي، والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي، والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية، وبما أن مستوى الذكاء الأخلاقي، ومستوى حل النزاع لدى عينة الدراسة جاءا بمستوى منخفض، فقد انعكس ذلك على عدم وجود فروق تعزى للمستوى التحصيلي لدى عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل يمكن التنبؤ بدرجة مهارة حل النزاعات من خلال درجات طلبة جامعة الملك سعود على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياس الذكاء الأخلاقي، وأبعاده الفرعية، ومقياس مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (7).

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس الذكاء الأخلاقي، وأبعاده ودرجات مقياس حل النزعات (ن = 360)

الذكاء الأخلاقي / مهارة حل النزاعات	القلب الطيب	الضمير	إدراك الانفعالات	الخيال الأخلاقي	الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي
الدرجة الكلية لمقياس مهارة حل النزاعات	0.450**	0.317**	0.552**	0.257**	0.572**

* دالة عند (0.05) **عند (0.001).

وتشير نتائج الجدول (7) إلى:

- **وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (0.01) بين درجات الذكاء الأخلاقي، وأبعاده (القلب الطيب، والضمير، وإدارك الانفعالات، والخيال الأخلاقي)، ودرجات مهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.257 - 0.572).**
- **وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين درجات مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

النزاعات، حيث بلغت (0.572**)، وهي دالة عند مستوى (0.01).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين درجات بعد القلب الطيب من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات، حيث بلغت(0.450**) وهي دالة عند مستوى (0.01).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة منخفضة بين درجات بعد (الضمير) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات حيث بلغت (0.317**) وهي دالة عند مستوى (0.01).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين درجات بعد(إدراك الانفعالات) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات، حيث بلغت (0.552**) وهي دالة عند مستوى (0.01).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة منخفضة جدا بين درجات بعد (الخيال الأخلاقي) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، ودرجات مقياس حل النزاعات، حيث بلغت (0.257**) وهي دالة عند مستوى (0.01).

وللكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجات حل النزاعات من خلال أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي (القلب الطيب، والضمير، وإدارك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) لدى طلبة جامعة الملك سعود، وتحديد نسب الإسهام تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بطريقة (الانحدار التدريجي) (Stepwise) ، ويوضح الجدل (8)نتائج قيم معامل الارتباط المتعددة.

جدول (8): قيم معامل الارتباط المتعدد ومربعه وقيمة التباين ودلالته

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	العدد	D.F	معامل الارتباط المتعدد (R)	R2	F	مستوى دلالة F
مهارة حل النزاعات	بعد (القلب الطيب) بعد (الضمير) بعد (إدراك الانفعالات) بعد (الخيال الأخلاقي)	360	2 357 359	0.576	0.331	156.515	0.000

ويتبين من الجدول (8) من خلال تحليل تباين الانحدار (قيمة F)، والذي من خلالها يتم اختبار دلالة (R^2)، أن أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمتغير التابع لدى طلبة جامعة الملك سعود مقبولة إحصائيا، حيث جاءت قيمة F = (88.492)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يؤكد صلاحية النموذج للتنبؤ بالمتغير التابع، أي أن المتغيرات المستقلة (أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي: القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات.

- كما يتضح أن هناك نسبة إسهام المتغيرات المستقلة لأبعاد مقياس الذكاء في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (حل النزاعات) لدى طلبة جامعة الملك سعود بنسبة إسهام = مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 = 33.1 %. أي أن أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي يمكن أن تتنبأ بنسبة 33.1 % من التباين الحادث في حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود.

