مجلة العلوم التربوية

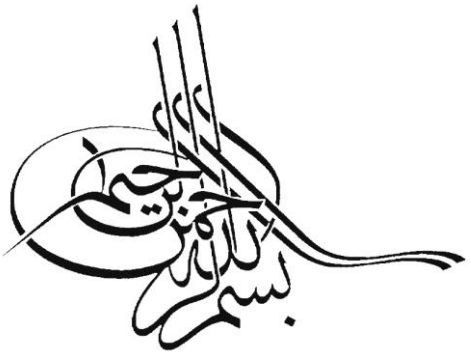
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والعشرون
شوال ١٤٤٢هـ

الجزء الثاني

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري

معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران

الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير

الدكتور / سالم بن علي اليامي

عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

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

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

الأستاذ الدكتور/ بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي - كلية التربية في جامعة الكويت

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

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

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

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

الأستاذ الدكتور/ محمد خميس حرب
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

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

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

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

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

المحتويات

المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجا) د. سعيد سعد هادي القحطاني	١٥
نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي	٦٩
واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية د. لولوه بنت علي بن إبراهيم الحناكي	١٢٧
درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها ومعوقات الاستخدام د.سالم بن مزلوه بن مطر العنزي	١٨١
برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي د. عبدالله بن مشبب الأحمري	٢٣٩
توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المَمَكنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل " دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي " د. صالح بن علي يعن الله القرني	٣٣٥
صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية " جامعة شقراء أنموذجًا " د. عبد المجيد بن سلمي الروقي	٤٠٥
مستويات التنمر الإلكتروني وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لذوي الرسوب الدراسي د. رسميه بنت فلاح بن قاعد العتيبي	٤٨٥

المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية
(اللغة العربية أنموذجاً)

د. سعيد سعد هادي القحطاني
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً)

د. سعيد سعد هادي القحطاني

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ٣/ ٢/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

سعى البحث الحالية إلى محاولة تحديد المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً) ومدى أهميتها، ومدى مستوى تطبيقها من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وقد صممت استبانة طبقت على عينة من مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة من القيادات بالجامعات السعودية بلغ عددهم (٥٨) قياديًا، وعلى عينة من الخبراء المختصين باللغة العربية في الجامعات السعودية بلغ عددهم (١٠٥) خبيرًا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى (52) معيارا أكاديميًا للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجا) موزعة على أربعة مراحل (معايير مرحلة التخطيط، معايير مرحلة التصميم، معايير مرحلة التقويم ،معايير مرحلة الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي). كما أكدت نتائج الدراسة أن جميع المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية "اللغة العربية أنموذجاً" مهمة جداً من وجهة نظر عينة الدراسة. كما أنه يمكن تطبيق هذه المعايير بدرجة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة.

كما توصلت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية حول أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراءهم حول تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت عددا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المعايير الأكاديمية، البرامج التعليمية، اللغة العربية.

The Academic Standards of Educational Programs at Saudi Universities (Arabic language as a model)

Dr. Alqahtani Saeed Saad Hadi
Department of Curricula and Teaching Method-Education Collage
King Khalid University

Abstract:

The present research proposes the determination of the academic standards of educational programs at Saudi universities (Arabic language as a model). It explores their importance and the degree of their application, from the point of view of academic development and quality officials and Arabic language experts at Saudi universities. To achieve the study's objectives, the researcher adopted the descriptive approach. A survey was designed and applied to a sample of (58) academic development and quality official leaders of different Saudi universities. The questionnaire was applied as well to a random sample of (105) Arabic language experts at Saudi universities. The results showed that there are (52) academic standards of educational programs at Saudi universities (Arabic as a model), distributed within four stages (standards for planning phase, for design phase, for evaluation phase, and standards of administrative and formal procedures for approving the educational program). The results also confirmed that all academic standards of educational programs at Saudi universities are very important, from the perspective of the study sample, and can be fully applied.

The results also found that there are no statistically significant differences between the academic development and quality officials' opinions and those of specialized Arabic language experts at Saudi universities, regarding the importance of academic standards of educational programs at Saudi universities. Similarly, there are no statistically significant differences between the views of both inquired samples, concerning the application of academic standards for educational programs at Saudi universities. Finally, in the light of the study's results, several recommendations and propositions have been suggested.

Keywords: Academic standards, Educational programs, Arabic language

مقدمة:

تعد المعايير الأكاديمية من أهم القضايا التي توليها المؤسسات التعليمية اهتماماً بالغاً في برامجها التعليمية المختلفة، الذي يعطي تصوراً واضحاً عن هذه البرامج ومخرجاتها، مما يؤكد بناء هذه البرامج الأكاديمية فيما يلبي حاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية وفق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) ورؤية ورسالة وزارة التعليم التي تدعو إلى بناء رحلة تعليمية واضحة.

وفي إطار سعى التعليم العالي للقيام بوظائفه وأدواره بما يلبى احتياجات المجتمع ويحقق طموحاته أفراده، وينجح في التغلب على التحديات التي تواجهه، كان لابد أن يخضع لعملية تخطيط فعالة تُسهم في إيجاد الحلول العلمية والعملية للمشكلات التي يعاني منها التعليم العالي، وزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للجامعات وتحسين برامجها الأكاديمية، وتحسين مخرجاتها كماً وكيفاً لتحقيق احتياجات المستقبل (فهمى، ٢٠٠٨م، ٢٦).

وتعد عملية بناء البرامج الأكاديمية من أهم المسؤوليات التي توليها الجامعات اهتماماً بالغاً؛ لضمان تحقيق جودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها لتتواءم مع احتياجات سوق العمل؛ إذ تُسهم البرامج الأكاديمية النوعية في تزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة تأهيلاً عالياً لقيادة وتحمل مسؤولية البناء والتطوير في المجتمع بمختلف التخصصات العلمية والمهنية والسعي من خلال إنتاج الأبحاث العلمية لتطوير المجتمع وعلاج مشكلاته (الهاشم، ٢٠٠٧، ٢ -٣). لذا كان من المهام المناطة بمجلس الجامعة ووفق المادة العشرين من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (١٤٢٨هـ،

٢٠٠٧م) اقتراح إنشاء كليات ومعاهد وأقسام ومراكز بحث وعمادات مساندة واقتراح تعديل أسمائها أو دمجها أو إلغائها وإقرار التخصصات العلمية وبرامج الدراسات العليا، وإقرار المناهج وخطط الدراسة والكتب المقررة والمراجع بناء على اقتراح مجالس الكليات والمعاهد المختصة.

ومن المهام المناطة بمجلس الكلية وفق المادة الرابعة والثلاثين من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م) اقتراح خطط الدراسة أو تعديلها مع التنسيق بين الأقسام، والمناهج الدراسية والكتب المقررة والمراجع في الأقسام الكلية أو المعهد. ومن المهام المناطة بمجلس القسم وفق المادة الثالثة والأربعين من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م) يقترح مجلس القسم على مجلس الكلية خطة الدراسة والمناهج الدراسية والكتب المقررة والمراجع. وأما على مستوى الدراسات العليا يضع مجلس الجامعة المعايير التفصيلية لإقرار برامج الدراسات العليا بناءً على توصية مجلس عمادة الدراسات العليا.

وبخصوص معايير البرامج فقد وضح نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (١٤٢٨هـ ، ٢٠٠٧م) أنه يجب مراعاة المعايير عند تصميم برنامج ؛ منها: أن يتوافر لدى القسم العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس من الأساتذة والأساتذة المشاركين المتخصصين في مجال البرنامج، بالإضافة إلى توافر الإمكانات البحثية من معامل ومختبرات وتسهيلات الحاسوب وغيرها ؛ لضمان نجاح البرنامج من حيث التدريس والإشراف والبحث، أيضًا أن يكون القسم قد اكتسب خبرة مناسبة على مستوى المرحلة الجامعية إن كان البرنامج لدرجة الماجستير، أو درجة الماجستير إن كان البرنامج لدرجة الدكتوراه.

كما بادرت بإنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام ٢٠٠٤م، لإعداد معايير ومحكات للتقويم والاعتماد الأكاديمي بهدف تقويم برامج ومؤسسات التعليم العالي التي تُعنى بالتعليم ما بعد الثانوي لضمان جودة التعليم والتعلم، وقد وضعت الهيئة ضمن معاييرها الأحد عشر المعيار الرابع الذي يهتم بالتعليم والتعلم كأحد المعايير الأساسية لضمان الاعتماد الأكاديمي. ويهتم المعيار بشكل أكبر على إعداد الخطة الدراسية للبرنامج بطريقة تراعي المهنية والمشاركة مع جميع المستفيدين من البرنامج Stakeholders وباستخدام أدوات محددة وأساليب متنوعة منها: قياس وتقييم مخرجات تعلم البرنامج، واستخدام استبانات لتقييم البرنامج، وتقييم المراجع المستقل للبرنامج.

كما أن تطوير البرامج الدراسية القائمة وتغييرها أو بناء برامج جديدة بالجامعات السعودية ، يأتي لمسايرة الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي (آفاق)، بالإضافة إلى الاتساق مع الإطار الوطني للمؤهلات، والإطار السعودي للمؤهلات سقف، ومعايير الاعتماد الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومتطلبات سوق العمل كما أن بناء برامج دراسية جديدة أو تطوير القائم منها يأتي استجابة للتغذية الراجعة عن مدى فعالية تلك البرامج وما تتضمنه من مقررات دراسية مستقاة من استطلاعات رأي كافة المستفيدين مثل تقييمات الطلاب والخريجين وأرباب العمل، وغيرهم من الأطراف المعنية، وكذلك المراجعة الخارجية، كما أن المستجدات التقنية والعلمية تعد محفزاً مهماً نحو تطوير الخطط والبرامج الدراسية، ويضاف إلى ذلك أن التطوير يُعد أمراً ضرورياً عند استكمال مسارات دراسية في المستويات الأعلى للبرامج الحالية.

ومـع اهتمـام وزارة التعلـيم بـالبرامج إلا أن هنـاك بعـض التحـديات والمشكلات التي تواجه المختصين في البرامج، فعلى الرغم من تزايد أعداد الخريجين من المرحلة الثانوية وإقبالهم على الالتحاق بالبرامج الجامعية إلا أن البرامج الأكاديمية في الجامعات تتكرر، ويؤكد ناصر(٢٠١٣م) أن من معوقات البرامج الجامعية عدم إدراك القائمين بمرحلة التخطيط الصحيح للتصميم، وضعف الإلمام بمكونات البرامج من مخرجات وطرق تدريس وأساليب تقويم، وعدم رسم خطة مكتملة لعملية التخطيط ، وقصور تدريب المشاركين في عملية التصميم ، وغياب الأدلة للبرامج، وقلة الاهتمام بمرحلة التقويم، وعدم أخذ رأي من له علاقة بتصميم البرامج وعدم وضوح الإجراءات الإدارية ووضع العقبات الإدارية في تصميم البرامج.

يذكر بارينت (٢٠٠٩م) أن من أهم التحديات التي تواجه الجامعات هو مراعاة حاجات سوق العمل، لذا يجب على الجامعات تكوين برامجها على أسس تراعي حاجات سوق العمل، وأضاف عاشور وأبو الهيجاء (٢٠٠٩م) قصور البرامج الدراسية الحالية عن الوفاء بمتطلبات المتعلمين، وضعف المخرجات، وتلبية حاجات المجتمع، والتغيرات المستمر في التربية وأهدافها وأدوار أعضاء هيئة التدريس؛ لذا على الجامعات أن تتحقق من البرامج التعليمية والمخرجات التي تلبي حاجات المجتمع العامة (بارينت ، ٢٠٠٩م)، وبرنامج اللغة العربية من البرامج التي تقدم في الجامعات السعودية؛ حيث يقدم في (٢٥) جامعة من الجامعات الحكومية السعودية، حرصًا من نظام التعليم على تعليم اللغة باعتبارها مكون أساسي ولغة التخاطب والتحدث، إلا أن مخرجات هذه البرامج لا تتوافق مع حاجات سوق العمل وما تقدمه الجامعات من مخرجات.

وحول ضرورة وجود معايير البرامج الأكاديمية أكد الحجار (٢٠٠٥) أن النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة التعليم ومخرجاتها واستمرارية تطويرها، وذلك من خلال ما ذكره حيدر (٢٠٠٥، ١٠٢٠) بأنه يتم من خلال الالتزام بمعايير وإجراءات تؤدي إلى نتاجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء بما يعزز ثقة المعنيين بالمؤسسة ونتاجاتها، وفي المملكة العربية السعودية ذكرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(٢٠١٢م) أن برامج اللغة العربية حالها كحال برامج الجامعات تشكو من ضعف مخرجات برامج اللغة العربية، وأضاف الجعافرة (٢٠١٤م) برامج اللغة العربية لم تقم على أسس علمية موضوعية، وافتقرت لأسس البرامج الأكاديمية، ولم تراع جودة المخرجات وحاجات المجتمع وطبيعة العصر، وفي ضوء غياب معايير أكاديمية للبرامج الأكاديمية بشكل عام وبرامج اللغة العربية على وجه الخصوص الجامعات جاء البحث الحالي لتركز على تحديد المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية، والكشف عن مدى تطبيق هذه المعايير من وجهه نظر قيادات الجودة وخبراء اللغة العربية في الجامعات السعودية.

مشكلة البحث:

وبالرغم من أهمية وجود معايير البرامج الأكاديمية إلا أن الدراسات السابقة تؤكد أن هناك غياب في وجود معايير البرامج التعليمية القائمة كدراسة أبو حسان (٢٠١٥م) الجعافرة (٢٠١٤م)، ومن خلال عمل الباحث وكيلاً لعمادة التطوير الأكاديمي والجودة للخطط والبرامج، ووكيلا لعمادة التطوير والجودة للجودة، وعميدا للتطوير والجودة، لم يجد معايير واضحة للبرامج

الأكاديمية ، واستنادا إلى ما سبق صدرت عدة قرارات من وزارة التعليم توضح بعض معايير افتتاح برامج جديدة ومنها القرار الصادر من الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي برقم ٢٧ في ١٨ /١ /١٤٣٨هـ والذي يبين ضرورة مخاطبة جهات التوظيف (وزارة الخدمة المدنية في القطاع الحكومي، ووزارة العمل في القطاع الأهلي) ومراعاة حاجات سوق العمل أنظر ملحق (٢). وأما مراعاة رأي الهيئات المهنية فقد صدر قرار برقم ٣٦٦١٢ في ٣/١٤ / ١٤٣٦هـ بخصوص ضرورة التنسيق بين البرامج الصحية والهيئة السعودية للتخصصات الصحية أنظر ملحق (٣). وأما في مجال برامج التربية فتم إيقاف القبول في البرامج التربوية برقم ٨٤٢٥٥ في ١٢ / ٩ /١٤٣٨هـ، والخطاب رقم ٨٨٢٤٧ في ٢٠١٨/٣/٣م والمتضمن إيقاف القبول بكافة برامج إعداد المعلم في مرحلة البكالوريوس سواءً في كليات التربية أو كلية أخرى بدءً من العام الجامعي ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ، وإيقاف وتطوير واستحداث البرامج التربوية رقم ٦٧٥٠٠ في ٤ / ٥ /١٤٣٩هـ سوى في كليات التربية أو كليات أخرى أنظر ملحق (٤ ،٥)، وهذ يؤكد عدم وجود معايير للبرامج الأكاديمية.

ومما يؤكد عدم وجود آلية واضحة صدور الإطار الوطني للمؤهلات ٢٠٠٨، ثم صدور الإطار السعودي للمؤهلات ٢٠١٩م والتي يظهر فيهما اختلاف مجالات المخرجات والساعات المعتمدة والساعات الفعلية على الرغم من وصدورهما من هيئة تقويم التعليم والتدريب، ثم صدر مؤخرا التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية ٢٠٢٠.

ومن خلال ما أكدته الدراسات السابقة، والقرارات المفاجئة من الوزارة كحلول مؤقتة، وعمل الباحث وكيلاً لعمادة التطوير الأكاديمي

والجودة للخطط والبرامج، ووكيلا لعمادة التطوير والجودة للجودة، وعميدا للتطوير والجودة، لم يكن هناك معايير واضحة للبرامج الأكاديمية، خاصة في ضوء السماح لجامعات بفتح البرامج (نظام الجامعات الجديد، ١٤٤١هـ)، فإن البحث الحالي يحاول معالجة هذه المشكلة والتي يمكن صياغتها في التساؤل الرئيس التالي: ما المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (التخطيط، التصميم، التقويم، الإقرار)؟

٢. ما أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية؟

٣. ما مستوى تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية حول أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية حول مستوى تطبيق المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي في الجامعات السعودية؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (التخطيط، التصميم، التقويم، وإقرار البرنامج).

٢. بيان أهمية معايير البرامج الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية.

٣. مستوى تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية.

٤. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية حول أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية

٥. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية حول مستوى تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي في كونه قد تُسهم في تحقيق الآتي:

١ - تقديم قائمة بمعايير البرامج التعليمية في الجامعات السعودية تساعد المهتمين ببناء وتطوير البرامج الدراسية.

٢ - قد تفيد نتائج الدراسة الحالية مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية في تشخيص واقع تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية وتطويرها.

٣ - قد تفتح المجال للباحثين للقيام بدراسات أخرى مستقبلية تتناول المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية اللغة العربية أنموذجاً

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على بعض الجامعات السعودية (جامعة الإمام، جامعة طيبة، جامعة الطائف، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد، الجامعة الإسلامية، جامعة القصيم، جامعة أم القرى، جامعة الباحة)

الحدود الزمنية: تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ.

مصطلحات البحث:

المعايير الأكاديمية:

عرف زيتون (٢٠٠٤م، ١١٥) المعايير بأنها: "العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير أداء المعلم".

وعرفها رمضان (٢٠٠٥م) بأنها: تحديد مستوى معين من الوصول إليه، نقيس الواقع في ضوئه، لنعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى.

وعـرف مركـز ضـمان جـودة جامعـة الاسـكندرية (د. ت) المعـايير الأكاديمية بأنها: "معايير محددة تقرها المؤسسة، وتكون مستمدة من مراجع خارجية قومية أو عالمية، وتتضمن الحد الأدنى من المهارات والمعرفة التي من المفترض أن يكتسبها المتخرجون من البرنامج، وتستوفي رسالة المؤسسة المعلنة" (١٠).

وتعرف المعايير الأكاديمية إجرائيًا بأنها: ممارسات ومواصفات وشروط يجب توافرها عند بناء وتطوير البرامج الأكاديمية تتمثل في أربع: مرحلة التخطيط، ومرحلة التصميم، ومرحلة التقويم، مرحلة الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي.

البرامج التعليمية:

عرفها الزيادات (٢٠٠٧م، ٥١٦) بأنها: مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية يتم ترتيبها في مستويات محددة خلال الفترة الزمنية لعمر البرنامج، والتي تشكل من مجموع ساعاتها المعتمدة متطلبات التخرج التي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية (انتظاماً أو انتساباً) في التخصص المحدد.

ويعرف إجرائيًا بأنه: برنامج تعليمي منظم يتكون من مجموعة متكاملة من المقررات الدراسية الإجبارية والاختبارية وفق مستويات محددة وساعات معتمدة ومخرجات تعليمية وخصائص خريجين مستهدفة يجب على الطالب تحقيقها للحصول على الدرجة العلمية الأكاديمية.

الإطار النظري:

أولا - المعاييرا للبرامج التعليمية:

معايير البرامج عملية شاملة تتناول جميع الجوانب التي تتصل بالبرنامج وتؤثر فيه وتتأثر به (عاشور وأبو الهيجاء، ٢٠٠٩م) ولمعايير البرامج أهمية بالغة فقد ذكر طعيمة وآخرون (٢٠٠٨م) أنها تعتبر وثيقة تمثل الإطار الحاكم والمنظم للبرنامج، وفائدتها تمتد إلى جميع عناصر المنظومة التربوية، وتوفر له المعايير المطلوبة في كل مرحلة من مراحل البرامج والمناهج التعليمية، ويستفيد منها كل من له علاقة بالبرنامج الدراسي، وتحديد معايير البرامج يمكن العاملين في هذه البرامج والقائمين عليها من إعادة النظر في مناهج البرامج الحالية، والعمل على تطويرها كما تعد مؤشرات لجودة البرنامج، كما أن وجود هذه المعايير البرامج لها مبررات يوضحها الفوال وسليمان (٢٠١٣م) في التطورات الآتية:

- التطورات الحديثة في المجتمعات.
- التطورات العلمية.
- التطورات التقنية.
- التطورات التربوية.
- التطورات التربوية الحديثة في المجتمعات.

ولم يقف دور علماء التربية على ذكر أهمية معايير البرامج بل بينوا مكوناتها (السويدي والخليلي، ١٤١٧هـ) ومنها: الغايات والمخرجات والأهداف، والمادة التعليمية، خبرات المتعلم والتقويم، وقد ذكرت الناشف (٢٠٠٣م) أن البرنامج التعليمي يتكون من الغايات والأهداف العامة،

خصائص المتعلمين، الأهداف التعليمية السلوكية، محتوى البرنامج، الأنشطة التعليمية، المصادر التعليمية، تنظيم البيئة التعليمية، التقويم ، كما أضاف سعادة و إبراهيم (٢٠١١م) معايير للبرامج ومنها توضيح التبريرات المنطقية للبرنامج، اختيار المحتوى وتنظيمه، اختيار طرق التدريس، تحديد إجراءات التقويم وأساليبه، تجريب البرنامج وتعميمه، وفي نفس السياق يؤكد الجبوري والسلطاني(٢٠١٤م) أن من المعايير المهمة ليس فقط في وجود هذه المعايير بل في إيضاح الصلة بين عناصر ومكونات البرنامج والتي توضح التناسق بين مخرجات البرنامج والمقررات الدراسية والعلاقة بين طرائق التدريس وأساليب لمخرجات البرامج والمقررات الدراسية والمحتوى وتنظيمه والتسلسل في ترتيب بين الخبرات التعليمية التي يقدمها البرنامج، وأخذ أراء كل من له علاقة في بالبرامج من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في البرامج وذوي الخبرة في تصميم البرامج، والطلبة وبصورة أشمل حول معايير البرامج ما بينه رمضان (٢٠٠٥) من معايير تضم جودة الإدارة، وسياسات القبول، الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، مخرجات ،واحتياجات المستفيدين من هذا البرنامج سواء المستفيدون الداخلين (الطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية)، والمستفيدين الخارجين (خريجو البرنامج، وأولياء الأمور، جهات التوظيف). ومن معايير البرامج ما حددها مرعي والحيلة (٢٠٠٩، ٢٠١٢م) تحديد الإمكانات المالية والبشرية للبشرية، تحديد مخرجات التعلم، مشاركة المستفيدين وذوي العلاقة من البرنامج، مراعاة متطلبات المجتمع وخصائصه، مراعاة مقتضيات التعلم، الانسجام بين هذه العناصر (إغلاق دائرة الجودة)،

وأضاف عاشور وأبو الهيجاء (٢٠٠٩م) أن هناك معايير متعددة لها دور مهم في تصميم البرامج هي: المجتمع، والطالب، وطبيعة المعرفة.

وفي وضع معايير للبرامج الأكاديمية حرصت الأنظمة التعليمية في ذكر معايير البرامج، فمن معايير البرامج البريطانية َ تحديد مخرجات التعلم وضرورة ربطها بأهداف ورسالة البرنامج، وتحديد أساليب التقويم، وطرائق التدريس.، ومن معايير البرامج في المؤسسات التعليمية الأردنية (تحديد أهداف البرنامج ومخرجات التعلم، والخطة الدراسية وتحديد الساعات المعتمدة للخطة الدراسية، تحديد متطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية ومتطلبات التخصص، والخبرة الميدانية إن وجدت، توفر أعداد أعضاء هيئة التدريس، وتحديد الكوادر المساعدة الفنية، توفر المراجع والمصادر والمختبرات والمعامل والتجهيزات والادوات والوسائل التعليمية، تحديد أساليب التقويم، وطرائق التدريس.

وبخصوص معايير البرامج في الجامعات السعودية فقد وضح نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م) أنه يجب البرنامج عليه مراعاة المعايير الآتية:

- العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس من الأساتذة والأساتذة المشاركين المتخصصين في مجال البرنامج.
- توافر الإمكانات البحثية من معامل ومختبرات وتسهيلات الحاسوب وغيرها؛ لضمان نجاح البرنامج من حيث التدريس والإشراف والبحث.
- أن يكون القسم قد اكتسب خبرة مناسبة على مستوى المرحلة الجامعية إن كان البرنامج لدرجة الماجستير، أو درجة الماجستير إن كان البرنامج لدرجة الدكتوراه.

- أن يكون عدد الطلاب المتوقع قبولهم في البرنامج مناسباً ؛ لضمان استمراريته.
- بيان أهداف البرنامج ومدى احتياج المجتمع السعودي له.
- أهمية البرنامج ومسوغات تقديمه ، بعد الاطلاع على ما تقدمه الأقسام الأخرى داخل الجامعة أو الجامعات الأخرى في المملكة في مجال التخصص.
- الإمكانات المتوافرة ، أو المطلوبة بالقسم لتقديم البرنامج على مستوى تعليمي ومهني رفيع ، لاسيما تحديد المجالات البحثية الرئيسة بالقسم.
- السير الذاتية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم ، ولمن لهم صلة بمجال البرنامج في الجامعة.

وقد فصل الإطار الوطني للمؤهلات (٢٠٠٩م) في معايير البرامج الأكاديمية من ناحية عدد الساعات ، وجودة المخرجات وأضافت هيئة تقويم التعليم (٢٠١٧م) معايير دقيقة ومنها عرض المبررات الاقتصادية الاجتماعية الثقافية لفتح برنامج جديد ، عرض الاستشارات الفنية من المتخصصين ، استطلاع رأي الجمعيات العلمية و المهنية ، تحديد جهات التوظيف في القطاع العام والخاص ، إعداد تقرير شامل عن تحديد احتياجات سوق العمل لخريجي البرنامج ، تحديد احتياجات تنفيذ البرنامج من الموظفين والفنيين ، إعداد تقرير شامل عن المرافق والتجهيزات اللازمة لتنفيذ البرنامج ، الالتزام بتوصيف البرامج و توصيف المقررات الصادرة من الهيئة الالتزام بالتسلسل الإداري. بل لم تقف المعايير عند هذا الحد فقد أكد المركز الوطني للتقويم والاعتماد (٢٠١٩) على أنواع المخرجات (المعارف ، المهارات ، القيم) ، وعمل

المصفوفات بين مخرجات البرنامج والمقررات التي تقدم في البرنامج وبين المخرجات وطرائق التدريس وأساليب التقويم على مستوى البرامج والمقررات الدراسية، والخبرة الميدانية إن وجدت.

ويوضح الجبوري والسلطاني (٢٠١٤م) المراحل التي تحتوي على هذه المعايير (مرحلة التحليل الشامل، مرحلة التصميم، مرحلة التطوير والانتاج، مرحلة التقويم)

ومن خلال استعراض معايير البرامج التعليمية السابقة التي تناولت الأدبيات والهيئات فأن الدراسة الحالية يمكن أن تؤكد أن هذه المعايير يمكن تقسيمها إلى أربع معايير رئيسة:

١. معايير تخطيط البرنامج الدراسي.
٢. معايير تصميم البرنامج الدراسي.
٣. معايير تقويم البرنامج الدراسي.
٤. معايير مرحلة الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي.

ثانيًا - البرامج التعليمية في الجامعات السعودية:

تعد البرامج التعليمية في الجامعات السعودية مرتكزًا أساسيًا للمجالات الأكاديمية المنتهية إلى التأهيل المهني للمتعلمين، وقد عرف حثروبي (٢٠١٢) البرامج التعليمية بأنها: "عبارة عن قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة وفي فترة من فترات التعليم (٢٦).

وقد حظيت البرامج التعليمية في الجامعات السعودية باهتمام؛ حيث حرصت وزارة التعليم العالي سابقًا ووزارة التعليم حاليًا على تنويع البرامج

التعليمية وتخصيص ساعاتها، وقد صنفها الإطار الوطني للمؤهلات (٢٠٠٩م) إلى مستويات تعتمد على عدد الساعات والمرحلة القبلية يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

الجدول (١)

مستويات البرامج التعليمية في الجامعات السعودية

م	البرنامج	الساعات المعتمدة
١	الدبلوم الجامعي المتوسط	٣٠ -٣٦
٢	الدبلوم	٦٠ - ٧٢ ساعة معتمدة (أو سنتين من الدراسة)
٣	البكالوريوس	١٢٠ -١٤٤ ساعة
٤	الدبلوم العالي	٢٤ - ٣٦ ساعة
٥	الماجستير (البحثية)	ما لا يقل عن (٢٤) أربع وعشرين ساعة معتمدة من المقررات إضافة إلى رسالة (عام دراسي إلى ثلاثة أعوام)
٦	الماجستير المهني	ما لا يقل عن (٣٩) تسع وثلاثين ساعةً معتمدة من المقررات الدراسية إضافة إلى مشروع تخرج أساسي.(عام دراسي إلى ثلاثة أعوام)
٧	الدكتوراه البحثية بمسمى دكتوراه الفلسفة (PhD)	**١٢ -٣٠ اثنتي عشرة ساعةً وبحث مستقل**
٨	الدكتوراه المهنية التي تعتمد على مقررات دراسية متقدمة ورسالة تطبيقية أساسية أو مشروع رئيس	**١٢ اثنتي عشرة ساعةً مقررات معتمدة و١٨ ساعة رسالة**

وقد أضاف الإطار السعودي للمؤهلات (٢٠١٨) الساعات الفعلية لهذه البرامج كما في الجدول التالي:

الجدول (٢)

الساعات الفعلية حسب تصنيف الإطار السعودي للمؤهلات (٢٠١٨)

المجال	المستويات	الدرجة	عدد الساعات
التعليم العالي	المستوى الخامس	دبلوم مشارك	١٢٠٠
	المستوى السادس	الدبلوم	٢٤٠٠
	المستوى السابع	البكالوريوس	٤٨٠٠
	المستوي الثامن	الدبلوم العالي	٩٦٠
	المستوى التاسع	الماجستير	٩٦٠ -١٥٦٠
	المستوى العاشر	الدكتوراه	٤٨٠ -١٢٠٠

ويتضح مما سبق تنوع البرامج والتخصصات في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث تقدم مجموعة شاملة ومتنوعة من التخصصات والبرامج للطلاب والطالبات، فقد بلغ إجمالي البرامج المتاحة في جميع مؤسسات التعليم العالي)الحكومية، الأهلية، مؤسسات التعليم العالي الأخرى (٤,٥٠٦ برنامجاً للعام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨ هـ، منها ٣١ ٪ للطلاب، و ١٨ ٪للطالبات، و ٥١ ٪ للطلبة من الجنسين، وقد توزعت تلك البرامج حسب نوع القطاع التعليمي إلى ٧٩ ٪ تقدمها الجامعات الحكومية، و ٩٪ تقدمها الجامعات والكليات الأهلية، و ١٢ ٪ تقدمها مؤسسات التعليم العالي الأخرى، ويلاحظ تركز أكثر من نصف عدد البرامج والتخصصات المتاحة في المستوى الدراسي (بكالوريوس)؛ حيث بلغت نسبة البرامج المقدمة في هذا المستوى ٥٢٪، وجاءت أقل نسبة من البرامج المطروحة في كل من مستوى

الزمالة ومستوى الدبلوم العالي بنسبة (٢ ٪ ، و ٣٪) على التوالي، وعن نسب توزيع البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي في كل مستوى دراسي حسب الجنس، نجد أن ٦٢ ٪ من برامج الدبلوم المتوسط متاحة للطلبة الذكور فقط، ٤٩ ٪ ومن برامج البكالوريوس متاحة للطلبة من كلا الجنسين، أما بالنسبة لبرامج الدراسات العليا فنجد أن معظمها متاحة للطلبة من كلا الجنسين، وبنسب (٦٧ ٪ من برامج الدبلوم العالي، و ٦٩ ٪ من برامج الماجستير، و ٦٤ ٪ من برامج الدكتوراه، وجميع برامج الزمالة(،

وبلغ إجمالي عدد البرامج الأكاديمية المتاحة في الجامعات الحكومية ٣,٥٦٧ برنامجاً، ٥٤٪ منها متاحة للطلبة من كلا الجنسين، و٢٧٪ متاحة للطلبة الذكور، و١٩٪ متاحة للطالبات، كما توزعت تلك البرامج على حسب الدرجات العلمية إلى ١,٩٩٧ برامج للبكالوريوس، و٧٩١ برنامج للماجستير، و ٢٩٤ برنامج للدكتوراه، و٢٧٨ برنامج للدبلوم المتوسط، و١٠٥ برامج للدبلوم العالي، و ١٠٢ برنامج للزمالة، وعن توزيع البرامج الأكاديمية في الجامعات الحكومية حسب الدرجة العلمية والجنس، نجد أن معظم البرامج متاحة للطلبة من كلا الجنسين، وبنسب (٤٢٪ من برامج الدبلوم المتوسط، و ٤٦٪ من برامج البكالوريوس، و٧٠٪ من برامج الدبلوم العالي، و ٦٧٪ من برامج الماجستير، و ٦٤٪ من برامج الدكتوراه، وجميع برامج الزمالة).

وفي آخر التطورات الحديثة (التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية، ١٤٤١هـ) وافق مجلس الوزراء على اعتماد التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية، الذي يُعد أحد الركائز

الرئيسة التي تعتمد عليها المنصة الوطنية الموحدة للتوظيف كأحد المدخلات التي تربط التخصصات التعليمية بالفرص الوظيفية المناسبة والمتاحة لكل تخصص.، وتبرز أهمية التصنيف والحاجة إليه بشكل رئيس للانتقال من حالة اللامعيارية، والتكرار والتعددية المطلقة لمسميات البرامج التعليمية والتخصصات والمؤهلات المكتسبة منها، ليشكل إطاراً معيارياً ومرجعياً موحداً، لتخطيط البرامج والمستويات التعليمية والمؤهلات المكتسبة، حيث تعتمد المؤسسات التعليمية عليه عند تخطيط برامجها، إضافةً لمساعدة القطاعين العام والخاص على إخضاع الدارسين لتصنيف محدد وفق مستواهم التأهيلي.

ومن البرامج التي حظيت بالاهتمام على مستوى التعليم العالي هو برنامج اللغة العربية ؛ حيث حظي تعليمها بأهمية بالغة فأنشأت أول كلية تعنى بتدريس اللغة العربية عام ١٣٧٤هـ، وأزداد التوسع في افتتاح كليات اللغة العربية مع ازدياد عدد الجامعات فقد وصل عدد الجامعات التي تهتم بتخريج طلاب اللغة العربية حوالي (٢٢) جامعة سعودية حكومية، وتحرص هذه الجامعات على تدريس اللغة العربية، وتنمية قدرات الطلاب اللغوية (الغامدي، عبد الجواد، ٢٠١٠م).

وقد عرفته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٢، ٩) برامج اللغة العربية بأنه كل ما يقدم من معارف ومهارات وأنشطة تعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية لأهله، سواءً أكان في كليات اللغة العربية، على تنوع أقسامها الداخلية، أم كان في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية أو ما في حكمها.

وعلى الرغم من تنوع هذه البرامج إلا أن الحكيمي (٢٠١٢) أكد أنه لا يتوفر معايير للبرامج الأكاديمية على الرغم من زيادة أعداد المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي فيها، وانتشار برامج مؤسسات التعليم العالي. لذا يرى (طعيمة، ٢٠٠٦) أنه لابد من توفير مستويات ومعايير مقننة للتقويم تشمل كل جوانب المنظومة التعليمية في المؤسسة.

وفي هذا البحث ومن خلال استعراض معايير البرامج التعليمية في المملكة العربية السعودية على وجه العموم، وبرنامج اللغة العربية بوجه الخصوص فإن الحاجة ماسة لوضع المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً).

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في الأدبيات التربوية عن الدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث الحالي وُجِدَ أن هناك ندرة فيها، وأن الدراسات قريبة الصلة بالموضوع جاءت في شكل دراسات لتقييم البرامج التعليمية أو تطبيقات التطوير والجودة للحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

دراسة أبو حسان (٢٠١٥م) هدفت إلى دراسة الخطط الدراسية الموضوعة لمستوى الدراسات العليا في سبيل بيان الخلل فيها وإصلاحها حتى تتمكن من أداء المادة المطلوبة ومنها الوصول إلى الطالب المطلوب، وقدم استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والنقدي، وقد تكونت العينة من خطط مواد الماجستير في تخصص التفسير وعلوم القران، وخطط مواد الدكتوراه في الجامعات الأردنية في تخصص التفسير وعلوم القرآن، وقد أظهرت النتائج أن

الخطط بصورتها الحالية تحتاج إلى إعادة نظر خاصة في مفرداتها وأهدافها، وأن هناك غياب للتنسيق الكامل بين الجامعات الأردنية في موضوع الخطط الدراسية كما أن كثير من توصيفات المقررات لا تتلاءم مع طبيعة البرامج.

كما قامت الزياني (٢٠١٥م) بتحليل الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالتقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأوصى الباحث بعدد من التوصيات من أهمها تنفيذ التقويم الذاتي للبرنامج كأداة أولية للتقييم الوضع الرهن للبرنامج، تشكيل فرق العمل واللجان المختصة ودعمها لتنفيذ مهامها التطويرية للبرنامج وتشكل في عضويتها ذوي الخبرة والممارسين لتطبيقات الجودة.

أما دراسة المطوع (٢٠١٤م) فقد هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الدراسية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء حيث تكونت العينة من (٤٠) عضو هيئة تدريس من الجنسين، وأظهرت النتائج أن أكثر المعوقات للحصول على الاعتماد الأكاديمي هو ضعف المحفزات - والتي منها المحفزات المالية - لأعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي وجودته. كما أشارت النتائج إلى أن من أهم معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي ضعف برامج تطوير مهارات التدريس فيما يخص مهارات التعليم والتعلم والتدريس في التعليم الجامعي، كما أوصت الدراسة بضرورة دعم البحث العلمي وتطبيقاته وزيادة الاهتمام بنشر ثقافة الجودة من خلال الدورات التطويرية وغيرها.

وهدفت دراسة المنيع (٢٠١٣م) إلى محاولة التعرف إلى علاقة إدارة المعرفة بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية، وقد خلصت

الدراسة إلى أن الجامعات السعودية ركزت على إدارة المعرفة الخارجية مثل مراكز التميز البحثي واستقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين، وكراسي البحث العلمي وغيرها إلا أن الجامعات السعودية لم تركز على مواطن المعرفة الداخلية المتمثلة في الخطط الأكاديمية والبرامج التعليمية.

ودراسة فاضل (٢٠١١م) فقد هدفت إلى التحقق من تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأقسام الأكاديمية بجامعتي أم القرى و جامعة الملك عبدالعزيز، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي كما تم تصميم استبانة تكونت من (٨٥) عبارة طبقت على عينة مكونة من (١٦٤) من جامعة أم القرى، و(٢٧٥) من جامعة الملك عبدالعزيز شملت في الجامعتين العينة رئيسات و وكيلات الأقسام الأكاديمية وعضوات هيئة التدريس، وأظهرت النتائج في مجملها تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بدرجة متوسطة فيما يخص المجال الإداري والتنظيمي، البرنامج التعليمي، الخدمات الطلابية، الهيئة التدريسية، وبدرجة أقل (منخفضة) فيما يخص محوري خدمة المجتمع والبحث العلمي. وأوصت الدراسة بضرورة دعم أنشطة ثقافة الجودة وتحديد مؤشرات الأداء ومعايير دقيقة لتقيم الأداء.

وقام كلاً من الفوال والصافتلي (٢٠١٠) بالتحقق من جودة إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة الحسكة – بالجمهورية العربية السورية - في ضوء معايير الجودة وإدارة الجودة الشاملة كما يدركها الطلبة، وقد استخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٥٤) طالباً، كما استخدم الباحث مقياساً من إعداده للتحقق من جودة البرنامج. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى جودة البرنامج كما يراها أفراد العينة متوسطة.

أما دراسة عبد الحميد (٢٠٠٩م) هدفت إلى محاولة الكشف عن إمكانية تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهة التحديات العالمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن البرامج الدراسية تحتاج إلى إعادة النظر من حيث الجانب الاستراتيجي لتأكيد الصلة بين الجامعات والمؤسسات المهنية وضرورة تطوير المقررات والبرامج الدراسية بما يتلاءم مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.

كما هدفت دراسة سناء إبراهيم أبو دقة (٢٠٠٩م) إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (٨٥٨) وقد أوضحت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة التقويم بخصوص مساقات التخصص كانت تتراوح ما بين٥٥٪ إلى ٧٨٪ وفى مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات ما بين ٦٦٪ إلى ٧٩٪وفى مجال أداء الكلية كانت ما بين ٧٢الى ٨٢٪ وفى مجال التدريب الميداني كانت ما بين ٦٢٪ إلى ٧٩٪كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال التخصص وعلاقة المدرسين بالطلبة وأداء الكلية وكذلك لتقديرات التقويم لأفراد العينة لقدراتهم وامكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

أيضا دراسة الشرعي (٢٠٠٩م) استهدفت معرفة جوانب القوة والضعف لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بناءً على متطلبات

الجـودة والاعتمـاد الأكـاديمي. وقـدم اسـتخدمت الدراسـة المـنهج الوصـفي، واشـتملت العينـة علـى (٢٠٠) طالبـاً وطالبـة في السـنة الأخـيرة مـن البرنـامج وزعـت علـيهم اسـتبيان الدراسـة، وأظهـرت النتـائج وجـود عـدد مـن الأمـور المهمة بالبرنامج من وجهة نظر الطلاب التي تحتاج إلى تطوير خاصة مـن حيـث محتـوى البرنـامج الدراسـي. كمـا أن الانطبـاع العـام لـدى الطـلاب أفـراد العينـة اتسـم بالرضـا. وأوصـت الدراسـة بأهميـة تـوفير مصـادر تعلـم متنوعـة لتحفيـز العملية التعليمية، الاستفادة من تقويم الخريجين للبرنـامج، العمـل علـى تنـوع البرنامج من حيث الجانب العملي التطبيقي بالإضافة إلى الجانب النظري.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقـت الدراسـة الحاليـة مـع الدراسـات السـابقة في اتخـاذ موضـوع البـرامج الدراسية مجالا لها، كما اتفقت مع البحث الحالي في استخدام المنهج الوصفي. وأما عينة افقد تنوعت فمنها من ركز علـى الطلبـة الخـريجين كدراسـة الشـرعي (٢٠٠٩م) ودراسة أبو دقة (٢٠٠٩م) وأما دراسة الفوال والصافتلي (٢٠١٠) فطبقت الطلاب بشكل عام، وفي المقابل دراسة المطوع (٢٠١٤م) تكونت من أعضاء هيئة التدريس، ودراسة فاضل (٢٠١١مـ) فعينتهـا تكونـت مـن جامعـة الملـك عبـدالعزيز شملـت في الجـامعتين العينـة رئيسـات و وكـيلات الأقسـام الأكاديميـة وعضـوات هيئـة التـدريس ، وأمـا هـذا البحـث فتكونـت عينتـه مسؤولي التطوير الأكاديمي والجـودة، والخـبراء المتخصصـين في اللغـة العربيـة، ومـن زاويـة أخـرى ركـزت بعـض الدراسـات السـابقة علـى تقـويم الـبرامج الأكاديمية ومنها دراسة زيـانى ودراسـة أبـو دقـة، بينمـا هنـاك دراسـات اخـرى اهتمت بتطبيـق معـايير الجـودة علـى البـرامج الأكاديميـة ومنهـا دراسـة فاضـل،

بينما اهتمت دراسات اخرى بمعوقات تطبيق معايير الجودة والاعتماد على البرامج الأكاديمية، ولم تتطرق الدراسات السابقة للحديث عن معايير تصميم البرامج الأكاديمية ، مما جعل البحث الحالي يتميز عن الدراسات السابقة بهذا الجانب. وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن البحث الحالي استفاد من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وأهميته ومنهجية بحثه وبناء أدواته.

إجراءات البحث

أولا - منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي وذلك لملائمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها.

ثانيا - مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات الحكومية السعودية والبالغ عددها (٢٨) جامعة حكومية.

ثالثا - عينة البحث:

تمثلت عينة هذا البحث في مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة، والخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات الآتية: (جامعة الإمام، جامعة طيبة، جامعة الطائف، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد، الجامعة الإسلامية، جامعة القصيم، جامعة أم القرى، جامعة الباحة). والبالغ عددهم (٥٨) مسؤولاً في حين بلغ عدد الخبراء المتخصصين باللغة العربية (١٠٥) متخصصاً تم اختيار بطريقة العينة العشوائية يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

الجدول (٣)

عينة من مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية:

مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية						
الوظيفة	العدد	٪				
وكيل الجامعة للتطوير والجودة / عميد /وكيل التطوير الأكاديمي والجودة	١٦	٢٧,٦				
رئيس وحد التطوير والجودة	١٩	٣٢,٨				
مستشار/ خبير في مجال التطوير والجودة	٢٣	٣٩,٧				
الإجمالي	٥٨	١٠٠,٠				
الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات						
الدرجة العلمية	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
	١١	١٠,٥	٣٨	٣٦,٢	٥٦	٥٣,٣
سنوات الخبرة	١ -٥		٦ -١٠		١١ - فأكثر	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
	٣٣	٣١,٤	٤١	٣٩,٠	٣١	٢٩,٥

أداة البحث:

تم استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة البحث وقد تم بناؤها وفق الخطوات التالية:

أولاً - مصادر الاستبانة: المراجع والمصادر التي تناولت المعايير

الأكاديمية للبرامج التعليمية، كذلك الوثائق الرسمية في الإطار الوطني للمؤهلات، ولائحة التعليم العالي في الجامعات السعودية، والمجلات والدوريات والمجلات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة البحث الحالي.

ثانيا - هدف الاستبانة: تحديد المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً).

ثالثا - الاستبانة في صورتها الأولية: اشتملت على (٥٠) عبارةً تمثل المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً).

رابعا - صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية والتي اشتملت على (٥٠) عبارةً تمثل المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً) انظر ملحق (٦) على مجموعة من المختصين في مجال التطوير الأكاديمي والجودة والمتخصصين في مجال اللغة العربية وكذلك الخبراء في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بهدف تحكيمها وإبداء آرائهم حول التحقق من صدق المحتوى انظر ملحق (٧) وبعد أخذ آراء المختصين وتوجيهاتهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف أخرى بناء على الملاحظات ؛ حيث حُددت الصعوبات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (٨٠ ٪) فأعلى، والتي توفرت من الاستبانات المسترجعة وبنيت الأداة النهائية ؛ حيث اشتملت على (٥٢) عبارةً تمثل المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً) انظر ملحق (٨).

وأمـا مؤشـر صـدق (الاتسـاق الـداخلي) Construct Validity Indicator فقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عشوائية من مجتمع البحث بلغ عددهم (٣٠) من غير عينة البحث من خلال ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور؛ حيث تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وفق الجدول التالي"

الجدول (٤)

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

تخطيط البرنامج الدراسي		تصميم البرنامج الدراسي						تقويم البرنامج الدراسي		الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج	
م	قيمة بيرسون	م	قيمة بيرسون	م	قيمة بيرسون	م	قيمة بيرسون	م	قيمة بيرسون	م	قيمة بيرسون
١	❖❖.٥٨٥	١	❖❖.٧٧٥	١١	❖❖.٨٢٩	٢١	❖❖.٦٩١	١	❖❖.٦٤٧	١	❖❖.٨٥٨
٢	❖❖.٧٧٣	٢	❖❖.٧٩٤	١٢	❖❖.٧٢٩	٢٢	❖❖.٧٣٠	٢	❖❖.٨٦٩	٢	❖❖.٨٧١
٣	❖❖.٨٣١	٣	❖❖.٨٠٨	١٣	❖❖.٧٤٠	٢٣	❖❖.٧٨٢	٣	❖❖.٨٨٢	٣	❖❖.٨٨١
٤	❖❖.٨٤١	٤	❖❖.٧٣٧	١٤	❖❖.٦٩٧	٢٤	❖❖.٧٩١	٤	❖❖.٨٤٤	٤	❖❖.٩٢٥
٥	❖❖.٧٤٥	٥	❖❖.٦٩٥	١٥	❖❖.٥٩٦	٢٥	❖❖.٤٥٤	٥	❖❖.٨٧٢	٥	❖❖.٨٨٦
٦	❖❖.٨٢٤	٦	❖❖.٧٤٩	١٦	❖❖.٧٠٥			٦	❖❖.٧٩٨	٦	❖❖.٨٦١
٧	❖❖.٨٥٤	٧	❖❖.٧٨٣	١٧	❖❖.٦٩٨			٧	❖❖.٨٤٧	٧	❖❖.٩٠٥

تخطيط البرنامج الدراسي		تصميم البرنامج الدراسي						تقويم البرنامج الدراسي		الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج	
٨	.٧٩٣❖❖	٨	.٧٧٦❖❖	١٨	.٧٧٢❖❖			٨	.٦٠١❖❖	٨	.٨٦١❖❖
٩	.٧٧٥❖❖	٩	.٧٨٦❖❖	١٩	.٧٣٣❖❖					٩	.٨٢٠❖❖
١٠	.٧٦٣❖❖	١٠	.٨٠٤❖❖	٢٠	.٦٨٤❖❖						

❖❖ قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

خامسا - تطبيق الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة من مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في بعض الجامعات السعودية (جامعة الإمام، جامعة طيبة، جامعة الطائف، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد، الجامعة الإسلامية، جامعة القصيم، جامعة أم القرى، جامعة الباحة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ، بطريقة إلكترونية.

سادسا - ثبات الاستبانة:

ثبات الاستبانة: ويعنى أن الاستبانة تعطى نتائج واحدة إذا ما أعيد تطبيقها على العينة ذاتها من المفحوصين في ظروف واحدة بفاصل زمني من أسبوعين إلى أربعة أسابيع (مرسي، ٢٠٠٣)، وتم حساب ثبات الاستبانة بالطرق الآتية: الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ Alpha – Chornbach : قام

الباحث بحساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرو نباخ ، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتية :

الجدول (٥)

ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	عدد العبارات	ثبات ألفا كرونباخ
١	معايير مرحلة تخطيط البرنامج الدراسي	١٠	٠,٨٣٢
٢	معايير مرحلة تصميم البرنامج الدراسي	٢٥	٠,٨٤٨
٣	معايير مرحلة تقويم البرنامج الدراسي	٨	٠,٧٧٦
٤	معايير مرحلة الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج الدراسي في اللغة العربية	٩	٠,٨٢٦
المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي		٥٢	٠,٩٢٢

يتضح من الجدول (٢) أن درجة ثبات الأداة الكلية بلغت (٠,٩٢٢) وهي تشير إلى درجة ثبات عالية ؛ ما يشير لمناسبة أداة البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

١. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٢. معامل "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات أداة الدراسة.

٣. التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة وذلك بالنسبة للمعلومات الأولية.

٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (مان وتني) لقياس الفروق بين عينتي الدراسة.

٥. مستويات تقييم عينة الدراسة لمدى أهمية ومدى تطبيق معايير برنامج جديد - اللغة العربية أنموذجًا

٦. مقياس ليكارت الخماسي المستخدم ؛ فقد تم تقسيم مستويات أهمية ومدى تطبيق المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً) وفق الجدول الآتي :

الجدول (٦)

مقياس ليكارت الخماسي المستخدم

م	المقياس	العبارة
١	من ١ إلى ١,٧٩	غير مهمة جدًا / غير مطبقة تمامًا
٢	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	غير مهمة / غير مطبقة
٣	من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	مهمة إلى حد ما / مطبقة إلى حد ما
٤	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	مهمة / مطبقة
٥	من ٤,٢٠ إلى ٥	مهمة جدًا / مطبقة تمامًا

وسوف يستخدم في عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها :

إجابة السؤال الأول :

ما المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (التخطيط ، التصميم ، التقويم ، الإقرار)؟

تم التوصل إلى قائمة بالمعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجاً) في صورتها الأولية مشتملة على (٥٠) عبارةً وبعد عرضها على مجموعة من المختصين في مجال التطوير الأكاديمي

والجودة والمتخصصين في مجال اللغة العربية، وكذلك الخبراء في المناهج وطرق التدريس اللغة حُددت المعايير التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (٨٠ ٪) فأعلى، وبذلك ظهرت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٥٢) عبارةً تمثل المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية (اللغة العربية أنموذجا) يمكن بيانها فيما يلي:

أولا - معايير تخطيط البرنامج التعليمي: وتضم (تشكيل فريق تصميم برنامج اللغة العربية، تحديد المبررات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لفتح برنامج اللغة العربية، استطلاع رأي المتخصصين حول فتح برنامج اللغة العربية ، استطلاع رأي الجمعيات العلمية حول فتح برنامج اللغة العربية .استطلاع رأي الهيئات المهنية حول فتح برنامج اللغة العربية، تحديد جهات التوظيف في القطاعين: العام والخاص، استطلاع آراء جهات التوظيف في القطاعين: العام والخاص حول أهمية فتح برنامج اللغة العربي ، استطلاع رأي المستفيدين من الطلبة حول فتح برنامج اللغة العربية ، إعداد دراسة عن احتياجات سوق العمل لخريجي برنامج اللغة العربية، عمل مقارنة مرجعية مع جامعات محلية ودولية بها نفس البرنامج).

ثانيا - تصميم البرنامج التعليمي: وتضم (تحديد اسم البرنامج ورمزه، تحديد مرحلة البرنامج (بكالوريوس، ماجستير ...) وتحديد المسارات إن وجد، صياغة رسالة البرنامج، مراعاة اتساق رسالة البرنامج مع رسالة القسم، مراعاة اتساق رسالة البرنامج مع رسالة الكلية، صياغة أهداف برنامج اللغة العربية، تحديد عدد ساعات برنامج اللغة العربية وفق المرحلة الدراسية للبرنامج، توزيع الساعات حسب متطلبات الجامعة والكلية

والتخصص(الخطة)، مراعاة التتابع والترتيب بين المقررات الدراسية عند توزيع المقررات على المستويات، تحديد الوزن النسبي لفروع اللغة العربية وفق طبيعة المرحلة، مراعاة التتابع بين برامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، تحديد المقررات الاختيارية في البرنامج، تحديد مقررات الخبرة الميدانية للبرنامج إن وجدت، صياغة مخرجات التعلم برنامج اللغة العربية في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات، مراعاة مخرجات برنامج اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للتقويم والاعتماد والمركز الوطني للقياس لمرحلة البكالوريوس، وضع آليات وأدوات لقياس مخرجات التعلم، صياغة مواصفات خريجي برنامج اللغة العربية في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات، تحديد طرائق التدريس ملائمة لمخرجات تعلم برنامج اللغة العربية، تحديد أساليب التقويم تتناسب مع مخرجات تعلم برنامج اللغة العربية، اتساق المقررات الدراسية للبرنامج مع مخرجات البرنامج، تحديد احتياجات تنفيذ برنامج اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس وموظفين وفنيين، تحديد احتياجات البرنامج من المصروفات المادية والمرافق والتجهيزات المتوقعة للبرنامج، تحديد معايير قبول الالتحاق ببرنامج اللغة العربية ، وضع الأدلة واللوائح المنظمة التعليمية لبرنامج اللغة العربية، توصيف البرنامج والمقررات وفق النماذج الحديثة للمركز الوطني للتقويم والاعتماد).

ثالثا - معايير تقويم البرنامج التعليمي: وتشمل (أخذ رأي الخبراء (المحكمين) المتخصصين في برامج اللغة العربية، استطلاع رأي جهات التوظيف في القطاع الحكومي في مخرجات برنامج اللغة العربية المتوقعة،

استطلاع رأي جهات التوظيف في القطاع الخاص في مخرجات برنامج اللغة العربية المتوقعة، استطلاع رأي جهات التوظيف في القطاع الحكومي في مواصفات خريجي برنامج اللغة العربية المتوقعة، استطلاع رأي جهات التوظيف في القطاع الخاص في مواصفات خريجي برنامج اللغة العربية المتوقعة، استطلاع رأي الجمعيات العلمية في مخرجات برنامج اللغة العربية المتوقعة، استطلاع رأي الهيئات المهنية في مخرجات في مخرجات برنامج اللغة العربية المتوقعة، استطلاع رأى أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في البرنامج

رابعا - معايير الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي:

وتتكون من (إقرار البرنامج من لجنة الخطط والبرامج بالقسم، إقرار البرنامج من مجلس القسم، إقرار البرنامج من لجنة الخطط والبرامج بالكلية، إقرار البرنامج من مجلس الكلية، إقرار البرنامج من لجنة مراجعة فحص الخطط والبرامج، إقرار البرنامج من اللجنة الدائمة للخطط على مستوى الجامعة، إقرار خطة البرنامج من مجلس عمادة الدراسات العليا لبرامج الدراسات العلي، إقرار خطة البرنامج من مجلس الجامعة، إقرار خطة البرنامج من مجلس التعليم على مستوى وزارة التعليم).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حسان (٢٠١٥م)، والزياتي (٢٠١٥م)، والمطوع (٢٠١٤م)، وعبدالحميد (٢٠٠٩م)، وجميعها أكدت ضرورة وجود معايير للبرامج البرامج وتقويمها وتطويرها.

إجابة السؤال الثاني:

ما أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل ولكل فقرة من فقرات الأداة، وتم ترتيبها بحسب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً ملحق (٩)، وأما المجموع فالجدول (٥) يوضح أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية:

الجدول (٧)

أهمية المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي في الجامعات السعودية "اللغة العربية أنموذجاً"

م	المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي	خبراء الجودة		خبراء اللغة		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	معايير التخطيط	٤,٥٤١٤	٠,٦٤	٤,٤٧٦٢	٠,٥٨	٤,٤٩٩٤	٠,٦٠
٢	معايير التصميم	٤,٧١٦٦	٠,٤٧	٤,٦٨٢٧	٠,٤٣	٤,٦٩٤٧	٠,٤٤
٣	معايير	٤,٥٩٢٧	٠,٥٦	٤,٥٢١٤	٠,٥٣	٤,٥٤٦٨	٠,٥٤

	التقويم						
٤	معايير الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي	٤.٧٤١٤	٠.٦١	٤.٧١٧٥	٠.٥٣	٤.٧٢٦٠	٠.٥٦

يتبين من الجدول (٥) أن جميع المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية اللغة العربية (أنموذجاً) في المرحل الأربعة من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة و الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية حصلت على درجة تقدير مهمة جداً، إذ كانت أعلاها معايير الاجراءات الإدارية والنظامية لإقرار الخطة الدراسية بمتوسط حسابي) ٤.٧٢٦٠)، ثم معايير التصميم بمتوسط حسابي (٤.٦٩٤٧)، يليها معايير التقويم بمتوسط الحسابي(٤.٥٤٦٨)، وأخيراً معايير التخطيط بمتوسط حسابي (٤.٤٩٩٤).

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما دعت إليه دراسة أبو حسان (٢٠١٥م) ودراسة الزياتي (٢٠١٥م)، دراسة المطوع (٢٠١٤م) ودراسة عبد الحميد(٢٠٠٩م) من أهمية وجود معايير البرامج بدرجة عالية. وربما يكون العامل الهام في استشعار أهميته بهذه الدرجة من قبل عينة البحث هو أيمان

هؤلاء بأهمية وجود معايير واضحة للبرامج الأكاديمية ومنها برنامج اللغة العربية، وغياب مثل هذه المعايير للبرامج الأكاديمية.

إجابة السؤال الثالث:

ما مستوى تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل ولكل فقرة من فقرات الأداة، وتم ترتيبها بحسب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً ملحق (١٠)، وأما المجموع فالجدول (٦) يوضح مدى تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية.

الجدول (٨)

مدى تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية من وجهة نظر عينة البحث

م	معايير فتح برنامج	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة		الخبراء المتخصصين في اللغة العربية		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	معايير التخطيط	٤,٥٣٧٩	٠,٧١	٤,٥٢٠٠	٠,٦٠	٤,٥٢٦٤	٠,٦٤
٢	معايير التصميم	٤,٦٦٩٠	٠,٥٧	٤,٦٧٩٢	٠,٥١	٤,٦٧٥٦	٠,٥٣

م	معايير فتح برنامج	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة		الخبراء المتخصصين في اللغة العربية		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	معايير التقويم	٤,٥٣٠٢	٠,٦٦	٤,٥٠٠٠	٠,٦٢	٤,٥١٠٧	٠,٦٣
٤	معايير الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي	٤,٧٢٢٢	٠,٥٧	٤,٦٩٣١	٠,٥١	٤,٧٠٣٥	٠,٥٣

يتبين من جدول (٦) أن جميع المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية "اللغة العربية أنموذجاً" في المرحل الأربعة من وجهة نظر مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة والخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية يمكن تطبيقها بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٤,٧٠٣٥)، كانت أعلاها في معايير الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار الخطة الدراسية بمتوسط حسابي ٤,٧٠٣٥))، ثم معايير التصميم بمتوسط حسابي (٤,٦٧٥٦)، ويليها معايير التخطيط بمتوسط حسابي(٤,٥٢٦٤)، وأخيراً معايير التقويم بمتوسط حسابي (٤,٥١٠٧).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المطوع (٢٠١٤م)، ودراسة المنيع(١٤٣٣هـ)،)، ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٩م)، ودراسة أبو دقة (٢٠٠٩م)، ودراسة الشرعي (٢٠٠٩م). ولعل تطبيقها بهذه المستوى يعود للحراك للحصول على الاعتماد المؤسسي بشكل عام والاعتماد البرامجي بشكل خاص، وصدور قرارات من وزارة التعليم حول بيان بعض هذه المعايير للبرامج الأكاديمية.

إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية حول أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام "مان وتني" والذي تتضح نتائجه في الجدول التالي:

الجدول (٩)

نتائج مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية حول أهمية المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي في الجامعات السعودية

المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	Z	الدلالة
أهمية تخطيط البرنامج التعليمي	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٧,٨٠	٥٠٩٢,٥٠	٢٧٠٨,٥٠	-١,١٨٩	٠,٢٣٥ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٧٨,٨٠	٨٢٧٣,٥٠			
أهمية تصميم البرنامج التعليمي	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٥,٩١	٤٩٨٢,٥٠	٢٨١٨,٥٠	-٠,٨٢٠	٠,٤١٢ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٧٩,٨٤	٨٣٨٣,٥٠			

أهمية تقويم البرنامج التعليمي	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٦,٧٩	٥٠٣٤,٠٠	٢٧٦٧,٠٠	-١,٠١٨	٠,٣٠٩ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٧٩,٣٥	٨٣٣٢,٠٠			
معايير الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي اللغة	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٤,٧١	٤٩١٣,٠٠	٢٨٨٨,٠٠	-٠,٦٢١	٠,٥٣٥ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٨٠,٥٠	٨٤٥٣,٠٠			
أهمية مراحل فتح برنامج جديد - اللغة العربية أنموذجًا	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٧,٣٦	٥٠٦٧,٠٠	٢٧٣٤,٠٠	-١,٠٨٨	٠,٢٧٧ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٧٩,٠٤	٨٢٩٩,٠٠			

يبن الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة البحث من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وبين متوسطات رتب درجات عينة البحث من مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية في أهمية المعايير المقترحة لإقرار البرنامج التعليمي في اللغة العربية. وهذا يؤكد اتفاق عينة البحث على هذه المعايير مما يضع حلولا لتطوير البرامج في الجامعات السعودية في تخصص اللغة العربية، ولعل هذه النتائج في تطبيقها تتفق مع ما دعت إليه دراسة المطوع (٢٠١٤م) ودراسة المنيع(١٤٣٣هـ)، ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٩م)، ودراسة أبو دقة (٢٠٠٩م)، ودراسة الشرعي (٢٠٠٩م). ودراسة فاضل (١٤٣٢هـ).

إجابة السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية حول مستوى تطبيق المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي في الجامعات السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد استخدام "مان وتني" والذي تتضح نتائجه في الجدول التالي:

الجدول (١٠)

نتائج مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية حول مدى تطبيق المعايير الأكاديمية لتصميم برنامج تعليمي في الجامعات السعودية

المعايير المقترحة لإقرار البرنامج التعليمي في اللغة العربية	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	Z	الدلالة
تطبيق معايير تخطيط البرنامج التعليمي	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٥,٨٩	٤٩٨١,٥٠	٢٨١٩,٥٠	-٠,٨١٨	٠,٤١٣ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٧٩,٨٥	٨٣٨٤,٥٠			
تطبيق معايير تصميم البرنامج التعليمي	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٤,٢٤	٤٨٨٦,٠٠	٢٩١٥,٠٠	-٠,٤٨٨	٠,٦٢٦ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٨٠,٧٦	٨٤٨٠,٠٠			

تطبيق معايير تقويم البرنامج التعليمي	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٥,١٣	٤٩٣٧,٥٠	٢٨٦٣,٥٠	-٠,٦٦٣	٠,٥٠٧ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٨٠,٢٧	٨٤٢٨,٥٠			
تطبيق معايير الإجراءات الإدارية والنظامية لإقرار البرنامج التعليمي	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٤,٧٢	٤٩١٣,٥٠	٢٨٨٧,٥٠	-٠,٦٢٣	٠,٥٣٣ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٨٠,٥٠	٨٤٥٢,٥٠			
تطبيق معايير فتح برنامج جديد - اللغة العربية أنموذجًا	مسؤولو التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية	٥٨	٨٦,٠٥	٤٩٩١,٠٠	٢٨١٠,٠٠٠	-٠,٨٣٢	٠,٤٠٦ غير دالة
	الخبراء المتخصصين في اللغة العربية	١٠٥	٧٩,٧٦	٨٣٧٥,٠٠			

يبين الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة البحث من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وبين متوسطات رتب درجات عينة البحث من مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة في الجامعات السعودية في مدى تطبيق المعايير المقترحة لإقرار البرنامج التعليمي

في اللغة العربية ، ورغم اختلاف الاستجابات إلا أن هناك اتفاق في إمكانية تطبيق هذه المعايير عند بناء أو تطوير برنامج اللغة العربية في الجامعات السعودية ، ولعل هذه النتائج في تطبيقها تتفق مع دراسة المطوع (٢٠١٤م) ودراسة المنيع(١٤٣٣هـ) ، ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٩م).

ملخص نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته :

ملخص النتائج :

في ضوء ما أسفر عنه تحليل نتائج البحث تم التوصل إلى :

١. أن جميع المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية "اللغة العربية أنموذجاً" من وجهة نظر عينة البحث حصلت على درجة تقدير مهمة جداً.

٢. أن جميع المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية "اللغة العربية أنموذجاً" من وجهة نظر عينة البحث يمكن تطبيقها تماماً.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين باللغة العربية في الجامعات السعودية حول أهمية المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مسؤولي التطوير الأكاديمي والجودة وآراء الخبراء المتخصصين في اللغة العربية في الجامعات السعودية حول تطبيق المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في الجامعات السعودية.

التوصيات:

١. ضرورة تجويد برامج الجامعات السعودية من خلال مراعات المعايير الأكاديمية التي تم التوصل إليها في هذا البحث عند تصميم برنامجها التعليمية.

٢. تقديم دورات تأهيلية لأعضاء هيئة التدريس في معاير البرامج الأكاديمية.

٣. مراعاة هذه المعايير من قبل وزارة التعليم للبرامج التعليمية.

٤. إمكانية الاستفادة منها على مستوى مجالس الأقسام ومجلس الكليات ومجالس الجامعات عند إقرار برنامج جديد.

٥. اعتماد هذه المعايير كإطار عام عملي للجان الخطط والبرامج على مستوى الأقسام والكليات والجامعات عند بناء برنامج جديد أو تطوير برنامج قائم.

المقترحات:

١. إجراء دراسة لتقييم واقع توافر المعايير الأكاديمية في برامج الجامعات السعودية.

٢. تصور مقترح لتطوير المعايير الأكاديمية الموحدة لتصميم البرامج التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات والإطار السعودي ودليل التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية وخصائص الخريجين.

٣. عمل دراسة مقارنة للمعاير الأكاديمية في البرامج التعليمية.

٤. دراسة حول تجارب الأنظمة التعليمية العالمية في تطبيق معايير بناء البرامج التعليمية.

* * *

المراجع:

أبو حسان، جمال (٢٠١٥م). الخطط الدراسية في مرحلة الماجستير والدكتوراه في تخصص التفسير وعلوم القرآن في الجامعات الأردنية عرض وتحليل ونقد، **المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود**، المجلد (٢).

أبو دقة، سناء إبراهيم (٢٠٠٩م). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد (١٠)، العدد (٢).

بارينت، رونالد (٢٠٠٩). **إعادة تشكيل الجامعة**، ترجمة شكري عبد المنعم مجاهد، الرياض: مكتبة العبيكان.

جامعة الملك خالد (١٤٣٥ه). دليل إعداد وتطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس، الإصدار الأول، عمادة التطوير والجودة.

حثروبي، محمد الصالح (٢٠١٢). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر: دار الهدى للطابعة والنشر والتوزيع.

الحكيمي، عبداللطيف (٢٠١٢). الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي العربي: نظرة نقدية، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد (٧)، ص ص٣٩ - ٥٩.

حيدر، عبداللطيف حسين (٢٠٠٥). "الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي أداة ضمان الجودة والتحسين المستمر"، المؤتمر التربوي الخامس (جودة التعليم الجامعي)، البحرين.

رمضان، صلاح السيد (٢٠٠٥م). **تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، عمان: إتراك للنشر والتوزيع.

الزيادات، ممدوح (٢٠٠٧م). تطوير الخطط والمساقات الدراسية لقسم التسويق وعلاقتها بسوق العمل، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول بعنوان: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المغرب (٩ -١٣ ديسمبر).

الزياني، منى راشد (٢٠١٥م) دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مج. ٨، ع. ٢٠، ٢٠١٥ اليمن.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٤م). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر مؤتمر تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩م). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد (٢)، العدد (٤).

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد**، عمان: دار المسيرة.

عاشور، راتب قاسم وأبو الهيجاء، عبدالرحيم عوض (٢٠٠٩). **المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية**، الأردن.

عبد الحميد، ايمان صلاح الدين(٢٠٠٩م). تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهه التحديات العالمية، كلية التربية النوعية بالمنصورة، المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول، الفترة من ٨ -٩ أبريل.

الغامدي، حمدان وعبدالجواد، نور الدين (٢٠١٠). **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، الرياض: مكتبة الرشد.

فاضل، مها بنت قاسم (١٤٣٢هـ). إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والانتماء بجامعتي أم القرى والملك عبدالعزيز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية -جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

فهمي، محمد سيف الدين (٢٠٠٨م). **التخطيط التعليمي وأسسه وأساليبه ومشكلاته**، الطبعة (٧)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

الفوال، محمد خير والصافتلي، بسام محمود (٢٠١٠م). تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة TQM. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد (٣)، العدد (٦)، ص ٨٩ -١١٥.

القرني، صالح (٢٠١٢). تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٣٢) ص ص١ - ٣٤.

المطوع، نايف بن عبدالعزيز (٢٠١٤). معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد (٧)، العدد (١٧)، ص ١١١ -١٢٧.

المنيع، محمد بن عبد الله (١٤٣٣هـ). إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية "نموذج مقترح" **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد (٦).

الهاشم، عبدالله بن عقلة (٢٠٠٧م). التحديات والفرص المتاحة، مؤتمر *منتدى الفكر العربي* ٢٣ -٢٥ /٤/ ٢٠٠٧عمان.

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (٢٠١٠). **تعليمات ومعايير الاعتماد الخاص لتخصصات برنامج العلوم التربوية**، عمان، الأردن.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٨). **الإطار السعودي للمؤهلات**، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA) . (2000) . The Competency Standards Project: Another Approach to Accreditation to Review .Retrieved from wwwww.chea.org/pdf/Competency_Aug2000.pdf#search="standard .means",at 15/3/2014

* * *

نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ١/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٣/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وتعرف فاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط . ولتحقيق هذا الهدف تم بناء النموذج وتطبيقه على عينة من (٢٨) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط. وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية دُرست باستخدام النموذج، والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وكانت أداتا الدراسة هي الاختبار القبلي والبعدي في مهارات القراءة الإبداعية المناسبة، ومقياس للكفاءة الذاتية في القراءة للتعرف على فاعلية النموذج المقترح.

وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم معالجة البيانات إحصائياً. أظهرت النتائج قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط وعددها (١٨) مهارة موزعة في أربع مهارات أساسية (الأصالة. المرونة. الطلاقة، التفاصيل). وقائمة تضمنت أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية في القراءة (الإحساس بالذات في أثناء القراءة. الاتجاه نحو القراءة . الإحساس بالصعوبة القرائية. التفاعل مع النص المقروء) تضمنت (٢٦) مؤشراً فرعياً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، وأوصت الدراسة باستخدام النموذج في تنمية هذه المهارات ورفع الكفاءة الذاتية في تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: نظرية التلقي- مهارات القراءة الإبداعية- الكفاءة الذاتية في القراءة

A proposed teaching program based on the reception theory and its effectiveness in developing creative reading skills and self-efficiency in reading among first intermediate grade students

Dr. Khalid bin Ibrahim bin Ali al-Turki
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to build a proposed teaching program based on reception theory and its effectiveness in developing creative reading skills and self-efficiency in reading among first-grade intermediate students, and to achieve this objective, the program was built and applied to a sample of (28) students of the first intermediate grade, and the sample was divided into two groups. The first group was experimental, taught using the proposed teaching program, and the second group was a control group that was taught in the usual method of teaching. The study used the semi-experimental approach, and study tools were pre and post-test inappropriate creative reading skills, and a measure of self-proficiency in reading to identify the effectiveness of the proposed program.

After completing the implementation of the study, the data were processed statistically. the results showed a list of creative reading skills suitable for students of the first intermediate grade, numbering (18) skills distributed into four basic skills (originality, flexibility, fluency, details), and a list that included four dimensions of self-proficiency in reading (The sense of self during reading, the tendency towards reading, the sense of reading difficulty, interaction with the read text) included (26) sub-indicators. The results showed statistically significant differences between the arithmetic averages of students 'scores in the post-test in favor of the experimental group in creative reading skills and the measure of self-efficacy in reading. The study recommended using the program to develop these skills and raise self-efficacy in teaching Arabic.

Keywords:
Reception Theory - Creative Reading Skills - Self-Efficiency in Reading.

مقدمة:

تعد اللغة من مظاهر النشاط الإنساني، ووسيلة الاتصال بين الأفراد والعامل الأساسي في معرفة ما يدور حولنا من أحداث، ويمكن من خلالها فهم أفكار الآخرين وإفهامهم وتحليل هذه الأفكار وإبداع أفكار جديدة تعبر عن قدرة الفرد وكفاءته في الثراء اللغوي.

وتأتي القراءة في مقدمة من مهارات اللغة إلى جانب التحدث والاستماع والكتابة، والذي يحظى كل جانب منها باهتمام بالغ من الباحثين سواء في تدريسه أو في مهاراته لتضمينها في المقررات الدراسية وتنمية هذه المهارات.

وأدى زيادة الاهتمام بالقراءة إلى تطور مفهومها؛ فظهر عنصر جديد هو النقد والإبداع وذلك باختلاف أغراض القارئ من القراءة وباختلاف المادة المقروءة، وهذا يعني أن العمليات التي يقوم بها القارئ ليست على نمط واحد في جميع الحالات من جانب العناية بالنقد أو الفهم أو الإبداع.

والقراءة ليست عملية تلقينية بل هي عملية مركبة تتألف من عمليات يقوم بها القارئ حتى يصل إلى المعنى الذي قصده الكاتب ويستخلص منه ما يريد ويعيد تنظيمه أو يفيد منه، فهي وسيلة مهمة لاكتساب الخبرات الجديدة التي تتطلب تحصيل مزيد من المعرفة المتجددة، وتتطلب أيضاً قدرات عقلية وأنماط تفكير تنمي رصيد الخبرة. (شحاته, ٢٠٠٢)، (القرني، ٢٠١٨) ويشير شحاتة (٢٠١٠) إلى أنه لابد لصناعة القارئ المبدع من فكر جديد يرتكز في تعليم اللغة العربية على تمهير اللغة، وإنتاجيتها، وتوسيع تعليمها وتعلمها من خلال العمليات العقلية ومهارات التفكير العليا التي تنقل التعليم اللغوي من مجرد ثقافة إلى إبداع وتعليم عن اللغة.

ويأتي ربط القراءة بالتفكير بنوعية الناقد والإبداعي كهدف مهم وأساس لترجمة هذه العمليات العلفية لتواكب التطور والتغير المتسارع في العصر الحالي ؛ ففي جانب التكفير الإبداعي يؤكد شحاته (٢٠٠٨) على وجود علاقة وثيقة بين القراءة والإبداع في القراءة وعملية التفكير والإبداع ويتم من خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ والكاتب النص ؛ في حين تؤكد سلوى بصل (٢٠١٦ ، ٨١) على ضرورة ربط القراءة بالإبداع وتنمية التفكير بقولها "هناك ضرورة لأن تكون القراءة وسيلة المتعلم للإبداع وتنمية التفكير في اكتشاف الأسباب التي تقف خلف حدوث مشكلة ما وتحليل هذه المشكلة بشكل منطقي وإيجاد حلول إبداعية لها ، ولا يأتي هذا إلا من خلال تهيئة بيئة صفية مناسبة تشجع المتعلم على التفكير والإبداع والقارئ ليفكر بعمق فيما يقرأ فيقارن بين المترادفات والمتناقضات ويبحث عن حلول إبداعية للمشكلات التي تواجهه لتكون له وجهة نظر ورؤية خاصة به".

وفي هذا السياق تتفق سلوى بصل (٢٠١٦) مع منى اللبودي (٢٠٠٣) في أن القراءة الإبداعية وليدة الدمج بين مهارات القراءة باعتبارها أحد فنون اللغة وبين الإبداع باعتباره مهارة عقلية فالقارئ يصل في تعامله مع النص المكتوب إلى أعلى مستوى من مستويات التفكير ، وقد تحققت مهارات القراءة لديه بدرجة تمكنه من تطويعها في أغراض مختلفة بمرونة عالية ، وأدائه بدرجة عالية من التفرد والأصالة.

ورفع الكفاءة الذاتية بالقراءة يسهم في رفع الخبرة للمتعلمين ، وتنمية القدرة على التعبير عن الرأي بجرأة وثقة ، ودعم ذلك بالحجج والبراهين مع

توظيف الخبرة السابقة، والتعبير بحرية بعيداً عن الخجل والانطواء، مما يجعلها على صلة بالإبداع والقدرة الذاتية والحكم على هذه القدرة وكفاءتها، لذا فمعرفة المتغيرات الشخصية والمعرفية المرتبطة بالقراءة أمر مهم، ولذا عرفها جوثري وويغفيلد وكاثلين Guthrie, Wigfield, & Kathleen (2004, 80) بأنها "قدرة المتعلم على تقدير قدرته القرائية بناءً على معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية؛ فعندما يحكم المتعلم على نفسه أن بإمكانه قراءة كتاب أو قصة فإنه يبذل جهداً ويثابر لإنجاز هذه المهمة بنجاح.

في حين عرفها عبدالباري (٢٠١٠، ١٧٣) بأنها "معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة، ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما".

والذات القرائية محور أساسي للقدرة القرائية؛ إذ تمثل ناتج العلاقات الداخلية بين عدة مكونات تتمثل في: الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة، وإدراك الأنشطة القرائية على أساس مستوى سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه المواقف القرائية، ومدى المثابرة والإنجاز والمجهود الواضح في أثناء القراءة، والأساس العلمي لمفهوم الكفاءة الذاتية يعود لنظرية المعرفة الاجتماعية التي قدمها عالم النفس ألبرت باندورا (Albert Bandura)، والتي تفترض أن الإنجاز الإنساني يكون نتيجة للتفاعل الديناميكي بين السلوك، والمعتقدات الشخصية، والظروف البيئية، فثقة الفرد بنفسه أثناء القراءة ومعتقداته عن ذاته يطلق عليه اسم كفاءة الذات وتعني انطباع الفرد ومعتقداته حول قدرته على القيام بشيء ما بطريقة معينة، أو أنه

قادر على تحقيق أهداف محددة، أو اعتقاد القارئ - سواءً أكان الاعتقاد صحيحاً أم خطأً - أن لديه القدرة على إنتاج شيء ما بشكل صحيح. (Chapman & Tunmer, 1997)، (Guthrie, Wigfield, & Kathleen, 2004)، (ريم عبدالعظيم. ٢٠١٢).

وإذا كانت مهارات القراءة الإبداعية على هذا القدر من الأهمية ومثلها رفع الكفاءة الذاتية في القراءة وارتباط الاهتمام بالقراءة برفع الكفاءة الذاتية فيها ؛ فلابد من تبني نظريات ومداخل ونماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات ورفع الكفاءة في القراءة في آن واحد، وخاصةً ما يرتبط بتفعيل دور المتعلم في تلقيه للنص وإعمال خبراته الإبداعية وتحقيق ذاته من خلاله وهذا ما تدعو إليه نظرية التلقي.

وظهرت نظرية التلقي في القرن العشرين في ألمانيا، وذلك كرد فعل على المدارس الكلاسيكية التي بدأت قاصرة في دراسة الظواهر حول النص عندما أدركت أن الوجود الإبداعي للنص لا يتحقق إلا بحضور القارئ، وبحسب رجاء جبر (٢٠١٨) فإن القارئ يعتبر بحق طرفاً رئيسياً وأساسياً في إنتاج النص فضلاً عن دوره الاستراتيجي في التفعيل والتحليل والتقويم، والكشف عن معناه والمشاركة في الكتابة بما يستنبطه منه وما يضيفه إليه.

في حين أن رشا محمود (٢٠١٦، ١١) تعرفها بأنها "نظرية تقوم على المشاركة بين القارئ والنص في صنع المعنى، يقوم القارئ فيها بدور المبدع المتمثل في التنبؤ بأفكار ومعاني ومحتوى النص، والقدرة على التعرف على المعلومات الناقصة، والإضافة إليه من خلال قراءاته السابقة والقدرة على التنظيم والتحوير فيه".

ويلحظ من المفهومين السابقين ارتباط واضح وفق هذه النظرية بين شخصية القارئ وكفاءته الذاتية وتفعيل خبراته السابقة وتوظيفها بشكل وإبداع جديد في النصوص.

مشكلة الدراسة

يعد الاهتمام باللغة ومهاراتها تحديداً من أهم الأولويات في الاتجاهات الحديثة وفي التخطيط للمناهج وطرق التدريس، ومن أهمها تعليم القراءة الذي يعاني من ضعف ملحوظ ظهر ذلك في تدني مستوى كثير من الطلاب بالقراءة، ومنها مهارات القراءة الإبداعية على وجه التحديد، والحاجة إلى الرفع من هذه المهارات وفي ذات الوقت رفع الكفاءة الذاتية في القراءة، وتختلف وجهات نظر الباحثين في تحديد الأسباب المسؤولة عن ذلك, إذ يؤكدون أن تدريس القراءة لا يتوقف عند إيصال الطلاب إلى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي للنص المقروء ؛ بل إلى فهم أوسع وأعمق في تفسير النص وتحليله, وإبداء الرأي حوله، وإعادة انتاجه بصور إبداعية مقترحة تحقق الرضا الذاتي بعد قراءته.

وبالرغم من أهمية ذلك إلا أن المشكلة يمكن الإحساس بها من خلال التالي :

- نتائج الدراسات التي أدركت وجود مشكلة وضعف في مهارات القراءة الإبداعية، وبالتالي سعت إلى تنمية هذه المهارات، وأخرى سعت لرفع الكفاءة الذاتية في القراءة كما سبق الإشارة لها ؛ إلا أنها دعت في الوقت ذاته إلى تبني استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تنمية هذه المهارات المهمة التي يعاني المتعلمون من ضعف واضح فيها.

– قيام الباحث باستطلاع أراء عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض خلال مباشرته عمله مشرفاً على برامج تدريب الطلاب المعلمين. واستخدم أسلوب الأسئلة المباشرة عن بعض مهارات القراءة الإبداعية في نصوص مقرر لغتي الخالدة. واتضح أن إجابات الطلاب غير دقيقة ولا تنبئ عن عمليات عقلية مرتبطة بالتفكير الإبداعي واتضح كذلك في بعض المقابلات الفردية للطلاب تدني الكفاءة الذاتية لديهم في القراءة.

– وللمزيد من التأكد حول دور التدريس في ذلك تم استطلاع أراء عينة من معلمي اللغة العربية في ذات المدارس بلغ عددهم (١٢) معلماً، ووجه لهم أسئلة عن ماهية الاستراتيجيات التدريسية المطبقة حول تنمية مهارات التفكير بشكل عام، ومنها التفكير الإبداعي في القراءة . وكذلك عن درجة إدراكهم لمهارات القراءة الإبداعية التي يناسب تنميتها لدى طلابهم، ومستوى الكفاءة الذاتية في القراءة وكيفية التحقق منها. واتضح للباحث أن هناك قصوراً في معرفتهم في هذه المهارات ، وبينوا أن أغلب الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التدريس تعتمد على الطرق التقليدية الاعتيادية التي تركز على جانب التحصيل المعرفي من أجل النجاح، وأنهم بحاجة إلى تبني طرق حديثة في التدريس تناسب المهارات المطلوبة وتسهم في رفع كفاءة الطلاب الذاتية في القراءة.

– تماشياً مع ما أظهرته الدراسات المشار إليها سابقاً حول فاعلية البرامج والاستراتيجيات القائمة على نظرية التلقي وارتباطها باللغة ومهاراتها، وتوصيات هذه الدراسات بالإفادة من هذه النظرية في متغيرات مناسبة لتحقيق أكثر من هدف كتنمية المهارات أو رفع الكفاءة.

ونظراً لقلة البحوث –في حد علم الباحث– حول نظرية التلقي في جانب تنمية مهارات اللغة العربية وتحديداً مهارات القراءة الإبداعية، وتوظيفها في رفع الكفاءة الذاتية في القراءة؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في ضعف مهارات القراءة الإبداعية وتدني في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولذا فإن الدراسة الحالية تقترح نموذجاً تدريسياً قائماً على نظرية التلقي وتقيس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الابداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أسئلة الدراسة

- ما مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وتنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- بناء قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط.

- تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط.

- بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وتنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

- تعرف فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

- تعرف فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة للتحقق من الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في :

- تقديم قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسب تضمينها في مناهج اللغة العربية المقررة للصف الأول متوسط.
- تقديم قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية ومؤشراتها الفرعية المناسبة لرفع كفاءة طلاب الصف الأول المتوسط في القراءة.
- تزويد المعلمين بنموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي يمكن تفعليه في التدريس، واختبار لمهارات القراءة الإبداعية ومقياس للكفاءة الذاتية في القراءة يمكن الاستفادة منهما لتنمية هذه المهارات، ورفع الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط.
- لفت نظر مخططي المناهج والقائمين على العملية التعليمية لتبني هذا النموذج كاتجاه حديث لتنمية المهارات اللغوية ومهاراتها ورفع كفاءة المتعلمين فيها.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول تنمية مهارات اللغة المرتبطة بالتفكير كمهارات القراءة الإبداعية، والمزيد من البحوث والدراسات حول نظرية التلقي وارتباطها باللغة ورفع الكفاءة الذاتية فيها.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي :

- الحد البشري: جميع طلاب الصف الأول المتوسط ؛ لمناسبة هذه المهارات وأهمية رفع الكفاءة الذاتية في القراءة لهم كونها تأتي بعد مرحلة ابتدائية، وانطلاقة لمرحلة تعليمية جديدة تتطلب ذلك.
- الحد المكاني: المدارس المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.
- الحد الموضوعي: مهارات القراءة الإبداعية في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل وأبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة، والنموذج التدريسي المقترح لهذه الدراسة، والوحدات التعليمية المقررة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول.
- الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة

النموذج التدريسي: يعرف الخليفة (٢٠٠٧، ١٩) النموذج التدريسي بأنه "نسق تطبيقي لنظريات التعلم داخل غرفة الصف، بمعنى أنه مخطط إرشادي يعتمد على نظرية تعلم محددة، ويقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي توجه عملية تنفيذ نشاط التعليم والتعلم، بما ييسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها".

ويعرف النموذج التدريسي إجرائياً بأنه: نسق تدريسي قائم على نظرية التلقي يتضمن أهدافاً ومحتوى، وخطوات وإجراءات تدريسية وأنشطة وفق نظرية التلقي، وأساليب تقويم للتحقق من تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع الكفاءة الذاتية في القراءة لديهم.

نظرية التلقي: يعرفها نوفل (٢٠١٢، ٦٩) بأنها "تلك النظرية التي تركز على الاهتمام المطلق بالقارئ، واستجابته للنص حالَ استقباله له، والتعرف على مدى قدرته على إعادة تأويله، وإبداعه، وتداوله، والتفاعل المنتِج معه".

وتعرف إجرائياً بأنها: النظرية التي يبنى في ضوئها النموذج التدريسي المقترح من خلال التركيز على المتعلم في استقباله للنص، واستجابته له، والتعرف على قدرته على إعادة تفسيره له، وإبداعه فيه، وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لديه، وتفاعله المنتج معه لرفع كفاءته في القراءة.

القراءة الإبداعية: يعرفها هاريسون Harrison (2008, 4) بأنها "إعادة تشكيل النص المقروء وترتيب أفكاره بشكل جديد، ثم توظيف تلك الأفكار لإيجاد حلول إبداعية لمشكلات في النص".

وتعرف إجرائياً بأنها: عملية تفاعلية لطلاب الصف الأول المتوسط مع النص للتعمق فيه وفهم كلماته، وإعادة تنظيمه وإنتاجه والتنبؤ بأحداثه، وطرح الاستنتاجات فيه، وتفسيره، واقتراح البدائل، وإنتاج علاقات جديدة غير ورادة فيه من خلال مهرات التفكير الإبداعي المتمثلة بالأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل ومهاراتها الفرعية.

الكفاءة الذاتية في القراءة: عرفها عبدالباري (٢٠١٠، ١٧٣) بأنها " معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة، ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما".

وتعرف إجرائياً بأنها: معتقدات طلاب الصف الأول متوسط

وانطباعاتهم عن ما يملكونه من قدرات وإمكانات في تعاملهم مع النصوص القرائية، ومعرفتهم بجوانب ضعفهم وقوتهم فيها، وتقييمهم لأنفسهم في ضوء ذلك من خلال مقياس معد لهذا الغرض.

