# مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والثلاثون
رجب ١٤٣٥هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

رقم الإيداع : ٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ - ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

**معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل**

مدير الجامعة

نائب المشرف العام ورئيس التحرير

**الأستاذ الدكتور / فهد بن عبدالعزيز العسكر**

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

مدير التحرير

**الدكتور / عبدالرحمن بن عبدالعزيز المقبل**

عميد البحث العلمي

## أعضاء هيئة التحرير


**أ.د. ذياب موسى البداينة**
أستاذ الاجتماع في جامعة مؤته بالأردن

**أ.د. سالم بن محمد السالم**
الأستاذ في قسم دراسات المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات

**أ.د. مرعي زايد مدكور**
أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

**د. عبد الرحمن بن محمد السلطان**
الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

**د. محمود بن سليمان المحمود**
الأستاذ المشارك في كلية اللغات والترجمة

**د. محمد خميس حرب**
أمين تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

# قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

**أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :**

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

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، أو 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- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (٤ A) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

**ثالثاً: التوثيق :**

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

**رابعاً**: عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى.

**خامساً**: 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.

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

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

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

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

**عنوان المجلة :**


**جميع المراسلات باسم:**

**رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية و عميد البحث العلمي**

**الرياض ١١٤٣٢-ص ب ٥٧٠١**

**هاتف : ٢٥٨٢٠٥١ - ناسوخ ( فاكس ) ٢٥٩٠٢٦١**

**www. imamu.edu.sa**

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

# المحتويات


المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية ١٣

**د.سعود بن عايد الشمري – د. وليد رفيق العياصرة**

مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة من وجهة نظر المشرفات التربويات ٦٣

**د. منيرة بنت سيف الصلال**

تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية ١١٩

**د.عبدالعزيز بن سليمان بن عبدالرزاق الدويش**

فاعلية برنامج إلكتروني في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية ١٦٥

**د. محمود محمد محمد الحفناوي – د. إسراء رأفت محمد علي شهاب**

الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي بمنطقة مكة المكرمة ٢٠٩

**د. عبدالعزيز عبدالله البريثن**

Social Mobility From Rural to Urban Areas: Historical Analysis of Population of Southwestern Saudi Arabia-Its Motive and Intent From 1960-1980

**Abdullah A. Al-Ahmary**

# المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية


**د.سعود بن عايد الشمري**

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. وليد رفيق العياصرة**

السنة التحضيرية

بجامعة الملك سعود

# المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية

**د.سعود بن عايد الشمري**
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. وليد رفيق العياصرة**
السنة التحضيرية
بجامعة الملك سعود

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع المشكلات الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعلاقة هذه المشكلات بمتغير المسار التعليمي، كما وضعت تصورا مقترحا للحد من هذه المشكلات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة تم تصميمها من قبل الباحثين على عينة عشوائية من طلاب عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددها (٣٧٥) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب البرامج التحضيرية يواجهون مشكلات في مختلف مجالات الدراسة (الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية). وقد احتلت المشكلات الإدارية المرتبة الأولى (٤،١٣) يليها المشكلات النفسية والاجتماعية (٣،٩٠) يليها المشكلات الأكاديمية (٣،٨٩)، كما وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التي تواجه طلاب المسار التطبيقي والمشكلات التي تواجه طلاب المسار الإنساني من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة ٠،٠٥. وقد اقترحت الدراسة نموذجا للحد من هذه المشكلات التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية، ومن ثم قدمت عددا من التوصيات أهمها:

- تخطيط وتنظيم عمل الإرشاد الأكاديمي لتوجيه الطلاب وحل مشكلاتهم ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب وتعريفهم بالطرق العلمية المناسبة التي تساعدهم على اختيار التخصص الذي يناسب قدراتهم، وطرق المذاكرة المناسبة وتعريفهم بأنظمة الكلية والجامعة، وتقديم خدمات الإرشاد النفسي.
- ضرورة إنشاء وحدة لتطوير أداء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية تعمل على تنمية مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة والاختبارات.
- العمل على توفير جميع المقررات الدراسية قبل بداية العام الدراسي أو مع بداية العام الدراسي مباشرة، والعمل على حوسبة التعليم ليتمكن الطلبة من الحصول على المنهاج إلكترونيا.
- وضع إستراتيجية وقائية شاملة لمنع حدوث المشكلات الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب بعمادة البرامج التحضيرية.
- تحديد وقت محدد لقبول الطلبة والتحاقهم في البرنامج.

**Problems Facing Preparatory Programs Students at Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University from their Point of View: A Field Study**

**Dr saud bin 'Ayed Ash-Shammari**
Department of Psychology-Faculty of Social Sciences
Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
**Dr Waleed Rafeeq Al-Ayasrah**
Deanship of the Preparatory Year at King Saud University

**Abstract:**

This study aimed to know the administrative, academic, psychological, and social problems facing the students of preparatory programs at Imam Mohammad Bin Saud Islamic university and the relationships between these problems and the variables of learning process. However, the study also proposed a conception to reduce the perception of these problems.The study used the descriptive survey methodology and applied a questionnaire which has been developed by the researchers on a random sample of (375) students from the deanship of preparatory programs at Imam Mohammad Bin Saud Islamic university.The study showed that the students of preparatory programs are facing problems various fields of study (administrative, academic, psychological and social). However, the administrative problems were ranked first, then the psychological and social problems, and finally the academic problems. The study also showed no statistically significant differences between the problems of the students of the practical or humanitarian tracks from their points of view at the significance level of (a=0.05). However, the study suggested a model to reduce the problems which face the students of preparatory programs made a number of recommendations such as:

- Planning and organizing the work of the academic advising to guide the students and help them to solve their problems and helping them in selecting the appropriate specialization and introducing the best scientific methods that may help them to choose the specialization that suite their abilities, and the best ways of studying and familiarizing them with the college and university system, and providing the psychological counseling services.
- The importance of establishing a unit of developing the performance of the academic staff of the deanship of preparatory programs to develop their skills in using the modern teaching methods and tests.
- Providing all the courses before or at the beginning of the academic year , and computerizing the education to enable the students to get their courses electronically.
- Developing a comprehensive and preventive strategy to prevent the occurrence of administrative, academic, psychological and social problems to the students of the deanship of preparatory programs.
- Determining a specific time to accept students and joining in the program.

**المقدمة:**

تسعى الدول العربية عامة والمملكة العربية السعودية خاصة، إلى وضع فلسفة تربوية تعكس حاجاتها، ومتطلبات تطورها في مجالات الحياة المتنوعة، لمواجهة التحديات والحفاظ على هويتها الثقافية، بإعداد وتكوين مواطن صالح يخدم وطنه وأمته ذي شخصية إسلامية متوازنة ومتميزة.

تتجه العملية التربوية الحديثة إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتركز على إكسابه المهارات المتنوعة بهدف تمكينه من مسايرة الانفجار المعرفي، وثورة المعلومات التي أفرزتها التغيرات السريعة في جوانب الحياة المختلفة. كما ظهرت مفاهيم فرضت نفسها على التعليم، كالتعلم الذاتي والتفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات وغيرها؛ الأمر الذي أدى إلى تغير النظرة إلى المدرسة والجامعة والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها الفرد.

إن التغيير المتسارع، بسبب الثورة المعلوماتية وتعقد الحياة تفرض على الدول والمجتمعات تطوير نظامها التربوي، ووظائفه المتكاملة، ليتماشى مع هذا العصر. عصر العولمة وعصر إثبات الوجود والمكانة بين الأمم، مما يوجب على الجامعات العربية العمل على مواكبة كل جديد لإكساب طلابها مهارات جديدة ومتنوعة، تساعدهم على القيام بدورهم الجديد في الحياة الجامعية والاجتماعية.

إن عملية التعلم لا تقتصر فقط على اكتساب الطلبة المفاهيم والمعارف الجديدة، وإنما تتعداها بحيث يتمكنون من توظيف هذه المهارات التعليمية في مواقف حياتية يومية لتطوير مهاراتهم المختلفة. فإيجاد المواطن الصالح المستنير الذي يلتزم بقيم وعادات مجتمعه، ويشق طريقه في الحياة، وهو خال من المشكلات، ومزود بجميع المهارات التي تجعله ناجحا ومتكيفا مع ظروف مجتمعه، هو الهدف المنشود.

حيث إن للجامعة وظيفتان: وظيفة تعليمية تؤكد على الاهتمام بعقل الطالب وتزويده بأكبر قدر من المعلومات والخبرات التعليمية والمهارات في إطار تربوي،

ووظيفة اجتماعية تهتم ببناء وتكوين شخصيه الطلاب وسلوكهم ( Betsy 178،1982،honcack).

أصبحت مهمة الجامعة إحداث تعديلات مستمرة وجوهريه في بناء شخصية الطالب عقليا ومعرفيا ونفسيا واجتماعيا، إلى جانب إعداده للقيام بأعمال مهنيه مستقبلا؛ وذلك لأن الفرد يجب أن يتحمل مسئولية المجتمع وتطوره وتقدمه، ليس الفرد الذي يحشو ذهنه بالمعلومات والمعرفة، ولكنه الفرد الذي يعد إعدادا خاصا متكاملا يخلق فيه القدرة على التفكير والعمل، والمشاركة الايجابية، وتحمل المسئولية نحو نفسه والآخرين ونحو مجتمعه، واستخدام ما تعلمه في حياته الخاصة وحياته العملية، وهو شخص قادر على حل المشكلات التي تواجهه بأنواعها المختلفة، وقد تعلم الاندماج، وتكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين، وأساليب التعلم والتفكير السليمة، وتخلى عن مشاعر النقص، ويحمل في قلبه حب الآخرين وحب وطنه، لأنه تعلم وتدرب على كل هذه الأشياء في المدرسة والجامعة.

من هنا، جاءت فكرة البرامج التحضيرية في الجامعات السعودية، لتقدم مناهج تساهم بشكل فعال في تنمية كل هذه القدرات وغيرها لدى طلابها.

إن مشكلات الشباب الجامعي لها أسبابها ومبرراتها التي تولدت عنها نتيجة لعدم قدراتهم على تحقيق أهدافهم الجامعية، وعدم قدرتهم على الاندماج في المجتمع الجامعي الجديد، ففكرة البرامج التحضيرية كمرحلة تمهيدية تزود الطلبة بمهارات لازمة وضرورية تمكنهم من تحقيق أهدافهم الجامعية، وتجعلهم قادرين على تحمل متطلبات الحياة الجامعية.

تعد البرامج التحضيرية العنصر الأساسي في عملية تزويد وتمكين الطلاب من المهارات اللازمة للالتحاق بالكليات المختلفة باقتدار في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعملية التدريب العملي على المهارات المختلفة للطلاب وتهيئة الفرصة لهم لتطبيق ما درسوه نظريا وعمليا في الكلية، فالطلاب يكتسبون مجموعة من المهارات

النظرية والعملية التي تعينهم في عملهم، وتساعدهم في أنشطتهم الجامعية، وفي مؤسسات المجتمع المختلفة.

إن عمادة البرامج التحضيرية تعد حجر الزاوية في تأهيل الطلاب للقيام بوظيفتهم وأدوارهم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفي المجتمع السعودي، وهذه مهمة ليست سهلة نظرا لأن هذه المرحلة مرحلة إعداد وتأتي كمرحلة انتقالية من التعليم العام إلى التعليم الجامعة وما تتطلبه من مهارات مختلفة ومتنوعة.

ونظرا للأهمية القصوى للبرامج التحضيرية، فقد حددت لها الجامعة خطة دراسية فعالة تشرف على تنفيذها عمادة قادرة على تحقيق تطلعات الجامعة.

إن البرامج التحضيرية تعد مجالا للتجريب والابتكار وإكساب الخبرات التي تساعد الطلبة على تكوين شخصياتهم، فضلا عن تكوين علاقات اجتماعية مرغوبة تساعدهم على إدراك مسؤوليات الجامعة وسوق العمل وما يتطلبه من جهد وكفاءة إيجابية.

إن رفع مستوى الطلبة يمكنهم من مواصلة تعلمهم بسهولة. بصقل مهاراتهم المختلفة العلمية واللغوية والتقنية والإدارية، استعدادا لاختيار التخصصات الجامعية المناسبة.

إن توطيد معلومات الطلبة بالمهارات الدراسية اللازمة للتعلم الجيد، يساعدهم في اختيار التخصصات العلمية، بما يدعم تهيئتهم وإعدادهم لمواكبة متطلبات سوق العمل.

تعد عملية تهيئة الطلبة لاكتساب سلوك التعليم الجامعي ومهارات العمل الجماعي المشترك، وتغيير نمطية التفكير الاعتمادي لدى الطلبة إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات والتفكير الإبداعي، وتعزيز مبادئ الثقة بالنفس لدى الطلبة وتعليمهم الاعتماد على النفس، وتقويم أداء الطلبة لمعرفة القادر منهم على مواصلة الدراسة الجامعية، ومساعدتهم على اختيار التخصص العلمي المناسب لميولهم

ومهاراتهم وقدراتهم، والحد من تسرب الطلبة من الكليات المختلفة عند التحاقهم بها، كل هذه أهداف تسعى عمادة البرامج التحضيرية إلى تحقيقها.

إن ما يحدث من تغيرات اجتماعية للطلاب الجامعيين، وخصوصا في بداية دخول الجامعات، يكون نتيجة لانتقال الطلاب الجامعيين إلى مجتمع مغاير لما كانوا قد ألفوا معايشته في مراحل ما قبل الجامعة في غالب الأحوال، وذلك لان الجامعة تضم في قاعاتها الدراسية ومساكنها الطلابية وسائر مرافقها، أصنافا مختلفة من الطلاب من مناطق متنوعة، الأمر الذي يجعل الحاجة إلى المساعدة في التغلب على ذلك، أمرا ملحا، خاصة إذا أضيف لما سبق اعتباره فرصة لبعض الطلاب للانفلات من رقابة الاسره ، بينما يعتبره البعض الاخر غربه تؤثر نفسيا وسلوكيا وتحصيليا (كردى: ٢٠٠٧ ).

وعليه فإن الطالب أمام هذه الأمور يجد نفسه أمام خيارين، الأول: أن ينسحب عن المجتمع (مجتمع الجامعة) ويتجه إلى اللامبالاة ومركزية الذات وفقدان المعنى والانعزال الاجتماعي حيث يمثل الوجه السالب للاغتراب، والثاني: أن ينفتح على المجتمع بصوره تتمثل في العدوانية وعدم الانتماء والسخط والقلق حيث يمثل الوجه الايجابي للاغتراب (حافظ،١٩٨٠: ١١٥ ).

وحيث إن عالم اليوم بما ينطوي عليه من تغيرات واسعة النطاق شملت كافة مظاهر الحياة الاجتماعية، جعل المتخصصين في العلوم الاجتماعية يواجهون مهمة رئيسيه ألا وهي تحديد الدور الاجتماعي للفرد ومن ثم المهارات اللازمة التي تمكنه من القيام بدوره على أعلى مستوى من الكفاءه والفاعلية، كما أن عليهم أن يقدموا للشباب الأسس المدروسة التي يستطيعون وفقا لها أن يتخذوا ما هو ملائم ومناسب من القرارات خلال حياتهم (محمد ، ١٩٨٠: ٤٣ )، وذلك لكون الشباب من أهم الثروات البشريه وأثمنها، ولهذا اهتمت غالبية الاتجاهات المعاصره في العلوم الاجتماعية والإنسانية بدراسة أوضاع الشباب وإتجاهاتهم وقيمهم وأدوارهم في المجتمع، ولعل السبب الرئيسي لهذا الاهتمام بقضايا الشباب ومشكلاته يرجع إلى ما يمثله الشباب من

قوه للمجتمع ككل باعتباره شريحه اجتماعية لها وضعا متميزا في المجتمع (غيث وآخرون، ١٩٨٥: ٩٣). ولأن بعض الشباب في ظل الانظمه المعاصرة، أصبح مغتربًا يفقد مشاعر الانتماء التي تربطه بالبيئه الاجتماعية في ضوء التغيرات البنائيه التي طرأت على المجتمع دون أن يصاحبها أي عمليات تخطيطية أو تنظيمية لاحتياجات الشباب الآنية والمستقبلية، ومن ثم اتسمت نظرتهم المستقبلية بأنها نظره تشاؤمية قاتمة (رضوان، ١٩٩٧: ١٣).

المجتمعات العربية عامه والمملكة العربية السعودية خاصة، تمر بمرحلة تطور سريع؛ في سعيها لأن تلحق ركب التقدم، وفي سبيل تحقيق ذلك فهي بحاجه إلى شبابها الذين هم عدتها في المستقبل من أجل تحقيق أهدافها. ويتأثر شباب المجتمع عادة بمثل هذه المتغيرات المتلاحقه التى تترك آثارها على فئات المجتمع المختلفة، ومن ضمنها الشباب الجامعي، الذين هم عماد الأمة وعدتها وعليهم تحقيق الآمال وبهم تسير عجلة التغير والتطور نحو مستقبل أفضل (كردى، ٢٠٠٧ ).

وهذا الموقف الذي يعاني منه بعض شباب الجامعة ما هو إلا نتيجة اختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والأيديولوجية التي يقابلها الطالب في الجامعة، حيث أن الطالب من المراحل التعليمية السابقة سواء الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية معظم زملائه في مستوى اقتصادي وإجتماعي وايدلوجي متقارب وأن الانتقال إلى المرحلة الجامعية له سمات تختلف عما سبق في المراحل التعليمية من حيث الحريه وتباين الأفراد والزملاء من محافظات عديده وبيئات مختلفه كلا له قيمه وعاداته وتقاليده، وأيضا اختلاف المستويات الاجتماعية أو الاقتصادية سواء بالارتفاع أو بالانخفاض مما يجعل الطالب يشعر بالاغتراب نتيجة مواجهته لهذه الأوضاع الجديدة، حيث إن الطالب يشعر أن مسئوليته نحو نفسه أصبحت كبيرة، وأصبحت حياته أكبر من إمكانياته، مما يجعله يشعر بالإحباط الذي يؤدي إلى الضعف والغيرة والتشاؤم والانعزال عن الاخرين والسخط على المجتمع والأنانية، والتمرد وانعدام الثقة في المجتمع وفي النفس، يكون

نتيجة أن بعض الشباب يعاني من مشكلات وخصوصا مشكله الاغتراب سواء تجاه المجتمع أو الذات، مما يؤدي إلى عواقب سيئة (عسكر، ٢٠٠٤: ٦). وهذا يتفق مع القول بأن المشكلات الاجتماعية والنفسية والشخصية تنشأ عادة عندما تفقد ظروف الحياة في المجتمع، أو يترتب عليها مظاهر لا تستطيع أن تتكيف، أو تتوافق بسهوله مع الظروف السائده فيه، فكل ماهو نفسي له جذور اجتماعية، وكل ما هو اجتماعي له أصداء وانعكاسات نفسية ومن هنا كان التلازم والارتباط العضوي بينها.

ولذلك فإن مشكلات الشباب الجامعي لها أسبابها ومبرراتها التي تولدت عنها نتيجة لعدم قدراتهم على تحقيق أهدافهم، وعدم قدراتهم على الاندماج في المجتمع الجامعي الجديد. ومن لديهم المشكلات بشكل كبير يمكن النظر إليهم على أنهم بحاجه إلى مساعدة وتدخل مهنى باستخدام الإرشاد الطلابي والأكاديمي. وهذا يتفق مع رأي ( الزهراني) رئيس الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمات الاجتماعية الذي يؤكد على أهمية الاهتمام والتركيز على التوجيه والإرشاد النفسي لطلاب الجامعات لكونهم من مرحلة انتقالية ومرحلة نضوج وإكمال وتشكيل، حيث طالب بضرورة اقتصار عمل الإرشاد الطلابي على أساتذة الاجتماع وعلم النفس، لتخصصهم في بحث أصول مشكلات الطلاب والتي من الممكن أن تأتي من أصل أو أكثر من الاصول التالية: الأسرة ، جماعة الأصدقاء، مجتمع التعليم، الحي السكني، قدرات الطالب ومشكلاته الذاتية، مبينا أن ٨٠% من إجمالي مشكلات الطالب ذات مصادر اجتماعية، أما النفسية فتبلغ نسبتها ٢٠% فقط، كما يشدد عميد شئون الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، الدكتور صالح كريم على ضرورة التوجيه والإرشاد ومساعدة طلاب الجامعة في المستويات المختلفة، موضحا أن الطالب الجامعي ينتقل إلى مجتمع مغاير لما كان قد ألفه وعايشه في مراحل ما قبل الجامعة في غالب الأحوال، ويهيأ لدور مهني جاد (في كردى،٢٠٠٧: ٥).

عندما تواجه الفرد المشكلات فإنه إما أن يكون قادرا على مواجهتها أو تصبح مشكلة يعجز عن حلها فتعيق نجاحه في الحياة، من هنا تعرف المشكلة الفردية بأنها موقف يواجه الفرد، فتعجز فيه قدراته عن مواجهته بفاعليه مناسبة، أو أن تصاب قدراته فجأة بعجز ما في إمكانياتها بحيث تعجز عن تناول مشكلات حياته بنجاح (عثمان، والسيد، ١٩٩٤: ٦٣).

ومن ثم فالموقف الإشكالي: هو حاله تفاعليه غير سليمه ينتج عنها عدم إشباع الحاجات الأساسية للإنسان ، وذلك لعجز الإنسان بقدراته وإمكانياته الذاتيه عن تحقيق تفاعل سليم، أو تفاعل كامل، أو قيام تفاعل بأسلوب سليم مما يوقعه في موقف يعاني منه ) (عبده، وعلي، ١٩٩٢: ١٨٣).

هذه المشكلات تتضح آثارها عند التفاعل بين الطلاب بعضهم ببعض وبينهم وبين سائر المجتمع الجامعي، تلك المشكلات قد تعرقل أو تعوق الجهود المبذولة من جانب المجتمع الجامعي لإيجاد المناخ الاجتماعي المناسب لتنمية الجوانب المختلفة لشخصيه الطالب، وما يترتب عليه من فاقد في العملية التعليمية سواء كان فاقدا بشريا أو اقتصاديا، وذلك لأن هذه المشكلات لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي لدى الطالب والنضج الاجتماعي والنفسي ومفهوم الذات وتقدير الذات.

مما سبق يتضح خطورة المشكلات التي يتعرض لها الطلاب في المرحلة الجامعية، مما جعل الباحثان يحددان مشكله الدراسة في المشكلات التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومشكلات طلاب الجامعة من القضايا التي تناولتها الأدبيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتتخذ هذه المشكلات أشكالاً متعددة ومتباينة فمنها ما يتصل بذات الطالب، ومنها ما يتعلق بأسرته، ومنها ما يتعلق بواقعه التعليمي الأكاديمي، ومنها ما يرتبط ببيئته، ومنها ما يتصل بحالة الطلاب الثقافية أو الاجتماعية ، وتمثل هذه المشكلات نتيجة طبيعية لانشغال الآباء والأمهات عن الأبناء ولأوجه القصور التي بدت

واضحة في كل مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية مثل البيت، المدرسة، الجامعة، وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى (صقر، ٢٠٠٣)، (بوبشيت، ٢٠٠٨).

وقد اهتمت الدراسة الحالية بالمشكلات الإدارية والأكاديمية (التعليمية) والنفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب في البرامج التحضيرية. ويرى الباحثان ضرورة الاهتمام بتحديد هذه المشكلات ومحاولة رصدها كما يدركها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واقتراح الأساليب المختلفة للتغلب عليها.

فقد تواجه بعض الطلاب صعوبات ومشكلات أثناء تسجيلهم في البرامج التحضيرية أو أثناء تدريبهم على المهارات المختلفة، ومن أجل تحقيق سياسات وأهداف جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في البرامج التحضيرية كان من الضروري معرفة ما هي الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة في البرامج التحضيرية، وكيفية التغلب عليها حتى تسير العملية التربوية على خير وجه.

**مشكلة الدراسة:**

تؤدي عمادة البرامج التحضيرية دورا أساسيا في تكوين شخصية الطالب، وتؤهله بالمعارف والمفاهيم والمهارات المختلفة التي تلزمه وتعده وتمكنه من الالتحاق بإحدى التخصصات المناسبة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما أنها تعنى بتعزيز القيم والاتجاهات الإسلامية التي قامت عليها الدولة السعودية.

إن للطالب في البرامج التحضيرية دورا مميزا، فهو محور وأساس العملية التعليمية، يبحث عن المعرفة ويكتسبها بطريقة ذات معنى ويوظفها في حياته وأنشطته، فهو باحث عن المهارات المختلفة التي تجعل منه طالبا مميزا، ليس فقط في حياته الجامعية ومجتمع الجامعة، بل في حياته اليومية والاجتماعية وسوق العمل، فهو نموذج فعال مبدع لمجتمع سعودي يتطلع نحو غد أكثر رقيا وتميزا يشق طريقه نحو المجد والعطاء.

يواجه طلاب البرامج التحضيرية عددا من المشكلات المتنوعة بسبب الاختلاف، والتغير في طبيعة المرحلة الثانوية التي تخرجوا منها وبين طبيعة ودور برامج السنة

التحضيرية، مما يحدث عندهم نوعا من المشكلات النفسية والأكاديمية والاجتماعية. وهذا بدورة يعيق تقدم عدد منهم في البرامج التحضيرية بالشكل والمستوى المطلوب وقد يتسبب كذلك في تسرب عدد آخر منهم.

وإن هذه المشكلات قد تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب سواء من حيث الرسوب، أو الإنذار، أو الحرمان، أو عدد السنوات التي يقضيها بعض الطلاب حتى يتم تخرجهم من البرامج التحضيرية. إن ذلك يتطلب إجراء دراسة ميدانية لتحديد تلك المشكلات من وجهه نظر طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والتعرف على أسبابها وتحديد الآليات الملائمة لحلها. ومن ثم فإن هذه الدراسة محاولة لتحديد أهم تلك المشكلات الأكاديمية والإدارية والنفسية والاجتماعية.

**أسئلة الدراسة:**

**تتحدد أهداف الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

**السؤال الأول:** ما المشكلات التي يعاني منها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

**السؤال الثاني:** هل تختلف مشكلات طلاب البرامج التحضيرية، باختلاف المسار التعليمي (مسار تطبيقي، مسار إنساني) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ؟

**السؤال الثالث:** ما آليات مواجهة المشكلات التي يعاني منها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود؟

**أهداف الدراسة:**

**هدفت الدراسة إلى ما يلي:**

١. الوقوف على واقع المشكلات الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. علاقة المشكلات الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية لطلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتغير المسار التعليمي.

٣. وضع تصور مقترح لآليات التغلب على المشكلات التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**أهمية الدراسة:**

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله وهو التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ومن المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المسئولون الإداريون في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وأعضاء هيئة التدريس في التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في برامج السنة التحضيرية وتزويدهم بنموذج مقترح للحد منها.

كما تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- تناولت الدراسة أحد الموضوعات الهامة وهو موضوع التعليم الجامعي بصفة عامه والبرامج التحضيرية بجامعة الإمام بالمملكة العربية السعودية بصفة خاصة.
- سعت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تحديد أهم المشكلات التي تواجه الطلاب بعمادة البرامج التحضيرية أثناء فترة الدراسة، ومدى تنوع تلك المشكلات في ضوء متغيرات الدراسة.
- توجيه أنظار القائمين على التعليم الجامعي بطبيعة المشكلات القائمة ومسبباتها المرتبطة وبيئة النظام الجامعي التعليمية.
- إعداد تصور مقترح لمواجهة المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء الدراسة للارتقاء بمستوى الأداء للطالب.

**حدودا لدراسة:**

جرت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

الحـدود المكانيـة: عمـادة البـرامج التحـضيرية بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسلامية.

الحـدود البشرية: طلاب عمادة البرامج التحـضيرية بجامعة الإمام محمد بـن سـعود الإسلامية.

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسـة على دراسـة المشـكلات التي تواجـه طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ.

- تتحدد دقة وصحة النتائج على استجابة أفراد العينة على الاستبانة.
- المعايير التي اشتملتها أداة الدراسة مقسمة إلى ثلاث مجالات هي: المشكلات الإدارية، المشكلات الأكاديمية، المشكلات النفسية والاجتماعية.

**مصطلحات الدراسة:**

مشكلات طلبة برامج التحضيرية: هي عقبات أو معوقات تعيق سير الطالب في عمادة البرنامج التحـضيرية بـشكل فعـال، فتمنعـه مـن إشـباع حاجاتـه الشخـصية والنفـسية والاجتماعيـة والأكاديميـة. وسـتحدد المـشكلات فـي: مـشكلات إداريـة، مشكلات أكاديمية، ومشكلات نفسية واجتماعية.

**منهجية الدراسة:**

الدراسـة وصفية تحليليـة تقـوم علـى أسـاس وصـف المـشكلات التـي يعـاني منهـا طلاب البرامج التحضيرية وتحليلها وصولاً إلى وضع أنموذج مقترح لمواجهتها.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

تم عرض الأدب النظري من خلال الأبعاد الآتية:

**البعد الأول: مفهوم المشكلات:**

١. مفهوم المشكلة الفردية: عرف صادق المشكلة الفردية على أنها معوق أو أي شيء ضار وظيفيًا وبنائيًا وتقف حائلا أمام إشباع الاحتياجات الأساسية أو أنها تهدد قيمه اجتماعية، ومع ذلك يمكن تقيدها عن طريق الأفعال الاجتماعية البناءة (موسى وآخرين، ١٩٩٦:١٦٧) وتعرف أيضًا المشكلة الفردية على أنها موقف يواجه الفرد وتعجز فيه قدراته عن مواجهته بفاعليه مناسبة (عثمان، ١٩٨٢: ٦٣).