وفيما يلي جدول (9) الذي يوضح قيم معامل الانحدار، وبيتا، وقيم (ت) ومستوى دلالتها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

جدول (9): نتائج تحليل الانحدار المتعدد (معامل الانحدار – بيتا – ت) لاختبار القوة التنبؤية لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي مهارة حل النزاعات لدى طلبة الملك سعود

المتغير	معامل الانحدار	بيتا	T	مستوى دلالة T
ثابت الانحدار	68.590	-	28.462	0.000
بعد (إدراك الانفعالات)	1.252	0.437	8.290	0.000
بعد (القلب الطيب)	0.696	0.201	3.814	0.000
بعد (الضمير)	0.02 -	0.38 -	0.971	غير دال
بعد (الخيال الأخلاقي)	0.44	0.874 -	0.383	غير دال

يظهر من الجدول (9) ومن خلال فحص قيم (ت) ومستوى دلالتها، وكذلك من خلال الرجوع إلى قيم (بيتا) ما يأتي:

- **تعبر قيم بيتا عن الوزن النسبي لإسهام كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالمتغير التابع، وتدل النتائج على أن أكثر أبعاد الذكاء الأخلاقي إسهاما في التنبؤ بالمتغير التابع (مهارة حل النزاعات)، لدى طلبة جامعة الملك سعود هو بعد (إدراك الانفعالات) ومن ثم بعد (القلب الطيب).**

أي أن بُعد (إدراك الانفعالات) ومن ثم بعد (القلب الطيب) من أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي ينبئان إيجابا وبشكل دال إحصائيا في حل النزاعات، حيث يسهم كل من بعد (إدراك الانفعالات)، وبعد (القلب الطيب) على التوالي بما نسبته (43.7 %) (20.1 %) لكل منهما في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (الدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات)، وبالتالي تم تضمين درجة بعد (إدراك الانفعالات) وبعد (القلب الطيب) في معادلة التنبؤ، حيث جاءت قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لكل منهما، ومجموعها بالطبع لا يساوي مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) الذي يعبر عن نسبة التباين الكلية في المتغير التابع التي تفسرها المتغيرات المستقلة مجتمعة؛ وذلك لأن هناك قدرا كبيرا من التباين المشترك يتم حذفها عند تضمينها في النموذج الكلي.

- **كما يلاحظ من الجدول (9) أن قيم (ت) قد جاءت لبقية أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي غير دالة إحصائيا، بما يدل على أن بعدي (الضمير)، و(الخيال الأخلاقي) لا يسهم كل منها منفردا في التنبؤ بشكل دال إحصائيا بمهارة حل النزاعات لدى طلبة جامعة الملك سعود، وبالتالي لم يتم تضمينهما في معادلة التنبؤ، بينما يسهم النموذج ككل في التنبؤ بمهارة حل النزاعات، كما تبين لنا من الجدول أعلاه (9).**
- **ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بناء على ما سبق على النحو الآتي:**

مهارة حل النزاعات = (68.590) + (1.252× إدراك الانفعالات) + (0.696 × القلب الطيب)

وتعد هذه النتيجة إضافة نوعية لنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الأخلاقي، والتي أشارت إلى ارتباطها بكثير من المتغيرات الإيجابية في شخصية الفرد، إذ أشارت نتائج دراسة Norcia (2010) إلى أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الأخلاقي والاجتماعي يستطيع تحقيق أكبر قدر من التحديات، نتيجة للتآزر بين الذكاء الأخلاقي والمهارات الاجتماعية والقدرات العقلية، ونتائج دراسة فرغلي (2013)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة وبين الصحة النفسية، ونتائج دراسة الزهيري (2013)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي والتسامح الاجتماعي، حيث إن الطلبة ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع لديهم درجات عالية من التسامح الاجتماعي، ونتائج دراسة عبد الله (2014)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي، والسعادة، ونتائج دراسة كل من Mirkamali *et al.* (2014)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي لأعضاء الفريق وفعاليتهم في الأداء، مع التنوية لاختلاف عينات الدراسة الحالية مع عينات بعض الدراسات السابقة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