أدبيات الدراسة

أولاً : القراءة الإبداعية

لأهمية القراءة الإبداعية جاءت الأدبيات والدراسات والأبحاث لتتناولها في المفهوم والأهمية والمهارات ودرجة تضمينها في المقررات ودرجة تمكن المتعلمين منها واقتراح العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية لتنميتها.

ففي المفهوم عرفها مارتن وكرامود وسافتر Martin, Cramoud, & Safter (1982,245)بأنها "عملية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء، بحيث يصبح حساساً للتناقض في المعلومات والبدائل المتاحة، ويولد علاقات وتركيبات جديدة معتمدة على المعلومات والبدائل المتاحة له في النص وعلى خبراته السابقة وتخيله فيضيف إلى محتوى النص ويغيره بطرق مختلفة"، وعرفها شحاته (١٩٩٤، ٩٦) بأنها "عملية عقلية وجدانية تتجاوز تعرف الكلمات وفهم النص المقروء واستيعابه، وتمتد إلى التعمق فيه حتى يتوصل القارئ إلى اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والحقائق والأحداث الواردة في النص، والقارئ المبدع يستطيع أن يولد أفكاراً جديدة متنوعة من خلال المعلومات المقدمة إليه في النص"، وعرفتها منى اللبودي (٢٠٠٣، ٧١) كذلك بأنها "عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء لاستنباط ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين، وإعادة ترتيبها، وربطها بما لديه من خبرات ومعلومات والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة وتوقعات، والقدرة على تبريرها".

وجاء تعريف أبو عكر (٢٠٠٩، ١١) متفقًا مع التعريف السابق بأنها عملية تفاعل مع النص بقوله إنها "عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء بإدراك المثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجودة في المادة القرائية، وهذه المثيرات ربما تكون على شكل مشكلات يحس بها القارئ أو أفكار وطرائق جديدة للتعبير عنها والقدرة على تبريرها"، في حين يختلف إلى حد ما مفهوم هاريسون Harrison (2008, 4)لها بأنها "إعادة تشكيل النص المقروء وترتيب أفكاره بشكل جديد، ثم توظيف تلك الأفكار لإيجاد حلول إبداعية لمشكلات في النص"، بينما جاء تعريف بخيت وعيسى (٢٠١٣، ٢٣٨) مقارباً في مضمونه لمهارات التفكير الإبداعي حينما ذكرا أنها "عملية عقلية وجدانية تبدأ بفهم القارئ واستيعابه للنص إلى التعمق فيه، والإضافة إليه كالتنبؤ بالأحداث، وابتكار حلول للمشكلة الموجودة بالنص وابتكار أفكار وعلاقات وإنتاجات أصيلة غير الواردة بالنص المقروء".

ومن عرض التعريفات السابقة نجد دور التفكير الإبداعي من خلال العمليات العقلية والوجدانية المرتبطة بالنص المقروء؛ ويتم ذلك من خلال التساؤل عن النقص في المعلومات المقروء في النص، وتفعيل الخبرات السابقة وأساليب التفكير والتنبؤ بالاحتمالات الجديدة وتوليد علاقات جديدة واكتشاف حلول من خلال التعمق بالنص للوصول إلى هذه الاكتشافات والأفكار الجديدة؛ فهي عملية عقلية وجدانية لها دوافع ذاتية يمكن تنميتها وتطويرها ومنها تأتي أهميتها.

ويتفق الباحثون على الأهمية الكبيرة للقراءة الإبداعية في العصر الحالي، ويمكن أن تتمثل أهميتها بحسب كل من شحاته (٢٠٠٨)، وأبو عكر

(٢٠٠٩)، والبكر (٢٠١٤)، ومحمد (٢٠١٥)، وسلوى بصل (٢٠١٦) في أنها تساعد المتعلم على طرح الأسئلة والقدرة على التنبؤ، وغرس الثقة في القدرة على توليد الأفكار الجديدة واقتراح حلول متعددة للمشكلة، والتعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء والخروج برؤية جديدة للنص وتحويلها إلى عمل إنتاجي جديد يتسم بالأصالة، ويبني على خبراته السابقة مما يعزز ثقته بنفسه واعتماده على ذاته في تحديد الأسباب لحدوث مشكلة أو ظاهرة ما وتحليلها والتنبؤ بحلول إبداعية لها؛ مما يرفع من كفاءته الذاتية في القراءة.

ومن مفهوم القراءة الابداعية وارتباطها بالتفكير الإبداعي جاءت المهارات التي تمكن المتعلمين من تنمية القراءة الإبداعية لديهم، وتنوعت أراء الباحثين في تصنيف هذه المهارات بشكل عام كما في دراسة فتحي (٢٠١٠) بأنها: تكوين أكبر عدد من الكلمات ذات المعنى، وذكر أكبر عدد ممكن المرادفات لكلمة معينة وردت في الدرس، وتكوين أكبر عدد ممكن من الجمل باستخدام كلمة معينة، وطرح أكبر عدد من الأسئلة حول فكرة معينة، وتمييز أوجه التشابه بين شيئين ورد ذكرهما بالدرس، وطرح أكبر عدد ممكن من الأفكار الفرعية لفكرة رئيسية في الدرس، وذكر أكبر عدد ممكن من العناوين المتنوعة والمناسبة، وطرح الحلول لمشكلة معينة.

أما دراسة البكر (٢٠١٤) فقد حددتها بوضع أكثر من عنوان للنص، وتوقع ما سيحدث من خلال الأفكار والأحداث المطروحة في النص، ووصف مشاعر إحدى شخصيات النص لو كان مكانها، واقتراح أفكار أو حلول لمواقف افتراضية مستوحاة من النص المقروء، ووضع نهايات متنوعة

للنص، واستخلاص معاني ضمنية من المقروء لم يصرح بها الكاتب، واستبدال جمل بعبارات أخرى أكثر دقة في التعبير عن المراد، ودعم فكرة أو رأي أو معنى بأدلة متعددة، واقتراح حلول متعددة للمشكلة المطروحة، وذكر صفات متنوعة على شخصية ما في القصة.

وحددت دراسة محمد (٢٠١٥) مهارات القراءة الإبداعية ومنها: تقديم أكبر عدد ممكن من المرادفات للكلمات الجديدة الواردة في النص المقروء، ووضع الكلمة الجديدة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى، ووضع أكبر عدد ممكن من العناوين المتنوعة والمناسبة للنص، وتوظيف الأفكار والحقائق المستخلصة في مواقف جديدة، والحساسية للمشكلات الواردة بالنص المقروء، واقتراح حلول إبداعية للمشكلات، وإعادة ترتيب أفكار الكاتب بطريقة مختلفة، وإضافة تفاصيل جديدة لفكرة بالنص، والتعبير عن المقروء بإنتاج إيداعي.

وتبعاً لمهارات التفكير الإبداعي في الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل أو الإضافة والتوسع أوردت بعض الدراسات تصنيفاً لهذه المهارات، كدراسة مصطفى (٢٠٠٥) التي حددت مهارات الطلاقة بأنها: إعطاء أفكار جديدة مرتبطة بموقف ما حول المقروء، وتحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين، وتحديد الدروس المستفادة من تقديم المقروء، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، وتوسيع فكرة المقروء لمعالجات إضافية مناسب، ومهارات المرونة بأنها: اقتراح عناوين بديلة مناسبة للمقروء أو لجزء منه، وإعطاء شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معني في المقروء، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء، ومهارات الأصالة بأنها: تلخيص فكرة نص شعري،

وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين، وإعادة صياغة المقروء أو جزء منه في صيغ أدبية جديدة، وتوضيح العلاقات، في حين أن دراسة أبو عكر (٢٠٠٩) صنفت هذه المهارات على نحو من ذلك، فمهارات الطلاقة باستنباط الدروس والعبر المستفادة من النص المقروء، والإتيان بأكثر من مرادف لبعض المفردات الواردة في النص، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، واستخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على عرض المقروء، ومهارات المرونة باقتراح عناوين مناسبة للنص المقروء أو لجزء منه، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء، وإعطاء أسباب لظاهرة ما في المقروء، ومهارات الأصالة بشرح فقرة من النص المقروء، وتلخيص النص، وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين.

وجاء تصنيف الطنخاني (٢٠١٧) في دراسته تبعاً لتصنيف مهارات التفكير الإبداعي لـ(تورانس) بأربع مهارات أساسية، فتمثلت لديه مهارات الطلاقة القرائية بتولد أكبر عدد من العناوين المناسبة، وتقديم أكثر من مرادف لبعض الكلمات، وطرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية، وإعطاء أكبر عدد من النتائج المترتبة على موقف في النص المقروء، ومهارات المرونة القرائية وتتمثل في تقديم أسباب أو أدلة متنوعة لفكرة، واقتراح حلول متنوعة، والتنبؤ بالأحداث وتوقع نتائج متنوعة، وتوظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة، وتمثلت مهارات الأصالة القرائية بإعادة صياغة موضوع في صورة مبتكرة، والتعبير عن الأفكار في النص المقروء بإنتاج إبداعي جديد، واقتراح نهايات جديدة وغير مألوفة للنصوص المقروءة، وتلخيص النص المقروء بأسلوب جديد، وإبداء الرأي في ظاهرة ما

وردت في النص، وأضاف مهارات التفاصيل القرائية وهي: إضافة تفاصيل تكون امتداداً لما ورد في النص، وتقديم أدلة متنوعة تدعم فكرة أو قضية وردت في النص، والإضافة إلى عبارة أو قصة والتوسع فيها، وشرح عبارات وردت في النص بأسلوب القارئ، وذكر قضايا معاصرة مشابهة لما ورد في النص من قضايا، وتتبنى الدارسة الحالية الاتجاه الثاني وهو تصنيف هذه المهارات تبعاً لمهارات التفكير الإبداعي.

ونظراً للاهتمام المتزايد بالقراءة الإبداعية تنوعت الدراسات والأبحاث بتناولها من جانب تنمية مهاراتها بمتغيرات مستقلة كبرامج تدريسية أو مداخل واستراتيجيات ونماذج تدريسية، فاستخدمت دراسة منى اللبودي (٢٠٠٣) مدخل الطرائف الأدبية، ودراسة مصطفى (٢٠٠٥) استراتيجية التعلم التعاوني، ودراسة أبو عكر(٢٠٠٩) الألعاب التعليمية، ودراسة فتحي (٢٠١٠) استراتيجية التفكير المتشعب، ودراسة إبراهيم (٢٠١٠) نموذج أبعاد التعلم، ودراسة فايزة حامد (٢٠١١) استراتيجية التفكير فوق المعرفي، ودراسة مريم الأحمدي (٢٠١٢) استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودارسة بخيت وعيسى (٢٠١٣) استراتيجية العصف الذهني، ودراسة محمد (٢٠١٠) بعض استراتيجيات الاستقصاء، ودراسة حسين (٢٠١٥) الخرائط الذهنية، ودراسة سلوى بصل (٢٠١٦) استراتيجية تآلف الأشتات، وقد أثبت هذه المتغيرات فعاليتها في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

وفي ذات السياق جاءت دراسة منى اللبودي (٢٠٠٣) ودراسة مصطفى (٢٠٠٥) لتنمية الاتجاه نحو القراءة الإبداعية، أما دراسة بخيت وعيسى

(٢٠١٣) ودراسة سلوى بصل ٢٠١٦) فإلى جانب تنمية مهارات القراءة الإبداعية ثبت لديهما رفع فاعلية الذات القرائية.

ثانياً : الكفاءة الذاتية في القراءة

عرفها جوثري وويغفيلد وكاثلين Guthrie, Wigfield, & Kathleen (2004, 80) بأنها "قدرة المتعلم على تقدير قدرته القرائية بناءً على معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية ؛ فعندما يحكم المتعلم على نفسه أن بإمكانه قراءة كتاب أو قصة فإنه يبذل جهداً ويثابر لإنجاز هذه المهمة بنجاح.

وعرفها عبدالباري (٢٠١٠، ١٧٣) بأنها "معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة، ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما".

والكفاءة الذاتية القرائية لها أبعاد يمكن القياس من خلالها ؛ إذ يشير الأسمري (٢٠١٨) إلى الجهود التي قام بها تشابمان وتونمر Chapman & Tunmer (1995) من أن الكفاءة الذاتية القرائية نتيجة لعلاقة بين ثلاثة أبعاد هي : إدراك الكفاءة في أداء مهام القراءة، وإدراك صعوبة في النشاط القرائي التغلب عليها، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة، ويتضمن كل البعد من هذه الأبعاد بعض المؤشرات التي تقيس اعتقادات الطلاب الذاتية عنها، ومنها : الإحساس بصعوبة في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالكفاءة القرائية، وعلى نحو من ذلك حدد عبدالباري (٢٠١٠) أبعاد فاعلية الذات القرائية بخمسة أبعاد رئيسة وهي : الإحساس بالذات في القراءة، والميل نحو القراءة، والإحساس في الصعوبة القرائية، والمتعة القرائية، والتفاعل

الإستراتيجي مع النص القرائي، وحددت دراسة مروة عبدالله (٢٠١١) أربعة أبعاد هي الإحساس بالذات في أثناء القراءة، والميل نحو القراءة، والإحساس في الصعوبة في أثناء القراءة، والمتعة القرائية، أما دراسة ريم عبدالعظيم (٢٠١٢) فاختارت أربعة أبعاد تمثلت بالإحساس بالذات في أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة.

ولأهمية رفع الكفاءة الذاتية في القراءة وتنمية أبعادها فقد تناولتها الدراسات والأبحاث بتنوع؛ فجاءت دراسة تشابمان وتونمر وبروتشناو Chapman, Tunmer, & Prochnow (2000) بهدف معرفة العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ومفهوم الذات الأكاديمي، وانتهت إلى أن الطلاب الذين يعانون من انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي أظهروا قصوراً واضحاً في مفهوم الذات القرائي مقارنة مع أقرانهم ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع، في حين أن ماير Meyer (2000) سعت في دراستها لتحسين مفهوم الذات القرائي من خلال برنامج لعلاج الصعوبات القرائية، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج الخاص في علاج عيوب القراءة لدى عينة الدراسة، وكذلك تحسن مفهوم الذات القرائي لديهم، وفي البرامج بَنَت ريم عبدالعظيم (٢٠١٢) برنامجاً مقترحاً لتنمية مفهوم الذات القرائي وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مفهوم الذات القرائي وكذلك التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة، وفي الإستراتيجيات التدريسية استخدمت دراسة سنجي (٢٠١٦) إستراتيجية التفكير جهرياً لتنمية أبعاد الذات القرائية لدى عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الإستراتيجية في

تنمية مهارات الفهم القرائي وأبعاد الذات القرائية، كما دلت النتائج إلى علاقة ارتباطية موجبة بين التمكن من مهارات الفهم القرائي وأبعاد الذات القرائية .وكذلك دراسة سلوى بصل (٢٠١٦) في إستراتيجية تآلف الأشتات، فبالإضافة إلى فاعليتها في القراءة الإبداعية فهي كذلك فعالة في تنمية الذات القرائية.

ثالثاً : نظرية التلقي

يعرف حسين (٢٠٠٧، ٨٦) نظرية التلقي بأنها "النظرية التي تقوم على عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي من خلال المعنى الذي يكمن في السياق العقلي للتلميذ في القراءة، من خلال عملية يؤثر من خلالها التلميذ في النص فيمارس صنع دلالته بنفسه، فيملأ فجوات النص من خلال خبراته السابقة لنص القراءة، ويتعامل معه على أنه ليس منتجاً سابق التجهيز فيكون مشاركاً وناقداً ومنتجاً، وقوة فعالة نشطة مشاركة مبدعة للنص، فيعمل ذهنه ليحلل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويصدر حكماً في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص"

ويتفق إلى حد كبير كل من إسماعيل (٢٠٠٢)، ومريم النعيمي (٢٠٠٦)، ورجاء جبر(٢٠١٨) على أن الأساس النظري لنظرية التلقي يركز على أن النص ليس الحدث الوحيد، وإنما هناك أحداث أخرى تفرض نفسها مثل رد فعل القارئ ؛ فالقارئ الحقيقي أو القارئ المشارك هو الذي لا يقف عند فهمه المعاني المتضمنة داخل النص، بل هو الذي يحاول أن يعايش النص بوقائعه وأحداثه وهو مطالب باستكشاف فراغات النص التي تتطلب ملء القارئ لها، وهذه القراءة للنص تسير باتجاهين: من النص إلى القارئ، ومن

القارئ إلى النص، بأن يوظف قدراته وثقافته وخبراته في تحليل النص، والوقوف على أسراره، وفك شفراته، وهو ما يحقق المتعة للقارئ والمبدع معاً.

ولأهمية هذه النظرية وفاعليتها فقد تناولتها بعض الدراسات بالبحث، ومن ذلك دراسة حسين (٢٠٠٧) التي استخدمت برنامجاً قائماً على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية، وأظهرت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وأوصى بتطوير بعض برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء نظرية التلقي ومهاراته، وفي البرامج كذلك أجرى حسين (٢٠٠٧) دراسةً سعت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأثبتت الدارسة فعالية البرنامج التعليمي في تحقيق أهدافه، وبما يثبت كفاءة نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة، وصممت دراسة سنجي (٢٠١٤) برنامجاً كذلك في ضوء نظرية التلقي يهدف لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وقد أثبت البرنامج المقترح فاعليته في ضوء نظرية التلقي، في حين أن فايزة سعادة (٢٠١٦) أجرت دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وتوصل إلى أثر البرنامج التعليمي في جميع مستويات الاستيعاب القرائي، وجميع مهارات التفكير التأملي، لصالح المجموعة التجريبية، وفي الاستراتيجيات التدريسية قام الزيني (٢٠١٠) بدراسة سعت إلى التعرف على فعالية

استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي ذاتِ الصلة بنظرية جمالية التجاوب لطلاب كلية التربية ؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي ذات العلاقة بنظرية جمالية التجاوب، كما أوصت الدراسة بضرورة الإفادة من النظرية في تنمية مهارات اللغة العربية، وقام الأسمري (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التلقي لتنمية مهارات التذوق الأدبي، وكفاءة الذات الأدبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وتوصلت لتفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التذوق الأدبي، وارتفاع في مستوى كفاءة الذات الأدبية لديهم.

المنهجية والإجراءات

استخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي . وهو أحد التصميمات ويعرف بالقياس القبلي والبعدي لمجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية كما يوضحه الجدول (١).

جدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبار والقياس القبلي	المعالجة	الاختبار والقياس البعدي
التجريبية	١	X	٢
الضابطة	١	-	٢

يتضح من الجدول السابق أن تصميم الدراسة الحالية يقوم على مجموعتين تجريبية وضابطة . وعليه يكون القياس باختبار لمهارات القراءة الإبداعية ومقياس للكفاءة الذاتية في القراءة قبل المعالجة، ثم المعالجة المتمثلة بالتدريس

بالنموذج المقترح القائم على نظرية التلقي للمجموعة التجريبية فقط في حين تدرس للمجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية ؛ ثم القياس البعدي للمجموعتين لتحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة وتمثلت بـ(٥٦) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط في المدرسة المتوسطة بمجمع الأمير سلطان التعليمي موزعين على مجموعتين في فصلين دراسيين يمثل أحدهما المجموعة التجريبية وعدد طلابه (٢٨) طالباً . ويمثل الآخر المجموعة الضابطة وعدد طلابه (٢٦) طالباً.

أدوات ومواد الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ما يلي :

١ - قائمة بمهارات القراءة الإبداعية ذلك من خلال :

- مراجعة البحوث والدراسات والأدبيات التربوية والمراجع والكتب المتخصصة في مجال مهارات اللغة العربية وطرق وأساليب تنميتها . وأهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسط ة. وأراء متخصصين في طرق تدريس اللغة العربية ومهاراتها . ودليل المعلم وكتاب الطالب والنشاط للصف الأول المتوسط.

- ضبط القائمة من خلال : عرضها على محكمين متخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها (ملحق رقم ١) لإبداء رأيهم حول انتماء المهارات الفرعية للمهارات الأساسية، وسلامة الصياغة اللغوية . ومناسبة المهارة لطلاب الصف الأول المتوسط . والتعديل المقترح من قبل المحكمين.
- الانتهاء إلى الصورة النهائية للقائمة ؛ حيث قام الباحث بالاطلاع على التعديلات التي أجراها المحكمون على قائمة المهارات إذ اتفق المحكمون بنسبة تزيد على (٨٠) بالمائة وهي نسبة اتفاق عالية على مناسبة هذه المهارات . وأجروا بعض التعديلات على الصياغات اللغوية واقترحوا حذف بعض المهارات وإضافة أخرى لتنتهي القائمة إلى (١٨) مهارة فرعية بشكلها النهائي.

٢ - اختبار القراءة الإبداعية وذلك وفق الآتي :

- تحديد هدف الاختبار : يهدف الاختبار إلى تعرف مستوى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات القراءة الإبداعية . وذلك للتأكد من فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية هذه المهارات بمقارنة الأداء القبلي والبعدي للطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة. بعد التأكد من تكافؤهما في الاختبار القبلي.

- مصادر بناء الاختبار : تمت الإفادة في بناء الاختبار من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال . والكتب والمراجع المختصة بأساليب القياس وبناء الاختبارات . ومقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.

- أبعاد الاختبار : تمثلت أبعاد الاختبار في المهارات الأساسية للقراءة الإبداعية : الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والتفاصيل.

- محتوى الاختبار: احتوى الاختبار على بيانات الطالب وتعليمات توضيحية للطالب مع تحديد الزمن المخصص للاختبار، وتناسب عدد أسئلة الاختبار مع المهارات الفرعية للقراءة الإبداعية وعددها (١٨) مهارة، ووضع سلم تقديري مناسب لكل نوع من المهارات كون هذه المهارات مفتوحة الإجابة لتناسب طبيعة الإبداع، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار ككل (٣٦) درجة.

- صدق الاختبار: عُرض الاختبار على المحكمين من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها والقياس والتقويم التربوي ومشرفي اللغة العربية ومعلميها (ملحق رقم ١)؛ للتأكد من مدى وضوح تعليمات وفقرات الاختبار وصحة صياغتها اللغوية، ومناسبتها للمهارات المستهدفة .وقد قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات اليسيرة وتم الأخذ بها واعتماد الاختبار للتطبيق بعد اتفاقهم بنسبة تزيد على ٨٠٪.

- تجربة الاختبار الاستطلاعية: وذلك لتعرف على مدى وضوح التعليمات وسلامة اللغة وتحديد زمنه.وقد طبيق الاختبار على (٢٤) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط (غير عينة الدراسة) من مدرسة عبدالرحمن الناصر المتوسطة، واتضح مناسبة الاختبار. وتم حساب زمن الاختبار بقياس الوقت التي استغرقه أول طالب أنهى الاختبار. وآخر طالب أنهى الاختبار. والأخذ بمتوسط الزمن بينهما وهو (٣٠) دقيقة.

- ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار فقد طبق الاختبار على عينة أخرى خارج عينة الدراسة من مجموعة تكونت من (٢٤) طالباً في صف

آخر من مدرسة عبدالرحمن الناصر المتوسطة . وتم حساب الثبات للاختبار عن طريق حساب التجزئة النصفية كما يلي :

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط والثبات لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل حسب طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون

البيانات / المهارات	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ر[١١])
الطلاقة	٠,٧٦	٠,٨٦
المرونة	٠,٥٨	٠,٧٣
الأصالة	٠,٦٦	٠,٧٩
التفاصيل	٠,٦٨	٠,٨١
الاختبار ككل	٠,٨٣	٠,٩٠

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى ثبات الاختبار الكلي بالتجزئة النصفية بلغ (٠,٩٠) وهو معدل عال يمكن الوثوق به.

وكذلك تم حساب معامل الثبات لألفا كرونباخ كما يلي :

جدول رقم (٣) معاملات الثبات لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل حسب طريقة الفا (α) كرونباخ

المهارات	معامل الفا
الطلاقة	٠,٨٦
المرونة	٠,٧١
الأصالة	٠,٧٦
التفاصيل	٠,٨٠
الاختبار ككل.	٠,٩١

من خلال الجدول السابق تبين أن معامل الثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩١) للاختبار ككل وهي درجة كذلك عالية يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

- حساب معامل التمييز للاختبار: تم حساب معامل التمييز للاختبار وفقاً لأسئلة المهارات وعددها (١٨) مهارة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معامل التمييز لأسئلة الاختبار

معاملات التمييز لأسئلة الاختبار			
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١.	٠,٣٦	١٠.	٠,٤٣
٢.	٠,٣٦	١١.	٠,٤٣
٣.	٠,٢١	١٢.	٠,٢٩
٤.	٠,٢١	١٣.	٠,٢١
٥.	٠,٤٣	١٤.	٠,٢٩
٦.	٠,٤٣	١٥.	٠,٢١
٧.	٠,٢٩	١٦.	٠,٢١
٨.	٠,٢١	١٧.	٠,٢١
٩.	٠,٢١	١٨.	٠,٤٣

- إخراج الاختبار في صورته النهائية.

٣ - قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة وذلك من خلال:

- مراجعة البحوث والدراسات والأدبيات التربوية والمراجع والكتب المتخصصة في الكفاءة الذاتية بشكل عام، وكفاءة الذاتية في القراءة بشكل خاص . وأبعادها، وأساليب رفع هذه الكفاءة، وكيفية قياسها لدى المتعلمين، وخصائص النمو لطلاب المرحلة المتوسطة، وأراء متخصصين في طرق تدريس اللغة العربية . ودليل المعلم وكتاب الطالب والنشاط للصف الأول المتوسط.

- ضبط القائمة من خلال: عرضها على محكمين متخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها (ملحق رقم ١) لإبداء رأيهم حول أهمية هذه الأبعاد واتساق المؤشرات الفرعية مع الأبعاد الرئيسة، وسلامة الصياغة اللغوية . ومناسبة هذه الأبعاد لطلاب الصف الأول المتوسط. والتعديل المقترح من قبل المحكمين.

- الانتهاء إلى الصورة النهائية للقائمة ؛ حيث قام الباحث بالاطلاع على التعديلات التي أجراها المحكمون على قائمة الأبعاد، إذ اتفق المحكمون بنسبة تزيد على (٨٥) بالمائة وهي نسبة اتفاق عالية على مناسبة هذه الأبعاد . عدا بعض التعديلات اليسيرة لتنتهي القائمة إلى أربعة رئيسة و(٢٦) مؤشراً فرعياً.

٤ - مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وذلك وفق الآتي:

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة . وذلك للتأكد من فاعلية النموذج التدريسي المقترح في رفع هذه الكفاءة بمقارنة الأداء القبلي والبعدي للطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة .بعد التأكد من تكافؤهما في الاختبار القبلي.

- مصادر بناء المقياس: وتمثلت في الدراسات والأبحاث السابقة، وقائمة الأبعاد في هذه الدراسة، والمقاييس التي تم إعدادها في أدبيات السابقة كمقياس تشابمان وآخرين (Chapman et al (2000، وعبدالباري (٢٠١٠)، ومروة عبدالله (٢٠١١)، وريم عبدالعظيم (٢٠١٢(، وسنجي (٢٠١٦)، وسلوى بصل)٢٠١٦(.

- محتوى المقياس: احتوى المقياس على بيانات الطالب وتعليمات تعبئة المقياس، ومفردات المقياس وعددها (٢٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويتضمن كل بعد ثلاث استجابات يختار الطالب منها وهي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق).

- ضبط المقياس: تم التحقق من مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة من خلال صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض المشرفين التربويين (ملحق رقم ١) وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات المضمنة لطلاب الصف الأول المتوسط، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، وأبدى المحكمون بعض التعديلات اليسيرة وبلغت نسبة الاتفاق على صلاحية المقياس أكثر من (٨٠٪) من المحكمين، ولحساب زمن المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (١٥) طالباً من مدرسة عبدالرحمن الناصر المتوسطة، وبلغ متوسط زمن المقياس (٢٨) دقيقة، ولحساب ثبات المقياس قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مضي أسبوعان من التطبيق الأول وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠.٧٤) وهو معامل ارتباط مرتفع لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

- إخراج المقياس في صورته النهائية.

٥ - دليل إجرائي للمعلم لتدريس الوحدات المختارة وفق النموذج المقترح:

قام الباحث بإعداد الدليل وفق ما يلي:

أ -الهدف من الدليل: يهدف لتزويد معلم اللغة العربية لهذا الصف بالأهداف والإجراءات والخطوات التدريسية وفق النموذج القائم على نظرية التلقي، بالإضافة لتعرفه على الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم اللازمة لتطبيق النموذج التدريسي المقترح.

ب - مصادر بناء الدليل:

تم اعتماد مصادر لبناء الدليل وهي:

- الأدبيات التربوية الخاصة ببناء أدلة المعلمين للتدريس.
- الدراسات والأبحاث والمراجع الخاصة ببناء النماذج التدريسية وخطوات تطبيقها.
- أسس وفلسفة نظرية التلقي والاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي يمكن التدريس في ضوئها.
- أهداف تدريس مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.
- خصائص المتعلمين في المرحلة المتوسطة.
- وثيقة منهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية.
- كتاب لغتي الجميلة، ودليل النشاط طبعة عام١٤٣٩هـ.

جـ - وصف دليل المعلم للتدريس وفق النموذج المقترح:

اشتمل الدليل على مقدمة توضح الهدف منه بالإضافة إلى ما يلي:

- نظرة عامة على نظرية التلقي ومفهوم النموذج وخطواته.
- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم ترتبط بمتطلبات التدريس وفق النموذج .
- الأهداف العامة للوحدات المحددة ضمن المدة الزمنية للتطبيق الميداني.
- الجدول الزمني للتدريس وفق خطة المقرر.
- خطوات التدريس المفصلة وفق النموذج التدريسي المقترح وهي كالتالي :

١ - **مرحلة التهيئة وتنشيط المعرفة السابقة** : وتتضمن عرض صور أو أسئلة مرتبطة بالنص أو أوراق عمل يدون فيها الطلاب معرفتهم السابقة حول موضوع النص.

٢ - **مرحلة القراءة الصامتة والتساؤل** : ويتم من خلالها عرض النص على الطلاب وقراءة قراءة صامتة ، وطرح أسئلتهم الذاتية وتدوينها في أوراق العمل ، ومناقشة الطلاب حول هذه التساؤلات ، وتقديم التغذية الراجعة لهم كل على حدة.

٣ - **القراءة الجهرية والتحليل والمعالجة** : وفي هذه المرحلة يقرأ الطلاب النص قراءة جهرية ويعرض الطلاب أفكارهم وتساؤلاتهم السابقة حول النص بشكل جماعي بإشراف المعلم.

٤ - **تقويم النص المقروء** : وفيها يطلب المعلم من الطلاب التمعن في النص وتلخيص الأفكار الواردة فيه وتدوين آرائهم الذاتية حول النص والحكم عليه ، وكيف تم تفاعلهم معه.

٥ - **الإبداع والابتكار**: وفي هذه الخطوة يطلب فيها المعلم من الطلاب تحويل النص المقروء إلى صيغة أخرى في موضوع إنشائي جديد مستعينين بالأفكار الواردة في النص مع إضافة رؤيتهم الخاصة، وكتابة عناوين فرعية جديدة في النص المقروء.

- الوسائل والأنشطة المقترحة وتتضمن العروض التقديمة وأوراق العمل والسبورة.
- أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف التدريس في ضوء نظرية التلقي.

د - التأكد من صدق الدليل: تم عرض دليل المعلم للتدريس وفق النموذج المقترح على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس ومشرفين تربويين ومعلمي اللغة العربية (ملحق رقم١) . وذلك للتأكد من صلاحيته العلمية مناسبته للتطبيق الميداني . وقد أجمع المحكمون على صلاحية النموذج وكفاءته ومناسبته عدا بعض التعديلات اليسيرة، وتم تعديلها في الصورة النهائية للدليل.

إجراءات التطبيق الميداني للدراسة:

بعد موافقة المدرسة التي وقع عليها الاختيار مسبقاً (المدرسة المتوسطة بمجمع الأمير سلطان التعليمي) قام الباحث بتدريب معلم متخصص باللغة العربية على إجراءات تطبيق أدوات الدراسة . وهي الاختبار القبلي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات القراءة الإبداعية، وتم يوم الأحد ١٤٤١/١/٢٩هـ. وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة القبلي في يوم الثلاثاء ١٤٤١/٢/٢ه، والتدريس وفق النموذج المقترح للمجموعة التجريبية

. والتدريس بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة خلال المدة الزمنية المقررة وفق خطة تدريس المقرر الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، خلال الفترة من الأحد ١٤٤١/٢/٧ه وحتى١٤٤١/٤/١ه. وقد قام الباحث خلال فترة تطبيق الدراسة الميداني بالمتابعة والتنسيق مع المعلم للتأكد من سلامة الإجراءات التي يقوم بها في سير التجربة والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات التي يقدمها، وبعد انتهاء التدريس وفق الخطة الزمنية المحددة طبق الاختبار البعدي لمهارات القراءة الإبداعية يوم الأحد ١٤٤١/٤/٤ه، ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة البعدي يوم الثلاثاء ١٤٤١/٤/٦هـ للمجموعتين، ورصدت درجات الاختبارين القبلي والبعدي تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية . والانحرافات المعيارية. واختبار T-Test. ومعامل ألفا كرونباخ . ومعامل سبيرمان -براون. ومربع إيتا . ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: سؤال الدراسة الأول ونصه: " ما مهارات القراءة الإبداعية المناسب تنميتها لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وتوصلت الدراسة بعد تطبيق الإجراءات الخاصة بهذا السؤال إلى القائمة التالية:

جدول رقم (٥) القائمة النهائية لمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط

	المهارة
الطلاقة	**تقديم أكثر من مرادف لبعض المفردات في النص**
	طرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول المقروء
	إعطاء أكبر عدد من النتائج حول موقف ما
	تحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين
المرونة	**اقتراح عدد من العناوين المناسبة للنص أو جزء منه**
	تقديم أسباب أو أدلة مناسبة لفكرة واردة
	التنبؤ بالأحداث وتوقع نتائج متنوعة
	توظيف الحقائق الواردة في النص في مواقف جديدة
	وضع الكلمات الجديدة في سياقات لغوية ذات معنى
الأصالة	**إعادة صياغة الموضوع أو جزء من في صورة جديدة**
	التعبير عن الأفكار في النص المقروء بإنتاج إبداعي جديد
	اقتراح نهايات غير مألوفة
	تلخيص النص المقروء بأسلوب جديد
	إبداء الرأي في ظاهرة وردت في النص
التفاصيل	**إضافة تفاصيل أخرى لما ورد في النص**
	الإضافة إلى عبارة أو قصة والتوسع فيها
	شرح عبارات وردت في النص بأسلوب القارئ
	ذكر قضايا أخرى مشابهة لما ورد في النص من قضايا

وبهذا تمت الإجابة عن هذا السؤال.

ثانياً: سؤال الدراسة الثاني ونصه: "ما أبعاد كفاءه الذات القرائية المناسبة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وتوصلت الدراسة بعد تطبيق الإجراءات الخاصة بهذا السؤال إلى القائمة التالية:

جدول رقم (٦) القائمة النهائية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة ومؤشراته الفرعية

البعد	المؤشر
الإحساس بالذات في أثناء القراءة	أستطيع تحديد هدف الكاتب من النص.
	استطيع تحديد المعاني الضمنية للموضوع
	اقرأ بالسرعة المناسبة لقدراتي
	افكر بعمق فيما أقرأه
	أنطق الحروف من مخارجها الصحيحة
	أقرأ أمام الآخرين بثقة
	أبدي رأيي فيما أقرأ
	استنتج الدروس المستفادة من النص
الاتجاه نحو القراءة	أرغب بإتاحة وقت أطول للقراءة
	أقرأ لكتاب وأدباء متعددين
	أقرأ من أجل تنمية تفكيري
	احرص على القراءة بصفة يومية
	أهوى القراءة الحرة
	تضيف لي القراءة رصيداً جديداً في خبراتي
	أحب منافسة زملائي في القراءة
الإحساس بالصعوبة القرائية	أتعرف الكلمات الصعبة في النص
	أعيد القراءة أكثر من مرة لأفهم أكثر

البعد	المؤشر
	أستعين بالآخرين للتغلب على صعوبة القراءة
	أحول تذكر ما قرأته باستمرار
	أحاول التغلب على الأخطاء القرائية
التفاعل مع النص المقروء	أتوقف في القراءة عند تمام المعنى
	أحدد هدف الموضوع من عنوانه
	أكتشف العلاقات بين عناصر الموضوع
	أعيد صياغة الموضوع بصور جديدة
	أثير تساؤلات حول النص المقروء
	استنتج مواطن القوة والضعف في النص

وبهذا تمت الإجابة عن هذا السؤال.

ثالثاً: سؤال الدراسة الثالث ونصه: "ما النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وتنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وتم وصف إجراءات النموذج وخطوات تطبيقه في إجراءات الدراسة.

رابعاً: سؤال الدراسة الرابع ونصه: "ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين المتعلقين به باستخدام اختبارات T-Test وذلك على النحو التالي:

- الفرض الأول: ويهدف للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار ونصه "لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية"، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسط درجات الطلاب في مهارات القراءة الإبداعية في (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) كل على حدة، والمجموع الكلي للمهارات في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما يتضح من الجدول (٧).

جدول رقم (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية

المهارة	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الطلاقة	التجريبية	٢٨	٢,٨٢	٠,٩٨	٥٤	٢,٠٢١	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٢,٨٢	١,٠٢					
المرونة	التجريبية	٢٨	٣,٣٢	١,٢٢			٠,٠٠٠	١,٠٠	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٣,٣٢	١,٢٢					

المهارة	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الأصالة	التجريبية	٢٨	٣,٢٥	١,٢٧			٠,١٠	٠,٩١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٣,٢٩	١,٢٧					
التفاصيل	التجريبية	٢٨	٣,١٨	٠,٨٢			١,٧	٠,٠٩٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٢,٧٥	١,٠٤					
مهارات القراءة الإبداعية ككل	التجريبية	٢٨	١٢,٥٧	٢,٧٨			٠,٥٦	٠,٥٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	١٢,١٨	٢,٤٠					

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لكل مهارة من المهارات الأساسية الأربع، وفي الاختبار ككل، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٠,٠٠٠ -٠,٠٠٠ -٠,١٠ -١,٧ -٠,٥٦) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الإبداعية، وبذلك يقبل الفرض الأول.

- الفرض الثالث ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، كما في الجدول (٨).

جدول رقم (٨) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في المهارات الأساسية والاختبار ككل

المهارة	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	Effect Size η٢	مقدار التأثير
الطلاقة	التجريبية	٢٨	٦.٢٩	١.٤٩	٥٤	٢.٠٢١	١٠.١٦	٠.٠٠٠	٠.٦٥	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٠٧	٠.٧٧						
المرونة	التجريبية	٢٨	٧.٥٤	١.٤٨			١٠.٩١	٠.٠٠٠	٠.٦٨	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٥٧	١.٢٣						
الأصالة	التجريبية	٢٨	٧.٣٩	١.٤٧			١٠.١٩	٠.٠٠٠	٠.٦٦	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٧١	١.٢١						
التفاصيل	التجريبية	٢٨	٥.٩٣	١.١٢			١٠.٤٩	٠.٠٠٠	٠.٦٧	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٢١	٠.٧٩						

مهارات القراءة الإبداعية ككل	التجريبية	٢٨	٢٧,١٤	٣,٢٤			١٧,٦٦	٠,٠٠٠	٠,٨٥	كبير
	الضابطة	٢٨	١٣,٥٧	٢,٤٦						

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في كل مهارة من مهاراته الأربع والاختبار ككل ؛ حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (١٠,١٦ – ١٧,٦٦) وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وجاء الترتيب لمهارات المرونة أولاً ثم التفاصيل فالأصالة وأخيراً مهارات الطلاقة.

كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر كبير؛ حيث تراوحت قيم مربع (إيتا) بين (٠,٦٥ – ٠,٨٥) وهي قيم ذات حجم تأثير كبير، ويوضح الجدول (٩) تفاصيل الفروق في هذه المهارات.

جدول رقم (٩) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية الفرعية

	المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الطلاقة	تقديم أكثر من مرادف لبعض المفردات في النص	التجريبية	١,٦٤	٠,٥٦	٦,١٨	٠,٠٠٠	٠,٤١
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			
	طرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول المقروء	التجريبية	١,٥٠	٠,٨٤	٣,٥٨	٠,٠٠١	٠,١٩
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			

	المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	إعطاء أكبر عدد من النتائج حول موقف ما	التجريبية	١,٣٢	٠,٨٢	٣,٤٢	٠,٠٠٠	٠,١٧
		الضابطة	٠,٧١	٠,٤٦			
	تحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين	التجريبية	١,٨٢	٠,٣٩	٧,٨٩	٠,٠٠٠	٠,٥٣
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٧٤			
المرونة	اقتراح عدد من العناوين المناسبة للنص أو جزء منه	التجريبية	١,٦٤	٠,٥٦	٦,١٨	٠,٠٠٠	٠,٤١
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			
	تقديم أسباب أو أدلة مناسبة لفكرة واردة	التجريبية	١,٥٧	٠,٧٤	٤,٤٥	٠,٠٠٠	٠,٢٦
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			
	التنبؤ بالأحداث وتوقع نتائج متنوعة	التجريبية	١,٤٣	٠,٧٤	٤,١٦	٠,٠٠٠	٠,٢٤
		الضابطة	٠,٧٥	٠,٤٤			
	توظيف الحقائق الواردة في النص في مواقف جديدة	التجريبية	١,٦٤	٠,٤٩	٦,٧٠	٠,٠٠٠	٠,٤٥
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٦٩			
	وضع الكلمات الجديدة في سياقات لغوية ذات معنى	التجريبية	١,٢٥	٠,٥٩	٤,٥٨	٠,٠٠٠	٠,٢٨
		الضابطة	٠,٤٦	٠,٦٩			
الأصالة	إعادة صياغة الموضوع أو جزء من في صورة جديدة	التجريبية	١,٧١	٠,٤٦	٧,٨٥	٠,٠٠٠	٠,٥٣
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	التعبير عن الأفكار في النص المقروء بإنتاج إبداعي جديد	التجريبية	١,٥٤	٠,٦٩	٤,٣٣	٠,٠٠٠	٠,٢٥
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	اقتراح نهايات غير مألوفة	التجريبية	١,٤٣	٠,٦٩	٤,٥٥	٠,٠٠٠	٠,٢٧
		الضابطة	٠,٧١	٠,٤٦			
	تلخيص النص المقروء بأسلوب جديد	التجريبية	١,٦١	٠,٦٣	٥,٦٣	٠,٠٠٠	٠,٣٧
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٧٤			
	إبداء الرأي في ظاهرة وردت في النص	التجريبية	١,١١	٠,٥٧	٢,٩١	٠,٠٠٥	٠,١٤

	المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٧٩			
التفاصيل	إضافة تفاصيل أخرى لما ورد في النص	التجريبية	١,٦١	٠,٦٣	٥,٢٧	٠,٠٠٠	٠,٣٤
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	الإضافة إلى عبارة أو قصة والتوسع فيها	التجريبية	١,٤٦	٠,٦٩	٣,٨٣	٠,٠٠١	٠,٢١
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	شرح عبارات وردت في النص بأسلوب القارئ	التجريبية	١,٣٦	٠,٦٢	٤,٤٠	٠,٠٠٠	٠,٢٦
		الضابطة	٠,٧١	٠,٤٦			
	ذكر قضايا أخرى مشابهة لما ورد في النص من قضايا	التجريبية	١,٥٠	٠,٧٥	٤,٣٤	٠,٠٠٠	٠,٢٥
		الضابطة	٠,٦٤	٠,٧٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في كل مهارة فرعية حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (٢,٩١ – ٧,٨٥) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بتفاوت بين مهارة وأخرى، كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر كبير حيث تراوحت قيم مربع (إيتا) بين (٠,١٤ – ٠,٥٣) وهي قيم ذات حجم تأثير كبير، ويتضح كذلك أن مهارة "إعادة صياغة الموضوع أو جزء من في صورة جديدة " حصلت على أعلى نسبة فروق حيث بلغت قيمة (ت) (٧,٨٥) وبحجم مربع "إيتا" بلغ (٠,٥٣)، في حين أن مهاراتي "تحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين" و "توظيف الحقائق الواردة في النص في

مواقف جديدة" جاءت بعدها في الترتيب على التوالي، وكان حجم التأثير للمهارات الثلاث لمربع "إيتا" كبيراً، وبهذا يقبل الفرض الثالث من فروض هذه الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يلي:

- ما تميز به النموذج من التركيز على أن التلقي للنص في التهيئة يهدف لإنتاج جديد نابع من ذات المتلقي وليس الكاتب الأول للنص التأكد من صدق الأفكار.

- لغة الحوار التي سادت بين المعلم الطلاب وبين الطلاب أنفسهم في خطوات النموذج ساعدت في نمو هذه المهارات.

- جاءت مهارة إعادة "صياغة الموضوع في صورة جديدة" بأعلى نسبة في الفروق نتيجة إتاحة الفرصة للطلاب في خطوات النموذج في التنبؤ الابتكار.

- الآلية التي تتبعها النموذج في ضوء نظرية التلقي غيّر من الطريقة المعتادة في تلقي النص؛ إذ طلب منهم إبداء آرائهم فيه والتعبير عنها بطرق مختلفة، واتفق هذا التفسير مع نتيجة دراسة سلوى بصل (٢٠١٦).

- تركيز النموذج على الإبداع في خطواته الأساسية شجع الطلاب على المناقشة والتحليل وإنتاج نص جديد وهذا أساس في مهارات القراءة الإبداعية.

- برزت مهارات المرونة في الترتيب، وهذا نتيجة للحرية التي أتاحها النموذج في إبداء الرأي من الخطوة الأولى حتى الأخيرة من حيث تعدد المهام والأنشطة في كل خطوة.

- اعتماد التدريس في نموذج المشاركة الفاعلة بين المعلم الطالب والثقة المتبادلة وهذا التفسير تتفق مع نتيجة دراسة خطاب (٢٠١٥)، ودراسة السمان (٢٠١٦) اللتين أكدتا كذلك على مراعاة الفروق الفردية .

- دور نظرية التلقي وانعكاسها في القراءة يتفق ونتيجة دراسة حسين (٢٠٠٧) التي نمّت مهارات القراءة الناقدة، ودراسة فايزة سعادة (٢٠١٦) التي رفعت الاستيعاب القرائي.

رابعاً: سؤال الدراسة الرابع ونصه: "ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين المتعلقين به باستخدام اختبارات T-Test وذلك على النحو التالي:

- الفرض الثاني: ويهدف للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار ونصه "لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسط درجات الطلاب في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة في أبعاده الأربعة كل على حدة، والمجموع الكلي في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما يتضح من الجدول (١٠).

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار (ت)للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإحساس بالذات في أثناء القراءة	التجريبية	٢٨	٥,٨٢	١,٥٩	٥٤	٢,٠٢١	٠,٩١	٠,٣٧
	الضابطة	٢٨	٥,٣٦	٢,١٨				
الاتجاه نحو القراءة	التجريبية	٢٨	٤,٦٤	١,٧٣			٠,٧٨	٠,٤٤
	الضابطة	٢٨	٥,٠٤	٢,٠٣				
الأساس بالصعوبة القرائية	التجريبية	٢٨	٣,٣٢	١,٣١			١,٨٠	٠,٠٧٧
	الضابطة	٢٨	٣,٩٣	١,٢١				
التفاعل مع النص المقروء	التجريبية	٢٨	٤,١٤	١,٤٦			٠,٨٥	٠,٤٠
	الضابطة	٢٨	٣,٧٩	١,٦٩				
الأبعاد ككل	التجريبية	٢٨	١٧,٩٣	٤,٦٨			٠,١٥	٠,٨٨
	الضابطة	٢٨	١٨,١١	٤,٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية **في القراءة** في كل بعد من أبعاده الأربع والاختبار ككل، حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (٠,١٥ – ١,٨٠) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وبذلك يقبل الفرض الثاني.

– الفرض الرابع ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي

لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، كما في الجدول(١١).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت)للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مقدار التأثير
الإحساس بالذات في أثناء القراءة	التجريبية	٢٨	٢٥,٣٩	٨,٦٩	٥٤	٢,٠٢١	١٢,٢٢	٠,٠٠٠	٠,٧٣
	الضابطة	٢٨	٤,٧١	٢,١١					
الاتجاه نحو القراءة	التجريبية	٢٨	١٠,٥٧	١,٨٩			١٠,٩٩	٠,٠٠٠	٠,٦٩
	الضابطة	٢٨	٤,٧٩	٢,٠٤					
الأساس بالصعوبة القرائية	التجريبية	٢٨	٧,٥٤	١,٤٨			١٠,٦١	٠,٠٠٠	٠,٦٨
	الضابطة	٢٨	٣,٧٥	١,١٧					
التفاعل مع النص المقروء	التجريبية	٢٨	٩,١١	١,٥٢			٩,٥٦	٠,٠٠٠	٠,٦٣
	الضابطة	٢٨	٤,٦١	١,٩٧					
الأبعاد ككل	التجريبية	٢٨	٥٢,٦١	٩,٦٢			١٧,٩٦	٠,٠٠٠	٠,٨٦
	الضابطة	٢٨	١٧,٨٦	٣,٤٩					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة في كل بعد من أبعاده الأربع والاختبار ككل، حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (٩,٥٦ – ١٧,٩٦) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية

في القراءة، كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر كبير حيث تراوحت قيم مربع إيتا بين (٠,٦٣ – ٠,٨٦) وهي قيم ذات حجم تأثير كبير، وبذلك يقبل الفرض الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يلي:

– جاء بُعد "الإحساس بالذات في أثناء القراءة" في الترتيب الأول ما يعني رفع الذات القرائية لدى الطلاب من خلال التفاعل مع النص وتلقيها لأهداف تحقيق الذات في التحليل والنقد والإبداع وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الأسمري (٢٠١٨) في تعزيز الجانب النفسي والثقة بالذات.

– خطوات النموذج التي اعتمدت التهيئة للقراءة والعمق في الفهم والتحليل والبحث عن ما وراء النص وتقويمه وإنتاجه بشكل جديد ونمو مهارات القراءة الإبداعية لديه أدى لخلق بيئة إيجابية نمت التفاعل والإحساس بالذات القرائية والاتجاه الإيجابي نحوها، وهذا يتفق مع دراسة السمان (٢٠١٦) في العائد الإيجابي للنموذج التدريسي المقترح، ومع دراسة الأسمري (٢٠١٨) في أن توظيف الخطوات وتناغمها ينمي الإحساس بالذات القرائية.

– تشجيع الطلاب على تأمل فهم النص ومراقبة السلوك القرائي وتعديل البنية المعرفية وربط معارفهم الحالية حول النص بمعارفهم السابقة وتحفيزهم نحو الإبداع بحرية من خلال خطوات النموذج أدى لرفع كفاءتهم الذاتية في القراءة، وهذا يتفق مع دراسة عبدالباري (٢٠١٨).

– التقويم الذاتي والتأمل ومحاولة التغلب على الصعوبات القرائية ساعد على تكوين ميول إيجابية نحو القراءة، وهذا يتفق مع دراسة سنجي (٢٠١٦) في الحصول على المتعة واكتشاف الذات وتقديرها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدارسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي:

- الاستفادة من النموذج التدريسي المقترح في تدريس مهارات أخرى مرتبطة بالنقد والتحليل والإبداع في فنون اللغة العربية.
- توجيه اهتمام المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للإفادة من تطبيقات نظرية التلقي واشتقاق الاستراتيجيات والنماذج التدريسية منها.
- تضمين نظرية التلقي والإفادة منها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.
- الإفادة من أدوات ومواد هذه الدراسة في تنمية المهارات الإبداعية ورفع الكفاءة الذاتية في القراءة.
- العناية بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية من خلال قدرتهم على توظيف النماذج والاستراتيجيات الحديثة ذات الفاعلية في تنمية المهارات اللغوية.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يمكن اقتراح البحوث التالية:

- نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التلقي لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية وأثره في تنمية المهارات اللغوية لدى طلابهم.
- تصور مقترح قائم على تطبيقات نظرية التلقي لتنمية المهارات اللغوية وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

المراجع

- إبراهيم, سيد رجب. (٢٠١٠). **برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- أبو عكر, محمد نايف. (٢٠٠٩). **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- الأحمدي, مريم محمد عايد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة, ع٣٢, ص ص١٢١ -١٥١.

- إسماعيل، سامي. (٢٠٠٢). **جماليَّة التلقِّي**. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

- الأسمري، علي موسى. (٢٠١٨). **إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على نظريَّة التلقِّي لتنمية مهارات التذوُّق الأدبيِّ وكفاءة الذات الأدبيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة التربية، جامعة الملك خالد.

- بخيت, صلاح الدين ؛ وعيسى, يسرى. (٢٠١٣). فعالية التدريب على العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود. مج٢٨، ع١٠٩، ص ص٢٣١ -٢٨١.

- بصل، سلوى حسن محمد. (٢٠١٦). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة**

القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٧٣. ص ص٧٩ -١٣٦.

- البكر، فهد عبدالكريم. (٢٠١٤). تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٣١. ص ص١٣ -٥٦.

- جبر، رجاء مصطفى السيد مصطفى. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على نظرية التلقي في تنمية المفاهيم البلاغية ومستويات الإبداع اللغوي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- حامد، فايزة عثمان. (٢٠١١). **أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- حسين، السيد حسين محمد. (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

- خطاب، عصام محمد عبده. (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء الجماعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٦٥، ص ص١٩٩ -٢١٦.

- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٧). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**. ط٢. القاهرة: مكتبة الرشد.

- الزيني، محمد السيد. (٢٠١٠). مهارات التذوق الأدبي في ضوء نظرية جمالية

التجاوب وفاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنميتها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع٧٤، ج٢، ص ص٤٣٥ -٤٧٣.

- سعادة، فايزة أحمد. (٢٠١٦). **أثر برنامج تعليميٍّ قائم على نظريَّة التلقي في مستوى الاستيعاب القرائيٍّ ومهارات التفكير التأمليٍّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة الدراسات العليا، الجامعة الأردنيَّة.

- السمان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٦). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج٤٠، ع٤، ص ص١٣ -٩٢.

- سنجي، سيد محمد السيد علي. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٨٠، ص ص١ -٤٦.

- شحاته، حسن. (١٩٩٤). **أساسيات التدريس الفعال**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته، حسن. (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته، حسن. (٢٠٠٨). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط٧. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته، حسن سيد. (٢٠١٠، يوليو). فكر جديد لصناعة قارئ جديد. المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "**ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في**

كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها؟"، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

- الظنحاني، محمد عبيد. (٢٠١٧). أنشطة لغوية مقترحة لتطوير مهارات القراءة الإبداعية بمنهج اللغة العربية للصف السابع بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٣، ع١٠، ص ص٦٩ -١٠٦.

- عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). **استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبدالعظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب، بنها، ع٣١، ج٢، ص ص١١ -٦٢.

- عبدالله، مروة دياب. (٢٠١١). **أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

- فتحي، محمد أحمد. (٢٠١٠). **فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بنها.

- القرني، أحمد سمحان عبدالخالق. (٢٠١٨). أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. **مجلة كلية التربية**. كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٤، ع٩، ص ص١١١ -١٣٨.

- اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠٠٣). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة**

والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢٦، ص ص٧١ -١١٨.

- محمد، حكمت حسين. (٢٠١٥). **استخدام الخرائط الذهنية لتنمية بعض عادات العقل وبعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي**. ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

- محمود، رشا علي أحمد. (٢٠١٦). **نموذج تدريسي قائم على نظرية التلقي في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو دراسة النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- مصطفى، فراس محمود. (٢٠٠٥). **أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان.

- النعيمي، مريم عبدالرحمن. (٢٠٠٦). نظرية التلقي عند أبي هلال العسكري. **مجلة كلية التربية** (القسم الأدبي)، جامعة عين شمس، مج١٢، ع٢. ص ص١ -٢٨.

- نوفل، يوسف. (٢٠١٢). **مرايا التلقّي**. القاهرة: الهيئة المصريَّة العامة للكتاب.

- Chapman, j. w, Tunmer , W.E (1995) Development Of young Children's Reading Self Concepts; An examination OF Emerging Subcomponents And Their Relation With Reading Achievement, **Journal Educational Psychology**, 87 (1), 145-167.

- Chapman, j. w, Tunmer , W.E (1997) A longitudinal Study of beginning Regaining reading achievement and reading Self concept, **British Journal of Educational Psychology.** 67, 276-291.

- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000): Early reading related skills and performance, reading self- concept, and the

academic self-concept: A longitudinal study**. Journal of Educational psychology**. 9(12), 703-708.

- Guthrie, J, Wigfield, A, & Kathleen, c (2004). **Motivating reading comprehension Concept oriented reading instruction**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Harrison, K. (2008). **Audio Reading**, New York, The new York Times on the web.

- Martin, Charles E, Cramoud, Bonnie & Safter, Tammy. (1982). Developing Creativity through the reading programme. **The Reading Teacher**, Vol. 35, No. 5 (Feb, 1982), pp. 568-572.

- Meyer. A.M (2002). Reading self-concept examining the impact of participation in the reading recovery on the reading self-concept of first grad students. **American Educational Research Journal**, 2, 343-360.

* * *

واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د. لولوه بنت علي بن إبراهيم الحناكي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د. لولوه بنت علي بن إبراهيم الحناكي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٨ /١/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بالمهارات الحياتية المرتبطة بالدراسات الاجتماعية تضمنت خمسة محاور رئيسة هي: مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، ومهارات التفكير العليا، ومهارات المواطنة، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات إدارة الوقت، وقد اندرج تحتها (٣٧) مهارة حياتية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب (الطالب والنشاط) للفصل الدراسي الأول والثاني، وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن درجة تضمين المهارات الحياتية جاءت بدرجة منخفضة، وتوصلت الدراسة إلى أن محور مهارات التفكير العليا جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٣٧.٨٪)، يليه محور مهارات المواطنة بنسبة (٣١٪)، ثم جاء محور مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي بنسبة (١٤.٤٪)، بينما جاءت المحاور المتبقية بنسب متدنية حيث بلغت مهارات إدارة الوقت (٩.٧٪)، ومهارة اتخاذ القرار (٧٪)، وكذلك توصلت إلى عدم وجود توازن في توزيع المهارات الحياتية بين كتب الفصلين الأول والثاني، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: تضمين المهارات الحياتية في مقررات الدراسات الاجتماعية في الصف الأول المتوسط، وتوزيعها توزيعا ملائما يحقق التتابع والتكامل بين وحداته وبقية المقررات في المرحلة المتوسطة، واهتمام المعلمين بتنمية المهارات الحياتية بمحاورها المختلفة أثناء عمليتي التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحية:

المهارات الحياتية – الدراسات الاجتماعية – المرحلة المتوسطة.

The reality of including life skills in the social studies course for first grade of middle school in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Lulwa Ali Ibrahim AL hanaki
Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to know the reality of including life skills in the course of social studies for the first grade of middle school in Saudi Arabia and to achieve the objectives of the study. the researcher prepared a list of life skills related to social studies that included five main axes: communication and socializing skills, higher thinking skills, citizenship skills, decision-making skills, time management skills, which included (37) life skills. The researcher used a descriptive-analytical method and the sample of the study consisted of the student and activity books for the first and second semester. The most important results of the study showed that the inclusion of life skills came to a low degree. The most important results of the study showed that the degree of life skills was low, and The study concluded that the higher-order thinking skills were the first (37.8%), followed by the skills of citizenship (31%), And communication and socializing skills were (14.4%), while all remaining skills were low as time management skills were (9.7%) and the decision-making skills were (7%), It also found that there was no balance in the distribution of life skills between the books of two semesters (the first and the second). The study recommended several recommendations, the most important of which are: the inclusion of life skills in the courses of social studies in the first grade of the middle school, and distribute them appropriately to achieve succession and integration between its units and the rest of the courses in the middle school, and the concentration of teachers on the developing of life skills and their different axes during the teaching and learning processes.

Key words:
Life skills - social studies - middle school.

مقدمة:

في ظل التغيرات المتسارعة التي تعيشها الدول نتيجة للتقدم العلمي والتقني، وما تفرزه من تحديات في ثقافات الشعوب، والاهتمام المتزايد بأساليب التعلم والتعليم، برزت أهمية توفير حد مقبول من المعارف والمهارات الحياتية، التي تمكن الفرد من مواجهة هذه التغيرات، والتكيف والتعايش مع تلك التطورات المتسارعة، بما يتلاءم مع تلبية احتياجاته الحياتية، ويصبح مواطناً صالحاً لبلده ولأمته.

ويعد الاهتمام بالمهارات الحياتية من أهم المجالات الحديثة في المجال التربوي، فقد تزايد الاهتمام العالمي بالتعليم الذي يهدف إلى تنميتها سعياً لإعداد الطالب إعداداً شاملاً للحياة، كما تبنت العديد من الأنظمة التعليمية تضمين المهارات الحياتية في المناهج، باعتبارها من أهم نواتج التعليم الهامة، والمرغوب إكسابها للمتعلمين في أي مرحلة دراسية لأن المتعلمين يحتاجون لهذه المهارات في جميع مراحل حياتهم، بل وفي جميع شؤونهم اليومية من أجل تحقيق تربية متكاملة ومستدامة (الغامدي، ١٤٣٣ه: ١٠).

ويرى الشرفات (٢٠٠٩: ٢) أن هناك ضرورة للاهتمام بالمهارات الحياتية وتزويد كل طالب بها لكي يستطيع أن يواجه المتغيرات والتحديات العصرية التي يتسم بها العصر، وكذلك أداء الأعمال المطلوبة منه على أكمل وجه، فهذه المهارات تحقق له التعايش الناجح، والتكيف، والمرونة، والنجاح في حياته العملية والشخصية.

وتكمن أهمية اكتساب المهارات الحياتية كما حددها مسعود (٢٠٠٢) في أنها تحقق التكامل بين المدرسة والحياة، وتجسد وظيفة التعليم، من حيث

ربطه بحاجات المتعلمين ومواقف الحياة واحتياجات المجتمع، وتعطى الفرد الفرصة ليعيش حياته بشكل أفضل في هذه العصر الذي يتميز بكمية المعلومات وسرعة تطورها، كما تكسب المتعلم الخبرة المباشرة عن طريق التفاعل مع الأشخاص والظواهر، وتعطي معنى للتعلم وتكسبه الإحساس بمشكلات المجتمع.

لذا فنحن في حاجة ماسة إلى تصميم مناهج غير تقليدية تستطيع أن تتواءم مع هذه المتغيرات سواء المحلية منها أو العالمية، فقد أصبح تطور التعليم حتمية استراتيجية يمكن أن تتحقق بالتعاون وتنسيق الجهود بين الجهات المعنية لتحقيق الأهداف المنشودة (عبدالمنعم، ٢٠٠٧: ٧٠).

وتعد المناهج الدراسية من أبرز مكونات النظام التربوي، فهي وسيلة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها يمارس المتعلمون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه، ومبادئه وتصوراته مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم (عليمات، ٢٠٠٦: ٢٤).

كما أن مهمة التعليم لم تعد تقتصر على الحفظ والتلقين وحشو الذهن بالمعارف والمعلومات، وإنما تعدتها إلى تنمية المهارات وتوظيفها وتوليد مهارات جديدة، واستخدام المهارات المكتسبة ليس فقط في الدراسة وإنما في المواقف الحياتية المختلفة (أبوحجر، ٢٠١١: ٤٠٧).

فالمهارات الحياتية من الأمور التي أصبحت اليوم ضرورة لحياة الفرد في المجتمع فهي تساعد على التكيف مع متغيرات العصر الذي نعيش فيه ويتعايش معه، كذلك تساعد الفرد على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل مع

مواقف الحياة، وامتلاك هذه المهارات هي التي تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل وهذا هو الفرق بين الفرد الذي يمتلك هذه المهارات والفرد الذي لا يمتلكها (عبير الشرقاوي، ٢٠٠٥: ٢٠٢).

وتلعب المناهج الدراسية دوراً بالغ الأهمية في إعداد الأجيال الناشئة بما يتفق مع التغيرات السريعة والعميقة، والحاجة الملحة نحو تبلور رؤية جديدة للعملية التعليمية، تضمن إكساب الطلبة المهارات الحياتية التي تسهم في بناء شخصياتهم بصورة كاملة متكاملة، وتمكنهم من الخوض في مجالات الحياة بشكل إيجابي وفاعل، والتكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه (المساعيد، ٢٠١٦: ٢٥).

وتكتسب المهارات الحياتية أهمية خاصة في المناهج التربوية حول العالم، فهي التي تساعد في تشكيل وبناء الشخصية القادرة على مواجهة قضايا العصر ومشكلات المستقبل، وفي إعداد الأفراد ليكونوا فاعلين ومؤثرين في مجتمعهم المحيط بهم، وليكونوا قادرين على التنمية والتطوير وإحداث التغيير من خلال ما اكتسبوه من مهارات الإبداع الحياتية (عمور والحايك، ٢٠١١: ٢٢١).

ويرى عطية (٢٠٠٧: ٥١) أن الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية تساعد الفرد على التكيف والتفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يعيش فيه لأنها تعتبر من أنسب المواد الدراسية التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الحياتية وذلك لأنها من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالواقع الحياتي والمتغيرات الحياتية.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً مما سبق من توجهات للاهتمام بالمهارات الحياتية، ونظراً للحاجة الملحة لتبني عملية دمج المهارات الحياتية في المناهج عامة ومناهج الدراسات

الاجتماعية خاصة، وفي ظل التطورات العلمية التي تتطلب مواكبة تطوير المناهج، حيث تساعد المهارات الحياتية الطالب على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيقية. أصبحت المهارات الحياتية حاجة ملحة لجميع الأفراد في عصرنا هذا الذي يتسم بصعوبة التحديات التي تواجه الفرد في حياته اليومية، فهي التي تساعد في تشكيل وبناء الشخصية القادرة على مواجهة قضايا العصر ومشكلاته.

وتضع المملكة العربية السعودية في أولوياتها توجيه العناية الكاملة لتربية مواطنيها ونشر الوعي بينهم، فالمواطن السعودي هو أساس عملية التنمية بكل أبعادها، الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، حيث جاء في "رؤية المملكة ٢٠٣٠ "سنرسخ القيم الإيجابية في شخصيات أبنائنا عن طريق تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، مما يمكن المدرسة بالتعاون مع الأسرة من تقوية نسيج المجتمع، من خلال إكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، ولديه القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي" (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦: ٢٨).

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تضمين المناهج الدراسية المهارات الحياتية، كدراسة الشرفات (٢٠٠٩)، ودراسة آمنة الحايك (٢٠١٥)، ودراسة المساعيد (٢٠١٦). كما أكدت نتائج دراسة الحربي (٢٠١٥)، ودراسة الغامدي (٢٠١٥)، ودراسة العنود مزعل (١٤٣٥ه)، ودراسة البقمي (٢٠١٧) على وجود ضعف وقصور واضح في تضمين المهارات الحياتية في المقررات الدراسية، كما أوصت دراسة عائشة بن عبدالله

(٢٠١٦) بضرورة تطوير مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في مراحل التعليم عامة في ضوء القيم الحياتية.

وبناءً على ما أوصت به نتائج الدراسات السابقة بضرورة تضمين المناهج الدراسية المهارات الحياتية، وما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود قصور واضح في مستوى تضمين المهارات الحياتية في المقررات الدراسية، مما دفع الباحثة للشعور والاهتمام بموضوع المهارات الحياتية ومحاولة التعرف إلى واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس:

ما واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما المهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

٢. ما واقع تضمين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

٣. ما واقع تضمين مهارات التفكير العليا في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

٤. ما واقع تضمين مهارات المواطنة في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

٥. ما واقع تضمين مهارات اتخاذ القرار في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

٦. ما واقع تضمين مهارات إدارة الوقت في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

أهداف الدراســـة:

١. إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٢. التعرف إلى واقع تضمين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٣. التعرف إلى واقع تضمين مهارات التفكير العليا في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٤. التعرف إلى واقع تضمين مهارات المواطنة في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٥. التعرف إلى واقع تضمين مهارات اتخاذ القرار في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٦. التعرف إلى واقع تضمين مهارات إدارة الوقت في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

١. تقديم صورة واقعية لواقع تضمين المهارات الحياتية في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٢. تقديم قائمة بالمهارات الحياتية التي يمكن تضمينها بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٣. قد تفيد نتائج الدراسة كل من:

- مصممي الدراسات الاجتماعية في إعادة بناء المناهج وتضمين مهارات الدراسات الاجتماعية بشكل متوازن في المقررات.
- معلمي الدراسات الاجتماعية في إعداد مواقف تعليمية مناسبة لتنمية تلك المهارات.
- المشرفين في توجيه المعلمين في التأكيد على أهمية تلك المهارات من خلال إقامة ورش العمل والتدريب وتفعيلها أثناء الحصص الدراسية.
- الباحثين في إعداد دراسات لتطوير المناهج في ضوء الاحتياج للمهارات الحياتية في التعامل مع تحولات هذا العصر.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط، كتاب الطالب والنشاط للفصل الدراسي الأول والثاني طبعة (١٤٤٠/١٤٤١هـ).
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي (١٤٤٠/ ١٤٤١هـ).

مصطلحات الدراسة:

- **المهارات الحياتية:**

يعرف إبراهيم (٢٠١٠: ٢٠) المهارات الحياتية أنها "مجموعة من الأنشطة والقدرات والسلوكيات والوسائل والطرق والكفاءات التي يمتلكها الفرد والتي تساعده على التفاعل الإيجابي والتكيف والتعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية."

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة المهارات التي يمتلكها الطلاب والتي تساعد على التفاعل الإيجابي والتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، وتشمل مجموعة من المهارات الفردية والاجتماعية وتتمثل في مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي ومهارات التفكير العليا ومهارات المواطنة ومهارة اتخاذ القرار ومهارة إدارة الوقت.

- **الدراسات الاجتماعية:**

عرفها طلافحة (٢٠١٠: ١٨) بأنها "مجموعة الخبرات التربوية المكتسبة التي تساعد على التعلم الاجتماعي بحيث تعمل على زيادة الروابط والألفة في العلاقات الإنسانية بين الأفراد أنفسهم، أو بينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه، إما لإيجاد قيم إيجابية أو تدعيما لقيم موجودة، أو تكوين اتجاهات مرغوب فيها، وذلك عن طريق تمثيل السلوك المرغوب فيه بصورة إجرائية."

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مقرر الدراسات الاجتماعية المعتمدة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية والمقررة على طلاب الصف الأول المتوسط، والمتضمن خبرات تربوية معرفية ووجدانية ونفس حركية في مجال

التعلم الاجتماعي وتحقيق أهدافه في تنمية المواطن الصالح القادر على التعامل مع متطلبات ومتغيرات الحياة البشرية والمادية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم المهارات الحياتية:

تعددت التعريفات في الأدبيات والدراسات التي تناولت المهارات الحياتية، ومرجع ذلك لاختلاف وجهات نظر المهتمين بتنمية المهارات بصفة عامة والمهارات الحياتية بصفة خاصة، ومنها:

عرفت خديجة بخيت (٢٠٠٠: ١٢٦) المهارات الحياتية أنها "سلوك تكيفي موجب يساعد الفرد على التعامل بفعالية مع مطالب الحياة وذلك عن طريق ترجمة المعلومات والاتجاهات والقيم وتوظيفها في حياته اليومية".

وعرف اللقاني وفارعة حسن (٢٠٠١: ٢١٥) مهارات الحياة بأنها "أي عمل يؤديه الفرد في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات".

كما عرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٧: ٤) بأنها "مجموعة من المهارات المتكاملة التي يتم اكتسابها للمتعلم وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات تجعله شخصاً قادراً على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية الاجتماعية والوظيفية بأعلى قدر ممكن من التفاعل الخلاق مع مجتمعه ومشكلاته".

وعرفتها منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف (Unicef, 2008) بأنها "المهارات التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادراً على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياته".

ويقصد بالمهارات الحياتية القدرات أو المهارات النفسية الاجتماعية التي تمكن الأفراد من ترجمة المعارف والاتجاهات والقيم المتفقة مع اهتماماتهم، بحيث يتمكنوا من اتخاذ القرارات بناءً على عملية منطقية حول ماذا أفعل ؟ ولماذا ؟ وكيف ؟ ومتى أفعل ذلك ؟، وهي أيضا سلوكيات إيجابية ومتكيفة تمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة (Central Board of Secondary Education, 2013, p.4).

ومن خلال التعريفات السابقة، يتضح أنه لا يوجد تعريف محدد متفق عليه في المنظمات والدراسات التي اهتمت بهذا المجال وإنما اختلفت هذه التعريفات تبعا لاختلاف منطلقاتها، واختلاف توجهات الباحثين، إلا أن جميع التعريفات السابقة تتفق على أن المهارات الحياتية هي مجموعة من القدرات أو السلوكيات التي تمكن الطلاب من التفاعل الإيجابي والتكيف مع تحديات العصر ومتغيراته.

ثانيًا: أهمية المهارات الحياتية:

تتبنى الأنظمة التربوية حالياً في كثير من دول العالم التعليم المعتمد على المهارات الحياتية، الذي يمكن المتعلمين من اكتساب المعرفة، وتطوير اتجاهات إيجابية نحوها، ويشجعهم على أن يكونوا مشاركين ناشطين في عملية التعلم والتعليم، ويمكنهم من التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، ويزودهم بالكفايات النفسية والاجتماعية، والمهارات الشخصية التي تساعدهم على تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات المناسبة (السيد، ٢٠٠٢: ١٦٢).

ويضيف محمود (٢٠٠٤: ٥٤) بأن نجاح الفرد في حياته يتوقف بقدر كبير على مدى امتلاكه للمهارات والخبرات الحياتية، من ثم المهارات مهمة لكي

يحقق الفرد نجاحه في حياته حيث تساعد المهارات الحياتية الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها.

والواقع إن امتلاك الفرد للمهارات الحياتية يزوده بسلاح التعايش والتكيف والنجاح، والقدرة على تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين، ونقل ما تعلمه إلى ما وراء الغرفة الصفية (Teo,2008,p.421).

كما أن اكتساب الطلاب للمهارات الحياتية تمكنهم من حل المشكلات والتكيف النوعي مع الواقع، والقدرة على إدارة الضغوط الحياتية، والعمل مع الواقع التنافسي والتغيرات المتلاحقة في جميع الجوانب، فإذا ما اكتسب الطلاب هذه المهارات أمكنهم التعامل مع المهام الملقاة عليهم بكل مرحلة عمرية (الربعاني، ٢٠١١ : ٤٤).

وترى سلوى حمادة (٢٠١٢ : ١٨٣) أن سبب الاهتمام بالمهارات الحياتية هي أنها أحد أشكال التغيير المطلوب والتي تهدف إلى إعداد الفرد بصورة جيدة سواء بالمجتمع المحلي أو عالميا، فهي من متطلبات التنمية البشرية، ولذا تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- اكساب المتعلم ثقة بقدرته على التعامل بنجاح.
- تنمية مهارات المواطنة التي تساعد الفرد على الولاء والانتماء.
- تنمية قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين.
- تنمية قدرة الفرد على التفكير والاستدلال المنطقي.

ويرجع باري ونوميكو (Parry& Nomikou,2014. P5) أهمية المهارات في أنها تساعد الطلاب على:

- تنمية ثقتهم بأنفسهم، والتعامل مع المتغيرات الحياتية والتحديات.
- معرفة دورهم بفاعلية في المدرسة والمجتمع.
- معرفة حقوقهم وواجباتهم والتعامل بإيجابية في المجتمع.

مما سبق يتضح أن للمهارات الحياتية أهمية كبيرة سواء للطلاب أو الأفراد بصفة عامة، وأن نجاح الفرد في حياته يتوقف على مدى امتلاكه للمهارات الحياتية، فالمهارات الحياتية تسهم في تطوير الذات والبحث في مواطن الضعف والقوة، وتربط بين المتعلم والمنهاج والبيئة المحيطة، وتؤهله لتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، كما أن تضمين المهارات الحياتية في كتب الدراسات الاجتماعية تساعد المتعلم في زيادة دافعيته، وتحفزه نحو التعلم، وتساعده كذلك على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

ثالثًا: تصنيف المهارات الحياتية:

تختلف تصنيفات المهارات الحياتية وفقاً للمجتمع والعلاقة بين الفرد ومجتمعه، فتتشابه بعض هذه المهارات وتختلف تبعاً لاختلاف المجتمع، وهي مزيج من التعليم والعمل، ويتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، وأيضاً وفقاً للمشكلات التي قد تنجم عندما لا يحقق الطلبة السلوكيات المتوقعة منهم (الناجي، ٢٠١٠).

وقد صنفتها كل من منظمة اليونسيف (Unicef, 2008) والغامدي (٢٠١٥: ٧٢٤) إلى ما يلي:

١. مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص: وتشمل: التواصل اللفظي – غير اللفظي، الاستماع الجيد، والتعبير عن المشاعر وإبداء

الملاحظات والتعليقات، وتلقي الملاحظات والتعليقات، ومهارات التفاوض وإدارة الصراع، ومهارة توكيد الذات.

٢. مهارات صنع القرار والتفكير الناقد: وتشمل: مهارة جمع المعلومات، ومهارة تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين، وتحديد الحلول البديلة للمشكلات، ومهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجيهات الذاتية وتوجيهات الآخرين عند وجود الحافز أو المؤثر، ومهارات التفكير الناقد.

٣. مهارات التعامل وإدارة الذات: وتشمل: مهارة تقدير الذات، ومهارة الوعي الذاتي، ومهارة تحديد الأهداف، ومهارة تقييم الذات، ومهارة إدارة المشاعر مثل: امتصاص المشاعر - التعامل مع الحزن والقلق. ومهارة إدارة التعامل مع الضغوط مثل: إدارة الوقت – التفكير الإيجابي – تقنيات الاسترخاء.

كما تصنفها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى: مهارات مرتبطة بخصائص الشخصية مثل: الاتصال، التعاون، ترشيد الاستهلاك، ومهارات علمية مثل: إدارة الوقت، القدرة على التواصل، الأمن والسلامة (حسين، ١٤٢٦ه ، والغامدي، ٢٠١١).

أما مركز تطوير المناهج بجمهورية مصر العربية (مركز تطوير المناهج، ٢٠٠٥) كما ذكر: هلال (٢٠١٣: ٣٩١) فصنفها إلى:

١. مهارات انفعالية: وتشمل: ضبط المشاعر، والتحكم في الانفعالات، وسعة الصدر والتسامح، وتحمل الضغوط، وقوة الإرادة،

والمرونة والقدرة على التكيف، وتقدير مشاعر الآخرين، والقدرة على مواكبة التغيير.

٢. مهارات اجتماعية: وتشمل: تحمل المسؤولية، وتقبل الاختلافات (جنس – لون – دين – ثقافة)، واحترام الذات، واتخاذ القرارات السليمة، وتكوين علاقات، والاعتماد على النفس، والتفاوض والحوار، والمشاركة في الأعمال الجماعية.

٣. مهارات عقلية: وتشمل: القدرة على التفكير الناقد، والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على التنبؤ بالأحداث، والقدرة على التخطيط السليم، والقدرة على الدراسة والتجريب، وإدارة العلاقات، والقدرة على الإبداع والابتكار.

وقد قام عدد من الباحثين بمحاولات لتصنيف وتحديد المهارات الحياتية، ومن هذه التصنيفات تصنيف برنس (Prince,1995,p.173) حيث صنفها إلى: التفاعل مع الآخرين، وتجنب الأخطار، والتعامل مع الخدمات الاجتماعية – الحصول على وظيفة – التغذية السليمة – ممارسة عادات صحية – إدارة الأموال – ترشيد الاستهلاك.

وصنفت فتحية اللولو (٢٠٠٥) المهارات الحياتية للطفل إلى مهارات وقائية ومهارات صحية ومهارات غذائية ومهارات بيئية ومهارات يدوية.

وصنفها المساعيد (٢٠١٦) إلى مهارة التفكير الإبداعي، ومهارة الاتصال والتواصل، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التعامل مع الآخرين، ومهارة اتخاذ القرار.

كما صنفها البقمي (٢٠١٧) إلى المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية، ومهارات التفكير.

من التصنيفات السابقة للمهارات الحياتية يتضح أن الدراسات والأدبيات اختلفت في تصنيف المهارات الحياتية باختلاف الثقافات والبيئات، وأنه لا يوجد تصنيف موحد لها، وإنما يتم تحديد هذه المهارات اعتمادا على المعايير الاجتماعية، وتوقعات المجتمع، ومن خلال معرفة حاجات الطلبة وتطلعاتهم، ويتضح كذلك مدى اتساع وتعدد المهارات الحياتية والحاجة إلى مزيد من الدراسات للوصول إلى تصنيف شامل لكل المهارات الحياتية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الشرفات (٢٠٠٩) إلى معرفة مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا على المهارات الحياتية، ولتحقيق أهداف الدراسة بنى الباحث أداة الدراسة وهي قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة للصفوف الأساسية الدنيا في الأردن، وتأكد من صدقها وثباتها، ثم قام بتطبيقها على مناهج العلوم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الصف الأول يتضمن المهارات الصحية والمهارات اليدوية بمستوى مناسب، والمهارات الوقائية والمهارات البيئية بمستوى متوسط، ولكن المهارات الغذائية لم تصل إلى المحتوى المناسب. أما منهاج الصف الثاني فقد كان التركيز فيه على المهارات جميعها بمستوى مناسب. وأظهرت نتائج تحليل منهاج الصف الثالث تركيزه على المهارات اليدوية والمهارات البيئية، أما المهارات الوقائية والمهارات الغذائية والمهارات الصحية فلم يتم التركيز عليها بمستوى مناسب.

وهدفت دراسة الحربي (٢٠١٥) إلى تحديد قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتقويم مقررات لغتي الجميلة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدى تضمينها للمهارات الحياتية، والكشف عن توافر تلك المهارات في مقررات لغتي الجميلة لصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي وقام بعمل بطاقة تحليل المحتوى ومن أبرز النتائج وجود ضعف وقصور واضح في تضمين المهارات الحياتية في المقررات الدراسية.

وسعت دراسة آمنة الحايك (٢٠١٥) إلى معرفة واقع تنمية المهارات الحياتية في منهاج اللغة العربية السعودية للمرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت ببناء قائمة بالمهارات الحياتية، تضمنت ثلاثة محاور رئيسة هي: مهارات التفكير العليا، ومهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، والمهارات النفسية والانفعالية. واندرج تحتها ثلاثون مهارة حياتية فرعية. وتكونت عينة الدراسة من كتب اللغة العربية (مهارات الاتصال) للمرحلة الثانوية بالأردن. وتوصلت الدراسة إلى أن محور مهارات التفكير العليا قد حظي بالمرتبة الأولى بفارق كبير وواضح عن المحورين الأخرين. وأوصت الباحثة بإعادة النظر في بناء مناهج مهارات الاتصال للمرحلة الثانوية، ولا سيما ما يتعلق بمهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، والمهارات النفسية والانفعالية.

وأجرى الغامدي (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى واقع تضمين المهارات الحياتية في مناهج الرياضيات المطورة بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بالمهارات

الحياتية المرتبطة بالرياضيات تضمنت ستة محاور رئيسة هي: مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير العليا، ومهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، والمهارات الذاتية والشخصية، ومهارة إدارة الوقت، ومهارات اتخاذ القرار. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن محور الاتصال والتواصل الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٣٦,٢٪) وبفارق كبير وواضح عن بقية المحاور، يليه محور مهارات التفكير العليا (١٨,١٪) ثم محور المهارات الذاتية الشخصية (١٧,٨٪)، بينما جاءت المحاور المتبقية بنسب متدنية.

وهدفت دراسة مزعل (١٤٣٥هـ) إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وقامت بتصميم بطاقة تحليل المحتوى، ومجتمع الدراسة وعينته جميع كتب التربية الأسرية للفصلين الفصل الدراسي والفصل الدراسي الثاني، وكانت أبرز النتائج أن نسبة توافر المهارات الحياتية بلغت (٤٢,٢ ٪) وهي تعد نسبة ضعيفة.

وسعت دراسة عبدالله (٢٠١٦) إلى تقديم تصور مقترح لتضمين وحدة القيم الحياتية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من فصلين من فصول منهج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الابتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة لتحليل المحتوى، وقائمة بالقيم الحياتية وهي: القيم الروحية – القيم الاجتماعية –

القيم العلمية والعملية – القيم الإنسانية – القيم الصحية والرياضية – قيم المواطنة – القيم الجمالية والترويحية، وتضمنت (٨٤) مؤشراً فرعياً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في الموضوعات التي تناولت القيم الحياتية في منهج التربية الاجتماعية والوطنية.

وهدفت دراسة المساعيد (٢٠١٦) إلى معرفة درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية للصفوف الأساسية الدنيا الرابع، والخامس للمهارات الحياتية في الأردن من خلال تحليل محتواها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة تكونت من (٥٠) فقرة توزعت على خمسة مجالات للمهارات الحياتية. وهي مهارة التفكير الإبداعي، ومهارة الاتصال والتواصل، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التعامل مع الآخرين، ومهارة اتخاذ القرار. وأظهرت النتائج أن المهارات الحياتية تكررت بمقدار (١٢٠) مهارة في المجالات كافة. وجاء مجال مهارة التعامل مع الآخرين أولاً بنسبة مئوية مقدارها (٣٥,٨٣ ٪) يليه مجال مهارة التفكير الإبداعي بنسبة (٢١,٣٣ ٪)، يليه مجال الاتصال والتواصل بنسبة (١٧,٥ ٪)، يليه مجال مهارة حل المشكلات بنسبة (١٥,٨٣ ٪)، وأخيراً مجال مهارة اتخاذ القرار بنسبة (٧,٥ ٪). كما أظهرت النتائج وجود تفاوت في توزيع المهارات الفرعية بين المجالات الخمسة.

وأجرى البقمي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في كتب العلوم للصف السادس الابتدائي كتاب الطالب والنشاط، ولتحقيق أهداف

الدراسة تم إعداد قائمة بالمهارات الحياتية، وتم تحديد مجالات القائمة في (٥) مجالات للمهارات الحياتية، واشتملت على (٥٩) مهارة فرعية. وتمثلت المهارات الرئيسة في: المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية، ومهارات التفكير. وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر هذه المهارات بشكل عام منخفضة، وكانت أكثر هذه المهارات توافراً هي مهارات التفكير حيث جاءت بدرجة توافر عالية، تليها المهارات الشخصية حيث جاءت بدرجة توافر منخفضة، وجاءت المهارات الصحية في المرتبة الثالثة بدرجة توافر منخفضة، وجاءت المهارات الاجتماعية في المرتبة الرابعة بدرجة توافر منخفضة جداً، وفي المرتبة الأخيرة جاءت المهارات البيئية بدرجة توافر منخفضة جداً.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدفها حيث هدفت إلى معرفة واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، بينما هدفت دراسة (الشرفات، ٢٠٠٩) إلى معرفة مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا في الأردن على المهارات الحياتية، وهدفت دراسة (الحربي، ٢٠١٥) إلى تحديد قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، بينما هدفت دراسة (الحايك، ٢٠١٥) إلى معرفة واقع تنمية المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية السعودية للمرحلة الثانوية، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٥) هدفت إلى التعرف إلى واقع تضمين المهارات الحياتية في مناهج الرياضيات المطورة بالمرحلة

المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، بينما هدفت دراسة (مزعل، ١٤٣٥ه) إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وهدفت دراسة (عبدالله، ٢٠١٦) إلى تقديم تصور مقترح لتضمين وحدة القيم الحياتية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، بينما هدفت دراسة (المساعيد، ٢٠١٦) إلى معرفة درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية للصفوف الأساسية الدنيا الرابع، والخامس للمهارات الحياتية في الأردن، وهدفت دراسة (البقمي، ٢٠١٧) إلى معرفة مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

- من حيث المنهج فقد اتفقت جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما اتفقت معه الدراسة الحالية.
- استخدمت جميع الدراسات السابقة بطاقة تحليل المحتوى كأداة لهذه الدراسات وهو ما يتفق مع هذه الدراسة.
- استفادت الباحثة من بعض الدراسات السابقة عند بناء قائمة بالمهارات الحياتية الأساسية التي تتضمنها مقررات الدراسات الاجتماعية، وخاصة دراسات: (الحايك، ٢٠١٥)، (الغامدي، ٢٠١٥)، (عبدالله، ٢٠١٦)، (المساعيد، ٢٠١٦)، (البقمي، ٢٠١٧).

إجراءات الدراسة وإعداد أدواتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تضمين المهارات الحياتية في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أولًا: تحديد منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث ذكر عبيدات وعبد الحق وعدس (٢٠١٧: ١٨٩) بأنه أسلوب يعبر عن الظاهرة الاجتماعية محل البحث كما توجد في الواقع تعبيراً كمياً وكيفياً والذي لا يقف عند حد الوصف للظاهرة المبحوثة، وجمع المعلومات من أجل استقصاء الجوانب المختلفة لها، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليل الظاهرة رقمياً وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحديد الوسائل الملائمة لتطوير وتحسين الواقع. وتم اتباع هذا المنهج لمناسبته معرفة واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

ثانياً: تحديد مجتمع الدراسة وعينته:

المجتمع كما يعرفه أبوعلام (٢٠٠٦: ١٥٤) بأنه "جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها". ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية وعينته في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية بفصليها الأول والثاني، بواقع كتابين لكل فصل دراسي كتاب الطالب وكتاب النشاط، وذلك للعام الدراسي (١٤٤٠/ ١٤٤١ه) والبالغ عددها أربعة كتب.

ثالثاً: إعداد أدوات الدراسة:

أعدت الباحثة الأدوات الآتية:

أ) قائمة بالمهارات الحياتية:

قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات الحياتية التي ينبغي توافرها ضمن محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، وقد مر إعداد

القائمة بعدد من الخطوات للتأكد من صلاحية استخدام القائمة، وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

١. **تحديد الهدف من القائمة:** ويتمثل الهدف في تحديد المهارات الحياتية التي ينبغي توافرها ضمن محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

٢. **تحديد مصادر بناء القائمة:** وقد اعتمدت الباحثة في إعداد قائمة المهارات الحياتية على مجموعة من المصادر، تمثلت في الآتي:

- الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- الاطلاع على طبيعة وأهداف مادة الدراسات الاجتماعية.
- الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت خصائص الطلاب في المرحلة المتوسطة.
- الاطلاع على وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية.
- الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة.

وبذلك تم استخلاص قائمة المهارات الحياتية المبدئية، وقد تكونت القائمة من (٥) محاور رئيسة اندرج تحتها مجموعة من المؤشرات الفرعية تمثلت في (٤٢) مؤشراً فرعياً، موزعة كآلاتي:

- مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي (١٠) مؤشرات.
- مهارات التفكير العليا (٨) مؤشرات.
- مهارات المواطنة (١٢) مؤشرات.
- مهارات اتخاذ القرار (٦) مؤشرات.
- مهارات ادارة الوقت (٦) مؤشرات.