٢. مفهوم المشكلة الجامعية: تعرف المشكلة الجامعية بأنها الصعوبات التي يقابلها الطالب بشكل متكرر، وليست طارئة وتؤثر على حياته الجامعية فتعوق إفادته من خدمات الجامعة (سليمان، وريـاض،١٩٦٢: ٦٤، بتصرف)، ومن ثم فإن المرشد الأكاديمي يضع المحكات التالية لتحديد المشكلات المدرسية والجامعية إجرائيا (الشوادفي،١٩٨٧):

- أنها تمثل حاله أو ظرفا تعجز قدرات الطالب أو ظروفه المحيطة عن مواجهته.
- أن هذه الحالة لابد وأن تؤثر على المستوى التحصيلي للطالب وعلى الاستفادة من العملية التعليمية.
- أن يكون لها طابع التكرار بمعنى أنها ليست عارضه بل لها صفه الاستمرارية.
- تحتاج إلى نوع من التدخل المهني لأنها تستدعي انتباه العاملين في المؤسسات التعليمية.
- لا يقتصر التعامل فيها على الناحية الدراسية بل يمتد التعامل ليشمل المؤثرات المرتبطة بها مثل الأسرة – الدخل – العلاقات الخارجية – الحالة الصحية والنفسية والعقلية للطالب.

٣. الإرشاد الأكاديمي: يعرف الإرشاد الأكاديمي على أنه النشاط المهني لمساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات لتعزيز وتدعيم قدراتهم على أداء وظيفتهم اجتماعيًا وإيجاد ظروف اجتماعية مواتيه ومؤيده لهذا الهدف (السكرى،٢٠٠٠: ٥٠٢).

**البعد الثاني: حاجات الشباب الجامعي:**

**أولا:** مفهوم الحاجة: الحاجة هي حاله من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي والنفسي إن لم تلق إشباعا، أثارت لدى الفرد نوعًا من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى أشبعت الحاجة (راجح، ١٩٧٩: ٨١ ). وتعرف بأنها الحالة التي تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف الشروط البيولوجية والسيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد (العياصرة، ٢٠١١: ٣٠٥). وتعرف الحاجة في الإرشاد الأكاديمي بأنها: الخدمة الاجتماعية وهي: المتطلبات البدنية "الحيوية" والنفسية والاقتصادية والاجتماعية، اللازمة للبقاء والرفاهية وتحقيق الذات (السكرى، ٢٠٠٠: ٣٣٥ )، وهناك فرق بين رغبات الشباب وحاجاتهم (عمران وآخرون، ١٩٩٧: ٥٥–٥٧ ).

- فالرغبة هي اتجاه نحو شيء أو فكره أو نشاط أو موقف أو شخص معين.
- أما الحاجة: فهي تشير إلى الافتقار إلى شيء، وإذا وجد تحقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي.

**ثانيا:** العوامل العالمية والمحلية المؤثرة على حاجات الشباب:

أشار حبيبي إلى عدد من هذه العوامل على النحو الآتي:

**١. العوامل العالمية "الخارجية":**

- التقدم السريع في مجال العلم والتكنولوجيا والتقدم الهائل للمعرفة الإنسانية في مختلف المجالات.
- تطور الحضارة الأوروبية والأمريكية تطورًا سريعًا في الآونة الأخيرة وما تقدمه من نماذج تدفع على تبنيها.
- التغير الاجتماعي السريع الذي يجتاح العالم وشموله الذي يأتي بأوضاع ليست لها سوابق، ما جعل التكيف معها وإعادة تنظيمها أمرًا صعبًا.
- التقدم العلمي التكنولوجي في مجال الاتصالات والمواصلات وما ترتب عليه من فصل الحواجز بين مناطق العالم ، مما جعل الشباب يتعرضون للتأثيرات العالمية.

- حركات التبادل الشبابي بين بلدان العالم سواء في صورة معسكرات دولية، أو تبادل زيارات شباب العالم، أو من خلال الأنشطة الرياضية العالمية التي تسهل الاحتكاك بين الشباب من ثقافات مختلفة والاطلاع ومعايشة ثقافات جديدة.

**٢. العوامل المحلية:**

عوامل متصلة بالتربية والتنشئة الاجتماعية:

- وأهمها اختلاف وجهة نظر الآباء والأبناء بالنسبة للكثير من عادات الجماعة وتقاليدها وظروفها العامة، وخاصة التناقض بين العادات والتقاليد الأصلية والعادات والتقاليد الوافدة إلينا من الخارج، بما ينشأ عنه مشكلات كثيرة ، مما يؤدي إلى وجود فجوة بين الآباء والأبناء.
- نوع التربية التي تربى عليها أبناؤنا ، فالآباء لا يعطون لهم الفرصة للأخذ والعطاء والمناقشة أو الاشتراك في تصريف أمورهم وتحمل بعض المسئوليات بالقدر الذي يسمح لهم سنهم، وإما هناك الأوامر التي يجب أن تنفذ (فبعض الآباء لا يغيرون نظرتهم للإنسان مع تغير المرحلة العمرية التي يمرون بها) (موسى وآخرون، ١٩٩٦: ١١٧).

**ثالثا:** احتياجات الشباب الجامعي: يحتاج الشباب لمجموعة من الاحتياجات نذكر منها (عطية، وبدوى، ١٩٩٨: ١٧١ – ١٧٣):

- الحاجة إلى تقدير الذات: وهو عامل مؤثر في التوافق الذاتي للشخص، حيث يؤدي إشباع حاجات تقدير الذات إلى الشعور بالثقة في النفس وقيمة الفرد وقدرته وكفايته على أن يصبح مفيدًا وضروريًا في المجتمع، حيث يؤدي عدم استطاعة الفرد إشباع هذه الحاجات إلى الشعور بالنقص والضعف واليأس.
- الحاجة إلى وضوح المستقبل أمام الشباب (عمران وآخرون: ١٩٩٧: ٥٩).
- يحتاج إلى فرص مختلفة للنجاح.

- يحتاج للتخلص من التوتر الانفعالي وأن يكون لديه سبيل للتخلص من الضيق والقلق ، بأن يجد متنفساً لاستغلال أوقات فراغه في النشاط الثقافي والهوايات.
- يحتاج إلى الشعور بالمساهمة في حياة المجتمع وأن يكون له دور إيجابي واضح في تغير المجتمع وتطويره وحل مشكلاته.
- يحتاج إلى الشعور بالمساهمة في حياة المجتمع وتطويره وحل مشكلاته.
- الحاجة إلى الشعور بالأهمية: حيث تعتبر من أهم الحاجات الإنسانية للشباب في تلك المرحلة التي يشعرون في بدايتها بمشكلات أزمة الهوية ( عمران وآخرون، ١٩٩٧:٦٣).

**البعد الثالث: مشكلات الشباب الجامعي:**

**أولا:** المشكلات الاجتماعية والنفسية للشباب الجامعي في إطار هذه الدراسة:

يوجد العديد من المشكلات التي تواجه الشباب الجامعي وخاصة المشكلات الاجتماعية والنفسية وعلى سبيل المثال (المشكلات الأسرية، مشكلة الاغتراب وفقدان الهوية، التدخين، مشكلة الفراغ الفكري). ويضيف (زهران، ١٩٧٤) أنماط للمشكلات النفسية التي يعانيها الشباب ومنها ما يذكرها (صادق في موسى وآخرون، ١٩٩٦: ١٧٩ ) الشعور بتأنيب الضمير والقلق، والتوتر، الانقباض وعدم السعادة، تقلب الحالة المزاجية، الشعور بالنقص، الخجل، عدم القدرة على تحمل المسئولية، نقص الثقة بالنفس، الشعور بالفراغ، العناد، عدم الاستقرار، سرعة الاستشارة، الاستغراق في أحلام اليقظة، الانطواء، وأيضًا عدم القدرة على تحقيق علاقات ناجحة ومستمرة مع الآخرين وإشباع حاجاتهم بطريقه تتفق مع أنظمة المجتمع.

**ثانيًا:** المشكلات الدراسية والأسرية (كردي، ٢٠٠٧: ٣١٢):

- الخوف الذي يسيطر على الطلاب عند دخول الجامعة وخصوصًا الطلاب من أهل القرى والبادية وما يترتب عليها من اختلاف في العادات والتقاليد وطريقة العيش وطبيعة الناس.

- مشكلة الانتقال الذي يكون طويلا أحيانا ومرهقا كثيرًا أو مشكلات الإقامة.
- الخوف والقلق من الاختبارات ومن الصحبة ومن الاغتراب إذا كانوا من سكان الضواحي، ومن الجامعة وأساتذتها الذين ينتقون، ويتحيزون، ويظلمون وفقاً لاعتقاد الطلاب.
- الحرية المتعلقة بالسلوك وخصوصًا من الطلاب الذين جاءوا من خارج المدينة.
- مشكلة الرسوب.
- عدم دقة بعض أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطالب الدراسي.
- صعوبة التعامل من جانب الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس.

**الدراسات السابقة:**

في دراسة أبو خلف (٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة حجم المشكلات الإدارية والفنية (العلمية والمعرفية) واللغوية، التي تواجه الطلبة الذين يدرسون مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة من خلال وجهة نظرهم. كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر متغيرات الجنس، والعمر، ونوع الخبرة والمعدل التراكمي على حجم المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة. وأجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية مؤلفة من (١١٥) طالباً وطالبة من الذين درسوا مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في الفصل الثاني للعام الجامعي (٢٠٠٥/٢٠٠٦). واستخدمت استبانه من إعداد الباحث لاستطلاع آراء عينة الدراسة، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة. وتمخضت عن الدراسة النتائج الآتية:

- إن أكبر المشكلات الإدارية التي يواجهها طلبة مقرر مشروع التخرج هي عدم وجود مكتبة جيدة في المنطقة التعليمية، وقلة تعرض الطالب لنشاطات بحثية قبل دراسته لهذا المقرر، وارتفاع العبء الدراسي الأكاديمي في الفصل الذي يدرس فيه الطالب هذا المقرر.

- إن أكبر المشكلات الفنية (العلمية والمعرفية) التي يواجهها الطلبة في دراسة المقرر تمثلت في الضعف في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والضعف في معرفة أنواع البحوث العلمية.
- إن حجم المشكلات اللغوية التي يواجهها الطلبة في دراسة المقرر متوسطة، وكانت أكبر مشكلة لغوية تتعلق في ضعف الطلبة في معرفة قواعد اللغة الرئيسة التي يكتبون بها المشروع.
- لم تعثر الدراسة على أثر لمتغيرات الجنس، والعمر، والمعدل التراكمي على حجم المشكلات التي يواجهها الطلبة الدارسون لهذا المقرر، ووجد أثر لمتغير نوع الخبرة وخصوصاً الخبرة في التعليم على حجم المشكلات.

في دراسة قام بها الدمياطي (١٤٢٩هـ) هدفت إلى الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات: (المستوى الدراسي – الكلية)، والوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة ومستوى الأداء، ووضع تصور مقترح لدور جامعة طيبه لمواجهه هذه المشكلات والارتقاء بالأداء الأكاديمي للطالبات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحديد أهم المشكلات الأكاديمية التي تعانى منها الطالبات، وترتيبها من حيث الأهمية من وجهه نظرهن، وكذلك علاقة هذه المشكلات بالأداء الأكاديمي لهن. وطبقت الدراسة استبانه تم تصميمها من قبل الباحث على عينة عشوائية من طالبات جامعة طيبة بلغ عددهن (٣٨٤) طالبة.

أظهرت الدراسة أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى، بالنسبة للطالبات، وتلتها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية، واحتلت المشكلات المتعلقة بالجداول الدراسية المرتبة الأخيرة. وأوضحت نتائج الدراسة أيضا أن أهم المتغيرات المؤثرة على

الأداء الأكـاديمي للطالبـات تتمثـل فـي الـدائرة التلفزيونيـة، وأعـضاء هيئـة التـدريس، والمقررات الدراسـية. كما توصلت إلى عـدة توصيات منها ما هو موجـه لإدارة الجامعـة وتوصيات موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس.

**ومن هذه التوصيات:**

- ضرورة وضع إسـتراتيجية شـاملة لحل ومنع حـدوث المشـكلات الأكاديميـة التي تواجه الطالبات بالجامعة.
- إعادة تصميم المناهج والبرامج الجامعية وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.
- ضرورة إنشاء مبان ذات قاعات واسعة قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطالبات لحل مشكلات التكدس بالقاعات.
- ضرورة تخطيط وتنظيم عمليات الإرشاد الأكاديمي لضمان توجيه الطالبات وحل مشكلاتهن المختلفة ومساعدتهن.
- ضـرورة تنظـيم وعقـد بـرامج تدريبيـة لأعـضاء هيئـة التـدريس بالجامعـة لتنميـة مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة والاختبارات.
- مراعـاة التوزيع الجيـد والمتوازن للجـداول الدراسـية وجـداول الامتحانـات من قبـل المسئولين في الكليات.

قام عمر (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الشارقة، تكونت عينة الدراسة من طالبات الجامعة بلغ حجمها (٢٠٥) طالبات، ممثلة للطالبات الدارسـات في ذلك الفصل، بهدف التعرف على هذه المشكلات من حيث: طبيعتها، ودرجة وجودها، وحجم هذا التواجد وأسبابه. لقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجهات نظر مفردات العينة حول العديد من المشكلات التي تواجههم، والتي لم تأت- بطبيعة الحال- على مستوى واحد من حيث: حجمها، ودرجة وجودها، والجهات التي تسببت فيها، كما كشفت النتائج عما تنتظره الطالبة من مرشدها الأكاديمي من

دور يقوم به، وانتهت الدراسة إلى تقديم بعض التوصيات التي تساعد في إنجاح الإرشاد الأكاديمي حتى لا يكون سبباً في تعثر أكاديمي للدارسين في هذه الجامعة.

وفي دراسة قام بها الجابري (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على محددات أداء الطالب الجامعي في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن الوضع الاقتصادي الأفضل يؤدي إلى تحسن الأداء الأكاديمي، كما كشفت الدراسة أن اختبار القدرات لا يرتبط بالأداء الأكاديمي، فيما كان ارتباط نتيجة الثانوية إيجابياً ولكنه ليس قوياً، كما انخفض المعدل التراكمي للطلاب كثيري الغياب، وكشفت الدراسة أيضاً عن انخفاض المعدلات التراكمية لطلاب الفيزياء ولطلاب وطالبات اللغة العربية بفرق ملحوظ.

في دراسة قام بها بوبشيت (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظرهن، في ضوء بعض المتغيرات كالتخصص، والمعدل التراكمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على تلك المشكلات من حيث وجودها ودرجة أهميتها. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك مشكلات أكاديمية تواجه الطالبات، وأن أكثر المتغيرات المؤثرة في إدراك الطالبات لأهمية المشكلات الأكاديمية هو متغير مكان الدراسة (الأحساء، الدمام)، بينما كانت متغيرات التخصص الدراسي في الثانوية العامة (علمي، أدبي)، والمعدل التراكمي للطالبات أقل المتغيرات تأثيراً في إدراكهن لأهمية المشكلات الأكاديمية.

دراسة القطب ومعوض (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى الوقوف على مشكلات طلاب جامعة طيبة في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين وأثرها على تحصيلهم العلمي، وعلاقة تلك المشكلات ببعض المتغيرات: كالمستوى الدراسي،والمستقبل الوظيفي والبيئة الجامعية،وتكوين العلاقات مع الآخرين. كما هدفت الدراسة إلى وضع تصور لعلاج تلك المشكلات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المشكلات الشخصية

والمشكلات الأكاديمية، ومشكلات الخدمات والمرافق الجامعية، والمشكلات الأسرية تواجه طلاب الجامعة وتؤثر على مستوى تحصيلهم العلمي ومستواهم الدراسي، واتجاهاتهم نحو البيئة الجامعية، بدرجة مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى أن مشكلات الخدمات والمرافق الجامعية تؤثر بدرجة متوسطة على تحصيل الطلاب العلمي،كما أنها تؤثر بدرجة كبيرة على اتجاههم نحو البيئة الجامعية. وقد كشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب حول تأثير مشكلات الخدمات، والمرافق الجامعية على اتجاهاتهم نحو البيئة الجامعية.

في دراسة قام بها الخوالدة والغرايبة (٢٠٠٠) هدفت إلى الكشف عن طبيعة مشكلات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب أنفسهم في جامعة اليرموك من حملة البكالوريوس، والعاملين في دائرة القبول والتسجيل، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب يواجهون (٦٠) مشكلة منها(٤١) مشكلة حادة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الكلية، ومتوسطات العاملين لصالح الطلبة في مشكلات الخطة الدراسية والجدول الدراسي، وتعليمات القبول والتسجيل وإجراءات التسجيل، لصالح العاملين في دائرة القبول والتسجيل، وذلك في مجال العلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب.

دراسة حمادة والصاوي(٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل الكامنة وراء تعثر الطلاب المنذرين بجامعة الكويت، حيث قسمت الدراسة العوامل المسببة لتدني التحصيل الدراسي للطلبة المنذرين، وضعف معدلهم التراكمي إلى ثلاث مجموعات وهي: العوامل الشخصية،والعوامل التعليمية، والعوامل الاجتماعية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. ومن أهم ما توصلت إليها الدراسة أن العوامل التعليمية أكثر تأثيرا على تدنى التحصيل الدراسي للطلبة المنذرين، وضعف معدلهم التراكمي، فقد جاءت في الترتيب الأول، وتتمثل في طرق التدريس و عضو هيئة التدريس والمناهج

والامتحانات وغيرها من العوامل التعليمية. أما العوامل الشخصية والمتعلقة بالطالب ومدى اهتمامه بالتعليم فتأتي في الترتيب الثاني.

دراسة المهدي (٢٠٠١) هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تماثل وتشابه بعض المشكلات التي تواجه طالبات كليات البنات في مصر والسعودية وبخاصة التي ترتبط ببيئة ومجتمع الدراسة داخل هذه الكليات. وتوصلت الدراسة إلى تشابه وتماثل الكثير من عوامل وأسباب مشكلات طالبات التعليم العالي للبنات في كل من مصر والمملكة العربية السعودية، وأن ذلك يعزا بدرجة كبيرة إلى دوافع تعليم البنات في مجتمعي الدراسة، حيث جاءت الدوافع الثقافية و التاريخية في المقام الأول،كما توصلت النتائج إلى أن هناك تدنياً في مستوى فاعلية وحيوية مجتمع الكلية لإشباع حاجات الطالبات، ومن علاقتهن ببعضهن البعض، وعلاقتهن بأعضاء هيئة التدريس والإدارة أيضاً.

في دراسة قام بها عبد الحميد (١٩٨٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطالبات نحو مشكلات الحياة الجامعية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب المسح الاجتماعي على طالبات كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر، فرع الطالبات. وقد توصلت الدراسة فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية: ضعف كفاية التعليم في التربية الميدانية، وأن هناك مشكلات متعلقة بأسلوب التعليم وقياس الاستيعاب والامتحانات. كما أن هناك مشكلة الكتاب الجامعي من حيث تأخر إخراجه للطالبات، وارتفاع أسعاره، فضلاً عما أشارت إليه النتائج من ضعف إمكانيات المكتبة وعدم توفر المراجع.

في دراسة قام بها دي جارسيا وريباني (DiGresia and Ripani) (٢٠٠٢)، هدفت إلى تحليل العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات الأرجنتينية، طبقت الدراسة على عينة من الجامعات الحكومية، وصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن النظام الداخلي للجامعات، بما فيها من مقررات تدريس ومناهج تعليمية ونظم امتحانات وغيرها من العوامل الداخلية للجامعات، تعتبر من العوامل التي تؤثر على مستوى الأداء

الأكاديمي للطالب. كما أوضحت الدراسة أن الخصائص التي يتمتع بها الطالب وعضو هيئة التدريس من حيث مدى اهتمام كل منهم بالعملية التعليمية، واستثمار الوقت وتنظيمه، من العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب.

وفي دراسة قام بها ماهون وآخرون (Mahon & Et al) (١٩٩٩)، هدفت إلى الوقوف على درجة المساندة الاجتماعية في مواجهة الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية التي يواجهها طلاب جامعة (روتجرز)، بولاية نيوجرسي الأمريكية، وأظهرت الدراسة أن إحساس طلاب الجامعة بانخفاض درجة المساندة الاجتماعية خاصة من الأسرة، تؤدي إلى الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية، من أهمها: انخفاض مستوى التوافق النفسي والاجتماعي مع الحياة الجامعية، وعدم الانتظام في الدراسة، وانخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي مع أحداث الحياة الضاغطة، وتذبذب مستوى التحصيل الدراسي.

وفي دراسة قام بها بيرج و مكوين(Berg & McQuinn) (١٩٨٩)، هدفت إلى الوقوف على أثر مساعدة طلاب وطالبات الجامعة اجتماعيا من خلال أسرهم على مواجهة مشكلاتهم، والارتفاع بمعدل التحصيل الأكاديمي، طبقت الدراسة على (١٥٠) طالبا وطالبة من جامعة ميزوري بأمريكا، وأظهرت الدراسة أهمية وجود المساندة الاجتماعية من الأسرة لمساعدة الطلاب والطالبات على التحصيل الأكاديمي، ومواجهة المشكلات، وتحقيق التوافق مع البيئة الخارجية.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

قدمت الدراسات السابقة العديد من النتائج الهامة التي تبرز أهم المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعة، وأهم العوامل التي تساعد على ظهورها، وآثار هذه المشكلات المختلفة على الطلبة وتحصيلهم الدراسي ومجتمعهم.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن الدراسات أكدت على:

- أن طلاب الجامعات يعانون من مشكلات تعليمية ونفسية واجتماعية.

- أكدت على أهمية تعاون الأسرة مع الجامعة للتصدي لهذه المشكلات.
- وجود العديد من المشكلات التي تواجه طلبة الجامعات: مشكلات إدارية وأكاديمية ونفسية واجتماعية وغيرها.
- من خلال استقراء الدراسات السابقة يتضح أن مشكلات الطالب الجامعي مشكلة عالمية، تظهر في مختلف المجتمعات على اختلاف مواقعها ومذاهبها وفلسفاتها.

ومما لا شك فيه أن هذه الدراسة استفادت كثيراً من نتائج البحوث والدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري، وبناء أداتها، وتفسير نتائجها، ولعل ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، تناولها العديد من المشكلات التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتناولها العديد من المشكلات التي يواجهونها كالمشكلات الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة.

**الطريقة والإجراءات:**

**مجتمع الدراسة:**

**تكوّن مجتمع الدراسة من:**

جميع طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٢ / ١٤٣٣هـ)، والبالغ عددهم ( ٣٢٧٠ ) طالبا.

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة لطلاب البرامج التحضيرية بطريقة عشوائية طبقية فبلغ حجمها (٣٧٠) طالبا موزعين على المسار الإنساني، ومسار العلوم التطبيقية، كما هو مبين بالجدول رقم ١.

## جدول رقم (١)

**توزيع أفراد عينة الدراسة للطلاب حسب متغير: المسار التعليمي**

| المسار | عدد العينة |
|---|---|
| • المسار الإنساني | ٢٣٥ |
| • المسار التطبيقي | ١٣٥ |
| المجموع | ٣٧٠ |

### أداة الدراسة:

قام الباحثان بتطوير استبانة خاصة لتحديد المشكلات التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية، بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بمشكلات الطلبة الجامعيين. وتكونت الاستبانة من (٥٧) فقرة موزعة على (٣) مجالات هي: المشكلات الإدارية، المشكلات الأكاديمية، المشكلات النفسية والاجتماعية.

وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن أسئلة الفقرات، ومثل رقميا بالأرقام التالية: (٥: موافق بشدة، ٤: موافق، ٣: لا أدري، ٢: غير موافق، ١: غير موافق بشدة) على التوالي.

### صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بعرض الأداة على أحد عشر محكما من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومن عدد من كلياتها، والملحق رقم واحد يبين قائمة المحكمين. وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول: مناسبة الفقرات للمجالات، والصياغة اللغوية، أو أي اقتراحات وتعديلات أو ملاحظات أخرى. وكانت أبرز ملاحظاتهم تتعلق بتعديل صياغة عدد من الفقرات وحذف عدد من الفقرات لتشابهها ولعدم مناسبتها للمجال. وقد أخذ الباحثان بملاحظات المحكمين، وأجريت التعديلات المناسبة لإثراء الدراسة. بعد التعديل النهائي أصبح عدد فقرات الدراسة (٤٦) فقرة موزعة على (٣) مجالات.

**ثبات الأداة:**

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحثان بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (٤٠) طالباً، حيث طبقت بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٨)، وعد كافيا لأغراض هذه الدراسة. ومن ثم تم استخراج معامل (كرونباخ ألفا) للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكانت قيمته (٠,٩٢) وعد كافيا لأغراض هذه الدراسة.

**إجراءات الدراسة:**

قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٧٠) طالبا في عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تمكن الباحثان من استرداد ( ٣٥٧ ) استبانة، وكانت نسبتهم (٩٧%) تقريبا من عدد أفراد عينة الدراسة.

طلب الباحثان من أفراد عينة الدراسة، الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وإبداء رأيهم من حيث: أهم المشكلات التي تواجه طلاب التحضيرية في جامعة الإمام، من وجهة نظرهم.

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الدراسة، واختبار (ت) (Independent Sample T-test ) لمعرفة أثر متغير المسار التعليمي (إنساني، تطبيقي)، على تحديد المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجالات الدراسة الثلاثة. وقد تم إجراء جميع التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي: (SPSS) الإصدار السابع عشر.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، حيث تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المشكلات التي يعاني منها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

لمعرفة المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظرهم، وزع الباحثان استبانة على عينة الدراسة، وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيا، حيث استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات الدراسة، إن المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٥,٠ – ٤,٢) مشكلات كبيرة تم الموافقة عليها بشدة، والمتوسطات الحسابية الواقعة بين (٤,٢ – ٣,٤) مشكلات متوسطة تم الموافقة عليها، والمتوسطات التي هي أقل من (٢,٦) مشكلات لم تلقى موافقة من عينة الدراسة على كونها مشكلة تواجههم. والجدول رقم (٢) يشتمل على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة.

**جدول رقم ٢**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة مرتبة ترتيبا تنازليا**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المشكلات الإدارية | ٤,١٣ | ٠,٦١٢ | ١ |
| ٢ | المشكلات النفسية والاجتماعية | ٣,٩٠ | ٠,٦٦٤ | ٣ |
| ٣ | المشكلات الأكاديمية | ٣,٨٩ | ٠,٧١٠ | ٢ |
| | الكلي | ٣,٩٧ | ٠,٦١ | |

يظهر جدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاث تراوحت ما بين (٤,١٣) كحد أعلى للمجال الأول (المشكلات الإدارية) و (٣,٨٩) كحد أدنى للمجال الثالث (المشكلات النفسية والاجتماعية). ويظهر الجدول كذلك أن المتوسط الكلي للمجالات الثلاث بلغ (٣,٩٧).

يلاحظ من الجدول أن طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يواجهون مشكلات جمة وبمختلف المجالات: الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية حيث بلغ المتوسط الكلي (٣,٩٧). ويعزو الباحثان وجود هذه المشكلات إلى الأسباب الآتية:

- عدم وجود مبنى خاص بالبرامج التحضيرية في جامعة الإمام مما يعيق عملية التواصل الفعال بين الطلاب وعمادة البرامج التحضيرية.
- الدوام المسائي لطلاب البرامج التحضيرية، وقدوم العديد من الطلاب إلى المحاضرات وقد ظهر عليهم النعاس والإرهاق.
- النصاب المرتفع لأعضاء هيئة التدريس وما يسببه ذلك من إجهاد لهم، فقد يزيد نصاب العديد منهم عن عشرين ساعة أسبوعيا.
- صعوبة التواصل بين الطلاب والإدارة ومرافق الجامعة بشكل عام، لاختلاف فترات الدوام، وكون الطلاب في عمادة البرامج التحضيرية يداومون في المساء.
- قدوم عدد من الطلبة من خارج الرياض واغترابهم عن أهلهم.
- ازدحام الشعب بأعداد الطلاب.

كما يظهر الجدول رقم (٢) أن المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حازت على المتوسطات الكبيرة حيث بلغ متوسط مجال المشكلات الإدارية (٤,١٣)، ولو تفحصنا الأسباب لوجدنا أنها تدور حول الآتي:

- قلة الكادر الإداري في كلية البرامج التحضيرية.

- تـوزع الطلبـة بـين كليـات الجامعـة وبعـد المـسافة بينـهم وبـين عمـادة البـرامج التحـضيرية، ممـا يحـول دون فرصـة اللقـاء والتواصـل بـين الطلبـة والعمـادة بـشكل فعال.
- اكتظـاظ الجـدول الدراسـي ممـا يـصعب علـى الطالـب فرصـة مراجعـة العمـادة والاندماج ببرامجها المختلفة.
- قصور في بعض الجوانب الإدارية.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أبو خلف: ٢٠٠٧).

ويلاحظ من جدول رقم ٢ أن المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية حازت على متوسطات متوسطة حيث حاز المجال الثاني (المشكلات الأكاديمية) على متوسط مقداره (٣,٩٠) والمجال الثالث (المشكلات النفسية والاجتماعية) على متوسط مقداره (٣,٨٩). ولو تفحصنا الأسباب لوجدنا أنها تدور حول الآتي:

- انتقال الطلاب من بيئة تعليمية (المدرسة) إلى بيئة تعليمية مختلفة في أجوائها ومتطلباتها، فالطالب لم يعتد على مثل هذه المتطلبات سواء في جانب التعلم، أو الانضباط، أو البيئة بشكل عام.