كما تعد هذه النتيجة إضافة نوعية لنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بحل النزاع، التي أشارت إلى ارتباطها بكثير من المتغيرات الإيجابية في شخصية الفرد، إذ أشارت نتائج دراسة كل من عبد الهادي وأبو جدي (2011) إلى أن سلوك التعاون وحل المشكلات في حل النزاع أكثر السلوكات شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر، وأقل السلوكات شيوعاً هي التنافس والقوة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن زيادة الإحساس بالألم الشخصي يقلل من سلوك القوة، ويزيد من استخدام سلوك اللطف في مواقف النزاع، وأن الزيادة في الاهتمام العاطفي يقابله زيادة في استخدام أساليب حل المشكلات، واللطف، والانسحاب في مواقف النزاع، ونتائج دراسة أبو الخير (2011)، التي أشارت إلى أن المعلم الذي يستخدم نمط التجنب يوصف بالمعلم الفوضوي، ويظهر هذا النمط لدى المعلمين ضعاف الشخصية، وغير القادرين على القيام بالسلوك اللازم لتقويم التلاميذ، أما نمط التعاون فهو النمط الديمقراطي الذي يوفر التفاعل الإيجابي بين الطلاب مما يساهم في حل المشكلات، ويعمل على تنمية الجوانب الإيجابية لديهم، ونتائج دراسة كل من Yang *et al*. (2018)، التي أشارت إلى ارتباط عدم الالتزام الأخلاقي إيجابيا مع سلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقين، كما ارتبطت الهوية الأخلاقية بعلاقة سلبية مع سلوك ارتكاب التنمر الإلكتروني، وأن عدم الالتزام الأخلاقي والهوية الأخلاقية توسط العلاقة بين إدارة الصراع وارتكاب الأفراد للتنمر الإلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الذي يشير إلى أن الأفراد الأكثر تمتعا بالذكاء الأخلاقي هم الأقدر على استخدام مهارات وأساليب حل النزاع الإيجابية، وهم قادرون على مواجهة التحديات الاجتماعية ومنها النزاعات (Norcia, 2010)، كما إن مهارة حل النزاعات من المهارات الاجتماعية الأساسية التي ينبغي أن يتمتع بها الفرد السوي والمتمتع بالصحة النفسية والذكاء الأخلاقي في مرحلة مبكرة في حياته، فالفرد الذي يمتلك مهارات حل النزاعات يمتلك القدرة والمعرفة على بناء العلاقات الاجتماعية، في الحياة المدرسية والوظيفية والشخصية، ويتفاعل مع الآخرين ويقوم بتحديد أهدافه، ويتكيف مع البيئة المدرسية، بعكس الآخر الذي يتبنى أساليب سلبية في حل النزاع (Turner *et al.*, 2006).

خلاصة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

- إن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة الدراسة جاء منخفضاً، وجاء بعد الخيال الأخلاقي بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء بعد الضمير، ثم بعد إدراك الانفعالات في المرتبة الثالثة، وفي المرتبة الأخيرة بعد القلب الطيب وجميع هذه الأبعاد جاءت بمستوى منخفض.
- إن مستوى مهارة حل النزاعات لدى عينة الدراسة جاء ضمن المستوى متوسط، وفيما يتعلق بأبعاد مقياس حل النزاعات فقد جاء بعد الإكراه بالمرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية بعد استراتجية تلطيف الجو، ثم بعد الانسحاب في المرتبة الثالثة، وجميع هذه الأبعاد جاءت ضمن المستوى (متوسط)، في حين جاء في المرتبة الرابعة بعد التعاون، وفي المرتبة الأخيرة بعد المساواة، وقد تم تصنيف هذين البعدين ضمن المستوى (منخفض).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى)، وكانت الفروق لصالح فئة الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية – إنسانية).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير المستوى التحصلي.
- إن المتغيرات المستقلة (أبعاد الذكاء الأخلاقي: القلب الطيب، والضمير، وإدراك الانفعالات، والخيال الأخلاقي) تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمهارة حل النزاعات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:

- ضرورة عقد ورش تدريبية وبرامج إرشادية في الجامعات تستهدف تنمية مهارة الذكاء الأخلاقي ومهارات حل النزاع والذي بينت النتائج أنها جاءتا بمستوى منخفض.
- عمل البرامج والورش التدريبية والتي من شأنها من تنمية الذكاء الأخلاقي لدى فئة الذكور.
- دمج مهارات الذكاء الأخلاقي وحل النزاعات في المقررات الدراسية وخاصة المقررات النفسية التي تركز على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات والتفكير الناقد.
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على عينات أخرى في جامعات سعودية وعربية وعلى فئات عمرية مختلفة.