٣. **التأكد من صلاحية القائمة:** للتأكد من صلاحية القائمة تم عرضها على السادة المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس – تخصص مناهج وطرق التدريس - ومشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، وذلك لاستطلاع آرائهم. والتأكد من صلاحيتها وارتباطها بموضوع الدراسة ومناسبتها للمرحلة الدراسية والفئة العمرية. وفي ضوء آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٣٧) مؤشراً فرعياً موزعة على (٥) محاور رئيسة كالآتي:

- مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي (٩) مؤشرات.
- مهارات التفكير العليا (٧) مؤشرات.
- مهارات المواطنة (١٠) مؤشرات.
- مهارات اتخاذ القرار (٥) مؤشرات.
- مهارات ادارة الوقت (٦) مؤشرات.

والجدول (١) يوضح قائمة المهارات الحياتية الرئيسة الواجب تضمينها في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، والمهارات الفرعية التابعة لكل محور من المحاور.

جدول (١) المهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط

م	المهارات الرئيسة	م	المهارات الفرعية
		1	العمل بروح الفريق الواحد
		2	احترام وجهات نظر الاخرين وتقبلها

م	المهارات الرئيسة	م	المهارات الفرعية
1	مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي	3	التكيف مع المواقف الاجتماعية
		4	التعبير عن الآراء والأفكار بصورة سليمة
		5	التواصل مع الجمهور المستهدف
		6	الاقناع والتفاوض مع الآخر
		7	الاهتمام بالموضوع المراد مناقشته
		8	بناء علاقات طيبة مع الآخرين
		9	احترام العادات والثقافات السائدة في المجتمع
2	مهارات التفكير العليا	10	اكتشاف الحلول المثلى في المواقف المختلفة
		11	طرح قضايا للمناقشة تثير التفكير العميق
		12	تفسير النتائج بطريقة علمية ومنطقية
		13	ممارسة مهارات البحث والاستقصاء
		14	استنتاج الأسباب المخلتفة التي تقف وراء بعض الأحداث
		15	دعم الحلول المقترحة بالأدلة
		16	تفسير النتائج بطرق منطقية
3	مهارات المواطنة	17	الحفاظ على الهوية الوطنية
		18	حفظ الأمن
		19	الإسهام في التطور
		20	الاعتزاز بالتراث الوطني
		21	المشاركة في المناسبات الوطنية
		22	المحافظة على النظام

م	المهارات الرئيسة	م	المهارات الفرعية
		23	المحافظة على الممتلكات العامة
		24	العمل على تنمية الوعي الوطني
		25	الحفاظ على قيم المجتمع
		26	الاعتزاز بقيمة العمل
4	مهارات اتخاذ القرار	27	تحديد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار
		28	تحديد البدائل الممكنة لموقف محدد
		29	تحديد الهدف المراد الوصول إليه من اتخاذ اقرار
		30	تحمل مسئولية اتخاذ القرار
		31	تقويم القرار المتخذ في ضوء النتائج
5	مهارات إدارة الوقت	32	إدراك أهمية تنظيم الوقت
		33	تخطيط وتحديد الأهداف بدقة
		34	ترتيب الأهداف حسب الأولوية
		35	تقدير قيمة الوقت اللازم لانهاء المهام المطلوبة
		36	التركيز أثناء تنفيذ المهام المطلوبة
		37	وضع تسلسل زمني لتنفيذ الأعمال المطلوبة

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي كان ينص على: ما المهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟.

بطاقة تحليل المحتوى:

صممت الباحثة بطاقة لتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء قائمة المهارات الحياتية وذلك للإجابة عن باقي أسئلة الدراسة، وقد تم إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات الآتية:

١. **تحديد الهدف من التحليل:** وهو الكشف على مدى تضمين مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط للمهارات الحياتية، وذلك في ضوء القائمة التي أعدتها الباحثة.

٢. **تحديد عينة التحليل:** وهي الوحدات الدراسية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الأول والثاني، طبعة (١٤٤٠/١٤٤١هـ).

والجدول (٢) يوضح هذه الكتب وما تتضمنه من وحدات.

جدول (٢) محتويات مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط

محتويات الفصل الدراسي الأول		محتويات الفصل الدراسي الثاني	
الوحدة الأولى	الحضارات	**الوحدة الخامسة**	العصر النبوي
الوحدة الثانية	الكون والأرض	**الوحدة السادسة**	عصر الخلفاء الراشدين
الوحدة الثالثة	التخطيط	**الوحدة السابعة**	الأمن الوطني
الوحدة الرابعة	الحوار	**الوحدة الثامنة**	الهوية الشخصية

٣. **تحديد وحدة التحليل:** تم اختيار الموضوع ويسمى أيضا الفكرة (Theme) وحدة للتحليل، حيث يذكر طعيمة (٢٠٠٤: ٣٢١) أن وحدات التحليل خمسة وهي: الكلمة، الموضوع أو الفكرة، الشخصية، المفردة، ومقاييس المساحة والزمن. كما أن الموضوع قد يكون جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة، وبناءً على ذلك تم اختيار وحدة الفكرة للتحليل، لملائمتها طبيعة الدراسة وأهدافها.

٤. **تحديد فئات التحليل:** وتم تحديدها كما يلي:

- فئات التحليل الريئسة: تمثلت بالمهارات الحياتية الرئيسة.
- فئات التحليل الجزئية: وتمثلت بالمؤشرات الفرعية الواردة بمجالات المهارات الحياتية.

٥. **بطاقة تحليل المحتوى:** تم تصميم بطاقة تحليل المحتوى، حيث وضعت محاور المهارات الحياتية بشكل رأسي، ووضعت وحدات كل الكتاب بشكل أفقي، كما تضمن الجدول عدد التكرارات لكل وحدة، وعدد التكرارات الكلية لكل بعد وكل محور، والنسبة المئوية والمتوسط لكل معيار ودرجة توافره.

٦. **التأكد من ثبات التحليل:** قامت الباحثة بالتأكد من ثبات التحليل من خلال اختيار فاحصة أخرى (تخصص مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية) وقامت كل من الباحثة والفاحصة بشكل منفرد بتحليل المحتوى لكتاب الدراسات الاجتماعية (كتاب الطالب) للفصل الدراسي الأول، ثم تم حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الفاحصة الأخرى باستخدام معادلة هولستي (الكلثم، ٢٠١٦: ١٤٠)

معامل الثبات = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × ١٠٠

والجدول (٣) يوضح نتائج التحليلين:

جدول (٣) التكرارات ومعاملات الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الفاحصة باستخدام معادلة هولستي

الكتاب	التكرار في التحليل الباحثة	التكرار في التحليل الفاحصة الأخرى	معامل الثبات بين التحليلين
الدراسات الاجتماعية (كتاب الطالب - الفصل الأول)	770	731	95 %

ومن خلال الجدول (٣) يتضح أن معامل الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل الفاحصة مرتفع، وبالتالي فإن معامل الثبات لتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط من خلال بطاقة التحليل التي تم إعدادها معامل ثبات مناسب لإجراء وضبط عملية التحليل.

أساليب المعالجة الاحصائية:

تم استخدام المعالجات الاحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية، لحساب تضمين كل مؤشر فرعي في المتطلب الرئيس التابع له، ونسبة تضمين كل مؤشر رئيس إلى إجمالي المهارات الحياتية المتضمنة في المقرر، وللحكم على نتائج التحليل: تم الاعتماد على مقياس تقدير خماسي لتقدير مدى توافر محاور وأبعاد المهارات الحياتية

في كتب الدراسات الاجتماعية. والجدول (٤) يوضح كيفية تحليل النتائج والحكم.

الجدول (٤) فئات تفسير قيم المتوسط

مستوى التضمين	النسبة المئوية	
	إلى	من
متضمن بدرجة منحفضة جداً	20 %	من ٠%
متضمن بدرجة منخفضة	40 %	أكبر من ٢٠%
متضمن بدرجة متوسطة	60 %	أكبر من ٤٠%
متضمن بدرجة مرتفعة	80 %	أكبر من ٦٠%
متضمن بدرجة مرتفعة جداً	100 %	أكبر من ٨٠%

- معادلة هولستي لحساب ثبات أداة التحليل من خلال معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الفاحصة الأخرى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى التي أعدتها لغرض هذه الدراسة وذلك للحكم على مدى تضمين المهارات الحياتية فيها، ويبين الجدول (٥) نتائج تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية كاملة وفق المحاور الرئيسة في أداة الدراسة:

جدول (٥) نتائج تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط كاملة وفق المحاور الرئيسة

م	المهارات الحياتية	الكتاب	التكرارات ف ١	ف ٢	المجموع	٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪	درجة التضمين
١	مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي	الطالب	٤٣	٤٨	٩١	١٣,٥٪	١١١	١٤,٤٪	منخفضة جداً
		النشاط	٧	١٣	٢٠	٢٠,٦٪			
٢	مهارات التفكير العليا	الطالب	١٠٠	١١٩	٢١٩	٣٢,٥٪	٢٩١	٣٧,٨٪	منخفضة
		النشاط	٢٨	٤٤	٧٢	٧٤٪			
٣	مهارات المواطنة	الطالب	٦٧	١٦٩	٢٣٦	٣٥٪	٢٣٨	٣١٪	منخفضة
		النشاط	-	٢	٢	٢٪			
٤	مهارات اتخاذ القرار	الطالب	١٤	٤١	٥٥	٨,١٪	٥٥	٧٪	منخفضة جداً
		النشاط	-	-	-	-			
٥	مهارات إدارة الوقت	الطالب	٦١	١١	٧٢	١٠,٧٪	٧٥	٩,٧٪	منخفضة جداً
		النشاط	٣	-	٣	٣٪			
	المجموع						٧٧٠	١٠٠٪	-

أظهرت نتائج الجدول (٥) أن مهارات التفكير العليا جاءت في المرتبة الأولى بمجموع تكرارات (٢٩١) ونسبة مئوية (٣٧,٨٪) وبدرجة تضمين منخفضة، كما أظهرت النتائج أن مهارات المواطنة جاءت في المرتبة الثانية بمجموع تكرارات (٢٣٨) وبنسبة مئوية (٣١٪) وبدرجة تضمين منخفضة، كما أظهرت النتائج أن مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي جاءت في

المرتبة الثالثة بمجموع تكرارات (١١١) وبنسبة مئوية (١٤,٤٪) وبدرجة تضمين منخفضة جداً، كما أظهرت النتائج أن مهارات إدارة الوقت جاءت في المرتبة الرابعة بمجموع تكرارات (٧٥) وبنسبة مئوية (٩,٧٪)، كما أظهرت النتائج أن مهارات اتخاذ القرار جاءت في المرتبة الخامسة بمجموع تكرارات (٥٥) وبنسبة مئوية (٧٪).

وجاءت الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

أولاً: إجابة السؤال الثاني، والذي نصه: ما واقع تضمين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي في مقرر الدراسات الاجتماعية ؟ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦) تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي

م	المؤشرات الفرعية	التكرارات				٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
		الكتاب	ف ١	ف ٢	المجموع			
١	العمل بروح الفريق الواحد	الطالب	٦	٧	١٣	١٤,٢٪	٢١	١٨,٩٪
		النشاط	٣	٥	٨	٤٠٪		
٢	احترام وجهات نظر الاخرين وتقبلها	الطالب	٨	٣	١١	١٢٪	١٤	١٢,٦٪
		النشاط	٢	١	٣	١٥٪		
٣	التكيف مع المواقف الاجتماعية	الطالب	٣	٤	٧	٧,٦٪	٧	٦,٣٪
		النشاط	-	-	-	-		

م	المؤشرات الفرعية	الكتاب	التكرارات ف ١	ف ٢	المجموع	٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
٤	التعبير عن الآراء والأفكار بصورة سليمة	الطالب	٥	٣	٨	٨,٧٪	١١	٩,٩٪
		النشاط	١	٢	٣	١٥٪		
٥	التواصل مع الجمهور المستهدف	الطالب	٤	٣	٧	٧,٦٪	٨	٧,٢٪
		النشاط	-	١	١	٥٪		
٦	الاقناع والتفاوض مع الآخر	الطالب	٤	٧	١١	١٢٪	١٢	١٠,٨٪
		النشاط	-	١	١	٥٪		
٧	الاهتمام بالموضوع المراد مناقشته	الطالب	٣	٤	٧	٧,٦٪	٨	٧,٢٪
		النشاط	-	١	١	١٪		
٨	بناء علاقات طيبة مع الآخرين	الطالب	٨	١١	١٩	٢٠,٨٪	٢٢	١٩,٨٪
		النشاط	١	٢	٣	١٥٪		
٩	احترام العادات والثقافات السائدة في المجتمع	الطالب	٢	٦	٨	٨,٧٪	٨	٧,٢٪
		النشاط	-	-	-	-		
إجمالي تضمين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي		الطالب	٤٣	٤٨	٩١		١١١	١٠٠٪
		النشاط						

تظهر نتائج الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لمجال مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي إذ بلغ مجموع التكرارات (١١١) تكراراً. وتراوحت النسب المئوية بين (١٩,٨٪) و (٦,٣٪) وجاءت فقرة "بناء علاقات طيبة مع

الآخرين" بالمرتبة الأولى بـ (٢٢) تكراراً وبنسبة مئوية (١٩,٨٪)، وجاءت فقرة "العمل بروح الفريق الواحد" في المرتبة الثانية بـ (٢١) تكراراً وبنسبة مئوية (١٨,٩٪)، بينما جاءت فقرة "احترام وجهات نظر الاخرين وتقبلها" بالمرتبة الثالثة بـ (١٤) تكراراً وبنسبة مئوية (١٢,٦٪)، وجاءت فقرة "الاقناع والتفاوض مع الآخر" بالمرتبة الرابعة بـ (١٢) تكراراً وبنسبة مئوية (١٠,٨٪)، وجاءت فقرة "التعبير عن الآراء والأفكار بصورة سليمة" بالمرتبة الخامسة بـ (١١) تكراراً وبنسبة مئوية (٩,٩٪)، وجاءت الفقرات "التواصل مع الجمهور المستهدف" و "الاهتمام بالموضوع المراد مناقشته" و "احترام العادات والثقافات السائدة في المجتمع" بالمرتبة السادسة بـ (٨) تكرارات وبنسبة مئوية (٧,٢٪)، وجاءت الفقرة "التكيف مع المواقف الاجتماعية" بالمركز الأخير ب (٧) تكرارات وبنسبة مئوية (٦,٣٪).

كما يلاحظ من الجدول وجود توازن إلى حد ما في نسبة تضمين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي في كتاب الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني، كما يلاحظ من الجدول عدم وجود توازن في تضمين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي في كتاب النشاط بين الفصلين الدراسيين حيث جاءت نسبة كتاب الفصل الثاني ضعف نسبة كتاب الفصل الأول.

ثانياً: إجابة السؤال الثالث، والذي نصه: ما واقع تضمين مهارات التفكير العليا في مقرر الدراسات الاجتماعية؟ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٧) تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير العليا

م	المؤشرات الفرعية	التكرارات				٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
		الكتاب	ف ١	ف ٢	المجموع			
١	اكتشاف الحلول المثلى في المواقف المختلفة	الطالب	٤	٩	١٣	٥,٩٪	٢٠	٦,٨٪
		النشاط	٢	٥	٧	٩,٧٪		
٢	طرح قضايا للمناقشة تثير التفكير العميق	الطالب	١٧	٢٣	٤٠	١٨,٢٪	٤٨	١٦,٤٪
		النشاط	٣	٥	٨	١١,١٪		
٣	استخدام خطوات مرتبة منطقيا في عرض الحلول	الطالب	١٢	٩	٢١	٩,٥٪	٢٦	٨,٩٪
		النشاط	٢	٣	٥	٦,٩٪		
٤	ممارسة مهارات البحث والاستقصاء	الطالب	٢٧	٣٢	٥٩	٢٦,٩٪	٧٩	٢٧,١٪
		النشاط	٨	١٢	٢٠	٢٧,٧٪		
٥	استنتاج الأسباب المختلفة التي تقف وراء بعض الأحداث	الطالب	١٦	٢٤	٤٠	١٨,٢٪	٥٣	١٨,٢٪
		النشاط	٥	٨	١٣	١٨٪		
٦	دعم الحلول المقترحة بالأدلة	الطالب	٩	١٠	١٩	٨,٦٪	٢٩	٩,٩٪
		النشاط	٤	٦	١٠	١٣,٨		
٧	تفسير النتائج بطرق علمية منطقية	الطالب	١٥	١٢	٢٧	١٢,٣٪	٣٦	١٢,٣٪
		النشاط	٤	٥	٩	١٢,٥٪		
إجمالي تضمين مهارات التفكير العليا		الطالب	١٠٠	١١٩	٢١٩		٢٩١	١٠٠٪
		النشاط	٢٨	٤٤	٧٢			

تظهر نتائج الجدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لمجال مهارات التفكير العليا إذ بلغ تكرار الفقرات (٢٩١) تكراراً. وتراوحت النسب المئوية بين

(٢٧,١٪) و (٦,٨٪) وجاءت فقرة "ممارسة مهارات البحث والاستقصاء" بالمرتبة الأولى بـ (٧٩) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٢٧,١٪)، وجاءت فقرة "استنتاج الأسباب المختلفة التي تقف وراء بعض الأحداث" بالمرتبة الثانية بـ (٥٣) تكراراً وبنسبة مئوية (١٨,٢٪)، وجاءت الفقرة "طرح قضايا للمناقشة تثير التفكير العميق" بالمرتبة الثالثة بـ (٤٨) تكراراً وبنسبة مئوية (١٦,٤٪)، وجاءت الفقرة "تفسير النتائج بطرق علمية منطقية" بالمرتبة الرابعة بـ (٣٦) تكراراً وبنسبة مئوية (١٢,٣٪)، وجاءت الفقرة "دعم الحلول المقترحة بالأدلة" بالمرتبة الخامسة بـ (٢٩) تكراراً وبنسبة مئوية (٩,٩٪)، وجاءت الفقرة "استخدام خطوات مرتبة منطقيا في عرض الحلول" بالمرتبة السادسة بـ (٢٦) تكراراً وبنسبة مئوية (٨,٩٪)، وجاءت الفقرة "اكتشاف الحلول المثلى في المواقف المختلفة" بالمرتبة الأخيرة بـ (٢٠) تكراراً وبنسبة مئوية (٦,٨٪).

كما يلاحظ من الجدول وجود توازن إلى حد ما في نسبة تضمين مهارات التفكير العليا في كتاب الطالب للفصلين الدراسين الأول والثاني، كما يلاحظ من الجدول عدم وجود توازن في تضمين مهارات التفكير العليا في كتاب النشاط بين الفصلين الدراسين حيث جاءت نسبة كتاب الفصل الثاني أكبر من نسبة كتاب الفصل الأول.

ثالثاً: إجابة السؤال الرابع، والذي نصه: ما واقع تضمين مهارات المواطنة في مقرر الدراسات الاجتماعية؟ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٨) تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات المواطنة

م	المؤشرات الفرعية	الكتاب	التكرارات			٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
			ف ١	ف ٢	المجموع			
١	الحفاظ على الهوية الوطنية	الطالب	٩	٢٣	٣٢	٪١٣,٥	٣٢	٪١٣,٤
		النشاط	-	-	-	-		
٢	أهمية حفظ الأمن	الطالب	٤	٣٠	٣٤	٪١٤,٤	٣٤	٪١٤,٢
		النشاط	-	-	-	-		
٣	الإسهام في التطور	الطالب	٧	١٣	٢٠	٪٨,٤	٢٠	٪٨,٤
		النشاط	-	-	-	-		
٤	الاعتزاز بالتراث الوطني	الطالب	٨	١١	١٩	٪٨	١٩	٪٧,٩
		النشاط	-	-	-	-		
٥	الاعتزاز بالانتماء للوطن	الطالب	١٠	٣١	٤١	٪١٧,٣	٤٣	٪١٨
		النشاط	-	٢	٢	٪١٠٠		
٦	المحافظة على النظام	الطالب	٣	٢٢	٢٥	٪١٠,٥	٢٥	٪١٠,٥
		النشاط	-	-	-	-		
٧	الاعتزاز باللغة العربية	الطالب	٥	٢	٧	٪٢,٩	٧	٪٢,٩
		النشاط	-	-	-	-		
٨	العمل على تنمية الوعي الوطني	الطالب	١٠	٢١	٣١	٪١٣,١	٣١	٪١٣
		النشاط	-	-	-	-		
٩	الحفاظ على قيم المجتمع	الطالب	٨	٩	١٧	٪٧,٢	١٧	٪٧,١
		النشاط	-	-	-	-		

م	المؤشرات الفرعية	التكرارات				٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
		الكتاب	ف ١	ف ٢	المجموع			
١٠	الاعتزاز بقيمة العمل	الطالب	٣	٧	١٠	٤,٢٪	١٠	٤,٢٪
		النشاط	-	-	-	-		
إجمالي تضمين مهارات المواطنة		**الطالب**	٦٧	١٦٩	٢٣٦		٢٣٨	١٠٠٪
		النشاط	-	٢	٢			

تظهر نتائج الجدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لمجال مهارات المواطنة إذ بلغ تكرار الفقرات (٢٣٨) تكراراً. وتراوحت النسب المئوية بين (١٨٪) و (٣,٩٪) . وجاءت فقرة "الاعتزاز بالانتماء للوطن" بالمرتبة الأولى بـ (٤٣) تكراراً وبنسبة مئوية (١٨٪)، وجاءت فقرة "أهمية حفظ الأمن" بالمرتبة الثانية وبـ (٣٤) تكراراً وبنسبة مئوية (١٤,٢٪)، وجاءت فقرة "المحافظة على النظام" بالمرتبة الثالثة بـ (٣٢) تكراراً وبنسبة مئوية (١٣,٤٪)، وجاءت فقرة "العمل على تنمية الوعي الوطني" بالمرتبة الرابعة بـ (٣١) وبنسبة مئوية (١٣٪)، وجاءت فقرة " المحافظة على النظام" بالمرتبة الخامسة بـ (٢٥) تكراراً وبنسبة مئوية (١٠,٥٪)، وجاءت فقرة " الإسهام في التطور" بالمرتبة السادسة بـ (٢٠) تكراراً وبنسبة مئوية (٨,٤٪)، وجاءت فقرة " الاعتزاز بالتراث الوطني" بالمرتبة السابعة بـ (١٩) تكراراً وبنسبة مئوية (٧,٩٪)، وجاءت فقرة " الحفاظ على قيم المجتمع" بالمرتبة الثامنة بـ (١٧) تكراراً وبنسبة مئوية (٧,١٪)، وجاءت فقرة " الاعتزاز بقيمة العمل" بالمرتبة التاسعة بـ (١٠) تكرارات وبنسبة

مئوية (٤,٢٪)، وجاءت فقرة " الاعتزاز باللغة العربية" بالمرتبة الأخيرة بـ (٧) تكرارات وبنسبة مئوية (٣,٩٪).

كما يلاحظ من الجدول انخفاض نسبة تضمين مهارات المواطنة في كتاب الطالب في الفصل الأول عنها في كتاب الطالب للفصل الثاني، وتفسر الباحثة ذلك لوجود وحدة "الأمن الوطني" ضمن مقرر كتاب الفصل الثاني وبذلك يتضح جلياً ضعف نسبة التضمين في الفصل الدراسي الأول، كما يلاحظ عدم توافرها بشكل نهائي في كتاب النشاط للفصل الأول وتوافرها بنسبة ضعيفة جداً ضمن كتاب النشاط للفصل الدراسي الثاني.

رابعاً: إجابة السؤال الخامس، والذي نصه: ما واقع تضمين مهارات اتخاذ القرار في مقرر الدراسات الاجتماعية؟ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٩) تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات اتخاذ القرار

م	المؤشرات الفرعية	الكتاب	التكرارات			٪	مجموع تكرارات الكتب	٪
			ف١	ف٢	المجموع			
١	تحديد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار	الطالب	٤	١٢	١٦	٢٩٪	١٦	٢٩٪
		النشاط	-	-	-	-		
٢	تحديد البدائل الممكنة لموقف محدد	الطالب	٣	٩	١٢	٢١,٨٪	١٢	٢١,٨٪
		النشاط	-	-	-	-		
٣	تحديد الهدف المراد	الطالب	٢	٧	٩	١٦,٣٪	٩	١٦,٣٪

م	المؤشرات الفرعية	الكتاب	التكرارات			٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
			ف١	ف٢	المجموع			
	الوصول إليه من اتخاذ اقرار	النشاط	-	-	-	-		
٤	تحمل مسئولية اتخاذ القرار	الطالب	٢	٨	١٠	١٨,١٪	١٠	١٨,١٪
		النشاط	-	-	-	-		
٥	تقويم القرار المتخذ في ضوء النتائج	الطالب	٣	٥	٨	١٤,٥٪	٨	١٤,٥٪
		النشاط	-	-	-	-		
إجمالي تضمين مهارات اتخاذ القرار		الطالب	١٤	٤١	٥٥		٥٥	١٠٠٪
		النشاط	-	-	-			

تظهر نتائج الجدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لمجال مهارات اتخاذ القرار إذ بلغ تكرار الفقرات (٥٥) تكراراً، وتراوحت النسب المئوية بين (٢٩٪) و (١٤,٥٪) . وجاءت فقرة "تحديد المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار" بالمرتبة الأولى بـ (١٦) تكراراً وبنسبة مئوية (٢٩٪)، وجاءت فقرة "تحديد البدائل الممكنة لموقف محدد" بالمرتبة الثانية بـ (١٢) تكراراً وبنسبة مئوية (٢١,٨٪)، وجاءت فقرة "تحمل مسئولية اتخاذ القرار" بالمرتبة الثالثة بـ (١٠) تكرارات وبنسبة مئوية (١٨,١٪)، وجاءت فقرة "تحديد الهدف المراد الوصول إليه من اتخاذ اقرار" بالمرتبة الرابعة بـ (٩) تكرارات وبنسبة مئوية (١٦,٣٪)، وجاءت الفقرة "تقويم القرار المتخذ في ضوء النتائج" بالمرتبة الأخيرة بـ (٨) تكرارات وبنسبة مئوية (١٤,٥٪).

كما يلاحظ من الجدول ضعف نسبة تضمين مهارات اتخاذ القرار ضمن كتاب الطالب في الفصل الأول وتوافرها بنسبة أعلى في كتاب الفصل الثاني، ويلاحظ أيضا عدم توافرها نهائياً ضمن كتاب النشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

خامساً: إجابة السؤال السادس، والذي نصه: ما واقع تضمين مهارات إدارة الوقت في مقرر الدراسات الاجتماعية؟ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٠) تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات إدارة الوقت

م	المؤشرات الفرعية	التكرارات				٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
		الكتاب	ف ١	ف ٢	المجموع			
١	إدراك أهمية تنظيم الوقت	الطالب	١٤	٢	١٦	٪٢٢,٢	١٨	٪٢٤
		النشاط	٢	-	٢	٪٦٦,٦		
٢	تخطيط وتحديد الأهداف بدقة	الطالب	١١	٣	١٤	٪١٩,٤	١٤	٪١٨٦
		النشاط	-	-	-	-		
٣	ترتيب الأهداف حسب الأولوية	الطالب	١٢	١	١٣	٪١٨	١٤	٪١٨٦
		النشاط	١	-	١	٪٣٣,٣		
٤	تقدير قيمة الوقت اللازم لانهاء المهام المطلوبة	الطالب	٩	١	١٠	٪١٣,٨	١٠	٪١٣٣
		النشاط	-	-	-	-		
٥	التركيز أثناء تنفيذ المهام المطلوبة	الطالب	٨	٢	١٠	٪١٣,٨	١٠	٪١٣٣
		النشاط	-	-	-	-		

م	المؤشرات الفرعية	الكتاب	التكرارات ف ١	ف ٢	المجموع	٪	مجموع تكرارات الكتب معاً	٪
٦	وضع تسلسل زمني لتنفيذ الأعمال المطلوبة	الطالب	٧	٢	٩	١٢.٥٪	٩	١٢٪
		النشاط	-	-	-	-		
إجمالي تضمين مهارات إدارة الوقت		**الطالب**	٦١	١١	٧٢		٧٥	١٠٠٪
		النشاط	٣	-	٣			

تظهر نتائج الجدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية لمجال مهارات إدارة الوقت إذ بلغ تكرار الفقرات (٧٥) تكراراً. وتراوحت النسب المئوية بين (٢٤٪) و (١٢٪) . وجاءت فقرة "إدراك أهمية تنظيم الوقت" بالمرتبة الأولى بـ (١٨) تكراراً وبنسبة مئوية (٢٤٪)، وجاءت فقرة "تخطيط وتحديد الأهداف بدقة" وفقرة "ترتيب الأهداف حسب الأولوية" بالمرتبة الثانية بـ (١٤) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (١٨.٦٪)، وجاءت الفقرة "تقدير قيمة الوقت اللازم لانهاء المهام المطلوبة" والفقرة " التركيز أثناء تنفيذ المهام المطلوبة" بالمرتبة الثالثة بـ (١٠) تكرارات وبنسبة مئوية بلغت (١٣.٣٪)، وجاءت الفقرة "وضع تسلسل زمني لتنفيذ الأعمال المطلوبة" بالمرتبة الأخيرة بـ (٩) تكرارات وبنسبة مئوية بلغت (١٢٪).

كما يلاحظ من الجدول توافر مهارات إدارة الوقت في كتاب الطالب في الفصل الأول بشكل كبير مقارنة بكتاب الطالب في الفصل الثاني، وتفسر الباحثة ذلك لوجود وحدة "التخطيط" ووحدة "الحوار" ضمن مقرر كتاب الطالب في الفصل الأول، وكذلك ضعف نسبة تضمين مهارات إدارة الوقت

ضمن كتاب النشاط في الفصل الأول، وعدم توافرها بشكل نهائي ضمن كتاب الفصل الثاني.

ملخص النتائج وتفسيرها:

- فيما يلي عرض ملخص وتفسير نتائج تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المهارات الحياتية: يلاحظ عدم وجود توازن في توزيع المهارات الحياتية بين كتب الفصلين الأول والثاني، حيث يتضح ذلك في "مهارات المواطنة" و"مهارات اتخاذ القرار" و "مهارات إدارة الوقت"، إضافة إلى عدم وجود توازن بين توزيع المهارات الحياتية بشكل عام بين كتابي الطالب والنشاط على مستوى كافة المهارات. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المساعيد (٢٠١٦) التي أكدت نتائجها وجود تفاوت في نسب توزيع المهارات الحياتية.
- أظهرت النتائج أن مجال "مهارات التفكير العليا" جاء بالمرتبة الأولى بنسبة (٣٧.٨٪) وبدرجة تضمين منخفضة، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الحايك (٢٠١٥)، ودراسة البقمي (٢٠١٧)، والتي أظهرت نتائجها أن محور مهارات التفكير قد حظي بالمرتبة الأولى، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن مؤلفي المناهج يدركون أهمية تلك المهارات وضرورة تضمينها بشكل كبير في المناهج الدراسية، وكذلك لما تمثله من أهمية في ظل توجه المناهج الحديثة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير، وبما يتناسب مع "رؤية ٢٠٣٠" من خلال جعل الطالب محور العملية التعليمية، وكذلك لما تمثله مهارات التفكير العليا من أهمية في مساعدة الطلاب لإعدادهم للحياة العملية، وتدريبهم

على مهارات التفكير الناقد، ومساعدتهم على فهم العالم المحيط بهم، وتنمية قدراتهم المعرفية والعقلية.

- أظهرت النتائج أن مجال "مهارات المواطنة" جاء بالمرتبة الثانية بنسبة (٣١٪) وبدرجة تضمين منخفضة، وتعزو الباحثة ذلك لحرص الدولة واهتمامها بالطالب في تلك المرحلة العمرية التي يتشكل فيها وعيه وعقله وتتشكل فيها شخصيته، ولما تتمتع به من طبيعة خاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم التي أهمها تطور النمو المعرفي والعقلي، وكذلك لما توليه الدولة من أهمية كبيرة لتطوير وتعزيز التعليم، من أجل بناء جيل واعد يمتلك ثقافات متنوعة ومرتكزة على تعليم راسخ، وكذلك يدل على أهمية تعلم المواطنة من حيث أنها عملية متواصلة لتعميق الحس الوطني والشعور بالواجب والمسؤلية تجاه المجتمع، واحترام النظم والتعليمات، والأخوة والتعاون بين أبناء الوطن، وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات المواطنة وذلك لما تواجهه المملكة العربية السعودية من تحديات في العصر الراهن، ولكي يصبح طلابنا قادرين على التعامل مع متطلبات التنمية والمواطنة بشكل إيجابي وفاعل.
- أظهرت النتائج أن مجال "مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي" جاء بالمرتبة الثالثة بنسبة (١٤.٤٪)، وبدرجة تضمين منخفضة جداً، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الحايك (٢٠١٥) التي أكدت نتائجها أن محور الاتصال والتواصل الاجتماعي قد تضمنتها المناهج بنسب متدنية، وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بزيادة نسبة تضمين تلك المهارات، وذلك لأن مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي من المهارات المهمة والأساسية فهي المهارة

التي تميز البشر عن غيرهم من المخلوقات الأخرى، وكذلك لا يمكن للفرد الاستغناء عن هذه المهارات لأن الإنسان كائن اجتماعي لا يمكنه العيش بمفرده دون أن يتفاعل مع الآخرين، وكذلك تظهر أهميتها في تلك المرحلة العمرية وذلك لأنها تمكن الطالب من التواصل بطريقة إيجابية وبناء علاقات جيدة وبناءة مع الآخرين، والتعبير عن أفكاره ومشاعره بطريقة واضحة، والتفاعل بفاعلية ونجاح مع البيئة المحيطة به.

- أظهرت النتائج أن مجال "مهارات إدارة الوقت" جاء بالمرتبة الرابعة بنسبة (٩.٧٪)، وبدرجة تضمين منخفضة جداً، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٥) التي أكدت نتائجها أن مهارات إدارة الوقت جاءت بنسبة منخفضة، وتؤكد الباحثة على ضرورة الاهتمام بمهارات إدارة الوقت وذلك لما لها من أهمية، فالطالب الذي ينظم وقته يعرف أهمية الوقت وضرورة ترشيده من خلال استثماره فيما يفيده وفيما يحقق أهدافه، ويدرك أهميته في سبيل تحقيق نجاحه في حياته العملية والعلمية، وكذلك تظهر أهميته في حياة الأفراد والمجتمعات دون استثناء، فالأفراد الذين يحققون إنجازات في حياتهم الشخصية والمهنية، وتقدماً في الأهداف التي وضعوها وخططوا لتحقيقها، هم الذين يعون أهمية الوقت وينظرون إليه على أنه وحدة يقاس بها الإنجاز.
- أظهرت النتائج أن مجال "مهارات اتخاذ القرار" جاء بالمرتبة الأخيرة بنسبة (٧٪) وبدرجة تضمين منخفضة جداً، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٥) التي أكدت نتائجها أن مهارات إتخاذ القرار جاءت بنسبة منخفضة، ودراسة المساعيد (٢٠١٦) التي أظهرت أن مهارة اتخاذ القرار

جاءت في المرتبة الأخيرة، وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بمهارات اتخاذ القرار وذلك لأنها تعد من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة، كما تعد من المهارات اللازمة للفرد ليكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة بشئون المجتمع واستخدامها، وأن يشارك بفعالية في اتخاذ القرار وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، وكذلك لما تتيحه تلك المهارات للطالب من القدرة على الاختيار بين البدائل المتاحة، ومقارنتها في ضوء معايير محددة، وحل المشكلات بصورة إيجابية. وكذلك ترى الباحثة أنه ينبغي أن يتم تصميم المناهج بأسلوب يدعو إلى انطلاق أفكار الطلاب، وتحدي قدراتهم الإبداعية، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار، وذلك يتفق مع ما تدعو إليه نظريات التعلم الحديثة التي تدعو إلى جعل المتعلم محور ومرتكز عملية التعلم، وتحوير دوره من مجرد المتلقي السلبي إلى الدور الفاعل والنشط.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. تضمين المهارات الحياتية في مقررات الدراسات الاجتماعية في الصف الأول المتوسط، وتوزيعها توزيعا ملائما يحقق التتابع والتكامل بين وحداته وبقية المقررات في المرحلة المتوسطة.

٢. استفادة المشرفين التربويين من قائمة المهارات الحياتية التي أعدتها الباحثة، وتوجيه المعلمين بأهمية تفعيل المهارات الحياتية أثناء عمليتي التعليم والتعلم.

٣. اهتمام المعلمين بتنمية المهارات الحياتية بمحاورها المختلفة أثناء عمليتي التعليم والتعلم.

٤. إعداد ملتقيات علمية ودورات تدريبية للمعلمين في تفعيل تدريس وتنمية المهارات الحياتية.

قائمــة المراجــع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠). المهارات الحياتية: ضرورة حتمية في عصر المعلومات رؤية سيكومترية، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

أبـو حجـر، فـايز محمـد فـارس (٢٠١١). دور الأنشـطة التربويـة في تنميـة المهـارات الحياتية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة، آفاق الشراكة بين قطاع التعليم العام والخاص بالأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير ونقابة أصحاب المدارس الخاصة الأردنية وشركة طيف للخدمات التعليمية، إربل، ص ص ٤٠٥ - ٤٥٢.

أبـوعلام، رجـاء محمـود (٢٠٠٦). منـاهج البحـث في العلـوم النفسـية والتربويـة، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بخيت، خديجة أحمد (٢٠٠٠). فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات. دراسة ميدانية على بعض طلاب جامعة حلوان، المؤتمر القومي السابع "الجامعة في المجتمع"، مركز تطوير التعليم الجامعي، من ٢١ -٢٢ نوفمبر.

البقمي، فهد بن مزيد بن مزيد (٢٠١٧). مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، مجلة عالم التربية، ع٥٩، ج٨، ص ص ٢٣١ - ٢٨٠.

الحايك، آمنة خالد (٢٠١٥). واقع تنمية المهارات الحياتية دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية السعودية في المرحلة الثانوية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ١٣، ع ١، ص ص ١٧٨ -٢٠٣.

الحربي، محمد عبدالرحمن (٢٠١٥). تقويم مقررات لغتي الجميلة في مدى تضمينها المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، جامعة القصيم، السعودية.

حسين، أسامة ماهر (١٤٢٦ه). توصيف مادة المهارات الحياتية والتربية الأسرية في الخطة الدراسية للتعليم الثانوي، إدارة التعليم الثانوي، وزارة التعليم، الرياض.

حمادة، سلوى علي (٢٠١٢). برامج لتنمية المهارات الحياتية، مجلة القراءة والمعرفة، (١٣٢)، ص ص ١٨٢ -٢٠٠.

الربعاني، أحمد حمد (٢٠١١). المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، المجلة العربية للتربية، مج ٢٨، ع١، ص ص ١٥٩ -١٩٢.

سعد الدين، هدى بسام (٢٠٠٧). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

السيد، أحمد جابر (٢٠٠٢). استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره في التحصيل الدراسي وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٧١ (١٥)، ص ص ١٥٤ -١٧٧.

الشرفات، مقبل سالم صبح (٢٠٠٩). مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا على المهارات الحياتية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس.

الشرقاوي، عبير عبد الرحمن (٢٠٠٥). برنامج لتنمية بعض مهارات الحياة لدى عينة من أطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠٥.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

طلافحة، حامد (٢٠١٠). ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، غزة.

عبدالمنعم، منصور أحمد (٢٠٠٧٩. مبادئ في تصميم المواد التعليمية مناهج وبرامج التعليم القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٧). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان: دار الفكر.

عطية، علي حسين محمد (٢٠٠٧). فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ١٣، ص ص ٤٨ - ٩٨.

عليمات، عبير (٢٠٠٦). تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، عمان: دار صامد للطباعة والنشر.

عمور، عمر عيسى، والحايك، صادق خالد (٢٠١١). مدى توظيف المهارات الحياتية في المناهج الدراسية للتربية الرياضية في الجزائر، مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٢٦ (ع٦)، ص ص ٢١٧ - ٢٦٢.

الغامدي، ماجد بن سالم (٢٠١١). فعالية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الغامدي، سالم بن حميد (١٤٣٣ه). المهارات الحياتية رؤية إسلامية تربوية تطبيقية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الغامدي، إبراهيم محمد علي (٢٠١٥). واقع تضمين المهارات الحياتية في مقررات الرياضيات المطورة بالمرحلة المتوسطة بالمكلة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٤ الجزء الثاني) يوليو لسنة ٢٠١٥م.

الكلثم، مها بنت ابراهيم (٢٠١٦). مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٥٤).

اللقاني، أحمد حسين، ومحمد، فارعة حسن (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة: عالم الكتب.

اللولو، فتحية (٢٠٠٥). المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسين، مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٥). القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية، وزارة التربية والتعليم بمصر: مطابع الأهرام.

محمود، عبدالرازق مختار (٢٠٠٤). فعالية وحدة مقترحة في أناشيد وأغاني الأطفال لإثراء بعض المهارات الحياتية اللازمة لهم، مجلة نور المعرفة، العدد ٤٢، أبريل، ص٤٥.

مزعل، العنود فهد (١٤٣٥ه). مدى توافر المهارات الحياتية في مقرر التربية الأسرية للصف الأول متوسط وتصور مقترح لتضمينها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المساعيد، مهند إبراهيم أحمد (٢٠١٦). درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية في الأردن، جامعة آل البيت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس.

مسعود، رضا هندي جمعة (٢٠٠٢). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحيايتة والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ٨٠. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – جامعة عين شمس - يونيو ٢٠٠٢، ص ص ٤٣ - ٨٠.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٧). وثيقة منهاج المهارات الحياتية للصفوف (١ -١٢) في الدول الأعضاء بمكتب التربية، برنامج المهارات الحياتية، مسقط، سلطنة عمان.

الناجي، عبدالسلام (٢٠١٠). ما هي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية، مجلة المعرفة، الرياض، ع ١٧٠، ص ص ٤٢ - ٦٥.

هلال، سامية حسنين (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الإنساني في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، مج ٢٤، ع ٩٤، ص ص ٣٨١ - ٤٣٢.

يونيسيف (٢٠٠٨). الإطار العام المرجعي للتعلم المبني على المهارات الحياتية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، عمان، إدارة المناهج والكتب الدراسية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Central Board of Secondary Education (2013). Teachers Manual – Class – Vlll. Delhi: Central Board of Secondary Life Skills for Education.

Parry,Cliff & Nomikou, Maria (2014). Life Skills: Developing Active Citizens. Britain: British Council.

Prince, p (1995). Life Skills Approach. New York, Mc- Grow- Hill-publishing company.

Teo, Peter. (2008). Outside In/Inside Out: Bridging the Gap in Literacy Education in Singapore Classrooms, Journal of Rehabilitation, Language and Education. 22 (6), 411-431.

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع من : https://goo.gl/XrLFqc

موقع اليونسيف: على الرابط: http://www.unicef.org/arabic ، تمت زيارة الموقع في ٢٠٢٠/٣/٢٥.

* * *

درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها ومعوقات الاستخدام

د. سالم بن مزلوه بن مطر العنزي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها ومعوقات الاستخدام

د.سالم بن مزلوه بن مطر العنزي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٤/٣/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٢/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية، كما هدفت التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام هذه الشبكات، وهدفت أيضاً الكشف عن معوقات الاستخدام، وهل توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، أو المرحلة الدراسية، في استخدام هذه الشبكات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة في ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: درجة الاستخدام، البعد الثاني: الاتجاهات، البعد الثالث: المعوقات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته (٢٨٪) من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي، جاء بدرجة موافقة (متوسطة)، وحل في المرتبة الأولى "اليوتيوب YouTube"، بدرجة موافقة (عالية)، وجاء في المرتبة الثانية "سناب شات Snapchat"، و "تيليجرام Telegram" على التوالي بدرجة موافقة (متوسطة)، بينما جاء "تويتر Twitter" في المرتبة الرابعة وحل "واتس أب WhatsApp "، بالمرتبة الأخيرة، وكليهما بدرجة موافقة (منخفضة)، وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي بدرجة (أوافق) على بعد اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، كما أظهرت النتائج وجود معوقات بدرجة موافقة (متوسطة) على بعد معوقات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية، وبينت النتائج عدم جود فروق دالة إحصائياً بين استجابات مجتمع الدراسة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، حيث كانت هذه الفروق لصالح المرحلتين (المتوسطة، والثانوي).

الكلمات المفتاحية:

شبكات التواصل الاجتماعي، الاستخدام، المعوقات، الاتجاهات، المعلمين والمعلمات.

The Degree of Using Social Communication Networks by Arabic Language Teachers While Teaching Arabic Language Courses, as well as their attitudes towards them, and the obstacles of using

Dr. Salem bin Mazluah Al-anezi

Curricula and Teaching Methods Department- College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to identify the degree of using social communication networks by Arabic language teachers while teaching Arabic language courses, as well as aiming to identify the attitudes of the teachers towards using these networks. It also aimed to reveal the obstacles of using, in addition to whether there are differences regarding the gender or the school stage variable while using these networks. The study used the descriptive survey approach, and the questionnaire in three dimensions including the first dimension: the degree of usage, the second dimension: trends, and the third dimension: the obstacles. The study sample consisted of (277) teachers representing (28%) of the study population. The results of the study showed that Arabic language teachers usage of social communication networks took the degree of agree (medium), where "YouTube" came in the first place, with a (high) agree, then "Snapchat." "And" Telegram ", respectively, came in the second place with a degree of (medium) agree, while" Twitter " came in the fourth place, finally "WhatsApp " came in the last place, both of them came with (low) agree. The results showed a positive attitude with a degree of (agree) regarding the attitudes of Arabic language teachers weak usage of social communication networks. The results also showed the (medium) degree of agreement towards the existence of obstacles while using the social communication networks while teaching Arabic language courses. The study results showed that there were no statistically significant differences between the responses of the study population towards the usage of social communication networks regarding gender, while the results showed that there are statistically significant differences towards the usage of social communication networks attributed to the school stage variable (elementary, intermediate, and secondary), where these differences were in favour of the two stages (intermediate and secondary). The results also showed the (medium) degree of agreement towards the existence of obstacles while using the social communication networks while teaching Arabic language courses.

key words:

Social communication networks, usage, obstacles, attitudes, teachers.

مقدمة:

تعد شبكات التواصل الاجتماعي(Social Communication Networks)، أحد أبرز، وأهم مظاهر هذا العصر، وقد أسهم الانتشار الواسع للحواسيب المحمولة، والهواتف الذكية، في زيادة متابعي، ومستخدمي هذه الشبكات، وامتد تأثيرها إلى ميدان التربية والتعليم، فأضافت جانباً إنسانياً، من خلال مشاركة، وتفاعل العنصر البشري في العملية التعليمية.

وقد أوجدت هذه الشبكات؛ حالة من التقارب، والتواصل، وإزالة الفواصل، بما تتيحه من فرصة المشاركة الفعلية للطلاب في الرد، والتعقيب، والمناقشة، والتفاعل الحي، كما أسهمت في إبراز، ونشر الإنجازات، والإبداعات الطلابية؛ ويؤدي هذا التنوّع في الخدمات التي تقدمها، إلى زيادة الدافعيّة لدى الطلاب، وبث روح الحماس فيما بينهم، كما يعد مصدراً مهماً لتنمية الإبداع، والخيال العلمي (اليوسف، ٢٠١٧).

وأضحت هذه الشبكات جزءاً من حياة الطلاب اليومية؛ تسيطر على أوقات مستخدميها وأفكارهم، وأصبحوا يقضون أغلب أوقاتهم وراء شاشاتها، من خلال هواتفهم الذكية المتطورة؛ وبالتالي لم يعد دورها قاصراً على التواصل مع الأصدقاء، وتبادل النقاشات الاجتماعية فحسب؛ بل شاع استخدامها في عمليات التدريس (الحصان، ٢٠١٥).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، فيمكن من خلالها القيام بالعديد من الأنشطة؛ بدءاً من عقد الندوات، أو تكوين المجموعات في غرف الدردشة للتوسع في نقاشات الدروس، وإتاحة التعلم الذاتي للطلاب، أو نشر

الواجبات، والتكليفات، وبناء الاختبارات، والتّعقيب على الموضوعات، والمناقشة الحرة، والتّفاعل مع الأحداث ومعايشتها (Susilo, 2014)، (عبدالله، ٢٠١٥)، (اليوسف، ٢٠١٧)، (الظفيري والعنزي وريم العميره، ٢٠١٧)، (بله، ٢٠١٩).

ويعد المعلمون والمعلمات من أحوج فئات المجتمع لتوظيف خصائص، ومميزات هذه الشبكات في تدريس مقرراتهم، وتتأكد هذه الحاجة لدى معلمي اللغة العربية، ومعلماتها؛ من أجل تحسين التواصل مع طلبتهم، وانتهاج أساليب تدريس نشطة فعّالة بعيداً عن أساليب التدريس التقليدية؛ بغية استثمار خصائصها؛ تخطيطاً، وتوظيفاً، ومشاركة، من أجل خلق بيئة تعليمية ثرية تفاعلية منتجة، وبديل ناجح عن التعليم التقليدي (المخلافي، ٢٠١٨).

ومع هذه الإمكانات الكبيرة؛ والكفاءة العالية لهذه الشبكات؛ إلا أن هناك بعض التحديات، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها، والاستفادة منها بشكل أمثل؛ إذ يتطلب استخدامها؛ توفير بنية تحتية قوية؛ من شبكة أنترنت بسرعات مقبولة، إضافة إلى بناء قدرات المعلمين، والطلاب على حد سواء، ووعيهما بأهمية الاستخدام الفعّال لهذه الشبكات؛ فهي إذا لم تكن سلاحاً بيد المعلم؛ فحتماً ستصبح سلاحاً ضده (الصلال، ٢٠١٦)، ومن أجل تفعيل العمليات التدريسية؛ والخروج من تقليدية الأداء إلى مواكبة التقدم التقني المتسارع، المتمثل في شبكات التواصل الاجتماعي، والتي تعد أبرز مظاهر هذا التقدم، والتطور؛ جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية، ومعلماتها لهذه الشبكات، وكشف اتجاهاتهم

نحوها، وتحديد أبرز المعوقات، والتحديات التي تواجههم عن استخدامها في تدريس مقررات اللغة العربية.

مشكلة الدراسة

أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، لما توفره من خصائص مميزة للعملية التعليمية، فقد أتاحت هذه الشبكات العديد من التقنيات الحديثة التي دعمت العملية التعليمية، وأضفت نوعاً من التشويق، من خلال ما توفره من مصادر مرئية، ومسموعة، وسرعات فائقة في نقل البيانات وبثها على شبكة الإنترنت، ومرونة التواصل مع الآخرين، ورفع القدرة على مشاركة النصوص، والبرامج، والصور، والفيديوهات، والتحدث معهم، ومشاهدتهم بأوقات متزامنة، أو غير متزامنة، والاطلاع على أحدث المستجدات في مجال دراستهم؛ في بيئات تعلم افتراضية محفّزة (عبدالله، ٢٠١٥)، (Nantina, & Laura, 2018)، (الكحالي، ٢٠١٨).

إلا أنه ومع هذه الفاعلية، فقد أكدت دراسات أخرى، أن الاستخدام الشائع مازال لطرائق التدريس التقليدية، إضافة لوجود بعض المعوقات، والعقبات التي تحول دون استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والاستفادة القصوى منها (نصراوين وسعادة، ٢٠١٧)، (اليوسف، ٢٠١٧)، (موسى، ٢٠١٩)، ومن أجل الوقوف على واقع استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي قيد هذه الدراسة: (يوتيوب YouTube، تويتر Twitter، واتس أب WhatsApp، سناب شات Snapchat، تيليجرام Telegram)، ولتحسين استخدام هذه الشبكات،

جاءت هذه الدراسة لتحديد درجة استخدام معلمي اللغة العربية، ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية، واتجاهاتهم نحوها، ومعوقات التطبيق من خلال الإجابة عن أسئلتها.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

ما معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس(ذكر، أنثى)؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد درجة استخدام ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية.

- التعرف عل اتجاهات استخدام معلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية.

- الكشف عن أهم معوقات استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية.

- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تتأكد أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها؛ إذ تهدف التعرف على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية، والاتجاه نحوها، ومعوقات الاستخدام، وتبرز أهميتها في الآتي:

- تأتي هذه الدراسة استجابة لعدد من الدراسات، التي أكدت على أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول شبكات التواصل الاجتماعي لمواكبة المستجدات التربوية مثل دراسة، (الظفيري والعنزي وريم العميره، ٢٠١٧)، (المخلافي، ٢٠١٨)، (موسى، ٢٠١٩).

- تقدم هذه الدراسة بيانات مهمة عن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية.

- قد تسهم هذه الدراسة في لفت نظر معلمي اللغة العربية، ومعلماتها إلى إمكانية الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في العمليات التدريسية لمقررات اللغة العربية.

- تقدم هذه الدراسة من خلال أداتها (الاستبانة)، وفي أبعادها (درجة الاستخدام، والمعوقات، والاتجاه)، ما قد يمكن الباحثين، والمُهتمّين من استخدامها، أو تطويرها في دراسات مستقبلية أخرى.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على شبكات التواصل الاجتماعي الآتية: (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) وذلك لشهرتها ومناسبة خصائصها لتعليم مقررات اللغة العربية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية، ومعلماتها الذين يدرسون مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بمحافظة حفرالباطن في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

شبكات التواصل:

هي مجتمعات افتراضية على الشبكات الإلكترونية تسمح لمشتركيها تكوين مجتمع تفاعلي، وتقدم مجموعة من التطبيقات التشاركية، وتتيح لهم المشاركة، والتفاعل في مجال التعليم من خلال الوسط الإلكتروني الافتراضي (الدريويش، ٢٠١٥).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: بيئات تعلم افتراضية تفاعلية تندرج تحتها العديد من المواقع (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) هدفها تبادل، الملفات، والفيديوهات، والمقاطع الصوتية، والصور، والنقاشات العلمية، والخبرات؛ من أجل تحسين تدريس مقررات اللغة العربية.

درجة الاستخدام:

ويقصد بها الباحث إجرائياً: تلك الدرجة المعبر عنها بتقدير معلمي اللغة العربية، ومعلماتها عند الاستجابة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بالاستخدام.

الاتجاه:

عرف موسى الاتجاه بأنه "فكرة مشبعة بالعاطفة، تميل لتحريك نماذج مختلفة من السلوك نحو فئة معينة من المواقف" (موسى، ١٤٢٥هـ، ٢١٩). ويتبنى الباحث هذا التعريف.

المعوقات:

ويعرفها الباحث إجرائياً كل ما يواجه معلمي اللغة العربية من موانع تحول دون استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقرراتهم، وتقاس بدرجة استجابتهم على فقرات الاستبانة المتعلقة بالمعوقات.

مقررات اللغة العربية:

هي جميع المواد التي أقرتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على طلاب المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وتتمثل في مواد: لغتي الجميلة، لغتنا الخالدة، الكفايات اللغوية، الدراسات الأدبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

من المعروف لدى المتخصصين في علوم اللغة أن وظيفتها الأولى، هي التواصل فيما بين الجماعة اللغوية التي تنطق بهذه اللغة، ومما جد في هذا العصر؛ تلك البرامج التي ذاع صيتها، واستخدمها ملايين الناس في أرجاء المعمورة، يتواصلون من خلالها بالحرف، والصوت والصورة، والمقطع المصور، وكل هذا حدث في حقب زمنية متقاربة، فظهرت برامج المحادثة الكتابية التي سرعان ما تطورت إلى برامج محادثة صوتية، ثم أضيفت إليها تقنية المشاهد المصورة (الفيديو) لتصبح مشاهدة كاملة رأي العين (الدرويش، ٢٠١٧، ٢٩٥)، فضلا عن أن هذه الشبكات توفر بيئة أكثر تفاعلاً، وحفزاً من بيئات التعليم التقليدي؛ فيتولد الدافع لدى المتعلمين؛ مما يساهم في تحسين عمليات التعلم، ويزيد من كفاءتها (Eller, 2012).

مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي:

أنشئت الشبكات الاجتماعية بهدف التواصل الاجتماعي بين الافراد والمجموعات ذات الاهتمامات المتجانسة، وانتشرت مع ظهور الجيل الثاني

للويب (web ٠،٢)الذي وفر بيئة مكنت المستخدمين من تبادل، ومشاركة المعلومات، والتواصل بطرق مختلفة مع أفراد آخرين من شتى أنحاء العالم في بيئات اجتماعية افتراضية (النملة والقحطاني، ٢٠١٧)، وقد عرّف (بله، ٢٠١٩) شبكات التواصل الاجتماعي بأنها "عبارة عن مواقع إلكتّرونية تقدم مجموعة من الخدمات للمستخدمين مثل: الرسائل الخاصة، والفيديو، والتدوين، ومشاركة الملفات وغيرها من الخدمات وهي تجمع الملايين من المستخدمين ليتشاركوا في توليد المعرفة، ونشرها، والاستفادة منها" (١٠٤ .(

ويرى (الجهني، ٢٠١٧)، بأنها شبكة معلومات؛ تتيح التواصل بين الأفراد في بيئات تعلم افتراضية بين مجموعات ذات اهتمام مشترك، يتم من خلالها إرسال الرسائل، والاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين، وتبادل المعلومات، والأفكار في شتى مجالات الحياة.

ويؤكد ليو وستيفنسون (Liu, & Stevenson,٢٠١٢) على أهمية استخدام هذه الشبكات في مسائل تعليم اللغات لملائمتها لاحتياجات المتعلمين، ولتوفيرها مصادر، وأنماط تعلم مختلف؛ قد لا تتوفر في المصادر التقليدية، ومما يعزز ذلك أن العقل البشري يستوعب المعلومات، أو الجمل، أو المفردات اللغوية؛ بشكل أفضل؛ عندما تتوفر له حالة من التهيئة النفسية، والارتياح؛ وهذا ما تفعله شبكات التواصل من خلال توفير البعد الترفيهي أثناء عملية التدريس؛ فيكون المتعلم أكثر حماساً، ونشاطاً، وإقبالاً على عمليات التعلم (عبدالحافظ، ٢٠١٢).

ويرى فيبرو (Firpo, 2009)، أن هذه الشبكات، تعد منبراً لتلاقح الأفكار، والرؤى فتمكّن مستخدميها، من مشاركة إنتاجهم الفكري،

ونشره، وإنشاء مجموعات العمل في أوضاع مشابهه للأوضاع الحقيقية؛ وتتيح فرصاً كبيرة للتفاعل باستخدام أدواتها، فيصبح بمقدور المتعلم أن يرسل، ويستقبل، ويتفاعل، ويعقب ويستفسر، ويقترح، بكل حرية، معتمداً على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم، والاتجاهات، بما ينمي لديه القدرة على التحليل، والتأمل، والتدبر في المواقف الحياتية المختلفة.

وتشتهر العديد من التطبيقات على شبكات التواصل الاجتماعي، والتي يمكن تفعليها في عمليات التعليم والتعلم، لعل من أشهرها شبكات (يوتيوب، تويتر، سناب شات، واتس أب، تيليجرام)، وغيرها من الشبكات؛ التي يمكن للمعلمين من خلالها دمج تفعيل عمليات التعلم، وتنشيطها؛ داخل الفصول الدراسية، وخارجها؛ لما يحققه هذا الاستخدام من مزايا عديدة مقارنة بالتدريس بالطريقة الاعتيادية.

ويأتي على رأس قائمة هذه الشبكات موقع اليوتيوب (YouTube)، إذ يعد أكثر تلك المواقع انتشاراً على مستوى العالم، فهو أكبر موقع لعرض الفيديوهات عبر الأنترنت، يسمح للمستخدمين رفع ومشاهدة، ومشاركة مقاطع الفيديو مجانا، ويتيح إنشاء القنوات والاشتراك فيها، كما يقدم خاصية الترجمة لأي لغة من خلال خدمة جوجل (google) المدمجة في اليوتيوب، ويقدم خدمة تبادل الملفات، والمقاطع المعلوماتية، أو الترفيهية، أو الشخصية، كما يوفر خاصية البحث عن مقاطع الفيديو، بالكلمات المفتاحية، ويتيح موقع اليوتيوب تطبيقات للهواتف الذكية بمختلف أنواعها،

حيث يمكن تحميلها من موقع اليوتيوب نفسه عند فتحه من أي متصفح (عبدالهادي، ٢٠١٧).

ويعد تويتر(Twitter) أحد أشهر الشبكات الاجتماعية، ويعرّف بأنه التدوين متناهي الصغر، والذي يسمح بإرسال تغريدات في موضوعات شتى، بعدد حروف محددة "٢٨٠"حرفاً للتغريدة الواحدة؛ بعد زيادتها في التحديثات الأخيرة للتطبيق، مما يجعل الأفكار تتركز في موضوعات محددة، وواضحة ودقيقة؛ مع إمكانية تضمين هذه التدوينات، أو التغريدات صوراً، أو مقاطع فيديو قصيرة، وقد ساهم تويتر في تعزيز دور المتعلمين الإيجابي، من خلال تنشيط مهاراتهم، وحفزهم للمشاركة الفعّالة في عمليات التعلم، وأدخل أساليب جديدة، تشجع على طرح الأفكار، وتعزز روح المشاركة، والتواصل مع الآخرين، وانتهاج الأساليب التفكيرية الإبداعية للموضوعات المطروحة؛ بطرق وأنماط مختلفة، كما يسهم في متابعة ما يستجد من معلومات في مجال التخصص؛ لزيادة الخبرات المهنية، مع إمكانية تبادل المصادر، والمراجع، وغيرها من مواد التعلم النافعة (عبدالحافظ، ٢٠١٢).

ويتيح تويتر خاصية تكوين وسم "هاشتاق"؛ مما يساهم في نشر موضوعات باسم المادة لتكون مرجعاً للمناقشة، والحوار حول الدروس المختلفة، أو مراجعة المحتوى، وإثرائه، كما يمكن من خلاله مناقشة القضايا اللغوية، والتوسع بها لزيادة مدراك الطلاب؛ واستخدامه أداةً لجمع المعلومات، ومشاركتها، والاستفادة من تنوع المصادر التي يتيحها؛ ويمكن استخدام توتير في تنمية الذائقة الأدبية للمتعلمين، من خلال متابعة بعض المواقع الأدبية، أو بعض الأدباء الذين يدونون أشعارهم، أو مقطوعاتهم

الأدبية، ويشاركونها الآخرين؛ وذلك بانتقاء أجمل القصص، أو الأبيات الشعرية؛ وفق معايير فنية، وتحت إشراف معلميهم، كما يمكن تنمية الإبداع القصصي من خلال إنشاء قصة يطلب من كل طالب استكمال جزء من أحداثها، مع المحافظة على حبكة القصة، ويكون على الطالب الاخير أنهائها بطريقة فنية (أباحسين، ٢٠١٨)، كما يمكن أخذ آراء المتخصصين في الموضوعات المطروحة، واستضافتهم للتغريد في هذه القضايا من أجل إثرائها، كما يتيح للمعلم تقويم مواد التعلم، أو تقويم نفسه، وتلقي التغذية الرجعة حول أدائه من خلال بناء أداة (استبانة) أو غيرها، ونشرها بين طلابه لأخذ آرائهم، واتجاهاتهم نحو موضوع ما، كما يتيح تويتر للطلاب الخجولين فرصة لطرح أسئلتهم، واستفساراتهم؛ لبعض الموضوعات التي قد يستعصي عليهم طرحها أثناء الدرس، والحصول على إجابات من الخبراء حولها (اليوسف، ٢٠١٧).

ومن أشهر برامج المحادثة، والتواصل بين البشر في هذه الشبكات؛ برنامج الواتس أب (WhatsApp) بما يتيحه من تزامن مجاني في إرسال واستقبال الرسائل الفورية بين الأفراد، والمجموعات، ويعمل بشكل رئيس على الهواتف الذكية، ويعتمد على رقم اتصال شخصي، فلكل رقم هاتف استخدام واحد فقط في الواتس أب؛ ويمكن من خلاله إرسال الصور والفيديو، والرسائل الصوتية، والملفات بالإضافة إلى الرسائل النصية، ومما يميز هذا التطبيق سهولة نقل الملفات والصور، وخاصية الإرسال لجميع المجموعات دفعة واحدة، وتكبير المصغرات، والصور الفوتوغرافية (Photographic)، والفيديو، واستقبال، وإرسال أنواع الرسائل (مكتوبة،

مسموعة، مصورة)، ومما ساعد على انتشاره سهولة الاستخدام ومرونته، وتوافقه مع جميع أنواع الهواتف المحمولة (الشربيني، ٢٠١٣)، كما يسمح التطبيق بإرسال ملفات يصل حجمها إلى ١٠٠ ميغابايت، وإنشاء مجموعة للزملاء للتواصل فيما يختص بالجانب الاكاديمي، وتبادل المحاضرات والمعلومات الخاصة بها بكل سهولة، ويسر (موسى، ٢٠١٩)، وقد أسهم التدريس من خلال الواتس أب في دعم التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، كما أسهم في تحسين أداء الطلاب؛ حيث إن البرنامج يقدم دعماً، وتغذية راجعةً للأداء، وبشكل مباشر(آل إبراهيم، ٢٠١٩).

ويشيع استخدام سناب شات (snapchat) في الفئة العمرية من (١٦ - ٢٠) سنة، ويتميز بخاصية الرسائل المرئية، والمسموعة في مدة زمنية قصيرة، ويمكن من خلاله تكوين مجموعات التعلم؛ بغرض التواصل الفعّال مع الطلاب، ومشاركة الرسائل، والصور، ومقاطع الفيديو معهم، كما يتميز بوجود أكثر من خيار لعرض صور الفيديو، فنجد أنه يسمح بعرض المحتوى لمجموعة من الأصدقاء لمدة ٢٤ ساعة، ويمكّن المستخدمين من التصرف أمام الكاميرا بعفوية بدون قيود نظراً لأن هذه الصور ستحذف، فلا يتم الاحتفاظ بها، ويمكن استخدامه في سرد قصص عن محتوى تعليمي معين؛ مما يحفز الطلاب على المشاركة في هذا المحتوى وإثرائه، كما يمكن متابعة حسابات ذات صلة بالمحتوى التعليمي المقصود؛ للإفادة منها، ويتيح التطبيق توثيق التجارب الميدانية، أو تذكير الطلاب بمواعيد الاختبارات والواجبات، مع إمكانية إضافة التأثيرات على الصور الملتقطة، والتعديل عليها، أو إضافة بعض

المؤثرات المسليّة الذي يقوم التطبيق بتحديثها باستمرار (الهزاني والسويلمي، ٢٠١٩).

أما التيليجرام (Telegram) فهو عباره عن تطبيق للتراسل الفوري، مفتوح المصدر جزئياً؛ ومجاني؛ يمكن لمستخدميه تبادل الرسائل بإمكانيات عالية بما في ذلك الصور، والفيديوهات، والوثائق، ويمكن من خلاله نقل الملفات الكبيرة بلا قيود، كما يوفر الخصوصية من خلال تشفير جميع الرسائل من طرف إلى آخر فلا تستطيع أي جهة ثالثة قراءة هذه الرسائل غير المرسل، والمرسل إليه فقط؛ حتى شركة تيليجرام نفسها (تيليجرام، ٢٠١٣)، ويعد من أحدث تطبيقات المراسلة، يشبه تطبيق الواتس أب، لكنه أفضل منه بكثير من المميزات، فهو يتيح إمكانية بث، المحتوى لجمهور كبير، كما يمكن إنشاء مجموعات دردشة قد يصل عدد أعضائها الى ٥٠٠٠، وإرسال رسائل جماعية تصل إلى ١٠٠ شخص، ويمكن للمتعلم تخزين كل ما يشاركه في السحاب مجانا؛ كما يمكن لأي مستخدم من مستخدمي التطبيق إنشاء قناة خاصة لبث المحتوى برابط خاص، ومن ثم يمكن للآخرين الاشتراك بها، وسيحصلون على تنبيه عند نشر أي رسالة، أو محتوى جديد (أكرم، ٢٠١٧).

ومن الممكن استثمار الإمكانات العالية لشبكات التواصل الاجتماعي قيد الدراسة في تعليم اللغة العربية من خلال الآتي:

- إمكانية تشكيل مجموعات تعلم من الطلاب لمادة معينة أو مجموعات عمل لمشروعات لغوية متخصصة.

- الاستفادة من خاصية إرسال المقاطع الصوتية التي تتيحها التطبيقات لشرح الدروس، أو للتوجيه لأعمال تتطلبها المقررات، أو لقراءة نموذجية للأبيات، والمقطوعات الأدبية ويطلب من الطلاب محاكاتها، أو نقدها.

- الاستفادة من خاصية إرسال الصور الفورية، فيمكن للمعلم إرسال الصور التي يريد من الطلاب التأمل فيها، والتعليق عليها، واستنتاج المقطوعات الأدبية التي تمثلها أو تنشأ منها؛ فيتم الكتابة حولها، مع الالتزام باتباع القواعد اللغوية التي تم دراستها خلال هذه الفترة.

- يمكن إرسال بعض النصوص(مكتوبة، أو صوتية) تتضمن بعض الأخطاء اللغوية، أو الإملائية، أو الأسلوبية ويطلب من الطلاب تصويبها؛ ومن الممكن أن يكون هناك جوائز محفزة (معنوية، أو عينية) لمن يحسن، ويجيد هذا المتطلب.

- الاستفادة من خاصية إرسال بعض مقاط الفيديو، واستثمارها في تدريس مقررات اللغة العربية بالطريقة التي يراها المعلم، وتخدم طبيعة الموضوعات التي يتناولها في مقررات تدريسه.

- الاستفادة من خاصية كتابة النصوص من خلال لوحة مفاتيح البرامج (تحويل النص التسجيلي إلى نص مكتوب) لاختصار الوقت في كتابة ما يريده المعلم، كما يمكن تحويله إلى البريد الشبكي؛ ليصبح مادة مقروءة، يمكن طباعتها ونشرها أيضاً.

- يمكن استثمار خاصية التسجيل الفوري للمحادثة، وإرسالها، واستقبالها؛ لتحقيق متطلبات تعلم المقررات خاصة في مسائل الحفظ، أو القراءة، أو الإلقاء وغيرها.

ويمكن من خلال هذه الشبكات الاستفادة من أفكار الآخرين في تنويع أنشطة التعلم اللغوي، ومتابعة مستجدات التخصص، ومستحدثاته (الدريويش، ٢٠١٥).

ومع هذه المميزات لشبكات التواصل الاجتماعي، ألا أن هناك بعض المعوقات التي قد تعوق استخدامها؛ ويأتي على رأس هذه المعوقات ضعف القناعة بأهمية التجديد، ومسايرة متطلبات العصر من قبل بعض المعلمين؛ كذلك عزوف البعض عن مسايرة المستجدات، وخاصة ما تفرزه تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات من مستحدثات تقنية، ذات قيمة عالية في عمليات التدريس، إضافة إلى الخوف من اختراق الخصوصية الشخصية، أو التحايل، وممارسة بعض السلوكيات الخاطئة، وضعف الثقة بصحة المعلومات، والبيانات التي تضمها هذه الشبكات، وما يتعلق بإشكاليات الملكية الفكرية، وقد يكون لضعف الدعم الفني لمستخدميها من المعلمين، والطلاب دور في الإحجام عن استخدامها (Vural, 2015).

الدراسات السابقة:

في سياق تتبع الباحث للدراسات المتعلقة بهذه الدراسة فقد اطلع على العديد من الدراسات المشابهة التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي، واستخداماتها في العملية التعليمية ويمكن تفصيل ذلك في الآتي:

أجرى (الدريويش، ٢٠١٤)، دراسة هدفت استقصاء واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى طلاب كلية المعلمين في جامعة الملك سعود، ووضع آليات لتفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، واستخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدارسة، وتكوّنت عينة

الدارسة من (١٠٠) طالباً، وقد أظهرت النتائج اتفاق الطلاب على أهمية جميع مفردات المحور الأول، وجاءت عبارة "إذا حصلت على معلومة جديدة في مجال التعليم أحرص على نشرها في شبكات التواصل الاجتماعي"، أعلى نسبة بلغت ٩٨ ٪ كما أظهرت اتفاق الطلاب على أهمية معظم مفردات المحور الثاني المكون من ١١ عبارة، وقد حصلت العبارة رقم ٦ "أتعاون مع زملائي في أداء الواجبات التعليمية باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي"، والعبارة رقم ٩"أشعر بالمتعة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم" على أعلى المفردات حيث جاءت النسبة في كليهما ٩٧ ٪ واتفق الطلاب على أهمية جميع مفردات المحور الثالث، إذ حصلت العبارة رقم ١ "إيجاد شبكة إنترنت عالية السرعة في الجامعات" والعبارة رقم ٢ "توفير شبكة تواصل اجتماعي خاصة بالتعليم" على أعلى المفردات، حيث كانت النسبة في كليهما ٩٩ ٪.

وقام بوهنيك وجان (Bouhnik & Gan, 2014)، بدراسة سعت للكشف عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي المتمثلة في تطبيق الواتس آب، واستخداماته الممكنة في التعليم، وقامت الدراسة على إجراء مقابلات مع بعض المعلمين الذين يستخدمون التطبيق للتواصل مع طلابهم في المدارس الثانوية، وكشفت الدراسة أن التطبيق يُستخدم لأغراض التواصل مع الطلاب، ويشجعهم على تبادل المعلومات، والنقاشات، ويستخدم كمنصة تعليمية لتحسين التواصل الاجتماعي بين الطلاب، وأكد المشاركون في هذه الدراسة أن تطبيق الواتس آب يتميز بميزات تقنية، تتمثل في سهولة التشغيل، والتكلفة المنخفضة، والتوافر الفوري، ومزايا تعليمية، تتمثل في تهيئة بيئة

ممتعة والتعارف المتعمق مع زملائهم الطلاب، مما كان له تأثير إيجابي على طريقة المحادثة، ومزايا أكاديمية، تتمثل في إمكانية الوصول إلى المواد التعليمية بيسر، وسهولة، والتواصل مع المعلمين بعد ساعات الدراسة؛ وقد ذكر المشاركون عدد من السلبيات؛ منها عدم امتلاك جميع طلاب المدارس الثانوية للهواتف الذكية، والتذمر من كثرة الرسائل غير المهمة أو غير المنطقية، وافتراضات الطلاب بأن المعلمين يجب أن يكونوا متاحين على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع.

وأجرى سيسلو (Susilo, 2014)، دراسة هدفت لاستكشاف كيف تدعم شبكتي التواصل الاجتماعية (الفيس بوك، والواتس أب) تعلم اللغة الإنجليزية في التعليم العالي؟ وخلصت الدراسة إلى أن لهاتين الشبكتين أثر إيجابي في التعلم والتعليم، كما يمكن استخدام الفيس بوك، والواتس أب، رافداً مهماً للعملية التعليمية، لنشر الإعلانات، ومشاركة الأفكار، والموارد، والمناقشات عبر الإنترنت.

وفي دراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة أداة رئيسة لجمع المادة، وتكونت عينتها من ٣٩ مدرساً وطالباً اختيروا من الجامعات البروناوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية كان مرتفعاً في:

الموقف من استخدام هذه الشبكات في التعليم، والتغذية الراجعة، وترقية المهارات اللغوية، وفاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم مقارنة بالوسائل التقليدية، بينما كان مستوى الاتجاهات متوسطاً في محور خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعية؛ كذلك أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغيرات: المهنة، والنوع، والعمر، وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بجملة من التوصيات أهمها: ضرورة الاستفادة الكاملة من إمكانات شبكات التواصل الاجتماعي في تطوير تعليم اللغة العربية، وتصميم مناهج تستوعب هذه التقنية المفيدة.

وقامت (الحصان، ٢٠١٥)، بدراسة هدفت تشخيص واقع استخدام، وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في تعليم وتعلم العلوم، وتقديم تصور مقترح، وإطار مرجعي مستقبلي لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم وتعلم العلوم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصف التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(٦٠) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وقد تم تشخيص واقع استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعي في تعليم وتعلم العلوم من خلال استبانة إلكترونية من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم متدن، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة معلمات المرحلة المتوسطة عينة الدراسة على مدى توظيف شبكات التواصل اجتماعي في تعليم العلوم حسب متغير سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

وأجرت (الصلال، ٢٠١٦)، دراسة هدفت للتعرف على واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الاتصال التعليمي من وجهة نظر الطالبات المعلمات في دبلوم التربية العام في جامعة المجمعة وتحديد معوقات استخدامها، مع تقديم مقترحات لذلك، ولتحقيق أهداف تلك الأهداف فقد استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة طبقت على عدد (١١٦، طالبة معلمة)، يمثلن مجتمع الدراسة كاملاً، وأظهرت النتائج أن الطالبة المعلمة تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، ولكن استفادتها تقل تدريجيا في الجوانب الأهم في الاتصال التعليمي، مثل الجوانب التي تتعلق بالبحث العلمي، وطرق التدريس، والتفاعل مع الخبراء والأكاديميين، وأظهرت الدراسة أن أبرز المعوقات: عدم توفر الشبكة اللاسلكية في مبنى الجامعة، واعتماد بعض أساتذة الجامعة على الطرق التقليدية، وأن المقررات الدراسية لا تتضمن ما يدرب على استخدامها.

وفي تناول مختلف أجرى (الظفيري والعنزي وريم العميرة، ٢٠١٧)، دراسة تناولت أثر استخدام التعلم التشاركي القائم على وسائل التواصل الاجتماعي كأسلوب جديد من أساليب التعليم الحديثة على تحصيل طالبات الصف السادس في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت، وقد حددت الدراسة إطاراً نظريا علميا مبنياً على نظريات علمية تربوية مثل: نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التعلم النشط، واعتماد تكنولوجيا الاتصال التعليمي الحديث، المعتمد على شبكات التواصل الاجتماعي، وقد تم اختيار عينة مكونة من (٦٢) طالبة تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات الأولى استخدمت أسلوب التعلم التشاركي القائم على شبكات التواصل الاجتماعي، وثانية

استخدمت شبكات التواصل الاجتماعي دون تفاعل، وثالثة عبارة عن مجموعة ضابطة، وقد تم جمع البيانات بواسطة أداة الاختبار التحصيلي بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد تم بناء المعالجة التجريبية باستخدام تطبيق اليوتيوب (YouTube)، من خلال اختيار ثلاثة دروس لمادة التربية الإسلامية للصف السادس، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المجموعات.

وفي دراسة (نصراوين وسعادة، ٢٠١٧)، التي بعنوان درجة استخدام المعلمين لمواقع التواصل الاجتماعي ومُعوّقات استخدامها في العملية التعليمية التعلمية في لواء الجامعة في الأردن، وهدفت إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين لمواقع التواصل الاجتماعي، ومُعوقاته في العملية التعليمية التعلميّة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتمّ اختيار عينة مكونة من(٢٠٠) معلم، ومعلمة، وتم بناء أداتين هما: استبانة درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، واستبانة معوقات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لمواقع التواصل الاجتماعي في التعليمية التعلمية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لدرجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي جاءت لصالح الإناث، ولصالح الذين يُتقنون استخدام الحاسوب.

وقام (الكحالي، ٢٠١٨)، بدراسة هدفت إلى التعرف على وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بسلطنة عمان والتعرف على الفروق وفق متغير النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ معلم ومعلمة،

واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة أداة لجمع البيانات مكونة من ٢٨ فقرة توزعت على محورين هما: المحور الأول الآثار الإيجابية ويتكون من ١٥ فقرة. والمحور الثاني الآثار السلبية ويتكون من ١٤ فقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود درجة عالية في تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير وسائل التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي إلا في المحور الأول الآثار الإيجابية لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير وسائل التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

وفي تناول آخر قامت نانتينا ولورا (Nantina, & Laura, 2018)، بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية، ومؤتمرات الفيديو لتحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية دراسة حالة على بعض الطلاب الجامعيين في تايلند، وتم جمع البيانات من عدد ٦ مشاركين تم اختيارهم بمعايير معينة، وقد تواصلوا مع متحدثين أصليين للغة الإنجليزية عبر مؤتمرات الفيديو باستخدام بعض شبكات التواصل الاجتماعي لفترة زمنية معينة، وتم تقييم كفاءة التحدث قبل، وأثناء، وبعد الممارسة، لمعرفة درجة تحسنهم، والتعرف على مدى رضاهم عن هذه الممارسة بإجراء مقابلات معهم، وقد أظهرت النتائج أن مستويات المشاركين تحسنت تحسناً ملحوظاً، كما أوضحت النتائج أن التعليم بهذه الطريقة يمكن أن يكون دورة علاجيةً مناسبة للمتعلمين ذوي الكفاءة المنخفضة في التحدث باللغة الإنجليزية، كما أشار معظم المشاركين أن طريقة التعلم بهذه الطريقة قد حسنت مهاراتهم في التحدث باللغة الإنجليزية، وازدادت ثقتهم بأنفسهم، ومع هذا فق في لوحظ بعض المشكلات الفنية.

وأجـرى (بلـه، ٢٠١٩)، دراسـة هـدفت إلى استقصـاء آراء الأسـاتذة والطلاب نحو فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، و هدفت إلى التعرف على وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من الأساتذة والطلاب بكلية التربية بجامعة البطانة في السودان واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وتم اختيار عينـة عشـوائية مجموعهـا(٣٢٥) طالبـاً، و(٢٥) مـن الأسـاتذة، وأظهـرت الدراسة أن (درجة الاستخدام) الفعلي لشبكات التواصل اجتماعي عموما تتحقق بدرجة تقديرية دون الوسط، وتتحقق (فاعلية الاستخدام) لشبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى عينة الدراسة بدرجة تقديرية عالية كما أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المفحوصين في مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم تعزى للنوع (ذكر، أنثى) لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المفحوصين في مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم تعزى للصّفة (أستاذ، طالب) وأوصت الدراسة بضرورة توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

وقامت (موسى، ٢٠١٩)، بدراسة بعنوان استخدام شبكاتِ التواصل الاجتماعِي وسط طلاب كلية التربية في جامعة الفاشر في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وهدفت إلى الكشف عن مدى تباين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وسط عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الفاشر بالسودان؛ كما هدفت للتعرف على الفروق وفقا لمتغيرات النوع، التخصص، والعمر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومقياساً لشبكات التواصل

الاجتماعي، وبلغ حجم العينة (٣٠٠) طالباً، وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، يمثلون الأقسام العلمية والإنسانية بالكلية، وكشفت النتائج تبايناً في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي حيث بلغت أعلى نسبة استخدام للواتس أب، ثم الفيس بوك، فالبلاك بيري ، فتويتر، فالإنستغرام، ثم الشات، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير النوع، والتخصص، بينما أظهرت النتائج فروقا وفقا لمتغير العمر.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت في تناولها لموضوع شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس إلا أنها تتباين فيما بينها على النحو الآتي:

انتهجت بعض الدراسات استقصاء واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، مثل دراسة (الدريويش، ٢٠١٤)، ودراسة Bouhnik (& Gan, 2014)، (Susilo, 2014)، (الحصان، ٢٠١٥)، (الصلال، ٢٠١٦)، (ونصراوين وسعادة، ٢٠١٧)، (الكحالي، ٢٠١٨)، (موسى، ٢٠١٩)، ودراسات ركزت على أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، كونه أسلوباً جديد من أساليب التعليم الحديثة مثل: دراسة (الظفيري، والعنزي، وريم العميرة، ٢٠١٧)، ودراسة نانتينا ولورا (Nantina, & Laura,2018)، ودراسة (بله، ٢٠١٩)، وفي التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام شبكات التواصل كما في دراسة (عبدالله، ٢٠١٥).

وقد اتفقت كل هذه الدراسات على استخدام المنهج الوصفي، وتتفق هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي مع هذه الدراسات، وانفردت دراسة (الظفيري، والعنزي، وريم العميرة، ٢٠١٧)، باستخدام المنهج التجريبي، فيما استخدمت دراسة نانتينا ولورا (Nantina, Laura,2018)، (Bouhnik & Gan, 2014)، (Susilo, 2014) المنهج الكيفي.

ومن جهة العينة فقد تباينت هذه الدراسات بين طلاب الجامعات، كما في دراسة (الدريويش، ٢٠١٤)، ودراسة (الصلال، ٢٠١٦)، ودراسة نانتينا ولورا (Nantina, & Laura, 2018)، (موسى، ٢٠١٩)، وبين المعلمين كما في دراسة (Bouhnik & Gan, 2014)، (نصراوين وسعادة، ٢٠١٧)، (الكحالي، ٢٠١٨) وتتفق هذه الدراسة مع عينة هذه الدراسات في فئة (المعلمين).

وبين عينة طلاب التعليم العام (الظفيري والعنزي وريم العميرة، ٢٠١٧)، (الحصان، ٢٠١٥)، ودراستان جمعتا بين عينتي طلبة الجامعة والأساتذة ،كما في دراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (بله، ٢٠١٩).

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تدعيم مشكلة الدراسة، وبناء أدواتها، والتعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة، وتتفق هذه الدراسة مع غالبية هذه الدراسات في استخدام المنهج الوصفي، كما تتفق مع دراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، في استخدام مقياس اتجاه لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام شبكات التواصل في تدريس اللغة العربية، وتنفرد هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية، ومعلماتها في محافظة حفرالباطن عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يقوم بدراسة واقع الظاهرة في سياقها الطبيعي، ويصفها وصفاً دقيقاً، ويوضح خصائصها، ويعبر عن ذلك بالأرقام (العساف، ٢٠١٦)، ويعد هذا المنهج مناسباً لغرض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة حفرالباطن في المراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، والبالغ عددهم (٩٨٨) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وتم توزيع أدارة الدراسة المتمثلة في الاستبانة الالكترونية، وتم الحصول على (٢٧٧) استبانة صالحة للتحليل، تمثل ما نسبته (٢٨٪) من مجتمع الدراسة الأصلي، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمرحلة الدراسية.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس، والمرحلة الدراسية:

المتغير	أبعاد المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٣٠	٤٦,٩٪
	إناث	١٤٧	٥٣,١٪
المجموع		٢٧٧	١٠٠٪

المتغير	أبعاد المتغير	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ابتدائي	١٠٤	٣٧,٥٪
	متوسط	٨٣	٢٩,٩٪
	ثانوي	٩٠	٣٢,٦٪
المجموع		٢٧٧	١٠٠٪

تشير البيانات في الجدول (١) أن نسبة المعلمين بلغت (٤٦,٩٪)، بينما بلغت نسبة المعلمات (٥٣,١٪)، وبلغت نسبة المرحلة الابتدائية (٣٧,٥٪)، وهي أعلى نسبة، بينما بلغت نسبة المرحلة الثانوية (٣٢,٦٪)، وأما أقل نسبة حسب متغير المرحلة الدراسية فقد كانت للمرحلة المتوسطة، وبلغت (٢٩,٩٪).

أداة الدراسة:

اعتمد جمع البيانات في هذه الدراسة على أداة الاستبانة، وقد مر بناء هذه الأداة بالخطوات التالية:

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المشابهة، تم إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، وقد تم عرضها على عدد(٨) من المحكمين المتخصصين، وبعد اقتراح التعديل، والحذف، والإضافة أصبحت الاستبانة في صورتها النهاية وفق الآتي:

تكونت الاستبانة من (٢٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتهالشبكات التواصل الاجتماعي وعددها خمس شبكات هي: (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام).

البعد الثاني: اتجاهات معلمي اللغة العربية بمحافظة حفرالباطن نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية واشتمل على عدد (١٢) فقرة.

البعد الثالث: معوقات استخدام شبكات التوصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية واشتمل على عدد (١١) فقرة.

صدق أداة الدراسة (استبانة):

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المحكمين:

بعد بناء أداة هذه الدراسة تم عرضها على عدد (٨) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية وأصولها، وعلم النفس، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، وملائمتها للبعد الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير هذه الاستبانة، وقد تم الأخذ بملحوظات المحكمين، واعتماد الفقرة التي اتفق عليها من قبل المحكمين بنسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر.

ثانياً: الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيقها على (٣٠) معلماً من خارج عينة الدراسة، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول رقم (٢) يوضح تلك النتائج.

الجدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد الاستبانة:

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية.	١	٠,٧٥٤**	٣	٠,٧٤٣**	٥	٠,٥٩٨*
	٢	٠,٥٢٩*	٤	٠,٧٥٥**		
اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	١	٠,٧٤٨**	٥	٠,٧٤١**	٩	٠,٧٢٥**
	٢	٠,٧١٢**	٦	٠,٧٥٠**	١٠	٠,٧٥٨**
	٣	٠,٧٢٥**	٧	٠,٧٥٨**	١١	٠,٧٧٦**
	٤	٠,٥٩٨*	٨	٠,٧٥٥**	١٢	٠,٥٤٨*
معوقات استخدام شبكات التوصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية.	١	٠,٥٣٣*	٥	٠,٧٤٣**	٩	٠,٥٤٨*
	٢	٠,٧١٧**	٦	٠,٧١٩**	١٠	٠,٥٢٩*
	٣	٠,٧٦٩**	٧	٠,٥١٩*	١١	٠,٧٤٨**
	٤	٠,٧٥٤**	٨	٠,٧٣٥**		

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على جميع أبعاد الاستبانة، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثباتها من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على (٣٠) معلماً من خارج عينة الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة:

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية.	٠,٨٣
اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	٠,٨٧
معوقات استخدام شبكات التوصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية.	٠,٨٦
الثبات الكلي للاستبانة	٠,٨٩

تشير النتائج الواردة في الجدول (٣) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت أعلى معاملات الثبات على بعد اتجاهات معلمي اللغة العربية بمحافظة حفر الباطن نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وبلغت (٠,٨٧)، في حين بلغت أقل معاملات الثبات

على بعد درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية، وبلغت (٠,٨٣)، بينما بلغت ألفا كرونباخ على الثبات الكلي للاستبانة (٠,٨٩).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها شبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

لتحديد درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية، تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات هذا البعد، كما هي موضحة في الجدول (٤):

جدول (٤) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة حفر الباطن لشبكات التواصل الاجتماعي:

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
يوتيوب YouTube	ك	٩٦	٧٣	٦٦	٢٦	١٦	3.74	74.80	1.19	١
	٪	٣٤,٧	٢٦,٤	٢٣,٨	٩,٤	٥,٨				
سناب شات Snapchat	ك	٧٩	٤٤	٥٨	٤٠	٥٦	3.18	63.60	١,٤٩	٢
	٪	٢٨,٥	١٥,٩	٢٠,٩	١٤,٤	٢٠,٢				
تيليجرام Telegram	ك	٦١	٤٢	٦٥	٣٤	٧٥	2.92	58.40	١,٤٧	٣

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
	٪	٢٢,٠	١٥,٢	٢٣,٥	١٢,٣	27.1				
تويتر Twitter	ك	٢٣	٣٠	٩٣	٤٣	٨٨	2.48	49.60	١,٢٧	٤
	٪	٨,٣	١٠,٨	٣٣,٦	١٥,٥	٣١,٨				
واتس أب WhatsApp	ك	٢٥	١٧	٥٣	٧١	١١١	2.18	43.60	١,٢٦	٥
	٪	٩,٠	٦,١	١٩,١	٢٥,٦	٤٠,١				

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٢,٩٠	متوسطة	٥٨٪	١,٤٩

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي، وعددها (٥) عبارات بلغ (٢,٩٠)، من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٥٨٪)، وبانحراف معياري (١,٤٩)، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على بعد درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي، كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن النسبة المئوية تراوحت بين فقرات هذا البعد بين (٥٨٪ إلى ٧٤,٨٪)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارة واحدة على درجة موافقة " عالية"، وعبارتين على درجة موافقة "متوسطة"، وعبارتين على درجة موافقة "منخفضة".