اتفقت الدراسة في هذه الجوانب مع (موسى وآخرون: ١٩٩٦)، (والدمياطي: ١٤٢٩هـ)

وفيما يلي بيان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من المجالات الثلاثة مرتبة ترتيبا تنازليا.

**المجال الأول**: المشكلات الإدارية

**جدول رقم ٣**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (المشكلات الإدارية)**

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١١ | ارتفاع مستوى تعطل الأجهزة والتقنيات في قاعات التدريس وعدم توفرها في بعض القاعات | ٤,٩٦ | .٢٥٠ | ١ |
| ٤ | زيادة أعداد الطلاب في الشعبة الواحدة | ٤,٨١ | .٦٢٩ | ٢ |
| ١ | عدم توفير خدمة انترنت كافية | ٤,٦٢ | .٦٤٩ | ٣ |
| ٩ | عدم توفر التواصل المناسب بين الإدارة والطلاب. | ٤,٥١ | .٨٩١ | ٤ |
| ٢ | التأخر بإصدار البطاقات الجامعية | ٤,٠٦ | ١,٢١ | ٥ |
| ١٠ | عدم معرفة الطالب لمرشدة الأكاديمي | ٤,٠٤ | ١,٢٥ | ٦ |
| ٣ | عدم وجود لوحات إرشادية تتيح للطالب إمكانية الوصول إلى القاعات بسهولة | ٤,٠٢ | ١,٢٥ | ٧ |
| ١٢ | عدم أخذ شكاوي الطلاب بجدية من قبل المسئولين | ٣,٩٥ | ١,٢٦ | ٨ |
| ٨ | ضعف الاهتمام بتوجيه الطلبة وإرشادهم | ٣,٨٨ | ١,٢٢ | ٩ |
| ١٣ | عدم توفر بعض المقررات في بداية العام الدراسي. | ٣,٨٧ | ١,٢٤ | ١٠ |
| ٦ | عدم السماح للطالب بالحذف والإضافة والانسحاب بحرية | ٣,٧٣ | ١,٢٠ | ١١ |
| ٥ | عدم توفر خدمات صحية مناسبة | ٣,٧١ | ١,١٥ | ١٢ |
| ٧ | الدوام المسائي | ٣,٥٤ | ١,٦٦ | ١٣ |
| | الكلي | ٤,١٣ | ٠,٦١٢ | |

يتبين من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الأول (المشكلات الإدارية)، قد تراوحت بين (٤,٩٦ – ٣,٥٤). حيث حصلت الفقرة رقم (١١) (ارتفاع مستوى تعطل الأجهزة والتقنيات في قاعات التدريس، وعدم توفرها

في بعض القاعات) على أعلى متوسط مقداره (٤,٩٦)، وحصلت الفقرة رقم (٧) (الدوام المسائي)على أدنى متوسط ومقداره (٣,٥٤). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٤,١٣).

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن هناك (٧) مشكلات من (١٣) حازت على الدرجة الكبيرة، وحازت باقي المشكلات على درجة متوسطة. ولو تفحصنا هذه الأسباب لوجدنا أنها تدور حول الآتي:

- تعمد عدد من الطلبة تعطيل الأجهزة والتقنيات في القاعات وهنا يلزم من الجامعة وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة، بالإضافة إلى عدم استخدامها بطريقة صحيحة من قبل المدرسين.
- قلة عدد الكادر التعليمي في عمادة البرامج التحضيرية.
- على الرغم من توفر الإنترنت في الجامعة ولكن العديد من الطلبة غير مستفيدين منها، وقد يكون هذا نتيجة لغياب اهتمام إدارة عمادة البرامج التحضيرية بهذا الجانب، أو عدم توفر الإمكانيات لتزويد الطلبة بهذه الخدمة الهامة.
- قد يأتي مشكلة عدم توفر التواصل المناسب بين الإدارة والطلاب، وكذلك التأخر في إصدار البطاقات الجامعية، وعدم وجود لوحات إرشادية تتيح للطالب إمكانية الوصول إلى مرافق الكليات والجامعة بسهولة، لأسباب متعددة أهمها: قلة عدد الكادر الإداري في عمادة البرامج التحضيرية، توزع طلاب البرامج التحضيرية على كليات الجامعة، وبعد المسافة بينهم وبين العمادة سيحد من فرصة التواصل بين الطلبة والكلية، واختلاف أوقات الدوام بين الطلاب وبين الإداريين في الجامعة، فالطلبة دوامهم مسائي.
- قلة عدد الكادر في قسم الإرشاد الأكاديمي، مقارنة بعدد الطلاب بالإضافة إلى عدم اهتمام عدد من الطلاب بمعرفة مرشده الأكاديمي، وغياب الأنشطة والبرامج التي توثق الصلة بين الطلاب وقسم الإرشاد الأكاديمي.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (القطب ومعوض: ٢٠٠٧) فيما يتعلق بتوفير عدد من المرافق الجامعية

**المجال الثاني**: المشكلات الأكاديمية

**جدول رقم ٤**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (المشكلات الأكاديمية):**

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٧ | تكليف الطلاب بكثير من الواجبات والتكليفات الأسبوعية | ٤,٥١ | .٩١ | ١ |
| ٥ | ضعف المهارات الدراسية لدى الطلبة | ٤,٣٣ | .٩٧ | ٢ |
| ١٣ | وجود حشو بالمقررات الدراسية لا فائدة منه في الحياة | ٤,٠٣ | ١,٢٠ | ٣ |
| ٤ | عدم مساعدة الطالب على تجاوز صعوباته الدراسية | ٣,٩٠ | ١,٢٠ | ٤ |
| ١١ | عدم توافر الوسائل الإيضاحية والأجهزة المساعدة على التدريس | ٣,٨٦ | ١,٢١ | ٥ |
| ٦ | عدم تزويد الطلاب بدرجاتهم في الواجبات والاختبارات | ٣,٨٣ | ١,٢٧ | ٦ |
| ١٥ | اعتماد المقررات الدراسية على الحفظ والاستظهار | ٣,٨٢ | ١,٠٩ | ٧ |
| ١٦ | يحتوي المقرر على أفكار مجرده غير واضحة | ٣,٨٢ | ١,٢٠ | ٨ |
| ١٨ | ازدحام الامتحانات في فترة محدودة | ٣,٨٢ | ١,٣٠ | ٩ |
| ٢١ | عدم اهتمام الأساتذة بالمشكلات الدراسية للطلاب | ٣,٨٢ | ١,٢١ | ١٠ |
| ١٤ | تدريس المقررات العملية بأسلوب نظري | ٣,٨٠ | ١,١٨ | ١١ |
| ١٩ | افتقار المناهج الدراسية إلى تنمية القدرة على التفكير والمهارة | ٣,٧٩ | ١,١٧ | ١٢ |
| ١٧ | المحاضرات متتالية بدون استراحة | ٣,٧٨ | ١,٣٩ | ١٣ |
| ١٠ | عدم استخدام طرق وأساليب حديثة في تدريس المواد | ٣,٧٤ | ١,٢٧ | ١٤ |
| ١٢ | تشتت القاعات الدراسية بين عدة مبان | ٣,٧٤ | ١,٣٦ | ١٥ |

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| | متباعدة | | | |
| ١ | تدريس عدد من المقررات باللغة الانجليزية. | ٣,٧٠ | ١,٤٣ | ١٦ |
| ٨ | ضعف عدد من المدربين عن توصيل المعلومة للطالب | ٣,٧٠ | ١,٢٠ | ١٧ |
| ٢ | ضعف العلاقة المهنية بين المدرس والطالب | ٣,٦٨ | ١,٢٠ | ١٨ |
| ٣ | عدم توفير بيئة تربوية وتنظيمية مناسبة ليتلقى فيها الطالب تعليمه | ٣,٦٣ | ١,٢٦ | ١٩ |
| ٢١ | يتعامل أستاذ المقرر مع الطلاب بطريقة غير عادلة | ٣,٤٨ | ١,٢٥ | ٢٠ |
| ٩ | عدم استجابة عدد من الأساتذة لأسئلة الطلاب أثناء المحاضرة | ٣,٣١ | ١,٣٦ | ٢١ |
| | الكلي | ٣,٨٩ | ٠,٧١٠ | |

يتبين من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الثاني (المشكلات الأكاديمية)، قد تراوحت بين (٤,٥١ – ٣,٣١). حيث حصلت الفقرة رقم (٧) (تكليف الطلاب بكثير من الواجبات والتكليفات الأسبوعية) على أعلى متوسط مقداره (٤,٥١)، وحصلت الفقرة رقم (٩) (عدم استجابة عدد من الأساتذة لأسئلة الطلاب أثناء المحاضرة) على أدنى متوسط ومقداره (٣,٣١). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٣,٩٠).

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن هناك (٣) مشكلات من (٢١) حازت على الدرجة الكبيرة، وحازت باقي المشكلات على درجة متوسطة. ولو تفحصنا هذه الأسباب لوجدنا أنها تدور حول الآتي:

- اكتظاظ الجدول الدراسي للطلاب وعدم مراعاة المدرسين لهذا الجانب.
- تخرج العديد من الطلبة من المدرسة وهم لا يمتلكون عدد من المهارات الدراسية اللازمة مما يزيد من مشكلاتهم الأكاديمية في البرامج التحضيرية والجامعة. وإلزام أعضاء هيئة التدريس بأنها المقررات مما يزيد من مشكلات هؤلاء الطلبة.

- غياب الربط الدقيق بين المقررات وحاجات الطالب ورغباته وميوله والواقع.
- إتباع عدد من المدرسين للطرق والأساليب التقليدية في التعليم.
- ازدحام عدد الطلاب في الشعب مما يصعب معه على المدرس متابعة مشكلات طلابه الأكاديمية، ومساعدة الطلبة على تجاوزها.
- ضعف الدافعية لدى الطلبة نحو الدراسة الجامعية.
- إستراتيجية التقويم والامتحانات وما تسببه للطلبة من إرباك وتوتر.
- حجم المقررات لا يتناسب مع زمن وساعات الدراسة في الفصل.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (بوبشيت: ٢٠٠٨، قارسيا: ٢٠٠٢) فيما يتعلق بوجود أسباب متعددة تؤثر على الجانب الأكاديمي للطلبة. وكذلك اتفقت مع دراسة (عبد الحميد: ١٩٨٥، وحمادة والصاوي: ٢٠٠٢) فيما يتعلق بمشكلة أساليب التعليم والامتحانات.

**المجال الثالث**: المشكلات النفسية والاجتماعية

**جدول رقم (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (المشكلات النفسية والاجتماعية)**

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٢ | شعور الطالب بالقلق تجاه التخصص | ٤،٩٦ | .٢٢٨ | ١ |
| ٥ | القصور في برامج الرعاية الاجتماعية والنفسية والأنشطة الثقافية | ٤،٦٩ | .٧٠٣ | ٢ |
| ٣ | شعور الطالب بالإحباط | ٤،٥٣ | .٨٤ | ٣ |
| ١ | غموض الرؤية والهدف لدى الطالب لالتحاقه بالكلية، واختياره التخصص الذي قد يكون بسبب إرضاء الوالدين أو الزملاء | ٤،١٢ | .٨٤٨ | ٤ |
| ١٠ | عدم القدرة على تنظيم وقتي للموازنة بين متطلبات الجامعة ومتطلبات الأسرة | ٣،٩٦ | ١،٢٠ | ٥ |

| الرقم | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٤ | شعور الطالب بالتوتر | ٣,٩٠ | ١,١٨ | ٦ |
| ١٢ | القصور لدى الطالب في كيفية إدارة الوقت واستخدامه الأمثل | ٣,٧٧ | ١,٢٤ | ٧ |
| ١١ | بعد المسافة بين البيت والجامعة | ٣,٧٦ | ١,٤٢ | ٨ |
| ٧ | مشكلات مادية | ٣,٤٦ | ١,٤٠ | ٩ |
| ٦ | تدنى اهتمامي بالتعلم | ٣,٤١ | ١,٣٦ | ١٠ |
| ٩ | أشعر بعدم الراحة بسبب جمع الشعب للاختبارات | ٣,٢٠ | ١,٤٦ | ١١ |
| ٨ | عدم وجود أصدقاء لي في الجامعة | ٣,٠٠ | ١,٤٧ | ١٢ |
| | الكلي | ٣,٩٠ | ٠,٧١ | |

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الثالث (المشكلات النفسية والاجتماعية)، قد تراوحت بين (٤,٩٦ – ٣,٠٠). حيث حصلت الفقرة رقم (٢) (شعور الطالب بالقلق تجاه التخصص) على أعلى متوسط مقداره (٤,٩٦)، وحصلت الفقرة رقم (٨) (عدم وجود أصدقاء لي في الجامعة) على أدنى متوسط ومقداره (٣,٠٠). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٣,٩٠).

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن هناك (٤) مشكلات من (١٢) حازت على الدرجة الكبيرة، وحازت باقي المشكلات على درجة متوسطة. ولو تفحصنا هذه الأسباب لوجدنا أنها تدور حول الآتي:

- الخوف والقلق من الرسوب وعدم الحصول على المعدل الكافي، الذي يؤهل الطالب لاختيار التخصص المناسب، واعتبار الامتحانات هي المعيار الأهم للحكم على قدرات الطالب في التحصيل.
- التركيز الكبير على الجانب الأكاديمي وقلة الاهتمام بالجوانب الأخرى التي لا تقل أهمية عنه مثل الجانب النفسي والاجتماعي.

- عدم إرشاد الطلبة بشكل كاف في آلية اختيار التخصص المناسب ومعايير ذلك مما ساهم في حدوث نوع من القلق والخوف عند عدد من الطلاب.
- طبيعة الدوام المسائي وما تحدثه من إشكاليات في تنظيم وقت الطالب ومقدرته على الموازنة بين متطلبات الجامعة ومتطلبات الأسرة، وحاجات الطالب للنوم والراحة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف مشكلات طلاب برامج السنة التحضيرية باختلاف المسار التعليمي (مسار تطبيقي، مسار إنساني) عند مستوى الدلالة (٠،٠٥)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة، كما يبين الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المسار التعليمي

| | المسار | |
|---|---|---|
| | تطبيقي | إنساني |
| المتوسط الحسابي | ٤،٠٠ | ٣،٩٨ |
| العدد | ١٣٠ | ٢٢٧ |

يتضح من جدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لمسار العلوم التطبيقية بلغت (٤،٠٠)، وحصل مسار العلوم الإنسانية على متوسط و(٣،٩٨). ويلاحظ أن هناك فروقا لصالح مسار العلوم الإنسانية.

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥)، قام الباحثان باستخدام اختبار ت (T- Test) للدلالة على الفروق بين متوسطات المسار (تطبيقي، إنساني). والجدول رقم (٧) يبين نتيجة اختبار ت لمتغير المسار عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).

**جدول رقم (٧)**

**نتيجة اختبار (ت) المسار التعليمي**

| المسار | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تطبيقي | ١٣٠ | ٤,٠٠ | ٠,٦١ | ٠,٣٠٤ | ٣٥٥ | .٨٣٢ |
| إنساني | ٢٢٧ | ٣,٩٨ | ٠,٥٧ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن مستوى الدلالة أكبر من ٥% حيث بلغ (.٨٣٢) وهذا يعني أن المسار الانساني والتطبيقي متساويان في التباين. ولأن مستوى الدلالة كان أكبر من ٥% فقد تم الاعتماد على قيمة (T) الموجودة في (Equal variances assumed) والتي بلغت قيمتها ٣٠٤.، وبذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق بين المشكلات التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية تعزى لمتغير المسار العلمي تطبيقي وإنساني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن كل أفراد عينة الدراسة تحيط بهم ظروف وعوامل متقاربة أوجدت مشكلات متشابهه.

**السؤال الثالث**: ما آليات مواجهة المشكلات التي يعاني منها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود؟

في ضوء ما أظهرته الدراسة من نتائج يمكن تقديم برنامج يحد من المشكلات السابقة التي يعاني منها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**الهدف العام من البرنامج:**

مساعدة طلاب البرامج التحضيرية في الحد من المشكلات التي يعانونها بفاعليه مناسبة، وذلك للتخفيف من آثارها: الدراسية والاجتماعية والنفسية.

ويمكن ذلك من خلال تضافر جهود إدارة الجامعة، وعمادة البرامج التحضيرية، وأعضاء هيئة التدريس، وقسم الإرشاد الأكاديمي، حيث يمكن أن نشعرهم بأن لديهم القدرات التي يمكن استثمارها وتقويتها، حتى يتمكنوا من مجابهة كل هذه

المشكلات، والوصول بالطلاب إلى درجة من الشعور بقيمة الذات والشعور بالحب المتبادل مع الآخرين، وبذلك يصبحون أكثر ارتباطا بدرجه مناسبة، وإكسابهم قيم المواطن الصالح من خلال استثمار ما لديهم من قدرات وطاقات بما يحقق عائدا على نفسه وأسرته ومجتمعه.

ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال تضافر جهود الجميع لتحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- تقوية علاقة الطالب بربه وضرورة الالتزام بأداء الفروض والعبادات الإسلامية، فهذه الخصلة هي أهم ما يميز المملكة العربية السعودية عن غيرها من بلدان العالم (الخلق والدين).
- تكوين علاقة إيجابيه مع الطلاب للتأثير بهم، ومساعدتهم في السير نحو تحقيق الأهداف المرسومة.
- إكساب الطالب مهارات تكوين علاقات شخصية متبادلة مع الآخرين، وتبصيرهم بأهمية التفاعل مع الآخرين.
- مساعدة الطالب على الاعتراف بأنه يواجه مشكله لا يستطيع حلها وحده، والاعتراف بأنه بحاجه للمساعدة مع توافر الرغبة والعزم على حلها.
- تبصيرهم بخطورة مشكلة الغياب والتأخر الدراسي على مستقبل دراستهم.
- تشجيع الطلاب على ممارسة الهوايات والأنشطة وخصوصًا الهوايات الجامعية.
- مساعدة الطلاب على تقبل الرأي والرأي الآخر ومناقشة وإعطاء مبررات لأرائهم وتفعيل للمناقشات الفعالة في القاعة الدراسية.
- تدريب الطلاب على اكتساب اتجاهات وقيم المحبة والالتزام وخدمة المجتمع.
- مساعدة الطلاب على التخطيط للمستقبل والسعي في تحقيقه بواقعية وموضوعية.

- مساعدة الطلاب على التأقلم مع الواقع وتقبل العصر الذي يعيشون فيه، وإكسابهم مهارات التعايش والتفاعل بايجابيه مع مقتضيات العصر ومعاييره.
- مساعدة الطلاب على تحقيق القدرة على ضبط انفعالاتهم، والتحكم فيها عند مواجهة أية ظروف مثيره.
- مساعدة الطلاب على مواجهة المستقبل بسلاح الإرادة والثقة بقدراتهم الذاتية على مواجهة قضايا ومشاكل ذلك المستقبل دون التضحية بالحاضر.
- مساعدة الطالب على التعايش مع المشاكل وأزمات الحياة الاجتماعية والجامعية دون رفض أو ملل بحيث يتفاعل بإيجابيه وتلقائية في مختلف المواقف الحياتية والجامعية.
- مساعدتهم على التعرف على مستوياتهم وإمكاناتهم الذاتية والعلمية وتعريفهم بأنماطهم التعليمية.
- توفير كادر إداري وتدريسي مؤهل وبأعداد مناسبة.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف وغيرها من خلال القيام بالأدوار الآتية:

**أ. الدور الوقائي:**

يهدف هذا الدور إلى الوقاية من حدوث مشكلات إدارية وأكاديمية واجتماعية ونفسية للطلاب، وذلك من خلال المجابهة والحد من الأسباب والعوامل التي تسبب هذه المشكلات، التي يعاني منها طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**ويمكن تحقيق هذا الدور عن طريق:**

- توفير كوادر إدارية بأعداد كافية ومؤهلة قادرة على توفير الحاجات الإدارية المناسبة للطلاب.
- توفير كوادر تدريس وتدريب مؤهله وبأعداد كافية، قادرة على إكساب الطلاب المهارات المختلفة والقيم والاتجاهات المتنوعة التي تمكنهم من القيام بدور

فعال، وحياة جامعية ناجحة تمكنهم من مجابهة كل متطلبات الحياة مهما كانت الصعوبات والتحديات كبيرة.

- توفير مرافق جامعية مناسبة تمكن الطلبة من ممارسة العديد من النشاطات والهوايات مما يجعل الجامعة مكان محبب لهم.
- العمل على توفير مبان مناسبة للبرامج التحضيرية ومزودة بالمرافق التعليمية والخدمية المناسبة والمعامل التي يحتاجها الطالب لدفع من مستواه.
- تفعيل عمليات التوجيه والإرشاد والتفسير والتوضيح والإقناع. ويتم تحقيق هذا الدور عن طريق قيام المرشد بعمليات الملاحظة، والمتابعة، والمراقبة المستمرة لكل طالب عن طريق متابعة الغياب، والتأخر الدراسي، بالتنسيق مع الجهات المختلفة في عمادة البرامج التحضيرية.
- تنويع الأنشطة وإدامتها للمساهمة في هدم الهوة بين الحياة الأسرية والاجتماعية للطالب خارج الجامعة وبين الحياة الجامعية.
- ربط برامج السنة التحضيرية بحاجات الطلبة.

**ب. الدور العلاجي:**

يمارس هذا الدور مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات فعليه سواء دراسية أو أسريه أو نفسيه أو اجتماعية، وهنا يختلف الدور الذي يقوم به الإداريون وأعضاء هيئة التدريس وقسم الإرشاد باختلاف المشكلة وأسبابها.

وهنا ينبغي أن يتم هذا الدور وفق خطه دقيقه ومرنه تمكن الجهات المختلفة في الجامعة وعمادة البرامج التحضيرية من تنفيذها بكل فاعلية.

**ت. دور تنمية شخصية الطالب:**

يساعد هذا الدور الطالب على تنمية جوانب شخصيته بشكل متكامل ومتوازن، (المعرفية والاجتماعية والعقلية والنفسية) وهذا بدوره يساعده على استثمار قدراته وطاقاته بما يحقق عائدا على نفسه وأسرته ومجتمعه.

ويمكن تحقيق هذا الدور الهام من خلال تضافر جميع الجهود والجهات المختلفة، لإعداد برامج وأنشطة متنوعة تحقق خطة مدروسة بعناية تعمل على تنسيق تفاعلات الطلاب الاجتماعي في الجامعة، والعمل على اكتشاف الطالب لنفسه ولمواهبه، وتوجيهها إلى الأنشطة التي تنميها وتحولها إلى مهارة وقدرات مبدعة وأعمال منتجة، ومساعدة الطلاب المتفوقين على استمرار تفوقهم والمحافظة عليه، ومساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات على التغلب عليها والتخلص منها.

وكذلك استخدام عمليات التدعيم والتشجيع والتوجيه مع الطلاب خلال تفاعلاتهم الدراسية، أو من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة، والعمل على إكسابهم الاتجاهات النفسية البناءة، والقيم الاجتماعية، والمعايير السلوكية، التي في اكتسابها حل لمشاكل المجتمع وتفاديها، مثل: احترام العمل اليدوي، واحترام الوقت وأهمية المشاركة المجتمعية وترشيد نمط الاستهلاك، واحترام فكرة التخطيط للحياة، واحترام العلم كقيمه شخصية الإنسان وعقله، ورفض الاعتمادية والاتكالية والسلبية... الخ. إن الطلاب إذا اكتسبوا مثل هذه القيم والاتجاهات خلال المرحلة الجامعية سيؤدي ذلك إلى توفير الطاقة البشرية القادرة على حل مشاكل المجتمع، وإحداث التنمية الاجتماعية (محمد، في متولي، د.ت: ١٥٨ – ١٥٩).

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (برج ومكوين: ١٩٨٩، وماهون وآخرون: ١٩٩٩) في أهمية مساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات الجامعية والحد منها.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- ضرورة تأمين مبنى خاص للبرامج التحضيرية ذي قاعات واسعة ومجهزة لحل العديد من مشكلات الطلبة.
- عمل صيانة دورية للقاعات الدراسية لإصلاح الأعطال.
- تخطيط وتنظيم عمل الإرشاد الأكاديمي لتوجيه الطلاب، وحل مشكلاتهم ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب وتعريفهم بالطرق العلمية المناسبة، التي تساعدهم على اختيار التخصص الذي يناسب قدراتهم، وطرق المذاكرة المناسبة وتعريفهم بأنظمة الكلية والجامعة، وتقديم خدمات الإرشاد النفسي.
- ضرورة إنشاء وحدة لتطوير أداء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية تعمل على تنمية مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة والاختبارات.
- العمل على توفير جميع المقررات الدراسية قبل بداية العام الدراسي، أو مع بداية العام الدراسي مباشرة، والعمل على حوسبة التعليم ليتمكن الطلبة من الحصول على المنهاج الكترونيا.
- وضع إستراتيجية وقائية شاملة لمنع حدوث المشكلات الإدارية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب بعمادة البرامج التحضيرية.
- زيادة أعداد الكادر الإداري المؤهل لمواجهة التزايد في أعداد الطلاب في عمادة البرامج التحضيرية، وتأهيله ليتمكن من أداء دوره على أكمل صورة.
- تحديد وقت محدد لقبول الطلبة والتحاقهم في البرنامج وتسكينهم في الكليات.
- إنشاء وحدة خاصة بتخطيط المناهج وتقويمها وتطويرها باستمرار.
- ضرورة استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة.
- زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس لتقليل الأنصبة التي قد تؤثر على أداء أعضاء هيئة التدريس.
- الدوام الصباحي.

## المراجع المستخدمة:


- بوبشيت، الجوهرة إبراهيم (٢٠٠٨). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظرهن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم والتربية، العدد (١) المجلد (٢٠).
- الجابري، نياف (٢٠٠٩). محددات الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية". رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، العدد(١١١)، السنة الثلاثون.
- حافظ، أحمد خيري (١٩٨٠). سيكولوجيا الاغتراب لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه. كلية الآداب، جامعه عين شمس.
- حمادة، عبد المحسن. والصاوي، محمد وجيه (٢٠٠٢). العوامل الكامنة وراء تعثر الطلاب المنذرين بجامعة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد١١٢.
- أبو خلف، نادر (٢٠٠٧). المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم، جامعة القدس المفتوحة / فلسطين.
- الخوالدة، محمد، والغرابية، لطفي (٢٠٠٠). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة والعاملين، مجلة دراسات العلوم التربية، الجامعة الأردنية، المجلد السابع والعشرون.
- الدمياطي، سلطان إبراهيم.(١٤٢٩هـ). المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء– دراسة ميدانية، جامعة طيبة.
- راجح، أحمد عزت (١٩٧٩). أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.
- رضوان، ناديه (١٩٩٧). الشباب المصري وأزمة الإنسان المعاصر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- السكرى، أحمد شفيق (٢٠٠٠). قاموس الخدمة الاجتماعية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

- سليمان، عدلي. رياض، إسماعيل (١٩٦٢). الخدمة الاجتماعية المدرسية. القاهرة: مكتب القاهرة الحديثة.
- الشوادفي، الغمري محمد (١٩٨٧). دراسة تجريبية مقارنه بين استخدام العلاج الأسري وسيكولوجية الذات في مواجهة المشكلات الدراسية. رسالة دكتوراه. كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- صقر، عبد العزيز (٢٠٠٣). مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا، مستقبل التربية العربية، ٢٩٤، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث بالاسكندرية.
- عبد الحميد، محمد فايق (١٩٨٥). اتجاهات الطالبات نحو مشكلات الحياة الجامعية. جامعة القاهرة، مكتبة نهضة الشرق.
- عبده، عبد النبي يوسف؛ وعلي، زين العابدين محمد (١٩٩١). خدمة الفرد الإطار والأسلوب. القاهرة: دار السيد للطباع.
- عثمان، عبد الفتاح (١٩٨٢). خدمة الفرد في المجتمع النامي. القاهرة: مكتب الإنجلو المصرية.
- عثمان، عبد الفتاح. والسيد، علي الدين (١٩٩٤). الموقف النظري لخدمة الفرد المعاصرة. القاهرة: مكتب عين الشمس.
- عطية، السيد عبد الحميد. وبدوي، هناء حافظ (١٩٩٨). الخدمة الاجتماعية ومجالاتها التطبيقية. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- عسكر، ولاء عطية (٢٠٠٤). استخدام العلاج الواقعي في التخفيف من حدة مشكلة الاغتراب لدى الشباب الجامعي. رسالة ماجستير. كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- العمر، ناصر. (١٩٩٢). البث المباشر حقائق وأرقام. ط٢. الرياض: دار الوطن للنشر.
- عمران، نصر خليل، و خاطر، مصطفي (١٩٩٧). الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة.
- عمر، أحمد مصطفي (٢٠٠٤). مشكلات الإرشاد الأكاديمي دراسة استطلاعية لآراء عينة من طالبات جامعة الشارقة.

- العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١). التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي. عمان: دار أسامة للنشر.
- عيسى، محمد طلعت (١٩٨٢). الخدمة الاجتماعية للتنمية. القاهرة: مكتبه الإنجلو المصرية.
- غيث، محمد عاطف. محمد، محمد علي. جلي، علي عبد الرزاق. عبد العاطي، السيد (١٩٨٥). قضايا الطفولة والشباب في المجتمع المصري. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- القطب، سمير. ومعوض،صلاح الدين ( ٢٠٠٧ ) "مشكلات طلاب وطالبات جامعة طيبة وأثرها على تحصيلهم العلمي وعلاقتها ببعض المتغيرات في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين–دراسة ميدانية"، بحث مقدم في ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي، الواقع والطموح، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- كردى، وائل (٢٠٠٧). الجامعات السعودية حزمة مشاكل نتجت عن حلول. موقع (onislam). تم استرجاعه بتاريخ (الأحد ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٧). على الرابط \www.onislam.net\ Arabic\ problems.
- محمد، علي محمد (١٩٨٠). الشباب والمجتمع "دراسة نظرية وميدانية. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- محمد، فاطمة عبد السميع (د.ت). خدمة الفرد في المجال المدرسي. في ماجدة سعد متولي، مجالات الممارسة في خدمة الفرد، القاهرة: نور الإيمان للطباعة، القاهرة.
- المهدي، سوزان (٢٠٠١). مشكلات طالبات المرحلة الجامعية. مستقبل التربية العربية، المجلد٧، العدد٢٠.
- موسى، فؤاد سيد. عدلي، سليمان (١٩٩٦). الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب، القاهرة، دار النهضة العربية.
- Honcack.B.(1982). " SCHOOL OF SOCIAL WORK. NEW JERSEY ENGLEWOOD CLIFFES". PERNTICE FAAL. INC.
- DiGresia. L. & Ripani. L.(2002). "Student Performance at Public Universities in Argentina" Center for Latin American Economics Research.

- Mahon. N.. Et Al.(1999). "Differences In Social Support and Loneliness In Adolescents According to Developmental Stages and Gender Public". Health Nursing. Vol.11. No.5.
- Berg . McQuinn .R.(1989). "Lone Liness and Aspects of Social Support Network" . Journal of Social and Personal Relationship.Vol.6.No-3.


* * *

## قائمة الملاحق:

### ملحق المحكمين

| الرقم | الاسم | الرتبة | التخصص |
|---|---|---|---|
| ١ | عز الدين النعيمي | أستاذ مشارك | قياس وتقويم |
| ٢ | هشام الخولي | أستاذ مشارك | علم نفس تربوي |
| ٣ | محمد بخيت | أستاذ مشارك | علم نفس |
| ٤ | فهد الرفاعي | أستاذ مساعد | علم نفس |
| ٥ | مضحي ساير المصلوخي | أستاذ مساعد | علم نفس |
| ٦ | عبد الرحمن غنيم الشمري | أستاذ مساعد | كيمياء |
| ٧ | سليمان إبراهيم الشاوي | أستاذ مساعد | علم نفس |
| ٨ | أيمن عبد العزيز حماد | أستاذ مساعد | علم نفس |
| ٩ | رضا عبد البديع | أستاذ مساعد | أصول تربية |

* * *

# مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل
# لدى المعلمة خريجة الجامعة من وجهة نظر المشرفات التربويات

د. منيرة بنت سيف الصلال
قسم المناهج و طرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة من وجهة نظر المشرفات التربويات

**د. منيرة بنت سيف الصلال**
قسم المناهج و طرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**ملخص الدراسة:**

يهدف البحث لتحديد المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل في التعلم العام في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى توافرها لدى المعلمة خريجة الجامعة، و تحديد أهم التحديات التي تواجه خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر.

استخدم لتحقيق ذلك المنهج الوصفي التحليلي وأداة البحث هي استبيان مكون من خمسة محاور رئيسة:المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الوظيفية، المهارات التقنية، ومهارات المواطنة. ولقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة. وزع الاستبيان على عينة البحث ( المشرفات التربويات)والتي تمثل ١٠% من المجتمع وعددهن (١٥٠) مشرفة تربوية. توصل البحث للعديد من النتائج أبرزها:

بناء قائمة بالمهارات الحياتية وهي( المواطنة،والعقلية، والوظيفية، والاجتماعية، والتقنية )وبلغ عدد المهارات الكلي ( ٧٣) مهارة.

أن المهارات الحياتية متوفرة لدى المعلمة خريجة الجامعة (بدرجة متوسطة ) وبعض المهارات لم تتوفر لدى المعلمة الخريجة. وهذا لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التعليم حيث المنافسة العالمية تحتم على المعلمة أن تتوفر لديها مهارات حياتية بدرجة تمكنها من ممارستها بجدارة مما يمكنها من إكسابها للطالبات. تواجه خريجة الجامعة العديد من التحديات في ضوء متغيرات العصر والتي تلزم الجهات المعنية بتعليم وتدريب المعلمة خريجة الجامعة بتسليحها بالمهارات الحياتية لتتمكن من مواجهة تلك التحديات.

# The Presence of Essential Life Skills Required for labor Market for Female Graduate Teachers From the Viewpoint of Female Education Supervisors

**Dr Muneera Saif As-Salal**
Department of Curricula and Teaching Methods
Faculty of Social Sciences
Al-Imam Muohammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The availability of the necessary life skills for the job market for the graduate female teachers of University from the point of view of female educational supervisorsThe education in the Kingdom of Saudi Arabia received a great interest from the rulers, and this was evident in the five-year plans for development, which has made education its main priority as increased funds for education, and that lead to the increases in the institutions of education and prepare students and the preparation of faculty members, but the changes of the times and the challenges of the third wave represented in the information revolution and rapid technological progress, As a result, the educational institutions had to review and develop programs and curricula from time to time in order to update and add what is necessary in line with the life skills and labor market requirements and the needs of the community.Aim of the research: This research aimed to identify the availability of the necessary life skills for the job market with the graduate female teacher of the University in the light of contemporary challenges and requirements of the labor market.Research tool: a questionnaire composed of five main themes: cognitive skills, social skills, job skills, technical skills and citizenship skills. Content validity & reliability where ensured to be sufficient for the research. Sample of the research: consisted of (150) female educational supervisors in Riyadh city.Research methodology: descriptive and analytical research methodology.

**Research questions:** Q 1: What are the life skills necessary to the requirements of the labor market in light of the changes of time? Q 2:What are the main challenges facing graduate female teacher of the University in light of the changes of time?Q3: Is there any differences of statically significance ($\alpha < 0.05$)between the average of responses of the educational supervisors' due to the following variables: scientific qualifications, years of teaching experience, specialization, and the educational stage? Q 4: What is the availability of the necessary life skills to the requirements of the graduate female teacher in the labor market in the light of contemporary changes from the point of view of educational supervisors?

**Research Results:**1.It is noted that the majority of the research sample reported that the availability of life-skills on 2.the five themes of the questionnaire are available (moderately), which is not fitted with the requirements of the contemporary era.

**مقدمة:**

حظي التعليم في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير من ولاة الأمر وظهر ذلك واضحاً في الخطط الخمسية للتنمية التي جعلت من التعليم أولويتها الرئيسة. حيث مكنت زيادة الاعتماد المالي للتعليم من التوسع في إنشاء المدارس والجامعات، وذلك أدى إلى استيعاب أعداد أكبر من الطلبة، وتطلب استقطاب أعداد معلمين ومعلمات وأعضاء هيئة تدريس. إلا أن تغيرات العصر وتحديات الموجة الثالثة المتمثلة في الثورة المعلوماتية والتقدم التقني السريع ألزم المؤسسات التعليمية مراجعة وتطوير برامجها ومناهجها من وقت إلى آخر وذلك لتحديثها وإضافة ما هو ضروري، بما يتفق مع المهارات الحياتية ومتطلبات سوق العمل واحتياجات المجتمع.

http://www.darah.org.sa/bohos/Data/8/6-1.htm

و يعد تعليم المهارات الحياتية من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة، ومن المهام الجديدة للمعلم في القرن الحادي والعشرين، حيث ركزت المنظمات الدولية والإقليمية في السنوات الأخيرة، اهتمامها الشديد على "ضرورة تعليم هذه المهارات، وإدماجها في المناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين"

(اليونسكو، ١٩٩٦م)، ( المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤ م ).

وفي مسعى لتقديم التوجيه بشأن تنفيذ التعليم القائم على المهارات الحياتية، أنشأت اليونيسيف موقعاً خاصاً على شبكة الإنترنت يعرض أمثلة واعدة من التعليم المرتكز على المهارات الحياتية في مختلف أنحاء العالم، ويوضح الدراسات التي قيّمت البرامج القائمة على المهارات الحياتية، ويوفر المواد والأدوات العملية للمستعدين لتنفيذ هذه البرامج. حتى يصبح لهذه المهارات مكانة قيّمة في صدر جداول الأعمال التعليمية في كل بلد، لما لها من قدرة على إعداد الأطفال للحياة. حيث يواجه شبابنا و فتياتنا على نحو خاص مخاطر تهدد صحتهم و سلامتهم وبالتالي تحد من فرصهم في التعلم. لذا فإننا بتعليم الأطفال كيف يتخذون قرارات واعية سنعينهم على شق طريقهم في

عالم محفوف بالتحديات، وذلك من خلال المهارات الحياتية والتي تجهزهم وتمكّنهم ليكونوا قادة المستقبل.

http://www.unicef.org/arabic/education/24272_47815.html

ولكي تعمل التربية بشكل حقيقي على مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي، فإن عليها دوراً كبيراً نحو إكساب المهارات الحياتية اللازمة للمواطن المتنور علمياً وتكنولوجياً، حيث أصبح من الأهمية دمج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية لإعداد المواطن القادر على المواجهة في كل الظروف والمستجدات. (مازن، ٢٠٠٢م: ١).

وبما أن تكوين المهارات الحياتية عند التلاميذ ليس أقل أهمية من استيعابهم للمادة العلمية (اليونسكو،١٩٩٦م) فإن توافر تلك المهارات لدى المعلم وتدريبه عليها تجعله حريصاً على إكسابها للتلاميذ. من هذا المنطلق يتصدى هذا البحث لدراسة المشكلة والتي تتلخص في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافر المهارات الحياتية لدى المعلمة خريجة الجامعة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

**ويتفرع منه أسئلة فرعية هي:**

**أسئلة البحث: تتحدد أسئلة البحث في التالي:**

١. ما المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل في ضوء متغيرات العصر؟
٢. ما مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر من وجهة نظر المشرفات التربويات؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( ٠,٠٥) بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى إلى ( المؤهل،سنوات الخبرة، التخصص، المرحلة)؟
٤. ما أهم التحديات التي تواجه المعلمة خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر؟

**هدف البحث:**

**يهدف هذه البحث إلى:**

١- تحديد المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل في ضوء متغيرات العصر.

٢- معرفة درجة توافر المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر من وجهة نظر المشرفات التربويات.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( ٠,٠٥) بين متوسط استجابات المشرفات التربويات والتي تعزى إلى ( المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص، المرحلة ).

٤- معرفة التحديات التي تواجه المعلمة خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر.

**أهمية البحث:**

**تبرز أهمية البحث من خلال ما يلي:**

- تقديم قائمة بالمهارات الحياتية التي يمكن تضمينها بالمقررات الدراسية بمرحلتي التعليم العام والجامعي.

- توفير أداة تمكن إدارة المناهج والباحثين من تحليل محتوى المقررات الدراسية في ضوئها لمعرفة مدى توافر المهارات الحياتية في مقررات التعليم العام.

- زيادة الوعي بالحاجة الماسة لتمكين المعلمة من المهارات الحياتية كمتطلب لسوق العمل.

- لفت نظر مراكز التدريب لعمل برامج تدريب للمعلمين والمعلمات على ممارسة المهارات الحياتية، وأساليب إكسابها للطلاب.

- التأكيد على العلاقة بين سوق العمل وما يحتاجه قطاعاه العام والخاص من مهارات حياتية والتعليم ملزم بتعليمها للخريج ليتمكن من ممارستها في مجال عمله.

– تقديم أداه قد تفيد الباحثين ومصممي المناهج في إجراء الدراسات والبحوث المرتبطة بالمهارات الحياتية.

**حدود البحث:**

١– الحدود الموضوعية: المهارات الحياتية لدى خريجة الجامعية وهي: المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الوظيفية، المهارات التقنية، ومهارات المواطنة.

٢– الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث بالإدارة العامة للإشراف التربوي بالرياض في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

٣– الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في ٣ /١٤٣٣هـ ـ ٢ / ٢٠١٢م.

**مصطلحات البحث:**

**المهارات الحياتية:**

عرف مازن المهارات الحياتية ( ٢٠٠٢) بأنها" المهارات اللازمة للفرد لممارسة حياته اليومية ونشاطاته الحياتية في البيئة وتشمل هذه المهارات مهارات إدارة الوقت والجهد، والمال واتخاذ القرارات والاتصال مع الآخرين، وحسن اختيار وإعداد وتناول الغذاء والعناية بالملبس والمسكن. " ( مازن، ٢٠٠٢ م: ٧).

**التعريف الإجرائي للمهارات الحياتية:**

هي المهارات اللازمة للفرد و التي تساعده على التكيف مع المواقف الحياتية ومواجهة تحديات العصر والتي تشمل مهارات المواطنة،والمهارات العقلية والوظيفية والاجتماعية والتقنية.

**المشرفة التربوية:**

**المشرفون التربويون:** هم الأفراد الذين يعهد إليهم بالإشراف الفني على عمل المعلمين، ويتم ذلك من خلال زياراتهم للمدارس وحضورهم بعض الحصص مع المعلمين لمشاهدة تدريسهم.(الحسين،١٤١٦هـ:٧)

**التعريف الإجرائي للمشرفة التربوية:**

هي من تعمل في وزارة التربية والتعليم بالإدارة العامة للإشراف التربوي باسم مشرفة مواد، ومن أبرز مهامها تقويم أداء المعلمات وإعداد تقارير عن ذلك ورفعها للجهات المعنية.

**التعريف الإجرائي للمعلمة خريجة الجامعة.**

هي من أنهت المرحلة الجامعية و حصلت على شهادة تثبت ذلك، وتعمل معلمة في مدارس التعليم العام.

**سوق العمل:**

نوع من أنواع الأسواق الاقتصادية. يوجد فيه باحثون عن العمل وعروض العمل, ويوجد فيه أصحاب الشركات الذين يخلقون مكان العمل ويبحثون عن اليد العاملة.

(ar.wikipedia.org/wiki/)

**التعريف الإجرائى لسوق العمل:**

الوظائف المتاحة لخريجات الجامعة السعوديات للعمل كمعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية.

**الإطار النظري**

**مفهوم المهارات الحياتية:**

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

ويعرف اللقاني وآخرون مهارات الحياة بأنها "أي عمل يؤديه الفرد في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات."( اللقاني، آخرون، ٢٠٠١م: ٢١٥).

وعرف مازن المهارات الحياتية ( ٢٠٠٢م) بأنها" المهارات اللازمة للفرد لممارسة حياته اليومية ونشاطاته الحياتية في البيئة وتشمل هذه المهارات مهارات إدارة الوقت والجهد، والمال واتخاذ القرارات والاتصال مع الآخرين، وحسن اختيار وإعداد وتناول الغذاء والعناية بالملبس والمسكن." ( مازن، ٢٠٠٢ م: ٧).

أما عبدالفتاح فعرفتها بأنها "كل ما يقوم به الفرد من أداء يمكنه من التعامل الجيد مع مختلف المواقف الحياتية في حياته اليومية أو إجراء وفهم أفضل للبيئة المحيطة به." (عبدالفتاح، ٢٠٠٣م: ٦٥).

وأشارت اللولو بأنها "القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل مشكلاته أو مواجهة التحديات التى تواجه الفرد في حياته وفى المجتمع." ( اللولو، ٢٠٠٥م: ٦٦١).

بينما عرفتها منى عبد العزيز بأنها "مجموعة من الأنشطة والقدرات والسلوكيات والوسائل والطرق والكفاءات التى يمتلكها الفرد والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الايجابي والقدرة على التكيف والتفاعل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها المختلفة كما تمكنه من التعامل مع المعلومات التي يكتسبها."(عبد العزيز،٢٠٠٦م: ٢٥).

ويرى علي عطية "أن تلك المهارات عبارة عن تصور عقلي يدل على ظاهرة معينة من خلالها يتم تنمية واكتساب مجموعة من المهارات وما يتصل بها من معلومات واتجاهات وقيم مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم."( عطية، ٢٠٠٧ م: ٦٠ ).

وقدم معجم المصطلحات التربوية تعريفا يكشف عن الأنواع الخاصة بالمهارات الحياتية حيث عرفها بأنها "المهارات التي تساعد الطلاب في التأقلم مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتركز على النمو اللغوي والطعام وارتداء الملابس والقدرة على تحمل المسئولية وإدارة الذات والمهارات المنزلية والأنشطة الاقتصادية والتفاعل الاجتماعي." (السيد،٢٠٠٧ م: ١١٠ ).

وأفاد أحمد زارع بأنها "مهارات إدارة الذات والمهارات الاجتماعية الضرورية لتكامل العناصر الأساسية للتعامل مع الآخرين."( أحمد، ٢٠٠٨م: ٢٢٨).

ولقد أكد تقرير منظمة الصحة العالمية على أن هناك عشر مهارات أساسية تعد أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهى مهارات: اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، العلاقات بين الأشخاص،الوعي بالذات، التعامل مع العواطف، التعامل مع الضغوط، التعايش مع الانفعالات.

( TheInternational Center for Alcohol Policies: 2005).

أما برنامج كاسي للعائلة Casey family programs فقد أكدت على المهارات الحياتية الآتية:

مهارات التخطيط للمهنة،مهارات الاتصال، مهارات الحياة اليومية، مهارات المنزل، مهارات إدارة المنزل والماليات، مهارات العناية الشخصية،مهارات العلاقات الاجتماعية، مهارات العمل والمذاكرة، والمهارات الخاصة بيوميات العمل. ( http\\www.caseylifeskills.org )

أهمية تعليم المهارات الحياتية:

تتضاعف الحاجة لتعلم هذه المهارات في ضوء المتغيرات المستجدة والحادثة على بيئة الطلاب بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص يلخصها عبدالسلام الناجي في:

- إتاحة فرصة الابتعاث والتواصل مع المجتمعات الأخرى للطلاب بعد المرحلة الثانوية.
- تغير متطلبات سوق العمل وحاجته إلى أفراد يمتلكون المهارات والقدرات التى تتفق مع توجه المهارات المتعددة للفرد الواحد.
- المقدرة على التواصل مع العالم والآراء الأخرى عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت وغيرها.

- الاستهداف القيمي وهي الصورة الجديدة للاستعمار الفكري والتبادل الثقافي.
- زيادة التأكيد على الترفيه عن النفس – على حساب الإنجاز والتحكم الذاتي كأحد السلبيات الخطرة للعولمة.
- ولذا فتعليم المهارات الحياتية يكتسب أهمية عالية لأنه يهيئ الفرد ويعده كي يكون:
  - مستغلا للحقائق التي يتعلمها في مواقف حياتية جديدة.
  - مكتسبًا لمهارات التعايش مع المجتمع الحالي.
  - مطبقًا لمهارات التعامل الإيجابي مع التغيير.
  - ممارسًا لمهارات التفكير المختلفة.
  - متقنًا لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي والثقافي.
  - ممتلكًا لمهارات تغيير الأدوار في الحياة الواقعية.
  - دائم التعلم والتطوير لنفسه.(عبد المعطي،١٤٢٨هـ: ٢٢–٣٣) و(حسين، ٢٠٠٥م:٤)

(http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=1628)

**وتناول مشروع وزارة التربية بولاية نيوجيرسي (٢٠٠٤ م)**

(New jersey department of education,2004)

**المعايير المنهجية للمهارات الحياتية:**

والذي أكد على حاجة المتعلمين لمستويات متقدمة من المعرفة والمهارات للحصول على الوظائف، ولتحقيق النجاح المستمر في الإعداد لنواحي الحياة المختلفة المرتبطة بالتعليم المستمر وتطوير المهنة والنمو الشخصي.

وأكد مشروع مكتب التربية بولاية يوتا (٢٠٠٦م) (ع٧ Utah State Office of Education, 2006)

أهمية اكتساب المتعلمين في التعليم العام، للمهارات الحياتية الأساسية، والتي من أبرزها : مهارات الشخصية، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير، والمهارات الخدمية.

**تصنيف المهارات الحياتية:**

ليس هناك تصنيف ثابت للمهارات الحياتية وإنما يتم تحديد هذه المهارات الحياتية من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم وكذلك بحسب المشكلات التي تنتج عندما لا يحقق الطلاب السلوكيات المجتمعية المنتظرة منهم، ومن خلال الرجوع إلى القوائم والنماذج التي افترضها المتخصصون كمهارات للحياة.

ومن تلك التصنيفات ما قدم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية في وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية تحديداً للمهارات الحياتية يتمثل في:

١. مهارات انفعالية وتتضمن: (التحكم فى المشاعر، المرونة والقدرة على التكيف، مراعاة مشاعر الآخرين، سعة الصدر والتسامح، تحمل الضغوط بأنواعها).
٢. مهارات اجتماعية وتتضمن: (تحمل المسؤولية، المشاركة في الأعمال الخارجية، اتخاذ القرارات الصحيحة، احترام الذات، القدرة على تكوين علاقات، القدرة على التفاوض).
٣. مهارات عقلية وتتضمن: (القدرة على الإبداع، القدرة على البحث والتجريب، القدرة على التعلم المستمر، إدراك العلاقات، القدرة على التخطيط السليم، القدرة على التفكير الناقد).(مركز تطوير المناهج، ٢٠٠٠ م ص: ٦٤)

**اتجاهاتٍ مختلفةٍ لتعليم المهارات الحياتية:**

أدت قناعة كثير من المربيين والمختصين بضرورة تعليم الطلاب المهارات الحياتية وذلك من خلال الاتجاهات التالية:

١. الاتجاه المباشر: ويقصد به تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها كغيرها من مواد المنهج، فتكون بمسمى "مقرر المهارات الحياتية"، وهذا المتبع من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، حيث أدخلت مقررًا بنفس المسمى لطلاب المرحلة الثانوية، ويدرس ضمن برنامج المقررات الجديد.

٢. اتجاه التجسير: وهو يتفق مع الاتجاه السابق بتعليم المهارات الحياتية في مقرر مستقل بذاته، ولكن يختلف عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسية الأخرى، ويعني تطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

٣. اتجاه الصهر: وهو يجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، حيث تعلم المهارات الحياتية بصورة مباشرة أثناء تعليم أي محتوى دراسي، ويتطلب هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى المنهج بما يحقق تعليم المهارات الحياتية، من خلال الأنشطة التعليمية والتدريبات، وربطها بواقع الحياة ومجالاتها المختلفة.

٤. الاتجاه الإثرائي: ويعنى بتعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متنوعة، داخل أو خارج المدرسة، بإشرافها وبغير إشرافها؛ مثل: عقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية، وهذا الاتجاه يعد من أوسع الاتجاهات في تعليم المهارات الحياتية، كما أنه يحتاج إلى تخطيط شامل لجميع عناصر المؤسسة التعليمية، حتى تسير عملية تنمية المهارة وفق خط واضح من بداية مرحلة الروضة إلى نهاية المرحلة الثَّانوية، بطريقة يمكن الحكم على مدى تمكن الطالب منها من عدمه(ماجد الغامدي،٢٠١١ م)
(http://www.alukah.net/Social/0/33331/#ixzz1nU4p9hgg)

ويؤكد كل من إبراهيم(٢٠٠٦م) و الجدييي١٤٣١هـ) بضرورة تطوير المناهج الدراسية فى ضوء المهارات الحياتية وأيضا تدريب المعلمين على المهارات الحياتية.

أما اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فقد أكدتا أن تعليم المهارات الحياتية من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة.ومن المهام الجديدة للمدرس في القرن الحادي والعشرين حيث تهتم المنظمات الدولية والإقليمية اهتماما شديدا بضرورة تعليم هذه المهارات وإدماجها في المناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلم (اليونسكو ١٩٩٦م ). (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٢٠٠٤م ).

**إجراءات البحث:**

**منهج البحث**

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي المسحي. والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها. (عبيدات و آخرون، ١٩٨٧م:١٨٣) وهذا ما استندت عليه الدراسة حيث درست الظاهرة كما هي وعبرت عنها تعبيراً كمياً من خلال استجواب عينة من مجتمع الدراسة لمعرفة درجة وجودها( العساف، ١٩٨٩م: ١٩١).

**مجتمع وعينة البحث:**

تكون مجتمع البحث من جميع المشرفات التربويات اللاتي يعملن بالإدارة العامة للإشراف التربوي بمدينة الرياض وشكلت العينة ١٠% من مجتمع البحث وكان عددهن (150) مشرفة تربوية بالإدارة وهن من يتعاملن مع الخريجات مباشرة. وقد تم تطبيق أداة البحث وفقا لمخطط زمني ومكاني وبمخاطبات رسمية.

**أداة البحث:**

هدف البحث إلى التعرف على مدى توافر المهارات الحياتية لدى خريجة الجامعة ولتحقيق ذلك تم إعداد استبيان تكون من (٥) محاور للمهارات الحياتية هي:

**المحور الأول**:مهارات المواطنة.

**المحور الثاني**: المهارات العقلية.

**المحور الثالث**: المهارات الوظيفية.

**المحور الرابع**: المهارات الاجتماعية.

**المحور الخامس**: المهارات التقنية. (ملحق رقم ٢).

**أساليب تحليل البيانات:**

١. معامل ارتباط "بيرسون" ( Pearson ): لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (وهو العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه).

٢. معامل "إلفا كرونباخ" (Alpha - Cronbach) : للتأكد من ثبات أداة الاستبيان (وهو إلى إي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها ).

٣. التكرار والنسبة المئوية: لوصف خصائص عينة البحث وتحديد استجابات إفرادها تجاه فقرات لاستبيانه.

٤. المتوسط الحسابي: لترتيب العبارات حسب الأهمية لنتائج الدراسة، والانحراف المعياري ( لتوضيح مدى تشتت استجابات إفراد العينة ).

٥. (One Way ANOVA) تحليل التباين الأحادي: لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متغيرات الدراسة.

٦. وقد استخدم مقياس ليكرت الثلاثي (likert Scale) لمدى الإجابة على الاستبيان. وتم حساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) وقد حدد الاتجاه حسب قيم المتوسط المرجح كما يلي:

**توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث**

| الدرجة | مدى المتوسطات |
|---|---|
| بدرجة كبيرة | من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠ |
| بدرجة متوسطة | من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ |
| غير متوفرة | من ١,٠٠ إلى ١,٦٦ |

**صدق الأداة:**

وللتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال المناهج وطرق التدريس والتربية و علم النفس وأيضا مشرفات تربويات (*ملحق١) وذلك للتأكد من مدى مناسبة الأداة لما صممت لقياسه. وعليه فقد وافق المحكمون على جميع الفقرات، وكان لهم إضافات لبعض البنود وأيضا بعض الملحوظات الشكلية وقد تم تعديل الأداة وفق رأي المحكمين بذلك أصبحت الأداة صالحة للتطبيق ومكونة من (٧٣) مهارة (* ملحق٢ ) وللتأكد من صدق الأداة في التعبير عن ما تعنيه تم عرضها على عينة مكونة من عشرين مشرفة قبل التطبيق للتأكد من وضوح المصطلحات وتم تعديل ما كان فيه لبس. وعند توزيع الاستبيان على العينة موضح رقم للتواصل في حال السؤال عن أي مصطلح.

وللتأكد من صدق الأداة من خلال صدق الاتساق الداخلي وهو العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام معامل (ارتباط بيرسون) كالتالي:

## جدول (٢) يوضح صدق الاتساق الداخلي

| المحور الأول: مهارات المواطنة | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| 1 | .479 ** | 5 | .529 ** | 9 | .572 ** | 13 | .446 ** |
| 2 | .534 ** | 6 | .438 ** | 10 | .231 ** | - | - |
| 3 | .433 ** | 7 | .608 ** | 11 | .547 ** | - | - |
| 4 | .526 ** | 8 | .681 ** | 12 | .506 ** | - | - |
| **المحور الثاني: مهارات عقلية** | | | | | | | |
| 1 | .398** | 6 | .660 ** | 11 | .549 ** | 16 | .460 ** |
| 2 | .176 * | 7 | .304 ** | 12 | .666 ** | 17 | .630 ** |
| 3 | .666 ** | 8 | .360 ** | 13 | .603 ** | - | - |
| 4 | .464 ** | 9 | .668 ** | 14 | .587 ** | - | - |
| 5 | .363 ** | 10 | .710 ** | 15 | .667 ** | - | - |
| **المحور الثالث: مهارات وظيفية** | | | | | | | |
| 1 | .354 ** | 6 | .605 ** | 11 | .535 ** | 16 | .385 ** |
| 2 | .689 ** | 7 | .304 ** | 12 | .630 ** | 17 | .536 ** |
| 3 | .601 ** | 8 | .475 ** | 13 | .578 ** | - | - |
| 4 | .359 ** | 9 | .581 ** | 14 | .606 ** | - | - |
| 5 | .333 ** | 10 | .622 ** | 15 | .614 ** | - | - |
| **المحور الرابع: مهارات اجتماعية** | | | | | | | |
| 1 | .716 ** | 5 | .499 ** | 9 | .716 ** | 13 | .724 ** |
| 2 | .705 ** | 6 | .604 ** | 10 | .572 ** | 14 | .499 ** |
| 3 | .728 ** | 7 | .462 ** | 11 | .684 ** | 15 | .710 ** |
| 4 | .744 ** | 8 | .669 ** | 12 | .647 ** | 16 | .705 ** |
| **المحور الخامس: مهارات تقنية** | | | | | | | |
| 1 | .695 ** | 4 | .622 ** | 7 | .661 ** | 10 | .658 ** |
| 2 | .639 ** | 5 | .691 ** | 8 | .674 ** | - | - |
| 3 | .633 ** | 6 | .521 ** | 9 | .552 ** | - | - |

( **) داله عند مستوى ٠,٠٥ (*) داله عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نتائج القياس تدل على أن جميع عبارات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وصالحة لقياس ما أعدت لقياسه.