المراجع:

أبو الخير، أحمد (2011). اتجاه المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غزة التعليمية. *مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية*، (70)، 16 - 96.

أبو رومي، رهام، والخالدي، جمال (2017). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس والكلية لدى طلبة جامعة الزيتونة الأردنية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *5* (17)، 115 - 126.

الأشهب، جواهر (2004). *أثر برنامج في توسط الرفاق على مفهوم الذات والعدوان المدرك وحل المشكلات ومهارات التوسط والمعتقدات حول النزاع وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

أمبوسعيدي، عبدالله، والسعدية، حليمة (2016). اتجاهات وممارسات معلمات الحلقة الأولى (مجال العلوم والرياضيات) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأساليب حل النزاع. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين*، *17* (3)، 65 - 88.

الزهيري، محسن (2013). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. *دراسات تربوية*، (6)، 9 - 38.

الزوايدة، حسن (2012). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

شحاته، أيمن (2008). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنيا، مصر.

الضلاعين، أنس (2011). *فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الطائي، مريم مهذول (2010). الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الدراسة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية*، *17*، 287 - 325.

طه، فرج (1993). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: مزودة بسير حياة وإسهامات عشرات من كبار العلماء العرب والأجانب القدامى والمعاصرين*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الله، فرح (2014). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

عبد الله، محمد (2002). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين. *مجلة الطفولة العربية الكويت*، *7* (11)، 3 - 37.

عبد المعطي، مصطفى (2001). دراسة لأثر فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي لدى المعاقين حركياً. *علم النفس، 15* (59)، 140 - 155.

عبد الهادي، سامر، وأبو جدي، أمجد (2011). القدرة التنبؤية للتمثل العاطفي في سلوك حل النزاع لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. *دراسات، العلوم التربوية*، (38)، 1061 - 1048.

عبد ربه، أحمد (1997). *السلوك التوكيدي لدى المراهقين وعلاقته بالمناخ الأسري* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

عراقي، أحمد (2012). *أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

فرغلي، جمعة فاروق حلمي (2013). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (154)، 77 - 137.

قطامي، نايفة (2009). *تفكير وذكاء الطفل*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مساد، محمود (2001). *تربية الطلبة على حل الخلافات عن طريق الحوار*. بيروت: شركة الطبع والنشر اللبنانية.

مومني، عبد اللطيف (2015). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغير الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1* (11)، 17 - 30.

الهادي، سامية عثمان (2009). *الميل لحل النزاعات لدى الأطفال الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات بمدارس الموهبة والتميز بالخرطوم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم، السودان.

هيلات، مصطفى، ظاظا، حيدر، القضاة، محمد، والصبحيين، علي (2017). أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، بحث مقبول للنشر، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*.

Barker, R. L. (2003). *The Social Work Dictionary* (5th ed.). Washington, DC: NASW Press.

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. California: Jossey-Bass.

Braman, O. R. (1999). Teaching peace to adults: Using critical thinking to improve conflict resolution. *Adult Learning, 10*(2), 30-32.

Burton, J. W. (1990). *Conflict: Human Needs Theory*. New York: Martin's Press.

Cain, R. (2005). Moral development in Montessori environments. *Montessori Life, 17*(1), 18.

Coles, R. (2007). *It's Complicated: The American Teenager*. New York: Random House.

Coles, R. (1997). *The Moral Intelligence of children*. New York, Random House, Inc.

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1991). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving* (2nd ed.). New York: Penguin.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.40.5

Jones, T. S., Kmitta, D. (eds.) (2000). *Does it work?: The case for conflict resolution education in our nation's schools*. Lagos, Nigeria: CREnet.