وجاءت في المرتبة الأولى من استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي "يوتيوب YouTube"، بدرجة موافقة

(عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٧٤) من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٤,٨٪).

وجاءت في المرتبة الثانية "سناب شات Snapchat"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,١٨) من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٣,٦٪).

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة " واتس أب WhatsApp "، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,١٨)، من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٤٣,٦٠٪).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

لتحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية، تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات هذا البعد، كما هي في الجدول رقم (٥):

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية:

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
أشجع طلبتي على إثراء لغتهم العربية بزيارة بعض مواقع شبكات التواصل الاجتماعي.		١٠٣	١٢٩	٣٤	٥	٦	4.14	82.80	0.86	١
		٣٧.٢	٤٦.٦	١٢.٣	١.٨	٢.٢				
أعتقد أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يُنمّي مهارة التعلم الذاتي عند الطلاب.	ك	٩٤	١٣٥	٣٢	١٤	٢	4.10	82.20	٠.٨٤	٢
	٪	٣٣.٩	٤٨.٧	١١.٦	٥.١	٠.٧				
أعتقد أن التدريس باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي يزيد من قدرتي على الإنجاز.	ك	٩٠	١٣٧	٢٩	١٤	٧	4.04	80.80	٠.٩٢	٣
	٪	٣٢.٥	٤٩.٥	١٠.٥	٥.١	2.5				
أشعر أن استخدام شبكات التواصل يزيد من التفاعل بيني وبين طلبتي.	ك	٩٨	١٢٥	٣١	١١	١٢	4.03	80.60	١.٠٠	٤
	٪	٣٥.٤	٤٥.١	١١.٢	٤.٠	٤.٣				
أعتقد أن التدريس باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي يساهم في تزويد الطلاب بآخر مستحدثات مقررات اللغة العربية.	ك	٧٩	١٣٩	٣٥	٢٢	٢	3.97	79.40	٠.٨٩	٥
	٪	٢٨.٥	٥٠.٢	١٢.٦	٧.٩	٠.٧٠				

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
أشعر أن بإمكاني معالجة الأخطاء اللغوية للطلبة من خلال أستخدم شبكات التواصل الاجتماعي.	ك	٨٩	١٢٠	٤٥	١٣	١٠	3.95	79.00	٠.٩٩	٦
	٪	٣٢.١	٤٣.٣	١٦.٢	٤.٧	٣.٦				
أعتقد أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي يؤدي إلى تكوين العقل المبدع بدلاً من العقل التقليدي.	ك	٧٨	١٣٧	٣٧	١٧	٨	3.93	78.60	0.95	٧
	٪	٢٨.٢	٤٩.٥	١٣.٤	٦.١	٢.٩				
أجد متعة عند استخدام أحدى شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس مقررات اللغة العربية.	ك	٩١	١١٥	٤٣	١٦	١٢	3.92	78.40	١.٠٥	٨
	٪	٣٢.٩	٤١.٥	١٥.٥	٥.٨	٤.٣				
أحب المشاركة في مؤتمرات وملتقيات عن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية وعلومها.	ك	٦٨	١٣٤	٣٥	٣٣	٧	3.80	76.00	١.٠٢	٩
	٪	٢٤.٥	٤٨.٤	١٢.٦	١١.٩	2.5				
أشعر أن تدريس اللغة العربية يقتصر فقط على بيئة الصف.	ك	٢٨	٥٥	٤٠	١٠٦	٤٨	3.67	73.40	١.٢٥	١٠
	٪	١٠.١	١٩.٩	١٤.٤	٣٨.٣	١٧.٣				
شعرت بالإنجاز عندما أنشأت حسابًا في أحدى	ك	٥١	١٣٠	٦١	٢١	١٤	3.66	73.20	١.٠٢	١١
	٪	١٨.٤	٤٦.٩	٢٢.٠	٧.٦	٥.١				

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
شبكات التواصل الاجتماعي بغرض تدريس اللغة العربية.										
أشعر أن التدريس باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي مضيعة للوقت.	ك	٩	٣٣	٥٠	١٣٣	٥٢	2.32	46.40	١,٠١	١٢
	٪	٣,٢	١١,٩	١٨,١	٤٨,٠	١٨,٨				

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٣,٧٩	أوافق	٧٥,٨٠٪	١,٢٥

تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد اتجاهات معلمي اللغة العربية، ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وعددها (١٢) عبارة بلغ (٣,٧٩)، من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٥,٨٠٪)، وبانحراف معياري (١,٢٥)، أي أن عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية موافقون بدرجة (أوافق)، في تدرج المقياس على بعد اتجاهات معلمي اللغة العربية، ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن النسبة المئوية تراوحت في فقرات هذا البعد بين (٤٦,٤٠٪ إلى ٨٢,٨٠٪)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارة واحدة على درجة " لا أوافق"، بينما حصلت (١١) عبارة على درجة "أوافق".

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة" أشجع طلبتي على إثراء لغتهم العربية بزيارة بعض مواقع شبكات التواصل الاجتماعي"، بدرجة موافقة (عالية)،

وبمتوسط حسابي قدره (٤,١٤) من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٨٢,٨٠٪).

وجاءت في المرتبة الثانية العبارة " أعتقد أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يُنمّي مهارة التعلم الذاتي عند الطلاب"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٤,١٠) من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٨٢,٠٪).

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة " أشعر أن التدريس باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي مضيعة للوقت"، بدرجة موافقة (لا أوافق)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٣٢)، من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٤٦,٤٠٪).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

لتحديد معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية، تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات هذا البعد، كما هي في الجدول رقم (٦):

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتهالشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية:

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا				
ضعف وجود شبكة اتصال (أنترنت) لدى الطلاب للدخول لشبكات التواصل الاجتماعي أثناء عمليات التعلم.	ك	٨٨	٦٧	٨٢	٣٨	٢	3.72	74.40	1.07	١
	٪	٣١,٨	٢٤,٢	٢٩,٦	١٣,٧	٠,٧				
يحد النصاب التدريسي وضغطه من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية	ك	٧٩	٧٢	٩٧	١٥	١٤	3.67	73.40	٠,٩٩	٢
	٪	٢٨,٥	٢٦,٠	٣٥,٠	٥,٤	٥,١				
تعوق كثافة المهام الإدارية داخل المدرسة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية	ك	٦٦	١٠٥	٦٥	٢٧	١٤	3.65	73.00	١,٠٧	٣
	٪	٢٣,٨	٣٧,٩	٢٣,٥	٩,٧	5.1				
يتطلب توظيف شبكات التواصل الاجتماعي مهارة عالية.	ك	٥٤	١٠٠	٨٣	٢٨	١٢	3.56	71.20	١,٠٤	٤
	٪	١٩,٥	٣٦,١	٣٠,٠	١٠,١	٤,٣				
لا تساعد البنية التحتية استخدام شبكات	ك	٦٨	٦٩	٨٧	٤١	١٢	3.53	70.50	١,١٤	٥
	٪	٢٤,٥	٢٤,٩	٣١,٤	١٤,٨	٤,٣				

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا				
التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية										
ضعف التدريب على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية.	ك	٦١	٨٢	٨٩	٢٤	٢١	3.49	69.80	١.١٣	٦
	٪	٢٢.٠	٢٩.٦	٣٢.١	٨.٧	٧.٦				
تحول المتطلبات الاجتماعية دون التفرغ لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية	ك	٤٩	٨٧	١٠٠	٣١	١٠	3.48	69.60	1.02	٧
	٪	١٧.٧	٣١.٤	٣٦.١	١١.٢	٣.٦				
ضعف تعاون إدارة المدرسة في توفير الدعم اللازم لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي	ك	٥٢	٦٩	٨٦	٣٩	٣١	3.25	65.00	١.٢٦	٨
	٪	١٨.٨	٢٤.٩	٣١.٠	١٤.١	١١.٢				
صعوبة تقويم مهارات اللغة العربية عند استخدام الطلاب لشبكات التواصل الاجتماعي في التدريس.	ك	٢٩	٦٢	١١١	٤٩	٢٦	3.06	61.20	١.٠٩	٩
	٪	١٠.٥	٢٢.٤	٤٠.١	١٧.٧	9.4				
ضعف قناعة معلمي اللغة العربية بجدوى تدريس مقرراتها باستخدام شبكات التواصل	ك	٣٠	٥٤	١١٣	٦٢	١٨	3.05	61.00	١.٠٥	١٠
	٪	١٠.٨	١٩.٥	٤٠.٨	٢٢.٤	٦.٥				

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا				
الاجتماعي.										
يصعب مع طبيعة مقررات اللغة العربية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريسها	ك	٢٢	٣١	٩٩	٨١	٤٤	2.66	53.20	١.١١	١١
	٪	٧.٩	١١.٢	٣٥.٧	٢٩.٢	١٥.٩				

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٣,٣٧	متوسطة	٥٨٪	١,٢٦

من خلال النتائج الواردة في الجدول (٦) إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية، وعددها (١١) عبارة بلغ (٣,٣٧)، من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٥٨٪)، وبانحراف معياري (١,٢٦)، أي أن عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية موافقون بدرجة (متوسطة) على بعد معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية، ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية، كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن النسبة المئوية تراوحت في فقرات هذا البعد بين (٥٣,٢٠٪ إلى ٧٤,٤٠٪)، وتبين من الجدول السابق حصول (٤) عبارات على درجة " متوسط"، بينما حصلت (٧) عبارات على درجة "عالية".

وجاء في المرتبة الأولى معوق " ضعف وجود شبكة اتصال (أنترنت) لدى الطلاب للدخول لشبكات التواصل الاجتماعي أثناء عمليات التعلم"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٧٢) من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٤,٤٠٪).

وجاءت في المرتبة الثانية المعوق "يحد النصاب التدريسي وضغطه من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٧) من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٣,٤٠٪).

بينما جاء في المرتبة الأخيرة من المعوقات "يصعب مع طبيعة مقررات اللغة العربية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريسها"، بدرجة موافقة (متوسط)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٦٦)، من أصل (٥,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٥٣,٢٠٪).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

للتعرف على الفروق بين استجابة أفراد العينة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار "ت" والجدول رقم (٧) يوضح تلك النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين استجابة مجتمع الدراسة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس:

المتغير		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	ذكور	١٣٠	٢,٩٦	١,٣٢	٣,٣٧٥	٠,١٥
	إناث	١٤٧	٢,٨٨	١,٥١		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٧)، والمتعلقة بمتغير الجنس إلى عدم جود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات مجتمع الدراسة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

للتعرف على الفروق بين استجابة أفراد العينة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين استجابة مجتمع الدراسة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي):

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.	بين المجموعات	٨,٠٦٧	٢	٤,٠٣٣	١١,٥٠١	٠,٠٠٥**
	داخل المجموعات	٧٦,١٧٢	٢٧٤	٠,٢٧٨		
	المجموع	٥٢,٨٧١	٢٧٦	-		

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، حيث بلغت قيمة (ف) (١١,٥٠١)، وهي دالة عند مستوى دلالة ($0.005 \geq \alpha$)، ولتحديد لصالح أي المجموعات تلك الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق، والجدول رقم (٧) يوضح تلك النتائج.

جدول (٧) نتائج اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي):

المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	الفروق لصالح
ابتدائي	٢,٧٠	- -	٠,٢٢-	٠,٤٧-	متوسط ثانوي
متوسط	٢,٩٧	❖٠,٢٢	- -	٠,١١	
ثانوي	٣,٠٥	❖٠,٤٧	٠,١١	- -	

يتضح من نتائج الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، حيث كانت هذه الفروق لصالح المجموعتين (الثانوي والمتوسط)، والذي بلغ متوسطهما الحسابي (٣.٠٥) لمجموعة الثانوي، بينما بلغت مجموعة المتوسط (٢.٩٧)، عند مقارنتهما مع مجموعة الابتدائي الذي بلغ متوسطها الحسابي (٢.٧٠).

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي(يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد درجة استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة حفر الباطن لشبكات التواصل الاجتماعي، جاءت بدرجة موافقة (متوسطة)، وتبين منها حصول عبارة واحدة على درجة موافقة "عالية"، وعبارتين على درجة موافقة "متوسطة"، وعبارتين على درجة موافقة "منخفضة"، وقد حل في المرتبة الأولى "اليوتيوب YouTube"، بدرجة موافقة (عالية)، وجاء في المرتبة الثانية "سناب شاتSnapchat"، و "تيليجرام Telegram" على التوالي بدرجة موافقة (متوسطة)، بينما جاء "تويتر Twitter" في المرتبة الرابعة وحل "واتس أب WhatsApp "، بالمرتبة الأخيرة وكليهما بدرجة موافقة (منخفضة)،

ويلحظ من هذه النتيجة الاستخدام (المتوسط) لشبكات التواصل الاجتماعي، وهي نتيجة دون المستوى المأمول؛ نظير الخدمات الكبيرة التي

تتميز بها شبكات التواصل الاجتماعي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضغط النصاب التدريسي، الذي يعاني منه المعلمون، والمعلمات وما يعزز ذلك أنه حل ثانياً في درجة معوقات في هذه الدراسة، كما قد يكون لضعف البنى التحتية في المدارس، وكذلك ضعف إمكانيات الطلاب في توفير أدوات التعلم اللازمة؛ من شبكات بسرعات عالية، ومقبولة للتعلم، وأجهزة ذكية متطورة، دور في ظهور هذه النتيجة، ويلحظ من هذه النتيجة تفوق اليوتيوب في درجة الاستخدام على غيره من الشبكات المستخدمة في هذه الدراسة، حيث تبين أن درجة استخدامه كانت "عالية"، وقد يعزى السبب لما يتميز به اليوتيوب من خصائص؛ لعل من أهما أنه أكبر موقع لعرض الفيديوهات التعليمية عبر الأنترنت، كما أنه يسمح برفع الفيديوهات، ومشاركتها مجانا، وهذا مما يسهل عمل المعلم، ويرفد ما لديه من مصادر أخرى لدعم تعلم طلابه، كما يسهم في تسهيل فهم الدروس، بصورة شيقة، وجاذبة، قد لا تكون مألوفة لدى الطلاب من قبل.

وتتفق هذه النتيجة في المتوسط العام للاستخدام مع دراسة (نصراوين وسعادة، ٢٠١٧)، وتختلف في ترتيب شبكات الاستخدام مع دراسة (موسى، ٢٠١٩)، التي كان الواتس أب هو الأعلى استخداماً.

كما أظهرت هذه النتيجة أن تطبيق السناب شات حل ثانياً وبدرجة موافقة متوسطة متفوقاً على تطبيق التيليجرام قليلاً الذي حل بنفس الدرجة، وقد يكون لطبيعة عينة الدراسة من المعلمات اللواتي بلغت نسبة مشاركتهن في هذه الدراسة (٥٣,١٪) دور في تفوق السناب شات على التيليجرام؛ كون استخدامه شائع كثيراً في مجتمعات النساء عموماً، ومجتمع المعلمات على وجه

الخصوص، ومع حلولهما بدرجة استخدام متوسطة إلا أنه كان من الأولى أن تحظيان بدرجة أعلى من الاستخدام خاصة قناة التيليجرام لما تتميز به من خصائص مفيدة في تدريس مقررات اللغة العربية.

وأظهرت النتائج حلول "تويتر Twitter" و "الواتس أب WhatsApp "، بالمرتبة الأخيرة، وكليهما بدرجة موافقة (منخفضة)، وقد تعزى هذه النتيجة لضعف معرفة المعلمين والمعلمات بخصائص هاتين الشبكتين، وفوائدهما في العملية التعليمية ؛ وقد يكون لشيوع استخدامهما في الأغراض الاجتماعية الأخرى دور في قلة استخدامهما في عمليات التعلم والتعليم، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (موسى، ٢٠١٩)، التي كان الواتس أب هو الأعلى استخداماً.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وعددها (١٢) جاءت بدرجة (أوافق) وجاء في المرتبة الأولى عبارة " أشجع طلبتي على إثراء لغتهم العربية بزيارة بعض مواقع شبكات التواصل الاجتماعي"، بدرجة موافقة (عالية)، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة "أشعر أن التدريس باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي مضيعة للوقت"، بدرجة (لا أوافق).

من خلال استعراض هذه النتيجة، يلحظ أن هناك اتجاهاً ايجابياً عالياً لاستخدام شيكات التواصل الاجتماعي قيد هذه الدراسة (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام)، فقد جاءت بدرجة (أوافق)، وقد يعزى السبب لما تتميز به هذه الشبكات من خصائص تميزها عن غيرها ؛

مقارنة بالتدريس بالطريقة الاعتيادية التقليدية، لعل من أهمها ما تقدم ذكره في الإطار النظري لهذه الدراسة؛ من قدرتها على تمكين المعلمين من دمج مجموعات الطلاب بأنشطة فعّالة نشطة، داخل الفصول الدراسية، وخارجها، كما تسهم في توفير بيئات تعلم تمكن الطلاب من تبادل، المعلومات ومشاركتها؛ فأصبح بمقدور المتعلم أن يرسل ويستقبل، ويتفاعل، ويعقب، ويستفسر، ويقترح، ويعلق بكل حرية، وبشكل مباشر؛ في أوضاع مشابهة للأوضاع الحقيقية؛ معتمداً على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم، والاتجاهات، فتنمو لديه القدرة على التحليل، والتأمل، والتدبر في المواقف الحياتية المختلفة.

وبتتبع هذه النتيجة يلحظ أن عبارة " أشجع طلبتي على إثراء لغتهم العربية بزيارة بعض مواقع شبكات التواصل الاجتماعي"، جاءت بدرجة موافقة (عالية)، وهذا مما يؤكد حقيقة توفير هذه الشبكات لعناصر الثراء اللغوي؛ فعلى سبيل المثال، يزخر موقع اليوتيوب -الذي حل أولاً في الاستخدام - بكم وافر من المعلومات التي تساهم في تدعيم تعلم الطلاب، وتمكينهم من إثراء لغتهم كتابةً، وقراءةً، وتحدثاً، واستماعاً.

وحلت عبارة "أشعر أن التدريس باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي مضيعة للوقت"، بدرجة (لا أوافق)؛ وهذه النتيجة تؤكد هذا الاتجاه الإيجابي نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؛ فالمعلمون لا يشعرون بأن استخدامها مضيعة للوقت، بل قد يعدونه استثماراً جيدا لعمليات التعلم؛ ويستنتج ذلك من خلال النتيجة العامة للاتجاه الذي أكدته نتائج هذه الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، التي أثبتت أن

اتجاهات المعلمين نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية كان مرتفعاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتها لشبكات التواصل الاجتماعي (يوتيوب، تويتر، واتس أب، سناب شات، تيليجرام) في تدريس مقررات اللغة العربية؟

من خلال استعراض نتائج هذا السؤال النتائج يلحظ أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد معوقات تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة حفرالباطن لشبكات التواصل الاجتماعي جاء بدرجة موافقة (متوسطة)، فالمعلمون والمعلمات يواجهون بعض المعوقات بدرجة متوسطة، وبتتبع هذه النتيجة نلحظ أن المعوق " ضعف وجود شبكة اتصال (أنترنت) لدى الطلاب للدخول لشبكات التواصل الاجتماعي أثناء عمليات التعلم"، حل أولاً بدرجة موافقة (عالية)، وقد يعد هذا المعوق معوقاً منطقياً، يعانيه المعلمون، والطلاب على حدٍ سواء، وعائد ذلك البنى التحتية غير الجيدة لبعض المدارس، أو ضعف سرعة اتصال الأنترنت من مزودي الخدمة، وجاء في المرتبة الأخيرة المعوق "يصعب مع طبيعة مقررات اللغة العربية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تدريسها"، بدرجة موافقة (متوسط)، مع أن هذه الشبكات تقدم العديد من الخدمات في الأغراض التعليمة؛ إلا أن المعلمين يواجهون بعض التحديات في تدريس مقررات اللغة العربية من خلالها؛ وقد تتمثل هذه التحديات في صعوبة مواءمة المحتوى التعليمي بما يتوافق مع هذه الشبكات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصلال، ٢٠١٦)، التي أظهرت ضعف اتصال الشبكة اللاسلكية اللازمة للاتصال التعليمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

تشير النتائج المتعلقة بمتغير الجنس إلى عدم جود فروق دالة إحصائياً بين استجابات مجتمع الدراسة حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، وقد يعزى السبب لمناسبة شبكات التواصل للجنسين فلم يثبت اختلاف في درجة استخدام هذه الشبكات من المعلمين والمعلمات، وقد يكون للخصائص المميزة لهذه الشبكات وما تقدمه من خدمات متساوية للمعلمين والمعلمات، متى أحسن استخدامها، والتزم بشروطها في الأغراض التعليمية، دور في هذه النتيجة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، التي أوضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغير النوع (الجنس)، وتختلف عن دراسة (نصراوين، وفايزة سعادة، ٢٠١٧)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا لدرجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وجاءت لصالح الإناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

أظهرت النتائج في هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، حيث كانت هذه الفروق لصالح المرحلتين المتوسطة والثانوية، والذي بلغ متوسطهما الحسابي (٣,٠٥) للمرحلة الثانوية، و(٢,٩٧)، للمرحلة المتوسط، عند مقارنتهما مع المرحلة الابتدائية التي بلغ

متوسطها الحسابي (٢.٧٠)، وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة مقررات هاتين المرحلتين ومناسبتها لشبكات التواصل بشكل أكبر من مقررات المرحلة الابتدائية، كما قد يكون لصغر أعمار طلاب المرحلة الابتدائية دور في ذلك، فالخصائص النمائية لطلاب المرحلتين المتوسطة، والثانوية اللتين تتراوح أعمار طلابهما بين (١٢ - ١٧)، وهي أعمار قد يكون ميلها لاستخدام الشبكات، وما تفرزه التقنية من تطبيقات أكبر، وأكثر ملائمة من طلاب المدارس الابتدائية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

- نشر ثقافة توظيف شبكتي التواصل الاجتماعي (واتس أب، وتويتر) في العملية التعليمية.
- الحد من معوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
- تبني تدريس مقررات اللغة العربية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي؛ لخصائصها المميزة في عمليتي التعليم والتعلم.
- العمل على تحسين البنية التحتية، وزيادة سرعة الإنترنت في المدارس لتحسين كفاءة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في عمليات التعليم، والتعلم.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة في استخدام شبكات تواصل اجتماعي غير ما ذكر في هذه الدراسة مثل الفيسبوك إنستغرام وغيرهما.
- إجراء دراسات تجريبية بإعادة بناء محتوى تعليمي، وتدريسه من خلال إحدى هذه الشبكات.

المراجع العربية والأجنبية:

أولاً المراجع العربية:

أباحسين، وداد .(٢٠١٨). استخدام تويتر في التدريس. **رسالة المعلم**، ٥٤، ع١٢، ١١٣ -١١٨.

أكرم، حبة بنت أحمد .(٢٠١٧).أثر استخدام قناة التيليجرام Channel Telegram في تعزيز قيم النزاهة لدى معلمات العلوم الشرعية واتجاهاتهن نحوه. **رسالة الخليج العربي**، س٣٨، ع١٤٥، ٣٣ -٤٧.

آل إبراهيم، أمل بنت عبدالله .(٢٠١٩). فاعلية استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود لمجموعة ال WhatsApp في التعليم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث، غزة، م٣، ع٢٣، ١١٢ - ١٢٥.

أماني، الحصان.(٢٠١٥). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة تصور مقترح لتوظيفها في تعليم وتعلم العلوم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، مج ٣٥، ع٢، ١ -٢٥.

بله، الصديق عبدالصادق البدوي .(٢٠١٩). فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم: دراسة ميدانية بكلية التربية بجامعة البطانة بالسودان. **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، ع١، ١٠١ -١١٨.

التيليجرام .(٢٠١٣). **الأسئلة الشائعة عن التيليجرام**. متاح على الرابط بتاريخ٢٨ -١١ -١٤٤١ه https://telegram.org/faq/ar.

الجهني، خالد عبدالله .(٢٠١٧). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر التعلم للمرحلة الثانوية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١، (٤)، ١٢٦ - ١٣٦.

الدرويش، ياسر.(٢٠١٧). واقع استخدام اللغة العربية لدى الأساتذة الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية في تطبيق المراسلة الفورية واتس أب. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية**، مج ٢٥، ع٢، ٢٩٣ -٣٢١.

الدريويش، أحمد عبدالله .(٢٠١٤). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**. ١٠٢ - ٩١ ،٢ (٣٤).

الشربيني، محمد كامل .(٢٠١٣). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد في التخفيف من حدة الآثار السلبية لبرنامج (تطبيق) الواتس آب على العملية التعليمية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، جامعة حلوان، ع٣٥، ج١، ١ -٦٦.

الصلال، منيرة .(٢٠١٦). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الاتصال التعليمي ومعوقاته من وجهة نظر الطالبات المعلمات. **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية**، جامعة المجمعة، ع٩، ١٨١ -٢٢٢.

الظفيري، فايز؛ والعنزي، مطلق؛ وريم العميرة .(٢٠١٧). أثر أسلوب التعلم التشاركي القائم على وسائل التواصل الاجتماعي"Tube You" في تحصيل طالبات الصف السادس في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية.** س١٢، ع ١٣، ٣٩١ - ٤٠٤.

عبدالحافظ، حسني .(٢٠١٢). التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ. **مجلة المعرفة**، عدد ٢١٠، سبتمبر، ٢٠١٢.

عبدالله، عادل الشيخ .(٢٠١٥). استخدام المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية. **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، س٦، ع٢، ١١٧ - ١٤٤.

عبدالهادي، سارة محمد .(٢٠١٧). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالكلىات العلمية في جامعة الملك عبدالعزىز في العملية التعلىمىة نحو استخدام

اليوتيوب YouTube. **مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات**، مج٤، ع٨، ٦٨ -١١٣.

العساف، صالح .(٢٠١٦). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط٣، الرياض، دار الزهراء.

الكحالي، خلفان بن سالم بن عبد الله .(٢٠١٨). وسائل التواصل الاجتماعي ودرجة تأثيرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بسلطنة عمان، **مجلة ريس**، تركيا، (٢٦)، ٣١٢ -٣٣٥.

المخلافي، حنان عبده .(٢٠١٧). واقع استخدام طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا لشبكات التواصل الاجتماعي Facebook واتجاهات نحوها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، مج٩، ع٢٦، ١٣٧ -١٦٠.

موسى، آمنة يس .(٢٠١٩). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وسط طلاب كلية التربية بجامعة الفاشر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة الملك سعود، مج٣،ع١٠، ١٤٥ -١٦١.

موسى، عبد العالي .(١٤٢٥). **المدخل إلى علم النفس**. ط ٣ ،دار النشر والتوزيع، مكتبة الخناني، القاهرة، مصر.

نصراوين، معين وسعادة، فايزة .(٢٠١٨). درجة استخدام المعلمين لمواقع التواصل الاجتماعي ومُعوّقات استخدامها في العملية التعليمية في لواء الجامعة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مج٣،ع٧، ١٢٢٦ -١٢٥٦.

النملة، عبدالعزيز والقحطاني .(٢٠١٧). أثر استخدام الشبهات الاجتماعية في تدريب قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،ع٨٩، ٢١١ -٢٤٩.

الهزاني، نوره والسويلمي، نوف.(٢٠١٩). أثر Snap Chat القائم على استراتيجيات تعليم الأقران المنظم في تنمية مهارات البرمجة الأجهزة الذكية واتجاه

الطالبات نحوه. **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مج٤٣، ع١، ١٥٥ -١٨٢.

اليوسف، إبراهيم يوسف .(٢٠١٧). العوامل المدركة من تعامل طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل مع تكنولوجيا المعلومات وأثرها في استخدامهم للمدونة Twitter في العملية التعليمية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث**، غزة، مج١، ع٨، ٣٨ -٥٧.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Bouhnik, D, M, & Gan, R. .(2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. **Journal of Information Technology Education: Research, 13(1), 217-231.**

Eller, S, (2012), **Social Media as A venue For Personal Learning for Educators: Personal Learning Networks Encourage Application of Knowledge Skills**, published Ph. D. dissertation, Pepperdine University, United States.

Firpo, D. (2009). Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A Case Study using Facebook. **The 44th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.**

Vural, O. (2015). Positive and negative aspects of using social network in higher education: A focus group study, **Academic Journals**, 10(8), 1147-1166.

Liu, M & Stevenson, M .(2012). Learning a Language with Web 2:0. Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning websites. **CALICO Journal,** 27(2), 233-259.

Nantina, Nilayon & Laura, Brahmakasikara .(2018) Using Social Network Sites for Language Learning and Video Conferencing Technology to Improve English Speaking Skills: A Case Study of Thai Undergraduate Students, **LEARN Journal : Language Education and Acquisition Research Network Journal,** Volume 11, Issue 1, June 2018**.**

Susilo, Adhi. (2014). **Exploring Facebook and WhatsApp As Supporting Social Network Applications for English Learning in Higher Education.** In: PDE Professional Development in Education Conference, Malaysia, 11-12 June 2014, Park Hotel Bandung: University of Terbuka.

برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات
مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي

د. عبدالله بن مشبب الأحمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي

د. عبدالله بن مشبب الأحمري

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٥ /١/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٣/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

أهداف الدراسة سعت الدراسة إلى تحديد درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي، والكشف عن دلالة الفروق الاحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي من وجهة نظرهم؛ تُعزى لـ المؤهل العلمي - التخصص -، وسنوات الخدمة في مجال التعليم، كما تهدف الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي.

وكان من أبرز النتائج، ما يلي:

أن مديري المعاهد العلمية يرون أهمية تنمية المهارات في مجال التخطيط الإستراتيجي من وجهة نظرهم بدرجة عالية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي باختلاف متغير التخصص؛ وذلك لصالح المديرين ممن تخصصهم شريعة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي والأبعاد الفرعية المتمثلة في مرحلة البناء الإستراتيجي أثناء عمل الخطة ومرحلة ما بعد الخطة (التقويم) باختلاف متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم؛ وذلك لصالح المديرين ممن خبرتهم أقل من (٥) سنوات.

بناء برنامج تدريبي متكامل لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي يضم مقدمة، وبيان أهمية البرنامج، والهدف العام منه، وأهدافه التفصيلية، ومحتواه (الوحدات التدريبية)، والفئة المستهدفة، والمدربون، ومتطلبات البرنامج، ومدته، ومستلزمات التدريب، وأساليبه، وتقويم البرنامج. وتم تحكيمه من قِبل مجموعة من خبراء الإدارة والقيادة التربوية.

وقد أوصى الباحث بما يلي:

تبني البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الإستراتيجي.

توعية مديري المعاهد العلمية بأهمية تنمية مهاراتهم في مجال التخطيط الإستراتيجي فيما يتعلق بمرحلة ما قبل إعداد الخطة، ودورها في تعزيز تلك الخطة وتقوية فرص نجاحها، حيث جاءت تلك المرحلة بالمرتبة الأخيرة من حيث الأهمية.

الكلمات المفتاحية: مهارات –التخطيط الإستراتيجي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المعاهد العلمية.

الكلمات المفتاحية:

شبكات التواصل الاجتماعي، الاستخدام، المعوقات، الاتجاهات، المعلمين والمعلمات.

A proposed training program to develop the skills of managers of scientific institutes in the field of strategic planning

Dr. Abdullah Bin Moshbab Al-Ahmari
Educational Planning and Administration - Faculty of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

Study Objectives: The study aims to determine the importance of developing the strategic development skills of the directors of scientific institutes. It further seeks to identify the significance of statistical differences at the level of (0.01) among the means of scores measuring the importance of developing the strategic planning skills of scientific said directors from their own perspective, which are attributed to educational qualifications - specialization – and years of service in the field of education. The study also aims to build a training program for developing the strategic planning skills of the directors of scientific institutes.

The most significant findings of the Study were as follows:

There is a high level of agreement among subjects as regards the importance of developing the strategic planning skills of scientific institutes' directors, from their own perspective.

Statistically significant differences were found at the level of (0.01) among the means of study subject responses as to the overall score of the importance of developing the strategic planning skills of the directors of scientific institutes; specifically, at the "Specialization" variable, in favor of study subjects specializing in "Sharia Studies".

Statistically significant differences were found at the level of (0.01) among the means of study subject responses to the importance of developing the strategic planning skills of the directors of scientific institutes, and the sub-dimensions represented in the (strategical development stage during plan development- post-plan stage (evaluation) at the "Years of Service in the Educational Field" variable, in favor of directors with less than 5 years of experience.

An integrated training program for developing the strategic planning skills of the directors of scientific institutes is required, to include an introduction to the program, description of program's importance, main objective, detailed objectives, content (training units), targeted audience, trainers, requirements, duration, training requirements, training methods, and program evaluation. Once completed, the program should be presented before a group of experts in management and educational leadership for arbitration.

The researcher provided a set of recommendations, including:

Adopting the proposed training program for developing the skills of scientific institutes' directors in the field of strategic planning.

Raising awareness among the directors of scientific institutes on the importance of developing the skills of such directors in the field of strategic planning; particularly, the pre-planning stage, and its importance in enhancing the plan and improving its success chances, noting that this stage came last in terms of significance.

Keywords: Skills- strategic planning- Imam Mohammad ibn Saud Islamic University- scientific institutes

key words:

Social communication networks, usage, obstacles, attitudes, teachers.

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر ظهور العديد من التحديات المحلية والعالمية في كافة مناحي الحياة، والتي تفرض على المؤسسات المجتمعية وضع السياسات والبرامج والإجراءات لاستيعاب هذه المتغيرات من أجل قيادة المجتمع نحو التطوير والتجديد، ولكن تبقى التربية والتعليم أولى الأولويات وأهم المرتكزات نحو التقدم والتطور الحضاري، لذا تقوم الدول والحكومات من خلال مؤسساتها التعليمية والتربوية بإعداد قادتها إعداداً علمياً وفكرياً ومهارياً من أجل تحقيق أهدافها ومتطلباتها المستقبلية.

وتسعى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للقيام بدورها في تحقيق أهداف التعليم العام وبناء أفراد المجتمع وصقل مواهبهم ومهاراتهم، وذلك من خلال معاهدها العلمية التي تقوم بدور كبير في نجاح العملية التعليمية وبناء المجتمع في سائر أنحاء المملكة العربية السعودية.

وتُعد المعاهد العلمية إحدى المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تشرف عليها جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية وتتولى التعليم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتواكب النهضة التعليمية في البلاد، وتشارك التعليم العام في مواد الدراسة المناسبة، وتُعنى عناية خاصة بالدراسات الإسلامية واللغة العربية، ويكون العمل في المعهد في جميع أجهزته ونظامه وأوجه نشاطه وفق ما ورد في نص وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسية التعليم عام ١٣٩٠هـ المعتمدة بقرار مجلس الوزراء الموقر رقم (٧٧٩) في ١٦-١٣٨٩/٩/١٧هـ حول سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وما لحق بها من قرارات وتعليمات، وما يخص المعاهد العلمية في

الوثيقة والتي وردت في الفصل الخامس من الباب الأول مع مراعاة الأهداف العامة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الجهة المشرفة على المعاهد العلمية. (القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية، ١٤٣٩هـ).

وفي ١٤٢٨/٨/١٩ هـ صدر الأمر السامي الكريم رقم ٧١٧٥/م ب، بإبقاء المعاهد العلمية مرتبطة بالجامعة وتطويرها لتستمر في تحقيق أهدافها النبيلة. وإن مما أكد عليه الأمر السامي الكريم وضع خطة طويلة المدى من (١٠-٢٠) سنة للمعاهد العلمية يتم اعتمادها من المجلس الأعلى للتعليم (خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات، ١٤٣١ -١٤٤٠ هـ). ولتحقيق نجاح هذه الخطة فإنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن التخطيط الاستراتيجي هو السبيل الأمثل لتطوير المعاهد العلمية لتستمر في تحقيق أهدافها النبيلة.

لقد أدت الحاجة إلى التطوير والتقدم والمنافسة واستثمار جميع الإمكانات البشرية والمادية إلى ظهور التخطيط الاستراتيجي ، الذي يعد أسلوباً جديداً في التخطيط والإدارة الفاعلة، يعبر عن عملية تستند إلى فهم واقعي وعميق لما يدور في بيئة المؤسسة الداخلية ومحاولة التعرف إلى الفرص والمخاطر التي تنطوي عليها، ما يُمكّن المؤسسة من توقع المستقبل واستشرافه والإعداد له (Wright, Kroll, &Parnell, 1998).

ويعد التخطيط الاستراتيجي أسلوباً جديداً في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية، والهدف منه في مجال التعليم؛ يتمثل في تعزيز عملية التكيف والانسجام بين المؤسسة التعليمية والبيئة التي يغلب عليها طابع التغيير وذلك بتطوير تصور قابل للتعديل – طبقا للظروف – يمكن تطبيقه من أجل مستقبل المؤسسات التعليمية، وعلى ذلك فإن روبرت كوب (Robert Cop) ينظر إليه

على أساس تطبيقه من أجل مستقبل المؤسسات التعليمية، التي تعمل على التوفيق بين برامجها والفرص المتاحة من أجل خدمة المجتمع (العجمي، ٢٠١٠م).

ويشير الصائغ (١٤٢٦هـ) إلى أن التخطيط الاستراتيجي أصبح في الوقت الحاضر من أهم الأدوات التي تساعد على تحقيق الرؤى والأحلام، فلا تكاد تخلو اليوم مؤسسة تربوية في الدول المتقدمة من خطة استراتيجي ة، ولكل دولة خطتها الاستراتيجية في التعليم، ولكل منطقة تعليمية خطة استراتيجي ة ولكل مدرسة خطة استراتيجي ة على مستواها مشتقة من استراتيجي ة التعليم ككل، بل إن التخطيط الاستراتيجي أصبح من أبجديات عمل المنظمات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص.

والتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية يعمل على تحسين الظروف وتوظيف مدرسين أفضل، واجتذاب طلاب أكثر تفوقًا، وتحديث المنشآت والمرافق، والحصول على الموارد المادية اللازمة لتحقيق الأهداف (Dooris, Kelley, & Trainer, 2004).

ويتعلق التخطيط الاستراتيجي بتحديد اتجاه المؤسسات التعليمية في المستقبل الذي ينطوي بدوره على تحديد كل من رؤية ورسالة المنظمة وأهدافها، بناء على تحليل للوضع الحالي والمستقبلي لكل من البيئة المحيطة والقدرات الذاتية، بعدها يتم ترجمة تلك الأهداف إلى برامج وخطط على المستويات الاستراتيجية (أبو النصر، ٢٠١٢م).

والمملكة العربية السعودية من الدول التي أدركت أهمية التخطيط الاستراتيجي حيث يؤكد الكريدا (٢٠٠٩م) أن عملية التخطيط الاستراتيجي

بدأت تأخذ بعدًا استراتيجي ا مهمًّا في العديد من المرافق الحكومية والأهلية. وبدأ يتردد من حين لآخر إعلان القطاعات المختلفة عن خططها ذات التوجه الاستراتيجي.

من أجل ذلك سارعت جامعة الإمام في إعداد خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات (١٤٣١-١٤٤٠هـ / ٢٠١١-٢٠٢٠ م) وحرصت على أن تكون شاملة لجميع جوانب العملية التربوية والتعليمية من أجل رفع كفاءة خريجي المعاهد العلمية وتزويدهم بالعلوم والمعارف والمهارات التي تمكنهم من خدمة دينهم ووطنهم والمشاركة في التنمية الشاملة والتعامل مع المعطيات الحديثة للعصر. وقد روعي في إعداد الخطة أن تلبي ما تضمنه الأمر السامي الكريم المشار إليه آنفا. وقد ضُمّنت الخطة مراحل إعدادها بشكل تفصيلي، والمرجعيات التي أعدت في ضوئها، والإجراءات التي تم اتخاذها؛ لبناء الخطة في صورتها النهائية لتحقيق التطوير النوعي والكمي في جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية في المعاهد العلمية (خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات، ١٤٣١ -١٤٤٠ هـ).

ولما للتعليم العام من دور بارز في نهوض الدول وتقدمها، فإن من الأهمية أن يُعطى مزيدًا من الاهتمام حتى يقوم بدوره الذي أنشئ من أجله، حيث يؤكد الزهيري ورشا الليثي (٢٠١٠م) أن التخطيط داخل المدرسة يهدف إلى تغيير واقعها إلى الأفضل حيث أنه وسيلة للإصلاح والتقدم ورفع لمستوى الأداء بها، فالتخطيط يحقق الفاعلية، ويساعد على رفع مستوى الكفاءة.

وترى عزة جلال (٢٠١٠م) أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي سيساعدها على التحديد الدقيق للأولويات التي تتعلق بالأهداف الرئيسية، والتي

تتمحور حول تحسين المخرجات التعليمية، بالإضافة إلى أنه سيجعلها أكثر استجابة للتغيرات الحادثة في البيئة الداخلية والخارجية، مما يمكن متخذي القرار من اتخاذ التعديلات الملائمة في الوقت المناسب.

ثانياً - مشكلة الدراسة:

تسعى وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية إلى إعادة هيكلة إداراتها بما يتواكب مع تطوير معاهدها؛ بهدف تطوير العملية التربوية والتعليمية وتحقيق أعلى مستويات الجودة الشاملة للمعاهد العلمية ومنسوبيها ولتواجه التحديات مع بيئتها الخارجية بهدف تغيير ايجابي في واقعها.

والمتابع لواقع التعليم في المعاهد العلمية، وسعي الوكالة لتطويرها، واستمرارها في المنافسة على مستوى التعليم العام في المملكة، يجد الحاجة ماسة لاستخدام التخطيط الاستراتيجي بشكل فاعل إذ أن التخطيط الاستراتيجي من الوسائل والأساليب المهمة التي يحتاجها كل قائد تربوي في المعاهد العلمية حتى يستطيع أن ينهض بالأعباء الكبيرة الملقاة على عاتقه ويحقق المخرجات المنتظرة منه.

وأشار الجاسر (١٤٢٥هـ) في دراسته الخاصة بمديري المعاهد العلمية ووكلاءهم أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية في مجال القيادة التربوية جاءت بدرجة متوسطة، وعزا ذلك إلى قلة الوعي لدى مديري ووكلاء المعاهد العلمية بأهمية هذا المجال نتيجة ضعفهم في الإعداد الإداري والتربوي في مجال الإدارة المدرسية قبل الخدمة أو أثنائها.

واستشعر المسؤولون في وكالة الجامعة أهمية نتائج هذه الدراسة، وتبين لهم أن نجاح المعاهد العلمية في تحقيق رسالتها يتطلب وجود القائد التربوي

الفعال الذي يمتلك القدرة على أداء أدوار إدارية وتربوية متعددة وهذا ما سعت الجهات الإشرافية على المعاهد العلمية لتحقيقه من خلال عدد من الأهداف الاستراتيجي ة لخطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات ومنها: "رفع كفاية القيادات التربوية الإدارية في المعاهد العلمية وتحسينها على كافة المستويات"، ويتم تحقيق هذا الهدف عن طريق توفير الكوادر البشرية المؤهلة لتطوير أساليب التخطيط للتدريب التربوي والإداري، و إعداد برامج تدريبية حديثة لتطوير أداء القيادات الإدارية في المعاهد العلمية، وترشيح الإداريين للدورات التدريبية في الداخل والخارج (خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات، ١٤٣١-١٤٤٠ هـ).

وتحدد وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية مسؤوليات مدير المعهد في القيام بالإشراف المباشر على جميع منسوبي المعهد ومتابعة أعمالهم وتوجيههم وتقويمهم، واتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لرفع كفاءة أداء العمل التربوي في مجالاته المختلفة، وتحقيق الأهداف المنشودة، وأن يُعِد مدير المعهد لنفسه قبل بداية كل عام دراسي خطة عمل مفصلة لما يقرر القيام به من أعمال وواجبات، ويصنفها إلى مهام (يومية - أسبوعية - شهرية - فصلية - سنوية)، ويراجع ما نفذه من الخطة بصفة دورية، والإسهام في النمو المهني للمدرس وللموظفين الإداريين من خلال تلمس احتياجاتهم التدريبية واقتراح البرامج المناسبة لهم، ومتابعة التحاقهم بما يحتاجون إليه من البرامج داخل المعهد وخارجه وفق الضوابط المنظمة، وإعداد خطة النشاط في المعهد وفقًا لخطة النشاط الطلابي العامة التي تصدر من الجامعة في بداية كل

عام دراسي، ومناقشة خطة التوجيه والإرشاد وتنفيذها وتقويمها على مستوى المعهد (القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية، ١٤٣٩هـ).

وهذا لن يتحقق ما لم يكن مديرو المعاهد قادرين على اكتساب المهارات في مجال التخطيط الاستراتيجي في معاهدهم لمواجهة التحديات التي تواجه المعاهد العلمية.

وفي هذا الإطار يشير الحمد (١٤٢٤هـ) إلى أن أكثر مشكلات المعاهد العلمية في المجالين الإداري، والتوجيه والإشراف تمثلت في قلة عقد الدورات التربوية والإدارية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها مما يعوق تطور الأداء إلى الأفضل.

إن نجاح التخطيط الاستراتيجي في المعاهد العلمية يعتمد على نجاح مديري المعاهد بإكسابهم المهارات القيادية التي تساعدهم على تبني استراتيجي ات التخطيط وتساهم في تطوير أدائهم المهني وأداء العاملين. لذا أكد مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم فيما يتعلق (بتأهيل القيادات التربوية) على ضرورة تطوير قدرات القيادات التربوية، (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم ١٤٣١هـ).

وأكد عبابنة (٢٠١٥م) على ضرورة توفير مناخ مشجع داخل المؤسسات التربوية للبدء في جهود التخطيط الاستراتيجي المدرسي مثل: وجود قادة ذوي خبرة في هذا المجال، وأنظمة معلومات، وتوفر الموارد المالية وغيرها.

إن تبني المنظمات التعليمية للتخطيط الاستراتيجي يعد من الخطوات المهمة لعملية التحسين والتطوير. فقد أوصت أوراق العمل التي قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية لعام

٢٠٠٨م، بإجراء دراسات تحليلية وواقعية للبيئات الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم (المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، ٢٠٠٨م).

وأشار حمدان وإدريس (٢٠٠٩م) إلى أن المؤسسات التربوية تواجه صعوبات في التنبؤ بالمستقبل، وفي التخطيط أكثر من أي وقت مضى؛ نظراً لوجودها في بيئة عمل داخلية وخارجية سريعة التقلب في التكنولوجيا، والمعلومات والاتصالات، والأنظمة والقوانين والتعليمات، بالإضافة إلى شح الموارد المالية، مما أوجد ضغطاً كبيراً عليها، فأصبح التخطيط الاستراتيجي بشكل عام هاجس كل أمة وكل مؤسسة، كما أنه غدا علامة بارزة وأساساً حيوياً لأي إنجاز، فضلاً عن كونه سمة من سمات العصر، وأسلوباً حضارياً متقدماً في التفكير في المستقبل، ودلالة على النضج الإداري والتنفيذي والاستراتيجي .

وأشارت العارف (٢٠٠٣م) أنه وبالرغم من أهمية التوجه نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي، إلا أن تطبيقه يواجه معوقات عدة، كعدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل بشكل دقيق، والمقاومة الداخلية من المؤسسة؛ لأن النظم والأساليب القديمة تكون متجذرة بحيث تؤدي إلى ظهور تحيزات ومقاومة، وتكلفة التخطيط من حيث الوقت والمال ووجود المتخصصين، بالإضافة إلى اعتقاد المدير أن التخطيط ليس مسؤوليته أو أنه لن يكافأ على عملية التخطيط الاستراتيجي.

وعلى الرغم من أهمية التخطيط الاستراتيجي ومن الجهود التي تُبذل لتطبيقه في التعليم العام إلا أنه يواجه بعض الصعوبات وهذا ما أكدته العديد

من الدراسات عن وجود جوانب من القصور والصعوبات التي قد تحد من ممارسة القيادات المدرسية للتخطيط الاستراتيجي ، حيث أشارت دراسة حسنية آل معدي (٢٠٠٩م) على أن من معوقات التخطيط الاستراتيجي كثرة الأعباء الإدارية مما يقلل الرغبة في إحداث برامج تطويرية جديدة، وأكدت ذلك نتيجة دراسة هيال الدخل الله (٢٠١٢م) التي توصلت إلى ضعف مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش، كما أن دراسة الدوسري (١٤٣٥ هـ) أكدت على أن من معوقات التخطيط الاستراتيجي المدرسي قلة الوعي بمفهوم التخطيط الاستراتيجي ، وقصور وضعف الموارد البشرية المتاحة، وأمام هذه الصعوبات فقد اقترحت دراسة الحمد (١٤٢٤هـ) لتطوير الإدارة في المعاهد العلمية أن يتم عقد دورات تدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها يركز فيها على أهمية الاتجاهات الإدارية الحديثة في العملية الإدارية، وأن تتاح الفرصة المناسبة لمدير المعهد ووكيله أن يلبي احتياجاته التدريبية عن طريق التعلم الذاتي، وذلك بتوفير المراجع العلمية والمجلات التربوية، كما أوصت دراسة الجاسر (١٤٢٥هـ) بضرورة تصميم برنامج تدريبي للمديرين والوكلاء في ضوء الاحتياجات التدريبية التي كشفت عنها هذه الدراسة، وعقد مزيد من الدورات التدريبية للمديرين والوكلاء، والتركيز في البرامج التدريبية المديرين والوكلاء على الجانب الفني التطبيقي، لبروز الحاجة التدريبية في المجالات التي تعنى بهذا الجانب، وأوصت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٧م) بعدد من التوصيات من أهمها: التوعية المستمرة بأهمية وجدوى التخطيط الاستراتيجي في أوساط العاملين في التعليم، والاهتمام بالتدريب التطبيقي العملي على إعداد الخطة

الاستراتيجي ة وعدم الاقتصار على الجانب النظري الأكاديمي، وتخفيف الأعباء الإدارية والأعمال الكتابية عن مدير المدرسة، وتخفيف العبء التدريسي عن فريق التخطيط والتطوير، وأوصت دراسة العمودي (٢٠١١م) بتدريب مديري المدارس على مراحل بناء الخطط التطويرية، حتى يتمكنوا من تنفيذها في مدارسهم، والاهتمام ببيئة التعلم ودعم التقنية بالمدارس، وأكدت دراسة العمرات (٢٠١٤م) بتدريب مديري المدارس على مهارات التخطيط الاستراتيجي وتطبيق ذلك في المجال المدرسي.

وبعد إطلاع الباحث على جهود وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية وفق ما تضمنته القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية، وما تضمنته خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات حيال تطوير مهارات مديري المعاهد العلمية، ولعدم وجود أي دراسة علمية في مجال التخطيط الاستراتيجي تناولت المعاهد العلمية –حسب علم الباحث - ومن خلال خبرة الباحث في تدريب بعض القيادات التعليمية في المعاهد العلمية فقد لا حظ الباحث الحاجة الماسة لدى هذه القيادات في فهم التخطيط الاستراتيجي والتفريق بينه وبين التخطيط طويل الأمد، وفي بناء الخطط الاستراتيجي ة والخطط التشغيلية، ومن هنا سعى الباحث إلى إجراء هذه الدراسة لتحديد درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي ، وبناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي .

ثالثاً - أسئلة الدراسة :

١- ما درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم.

٢- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠,٠١) بين متوسطات درجات تقدير أفراد الدراسة لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي تُعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة في مجال التعليم).

٣- ما البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

رابعاً - أهداف الدراسة:

١- تحديد درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

٢- بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

خامساً - أهمية الدراسة:

- الأهمية العلمية: تتجلى الأهمية العلمية للدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- بيان أهمية التخطيط الاستراتيجي حيث يعد مدخلاً مهماً من أحدث مداخل التخطيط لما له من دور في تطوير الأداء وتحقيق الأهداف بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

- يُتوقع أن تُثري الجانب المعرفي للتخصص الذي تنتمي إليه وهو مجال الإدارة التربوية وبخاصة فرع التخطيط الاستراتيجي .

- يؤمل أن تكون هذه الدراسة – بإذن الله – مكملة لدراسات أخرى في مجال التخطيط الاستراتيجي ، وذلك بعد الاطلاع على نتائجها وتوصياتها.

- الأهمية العملية : تتجلى الأهمية العملية للدراسة الحالية في الجوانب الآتية :

- يؤمل أن تساعد المسؤولين في وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية وبخاصة الجهات المعنية بالتخطيط الاستراتيجي ؛ للتعرف على مدى إسهامه في تطوير الأداء الإداري والتعليمي في المعاهد العلمية.

- تسعى هذه الدراسة إلى أن تقدم لصُنَّاع القرار في وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي .

سادساً - حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم، وبناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي .

الحدود المكانية : المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية داخل المملكة العربية السعودية، وعددها سبعون معهداً.

الحدود الزمانية : طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

سابعاً - مصطلحات الدراسة:

١ - برنامج تدريبي: هو "منهج لتحقيق أهداف تنظيمية، وهو ما يُقدم للفرد من معلومات معينة أو مهارات أو اتجاهات ذهنية لازمة من وجهة النظر التنظيمية لتحقيق أهداف المنشأة" (الطعاني، ٢٠٠٧م).

ويعرفه الباحث إجرائيا: بأنه الجهود المنظمة التي يتم تحديدها وبناءها لتطوير وتنمية معارف ومهارات وخبرات واتجاهات مديري المعاهد العلمية وذلك بجعلهم أكثر فعالية في أداء مهامهم في مجال التخطيط الاستراتيجي.

٢ - التخطيط الاستراتيجي : يعرفه حافظ والبحيري (٢٠٠٦م) بأنه: "مجموعة من العمليات تبدأ برسم الصورة التي تريد المؤسسة أن تكون عليها في المستقبل ثم تحديد الأهداف الاستراتيجي ة التي تساعد على تحقيق هذه الصورة ثم تحديد الوسائل والاستراتيجي ات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف بعد معرفة التحديات في البيئة الداخلية والخارجية".

ويعرف إجرائياً بأنه : "عملية يقودها مدير المعهد بوضع رؤية مستقبلية لمعهده من خلال تحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمعهد وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجهه وصياغة الاستراتيجي ات المناسبة التي تساعد على تطوير المعهد ونقله من وضعه الحالي إلى وضع أفضل في المستقبل ."

٣ - المعاهد العلمية: هي إحدى المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تشرف عليها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتتولى التعليم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتواكب النهضة التعليمية في البلاد، وتشارك التعليم العام في مواد الدراسة المناسبة، وتُعنى عناية خاصة

بالدراسات الإسلامية واللغة العربية (القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية، ١٤٣٩هـ).

الإطار النظري:

أولاً - المعاهد العلمية:

١ - نبذة عن المعاهد العلمية: تُشْرِف جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على المعاهد العلمية، وقد خصِّصت لهذه المعاهد وكالة خاصة ترعى شؤونها وتنظم أمورها هي وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية، وتعد هي المرجع الرسمي المباشر للمعهد، ويتلقى منها التعليمات والتوجيهات، ويرجع إليها في جميع شؤونه، ويكون العمل في المعهد في جميع أجهزته ونظامه وأوجه نشاطه وفق ما ورد في نص وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسية التعليم عام ١٣٩٠هـ وما لحق بها من قرارات وتعليمات، وعلى جميع العاملين في المعهد مراعاة الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم كما وردت في نص وثيقة التعليم، والعمل على تحقيق غاياته وأهدافه، وخصوصا ما يتعلق بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وما يخص المعاهد العلمية التي وردت في الوثيقة في الباب الأول (الفصل الخامس)، مع مراعاة الأهداف العامة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الجهة المشرفة على المعاهد العلمية، والعمل على تحقيقها. ومدة الدراسة في المعهد ست سنوات دراسية، تتوزع على مرحلتين هما:

- المرحلة المتوسطة: مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية، ويمنح الطالب الناجح من السنة الثالثة المتوسطة شهادة إتمام الدراسة المتوسطة.

- المرحلة الثانوية: ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، ويمنح الطالب الناجح من السنة الثالثة الثانوية شهادة إتمام الدراسة الثانوية التي تُمكِّنه من الالتحاق بجامعات المملكة وكلياتها الأدبية والعسكرية.

ويكون التعليم في المعهد وفق الخطة الدراسية والمناهج المقررة والكتب المدرسية المعتمدة لكل مرحلة من قبل وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية (القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية، ١٤٣٩هـ).

٢ - **الخطة الاستراتيجية للمعاهد العلمية:** تنفيذا للأمر السامي الكريم رقم ٧١٧٥/ م ب وتاريخ ١٤٢٨/٨/١٩هـ الذي نص على أن تقوم الجامعة بوضع خطة طويلة المدى من (١٠-٢٠) سنة للمعاهد العلمية واعتمادها من المجلس الأعلى للتعليم، شرعت الجامعة في إعداد خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات (١٤٣١-١٤٤٠هـ / ٢٠١١-٢٠٢٠ م) وحرصت على أن تكون شاملة لجميع جوانب العملية التربوية والتعليمية من أجل رفع كفاءة خريجي المعاهد العلمية وتزويدهم بالعلوم والمعارف والمهارات التي تمكنهم من خدمة دينهم ووطنهم والمشاركة في التنمية الشاملة والتعامل مع معطيات العصر الحديثة، وقد روعي في إعداد الخطة أن تلبي ما تضمنه الأمر السامي الكريم وأن تكون في ضوء المرجعيات الآتية:

- وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- خطط التنمية العامة للدولة.
- أهداف الجامعة ومعاهدها العلمية.
- واقع السكان في المملكة ونسبة زيادتهم.

- حاجة سوق العمل ومتطلبات التنمية.
- الأساليب العلمية لبناء الخطط التربوية لتطوير التعليم.
- الإفادة من نماذج من الخطط التعليمية الاستراتيجي ة التي أعدت داخل المملكة وخارجها.
- الإفادة من الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت استشراف المستقبل في التعليم أو واقع وتطوير المعاهد العلمية.

وقسمت الخطة إلى ثمانية محاور رئيسة مستهدفة تطوير المعاهد العلمية وشملت جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية، وهي: الطالب، والمعلم، والمنهج، والإدارة التربوية، والبيئة التربوية، وتقنية المعلومات والاتصالات، وتطبيق الجودة الشاملة، والتعاون مع المجتمع. حيث حدد لكل محور رئيس هدف استراتيجي طويل المدى يندرج تحته العديد من الأهداف العامة والإجراءات اللازمة لتحقيقها والمدة المتوقعة للتنفيذ والمتطلبات البشرية والمادية اللازمة التي روعي فيها الواقعية والموضوعية. وقد ضمنت الخطة مراحل إعدادها بشكل تفصيلي والمرجعيات التي أعدت في ضوئها والإجراءات التي تم اتخاذها لبناء الخطة في صورتها النهائية لتحقيق التطوير النوعي والكمي في جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية في المعاهد العلمية (خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات، ١٤٣١ -١٤٤٠ هـ).

٣ - **مدير المعهد:** يُختار لكل معهد مدير، ويعتبر هو المسؤول الأول في المعهد، والمشرف على جميع شؤونه: التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية، كما يقوم بالإشراف المباشر على جميع منسوبي المعهد ومتابعة أعمالهم وتوجيههم وتقويمهم. واتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لرفع كفاءة

أداء العمل التربوي في مجالاته المختلفة، وتحقيق الأهداف المنشودة. ويكون اختياره إما بالتعيين أو بالتكليف بعد موافقة معالي مدير الجامعة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد تلقائيًا ما لم يصدر ما ينسخ ذلك (القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية، ١٤٣٩هـ).

ثانياً - التدريب:

١ - مفهوم التدريب: يعد التدريب من أهم الوسائل التي يتم خلالها إعطاء الأفراد الفرصة الكاملة لاكتساب المعارف، والمهارات، والأفكار، والاتجاهات للقيام بالأعمال المطلوبة منهم بكفاءة وفعالية، وقد يكون التدريب قبل وأثناء وبعد دخول الخدمة في العمل، وقد تعددت تعريفاته:

فيعرفه الطعاني بأنه "الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف المتدربين، وخبراتهم، واتجاهاتهم، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم" (الطعاني، ٢٠٠٧).

بينما يعرفه الشاعر (١٤١٢هـ) بأنه: " عملية إكساب المعارف والمهارات لمجموعة من الأفراد بغية رفع كفايتهم المهنية للحصول على أقصى إنتاجية ممكنة ".

ويعرفه الصباغ ودرة (٢٠١٠) بأنه "الجهد المنظم والمخطط له لتزويد الموارد البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة، وتحسين مهاراتها ومقدرتها وتطويرها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي وبناء".

وأما ياغي (٢٠١٠) فيعرفه بأنه "عملية تعليم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل، لإحداث تغييرات في سلوك الأفراد وعاداتهم

ومعرفتهم ومهاراتهم ومقدرتهم اللازمة في أداء عملهم للوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون فيها على السواء.

ويختلف السكارنة (٢٠١٥) في تعريفه للتدريب بأنه "عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات الفرد ومقدرته وزيادة معلوماته، وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية.

وعلى الرغم من تعدد هذه التعاريف إلا أن مضامينها تتشابه إلى حد كبير، فهي تركز على هدف واحد، هو أن التدريب يعمل على زيادة كمية المعرفة والمعلومات وتنمية المهارات والاتجاهات للفرد، وذلك لمعالجة سلوكه أو أي قصور أو ضعف في أدائه كي يؤدي عمله بعد التدريب على الوجه الأكمل، وتكون لديه القدرة على التطوير والإبداع.

٢ - بناء البرامج التدريبية: تعتبر عملية بناء البرنامج التدريبي عملية إنتاج وصياغة وتحديد للمواد التعليمية والتدريبية اللازمة في ضوء الهدف من التدريب. وتتم عملية بناء البرامج التدريبية في ضوء السلوك المستهدف تغييره أو تطويره أو اكتسابه (مقابلة، ٢٠١١م).

ويعرف الباحث بناء البرامج التدريبية إجرائياً بأنه: الجهود المنظمة التي يتم تحديدها وبناءها لتطوير وتنمية معارف ومهارات وخبرات واتجاهات مديري المعاهد العلمية وذلك بجعلهم أكثر فعالية في أداء مهامهم في مجال التخطيط الاستراتيجي .

وتمر عملية بناء البرنامج التدريبي كما أشار إليه كل من (ياغي، ٢٠١٠)، و(مرزا ،٢٠٠٧) بالخطوات التالية:

- تحديد اسم البرنامج التدريبي.

- تحديد أهداف البرنامج التدريبي.
- تحديد محتوى البرنامج التدريبي.
- تحديد الوسائل التدريبية للبرنامج التدريبي.
- اختيار المتدربين للبرنامج التدريبي.
- اختيار المدربين للبرنامج التدريبي.
- تحديد المدة الزمنية التدريبية للبرنامج التدريبي.
- تحديد مكان البرنامج التدريبي.
- تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تقويم البرنامج التدريبي.

ثالثاً - التخطيط الاستراتيجي :

١ - مفهوم التخطيط الاستراتيجي : يعد التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية التي لاقت استحساناً وانتشاراً على جميع المستويات فهو يجيب على الأسئلة الآتية: ماذا نريد أن نفعل؟ أي ما هو هدفنا؟ أين نقف الآن من ذلك الهدف؟ وما هو وضعنا الحالي؟ ما هي العوامل التي تساعد على تحقيق الهدف وتلك التي تقف عائقا أمامنا؟ ما هي البدائل المتاحة التي يمكن الاستعانة بها لتحقيق الهدف؟ ما هو البديل الأفضل من بين تلك البدائل؟، (العسكر وفراج والجنوبي والمنصور والأختر، ١٤٣١هـ).

ويعرفه هاريسون (د.ت/ ٢٠٠٩م) بأنه "عملية اختيار أهداف المنظمة، وتحديد السياسات والاستراتيجي ات اللازمة؛ لتحقيق الأهداف، وتحديد الأساليب الضرورية لضمان تنفيذ السياسات والاستراتيجي ات الموضوعة،

ويمثل العملية التخطيطية طويلة المدى التي يتم إعدادها بصور رسمية ؛ لتحقيق أهداف المنظمة".

ويعرف عطية (٢٠١٧م) التخطيط الاستراتيجي في المدرسة بأنه "تصور مستقبلي يشترك فيه كل المعنيين بالمدرسة، ويمثل هذا التصور نتاجًا لعملية عقلية تهتم بدراسة البيئة الداخلية والخارجية وتحليلها، والتعرف على نقاط القوة المتوافرة لدى المدرسة، ونقاط الضعف التي تواجهها، ومن ثم وضع بدائل استراتيجي ة ؛ لتحقيق أهداف المدرسة، والانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل في المستقبل".

ومن خلال استعراض ما سبق فإن الباحث يُعرف مفهوم التخطيط الاستراتيجي إجرائياً بأنه: عملية يقودها مدير المعهد بوضع رؤية مستقبلية لمعهده من خلال تحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمعهد وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجهها وصياغة الاستراتيجي ات المناسبة التي تساعد على تطوير المعهد ونقله من وضعه الحالي إلى وضع أفضل في المستقبل.

٢ - أهداف التخطيط الاستراتيجي : ذكرت رافدة الحريري (٢٠٠٧م) أن التخطيط الاستراتيجي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف، وهي: زيادة التواصل والتفاعل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي، وتحديد ما تريد المؤسسة التعليمية بلوغه في المستقبل، وتحسين قدرة المؤسسة التعليمية على التكيف مع البيئة المتغيرة، وتحسين وتطوير عملية صناعة القرار مما يقود إلى تطوير مناخ العمل في المؤسسة التعليمية، وتحقيق مبدأ العمل بروح الفريق الواحد.

ويضيف الصيرفي (٢٠٠٩م) مجموعة من أهداف التخطيط الاستراتيجي ، وهي: أنه يزود المنظمة بالفكر الرئيسي لها، ويساعد على توقع بعض القضايا الاستراتيجي ة، ويساعد على تخصيص الفائض من الموارد، ويساعد على توجيه وتكامل الأنشطة الإدارية والتنفيذية، ويفيد في إعداد كوادر للإدارة العليا، ويزيد من قدرة المنظمة على الاتصال بالمجموعات المختلفة داخل بيئة المنظمة وخارجها.

ويضيف العجمي (٢٠١٣م) مجموعة من أهداف التخطيط الاستراتيجي ، وهي: أنه يحدد الثقافة السائدة في المؤسسة التعليمية، ويعمل بمثابة محك لصياغة السياسة التي تتبعها المؤسسة التعليمية، ويُوجِد الدافعية والتحدي لدى أعضاء المؤسسة التعليمية، ويحقق التوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول بأن التخطيط الاستراتيجي يهدف إلى تعزيز العمل الجماعي، وتنمية روح المسؤولية تجاه المعاهد وأهدافها، وتحسين مستوى رقابة الأداء وتقييمه؛ مما ينتج عنه صنع قرارات رشيدة يمكن من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بالطرق العلمية الحديثة.

٣ - أهمية التخطيط الاستراتيجي : تظهر أهمية الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي على مستوى المعاهد من كونها تحتوي على الكثير من المتغيرات في بيئتها الداخلية والخارجية، والتي تؤثر على مسار العمل فيها، ومن ثم على نتائجها ومخرجاتها. وقد ذكر الحر (١٤٣٠ هـ) أن أهمية التخطيط الاستراتيجي تكمن في ربط التعليم بالمجتمع وفي تحديد أفضل البدائل المتاحة والوسائل الاستراتيجي ة لتحقيق أهداف التعليم.

ويلخص الباحث ما توصل إليه كل من: العارف (٢٠٠٣م)، وأبو هاشم (٢٠٠٧م)، والجبوري (٢٠١٠م)، والعتيبي (٢٠١٢م)، والبحيري (٢٠١٤م) من نقاط توضح أهمية التخطيط الاستراتيجي تتمثل في العمل على توفير إطار مرشد للإدارة في اتخاذ القرارات، ومساعدة أعضاء المؤسسة التعليمية على وضع الأولويات الملائمة للتعامل مع القضايا الرئيسية المطروحة أمامهم، ويزيد سيطرة الإدارة على الموارد المتاحة، ويرشد تخصيصها في حدود القيود المفروضة، ويساعد على دراسة عوامل البيئة الخارجية، وتشخيص آثارها على المؤسسة، وتحديد القيود التي تفرضها، وتحديد الفرص المتاحة، واستنباط أساليب التعامل معها، وكذلك ويساعد على دراسة عوامل البيئة الداخلية من خلال الدراسة والمسح البيئي الشامل والوقوف على نواحي القوة والضعف في منظومة المؤسسة والتحديات التي تواجهها، كما يحقق التنسيق بين مختلف النشاطات، والالتزام بأهداف المؤسسة الاستراتيجي ة، ويفيد الإدارات العليا والوسطى والمباشرة (التنفيذية) على وضع سلم مناسب للأولويات بهدف التعامل مع القضايا الرئيسة المطروحة أمام المعنيين، ويساعد على الاستعداد للمستقبل ومحاولة تشكيله بدلاً من الانتظار والتأثر به من دون حراك، ويعتبر من الأدوات المهمة في الاتصال بين العاملين؛ للتعرف على المشاكل والصعوبات التي يواجهونها والتغلب عليها، ويهتم بإعداد، وتأهيل الكوادر، وتدريبها على التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتهيئتها لتولي المناصب القيادية، ويساهم في رفع الروح المعنوية للعاملين، وتحسين درجة الرضا لديهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة بأفكارهم

واقتراحاتهم، ويقود المؤسسة التعليمية إلى النجاح والتميز في أدائها، ورفع إنتاجها.

ويتضح مما سبق الدور الكبير الذي يمثله التخطيط الاستراتيجي في أي مؤسسة، فهو يعطي للمؤسسة الفرصة لتعرف عوامل ضعفها من خلال تحليل أسباب الضعف وإيجاد السبل الكفيلة لمعالجته والحد منه وكذلك تعرف عوامل قوتها وتعزيزها باستمرار، فضلاً عن استثمار الفرص المتاحة والتنبه للتهديدات المحتملة والتقليل من أثارها على مستقبل المؤسسة.

٤ - متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي : يتوقف نجاح تطبيق التخطيط الاستراتيجي على توفر مجوعة من المتطلبات الرئيسية، حيث ركز القطامين (٢٠٠٢م) في المتطلبات على بُنية المؤسسة وأنظمتها فذكر أهم هذه المتطلبات وهي: البناء التنظيمي المناسب، والتخصيص المتوازن للموارد للنشاطات التنفيذية المختلفة، ووجود نظام ملائم للتحفيز، وجود أنظمة فعالة للمعلومات الإدارية، وجود ثقافة تنظيمية مشجعة للعمل، بينما ركز بيومي والمليجي(٢٠١١م) على مجموعة من المتطلبات المرتبطة بتمكين القوى البشرية في بناء الخطط، منها: إقامة دورات تدريبية خاصة بالأفراد العاملين حول برنامج التخطيط الاستراتيجي ، والاهتمام بالتدريب التطبيقي على إعداد الخطة الاستراتيجي ة دون الاقتصار على الجانب الأكاديمي، والتدريب على أهمية إتقان صياغة الأهداف بوضوح، وتسخير الخبرات لخدمة الهدف، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية، ومستلزمات التخطيط الاستراتيجي .

بينما ترى نوف الحضرمي(٢٠١٢م) أن من أهم المتطلبات اقتناع المسؤولين في التعليم بأهمية التخطيط الاستراتيجي ، ووجود قيادات، وكوادر مؤهلة

تتمتع بالمهارات الإدارية الأساسية، ووضع خطة زمنية؛ لتحقيق الهدف الرئيسي، وما يتضمنه من أهداف فرعية، توفير معايير لقياس الإنجازات ودرجة توافقها مع الهدف المراد تحقيقه.

ويلخص الباحث نجاح التخطيط الاستراتيجي في توفر ثلاثة عناصر أساسية من المتطلبات، والتي من أهمها: البناء التنظيمي المناسب، والموارد المالية، والكوادر البشرية المدربة.

٥ - مهارات التخطيط الاستراتيجي : يُعد مدير المعهد هو الشخص الذي يناط به القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي ، ولا بد لهذ الشخص أن يمتلك مهارات تساعده على القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي ، وقد ذكر عدد من الباحثين أهم هذه المهارات. فقد أشار زايد (٢٠٠٣م) إلى عدد من المهارات وهي:

أ. القدرة على تنمية قيم العمل الإيجابية لدى المرؤوسين.

ب. امتلاك رؤية مستقبلية واضحةٍ ومحددة تدفعه للتحدي والسعي وراء كل ما هو جديد.

ج. القدرة على شحذ همم المرؤوسين.

د. القدرة على مساعدة المرؤوسين على إعادة النظر في الطرق التقليدية، والبحث عن كل ما فيه ابتكار.

ه. دعم المبادرة ومساعدة العاملين على توليد الأفكار الجديدة.

أما الصيرفي (٢٠٠٩م) فقد لخصها في عدة مهارات وهي:

أ. أن يكون محرك فعال: بمعنى ألا يقتصر دوره على معالجة المشكلات القائمة بل لا بد أن يتمتع بالقدرة على توقع المشكلات قبل حدوثها ويضع لها الحلول.

ب. القدرة على التنسيق: سواء بين الخطط المختلفة أو الأنشطة التي تمارسها المنظمة.

ج. القدرة على الاقناع والمحاولة: وذلك من أجل تنفيذ الخطة وتحويلها إلى واقع والدفاع المستمر عن وجهة نظره.

د. القدرة التنفيذية والعملية: يجب أن يتمتع بالقدرات اللازمة لتنفيذ الخطط وأن يكون مسؤولاً عن تنفيذها.

ه. القدرة الإدارية والعملية: يجب أن يكون إدارياً ناجحاً وملماً بجميع النواحي المتعلقة بمجال عمله.

و. القدرة على الإبداع والتخيل: ضمن حدود الواقعية بما يساعد على إيجاد الحلول والحلول البديلة.

ز. القدرة على العمل الجماعي: حيث يجب أن يكون قادراً على العمل ضمن فريق وبروح الفريق.

بينما يرى سكيك (٢٠٠٨م) أن مهارات التخطيط الاستراتيجي التي ينبغي أن يمتلكها مديرو المدارس تتمثل في:

أ. القدرة على صياغة رؤية المدرسة.

ب. القدرة على صياغة رسالة المدرسة.

ج. القدرة على صياغة الأهداف الاستراتيجي ة.

د. القدرة على تحليل البيئة الداخلية للمدرسة.

ه. القدرة على تحليل البيئة الخارجية للمدرسة.

و. القدرة على تحديد الاستراتيجي ات المناسبة للمدرسة.

ويتفق الباحث مع المهارات التي أوردها الحليمي لكون هذه المهارات تنطلق من مهارات التخطيط الاستراتيجي التي يركز عليها الباحث لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي .

٦ - مراحل التخطيط الاستراتيجي وخطواته: بعد اطلاع الباحث على العديد من الأدبيات النظرية، وجد أن هناك تفاوت بين الباحثين في تحديد مراحل التخطيط الاستراتيجي ، وقد يرجع هذا التفاوت إلى تبني الباحثين لبعض نماذج التخطيط الاستراتيجي المختلفة، وعلى الرغم من تفاوت خطوات التخطيط الاستراتيجي من كاتب لآخر، إلا أنه يمكن اعتماد مراحل التخطيط الاستراتيجي التالية:

المرحلة الأولى: عمليات ما قبل الخطة:

١. التخطيط للتخطيط: تعد هذه المرحلة مهمة لنجاح المنظمة في التعامل مع التخطيط الاستراتيجي ، حيث إنها تعنى بالتأهيل للتخطيط الاستراتيجي ، وتوفير مقومات نجاحه، وتتفق رافدة الحريري وجلال وإبراهيم (٢٠٠٧م)، والعسكر وآخرون (١٤٣١هـ)، والحاج (٢٠١١م) على أن مرحلة التخطيط للتخطيط تمر بعدة خطوات، والتي يلخصها الباحث في التالي:

- تشكيل فريق التخطيط.
- تحديد مهام فريق التخطيط ومسؤولياتهم، ومن ثم توزيع الصلاحيات بين أعضاء فريق التخطيط.
- تحديد الشركاء من الجهات الداعمة للمدرسة.

- جمع البيانات والمعلومات التي يتم من خلالها تشخيص الأوضاع القائمة وفحصها وتحليلها (إنشاء قاعدة بيانات).
- تحديد المدة الزمنية اللازمة لإعداد مشروع الخطة الاستراتيجي ة للمدرسة.

٢. مرحلة التشخيص: تعد مرحلة تشخيص الواقع (التحليل الاستراتيجي) بمثابة المرحلة التمهيدية التي يتم خلالها إعداد صورة للواقع وتوجهاته، وتعيين عدد من القضايا أو التحديات التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها، وتحديد موقف المؤسسة منها، (مدبولي، ٢٠٠١م).

ويؤكد العسكر وآخرون (١٤٣١ هـ) أن مرحلة التشخيص تهتم برصد ووصف وتحليل الوقائع الماضية والحاضرة للمنظمة، لتحديد عوامل الضعف ومكامنها وعناصر القوة ومظاهرها، ورصد الفرص المتاحة التي يمكن توظيفها لصالح المنظمة وما يمكن أن يواجهها من تهديدات ومخاطر؛ وذلك لتحسين وتطوير الواقع التعليمي والتربوي في المنظمة وتتكون هذه المرحلة من مجموعة من الخطوات يمكن إيجازها في النقاط التالية :

- تشكيل فريق التشخيص.
- جمع البيانات والمعلومات.
- تحليل البيانات (تحليل البيئة الداخلية، وتحليل البيئة الخارجية).

وتوجد عدة مداخل لتشخيص الموقف الاستراتيجي الراهن، وأكثرها شيوعًا مدخل (SWOT) الذي يحلل البيئة الداخلية للمدرسة؛ للوقوف على نقاط القوة (Strengths)، ونقاط الضعف (Weaknesses)، ويحلل البيئة

الخارجية المحيطة بالمدرسة ؛ لرصد الفرص (Opportunities)، التهديدات والمخاطر (Threats) (رافده الحريري وجلال وإبراهيم، ٢٠٠٧م).

المرحلة الثانية: عمليات إعداد الخطة وبنائها:

١. بناء الرؤية: هي الصورة النهائية التي تريد منظمة ما أن تكون عليها، وهي الحلم والأمل الذي ترجوه وتسعى إليه، وهي الإحساس الذي يعبر عن شخصية المنظمة واتجاهها وهويتها. وتوصف الرؤية بأنها جيدة إذا كانت واضحة، وشفافة، وهادئة، وملهمة، ومكتوبة بشكل مختصر ومركز، (الحر، ١٤٣٠هـ) وتشير صفاء مجاهد (٢٠١٣م) إلى أن هذه المرحلة يتم فيها وضع رؤية وتصورات لما تتمنى المدرسة تحقيقه في المستقبل، ويمكن النظر إلى هذه التصورات على أنها طموحات وأحلام لغاية يرجى تحقيقها، وتعد هذه المرحلة الخطوة الأولى التي تبدأ بها عملية وضع الخطط الاستراتيجي ة.

ويرى أبو النصر(٢٠١٢م)، ودياب (٢٠٠١م) أن للرؤية الجيدة صفات وشروط ينبغي أن تتوافر فيها، وهي أن تكون:

- مباشرة، ومفهومة، وطموحة.
- ذات معنى واضح للآخرين.
- واقعية يمكن تحقيقها
- واضحة بأن تكون سهلة وقابلة للتغيير.
- يمكن التعبير عنها لفظياً، ولكن بشرط ألا تكون طويلة في عدد كلماتها.
- يمكن التعبير عنها على شكل صورة، أو رموز، أو مصطلحات.
- أن تشير إلى وضع مستقبلي أفضل من الواقع الحالي.

ويتضح من خلال العرض السابق بأن الرؤية حلم مستقبلي تريد المؤسسة التعليمية الوصول إليه، وهذا الحلم ينبغي أن يكون متوافق مع إمكانات المؤسسة وقدراتها، وأن تتضافر جهود جميع العاملين؛ حتى تستطيع تحقيقه.

٢. صياغة الرسالة: هي وثيقة مكتوبة تؤسس على القيم والاعتقادات، وتعليمات سبل الطريق الذي تسير فيه المنظمة، وتحدد علاقاتها مع أصحاب المصالح الرئيسة فيها (غنيمة، ٢٠٠٥م).

وإذا كانت الرؤية تمثل إجابة عن السؤالين: إلى أين نحن ذاهبون؟ وفي أي إطار نتحرك؟ فإن الرسالة - بالتالي - هي الإجابة عن السؤال: كيف لنا أن نبلغ الهدف؟ بمعنى أنها إيجاز لمجموعة المهام التي سوف يضطلع بها العاملون بالمؤسسة؛ من أجل تحقيق ما تبنوه في رؤيتهم الاستراتيجي ة" (مدبولي، ٢٠٠١م، ص٩١.(

ويذكر السكارنة (٢٠١٥م) أن لصياغة الرسالة أهمية، ومنها ما يلي:

- تساعد في تعريف العاملين والمستفيدين والمعنيين بهوية المؤسسة، وفهم اتجاهات النمو الخاصة بها.
- المساهمة في بناء اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة.
- بناءً عليها يتم تحديد الغايات والأهداف.
- تقديم أسس ومعايير واضحة لتخصيص الموارد.

ومن خلال العرض السابق يتضح بأن الرسالة هي المهمَّة التي وُجِدت المدرسة من أجلها، لذا ينبغي العناية بصياغتها والاهتمام بها؛ لأنها الأساس الذي ستبنى عليه الأهداف العامة التي يراد تحقيقها.

٣. بنـاء الأهـداف: تُعـرف الأهـداف الاسـتراتيجي ة بأنهـا: "النتـائج النهائية من النشاطات، تتم بطريقة عالية التنظيم، وتعبر عن نية لدى المخطط في الانتقال من الموقف الحالي، إلى الموقف المستهدف الذي يزيد نوعياً من حيث القدرة على الإنجاز على الموقف الحالي، وتحدد ما يجب أن تفعل المنظمة، ومن يتم هذا الفعل؟". (القطامين، ٢٠٠٢م)

والأهداف هي المقاصد التي ترغب المنظمة الوصول إليها في المستقبل. وتعد مرحلة تحديد الأهداف خطوة من ضمن خطوات تأتي مباشرة بعد دراسة واقع المنظمة وتحديد رؤيتها ورسالتها، وينظر إليها على أنها المرحلة الأساس في بناء الخطة، فهي روح الخطة وهي الطريقة الموصلة إلى تحقيق الرؤية وتحويلها من مجرد آمال إلى أعمال محسوسة، وتتطلب هذه المرحلة تفكيراً عميقاً وعملاً بروح الفريق الواحد ومراجعة دائمة للوصول إلى الصيغة النهائية، (العسكر وآخرون، ١٤٣١هـ.(

ويذكر العسكر وآخرون (١٤٣١هـ) بأن الأهداف تنقسم إلى أهداف عامة، وأهداف تفصيلية، والأهداف العامة تُعرَّف بأنها "تلك النتيجة التي ترغب المدرسة في تحقيقها، خلال زمن الخطة، وتتم صياغتها دون الدخول في تفصيلات دقيقة حول الإجراءات التي ستتبع في تحقيقها."

أما الأهداف التفصيلية فيعرفها الجارحي(٢٠١٣م) بأنها "الأهداف المطلوب تنفيذها من برنامج ما؛ لتحقيق الهدف العام، فهي أهداف قصيرة المدى، ومرتبطة بالأهداف العامة."

ويتطلب من مدير المعهد عند صياغة الأهداف توفر عدة شروط منها:

- أن تكون محددة بدقة وقابلة للقياس، ولها سقف زمني وقابلة للتحقيق، (الكبيسي، ٢٠٠٦م).
- المرونة، بحيث تتسم الأهداف بالقدرة على تحقيق التكيف مع المتغيرات غير المتوقعة في بيئة أعمال المنظمة، وتكون المرونة وفق إطار محدد للتعديل، (ادريس والمرسي، ٢٠٠٢م).
- أن تكون الأهداف الفرعية متوافقة، ومتكاملة، وغير متعارضة، حتى تحقق الهدف الرئيس، (دياب، ٢٠٠١م)
- الوضوح والفهم: يجب أن تصاغ الأهداف بكلمات سهلة ومفهومة بقدر الإمكان من جانب الأفراد الذين سيتولون تحقيقها، وأن تكون محددة ودقيقة الصياغة، بحيث يكون فهمها موحداً، وأن تصاغ على شكل نتائج متوقعة، (غنيمة، ٢٠٠٥م).

ومن خلال العرض السابق يمكن القول بأن الأهداف هي النتائج والغايات التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، وأن النجاح الذي تحققه عملية التخطيط يعود إلى الدقة والوضوح في صياغة الأهداف وتحديدها؛ لأنها تعتبر هذه الأهداف بمثابة خط سير يجب أن يسير عليه جميع منسوبي المؤسسة للوصول إلى ما خططوا له في المستقبل، لذا ينبغي التروي والدقة والعناية ببنائها وتصميمها ووضع الأهداف وتحديدها لتحقيق ما يتطلع إليه من هذه الأهداف لصالح المؤسسة، كما أن النجاح في تحقيقها يعد ترجمة فعليَّة لرؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها.

٤. **بناء مؤشرات الأداء**: وتُعرف مؤشرات الأداء بأنها أدوات يقاس بها التطور في المتغيرات التربوية والاقتصادية والاجتماعية، واستخدامها في عملية

التخطيط بهدف التنبؤ بمسارات واتجاهات المتغيرات المستقبلية أو أداء الخدمة بأقل قدر من الهدر مثل: قياس معدل الرسوب، والتسرب في النظام التعليمي (حافظ والبحيري ٢٠٠٦م).

ويذكر حافظ والبحيري (٢٠٠٦م) أن المؤشرات التربوية تهدف إلى وضع صورة عن النظام التعليمي في أي دولة من الدول، ويمكن رصد مجموعة من أهداف المؤشرات التربوية، ومنها:

- التعرف على مدى تحقيق النظام التعليمي للأهداف التربوية.
- تحديد اتجاهات التغير في متغيرات النظام التعليمي وقياسها.
- المساهمة في عمل مقارنة زمنية ومكانية لمتغيرات النظام التعليمي.
- المساهمة في تحديد المشكلات التربوية، وقياسها وتحديد حجمها.

ويضيف عبابنة (٢٠١٥م) أن المؤشرات التربوية تهدف إلى تزويد المخطط التربوي بما يلي:

- مقدار تقدم النظام التعليمي وفاعليته.
- المساعدة على اتخاذ القرارات.
- المساعدة على عملية التطوير الشاملة للنظام التربوي.

ومن خلال ما سبق يتضح أن أهمية المؤشرات تكمن في تزويد المخطط بدرجة تحقيق الأهداف، ومن ثم اتخاذ القرارات التعزيزية والتصحيحية المناسبة.

٥. بناء البرامج: إن البرامج عبارة عن تركيب معقد من الأهداف، السياسات، الإجراءات، القواعد، المهمات، الخطوات التي يجب القيام بها،

الموارد المستخدمة، والعناصر الأخرى الضرورية لتنفيذ عمل معين، ويجري دعمها كذلك بالأموال والميزانيات التقديرية (اللوح، ١٤٢٨هـ).

ويهدف إعداد البرامج التنفيذية إلى تحويل البيانات الخام التي تم جمعها، وتحديد عدد من الأمور والأولويات التي تتعلق بكل هدف، مع التأكيد على أن البرامج التنفيذية ينبغي أن تتضمن أموراً عدة أهمها: طريقة التنفيذ، مؤشر الأداء (النواتج المتوقعة)، مسؤولية التنفيذ (من سيؤدي العمل؟)، تحديد المدة الزمنية للتنفيذ، التكلفة المتوقعة، المتابعة، والمراجعة النهائية (اللوح، ١٤٢٨هـ)

وتعد البرامج خططا تنفيذية يتم تصميمها متضمنة مجموعة من الأنشطة لتحقيق هدف معين، وينتهي البرنامج بمجرد تحقيق هذا الهدف، فالبرنامج خطة مؤقتة تستخدم لمرة واحدة (العبد، ٢٠٠٣م).

٦. الخطة التنفيذية (التشغيلية): تُعد هذه المرحلة مرحلة مستقلة عن عمليات التخطيط الاستراتيجي ، فهي تبدأ بعد وضع الخطة الاستراتيجي ة. وهي عبارة عن وثيقة مكتوبة تتضمن تفصيلات عن الاستراتيجي ات التنفيذية، كما يتم تحديد المهام التي يريد المدير القيام بها، والأشخاص الذين سيقومون بتنفيذها (عطية، ٢٠١٧م).

المرحلة الثالثة: عمليات ما بعد الخطة:

المتابعة والتقويم والتقييم: يعرف السكارنة (٢٠١٥م) المتابعة بأنها "ملاحقة التنفيذ وتحديد درجة النجاح أو الفشل أولًا بأول، والتنبؤ باحتمالات الانحراف عن الخطة المحددة، والعمل على تلافيها قبل حدوثها."

وعملية التقويم والمتابعة من العمليات الأساسية والمهمة في بناء وتنفيذ الاستراتيجي ات، فهي تمثل المقياس الذي يمكن من خلاله الحكم على إنجاز المدرسة لأهدافها ووسائلها المحددة مسبقًا، لذلك لا بد من آليات محددة ومتفق عليها لإجراء مثل هذا التقويم وهذه المتابعة للحصول على التغذية الراجعة (عبابنة، ٢٠١٥م.(

وتعد عملية المتابعة والتقويم آخر المراحل في نموذج التخطيط الاستراتيجي ، وتبدأ مع بداية مرحلة التنفيذ، وتهدف إلى القيام بنشاطين متتابعين:

- تقييم أداء المؤسسة فيما يتعلق بفاعلية التنفيذ، أي التأكد من أن الأهداف تنجز حسبما خطط لها.
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية في حالة أن النتائج لا تساوي الأهداف، وتتضمن استخدام خطة التغذية الراجعة للعودة إلى مرحلتي التنفيذ والتخطيط الاستراتيجي للبحث عن مصدر الخطأ، ومن ثم إجراء التصحيح المناسب، (القطامين، ٢٠٠٢م).