**ثبات الأداة:**

ويقصد بثبات أداة الدراسة إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، وللتأكد من ثبات الأداة فقد تم استخدام قيمة ( ألفا كرونباخ ) لقياس مدى ثبات أداة كالتالي:

**جدول رقم ( ٣ )**

| محاور الدراسة | عدد عبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| المحور الأول: مهارات المواطنة | 13 | .819 |
| المحور الثاني: مهارات عقلية | 17 | .870 |
| المحور الثالث: مهارات وظيفية | 17 | .829 |
| المحور الرابع: مهارات اجتماعية | 16 | .916 |
| المحور الخامس: مهارات تقنية | 10 | .829 |
| الثبات الكلي | 73 | .950 |

يتضح من الجدول رقم ( ٣ ) أن قيم معامل الثبات لمحاور الدراسة بالإضافة لدرجة الكلية الثبات الكلي (٠,٩٥) أي أنها معاملات كبيرة وجيدة مما يدل على أن قيم معامل ثبات الأداة تدل على ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

**خصائص عينة الدراسة:**

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتوضيح خصائص عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما يلي:

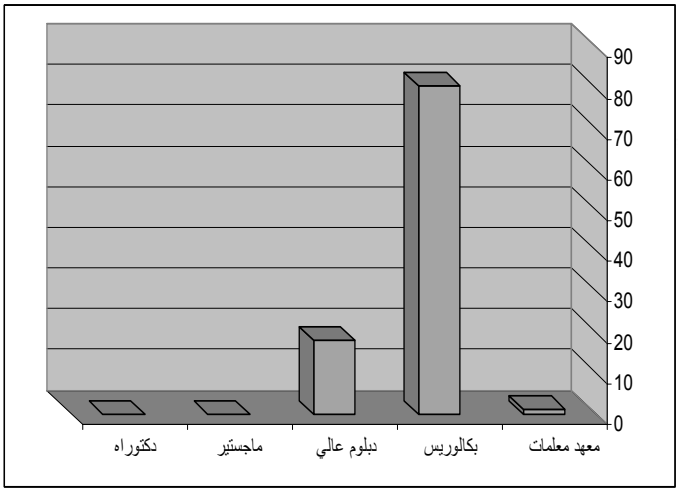
١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل:

**جدول رقم ( ٤ ) يوضح توزيع العينة وفقاً للمؤهل**

| المؤهل | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| معهد معلمات | 2 | 1.3 |
| بكالوريوس | 121 | 80.7 |
| دبلوم عالي | 27 | 18 |
| ماجستير | 0 | 0 |
| دكتوراه | 0 | 0 |
| المجموع | 150 | % 100 |

يبين الجدول رقم (٤) أن ٨٠ % من المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة يحملن مؤهل (بكالوريوس) و١٨% منهم يحملن مؤهل (دبلوم عالي) واثنتين فقط من المشرفات التربويات من معهد المعلمات.

**رسم بياني (١): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل**



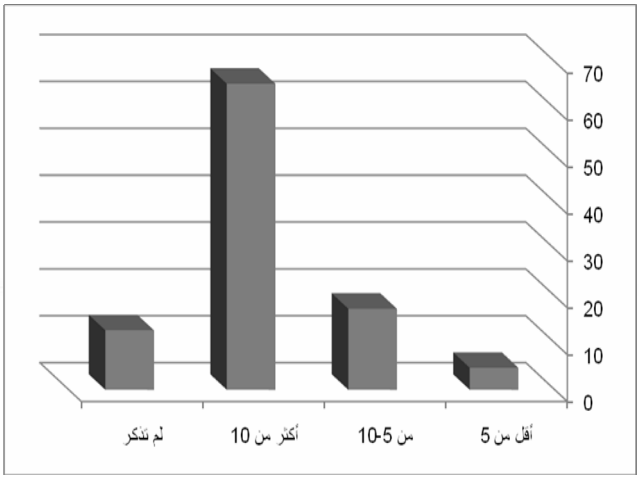

**٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة:**

**جدول رقم ( ٥) يوضح العينة وفقاً لسنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من ٥ | 7 | 4.7 |
| من ٥–١٠ | 26 | 17.3 |
| أكثر من ١٠ | 98 | 65.3 |
| لم تذكر | 19 | 12.7 |
| المجموع | 150 | % 100 |

ويبين الجدول رقم ( ٥ ) أن ٦٥ % من المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات) و١٧% منهم خبرتهن ما بين (٥ إلى ١٠ سنوات) وسبع مشرفات فقط خبرتهن أقل من خمس سنوات، فيما لم تذكر ١٩ مشرفة عن خبرتها.

رسم بياني (٢): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة:



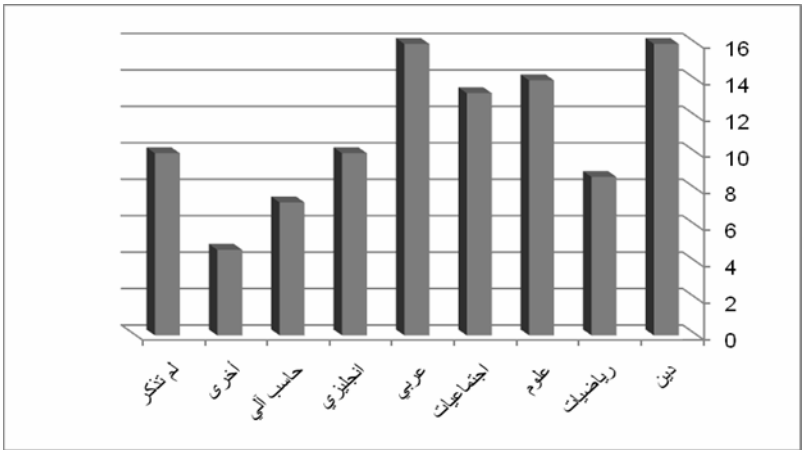

٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص:

جدول رقم (٦) يوضح العينة وفقاً للتخصص

| التخصص | العدد | النسبة المئوية | التخصص | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| دين | 24 | 16 | انجليزي | 15 | 10 |
| رياضيات | 13 | 8.7 | حاسب آلي | 11 | 7.3 |
| علوم | 21 | 14 | أخرى | 7 | 4.7 |
| اجتماعيات | 20 | 13.3 | لم تذكر | 15 | 10 |
| عربي | 24 | 16 | المجموع | 150 | % 100 |

ويبين الجدول رقم (٦) أن تخصص (الدين) وتخصص (العربي) هما أكثر تخصصات المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة، ثم يتوزعون المشرفات التربويات في باقي التخصصات بنسب مئوية متقاربة، علما أن ١٥ مشرفة لم تذكر تخصصها.

رسم بياني (٣): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص:



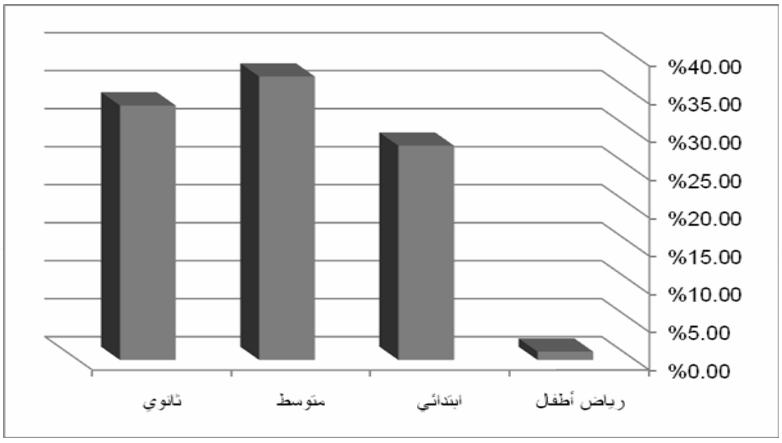

**٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمرحلة التي تشرف عليها المشرفات التربويات:**

**جدول رقم (٧) يوضح العينة وفقاً للمرحلة التي تشرف عليها المشرفات التربويات**

| المرحلة | العدد | النسبة المئوية | نسبتهم من العينة |
|---|---|---|---|
| رياض أطفال | 3 | % 1.1 | % 2 |
| ابتدائي | 80 | % 28.2 | % 53.7 |
| متوسط | 106 | % 37.3 | % 71.1 |
| ثانوي | 95 | % 33.5 | % 63.8 |
| المجموع | 284 | % 100 | % 190.6 |

في الجدول رقم (٧) كانت مرحلة (المتوسط) هي أكثر مرحلة التي تشرف عليها المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة، حيث ٧١ % من المشرفات تشرف عليها، ويليها مرحلة (الثانوي) حيث ٦٣,٨ % من المشرفات تشرف عليها، ثم مرحلة (الابتدائي) حيث نصف المشرفات يشرفن عليها، فيما ثلاثة مشرفات فقط من المشمولات في الدراسة يشرفن على (رياض الأطفال)، علما بان اغلب المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة يشرفن على أكثر من مرحلة, لذا فمجموع العينة أكبر من العينة الأصلية لتكرار المشرفة نفسها في أكثر من مرحلة.

**رسم بياني (٤): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمرحلة التي تشرف عليها المشرفات التربويات:**




**نتائج البحث و مناقشتها:**

توصلت الباحثة للإجابة على أسئلة الدراسة كما يلي:

**السؤال الأول و الذي نصه:**

ما المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل في ضوء متغيرات العصر؟

بعد اطلاع الباحثة على أدبيات المهارات الحياتية حصرت المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة الخريجة في خمس مجالات هي:

**أولاً**: مهارات المواطنة.

**ثانياً**: المهارات العقلية.

**ثالثاً**: المهارات الوظيفية.

**رابعاً**: المهارات الاجتماعية.

**خامساً**: المهارات التقنية.

تضمنت ( ٧٣ ) مهارة ( ملحق ٢ ).

**السؤال الثاني والذي نصه:**

ما مدى توفر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر من وجهة نظر المشرفات التربويات ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل نتائج استجابة عينة البحث باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً (الرتبة) لتحديد أي العبارات كان متوسطها أعلى من غيرها. وفيما يلي عرض للنتائج في جداول مرتبة وفق المحاور:

١- – المحور الأول: مهارات المواطنة:

يوضح جدول (٨) استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات من وجهة نظر المشرفات التربويات وذلك بالنسبة للمحور الأول مهارات المواطنة كما يلي:

**جدول رقم (٨)المحور الأول: مهارات المواطنة**

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ١ | المحافظة على النظام | ك | 30 | 110 | 9 | 2.14 | بدرجة متوسطة | 4 |
| | | % | 20. | 73.33 | 6. | | | |
| ٢ | المشاركة في المناسبات الوطنية | ك | 77 | 68 | 4 | 2.49 | بدرجة كبيرة | 1 |
| | | % | 51.33 | 45.33 | 2.67 | | | |
| ٣ | المحافظة على الممتلكات العامة | ك | 30 | 117 | 2 | 2.19 | بدرجة متوسطة | 3 |
| | | % | 20. | 78. | 1.33 | | | |
| ٤ | العمل على تنمية الوعي الوطني | ك | 20 | 106 | 20 | 2.00 | بدرجة متوسطة | 7 |
| | | % | 13.33 | 70.67 | 13.33 | | | |
| ٥ | العمل التطوعي والخيري | ك | 16 | 43 | 90 | 1.50 | غير متوفرة | 13 |
| | | % | 10.67 | 28.67 | 60 | | | |
| ٦ | الحفاظ على قيم المجتمع | ك | 63 | 67 | 19 | 2.30 | بدرجة متوسطة | 2 |
| | | % | 42 | 44.67 | 12.67 | | | |
| ٧ | إبراز الولاء للوطن | ك | 31 | 105 | 14 | 2.11 | بدرجة متوسطة | 5 |
| | | % | 20.67 | 70 | 9.33 | | | |

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ٨ | التصرف بمسؤولية | ك | 22 | 62 | 66 | 1.71 | بدرجة متوسطة | 10 |
| | | % | 14.67 | 41.33 | 44 | | | |
| ٩ | الرفع من مستوى الذوق العام | ك | 16 | 64 | 70 | 1.64 | غير متوفرة | 11 |
| | | % | 10.67 | 42.67 | 46.67 | | | |
| ١٠ | الانفتاح على الثقافات | ك | 41 | 67 | 40 | 2.01 | بدرجة متوسطة | 6 |
| | | % | 27.33 | 44.67 | 26.67 | | | |
| ١١ | التناصح الهادف | ك | 11 | 102 | 35 | 1.84 | بدرجة متوسطة | 8 |
| | | % | 7.33 | 68 | 23.33 | | | |
| ١٢ | الاعتزاز بقيمة العمل | ك | 10 | 58 | 81 | 1.52 | غير متوفرة | 12 |
| | | % | 6.67 | 38.67 | 54 | | | |
| ١٣ | احترام منظومة الحقوق والواجبات | ك | 11 | 92 | 46 | 1.77 | بدرجة متوسطة | 9 |
| | | % | 7.33 | 61.33 | 30.67 | | | |
| المتوسط العام للمحور | | | | | | 1.94 | | |

**يتضح من الجدول رقم ( ٨ ) ما يأتي:**

١- عبارة واحدة فقط حققت درجة متوفر (بدرجة كبير) وهي عبارة " المشاركة في المناسبات الوطنية " حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.

٢- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم، وهي تسعة عبارات (بالترتيب التنازلي):

- المرتبة الثانية: رقم (٢) " الحفاظ على قيم المجتمع "
- المرتبة الثالثة: رقم ( ٣ ) " المحافظة على الممتلكات العامة "
- المرتبة الرابعة: رقم (١) " المحافظة على النظام "
- المرتبة الخامسة: رقم (٧) " إبراز الولاء للوطن "
- المرتبة السادسة: رقم (١٠) " الانفتاح على الثقافات
- المرتبة السابعة: رقم ( ٤ ) " العمل على تنمية الوعي الوطني "

- المرتبة الثامنة: رقم (١١) " التناصح الهادف "
- المرتبة التاسعة: رقم (١٣) " احترام منظومة الحقوق والواجبات "
- المرتبة العاشرة: رقم (٨) " التصرف بمسؤولية "

٣- حصلت ثلاث عبارات على درجة (غير متوفرة) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي مرتبة تنازليا:

- المرتبة الحادي عشر: رقم (٩) " الرفع من مستوى الذوق العام "
- المرتبة الثانية عشر: رقم (١٢) " الاعتزاز بقيمة العمل "
- المرتبة الثالثة عشر: رقم (٥) " العمل التطوعي والخيري "

٤- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٩٤) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس، مما يعني إن وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة على مدى توفر مهارات المواطنة للمعلمات هي متوفر بدرجة متوسطة بشكل عام.

٢- المحور الثاني مهارات عقلية:

يوضح جدول (٩) استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات من وجهة نظر المشرفات التربويات وذلك بالنسبة للمحور الثاني مهارات عقلية كما يلي:

**جدول رقم (٩)المحور الأول: مهارات عقلية**

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ١ | الدقة في الملاحظة | ك | 19 | 99 | 26 | 1.95 | بدرجة متوسطة | 3 |
| | | % | 12.67 | 66 | 17.33 | | | |
| ٢ | القدرة على صنع القرار | ك | 13 | 62 | 70 | 1.61 | غير متوفرة | 11 |
| | | % | 8.67 | 41.33 | 46.67 | | | |
| ٣ | القدرة على اقتراح حلول بديلة للمشكلات | ك | 9 | 61 | 80 | 1.53 | غير متوفرة | 12 |
| | | % | 6 | 40.67 | 53.33 | | | |
| ٤ | الاستخدام الأمثل للتفكير الناقد | ك | 9 | 52 | 89 | 1.47 | غير متوفرة | 14 |
| | | % | 6 | 34.67 | 59.33 | | | |
| ٥ | العمل على معالجة الأفكار | ك | 7 | 79 | 64 | 1.62 | غير متوفرة | 10 |
| | | % | 4.67 | 52.67 | 42.67 | | | |

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ٦ | التوزيع العادل للمهام | ك | 7 | 123 | 20 | 1.91 | بدرجة متوسطة | 4 |
| | | % | 4.67 | 82 | 13.33 | | | |
| ٧ | التمكن من التخصص | ك | 16 | 122 | 11 | 2.03 | بدرجة متوسطة | 1 |
| | | % | 10.67 | 81.33 | 7.33 | | | |
| ٨ | القدرة على المقارنة | ك | 16 | 114 | 19 | 1.98 | بدرجة متوسطة | 2 |
| | | % | 10.67 | 76 | 12.67 | | | |
| ٩ | ربط النتائج بالأسباب | ك | 16 | 90 | 43 | 1.82 | بدرجة متوسطة | 7 |
| | | % | 10.67 | 60 | 28.67 | | | |
| ١٠ | تقييم صحة المصادر | ك | 2 | 53 | 93 | 1.39 | غير متوفرة | 16 |
| | | % | 1.33 | 35.33 | 62 | | | |
| ١١ | الربط والتنبوء | ك | 12 | 51 | 86 | 1.50 | غير متوفرة | 13 |
| | | % | 8 | 34 | 57.33 | | | |
| ١٢ | تنمية الثقافة العامة | ك | 40 | 56 | 53 | 1.91 | بدرجة متوسطة | 5 |
| | | % | 26.67 | 37.33 | 35.33 | | | |
| ١٣ | سرعة البديهة | ك | 8 | 93 | 48 | 1.73 | بدرجة متوسطة | 9 |
| | | % | 5.33 | 62 | 32 | | | |
| ١٤ | القدرة على التقويم | ك | 12 | 106 | 31 | 1.87 | بدرجة متوسطة | 6 |
| | | % | 8 | 70.67 | 20.67 | | | |
| ١٥ | القدرة على التفسير | ك | 10 | 97 | 42 | 1.79 | بدرجة متوسطة | 8 |
| | | % | 6.67 | 64.67 | 28 | | | |
| ١٦ | استخدام الاستقصاء التاملي | ك | 11 | 29 | 104 | 1.35 | غير متوفرة | 17 |
| | | % | 7.33 | 19.33 | 69.33 | | | |
| ١٧ | القدرة على توظيف التفكير الإبداعي | ك | 6 | 55 | 87 | 1.45 | غير متوفرة | 15 |
| | | % | 4 | 36.67 | 58 | | | |
| المتوسط العام للمحور | | | | | | 1.70 | | |

**يتضح من الجدول رقم ( ٩ ) ما يأتي:**

١- لم تحصل أي من عبارات المحور الثاني (المهارات العقلية) على درجة متوفر (بدرجة كبير) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.

٢- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم، وهي تسعة عبارات (بالترتيب التنازلي):

- المرتبة الأولى: رقم (٧) " التمكن من التخصص "
- المرتبة الثانية: رقم (٨) " القدرة على المقارنة "

- المرتبة الثالثة: رقم (١) " الدقة في الملاحظة "
- المرتبة الرابعة: رقم ( ٦ ) " التوزيع العادل للمهام "
- المرتبة الخامسة: رقم (١٢) " تنمية الثقافة العامة "
- المرتبة السادسة: رقم (١٤) " القدرة على التقويم "
- المرتبة السابعة:رقم ( ٩ ) " ربط النتائج بالأسباب "
- المرتبة الثامنة: رقم (١٥) " القدرة على التفسير "
- المرتبة التاسعة: رقم ( ١٣) " سرعة البديهة "

٣- حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي مرتبة تنازليا:

- المرتبة العاشرة: رقم (٥) " العمل على معالجة الأفكار "
- المرتبة الحادية عشر: رقم (٢) " القدرة على صنع القرار "
- المرتبة الثانية عشر: رقم (٣) " القدرة على اقتراح حلول بديلة للمشكلات "
- المرتبة الثالثة عشر: رقم (١١) " الربط والتنبوء "
- المرتبة الرابعة عشر: رقم (٤) " الاستخدام الأمثل للتفكير الناقد "
- المرتبة الخامسة عشر: رقم (١٧) " القدرة على توظيف التفكير الإبداعي "
- المرتبة السادسة عشر: رقم (١٠) " تقييم صحة المصادر "
- المرتبة السابعة عشر: رقم (١٦) " استخدام الاستقصاء التأملي "

٤- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٧٠) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس، مما يعني أن وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة على مدى توفر المهارات العقلية للمعلمات هي متوفر بدرجة متوسطة بشكل عام.

### ٣- المحور الثالث مهارات وظيفية:

يوضح جدول (١٠) استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات من وجهة نظر المشرفات التربويات وذلك بالنسبة للمحور الأول مهارات وظيفية كما يلي:

**جدول رقم (١٠)المحور الأول: مهارات المواطنة**

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ١ | اجتياز المقابلة الشخصية | ك | 52 | 75 | 20 | 2.20 | بدرجة متوسطة | 2 |
| | | % | 34.67 | 50. | 13.33 | | | |
| ٢ | التمكن من كتابة السيرة الذاتية | ك | 61 | 73 | 15 | 2.31 | بدرجة متوسطة | 1 |
| | | % | 40.67 | 48.67 | 10 | | | |
| ٣ | القدرة على تقدير الآخرين | ك | 28 | 109 | 12 | 2.11 | بدرجة متوسطة | 4 |
| | | % | 18.67 | 72.67 | 8 | | | |
| ٤ | القدرة على النقد والتقويم | ك | 11 | 114 | 22 | 1.93 | بدرجة متوسطة | 8 |
| | | % | 7.33 | 76 | 14.67 | | | |
| ٥ | تطبيق نظم العمل ولوائحه | ك | 16 | 115 | 18 | 1.99 | بدرجة متوسطة | 6 |
| | | % | 10.67 | 76.67 | 12 | | | |
| ٦ | القيام بالنشاط المناسب للوظيفة | ك | 20 | 101 | 27 | 1.95 | بدرجة متوسطة | 7 |
| | | % | 13.33 | 67.33 | 18 | | | |
| ٧ | الاستعداد للتدريب | ك | 44 | 86 | 18 | 2.18 | بدرجة متوسطة | 3 |
| | | % | 29.33 | 57.33 | 12 | | | |
| ٨ | القدرة على التعلم الذاتي | ك | 33 | 89 | 27 | 2.04 | بدرجة متوسطة | 5 |
| | | % | 22 | 59.33 | 18 | | | |
| ٩ | إدارة آليات العمل | ك | 9 | 56 | 82 | 1.50 | غير متوفرة | 15 |
| | | % | 6 | 37.33 | 54.67 | | | |

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ١٠ | القدرة على إدارة الأزمات | ك | 7 | 53 | 88 | 1.45 | غير متوفرة | 16 |
| | | % | 4.67 | 35.33 | 58.67 | | | |
| ١١ | الانفتاح في تطوير العمل | ك | 2 | 62 | 83 | 1.45 | غير متوفرة | 17 |
| | | % | 1.33 | 41.33 | 55.33 | | | |
| ١٢ | تفهم الأدوار في مجال العمل | ك | 9 | 68 | 70 | 1.59 | غير متوفرة | 13 |
| | | % | 6 | 45.33 | 46.67 | | | |
| ١٣ | القدرة على الابتكار والتجديد | ك | 6 | 63 | 77 | 1.51 | غير متوفرة | 14 |
| | | % | 4 | 42 | 51.33 | | | |
| ١٤ | المرونة | ك | 13 | 109 | 27 | 1.91 | بدرجة متوسطة | 10 |
| | | % | 8.67 | 72.67 | 18 | | | |
| ١٥ | الانضباط | ك | 19 | 98 | 32 | 1.91 | بدرجة متوسطة | 9 |
| | | % | 12.67 | 65.33 | 21.33 | | | |
| ١٦ | التمكن من كتابة التقارير والخطابات | ك | 4 | 78 | 65 | 1.59 | غير متوفرة | 12 |
| | | % | 2.67 | 52 | 43.33 | | | |
| ١٧ | التمكن من المهارات الأساسية للعمل | ك | 9 | 81 | 56 | 1.68 | بدرجة متوسطة | 11 |
| | | % | 6 | 54 | 37.33 | | | |
| المتوسط العام للمحور | | | | | | 1.84 | | |

**يتضح من الجدول رقم ( ١٠ ) ما يأتي:**

١- لم تحصل أي من عبارات المحور الثالث (مهارات وظيفية) على درجة توفر (بدرجة كبير) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.

٢- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم، وعددها أحدى عشرة عبارة وهي (بالترتيب التنازلي):

- المرتبة الأولى: رقم (٢) " التمكن من كتابة السيرة الذاتية "
- المرتبة الثانية: رقم (١) " اجتياز المقابلة الشخصية "
- المرتبة الثالثة: رقم ( ٧ ) " الاستعداد للتدريب "
- المرتبة الرابعة: رقم ( ٣ ) " القدرة على تقدير الآخرين "
- المرتبة الخامسة: رقم (٨) " القدرة على التعلم الذاتي "
- المرتبة السادسة: رقم (٥) " تطبيق نظم العمل ولوائحه "
- المرتبة السابعة:رقم ( ٦ ) " القيام بالنشاط المناسب للوظيفة "
- المرتبة الثامنة: رقم (٤) " القدرة على النقد والتقويم "
- المرتبة التاسعة: رقم ( ١٥) " الانضباط "
- المرتبة العاشرة: رقم (١٤) " لمرونة"
- المرتبة الحادية عشر: رقم (١٧) " التمكن من المهارات الأساسية للعمل "

٣- حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي مرتبة تنازليا:

- المرتبة الثانية عشر: رقم (١٦) " التمكن من كتابة التقارير والخطابات "
- المرتبة الثالثة عشر: رقم (١٢) " تفهم الأدوار في مجال العمل "
- المرتبة الرابعة عشر: رقم (١٣) " القدرة على الابتكار والتجديد "
- المرتبة الخامسة عشر: رقم (٩) " إدارة آليات العمل "
- المرتبة السادسة عشر: رقم (١٠) " القدرة على إدارة الأزمات "
- المرتبة السابعة عشر: رقم (١١) الانفتاح في تطوير العمل "

٤- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٨٤) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس، مما يعني أن وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة على مدى توفر المهارات الوظيفية للمعلمات هي متوفر بدرجة متوسطة بشكل عام.

## ٤- المحور الرابع مهارات اجتماعية:

يوضح جدول (١١) استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات من وجهة نظر المشرفات التربويات وذلك بالنسبة للمحور الأول مهارات اجتماعية كما يلي:

**جدول رقم (١١)المحور الأول: مهارات اجتماعية**

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ١ | التعامل مع الصراع | ك | 12 | 61 | 74 | 1.58 | غير متوفرة | 14 |
| | | % | 8 | 40.67 | 49.33 | | | |
| ٢ | الحوار البناء | ك | 19 | 90 | 38 | 1.87 | بدرجة متوسطة | 10 |
| | | % | 12.67 | 60 | 25.33 | | | |
| ٣ | تقبل رأي الآخر | ك | 15 | 111 | 21 | 1.96 | بدرجة متوسطة | 6 |
| | | % | 10 | 74 | 14 | | | |
| ٤ | التعاون | ك | 19 | 112 | 15 | 2.03 | بدرجة متوسطة | 3 |
| | | % | 12.67 | 74.67 | 10 | | | |
| ٥ | العمل ضمن فريق | ك | 16 | 101 | 29 | 1.91 | بدرجة متوسطة | 7 |
| | | % | 10.67 | 67.33 | 19.33 | | | |
| ٦ | التواصل مع الآخرين بإيجابية | ك | 21 | 117 | 12 | 2.06 | بدرجة متوسطة | 2 |
| | | % | 14 | 78 | 8 | | | |
| ٧ | تطوير الذات | ك | 9 | 107 | 33 | 1.84 | بدرجة متوسطة | 11 |
| | | % | 6 | 71.33 | 22 | | | |
| ٨ | الإيحاءات الايجابية الداعمة | ك | 6 | 48 | 88 | 1.42 | غير متوفرة | 16 |
| | | % | 4 | 32 | 58.67 | | | |
| ٩ | المسؤولية الاجتماعية | ك | 20 | 59 | 70 | 1.66 | غير متوفرة | 13 |
| | | % | 13.33 | 39.33 | 46.67 | | | |

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ١٠ | بناء العلاقات السليمة | ك | 33 | 82 | 35 | 1.99 | بدرجة متوسطة | 4 |
| | | % | 22 | 54.67 | 23.33 | | | |
| ١١ | التخطيط المشترك | ك | 9 | 52 | 87 | 1.47 | غير متوفرة | 15 |
| | | % | 6 | 34.67 | 58 | | | |
| ١٢ | الأمان النفسي | ك | 18 | 69 | 63 | 1.70 | بدرجة متوسطة | 12 |
| | | % | 12 | 46 | 42 | | | |
| ١٣ | إدارة الوقت | ك | 18 | 69 | 63 | 1.89 | بدرجة متوسطة | 8 |
| | | % | 12 | 46 | 42 | | | |
| ١٤ | التعامل بالحسنى والتهذيب | ك | 63 | 68 | 18 | 2.30 | بدرجة متوسطة | 1 |
| | | % | 42 | 45.33 | 12 | | | |
| ١٥ | مراعاة ظروف الآخرين | ك | 33 | 80 | 37 | 1.97 | بدرجة متوسطة | 5 |
| | | % | 22 | 53.33 | 24.67 | | | |
| ١٦ | تفهم وجهات نظر الأخرين | ك | 22 | 88 | 40 | 1.88 | بدرجة متوسطة | 9 |
| | | % | 14.67 | 58.67 | 26.67 | | | |
| المتوسط العام للمحور | | | | | | 1.85 | | |

**يتضح من الجدول رقم (١١) ما يأتي:**

١- لم تحصل أي من عبارات المحور الرابع (المهارات الاجتماعية) على درجة توفر (بدرجة كبير) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.