Lennick, D., & Kiel, F. (2006). Moral Intelligence for Successful Leadership. *Leader to Leader*, (40), 13-16

Longaretti, I & English, R. (2005). *Helping you Pupil to Communicate Effectively and Manage Conflict*. london: United Kingdom: David Fulton Publishers.

Madden, S., & Madden, M. (2001). At-Risk Situations and Conflicts in Public Schools: Teacher Awareness Profiles. *Journal of At-Risk Issues, 7*,(3), 33-38.

Mahasneh, A. M. (2014). The level of moral competence among sample of Hashemite university students. *Canadian Social Science, 10*(1), 159.

Mirkamali, S. M., Vaezi, M., & Tabar, M. S. (2014). The Relationship between Moral Intelligence and Team Leadership in Acecr of University of Tehran. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review, 3*(12), 192-203.

Norcia, V. (2010). *Moral Intelligence and the Social Brain,* Retieved fromhttp://www.dinorcia.net/pdfs/DiNorciaMoralInteilligenceSocialBrain2010.pdf

Rosenberg, M. B. (2002). *Nonviolent communication: A language of compassion*. Encinitas, California Puddledancer press.

Turner, S. L., Conkel, J. L., Reich, A. N., Trotter, M. J., & Siewart, J. J. (2006). Social skills efficacy and proactivity among Native American adolescents. *Professional School Counseling, 10*(2), 189-194.

Yang, X., Wang, Z., Chen, H., & Liu, D. (2018). Cyberbullying perpetration among Chinese adolescents: The role of interparental conflict, moral disengagement, and moral identity. *Children and Youth Services Review, 86*, 256-263.

Zartman, I. W. (2000). Conflict management: The long and the short of it. *SAIS Review, 20*(1), 227-235.

Zaretsky, L. (2004). Advocacyp and administration: From conflict to collaboration. *Journal of Educational Administration, 42* (4), 270–286.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
The Role of E-Learning in Promoting the Use of Learning Organization Strategies by Al-Azhar and Islamic Universities from the Faculty Members' Perspective Dr. Mahmoud Abdel Majeed Assaf	3
The Effectiveness of Flipped Learning in Developing Current and Postponed Achievement among Students of the Study Skills Course at the University of Jordan Dr. Kawther Fawzy Awad AL-Hudrob	32
Developing a scale for Assessing the Quality of E-learning Service in Saudi Universities: An Applied Study at King Khalid University – Abha Dr. Mohammed Alsagheer Qasem Alshaebi Dr. Yasir Tageldin Abubaker Attico	49
The Present Situation of Academic Guidance for New Students in the Palestinian Universities: A Case Study of the Islamic University – Gaza Dr. Fayez Kamal Sheldan Samia Samir Arheem	79
Moral Intelligence and its Relation to Conflict Resolution Skill among King Saud University Students in the light of some Variables Dr. Ali Aalsubhien Prof.Dr. Mohammad Alqudah Dr. Alhemaidi Aldhaidan Dr. Abdullah Alenazi Prof.Dr. Mustafa Heilat	107

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: **13064**
Sana'a, Republic of Yemen
Email: ajqahe@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The AJQAHE undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the AJQAHE reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the AJQAHE.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.

- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 5th edition., which is as follows:
  - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
  - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
  - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title Italicized, and publishing house and place of publication.

  Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
  - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name Italicized, volume number and page numbers.

  Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.
  - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.
3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

General Submission Guidelines

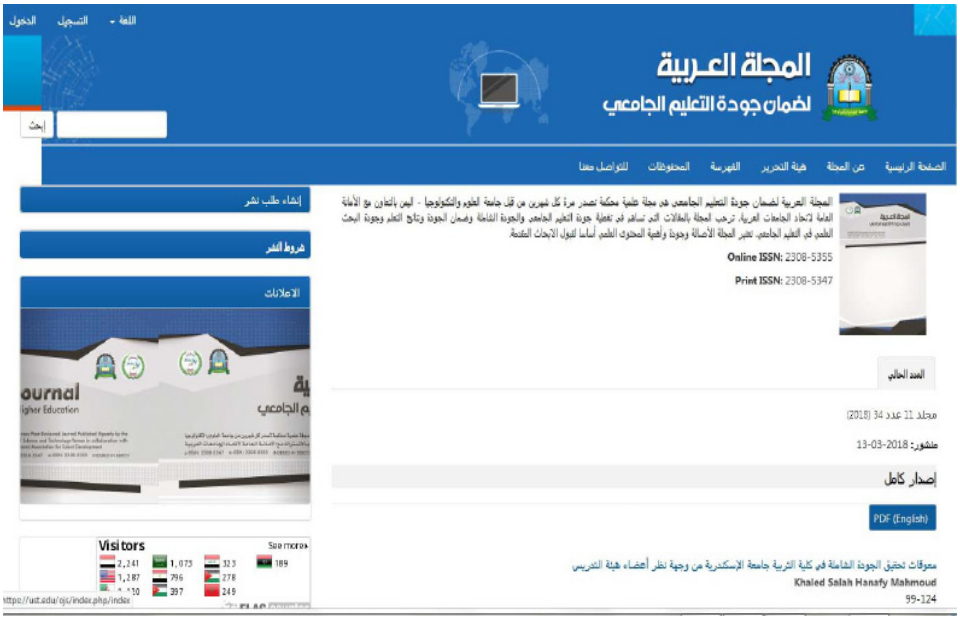
1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

Website

http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH



Advisory Board

Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam – Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi -Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu- lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine
Prof.Dr. Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr.Esmail Aljabori - Iraq

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Deputy Editors- in-Chief

Prof. Dr. Abdullatif Musleh Mohamed
Associate Prof. Dr. Noman Qaid Alnaggar

Editorial Board

Prof. Dr. Amr Ezzat Salama - Jordan
Prof. Dr. Abdurraheem Ahmed Al Heneiti - Jordan
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al –Hakeemi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E
Dr.Raja Mohamed Deeb Aljaji

Editorial Secretary

Nesmah Sultan Abdo ALabsi

Language Editing

Associate.Prof.Dr. Abdulhameed Ashujaa
Mohamed Ahmed Sulh

To Contact

The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Department of Scientific Research and Publication, Deanship of Postgraduate Studies and Scientific Research, University of Science and Technology, yemen
p.o.box:13064,
University Tel: 00967 1 373237 - **ex**.6261
e-mail: ajqahe@ust.edu
websites: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

المجلة مفهرسة في المواقع التالية:

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 12 - No.40 2019

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 12– No.40) 2019

A Refereed Arab Academic Journal, Published Bimonthly by the University of Science and Technology in collaboration with the General Secretariat of the Association of Arab Universities

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

▶ **The Role of E-Learning in Promoting the Use of Learning Organization Strategies by Al-Azhar and Islamic Universities from the Faculty Members' Perspective**

Dr. Mahmoud Abdel Majeed Assaf

▶ **The Effectiveness of Flipped Learning in Developing Current and Postponed Achievement among Students of the Study Skills Course at the University of Jordan**

Dr. Kawther Fawzy Awad AL-Hudrob

▶ **Developing a scale for Assessing the Quality of E-learning Service in Saudi Universities: An Applied Study at King Khalid University – Abha**

Dr. Mohammed Alsagheer Qasem Alshaebi Dr. Yasir Tageldin Abubaker Attica

▶ **The Present Situation of Academic Guidance for New Students in the Palestinian Universities: A Case Study of the Islamic University – Gaza**

Dr. Fayez Kamal Sheldan Samia Samir Arheem

▶ **Moral Intelligence and its Relation to Conflict Resolution Skill among King Saud University Students in the light of some Variables**

Dr. Ali Aalsubhien Prof.Dr. Mohammad Alqudah Dr. Alhemaidi Aldhaidan Dr. Abdullah Alenazi Prof.Dr. Mustafa Heilat