ويتفق الحاج (٢٠١١م) والبحيري(٢٠١٤م) على أن للتقويم والمتابعة خطوات يلخصها الباحث على النحو التالي:

- تحديد ما يجب قياسه.
- وضع معايير ومؤشرات للقياس، والتي يتم اشتقاقها، أو تحديدها من الأهداف العامة والأهداف التفصيلية.
- إجراء قياس الأداء الفعلي الحالي في المكان والوقت المحدد.
- مقارنة نتائج الأداء الفعلي بالأداء المخطط له ؛ بهدف تحديد الانحرافات إن وجدت.

- القيام بإجراءات تصحيحية في حالة عدم تطابق نتائج مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المخطط له، حيث يتم معالجة الموقف أو المواقف المختلة باستخدام التغذية الراجعة.

ومن خلال العرض السابق يمكن للباحث القول بأن هذه المرحلة تهدف إلى متابعة تنفيذ المراحل السابقة، ومتابعة المسؤولين عن التنفيذ، وتقويم الأداء أولًا بأول؛ وذلك للتعرف على درجة انحراف الخطة عن مسارها، والقيام بالإجراءات التصحيحية من خلال تقديم التغذية الراجعة، كما تفيد هذه المرحلة في تطبيق مبدأ المساءلة لجميع العاملين، كما يرى الباحث أن هناك مراحل متداخلة مع بعضها البعض وتتم في آن واحد، ولكن تم فصلها من قبل الباحثين والكتاب للتوضيح .

الدراسات السابقة: تم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث في كل مجموعة، واستخلص منها هدف الدراسة، ومنهجها، والأداة، والعينة، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات، ثم عقبت الدراسة الحالية على كل دراسة فيما تتفق وتختلف فيه معها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١ - **دراسة أبو هاشم (٢٠٠٧م)** والتي هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بغزة، والتعرف على سبل تطويره، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة والمقابلة كأداة للدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس التابعة لوكالة الغوث بغزة وقد بلغ عددهم (١٩٣) مديراً ومديرة وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٠) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة

لعدة نتائج من أهمها أن نسبة متوسطة من المستجيبين أكدت على وجود صعوبات، وقد جاء على رأس هذه الصعوبات كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة، وعدم توفير الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على إعداد الخطط وتنفيذها.

٢ - **دراسة سكيك (٢٠٠٨)** والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة، ووضع مقترحات قد تسهم في تنمية مهاراتهم في مجال التخطيط الاستراتيجي ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (٥٨) فقرة، طبقتها على مجتمع الدراسة المكون من (١١٧) مدير مدرسة ومديرة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها أن درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارات: صياغة الرسالة، وصياغة الرؤية، وتحليل البيئة الداخلية كانت بدرجة عالية جداً، بينما جاءت مهارة تحليل البيئة الخارجة بدرجة عالية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بجميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية.

٣ - **دراسة ريم أبوختلة (٢٠١١م)** والتي هدفت التعرف على درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي في مدارسهم من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، والتي طبقت على جميع مديري ومديرات المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة، والبالغ

عـددهم (٢٠٠) مـديرًا ومـديرة مدرسـة، وتوصـلت الدراسـة إلى العديـد مـن النتـائج، والـتي مـن أبرزهـا: أن درجـة اسـتخدام مـديري ومـديرات المـدارس لعمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي كانت عالية.

٤ - **دراسة العامودي (٢٠١١)** والتي هدفت إلى بيان درجة أهمية تـوفر القيـادات الفاعلـة لإنجـاح التخطـيط الاسـتراتيجي المدرسـي، ودرجـة أهميـة عنايـة المدرسـة بمراحـل بنـاء الخطـة الاسـتراتيجي ة حتـى تحقـق النجـاح عنـد التنفيـذ، ودرجـة أهميـة عنايـة المدرسـة ببيئـة الـتعلم ودعـم التقنيـة لإنجـاح التخطيط الاستراتيجي المدرسي، ودرجة أهمية تكامل المرافق التعليمية في إمكانية تطبيق التخطيط الاسـتراتيجي المدرسي، والتعـرف علـى تـأثير نوعيـة التعليم في إمكانية تطبيق خطة استراتيجي ة مدرسية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصـفي المسـحي، وتكـون مجتمـع الدراسـة مـن (٥٤) مـديراً، و(٩٦) وكـيلاً، و(٦١) مرشـداً، و(٣٠٤) معلمـاً، وقـد اسـتخدم الباحـث الاسـتبانة كأداة للدراسة، وتوصـلت الدراسـة لعـدة نتـائج مـن أهمهـا أن لعنايـة المدرسـة بمراحل بناء الخطة الاستراتيجي ة أهمية عالية جداً لإنجاحها عند التنفيذ، وأن لبيئـة الـتعلم ودعـم التقنيـة أهميـة عاليـة جـداً لإنجـاح التخطـيط الاسـتراتيجي المدرسـي، وإن لتكامـل المرافـق التعليميـة أهميـة عاليـة جـداً في تطبيـق الخطـة الاستراتيجي ة المدرسية.

٥ - **دراسـة حسـين (٢٠١٢م)** والـتي هـدفت إلى تقـديم دليـل إرشـادي مقترح لمديري المدارس الابتدائية يساعدهم على تطبيق التخطيط الاسـتراتيجي في مدارسهم، واستخدم الباحث المنهج الوصـفي التحليلي، حيـث تم عـرض وتحليل مفهوم التخطيط الاسـتراتيجي ومكوناتـه ومتطلبـات تطبيقـه بنجـاح،

وواقع التخطيط الاستراتيجي في التعليم قبل الجامعي في مصر، ومن ثم تقديم الدليل الإرشادي المقترح لمديري المدارس الابتدائية، ويتكون الدليل الإرشادي المقترح من: مبررات الدليل الإرشادي المقترح: وتمثلت في أن التخطيط الاستراتيجي يزود مديري المدارس الابتدائية بالفكر الرئيسي لمدارسهم، ويساعدهم على تحديد القضايا الجوهرية. ومراحل الدليل الإرشادي المقترح: وتمثلت في ثلاث مراحل هي: الإعداد الجيد للخطة الاستراتيجي ة، وضع الخطة الاستراتيجي ة ونشرها، تنفيذ الخطة الاستراتيجي ة وتقويمها. متطلبات الدليل الإرشادي المقترح: وتمثلت في نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي داخل وخارج المدرسة، مشاركة جميع العاملين بالمدرسة في وضع خطتها الاستراتيجي ة، إنشاء وحدة للتخطيط الاستراتيجي بكل مدرسة.

٦ - **دراسة هيا الدخل الله (٢٠١٢م)** والتي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لمهارات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بمدخله المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، والتي طبقت على جميع أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٥٣) مديرًا ومديرة مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، والتي من أبرزها: أن درجة امتلاك المديرين لمهارات التخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة متوسطة، كما أكدت نتائج الدراسة وجود معوقات تعيق التخطيط الاستراتيجي ، ومنها: نقص الإمكانات المادية، وعدم توفر حوافز للعاملين في التخطيط الاستراتيجي .

٧ - **دراسة الحليمي (٢٠١٧ م)** والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانتين أداتين للدراسة، الأولى: لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمين واشتملت على (٤٦) فقرة، والثانية: لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم في بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين واشتملت على (٣٩) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، وعددهم (٤٤٤٦) معلماً ومعلمة، وبلغت العينة (٤٥٠) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة مرتفعة، كما أن ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم في بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بجميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناول موضوع التخطيط الاستراتيجي ، وفي استهداف التعليم العام، وفي استخدام الاستبانة أداة للدراسة كما اتفقت مع دراسة العمودي (٢٠١١م)، ودراسة هيا الدخل الله (٢٠١٢م) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، بينما اختلفت هذه

الدراسة مع دراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٧م)، ودراسة حسين (٢٠١٢م)، ودراسة الحليمي (٢٠١٧م)، الذين استخدموا المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة حسين (٢٠١٢م)، التي استخدمت الوثائق والمجلات والمقالات العلمية أداة لجمع البيانات والمعلومات للدراسة.

بينما تنوعت أوجه الاستفادة التي قدمتها الدراسات السابقة للدراسة الحالية، والتي من أهمها: تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد أهدافها، وبناء الإطار النظري، كما ساعدت في اختيار منهج الدراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وساعدت في انتقاء المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث تحديد درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي ، وفي بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي .

الدراسة الميدانية

الإجراءات المنهجية للدراسة:

يتناول هذا الجزء الإجراءات المنهجية التي قام بها الباحث للإجابة على تساؤلات البحث، بما يحقق أهداف البحث، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لجواب السؤال الأول والثاني، وبأسلوبه الوثائقي لجواب السؤال الثالث، نظراً لملائمته لمشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهم (٧٠) مديراً وفق إحصائية غير منشورة في الإدارة العامة للإشراف التربوي بالجامعة للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠هـ، وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع مديري المعاهد استجاب منهم (٦٧) مديراً، أي بنسبة (٩٥,٧%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة في مجال التعليم، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	٤٤	٦٥,٧
دراسات عليا	٢٣	٣٤,٣
التخصص		
تخصص شريعة	٢٤	٣٥,٨
تخصص لغة عربية	٢٠	٢٩,٩
تخصصات أخرى	١٩	٢٨,٤
تخصص علمي	٤	٦,٠
سنوات الخبرة في مجال التعليم		
أقل من ٥ سنوات	**٤**	**٦,٠**
٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	٢٦,٩
١٠ سنوات فأكثر	٤٥	٦٧,٢
الإجمالي	٦٧	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن هناك (٤٤) مدير بنسبة (٦٥,٧%) مؤهلهم العلمي بكالوريوس، في حين أن هناك (٣٣) مدير بنسبة (٣٤,٣%) مؤهلهم العلمي دراسات عليا، وبالنسبة لمتغير التخصص، فإن هناك (٢٤) مدير بنسبة (٣٥,٨%) تخصصهم شريعة، في حين أن هناك (٤) مدراء بنسبة (٦,٠٪) تخصصهم علمي، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة في مجال التعليم، فإن هناك (٤٥) مدير بنسبة (٦٧,٢٪) خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر، في حين أن هناك (٤) مدراء بنسبة (٦,٠٪) خبرتهم أقل من (٤) سنوات.

أداة الدراسة: تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في: المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة في مجال التعليم، أما الجزء الثاني فهو يتكون من (٥٢) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور المحور الأول: مرحلة ما قبل إعداد الخطة ويتكون من بعدين تشمل (١٥) عبارة، المحور الثاني: مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة. ويتكون من أربعة أبعاد تشمل (٣٠) عبارة، المحور الثالث: مرحلة ما بعد الخطة (التقويم)، ويتكون من بُعد واحد تشمل (٧) عبارات، وبعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين وعددهم (١٢) محكماً وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون والتي تركزت على تغيير صياغة بعض العبارات وحذف بعضها، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها ثلاثة محكمين، حتى أصبح الاستبيان في صورته

النهائية، وتم إرساله إلكترونياً لأفراد الدراسة عبر الإدارة العامة للإشراف التربوي، وقد اعتمد الباحث على المقياس الخماسي وفقاً للفئات التالية:

جدول رقم (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
٤,٢١ – ٥,٠	٣,٤١- ٤,٢٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	١,٨١ – ٢,٦٠	١ – ١,٨٠

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور مرحلة ما قبل إعداد الخطة بالدرجة الكلية للمحور

التخطيط للتخطيط		التحليل الاستراتيجي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	0.702**	١٠	0.886**
٢	0.795**	١١	0.760**
٣	0.732**	١٢	0.795**
٤	0.878**	١٣	0.830**
٥	0.832**	١٤	0.907**
٦	0.835**	١٥	0.512**
7	**0.797****	-	-

التخطيط للتخطيط		التحليل الاستراتيجي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
8	0.756**	-	-
9	0.796**	-	-

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور مرحلة البناء الاستراتيجي بالدرجة الكلية للمحور

الرؤية		الرسالة		صياغة الأهداف		البرامج والأنشطة	
ا لعبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	0.570**	٨	0.732**	14	0.909**	22	0.580**
٢	0.848**	٩	0.870**	15	0.849**	23	0.698**
٣	0.787**	١٠	0.902**	16	0.827**	24	0.879**
٤	0.825**	١١	0.751**	17	0.901**	25	0.629**
٥	0.657**	١٢	0.891**	18	0.634**	26	0.570**
٦	0.646**	١٣	0.799**	19	0.917**	27	0.653**
7	0.810**	-	-	20	0.863**	28	0.511**
-	-	-	-	21	0.806**	29	0.726**
-	-	-	-	-	-	30	0.558**

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور مرحلة ما بعد الخطة بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	0.783**	٥	0.911**
٢	0.927**	٦	0.778**
٣	0.933**	٧	0.769**
٤	0.892**	-	-

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور البحث بالدرجة الكلية للأداة

المحاور	معامل الارتباط
مرحلة ما قبل إعداد الخطة	0.944**
مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة	0.971**
مرحلة ما بعد الخطة	0.935**

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجداول رقم (٣، ٤، ٥، ٦) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للمحاور ما بين (٠,٩٣٥، ٠,٩٧١)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (٧) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	المعايير	معامل الثبات
	مرحلة ما قبل إعداد الخطة	٠,٩٥٦
	مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة	٠,٩٧٤
	مرحلة ما بعد الخطة	٠,٩٣٤
	الثبات الكلي	٠,٩٨٤

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٨٤) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٩٣٤، ٠,٩٥٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات

أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي. وتم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، كما تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (المؤهل العلمي)، وتم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيري (التخصص، سنوات الخدمة في مجال التعليم).

بناء البرنامج: قام الباحث ببناء برنامج تدريبي مقترح وعرضه على (١٠) من خبراء الإدارة والقيادة التربوية لتحكيمه، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها خبراء التحكيم.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم؟

للتعرف على درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٨) يوضح درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم

م	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة	٤,٣١	٠,٦٥	١
٣	مرحلة ما بعد الخطة (التقويم)	٤,٢٥	٠,٧٥	٢
١	مرحلة ما قبل إعداد الخطة	٤,٠٢	٠,٨٢	٣
	المتوسط الحسابي العام للمحور	٤,١٩	٠,٧٠	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم بمتوسط حسابي (٤,١٩) وبانحراف معياري (٠,٧٠)، حيث تأتي مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣١) وبانحراف معياري (٠,٦٥)، يليها مرحلة ما بعد الخطة (التقويم) بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٧٥)، وفي الأخير تأتي مرحلة ما قبل إعداد الخطة بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من جهة نظرهم بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٨٢)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: العامودي (٢٠١١م) والتي توصلت إلى أن لعناية المدرسة الثانوية بمراحل بناء الخطة الاستراتيجي ة أهمية عالية جداً لإنجاحها عند التنفيذ، ودراسة أبو هاشم (٢٠٠٧م) والتي توصلت إلى أن هناك اتجاهات إيجابية في مدارس وكالة الغوث بغزة حول التخطيط

الاستراتيجي ، ودراسة سكيك (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارات تحليل البيئة الخارجة جاءت بدرجة عالية، بينما اختلفت معها في مهارات صياغة الرسالة، وصياغة الرؤية، وتحليل البيئة الداخلية حيث جاءت بدرجة عالية جداً، كما اختلفت مع نتيجة دراسة هيال الدخل الله (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى ضعف مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن الحس القيادي لمديري المعاهد العلمية عالي وأنهم يستشعرون أهمية تنمية مهاراتهم في مجال التخطيط الاستراتيجي .

والجداول التالية تناقش بنوع من التفصيل درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مرحلة ما قبل إعداد الخطة: للتعرف على درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٩) يوضح درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة ما قبل إعداد الخطة في المعاهد العلمية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
بُعد التخطيط للتخطيط														
١	تحديد الهدف العام من عملية التخطيط الاستراتيجي .	٣٢	٤٧,٨	٢٧	٤٠,٣	٨	١١,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٣٦	٠,٦٩	١
٨	تنمية قيم العمل الإيجابية لدى المرؤوسين.	٢٩	٤٣,٣	٢٨	٤١,٨	١٠	١٤,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٨	٠,٧١	٢
٢	وضع إطار زمني محدد لإعداد الخطة الاستراتيجي ة للمعهد.	٢٥	٣٧,٣	٣٠	٤٤,٨	٨	١١,٩	٤	٦,٠	٠	٠,٠	٤,١٣	٠,٨٥	٣
٣	الإلمام بالأنظمة ذات الأثر في عملية	٢٦	٣٨,٨	٢٥	٣٧,٣	١٤	٢٠,٩	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٠٩	٠,٩٣	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	التخطيط الاستراتيجي .													
٤	تشكيل فريق التخطيط الاستراتيجي بالمعهد.	١٨	٢٦,٩	٣٤	٥٠,٧	٤	٦,٠	٩	١٣,٤	٢	٣,٠	٣,٨٥	١,٠٦	٥
٧	نشر ثقافة تنظيمية داعمة للتخطيط الاستراتيجي .	٢٥	٣٧,٣	١٤	٢٠,٩	٢١	٣١,٣	٥	٧,٥	٢	٣,٠	٣,٨٢	١,١١	٦
٥	توفير قاعدة البيانات التي تتطلبها عملية التخطيط الاستراتيجي .	٢٥	٣٧,٣	١٩	٢٨,٤	١٠	١٤,٩	١١	١٦,٤	٢	٣,٠	٣,٨١	١,٢٠	٧
٦	الاستعانة بخبراء متميزين للمساعدة في إعداد الخطة الاستراتيجي	٢٥	٣٧,٣	١٩	٢٨,٤	٨	١١,٩	١١	١٦,٤	٤	٦,٠	٣,٧٥	١,٢٨	٨

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	ة.													
٩	تهيئة وتدريب فريق التخطيط المشارك في إعداد الخطة.	١٤	٢٠,٩	١٧	٢٥,٤	٢٢	٣٢,٨	١٠	١٤,٩	٤	٦,٠	٣,٤٠	١,١٦	٩
المتوسط الحسابي لبُعد التخطيط للتخطيط												٣,٩٤	٠,٨٤	-
بُعد التحليل الاستراتيجي														
١٥	تفعيل دور الإعلام في نشر الوعي المطلوب حول المعهد وأنشطته والخدمات التي يقدمها.	٣٠	٤٤,٨	٢٨	٤١,٨	٥	٧,٥	٤	٦,٠	٠	٠,٠	٤,٢٥	٠,٨٤	١
١٢	تحديد التهديدات التي تحيط بالمعهد لتجنبها.	٣٥	٥٢,٢	١٨	٢٦,٩	٨	١١,٩	٤	٦,٠	٢	٣,٠	٤,١٩	١,٠٦	٢

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٣	تحديد الفرص المتاحة للمعهد للاستفادة منها.	٣٤	٥٠,٧	١٨	٢٦,٩	٩	١٣,٤	٠	٠,٠	٦	٩,٠	٤,١٠	١,٢١	٣
١١	تحديد نقاط الضعف لمعالجتها.	٢٧	٤٠,٣	٢٣	٣٤,٣	١٥	٢٢,٤	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٠٩	٠,٩٥	٤
١٠	تحديد نقاط القوة لتعزيزها.	٢٩	٤٣,٣	١٩	٢٨,٤	٩	١٣,٤	٨	١١,٩	٢	٣,٠	٣,٩٧	١,١٥	٥
١٤	تحديد مجالات التميز والتنافس المتاحة أمام المعهد في المستقبل.	٢٥	٣٧,٣	٢٤	٣٥,٨	١٠	١٤,٩	٦	٩,٠	٢	٣,٠	٣,٩٦	١,٠٨	٦
	المتوسط الحسابي لبُعد التحليل الاستراتيجي											٤,٠٩	٠,٨٨	-
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٤,٠٢	٠,٨٢	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٨٢)، حيث يأتي بُعد التحليل الاستراتيجي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وبانحراف معياري (٠,٨٨)، يليها بُعد التخطيط للتخطيط بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وبانحراف معياري (٠,٨٤)، ويرى الباحث أن حصول هذا المحور على هذه النتيجة العالية يُشير إلى وجود رغبة لدى مديري المعاهد العلمية بالتعرف على الخطوات الأولية للبناء الخطط الاستراتيجي ة، ويمكن التفصيل في هذا المحور على النحو التالي:

١ - بُعد التخطيط للتخطيط

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٩٤) بانحراف معياري (٠,٨٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة ما قبل إعداد الخطة فيما يتعلق بالتخطيط للتخطيط من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية، حيث جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على " تحديد الهدف العام من عملية التخطيط الاستراتيجي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٦٩)، يليها العبارة رقم (٨) والتي تنص على "تنمية قيم العمل الإيجابية لدى المرؤوسين" بمتوسط حسابي (٤,٢٨) وبانحراف معياري (٠,٧١)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استشعار مديري المعاهد العلمية بأهمية تحديد الهدف قبل البدء في أي عمل، وعلى أهمية تنمية قيم العمل خاصة أنهم في بيئة تعليمية تهتم بالقيم من منطلقات دينية واجتماعية

وإدارية، كما جاءت العبارة رقم (٩) والتي تنص على "تهيئة وتدريب فريق التخطيط المشارك في إعداد الخطة "بالمرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وبانحراف معياري (١,١٦)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف العمق الإداري في التخطيط الاستراتيجي لدى بعض مديري المعاهد العلمية، وخاصة ممن تخصصاتهم بعيدة عن الجانب الإداري، أو لم يحصلوا على دورات تدريبية.

٢- بُعد التحليل الاستراتيجي

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٠٩) بانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة ما قبل إعداد الخطة فيما يتعلق بالتحليل الاستراتيجي من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية، حيث جاءت العبارة رقم (١٥) والتي تنص على "تفعيل دور الإعلام في نشر الوعي المطلوب حول المعهد وأنشطته والخدمات التي يقدمها " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٨٤)، وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة رقم (١٢) والتي تنص على "تحديد التهديدات التي تحيط بالمعهد لتجنبها" بمتوسط حسابي (٤,١٩) وبانحراف معياري (١,٠٦)، ويرى الباحث أن ارتفاع هذه النتيجة يشير إلى استشعار مديري المعاهد العلمية لدور الإعلام الكبير في إبراز دور المعهد وتوضيح جهوده في الخدمات التي يقدمها للمجتمع، كما تدل على اهتمام مديري المعاهد بتحديد التهديدات ليتم التعامل معها وتجنبها، بينما جاءت العبارة رقم (١٤) والتي تنص على " تحديد مجالات التميز والتنافس المتاحة أمام المعهد في المستقبل" بالمرتبة السادسة

والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وبانحراف معياري (١,٠٨)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن بعض مديري المعاهد العلمية يرون أن تحديد مجالات التميز والتنافس المتاحة أمام المعهد في المستقبل إنما هي من اختصاصات وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حسين (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى أن نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي داخل وخارج المدرسة يُساهم في تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية.

ثانياً: مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة: للتعرف على درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) يوضح درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي أثناء عمل الخطة في المعاهد العلمية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
بُعد بناء الرؤية														
٥	تؤكد على مبدأ وحدة الفريق	٤٠	٥٩,٧	٢٥	٣٧,٣	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٥٤	٠,٦٦	١
١	منسجمة مع إمكانات وتطلعات الجامعة.	٣٨	٥٦,٧	٢٥	٣٧,٣	٤	٦,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥١	٠,٦١	٢
٢	مبنية وفقاً للمعايير العلمية السليمة	٣٩	٥٨,٢	١٥	٢٢,٤	١١	١٦,٤	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٣٦	٠,٨٧	٣
٤	تطمح إلى إنجاز مميز يتلاءم مع التغيرات البيئية	٢٦	٣٨,٨	٣١	٤٦,٣	٨	١١,٩	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٢١	٠,٧٧	٤
٦	تراعي تأثير الثقافة التنظيمية للمعهد	٢٧	٤٠,٣	٢٦	٣٨,٨	١٢	١٧,٩	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,١٦	٠,٨٣	٥

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٧	قابلة لترجمتها إلى استراتيجي ات	٢٨	٤١,٨	٢٢	٣٢,٨	١١	١٦,٤	٦	٩,٠	٠	٠,٠	٤,٠٧	٠,٩٧	٦
٣	تحتوي على قدر من التحدي المتواصل لقدرات الأفراد	٢٣	٣٤,٣	٢٤	٣٥,٨	١٨	٢٦,٩	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٠١	٠,٨٦	٧
	المتوسط الحسابي لبُعد بناء الرؤية											٤,٢٧	٠,٦٣	-
	بُعد صباغة الرسالة													
٩	تبرز جوانب التميز للمعهد	٣٩	٥٨,٢	٢٤	٣٥,٨	٢	٣,٠	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٤٩	٠,٧٠	١
٨	منسجمة مع رؤية المعهد المستقبلية	٤٣	٦٤,٢	١٨	٢٦,٩	٢	٣,٠	٢	٣,٠	٢	٣,٠	٤,٤٦	٠,٩٣	٢
١٣	تزيد من إقناع العاملين	٤٠	٥٩,٧	١٨	٢٦,٩	٧	١٠,٤	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٨٠	٣

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	للعمل بروح الفريق													
١١	متناسبة مع قيم وفلسفة المجتمع	٤١	٦١,٢	١٨	٢٦,٩	٦	٩,٠	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٤٣	٠,٨٩	٤
١٢	تحقق التكامل بين المعهد والبيئة الخارجية	٣٩	٥٨,٢	٢٠	٢٩,٩	٦	٩,٠	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٤٠	٠,٨٩	٥
١٠	مبنية وفقاً للمعايير العلمية السليمة	٣٧	٥٥,٢	١٩	٢٨,٤	٩	١٣,٤	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٣٣	٠,٩٣	٦
	المتوسط الحسابي لبُعد صياغة الرسالة											٤,٤٣	٠,٧٦	-
	بُعد صياغة الأهداف													
١٥	مراعاة الوضوح عند صياغة الأهداف الاستراتيجية.	٤٢	٦٢,٧	٢١	٣١,٣	٢	٣,٠	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٥٤	٠,٧٠	١
١٤	تحديد	٣٨	٥٦,٧	١٧	٢٥,٤	١٢	١٧,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٣٩	٠,٧٨	٢

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	أهداف استراتيجي ة تنسجم مع التوجه الاستراتيجي للمعهد.													
١٦	صياغة أهداف المعهد وفقا للمواصفات العلمية.	٣٣	٤٩,٣	٢٥	٣٧,٣	٩	١٣,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٣٦	٠,٧١	٣
١٧	صياغة أهداف شاملة ومتفقة مع رسالة المعهد ورؤيته.	٤٢	٦٢,٧	١٣	١٩,٤	٦	٩,٠	٤	٦,٠	٢	٣,٠	٤,٣٣	١,٠٦	٤
٢٠	وضع أهداف تتوافق مع التطور المهني لدى المعلمين.	٢٩	٤٣,٣	٢٠	٢٩,٩	١٦	٢٣,٩	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,١٠	٠,٩٧	٥

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٢١	تحديد مؤشرات الأداء لقياس كل هدف من أهداف الخطة.	٢٥	٣٧,٣	٢٩	٤٣,٣	٩	١٣,٤	٢	٣,٠	٢	٣,٠	٤,٠٩	٠,٩٥	٦
١٩	وضع أهداف استراتيجية محددة بزمن لتنفيذها.	٣٣	٤٩,٣	١٧	٢٥,٤	٩	١٣,٤	٦	٩,٠	٢	٣,٠	٤,٠٩	١,١٢	٧
١٨	اعتماد الثقافة التنظيمية كمصدر من مصادر تحديد الأهداف الاستراتيجية.	٢٠	٢٩,٩	٢٢	٣٢,٨	٢٠	٢٩,٩	٣	٤,٥	٢	٣,٠	٣,٨٢	١,٠١	٨
المتوسط الحسابي لبُعد صياغة الأهداف												٤,٢١	٠,٧٩	-
بُعد البرامج والأنشطة														

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٣٠	وضع أنشطة فعالة تتماشى مع الواقع والمستقبل.	٤٠	٥٩,٧	٢٠	٢٩,٩	٧	١٠,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٩	٠,٦٨	١
٢٢	وضع برامج تحقق الأهداف ومتسقة مع استراتيجي ات الجامعة.	٣٣	٤٩,٣	٣٠	٤٤,٨	٤	٦,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٦١	٢
٢٥	وضع أنشطة تؤدي لرفع الروح المعنوية للعاملين.	٣٩	٥٨,٢	١٨	٢٦,٩	١٠	١٤,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٧٤	٣
٢٧	وضع بدائل مناسبة للتعامل مع التغيرات الطارئة بطريقة علمية.	٣٩	٥٨,٢	١٧	٢٥,٤	٨	١١,٩	٣	٤,٥	٠	٠,٠	٤,٣٧	٠,٨٧	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٢٦	وضع نظام اتصال لمشاركة فريق العمل عند حدوث أي تغييرات في السياسات.	٣٦	٥٣,٧	١٨	٢٦,٩	١٣	١٩,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٣٤	٠,٧٩	٥
٢٤	وضع برامج تختصر الوقت والجهد.	٣٤	٥٠,٧	٢١	٣١,٣	١٠	١٤,٩	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٢٧	٠,٩٣	٦
٢٣	وضع برامج تتصف بالشمول والتكامل والوضوح.	٢٨	٤١,٨	٢٨	٤١,٨	١١	١٦,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٥	٠,٧٢	٧
٢٩	وضع أنشطة تشجع الإبداع والابتكار.	٣٥	٥٢,٢	١٦	٢٣,٩	١٤	٢٠,٩	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٢٢	٠,٩٨	٨
٢٨	وضع برامج	٢٥	٣٧,٣	٢٧	٤٠,٣	١٢	١٧,٩	٣	٤,٥	٠	٠,٠	٤,١٠	٠,٨٦	٩

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	مرشدة وموجهة للتفكير واتخاذ القرارات.													
المتوسط الحسابي لبُعد البرامج والأنشطة												٤,٣٣	٠,٦٤	-
المتوسط الحسابي العام للمحور												٤,٣١	٠,٦٥	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم بمتوسط حسابي (٤,٣١) وبانحراف معياري (٠,٦٥)، حيث يأتي بُعد صياغة الرسالة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٧٦)، يليها بُعد البرامج والأنشطة بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٦٤)، وبالمرتبة الثالثة يأتي بُعد بناء الرؤية بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٦٣)، وفي الأخير يأتي بُعد صياغة الأهداف كأقل الأبعاد من حيث الأهمية بمرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة بمتوسط حسابي (٤,٢١) وبانحراف معياري (٠,٧٩)، ويرى الباحث أن حصول هذا المحور على هذه النتيجة العالية جداً هو استشعار مديري المعاهد العلمية لأهمية هذا المحور وأنه يمثل أساس التخطيط الاستراتيجي ، ويمكن التفصيل في هذا المحور على النحو التالي:

١ - بُعد بناء الرؤية:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٢٧) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة فيما يتعلق ببناء الرؤية من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية، حيث جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على "تؤكد على مبدأ وحدة الفريق" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٦٦)، يليها العبارة رقم (١) والتي تنص على "منسجمة مع إمكانات وتطلعات الجامعة" بمتوسط حسابي (٤,٥١) وبانحراف معياري (٠,٦١)، وجاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على "تحتوي على قدر من التحدي المتواصل لقدرات الأفراد" بالمرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٠١) وبانحراف معياري (٠,٨٦)، ويرى الباحث أن حصول هذا البعد على هذه النتيجة إنما يشير إلى إدراك مديري المعاهد العلمية لأهمية بناء الرؤية عند وضع الخطط الاستراتيجي ة، وأنها منطلق نجاح الخطط، وعلى استشعارهم لأهمية مبدأ وحدة الفريق، والتزامهم بوضح خططهم وفق إمكانات وتطلعات الإدارة العليا في الجامعة، كما تشير النتيجة وإن كانت بدرجة أقل على استشعارهم بأن بناء الرؤية يحتوي على قدر من التحدي لقدرات منسوبي المعهد.

٢ - بُعد صياغة الرسالة:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٤٣) بانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية

مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة فيما يتعلق بصياغة الرسالة من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية، حيث جاءت العبارة رقم (٩) والتي تنص على "تبرز جوانب التميز للمعهد" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٧٠)، يليها العبارة رقم (٨) والتي تنص على "منسجمة مع رؤية المعهد المستقبلية" بمتوسط حسابي (٤,٤٦) وبانحراف معياري (٠,٩٣)، وبالمرتبة السادسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٠) والتي تنص على "مبنية وفقاً للمعايير العلمية السليمة" بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٩٣)، ويرى الباحث أن حصول هذا البعد على هذه النتيجة إنما تشير إلى إدراك مديري المعاهد العلمية بأن لمعاهدهم جوانب تميز يجب أن تبرز عند صياغة الرسالة، وإلى إدراكهم على أهمية ربط الرسالة بالرؤية، وحرصهم على بناء الرسالة مميزة وفقاً للمعايير العلمية السليمة.

٣ - بُعد صياغة الأهداف:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٤٣) بانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة فيما يتعلق بصياغة الأهداف من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية، حيث جاءت العبارة رقم (١٥) والتي تنص على "مراعاة الوضوح عند صياغة الأهداف الاستراتيجي ة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٧٠)، يليها العبارة رقم (١٤) والتي تنص على " تحديد أهداف استراتيجي ة تنسجم مع التوجه الاستراتيجي

للمعهد" بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وبانحراف معياري (٠,٧٨)، وجاءت العبارة رقم (١٨) والتي تنص على "اعتماد الثقافة التنظيمية كمصدر من مصادر تحديد الأهداف الاستراتيجي ة" بالمرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وبانحراف معياري (١,٠١)، ويرى الباحث أن حصول هذا البعد على هذه النتيجة إنما تشير إلى إدراك مديري المعاهد العلمية بأهمية وضوح صياغة الأهداف، وأن الهدف الواضح يسهل تحقيقه، كما تشير النتيجة إلى إدراكهم على أن تكون الأهداف منسجمة مع توجهات المعاهد شاذة لا يمكن تحقيقها، كما أنهم يدركون أن الأهداف يجب أن تنطلق من بيئة وثقافة المعاهد العلمية لتكون أكثر واقعية.

٤ - بُعد البرامج والأنشطة:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٣٣) بانحراف معياري (٠,٦٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة فيما يتعلق بالبرامج والأنشطة من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية، حيث جاءت العبارة رقم (٣٠) والتي تنص على "وضع أنشطة فعالة تتماشى مع الواقع والمستقبل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٦٨)، يليها العبارة رقم (٢٢) والتي تنص على "وضع برامج تحقق الأهداف ومتسقة مع استراتيجي ات الجامعة" بمتوسط حسابي (٤,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٦١)، وبالمرتبة التاسعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٢٨) والتي تنص على "وضع برامج مرشدة وموجهة للتفكير واتخاذ القرارات" بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبانحراف معياري

(٠,٨٦)، ويرى الباحث أن حصول هذا البعد على هذه النتيجة إنما تشير إلى اهتمام مديري المعاهد العلمية بأهمية الأنشطة والبرامج المرشدة للتفكير وحسن اتخاذ القرار، والمتسقة مع استراتيجي ات الجامعة في تحقيق الأهداف.

ثالثاً: مرحلة ما بعد إعداد الخطة (التقويم): للتعرف على درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١١) يوضح درجة أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة ما بعد الخطة (التقويم)

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٤	وضع معايير تتسم بالنزاهة والشفافية عند إجراء عملية التقييم.	٤٠	٥٩,٧	١٥	٢٢,٤	١٢	١٧,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٢	٠,٧٨	١
١	مراجعة الخطة والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في بناء الخطط الاستراتيجي ة المستقبلية.	٤٠	٥٩,٧	١١	١٦,٤	١٤	٢٠,٩	٢	٣,٠	٠	٠,٠	٤,٣٣	٠,٩١	٢
٣	تحليل الصعوبات للوقوف عليها والحد من تأثيرها.	٣٣	٤٩,٣	٢١	٣١,٣	١٣	١٩,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٣٠	٠,٧٨	٣

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٦	تقييم كفاءة العمليات الداخلية باستمرار (العمليات الإدارية - التدريس - الاختبارات....).	٢٣	٣٤,٣	٣٩	٥٨,٢	٥	٧,٥	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٧	٠,٥٩	٤
٧	مقارنة نتائج الأداء الحالي بنتائج الأداء في السنوات السابقة.	٣٧	٥٥,٢	١٢	١٧,٩	١٦	٢٣,٩	٠	٠,٠	٢	٣,٠	٤,٢٢	١,٠١	٥
٥	تقييم مدى كفاءة أنظمة المعلومات وسرعة تداولها داخل المعهد.	٣٢	٤٧,٨	٢٠	٢٩,٩	٩	١٣,٤	٤	٦,٠	٢	٣,٠	٤,١٣	١,٠٦	٦
٢	تحديد الجهة المسؤولة عن عملية التقويم.	٢٨	٤١,٨	٢٤	٣٥,٨	٩	١٣,٤	٦	٩,٠	٠	٠,٠	٤,١٠	٠,٩٦	٧
	المتوسط الحسابي للمرحلة											٤,٢٥	٠,٧٥	-

يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم، ويرى الباحث أن حصول هذا المحور على هذه النتيجة العالية جدا يعود لأهمية التقويم والمتابعة في أي عمل ومنه عمل الخطط الاستراتيجي ة وهذا يرجع لما يملكه مديري المعاهد العلمية من خبرة إدارية في إدارة المعاهد العلمية حيث أظهرت نتائج الفروق أن أكثر من ٦٧%

من مديري المعاهد العلمية تزيد خبرتهم الإدارية عن عشر سنوات، ويمكن التفصيل في هذا المحور على النحو التالي:

تُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين درجة أهمية (عالية وعالية جداً)، حيث يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٢٥) بانحراف معياري (٠,٧٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بمرحلة ما بعد إعداد الخطة (التقويم) من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية، حيث جاءت العبارة رقم (٤) والتي تنص على "وضع معايير تتسم بالنزاهة والشفافية عند إجراء عملية التقويم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٢) وبانحراف معياري (٠,٧٨)، يليها العبارة رقم (١) والتي تنص على "مراجعة الخطة والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في بناء الخطط الاستراتيجي ة المستقبلية " بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٩١)، وجاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على "تحديد الجهة المسؤولة عن عملية التقويم" بالمرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبانحراف معياري (٠,٩٦)، ويرى الباحث أن حصول هذا البعد على هذه النتيجة إنما تشير إلى إدراك مديري المعاهد العلمية بأهمية تحديد المعايير التي تتسم بالنزاهة والشفافية عند إجراء عملية التقييم حتى يتمكن وفريق العمل من الحصول على نتائج صادقة تقييم عملهم عند وضع الخطط الاستراتيجي ة، كما تشير النتيجة إلى اهتمامهم بأهمية التغذية الراجعة لمعالجة جوانب القصور في بناء خططهم، كما يرى الباحث أن مديري المعاهد يدركون أهمية تحديد الجهة المسؤولة عن عملية التقويم حتى تكون عملية التقويم شفافة وصادقة.

السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠,٠١) بين متوسطات درجات تقدير أفراد الدراسة لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم تُعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة في مجال التعليم)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي: ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل إعداد الخطة	بكالوريوس	44	34.45	1516.00	0.265	0.791
	دراسات عليا	23	33.13	762.00		
مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة	بكالوريوس	44	33.84	1489.00	0.093	0.926
	دراسات عليا	23	34.30	789.00		
مرحلة ما بعد الخطة (التقويم)	بكالوريوس	44	35.93	1581.00	١,١٤٨	٠,٢٥١
	دراسات عليا	23	30.30	697.00		
الدرجة الكلية لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي	بكالوريوس	44	34.86	1534.00	٠,٥٠٢	٠,٦١٥
	دراسات عليا	23	32.35	744.00		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي وأبعادها الفرعية المتمثلة في (مرحلة ما قبل إعداد الخطة – مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة – مرحلة ما بعد الخطة (التقويم) باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٧٩١، ٠,٩٢٦، ٠,٢٥١)، وللدرجة الكلية (٠,٦١٥)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠١) أي غير دالة إحصائياً.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير التخصص: لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي في المعاهد العلمية باختلاف متغير التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل إعداد الخطة	شرعية	24	37.54	10.071	0.018
	عربي	20	34.85		
	أخرى	19	34.84		
	علمي	4	4.50		
مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة	شرعية	24	37.80	12.034	0.007
	عربي	20	37.25		
	أخرى	19	32.53		
	علمي	4	2.50		
مرحلة ما بعد الخطة (التقويم)	شرعية	24	37.48	10.690	0.014
	عربي	20	36.25		
	أخرى	19	33.45		
	علمي	4	4.50		
الدرجة الكلية لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي	شرعية	24	38.33	11.991	0.007
	عربي	20	36.20		
	أخرى	19	32.84		
	علمي	4	2.50		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي وأبعادها الفرعية المتمثلة في (مرحلة ما قبل إعداد الخطة – مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة – مرحلة ما بعد الخطة (التقويم) باختلاف متغير التخصص، وذلك لصالح المديرين ممن تخصصهم شريعة بمتوسط رتب (٣٧,٥٤) لمرحلة ما قبل إعداد الخطة، وبمتوسط رتب (٣٧,٨٠) لمرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة، وبمتوسط رتب (٣٧,٤٨) لمرحلة ما بعد الخطة (التقويم)، وبمتوسط رتب (٣٨,٣٣) للدرجة الكلية لمهارات بناء الخطة الاستراتيجي ة، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن تخصصهم شريعة يوافقون بدرجة أكبر على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي في المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويرى الباحث أن سبب ارتفاع هذه النتيجة لمن تخصصهم شرعي يعود لرغبتهم الجادة في تطوير قدراتهم خاصة أن التخطيط الاستراتيجي يُعد من التخصصات الإدارية التي يحتاجون فيها إلى زيادة قدراتهم المعرفية والمهارية.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم: لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم، تم استخدام اختبار

كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات

استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير سنوات الخدمة

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
مرحلة ما قبل إعداد الخطة	أقل من ٥ سنوات	4	38.50	1.100	0.577
	5إلى أقل من ١٠ سنوات	18	37.33		
	10سنوات فأكثر	45	32.27		
مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة	أقل من ٥ سنوات	4	63.50	10.519	0.005
	5إلى أقل من ١٠ سنوات	18	35.44		
	10سنوات فأكثر	45	30.80		
مرحلة ما بعد الخطة (التقويم)	أقل من ٥ سنوات	4	56.00	10.735	0.005

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
	5إلى أقل من ١٠ سنوات	18	41.14		
	10سنوات فأكثر	45	29.19		
الدرجة الكلية لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي	أقل من ٥ سنوات	4	51.50	5.703	0.058
	5إلى أقل من ١٠ سنوات	18	38.72		
	10سنوات فأكثر	45	30.56		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٤) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي والبُعد الفرعي المتمثل في (مرحلة ما قبل إعداد الخطة) باختلاف متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للبُعد (٠,٥٧٧)، وللدرجة الكلية (٠,٠,٥٨)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي والأبعاد الفرعية

المتمثلة في (مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة – مرحلة ما بعد الخطة (التقويم) باختلاف متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم، وذلك لصالح المديرين ممن خبرتهم أقل من (٥) سنوات بمتوسط رتب (٦٣,٥٠) لمرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة، وبمتوسط رتب (٥٦,٠) لمرحلة ما بعد الخطة (التقويم)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن خبرتهم أقل من (٥) سنوات يوافقون بدرجة أكبر على أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي فيما يتعلق بكل من (مرحلة البناء الاستراتيجي أثناء عمل الخطة – مرحلة ما بعد الخطة (التقويم) في المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود لنقص الخبرة الإدارية ورغبتهم الجادة في تطوير قدراتهم ومهاراتهم في مجال التخطيط الاستراتيجي .

السؤال الثالث: ما البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي ؟

للإجابة على هذا السؤال تم بناء برنامج تدريبي مقترح وقد اعتمد الباحث في بناء البرنامج على نتائج الدراسة الميدانية التي سبق عرضها من خلال الإجابة على السؤال الأول، كذلك على مرجعيات الأدب النظري، والدراسات السابقة التي احتوت عليها الدراسة الحالية

برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي .

مقدمة البرنامج التدريبي: يعد التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تبنتها المؤسسات التربوية ولاقت انتشاراً على جميع

المستويات، وهو أسلوبٌ جديدٌ في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية، يهدف إلى تعزيز العمل الجماعي، وتنمية روح المسؤولية تجاه المعاهد العلمية وأهدافها، وتحسين مستوى رقابة الأداء وتقييمه؛ مما ينتج عنه صنع قرارات رشيدة يمكن من خلالها تحقيق أهداف المعاهد العلمية بالطرق العلمية الحديثة، وينظر إليه على أساس تطبيقه من أجل مستقبل المؤسسات التعليمية.

ومن منطلق أن المعاهد العلمية مؤسسة من المؤسسات التربوية فهي بحاجة إلى ذلك الأسلوب العلمي في التخطيط لمواجهة التحديات والصعوبات واحتياجات ومتطلبات المجتمع المستقبلية، وللتغلب على المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتوقع حدوثها في المجتمع.

لذا فقد تم بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي ، وبناء الخطط الاستراتيجي ة، حيث إن الدور الذي يقوم به مديرو المعاهد العلمية على قدر كبير من الأهمية، يتمثل في إعداد الخطط والبرامج والمشروعات التربوية والتعليمية وفق السياسات والأنظمة، واللوائح والتعليمات والإجراءات المعتمدة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والإدارية والمشاركة في مسيرة التطوير لعملية التعليم والتعلم.

منطلقات البرنامج: ينطلق البرنامج التدريبي من:

- أهمية التخطيط الاستراتيجي إذ يُعد أسلوباً جديداً في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية، والذي استخدم بشكل كبير مع بداية القرن العشرين.

- التوجه الإداري الحديث في تطبيق التخطط الاستراتيجي لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية، والتعليم العام بشكل خاص.
- تأكيد رؤية المملكة ٢٠٣٠ على تطوير القيادات وأهمية تدريبهم وتأهيلهم.
- أهمية البرامج التدريبية في سد فجوة الأداء وتحقيق التطوير في المهارات والقدرات لتحقيق الأداء المميز لمديري المعاهد العلمية.
- تأكيد خطة التنمية العاشرة على أهمية التدريب وتنمية مهارات القيادات الأكاديمية والاستفادة منهم في تطوير المنظمات.
- استراتيجي ة وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية خلال عشر سنوات، ١٤٣١ -١٤٤٠ هـ في تنمية وتطوير مديري المعاهد العلمية، والمستمدة من خطة الجامعة واستراتيجي تها.

الهدف العام للبرنامج: تنمية معارف ومهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من خلال التعرف على المهارات التي يحتاجها مدير المعهد للتمكن منها والتدريب والتركيز عليها من خلال البرنامج التدريبي المقترح وتنميتها بالوسائل التدريبية المختلفة.

الأهداف التفصيلية للبرنامج: وُضعت الأهداف التفصيلية ضمن محتوى البرنامج التدريبي.

محتوي البرنامج التدريبي: يتكون البرنامج التدريبي المقترح من ست وحدات تدريبية مؤلفة من اثنتي عشرة جلسة تدريبية كالتالي:

الوحدة التدريبية	موضوعها	الجلسة التدريبية	المرحلة	الأهداف التفصيلية
الأولى:	مقدمة عن التخطيط الاستراتيجي	الأولى	-	أن يُحلل مفهوم التخطيط الاستراتيجي . أن يُبين أهمية التخطيط الاستراتيجي . أن يستنتج أهداف التخطيط الاستراتيجي . أن يشرح خصائص التخطيط الاستراتيجي . أن يُفصل متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي .
		الثانية		أن يُصنف صعوبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي . أن يُفرق بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط طويل الأمد. أن يُلخص المهارات القيادية الواجب توافرها في القائد أن يُظهر المهارات الواجب توافرها في القائم بعملية التخطيط الاستراتيجي .
الثانية:	مراحل التخطيط الاستراتيجي وخطواته	الأولى	المرحلة الأولى: عمليات ما قبل الخطة	التخطيط للتخطيط ويهدف إلى: أن يُبيّن مرحلة ما قبل بناء الخطط الاستراتيجية. أن يُفرق بين مراحل التخطيط الاستراتيجي . أن يُوضح مفهوم التخطيط للتخطيط. أن يُبرهن على أهمية التخطيط للتخطيط. أن يُلخص خطوات التخطيط للتخطيط.
		الثانية		تابع التخطيط للتخطيط ويهدف إلى: أن يختار فريق التخطيط.

الوحدة التدريبية	موضوعها	الجلسة التدريبية	المرحلة	الأهداف التفصيلية
				أن يشرح مهام ومسؤوليات وصلاحيات فريق التخطيط. أن يُناقش صعوبات نجاح فريق التخطيط. أن يختار شركاء من الجهات الداعمة للمعهد. أن يُقرر المدة الزمنية اللازمة لنجاح الخطة الاستراتيجي ة.
الثالثة	تابع مراحل التخطيط الاستراتيجي وخطواته	الأولى	تابع المرحلة الأولى: عمليات ما قبل الخطة	التشخيص ويهدف إلى: أن يشرح مفهوم التشخيص. أن يُبرهن على أهمية مرحلة التشخيص. أن يُلخص خطوات مرحلة التشخيص. أن يوضح مفهوم مصطلح سوات ((SWOT. أن يُطبق التحليل الاستراتيجي ((SWOT على المعهد العلمي. أن يُشخص المعهد العلمي وفق نموذج (SWOT).
		الثانية	المرحلة الثانية: عمليات إعداد الخطة وبنائها	بناء الرؤية وتهدف إلى: أن يُبيّن مفهوم الرؤية. أن يُوضح شروط الرؤية الجيدة أن يُصيغ رؤية تربوية قادرة على مواجهة التحديات التربوية. صياغة الرسالة بمشاركة العاملين وتهدف إلى: أن يُبيّن مفهوم الرسالة. أن يوضح أهمية الرسالة. أن يُظهر مواصفات/معايير الرسالة الفعالة (الجيدة). أن يُصيغ رسالة واضحة للمعهد بمشاركة العاملين.

الوحدة التدريبية	موضوعها	الجلسة التدريبية	المرحلة	الأهداف التفصيلية
الرابعة	تابع مراحل التخطيط الاستراتيجي وخطواته	الأولى	تابع المرحلة الثانية: عمليات إعداد الخطة وبنائها	بناء الأهداف وتهدف إلى: أن يشرح مفهوم الأهداف الاستراتيجي ة. أن يُظهر أهمية بناء الأهداف الاستراتيجي ة. أن يُفرق بين أقسام الأهداف الاستراتيجي ة. أن يُوضح شروط صياغة الأهداف الاستراتيجي ة. أن يصيغ الأهداف العامة بأسلوب علمي تحقق رؤية المعهد العلمي.
		الثانية		تابع بناء الأهداف وتهدف إلى: أن يصيغ الأهداف الخاصة بأسلوب علمي تحقق رؤية المعهد العلمي. أن ينتقي إجراءات خاصة لتحقيق كل هدف. أن يضبط أهداف مؤشرات الأداء.
				مرحلة بناء مؤشرات الأداء وتهدف إلى: أن يُوضح مفهوم مؤشرات الأداء. أن يشرح أهمية مؤشرات الأداء.
الخامسة	تابع مراحل التخطيط الاستراتيجي وخطواته	الأولى	تابع المرحلة الثانية: عمليات إعداد الخطة وبنائها	مرحلة بناء البرامج وتهدف إلى: أن يشرح مفهوم بناء البرامج الاستراتيجي ة. أن يُوضح مكونات البرنامج الاستراتيجي الجيد. أن يختار أهداف البرنامج الاستراتيجي الجيد. أن يُصمم برامج وأنشطة تطويرية وفق مجالات العمل.
		الثانية		مرحلة الخطة التنفيذية وتهدف إلى: أن يُوضح مفهوم الخطة التنفيذية. أن يُلخص مهام الخطة التنفيذية. أن يشرح فوائد تطبيق الخطة التنفيذية. أن ينتقي متطلبات نجاح تطبيق الخطة التنفيذية. أن يُصمم خطة استراتيجي ة للمعهد العلمي.

الوحدة التدريبية	موضوعها	الجلسة التدريبية	المرحلة	الأهداف التفصيلية
السادسة	المتابعة والتقويم	الأولى	المرحلة الثالثة: وتتكون من:	المتابعة وتهدف إلى: أن يُوضح مفهوم المتابعة. أن يُناقش أهداف المتابعة. أن يضبط خطوات المتابعة للعاملين وللخطة. أن يُصمم نموذج لمتابعة الخطة الاستراتيجي ة.
		الثانية		التقويم ويهدف إلى: أن يُوضح مفهوم التقويم. أن يُفرق بين مفهوم المتابعة التقويم. أن يُصمم نموذج للتقويم الذاتي للعاملين. أن يُصمم نموذج لتقويم العاملين.
الفئة المستهدفة	مديرو المعاهد العلمية داخل المملكة العربية السعودية، وعددهم (٧٠) مديراً.			
المدربون	يقوم بالتدريب مجموعة من خبراء التدريب وأساتذة الجامعات المتخصصين في مجال التخطيط الاستراتيجي على أن يمتلكون: مؤهل علمي عالي (ماجستير فما فوق). خبرة تدريبية في التخطيط الاستراتيجي . خبرة معرفية ومهارية في التخطيط الاستراتيجي .			
متطلبات البرنامج التدريبي	شهادة بكالوريوس حد أدنى بالإضافة إلى: الإلمام بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الإلمام بأهداف التعليم في المملكة العربية السعودية. الإلمام بالتوجهات الحديثة للاستراتيجي ات الإدارية. خلفية عن الكفايات الأساسية للوظائف القيادية التربوية. خلفية عن مهام وأدوار الوظائف القيادية التربوية. الإلمام ببرامج التحول الوطني ذات العلاقة بمجال الحقل الذي يدربون فيه. التناغم بين ما يقومون به وبين ما تنص عليه رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها وقيمها.			

الوحدة التدريبية	موضوعها	الجلسة التدريبية	المرحلة	الأهداف التفصيلية
مدة البرنامج				يتكون البرنامج التدريبي من (٢٤) ساعة تدريبية (بواقع ٢ ساعتين لكل جلسة) (٦) أيام.
مستلزمات التدريب المادية:				جهاز حاسب آلي. لوحة ورقية. أقلام. سبورة ذكية أو جهاز العرض (داتا شو).
أساليب التدريب المقترحة				أسلوب المحاضرة. أسلوب المناقشة. أسلوب تمثيل الأدوار. أسلوب العصف الذهني. ورش عمل تطبيقية. العروض التقديمية. حالات إدارية. قصص إدارية. نماذج محاكاة.

تقويم البرنامج التدريبي المقترح: يمكن التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح وقياس أثره في أهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي من خلال ما يلي:

الحصول على تغذية راجعة من المتدربين من خلال استمارة توزع على المتدربين في نهاية البرنامج التدريبي المقترح للتعرف على انطباعهم ووجهات نظرهم حول البرنامج وتتضمن الاستمارة ما يلي:

أولاً: المدرب وتمكنه من المادة العلمية وإدارته للبرنامج والأساليب المستخدمة في ذلك.

ثانيا: البرنامج التدريبي/ المادة العلمية: ووضوح أهدافها وشموليتها من الناحية النظرية والتطبيقية، ومناسبتها وجاذبيتها، وحداثتها، وتوافق الأنشطة مع المادة العلمية، وسلامة اللغة، والإخراج العام للبرنامج.

ثالثا: البيئة التدريبية وتتضن: وقت التنفيذ، وانعقاد الجلسات، ومدة البرنامج، والقاعات التدريبية، وتنظيم المتدربين في القاعة، والخدمات المساندة (الضيافة، الاستراحة، التصوير... الخ).

رابعاً: المتدرب وتشمل:

أ - أهم المعارف والمهارات التي اكتسبها من خلال البرنامج.

ب - أهم المقترحات لتطوير هذا البرنامج.

ج - أهم الخبرات التي اكتسبها.

وقد أوصى الباحث بالتوصيات التالية:

١. تبني البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي .

٢. توعية مديري المعاهد العلمية بأهمية تنمية مهارات مديري المعاهد العلمية في مجال التخطيط الاستراتيجي فيما يتعلق بمرحلة ما قبل إعداد الخطة، ودورها في تعزيز تلك الخطة وتقوية فرص نجاحها، حيث جاءت تلك المرحلة بالمرتبة الأخيرة من حيث الأهمية.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

أ. إعداد برنامج للتطوير المهني لمديري المعاهد العلمية.

ب. إجراء دراسة تتناول كفايات بناء الخطط الاستراتيجي ة في المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

ج. إجراء دراسة مقارنة بين الكفايات القيادية لدى مديري المعاهد العلمية وقادة مدارس التعليم العام.

د. إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه بناء الخطط الاستراتيجي ة في المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مديري المعاهد العلمية.

* * *

قائمة المصادر والمراجع
List of Sources and References
أولاً: المراجع العربية:

- أبو ختلة، ريم بنت عابد. (٢٠١١م). **درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي في مدارسهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٢م). **مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو هاشم، محمد خليل. (٢٠٠٧م). **واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة وسبل تطويره.**
- إدريس، ثابت والمرسي، جمال الدين. (٢٠٠٢م). **الإدارة الاستراتيجية (مفاهيم ومناهج تطبيقي).** الإسكندرية: الدار الجامعية.
- بيومي، محمد ضحاوي والمليجي، رضا إبراهيم. (٢٠١١م). **التخطيط الاستراتيجي في التعليم: رؤى مستقبلية ونماذج تطبيقية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- البحيري، خلف بن محمد. (٢٠١٤م). **أسس تخطيط التعليم**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الجارحي، أحمد. (٢٠١٣م). **التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير جودة التعليم**. الإسكندرية: حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- الجاسر، وليد بن عبد الرحمن. (١٤٢٥هـ). الاحتياجات التدريبية لمديري المعاهد العلمية ووكلائها من وجهة نظر الموجهين التربويين والمديرين والوكلاء والمعلمين. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الجبوري، حسين. (٢٠١٠م). **التخطيط الاستراتيجي في التعليم**. بيروت: الدار العربية للعلوم.

- جلال، عزة. (٢٠١٠م). **التخطيط الاستراتيجي الناجح لمؤسسات التعليم**: دليل علمي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الحاج، أحمد علي. (٢٠١١م). **التخطيط التربوي الاستراتيجي : الفكر والتطبيق**. عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حافظ، محمد صبري والبحيري، السيد السيد. (٢٠٠٦م). **ت خطيط المؤسسات التعليمية**. القاهرة: عالم الكتب.
- الحر، عبد العزيز. (١٤٣٠هـ). **أدوات مدرسة المستقبل: التخطيط الاستراتيجي** . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحريري، رافدة. (٢٠٠٧). **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية**، دار الفكر، عمان.
- الحريري، رافدة وجلال، محمود وإبراهيم، محمد. (٢٠٠٧م). **الإدارة والتخطيط التربوي**. عَمَّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حسين، علي عبد ربه. (٢٠١٢م). **التخطيط الاستراتيجي في التعليم قبل الجامعي دليل إرشادي مقترح لمديري المدارس الابتدائية. مجلة مستقبل التربية العربية**، ١٩(٧٥)، ٩ -٧٢.
- الحضرمي، نوف بنت خلف. (٢٠١٢م). **دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين بإدارة التخطيط المدرسي من وجهة نظر مديري التخطيط المدرسي في المملكة العربية السعودية**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٢٤)، ١٩٣ -٢٢٢.
- الحليمي، محمد إبراهيم (٢٠١٧م)، **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم**، بحث للحصول على درجة الماجستير غير منشور، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- الحمد، عبدالكريم (١٤٢٤هـ)، **تطوير الإدارة في المعاهد العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة**، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- حمدان، خالد محمد طلال وإدريس، وائل محمد. (٢٠٠٩). **الاستراتيجي ة والتخطيط الاستراتيجي** ، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- خطة المعاهد العلمية خلال عشر سنوات (١٤٣١ -١٤٤٠ هـ)، (٢٠١٠ - ٢٠١٩ م).
- الدخل الله، هيا محمود. (٢٠١٢م). **درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لمهارات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الدوسري، مبارك بن وقيان. (١٤٣٥هـ). **معوقات التخطيط الاستراتيجي في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية**. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- دياب، إسماعيل محمد. (٢٠٠١م). **الإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الجامعية.
- زايد، عادل محمد. (٢٠٠٣م). الإدارة الاستراتيجي ة. ط١. القاهرة: دار النشر كتب عربية.
- الزهيري، إبراهيم والليثي، رشا. (٢٠١٠م). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين**. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- السكارنة، بلال خلف. (٢٠١٥م). **الاستراتيجي ة والتخطيط الاستراتيجي** . عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سكيك، سامية إسماعيل (٢٠٠٨)، **تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي** . بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الشاعر، عبدالرحمن بن إبراهيم (١٤١٢هـ)، أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، الرياض: دار ثقيف للنشر والتوزيع.
- الصائغ، عبدالرحمن أحمد. (١٤٢٦هـ). **أنموذج مقترح لتطوير الخطة المدرسية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. الإسكندرية، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٤.
- الصباغ، زهير نعيم ودرة، عبد الباري إبراهيم (٢٠١٠م) **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرون**، ط(٢)، دار وائل للنشر والتوزيع.
- الصيرفي، محمد (٢٠٠٩م). **التخطيط الاستراتيجي** . مؤسسة حورس الدولية. الإسكندرية.
- الطعاني، حسن (٢٠٠٧). **التدريب الإداري المعاصر.** عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العارف، نادية. (٢٠٠٣م). **التخطيط الاستراتيجي والعولمة.** الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر.
- العامودي، علي حسين. (٢٠١١م). **درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العبد، جلال. (٢٠٠٣م). **إدارة الأعمال مدخل اتخاذ القرارات وبناء المهارات.** القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عبابنة، صالح أحمد. (٢٠١٥م). **التخطيط التربوي المعاصر: النظرية والتطبيق.** عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، نواف محمد. (٢٠١٢م). **التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية.** الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع
- العجمي، محمد حسنين. (٢٠١٠م). **الإدارة والتخطيط التربوي** "النظرية والتطبيق". ط٢. الأردن. دار الميسرة.

- العجمي، محمد حسنين. (٢٠١٣م). **الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق**. ط٣، عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العسكر، عبدالعزيز وفراج، فؤاد والجنوبي، منصور والمنصور، عبدالله والأختر، محمد. (١٤٣١هـ). **التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة**. الرياض: وزارة التعليم.
- عطية، عماد محمد. (٢٠١٧م). **التخطيط المدرسي**. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- العمرات، محمد. **مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد ١٥. عدد ٢ يونيو ٢٠١٤. الأردن.
- غنيمة، محمد. (٢٠٠٥م). **التخطيط التربوي**. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القطامين، أحمد. (٢٠٠٢م). **الإدارة الاستراتيجية: حالات ونماذج تطبيقية.** ط١، عمان: دار مجدلاوي للنشر.
- القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية (١٤٣٩هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية. الرياض.
- الكبيسي، عامر خضير. (٢٠٠٦م). **التخطيط الاستراتيجي للقيادات التربوية**. الرياض: د.ن.
- الكريدا، سليمان بن علي. (٢٠٠٩م). **التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأهلي بالمملكة العربية السعودية: نموذج تطبيقي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- اللوح، عادل منصور. (١٤٢٨هـ). **معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

- مجاهد، صفاء محمد. (٢٠١٣م). **أساسيات في الإدارة والتخطيط التربوي**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- مدبولي، عبد الخالق. (٢٠٠١) **التخطيط المدرسي الاستراتيجي** ، ط ١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- مرزا، هند بنت محمود (٢٠٠٧م) **تدريب مديري المناطق التعليمية بالدول الأعضاء في مكتب التربية لدول الخليج العربي (برنامج مقترح)**، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض.
- مشروع الملك عبد الله من عبد العزيز لتطوير التعليم (تطوير) (١٤٣٠هـ). الاستراتيجي ة الوطنية لتطوير التعليم العام.
- مقابلة، محمد قاسم (٢٠١١م) **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية**، عمان، الأردن، دار الشروق للتوزيع.
- المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، ١٧ ـ ٢٠ صفر ١٤٢٩هـ الموافق ٢٤ -٢٧ فبراير ٢٠٠٨م جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران ـ المملكة العربية السعودية
- هاريسون، ديفيد (٢٠٠٩م)، **الإدارة الاستراتيجي ة والتخطيط الاستراتيجي** (ترجمة علاء الدين ناطورية)، عَمَّان: دار زهران. (د.ت).
- ياغي، محمد عبد الفتاح (٢٠١٠م)، **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

* * *

توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل - دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي

د. صالح بن علي يعن الله القرني
قسم الإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل "دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي"

د. صالح بن علي يعن الله القرني

قسم الإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز

تاريخ تقديم البحث: ١٥ /٣/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٥/ ٥/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات، وكذلك تحديد آثارها غير المباشرة على هذين المتغيرين في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط. واستخدمت الدراسة تصميم البحث الارتباطي التنبؤي، وطبقت أدوات الدراسة بأسلوب الحصر الشامل على مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات في مكاتب التعليم بمحافظة جدة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي، ووجود تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي في وجود التمكين كمتغير وسيط ؛ كما وجد أن التمكين النفسي يتوسط كليا في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. وأوصت الدراسة بضرورة فحص إمكانات التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات ورصدها قبل تنفيذ مبادرات التمكين الهيكلي والتدخلات الإدارية المختلفة الرامية لتحقيق نتائج تنظيمية إيجابية على صعيد أداء المهام والأداء السياقي تحديدا وسلوكات العمل المرغوبة في بيئة العمل بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُمَكِّنَة، التمكين النفسي، الأداء الفردي للعمل، أداء المهام، الأداء السياقي، مكاتب التعليم

Mediating the relationship between Empowering Leadership and Individual Work-Performance through Psychological Empowerment: A Predictive Correlational Study in an Educational Context

Dr. Saleh Ali Y. Alqarni
Department of Educational Administration - Faculty of Educational Graduate Studies
King Abdulaziz University

Abstract:

The present study aimed to identify the direct effects of empowering leadership on task performance and contextual performance among educational supervisors and identify its indirect effects on those two variables through psychological empowerment mediation. The study used a predictive correlational research design. The study tools were applied using a complete census of the target population, which comprised all educational supervisors in Jeddah's education departments. Findings showed direct effects of empowering leadership on both task performance and contextual performance, and direct effects of psychological empowerment on task performance and contextual performance. Empowering leadership had indirect effects on task performance and contextual performance through psychological empowerment mediation; that is, psychological empowerment fully mediates the influence of empowering leadership on task performance and contextual performance. The study recommended investigating educational supervisors' psychological empowerment capabilities and perceptions before implementing structural empowerment initiatives or any organizational interventions to attain organizational outcomes in terms of task performance and contextual performance or any other desired work behaviors.

Key words: empowering leadership, psychological empowerment, individual work performance, task performance, contextual performance, education departments

مقدمة:

حظي موضوع الأداء الفردي للعاملين باهتمام واسع من الباحثين والمهتمين بتحسين سلوك الأفراد وإنتاجيتهم في بيئة العمل، وذلك لكونه أحد المرتكزات الأساسية التي تحدد بقاء المنظمة وديمومتها ونجاحها أو تراجعها في تحقيق أهدافها ورسالتها. ويحتل الأداء الفردي أولوية أولى لدى قادة المنظمات لكونه الداعم الأساس للأداء الجماعي التنظيمي والفاعلية التنظيمية بشكل عام. ومن جانب آخر، يشكل الأداء الفردي مؤشرا على إنتاجية المنظمة وسمعتها ومزاياها التنافسية لدى أصحاب المصلحة والمتعاملين معها والمستفيدين منها.

وتذكر الأدبيات أن الأداء الفردي يشتمل على أنماط متعددة منها: أداء المهام، والأداء السياقي، والأداء المعاكس أو التخريبي (Koopmans et al., 2014). وقد حظي أداء المهام والأداء السياقي باهتمام واسع في دوائر البحث والدراسة، وكذلك على صعيد التطبيقات والتدخلات العملية لتحسين الفاعلية التنظيمية في المنظمات عامة. ويرتبط أداء المهام بالأدوار والمسئوليات الموصوفة رسميا؛ في حين يتعلق الأداء السياقي بالأدوار الإضافية التي يقدمها الموظف خارج نطاق دوره الأساسي.

ولتعظيم مستويات الأداء الفردي وتجويده، اتجهت المنظمات إلى انتهاج تدخلات تنظيمية لتمكين الأفراد العاملين ورفع مستوى استقلاليتهم حيث تشير سبريتزر (Spreitzer, 1995) أن الموظفين لا يمكنهم الأداء على النحو الأمثل مالم تكن لديهم سيطرة كاملة أو استقلالية على وظائفهم. وحسب كوبرج وفريقه (Koberg et al., 1999)، يظهر الموظفون الممكنون إمكانات

أعلى في القيادة والأداء الوظيفي، ويصلون إلى مستويات أعلى من الإنتاجية حالما شعروا بالسيطرة على وظائفهم.

وفي ظل هذه التوجهات، برزت القيادة المُمَكِّنَة كنهج جديد في القيادة يقوم على لامركزية السلطة وتوفير المزيد من الاستقلالية للموظفين (Srivastava et al., 2006; Ahearne et al., 2005)، وتوفير بنية تنظيمية مُمَكِّنَة تمكّن القادة من زيادة الكفاءة الذاتية لأعضاء الفريق للتحكم في بيئة عملهم (Xue et al., 2011). وتتجسد القيادة المُمَكِّنَة في تفويض السلطة والمسؤولية للفرق أو الأفراد، وتشجيع المرؤوسين على التعبير عن آرائهم، ودعم المشاركة في صنع القرار، ودعم تبادل المعلومات، وتسهيل عملية صنع القرار الجماعي (Ahearne et al., 2005; Martinsen & Amundsen, 2014; Lorincova & Perry, 2017).

وتؤكد عديد الدراسات أن القيادة المُمَكِّنَة عامل حاسم يقود إلى العديد من النتائج التنظيمية المرغوبة حيث تبين أن المرؤوسين يظهرون مستويات عالية من الرضا والأداء عندما يعملون لدى قادة يشجعون الاستقلالية، والإدارة الذاتية، والتعاون مع الزملاء (Stewart et al., 2011; Vecchio et al., 2010). وتشير دراسات أخرى إلى فاعلية القيادة المُمَكِّنَة في تعزيز دافعية العاملين من خلال تفويضهم السلطة الكافية لاتخاذ القرارات ذات الصلة بوظائفهم (e.g.,Chen et al., 2011; Kirkman & Rosen, 1999; Konczak et al., 2000; Yukl & Becker, 2006). وقدمت دراسات أخرى أدلة مهمة على العلاقة الإيجابية بين القيادة المُمَكِّنَة وأداء المهام (e.g., Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al.,

2010)، كما تبين أن لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على أداء الدور الأساسي والدور الإضافي (Raub & Robert, 2010).

وعطفا على هذه الأهمية المتعاظمة لهذا النمط القيادي، فقد وجد طريقه إلى المؤسسات التعليمية وخاصة تلك تتصف وظائفها بتعدد المهام وتعقدها، وزيادة المطالب والأعباء الوظيفية فيها بما يتجاوز حدود الدور الأساسي. ولما كانت مكاتب التعليم مؤسسات تعليمية تقوم بأدوار حاسمة في قيادة التعليم والإشراف على قطاع عريض من المدارس في المناطق والمحافظات المختلفة، نجدها أحوج ما تكون إلى تبني مثل هذه الأنماط القيادية الحديثة كالقيادة المُمَكِّنَة لما يتحقق عنها من نتائج تنظيمية إيجابية على صعيد الأداء الفردي، ويرجح أنها سترسخ لوجود بيئة مُمَكِّنَة تساعد المشرف التربوي على تقديم أقصى درجات الأداء. ومع أهمية القيادة المُمَكِّنَة وتأثيرها الإيجابي على أداء الأفراد (Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al., 2010)؛ فالحاجة تدعو إلى معرفة الظروف التي يحدث فيها الارتباط الإيجابي بين القيادة المُمَكِّنَة والأداء الفردي في سياق مكاتب التعليم باعتبارها بيئة العمل موضع الدراسة الحالية؛ وبمعنى آخر، يستلزم الأمر تحديد العوامل والمحددات التي تسهل حدوث هذه العلاقة أو تلك المتغيرات التي قد تتظافر مع القيادة المُمَكِّنَة في التأثير على الأداء الفردي. ويظل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على الأداء الفردي محل تساؤل في ظل تفاوت وتباين قدرات وإمكانات المشرفين التربويين الفردية والنفسية حيث أوضحت دراسة كواك وجاكسون (Kwak & Jackson, 2015) أن الموظفين المهرة ينظرون إلى التمكين كمبادرة إيجابية لتحسين استقلاليتهم وطريقة أدائهم لوظائفهم، في حين يميل الموظفون الأقل

كفاءة إلى تصوره كنقص في التوجيه والاهتمام من قبل قيادة المنظمة، لذا يؤكد زانق وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) أن مسؤولية القادة لا تنتهي بمجرد منح السلطة للموظفين، ولكن عليهم التحقق مما إذا كان الموظفون يشعرون بالتمكين النفسي أم لا ؛ وذلك لأن التمكين النفسي - حسب أمندسون ومارتينسين (Martinsen & Amundsen, 2014) - يعكس ردود فعل المرؤوسين على تلك السلطة المفوضة لهم.

وعطفا على هذ الاعتبارات، وفي ظل تعقد المهام وزيادة الأعباء والمطالب الوظيفية المناطة بالمشرف التربوي في الوقت الراهن، والحاجة الماسة للتمكين الهيكلي والنفسي في سياق الإشراف التربوي ؛ تأتي هذه الدراسة للبحث في العلاقة بين ممارسات القيادة المُمَكِّنَة في مكاتب التعليم ومتغيرات الأداء الفردي (أداء المهام والأداء السياقي) لدى المشرفين التربويين في وجود التمكين النفسي كعامل وسيط يعكس الإمكانات والقدرات النفسية للمشرفين.

مشكلة الدراسة :

في ظل تحول مراكز الإشراف التربوي إلى مكاتب تعليم تعمل بمثابة إدارات تعليم مصغرة، وتضطلع بالمزيد من المهام والمسؤوليات في قيادة العملية التعليمية في المناطق والمحافظات المختلفة ؛ أضحت مسئوليات المشرف التربوي متعددة ومتنوعة بين المهام الإدارية والفنية والأدوار الإضافية التي تتعدى الوصف الوظيفي والأدوار الأساسية لمهنة المشرف التربوي. وفي ظل تبني منظومة قيادة العمل الإشرافي التي بدأت وزارة التعليم تفعيلها بتاريخ ١٤٣٥/١٢/٢٦هـ لتنظيم سيرورة الأداء التنظيمي والفردي في العمل الإشرافي والإداري في مكاتب التعليم ؛ نجدها تضيف أعباء إضافية على عاتق

المشرف التربوي (المسعودي، ٢٠١٦؛ نواوي، ٢٠١٦؛ الداود، ٢٠١٩). ولا شك أن مثل هذه التحولات قد ألقت بظلالها على الأداء الفردي للمشرف التربوي فهو لم يعد مطالبا بأداء المهام الموصوفة رسميا فحسب، بل أضحى مطالبا بأداء أدوار إضافية للإسهام في تحقيق أهداف مكاتب التعليم وتحسين فاعليتها التنظيمية. ولكي يتحقق هذه الأداء المنشود من المشرف التربوي، يستلزم الأمر أن يعمل المشرفون في ظل قيادة مُمَكِّنَة تعزز لديهم المغزى الرسالي لمهنة الإشراف التربوي، وتمنحهم الاستقلالية الذاتية، وتمكنهم من المشاركة الفاعلة في صناعة القرار التربوي؛ بما يسهم في تجويد وتحسين الأداء الفردي للمشرف، وحفز ثقافة الإنجاز لديه على مستوى أداء المهام والأداء السياقي.

وعلى الرغم من أن القيادة المُمَكِّنَة تبدو واعدة كنهج جديد في القيادة وتحمل في مضامينها إيجابيات غير مسبوقة لجهة رفع مستويات أداء المهام والأداء السياقي، إلا أن هناك بعض الإشكالات التي قد تحدث عند تبنيها؛ فقد تثير حالة من عدم اليقين بشأن المهام (Cordery et al., 2010)، وهناك من الأفراد من يرى في المسؤوليات الإضافية والاستقلالية الناتجة عن القيادة المُمَكِّنَة وبرامج التمكين (مثل إثراء الوظائف وتعزيز المهارات) أعباء إضافية (Humborstad et al., 2012)؛ الأمر الذي قد يعوق بدوره الأداء الفردي. وعليه يرجح أن الأمر ذاته ينسحب على مكاتب التعليم، إذ يظهر التباين والتفاوت في الكفاءة الذاتية والقدرات والإمكانات النفسية بين المشرفين التربويين؛ ففيهم المشرف المستجد الذي تعوزه بعض الكفايات المهنية (نواوي، ٢٠١٦)، وفيهم الخبير ذو الكفاءة العالية، وفيهم من تتوافر لديه

الخبرة لكنه يرى في التمكين عبئا إضافيا إلى غير ذلك من الأنماط الشخصية المتعددة والمتنوعة للمشرفين لجهة الإمكانات والقدرات النفسية. وهنا تبرز الحاجة إلى ضرورة أن يعمل قادة المكاتب التعليمية إلى توخي الحذر عند تبني نهج القيادة المُمَكِّنَة، وأخذ عامل التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين في الاعتبار لضمان نتائج جيدة على صعيد الأداء الفردي للمشرف التربوي.

وعطفا على ندرة الدراسات التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة كنمط قيادي في السياقات التعليمية المختلفة (Sagnak, 2012) والسياق التعليمي العربي والمحلي تحديدا، كما لم يقف الباحث على أي دراسة تناولت علاقة هذا النمط -وفق نماذجه ومقاييسه المعتبرة - بالتمكين النفسي والأداء الفردي، لذا تتحدد مشكلة الدراسة في البحث في تأثير القيادة المُمَكِّنَة -كما يمارسها مديرو ومديرات المكاتب التعليمية في محافظة جدة - على بعض متغيرات الأداء الفردي (أداء المهام والأداء السياقي) لدى المشرفين التربويين، في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط في هذه العلاقة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية: ١) تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة -كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة -على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات؛ ٢) تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة -كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة -على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات؛ ٣)تحديد الآثار المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات ، ٤) تحديد

الآثار غير المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية، تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول متغيرات الأداء الفردي للعمل والذي يعد أحد الموضوعات الشائكة في دراسات السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، كما أضحى مجالا خصبا للبحث والدراسة من حيث محدداته وعوامله المختلفة. وتتفرد هذه الدراسة عن غيرها في السياق التعليمي العربي لكونها تقدم النسخة العربية لمقياس كوومانز وفريقها (Koopmans et al., 2014) الأكثر شيوعا واستخداما في دراسات الأداء الفردي للعمل. كذلك تتناول الدراسة متغيري القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي باعتبارهما من المتغيرات المؤثرة في الأداء التنظيمي والفاعلية التنظيمية، هذا عدا أن القيادة المُمَكِّنَة لم تنل وافر البحث والدراسة على الرغم من كونها واعدة كنهج جديد في القيادة (Chen et al., 2011). والأمر ذاته يصدق على السياق التعليمي حيث يشير ساجناك (Sagnak, 2012) إلى محدودية البحوث التجريبية التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة في المنظمات التعليمية. ومن جانب آخر، تقدم الدراسة النسخة العربية لمقياس القيادة المُمَكِّنَة لـ آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، وهو أحد أكثر المقاييس استخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة.

من الناحية العملية، يؤمل أن تلفت نتائج الدراسة الحالية أنظار واضعي السياسات التعليمية ومتخذي القرار في إدارات التعليم ومكاتب التعليم لاتخاذ المبادرات النوعية التي تكفل تعزيز التحول إلى الممارسات القيادية المستندة إلى

نظرية القيادة المُمَكِّنَة، وتنفيذ برامج موجهة لتعزيز قدرات وإمكانات التمكين النفسي لدى العاملين في البيئة التعليمية. ومن المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في توجيه إدارات التدريب التربوي إلى تخطيط وتصميم البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية مهارات ومعارف واتجاهات القيادات التعليمية حول القيادة المُمَكِّنَة وتطبيقاتها في بيئات العمل التعليمية.

وتعد الدراسة الحالية – على حد علم الباحث – الدراسة الأولى على المستويين العربي والمحلي؛ فالأبحاث السابقة لم تتعرض لدراسة دور التمكين النفسي في العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة ومتغيري الأداء الفردي (أداء المهام والأداء السياقي)، ولذا فهي تسهم في تعميق الفهم والمعرفة حول المحددات التي تتنبأ بأداء المهام والأداء السياقي في بيئات العمل التعليمية. ويؤمل أن تكون نواة أولى لدراسات أخرى مستقبلية تتناول محددات ومتغيرات تنظيمية أخرى تتنبأ بالأداء الفردي للعمل وأبعاده المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المُمَكِّنَة: استرشادا بأبعاد القيادة المُمَكِّنَة عند آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، تعرف القيادة المُمَكِّنَة إجرائيا في هذه الدراسة كنمط قيادي ينتهجه مديرو ومديرات مكاتب التعليم لتقاسم السلطة وتشاركها مع المشرفين التربويين والمشرفات من خلال تعزيز أهمية العمل في الإشراف التربوي، وتوفير فرص المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في أداءهم، وإزالة القيود والعوائق البيروقراطية التي تعترضهم؛ بغية حفزهم على إظهار أفضل أداء ممكن لتحسين الفاعلية التنظيمية في المكاتب التي يعملون بها.

التمكين النفسي: استنادا إلى نموذج سبرتزر (Spreitzer, 1995) الذي تتبناه الدراسة الحالية، يعرف التمكين النفسي إجرائيا بأنه مدركات المشرف التربوي حول أهمية العمل الذي يقوم به، واعتقاداته الداخلية حول قدرته وكفاءته في أداء المهام الموكلة له، وشعوره بالاستقلالية والقدرة على التصرف واتخاذ القرارات ذات الصلة بهذه المهام، وثقته بأن ما يقوم به يحدث فرقا في النتائج التشغيلية والتنظيمية لمكتب التعليم الذي يعمل به.

أداء المهام والأداء السياقي: استرشادا بنموذج كوومبانز وفريقها (Koopmans et al., 2014) لمتغيرات الأداء الفردي للعمل، **يعرف أداء المهام إجرائيا** بأنه الكفاءة التي يؤدي بها المشرف التربوي المهام الأساسية المشار إليها في الوصف الوظيفي لوظيفته كمشرف تربوي، **في حين يعرف الأداء السياقي إجرائيا** بقدرة المشرف وميله لأداء أدوار إضافية خارج نطاق دوره الأساسي سعيا منه للإسهام في تحسين الفاعلية التنظيمية والأداء العام في مكاتب التعليم.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مكاتب التعليم في محافظة جدة وعددها ثلاثة عشر مكتبا.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة أربعة متغيرات هي القيادة المُمَكِّنَة، والتمكين النفسي، وأداء المهام، والأداء السياقي والموضحة أبعادها ومقاييسها في أدوات الدراسة.

الحدود البشرية: المشرفون التربويون والمشرفات من الجنسين (ذكور وإناث) في مكاتب التعليم في محافظة جدة.

الإطار النظري، الدراسات السابقة، فرضيات الدراسة:

يتناول هذا القسم الخلفية النظرية للمتغيرات التي تتناولها الدراسة من حيث أطرها المفاهيمية، وأبعادها الرئيسة، والنماذج المفسرة لها. يلي ذلك عرض موجز ومدمج لنتائج الدراسات السابقة وبشكل متسلسل يسهم في صياغة فرضيات الدراسة وبناء النموذج التصوري للعلاقات التي تفترضها الدراسة.

الأداء الفردي للعمل:

يعد أداء العمل الفردي قضية محورية ملحة في بيئات العمل المختلفة، وتحظى باهتمام واسع في الأوساط العلمية والبحثية كالصحة المهنية، وعلم النفس التنظيمي، والإدارة، والاقتصاد. وعند تتبع البحوث المتعلقة بأداء العمل الفردي، يظهر جليا غياب تعريف واضح لأداء العمل الفردي (Koopmans et al., 2014)، إلا أنه في المجمل يرتبط بـ "الإجراءات والسلوكات والنتائج القابلة للقياس والتي ينخرط فيها الموظفون أو يحققونها، وتكون مرتبطة بالأهداف التنظيمية أو تسهم فيها" (Viswesvaran & Ones, 2000, p.217). وبمراجعة دقيقة لأهم الأدبيات ذات الصلة (e.g., Koopmans et al., 2011, 2014, 2016)، يتبين أن أداء العمل الفردي بناء مفاهيمي متعدد الأبعاد يشمل: أداء المهام، والأداء السياقي، وسلوك العمل المعاكس (التخريبي)، وفقا لمقياس أو "استبيان الأداء الفردي للعمل" IWPQ-Individual Work Performance Questionnaire، والذي تم

تطويره وتقنينه مؤخرا بواسطة كوومانز وفريقه (Koopmans et al, 2014, 2016).

ويحظى "أداء المهام" بجل الاهتمام من قبل الباحثين والمهتمين، ويعرف بأنه "الكفاءة التي يؤدي بها الأفراد المهام الجوهرية أو المهام الفنية الأساسية لوظائفهم (Campbell, 1990)، ويستدل عليه ببعض المؤشرات مثل الوفاء بالمهام الوظيفية، وكمية العمل ونوعيته، والمهارات الوظيفية، والمعرفة الوظيفية، والتخطيط والتنظيم، والإدارة، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتواصل الشفوي والكتابي، ومراقبة الموارد والتحكم فيها (Koopmans et al., 2014). أما "الأداء السياقي" فيشير إلى السلوكات والإجراءات الإضافية التي تتجاوز مهام الدور الأساسي والتي تدعم المنظمة في تحقيق أهدافها من خلال أداء مهام إضافية، واتخاذ مبادرات خارج سياق الدور الأساسي، وتطوير المعرفة والمهارات (Koopmans et al., 2011)، ويستدل عليه ببعض السلوكات كالمواطنة التنظيمية (Fluegge, 2008)، وإظهار الجهد، وتسهيل أداء الأقران، والأداء الجماعي، والتعاون والتواصل مع الرؤساء وزملاء العمل (Rotundo & Sackett, 2002; Campbell, 1990). وتشير كوومانز وفريقها (Koopmans et al., 2014) إلى أن مؤشرات الأداء السياقي تشمل المهام الإضافية، وإظهار الجهد، والمبادرة، والحماس، والمثابرة، والتفاني، والاستباقية، والإبداع، والتعاون مع الآخرين ومساعدتهم، والأدب، والتواصل الفعال، والعلاقات الشخصية، والالتزام التنظيمي. وعلى نحو مغاير، يتمثل "الأداء المعاكس" أو "التخريبي" في سلوك العمل الذي يؤدي إلى نتائج عكسية تضر بمصلحة المنظمة (Koopmans et

al., 2011)، ويتجسد في السلوكات التي تتعارض مع أهداف المنظمة ولا تخدم الفعالية التنظيمية (Viswesvaran & Ones, 2000) كالغياب، والانخراط في سلوكات خارج نطاق المهام، والسرقة، وإساءة استخدام الموارد المقدمة (Hunt, 1996; Koopmans et al., 2011)، والتأخر عن العمل، وارتكاب الأخطاء عن قصد، والانخراط في سلوكات تضر بالزملاء والمشرفين، وإساءة استخدام المعلومات (Hunt, 1996).

وبشكل عام، يتسم نموذج كوومبانز بقابليته للتطبيق، وملائمته لقياس أداء العاملين في جميع أنواع الوظائف؛ حيث يمكنه التقاط التأثير المحتمل لجميع أنواع المتغيرات كالمتغيرات الشخصية والبيئية، كما يعد مناسبًا لفحص فعالية مجموعة واسعة من التدخلات والإجراءات والاستراتيجيات للحفاظ على أداء العمل الفردي أو تحسينه (Koopmans et al., 2016).

والمتتبع لأنماط الأداء الفردي المذكورة أعلاه يجدها تنطبق على السياقات التعليمية عموما والإشراف التربوي تحديدا؛ فهناك المشرف التربوي الذي يلتزم بالأدوار الأساسية المحددة في الدليل الإجرائي للإشراف التربوي ولا يكاد يخرج عن إطارها؛ وهناك المشرف التربوي الذي يتصف بالجد والمثابرة في استثمار قدراته وطاقته في أداء المهام الموكلة، كما لايألو جهدا في الانخراط في سلوكات إضافية وسياقية ذات عائد حقيقي على النتائج التنظيمية كالاستغراق والانهماك في العمل، وتقديم مبادرات ابتكارية وإبداعية، ومساعدة زملاء العمل والتعاون معهم، والقيام بأعمالهم في حال غيابهم، وتبادل المعلومات والمعارف وتشاركها معهم، وبناء علاقات جيدة مع رؤسائهم. وعلى النقيض من ذلك، قد تظهر من بعض المشرفين بعض

السلوكات غير المرغوبة التي تؤثر سلبا على الفاعلية التنظيمية لمكاتب التعليم، كالدخول في صراعات مع الزملاء والرؤساء، والتقصير في المهام الميدانية في المدارس، والتقصير في المهام الفنية ذات الصلة بتنمية المعلمين وتطويرهم مهنيا.

القيادة المُمَكِّنَة:

تعود جذور القيادة المُمَكِّنَة تاريخيا إلى مفهوم التمكين، وتستمد فلسفتها الأساسية من نظريات الإدارة التشاركية ومشاركة المرؤوسين للقادة في السلطة وعمليات صنع القرار (Martin & Bush, 2006). وتعرف القيادة المُمَكِّنَة من منظورين متداخلين (Zhang & Bartol, 2010; Seibert et al., 2011)، فمن منظور "تقاسم السلطة"، تشير إلى سلوكات القيادة الرامية إلى تقاسم السلطة مع المرؤوسين (Vecchio et al., 2010)، أو سلوكات القيادة التي تمنح المرؤوسين السلطة والمسؤولية (Arnold et al., 2000). وأما من منظور "الكفاءة الذاتية" والقدرات النفسية، فينظر لها كأسلوب قيادي يستهدف إزالة مشاعر العجز لدى الموظفين ورفع دوافعهم الداخلية المتعلقة بأداء المهام (Ahearne et al., 2005). ويجمع زانق وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) بين المنظورين فيعرفها كنمط قيادي يعمل على تقاسم السلطة مع المرؤوسين من خلال سلسلة من السلوكات القيادية كالتأكيد على أهمية الوظيفة، وتوفير الاستقلالية الذاتية في صنع القرار، وإظهار الثقة في أداء الموظفين، وإزالة القيود والعوائق الوظيفية، وتحسين الدوافع الذاتية المرتبطة بمهام الموظفين، ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الضعف والعجز.