٢- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم، وعددها اثنا عشر ة عبارة وهي (بالترتيب التنازلي):

- المرتبة الأولى: رقم (١٤) " التعامل بالحسنى والتهذيب "

- المرتبة الثانية: رقم (٦) " التواصل مع الآخرين بإيجابية "
- المرتبة الثالثة: رقم ( ٤ ) " التعاون"
- المرتبة الرابعة: رقم ( ١٠ ) " بناء العلاقات السليمة "
- المرتبة الخامسة: رقم (١٥) " مراعاة ظروف الآخرين "
- المرتبة السادسة: رقم (٣) " تقبل رأي الآخر "
- المرتبة السابعة:رقم (٥ ) " العمل ضمن فريق "
- المرتبة الثامنة: رقم (١٣) " إدارة الوقت "
- المرتبة التاسعة: رقم ( ١٦) " تفهم وجهات نظر الأخرين "
- المرتبة العاشرة: رقم (٢) " الحوار البناء "
- المرتبة الحادي عشر: رقم (٧) " تطوير الذات "
- المرتبة الثانية عشر: رقم (١٢) " الأمان النفسي "

٣- حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي مرتبة تنازليا:

- المرتبة الثالثة عشر: رقم (٩) " المسؤولية الاجتماعية "
- المرتبة الرابعة عشر: رقم (١) " التعامل مع الصراع "
- المرتبة الخامسة عشر: رقم (١١) " التخطيط المشترك "
- المرتبة السادسة عشر: رقم (٨) " الإيحاءات الإيجابية الداعمة "

٤- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٨٥) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس، مما يعني أن وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة على مدى توفر المهارات الوظيفية للمعلمات هي متوفر بدرجة متوسطة بشكل عام.

### ٥- المحور الخامس مهارات تقنية:

يوضح جدول (١٢) استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات من وجهة نظر المشرفات التربويات وذلك بالنسبة للمحور الأول مهارات تقنية كما يلي:

**جدول رقم (١٢)المحور الأول: مهارات تقنية**

| التسلسل | العبارات | التكرارات | مدى توفر المهارة | | | المتوسط الحسابي | متوسط التوفر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | | | |
| ١ | التعامل مع التقنية بكفاءة | ك | 34 | 105 | 11 | 2.15 | بدرجة متوسطة | 1 |
| | | % | 22.67 | 70 | 7.33 | | | |
| ٢ | التدريب على الجديد في التقنية | ك | 26 | 106 | 18 | 2.05 | بدرجة متوسطة | 2 |
| | | % | 17.33 | 70.67 | 12 | | | |
| ٣ | الوعي التقني الايجابي | ك | 16 | 76 | 58 | 1.72 | بدرجة متوسطة | 7 |
| | | % | 10.67 | 50.67 | 38.67 | | | |
| ٤ | استخدام التقنية في العمل | ك | 20 | 107 | 23 | 1.98 | بدرجة متوسطة | 4 |
| | | % | 13.33 | 71.33 | 15.33 | | | |
| ٥ | نقل أثر التعلم التقني للأخرين | ك | 11 | 96 | 43 | 1.79 | بدرجة متوسطة | 6 |
| | | % | 7.33 | 64 | 28.67 | | | |
| ٦ | تفعيل مركز مصادر التعلم | ك | 8 | 115 | 26 | 1.88 | بدرجة متوسطة | 5 |
| | | % | 5.33 | 76.67 | 17.33 | | | |
| ٧ | البحث الالكتروني | ك | 43 | 63 | 43 | 2.00 | بدرجة متوسطة | 3 |
| | | % | 28.67 | 42 | 28.67 | | | |
| ٨ | تقييم المنشور الالكتروني | ك | 9 | 25 | 114 | 1.29 | غير متوفرة | 10 |
| | | % | 6 | 16.67 | 76 | | | |
| ٩ | التواصل من خلال البريد الالكتروني | ك | 30 | 46 | 74 | 1.71 | بدرجة متوسطة | 8 |
| | | % | 20 | 30.67 | 49.33 | | | |
| ١٠ | المشاركة في منتديات مجال العمل | ك | 5 | 53 | 91 | 1.42 | غير متوفرة | 9 |
| | | % | 3.33 | 35.33 | 60.67 | | | |
| المتوسط العام للمحور | | | | | | 1.80 | | |

**يتضح من الجدول رقم ( ١٢) ما يأتي:**

١- لم تحصل أي من عبارات المحور الخامس (المهارات التقنية) على درجة توفر (بدرجة كبير) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.

٢- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم، وعددها ثماني عبارات وهي (بالترتيب التنازلي):

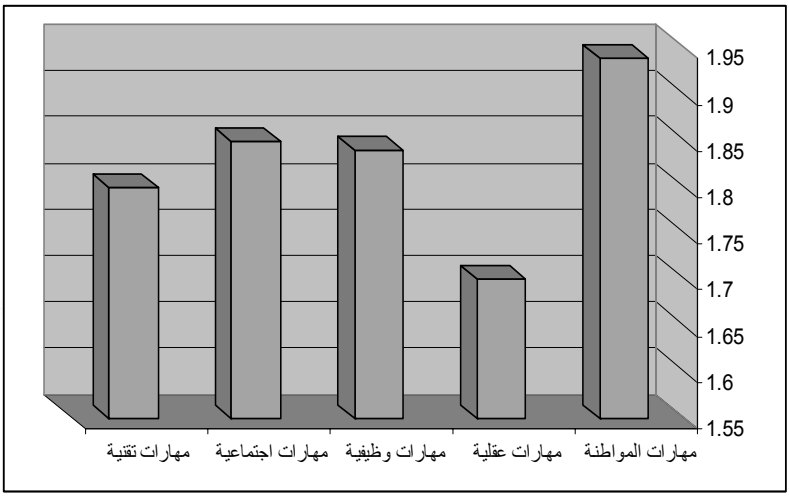
- المرتبة الأولى: رقم (١) " التعامل مع التقنية بكفاءة "
- المرتبة الثانية: رقم (٢) " التدريب على الجديد في التقنية "
- المرتبة الثالثة: رقم ( ٧ ) " البحث الالكتروني "
- المرتبة الرابعة: رقم ( ٤ ) " استخدام التقنية في العمل "
- المرتبة الخامسة: رقم (٦) " تفعيل مركز مصادر التعلم "
- المرتبة السادسة: رقم (٣) " تقبل رأي الآخر "
- المرتبة السابعة:رقم (٣) " الوعي التقني الايجابي "
- المرتبة الثامنة: رقم (٩) " التواصل من خلال البريد الإلكتروني "

٣- حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي مرتبة تنازليا:

- المرتبة التاسعة: رقم ( ١٠) " المشاركة في منتديات مجال العمل "
- المرتبة العاشرة: رقم (٨) " تقييم المنشور الإلكتروني "

٤- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٨٠) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس، مما يعني أن وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة على مدى توفر المهارات التقنية للمعلمات هي متوفر بدرجة متوسطة بشكل عام.

رسم بياني (٥): يوضح المتوسطات العامة للمحاور الخمسة للمهارات الحياتية:




**السؤال الثالث والذي نصه:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزا إلى (المؤهل،سنوات الخبرة، التخصص، المرحلة)؟

تم استخدام اختبار (One Way ANOVA) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى إلى المؤهل، كالتالي:

١– الفروق بالنسبة لمتغير المؤهل:

**جدول( ١٣ ) يوضح الفروق بالنسبة لمتغير المؤهل**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات المواطنة | بين المجموعات | .040 | 2 | .020 | .001 | .999 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 3004.79 | 147 | 20.441 | | | |
| مهارات عقلية | بين المجموعات | 107.501 | 2 | 53.751 | .648 | .524 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 12187.5 | 147 | 82.909 | | | |
| مهارات وظيفية | بين المجموعات | 27.365 | 2 | 13.682 | .517 | .598 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 3867.09 | 146 | 26.487 | | | |
| مهارات اجتماعية | بين المجموعات | 106.454 | 2 | 53.227 | 1.27 | .284 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 6156.32 | 147 | 41.880 | | | |
| مهارات تقنية | بين المجموعات | 76.975 | 2 | 38.487 | 2.73 | .068 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 2071.48 | 147 | 14.092 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 621.965 | 2 | 310.98 | .721 | .488 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 63377.8 | 147 | 431.14 | | | |

يبين الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزا إلى متغير المؤهل، حيث جميع قيم ( ف ) فوق ( ٠,٠٥ ) أي غير دالة إحصائيا، بمعنى أنه لا يوجد تأثير للمؤهل على آراء المشرفات التربويات في مدى توفر المهارات الحياتية للمعلمات.

٢ – الفروق بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

**جدول( ١٤ ) الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات المواطنة | بين المجموعات | 10.225 | 2 | 5.112 | .261 | .770 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 2502.70 | 128 | 19.552 | | | |
| مهارات عقلية | بين المجموعات | 104.965 | 2 | 52.482 | .617 | .541 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 10889.2 | 128 | 85.072 | | | |

| محاور الدراسة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات وظيفية | بين المجموعات | 128.643 | 2 | 64.321 | 2.32 | .102 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 3516.28 | 127 | 27.687 | | | |
| مهارات اجتماعية | بين المجموعات | 184.663 | 2 | 92.332 | 2.32 | .102 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 5083.06 | 128 | 39.711 | | | |
| مهارات تقنية | بين المجموعات | 47.087 | 2 | 23.543 | 1.70 | .186 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 1765.87 | 128 | 13.796 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 1171.59 | 2 | 585.79 | 1.36 | .259 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 54957.8 | 128 | 429.3 | | | |

يبين الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزا إلى متغير الخبرة، حيث جميع قيم ( ف ) فوق ( ٠,٠٥ ) أي غير دالة إحصائيا، بمعنى أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة على آراء المشرفات التربويات في مدى توفر المهارات الحياتية للمعلمات.

**٣ – الفروق بالنسبة لمتغير التخصص :**

**جدول( ١٥ ) بالنسبة لمتغير التخصص**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات المواطنة | بين المجموعات | 150.539 | 7 | 21.506 | 1.06 | .390 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 2563.19 | 127 | 20.183 | | | |
| مهارات عقلية | بين المجموعات | 1082.36 | 7 | 154.62 | 1.97 | .064 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 9967.16 | 127 | 78.482 | | | |
| مهارات وظيفية | بين المجموعات | 313.375 | 7 | 44.768 | 1.96 | .066 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 2877.49 | 126 | 22.837 | | | |
| مهارات اجتماعية | بين المجموعات | 348.119 | 7 | 49.731 | 1.24 | .284 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 5076.96 | 127 | 39.976 | | | |
| مهارات تقنية | بين المجموعات | 135.121 | 7 | 19.303 | 1.33 | .242 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 1843.81 | 127 | 14.518 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 4264.17 | 7 | 609.16 | 1.51 | .168 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 51035.5 | 127 | 401.85 | | | |

يبين الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص، حيث جميع قيم ( ف ) فوق ( ٠,٠٥ ) أي غير دالة إحصائيا، بمعنى أنه لا يوجد تأثير لمتغير التخصص على آراء المشرفات التربويات في مدى توفر المهارات الحياتية للمعلمات.

٤- الفروق بالنسبة لمتغير المرحلة التي تشرف عليها:

**جدول( ١٦ ) يوضح الفروق بالنسبة لمتغير المرحلة**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات المواطنة | بين المجموعات | 15.628 | 3 | 5.209 | .254 | .858 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 2989.20 | 146 | 20.474 | | | |
| مهارات عقلية | بين المجموعات | 350.739 | 3 | 116.91 | 1.42 | .237 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 11944.3 | 146 | 81.811 | | | |
| مهارات وظيفية | بين المجموعات | 20.906 | 3 | 6.969 | .261 | .853 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 3873.5 | 145 | 26.714 | | | |
| مهارات اجتماعية | بين المجموعات | 48.670 | 3 | 16.223 | .381 | .767 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 6214.10 | 146 | 42.562 | | | |
| مهارات تقنية | بين المجموعات | 29.333 | 3 | 9.778 | .674 | .570 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 2119.12 | 146 | 14.515 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 2204.06 | 3 | 734.68 | 1.73 | .162 | لا يوجد فروق |
| | داخل المجموعات | 61795.7 | 146 | 423.25 | | | |

يبين الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير المرحلة التي تشرف عليها المشرفة، حيث جميع قيم ( ف ) فوق ( ٠,٠٥ ) أي غير دالة إحصائيا، بمعنى أنه لا يوجد تأثير لمتغير المرحلة التي تشرف عليها المشرفة على آراء المشرفات التربويات في مدى توفر المهارات الحياتية لدى المعلمات.

**السؤال الرابع والذي نصه:**

**ما أهم التحديات التي تواجه خريجة الجامعة في ضوء متغيرات العصر؟**

التعليم العالي من المؤسسات التي تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه، والتعليم العالي في المملكة قد يتخذ بعضاً من ملامحه الأساسية من طبيعة التحديات الدولية التي تواجهها المملكة حالياً ومستقبلاً. ومن خلال الأدبيات وجدت الباحثة أن أهم التحديات التي تواجه خريجة الجامعة لكونها عضو في المجتمع ما يلي:

**أولاً: تحدي الموجة الثالثة:**

تجتاح العالم – اليوم – طفرة جديدة يطلق عليها اسم ( الموجه الثالثة ) وهي خليط من التقدم التكنولوجي المذهل والطفرة المعلوماتية الفائقة، وهي طفرة جديدة في مرحلة تالية للطفرة الزراعية والطفرة الصناعية، وتتميز هذه الطفرة بالسرعة الفائقة مقارنة بالطفرات السابقة، فإذا كانت الطفرة الزراعية قد استغرقت ٨٠٠٠ عام، والطفرة الصناعية أقل من ٣٠٠ عام، فإن الموجه الثالثة قد تشكلت في أقل من أربعة عقود في إطار نظام جديد له هياكله، وله نظامه الإنتاجي المتميز، وله انعكاساته الصناعية، وله آثاره الأخلاقية والاجتماعية التي لا يمكن تجاهلها، حيث أدت إلى تغيير جذري في شكل الحياة ووقعها سرعةً وتطوراً( بهاء الدين،١٩٩٧م).

ومن بين أبرز مظاهر هذه الطفرة ما يذكر أحمد الرشيد نقلا عن ( العنقري، ١٤١٨هـ) وهي:

١ – الانفجار المعلوماتي

٢ – تقنية معالجة المعلومات

٣ – نقل المعلومات والمعرفة والعلوم

٤ – التغير الحادث في ترتيب الأسبقيات الحاكمة للعالم ( الرشيد،١٤١٨: ٢٥).

لذا فقد أشتمل البحث على محور مهارات تقنية لكونها من التحديات التي على الجامعات أن تعد المعلمة خريجة الجامعة مواجهتها.

**ثانياً: تحدي العالمية:**

ربما يكون مفهوم العالمية بمعناه العام قد ظهر مع بزوغ فجر الإسلام لكونه

عالمي الهدف، وجاء للناس جميعاً، أما معناه الخاص اليوم فيدور حول اعتبار العالم اليوم قرية كونية واحدة، وأن ما يحدث من تغيرات وأحداث في جزء من العالم يتأثر به الجزء الآخر، وأنه لم يعد بالإمكان لأي دولة أن تقبع داخل حدودها. فلقد خرجت السياسة والثقافة والتجارة من حدود الدول لتنتقل إلى دول أخرى بشكل سريع ومتنام، الأمر الذي يؤدي إلى تغيير في الثقافة والقيم ودخول بعض المفاهيم والأفكار الشاذة التي لا تتفق مع ديننا وتراثنا.

إن تحدي مفهوم العالمية قد أصبح يفرض علينا عدة أمور يجب أخذها في الحسبان عند تطوير تعليم البنات، من أهمها:

١ – أن يسعى تعليمنا إلى تزويد الطالبة بالمعارف والمهارات والاتجاهات السليمة التي يمكنها من التكيف مع متغيرات العصر دون مساس بقيمنا وعقيدتنا الإسلامية.

٢ – أن يسعى تعليمنا إلى دحض الأفكار والسلوكيات الشاذة وتفنيدها ومحاربتها، لأنها لا تتفق مع ديننا وتراثنا وإبدالها بقيم وأفكار إسلامية أصيلة.

٣ – أن يسعى تعليمنا إلى تنمية شخصية الفتاة التي تعتز بجذورها وتقاليدها وتاريخها وحضارتها فإذا كنا جزءاً من مجتمع عالمي – فإننا في الوقت نفسه – يجب ألا نفقد هذه الجذور وتلك معادلة صعبة تحتم علينا التعامل معها والنجاح في تحقيق التوازن بين مفرداتها، وتحديد طريقنا بينها، وحماية الوطن من آثارها الخطيرة، والتوفيق بين دواعي التقدم التكنولوجي وضرورة الانتماء والولاء للوطن والقيم والجذور الحضارية (بهاء الدين، ١٩٩٧م)

٤ – الاهتمام بتعليم اللغات الحية، بحيث لا يقتصر على اللغة الإنجليزية فحسب، وإنما يمتد ليشمل اللغات السائدة في دول العالم الإسلامي غير العربية.

٥ – الاهتمام بالتربية الإسلامية في برامج التعليم العالي؛ بحيث تركز هذه البرامج على بناء شخصية الفتاة المسلمة، لكي تكون بشخصيتها الإسلامية لبنة فعالة في بناء المجتمع الإسلامي الفاضل.

وبذلك ربط البحث بين المهارات العقلية ومتطلبات سوق العمل كمهارات لازمة للمعلمة خريجة الجامعة والتي تجعلها مدركة لما حولها قادرة على التفاعل العالمي.

**ثالثاً: تحدي مشكلات العصر:**

قد تغيرت المشكلات التقليدية التي كانت تواجه الشباب وأصبحت مشكلة البطالة من أهم المشكلات، يضاف إلى ذلك المشكلات العالمية التي يتأثر بها الشباب السعودي بشكل أو آخر، ومن أمثلة هذه المشكلات العالمية: مشكلة المخدرات، العنف، التطرف، تعاطي الأدوية المخدرة، التدخين، الفراغ، الخلل في القيم.

وقد يبدو للوهلة الأولى ضعف الارتباط بين الفتاة وبين هذه المشكلات خاصة وأنها في عمومها مشكلات خاصة بالذكور فقط، ولكن كلنا يعلم أن الفتاة هي أم للمستقبل أو أخت أو زوجة للشاب السعودي، لذا تعد الفتاة طرفاً أساسياً في هذه المشكلات، ومن ثم عليها واجب الإسهام في حلها.

ومن زاوية أخرى من الضروري جداً أن تحاط الفتاة السعودية بالمشكلات العالمية التي تعاني منها البشرية عموماً،على أن تكون عنصراً أساسياً في برامج تعليمها في القرن الواحد والعشرين(سنقر،١٩٨٨م:٢٠٣).

من هذا التحدي انطلق البحث في جعل المهارات الوظيفية ومهارات المواطنة من الأهمية توافرها لدى المعلمة خريجة الجامعة كمتطلب لسوق العمل في هذا العص.

**رابعاً: تحدي ثورة تقنيات التعليم المعاصرة**

من المنتظر أن يسود عدد من التقنيات التعليمية المعاصرة في مجال التعليم العالي في بداية القرن الواحد والعشرين، ومن أبرز تلك التقنيات تقنية التعليم بالوسائط المتعددة وتقنية التعليم بالأقمار الصناعية، وتقنية التعليم بالحقائب(Multimedia ) التعليمية والوحدات النسقية الصغيرة ( الموديلات )، وتقنية التعليم الخصوصي السمعي (Tutorial Instruction-Audio ). http://www.darah.org.sa/bohos/Data/8/6-1.htm

ويؤكد الودعاني (١٤٣٠هـ)على ضرورة تمكن المعلمة من التعامل مع التقنية بما

يخدم عملها كمعلمة. فالتقنيات تلعب دوراً هاماً في تطوير أدوار المعلمة في العملية التعليمية. (زيتون،١٤٢٨هـ: ١٢٩)

في هذا التحدي تشترك المهارات التي أكد عليها البحث في تحصين المعلمة الخريجة لمواجهته والقدرة على تجاوز الصعوبات من خلال التعلم الذاتي ومهارات التفكير والاتصال وغيرها مما تضمنه البحث.

* * *

**خلاصة نتائج البحث:**

تبين من عرض البيانات الإحصائية في البحث وعلاقة نتائجها بمحتوى الإطار النظري ما يلي:

١- تم حصر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة الخريجة في خمسة مجالات هي:

- مهارات المواطنة.
- المهارات العقلية.
- المهارات الوظيفية.
- المهارات الاجتماعية.
- المهارات التقنية.

٢- بلغ عدد المهارات ( ٧٣ ) مهارة موزعة على المجالات الخمسة.

٣- توفرت المهارات الحياتية وفق النتائج التالية:

- **بالنسبة لمهارات المواطنة:**

- عبارة واحدة فقط حققت درجة متوفر (بدرجة كبير) وهي عبارة " المشاركة في المناسبات الوطنية " حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.
- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم.
- حصلت ثلاث عبارات على درجة (غير متوفرة ) وهي: الرفع من مستوى الذوق العام،الاعتزاز بقيمة العمل،العمل التطوعي والخيري.
- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٩٤) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة)

- **بالنسبة للمهارات العقلية:**

- لم تحصل أي من عبارات المحور الثاني (المهارات العقلية) على درجة متوفر (بدرجة كبير) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.
- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم.
- حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي: العمل على معالجة الأفكار، القدرة على صنع القرار،القدرة على اقتراح حلول بديلة للمشكلات،الربط والتنبوء،الاستخدام الأمثل للتفكير الناقد،القدرة على توظيف التفكير الإبداعي، تقييم صحة المصادر، استخدام الاستقصاء التأملي.
- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٧٠) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة).

- **ثالثا بالنسبة للمهارات الوظيفية:**

- لم تحصل أي من عبارات المحور الثالث (مهارات وظيفية) على درجة توفر (بدرجة كبير) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.
- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم.
- حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي: التمكن من كتابة التقارير والخطابات، تفهم الأدوار في مجال العمل، القدرة على الابتكار والتجديد،إدارة آليات العمل، القدرة على إدارة الأزمات، الانفتاح في تطوير العمل..
- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٨٤) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة).

- **بالنسبة للمهارات الاجتماعية:**

- لم تحصل أي من عبارات المحور الرابع (المهارات الاجتماعية) على درجة توفر (بدرجة كبير) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.
- حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم.
- حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات وهي: المسؤولية الاجتماعية، التعامل مع الصراع،التخطيط المشترك، الإيحاءات الايجابية الداعمة.
- المتوسط العام للمحور بلغ (١,٨٥) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة).

- **بالنسبة للمهارات التقنية:**

. لم تحصل أي من عبارات المحور الخامس (المهارات التقنية) على درجة توفر (بدرجة كبيرة) حسب وجهة نظر المشرفات التربويات المشمولات في الدراسة.

. حصلت أغلب عبارات هذا المحور على درجة توفر (بدرجة متوسطة) حسب المقياس المستخدم.

. حصلت باقي العبارات على درجة (غير متوفرة ) وهي: المشاركة في منتديات مجال العمل، تقييم المنشور الالكتروني.

. المتوسط العام للمحور بلغ (١,٨٠) وهي درجة توفر (بدرجة متوسطة).

٤- لم تتأثر أراء المشرفات التربويات وفقا لمتغير ( المؤهل،سنوات الخبرة، التخصص، المرحلة)

٥- تواجه خريجة الجامعة العديد من التحديات في ضوء متغيرات العصر وهي:

- تحدي الموجة الثالثة وتشمل التقدم التكنولوجي المذهل والطفرة المعلوماتية الفائقة.

- تحدي العالمية حيث العالم اليوم قرية كونية واحدة، وأن ما يحدث من تغيرات وأحداث في جزء من العالم يتأثر به الجزء الآخر.
- تحدي مشكلات العصر والتي منها مشكلة المخدرات، العنف، التطرف، تعاطي الأدوية المخدرة، التدخين، الفراغ، الخلل في القيم.
- تحدي ثورة تقنيات التعليم المعاصرة كتقنية التعليم بالوسائط المتعدد (Multimedia) وتقنية التعليم بالأقمار الصناعية.

**تفسير نتائج البحث والتعليق عليها:**

- من أبرز نتائج البحث قائمة المهارات الحياتية المكونة من خمس مجالات ( وطنية وعقلية ووظيفية واجتماعية وتقنية ) و( ٧٣ ) مهارة و التي أكد المحكمون وعينة البحث على أهميتها وضرورة توافرها لدى المعلمة الخريجة كمتطلب لسوق العمل ولتتمكن من مواجهة تحديات العصر. وذلك يتفق مع ما توصل إليه مشروع مكتب التربية بولاية يوتا (٢٠٠٦) (Utah State Office of Education, 2006)
- توفر معظم المهارات ( بدرجة متوسطة ) لدى الخريجة لم يكن مرضي لكون الخريجة ستتولى تربية النشء و تلك المهارات من متطلبات سوق العمل. وتلك النتيجة تتفق مع تأكيد منظمة الصحة العالمية على أهمية تلك المهارات. ( The International Center for Alcohol Policies: 2005)
- المهارات التي لم تتوفر من أبرز المهارات التي يتطلبها سوق العمل ولذا لابد أن تحرص الجهات المعنية بتعليم و تدريب المعلمة على توفرها قبل نزولها لسوق العمل. وذلك يتفق مع دراسات كل من: (إبراهيم،٢٠٠٦م)، ( الجديبي،١٤٣١هـ) و (اليونيسيف،٢٠٠٠م)، وكاسي
- (Casey life skills program, http\\www.caseylifeskills.org )

**التوصيات:**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصى الباحثة بما يلي:

١. ضرورة تضمين المهارات الحياتية ضمن مقررات التعليم العام.

٢. ضرورة تضمين المهارات الحياتية ببرامج كليات التربية وإعداد المعلمين لكونها من متطلبات سوق العمل في مجال التعليم، والتي تمكن من مواجهة تحديات العصر.

٣. تقديم دورات تدريبية للمعلمات في التعليم العام عن تطبيق مهارات الحياة اللازمة لسوق العمل في مجال التعليم، لمواكبة التطورات المعاصرة.

٤. تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تتضمن المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل وكيفية تدريب الطلاب عليها أثناء الدراسة.

**المقترحات:**

١. دراسة لتكامل مهارات الحياة كمتطلب لسوق العمل مع مناهج التعليم العام. ١-

٢. توجيه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لطلاب الدراسات العليا لتناول المهارات الحياتية كموضوعات للبحث والدراسة ببرامج الماجستير والدكتوراه.

٣. ٣-إنشاء منتدى عربي للمهارات الحياتية يتضمن أبرز المهارات التي يحتاجها سوق العمل في المجتمعات العربية ويدعى لعضويته المعنيين بالإدارات الحكومية والقطاع الخاص وقطاع الأعمال وأعضاء هيئة التدريس.

* * *

## المراجع:


١. إبراهيم، شيماء صبحي (٢٠٠٦م). تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢. أحمد، زارع أحمد (٢٠٠٨م) " فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتكوين الطالب المعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والوعي بالتحديات التربوية للعولمة "، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (١٨).

٣. الجديبي، رأفت محمد (١٤٣١هـ).تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية فى ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة.رسالة دكتوراه جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤. السيد، مريم (٢٠٠٧م). حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية "، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٩).

٥. الحسين،أحمد(١٤١٦هـ).اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية و موجهيها في المرحلة الثانوية بمدينة نحو المشكلات البيئية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٦. الرشيد، محمد أحمد( ١٤١٨هـ ). التعليم وسوق العمل. دراسة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، المنعقدة في ١٤١٨/١٠/٢٨هـ الموافق ١٩٩٨/٢/٢٥م، أبحاث وأوراق عمل الندوة، المجلد الأول.

٧. الغامدي، ماجد سالم (٢٠١١ م ).المنهج التقليدي والتجارب العالمية في تنمية المهارات الحياتية.

(3mar2012) http://www.alukah.net/Social/0/33331/#ixzz1nU4p9hgg

٨. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ( ٢٠٠٤م ). تحديث استراتيجية تطوير التربية العربية (رؤى وآفاق جديدة. تونس.

٩. ٧.الناجي، عبدالسلام عمر( ٢٠٠٩م). ما هي المهارات التي يجب أن يتعلمها طلاب الثانوية، مجلة المعرفة العدد ١٧٠، وزارة التربية والتعليم،المملكة العربية السعودية، الرياض.

( 6Mar2012)http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=1628

١٠. اللقاني، أحمد حسين وآخرون (٢٠٠١م ). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. القاهرة،عالم الكتب.

١١. اليونسكو(1996). التعلم ذلك الكنز المكنون. تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين, مركز الكتب الأردني, عمّان, الأردن.

١٢. اللولو, فتحية صبحي ( ٢٠٠٥ م ). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين "، المؤتمر التربوي الثاني " الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، في الفترة من ٢٢ إلى ٢٣ نوفمبر ٢٠٠٥.

١٣. العنقري، خالد ( ١٤١٨هـ ). رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. محاضرة ملقاة ضمن النشاط الثقافي لمهرجان الجنادرية الثالث عشر.

١٤. الودعاني، ماجد ربحان (١٤٣٠هـ). واقع استخدام التقنيات التعليمية و معينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة،قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٥. بخيت، خديجة أحمد ( ٢٠٠٠م ). 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.