ويعد النموذجان اللذان قدمهما كل من آرنولد وفريقه (Arnold et al., 2000) وآهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، الأكثر شيوعا واستخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة. ويتكون نموذج آرنولد وفريقه (Arnold et al., 2000) للقيادة المُمَكِّنَة من خمسة أبعاد: القيادة بالقدوة، والتدريب والمزاملة المهنية، والمشاركة في صناعة القرار، وإظهار الاهتمام بالمرؤوسين، وإعلامهم؛ في حين يتكون نموذج آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، من أربعة أبعاد: تعزيز أهمية العمل، ودعم المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء، وإزالة القيود البيروقراطية.

وبتتبع الدراسات السابقة حول القيادة المُمَكِّنَة وأداء المهام، نجدها تشير إلى أن القائد الممكن يحفز مرؤوسيه على الظهور كأفراد موجهين ذاتيًا، يمتلكون المبادرة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات، وإدارة وتنسيق الأنشطة لتحقيق الأهداف التنظيمية العليا (e.g., Sims et al., ٢٠٠٩). وأظهرت بعض الدراسات التجريبية وإن كانت في سياقات غير تعليمية أدلة مهمة على العلاقة الإيجابية بين القيادة المُمَكِّنَة وأداء المهام (e.g., Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al., 2010)، ودعمت عديد الدراسات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بين القيادة المُمَكِّنَة والأداء الوظيفي (Ahearne et al., 2005; Fong & Snape, 2015; Humborstad et al., 2014; Raub & Robert, 2010). وإذا ما أدركنا أن القيادة المُمَكِّنَة تتجاوز مجرد تفويض السلطة إلى التركيز على نطاق واسع من السلوكات كإظهار الثقة في الموظفين، وإزالة العوائق البيروقراطية، وبناء قدرات الموظفين (Arnold et al., 2000; Ahearne et al., 2005)، فيتوقع أن ممارسة هذا

الأسلوب في مكاتب التعليم، ستعود بآثار إيجابية على أداء المشرفين التربويين لمهامهم. وبناء على هذه المعطيات، يمكن صياغة الفرضية الأولى على النحو التالي:

١. يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

وبخصوص سلوكات ومظاهر الأداء السياقي، تبين أن القيادة المُمَكِّنَة لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الأداء الجماعي (Chen et al., 2011)، وسلوك المواطنة التنظيمية الموجهة نحو التغيير (Li et al., 2016)، وسلوك المواطنة الموجه نحو المنظمة (مرزوق وآخرون، ٢٠١٧؛ عبد العليم، ٢٠١٧)، كما تبين أنها ترتبط إيجابا بالسلوك الإبداعي (Gkorezis, 2016; Chow, 2018; Zhang & Bartol, 2010). وتوصلت دراسة رووب وروبرت (Raub & Robert, 2010) إلى أن للقيادة المُمَكِّنَة تأثير مباشر وإيجابي على سلوكات أداء الدور الأساسي والإضافي. كما تبين أن القيادة المُمَكِّنَة تعزز التعلم وتبادل المعلومات (Srivastava et al., 2006)، وتؤثر معنويا على مشاركة المعرفة (Xue et al., 2011)، وسلوك التعلم الجماعي (Wibowo & Hayati, 2019)، كما تعزز السلوك الاستباقي (Martin et al., 2013)، والدوافع الداخلية للعاملين لتحمل المخاطر وتجربة الأشياء الجديدة (Zhang & Bartol, 2010). وبناء على هذه المعطيات، يرجح أن ممارسة هذا الأسلوب في مكاتب التعليم -بصفتها منظمات تقوم على قيادة التعليم والإشراف على قطاع عريض من المدارس في المناطق والمحافظات

المختلفة - سيحفز المشرفين التربويين على الانخراط في سلوك الدور الإضافي وتقديم أداء يتجاوز حدود الوصف الوظيفي لمهنة الإشراف التربوي. وبهذا تكون صياغة الفرضية الثانية على النحو التالي:

٢. يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة - على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات.

وفي سياق القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي، يذكر رووب وروبرت (Raub & Robert, 2010) أن الجهود الرامية إلى تمكين الموظفين من قبل قادتهم لن تكون ناجحة إذا لم يدركها الموظفون نفسياً. وأشارت الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي سواء على المستوى الفردي (e.g., Ahearne et al., 2005; Arnold et al., 2000)، أو على مستوى مجموعة العمل أو الفريق (Chen et al., 2011). وأظهرت عديد الدراسات أن القيادة المُمَكِّنَة تعزز التمكين النفسي للموظفين وأن الموظفين الممكنين يظهرون مستويات عالية من التمكين النفسي (e.g., Zhang & Bartol, 2010; Lorinkova et al., 2013; Gyu Park et al., 2017). وعطفا على نتائج الدراسات أعلاه وإن كانت في سياقات غير تعليمية، نتكهن في الدراسة الحالية بأن التمكين النفسي للمشرفين التربويين يتأثر إيجابا بسلوكات القيادة المُمَكِّنَة لمديري المكاتب التعليمية. وعليه، تكون صياغة الفرضية الثالثة على النحو التالي:

٣. يوجد تأثير دال إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

التمكين النفسي:

صاحب الاعتراف بالتمكين كآلية تدخل واعدة وفاعلة في التطوير التنظيمي في منظمات الأعمال، ظهور نهجين أساسيين في فهم وتصور التمكين في بيئة العمل (Spreitzer, 2008)؛ أولهما منظور هيكلي ويطلق عليه "التمكين الهيكلي" ويتضمن تدخلات وممارسات من قبل المنظمة وقادتها تستهدف تمكين الموظفين (Lawler, 1986)، وتتمثل في الأنشطة الرامية إلى تهيئة الظروف لنشاط أكثر استقلالية من قبل الموظفين، ويصفها كين وسبريتزر (Quinn & Spreitzer ,1997) بأنها عملية تتم من أعلى إلى أسفل، تقوم فيها الإدارة بمنح سلطة اتخاذ القرار إلى المستويات الدنيا من المنظمة لخلق بيئة مُمَكِّنَة تقوم على تبادل المعلومات، وتفويض المسؤولية، وتشجيع اتخاذ القرار المستقل، والقيادة بالقدوة وغيرها (Konczak et al., 2000; Arnold et al., 2000; Pearce & Sims, 2002). أما النهج الثاني فهو المنظور الإدراكي والنفسي القائم على تصورات الموظفين لأدوارهم في العمل ويعرف بـ "التمكين النفسي"، وهو بناء تحفيزي أو شكل من أشكال الدافعية، يتمثل في أربعة مدركات: المغزى، والكفاءة، وحرية التصرف، والتأثير (Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990). وينظر إلى التمكين النفسي باعتباره الدافع الجوهري لأداء المهام (Thomas & Velthouse, 1990)، لأنه يمثل مدركات وردود فعل الموظفين على ظروف التمكين

الهيكلي (Laschinger et al., 2004)، ولكونه يلعب دورًا مهمًا في اتجاهات الموظفين وأدائهم (Castro et al., 2008). وبناء على ما سبق، يمكن القول بأنه حالة إدراكية ترتبط بمدركات الفرد العامل حول أهمية العمل الذي يقوم به، واعتقاداته الداخلية حول قدرته وكفاءته في أداء المهام الموكلة له، وشعوره بالاستقلالية والقدرة على التصرف واتخاذ القرارات ذات الصلة بهذه المهام، وثقته بأن ما يقوم به يحدث فرقا في النتائج التشغيلية والتنظيمية.

وتجدر الإشارة إلى مضامين الأبعاد أو المدركات الأربعة سالفة الذكر على اعتبار أن الدراسة تعتمد نموذج سبرتزر (Spreitzer, 1995) في تناول التمكين النفسي؛ حيث يشير "المغزى" meaning إلى الفهم الواسع للمهام الوظيفية، والقيمة المدركة أو المتصورة للعمل والهدف منه من منظور قيم الفرد ومثله؛ وتشير "الكفاءة" competence إلى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهام وأنشطة العمل بمهارة واقتدار(Spreitzer, 1995)؛ وتتمثل "حرية التصرف" أو "الاستقلالية الذاتية "self determination" في توافر الشعور بالاستقلالية في تنفيذ المهام واتخاذ القرارات، أما "التأثير" impact فيعبر عن مدى تأثير الأعمال والمهام المرتبطة بوظيفة الفرد على النتائج والعمليات التنظيمية (Thomas & Velthouse, 1990). وتشير سبرتزر (Spreitzer, 1995) أن حدوث التمكين النفسي يستلزم توافر هذه المدركات الأربعة مجتمعة، وغياب أحدها يخفض مستوى التمكين النفسي إجمالا.

وتشير سبيرتزر(Spreitzer, 1995) أن الموظفين يشعرون بالدافعية لتقديم الأداء الجيد في وظائفهم عندما يحظون بقدر من التحكم وحرية التصرف في بيئة عملهم، إلى جانب توافر القدرات والإمكانات اللازمة لأداء

مهام وظائفهم، والتوافق والانسجام بين طموحاتهم ومهامهم الوظيفية. وحسب تشتين وآسكون (Çetin & AŞkun, 2018)، يولد التمكين النفسي الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية لأداء المهام بين الموظفين، وكلاهما له تأثير إيجابي على أداء العمل. وفي السياق ذاته، أبرزت عديد الدراسات أدلة تجريبية على وجود ارتباطً قوي بين التمكين النفسي والأداء الوظيفي بشكل عام (e.g., Bartram & Casimir, 2007; Meyerson & Kline, 2008; Kirkman & Rosen, 1999; Spreitzer, 1995)، كما توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة بين التمكين النفسي وأداء المهام تحديدا (e.g., Seibert et al., 2011; Aryee & Chen, 2006; Guerrero et al., 2018; Koberg et al., 1999). وبالنظر إلى بيئة العمل في مكاتب التعليم التي تضم طيفا واسعا من المشرفين التربويين اللذين تتفاوت وتتباين قدرات التمكين النفسي لديهم، لذا يرجح أن المشرفين اللذين تتوافر لديهم إمكانات وقدرات عالية من التمكين النفسي يقدمون مستويات عالية في أداءهم لمهامهم الوظيفية. وبناء على هذه المعطيات، يمكن صياغة الفرضية الرابعة على النحو التالي:

٤. يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

وبخصوص الأداء السياقي، تبين أن التمكين النفسي يرتبط إيجابا بالكثير من السلوكات التي ينطوي عليها الأداء السياقي كالمواطنة التنظيمية والابتكار (Seibert et al., 2011). وأظهرت عديد الدراسات وجود علاقة بين التمكين النفسي وإبداع الموظفين وسلوكهم الابتكاري (e.g., Singh &

Sarkar, 2012; Sun et al., 2012; Zhang & Bartol, 2010; To et al., 2015). كما تبين أن الموظفين الذين يتمتعون بالتمكين النفسي يزداد لديهم الانهماك في العمل (Ugwu et al., 2014)، ويتمتعون بقدرة استيعابية أكبر للمعرفة (Siachou & Gkorezis, 2014). وفي السياق العربي، وجد أن التمكين النفسي يؤثر معنويا في الالتزام التنظيمي (طويهر ورفاع، ٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٨)، والاندماج في العمل (العصيمي،٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٨) والاستغراق الوظيفي (موسى، ٢٠١٧؛ نجم وآخرون، ٢٠١٤) وهي نتائج وسلوكات تنظيمية تتعدى مطالب الدور الأساسي للوظيفة. وفي السياق التعليمي، وجد أن التمكين النفسي يرتبط إيجابا بأداء المهام والأداء السياقي والأداء الإبداعي (Li et al., 2015)، ومهارات التدريس الإبداعي (الشريدة وعبد اللطيف، ٢٠١٨). وأشارت بعض الدراسات وإن كانت في مجملها في سياقات غير تعليمية إلى وجود علاقة بين التمكين النفسي والأداء السياقي (e.g., Chiang & Hsieh, 2012; Walumbwa et al., 2010; Wat & Shaffer, 2005). وعليه، نتكهن في الدراسة الحالية بأن التمكين النفسي للمشرفين التربويين يؤثر إيجابا على أدائهم السياقي، ولذا يمكن صياغة الفرضية الخامسة على النحو التالي:

٥. يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات؟

ومن منظور التمكين الهيكلي، يفترض أن تؤثر ممارسات التمكين بشكل مباشر على الأداء الفردي للمرؤوسين ولكن كونجر وكاننجو (Conger &

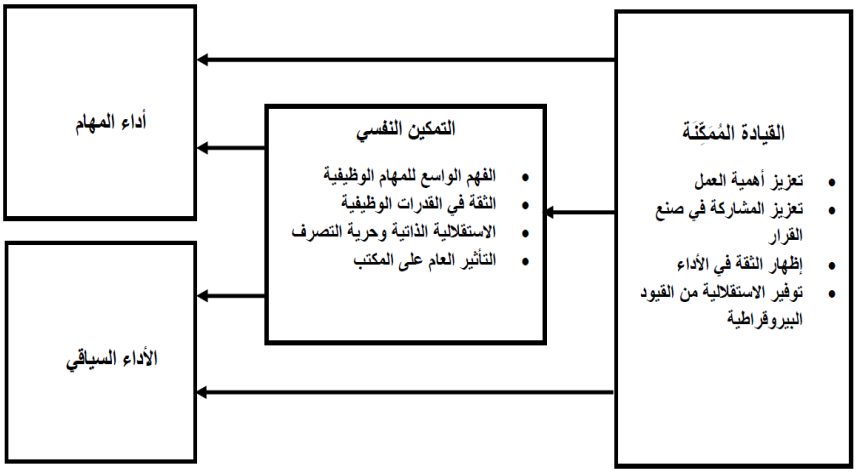
Kanungo 1988) يشيران إلى أن تقاسم ومشاركة السلطة قد يلقي عبئا على المرؤوسين ذوي الكفاءة المتدنية ؛ بمعنى أن التمكين يكون فاعلا إذا وإذا فقط كان التمكين الهيكلي يحظى بقبول لدى المرؤوسين، ويظهر جليا في صورة توجيه نشط وفاعل حول الأدوار والمهام. وأوضحت دراسة كواك وجاكسون (Kwak & Jackson, 2015)، أن العمال المهرة ينظرون إلى التمكين كمبادرة إيجابية لتحسين استقلاليتهم وطريقة أدائهم لوظائفهم، في حين أن العمالة غير الماهرة تميل إلى تصوره كنقص في التوجيه والاهتمام من قبل قيادة المنظمة. وكشفت بعض الدراسات السابقة أن القيادة المُمَكِّنَة قد تثير حالة من المقاومة (Maynard et al., 2007)، وغياب اليقين بشأن المهام (Cordery et al., 2010)، الأمر الذي قد يعوق بدوره الأداء الفردي. وعطفا على تباين مواقف واتجاهات الموظفين حول ممارسات قادتهم الرامية إلى تمكينهم، ونظرا لكون التمكين النفسي يعكس ردود فعل المرؤوسين على السلطة المفوضة لهم (Amundsen & Martinsen, 2014)، لذا يتوقع أن تلعب كفايات التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين دورا حاسما في تقبلهم لممارسات مديري ومديرات مكاتب التعليم الرامية إلى تمكينهم قياديا بغرض رفع مستوى أداءهم لمهامهم وأداءهم السياقي كذلك. وبناء على ذلك، يمكن صياغة الفرضيتين السادسة والسابعة على النحو التالي:

٦. يتوسط التمكين النفسي العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة وأداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

٧. يتوسط التمكين النفسي العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة –والأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات؟

والشكل رقم (١) يوضح النموذج التصوري للفرضيات التي تتبناها الدراسة الحالية:

شكل رقم (١): النموذج التصوري للدراسة.



طريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة منهجا كميا يعتمد على تصميم البحث الارتباطي التنبؤي Predictive Correlational Research Design، وهو حسب كريسويل (Cresswell, 2014) تصميم يبحث أشكالا متقدمة من العلاقات الارتباطية باستخدام نماذج إحصائية متقدمة كمعادلات النمذجة البنائية، والنمذجة الخطية الهيكلية، وتحليل الانحدار اللوجستي والتي تتضمن تحليلا

للمسارات، وتحديد القدرة التنبؤية لحزمة من المتغيرات مجتمعة. وعليه، فالدراسة الحالية تعتمد أسلوب معادلة النمذجة البنائية Structural Equation Modeling في الكشف عن قدرة القيادة المُمَكِّنَة في التنبؤ بأداء المهام والأداء السياقي، كما تتناول الآثار غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على هذين المتغيرين في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالي في المشرفين التربويين والمشرفات بمكاتب التعليم بمحافظة جدة وعددهم ٧٢٢ مشرفا ومشرفة، يتوزعون على ١٣ مكتبا تعليميا (ستة مكاتب للبنين وأربعة للبنات، ومكتب التعليم الأهلي ومكتبي رابغ وخليص). ويمثل المشرفون التربويون ما نسبته (٤٥,٣٪) من هذا المجتمع بواقع (٣٢٧) مشرفاً، أما المشرفات فيمثلن ما نسبته (٥٤,٧٪) بواقع (٣٩٥) مشرفة، وذلك وفقاً للإحصاءات المتوافرة لدى إدارات هذه المكاتب في العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠هـ.

ونظرا لإمكانية الوصول إلى أفراد مجتمع البحث، ولتوافر قاعدة معلومات شاملة تضم عناوين البريد الإلكتروني للمشرفين والمشرفات في هذه المكاتب، استخدم الباحث طريقة الحصر الشامل لتعزيز العائد من الاستجابات، وتقليل الفاقد قدر الإمكان. وعليه فقد استجاب منهم (٣٣٩) مشرفا ومشرفة يمثلون العينة الأساسية التي استخدمت لاختبار فرضيات الدراسة. وتمثل هذه العينة ما نسبته (٤٦,٩٥ ٪) من مجتمع الدراسة. ويشكل المشرفون منها ما نسبته (٦١,٠٦٪) بواقع (٢٠٧) مشرفا، في حين بلغت نسبة المشرفات (٣٩,٩٤٪) بواقع (١٣٢) مشرفة. وتوزعت العينة الأساسية على

متغير سنوات الخبرة، حيث بلغ عدد المشرفين والمشرفات اللذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات (١٧) مشرفا ومشرفة، يشكلون ما نسبته (٥,٠١٪) من عينة الدراسة، في حين كان هناك (٦٦) مشرفا ومشرفة ممن تتراوح خبراتهم بين (١٠ - أقل من ٢٠ سنة)، وذلك بنسبة (١٩,٤٧٪) من عينة الدراسة، أما الغالبية العظمى من المستجيبين والبالغ عددهم (٢٥٦) مشرفا ومشرفة فكانوا ممن تزيد خبرتهم عن عشرين عاما، ويمثلون ما نسبته (٧٥,٥٢٪) من عينة الدراسة. أما فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية، فقد كان أغلب أفراد العينة وعددهم (٢٠٧) فردا يحملون درجة البكالوريوس، ويشكلون ما نسبته (٦١,٠٦٪) من عينة الدراسة، في حين بلغ عدد المستجيبين من حملة المؤهلات العليا -ماجستير أو دكتوراه -(١٣٢) فردا يمثلون (٣٨,٩٤٪) من عينة الدراسة.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)

للتحقق من فرضيات الدراسة، استخدمت ثلاثة مقاييس مجربة تمت مواءمتها للسياق التعليمي المحلي باستخدام طريقة الترجمة وإعادة الترجمة Translation and Back Translation، وأجريت عليها اختبارات الصدق والثبات بتطبيقها على عينة عشوائية أولية ضمت ٥٠ مشرفا ومشرفة بمكاتب التعليم؛ للتحقق من خصائصها السيكومترية. وفيما يلي بيان هذه المقاييس وأبعادها وخصائصها السيكومترية:

أولاً: مقياس القيادة المُمَكِّنَة Empowering Leadership، الذي طوره آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، وهو أحد أكثر المقاييس شيوعا واستخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة، بما فيها تلك التي أجريت البيئات

التعليمية، ويتكون المقياس من (١٢) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد: تعزيز أهمية العمل، وتوفير فرص المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء العالي، وتوفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية. ويتبع هذا المقياس تدرجاً خماسيا (غير موافق مطلقا - موافق بشدة). وعند فحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد "تعزيز أهمية العمل" تبلغ (٠,٩٠ ، ٠,٩٦ ، ٠,٩٣) على التوالي، ولفقرات بعد "المشاركة في صنع القرار" (٠,٨٨ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٦) على التوالي، ولفقرات بعد "إظهار الثقة في الأداء" (٠,٨٩ ، ٠,٩٢ ، ٠,٨١)، ولفقرات بعد "توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية" (٠,٨٠ ، ٠,٧٨ ، ٠,٩٣)، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت (٠,٨٨ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٨ ، ٠,٨٥) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. ويلاحظ أنها جميعها أعلى من الحد الأدنى (٠,٤٠) لمعاملات تمييز المفردات حسب كروكر وألجينا (Crocker & Algina, 2006)، ووفقا لوجهة نظر ديباتي ورفاقه (Debate et al., 2009) فإن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد مؤشر على الصدق التلازمي Concurrent Validity للمقياس. وعند فحص ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات عالية بلغت (٠,٩٤ ، ٠,٩٠ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٨) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٥)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، ويتضح أن جميع قيم الثبات أكبر من ٠,٧٠ ، وهي القيمة القاطعة

حسب نوناللي (Nunnally, 1978) والحد الأدنى لثبات المقاييس، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: مقياس التمكين النفسي Psychological Empowerment Inventory، الذي طورته سبرتزر وفريقها (Spreitzer, 1995))، ويتكون المقياس من (١٢) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد: المغزى (الفهم الواسع للمهام الوظيفية)، والكفاءة (الثقة في القدرات الوظيفية)، والاستقلالية الذاتية (حرية التصرف أو حرية تقرير المصير)، والتأثير (التأثير العام على المكتب أو الوحدة). ويتبع هذا المقياس تدرجاً خماسيا (غير موافق مطلقا - موافق بشدة). وعند فحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد "المغزى" تبلغ (٠,٨٠، ٠,٧٤، ٠,٨٤) على التوالي، ولفقرات بعد "الكفاءة" (٠,٧٦، ٠,٦٩، ٠,٨٤) على التوالي، ولفقرات بعد "الاستقلالية الذاتية" (٠,٦٢، ٠,٥٥، ٠,٦٣)، ولفقرات بعد "التأثير" (٠,٧٨، ٠,٧٧، ٠,٦٧)، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت (٠,٧٧، ٠,٥٨، ٠,٧٨، ٠,٦٩) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وأعلى من ٠,٤٠، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وعند فحص ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات بلغت (٠,٨٥، ٠,٨٣، ٠,٦٨، ٠,٨١) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٤)، وجميعها اكبر من ٠,٧٠ ؛ القيمة الموصى بها للتحقق من ثبات المقاييس، باستثناء بعد "الاستقلالية وحرية التصرف" فقد

بلغ معامل ثبات هذا البعد ٠,٦٨ ، إلا إنه وفقاً لوجهة نظر نونـاللي وبيرنستين (Nunnally & Burnsttein, 1994)، فإن قيمة معامل الثبات يجب أن لا تقل عن ٠,٦٠ مما يدل على أن مقياس التمكين النفسي يتمتع بدرجة جيدة من الثبات إجمالا.

ثالثا: مقياس الأداء الفردي أو الأداء الفردي للعمل Individual Work Performance Questionnaire ، الـذي أعدَّتـه كووبمـانز وفريقهـا (Koopmans et al., 2014)، وتم قصر هذه الدراسة على متغيري **أداء المهام** (٧ فقرات)، **والأداء السياقي** (٨ فقرات). ويتبع هذا المقياس تدرجاً خماسي التقديرات (أبداً -دائما). وبفحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معامل الارتباط لفقرات بعد "أداء المهام "تراوحت بين (٠,٦٠ و ٠,٩٢)؛ فيما تراوحت قيم الارتباط لفقرات بعد "الأداء السياقي" بين (٠,٥٩ و٠,٨٧)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وبلغت معاملات الارتباط بين بعدي أداء المهام والأداء السياقي والدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٤ ، ٠,٩٧) على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وأعلى من ٠,٤٠ ، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وعند فحص ثبات المقياس، تبين ارتفاع قيم معامل الثبات لبعدي المقياس والدرجة الكلية على المقياس، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٤) للدرجة الكلية على المقياس، في حين بلغت قيم معامل الثبات (٠,٨٩ ، ٠,٩٠) لبعدي أداء المهام والأداء السياقي على التوالي. وبصفة عامة، فجميعها قيم ثبات عالية وتزيد عن ٠,٧٠ ، وهي الدرجة

القاطعة التي تمثل الحد الأدنى لقيم ألفا كرونباخ المقبولة لإثبات ثبات المقاييس.

نتائج الدراسة :

إجراءات التحليل الإحصائي

أولا : التحقق من نموذج القياس Measurement Model

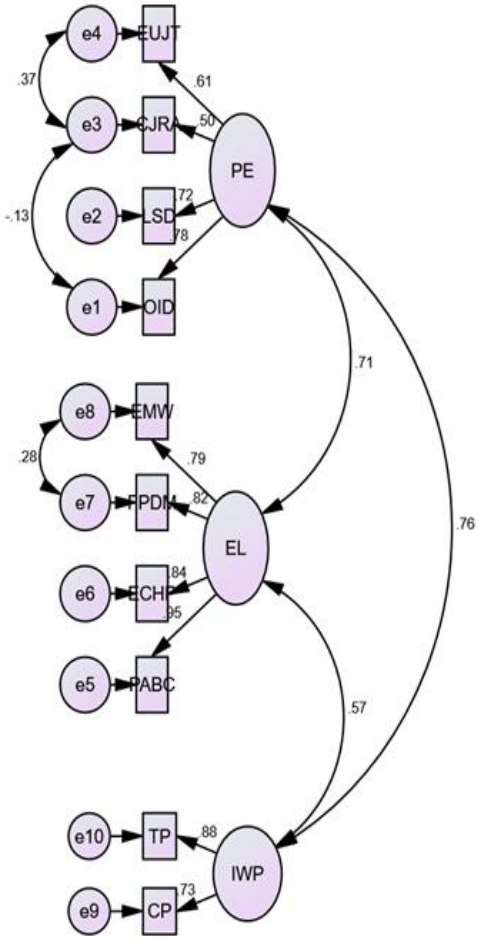
قام الباحث بداية بفحص البيانات للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة سواء على مستوى كل متغير Univariate Outliers أو على مستوى المتغيرات مجتمعة Multivariate Outliers، كما قام بالتحقق من عدم وجود انحراف شديد في البيانات لتحقق شرط الاعتدالية، وقد أظهرت جميع المتغيرات التواء سالبا، كما أن التفلطح كان أكبر من الصفر؛ وهذا كان متوقعا تبعا لطبيعة المتغيرات المستخدمة في الدراسة، وطريقة القياس المستندة على أسلوب التقرير الذاتي، إلا أنه ونظراً لأن حجم العينة في الدراسة الحالية تخطى ٢٠٠، وهي القيمة التي أوصى بها تاباشنيك وفيديل (Tabachnick & Fidell ,2013)؛ فهذا لا يمثل فرقا جوهريا في التحليل. ونظراً لأن جميع البيانات في الدراسة الحالية تنتمي إلى المستوى الرتبي، فقد تم تحليل البيانات باستخدام الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation، وقد افترض الباحث أن جميع المتغيرات متصلة لأن عدد البدائل أكثر من ٤، ولكون الالتواء والتفلطح في الحدود المقبولة (Kline, 2005)، وبصفة عامة لم يجد الباحث انحراف شديد في البيانات عند الاعتدالية، أو التعددية الخطية أو عدم تجانس التباين.

لاختبار فرضيات الدراسة أجرى الباحث نمذجة المعادلات البنائية باستخدام تقدير الارجحية العظمى عبر برنامجAMOS 25.0. ، وللحكم على مطابقة النموذج للبيانات، اعتمد الباحث على عدد من المؤشرات التي أوصت بها العديد من الدراسات (e.g., Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011) وتشمل نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب -Root Mean Square Error of Approximation RMSEA، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي The Standardized Root Mean Residuals -SRMR، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index -CFI، ومؤشر توكر -لويس Tucker-Lewis Index -TLI.

وقد أشار بعض الباحثين (e.g., Bentler & Bonett, 1980) إلى أن اختبار مربع كاي يتأثر بشدة بحجم العينة، لذا استخدمت الدراسة الحالية محكات المطابقة لدى بعض المختصين (e.g., Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011) التي تقر بقبول النموذج المقترح (بدرجة مطابقة مقبولة) في حال كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٣، وكان مؤشر المطابقة المقارن أكبر من ٠,٩٠، ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠,٩٠، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠,١٠، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٨ ؛ في حين يكون النموذج متطابق بدرجة تامة إذا كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٢، ومؤشر المطابقة المقارن أكبر من ٠,٩٥، ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠,٩٥، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠,٠٦، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٥.

وقد تبنت الدراسة الحالية نمذجة المعادلات البنائية لاختبار الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وكل من أداء المهام والأداء السياقي، لكونها بالمقارنة مع الطرق الأخرى تمثل منهجا مناسبا لاختبار التأثيرات الوسيطة. واتبع الباحث مدخل الخطوتين الذي أوصى به آندرسون وجيربنج (Anderson & Gerbing, 1988) والذي تتمثل خطوته الأولى في استخدام التحليل العاملي التوكيدي لبناء نموذج قياس مناسب، بحيث - وفقا لما قدمه بيرني (Byrne, 2001) - يمكن تعديل النموذج لتحديد العلاقات بين المتغيرات الكامنة. أما في الخطوة الثانية، يتم تقدير حجم الارتباطات بين المتغيرات الكامنة باستخدام نموذج المعادلة البنائية.

تتمثل الخطوة الأولى في نمذجة المعادلات البنائية في اختبار جودة مطابقة نموذج القياس للبيانات والذي يهدف إلى نمذجة العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة، وتتضمن الدراسة الحالية ثلاث متغيرات كامنة: التمكين النفسي ويقاس بأربعة أبعاد، والقيادة المُمَكِّنَة وتقاس بأربعة أبعاد، وأداء العمل الفردي ويقاس ببعدين، ويوضح شكل (٢) العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة.



شكل (٢) نموذج القياس لمتغيرات الدراسة: التمكين النفسي PE، القيادة المُمَكِّنَة EL، وأداء العمل الفردي IWP، الفهم الواسع للمهام الوظيفية EUJT، الثقة في القدرات الوظيفية CJRA، الاستقلالية الذاتية وحرية تقرير المصير SD، التأثير العام على المكتب OID، تعزيز أهمية العمل EMW، تعزيز المشاركة في صنع القرار EPDM، إظهار الثقة في الأداء العالي ECHP، توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية PABC، أداء المهام TP، الأداء السياقي CP

وقد أظهرت النتائج أن نموذج القياس يحقق جودة مطابقة جيدة للبيانات حيث بلغت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (χ^2 = 2.72/ df) أي أنها أقل

من (٣) ؛ وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ٠,٩٤ ؛ وبلغت قيمة مؤشر توكر -لويس ٠,٩٥ ، وكليهما أكبر من ٠,٩٠. كما أظهرت النتائج أن قيمة الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA قد بلغت ٠,٠٥ ، وهي قيمة أقل من ٠,٠٨ ؛ كما أن قيمة الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR قد بلغت ٠,٠٥٥ ، وهي قيمة أقل من ٠,٠٦ ، مما يدل على أن نموذج القياس يتطابق مع البيانات بدرجة مقبولة إلى جيدة.

وأظهرت النتائج في الجدول (١) أن تشبعات العوامل كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وجميع قيم تلك التشبعات المعيارية كانت أكبر من ٠,٦٠ باستثناء تشبع بعد "الثقة في القدرات الوظيفية" على متغير التمكين النفسي. وقد تراوحت قيم التشبعات إجمالا بين ٠,٤٩٨ و٠,٩٤٥ ، وكانت أعلى التشبعات لبعد "توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية" على متغير القيادة المُمَكِّنَة ، وقد تشبع بعد أداء المهام بقيمة تشبع معياري ٠,٧٣٤ ، في حين تشبع بعد الأداء السياقي بمقدار ٠,٨٨. وعليه يمكن القول إن قيم التشبعات ومؤشرات جودة المطابقة تشيران إلى أن النموذج يتطابق مع البيانات بدرجة عالية.

جدول (١): تشبعات أبعاد مقاييس الدراسة على المتغيرات الثلاثة

الأبعاد	التمكين النفسي	القيادة المُمَكِّنَة	أداء العمل الفردي
التأثير العام على المكتب	٠,٧٨٠		
الاستقلالية الذاتية وحرية التصرف	٠,٧١٩		
الثقة في القدرات الوظيفية	٠,٤٩٨		
الفهم الواسع للمهام الوظيفية	٠,٦٠٦		
توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية		٠,٩٤٥	
إظهار الثقة في الأداء العالي		٠,٨٤٢	
تعزيز المشاركة في صنع القرار		٠,٨١٦	
تعزيز أهمية العمل		٠,٧٩٢	
أداء المهام			٠,٧٣٤
الأداء السياقي			٠,٨٨٠

ثانيا: التحليلات الأولية

قبل إجراءات التحقق من فرضيات الدراسة، أجريت التحليلات الأولية كما في الجدولين (٢) و(٣) للتعرف على درجات توافر التمكين النفسي في أوساط المشرفين التربويين والمشرفات، ودرجة ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة، ومستوى أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين والمشرفات.

جدول (٢): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة وأبعادها

متغيرات الدراسة وأبعادها	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى
الفهم الواسع للمهام الوظيفية	٤,٦٨	٠,٦١	١	٥
الثقة في القدرات الوظيفية	٤,٧٧	٠,٤٧	١	٥
الاستقلالية الذاتية وحرية التصرف	٤,١١	٠,٨٢	١	٥
التأثير العام على المكتب	٣,٦٧	٠,٩٩	١	٥
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	٤,٣	٠,٥٦	١	٥
تعزيز أهمية العمل	٣,٩٩	١,١٠	١	٥
توفير فرص المشاركة في صنع القرار	٣,٦٣	١,١١	١	٥
إظهار الثقة في الأداء العالي	٤,٣٠	٠,٩٠	١	٥
توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية	٤,٠٥	٠,٩٦	١	٥
الدرجة الكلية للقيادة المُمَكِّنَة	٣,٩٩	٠,٩١	١	٥
أداء المهام	٤,٤٤	٠,٦٠	١,٥٧	٥
الأداء السياقي	٤,٤١	٠,٥٨	٢	٥

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	التمكين النفسي	القيادة المُمَكِّنَة	أداء المهام	الأداء السياقي
التمكين النفسي	1			
القيادة المُمَكِّنَة	٠,٥٨	1		
أداء المهام	٠,٤٧	٠,٦٠	1	
الأداء السياقي	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,٦٥	١

يتضح من الجدول (٢) أعلاه أن المشرفين والمشرفات يتمتعون بدرجات عالية من التمكين النفسي إجمالا وبمتوسط وزني بلغ (٤,٣)، وتراوحت أبعاد التمكين النفسي لديهم بين درجات توافر متوسطة وعالية، وكان أعلاها المتوسط الوزني لبعد "الثقة في القدرات الوظيفية" (٤,٧٧)، وأدناها بعد "التأثير العام على المكتب" بمتوسط بلغ (٣,٦٧). ويتضح أن بعد "الثقة في القدرات الوظيفية" كان أقل أبعاد التمكين النفسي تباينا بانحراف معياري ٠,٤٧، في حين كان بعد "التأثير العام على المكتب" أكبرها تباينا بانحراف معياري بلغ ٠,٩٩.

ويلاحظ أن مديري ومديرات مكاتب التعليم يمارسون سلوك القيادة المُمَكِّنَة بدرجة عالية أقرب ما تكون للمتوسطة وبمتوسط وزني بلغ (٣,٩٩)، وكان "إظهار الثقة في الأداء العالي" البعد الأعلى ممارسة بمتوسط بلغ (٣,٤٥)، في حين كان بعد "توفير فرص المشاركة في صنع القرار" أقل الأبعاد ممارسة بمتوسط بلغ (٣,٣٩). ويلاحظ أن التباين في تقديرات المشرفين والمشرفات لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم لأبعاد القيادة المُمَكِّنَة كان أكبر من التباين في تقديراتهم لمتغيرات التمكين النفسي والأداء الفردي.

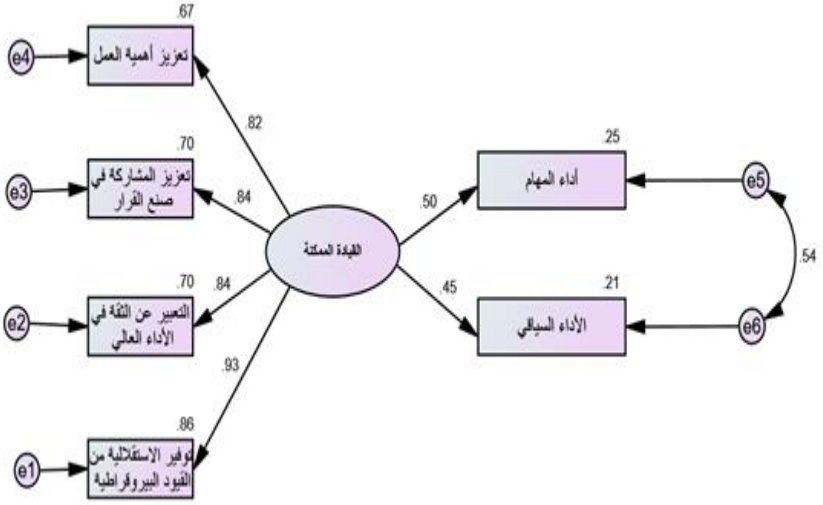
ويتضح تقارب متوسطي أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين والمشرفات، فقد بلغ متوسط أداء المهام (٤,٤٤) معبرا عن مستوى أداء عال، وعلى نحو مماثل جاءت تصوراتهم حول الأداء السياقي معبرة عن أداء سياقي عال وبمتوسط بلغ (٤,٤١).

وبالنسبة لقيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، قد جاءت جميعها موجبة وفي الاتجاه المتوقع وفقاً لطبيعة هذه المتغيرات؛ فالقيادة المكنة ترتبط إيجابا وبعلاقة قوية بالتمكين النفسي (٠,٥٨)، وترتبط كذلك إيجابا وبعلاقة قوية بكل من أداء المهام والأداء السياقي وبقيم بلغت (٠,٦٠، ٠,٤٩) على التوالي. ويتضح من الجدول أن التمكين النفسي يرتبط إيجابا وبعلاقة متوسطة القوة بكل من أداء المهام والأداء السياقي وبقيم بلغت (٠,٤٧، ٠,٤٣) على التوالي.

ثالثا: نتائج الإجابة عن فرضيات الدراسة

للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي نصها "يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة –على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، استخدم الباحث تحليل المسار كما في الشكل (٣)، لتوضيح التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي. وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (٤) أن النموذج يتطابق مع البيانات بصورة جيدة، فقد كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٣، وجاءت قيمتا مؤشر المطابقة المقارن ومؤشر توكر - لويس أكبر من ٠,٩٥، كما أظهرت النتائج أن الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب كان أقل من ٠,٠٨، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من

٠.٠٦ ، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء العمل الفردي يتطابق مع البيانات بدرجة جيدة.



شكل (٣) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أبعاد أداء العمل الفردي: أداء المهام والأداء السياقي

جدول (٤): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء العمل الفردي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي χ^2	درجة الحرية df	نسبة χ^2 /df	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	19.938	8	2.492	0.98	0.96	0.066	0.022

جدول (٥): مؤشرات التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي

متغيرات الأداء الفردي	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٥٠	٠,٠٦١	٨,١٩٧	٠,٠٠١	٠,٢٥٠
الأداء السياقي	٠,٤٥	٠,٠٦٠	٧,٥٠	٠,٠٠١	٠,٢٠١

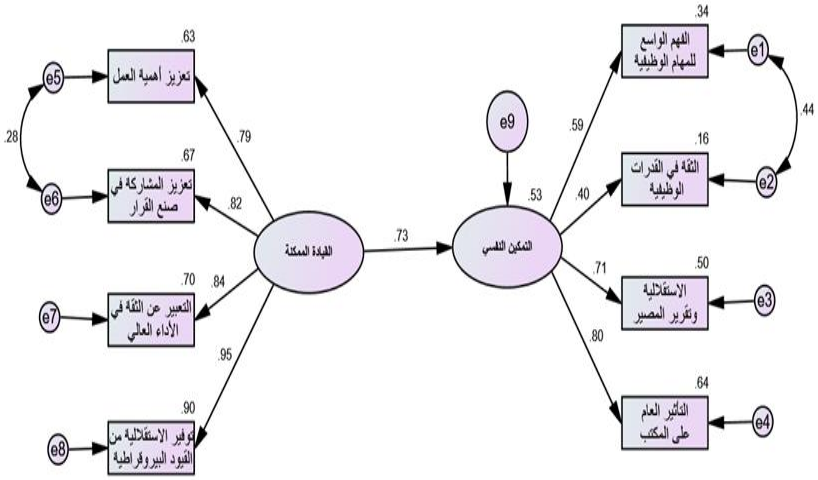
يتضح من الجدول (٥) وجود تأثير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، فقد كانت قيمة الوزن المعياري ٠,٥٠ ، والنسبة الحرجة ٨,١٩٧ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، كما يتضح أن القيادة المُمَكِّنَة لمديري ومديرات مكاتب التعليم تفسر ٢٥٪ من التباين في أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات. **وبناء على ذلك، يمكن القول بصحة الفرضية الأولى للدراسة وقبولها.**

وبالمثل، فعند التحقق من الفرضية الثانية ونصها: "يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة –على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات"، أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٤) مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بصورة جيده، ويوضح الشكل(٣) وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي حيث بلغت قيمة هذا التأثير ٠,٤٥ كما في الجدول (٥)؛ وبلغ الخطأ المعياري لهذا التقدير ٠,٠٦٠ ؛ وبلغت النسبة الحرجة ٧,٥٠ ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح من الجدول (٥) أن ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة تفسر

مـا يقـرب مـن ٢٠.١٪ مـن التبـاين في الأداء السـياقي للمشـرفين التربـويين والمشرفات.

ونظراً لوجود هذه التأثيرات المباشرة والموجبة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي، فهذا يعني أنه كلما زادت درجة ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة كما يدركها المشرفون التربويون والمشرفات، تزيد تبعا لذلك مستويات أداء المهام والأداء السياقي لديهم. وعند تأمل قيم هذه التأثيرات المباشرة، نجدها بلغت ٠.٥٠ في حالة أداء المهام، و٠.٤٥ في حالة الأداء السياقي، وهي قيم معيارية تتبع خصائص معامل الارتباط، ولذا فإن تفسير تلك القيم حسب دي فاوس (De Vaus, 2002) يتبع تفسير معامل الارتباط؛ أي أن القيادة المُمَكِّنَة تؤثر بدرجة متوسطة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضيتين الأولى والثانية وقبولهما.**

ولاختبار صحة الفرضية الثالثة التي نصها "يوجد تأثير دال إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، يوضح تحليل المسار في الشكل (٤) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي.



شكل (٤) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي

جدول (٦): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي $\chi 2$	درجة الحرية df	نسبة /df $\chi 2$	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	٤٨.٦١٧	١٧	٢.٨٦٠	٠.٩٧	٠.٩٦	٠.٠٧٤	٠.٠٣٦

ويتبين من الجدول (٦) أن نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية كانت أقل من (٣)؛ وقيمتا مؤشر المطابقة المقارن ومؤشر توكر -لويس كانتا أكبر من ٠.٩٥؛ وقيمة الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠.٠٨؛ وقيمة الجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠.٠٦؛ مما يدل على أن نموذج

التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي يتطابق مع البيانات بدرجة جيدة.

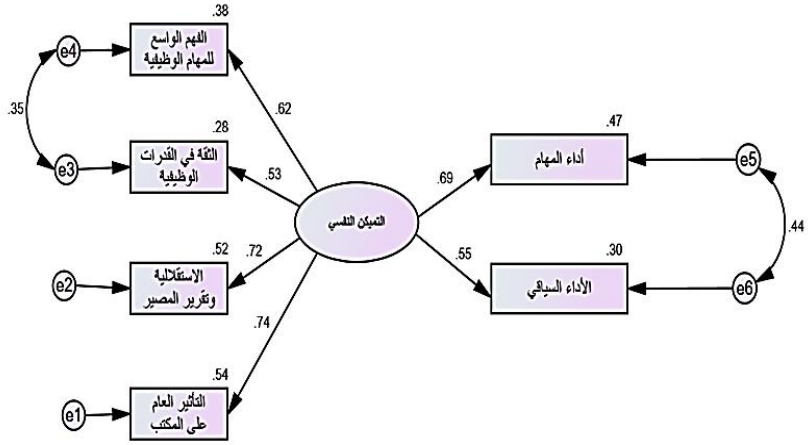
جدول (٧): مؤشرات التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي

	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
التمكين النفسي	٠,٧٣	٠,٠٦٣	١١,٥٩	٠,٠٠١	٠,٥٣

يتضح من جدول (٧) وجود تأثير موجب مباشر وقوي (De Vaus, 2002) للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي حيث بلغت قيمة ذلك التأثير ٠,٧٣ ؛ وبلغ والخطأ المعياري للتقدير ٠,٠٦٣ وهو مؤشر على دقة تقدير معالم النموذج ؛ وبلغت النسبة الحرجة ١١,٥٩ ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح من جدول (١٦) أن القيادة المُمَكِّنَة تفسر ٥٣٪ من التباين في مدركات المشرفين والمشرفات لمستوى تمكينهم النفسي. وتشير قيمة الوزن المعياري الموجب لتأثير القيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي إلى أنه كلما زادت درجة ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة، تزيد مستويات التمكين النفسي لدى المشرفين والمشرفات. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضية الثالثة وقبولها.**

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة ونصها "يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، يوضح

تحليل المسار في الشكل (٥) التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أبعاد أداء المهام والأداء السياقي للمشرفين والمشرفات التربويين.



شكل (٥) التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي

جدول (٨): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي $\chi 2$	درجة الحرية df	نسبة /df $\chi 2$	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	١٢.١٥٩	٧	١.٧٣٧	٠.٩٨	٠.٩٧	٠.٠٤٧	٠.٠٣٣

أظهرت النتائج في الجدول (٨) أن النموذج يتطابق مع البيانات بصورة جيدة، فقد كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٢ ؛ وكانت قيمتا مؤشر المطابقة المقارن ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠.٩٥ ؛ كما يتبين من

الجدول أن الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٥ ؛ وقيمة الجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠,٠٦ ، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء العمل الفردي يتطابق مع البيانات بدرجة جيدة.

جدول (٩): مؤشرات التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي

متغيرات الأداء الفردي للعمل	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٦٩	٠,٠٦٢	١١,١٢٩	٠,٠٠١	٠,٤٧٦
الأداء السياقي	٠,٥٥	٠,٠٧٥	٧,٣٣	٠,٠٠١	٠,٣٠٣

ويتضح من الجدول (٩) وجود تأثير مباشر للتمكين النفسي على أداء المهام، فقد كانت قيمة الوزن المعياري ٠,٦٩ ، وبلغت النسبة الحرجة ١١,١٢٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح من الجدول (٩) أن توافر التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات يفسر ٤٧,٦٪ من التباين في أدائهم لمهامهم.

وبالمثل فعند التحقق من صحة الفرضية الخامسة التي نصها "يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على الأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، تظهر النتائج في الجدول (٨) مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على الأداء السياقي. ويظهر تحليل المسار في الشكل (٥)

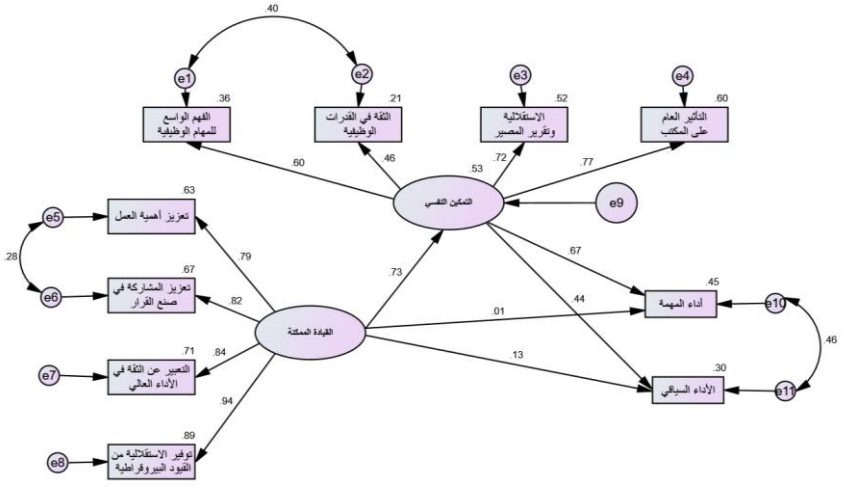
وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتمكين النفسي على الأداء السياقي. ويتضح من الجدول (٩) أن قيمة هذا التأثير ٠,٥٥ ، والخطأ المعياري لهذا التقدير ٠,٠٧٥ ، والنسبة الحرجة ٧,٣٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح كذلك أن درجة توافر التمكين النفسي لدى المشرفين والمشرفات تفسر ما يقرب من ٣٠,٣٪ من التباين في أدائهم السياقي.

ونظراً لوجود هذه التأثيرات المباشرة والموجبة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي، فهذا يعني أنه كلما زاد توافر التمكين النفسي لدى المشرفين والمشرفات، تزيد درجة أداءهم للمهام ودرجة أدائهم السياقي كذلك. وعند تأمل قيم هذه التأثيرات المباشرة، نجدها متوسطة التأثير حيث بلغت ٠,٦٩ في حالة أداء المهام، و٠,٥٥ في حالة الأداء السياقي، وهي قيم معيارية تتبع خصائص معامل الارتباط، ولذا فإن تفسير تلك القيم حسب دي فاوس (De Vaus, 2002) يتبع تفسير معامل الارتباط، وعليه فالتمكين النفسي يؤثر بدرجة متوسطة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضيتين الرابعة والخامسة وقبولهما.**

وعند تأمل الجدولين (٥ ، ٩) يتضح أن التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي أعلى من نظيرتها بالنسبة للقيادة المُمَكِّنَة، فبينما بلغت قيمة التأثير المباشر للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام ٠,٥٠ ، وعلى الأداء السياقي ٠,٤٥ ، نجد التأثير المباشر للتمكين النفسي على أداء المهام ٠,٦٩ ، وعلى الأداء السياقي ٠,٥٥. وبالمثل فقد بلغ مقدار التباين المفسر في درجات أداء المهام والأداء السياقي بواسطة التمكين النفسي ٤٧,٦٪ و٣٠,٣٪

على الترتيب، في حين كان التباين المفسر في درجات أداء المهام والأداء السياقي بواسطة القيادة المُمَكِّنَة ٢٥٪ و٢١.١٪ على الترتيب؛ مما يدل على أن التمكين النفسي له تأثير مباشر أقوى من القيادة المُمَكِّنَة على متغيرات أداء العمل الفردي.

العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة وأداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، اتبع الباحث الخطوات التي أوصى بها بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986) للتحقق من الدور الوسيط عبر اختبار بوتستراب bootstrap في برنامج AMOS. ويوضح الشكل (٦) جميع التأثيرات المباشرة لكل من القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي، وكذلك التأثيرات غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي.



شكل (٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي

جدول (١٠): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي $\chi 2$	درجة الحرية df	نسبة $\chi 2$/df	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	٦٩,٣٩	٢٩	٢,٣٩٣	٠,٩٦	٠,٩٤	٠,٠٦٤	٠,٠٤٧

وتظهر النتائج في الجدول (١٠) مطابقة النموذج للبيانات، حيث نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٣؛ ومؤشر المطابقة المقارن أكبر من ٠,٩٥؛ ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠,٩٠؛ وكان الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٨؛ كما كانت قيمة الجذر المعياري أقل من ٠,٠٦، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي يتطابق مع البيانات بدرجة مقبولة إلى جيدة.

وتضمنت **الخطوة الأولى**، حسب الإجراءات التي أوصى بها بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)، اختبار التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي على أداء المهام. وقد أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن هناك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، كما أظهرت نتائج الفرضية الرابعة أن هناك تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام. أما **الخطوة الثانية**، فتضمنت اختبار تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعض عزل تأثير المتغير الوسيط (التمكين النفسي) وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد عزل تأثير التمكين النفسي

	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٠١٧	٠,١٣٠	٠,١٣١	٠,٨٩٦	٠,٠٠٠٣

يتضح من جدول (١١) أنه لا يوجد تأثير للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد عزل تأثير التمكين النفسي، فقد كانت قيمة النسبة الحرجة ٠,١٣١ وهي غير دالة إحصائيا، أي أنه لا يوجد تأثير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد ضبط تأثير التمكين النفسي.

وفي الخطوة الثالثة، قام الباحث بحساب الوزن المعياري الانحداري غير المباشر لتأثير التمكين النفسي على أداء المهام، واختبار الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار بووتستراب Bootstrap ذو الاتجاهين في برنامج AMOS، وقد أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (١٢) وجود تأثير غير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة عبر التمكين النفسي على أداء المهام.

جدول (١٢): التأثيرات غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد عزل تأثير التمكين النفسي

المتغير	مؤشرات التأثيرات غير المباشرة				
	الوزن المعياري	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٧٤٤	٠,٤٣١	٠,٨٦٩	٠,٠٠٤	٠,٥٥٣

يتضح من جدول (١٢) وجود تأثير غير مباشر (٠.٧٤٤) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠٤ للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، وأن القيمة الحقيقية لهذا الوزن غير المعياري تقع داخل الفترة التي حدها الأدنى ٠.٤٣١ وحدها الأعلى ٠.٨٦٩ ، وبدرجة ثقة تصل إلى ٩٥٪ ؛ أي أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي لنقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، ويعنى ذلك أيضا أن التمكين النفسي هو المتغير الوحيد الذي يحمل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، ولهذا فإن ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة تؤثر بالزيادة على التمكين النفسي للمشرفين التربويين والمشرفات، وتلك الزيادة في التمكين النفسي تزيد مستويات أداء المهام. وعليه، فالتأثير الذي تحمله ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام ينتقل كلية عبر التمكين النفسي.

ولاختبار صحة الفرضية السابعة التي نصها "يتوسط التمكين النفسي العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، قام الباحث باستخدام الخطوات الثلاث السابقة التي أوصى به (Baron & Kenny, 1986). وحيث قد سبق التحقق من مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للبيانات كما في الشكل (٥)، قام الباحث بتطبيق **الخطوة الأولى** والتي تتمثل في التحقق من وجود تأثيرات مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي على الأداء السياقي، وقد تحقق ذلك في الفرضيتين الثانية والخامسة. وتضمنت **الخطوة الثانية** اختبار تأثير القيادة المُمَكِّنَة على

الأداء السياقي بعض عزل تأثير المتغير الوسيط (التمكين النفسي) وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣): التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي

المتغير	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
الأداء السياقي	٠,٢٢٣	٠,١٤٧	١,٥١٥	٠,١٣٠	٠,٠٥٠

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا يوجد تأثير للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي، فقد كانت قيمة النسبة الحرجة ١,٥١٥ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ؛ أي أنه لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد ضبط تأثير التمكين النفسي. ويتضح من الجدول (١٣) أن القيادة المُمَكِّنَة تفسر ٥٪ من التباين في الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل على اختفاء أثر القيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد ضبط تأثير التمكين النفسي.

وفي الخطوة الثالثة، قام الباحث بحساب الوزن المعياري الانحداري غير المباشر لتأثير التمكين النفسي على الأداء السياقي، وأجرى اختبار الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار بووتستراب Bootstrap ذو الاتجاهين في برنامج

AMOS، وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (١٤) وجود تأثير غير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة عبر التمكين النفسي على الأداء السياقي.

جدول (١٤): التأثيرات غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي

المتغير	مؤشرات التأثيرات غير المباشرة				
	الوزن المعياري	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
الأداء السياقي	٠,٥٤٥	٠,٢٣١	٠,٦٣٦	٠,٠٠٥	٠,٢٩٧

يتضح من الجدول (١٤) وجود تأثير غير مباشر(٠,٥٤٥) دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠٥ للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي، وأن القيمة الحقيقية لهذا الوزن غير المعياري تقع داخل الفترة التي حدها الأدنى ٠,٢٣١، وحدها الأعلى ٠,٦٣٦ ، وبدرجة ثقة ٩٥٪ ؛ أي أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي، ويعنى ذلك أيضا أن التمكين النفسي هو المتغير الوحيد الذي يحمل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي، ولهذا فإن ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة تؤثر بالزيادة على التمكين النفسي للمشرفين التربويين والمشرفات، وتلك الزيادة في التمكين النفسي ترفع مستويات الأداء السياقي. وعليه، فالتأثير الذي تحمله ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي للمشرفين والمشرفات ينتقل كلية عبر التمكين النفسي.

وقد فسر بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986) اختفاء التأثير المباشر للمتغير المستقل (القيادة المُمَكِّنَة) بعد عزل أثر المتغير الوسيط (التمكين النفسي) على وجود شاهد أو دليل قوي على وجود وسيط وحيد مسيطر، وهو (التمكين النفسي) في حالة هذه الدراسة. وعليه فإن النتائج تشير إلى أن التمكين النفسي يعمل لوحده كوسيط كلي أو مسيطر في حمل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضيتين السادسة والسابعة، وقبول نموذج الدراسة (شكل رقم ١) وصحة العلاقات التي تضمنها.**

مناقشة نتائج الدراسة:

أكدت نتائج الدراسة صحة الفرضية الأولى التي تقول بوجود تأثير دال إحصائيا لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المشرفين التربويين والمشرفات لمهامهم. وهذا يعني أنه بالقدر الذي تستهدف به ممارسات مديري ومديرات مكاتب التعليم التأكيد على أهمية العمل وثقافة الإنجاز وتعزيزها لدى المشرفين والمشرفات، وإشراكهم في صناعة القرارات، والاستماع إلى أفكارهم ومبادراتهم والأخذ بالجيد منها، وإظهار الثقة في الأداء الذي يقدمونه، ومساعدتهم على تخطي القيود البيروقراطية، وتوفير القدر الملائم من الاستقلالية في أداء المهام بالطريقة التي يرونها، سيكون العائد منها في صورة نتائج إيجابية على صعيد أداء المهام الإشرافية. وتتسق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات وإن كانت في سياقات غير تعليمية والتي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام (e.g., Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al.,

2010)، وبشكل عام، تؤكد هذه النتيجة على أهمية القيادة المُمَكِّنَة كسلوك قيادي مرغوب يدعم تنفيذ وإنجاز المهام الموصوفة وظيفيا في سياق الإشراف التربوي.

وتوصلت الدراسة إلى أن تأثير القيادة المُمَكِّنَة يتجاوز أداء المهام الوظيفية الموصوفة رسميا حيث أكدت النتائج صحة الفرضية الثانية التي تشير إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات. وهذا يعني أن القيادة المُمَكِّنَة تفسر أيضا سلوكات الأداء السياقي، والتي تظهر في تلك الممارسات التي تتجاوز مطالب الدور الأساسي كسلوكات المواطنة التنظيمية، وتطوير المعرفة والمهارات، وتبادل المعلومات، والانخراط في العمليات والمبادرات الابداعية، والعمل الجماعي. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت وجود تأثير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على العديد من السلوكات المرتبطة بالأداء السياقي كالأداء الجماعي (Chen et al., 2011)، وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير (Li et al., 2016)، والسلوك الإبداعي (Gkorezis, 2016; Chow, 2018; Zhang & Bartol, 2010)، وتحمل المخاطر وتجربة أشياء جديدة (Zhang & Bartol, 2010)، وسلوكات تشارك المعرفة (Xue et al., 2011).

وأظهرت النتائج أيضا دليلا على صحة الفرضية الثالثة ؛ أي وجود تأثير وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات. وهذا يعني أن الممارسات القيادية الرامية إلى تمكينهم وظيفيا تأتي بنتائج إيجابية على

صعيد تكوين مدركات إيجابية لديهم حول المغزى الرسالي لمهنة الإشراف التربوي، وتعزز كفاءتهم في أداء المهام الموكلة لهم، وتزيد من قدراتهم على التصرف واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، كما وتعزز مدركاتهم حول حجم التأثير الذي يحدثونه في النتائج التشغيلية والتنظيمية لمكاتب التعليم. وتأتي هذه النتيجة متسقة مع الدراسات التي أكدت أن الموظفين الممكنين يظهرون مستويات عالية من التمكين النفسي (Zhang & Bartol, 2010; Lorinkova et al., 2013; Gyu Park et al., 2017).

ومن جانب آخر، أكدت النتائج صحة الفرضية الرابعة؛ أي وجود تأثير موجب ودال إحصائيا لمستوى التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات على أداءهم لمهامهم. وهذا يعني أنه كلما توافرت لدى المشرفين والمشرفات إمكانات الفهم الجيد للمهام الوظيفية المناطة بهم، وتوافرات لديهم الثقة الكاملة في جداراتهم وقدراتهم، إلى جانب الاستقلالية الذاتية في أداء مهامهم، والقناعة الراسخة بأنهم يحدثون فرقا وتأثيرا في النتائج التنظيمية في بيئات عملهم، كان لذلك نتائج إيجابية على صعيد أداء المهام. ومما لا شك فيه أن إمكانات ومدركات التمكين النفسي تسهم في بناء اتجاهات إيجابية لدى الأفراد نحو العمل وتعزيز دافعيتهم لأداء مهامهم الوظيفية حيث أبرزت العديد من الدراسات وجود ارتباطٍ قوي بين التمكين النفسي والأداء الوظيفي (Bartram & Casimir, 2007; Meyerson & Kline, 2008; Kirkman & Rosen, 1999; Spreitzer, 1995)، وتتسق هذه النتيجة مع الدراسات التي أظهرت وجود علاقة بين التمكين النفسي وأداء المهام (e g., Seibert et al., 2011; Aryee & Chen, 2006; Koberg et al., 1999).

وبالمثل، قدمت النتائج أدلة واضحة على صحة الفرضية الخامسة ؛ أي وجود تأثير موجب ودال إحصائيا لمستوى توافر التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات على أداءهم السياقي. وهذا يعني أن مدركات التمكين النفسي إذا ما توافرت على النحو الأمثل لدى المشرفين والمشرفات، ستدفعهم لتقديم أداءات تتجاوز تلك الموصوفة رسميا، وذلك لكون هذه المدركات النفسية تعمل كمحركات داخلية تشعرهم بمسئولياتهم المهنية في تحقيق أهداف وتطلعات مكاتبهم. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع بعض الدراسات وإن كانت في سياقات غير تعليمية التي أكدت على وجود ارتباط إيجابي بين التمكين النفسي والأداء السياقي (e.g., Chiang & Hsieh, 2012; Walumbwa et al., 2010; Wat & Shaffer, 2005)

وأثبتت النتائج صحة الفرضيتين السادسة والسابعة، حيث تبين أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي في نقل تأثير سلوك القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي للمشرفين والمشرفات. وهذا يعني أن ممارسات مديري ومديرات المكاتب الرامية إلى تمكين المشرفين والمشرفات لن يكون لها تأثير مباشر على صعيد أداءهم لمهامهم وأداءهم السياقي مالم تتوافر لديهم إمكانات ومدركات التمكين النفسي، وقد تأكد هذا جليا عند عزل تأثير التمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي، إذ تبين اختفاء التأثير المباشر للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. وفي المقابل أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي بوساطة التمكين النفسي ؛ أي أن التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات يعمل كوسيط كلي ومسيطر في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة

على أداءهم لمهامهم الوظيفية وعلى أداءهم السياقي كذلك. وهذا يتسق مع ما ينادي به زانق وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) من أن مسؤولية القادة لا تنتهي بمجرد منح السلطة للموظفين، بل يتوجب عليهم أيضًا التحقق ما إذا كان الموظفون يشعرون بالتمكين النفسي أم لا. كما تأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة رووب وروبرت (Raub & Robert, 2010) والتي تؤكد أن الجهود الرامية لتمكين الموظفين من قبل قادتهم لن تكون ناجحة إذا لم يدركها الموظفون نفسياً.

توصيات الدراسة:

خلصت الدراسة إلى أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات. والدراسة إذ تتوصل لهذه النتيجة تقدم التوصيات التالية:

- بناء مبادرات نوعية تستهدف زيادة وعي مديري ومديرات مكاتب التعليم والقيادات التعليمية بصفة عامة بالممارسات الصحيحة للقيادة المُمَكِّنَة وتطبيقاتها في السياق التعليمي، وإطلاق برامج تدريب مخططة تستهدف إحداث تحول في الممارسة القيادية لدى قيادات التعليم باتجاه تبني سلوكات القيادة المُمَكِّنَة وتهيئة الظروف والإمكانات التنظيمية لضمان نجاحها.
- توظيف واختيار مديري ومديرات مكاتب التعليم من أولئك المشرفين والمشرفات ذوي التوجهات الإيجابية نحو التمكين الهيكلي ومشاركة السلطة، وممن لديهم القدرات اللازمة لتعزيز الإمكانات والمدركات النفسية لمن يعمل معهم من المشرفين والمشرفات.

- توجيه مديري ومديرات مكاتب التعليم إلى ضرورة أخذ إمكانات ومدركات التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات في الاعتبار ورصدها وتقييمها قبل تنفيذ مبادرات التمكين الهيكلي، وقبل الشروع في التدخلات الإدارية المختلفة التي تستهدف تبنيهم لسلوكات العمل المرغوبة أو تلك التدخلات الرامية لحفزهم لتحقيق نتائج تنظيمية إيجابية على صعيد أداء المهام أو الأداء السياقي.
- رصد وقياس أداء المهام الوظيفية للمشرفين التربويين والمشرفات دورياً، باستخدام أدوات قياس معتبرة لتحديد العوامل والمحددات التنظيمية التي تفسره وتتنبأ به زيادة أو نقصا، وذلك لاتخاذ القرارات الرشيدة لجهة تصميم التدخلات التنظيمية المطلوبة على صعيد الممارسة والسلوك القيادي لمديري ومديرات مكاتب التعليم أو على صعيد السلوك الفردي للموظف.
- إعادة تصميم نظم المكافآت والحوافز ونظم تقييم الأداء لتتضمن معايير ومجالات تحفز سلوكات الأداء السياقي وتنميها في أوساط المشرفين والمشرفات.

قيود الدراسة وتوجهات البحث المستقبلية:

نظرا لكون المرغوبية الاجتماعية قد تحدث شيئا من التحيز في إجابات المبحوثين على مقاييس التمكين النفسي وأداء المهام والأداء السياقي باعتبارها تأخذ صيغة التقرير الذاتي، لذا يمكن أن تستخدم الدراسات المستقبلية تدرج ذو تردد من سبع نقاط لتخفيف التحيز المرتبط بالتقارير الذاتية. وللتحقق من إمكانية تعميم النتائج الحالية، يمكن للباحثين مستقبلا إعادة تطبيق أدوات الدراسة في سياقات ومناطق تعليمية مختلفة.

ويقترح الباحث إجراء دراسات كمية مشابهة تستخدم مقياسي القيادة المُمَكِّنَة ومقياس التمكين النفسي في التنبؤ بالعديد من السلوكات والنتائج التنظيمية في بيئة العمل كالاستغراق الوظيفي، وسلوك تشارك المعرفة، والتعاون الوظيفي، والسلوك الابداعي. وبالمثل، يقترح التوسع في دراسة المتغيرات والمحددات التنظيمية والثقافية والشخصية التي تفسر متغيرات الأداء الفردي للعمل ومن تلك المتغيرات أساليب القيادة الأخرى، والعلاقة المتبادلة مع القائد، والدعم التنظيمي المدرك، والتفكير البنائي، والثقافة التنظيمية. وينصح أيضا بإجراء دراسات تتناول محددات وعوامل الأداء التكيفي والأداء المعاكس في السياقات التعليمية المختلفة.

* * *

المراجع العربية:

العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠١٨). التمكينُ النفسيٌ وعلاقته بكلٍّ مِن الالتزام التنظيميّ والاندماج في العمل لدى العاملين في شركاتِ التأمين الخاصّة بمدينة الرِّياض. المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٣٨(٤)، ١١٥ -١٤٣.

طويهر، طه مداني، ورفاع، شريفة (٢٠١٨). دور التمكين النفسي في تعزيز الالتزام التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من الأفراد العاملين بالمكتبات الجامعية. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية: جامعة قاصدي مرباح، ١٣(١)، ٢٩ -٤٨.

موسى، أحمد إبراهيم (٢٠١٧). أثر التمكين النفسي للعاملين في مستوى الاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على مديرية الشباب والرياضة بمحافظة المنوفية. المجلة العلمية للبحوث التجارية: جامعة المنوفية، ٢(١)، ٩ -٥٨.

الشريدة، ماجد علي، وعبد اللطيف، محمد سيد (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٤(٤)، ٢٩٥ -٣٣٣.

العصيمي، عبد الله سليمان (٢٠١٨). التمكين النفسي والرضا الوظيفي وتأثيرهما في الانخراط في العمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية في الكويت. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٦٣ (٤)، ١٤ -١٠٨

نجم، عبد الحكيم أحمد، الشنواني، مروة سعد، وعجوة، أحمد محمد (٢٠١٤). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين التمكين التنظيمي والاستغراق الوظيفي: بالتطبيق على العاملين بالإدارات التعليمية بمحافظة الدقهلية. المجلة المصرية للدراسات التجارية: جامعة المنصورة، ٣٨(٤)، ٣٧١ -٤٠٠. ٤٠٠.

الداود، منيرة بنت عبد العزيز. (٢٠١٩). واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مدينة الرياض. مجلة جامعة شقراء، ١١، ١٢٥ -١٤٨.

المسعودي، محمد موسى (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة صبيا (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

نواوي، إلهام حسن (٢٠١٦). واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقته بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مرزوق، عبد العزيز، الروبي، محمد، والعباسى، إيناس (٢٠١٧). أثر القيادة التمكينية على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة: دراسة تطبيقية على وحدات الحكم المحلي بمحافظة كفر الشيخ. مجلة الدراسات التجارية المعاصرة: جامعة كفر الشيخة، ٣، ١ - ٣٣.

عبد العليم، شعبان أحمد (٢٠١٧). تأثير الثقة في القائد كمتغير وسيط في العلاقة بين سلوكيات القيادة الممكنة والرضا عن القائد وسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالإدارات المعاونة بجامعة بنى سويف. مجلة الدراسات والبحوث التجارية: جامعة بنها، ٣٧، (٢)، ١٣٧ - ١٨٤.

* * *

المراجع الأجنبية:

Ahearne, M., Mathieu, J. and Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. Journal of Applied Psychology, 90(5),945-955.

Amundsen, S. & Martinsen, Ø.L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: the role of self-leadership and psychological empowerment. Journal of Leadership and Organizational Studies, 22(3),304-323.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. Psychological Bulletin, 103(3), 411–423.

Arnold, J.A., Arad, S., Rhoades, J.A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. Journal of Organizational Behavior,21(3), 249-269.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1173–1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Bartram, T. & Casimir, G. (2007). The relationship between leadership and follower in-role performance and satisfaction with the leader: The mediating effects of empowerment and trust in the leader. Leadership and Organization Development Journal, 28(1), 4-19. https://doi.org/10.1108/01437730710718218

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. Psychological Bulletin, 88(3), 588–606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Campbell, J.P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In: Dunnette MD, Hough LM, editors. Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1990, pp. 687-732.

Castro, C.B., Villegas, P.M.M. & Bueno, J.C.C. (2008). Transformational leadership and followers' attitudes: the mediating role of psychological empowerment. The International Journal of Human Resource Management, 19(10),1842-1863.

Çetin, F. & Aşkun, D. (2018). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. Management Research Review, 41(2),186-201.

Chen, G., Sharma, P. N., Edinger, S. K., Shapiro, D. L., & Farh, J. L. (2011). Motivating and demotivating forces in teams: cross-level influences of empowering leadership and relationship conflict. The Journal of applied psychology, 96(3), 541–557. https://doi.org/10.1037/a0021886

Chiang, C., & Hsieh, T. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: the mediating effects of organizational citizenship behavior. International Journal of Hospitality Management, 31, 180-190.

Chow, I.H.S. (2018) The mechanism underlying the empowering leadership-creativity relationship. Leadership & Organization Development Journal, 39(2), 202-217. https://doi.org/10.1108/ LODJ-03-2016-0060

Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1988) The empowerment process: integrating theory and practice. Academy of Management Review, 13(3), 471–482.

Cordery, J.L., Morrison, D., Wright, B.M. & Wall, T.D. (2010). The impact of autonomy and task uncertainty on team performance: a longitudinal field study. Journal of Organizational Behavior,31(2-3), 240-258.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Crocker, L., & Algina, J. (2006). Introduction to Modern and Classical Test Theory. Mason, OH: Cengage Learning.

De Vaus, D.A. (2002). Surveys in Social Research (5th Edition). New York: Routledge Publishing

Debate, R. D., Huberty, J, & Pettee, K. (2009). Psychometric properties of the Commitment to Physical Activity Scale. American Journal of Health Behavior, 33(4)425–434

Fluegge, E.R. (2008). Who put fun in functional? Fun at work and its effects on job performance (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.

Fong, K.H. & Snape, E. (2015). Empowering leadership, psychological empowerment and employee outcomes: testing a multi-level mediating model. British Journal of Management, 26(1),126-138.

Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: A moderated mediation model. International Journal of Educational Management, 30 (6), 1030-1044.

Guerrero, S., Chênevert, D., Vandenberghe, C., Tremblay, M. and Ben Ayed, A.K. (2018). Employees' psychological empowerment and performance: how customer feedback substitutes for leadership. Journal of Services Marketing, 32(7), 868-879. https://doi.org/10.1108/JSM-09-2017-0325

Gyu Park, J., Sik Kim, J., Yoon, S.W. and Joo, B.-K. (2017). The effects of empowering leadership on psychological well-being and job engagement: The mediating role of psychological capital. Leadership & Organization Development Journal, 38 (3), 350-367. https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2015-0182

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1–55.

Hunt, S. T. (1996). Generic work behavior: An investigation into the dimensions of entry level, hourly job performance. Personnel Psychology, 49(1), 51-83.

Kirkman, B.L. & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: antecedents and consequences of team empowerment. Academy of Management Journal, 42(1), 58-74

Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd ed.). New York: Guilford.

Kline, R. B. (2011). Principles and practices of structural equation modeling (3rd ed.). New York: Guilford Press

Koberg, C.S., Boss, R.W., Senjem, J.C. & Goodman, E.A. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: empirical evidence from the health care industry. Group and Organization Management, 24(1). 71-91.

Konczak, L.J., Stelly, D.J. & Trusty, M.L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: development of an upward feedback instrument. Educational and Psychological Measurement, 60(2),301-313.

Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A.J. & de Vet, H.C.W. (2014). Improving the individual work performance questionnaire using rasch analysis. Journal of Applied Measurement,15(2),160-75.

Koopmans, L., Bernaards, C.M., Hildebrandt, V.H., Lerner, D., De Vet, H.C.W., & van der Beek, A.J. (2016). Cross-cultural adaptation of the Individual Work Performance Questionnaire. Work, 53(3), 609–619. https://doi.org/10.3233/WOR-152237

Koopmans, L., Bernaards, C.M., Hildebrandt, V.H., Schaufeli, W.B., De Vet, H.C.W. and Van der Beek, A.J. (2011). Conceptual frameworks

of individual work performance – a systematic review. Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53(8), 856-66.

Kwak, W.J. & Jackson, C.L. (2015). Relationship building in empowering leadership processes: a test of mediation and moderation. Journal of Management and Organization, 21(4), 369-387.

Laschinger, H.K.S., Finegan, J., Shamian, J. & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: expanding Kanter's model. Journal of Nursing Administration, 31(5), 260-72.

Lawler, E.E. (1986). High Involvement Management. San Francisco, CA:Jossey-Bass.

Li, M., Liu, W., Han, Y., & Zhang, P. (2016). Linking empowering leadership and change-oriented organizational citizenship behavior: The role of thriving at work and autonomy orientation. Journal of Organizational Change Management, 29(5), 732–750.

Li, Y., Wei, F., Ren, S. & Di, Y. (2015). Locus of control, psychological empowerment and intrinsic motivation relation to performance. Journal of Managerial Psychology, 30(4), 422-438.

Lorinkova, N.M. & Perry, S.J. (2017). When is empowerment effective? The role of leader-leader exchange in empowering leadership, cynicism, and time theft. Journal of Management, 43(5),1631-1654.

Martin, C.A. & Bush, A.J. (2006). Psychological climate, empowerment, leadership style, and customer-oriented selling: an analysis of the sales manager-salesperson dyad. Academy of Marketing Science Journal, Vol. 34 No. 3, pp. 419-38.

Martin, S.L., Liao, H. & Campbell, E.M. (2013). Directive versus empowering leadership: a field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. Academy of Management Journal, 56(5),1372-1395.

Maynard, M., Luciano, M., D'Innocenzo, L., Mathieu, J. & Dean, M. (2014). Modeling time-lagged reciprocal psychological empowerment–performance relationships. Journal of Applied Psychology, 99(6), 1244-1263.

Meyerson, S.L. & Kline, T.J.B. (2008). Psychological and environmental empowerment: antecedents and consequences. Leadership and Organization Development Journal, 29(5), 444-460.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill

Pearce, C.L. & Sims, H.P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: an examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 6(2), 172-197.

Quinn, R.E. and Spreitzer, G.M. (1997). The road to empowerment: seven questions every leader should consider. Organizational Dynamics, 26(2), 37-48.

Rao Jada, U., Mukhopadhyay, S. and Titiyal, R. (2019). Empowering leadership and innovative work behavior: a moderated mediation examination. Journal of Knowledge Management, 23(5), 915-930.

Raub, S., & Robert, C. (2010). Differential effects of empowering leadership on in-role and extra-role employee behaviors: exploring the role of psychological empowerment and power values. Human Relations, 63(11), 1743–1770.

Rotundo, M. & Sackett, P.R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of performance: a policy-capturing approach. Journal of Applied Psychology, 87(1), 66-80.

Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: the mediating role of innovation climate. African Journal of Business Management, 6(4),1635-1641.

Seibert, S.E., Wang, G. & Courtright, S.H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. Journal of Applied Psychology, 96(5),981-1003.

Siachou, E. & Gkorezis, P. (2014). Do empowered employees absorb knowledge? An empirical investigation of the effects of psychological empowerment dimensions on absorptive capacity. Management Research Review, 37(2), 130-151. https://doi.org/10.1108/MRR-07-2012-0166

Sims, H., Jr., Faraj, S., & Yun, S. (2009). When should a leader be directive or empowering? how to develop your own situational theory of leadership. Business Horizons, 52(2), 149–158. http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2008.10.002.

Singh, M., & Sarkar, A. (2012). The relationship between psychological empowerment and innovative behavior: A dimensional analysis with job involvement as mediator. Journal of Personnel Psychology, 11(3), 127–137. https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000065

Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. Academy of Management Journal, 38(5), 1442-65.

Spreitzer, G.M. (2008). Taking stock: a review of more than twenty years of research on empowerment at work. In C Cooper and J Barling (eds) Handbook of organizational behavior, 57–72. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Srivastava, A., Bartol, K.M. & Locke, E.A. (2006). Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. Academy of Management Journal, 49(6),1239-1251.

Stewart, G.L., Courtright, S.H., & Manz, C.C. (2011). Self-Leadership: A Multilevel Review. Journal of Management, 37(1), 185–222. https://doi.org/10.1177/0149206310383911

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Boston: Pearson.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. The Academy of Management Review, 15(4), 666–681. https://doi.org/10.2307/258687

To, M. L., Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M. (2015). Unleashing angst: Negative mood, learning goal orientation, psychological empowerment and creative behavior. Human Relations, 68(10), 1601–1622.

Ugwu, F.O., Onyishi, I.E. & Rodríguez-Sánchez, A.M. (2014). Linking organizational trust with employee engagement: the role of psychological empowerment. Personnel Review, 43(3), 377-400.

Vecchio, R.P., Justin, J.E. & Pearce, C.L. (2010). Empowering leadership: an examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. The Leadership Quarterly, 21(3),530-542.

Viswesvaran, C. & Ones, D.S. (2000), Perspectives on Models of Job Performance. International Journal of Selection and Assessment, 8(4), 216-226. doi:10.1111/1468-2389.00151

Walumbwa, F.O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J.& Avolio, B.J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. The Leadership Quarterly, 21(5), 901-914.

Wat, D., Shaffer, M.A. (2005). Equity and relationship quality influences on organizational citizenship behaviors: the mediating role of trust in the supervisor and empowerment. Personnel Review, 34 (4), 406–422.

Wibowo, A. & Hayati, N.R. (2019). Empowering leadership and trust on team learning behavior. Journal of Management Development, 38(3),238-248. https://doi.org/10.1108/JMD-11-2018-0335

Xue, Y., Bradley, J. & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. Journal of Knowledge Management, 15(2), 299-312.

Yukl, G. & Becker, W. (2006). Effective empowerment in organizations. Organization Management Journal, 3(3), 210-231.DOI: 10.1057/omj.2006.20

Zhang, X.M. & Bartol, K.M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: the influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. Academy of Management Journal, 53(1),107-128.

* * *

صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية "جامعة شقراء أنموذجًا"

د. عبد المجيد بن سلمي الروقي
قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة شقراء

صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية "جامعة شقراء أنموذجًا"

د. عبد المجيد بن سلمي الروقي

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ١٥ /١/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٠/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات السعودية الناشئة في خدمة المجتمع في ضوء بعض الخبرات العالمية، بالتطبيق على جامعة شقراء. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بمدخليه الوثائقي والمسحي، وأداة الاستبانة التي طبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة الذين يعملون في (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر) بالجامعة، وكذلك المشرفين على (وحدات خدمة المجتمع) بكليات الجامعة المختلفة. ومن أبرز نتائج الدراسة أن أفراد مجتمع الدراسة يوافقون على المعوقات التي تحد من قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع بنسبة (٧٨٪)، كما أنهم يوافقون على المقترحات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات بنسبة (٨٨.٤٪). وعرض الباحث نماذج وخبرات لست جامعات عريقة في خدمة المجتمع، وهي كل من: هارفارد، وستانفورد، وأكسفورد، وكامبريدج، وملبورن، ومونـاش. ثم قدمت الدراسة صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات السعودية الناشئة في خدمة المجتمع في ضوء هذه الخبرات.

الكلمات المفتاحية: الجامعات الناشئة، خدمة المجتمع، الخبرات العالمية.

A Proposed paradigm for Activating the role of emerging universities in community service in light of global experiences "Shaqra University as a Model"

Dr. Abdalmajeed Selmi Arrooqi
Educational Foundations Department - College of Education
Shaqra University

Abstract:

The study aimed to provide a proposed formula to activate the role of emerging Saudi universities in community service in the light of some international experiences by applying to Shaqra University. The researcher used the descriptive method, and the questionnaire that was applied to all members of the study community who worked in (Deanship of Community Service and Continuing Education), and supervisors in (Community Service Units) in university colleges. The prominent results of the study indicated that the study community members agreed on obstacles that limit the university's role in community service by (78%). They also agreed on the proposals necessary to overcome these obstacles by (88.4%). The researcher presented experiences of six international universities in community service. The study provided a suggested formula to activate the role of emerging Saudi universities in community service in light of these experiences.

Key Words: emerging universities, community service, international experiences.

مقدمة:

تُعدّ الجامعات إحدى المؤسسات المجتمعية المهمة؛ حيث إنها تمثّل ركيزة من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها الدول في تنمية مجتمعاتها، فالجامعات تلعب دورًا رئيسًا في إعداد الطاقات والكوادر البشرية التي تسهم في قيادة المجتمع ونهضته، كما أن لها دورًا رياديًا في توجيه المجتمع والتأثير في اتجاهاته، والعمل على كشف وتحليل الظواهر والمشكلات المجتمعية، وتقديم الحلول العلمية والعملية لمعالجتها.

ويمكن تصنيف مهمة الجامعة في ثلاث وظائف رئيسة، هي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وبالرغم من أن وظيفة خدمة المجتمع تحتل المرتبة الثالثة في هذا التصنيف، إلا أن هناك من يرى أنها ينبغي أن تكون الوظيفة الأولى والقائدة للوظيفتين الأخريين؛ بحيث يصبح التدريس تدريسًا لخدمة المجتمع، والبحث موجها لخدمة المجتمع. (دياب وكمال، ٢٠١٣) إن وظيفة خدمة المجتمع تُعدّ من أهم وظائف الجامعة، فمن خلالها تتجه الجامعة للانفتاح على المجتمع الذي تنتمي إليه، كما أنها الترجمة الفعلية للوظائف الأخرى للجامعة، ومن ثم فإن الهدف الرئيس لكل جوانب النشاط في الجامعة هو إعداد ما يحتاجه المجتمع (عمار، ٢٠٠٩، ص٤٣)، فكل ما تقوم به الجامعات من أنشطة تدريسية أو بحثية يجب أن ينصب في النهاية في خدمة أفراد المجتمع ومؤسساته.

وتتنوع مجالات خدمة الجامعة للمجتمع تبعًا لإمكانيات الجامعة وقدراتها، وبحسب ظروف واحتياجات المجتمع الذي تتواجد فيه. ويشير هللو (٢٠١٣، ص٤٢) إلى أن دور الجامعات في خدمة المجتمع المحلي يتمثل في الخدمات

والنشاطات التي تقدمها الجامعات لكل من المجتمع المحلي من خلال نشر الثقافة وتقديم الاستشارات لمؤسسات المجتمع المحلي، وللعاملين في الجامعات من خلال التدريب والتعليم المستمر ودعم وتشجيع الباحثين، والخدمات المقدمة للطلاب بربط المادة العلمية بالمجتمع والبيئة وترسيخ قيم المواطنة.

ونظرًا لأهمية دور الجامعة في خدمة المجتمع فقد اهتمت به الوكالات والهيئات الدولية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فعلى سبيل المثال فإن وكالة ضمان الجودة الأوروبية EQAA -وهي أول مؤسسة دولية تقدم الاعتماد المؤسسي بالإضافة إلى اعتماد البرامج والمؤهلات بشكل مستقل للمؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم - قد وضعت ضمن معاييرها الثمانية للاعتماد المؤسسي للجامعات معيارًا مستقلًا بمسمى المشاركة المجتمعية، ووضعت له أربعة مؤشرات، منها: "أن الجامعة تحدد المجتمع أو المجتمعات التي تقدم لها خدماتها، وتعمل على تقييم احتياجاتها ومتطلباتها، وأن الجامعة توفر معلومات عامة كافية عن أنشطتها، وأنها تضمن أن أنشطتها تؤثر في المجتمع ويستفيد منها، وأنها تضمن وجود نظام مناسب للاتصال والتبادل مع خريجيها العاملين في مؤسسات المجتمع". (https://eqaa.eu/ar/accreditation/standards)

وعلى المستوى المحلي قام المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية بتطوير معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي؛ حيث اشتملت وثيقة معايير الاعتماد المؤسسي على ثمانية معايير تغطي جميع أنشطة المؤسسة التعليمية، ووضعت من بينها معيارًا خاصًا بالشراكة المجتمعية، ويندرج تحت هذا المعيار عدد من المحكات التي تعكس مستوى الجودة فيه. وقد

نصّ هذا المعيار على أنه "يجب أن يكون لدى المؤسسة خطط وآليات محددة للشراكة المجتمعية تعكس توجهاتها الاستراتيجية وتتفق مع طبيعتها ورسالتها، وأن تدعم المشاركة الفعالة لهيئة التدريس والطلاب والموظفين فيها، كما يجب أن تقيم علاقات تعاون فعالة مع المجتمع المحلي والدولي والهيئات المهنية وقطاعات العمل المختلفة، وأن تعمل على توثيق أنشطتها ومتابعة فعالية الشراكة المجتمعية وتحسينها وتطويرها". (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٨، ص١٥)

إن العلاقة بين الجامعة والمجتمع هي علاقة الجزء بالكل، فلكل جامعة إقليم وبيئة معينة خاصة بها تؤثر في طبيعتها ونوعية أنشطتها بطرق مباشرة أو غير مباشرة، ومن ثمّ فإن ارتباط الجامعة بمجتمعها يمنحها الغاية والمبرر لوجودها، وهو خدمة المجتمع الذي توجد فيه (الرواشدة، ٢٠١١)، ومن هنا كان من المهم العمل على دفع الجامعات إلى القيام بدورها في خدمة مجتمعاتها وتفعيله على الوجه المطلوب.

مشكلة الدراسة:

لم تعد مسؤولية الجامعات اليوم قاصرة على التدريس وتخريج الطلبة في شتى التخصصات، أو على الاهتمام بإجراء الأبحاث العلمية ونشرها، بل تعدّت مسؤوليتها إلى الانفتاح على المجتمع والمساهمة في التصدي إلى مشكلاته، والعمل مع مؤسسات المجتمع الأخرى لتحقيق متطلبات تنميته المستدامة.

لقد أصبحت خدمة المجتمع معياراً من أهم المعايير التي تقوّم في ضوئها مؤسسات التعليم الجامعي، فمتغيرات هذا العصر الحديث وما يحفل به من

انفجار سكاني ومعرفي وتكنولوجي فرض على الجامعات الخروج من عزلتها عن مجتمعاتها، لتكون أهدافها أكثر مرونة لتحقيق احتياجات ومتطلبات جميع أفراد المجتمع ومؤسساته. (العتيبي، ١٤٣٠هـ، ص١٣٤)

ولأهمية هذا الموضوع فقد عُقدت بالمملكة العربية السعودية ورشة عمل بعنوان: (تعزيز الوظيفة الثالثة في الجامعات السعودية) بتاريخ ٢٠١٣/٢/١٠ بمشاركة خبراء عالميين من أوروبا وأمريكا الشمالية؛ لاستعراض التجارب والممارسات الناجحة في الجامعات العالمية الرائدة في تطبيقات الوظيفة الثالثة، وذلك بهدف نشر مفهوم الوظيفة الثالثة وتطبيقاته فيها.

وقد اهتمت الكثير من الجامعات بالخدمة المجتمعية من خلال إنشاء عمادات أو مراكز تختص بتقديم البرامج والأنشطة المتعلقة بخدمة المجتمع، وبالرغم من ذلك فإنه ما زال هناك نوع من القصور في أدوار الجامعات في هذا الجانب؛ حيث تشير دراسة حسن (٢٠٠٧) إلى أن العلاقة بين الجامعة والمجتمع لا تزال يشوبها نوع من عدم الوضوح، وأن الجامعة لا تزال بصفة عامة عاجزة عن بناء علاقة تفاعلية قوية مع مجتمعها، وهي لا تعيش حياة مجتمعها ومنعزلة عن المجتمع وقضاياه، ويظهر ذلك جليا في ضعف إسهام الجامعة في توثيق علاقتها بالمجتمع في المجالات المختلفة من جهة، وفي قلة دعم المجتمع لجهود التطوير في الجامعة من جهة أخرى.