١٦. بهاء الدين، حسين كمال(١٩٩٧م ). التعليم والمستقبل. القاهرة، دار المعارف.

١٧. حسين، أسامة ماهر (٢٠٠٥م). توصيف مادة المهارات الحياتية والتربية الأسرية في الخطة الدراسية للتعليم الثانوي. إدارة التعليم الثانوي، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

١٨. زيتون،حسن حسين (١٤٢٨هـ). أساسيات الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم. الرياض، الدار الصولتية للتربية.

١٩. عبد العزيز، منى أمين ( ٢٠٠٦م ). برنامج لتنمية المهارات الحياتية الأسرية لدى الفتيات المقيمات بالمؤسسات الإيوائية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٠. عبد المعطي، أحمد حسين وآخرون (١٤٢٨هـ). المهارات الحياتية. القاهرة، دار السحاب.

٢١. عطية، علي حسين ( ٢٠٠٧م ). فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.، مجلة الجمعية المصرية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (١٣).

٢٢. سنقر، صالحة ( ١٩٨٨م ). الدراسات العليا في الجامعات العربي حتى عام ٢٠٠٠م. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد خاص عن التعليم العالي في الوطن العربي.

٢٣. مازن،حسام محمد (٢٠٠٢م ) " نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة – رؤية مستقبلية "، المؤتمر العلمي الرابع عشر، " مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول: ٢٥–٦٩، ٢٤–٢٥ يوليو.

٢٤. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٠ م). القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية. وزارة التربية والتعليم بمصر. مطابع الأهرام.

٢٥. يونيسيف (٢٠٠٠م ). مشروع اليونيسيف للمهارات الحياتية في أرمينيا.

٢٦. http://www.unicef.org/teachers/forum/0700.html (4Mar1202)

٢٧. يونيسيف (٢٠٠٥م ). ما هي المهارات التي تعتبر مهارات حياتية؟.

٢٨. http://www.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25521.html (30Fab2012)

٢٩. عبد الفتاح،هبة الله حلمي ( ٢٠٠٣ م ). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

30. Casey family programs, http\\www.caseylifeskills.org. . (30Fab2012)

31. New Jersey Department of Education, 2004: Career education and consumer family and life skills, http //www.nj.gov/hide/aps/cccs/15-4-2008. . (30Fab2012)

32. The International Center for Alcohol Policies: Life Skills, Available at: www.icap.org , 2005. (25Fab2012 )

33. Utah State Office of Education, 2006: A guide to knowledge ,skills and disposition for success /Grade K–12, Utah state office of education.

* * *

## ملحق رقم (١) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة

| م | الإسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| ١ | أ.د إسماعيل الفقي | أستاذ علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| ٢ | أ.د رجاء عيد | أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| ٣ | أد.عاطف سعيد | أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة أم القرى |
| ٤ | أ د ضيف الله السبتي | أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة أم القرى |
| ٥ | د أحمد الجهيمي | أستاذ مشارك للمناهج وطرق التدريس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| ٦ | د إيزيس رضوان | أستاذ مشارك للمناهج وطرق التدريس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| ٧ | د ماهر زيدات | أستاذ مشارك للمناهج وطرق التدريس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| ٨ | د إبراهيم المقحم | أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (رئيس قسم المناهج وطرق التدريس ) |
| ٩ | د أحمد الحسين | أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (رئيس قسم الخريجين بعمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد ) |
| ١٠ | د فهد العميري | أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية جامعة أم القرى |
| ١١ | د فوزي بنجر | أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية جامعة أم القرى |
| ١٢ | د تهاني المزيني | أستاذ المناهج و طرق التدريس المساعد كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| ١٣ | د نجوى شاهين | دكتورة (مدير التقويم الشامل بالإدارة العامة للجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم) |
| ١٤ | د خالد الخزيم | دكتوراة مناهج وطرق التدريس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ( وكيل قسم المناهج وطرق التدريس ) |
| ١٥ | أمنة الخليفة | بكالوريوس (مديرة الشؤون الإدارية بالإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التربية و التعليم سابقاً ) |

. تم ترتيب السادة المحكمين أبجدياً بناء على الدرجة العلمية*

## ملحق رقم (٢) أداة البحث

(مقياس المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل واللازم توافرها لدى المعلمة الخريجة )

| م | العبارات | مدى توفر المهارة | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | ملاحظات |
| | **المحور الأول: مهارات المواطنة** | | | | |
| ١ | المحافظة على النظام | | | | |
| ٢ | المشاركة في المناسبات الوطنية | | | | |
| ٣ | المحافظة على الممتلكات العامة | | | | |
| ٤ | العمل على تنمية الوعي الوطني | | | | |
| ٥ | العمل التطوعي والخيري | | | | |
| ٦ | الحفاظ على قيم المجتمع | | | | |
| ٧ | إبراز الولاء للوطن | | | | |
| ٨ | التصرف بمسؤولية | | | | |
| ٩ | الرفع من مستوى الذوق العام | | | | |
| ١٠ | الانفتاح على الثقافات | | | | |
| ١١ | التناصح الهادف | | | | |
| ١٢ | الاعتزاز بقيمة العمل | | | | |
| ١٣ | احترام منظومة الحقوق والواجبات | | | | |
| | | | | | |
| | **المحور الثاني:مهارات عقلية** | | | | |
| ١ | الدقة في الملاحظة | | | | |
| ٢ | القدرة على صنع القرار | | | | |
| ٣ | القدرة على اقتراح حلول بديلة للمشكلات | | | | |
| ٤ | الاستخدام الأمثل للتفكير الناقد | | | | |
| ٥ | العمل على معالجة الأفكار | | | | |
| ٦ | التوزيع العادل للمهام | | | | |
| ٧ | التمكن من التخصص | | | | |
| ٨ | القدرة على المقارنة | | | | |
| ٩ | ربط النتائج بالأسباب | | | | |
| ١٠ | تقييم صحة المصادر | | | | |
| ١١ | الربط والتنبوء | | | | |
| ١٢ | تنمية الثقافة العامة | | | | |
| ١٣ | سرعة البديهة | | | | |
| ١٤ | القدرة على التقويم | | | | |

| م | العبارات | مدى توفر المهارة | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | ملاحظات |
| ١٥ | القدرة على التفسير | | | | |
| ١٦ | استخدام الاستقصاء التأملي | | | | |
| ١٧ | القدرة على توظيف التفكير الابداعي | | | | |
| | **المحور الثالث: مهارات وظيفية** | | | | |
| ١ | اجتياز المقابلة الشخصية | | | | |
| ٢ | التمكن من كتابة السيرة الذاتية | | | | |
| ٣ | القدرة على تقدير الآخرين | | | | |
| ٤ | القدرة على النقد والتقويم | | | | |
| ٥ | تطبيق نظم العمل ولوائحه | | | | |
| ٦ | القيام بالنشاط المناسب للوظيفة | | | | |
| ٧ | الاستعداد للتدريب | | | | |
| ٨ | القدرة على التعلم الذاتي | | | | |
| ٩ | إدارة آليات العمل | | | | |
| ١٠ | القدرة على إدارة الأزمات | | | | |
| ١١ | الانفتاح في تطوير العمل | | | | |
| ١٢ | تفهم الأدوار في مجال العمل | | | | |
| ١٣ | القدرة على الابتكار والتجديد | | | | |
| ١٤ | المرونة | | | | |
| ١٥ | الانضباط | | | | |
| ١٦ | التمكن من كتابة التقارير والخطابات | | | | |
| ١٧ | التمكن من المهارات الأساسية للعمل | | | | |
| | **المحور الرابع:مهارات اجتماعية** | | | | |
| ١ | التعامل مع الصراع | | | | |
| ٢ | الحوار البناء | | | | |
| ٣ | تقبل رأي الآخر | | | | |
| ٤ | التعاون | | | | |
| ٥ | العمل ضمن فريق | | | | |
| ٦ | التواصل مع الآخرين بإيجابية | | | | |
| ٧ | تطوير الذات | | | | |
| ٨ | الإيحاءات الايجابية الداعمة | | | | |
| ٩ | المسؤولية الاجتماعية | | | | |
| ١٠ | بناء العلاقات السليمة | | | | |
| ١١ | التخطيط المشترك | | | | |
| ١٢ | الأمان النفسي | | | | |
| ١٣ | إدارة الوقت | | | | |
| ١٤ | التعامل بالحسنى والتهذيب | | | | |

| م | العبارات | مدى توفر المهارة | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | غير متوفرة | ملاحظات |
| ١٥ | مراعاة ظروف الآخرين | | | | |
| ١٦ | تفهم وجهات نظر الأخرين | | | | |
| | **المحور الخامس: مهارات تقنية** | | | | |
| ١ | التعامل مع التقنية بكفاءة | | | | |
| ٢ | التدريب على الجديد في التقنية | | | | |
| ٣ | الوعي التقني الايجابي | | | | |
| ٤ | استخدام التقنية في العمل | | | | |
| ٥ | نقل اثر التعلم التقني للأخرين | | | | |
| ٦ | تفعيل مركز مصادر التعلم | | | | |
| ٧ | البحث الالكتروني | | | | |
| ٨ | تقييم المنشور الالكتروني | | | | |
| ٩ | التواصل من خلال البريد الالكتروني | | | | |
| ١٠ | المشاركة في منتديات مجال العمل | | | | |

مقترحات تضاف لعبارات المحاور السابقة:.....

* * *

# تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية

**د.عبدالعزيز بن سليمان بن عبدالرزاق الدويش**

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية

**د.عبدالعزيز بن سليمان بن عبدالرزاق الدويش**
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**ملخص الدراسة:**

عنوان الدراسة: تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية،والتعرف على معوقات تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية، وعلاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية وعددهم (٤٠) مشرفاً، إضافة إلى عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في مدينة الرياض بنسبة (١٠%) وعددهم (١٢٠) مديراً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية.
- وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) في محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح متوسط درجات ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس.

# Delegation of Authority and Its Relation to the Level of School Management Performance

**Dr. Abdul Aziz Bin Suleiman Aldweesh**
Department of Administration and Educational Planning
Faculty of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

**Summary of the study:**

The study Topic: The delegation of powers and its relationship to the level of performance in school management. Researcher: Dr.. Abdul Aziz Bin Suleiman Aldweesh The academic year: 2009/2010 ·The study goal was to identify the reality of the devolution of powers in school management, also it aimed to identify obstacles to devolution of powers in school management, as well as to identify the delegation of authority related to performance in school management. The sample consisted of all supervisors and school management's (40) supervisors, and managers as well as a sample of primary and middle schools and high schools in the city of Riyadh (10%) )and number (120) director, researcher used the descriptive method of analysis, and resolution tool for the study.

**The study found:** the existence of statistically significant differences(at 0.05) between the occurrences of responses of study sample of managers and supervisors of the school administration for responding (strongly agree) for the words of the center of the reality of the devolution of powers management school there were statistically significant differences (at 0.05) responses between the occurrences of the study sample of managers and supervisors of the school administration for responding (strongly agree) for the words of the center of the obstacles that hinder the delegated authority of school management and a statistically significant differences (at 0.05) between the occurrences of responses of study sample of managers and supervisors of the school administration for response (strongly agree) for the words of the center of the delegation of authority related to performance in school management and there is no difference statistically (at 0.05) at the center of the reality of the devolution of powers Powers of school due to a variable of qualification for the average score with a bachelor degree or qualification. This means that the average qualified with a bachelor degree at the center of the reality of the devolution of powers in terms of top management school statistical counterpart with qualification Master and PhD.

**The study recommends the following:** school principals are selected on the basis of competence and experience, with the availability of a number of features leading decision-making process and take responsibility, the establishment of training courses on the accreditation process and how to employ them to develop and improve the educational process, apply the decentralized approach with the administrations of secondary schools, in order to give freedom the largest of these departments according to their needs.

**مقدمة:**

عُني موضوع الإدارة المدرسية باهتمام كبير في مجال الدراسات والأبحاث التربوية؛ لما لها من دور بارز في نجاح العملية التعليمية والتربوية، فهي التي تنظم المجهودات البشرية وتنسقها لتحقيق الأهداف المرجوة.

وتكمن أهمية الإدارة المدرسية من أهمية المدرسة ذاتها التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بها، والتفاعلات التي تحدث في المدرسة خلال اليوم الدراسي، ودورها النشط قي تنفيذ السياسة التعليمية.

والإدارة المدرسية الناجحة هي التي تحدد المعالم وترسم الخطط وترشد العاملين للعمل الصحيح، وتهدف إلى تطوير العملية التعليمية والتربوية بمستوى الأداء، وذلك من خلال إرشاد العاملين بمهامهم ومسؤولياتهم تجاه دورهم المناط بهم.

والتفويض مهارة من أهم مهارات الإدارة المدرسية، حيث يؤكد حسين (٢٠٠٤م) أن التفويض يُعَدُّ الوسيلة الوحيدة التي يمكن إنجاز الأعمال من خلالها، وفي نفس الوقت يُعَدُّ الطريقة الرئيس للإفادة الكاملة من قدرات المرؤوسين ومهاراتهم، تلك القدرات التي لا يمكن أن تستغل استغلالاً كاملاً بدون تفويض.

وتُعَدُّ عملية التفويض في بعض الدول المتقدمة أمراً حتمياً وليس ترفاً؛ وذلك لما يحققه التفويض من تحفيز، ورفع مستوى أداء الموظفين بمشاركتهم في مسؤولية تحقيق تقدم المدرسة واستقرارهم.وعلى العكس من ذلك تؤدي، البيروقراطية إلى بطء حركة العمل، وضياع كثير من الوقت.

وفي هذا السياق يشير مرسي (١٩٩٨م) إلى أن التفويض يسهم في تركيز مدير المدرسة على نواحي الإشراف الفعلية المتعددة كالزيارات، وتطوير أداء العاملين، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة.

وتشكل عملية التفويض في الإدارة المدرسية عنصراً مهماً وفاعلاً في تحقيق مبدأ اللامركزية في الإدارة، حيث أشارت عدة دراسات إلى أن بعض المديرين يسعى إلى

تركز الصلاحيات لديه فقط، وعدم الثقة في قدرات الآخرين، أو رغبة بعضهم في الاستحواذ بالسلطة. وهو ما أكدته دراسة الصغير (١٤٢٧هـ) أن عدداً من مديري المدارس يسعون إلى الاحتفاظ بالصلاحيات، والإمساك بزمام الأمور في كل صغيرة وكبيرة، ولا يثقون في قدرات الآخرين.

كما تشير بعض الدراسات إلى أن عدم التفويض يؤثر على مستوى الأداء المدرسي، وذلك من خلال إهدار الطاقات والكوادر المؤهلة في الإدارة، وأن تركيز المسؤولية في يد شخص واحد يؤثر على أداء العمل، وتنعدم فيه الرؤية والأهداف المرجو تحقيقها.

**مشكلة الدراسة:**

تعاني الإدارة المدرسية من تمركز السلطة في يد مدير المدرسة، وهو ما تشير إليه بعض الدراسات كدراسة الشهري (١٤٢٦هـ) بأن هناك ضعفاً في ممارسة مديري المدارس تفويض الصلاحيات للمعلمين ؛ مما يترتب عليه التأخر في إنجاز الأعمال، وانخفاض الروح المعنوية للعاملين، وتأثيره على كفاءة الأداء داخل المؤسسة التعليمية،كما أشارت إلى ذلك دراسة العثمان (١٤٢٤هـ) بأن تركز السلطة في يد الرئيس فقط يترتب عليه حدوث اختناقات في العمل، وعلى العكس فإن التفويض يعمل على زيادة كمية العمل المنجز وتحسين الأداء. لذا فإن الباحث يرى أن مبدأ تفويض السلطة يعد أمراً ضرورياً لإنجاز الأعمال على الوجه الأفضل، وفق خطة عملية تسهم في توظيف التفويض لتحسين الأداء، وهو ما تؤكده دراسة أحمد (١٩٩٦م) من أن عملية التفويض أصبحت مبدأً وأسلوباً إدارياً حديثاً لا يمكن الاستغناء عنه.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما واقع تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية؟

- ما المعوقات التي تحد من عملية تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية؟
- ما علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى إلى اختلاف (المؤهل، سنوات الخبرة, المرحلة, الدورات)؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على واقع تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.
- التعرف على معوقات تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.
- التعرف على علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته، حيث تسعى الدراسة لتطوير الإدارة المدرسية، وذلك من خلال كشف واقع تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية، حيث يعد التفويض عنصراً مهماً في الإدارة المدرسية، من حيث تسريع الإجراءات الإدارية، وعملية إصدار القرارات، والقضاء على البطء الإداري.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دراسة: تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.

**الحـدود المكـاني:** المـدارس الابتدائيـة، والمتوسـطة، والثانويـة، وقـسم الإدارة المدرسية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض.

**الحـدود الزمانيـة:** طبقـت الدراسـة فـي الفـصل الدراسـي الأول مـن العـام الدراسـي ١٤٣٣هـ / ١٤٣٤هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

يعـرف حـسين (٢٠٠٤م) التفـويض Authorization بأنـه: تخويـل الحـق فـي إصـدار بعـض القـرارات للمـستويات الإداريـة الأدنـى، ونقـل بعـض الـصلاحيات مـن مـستوى إداري معين إلى مستوى إداري أدنى.

ويعرف الباحث التفويض إجرائياً بأنه: منح مدير المدرسـة بعـض سـلطاته وصلاحياته لمنسوبي المدرسة، وذلك لتمكينهم من اتخاذ القرارات اللازمة لتسيير شؤون العمل، بما يتناسب والمهام الموكلة إليهم.

ويعـرف مرسـي (١٩٩٨م) الإدارة المدرسـية School Management بأنهـا: كـل نـشاط مـنظم، ومقـصود، وهـادف، تتحقـق مـن ورائـه الأهـداف التربويـة المنـشودة مـن المدرسـة، وهـي ليـست غايـة فـي حـد ذاتهـا، وإنمـا هـي وسـيلة لتحقيـق الأهـداف العلميـة التربوية.

ويعرف الباحث الإدارة المدرسية إجرائياً بأنه: مجموعـة من المهام، والأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة مع منسوبيه فتتفاعل مع بعضها بُغية تحقيق أهداف معينة.

ويعـرف البـابطين (١٩٩٤م، ص: ٦١) الأداء Performance: بأنهـا المـسؤوليات، والواجبات، والأنشطة، والمهام التي يتكون منها عمل الفرد الذي يجب عليه القيام به على الوجه المطلوب في ضوء معدلات في استطاعة العامل الكفء المدرب القيام بها.

ويتبنى الباحث تعريف البابطين للأداء في دراسته الحالية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### مفهوم تفويض الصلاحيات:

يعرف مطاوع وآخرون (١٩٨٠م ) تفويض الصلاحية: بأن يعهد الرئيس المختص بجزء من سلطاته المخولة له أصلاً بموجب النظام إلى أحد مرؤوسيه ليباشرها تحت إشرافه، وهذا التفويض لا يعني انتقال المسؤولية إلى المرؤوس الذي فوض الرئيس، إذ تستمر مسؤوليات الرئيس كما هي، ولو أخطأ المرؤوس في استخدام ما خُول من صلاحيات فإن الرئيس يكون مسؤولاً عما يترتب على الخطأ أمام الرئاسة الأعلى، باعتباره لم يحسن التقدير بتفويض صلاحيات لا تتناسب والقدرة الفعلية للمرؤوس، كما أنه لم يحسن الإشراف على مباشرة هذا المرؤوس للسلطات المفوضة إليه على الوجه السليم.

بينما يرى المعايطة (٢٠٠٧م) أن التفويض: هو الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها المدير أن يتجاوز قدراته الذاتية على إنجاز الأعمال، وفي نفس الوقت هو الطريق إلى الاستفادة الكاملة من قدرات المرؤوسين ومهاراتهم، تلك القدرات التي لا يمكن أن تستغل استغلالاً كاملاً بدون تفويض.

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن عملية تفويض الصلاحيات هي منح مدير المدرسة بعض مهامه الإدارية والفنية لبعض منسوبيه، بهدف إنجاز الأعمال، وإشراكهم في اتخاذ القرار.

وتأسيساً على ما تقدم فإن التفويض الذي يقوم به مدير المدرسة لمنسوبيه لا يعني تخليه عن المسؤولية كاملة، ويعفيه من المحاسبة وهكذا فإن المتابعة أمر حتمي للرئيس؛ للتأكد من أن التفويض يتم استخدامه بشكلٍ فاعل ومنظم.

وفي هذا السياق يرى عريفج (١٤٢٨هـ) أهمية حسن اختيار الأفراد المُفوَض لهم، مع مراعاة أن يكون التفويض مناسباً للمهام المسندة، ولديهم المهارة على الإفادة من هذه الصلاحية في رفع كفاء العمل والإنجاز.

**مستويات التفويض:**

بتناول الأدبيات الإدارية نجد أن هناك عدداً من مستويات التفويض، وتكاد تتفق هذه الأدبيات على أن مستويات التفويض تركز على البدء بالمستوى الأدنى، وتنتهي بالمستوى الأعلى. ومن هذه الأدبيات اختار الباحث بعض مستويات التفويض التي تتكون من ثلاثة مستويات كما ذكرها الصيرفي (١٤٢٣هـ ) وهي:

**المستوى الأول:**

وفي هذا المستوى يكون التفويض مقتصراً على إصدار القرارات المتعلقة بالأداء، ومستويات الجودة المقبولة، حيث يعرف المرؤوس بما يجب أن يكون عليه أداؤه من أعمال، وكيفية الأداء، ثم يتم التحرك التدريجي نحو السماح للمرؤوسين بتقديم مقترحاتهم عن كيفية الأداء، ومناقشتهم فيما يبدون من أداء، وبعد فترة قصيرة من الزمن تكتشف قدرات المرؤوسين ورغباتهم في تحمل المزيد من المسؤولية، ثم يكون من المناسب الانتقال إلى المستوى الذي يليه للتفويض.

**المستوى الثاني:**

في هذا المستوى من التفويض يكون لدى المرؤوس القدرة على تقديم تقرير كيفية أداء العمل، والمدة التي يمكن بها إنجاز العمل، ومدى تطابق العمل مع مستويات الجودة الموضوعة، وبعد تجربة وخبرة يمكن الحكم على قدرة المرؤوس ورغبته في تحقيق المستوى المطلوب من الأداء ونقله إلى المستوى الأعلى.

**المستوى الثالث:**

في هذه المرحلة من مستوى الأداء يكون المرؤوس قد حقق مستوى عالياً من النضج الوظيفي، حيث يمنح المرؤوس جانباً من المسؤولية ومساحة من الحرية في صنع القرارات، ويقرر ما يجب عمله، وكيف يتم الأداء، وهنا يجب مساندة المرؤوسين في القرارات التي يتخذونها مع التنوع في درجة التأثير.

**مبادئ التفويض:**

يقوم تفويض الصلاحيات على مجموعة من المبادئ التي تسهم في تعزيز وسائل نجاح التفويض، كما ذكرها الهاجري (١٤٢٦هـ)، وهي على النحو الآتي.

التفويض من حيث النتائج المنتظرة: وهو أن يجد مدير المدرسة نفسه أمام مجموعة من المهام والمسؤوليات، وفي ضوء هذه المهام يعمل المدير على تحديد الأهداف لهذه الأعمال، وآليات تنفيذها، وتفويض بعضاً من صلاحياته لبعض منسوبيه للقيام بإنجاز هذا العمل، وينتهي التفويض بنهاية المهمة الموكلة.

مبدأ إطلاق المسؤولية: وفي هذا المبدأ يكون المُفوَّض مسؤولاً أمام المُفوِّض مسؤولية غير محددة، ويكون الرئيس مسؤولاً أيضاً عن المهام والمسؤوليات لمرؤوسيه، ولا يستطيع أن يتخلى عن هذه المسؤولية. بيد أن هناك مواقف تُظهر أن هذا المُفوَّض لم يوفق في أداء هذا العمل، أو أن الصلاحية التي فوضت غير مناسبة، وهنا يكون لزاماً على المُفوَّض أن يتنازل عن هذه السلطة أو تركها.

مبدأ تكافؤ السلطة مع المسؤولية: وهذا يعني أن السلطة هي المركز التي تعطي المكانة للمسؤول للقيام بمهامه، وإنجاز الأعمال بشكل مناسب. لذا فلابد من التوازن بين الصلاحية مع المسؤولية الملقاة.

مبدأ وحدة القيادة: حتى يحقق التفويض أهدافه، لابد أن تكون وحدة القيادة واحدة، والمرؤوس يتلقى التفويض من رئيس واحد؛ منعاً للازدواجية وتداخل المسؤوليات، وعدم التشتت.فإن تلقى الأوامر من أكثر من رئيس يؤثر على إنتاجية العمل.

**أنواع التفويض:**

للتفويض أنواع وصور تختلف باختلاف مدارس الإدارة، بيد أن هناك أنواعاً يكاد يتفق عليها بعض المختصين في الإدارة مثل حبيش (١٩٩١م)، والنفيسة (٢٠٠١م)، وهي على النحو الآتي:

١. التفويض إلى أسفل: ويتم التفويض حسب المستوى، فالتفويض يبدأ من المستوى الأعلى إلى المستوى الأدنى حسب الهيكل الإداري.

٢. التفويض الجانبي: فالتفويض يكون أفقياً على المستوى الموازي للإدارة، كما يقع بين الرؤساء المختصين في الفروع وسلطاتهم المركزية المختصة.

٣. التفويض الكامل والتفويض الجزئي: يكون التفويض كاملاً عندما يفوض الموظف السلطة كاملة.

٤. التفويض الرسمي والتفويض غير الرسمي: التفويض الرسمي يقوم الرئيس بتكليف الموظف كتابياً، ولا يحمل التفويض الطابع الرسمي عندما يكون شفوياً.

٥. التفويض البسيط: يعد التفويض بسيطاً عندما يفوض الرئيس جزءاً كبيراً من اختصاصاته إلى عددٍ من منسوبي المؤسسة، بهدف القيام بتنفيذ هذه الأعمال.

٦. يمكن تصنيف التفويض الإداري استناداً إلى أساس موضوعي، يأخذ بعين الاعتبار محل التفويض ذاته، وينقسم التفويض تبعاً لذلك إلى: تفويض الاختصاص، وتفويض التوقيع، ويترتب على هذا التقسيم عدة نتائج أهمها: أن تفويض الاختصاص يؤدي إلى نقل الاختصاص إلى المفوض إليه، بما يمنع المفوض من ممارسة اختصاصه أثناء سريان التفويض. أما تفويض التوقيع فلا يتضمن نقلاً للاختصاص، ولا يمنع الرئيس المفوض من ممارسة ذات الاختصاص رغم التفويض.

**معوقات التفويض:**

وبالرغم من الفوائد التي تجنيها الإدارة نتاج التفويض، فإن هناك معوقات تقلل من فاعلية التفويض، وذلك نتيجة ممارسات، أو اتجاهات سلبية نحو التفويض. وقد لخصها المعايطة (٢٠٠٧م)، وحسين (٢٠٠٤م) فيما يلي:

١. تفضيل المدير الاحتفاظ بالسلطة واتخاذ القرارات بنفسه.

٢. عدم ثقة المدير في مرؤوسيه وخوفه من الفشل.

٣. خوف المدير من فقدان النفوذ والقوة.

٤. عدم كفاءة المدير، وعدم معرفته بما ينبغي تفويضه وما يجب الاحتفاظ به.

٥. يخشى المدير أن يفهم الآخرون أن تفويضه للصلاحية دلالة على ضعفه.

٦. إن بعض الإداريين يخلط بين السلطة الإدارية والمكانة الاجتماعية، فلا يتخلى عن بعض سلطاته حفاظا على هيبته الاجتماعية.

٧. عدم اقتناع الجمهور مع المؤسسة بأن شخصاً آخر غير الرئيس يملك بعض صلاحياته، فيتم التجاوز إلى المدير الذي فوض صلاحياته، مما يجعل الشخص الذي تم تفويض الصلاحيات له يشكك في نفاذ عملية التفويض.

٨. منح المزيد من المسؤوليات والسلطات لفرد أو مجموعة بعينها قد لا يتناسب مع ظروف العمل في المدرسة، مما يحبط همم الآخرين.

٩. عدم وجود رقابة ومتابعة من المدير على ما تم تفويضه ومنحه من سلطات ومسؤوليات قد يضع مسار التنفيذ في مهب الريح دون ضوابط.

١٠. عدم محاسبة من يقصر ويسئ استغلال السلطات الممنوحة ويهمل في تحمل المسؤوليات، وبالتالي يخل بمستوي تحقيق النتائج المرجوة.

**مفهوم الأداء:**

عرف البابطين (١٩٩٤م، ص: ٦١) الأداء: بأنه المسؤوليات، والواجبات، والأنشطة، والمهام التي يتكون منها عمل الفرد الذي يجب عليه القيام به على الوجه المطلوب في ضوء معدلات في استطاعة العامل الكفء المدرب القيام بها.

ويعرف العثمان (١٤٤٢هـ) الأداء بأنه تأدية العاملين الأعمال المسندة إليهم بكفاءة حيث تتفق مع متطلبات طبيعة العمل لتحقيق الرضا التام للمنظمة والمستفيدين.

كما يعرف حنفي (١٩٩٠م، ص: ١٢) الأداء بأنه:" قدرة الإدارة في تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم إلى عدد من المنتجات بمواصفات محددة وبأقل تكلفة ممكنة".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات فإن العوامل المؤثرة على الأداء كما لخصها الظرف (١٩٩٤م) تكمن في الآتي:

١. الموظف: وما يمتلكه هذا الموظف من معارف، ومهارات، واهتمامات، وقيم، واتجاهات.