وتؤكد دراسة (نصر، ٢٠٠٠) على أن ضعف دور الجامعة في خدمة المجتمع يرجع إلى عدة عوامل، منها: غياب الفلسفة الواضحة لوظيفة خدمة المجتمع، وضعف قنوات الاتصال بين الجامعة ومراكزها المتخصصة من جهة،

وبين المؤسسات الإنتاجية والخدمية في المجتمع من جهة أخرى، فضلا عن نقص التمويل اللازم لقيام الجامعة بوظيفتها في خدمة المجتمع.

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات المحلية أن الجامعات السعودية مازال دورها محدودًا وضعيفًا في مجال الخدمة المجتمعية والشراكة المجتمعية، وأنها تواجه عددًا من الصعوبات والمعوقات في أداء دورها المجتمعي، وتكمن هذه الصعوبات في النواحي الإدارية والثقافية والتمويلية، ومدى تقدير أبعاد وآثار المسؤولية الاجتماعية على الجامعة والمجتمع. (عبد الحسيب، ٢٠١٧)، (الأحمدي، ٢٠١٦)، (العيدروس، ٢٠١٥)

كما بينت هذه الدراسات أن جودة الخدمات المجتمعية التي تقدمها عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وأنها تواجه في سبيل ذلك عددًا من المعوقات، ومنها اللوائح والقوانين المعمول بها في هذه العمادات، والتي تحول دون قدرتها على ضمان جودة خدماتها المقدمة للمجتمع المحلي بالشكل المناسب. (محمد، ٢٠١٩)، (الدوسري، ٢٠١٧)

والجامعات السعودية الناشئة على وجه الخصوص تعاني من العديد من المشكلات والصعوبات التي تحدّ من تحقيقها لمستويات متميزة في جودة الأداء، ومن ذلك ضعف علاقتها مع مؤسسات المجتمع بسبب ضعفها وعدم إدراكها لمفهوم الشراكة والمسؤولية الاجتماعية (الروقي، ٢٠١٦). كما أكدت على ذلك دراسة رضوان (٢٠١٣) التي بينت أن واقع الجامعات الناشئة في المملكة يدل على وجود فجوة بين ما تحتاج إليه كل جامعة وما يمكن أن تنفذه بالفعل، وأن هناك ضعفًا في العلاقة بين الجامعات الناشئة ومؤسسات المجتمع المحلي.

وعطفًا على ذلك فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تفعيل دور الجامعات الناشئة -جامعة شقراء أنموذجًا - في خدمة المجتمع في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

أسئلة الدراسة:

١/ ما المعوقات التي تحدّ من قيام جامعة شقراء بدورها في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٢/ ما المقترحات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٣/ ما أبرز النماذج والخبرات العالمية للجامعات في خدمة المجتمع؟

٤/ ما الصيغة المقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة -جامعة شقراء أنموذجًا - في خدمة المجتمع في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في تناولها لموضوع خدمة المجتمع؛ حيث تعدّ خدمة المجتمع أحد الوظائف الثلاث الرئيسة للجامعات إلى جانب التدريس والبحث العلمي. كما يؤمل أن تثري الدراسة الحالية المكتبة العربية بما ستقدمه من إضافة علمية حول دور الجامعات الناشئة في مجال خدمة المجتمع، ومن خلال عرضها لبعض النماذج والخبرات العالمية للجامعات في مجال الخدمة المجتمعية.

أما من الناحية التطبيقية فقد تفيد نتائج هذه الدراسة القيادات والمسؤولين في جامعة شقراء والجامعات الناشئة الأخرى في التعرف على المعوقات التي تحدّ من قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع، وكيفية التغلب عليها. بالإضافة

إلى الاستفادة من الصيغة المقترحة في تفعيل وتطوير الخدمات والبرامج التي تقدمها الجامعات الناشئة في مجال خدمة المجتمع.

أهداف الدراسة:

١/ التعرف على أبرز المعوقات التي تحدّ من قيام جامعة شقراء بدورها في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٢/ الوصول إلى عدد من المقترحات اللازمة التي يمكن من خلالها التغلب على تلك المعوقات.

٣/ عرض أبرز النماذج والخبرات العالمية للجامعات في خدمة المجتمع.

٤/ تقديم صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة -جامعة شقراء أنموذجًا - في خدمة المجتمع في ضوء بعض الخبرات العالمية.

مصطلحات الدراسة:

الدور: يعرف الدور بأنه: "نموذج من السلوك المترابط الشائع بين جميع الأفراد الذين يشغلون الوضع نفسه في المجتمع. أي إنه سلوك متوقع للفرد الذي يشغل مركزًا (وظيفة) اجتماعيًا معينًا، ويتحدد هذا السلوك بواسطة ثقافة معينة في زمان ومكان معينين". (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص٣٢)

خدمة المجتمع: تعرّف خدمة المجتمع بأنها: "تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها ومراكزها البحثية المختلفة؛ بغية إحداث تغييرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها". (أحمد، ٢٠٠٢، ص١٢)

ويعرف الباحث (دور الجامعة في خدمة المجتمع) إجرائيًا بأنه: الإجراءات والعمليات التي تقوم بها جامعة شقراء، ممثلة في عمادة (خدمة المجتمع

والتعليم المستمر) وفي (وحدات خدمة المجتمع) بكليات الجامعة المختلفة ؛ من أجل تقديم خدماتها لأفراد المجتمع ومؤسساته وتلبية احتياجاته في شتى المجالات.

الجامعات الناشئة: يقصد بها في هذه الدراسة الجامعات السعودية الحكومية التي أنشئت حديثًا، بدءًا بجامعة القصيم في العام ١٤٢٤ه، وانتهاءً بجامعة حفر الباطن في العام ١٤٣٥ه.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة في تقديم صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة في خدمة المجتمع بناء على واقع المعوقات التي تواجهها في هذا المجال، ومقترحات التغلب على هذه المعوقات، وفي ضوء بعض النماذج والخبرات العالمية للجامعات التي تناولتها الدراسة في كل من: الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وأستراليا.

الحدود المكانية: الجامعات السعودية الناشئة بشكل عام، وجامعة شقراء بشكل خاص.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

الإطار النظري

١/ مفهوم خدمة الجامعة للمجتمع:

بالرغم من حداثة وظيفة خدمة المجتمع بالنسبة لغيرها من وظائف الجامعة الأخرى إلا أنها ليست وليدة اليوم، فجذورها في الجامعات البريطانية والأمريكية تعود إلى القرن الثامن عشر، حيث تعد الجامعات والمعاهد العليا الأمريكية راسخة الجذور في الارتباط بمجتمعاتها المحلية، وتزايد هذا الارتباط

بصورة ملحوظة في نهاية القرن التاسع عشر من خلال المعاهد العليا للهندسة الزراعية والفنون التطبيقية، ثم تجلى هذا الارتباط بعد ذلك من خلال تقليد "ويسكنسون" الخاص بالكفاءات الجامعية المسخرة مباشرة لخدمة الإدارة المحلية والولاية، ثم لاحقا من خلال حركة معاهد المجتمع في الستينيات والسبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، كما تجلى هذا التقليد مؤخرا من خلال بعض الإجراءات، كزيادة مساعدة الجامعة لعالم الأعمال والصناعة، ومضاعفة الدروس لكبار السن الذين يشكلون مجموعة سكانية متزايدة. (نصار، ٢٠٠١، ص٩٦ -٩٧)

ويورد عبد الحسيب (٢٠١٧، ص٧٨٨ -٧٨٩) أن التطور التاريخي للعلاقة بين الجامعة والمجتمع مرّ بعدة مراحل، يمكن إجمالها فيما يلي:

١ - مرحلة نشأة الجامعات في العصور الوسطى، وكانت الجامعات منفصلة تماما عن المجتمع، ولا تهتم إلا بالدراسات الفلسفية واللاهوتية.

٢ - مرحلة عصر النهضة والاكتشافات الجغرافية؛ حيث بدأت الجامعات تهتم بالبحث التطبيقي بغرض التعرف على جوانب الطبيعة واكتشاف أسرارها.

٣ - مرحلة الثورة الصناعية والتكنولوجية، وفيها أصبحت الجامعات تهتم بإعداد الشباب للمهن المختلفة، ومن ثم جاء اهتمامها بالدراسات التطبيقية المرتبطة بالحياة الاجتماعية والاقتصادية.

٤ - المرحلة التالية، وهي التي فرضتها التغيرات العالمية والمحلية؛ حيث أصبح المجتمع يعاني من احتياجات جديدة، تتعلق بقطاع الإنتاج والأعمال

والخدمات، وعملت الجامعات على المساهمة في تلبية هذه الاحتياجات؛ لذا فقد توطدت العلاقة بين الجامعة والمجتمع، وامتدت خدماتها خارج أسوارها.

٥ - المرحلة الحالية، والتي تتسم بالتغييرات السريعة والتطورات المتلاحقة؛ الأمر الذي فرض على الجامعة أن توطد علاقتها أكثر مع المجتمع، وتكون بصورة إلزامية، ويتحقق ذلك من خلال شراكات حقيقية بين الجامعات وبين مؤسسات المجتمع وقطاعاته الإنتاجية والخدمية المختلفة.

وتعرّف الخدمة المجتمعية بشكل عام بأنها: "نشاطات تمارسها الدولة أو القطاع الخاص لتوفير منافع معينة لإشباع حاجات ورغبات الناس دون تحقيق مكاسب مادية ملموسة لهم، أي تحقيق منافع علمية وصحية وعقلية ونفسية وذهنية وبيئية وتقنية للإنسان، والتي تسهم في ديمومة عطاءه ورفع كفاءة أداءه من خلال توفير مستلزمات الحياة الأساسية التي تحقق الصحة والأمان". (الكرد، ٢٠١٢، ص٤٧)

أما بالنسبة للجامعات فإن خدمة المجتمع تعرّف بأنها: "الوظيفة الثالثة للجامعة وتشمل كل ما يمكن أن تقدمه الجامعة للمجتمع من خدمات وبرامج وأنشطة وغيرها، خارج إطار وظيفتي التعليم والبحث العلمي" (أبو زيد، ٢٠٠٥، ص٣٨). كما تعرف بأنها: "مجموعة الأنشطة والخدمات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بالجامعة والتي توجه لخدمة المجتمع، سواء تمثلت هذه الأنشطة في صورة استشارات للأفراد والهيئات، أو في إجراء بحوث تطبيقية لكل ما يواجه المجتمع من مشكلات، أو في عقد مؤتمرات وندوات ولقاءات وبرامج تدريبية للعاملين والموظفين في الدولة ومؤسساتها، ولأبناء المجتمع عامة، أو في خدمات بحثية، أو في صور من صور التعليم المستمر، أو برامج

وأنشطة تثقيفية وتوجيهية لخدمة المجتمع" (كيلاني، ٢٠٠٥، ص٨٨). بينما يرى عمار (٢٠٠٠، ص٩١) أن خدمة الجامعة للمجتمع تعني "أن تقوم الجامعة بنشر وإشاعة الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات، وتبصير الرأي العام بما يجرى في مجال التعليم فكرًا أو ممارسة، وتقويم مؤسسات المجتمع، وتقديم المقترحات لحل قضاياه ومشكلاته، وأن تدلي بتصورات وبدائل، وأن تثير وتشيع فكراً تربوياً داخل المجتمع".

وتبين هذه التعريفات أنه ينبغي أن تكون أنشطة الجامعة وبرامجها وخدماتها الموجهة نحو المجتمع نابعة من احتياجات المجتمع ومتطلباته، وأن تكون وفق أهداف وخطط تمت صياغتها لتلبية هذه الاحتياجات وتغطيتها.

ويشير برينان وليبيو (Brennan & Lebeau, 2004, 7) إلى وجود عدد من التحولات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي قادت مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام بمجال خدمة المجتمع، ومن ذلك التغير المتسارع في المجال المعرفي، والانفجار السكاني، وزيادة وقت الفراغ، وقلة أوقات العمل والإنجاز، والتقدم التقني وما صاحبه من تطور سريع في وسائل الاتصالات والمعلومات، واتساع النظرة البشرية من المحلية إلى العالمية بسبب ظهور مفهوم العولمة.

٢/ مجالات خدمة الجامعة للمجتمع:

تتعدد الخدمات والمجالات التي يمكن أن تقدمها الجامعة للمجتمع، وهذا يعود إلى احتياجات المجتمع ومتطلباته، وكذلك إمكانيات الجامعة وقدراتها المادية والبشرية.

ويورد الرواشدة (٢٠١١) ثلاثة أصناف من الأدوار للجامعة في خدمة المجتمع المحلي، وهي: التعليم والتدريب لمواجهة احتياجات المجتمع، والبحث العلمي الهادف إلى تجميع التراث العلمي وتسجيله، والبحوث التطبيقية التي تسهم في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الكفاية الاجتماعية والاقتصادية. (ص١٨٥ -١٨٦)

بينما يرى بعض الباحثين أن خدمة الجامعة للمجتمع يمكن تصنيفها في عدة محاور، وتشمل: المهمة الاجتماعية، والمهمة المؤسسية، ومهمة الابتكار. (Montesinos, Carot, Martinez & Mora, 2008)

أما عبد الحميد (١٩٩٦، ص٢٠٤ -٢٠٥) فيصنف مجالات خدمة المجتمع التي تقدمها الجامعات في ثلاثة أنماط، وهي:

١ - البحوث التطبيقية: وهي بحوث تستهدف حل مشكلة معينة أو لسد حاجة المجتمع لخدمة أو سلعة معينة تحددها ظروف وأوضاع المجتمع.

٢ - الاستشارات: وهي خدمات يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة كل في مجال تخصصه لمؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية، ولأفراد المجتمع الذين يشعرون بالحاجة إلى مثل هذه الخدمات.

٣ - تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية والأهلية: وهي البرامج التي يتم تقديمها إلى العاملين في المؤسسات الإنتاجية.

ويؤكد الباحث أن الجامعات -بحكم التخصصات العديدة التي تضمها - بإمكانها أن تغطي جانبًا كبيرًا من احتياجات المجتمع في مجالاته التنموية المختلفة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التنسيق والتخطيط المناسب لتلبية هذه الاحتياجات.

٣/ دور الجامعة في خدمة المجتمع ومعوقاته:

يجمع كثير من المختصين على أن للجامعة دورًا مهمًا في خدمة المجتمع والإسهام في عملية التنشئة الاجتماعية ونقل الثقافة، والعمل على صياغة وعي الطالب وتشكيله، ونقل المعارف والتقنيات التي تطور في الجامعة بشكل فعال لأكبر شريحة من المستفيدين لتنمية اقتصاد المجتمع، وتقديم خدماتها بصورة مباشرة للأفراد في المجتمع من خلال برامج تدريبية أو برامج تقوم على عرض المهن المطلوبة في المجتمع لا يتوافر لدى الأفراد متطلباتها، وهذا يسهم في ربط الجامعات بمعارف مرتبطة بحركة الحياة المتطورة، وإبراز قيمة العلم الاجتماعية، كما أن الجامعات يمكنها خدمة المجتمع من خلال ربط البحث العلمي باحتياجات قطاع الإنتاج والخدمات. (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٤، ص١٤)

وتشير العكل (٢٠٠١) إلى أنه يمكن إجمال الأدوار التي تقوم بها الجامعات في خدمة المجتمع في النقاط التالية:

- إعداد العنصر البشرى القادر على إحداث التنمية من خلال إعداد القوى العاملة القادرة على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية في العالم المعاصر.
- إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة لتستفيد منهم المؤسسات المختلفة في مجالات الإنتاج والخدمات.
- القيام بالبحوث والمؤتمرات التي تسهم في ترقية المجتمع وحل مشكلاته هذا بالإضافة إلى الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع.
- تعليم الكبار من جميع الأعمار (التعليم المستمر) والتدريب المستمر للمهنيين لرفع كفايتهم وإكسابهم الخبرات اللازمة لأداء المهنة.

- نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلي من خلال الندوات والمحاضرات التي تساعدهم على حل مشكلاتهم والتكيف مع مجتمعهم.
- عقد الحلقات والندوات والمؤتمرات العلمية لخريجيها لكي يلموا بكل ما يستحدث في مجالات تخصصهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في الحياة العملية.
- تقديم البرامج التثقيفية لطلابها التي ترفع من مستواهم الثقافي وتربطهم ببيئتهم ومجتمعهم. (ص٩٥ -٩٦)

بينما يرى الصغير (٢٠٠٥، ص١٢) أن دور الجامعة في خدمة المجتمع يتمثل في تطبيق المعرفة وتوظيفها لخدمة المجتمع وتطويره، والتفاعل مع التطورات الجارية من حولها محليًا أو عالميًا، وبالتالي تعكس قضايا المجتمع وحاجاته الحقيقية -سواء كانت تربوية، أو اقتصادية، أو ثقافية، أو فكرية، أو معرفية - وتعمل على تلبيتها، مع الانفتاح الكامل على المجتمع؛ بحيث تؤثر فيه وتتأثر به، وتهتم بخدمته والارتقاء بمستوى أداء الأفراد فيه.

وتؤدي الجامعات السعودية دورها في خدمة المجتمع من خلال ما يلي: (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٤، ص٢٨ -٣٠)

- الكثير من الجامعات تُضمّن في رسالتها التعليمية مفهوم خدمة المجتمع والعمل على خدمة المجتمع.
- تسهم الجامعات بندب أو إعارة كثير من أعضاء هيئة التدريس لتقديم خبراتهم ومعارفهم لكافة مؤسسات المجتمع الحكومية منها والخاصة.

- تضم الجامعات عمادات وكليات للتعليم المستمر وخدمة المجتمع، ويتمثل عملها في تقديم الدورات والبرامج التدريبية والتوعية لكافة أفراد المجتمع.
- أسهمت بعض الجامعات بإنشاء كراسي بحثية في العلوم الإنسانية والعلمية تخدم البحث العلمي في المملكة، وكذلك المجتمع.
- أنشأت بعض الجامعات مراكز لريادة الأعمال تسهم في خدمة أبناء المجتمع، من خلال إعداد شباب قادر على إقامة مشاريع ريادية، وإيجاد فرص عمل عبر بناء وترسيخ ثقافة مجتمع المعرفة، وتحفيزهم وتدريبهم بالتعاون مع الجهات الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص.
- أنشأت كثير من الجامعات جمعيات علمية تقوم بتطوير الأنشطة العلمية، وعقد المؤتمرات وإصدار الدوريات العلمية، ولكل جمعية دورها الاجتماعي، وما يمكن أن تقدمه للمجتمع.
- قامت أغلب الجامعات بإنشاء معاهد استشارية تربط الجامعات بالمجتمع من خلال تقديم خدمات علمية وبحثية لصالح جهات خارجية.

ويورد طعيمة والبندري (٢٠٠٤، ص١٨٠ -١٨١) عددًا من المعوقات التي تواجه الجامعات في تقديم خدماتها للمجتمع، ومن هذه المعوقات عدم توافر ميزانية كافية للأنشطة التي تخدم المجتمع، وتحكم البيروقراطية وتعدد الإجراءات الإدارية التي تصرف أعضاء هيئة التدريس أحيانا عن المشاركة في خدمة المجتمع، وانشغال الكثير منهم بأعمال التدريس، والافتقار إلى خطة علمية لخدمة المجتمع، والعجز أحياناً عن إعدادها في الأقسام لأسباب متعددة. وكذلك الافتقار إلى معلومات دقيقة وإحصاءات يمكن التحرك في ضوئها

لخدمة المجتمع، وعدم وجود نظام للحوافز يشجع الأعضاء والأقسام على خدمة المجتمع، وعدم اهتمام قطاع الصناعة أحياناً بطرح مشاكله وطلب المشاركة في إيجاد الحلول لها، وعدم التنسيق بين الأقسام ومراكز الإنتاج والخدمات في المجتمع.

٤/ واقع الخدمة المجتمعية في جامعة شقراء:

جامعة شقراء تعدّ من الجامعات الناشئة التي تأسست في العام ١٤٣٠ه، ويقع المقرّ الرئيس للجامعة في محافظة شقراء على بعد (٢٠٠) كم شمال غرب العاصمة الرياض. وتضم الجامعة (٢٤) كلية جامعية تغطي (٩) محافظات؛ حيث يتواجد في المقر الرئيس (٦) كليات فقط، بينما تتوزع باقي الكليات الثمانية عشر على بقية المحافظات الأخرى. ويمتد النطاق الأكاديمي الذي تغطيه الجامعة بكلياتها المختلفة إلى مسافة (٤٠٠) كم تقريبًا، بدءًا من محافظة حريملاء شرقًا إلى محافظة عفيف غربًا. وهذا الامتداد الجغرافي الواسع يلقي عبئًا كبيرًا على الجامعة من الناحية الإدارية والتنظيمية.

أما من منظور الخدمة المجتمعية فإن الجامعة مطالبة بتقديم خدماتها المجتمعية للمجتمعات المحلية التي تحتويها ضمن هذا الامتداد الواسع، مما يعني أن تهتم الجامعة بدراسة احتياجات وأولويات كل مجتمع ومتطلباته، ثم العمل على تقديم خدماتها وبرامجها وفقًا لذلك. وتنص رؤية الجامعة على: "التميز في التعليم والبحث العلمي وتنمية المجتمع بما يتواءم مع رؤية المملكة ٢٠٣٠"، أما رسالتها فتؤكد على: "تقديم تعليم وبحث علمي متميز يخدم المجتمع من خلال كوادر مؤهلة وأنظمة فاعلة وبيئة جاذبة وشراكات رائدة". كما ورد ضمن أهداف الجامعة لخطتها الاستراتيجية الهدف السادس الذي نصه:

"تعزيز ارتباط الجامعة وأبحاثها العلمية بقضايا المجتمع المحلي". وعند إمعان النظر في رؤية ورسالة الجامعة وما ورد في أحد أهدافها الاستراتيجية نجد اهتمامها وتركيزها على خدمة المجتمع وتنميته والارتباط به بشكل كبير، وهو ما يحتاج إلى ترجمته فعليًا على أرض الواقع. كما حددت (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر) بجامعة شقراء الأهداف الاستراتيجية لخدمة المجتمع والتنمية المجتمعية في النقاط التالية:

- تعزيز التواصل والشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني وأفراده لتحقيق التنمية المحلية المستدامة.
- نشر الثقافة والوعي العلمي في المجتمع المحلي.
- إنشاء مراكز ومعاهد في الجامعة؛ لقيادة التنمية المحلية في المحافظات.
- تفعيل التعليم والتدريب المستمر؛ لتأهيل وإعادة تأهيل القوى البشرية في المحافظات.
- تعزيز البحث العلمي التطبيقي وربطه بأولويات المجتمع المحلي واحتياجاته.
- تحقيق التعاون المثمر بين الجهات داخل الجامعة وتنسيق جهودها لخدمة المجتمع المحلي.
- تحسين السمعة المؤسسية للجامعة في بيئتيها الداخلية والخارجية.

وبحسب تقرير (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر) للعامين الجامعيين ٢٠١٨/٢٠١٩ و٢٠١٩/٢٠٢٠ فإن العمادة أقامت عددًا من البرامج والأنشطة والمبادرات، حيث جاءت مجالاتها على النحو التالي: (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، ٢٠٢٠)

أولا/ البرامج التدريبية:

يذكر التقرير أن (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر) حرصت على تفعيل عدة مبادرات تسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة وفي تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في خدمة المجتمع، ومنها مبادرة (نحو مجتمع صحي) ومبادرة (الأسرة الفاعلة) ومبادرة (جامعة واعدة) ومبادرة (مجتمع حيوي)؛ حيث تتضمن هذه المبادرات عددًا من البرامج والدورات التدريبية. وقد تعدّدت البرامج التدريبية التي قدمتها العمادة فشملت عدة مجالات، ومن ذلك: المجال الصحي والمجال الاجتماعي والمجال الثقافي والمجال المهاري والمجال القيادي والمجال التوعوي والمجال الأسري. كما تم تفعيل عدد من المبادرات من خلال تقديم برامج تدريبية مجانية تستهدف أفراد المجتمع في جميع المحافظات التابعة للجامعة.

ثانيًا/ إقامة الفعاليات المجتمعية والمشاركة فيها:

حرصت العمادة على تنظيم وإقامة الفعاليات المختلفة التي تستهدف بها خدمة المجتمع، والمشاركة في مناسباته، وتحقيق هدف الجامعة الاستراتيجي في تحسين صورة وسمعة الجامعة لدى المجتمع. وقد تنوعت هذه الفعاليات سواءً على مستوى الجامعة أو على مستوى الكليات، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: الاحتفال بمناسبة (اليوم الوطني)، وتنظيم (فعاليات الجنادرية)، وتنفيذ حملة (التوفير والادخار)، والمشاركة في مهرجان (أصالة وفن).

ثالثًا/ برامج تفعيل اتفاقية التعاون بين الجامعة واللجنة النسائية للتنمية المجتمعية:

ضمن إطار تعاون جامعة شقراء مع اللجنة النسائية للتنمية المجتمعية بمنطقة

الرياض، وسعيا لتحقيق أهداف الطرفين في خدمة المجتمع، أقامت العمادة وبالتعاون مع اللجنة عددًا من ورش العمل التي تستهدف المجتمع، وتقديم برامج تنموية لخدمة المجتمع؛ حيث بدأت تفعيل هذه البرامج من خلال تنسيق واستضافة الجامعة لورشة عمل تحديد الاحتياجات التنموية في محافظة شقراء. كما قامت الجامعة بالإشراف والتنسيق لبرنامج (التربية السلسة) الذي يتضمن ست ورش عمل، وتختص هذه الورش بتوعية وتثقيف وتدريب الأمهات حول كيفية تربية الأطفال التربية الايجابية والتعامل معهم، واستضافت وفدًا من (مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض) لإقامة دورات تدريبية تتعلق بمشروع القراءة الجهرية ونشر ثقافة القراءة لدى الأطفال.

رابعًا/ الشراكة المجتمعية مع إدارات التعليم:

قامت العمادة بتفعيل الشراكة المجتمعية مع إدارات التعليم في كل من: محافظة شقراء، ومحافظة الدوادمي، ومحافظة القويعية. وقد نفذت العمادة من خلالها عددًا من البرامج التدريبية التي بلغ عددها (٢١) برنامجًا، استفاد منها (٣١٠) متدربًا يتبعون لهذه الجهات.

ولم تقتصر خدمة المجتمع على ما تقدمه (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر) بالجامعة من البرامج والأنشطة المختلفة، بل كان هناك توجيهًا منها لوحدات خدمة المجتمع في جميع كليات الجامعة بتقديم مبادراتها وأنشطتها للمجتمعات المحلية التي تخدمها الكليات في المحافظات؛ حيث قدمت وحدات خدمة المجتمع بالكليات عددًا من الأنشطة والبرامج والدورات التدريبية بحسب خطتها وإمكاناتها المتاحة.

وقد أشارت نتائج دراسة (الفايز، ٢٠١٧) إلى عدد من آليات إدارة المشاركة المجتمعية لجامعة شقراء، ومن أهمها ما يلي:

- إقامة المحاضرات والندوات التي ترقى بالمجتمع إلى مستوى يجعل أفراده يتكيفون مع مجتمعهم بهدف نشر العلم والمعرفة في المجتمع المحلي.
- تبني التعليم والتدريب المستمر للعاملين لرفع كفايتهم وإكسابهم الخبرات اللازمة لأداء أعمالهم.
- الأخذ بمشورة ذوي الخبرة من هيئة التدريس للإفادة من خبراتهم في مجالات الإنتاج والخدمات.
- توفير البرامج التوعوية والتثقيفية لأفراد المجتمع للنهوض بمستواهم الثقافي، وربطهم بيئتهم ومجتمعهم.
- تسعى الجامعة إلى إيجاد الأفراد القادرين على إحداث التطوير المنشود من خلال إعداد القوى العاملة ذات الإمكانية على مواكبة التغييرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.

٥/ أبرز النماذج والخبرات العالمية في خدمة المجتمع:

ركزت الدراسة على نماذج وخبرات الجامعات العالمية العريقة التي تحتل ترتيبًا متقدمًا ضمن أشهر التصنيفات العالمية للعام ٢٠٢٠؛ حيث وقع الاختيار على (٦) جامعات تتواجد في ثلاث دول مختلفة، وهي: جامعتي هارفارد وستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، وجامعتي أكسفورد وكامبريدج في بريطانيا، وجامعتي ملبورن ومويناش بأستراليا. ويوضح الجدول التالي ترتيب هذه الجامعات وفقًا لأحدث التصنيفات للعام ٢٠٢٠:

جدول (١) ترتيب الجامعات في أشهر التصنيفات العالمية

	الجامعة	الدولة	تصنيف التايمز ٢٠٢٠	تصنيف QS 2020	تصنيف شانجهاي ٢٠٢٠
	جامعة هارفارد	الولايات المتحدة	٧	٣	١
	جامعة ستانفورد		٤	٢	٢
	جامعة أكسفورد	المملكة المتحدة	١	٤	٩
	جامعة كامبريدج		٣	٧	٣
	جامعة ملبورن	أستراليا	٣٢	٣٨	٣٥
	جامعة موناش		٧٥	٥٨	٨٥

يتضح من الجدول السابق أن هذه الجامعات تقع ضمن أعلى (١٠٠) جامعة على مستوى العالم للعام ٢٠٢٠ ، بل إن أربعًا منها تتواجد ضمن ترتيب أعلى (١٠) جامعات عالمية في التصنيفات الثلاثة المذكورة. وفيما يلي يستعرض الباحث أبرز النماذج والخبرات لهذه الجامعات في خدمة المجتمع.

أولًا/ الولايات المتحدة الأمريكية:

١ - جامعة (هارفارد) Harvard University:

بالأخذ في الاعتبار القيمة التعليمية والبحثية التي تتمتع بها جامعة (هارفارد) فإننا نجد أن الجامعة تلتزم بتقديم العديد من البرامج والخدمات الفعالة بالتعاون مع المجتمع المحيط بها منذ سنوات طويلة. فهناك طرق لا حصر لها يساهم بها منسوبو جامعة (هارفارد) في المجتمع المحلي في تنفيذ مهمة الجامعة، ومن ذلك على سبيل المثال إدارة عيادة صحية متنقلة، وتوفير برامج

الإثراء الصيفية لطلاب المدارس الثانوية المحلية. وقد استضافت الجامعة خلال عام واحد مئات الأحداث والمحاضرات المجانية المفتوحة للجمهور، واشترت أكثر من ٨٠٠ مليون دولار من السلع والخدمات في مدينة بوسطن، ووظفت أكثر من ٣٠٠٠ من سكان بوسطن عبر الحرم الجامعي. كما تدير جامعة هارفارد أيضًا محفظة المنافع المجتمعية بقيمة ٧٠ مليون دولار مرتبطة بالتنمية المؤسسية في مدينة الستون، وتشمل هذه المنافع بوابة هارفارد التعليمية التي استضافت أكثر من ٢٠٠ برنامج في العام ٢٠١٧. (https://community.harvard.edu/files/comm/files/harvard_commun ity_programs_web.pdf).

وتسعى الجامعة إلى إقامة العديد من المشروعات التي تستهدف خدمة المجتمع الذي تتواجد فيه ؛ فعلى مستوى الإسكان فقد نجحت الجامعة في دعم ما يقرب من (١٨٠) مشروعًا مجتمعيًا فريدًا، حيث تمكنت من تمويل أكثر من (٧٠٠٠) وحدة سكنية بأسعار اقتصادية في كل من بوسطن وكامبريدج. وتهدف الجامعة من المبادرات السكنية التي تطلقها إلى مواجهة التكاليف المرتفعة للوحدات السكنية، إضافة إلى مساهمتها في توفير وحدات سكنية لما يقرب من (٩٨٪) من طلابها لمدة أربعة أعوام، الأمر الذي قد يفرض بعض الضغوط على سوق الإسكان المحلي، ومن ثم لجأت جامعة (هارفارد) إلى التعاون مع مدن مثل كامبريدج وبوسطن لتوفير الآلاف من الوحدات السكنية بأسعار معقولة وكذلك توفير مأوى لمن لا مأوى له. ومن أجل إنجاح تلك المبادرة فقد خصصت الجامعة ما يقرب من (٢٠) مليون دولار أمريكي لدعم إنشاء الوحدات السكنية المطلوبة بأسعار معقولة، كما تعاونت الجامعة في تلك

المبادرة مع ثلاث من مؤسسات الإقراض المحلية غير الربحية لتحقيق التنمية المجتمعية المطلوبة من أجل توفير وحدات سكنية بأسعار في متناول الجميع، وكذلك إيجاد فرص اقتصادية حقيقية للأفراد ذوي مستويات الدخل المنخفض والمتوسط. (https://community.harvard.edu/housing)

وعلى المستوى التدريسي، فقد أدركت جامعة (هارفارد) أن المهام الأساسية الخاصة بها والمتمثلة في التدريس والبحث والتعلم ينبغي أن يتم تسخيرها بما يخدم المجتمع المحلي، ومن ثم كان لا بد من العمل على توثيق روابط الصلة ما بين الجامعة وبين المدارس المحلية من أجل توفير مختلف المصادر التعليمية لدعم الطلاب وأسرهم والمعلمين، وكذلك دعم المتعلمين مدى الحياة. ويتم ذلك من خلال قيام فريق شراكات المدارس العامة The Public School Partnerships Team بجمع المصادر التعليمية الرقمية التي يحتاجها الطلاب والمعلمين أثناء التعلم الإلكتروني، وتوفيرها على صفحة رقمية متاحة على الانترنت، ويتم تحديثها بصورة دورية. وتغطي هذه المصادر التعليمية مختلف المراحل الدراسية (رياض الأطفال، والابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بالإضافة إلى توفير مصادر تعليمية لخدمة أغراض التنمية المهنية للمعلمين. كما نجحت الجامعة في إطلاق عدة مشروعات في إطار شراكاتها المدرسية، ومنها المشروع التدريسي Project Teach والذي يستهدف توفير الدعم لطلاب الصف السابع في المدارس العامة في كل من بوسطن وكامبريدج عن طريق زيارات مدرسية تنظمها الجامعة لتوفير برامج تعليمية للطلاب بما يتفق مع الاهتمامات والتوجهات الحقيقية الخاصة بهم، ونجح هذا المشروع فعليًا في ضم ما يزيد عن (٦٠٠) طالب في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩).

وكذلك مشروع معرض العلوم للصف الثامن Eighth-Grade Science Showcase بالتعاون مع المدارس العامة في كامبريدج، وأقسام الهندسة والعلوم التطبيقية في الجامعة لتشجيع الطلبة على المشاركة في مختلف المشروعات العلمية من خلال مجموعة من العروض بهدف تبسيط المادة العلمية. بالإضافة إلى برنامج التدريب الخاص بالعلوم البحرية Marine Science Internship Program وهو أحد البرامج التي تتيح لطلبة المدارس الالتحاق بالمعامل البحثية بالجامعة كمتدربين، ويتم الإشراف عليهم من قبل طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كأحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تعزيز الاستكشاف في مجال العلوم. (https://community .harvard.edu /education).

أما على مستوى الاستدامة، فقد تعهدت الجامعة بالحفاظ على استدامة المنطقة من خلال التزامها بمستقبل خالٍ من الاعتماد على الوقود الأحفوري بحلول عام (٢٠٥٠م). إضافة إلى تعزيز الشراكات بين الجامعة والعديد من الهيئات المحلية من أجل تلبية الاحتياجات المجتمعية، وكذلك تعزيز العلاقات التعاونية بين الجامعة وبين العديد من المؤسسات الخدمية العامة وغير الربحية من أجل توفير العديد من الخدمات الحيوية للمجتمع، والتأكيد على توفير العديد من الفرص المتميزة للمتعلمين الكبار من خلال مبادرات التعلم مدى الحياة. (https:// community.harvard.edu)

٢ - جامعة (ستانفورد) Stanford University :

تسعى جامعة (ستانفورد) إلى توفير العديد من الخدمات المجتمعية من خلال العديد من الاستراتيجيات، ومن ذلك المقررات التي يتم تدريسها

داخل وخارج الحرم الجامعي، ودعم المشروعات القيادية القائمة على المجتمع. وعلى سبيل المثال أسست الجامعة مركز (هاس) للخدمة العامة Haas Center for Public Service الذي يسهم وبدور أساسي في التشجيع على الاستدامة ودعم المنح الدراسية، وكذلك الشراكات المجتمعية كجزء لا يتجزأ من الخدمات التعليمية التي تعمل الجامعة على توفيرها، كما يسعى إلى توفير العديد من البرامج الصيفية التي تستهدف تقديم العديد من الإسهامات الحيوية للمجتمع المحلي والعالمي. ويتم توفير العديد من البرامج الميدانية التي تستهدف دمج الطلاب في حل القضايا الاجتماعية والثقافية المعقدة السائدة في المجتمع بالاستعانة بالتعلم التجريبي، ومجموعات المناقشة، والتأملات الذاتية للطلاب كأحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تشجيع الطلاب على أن يكونوا دعاة للتغيير الاجتماعي في القضايا التي تمس واقع المجتمع. وكذلك السماح للطلاب بالتدريب في العديد من المؤسسات الحيوية الموجودة في العاصمة واشنطن بما في ذلك مجلس الشيوخ، ومجلس النواب، والبورصة، ومؤسسة (سميثسونيان) Smithsonian Institution للخدمات التعليمية والبحثية. (https://undergrad.stanford.edu/opportunities-research/public-community-service)

ويوفر مركز (هاس) الدعم للطلاب الجامعيين وكذلك للجماعات المجتمعية التي ترغب في تقديم الخدمات للصالح العام من خلال إيجاد شراكات فعالة بينهم وبين المنظمات المجتمعية، ومثل هذه الشراكات توفر بيئة ثرية لتعلم الطلاب، وكذلك تدعم الشركاء المجتمعيين بما يخدم عمليات التغيير المجتمعي، كما تسهم في التوصل إلى عدد من المعارف الجديدة من خلال

البحث العلمي، والذي يعتبر الأساس الذي ترتكز عليه مهمة الجامعة. وعندما يتم القيام بمثل هذه العمليات البحثية على الوجه الأكمل وبما يتفق مع المبادئ الأخلاقية للعملية البحثية فإن ذلك الأمر من شأنه أن يساعد على تعميق الاستفادة من الموارد الفكرية للجامعة بما يعود بالنفع على التنمية المجتمعية. (Haas Center for Public Service, 2019)

ثانيًا/ بريطانيا:

١ - جامعة (أكسفورد) University of Oxford **:**

إن تواجد الطالب في جامعة (أكسفورد) يعني أنه يتحتم عليه أن يشارك مشاركة فعالة في كافة الأنشطة بداخل المجتمع الذي يتواجد فيه الحرم الجامعي، وذلك من خلال العديد من المبادرات التي تطلقها الجامعة. ومن هذه المبادرات: مبادرة الجيرة الحسنة Be a good neighbor التي تستهدف خلق أثر إيجابي في المجتمع من خلال التوعية بواجبات الأفراد، ومبادرة التطوع Volunteering التي تتيح للطلاب المشاركة في الأنشطة المجتمعة المتنوعة، ومبادرة حماية الممتلكات Protect your property التي يتم فيها تقديم العديد من الخطوات لحماية الأشخاص والممتلكات والحد من انتشار الجريمة بداخل المجتمع، ومبادرة الحماية الشخصية Personal safety التي يتم من خلالها تقديم بعض الاقتراحات للحفاظ على الأمن الشخصي للطلاب أثناء الدراسة.

(https://www.ox.ac.uk/ students/life/community?wssl=1)

وتقوم جامعة (أكسفورد) بالعديد من الاستراتيجيات في مجال خدمة المجتمع، ومن أبرزها مشاركة الجامعة في المهرجانات والمحاضرات والمناقشات

العامة، ومنها على سبيل المثال مهرجان (أوكسفورد شاير) للعلوم Oxford shire Science Festival، إضافة إلى السعي المستمر نحو إشراك الجمهور كباحثين من خلال مواقع إلكترونية تسمح لهم بالمشاركة في البحث العلمي، مثل موقع (زونيفيرس) Zooniverse وغيرها من المواقع التي تركز على التجارب القائمة على (الويب). إضافة إلى ذلك نجد أن جامعة (أكسفورد) تعمل على تعزيز مجال الشراكة بينها وبين المدارس المختلفة من خلال العديد من الأنشطة التوعوية التي تتبناها الجامعة لتعزيز العملية البحثية وتشجيع الطلاب على إجرائها، وكذلك الانخراط مع المجتمع المحيط بصورة أكبر من خلال الاستعانة بوسائل الإعلام الجديد، مثل صفحات الويب البحثية الخاصة بالجامعة، أو مدونة العلوم بالجامعة، أو مدونة الفنون، أو ملفات الصوت والفيديو، وغيرها، وتشجيع الباحثين على الاندماج على نحو أفضل في العمليات البحثية التي تتم خارج الأوساط الأكاديمية.

https://www.ox.ac.uk/public-affairs/community-)
(engagement?wssl=1

٢ - جامعة (كامبريدج) University of Cambridge:

تؤمن جامعة (كامبريدج) أنها ملتزمة التزامًا كبيرًا إزاء المجتمع، وهو الأمر الذي يأخذ شكل الشراكات المحلية Local partnerships الذي يجعل الجامعة جزءًا لا يتجزأ من المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه من خلال تفعيل ما هو أشبه بالاتفاق المشترك City Deal ما بين الجامعة والمجتمع للعمل بشكل وثيق مع مجالس المدينة والمقاطعات، والتوصل إلى عدد من الحلول المشتركة للعديد من المشكلات التي تواجه المجتمع، مثل الإسكان، والنقل، والتدريب.

وقد نجحت الجامعة في إنشاء المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية الخاصة بجامعة كامبريدج The University of Cambridge Primary School وهي أول مدرسة ابتدائية يتم تمويلها من الجامعة من أجل توفير بيئة تعليمية مميزة للأطفال، كما أن المدرسة ستخدم كلية التربية من خلال مساعدتها في التوصل إلى طرق فعالة يمكن من خلالها تعليم الأطفال في هذه المرحلة التكوينية الهامة، أو بعبارة أخرى فإنه يمكن القول بأن مثل هذه الشراكة التي تأخذ طابع المشاركة المدنية civic engagementتعد على قدر كبير من الأهمية لتحقيق التميز الخاص بالجامعة، وتحقيق الرفاهية للمجتمع الذي تخدمه الجامعة. (Borysiewicz, 2015)

كما قامت جامعة (كامبريدج) بإطلاق برنامج (المحفز) STIMULUS وهو أحد برامج الخدمة المجتمعية الذي يتيح لطلاب الجامعة فرصة مساعدة الطلبة في المدارس المحلية من خلال تبسيط شرح دروس عدد من المقررات، كالرياضيات، والعلوم، والحاسب. وهنا نجد أن طلبة الجامعة يعملون كمتطوعين في مجال المساعدة التدريسية داخل بيئة التعلم المدرسية.

(https://stimulus.maths.org/content/stimulus-cambridge-university-students-volunteering-local-schools)

إن مجال خدمة المجتمع وفقًا لمنظور الجامعة يعتمد على منظور (التطوع) حيث نجد أن ذلك المنظور يسهم وبصورة أساسية في مساعدة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في اكتساب العديد من المهارات المتمثلة في العمل بروح الفريق، والإدارة، والاتصال، وغيرها.

https://www.cam.ac.uk/public-engagement/information-for-)
(staff-and-students/volunteer-with-us

ثالثًا/ أستراليا:

١ - جامعة (ملبورن) University of Melbourne:

تسعى جامعة (ملبورن) إلى خدمة المجتمع من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية، وتهدف تلك الشراكة إلى تعزيز الروابط الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية، والثقافية ما بين الجامعة والمجتمع المحلي، مع التركيز بشكل أكبر على المناطق المهمشة (NSW, 2020). وقد شاركت الجامعة في مشروع (تحول النظام الإسكاني) بالتعاون مع المؤسسات الحكومية، والقطاعات العامة والخاصة، والهيئات غير الربحية، بقصد تعديل سياسات الاستثمار في القطاع السكني لتوفير وحدات سكنية بأسعار مناسبة. (Whitzman, 2015)

ونجحت الجامعة في إدراج مقرر (التطوع المجتمعي) Community Volunteering ضمن المقررات التي يدرسها الطلاب بالجامعة، ويهدف هذا المقرر إلى تحقيق فهمًا أفضل بالقطاع المجتمعي والتنمية المجتمعية من خلال خبرات التطوع المختلفة التي يشارك فيها الطلاب، كما يهدف إلى تشجيع الطلاب على المشاركة في العديد من المشروعات القائمة على المجتمع، بما يسمح لهم بالتعرف على القضايا المتنوعة ولاسيما في مجال العمل، الأمر الذي يترتب عليه تحسين المهارات الوظيفية للطلاب، خاصة على مستوى التواصل، والتخطيط، والتنظيم، والإدارة الذاتية، وحل المشكلات. ويؤكد المقرر على ضرورة أن يدرس الطالب ما يقرب من (١٠٠ -٨٠) ساعة

عملية بالتعاون مع أحد المنظمات غير الربحية بما يساعد على تعزيز العائد المجتمعي من خلال المشروعات البحثية، والمشاركة بصورة نشطة في مختلف الأنشطة. ويمكن تلخيص أهمية هذا المقرر بشكل عام من خلال تزويده للطلبة بالمهارات التالية: (https://handbook.unimelb.edu.au/2020/subjects/mult20012)

- إكساب الطلاب فهمًا أعمق بقضايا التنمية المجتمعية.
- تقدير الدور الذي تقوم به المؤسسات غير الربحية في مجال التنمية المجتمعية.
- تعزيز القدرة على القيام بالبحوث المستقلة.
- التأكيد على أهمية التقييم الذاتي والتأمل الذاتي.
- اكتساب المهارات المتعلقة بتطوير مشروع أو مهارات ممارسة التنمية المجتمعية أو كليهما.
- فهم طبيعة الدور الخاصة بالمواطنة الفعالة، وقضايا القيادة المجتمعية.

كما أطلقت جامعة (ملبورن) برنامج (نحو مجتمع أكثر أمانًا) Safer Community Program وهو أحد البرامج التي تهدف إلى تعزيز مجال خدمة الجامعة للمجتمع من خلال توفير العديد من المعلومات لطلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بشأن السلوكيات غير المقبولة في المجتمع. ومثل هذه المعلومات تسهم بدور حيوي في حصر هذه السلوكيات غير اللائقة والحد من انتشارها على المستوى المجتمعي، سواء أكانت متمثلة في الاعتداءات الجنسية، أو التحرش الجنسي، أو التنمر، أو التمييز، أو العنف الأسري. كما يعمل هذا البرنامج على حماية الطفل Child safety حيث نجد أن الجامعة ملتزمة أيضًا بتوفير بيئة آمنة لكافة الأفراد الموجودين بالمجتمع، ولا يستثنى من ذلك

الأطفال تحت عمر الثمانية عشر عامًا. وتركز الجامعة على ثقافة الاحترام من خلال احترام الحقوق والمسئوليات الخاصة بكل فرد داخل هذا المجتمع.

(https://safercommunity.unimelb.edu.au)

٢ - جامعة (موناش) Monash University:

تدرك جامعة (موناش) أن مهمتها الأساسية تكمن في خدمة المجتمع الذي توجد فيه، ومن ثم فإن الجامعة ملتزمة التزامًا كاملًا بالتشجيع على المشاركة في كافة الأنشطة المجتمعية، بل نجد أن الخدمة المجتمعية أصبحت واحدة من المجالات التي يتم أخذها بعين الاعتبار عند تقيم أعضاء هيئة التدريس من خلال ما يعرف باسم (مخطط إدارة الأداء). وتعمل جامعة (موناش) على خدمة المجتمع من خلال النقاط التالية: (Monash University, 2006, 1-2)

- ترسيخ القيم التعليمية، والأكاديمية، والثقافية في المجتمع، وكذلك تعزيز الوعي بالدور الذي تقوم به الجامعة في توفير الموارد التعليمية والتربوية.
- توفير بيئة ثقافية ثرية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس من خلال التفاعل مع المجتمع المحلي الذي يتواجد فيه الحرم الجامعي.
- الاستجابة للاحتياجات المجتمعية، والموائمة بين التوقعات المجتمعية والأهداف الخاصة بالجامعة.
- دعم سبل خدمة المجتمع من جانب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- الاستفادة من الخبرات الخاصة بقطاع الأعمال والصناعة والمجموعات المهنية في التطوير المستمر للتعليم والبحث الجامعي.
- إيجاد فرص للتعاون المشترك مع البيئات المدرسية وغيرها من الهيئات، كالمنظمات التدريبية ومؤسسات الأعمال والصناعة والرياضة والفنون والثقافة وغيرها من المؤسسات المجتمعية.

وتسعى الجامعة إلى إقامة شراكات مجتمعية مع العديد من مؤسسات المجتمع والمنظمات غير الربحية لبناء اقتصاد مستدام، أما عن العائد من تلك الشراكات فيتم توظيفه لتقديم التبرعات للجمعيات الخيرية، وتحسين عمليات الإدارة والإشراف البيئي، ومساعدة اللاجئين في الحصول على فرص تعليمية متكافئة، والارتقاء بالعديد من مؤسسات المجتمع. كما تشجع الجامعة طلابها على المشاركة في الأنشطة المجتمعية المختلفة، وتتيح لهم فرصة التدريب في المنظمات غير الربحية والمشروعات الريادية.

https://www.monash.edu.my/business/ industry/community-)
(partners

إن الخدمات المجتمعية التي تقدمها جامعة (موناش) منبثقة من الرؤى والأهداف الخاصة بها، وتتم بما يتفق مع خطتها وسياساتها الخاصة للعام (٢٠٢٠م). كما أن كافة الأنشطة التي يتم القيام بها متوافقة مع الوظائف الأساسية للجامعة المتمثلة في التعليم، والبحث، والتطوير. فضلًا عن أن الاحتياجات الخاصة بالخدمات المجتمعية يتم تقييمها والإيفاء بمتطلباتها في ضوء المصادر والموارد الفعلية التي تمتلكها الجامعة، كما أن كافة الأنشطة المتعلقة بالتنمية المهنية للأفراد يتم تحديدها ودعمها من الجامعة. إن كافة الأنشطة الخاصة بالخدمة المجتمعية يتم القيام بها في إطار عام من الجودة الفائقة بهدف إعادة تشكيل المجتمع الذي تتواجد فيه الجامعة إلى الأفضل باستخدام أسلوب استباقي للإيفاء بهذه الاحتياجات، عن طريق توظيف معارف ومهارات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لإشباع تلك الاحتياجات. كما أن هذه الخدمات المجتمعية تمثل واحدة من المجالات الأربعة التي يتوقع أن يشارك

فيها أعضاء هيئة التدريس، وتتمثل طبيعة هذه المشاركة في إطار يتم تحديده وفقًا لما يتم التوصل إليه بين عضو هيئة التدريس والمشرف على تقديم تلك الخدمات. (Monash University, 2006, 2)

وقد قامت الجامعة بإنشاء (وحدة المجتمع الأكثر أمانًا) The Safer Community Unit وتعد نقطة الاتصال المركزية في الجامعة للطلاب والموظفين وأفراد المجتمع الذين يبحثون عن الدعم أو المعلومات أو المشورة، أو الرد على أي شكل من أشكال القلق النفسي أو التهديد أو السلوكيات غير المناسبة، سواء داخل الحرم الجامعي أو خارجه. ولتقليل المخاطر التي تهدد سلامة مجتمع الجامعة والتي تنشأ عن هذه الأنواع من السلوكيات غير المرغوبة؛ ركزت الوحدة خلال العام ٢٠١٩ عملياتها على وظيفتين أساسيتين: الأولى تقييم المخاطر وإدارتها ودعمها، بما في ذلك تزويد جميع الأشخاص المتضررين بالمعلومات والمشورة والدعم، وتنسيق الاستراتيجيات للتدخل المبكر وإدارة المواقف عالية المخاطر والمراقبة المستمرة للمخاطر. والثانية تتمثل في إجراء التحقيقات المتعلقة بالمسائل التي تشكل خطرا كبيرا على سلامة المجتمع. وفي نفس العام عززت هذه الوحدة علاقاتها مع مجموعة من أصحاب المصلحة الرئيسيين، بما في ذلك شرطة فيكتوريا، والفرق المناظرة في الجامعات الأسترالية الأخرى، ومع فرق تقييم التهديدات وفروع التحقيق في جامعات الولايات المتحدة. (Monash University, 2019, 62)

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول موضوع خدمة المجتمع، ومن ذلك دراسة (محمد، ٢٠١٩) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لضمان جودة

الخدمات المجتمعية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء بعض الخبرات العالمية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الخدمات المجتمعية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة ومعوقات ضمان جودتها وفق متغيرات البحث. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠) فردًا من القيادات وأعضاء هيئة تدريس بالجامعة الإسلامية. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن جودة الخدمات المجتمعية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة الإسلامية جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر العينة، وأن معوقات ضمان جودة الخدمات المجتمعية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر جاءت بدرجة (عالية جدا) من وجهة نظرهم.

وأجرى (السهلي، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور كليات التربية بالجامعات السعودية في خدمة المجتمع المحلي، وبلورة تصور مقترح لتفعيل هذا الدور. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة طبقت على (١٠٦) أعضاء من هيئة التدريس بست جامعات. ومن نتائج الدراسة أن دور كليات التربية بالجامعات السعودية في خدمة المجتمع جاء (مرتفعا)؛ حيث جاء البعد المعرفي أولا، يليه البعد الاجتماعي، ثم البعد التوعوي التثقيفي. وقدمت الدراسة تصورًا مقترحًا يفيد في تفعيل وتطوير دور كليات التربية بالجامعات السعودية في خدمة المجتمع المحلي.

وسعت دراسة (الضبياني والعنسي وشداد، ٢٠١٨) إلى التعرف على دور جامعة ذمار بالجمهورية اليمنية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة،

وتم تطبيق الأداة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلغت (١٠٣) أعضاء. ومن أهم نتائج الدراسة أن دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة جاء بدرجة (ضعيفة)، وجاء في المرتبة الأولى مجال (التدريب والتعليم المستمر)، يليه مجال (نشر الوعي المجتمعي)، ثم مجال (البحوث التطبيقية)، ثم مجال (تقديم الاستشارات).

وقامت (حنيش، ٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع ودوافع مشاركة طلبة الجامعة في ليبيا في خدمة المجتمع وكيفية تفعيلها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وعددًا من الأدوات ومنها: الملاحظة العلمية البسيطة، والإحصاءات والسجلات، واستمارة المقابلة. وتم اختيار عينة مقصودة من طلاب جامعتي طرابلس والزاوية بلغ عددهم (٤٠٠) طالب. ومن أبرز نتائج الدراسة أن أغلبية العينة تشارك دائما في الأنشطة المجتمعية حيث تمثل نسبة (٥٤٪) من إجمالي العينة، وأن الأسر الليبية لا تلعب الدور الأساسي في الدفع بالطالب نحو المشاركة في الأنشطة المجتمعية.

وهدفت دراسة (عبد الحسيب، ٢٠١٧) إلى تفعيل عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية للشراكة المجتمعية في ضوء بعض النماذج العالمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تناولت خدمة الجامعة للمجتمع من حيث أهميتها ومراحلها ومجالاتها، وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية من حيث رسالتها وأهدافها وخدماتها، والشراكة المجتمعية من حيث أهميتها ومتطلباتها ومعوقات تطبيقها. كما قام الباحث بعرض عدة نماذج عالمية للشراكة المجتمعية في مجالات مختلفة. وقدمت الدراسة رؤية مقترحة لتفعيل عمادات خدمة

المجتمع للشراكة المجتمعية في ضوء بعض النماذج العالمية من خلال ستة مجالات وهي: التوعية بأهمية الشراكة، والشراكة التعليمية، والتأهيل والتدريب، والشراكة البحثية، والاستشارات العلمية، والخدمة العامة.

وسعت دراسة (الفايز، ٢٠١٧) إلى التعرف على واقع مساهمة إدارة جامعة شقراء في برامج وأنشطة خدمة المجتمع، ودرجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس في برامج خدمة المجتمع. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي طبقتها على عينة بلغت (٣٨٧) عضو هيئة تدريس بالجامعة. وأوضحت أهم نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة يوافقون على عبارتين فقط ضمن محور مجالات برامج وأنشطة جامعة شقراء لخدمة المجتمع، وهما: (المشاركة في الاحتفال بالمناسبات الوطنية، والمشاركة في حملات التوعية الصحية التي تهم المجتمع)، بينما حصلت سبع عبارات أخرى على درجة (موافق إلى حد ما). أما في محور درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في برامج خدمة المجتمع فقد وافق معظم أفراد العينة على عبارتين فقط هما: (سعي أعضاء هيئة التدريس نحو النهوض بمستوى الطلبة في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية، ويكثف الأعضاء جهودهم نحو تفعيل الدور البحثي في المجتمع أثناء محاضراتهم).

وهدفت دراسة (العمري، ٢٠١٥) إلى التعرف على آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان بالرياض، والتعرف على درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس في برامج خدمة المجتمع. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة التي طبقتها على عينة حجمها (٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ومن أبرز النتائج أن أفراد العينة يرون توفر

آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في الجامعة، وأن مساهمة أعضاء هيئة التدريس في برامج خدمة المجتمع تأتي بدرجة (عالية).

أما دراسة سيبو وبريتي (Seppo & Pretty, 2014) فهدفت إلى تحديد دور مؤسسات التعليم العالي الفنلندية في تحويل المجتمع إلى مجتمع معرفي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ حجمها (٥٥) فردًا من القيادات في مؤسسات التعليم العالي. ومن أهم نتائج الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي تؤدي دورًا كبيرًا في تحويل المجتمع الفنلندي إلى مجتمع معرفي عن طريق إجراء مزيد من التكامل بين خطة الحكومة للتنمية الاقتصادية وخطة التعليم العالي، وأن أفراد عينة الدراسة يرون بدرجة (مرتفعة) أهمية التحالفات والشراكات بين مؤسسات التعليم العالي والقطاعات التكنولوجية الصناعية في خدمة المجتمع المحلي.

وسعت دراسة (الأشقر وحمدونة، ٢٠١٣) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير فاعلية الجامعات الفلسطينية في خدمة برامج المجتمع المحلي في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة التي طبقت على (٥٠) عضوًا من أساتذة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى، وجامعة الأزهر بغزة). وبينت الدراسة عددًا من النتائج حول الأبعاد المرتبطة بدور الجامعات في تطوير المجتمع المحلي (الاجتماعي، والثقافي والتربوي، والاقتصادي، والسياسي). وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التصور المقترح تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل، والرتبة الأكاديمية، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الخدمة لصالح من خدمتهم (١٠) سنوات فأكثر.

وهـدفت دراسـة (هللـو، ٢٠١٣) إلى التعـرف علـى دور الجامعـات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة التي طبقها على عينة عشوائية بلغت (١٥٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. ومن النتائج التي أشارت إليها الدراسة أن دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر عينة الدراسة لا يرتقي إلى معدل أكثر من (٦٠٪)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظرهم حول هذا الدور تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، سنوات الخدمة، مكان العمل).

وأجرى داهان وسينول (Dahan & Senol, 2012) دراسة هدفت إلى تحليل دور جامعة (إسطنبول بيلجي) الخاصة في جمهورية تركيا في سياق ممارسات المسؤولية المجتمعية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال أداة المقابلة المقننة مع كل من: الأمين العام للجامعة والممثل لأساسيات تدريس المسؤولية الإدارية، وكذلك تحليل الوثائق الرسمية المنشورة التي تصدرها الجامعة. بالإضافة إلى الموقع الإلكتروني للجامعة، والوثائق الأخرى غير المنشورة، وخطة العمل للجامعة لعام ٢٠١٢، والتي تم استخدامها للحصول على البيانات الثانوية. وبينت النتائج أن الجامعة نجحت في تنفيذ استراتيجية الشراكة والمسؤولية المجتمعية والحصول منها على نتائج إيجابية، وأن استيعاب إجراءات الشراكة والمسؤولية المجتمعية له دور مهم في نجاح اكتساب السمعة الجيدة والميزة التنافسية القوية للجامعة، ويبدأ هذا الاستيعاب من خلال مهام الجامعة ويتم إدراجه في أعمالها الأساسية، ثم تأتي بعد ذلك

المراكز النشطة، والأكاديميون المخلصون، وتطوير المناهج الدراسية؛ حيث تسهم قيم وأنشطة المؤسسة في تحفيز العاملين.

وقام (معروف، ٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وعددهم (٩٥) أستاذًا. وكشفت أهم نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لدور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر العينة جاءت بنسبة (٦٢,٢٪)، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير (المؤهل العلمي) لصالح من يحملون درجة (أستاذ دكتور)، وباختلاف (الجامعة) لصالح الجامعة الإسلامية، وباختلاف (التخصص) لصالح المتخصصين في أصول التربية، بينما لا توجد فروق في وجهات نظرهم باختلاف متغير (سنوات الخدمة).

وأجرى مينارد (Maynard, 2011) دراسة هدفت إلى تقييم تأثير تعليم الخدمة المجتمعية للطلبة الجامعيين على سلوكيات الطلبة بعد تخرجهم من حيث مشاركتهم وقيادتهم في المجتمع. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة لمسح عينة من الخريجين بلغت (١٣١) خريجًا من جامعة نيو إنجلاند بالولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث أصبح تعليم الخدمة المجتمعية إلزاميًا للتخرج منذ أكثر من عقد من الزمان، وقد ركزت الدراسة على النتائج طويلة المدى للخدمة المجتمعية عن طريق تقييم سلوكيات الخريجين الذين تخرجوا في الفترة من عام ١٩٩٦ إلى ٢٠٠٣. وبينت أهم نتائج الدراسة أن هناك علاقة

قوية وثابتة بين تعليم الخدمة المجتمعية لطلبة الجامعة ومشاركتهم بعد التخرج في الخدمة التطوعية، بينما لا توجد علاقة مماثلة بين تعليم الخدمة المجتمعية لطلبة الجامعة وقيادتهم للمجتمع بعد التخرج.

التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في تناولها لموضوع خدمة المجتمع، فهناك دراسات تناولت دور الجامعات في خدمة المجتمع، كدراسة (الضبياني وآخرون، ٢٠١٨) ودراسة (الفايز، ٢٠١٧)، ودراسة (العمري، ٢٠١٥)، ودراسة (Seppo & Pretty, 2014)، ودراسة (الأشقر وحمدونة، ٢٠١٣)، ودراسة (هللو، ٢٠١٣)، ودراسة (Dahan & Senol, 2012).

بينما ركزت دراستي: (السهلي، ٢٠١٨)، و(معروف، ٢٠١٢) على دور كليات التربية بالجامعات في خدمة المجتمع، واهتمت دراستي: (محمد، ٢٠١٩)، و(عبد الحسيب، ٢٠١٧) بدور عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات، أما دراستي: (حنيش، ٢٠١٧)، و(Maynard, 2011) فركزتا على مشاركة طلبة الجامعة في خدمة المجتمع.

واتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الموضوع بشكل عام والمنهج المستخدم وأداة الاستبانة، بينما اختلفت الدراسة الحالية عنها في تركيزها على الجامعات الناشئة -جامعة شقراء تحديدًا - وكيف يمكن تفعيل دورها في خدمة المجتمع في ضوء بعض النماذج والخبرات العالمية. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة الإطار العام للدراسة، وإثراء الإطار النظري، كما استفادت منها في بناء الأداة ودعم نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي بمدخليه الوثائقي والمسحي؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي في تحليل واستقراء بعض الأدبيات والتقارير والدراسات للتعرف على واقع دور جامعة شقراء في خدمة المجتمع، واستعراض بعض النماذج والخبرات العالمية للجامعات في مجال خدمة المجتمع. كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للتعرف على المعوقات التي تحدّ من قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع، والمقترحات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات، ومن ثمّ تقديم صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء النماذج والخبرات العالمية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد الذين يعملون في (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر) بالجامعة، بالإضافة إلى الأفراد الذين يتولون مسؤولية الإشراف على (وحدات خدمة المجتمع) بكليات الجامعة المختلفة؛ حيث يتولى هؤلاء الأفراد العمل والإشراف على برامج خدمة المجتمع والتنسيق لها لتنفيذها على مستوى الجامعة وعلى مستوى الكليات بشطري الطلاب والطالبات. وتم التطبيق على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (٤٤) فردًا (باستثناء العينة الاستطلاعية وعددهم (١٠) أفراد).

أداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

الصدق الظاهري لأداة الدراسة: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٠) محكمين

من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية، والاستفادة من آرائهم حول مدى وضوح صياغة عبارات الاستبانة، ومدى أهمية العبارات وملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه وقياسها لما وضعت من أجله، وفي ضوء اقتراحاتهم وآرائهم تم إعادة صياغة بعض العبارات، كما تم حذف بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى. واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على المعلومات الأولية لأفراد الدراسة: (النوع، والخبرة)، ثم المحور الأول: الصعوبات التي يمكن أن تحد من قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع، والمحور الثاني: المقترحات اللازمة للتغلب على هذه المعوقات.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

المعوقات التي تحد من قيام الجامعة بدورها في المجتمع				المقترحات اللازمة للتغلب على هذه المعوقات	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	0.624**	١١	0.671**	١	0.522**
٢	0.497**	١٢	0.675**	٢	0.658**
٣	0.694**	13	0.536**	٣	0.618**
٤	0.824**	١٤	0.521**	٤	0.735**
٥	0.721**	١٥	0.654**	٥	0.554**

المعوقات التي تحد من قيام الجامعة بدورها في المجتمع				المقترحات اللازمة للتغلب على هذه المعوقات	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٦	0.521**	-	-	٦	0.754**
٧	0.542**	-	-	٧	0.680**
8	0.697**	-	-	8	0.674**
٩	0.637**	-	-	٩	0.766**
١٠	0.602**	-	-	١٠	0.704**

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمحور (المعوقات التي تحد من قيام الجامعة بدورها في المجتمع) ما بين (٠,٤٩٧ ، ٠,٨٢٤)، ولمحور (المقترحات اللازمة للتغلب على هذه المعوقات) ما بين (٠,٥٢٢ ، ٠,٧٦٦)، وجميعها تدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، مما يعني إمكانية الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha كما في الجدول التالي:

جدول (٣) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	المعوقات التي تحد من قيام الجامعة بدورها في المجتمع	١٥	٠.٧٧٤
٢	المقترحات اللازمة للتغلب على هذه المعوقات	١٠	٠.٧٧٢
الثبات الكلي		٢٥	0.832

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ثبات أداة الدراسة جاءت مرتفعة ؛ حيث تراوحت ما بين (٠.٧٧٢ ، ٠.٧٧٤)، وأن قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) بلغت (٠.٨٣٢) وهي درجة ثبات عالية، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق.

أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدمت الدراسة معامل ارتباط (بيرسون) ومعامل (ألفاكرونباخ)، وكذلك التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لقياس استجابات أفراد الدراسة وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي، كما تم استخدام الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة. وجاءت الاستجابات وفق تدرج ليكرت الخماسي كما يلي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١). وللحكم على درجة الاستجابة للعبارات تم احتساب المدى= أعلى درجة (٥) – أقل درجة (١) = (٤)، ثم احتساب طول الفئة= المدى (٤) ÷ عدد الفئات (٥) = (٠.٨)، ثم إضافة الناتج إلى أقل درجة. وبالتالي جاء مدى الاستجابة للعبارات كما يلي: من ١ إلى ١.٨٠ (غير موافق بشدة)، من

١,٨١ -٢,٦٠ (غير موافق)، من ٢,٦١ -٣,٤٠ (محايد)، من ٣,٤١ - ٤,٢٠ (موافق)، من ٤,٢١ إلى ٥ (موافق بشدة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما المعوقات التي تحدّ من قيام جامعة شقراء بدورها في خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح استجابات أفراد الدراسة نحو المعوقات التي تحد من قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	جمود اللوائح والأنظمة المتعلقة بتنظيم علاقة الجامعة بالمجتمع.	٢	٤,٥	٢٤	٥٤,٥	١٦	٣٦,٤	٢	٤,٥	٠	٠,٠	٣,٥٩	٠,٦٦	١٤
٢	اتساع النطاق الجغرافي الذي تخدمه الجامعة	١٣	٢٩,٥	١٤	٣١,٨	٨	١٨,٢	٩	٢٠,٥	٠	٠,٠	٣,٧٠	١,٠١	١١

م	العبارات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	وكلياتها.													
٣	بعد أغلب الكليات عن المقر الرئيس للجامعة.	١١	٢٥,٠	٢٢	٥٠,٠	٥	١١,٤	٦	١٣,٦	٠	٠,٠	٣,٨٦	٠,٩٥	٦
٤	غياب الرؤية الواضحة للجامعة نحو دورها في خدمة المجتمع.	٧	١٥,٩	٢٢	٥٠,٠	٥	١١,٤	٨	١٨,٢	٢	٤,٥	٣,٥٥	١,٠	١٥
٥	نقص الكوادر الإدارية المتخصصة في مجال خدمة المجتمع.	١٧	٣٨,٦	١٧	٣٨,٦	٨	١٨,٢	١	٢,٣	١	٢,٣	٤,٠٩	٠,٩٤	٥
٦	قلة الاعتمادات المالية	٢٤	٥٤,٥	١٦	٣٦,٤	٠	٠,٠	٤	٩,١	٠	٠,٠	٤,٣٦	٠,٨٩	٣

م	العبارات	درجة الموافقة								التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	المخصصة لخدمة المجتمع													
٧	ضعف وعي أفراد المجتمع ومؤسساته بوظيفة الجامعة في خدمة المجتمع.	٩	٢٠,٥	٢١	٤٧,٧	٦	١٣,٦	٤	٩,١	٤	٩,١	٣,٦١	١,٠١	١٣
٨	عدم وضوح مفهوم خدمة المجتمع لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.	٧	١٥,٩	٢٥	٥٦,٨	٩	٢٠,٥	٣	٦,٨	٠	٠,٠	٣,٨٢	٠,٧٩	٨
٩	عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة في برامج خدمة	١٣	٢٩,٥	٢٣	٥٢,٣	٨	١٨,٢	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,١١	٠,٦٩	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	المجتمع.													
١٠	كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس مما يشغلهم عن المشاركة في خدمة المجتمع.	٢٠	٤٥,٥	٢٢	٥٠,٠	١	٢,٣	٠	٠,٠	١	٢,٣	٤,٣٦	٠,٧٥	٢
١١	قلة الحوافز المالية التي تقدمها الجامعة للمشاركين في برامج خدمة المجتمع.	٢٦	٥٩,١	١٥	٣٤,١	٢	٤,٥	١	٢,٣	٠	٠,٠	٤,٥٠	٠,٧٠	١
١٢	إحجام بعض مؤسسات المجتمع المحلي	١٠	٢٢,٧	١٩	٤٣,٢	٩	٢٠,٥	٦	١٣,٦	٠	٠,٠	٣,٧٥	٠,٩٧	٩

م	العبارات	درجة الموافقة								التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	عن طلب مشاركة الجامعة في مواجهة مشكلاتها.													
١٣	تفضيل مؤسسات المجتمع المحلي الاستعانة بمستشارين في جهات خارجية بدلا من الاستعانة بالجامعة.	٨	١٨,٢	١٦	٣٦,٤	١٥	٣٤,١	٥	١١,٤	٠	٠,٠	٣,٦١	٠,٩٢	١٢
١٤	ضعف إقبال أفراد المجتمع المحلي على الاستفادة من	٩	٢٠,٥	٢٢	٥٠,٠	٥	١١,٤	٨	١٨,٢	٠	٠,٠	٣,٧٣	١,٠٠	١٠

م	العبارات	درجة الموافقة								التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
	البرامج والخدمات الجامعية المتاحة.														
١٥	ضعف دور الإعلام الجامعي في التوعية بالخدمات المجتمعية التي تقدمها الجامعة.	١٠	٢٢,٧	٢٢	٥٠,٠	٧	١٥,٩	٥	١١,٤	٠	٠,٠	٣,٨٤	٠,٩١	٧	
	المتوسط الحسابي العام											٣,٩٠	٠,٤٥	-	

يتضح من الجدول (٤) أن (المعوقات التي تحد من قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع) حصلت على درجة (موافق) من وجهة نظر أفراد الدراسة ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٩٠) بانحراف معياري (٠,٤٥)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٣,٥٥، ٤,٥٠)، والانحرافات المعيارية ما بين (٠,٦٩، ١,٠١).

وبحسب المتوسط الحسابي الأعلى فقد حصلت العبارة: (١١) التي تنص على: (قلة الحوافز المالية التي تقدمها الجامعة للمشاركين في برامج خدمة المجتمع) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وبانحراف معياري (٠,٥٠)، يليها العبارة (١٠): (كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس مما يشغلهم عن المشاركة في خدمة المجتمع)، ثم العبارة (٦): (قلة الاعتمادات المالية المخصصة لخدمة المجتمع) بمتوسط حسابي (٤,٣٦) لكل منهما، وبانحراف معياري (٠,٧٥)، و(٠,٨٩) لكليهما على التوالي، وجميعها حصلت على درجة (موافق بشدة).

أما العبارة (١) التي تنص على: (جمود اللوائح والأنظمة المتعلقة بتنظيم علاقة الجامعة بالمجتمع) فجاءت في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٦٦)، في حين جاءت العبارة (٤): (غياب الرؤية الواضحة للجامعة نحو دورها في خدمة المجتمع) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٥).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم كفاية الدعم المالي الذي تقدمه الجامعة لأنشطة وبرامج خدمة المجتمع والقائمين عليها، ووجود الأعباء الكثيرة التي تشغل أعضاء هيئة التدريس عن تقديم خدماتهم في مجال خدمة المجتمع، والحاجة الماسة إلى مراجعة الأنظمة واللوائح التي من شأنها أن تسهم في تعزيز وتنظيم علاقة الجامعة بالمجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (معروف، ٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود عدة معوقات تحد من دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي، ودراسة (محمد، ٢٠١٩) التي توصلت إلى عدد من المعوقات التي تواجه جودة الخدمات

المجتمعية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

السؤال الثاني : ما المقترحات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح استجابات أفراد الدراسة نحو المقترحات اللازمة للتغلب تلك المعوقات

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	إعداد خطة سنوية على مستوى الجامعة والكليات لتنفيذ برامج خدمة المجتمع.	٢١	٤٧,٧	١٨	٤٠,٩	٣	٦,٨	٢	٤,٥	٠	٠,٠	٤,٣٢	٠,٨٠	٦
٢	توفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج خدمة	٣١	٧٠,٥	١٢	٢٧,٣	١	٢,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٦٨	٠,٥٢	١

م	العبارات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	المجتمع.													
٣	دراسة احتياجات المجتمع من الخدمات والبرامج التي يمكن أن تقدمها الجامعة.	٢٦	٥٩,١	١٣	٢٩,٥	٤	٩,١	١	٢,٣	٠	٠,٠	٤,٤٥	٠,٧٦	٥
٤	إقامة المؤتمرات والندوات العلمية المتصلة بقضايا المجتمع.	٢٠	٤٥,٥	١٩	٤٣,٢	٣	٦,٨	١	٢,٣	١	٢,٣	٤,٢٧	٠,٨٧	٨
٥	تقديم الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية للمشاركين في برامج خدمة المجتمع.	٢٨	٦٣,٦	١٥	٣٤,١	٠	٠,٠	١	٢,٣	٠	٠,٠	٤,٥٩	٠,٦٢	٣
٦	إنشاء مراكز بحثية واستشارية موجهة	٢٠	٤٥,٥	١٣	٢٩,٥	٧	١٥,٩	٤	٩,١	٠	٠,٠	٤,١١	٠,٩٩	١٠

م	العبارات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	لخدمة المجتمع.													
٧	تبادل الزيارات بين مسؤولي الجامعة ومؤسسات المجتمع.	٢٢	٥٠,٠	١٨	٤٠,٩	١	٢,٣	١	٢,٣	٢	٤,٥	٤,٣٠	٠,٩٨	٧
٨	تنظيم لقاءات توعوية لأعضاء هيئة التدريس حول أهمية دورهم في خدمة المجتمع.	٢٠	٤٥,٥	١٧	٣٨,٦	٥	١١,٤	٢	٤,٥	٠	٠,٠	٤,٢٥	٠,٨٤	٩
٩	تنظيم دورات لطلبة الجامعة حول كيفية مساهمتهم في برامج خدمة المجتمع.	٢٦	٥٩,١	١٧	٣٨,٦	١	٢,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٥٥	٤
١٠	توسيع قنوات	٢٨	٦٣,٦	١٦	٣٦,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٦٤	٠,٤٩	٢

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	الاتصال بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.													
المتوسط الحسابي العام												٤,٤٢	٠,٤٨	-

يتضح من الجدول (٥) أن (المقترحات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات) حصلت على درجة (موافق بشدة) من وجهة نظر أفراد الدراسة ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٤٢) بانحراف معياري (٠,٤٨)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٤,١١ ، ٤,٦٨)، والانحرافات المعيارية ما بين (٠,٤٩ ، ٠,٩٩).

وبحسب المتوسط الحسابي الأعلى فقد جاءت العبارة (٢) التي تنص على: (توفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج خدمة المجتمع) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٥٢)، يليها العبارة (١٠): (توسيع قنوات الاتصال بين الجامعة ومؤسسات المجتمع) بمتوسط حسابي (٤,٦٤) وبانحراف معياري (٠,٤٩)، ثم العبارة (٥): (تقديم الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية للمشاركين في برامج خدمة المجتمع) بمتوسط

حسابي (٤,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٦٢)، وجميعها حصلت على درجة (موافق بشدة).

أما العبارة (٨) التي تنص على: (تنظيم لقاءات توعوية لأعضاء هيئة التدريس حول أهمية دورهم في خدمة المجتمع) فقد جاءت بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٨٤)، في حين جاءت العبارة (٦): (إنشاء مراكز بحثية واستشارية موجهة لخدمة المجتمع) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,١١) وانحراف معياري (٠,٩٩).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة يستشعرون أهمية قيام الجامعة بتوفير الإمكانات اللازمة لبرامج خدمة المجتمع، مع التوسع في التواصل المستمر مع المؤسسات المجتمعية، وتقديم التحفيز المادي والمعنوي للمشاركين في مجال الخدمة المجتمعية.

السؤال الثالث: ما أبرز النماذج والخبرات العالمية للجامعات في خدمة المجتمع؟

استعرضت الدراسة في إطارها النظري بعض النماذج والخبرات العالمية في مجال خدمة المجتمع لست جامعات عريقة ومتميزة، وهذه الجامعات تتواجد ضمن المراتب المتقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات. ويمكن توضيح نماذج وخبرات هذه الجامعات في خدمة المجتمع من خلال النقاط التالية:

١ - **مشاركة طلبة الجامعة في الخدمة المجتمعية:** في هذا المجال نجد أن تواجد الطالب في جامعة (أكسفورد) يعني أنه يتحتم عليه المشاركة الفعالة في كافة الأنشطة داخل المجتمع الذي يتواجد فيه الحرم الجامعي؛ حيث أطلقت الجامعة العديد من المبادرات، ومنها: مبادرة الجيرة الحسنة التي تهدف إلى

تكوين أثر إيجابي في المجتمع من خلال التوعية بواجبات الأفراد، ومبادرة التطوع التي تتيح للطلاب المشاركة في الأنشطة المجتمعة المتنوعة، ومبادرة حماية الممتلكات التي يتم فيها تقديم العديد من الخطوات لحماية الأشخاص والممتلكات والحد من انتشار الجريمة بداخل المجتمع، ومبادرة الحماية الشخصية التي يتم من خلالها تقديم بعض الاقتراحات للحفاظ على الأمن الشخصي للطلاب أثناء الدراسة. أما جامعة (كامبريدج) فقامت بإطلاق برنامج: (المحفز) وهو أحد برامج الخدمة المجتمعية الذي يتيح لطلاب الجامعة فرصة التطوع لمساعدة الطلبة في المدارس المحلية من خلال تبسيط شرح دروس العديد من المقررات، كالرياضيات، والعلوم، والحاسب والتكنولوجيا. في حين نجحت جامعة (ملبورن) في تضمين مقرر للطلبة بعنوان (التطوع المجتمعي) ضمن المقررات التي يدرسها الطلاب بالجامعة، ويؤكد هذا المقرر على ضرورة أن يدرس الطالب ما يقرب من (١٠٠ -٨٠) ساعة عملية بالتعاون مع أحد المنظمات غير الربحية بما يساعد على تعزيز العائد المجتمعي من خلال المشروعات البحثية، والمشاركة بصورة نشطة في مختلف الأنشطة، بما يسمح للطالب بالتعرف على القضايا المتنوعة ولاسيما في مجال العمل، وتحسين مهاراته الوظيفية.

٢ - **الشراكات مع المدارس العامة:** في مجال الشراكات المدرسية اهتمت جامعة (هارفارد) بالشراكة مع المدارس المحلية لتوفير مختلف المصادر التعليمية الرقمية التي يحتاجها الطلاب والمعلمين أثناء التعلم الإلكتروني على صفحة رقمية متاحة على الانترنت ومُحدّثة دوريًا، كما نجحت الجامعة في إطلاق عدة مشروعات في إطار شراكاتها المدرسية، ومنها (المشروع التدريسي) الذي

يهدف إلى دعم طلاب الصف السابع في المدارس العامة في مدينتي بوسطن وكامبريدج عن طريق زيارات مدرسية تنظمها الجامعة لتوفير برامج تعليمية للطلاب بما يتفق مع الاهتمامات والتوجهات الخاصة بهم، وكذلك مشروع معرض العلوم للصف الثامن بالتعاون مع المدارس العامة في كامبريدج وأقسام الهندسة والعلوم التطبيقية في الجامعة لتشجيع الطلاب على المشاركة في مختلف المشروعات العلمية، بالإضافة إلى برنامج التدريب الخاص بالعلوم البحرية وهو أحد البرامج التي تتيح لطلاب المدارس الالتحاق بالمعامل البحثية بالجامعة كمتدربين، ويتم الإشراف عليهم من قبل الطلاب الجامعيين وكذلك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. أما جامعة (أكسفورد) فتعمل على تعزيز مجال الشراكة بينها وبين المدارس العامة من خلال العديد من الأنشطة التوعوية التي تتبناها الجامعة لتعزيز العملية البحثية وتشجيع الطلاب على إجرائها، والاستعانة بوسائل الإعلام الجديد، مثل صفحات الويب البحثية الخاصة بالجامعة، أو مدونة العلوم بالجامعة، أو مدونة الفنون وغيرها، وتشجيع الباحثين على الاندماج بصورة أفضل في العمليات البحثية التي تتم خارج الأوساط الأكاديمية. في حين قامت جامعة (كامبريدج) بإنشاء المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية الخاصة بالجامعة، وهي أول مدرسة ابتدائية يتم تمويلها من الجامعة من أجل توفير بيئة تعليمية مميزة للأطفال، كما أن المدرسة ستخدم كلية التربية بالجامعة من خلال مساعدتها في التوصل إلى طرق فعالة يمكن من خلالها تعليم الأطفال في هذه المرحلة.

٣ - **دعم برامج الإسكان المجتمعية:** في هذا المجال نجد أن جامعة (هارفارد) لديها عددًا من المبادرات السكنية التي تطلقها لمواجهة التكاليف

المرتفعة للوحدات السكنية ؛ حيث قامت بتمويل أكثر من (٧٠٠٠) وحدة سكنية بأسعار اقتصادية ، إضافة إلى مساهمتها في توفير وحدات سكنية لما يقرب من (٩٨٪) من طلابها لمدة أربعة أعوام من خلال التعاون مع مدينتي : كامبريدج وبوسطن لتوفير الآلاف من الوحدات السكنية بأسعار معقولة ، وقد خصصت الجامعة حوالي (٢٠) مليون دولار أمريكي لدعم إنشاء الوحدات السكنية المطلوبة ، كما تعاونت في تلك المبادرة مع ثلاث من مؤسسات الإقراض المحلية غير الربحية من أجل توفير الوحدات السكنية بأسعار في متناول الجميع ، وكذلك إيجاد فرص اقتصادية حقيقية للأفراد ذوي مستويات الدخل المنخفض والمتوسط. أما جامعة (ملبورن) فشاركت في مشروع (تحول النظام الإسكاني) بالتعاون مع المؤسسات الحكومية ، والقطاعات العامة والخاصة ، والهيئات غير الربحية ، بقصد تعديل سياسات الاستثمار في القطاع السكني لتوفير وحدات سكنية بأسعار مناسبة لأفراد المجتمع.

٤ - **تعزيز الأمن المجتمعي :** في مجال الأمن المجتمعي قامت جامعة (ملبورن) بإطلاق برنامج (المجتمع الأكثر أمنًا) وهو أحد البرامج التي تهدف إلى تعزيز مجال خدمة الجامعة للمجتمع من خلال توفير العديد من المعلومات لكل من الطلاب الجامعيين وأعضاء هيئة التدريس بشأن بعض السلوكيات غير المقبولة في المجتمع ، ومثل هذه المعلومات تسهم بدور حيوي في حصر هذه السلوكيات غير اللائقة والحد من انتشارها على المستوى المجتمعي ، سواء أكانت متمثلة في الاعتداءات الجنسية ، أو التحرش الجنسي ، أو التنمر ، أو التمييز ، أو العنف الأسري. أما جامعة (موناش) فقامت بإنشاء (وحدة المجتمع الأكثر أمانًا) التي تعد نقطة الاتصال المركزية في الجامعة للطلاب والموظفين

وأفراد المجتمع الذين يبحثون عن الدعم أو المشورة، أو الرد على أي شكل من أشكال التهديد أو السلوكيات غير المناسبة، سواء داخل الحرم الجامعي أو خارجه، وقد ركزت هذه الوحدة عملياتها على تقييم المخاطر وإدارتها ودعمها، بما في ذلك تزويد جميع الأشخاص المتضررين بالمعلومات والمشورة والدعم، وإجراء التحقيقات المتعلقة بالمسائل التي تشكل خطرا كبيرا على سلامة المجتمع، كما عززت هذه الوحدة علاقاتها مع مجموعة من أصحاب المصلحة الرئيسيين، ومن ذلك مركز شرطة فيكتوريا، والفرق المناظرة في الجامعات الأسترالية الأخرى، وفرق تقييم التهديدات وفروع التحقيق في جامعات الولايات المتحدة.

٥ - **إنشاء مركز متخصص للخدمة المجتمعية:** في مجال المراكز الجامعية المتخصصة نجد أن جامعة (ستانفورد) أسست مركز (هاس) Haas للخدمة المجتمعية بهدف المساهمة في التشجيع على الاستدامة ودعم المنح الدراسية، وكذلك الشراكات المجتمعية كجزء لا يتجزأ من الخدمات التعليمية التي تعمل الجامعة على توفيرها، كما يسعى المركز إلى توفير العديد من البرامج الصيفية بهدف تقديم العديد من الإسهامات الحيوية للمجتمع المحلي والعالمي، ويتم توفير العديد من البرامج الميدانية التي تستهدف دمج الطلاب في حل القضايا الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع بالاستعانة بالتعلم التجريبي، ومجموعات المناقشة، والتأملات الذاتية للطلاب كأحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تشجيع الطلاب على أن يكونوا دعاة للتغيير الاجتماعي في القضايا التي تمس واقع المجتمع، وكذلك السماح للطلاب بالتدريب في العديد من المؤسسات الحيوية الموجودة في العاصمة واشنطن، ومنها مجلس الشيوخ،

ومجلس النواب، والبورصة، ويوفر مركز (هاس) الدعم للطلاب الجامعيين وكذلك للجماعات المجتمعية التي ترغب في تقديم الخدمات من خلال إيجاد شراكات فعالة بينهم وبين المنظمات المجتمعية، ومثل هذه الشراكات توفر بيئة ثرية لتعلم الطلاب، وكذلك تدعم الشركاء المجتمعيين بما يخدم عمليات التغيير المجتمعي.

السؤال الرابع: ما الصيغة المقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة - جامعة شقراء أنموذجًا - في خدمة المجتمع في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

سعيًا للإجابة عن هذا السؤال فإن الباحث يقدم صيغة مقترحة لتفعيل دور جامعة شقراء في خدمة المجتمع في ضوء بعض الخبرات العالمية وذلك على النحو التالي:

خطوات بناء الصيغة المقترحة:

قام الباحث ببناء هذه الصيغة المقترحة من خلال اتباع الخطوات التالية:

أولًا/ الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الخدمة المجتمعية، ودور الجامعات في هذا الموضوع.

ثانيًا/ استعراض نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع، والاستفادة من التوصيات التي قدمتها.

ثالثًا/ تحليل الاستجابات المتعلقة بالدراسة الميدانية الحالية وما توصلت إليه من نتائج بشأن المعوقات التي تواجه الجامعة في خدمة المجتمع ومقترحات التغلب عليها.

رابعًا/ الاستفادة من النماذج والخبرات العالمية التي تم استعراضها في هذه الدراسة لعدد من الجامعات العريقة في خدمة مجتمعاتها.

خامسا/ بناء الصيغة المقترحة لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية.

مرتكزات الصيغة المقترحة:

يستند تطبيق الصيغة المقترحة على مجموعة من المرتكزات، ومن أبرزها ما يلي:

- أهمية الدور الذي تلعبه الجامعات في خدمة المجتمع وتنميته.
- وجود بعض النماذج والخبرات المتميزة لعدد من الجامعات العالمية والتي حققت ممارسات أفضل في خدمة مجتمعاتها المحلية.
- وجود عدد من المعوقات التي تواجه الجامعات الناشئة -وبشكل خاص جامعة شقراء - في هذا الجانب. فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود عدد من المعوقات التي تحدّ من قيام جامعة شقراء بدورها في خدمة المجتمع، ومن أهمها ما يلي:

١. قلة الحوافز المالية التي تقدمها الجامعة للمشاركين في برامج خدمة المجتمع.
٢. كثرة الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس مما يشغلهم عن المشاركة في خدمة المجتمع.
٣. قلة الاعتمادات المالية المخصصة لخدمة المجتمع.
٤. عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة في برامج خدمة المجتمع.
٥. نقص الكوادر الإدارية المتخصصة في مجال خدمة المجتمع.
٦. ضعف دور الإعلام الجامعي في التوعية بالخدمات المجتمعية التي تقدمها الجامعة.
٧. عدم وضوح مفهوم خدمة المجتمع لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.

٨. إحجام بعض مؤسسات المجتمع المحلي عن طلب مشاركة الجامعة في مواجهة مشكلاتها.

- الحاجة إلى تقديم صيغة مقترحة تسهم في مواجهة هذه المعوقات والحدّ منها، وتعمل على تفعيل دور الجامعات في خدمة المجتمع.

عناصر الصيغة المقترحة لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع:

١/ أهداف الصيغة المقترحة:

تتمثل أهداف الصيغة المقترحة فيما يلي:

- إبراز وظيفة خدمة المجتمع وإظهار مكانتها اللائقة بها ضمن وظائف الجامعة الأخرى.
- التغلب على المعوقات التي تواجه جامعة شقراء في أدائها لمهمتها في خدمة المجتمع.
- تمكين جامعة شقراء تحديدًا -والجامعات الناشئة عمومًا - من تفعيل دورها في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات والنماذج التي قدمتها بعض الجامعات العالمية العريقة.

٢/ أسس ومنطلقات الصيغة المقترحة:

تنطلق الصيغة المقترحة من الأسس والمنطلقات التالية:

- كون خدمة المجتمع هي إحدى الوظائف الرئيسة للجامعة التي ينبغي تفعيلها وعدم إغفالها.
- أن الغاية الحقيقية للجامعة ومبرر وجودها هو خدمة المجتمع الذي تتواجد فيه، وبالتالي لابد لها أن تسعى لتوثيق علاقتها بمجتمعها والارتباط بقضاياه.

- أن الجامعة تعدّ من أهم مؤسسات المجتمع التي يقع عليها مسؤولية التصدي للتحديات التي تواجهه.
- امتلاك الجامعة للقدرات والكفاءات العلمية والفكرية القادرة على التعامل مع أوضاع المجتمع ومعالجة مشكلاته.
- أن رؤية جامعة شقراء ورسالتها أكدت ونصت على تنمية وخدمة المجتمع، مما يعني أنه لابد أن ينعكس أثر ذلك ويتحقق بشكل عملي.

٣/ المتطلبات والإجراءات اللازمة للتطبيق:

أولًا/ المتطلبات التنظيمية والإدارية:

أ/ وجود خطة استراتيجية واضحة للجامعة في مجال خدمة المجتمع، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- تشكيل فريق عمل يترأسه رئيس الجامعة لإعداد خطة استراتيجية واضحة للخدمة المجتمعية.
- إعادة النظر في الإجراءات والهياكل الإدارية والتنظيمية الخاصة بخدمة الجامعة للمجتمع، والعمل على تطويرها بما يسهم في سرعة الإنجاز، والبت في تلبية الاحتياجات المجتمعية انطلاقًا من رؤية الجامعة ورسالتها في هذا المجال.

ب/ توافر الأنظمة والأدلة التي تحكم وتنظم علاقة الجامعة بالمجتمع، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- إصدار الأنظمة واللوائح اللازمة لتنظيم دور الجامعة في الخدمة المجتمعية واعتماد العمل بها.
- إعداد دليل يختص بالسياسات والإجراءات العامة للجامعة في مجال خدمة المجتمع.

ثانيًا/ المتطلبات البشرية والمادية:

أ/ تهيئة الجوانب البشرية اللازمة، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- حث أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مجالات الخدمة المجتمعية، وتقديم الحوافز التي تسهم في تشجيعهم لتقديم ما لديهم من إمكانات وخبرات.
- تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع من خلال ورش العمل والدورات التدريبية الملائمة.
- تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز مفهوم الخدمة المجتمعية لدى الطلبة من خلال انخراطهم في الأنشطة المجتمعية، ومن خلال تقديم الدورات التدريبية التي تنمي مهاراتهم في هذا المجال.
- إعداد وتدريب الكوادر البشرية المؤهلة للقيام بعملها في الإشراف والتنسيق والإعداد للبرامج المجتمعية.
- إعداد مقرر جامعي لطلبة الجامعة -أو وحدة دراسية ضمن مقرر المهارات الأكاديمية والحياتية بالسنة التحضيرية - بمسمى (العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية) أسوة بما فعلته جامعة (ملبورن) لتفعيل مساهمة طلبة الجامعة في البرامج المجتمعية.

ب/ تهيئة الجوانب المادية والتقنية، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- تطوير مرافق الجامعة (المسرح، المكتبات، الملاعب الرياضية، القاعات التدريبية، المعامل، وغيرها) وتهيئتها لتكون متاحة للراغبين من الاستفادة منها.

- توفير قاعدة بيانات بتخصصات منسوبي الجامعة والمهارات والخبرات التي يمكن أن يقدموها في مجال خدمة المجتمع.
- تفعيل وسائل التقنية الحديثة في الربط والتواصل مع الكليات التي تقع في المحافظات الأخرى بعيدًا عن مركز الجامعة.

ثالثًا/ المتطلبات المجتمعية:

ينبغي أن تقوم الجامعة بنشر ثقافة الخدمة المجتمعية ومجالات الشراكة مع مؤسسات المجتمع، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- تفعيل دور الإعلام الجامعي بالتوعية بمهام الجامعة ودورها في الخدمة المجتمعية.
- عقد اللقاءات والندوات العلمية التي تعزز مفهوم وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع، وتسهم في التعريف بأهميتها، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية.
- تعريف المجتمع بالمرافق التي توفرها الجامعة لأفراد المجتمع، وإتاحة الاستفادة منها.
- استثمار المناسبات الوطنية والاجتماعية لتعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع والتفاعل معه.
- الاستفادة من الموقع الإلكتروني للجامعة في إبراز دور الجامعة ومساهمتها في الشراكة المجتمعية، والتعريف ببرامجها وأنشطتها في هذا المجال.

رابعًا/ إنشاء مركز متخصص بمسمى (المركز الجامعي للخدمة المجتمعية):

يتم إنشاء هذا المركز على غرار مركز (هاس) بجامعة (ستانفورد)، ويكون هذا المركز بمثابة الذراع التنفيذي لتفعيل برامج وأنشطة الجامعة في مجال خدمة

المجتمع ، كما يشرف المركز على جميع المهام المتعلقة بجميع وحدات خدمة المجتمع في الكليات ، وذلك على النحو التالي :

أ/ أهداف المركز :

يسعى المركز إلى تحقيق عدد من الأهداف ومنها ما يلي :

- صياغة الخطط التشغيلية لتنفيذ أهداف الجامعة وخطتها الاستراتيجية في مجال خدمة المجتمع.
- إقرار واعتماد رؤية ورسالة المركز وخططه وبرامجه والميزانية المالية الخاصة بذلك.
- الإشراف والمتابعة على وحدات خدمة المجتمع بكليات الجامعة وتفعيل دورها.
- إجراء الدراسات اللازمة للتعرف على احتياجات المجتمع ومتطلباته ، وتحديد أهم مجالاتها.
- قياس مستوى الرضا المجتمعي حول خدمات المركز وبرامجه وأنشطته والتأكد من ضمان جودتها.
- عقد الشراكات المجتمعية مع مؤسسات المجتمع والحرص على تفعيلها.

ب/ مقرّ المركز :

يتم تهيئة مقر المركز في الحرم الجامعي بالمدينة الجامعية ، وتوفير ما يحتاج إليه من متطلبات كما يلي :

- المتطلبات البشرية : وتعني دعم المركز بما يحتاج إليه من كوادر بشرية ، والاهتمام باختيار العنصر البشري المناسب سواء من أعضاء هيئة التدريس أو

الموظفين الإداريين العاملين في المركز، والعمل على تطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم للعمل في هذا المجال.

- المتطلبات المادية والمالية: وتشمل توفير ما يلزم المركز من أثاث وتجهيزات مكتبية، ودعمه بالأجهزة والوسائل التقنية اللازمة، وتخصيص موقع الكتروني للمركز يوضح أهدافه وبرامجه ووسائل التواصل معه، ودعم ميزانيته، وتقديم الحوافز المالية والمكافآت للعاملين.

ج/ الهيكل التنظيمي: يرتبط المركز إداريًا بعمادة (خدمة المجتمع والتعليم المستمر)، ويمكن أن يكون الهيكل التنظيمي المقترح له كما في الشكل التالي:

شكل (١) الهيكل التنظيمي المقترح للمركز الجامعي للخدمة المجتمعية

التوصيات:

بحسب النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

- أن تعمل الجامعة على تبني الصيغة المقترحة التي قدمتها الدراسة الحالية.

- ضرورة تقديم الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية للمشاركين في برامج الخدمة المجتمعية لتشجيعهم وحثهم على بذل المزيد من الجهد والعمل في هذا المجال.
- ضرورة زيادة المخصصات المالية المعتمدة من قبل الجامعة لخدمة المجتمع ؛ لتتمكن الجهات المعنية من تنفيذ خططها وبرامجها التي تقدمها على الوجه المطلوب.
- ضرورة اهتمام الجامعة بتوسيع مشاركة طلبتها في الأنشطة المجتمعية لتنويع خبراتهم وتنمية مهاراتهم العملية.
- ضرورة توسيع قنوات الاتصال بين الجامعة ومؤسسات المجتمع لتلبية احتياجاته، مع تطوير آليات تفعيل الشراكة المجتمعية.
- ضرورة الاستفادة من خبرات الجامعات العالمية والنماذج التي قدمتها في تفعيل الأنشطة المجتمعية.

* * *

المراجع العربية:

أحمد، إيهاب السيد (٢٠٠٢). دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

الأحمدي، وفاء ذياب (٢٠١٦). دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع: دراسة تحليلية في ضوء المسؤولية الاجتماعية للجامعات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة. ٣٥(١٦٨)، ٦٨٥ -٦٣٣.

أبو زيد، وفاء أحمد (٢٠٠٥). دور الجامعة في تنمية المجتمع دراسة حالة لجامعة القاهرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

الأشقر، ياسر حسن، وحمدونة، حسام الدين حسن (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير فاعلية الجامعات الفلسطينية في خدمة برامج المجتمع المحلي في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة: التجربة الماليزية أنموذجًا. المؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي آفاق مستقبلية. الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين، ١٦ -١٧يناير.

حسن، أميرة محمد (٢٠٠٧). نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع. المؤتمر التربوي السادس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية نظرة مستقبلية. كلية التربية، جامعة البحرين، ٢٠ -٢٢ نوفمبر.

حنيش، نادية علي (٢٠١٧). مشاركة طلاب الجامعة في خدمة المجتمع. مجلة جامعة الزيتونة، جامعة الزيتونة، تونس، (٢١)، ٧٩ -١١٧.

الدوسري، محمد عويس (٢٠١٧). دور عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة: تصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

دياب، عبد الباسط محمد، وكمال، حنان البدري (٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات والتجارب الدولية: حاضنات الجامعة نموذجًا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٦(٢)، ٩١٢ -٨١٥.

رضوان، سامي (٢٠١٣). تطوير الأداء البحثي في الجامعات الناشئة في ضوء الشراكة المجتمعية والتشبيك المؤسسي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، (٢٤)، ٣٢٢ -٢١٧.

الرواشدة، علاء زهير (٢٠١١). دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية لديهم: جامعة البلقاء التطبيقية نموذجا. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٣(١)، ٢٢٤ -١٧٤.

الروقي، مطلق مقعد (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، (٢٨)، ١٤٥ -١٢٣.

السهلي، خالد مطر (٢٠١٨). دور كليات التربية بالجامعة السعودية في خدمة المجتمع المحلي تصور مقترح. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٩(٢)، ٨٧٧ - ٨١٩.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصغير، أحمد (٢٠٠٥). التعليم الجامعي في الوطن العربي. القاهرة: عالم الكتب.

الضبياني، عامر محمد، والعنسي، عبد الرحمن يحيى، وشداد، يوسف راشد (٢٠١٨). دور جامعة ذمار في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضرة بسكرة، الجزائر، (٥٠)، ١٣٧ -١١٧.

طعيمة، رشدي أحمد، والبندري، محمد سليمان (٢٠٠٤). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحسيب، جمال رجب (٢٠١٧). رؤية تربوية مقترحة لتفعيل عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية للشراكة المجتمعية في ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٧٥(٣)، ٨٣٠ -٧٧٤.

عبد الحميد، أحمد ربيع (١٩٩٦). دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع دراسة مطبقة على جامعة المنصورة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، (٥٨)، ٢٥٨ -١٨٣.

العتيبي، فلاح خلف (١٤٣٦ه). وظائف الجامعات السعودية في ضوء التحديات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العكل، إيمان صبري محمد (٢٠٠١). خدمة الجامعة المبررات المفترضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.

عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر (٢٠٢٠). التقرير السنوي لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر لعام ٢٠١٩. (تقرير غير منشور)، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.

عمار، إيمان (٢٠٠٩). دور كلية التربية النوعية جامعة المنوفية في خدمة المجتمع المحلي. دراسات في التعليم الجامعي، القاهرة، (٢٠)، ٤٠ -١١١.

عمار، حامد (٢٠٠٠). مواجهة العولمة في التعليم والثقافة دراسات في التربية والثقافة، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

العمري، نورة علي مديس (٢٠١٥). تقييم برامج خدمه المجتمع بالجامعات الأهلية السعودية: دراسة حاله بجامعة الأمير سلطان. المجلة العربية لدراسات وبحوت العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، (١)، ١١٨ -١٥٣.

العيدروس، أغادير سالم (٢٠١٥). متطلبات الاعتماد الأكاديمي لمعيار (علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع) في الجامعات السعودية: الواقع والمأمول. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، ١٠(٣)، ٣٢٧ -٣١٣.

الفايز، ضحى عبد العزيز (٢٠١٧). واقع مساهمة جامعة شقراء في برامج خدمة المجتمع. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، (٧)، ١٣١ -٥٠.

الكرد، أسماء نبيل (٢٠١٢). دور المخططات التفصيلية في حل مشاكل الخدمات المجتمعية: حالة دراسية مدينة خان يونس حي قيزان النجار. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

كيلاني، شادية جابر (٢٠٠٥). الأدوار المطلوبة من عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، (٥٩)، ١٩٦ -٥١.

محمد، أحمد محمد عبد العزيز (٢٠١٩). تصور مقترح لضمان جودة الخدمات المجتمعية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة الإسلامية في ضوء بعض الخبرات العالمية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١١(١)، ١ -٤٠.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٨). وثيقة معايير الاعتماد المؤسسي ٢٠١٨. هيئة تقويم التعليم والتدريب، الرياض، المملكة العربية السعودية.

معروف، حسام عرفة (٢٠١٢). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

نصار، علي عبد الرؤوف (٢٠٠١). معوقات أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

نصر، محمد علي (٢٠٠٠). تفعيل دور الجامعة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي: الجامعة في المجتمع، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢١ -٢٢ نوفمبر.

هللو، إسلام عصام (٢٠١٣). دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

وزارة التعليم العالي (٢٠١٤). الوظيفة الثالثة للجامعات. الإدارة العامة للتخطيط، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الرياض.

المراجع الأجنبية:

Borysiewicz, L. (2015). The annual address of the Vice-Chancellor, University of Cambridge. Retrieved April 4, 2020, from: https://www. cam.ac.uk/notices/news/partnership

Brennan, J. K., & Lebeau, Y. (2004). The role of universities in the Transformation of societies. An international Research Project Synthesis Report.

Dahan, G. & Senol, I. (2012). Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case, American International Journal of Contemporary Research, USA. 2(3), pp.95-103.

European Quality Assurance Agency, Accreditation Standards Institutional accreditation of universities. Retrieved October 23, 2020, from: https://eqaa.eu/ar/accreditation/standards.

Haas Center for Public Service. (2019). Student Assistant: Community Service Work Study Program (Summer & Academic Year). Stanford University, USA.

Harvard University. Harvard University's Commitment to Community Engagement. Retrieved March 17, 2020, from: https://community.harvard.edu/files/comm/files/harvard_community _programs_web.pdf.

Harvard University. Housing Initiatives. Retrieved March 17, 2020, from: https://community.harvard.edu/housing.

Harvard University. Education Initiatives. Retrieved March 19, 2020, from: https://community.harvard.edu/education.

Harvard University. Connecting Harvard and the community. Retrieved March 19, 2020, from: https://community.harvard.edu.

Maynard, T. j. (2011). The Relationship of Undergraduate Community Service to Alumni Community Involvement and Leadership. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, USA: Johnson & Wales University.

Monash University. Community Partners. Retrieved April 12, 2020, from: https://www.monash.edu.my/business/industry/community-partners

Monash University (2006). Community Service Policy. Australia. Retrieved April 12, 2020, from: https://www.monash.edu/_data/assets/pdf_file/ 0008/786500/Community-Service-Policy.pdf

Monash University (2019). Monash University Annual Report 2019. Monash University, Australia.

Montesinos, P., Carot, J., Martinez, J., Mora, F. (2008). Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching Research, Higher Education in Europe, Taylor & Francis, 33(2), pp. 259-271

NSW Council of Social Service (2020). University-community partnerships: Achievements and limitations. Woolloomooloo, Australia. Retrieved April 12, 2020, from: https://www.ncoss.org.au/news-and-events/community-sector-news/university-community-partnerships-achievements-and-limitations

Seppo H. & Pretty, M.; (2014). Response of Finnish Higher Education Institutions to the National Information Society programme, Higher Education Policy, 13(3), pp. 237–243.

Stanford University. Public & Community Service. Retrieved March 27, 2020, from: https://undergrad.stanford.edu/opportunities-research/ public-community-service.

University of Cambridge. Stimulus. Retrieved April 7, 2020, from: https://stimulus.maths.org/content/stimulus-cambridge-university-students-volunteering-local-schools

University of Cambridge. Public engagement. Retrieved April 7, 2020, from: https://www.cam.ac.uk/public-engagement/information-for-staff -and-students/volunteer-with-us

University of Melbourne. Arts Internship: Not for Profit (MULT20012). Retrieved April 12, 2020, from: https://handbook.unimelb.edu.au/2020 /subjects/mult20012

University of Melbourne. Safer Community Program. Retrieved April 12, 2020, from: https://safercommunity.unimelb.edu.au

University of Oxford. Community and safety. Retrieved April 4, 2020, from: https://www.ox.ac.uk/students/life/community?wssl=1

University of Oxford. Community engagement. Retrieved April 4, 2020, from: https://www.ox.ac.uk/public-affairs/community-engagement? wssl=1

Whitzman, C. (2015). Affordable Housing Partnerships: Lessons for Melbourne ’s Transforming Housing Project from Portland, Vancouver and Toronto’ Melbourne: Melbourne School of Design, A Background Report for Transforming Housing. University of Melbourne.

* * *

مستويات التنمر الإلكتروني وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لذوي الرسوب الدراسي

د. رسميه بنت فلاح بن قاعد العتيبي
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

مستويات التنمر الإلكتروني وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لذوي الرسوب الدراسي

د. رسميه بنت فلاح بن قاعد العتيبي

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٤/٣/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٤/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لذوي الرسوب الدراسي، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستويات التنمر الإلكتروني والصحة النفسية لديهم، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من مدارس ابن المنذر، والرياض وعبدالله بن جعفر الثانوية للبنين بمدينة الرياض، ومدارس الثانوية الستون ، و٥٢،و ٢٤ الثانوية للبنات للبنات بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستخدمت الباحثة مقياسي التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الرسوب الدراسي، والصحة النفسية لدى الطلاب ذوي الرسوب الدراسي (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة قوية بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية لدى أفراد عينة البحث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات مجموعتي الذكور والإناث المتنمر عليهم بكل مستويات التنمر في مقياس الصحة النفسية بكل بعد على حدة وللمقياس ككل، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الطلاب الذكور المتنمر عليهم بكل مستويات التنمر الإلكتروني، مما يعني أرتفاع الصحة النفسية لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

وتوصي الدراسة الحالية بضرورة التوعية بمضارّ التنمر الإلكتروني بالنسبة للمتنمر والمتنمر عليه من جانب المؤسسات التربوية والدينية ووسائل الإعلام، وضرورة إبلاغ الجهات المختصصة عند التعرض للتنمر.

الكلمات المفتاحية: مستويات التنمر الإلكتروني - الصحة النفسية – الرسوب الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الجامعات الناشئة، خدمة المجتمع، الخبرات العالمية.

Levels of cyber bullying and its relationship to mental health among high school students for those who fail Academic

Dr. Rasmiah Falah Qaid Alotaibi
Department of Psychology - College of Education
Princess Nourah Bint Abdulrahman University(PNU)

Abstract:

The present study sought to identify the relationship between cyberbullying with its levels and mental health among male and female secondary school students with academic failure. It and also aimed to identify the relationship between the levels of cyberbullying and mental health. The study was applied to a sample of (300) male and female students from Ibn al-Mundhir schools, Riyadh, And Abdullah bin Jaafar 'secondary schools for boys in Riyadh, and the sixty secondary schools, 52, 24 secondary schools for girls in Riyadh. The study utilized the comparative correlational descriptive approach. The researcher designed and conducted a scale for cyberbullying and others for mental health. The results revealed that there was a strong statistically significant negative correlation between cyberbullying and mental health among the study sample. The results also revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the male and female students, who were victims of cyberbullying with all its levels, in mental health (for dimensions and the total score) in favor of the male students who outperformed the female students in mental health.

The current study recommends the necessity of raising awareness of the harmful effects of cyberbullying concerning the bully and being bullied by educational and religious institutions and the media, and the need to inform the competent authorities when exposed to bullying

Key Words: Levels of Cyberbullying – Mental Health- Academic Failure

مقدمة:

ساعد التقدم التكنولوجي، وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي على استحداث طريقة التنمر الإلكتروني ،الذي يُعد هو الأسهل في التنفيذ، والأكثر تأثيرًا على المتنمر عليهم (الضحايا) كونه يتم أمام عدد من الأشخاص المُنتمين لوسائل التواصل الاجتماعي. (البراشدية، ٢٠٢٠)

ويتم التنمر الإلكتروني إما بالطريقة المباشرة، عن طرق إرسال الرسائل الإلكترونية التي تتصف بالتهديد والتوعد بالضحية أو صور وفديوهات خادشة للحياء، عبر مواقع التواصل أو عبر الهواتف النقالة وهنا يكون المتنمر كاشفاً عن شخصه للضحية، أو يتم بالطريقة غير المباشرة، من خلال تخفي الطرف المتنمر والظهور باسم آخر، لإيذاء المتنمر عليه عبر اتخاذ عدة شخصيات وهمية، أو عبر تصفح البريد الإلكتروني للمُتنمَر عليه دون علمه. (عمارة، ٢٠١٧)

وتتعدد من خلاله أشكال الإيذاء، وتتمثل في الإيذاء الجسدي، أو اللفظي أو البدني أو النفسي، ويتم بصورٍ متعددة ومتكررة ودائمة. (Kristensen & Smith, 2003)

ولا تقتصر عملية ممارسة التنمر الإلكتروني على فئة واحدة من الجنسين ، وإن كان الأولاد هم الأكثر فعلًا لهذا السلوك ،كما أن عدم حاجة التنمر الإلكتروني إلى القوة البدنية، جعله ميسرًا للمتنمرين (Brown, Demaray & Secord 2014)

مما ينتج عنه العديد من الضحايا، الذين يعانون من الاضطرابات النفسية كالشعور بالوحدة، والاكتئاب، أو العقلية كالفصام، كما قد يحدث بعض حالات الانتحار. (American Medical Association, 2002)

كما أثبتت دراسة (المكانين وأخرين،٢٠١٨) أن الطلاب المتنمرين أيضاً يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

أولاً - مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من لجوء بعض الطلاب لاستخدام التكنولوجيا ، بهدف إيذاء زملائهم . وهذا يمثل نوعاً من الخطورة، مما ينتج عنه آثار سلبية على الطلاب المتنمر عليهم .

ولذلك يعاني الطلاب الضحايا من العديد من الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية. (التميمي،٢٠١٣)

وهذا ما أكدته دراسة البحيران (AlBuhairan et al ,2017) التي توصلت إلى أن طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، الذين تعرضوا للتنمر والعنف البدني، هم الطلاب منخفضوا الصحة النفسية، والأداء الأكاديمي.

ويبين قطامي والصرايرة (٢٠٠٩) الآثار الاجتماعية التي تلحق بالطالب الضحية في الشعور بالفشل والذل والغباء والتهميش.

وتتمثل الآثار النفسية التي يعاني الطالب الضحية في القلق والخوف، والوحدة النفسية، والخجل، وتدني الذات، كما يعانون من الأعراض السيكسوماتية كالصداع والغثيان، والآم بالمعدة. (Gourneau, 2012)

ويؤكد أبو الديار (٢٠١٣) على مدى تأثير عملية التنمر على الصحة النفسية (للضحية)، فالصحة النفسية أساس السلام والتوافق مع النفس والمجتمع، كما أنها أهم أولويات علماءعلم النفس والطب النفسي.

وقامت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بدراسة التنمر الإلكتروني

من جوانب مختلفة، كونه خطراً جديداً يُهدد المجتمعات، ولكن كان الاهتمام الأكبر من قبل هذه الدراسات مُنصباً على فئة المتنمرين، كدراسة (Satish,2016) التي قامت بدراسة سلوك الطلاب المتنمرين إلكترونياً، وتوصلت إلى وجود علاقة سلبية بين سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلاب المتنمرين وبين يقظة الضمير.

بينما قامت دراسة أبو العلا (٢٠١٧) بالبحث في التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المتنمرين من خلال فاعلية برنامج إرشادي انتقائي بهدف خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى المتنمرين المراهقين، وتوصلت النتائج لفاعلية البرنامج على عينة الدراسة.

ونظراً لوجود قصور نسبياً في الدراسات العربية التي اهتمت بالتنمر الإلكتروني تجاه الطلاب المُتنمَر عليهم (الضحايا).

تتبنى الدراسة الكشف عن مستويات التنمر الإلكتروني ومدى علاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي تبعاً للنوع. حيث يُعدُّ الرسوب الدراسي، إحدى سلبيات التعرض للتنمر الإلكتروني. (عبدي، ٢٠١٠)، كما يتأثر الرسوب الدراسي بالعوامل الشخصية للطالب، وهذا ما أكدته دراسة التميمي (٢٠١٣).

ومن خلال صياغة المشكلة تنبثق التساؤلات التالية:

١ -هل توجد علاقة ارتباطية بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي؟

٢ -هل توجد فرق في مستوى الصحة النفسية لدى الطلاب المتنمر عليهم يعزي للنوع؟

ثانياً - أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

تنبثق أهمية الدراسة من خلال أهمية المتغيرات التي تناولتها، حيث يُعتبر التنمر الإلكتروني من المتغيرات الجديدة التي تم بحثها من خلال عدة مجالات علمية، ترتباً على التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية، كما تنبع أهمية الدراسة من ضرورة التعرف على مستويات التنمر الإلكتروني لدى الطلاب وأثر هذا على صحتهم النفسية، التي تُعد أساس التوافق النفسي، وشعور الفرد بالسعادة، والانعكاس لمدى رضائه عن ذاته وعن الآخرين، كما تتمثل عينة الدراسة في طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي، وهى مرحلة من مراحل المراهقة، والتي قد تعاني من الاضطرابات الناتجة عن الرسوب الدراسي.

- **الأهمية التطبيقية:**

تُسهم الدراسة بتقديم مقياسٍ للتنمر الإلكتروني خاص بالضحية، ومقياسٍ للصحة النفسية.

ثالثاً - أهداف الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة التنمر الإلكتروني بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي. كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستويات التنمر الإلكتروني والصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي.

رابعاً - مصطلحات الدراسة:

١ - التنمر الإلكتروني : Cyberbullying

ويُعرف بأنه هجوم نفسي، يسلكه المتنمر عن طريق استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والهواتف النقالة، لتقديم الإساءة والإهانة أو التهديد، أو استخدام أسلوب الإقصاء للآخرين (البراشدية، ٢٠٢٠)

التعريف الإجرائي للدراسة: الإيذاء النفسي الذي يتعرض له الطلاب عينة الدراسة عن طريق وسائل التواصل الإجتماعي أو الهواتف النقالة سواء كان بصورة مكتوبة أو مسموعة أو مصوَّرة أو عن طريق الإقصاء.

الصحة النفسية: Mental Health

وتمثل الصحة النفسية حالة من التوافق والسواء النفسي والعاطفي والاجتماعي للفرد، التي تمكنه من الاستمتاع بالحياة والشعور بالسعادة، في ضوء قدراته وإمكانياته، وتتسم بالدوام النسبي.(زهران، ٢٠٠٨)

التعريف الإجرائي للدراسة: هي الحالة السوية التي يشعر بها الطلاب ويقوم من خلالها بإظهار قدراته وإمكانياته، مما يشعره بالسعادة والرضاعن ذاته وعن الآخرين.

٢ - الرسوب الدراسي Academic failure

هو عجز الطالب عن اجتياز الاختبارات النهائية التي يجتازها زملاؤه بنفس الصف الدراسي، والبقاء بالصف نفسه لأكثر من عام . (عبدي، ٢٠١٠)

التعريف الإجرائي للدراسة: هو الطالب الذي تم رسوبه الصفوف المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من الطلاب ذوي الرسوب الدراسي بالمرحلة الثانوية، مقسمة إلى (١٥٠) طالباً من مدرسة بن المنذر الثانوية بنين، و(١٥٠) طالبةً من المدرسة الثانوية الستون للبنات.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على طلاب مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي (العام الدراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ).

الإطار النظري

أولاً - محور التنمر الإلكتروني:

يُعد التنمر عموماً نشاطاً واعياً من قبل المتنمر، يقوم به تجاه المتنمر عليه، بهدف الإساءة أو الترهيب .

(Coloroso, 2008)

فهو سلوك عدواني متكرر، يلحق الضرر والإيذاء المتكرر و المستمر، تجاه المتنمر عليه (American Medical Association, 2002) .

ويتضمن التنمر عدة أنواع فقد يكون اجتماعياً ، أو يكون بدنياً أو لفظياً (الشمري، ٢٠١٩(

ويُعد التنمر ذلك السلوك غير السوي الذي يسلكه الفرد تجاه الأخرين بعرض الترهيب والتخويف والتهديد، ويحدث سلوك التنمر من خلال عدة أشكال تتمثل في، التنمر اللفظي الذي يتعدى به يتعدى به المتنمر تجاه الضحية

بالقول أو السخرية أو الأستهزاء والشتائم ، أو التنمر الجسدى الذي يصل إلى حد الضرب والركل، وكذلك التنمر الإجتماعي الذي يختص بترويج الشائعات والعمل على تشويه السمعه بين الأخرين بالإضافة إلى الأقصاء والتجاهل، أو التنمر الجنسي أن يسلك فيه المتنمر تجاه الضحية بعض المضايقات بالمس أو الكلام الغير لائق. (رصاص، ٢٠٢٠(

ومع التطور التكنولوجي استحدثت طريقة التنمر الإلكتروني الذي يتم من خلال شبكات الإنترنت ومواقع التواصل والهواتف الخلوية، وهو ما يسبب المضايقات التي يقوم بها المتنم، بهدف إرهاب الضحية ووضعه تحت ضغطٍ نفسيٍ وقد يفصح المتنمر هنا عن شخصيته أو لا يفصح عنها . (Brown et al , 2014)

ومما سبق تعرف الباحثة التنمر الإلكتروني أنه الهجوم المستمر الذي يسلكه المتنمر تجاه المتنمر عليه، بهدف إيذائه نفسياً عن طريق الاعتداء اللفظي والتجريح والسخرية أو الادعاءات الكاذبة (المكتوبة أو المسموعة أو المصوَّرة)، أو عن طريق الإقصاء، ويتم ذلك من خلال شبكات الإنترنت مُمثلة في مواقع التواصل الاجتماعي، أو من خلال الهواتف النقالة .

وتتطلب عملية التنمر توافر عدة عناصر تتمثل في التفاوت في القوى البدنية بين المتنمر والضحية، وإن كان هذا العامل خاص بالتنمر التقليدي فقط، توافر النية السيئة لدى المتنمر تجاه الضحية و والاستمرار في العدوان ، والإيذاء على اختلاف أشكاله. (قطامي و الصرايرة، ٢٠٠٩(

وقد قامت العديد من النظريات بتفسير سلوك التنمر، ومنها :

-1نظرية التحليل النفسي: حيث يرى فرويد أن العدوان غريزة فطرية،

وما هو إلا نتاج غريزة الموت، كما يرى فرويد أن العدوان تجاه الآخرين هو وسيلة طبيعية لتفريغ الطاقة الداخلية العدائية، وهذا ما يتم من خلال التنمر حيث يُسقط المتنمر ما يُعاني من إحباطات على المتنمر عليهم.(الدسوقي، ٢٠١٦)

-2نظرية الإحباط: وتقوم النظرية على افتراضين، يتمثل الفرض الأول في أن السلوك العدواني عموماً والذي يُعد التنمر أحد أشكاله، من خلال هذه النظرية بأنه سلوك ناتج عن الإحباط، وأن حجم العدوان يتوقف على حجم الإحباط الذي يتعرض له الشخص، وأن عملية الاستقواء هى حالة تتبع عملية العدوان، ويشير (Dollard)أن استجابة التنمر هى مجرد تفريغاً للطاقة النفسية، وأن التنمر يحدث في ظروف بيئية معينة ويكون حجم العدوان يأتي مناسباً لحجم الإحباط. (عيد، ٢٠١٢ (

-3نظرية التعلم الاجتماعي: ويرى بندورا أن سلوك العنف قد يكون مُتعلَّم أو مُكتسَب، يتم عن طريق التقليد من الوالدين أو جماعة الأقران، وتفترض النظرية أن التعلم يتم من خلال مراقبة الآخرين، وبوصف التنمر أحد أشكال العنف، فهو يتم من خلال مراقبة الوالدين أو المعلمين أو عبر مشاهدة الوسائل الإعلامية، و أن العقاب هو ما يقلل من تكرار الطفل للسلوك، والثواب يزيد من السلوك. (الصبحيين والقضاه، ٢٠١٣(

وتستخلص الباحثة من النظريات السابقة: أن التنمر وفقاً لإجماع النظريات، سلوك غير سوي، سواء كان ناتجًاً عن إحباط أو تقليد أو عن البيئة المحيطة، فإنه يظهر في صوره عدوان على الآخرين .

ثانياً: محور الصحة النفسية :

يعرفها الخالدي (٢٠٠٩) أنها ذلك التنظيم المتواجد بين عوامل التكوين العقلي والتكوين الانفعالي، ومن خلاله تحدد استجابات الفرد التي تمتاز بالسواء النفسي، والتوافق .

كما يرى كينج وأخرين (Keng,2011) أنها هى حالة من السعادة تتم من خلال التوافق مع الذات والأخرين.

ويضيف التميمي (٢٠١٣) أنها الشعور بالقدرة على تحقيق ذاته واستغلال قدراته، ومواجهة الأزمات النفسية.

ومما سبق تعرف الباحثة الصحة النفسية، أنها حالة متغيرة ونسبية تتواجد لدى الفرد حسب المواقف التي يخوضها ويقوم من خلالها بإظهار قدراته وإمكانياته، مما يشعره بالسعادة والرضا عن ذاته وعن الآخرين .

كما يوجد بعض المؤشرات التي تظهر من خلالها الصحة النفسية تتمثل في ، الاتزان الانفعالي و الدافعية و السعادة، والتفوق العقلي ونضج الانفعال والتوافق النفسي (أحمدي، ٢٠١٤.(

دراسات سابقة

دراسات تناولت التنمر الإلكتروني والصحة النفسية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى :

قامت دراسة اهكا وأخرين (Ohka et al, 2020) بالتحرى عن العلاقة بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية بين المراهقين باليابان، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٤٠٣) مراهقاً، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبق مقياسي التنمر الإلكتروني والصحة النفسية، وتوصلت

النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية للمراهقين، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس الصحة النفسية لصالح الذكور.

كما اجرت دراسة شايع (٢٠١٨) بالكشف عن مدى تواجد سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومدى تمتعهم بالصحة النفسية، وكذلك تحري العلاقة بين التنمر المدرسي، والصحة النفسية لدى الطلاب، وتكونت العينة من (١٢٨٤٢) من الطلاب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق مقياسى التنمر المدرسي، ومقياس الصحة النفسية، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود درجة من درجات التنمر المدرسي ، وعدم معاناة أيٍ من عينة الدراسة اضطرابات في الصحة النفسية، كما توصلت لوجود علاقة ارتباطية طردية بين سلوك التنمر المدرسي، وسلوك الصحة النفسية لدى عينة الدراسة.

كذلك قامت دراسة بيفلسكو (Bevilacqua et al, 2017) بالبحث عن دور الأسرة والمستوي المدرسي في سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلاب من المتنمرين والضحايا، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٦٦٧) طالبًا بالصف السابع، وطبق مقياسي التسلطية و التنمر الإلكتروني (للمتنمر والضحية)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأسرة وسلوك التسلطية لدى المتنمرين، وسلوك الإبلاغ عن الإيذاء لدى الضحية، ووجود أثر لدور المستوي المدرسي على سلوك التسلطية لدى الطلاب المتنمرين لصالح المدارس الحكومية، ووجود دور للمستوى المدرسي لدى الضحية في الإبلاغ عن الإيذاء لصالح المدارس الأعلى في المستوى.

كماهـدفت دراسـة حيـدر (٢٠١٧) إلى التعـرف علـى مسـتوى الصـحة النفسية لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (٧٠) طالـب وطالبـة ، واتبعـت الدراسـة المـنهج السـببي المقـارن، وتوصـلت نتـائج الدراسـة إلى أن مسـتوى الصحة النفسية يوجد بدرجة جيدة لدى الطلاب، كما تبين وجود فـروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الصحة النفسية لدى عينـة الدراسـة تُعـزى لمتغيري الجنس و التحصيل الدراسي، بينمـا لا توجـد فـروق تُعـزى إلى كـلٍ مـن السـنة الدراسية والتخصص.

كمـا قامـت دراسـة عمـارة (٢٠١٧) بالكشـف عـن العلاقـة بـين التنمـر التقليـدي والتنمـر الإلكترونـي لـدى الطـلاب، وطبقـت الدراسـة علـى عينـة قوامهـا (٢١١) طالبـاً، وتم اتبـاع المنهج الوصـفي التحليلـي، وطبـق مقياسـي التنمـر التقليـدي و التنمـر الإلكترونـي، وتوصـلت النتـائج إلى وجـود علاقـة ارتباطية موجبة بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني لدى الطلاب المتنمـرين والطلاب الضحايا، وعدم وجـود فـروق بـين الـذكور والإنـاث علـى مقياسـي التنمر التقليدي والتنمر الإلكترونـي لـدى الضـحايا، وعـدم وجـود فـروق بـين الـذكور والإنـاث لـدى المتنمـرين علـى مقيـاس التنمـر التقليـدي، بينمـا يوجـد فـروق بـين الـذكور والإنـاث علـى مقيـاس التنمـر الإلكترونـي لـدى المتنمـرين لصالح الذكور.

وتناولت دراسة النواصره (٢٠١٧) مستويات الصحة النفسية بين الطـلاب الموهـوبين والطـلاب العـاديين، وعلاقتهـا بـبعض المـتغيرات الديموغرافيـة، تكونـت العينـة مـن (٢٧٠) ، واتبـع المـنهج الوصـفي، وتم اسـتخدام اختبـار للصـحة النفسـية، وتوصـلت الدراسـة إلى ارتفـاع نسـبة الصـحة النفسـية لـدى

الطلاب العاديين والموهوبين، كما تبين عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس الصحة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

كما اجرى العمار (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن التنمر الإلكتروني وإدمان الانترنت تبعًا للمتغيرات الديموغرافية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٤٠) من طلاب التعليم التطبيقي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، ومن الأدوات تم استخدام مقياي التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت، وقد توصلت النتائج إلى علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر الإلكتروني و إدمان الإنترنت، وكان الذكور أكثر ممارسةً للتنمر الإلكتروني والأكثر إدماناً للانترنت .

كذلك قامت دراسة بميرسكي وأومر (Mirsky & Omar, 2015) بالكشف عن العلاقة بين ظاهرة التنمر الإلكتروني والتنمر التقليدي، والكشف عن نتائجها السلبية لدى المراهقين، واتبعت المنهج الوثائقي، الذي يوضح العلاقة بين التنمر الإلكتروني وحالات الانتحار وحالات الاضطرابات العقلية والنفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر الإلكتروني والتنمر التقليدي، كما تبين وجود تأثير كبير للتنمر الإلكتروني على الصحة النفسية للضحايا، حيث يعانون من الاكتئاب والأفكار السلبية قد تؤدي للانتحار، كما توصلت النتائج أن المتنمرين يعانون من الاكتئاب والضغط النفسي.

وكذلك هدفت دراسة أحمدي (٢٠١٤) إلى التعرف على فاعلية الأنشطة في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى طلاب المدارس المتوسطة،

وطبقت الدراسة على عينة قوامها(٤٠) من الطلاب، واتبع المنهج المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام الدراسة مقياس الصحة النفسية، مجموعة أنشطة مثل الرسم والتلوين، وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الصحة النفسية لدى الطلاب عينة الدراسة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على مقياس الصحة النفسية تغزي لمتغيري النوع والصف الدراسي لصالح الذكور.

وقام برون و أخرين (Brown et al, 2014) بدراسة هدفت إلى التحري عن أوجه التشابه بين الإيذاء الناتج عن التنمر التقليدى والإيذاء الناتج عن التنمر الإلكتروني لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة، كما هدفت للكشف عن العلاقة بين التنمر الإلكتروني و العلاقات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(١٠٦) من طلاب المرحلة المتوسطة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياسي التنمر التقليدي للضحايا، والتنمر الإلكتروني للضحايا، واستباتة العلاقات الاجتماعية، وقد توصلت النتائج إلى وجود درجة ارتباط موجبة في أوجه التشابه بين الإيذاء الناتج عن التنمر التقليدي والإيذاء الناتج عن التنمر الإلكتروني، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر الإلكتروني والعلاقات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الذكور والإناث بين مستوى العلاقات الاجتماعية لصالح الإناث

كما قام كولسكي (Kowalski, 2013) بالكشف عن العلاقة بين خبرات الأطفال والمراهقين في التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني والصحة النفسية

والصحة الجسمية والأداء الأكاديمي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٩٣١) طالبًا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن الأدوات تم استخدام استبيان تجارب التنمر، ومقياس القلق ومقياس الاكتئاب ومقياس الأداء الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين خبرات التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر التقليدي و بين كلٍ من الصحة النفسية والجسمية والأداء الأكاديمي متنمر وضحية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كلٍ من الصحة النفسية والجسمية والأداء الأكاديمي متنمر وضحية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

اتفقت الدراسة الحالية ، مع دراسات كولسكي (Kowalski, 2013)، اهكا وأخرين (Ohka et al, 2020) من حيث تناول متغيري الدراسة، بينما تفردت الدراسة الحالية من حيث خصائص العينة بالتطبيق على الطلاب ذوي الرسوب الدراسي، كما تفردت الدراسة باتباع المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، أما من حيث الأدوات فقد اتفقت الدراسة الحالية في تطبيق مقياس التنمر الإلكتروني مع جميع الدراسات السابقة، كما اتفقت مع دراستي كولسكي (Kowalski, 2013) و اهكا وأخرين (Ohka et al, 2020) في تطبيق مقياس الصحة النفسية ، ومن حيث النتائج اتفقت الدراسة من حيث طبيعة العلاقة بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية مع دراسات كولسكي (Kowalski, 2013)، اهكا وأخرين (Ohka et al, 2020).

كما اتفقت الدراسة الحالية نسبيًا مع دراسة شايع (٢٠١٨) من حيث تناول متغيري الدراسة، بينما اختلفتا في نوع التنمر، أما من حيث خصائص

العينة فقد تفردت الدراسة الحالية بالتطبيق على الطلاب ذوي الرسوب الدراسي، كما تفردت أيضاً الدراسة الحالية من حيث المنهج، بينما اتفقت مع جميع الدراسات السابقة من حيث الأدوات في استخدام مقياس الصحة النفسية، أما من حيث النتائج اتفقت مع دراسة شايع (٢٠١٨).

ومن خلال الاستفادة من الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية:

-1 توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي"

-2 يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات المتنمر عليهم بمستويات التنمر المختلفة في صحتهم النفسية لصالح متوسط درجات الطلاب."

منهج الدراسة:

للتحقق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن للإجابة عن التساؤلات والتحقق من فروضها، فيما يتعلق بالتنمر الإلكتروني، والصحة النفسية.

مجتمع الدراسة:

تم أختيار عينة الدراسة من مدارس ابن المنذر الثانوية للبنين والرياض الثانوية للبنين عبد الله بن جعفر الثانوية للبنين، والستون الثانوية للبنات و٥٢ الثانوية للبنات و٢٤ الثانوية للبنات و٨٥ الثانوية للبنات بمدينة الرياض، حيث تم اختيار الطلاب الذين تعرضوا للرسوب الدراسي بالسنوات الدراسية المختلفة بالمرحلة الثانوية بشعبتيها، وذلك عن طريق السجلات.

عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٨٠) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية طُبقت عليهم الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة للتأكد من صدق وثبات الأدوات.
- تكونت عينة الدراسة النهائية من (٣٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة من خلال الاطلاع على نتائج المدارس للأعوام السابقة وتحديد عينة الدراسة من كل مدرسة ثم الاختيار من بينها، مقسمة إلى (١٥٠) طالباً، و(١٥٠) طالبةً، والجدوال التالي يبين مصادر الحصول العينة.

جدول (١) وصف العينة والعدد من كل مدرسة

مدارس البنين			مدارس البنات		
اسم المدرسة	**الصفوف**	**عدد الطلاب**	**اسم المدرسة**	**الصفوف**	**عدد الطالبات**
مدرسة ابن المنذر الثانوية للبنين	جميع الصفوف	٥٢	الستون الثانوية للبنات	جميع الصفوف	٣١
مدرسة الرياض الثانوية للبنين	جميع الصفوف	٤٢	الثانوية ٥٢ للبنات	جميع الصفوف	٤٤
مدرسة عبدالله بن جعفر الثانوية للبنين	جميع الصفوف	٥٧	الثانوية ٢٤للبنات	جميع الصفوف	٣٥
			٨٥ الثانوية للبنات	جميع الصفوف	٤٠
المجموع		١٥٠			١٥٠

أدوات الدراسة :

رغباً من الباحثة في اثراء المكتبة العربية بإضافة مقاييس جديدة اليها ، وحيث أنها عند دراسة المقاييس الموجودة والتي وقعت تحت يدها لم تجد منها ما يستوفي جوانب الأبعاد التي تريد قياسها لدي عينة الدراسة ، فقد قامت الباحثة باستخدم الأدوات التالية :

- مقياس التنمر الإلكتروني (صورة الضحية) (إعداد الباحثة).
- ومقياس الصحة النفسية (إعداد الباحثة).

مقياس التنمر الإلكتروني – صورة الضحية - (إعداد الباحثة)

مر هذا المقياس بعدة خطوات نوضحها فيما يلى :

١- **دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة ، والاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة :** تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت التنمر الإلكتروني بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس ، والتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة بنود المقياس ، كدراسة (المكانين وآخرون ، ٢٠١٨) ودراسة (العمار ، ٢٠١٦) ودراسة (والشناوي ، ٢٠١٤).

٢- **تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس :** تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة ، وبناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكون.

٣- **تحكيم المقياس :** عرض المقياس على (١٠) من الاختصاصين في علم النفس والصحة النفسية بهدف الوقوف على مدى ملاءمتها وصياغتها بما يتناسب مع عينة الدراسة .

الصورة النهائية للمقياس: تكون مقياس التنمر الإلكتروني بصورته النهائية من (٣٥) مفردة، موزعة على أربع مكونات فرعية هي: بعد السخرية والاستهزاء (١٢) عبارة، بعد الإقصاء (٨) عبارات، بعد انتهاك الخصوصية (٨) عبارات، بعد التهديد (٧) عبارات.

طريقة تصحيح مقياس (التنمر الالكتروني):

يعتمد المقياس على خمس بدائل هي: موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة، تعطي القيم (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على التوالي في كل الفقرات بالمقياس، علماً بأن الدرجة الدنيا والقصوي للمقياس (٣٥ - ١٧٥)، وقد حددت الباحثة بناء علي المقياس المستخدم ثلاث مستويات للتنمر الإلكتروني تبعًا للدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في المقياس كالتالي، (مستوى التنمر منخفض جدا درجه أقل من ٧٠) – (مستوى التنمر متوسط درجة من ٧٠ إلى أقل من ١٣٠) – مستوى التمر المرتفع درجة أعلى من ١٣٠)، وتبلغ دررجة القطع (١٤٠)، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك علي ارتفاع التنمر، وانخفاضها يدل علي انخفاض التنمر.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر الالكتروني : قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات - الاتساق الداخلي) للمقياس كالآتي :

أولا : صدق المقياس

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية وفيما يلي توضيح لذلك :

أ. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري) :** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء العبارات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة العبارة للهدف العام من، ومدى وضوح العبارات، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبًا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءً على آرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وتم البقاء على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة ٨٠٪ فأكثر، وفيما يلي جدول (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وأبعاده وما تتضمنه من عبارات :

جدول (٢) نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس التنمر الإلكتروني

م	أبعاد المقياس	نسب الاتفاق
١	السخرية والاستهزاء	٪٩٢,٥٠
٢	الإقصاء	٪٩٣,٧٥
٣	انتهاك الخصوصية	٪٩١,٢٥
٤	التهديد	٪٩٧,١٤
نسبة الاتفاق على المقياس ككل		٪٩٣,٦٦

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمون تم الإبقاء على العبارات الواردة بالمقياس، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لمقياس التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وحذف العبارات الأخرى التي أوصوا بحذفها وقد تم استخدام معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين.

ب - **صدق المقارنة الطرفية :** تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيبًا تنازليًا، وأخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ الطلاب المرتفعين في مستوى التنمر الإلكتروني عليهم، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الدرجات الطلاب المنخفضين في مستوى التنمر الإلكتروني عليهم، وذلك باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التنمر عليهم كما هو موضح بالجدول التالي (٣):

جدول (٣) دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الأرباعي الأعلى، والأرباعي الأدنى) في مقياس التنمر الالكتروني

مجموعة الأرباعي الأعلى (مرتفعي التنمر عليهم) ن = ٢٢		مجموعة الأرباعي الأدنى (منخفضي التنمر عليهم) ن = ٢٢		قيمة (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	Sig	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
١٥٦,٥٥	١٤,٥٤٦	٦١,٥٠	٩,٣٠٣	٤٢	٢٥,٨١٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٣): أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي(٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسطات

درجات مجموعة الأرباعي الأدنى في مقياس التنمر الإلكتروني، وأن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعنى الصدق التمييزي للمقياس، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيا : ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق معامل ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، كما يلي:

أ. معامل ألفا كرونباخ **(Cronbach's Alpha (α** : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٨٠) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية، ويوضح جدول (٤) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٩٢) .

جدول (٤) قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس التنمر الإلكتروني وللمقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
السخرية والاستهزاء	١٢	٠,٩٨٦
الإقصاء	٨	٠,٩٧١
انتهاك الخصوصية	٨	٠,٩٥٩
التهديد	٧	٠,٩٧٠
المقياس ككل	٣٥	٠,٩٩٢

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق .

ب. **إعـادة التطبيـق Test-retest :** تم حسـاب ثبـات المقيـاس بطريقـة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عدد (٨٠) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية، وبإعادة تطبيق الاختبار بعد (٢٠) يوماً من التطبيق الأول على نفس العدد (٨٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (٠,٩٤٩).

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم ثبات المقياس ككل، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

ثالثا : الاتساق الداخلي : تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التنمر الإلكتروني من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها(٨٠) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانوية، وذلك كما يلي :

١) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده.

٢) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

٣) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة :

١. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التنمر الإلكتروني ودرجات الأبعاد كل بعد على حده

البعد الأول السخرية والاستهزاء		البعد الثاني الإقصاء		البعد الثالث انتهاك الخصوصية		البعد الرابع التهديد	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
١	٠,٩٨٣❖❖	١	٠,٨٣٨❖❖	١	٠,٨٩٧❖❖	١	٠,٩٥٦❖❖
٢	٠,٩٤٤❖❖	٢	٠,٩٥٤❖❖	٢	٠,٩٢٨❖❖	٢	٠,٨٦٩❖❖
٣	٠,٩٧١❖❖	٣	٠,٨٢٨❖❖	٣	٠,٦٠٨❖❖	٣	٠,٨٥٦❖❖
٤	٠,٨٤٨❖❖	٤	٠,٨٩٣❖❖	٤	٠,٩٣١❖❖	٤	٠,٨٨٠❖❖
٥	٠,٨٥٠❖❖	٥	٠,٩٧٢❖❖	٥	٠,٩١٩❖❖	٥	٠,٩٥٠❖❖
٦	٠,٩٥٤❖❖	٦	٠,٩٤٨❖❖	٦	٠,٩٨٩❖❖	٦	٠,٩٧١❖❖
٧	٠,٨٦٦❖❖	٧	٠,٩٤٧❖❖	٧	٠,٩٢١❖❖	٧	٠,٩٦٤❖❖
٨	٠,٩٦٢❖❖	٨	٠,٩١٧❖❖	٨	٠,٩٥٥❖❖		
٩	٠,٨٩٦❖❖						
١٠	٠,٩٤٠❖❖						
١١	٠,٩٧٥❖❖						
١٢	٠,٩٧٤❖❖						

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٥) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدة تراوحت ما بين (٠,٦٠٨)، و(٠,٩٨٩)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

٢. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التنمر الإلكتروني ودرجة المقياس الكلية

البعد الأول السخرية والاستهزاء		البعد الثاني الإقصاء		البعد الثالث انتهاك الخصوصية		البعد الرابع التهديد	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٩٧٧❖❖	١	٠,٧٣٩❖❖	١	٠,٨٥٣❖❖	١	٠,٩٤٦❖❖
٢	٠,٩١٥❖❖	٢	٠,٨٩٢❖❖	٢	٠,٩٥٨❖❖	٢	٠,٨١٦❖❖
٣	٠,٩٦٩❖❖	٣	٠,٨٢١❖❖	٣	٠,٥٤٤❖❖	٣	٠,٨٢٨❖❖
٤	٠,٨١٧❖❖	٤	٠,٨٨١❖❖	٤	٠,٩٠٨❖❖	٤	٠,٨٧٦❖❖
٥	٠,٨٣٣❖❖	٥	٠,٩١٣❖❖	٥	٠,٨٥٩❖❖	٥	٠,٩٠٩❖❖
٦	٠,٩٥٠❖❖	٦	٠,٩٠٠❖❖	٦	٠,٧٩٩❖❖	٦	٠,٩٥٣❖❖
٧	٠,٨٣٥❖❖	٧	٠,٩٥٥❖❖	٧	٠,٩٣٠❖❖	٧	٠,٩٥٦❖❖

البعد الأول السخرية والاستهزاء		البعد الثاني الإقصاء		البعد الثالث انتهاك الخصوصية		البعد الرابع التهديد	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
٨	٠,٩٤١❖❖	٨	٠,٩١٣❖❖	٨	٠,٩١٣❖❖		
٩	٠,٨٥٨❖❖						
١٠	٠,٩٣٨❖❖						
١١	٠,٩٦٤❖❖						
١٢	٠,٩٧٩❖❖						

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٦) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٥٤٤)، و(٠,٩٧٩)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

٣. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التنمر الإلكتروني والدرجة الكلية للمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
السخرية والاستهزاء	٠,٩٨٣❖❖
الإقصاء	٠,٩٦١❖❖
انتهاك الخصوصية	٠,٩٦٠❖❖
التهديد	٠,٩٧٥❖❖

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠,٩٦٠)، و(٠,٩٨٣) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

وبناءا على ما سبق يتضح من الجداول السابقة (٤) (٥) (٦) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدا، وأيضا بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

مقياس الصحة النفسية (إعداد الباحثة)

مر هذا المقياس بعدة خطوات نوضحها فيما يلى :

١ - دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة، والاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة : تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي

فحصت الصحة النفسية والأستفادة منها في تحديد مكونات المقياس، والتعرف بصورة عملية كيفية كتابة بنود المقياس، كدراسات (نمر٢٠٠٩؛ خليل، ٢٠٠٦)

٢ - **تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس:** تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة، وبناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكون.

٣ - **تحكيم المقياس:** عرض المقياس على(١٠) من الاختصاصين في علم النفس والصحة النفسية بهدف الوقوف على مدى ملاءمتها وصياغتها بما يتناسب مع عينة الدراسة .

الصورة النهائية للمقياس: تكون مقياس الصحة النفسية بصورته النهائية من (٤٠) مفردة، موزعة على أربع مكونات فرعية هي: الأعراض السيكوسوماتية (١٠) عبارات، والحساسية التفاعلية (١٠) عبارات، والقلق (٩) عبارات، والاكتئاب (١١) عبارة.

طريقة تصحيح مقياس (الصحة النفسية):

يعتمد المقياس على خمس بدائل هي: موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة، تعطي القيم (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على التوالي في كل الفقرات بالمقياس، علماً بأن الدرجة الدنيا والقصوي للمقياس (٤٠ - ٢٠٠)، وقد حددت الباحثة بناء علي المقياس المستخدم ثلاث مستويات الصحة النفسية تبعًا للدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في المقياس كالتالي، (مستوى الصحة النفسية منخفض جدا درجه أقل من ٨٠) – (مستوى الصحة النفسية متوسط درجة من ٨٠ إلى أقل من ١٤٠) –

مستوى الصحة النفسية المرتفع درجة أعلى من ١٤٠)، وتبلغ دررجة القطع (١٤٠)، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك علي ارتفاع الصحة النفسية ، وانخفاضها يدل علي انخفاض الصحة النفسية .

الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية :

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية(الصدق– الثبات - الاتساق الداخلي) للمقياس كالآتي :

أولا : صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية وفيما يلي توضيح لذلك :

أ. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري) :** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء العبارات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة العبارة للهدف العام من المقياس، ومدى وضوح العبارات، واقتراح التعديل بما يرونه مناسبا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءً على آرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، تم البقاء على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة ٨٠٪ فأكثر، وفيما يلي جدول (٨) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وأبعاده وما تتضمنه من عبارات :

جدول (٨) نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس الصحة النفسية

م	أبعاد المقياس	نسب الاتفاق
١	الأعراض السيكوسوماتية	٩٠,٠٠٪
٢	الحساسية التفاعلية	٩٠,٠٠٪

م	أبعاد المقياس	نسب الاتفاق
٣	القلق	٪٩١,١١
٤	الاكتئاب	٪٨٩,٠٩
نسبة الاتفاق على المقياس ككل		٪٩٠,٠٥

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمون فقد تم الإبقاء على جميع العبارات الواردة بالمقياس، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم استخدام معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين.

ب. **صدق المقارنة الطرفية :** تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في مستوى الصحة النفسية كما هو موضح بالجدول التالي (٩):

جدول (٩) دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الأرباعي الأعلى، والأرباعي الأدنى) في مقياس الصحة النفسية

مجموعة الأرباعي الأعلى (مرتفعي الصحة النفسية) ن = ٢٢		مجموعة الأرباعي الأدنى (منخفضي الصحة النفسية) ن = ٢٢		قيمة (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	Sig	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
١٨٢,٥٠	١٨,٦٣١	٦٤,٧٣	١٥,٦٠٧	٤٢	٢٢,٦٣٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٩)عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسطات درجات مجموعة الأرباعي الأدنى في مقياس الصحة النفسية ؛ كما أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس، وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيا : ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهى معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، كما يلي:

أ. معامل ألفا كرونباخ **(α Cronbach's Alpha)** : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٨٠) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية، ويوضح جدول (١٠) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٩٢) .

جدول (١٠) قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الصحة النفسية وللمقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
الأعراض السيكوسوماتية	١٠	٠,٩٩١
الحساسية التفاعلية	١٠	٠,٩٨٦
القلق	٩	٠,٩٨١
الاكتئاب	١١	٠,٩٩٣
المقياس ككل	٤٠	٠,٩٩٧

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق ب. التجزئة النصفية **Split Half** : كما تم

حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، إذ تم تفريغ درجات العينة البالغ عددها (٨٠) طالبًا وطالبةً، ثم قسمت الدرجات في كل بعد إلى نصفين (العبارات الفردية والزوجية)، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل مهارة، تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان - براون)، ثم تم استخدام معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (١١) :

جدول (١١) قيم معامل الثبات لمقياس الصحة النفسية بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل جوتمان
مقياس الصحة النفسية	٠,٩٩٦	٠,٩٩٨	٠,٩٨٨

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، يمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق .

ج. **إعادة التطبيق Test-retest :** تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عدد (٨٠) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية، ثم قامت بإعادة تطبيق الاختبار بعد (٢٠) يومًا من التطبيق الأول على نفس العدد (٨٠) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (٠,٩٦٢).

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق .

ثالثا : الاتساق الداخلي : تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الصحة النفسية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها(٨٠) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية، كما يلي :

أ. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدا

ب. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ج. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وفيما يلي توضيح لذلك كل على حدة :

١. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدا:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الصحة النفسية ودرجات الأبعاد كل بعد على حدا

البعد الأول الأعراض السيكوسوماتية		البعد الثاني الحساسية التفاعلية		البعد الثالث القلق		البعد الرابع الاكتئاب	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
١	٠,٩٩١ ❖❖	١	٠,٩٧٢ ❖❖	١	٠,٩٥٥ ❖❖	١	٠,٨٨٥ ❖❖
٢	٠,٩٥٤ ❖❖	٢	٠,٩١٦ ❖❖	٢	٠,٩٦٤ ❖❖	٢	٠,٩٧٣ ❖❖
٣	٠,٨٨٥ ❖❖	٣	٠,٩٨١ ❖❖	٣	٠,٩٠٠ ❖❖	٣	٠,٩٥٣ ❖❖
٤	٠,٩٧٦ ❖❖	٤	٠,٩٧٢ ❖❖	٤	٠,٩٧٧ ❖❖	٤	٠,٩٨٣ ❖❖
٥	٠,٩٧٦ ❖❖	٥	٠,٩١٨ ❖❖	٥	٠,٨٨٤ ❖❖	٥	٠,٩٨٠ ❖❖
٦	٠,٩٤٦ ❖❖	٦	٠,٩٣٤ ❖❖	٦	٠,٨٩٧ ❖❖	٦	٠,٩٨٧ ❖❖
٧	٠,٩٨١ ❖❖	٧	٠,٩٥٥ ❖❖	٧	٠,٩٥٧ ❖❖	٧	٠,٩٨٣ ❖❖
٨	٠,٩٥٢ ❖❖	٨	٠,٩٢٦ ❖❖	٨	٠,٩٢٧ ❖❖	٨	٠,٩٨١ ❖❖
٩	٠,٩٨٦ ❖❖	٩	٠,٩٥٩ ❖❖	٩	٠,٩٣٨ ❖❖	٩	٠,٩٨٩ ❖❖
١٠	٠,٩٨١ ❖❖	١٠	٠,٩٠٨ ❖❖			١٠	٠,٩٥٢ ❖❖
						١١	٠,٩٧٤ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد على حدا تراوحت ما بين (٠,٨٨٤)، و(٠,٩٩١)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

٢. حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الصحة النفسية ودرجة المقياس الكلية

البعد الأول الأعراض السيكوسوماتية		البعد الثاني الحساسية التفاعلية		البعد الثالث القلق		البعد الرابع الاكتئاب	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٩٩٧❖❖	١	٠,٩٧١❖❖	١	٠,٩٣٤❖❖	١	٠,٨٥٤❖❖
٢	٠,٩٤٠❖❖	٢	٠,٩٠٣❖❖	٢	٠,٩٧٠❖❖	٢	٠,٩٧٠❖❖
٣	٠,٨٤٤❖❖	٣	٠,٩٨٥❖❖	٣	٠,٨٧٩❖❖	٣	٠,٩٢٨❖❖
٤	٠,٩٧٠❖❖	٤	٠,٩٦٧❖❖	٤	٠,٩٩١❖❖	٤	٠,٩٨٨❖❖
٥	٠,٩٨٦❖❖	٥	٠,٨٩٦❖❖	٥	٠,٨٤٧❖❖	٥	٠,٩٨٠❖❖
٦	٠,٩٣٥❖❖	٦	٠,٩٢٧❖❖	٦	٠,٨٨٠❖❖	٦	٠,٩٧٣❖❖
٧	٠,٩٧٣❖❖	٧	٠,٩٥١❖❖	٧	٠,٩٤٨❖❖	٧	٠,٩٨٧❖❖
٨	٠,٩٤٦❖❖	٨	٠,٩١٥❖❖	٨	٠,٩٢٣❖❖	٨	٠,٩٦٤❖❖

البعد الأول الأعراض السيكوسوماتية		البعد الثاني الحساسية التفاعلية		البعد الثالث القلق		البعد الرابع الاكتئاب	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
٩	٠,٩٨٨❖❖	٩	٠,٩٦٢❖❖	٩	٠,٩٢٨❖❖	٩	٠,٩٩٤❖❖
١٠	٠,٩٧٣❖❖	١٠	٠,٨٩٥❖❖			١٠	٠,٩٥٤❖❖
						١١	٠,٩٧٨❖❖

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٣) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٤٤)، و(٠,٩٩٧)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

٣. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل:

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الصحة النفسية والدرجة الكلية للمقياس ككل

أبعاد المقيا س	معامل الارتباط
الأعراض السيكوسوماتية	٠,٩٩٢❖❖

أبعاد المقيا س	معامل الارتباط
الحساسية التفاعلية	٠,٩٩٣❖❖
القلق	٠,٩٨٨❖❖
الاكتئاب	٠,٩٩٣❖❖

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده تراوحت ما بين (٠,٩٨٨)، و(٠,٩٩٣) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

وبناءً على ما سبق يتضح من الجداول السابقة (١٢) (١٣) (١٤) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد على حدا، وأيضا بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ver.22 : ومنها

- معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين .
- أسلوب ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات أدوات القياس .
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لتقدير الاتساق الداخلي لأدوات القياس .

- اختبار ت" للمجموعات المستقلة t-test لحساب صدق المقارنة الطرفية في أدوات القياس .
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لإيجاد العلاقة الارتباطية بين التنمر الإلكتروني والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي.
- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة t-test لبحث دلالة الفروق بين درجات مجموعتي الطلاب والطالبات المتنمر عليهم لتحديد مقدار الاختلاف في الصحة النفسية لديهم، وتم التحقق من دلالتها عن طريق قيمة (ت) .

مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

يتم – فيما يلي – عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث الميدانية من خلال الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، ويتم – فيما يلي – التحقق من صحة فروضه .

أولا : التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث

والذي ينص على أنه : **" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي علي مقياس التنمر الالكتروني ودرجاتهم علي مقياس الصحة النفسية "** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية عينة الدراسة في مقياس التنمر الإلكتروني ودرجاتهم في مقياس الصحة النفسية، كما هو مبين بالجدول التالي (١٥) :

جدول (١٥) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد مجموعة البحث من طلاب المرحلة الثانوية في مقياسي التنمر الإلكتروني والصحة النفسية

المقياس	الأبعاد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التنمر الإلكتروني	السخرية والاستهزاء	٣٠٠	٥٠,٢٦	٧,٨٥٩
	الإقصاء	٣٠٠	٣١,٨٧	٥,٠٦٥
	انتهاك الخصوصية	٣٠٠	٣١,٩٣	٤,٨٦٠
	التهديد	٣٠٠	٢٧,٥٩	٥,٠٩٣
	المقياس ككل	٣٠٠	١٤١,٦٥	٢٢,٢٤٢
الصحة النفسية	الأعراض السيكوسوماتية	٣٠٠	٣٦,٠٨	٨,٤٩٣
	الحساسية التفاعلية	٣٠٠	٣٦,٢٠	٩,٠٤٢
	القلق	٣٠٠	٣٤,١١	٧,٨٤٨
	الاكتئاب	٣٠٠	٣٩,٧١	١٢,٠٨١
	المقياس ككل	٣٠٠	١٤٦,١٠	٣٧,٠٠٤

يتضح من جدول (١٥) أن:

- متوسط درجات الطلاب والطالبات عينة البحث في مقياس التنمر الإلكتروني ككل (١٤١,٦٥) بانحراف معياري قدره (٢٢,٢٤٢).
- متوسط درجات الطلاب والطالبات عينة البحث في مقياس الصحة النفسية ككل (١٤٦,١٠) بانحراف معياري قدره (٣٧,٠٠٤).

جدول (١٦) دراسة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مقياس التنمر الإلكتروني ودرجاتهم في مقياس الصحة النفسية

مقياس التنمر الإلكتروني	مقياس الصحة النفسية				
	الأعراض السيكوسوماتية	الحساسية التفاعلية	القلق	الاكتئاب	المقياس ككل
السخرية والاستهزاء	- ❖❖٠,٩٤٠	- ❖❖٠,٩٤٢	- ❖❖٠,٩١٣	- ❖❖٠,٩١٣	- ❖❖٠,٩٣٧
الإقصاء	- ❖❖٠,٩٢٥	- ❖❖٠,٩٣٢	- ❖❖٠,٨٩٧	- ❖❖٠,٨٨٥	- ❖❖٠,٩١٩
انتهاك الخصوصية	- ❖❖٠,٩٢٥	- ❖❖٠,٩٣٤	- ❖❖٠,٩٠٠	- ❖❖٠,٨٩٢	- ❖❖٠,٩٢٣
التهديد	- ❖❖٠,٩٥١	- ❖❖٠,٩٤٦	- ❖❖٠,٩٥٧	- ❖❖٠,٩٤٦	- ❖❖٠,٩٦١
المقياس ككل	- ❖❖٠,٩٦٢	- ❖❖٠,٩٦٥	- ❖❖٠,٩٤٢	- ❖❖٠,٩٣٦	- ❖❖٠,٩٦٢

(❖❖) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(١٦):

- وجود علاقة ارتباطية (عكسية سالبة) بين درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في بعد السخرية والاستهزاء بمقياس التنمر الإلكتروني وبين أبعاد مقياس الصحة النفسية، والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).
- وجود علاقة ارتباطية (عكسية سالبة) بين درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في بعد الإقصاء بمقياس التنمر الإلكتروني وبين أبعاد مقياس

الصحة النفسية، والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

- وجود علاقة ارتباطية (عكسية سالبة) بين درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في بعد انتهاك الخصوصية بمقياس التنمر الإلكتروني وبين أبعاد مقياس الصحة النفسية، والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).
- وجود علاقة ارتباطية (عكسية سالبة) بين درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في بعد التهديد بمقياس التنمر الإلكتروني وبين أبعاد مقياس الصحة النفسية، والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).
- وجود علاقة ارتباطية (عكسية سالبة) بين درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدرجة الكلية لمقياس التنمر الإلكتروني ككل وبين أبعاد مقياس الصحة النفسية، والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).
- أن متغير التنمر الإلكتروني في كل بعد على حدا وككل مرتبط بمتغير الصحة النفسية في كل بعد على حدا وككل ارتباط عكسي قوي.

ويعني هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي علي مقياس التنمر الالكتروني ودرجاتهم علي مقياس الصحة النفسية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة استناداً إلى ما تقره (American Medical Association, 2002) من حيث معاناة الطلاب ضحايا التنمر، للعديد من الاضطرابات النفسية التي تتمثل في الشعور بالوحدة، والاكتئاب، أو مشاكل الصحة العقلية كالفصام، كما قد يحدث بعض حالات الانتحار، وما وضحه أبو الديار(٢٠١٣) عن مدى تأثير عملية التنمر على الصحة النفسية للطاب المتنمر عليه (الضحية) ، كما تستند الباحثة إلى ما توصلت إليه دراسات المكانين وأخرين (٢٠٠٨)، والبحيران (AlBuhairan et al ,2017) وكولسكي (Kowalski, 2013) واهكا وأخرين (Ohka et al, 2020).

ووفقاً لما توصلت إليه دراسة (التميمي، ٢٠١٣) أن الطلاب ذوي الرسوب هم الأكثر تأثراً بالعوامل الشخصية.

كما ترجع الباحثة أنخفاض مستوى الصحة النفسية لدى الطلاب عند أزياد التنمر عليهم، إلى تعدد وسائل التنمر التي كلما قام المتنمر بأستخدامها جميعاً كلما كان أزدات الضغوط على الطلاب المتنمر عليهم، فقد يكون التنمر عبر الهواتف النقالة غير مرئ للأخرين، بينما الأستهزاء والسخرية والإقصاء تنمر مرئي للأخرين مما يعرضهم للأستياء والحرج وبالتالي أنخفاض مستوى الصحة النفسية لديهم.

ثانيا : التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث

والذي ينص على أنه : **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية بين الطلاب والطالبات المتنمر عليهم تعزى لمتغير النوع "**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب المتنمر عليهم[1]، والطالبات المتنمر عليهن بشكل مرتفع في مقياس الصحة النفسية لدى كل منهم، وجدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول (١٧) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب والطالبات المتنمر عليهم بشكل مرتفع في مقياس الصحة النفسية لديهم

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الأعراض السيكوسوماتية	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المرتفع)	٤٤	٤٨,٤١	٢,٠٣٨	٨٠	٢٢,٨١٦	٢,٣٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المرتفع)	٣٨	٣٤,٧٦	٣,٣٠٨				

[1] - تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات أخذت في الاعتبار ثلاثة مستويات لتنمية التنمر الالكتروني (مرتفع - متوسط – منخفض).

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الحساسية التفاعلية	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المرتفع)	٤٤	٤٨,١٦	٢,٢٤١	٨٠	١٨,٣٥٤	٢,٣٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المرتفع)	٣٨	٣٤,٣٤	٤,٣٧٦				
القلق	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المرتفع)	٤٤	٤٤,٨٤	٠,٩١٤	٨٠	٣٩,٤٧٢	٢,٣٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المرتفع)	٣٨	٣٣,٢٩	١,٦٧٥				

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الاكتئاب	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المرتفع)	٤٤	٥٣,٨٧	٤,١٩٤	٨٠	١٦,١٩٧	٢,٣٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المرتفع)	٣٨	٣٥,٥٣	٦,٠١٧				
المقياس ككل	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المرتفع)	٤٤	١٩٥,٣٠	٤,٦٤٨	٨٠	٣١,٤٧٦	٢,٣٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المرتفع)	٣٨	١٣٧,٩٢	١١,٠١٧				

وتم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب المتنمر عليهم بشكل متوسط ، والطالبات المتنمر عليهن بشكل متوسط في مقياس الصحة النفسية لدى كل منهم، وجدول (١٨) يوضح ذلك :

جدول (١٨) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب والطالبات المتنمر عليهم بشكل متوسط في مقياس الصحة النفسية لديهم

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الأعراض السيكوسوماتية	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المتوسط)	٥٣	٤٤,١٩	١,٠٣٩	١٠٤	٤٨,٦٢٥	٢,٣٦٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المتوسط)	٥٣	٣٠,٤٧	١,٧٧٢				
الحساسية التفاعلية	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى	٥٣	٤٤,٥٥	١,٠٨٤	١٠٤	٦١,٣١٨	٢,٣٦٣	دالة عند مستوى ٠,٠١

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
	المتوسط)							
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المتوسط)	٥٣	٢٨,١٧	١,٦١٤				
القلق	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المتوسط)	٥٣	٤٢,٦٤	١,٧٤٤	١٠٤	٤٥,٠٥١	٢,٣٦٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المتوسط)	٥٣	٢٨,٢١	١,٥٤٩				
الاكتئاب	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى	٥٣	٥٢,١٧	٢,٥٠٢	١٠٤	٥٨,٩٢٧	٢,٣٦٣	دالة عند مستوى ٠,٠١

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
	المتوسط)							
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المتوسط)	٥٣	٢٧,١٣	١,٨١٩				
المقياس ككل	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المتوسط)	٥٣	١٨٣,٥٥	٥,٦٨٣	١٠٤	٦٠,٥٩٨	٢,٣٦٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المتوسط)	٥٣	١١٣,٩٨	٦,١٢٨				

وتم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب المتنمر عليهم بشكل منخفض،

والطالبات المتنمر عليهن بشكل منخفض في مقياس الصحة النفسية لدى كل منهم، وجدول (١٩) يوضح ذلك :

جدول (١٩) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب والطالبات المتنمر عليهم بشكل منخفض في مقياس الصحة النفسية لديهم

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الأعراض السيكوسوماتية	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المنخفض)	٥٣	٣٧,٥٥	٢,١٣٥	١١٠	٣٧,٢٠٤	٢,٣٦١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المنخفض)	٥٩	٢٤,١٩	١,٦٥٥				
الحساسية التفاعلية	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المنخفض)	٥٣	٤٠,٧٢	٠,٩٦٨	١١٠	٨٢,٦٣٠	٢,٣٦١	دالة عند مستوى ٠,٠١

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المنخفض)	٥٩	٢٤,١٤	١,١٣٧				
القلق	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المنخفض)	٥٣	٣٥,٠٦	٢,٠٠٤	١١٠	٣١,٧١٣	٢,٣٦١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المنخفض)	٥٩	٢٣,٤٢	١,٨٧٧				
الاكتئاب	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المنخفض)	٥٣	٤٦,٧٩	٢,٨١٠	١١٠	٥٥,١٤٩	٢,٣٦١	دالة عند مستوى ٠,٠١

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت)		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المنخفض)	٥٩	٢٥,٥٦	٠,٨٧٦				
المقياس ككل	الطلاب المتنمر عليهم (المستوى المنخفض)	٥٣	١٦٠,١١	٧,٤٤٦	١١٠	٥٣,٣٨٠	٢,٣٦١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الطالبات المتنمر عليهن (المستوى المنخفض)	٥٩	٩٧,٣١	٤,٨٥٧				

يتضح من الجداول (١٧ ، ١٨ ، ١٩) أن:

- ارتفاع متوسط درجات الطلاب المتنمر عليهم بشكل مرتفع عن متوسط درجات الطالبات المتنمر عليهن بشكل مرتفع عند تطبيق مقياس الصحة النفسية على كل منهم، حيث حصل الطلاب المتنمر عليهم بشكل مرتفع في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل على متوسط (١٩٥,٣٠)

بانحراف معياري قدره (٤,٦٤٨)، بينما حصلت مجموعة الطالبات المتنمر عليهن في هذا البعد على متوسط (١٣٧,٩٢) بانحراف معياري قدره (١١,٠١٧). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل والتي بلغت (٣١,٤٧٦) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (٢,٣٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجة حرية (٨٠)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل لصالح مجموعة الطلاب الذكور.

- ارتفاع متوسط درجات الطلاب المتنمر عليهم بشكل متوسط عن متوسط درجات الطالبات المتنمر عليهن بشكل متوسط عند تطبيق مقياس الصحة النفسية على كل منهم، حيث حصل الطلاب المتنمر عليهم بشكل متوسط في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل على متوسط (١٨٣,٥٥) بانحراف معياري قدره (٥,٦٨٣)، بينما حصلت مجموعة الطالبات المتنمر عليهن في هذا البعد على متوسط (١١٣,٩٨) بانحراف معياري قدره (٦,١٢٨). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل والتي بلغت (٦٠,٥٩٨) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (٢,٣٦٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجة حرية (١٠٤)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل لصالح مجموعة الطلاب الذكور.

- ارتفاع متوسط درجات الطلاب المتنمر عليهم بشكل منخفض عن متوسط درجات الطالبات المتنمر عليهن بشكل منخفض عند تطبيق مقياس الصحة النفسية على كلٍ منهم، حيث حصل الطلاب المتنمر عليهم بشكل منخفض في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل على متوسط (١٦٠,١١) بانحراف معياري قدره (٧,٤٤٦)، بينما حصلت مجموعة الطالبات المتنمر عليهن في هذا البعد على متوسط (٩٧,٣١) بانحراف معياري قدره (٤,٨٥٧). وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل والتي بلغت (٥٣,٣٨٠) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (٢,٣٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجة حرية (١١٠)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعتين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ككل لصالح مجموعة الطلاب الذكور.

ويعني هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث ، ويشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات مجموعتي الذكور والإناث المتنمر عليهم في مقياس الصحة النفسية بكل بعد على حدة وللمقياس ككل تعزي لمتغير النوع، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الطلاب الذكور المتنمر عليهم ؛ مما يدل على تعرض الطالبات الإناث للتنمر الالكتروني بشكل أكبر من الذكور مما أدي الي انخفاض صحتهن النفسية، وقد ظهر هذا في حصول الطلاب الذكور على درجات أعلى في مقياس الصحة النفسية.

وتفسير الباحثة، تأثر الطالبات بشكل كبير في صحتهم النفسية نتيجة التعرض للتنمر الإلكتروني المرتفع ، إلى طبيعة الطالبات في هذه المرحلة فعندما يتعرضن لاي مستوى من مستويات التنمر الالكتروني يشعرن بالعجز والضعف والإحباط واضطراب في النوم وعدم الثقة بالنفس والانسحاب الاجتماعي مما يؤثر على الصحة النفسية لديها . كذلك وضع المجتمع الفتاة في إطار محدد ، فالموانع والمحرمات المفروضة علىها كثيرة، فيما أعطى الولد حرية أكبر ، كذلك الطالبات في هذه المرحلة تعطي الاهتمام الأكبر بمظهرها وتحافظ على سمعتها ، واذا تعرضت لتشويه قد تنهار بعكس الطلاب في تلك المرحلة الذين يتميزون بالانفتاح وتقبل النقد وتعرضهم بشكل مستمر أثناء مراحلهم العمرية إلى مواجهة بعض مستويات التنمر نتيجة تعاملهم مع مجتمع أكبر ومواقف متعددة مقارنةً بالطالبات. وتتفق هذه النتائج مع دراسات عمارة (٢٠١٧)، وبرون و أخرين (Brown et al, 2014) والتي وتوصلت نتائجهم إلى تفوق الطلاب علي الطالبات في مستوي الصحة النفسية، وتأثر الطالبات أكثر من الطلاب بالتنمر الإلكتروني، كذلك أن الطلاب يتميزون بصحة نفسية أفضل من الطالبات عند التعرض للتنمر الإلكتروني بشكل متوسط، فنجد صحتهم النفسية مرتفعة بشكل ملاحظ بعكس مجموعة الطالبات والتي يظهر عليهن التأثر الكبير في صحتهن النفسية وتتفق هذه النتائج مع دراسات بيفلسكو (Bevilacqua et al, 2017)، والعمار(٢٠١٦)، وحيدر (٢٠١٧) والتي تؤكد علي ضعف تأثر الطلاب بالتنمر مقارنة بالطالبات، وارتفاع الصحة النفسية لدى الطلاب مقارنة بالطالبات، ودراسات كولسكي(Kowalski,2013)، واهكا وأخرين

(Ohka et al,2020) ، والنواصرة (٢٠١٧)، وأحمدي(٢٠١٤)، والتي تشير نتائجها إلى تأثر الطالبات بمستوى التنمر بشكل عام وحصولهن على درجات أكبر من تلك التي حصل عليها الطلاب في التأثر بالتنمر وخاصة الإلكتروني، مما يؤثر علي صحتهن النفسية، وعلى ارتفاع الصحة النفسية لدى الطلاب مقارنة بالطالبات.

توصيات الدراسة:

١ - تفعيل دور المدارس والمعلمين في إقامة برامج إرشادية لتوعية الطلاب بمخاطر التنمر.

٢ - التوعية بمضارّ التنمر الإلكتروني بالنسبة للمتنمر والمتنمر عليهم من جانب وسائل الإعلام.

٣ - توعية المتنمر عليه بضرورة إبلاغ الجهات المختصصة عند التعرض للتنمر.

٤ - التوعيه من خلال المؤسسات التعليمية بمخاطر سلوك التنمر على الصحة النفسية الطرفين.

٥ - تفعيل دور المؤسسات الدينية في مخاطبة الشباب بمدى تحريم التجسس والتشهير.

البحوث والدراسات المقترحة:

١ -فاعلية برنامج إرشادي تكاملي للتوعية بمخاطر التنمر الإلكتروني.

٣ - العلاقة بين سلوك التنمر الإلكتروني والخجل لدى المتنمر الجامعي.

٤ - الفشل الدراسي كمنبئ بسلوك التنمر الإلكتروني لدى عينة من طلاب الجامعات

٥ - فاعلية برنامج إرشادي لتنمية استيراتيجيات مواجهة التنمر لدى الشباب.

خاتمة :

قامت الدراسة الحالية بالكشف عن مستويات التنمر الإلكتروني وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لذوي الرسوب الدراسي، وقد قدمت الدراسة بتقديم أدباً نظرياً لمتغيري الدراسة، كما تم تقديم مقياسين للتنمر الإلكتروني والصحة النفسية أعدا خصيصاً للدراسة، ومن خلال التطبيق على العينة والمعالجة الإحصائية تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي الرسوب الدراسي علي مقياس التنمر الالكتروني، ودرجاتهم علي مقياس الصحة النفسية، كما تبين وجود فرق دال إحصائياً بين طلاب وطالبات مجموعتي الذكور والإناث المتنمر عليهم في مقياس الصحة النفسية تعزي لمتغير النوع، وقد كانت النتائج لصالح مجموعة الطلاب الذكور المتنمر عليهم ؛ مما يدل على تعرض الطالبات الإناث للتنمر الالكتروني بشكل أكبر من الذكور مما أدي الي انخفاض صحتهن النفسية، وقدمت الدراسة الحالية بعض التوصيات التي قد تحد من التنمر كالأهتمام بالتوعية بمضارّ التنمر الإلكتروني بالنسبة للمتنمر والمتنمر عليه من جانب المؤسسات التربوية والدينية ووسائل الإعلام، وضرورة إبلاغ الجهات المختصصة عند التعرض للتنمر.

* * *

قائمة المراجع :

أولاً - المراجع العربية :

أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مظاهره، أسبابه، وعلاجه.ط٣، الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو العلا، حنان. (٢٠١٧). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين دراسة وصفية - إرشادية، كلية التربية، إدارة النشر والبحث العلمي، ٣٣(٦)، ٢٢ -٦٥.

أحمدي، زمزم إبراهيم. (٢٠١٤). فعالية الأنشطة الإرشادية في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ مرحلة الأساس (الحلقة الثانية) بمدينة الفاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

البراشدية، حفيظة سليمان. (٢٠٢٠). عوامل التنبؤ بالتنمر الإلكتروني لدى الأطفال والمراهقين: مراجعة للدراسات السابقة، مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، ١، (٦)، ٢ -١٤.

التميمي، إيمان محمد. (٢٠١٣). الرسوب في المدارس: الأسباب والعلاج، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٣٤(٢)، ٢٩٩ -٣٣٢.

التميمي، محمود .(٢٠١٣). الصحة النفسية. مفاهيم نظرية وأسس وتطبيقية.عمان: دار صفاء للنشر.

حيدر، ريم عطيه. (٢٠١٧). مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية – الجامعة الأسمرية"دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية"، مجلة كلية التربية، الجامعة الأسمرية، ٣، ٩٩ -١١٥.

الخالدي، أديب محمد. (٢٠٠٩). المرجع في الصحة النفسية. الأردن: دارعمان للنشر.

خليل، غفراء إبراهي. (٢٠٠٦). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء، مجلة كلية التربية الأساسية، ٤٩، ٤٨٣ -٥٠٧.

الدسوقي، مجدي. (٢٠١٦). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. القاهرة: جونا للنشر.

- رصاص، نهاد علي. (٢٠٢٠). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التنمر كما يدركها الأبناء، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١٨، ٥٩ -٩٩.

زهران، حامد. (٢٠٠٨). الإنسان وصحتة النفسية. ط٤، القاهرة : عالم الكتاب .

شايع، رنا محسن. (٢٠١٨). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٣٦٤، ٤٠ -٣٧٩.

الشمري، فيصل محمد. (٢٠١٩). " التنمر... وطنياً... إقليمياً ... عالمياً "، ورقة عمل في حوار السياسات حول، التنمر بين التحديات ... آفاق المعالجة الاستباقية، المركز الأقليمي للتخطيط التربوي. الأمارات العربية المتحدة.

الشناوي، أمينة إبراهيم. (٢٠١٤). الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني (المتنمر/ الضحية)، مجلة مركز الخدمة والأستشارات البحثية – شعبة الدراسات النفسية والإجتماعية، كلية الآداب - جامعة المنوفية، ٧، ٣٥٤ -٣٩٠.

الصبحيين، على موسى، والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه - أسبابه - علاجه). ط١، الرياض: جامعة نايف العربية.

عبدي، سميرة. (٢٠١٠). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس(١٥ -١٧) سنة، رسالة ماجستير، جامعة مولود

معمري.

العمار، أمل يوسف. (٢٠١٦). التنمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٧، ٢٣٢ -٢٥٠.

عمارة، إسلام عبد الحفيظ. (٢٠١٧). التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب، ٦٨، ٥١٣ -٥٤٨.

عيد، إبراهيم . (٢٠١٢). مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، نايفة، والصرايرة، منى. (٢٠٠٩). الطفل المتنمر. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.

المكانين، هشام، ويونس، نجاتي، و الحياري، غالب. (٢٠١٨). التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا في مدينة الزرقاء، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٢(١)، ١٧٩ - ١٩٧. .doi.org/10.24200/jeps

نمر، سهام كاظم. (٢٠٠٩). مقياس الصحة النفسية وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية: بناء وتطبيق، رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

النواصرة، فيصل عيسى.(٢٠١٧). مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي، المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٨(١٥)، ٤ -٢٣.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

American Medical Association. (2002): Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying, American Medical Association, Amereca.

AlBuhairan, F., Abou Abbas, O., El Sayed,D., Badri, M., Alshahri,S., & Vries N.(2017). The relationship of bullying and physical violence to mental health and academic performance: A cross-sectional study among adolescents in Kingdom of Saudi Arabia, International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine, 4,61-65.

Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., allen, E., Bond, L., Christie, D., Elboume, D ., & Viner, R. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a crosssectional study Retrieved from. Bevilacqua et al. BMC Pediatrics, 12/12/2019 .

Brown, C., Demaray,M., & Secord,S.(2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional Outcomes, Journal of Computers in Human Behavior, 35,12-21.

Colorosa, B. (2008). The bully, the bullied, and the bystander.New York, NY: HarperCollins Publishers..

Gourneau, B. (2012). Students' Perspectives of Bullying In School,Journal of Contemporary Issues In Education Research, 5(2), 117-126.

Keng,S., Smoski, M., & Robins,C.(2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies, journal of Clinical Psychology Review,3(6),1041-1056.

Kowalski, R ., & Limber, S.(2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullyingand Traditional Bullying, Journal of Adolescent Health 53 ,513-520.

Kristensen, S., & Smith, P.(2003). The use of coping strategies by Danish children classed as a bullies, victim, (hypothetical) types of bullyings, Journal of Scandinavian at Psychology, 44,479-488.

Mirsky, E., & Omar, H. (2015) Cyberbullying in Adolescents: The Prevalence of Mental Disorders and Suicidal Behavio, Retrieved from. https://uknowledge.uky.edu/cgi/ 1/3/2020.

Satish, K.(2016). Electronic warfare: A personality model of Incivility. Journal of Computers in Human Behavior,64,537-546.

* * *

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

Prof. Mohammed Khamis Harb
Secretary Editor of the journal, Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research