٢. الوظيفة: وما تتسم به من متطلبات، واحتياجات، وتحديات، وما تقدمه من فرص عمل ممتعة.

٣. الموقف:ما تتصف به البيئة التنظيمية، حيث تؤدي الوظيفة – التي تتضمن مناخ العمل، والإشراف، ووفرة الموارد والأنظمة الإدارية، والهيكل التنظيمي– إلى كفاءة في الأداء.

**عناصر الأداء:**

يبرز آل الشيخ (١٩٩٤م ) عناصر الأداء في الآتي:

١. المعرفة بالمتطلبات الوظيفية: وتشمل المهارة، والمعرفة الفنية، والخلفية العامة عن الوظيفة، والمجالات المرتبطة بها.

٢. نوعية العمل: وتشمل الدقة، والنظام، والإتقان، والبراعة، والتمكن الفني، والقدرة على تنظيم العمل وتنفيذه، والتحرر من الأخطاء.

٣. كمية العمل: وتشمل حجم العمل المنجز في الظروف العادية وسرعة الإنجاز.

٤. المثابرة : ويدخل فيها التفاني، والجدية في العمل، والقدرة على تحمل المسؤولية، وإنجاز الأعمال في مواعيدها، ومدى الحاجة للإشراف والتوجيه.

**أسلوب تقييم الأداء:**

ذكر عسكر ( د ت ) عدة أساليب لتقييم الأداء ملخصها فيما يلي:

١. **التقييم بالنتائج :** وفي هذا الأسلوب يتم تقييم أداء الفرد في ضوء ما حققه من نتائج خلال فترة زمنية محددة، وهذا يتطلب أن توضع للفرد أهداف قابلة للقياس في بداية فترة التقييم.

٢ .**التقييم بالصفات** :ويقيم الفرد على أساس صفاته الشخصية مثل الولاء للمنظمة، التعاون، المبادأة، الطموح، العدالة، تحمل المسئولية، وتشمل عملية التقييم العوامل المتعلقة بعمل الفرد كمعرفته بالعمل، القدرة على التخطيط ومتابعة العمل، القدرة على اتخاذ القرارت.

٣ .**التقييم على أساس وظائف الإدارة**: ويقيم المدير على أساس قدرته على ممارسة وظائف الإدارة من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، ورقابه .

٤ .**التقييم غير الرسمي** : يتم تقييم الأساليب الثلاثة السابقة بصورة دقيقة تستخدم فيها مقاييس معينة بهدف التوصل إلى نتائج صحيحة . بيد أن التقييم غير الرسمي يعتمد كليًا على التقييم الشخصي من خلال ملاحظة الفرد في عمله، وتستخدم هذه الطريقة عادة في المنظمات الصغيرة .

**الدراسات السابقة:**

دراسة سكوت (١٩٩٩م) وهي بعنوان حالة لفهم المديرين والمعلمين لموضوع المشاركة في سلطة اتخاذ القرار. وهدف فيها إلى التعرف على مدى مشاركة المديرين والمعلمين في اتخاذ القرار المشترك. وتوصلت إلى أن هناك اتفاقاً بين المديرين والمعلمين على التفاهم في اتخاذ قرار موحد، أما في مجال التفويض والصلاحية فهناك اختلاف بين المديرين والمعلمين، حيث أكد المديرون وجود التفويض، بينما عينة الدراسة من المعلمين ترى أن التفويض ضعيف.

دراسة لوفتي (٢٠٠٠م) حول " استطلاع آراء المعلمين حول سلوك التفويض والعلاقات لدى مديريهم". والتي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين تجاه مديريهم في عملية ممارسة التفويض. وتوصلت إلى أن هناك فروقاً في عملية التفويض، جاءت لصالح المديرين الأصغر سناً، كما تبين من نتائج الدراسة أن مديرات المدارس أكثر توظيفاً لمهارة التفويض من المديرين.

دراسة حورية البوسعيدي (٢٠٠١م) عن التفويض المتوقع والفعلي لسلطات مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان.وهدفت إلى التعرف على التفويض الفعلي لسلطات مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر مساعديهم والمعلمين الأوائل، واختلاف هذه الوجهات باختلاف المسمى الوظيفي للمساعدين والمعلمين الأوائل، وجنسهم وخبراتهم، ومناطقهم التعليمية. وتوصلت إلى أن معظم مساعدي مديري المدارس والمعلمين الأوائل يرون أن المديرين يلتزمون بأسس التفويض، ويمارسونه بشكل كبير، كما أشارت إلى أن معظم مساعدي مديري المدارس والمعلمين الأوائل يصفون صعوبات التفويض الفعلي لسلطة مدير المدرسة بأنها موجودة بشكل متوسط.

دراسة السهلي(١٤٢١هـ) مقارنة لواقع صلاحيات مديري المدارس بالتعليم العام الحكومي والأهلي للبنين، وهدفت إلى التعرف على واقع صلاحيات مديري المدارس بالتعليم العام والأهلي للبنين بالمدينة المنورة، وجدة، ومكة المكرمة، والطائف، وتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم العام، ونظرائهم من مديري مدارس التعليم الأهلي في مجال النواحي المالية، حيث يرى مديرو مدارس التعليم العام أنهم يمارسون صلاحياتهم تجاه النواحي المالية بدرجة أكبر مما يراه مديرو مدارس التعليم الأهلي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المرحلة الابتدائية وبقية المراحل في ممارسة صلاحيات النواحي المالية.

دراسة القريوتي (٢٠٠٣م) عن اتجاهات شاغلي الوظائف القيادية في الوزارات, والإدارات الحكومية في دولة الكويت نحو تفويض السلطة. فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة فهم شاغلي الوظائف القيادية لموضوع تفويض السلطة, بالإضافة إلى التعرف على ما يمكن عمله من أجل تفويض السلطة, وممارستها بشكل فعال بما يخدم عملية التطوير الإداري،وتوصلت إلى تفهم كبير من قبل شاغلي الوظائف القيادية في الوزارات والإدارات الحكومية في دولة الكويت بأهمية تفويض الرؤساء لبعض السلطات

لمرؤسيهم، وأهمية ذلك، من أجل سرعة الإنجاز، وتقليل عقبات التنفيذ. كما يعتقد بعض شاغلي الوظائف القيادية بأن التفويض يمثل نوعاً من التهديد لمراكزهم القيادية، بالإضافة إلى غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع عملية التفويض.

دراسة الشهري (١٤٢٦هـ) عن واقع ممارسة مديري المدارس تفويض الصلاحيات للمعلمين وعلاقته بتحقيق فعالية المدرسة. والتي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسات مدير المدرسة لعملية تفويض الصلاحيات للمعلمين، والتعرف على أبرز المعوقات التي تحد من تفويضهم، والكشف عن علاقة التفويض بتحقيق فعالية المدرسة، والتعرف على أهم الصلاحيات التي يرى المديرون والمعلمون إمكانية تفويضها للمعلمين، والفروق بين وجهات نظر مديري المدارس والمعلمين نحو ممارسة التفويض، تبعاً لمتغيرات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحقيق فعالية المدرسة في ضوء ممارسة المدرسة لعملية التفويض. كما توصلت إلى أن هناك ضعفاً في ممارسة مديري المدارس تفويض الصلاحيات للمعلمين، وأن أبرز معوقات التفويض هو خوف المدير من الأخطاء التي قد تقع عند التفويض، وانشغال المعلمين بمهامهم، وقيام وكيل المدرسة بالأعمال المرد القيام بها، كذلك فإن المديرين أكثر ممارسة لتفويض الصلاحيات الفنية من المديرات من وجهة نظر العينة.

دراسة الهاجري (١٤٢٦هـ) عن ممارسة مديري مدارس مراحل التعليم العام للصلاحيات الممنوحة لهم،حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الممارسة الفعلية لمديري المدارس للصلاحيات الإدارية والفنية الممنوحة لهم، كما يراها المديرون والمعلمون، والتعرف على مدى الاختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة، وتوصلت إلى أن مديري المدارس يمارسون صلاحياتهم الكلية بدرجة متوسطة، كما أنه يحق للمدير نقل المعلم المقصر حسب مبررات مقنعة، وتوفير بديل في أقرب وقت، كما يحق للمدير عدم اعتماد الأجازة المرضية للمعلمين إذا كانت غير مقنعة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

**وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة يتبين الآتي:**

١ ـ أن هناك شبه اتفاق بين الدراسات السابقة على أهمية موضوع تفويض الصلاحيات في عملية التطوير وسرعة انجاز العمل.

٢ ـ أن جميع الدراسات السابقة عن التفويض أجريت في التعليم العام عدا دراسة القريوتي، فقد أجريت على جميع الوزارات والإدارات الحكومية في دولة الكويت.

٣ ـ اتفاق الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة.

٤ ـ أن غالبية الدراسة الحالية أجريت في بيئة محلية عدا دراسة القريوتي والبورسعيدي أجريتا في بيئة عربية، ودراسة سكوت ولوفني في بيئة غربية.

**أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في عرض مشكلة الدراسة الحالية، وتصميم أداة الدراسة، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمناقشة وتحليل النتائج، ومقارنة نتائج الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية.

**منهج الدراسة وإجراءاتها:**

انطلاقاً من طبيعة الدراسة التي تكمن في التعرف على واقع التفويض في الإدارة المدرسية وأثره على مستوى الأداء، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي عرفه العساف (٢٠١٠م) بأنه: ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث: طبيعتها، ودرجة وجودها، فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب مثلا.

**مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية في مدينة الرياض وعددهم (٤٠) مشرفاً، إضافة إلى جميع مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية،

في مدينة الرياض وعددهم (١٢٠٠) مديراً، حسب إحصائية إدارة تقنية المعلومات(١٤٣٣هـ) بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض.

**عينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية وعددهم (٤٠) مشرفاً، حصل الباحث منهم على (٣٤) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. وبما أن حجم مجتمع الدراسة من المديرين في مراحل التعليم كبير فقد ذكر( العساف، ٢٠١٠م، ص١٠٠) "بأن الباحث يلجأ لاستخدام الطريقة العشوائية لاختيار العينة إذا كان عدد أفراد مجتمع الدراسة كبيراً نظرا لما تتطلبه من جهد ووقت كبيرين". وقد قام الباحث باختيار العينة الملائمة لأغراض الدراسة وهي العينة العشوائية البسيطة، وتم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة (ستيفن ثامبسون ) وبذلك يكون حجم العينة هو (١٢٠) مديراً، وحصل الباحث على (١٠٠) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي من أصل (١٢٠) مديراً.

**أداة الدراسة:**

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، واستقراء الواقع قام الباحث بإعداد استبانة للتعرف على واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية لقياس هذا الواقع، والتعرف على المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، بالإضافة إلى دراسة علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية. وتكونت هذه الاستبانة من قسمين: تناول الأول منها البيانات الشخصية، أما الثاني فتناول محاور الاستبانة، حيث تضمن هذا القسم (٥٦) عبارة، وهذه العبارات وزعت على ثلاثة محاور هي:

١. واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية: وتكون من( ٢٤ ) عبارة.
٢. المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات: وتكون من ( ١٤) عبارة.
٣. علاقة التفويض بمستوى الأداء: وتكون من ( ١٨ ) عبارة.

وقد تم إعداد الاستبانة على أساس أن يجاب على جميع عبارات الاستبانة بإحدى الاستجابات الخمس التالية: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق،

غير موافق بشدة)، وتأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

وقد قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة على (٨) من المحكمين ذوي الرأي والتخصص في التربية وعلم النفس، للحكم على مدى وضوح كل عبارة، وشموليتها، ودقتها، ومدى انتمائها للمحور الفرعي الذي تقيسه أو تنتمي إليه، وقد قدموا بعض الآراء والتعديلات التي استفاد منها الباحث في تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة. وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتم حساب ثبات الاستبانة وصدقها على النحو التالي:

**أولاً: ثبات الاستبانة**

(١) تم حساب ثبات عبارات استبانة واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية بطريقتين:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لعبارات كل محور فرعي على حدة (بعدد عبارات كل محور فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمحور الفرعي.وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من، أو يساوي معامل ألفا العام للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات الاستبانة، والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات عبارات الاستبانة بالطريقتين السابقتين.

(٢) حساب ثبات المحاور الفرعية للاستبانة:

تم حساب ثبات المحاور الفرعية، والثبات الكلي للاستبانة بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان–

براون Spearman-Brown. والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المحاور الفرعية لاستبانة واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية بهاتين الطريقتين:

**جدول (١)**

**معاملات ثبات المحاور الفرعية للاستبانة**

| م | المحاور | عدد العبارات | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|---|
| | | | معامل ألفا لـ كرونباخ | معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان– براون |
| ١ | واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | ٢٤ | ٠,٩٥٢ | ٠,٩١٦ |
| ٢ | المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | ١٤ | ٠,٨٧١ | ٠,٧٠٤ |
| ٣ | علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية | ١٨ | ٠,٩٤٤ | ٠,٩٢٧ |

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معاملات ثبات المحاور الفرعية لأداة الدراسة بالطريقتين (معامل ألفا، معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان– براون Spearman-Brown) معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لمحاور الاستبانة.

**ثانيًا: صدق عبارات أداة الدراسة:**

تم حساب صدق عبارات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية عبارات المحور محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات ثبات عبارات استبانة واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية وصدقها:

## جدول (٢)

### معاملات ثبات عبارات استبانة الدراسة وصدقها

| المحور | رقم العبارة | معامل ألفا | معامل الارتباط بالمحور | معامل الارتباط بالمحور عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور |
|---|---|---|---|---|
| واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | ١ | ٠,٩٥١ | *٠,٣٠ | *٠,٢٧ |
| | ٢ | ٠,٩٥٤ | *٠,٣٨ | *٠,٣٧ |
| | ٣ | ٠,٩٥٤ | *٠,٦٣ | *٠,٥٩ |
| | ٤ | ٠,٩٤٩ | *٠,٢٩ | *٠,٢٦ |
| | ٥ | ٠,٩٥١ | *٠,٢١ | *٠,١٨ |
| | ٦ | ٠,٩٥٣ | *٠,٧٩ | *٠,٧٦ |
| | ٧ | ٠,٩٥٤ | *٠,٦٩ | *٠,٦٦ |
| | ٨ | ٠,٩٤٩ | *٠,٤٢ | *٠,٣٩ |
| | ٩ | ٠,٩٤٩ | *٠,٢٨ | *٠,٢٤ |
| | ١٠ | ٠,٩٥٠ | *٠,٧٩ | *٠,٧٦ |
| | ١١ | ٠,٩٥١ | *٠,٧٨ | *٠,٧٦ |
| | ١٢ | ٠,٩٤٩ | *٠,٧٤ | *٠,٧١ |
| | ١٣ | ٠,٩٤٧ | *٠,٦٥ | *٠,٦٣ |
| | ١٤ | ٠,٩٤٩ | *٠,٨١ | *٠,٧٩ |
| | ١٥ | ٠,٩٥١ | *٠,٩٠ | *٠,٨٩ |
| | ١٦ | ٠,٩٥٢ | *٠,٨٢ | *٠,٧٩ |
| | ١٧ | ٠,٩٤٨ | *٠,٦٩ | *٠,٦٧ |
| | ١٨ | ٠,٩٤٨ | *٠,٥٨ | *٠,٥٣ |
| | ١٩ | ٠,٩٤٧ | *٠,٨٩ | *٠,٨٧ |
| | ٢٠ | ٠,٩٤٨ | *٠,٨٧ | *٠,٨٥ |
| | ٢١ | ٠,٩٤٩ | *٠,٩٠ | *٠,٨٨ |
| | ٢٢ | ٠,٩٤٨ | *٠,٨٤ | *٠,٨١ |
| | ٢٣ | ٠,٩٥١ | *٠,٧٩ | *٠,٧٦ |
| | ٢٤ | ٠,٩٥٤ | *٠,٨٦ | *٠,٨٤ |
| معامل ألفا العام للمحور | | ٠,٩٥٢ | | |

| المحور | رقم العبارة | معامل ألفا | معامل الارتباط بالمحور | معامل الارتباط بالمحور عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور |
|---|---|---|---|---|
| المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | ١ | ٠,٨٦٣ | *٠,٥٩ | *٠,٥٣ |
| | ٢ | ٠,٨٦٤ | *٠,٥٩ | *٠,٥١ |
| | ٣ | ٠,٨٥٨ | *٠,٦٨ | *٠,٦١ |
| | ٤ | ٠,٨٦٤ | *٠,٥٨ | *٠,٥٠ |
| | ٥ | ٠,٨٥٦ | *٠,٧١ | *٠,٦٤ |
| | ٦ | ٠,٨٥٨ | *٠,٦٨ | *٠,٦١ |
| | ٧ | ٠,٨٥٦ | *٠,٧١ | *٠,٦٥ |
| | ٨ | ٠,٨٦٢ | *٠,٦١ | *٠,٥٣ |
| | ٩ | ٠,٨٦٠ | *٠,٦٦ | *٠,٦٠ |
| | ١٠ | ٠,٨٦٧ | *٠,٥١ | *٠,٤٤ |
| | ١١ | ٠,٨٥٧ | *٠,٧١ | *٠,٦٣ |
| | ١٢ | ٠,٨٦٩ | *٠,٥٤ | *٠,٤٢ |
| | ١٣ | ٠,٨٦٦ | *٠,٥٣ | *٠,٤٥ |
| | ١٤ | ٠,٨٧١ | *٠,٥٠ | *٠,٣٨ |
| معامل ألفا العام للمحور | | ٠,٨٧١ | | |
| علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية | ١ | ٠,٩٤١ | *٠,٧١ | *٠,٦٨ |
| | ٢ | ٠,٩٤٠ | *٠,٧٤ | *٠,٧١ |
| | ٣ | ٠,٩٣٩ | *٠,٧٨ | *٠,٧٥ |
| | ٤ | ٠,٩٣٨ | *٠,٨٣ | *٠,٨٠ |
| | ٥ | ٠,٩٣٨ | *٠,٨٢ | *٠,٧٩ |
| | ٦ | ٠,٩٣٨ | *٠,٨٢ | *٠,٨٠ |
| | ٧ | ٠,٩٣٨ | *٠,٨٦ | *٠,٨٣ |
| | ٨ | ٠,٩٣٩ | *٠,٧٩ | *٠,٧٦ |
| | ٩ | ٠,٩٤١ | *٠,٦٩ | *٠,٦٥ |
| | ١٠ | ٠,٩٣٨ | *٠,٨٥ | *٠,٨٣ |
| | ١١ | ٠,٩٣٨ | *٠,٨٥ | *٠,٨٣ |

| المحور | رقم العبارة | معامل ألفا | معامل الارتباط بالمحور | معامل الارتباط بالمحور عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور |
|---|---|---|---|---|
| | ١٢ | ٠,٩٣٩ | *٠,٨١ | *٠,٧٨ |
| | ١٣ | ٠,٩٤٧ | *٠,٥٧ | *٠,٤٩ |
| | ١٤ | ٠,٩٤١ | *٠,٦٨ | *٠,٦٥ |
| | ١٥ | ٠,٩٤٠ | *٠,٧٥ | *٠,٧٣ |
| | ١٦ | ٠,٩٤٤ | *٠,٥٩ | *٠,٥٣ |
| | ١٧ | ٠,٩٤٩ | *٠,٤٣ | *٠,٣٥ |
| | ١٨ | ٠,٩٤٢ | *٠,٦٤ | *٠,٥٩ |
| معامل ألفا العام للمحور | | ٠,٩٤٤ | | |

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من، أو يساوي معامل ألفا العام للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات المحور الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة.

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات الاستبانة لدى عينة الدراسة من مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا، إما عند مستوى مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق جميع عبارات الاستبانة لدى عينة الدراسة من مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية.

**الأساليب الإحصائية:**

تم استخدام عدة أساليب إحصائية للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وصدقها وتحليل بياناتها، وهذه الأساليب هي: معامل ألفا لـ كرونباخ، ومعامل الارتباط لـ بيرسون، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والتكرارات والنسب المئوية لتحديد عدد الموافقة أو عدمها، ونسبتها لكل عبارة من عبارات الاستبانة، واختبار مربع كاي (كا$^2$)، والمتوسطات الحسابية، واختبار (ت) T-test، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار أقل فرق دال LSD .

**النتائج والمناقشة:**

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما واقع تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية؟

تم استخدام اختبار مربع كاي (كا$^2$) Chi Square لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي Mean، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

**جدول (٣)**

الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي Mean

| م | العبارات | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة كا$^2$ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يشكل مدير المدرسة المجالس واللجان المدرسية. | ت | ٨٦ | ٤٣ | ٣ | ٢ | ٠ | ١٤٢,٤* | ٤,٥٩ |
| | | % | ٦٤,٢ | ٣٢,١ | ٢,٢ | ١,٥ | ٠,٠ | | |
| ٢ | يوزع الأعمال والمهام على العاملين بالمدرسة. | ت | ٥٩ | ٢١ | ١٩ | ١٨ | ١٧ | ٣٦,٦* | ٤,٧٦ |
| | | % | ٤٤,٠ | ١٥,٧ | ١٤,٢ | ١٣,٤ | ١٢,٧ | | |
| ٣ | يُحدَّد المعلم المنقول من المدرسة. | ت | ٩٦ | ٣٢ | ٢ | ٤ | ٠ | ٤٨,٧* | ٣,٦٥ |
| | | % | ٧١,٦ | ٢٣,٩ | ١,٥ | ٣,٠ | ٠,٠ | | |

| م | العبارات | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة كا٢ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | يمنح العاملين بالمدرسة إجازات اضطرارية. | ت | ١٠٢ | ٣٢ | ٠ | ٠ | ٠ | *١٧٢,٣ | ٤,٦٤ |
| | | % | ٧٦,١ | ٢٣,٩ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |
| ٥ | يقوّم أداء المعلمين بالمدرسة. | ت | ٩١ | ٣٩ | ٢ | ١ | ١ | *٢٣٢,٠ | ٤,٦٣ |
| | | % | ٦٧,٩ | ٢٩,١ | ١,٥ | ٠,٧ | ٠,٧ | | |
| ٦ | يخفض البرنامج الزمني للحصص الدراسية عند نقص المعلمين. | ت | ٥٦ | ٣٤ | ١١ | ٢٢ | ١١ | *٥٣,٢ | ٣,٧٦ |
| | | % | ٤١,٨ | ٢٥,٤ | ٨,٢ | ١٦,٤ | ٨,٢ | | |
| ٧ | يعمل مدير المدرسة على نقل بنود المقصف وفقاً لمصلحة المدرسة. | ت | ٦٥ | ٤٣ | ١٤ | ١١ | ١ | *١٠٤,٥ | ٤,١٩ |
| | | % | ٤٨,٥ | ٣٢,١ | ١٠,٤ | ٨,٢ | ٠,٧ | | |
| ٨ | يحدد مدير المدرسة فترة الاختبارات الشهرية. | ت | ٣٩ | ٦٥ | ٢١ | ٨ | ١ | *٩٩,٢ | ٣,٩٩ |
| | | % | ٢٩,١ | ٤٨,٥ | ١٥,٧ | ٦,٠ | ٠,٧ | | |
| ٩ | يقوم المدير بزيارات منظمة للمعلمين. | ت | ٥٩ | ٥٣ | ١٩ | ٣ | ٠ | *٦٤,٨ | ٤,٢٥ |
| | | % | ٤٤,٠ | ٣٩,٦ | ١٤,٢ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ١٠ | يتمكن المدير من زيادة عدد الفصول في المدرسة أو تقليصها عند الضرورة. | ت | ٥٤ | ٢٩ | ١٨ | ١٥ | ١٨ | *٣٨,٨ | ٣,٦٤ |
| | | % | ٤٠,٣ | ٢١,٦ | ١٣,٤ | ١١,٢ | ١٣,٤ | | |
| ١١ | يمتلك صلاحية السماح للمعلمين في المشاركات الداخلية ( لقاءات . ندوات . مؤتمرات). | ت | ٥٠ | ٣٣ | ١٧ | ٢٥ | ٩ | *٣٧,٠ | ٣,٦٧ |
| | | % | ٣٧,٣ | ٢٤,٦ | ١٢,٧ | ١٨,٧ | ٦,٧ | | |
| ١٢ | يسمح مدير المدرسة للطلاب متكرري الرسوب وكبار السن (مواصلة الدراسة . تحويلهم لمدارس أخرى). | ت | ٤٣ | ٣٨ | ٢٠ | ١٨ | ١٥ | *٢٤,٣ | ٣,٥٧ |
| | | % | ٣٢,١ | ٢٨,٤ | ١٤,٩ | ١٣,٤ | ١١,٢ | | |
| ١٣ | يمنح الحوافز المادية والمعنوية للطلاب | ت | ٦٢ | ٤٧ | ١٣ | ١٠ | ٢ | *١٠٢,٠ | ٤,١٧ |
| | | % | ٤٦,٣ | ٣٥,١ | ٩,٧ | ٧,٥ | ١,٥ | | |
| ١٤ | يختار مدير المدرسة الوكيل الذي يعمل معه. | ت | ٧٣ | ٢٦ | ٥ | ٢٢ | ٨ | *١١١,٤ | ٤,٠٠ |
| | | % | ٥٤,٥ | ١٩,٤ | ٣,٧ | ١٦,٤ | ٦,٠ | | |
| ١٥ | يختار مدير المدرسة المؤسسة التي ستتولى الصيانة. | ت | ٣٢ | ٢٤ | ٢٠ | ٢٥ | ٣٣ | ٤,٦ | ٢,٩٨ |
| | | % | ٢٣,٩ | ١٧,٩ | ١٤,٩ | ١٨,٧ | ٢٤,٦ | | |
| ١٦ | يملك إيقاع الجزاءات التربوية على الطلاب. | ت | ٥٧ | ٣٢ | ١٥ | ١٥ | ١٥ | *٥٠,٦ | ٣,٧٥ |
| | | % | ٤٢,٥ | ٢٣,٩ | ١١,٢ | ١١,٢ | ١١,٢ | | |
| ١٧ | يرشح المدير المعلمين للدورات التدريبية وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية | ت | ٦٣ | ٥٧ | ٩ | ٢ | ٣ | *١٣٨,٨ | ٤,٣١ |
| | | % | ٤٧,٠ | ٤٢,٥ | ٦,٧ | ١,٥ | ٢,٢ | | |
| ١٨ | يستقبل المدير الهبات والهدايا المقدمة للمدرسة. | ت | ٣١ | ٣٧ | ٢٦ | ١٢ | ٢٨ | *١٢,٨ | ٣,٢٣ |
| | | % | ٢٣,١ | ٢٧,٦ | ١٩,٤ | ٩,٠ | ٢٠,٩ | | |
| ١٩ | يختار المعلمين لمدرسته. | ت | ٢٨ | ٣٢ | ١١ | ١٧ | ٤٦ | *٢٧,٧ | ٢,٨٤ |
| | | % | ٢٠,٩ | ٢٣,٩ | ٨,٢ | ١٢,٧ | ٣٤,٣ | | |

| م | العبارات | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة كا٢ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠ | يعين العاملين بالمدرسة وفقاً للاحتياج على وظائف البند. | ت | ٢٩ | ٣٠ | ١٩ | ٦ | ٥٠ | *٣٩,١ | ٢,٨٧ |
| | | % | ٢١,٦ | ٢٢,٤ | ١٤,٢ | ٤,٥ | ٣٧,٣ | | |
| ٢١ | يملك صلاحية ترقية العاملين على الكادر الإداري في المدرسة عند استحقاقهم للترقية. | ت | ٣٥ | ٣٠ | ٧ | ١٤ | ٤٨ | *٤٠,٤ | ٢,٩٣ |
| | | % | ٢٦,١ | ٢٢,٤ | ٥,٢ | ١٠,٤ | ٣٥,٨ | | |
| ٢٢ | يلغي حصص النشاط لاستثمارها في حصص أخرى. | ت | ٤١ | ١٩ | ٢٠ | ٣٢ | ٢٢ | *١٣,٤ | ٣,١٩ |
| | | % | ٣٠,٦ | ١٤,٢ | ١٤,٩ | ٢٣,٩ | ١٦,٤ | | |
| ٢٣ | يشارك مدير المدرسة في عضوية استئجار مبنى المدرسة المكلف بإدارتها. | ت | ٦٢ | ١٩ | ١٧ | ١٥ | ٢١ | *٥٨,٥ | ٣,٦٤ |
| | | % | ٤٦,٣ | ١٤,٢ | ١٢,٧ | ١١,٢ | ١٥,٧ | | |
| ٢٤ | يشارك في عضوية لجنة إعداد مقايسة ترميم المبنى المدرسي. | ت | ٤٩ | ٢٦ | ١٥ | ١٧ | ٢٧ | *٢٧,٢ | ٣,٤٠ |
| | | % | ٣٦,٦ | ١٩,٤ | ١١,٢ | ١٢,٧ | ٢٠,١ | | |
| الدرجة الكلية للمحور | | | | | | | | | ٣,٧٨ |

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥)

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة)، على عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يوافقون بشدة وبدلالة إحصائية على واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية المتضمن في العبارات الـ (١٨) السابقة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية؛ لأنها عبارات تتعلق بمهام مدير المدرسة واختصاصاته، ومن الطبيعي أن يقوم بمثل هذه المهام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصغير(١٤٢٧هـ).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق) على عبارتي محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية،وهما: يحدد مدير المدرسة فترة

الاختبارات الشهرية، يستقبل المدير الهبات والهدايا المقدمة للمدرسة. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يوافقون بدلالة إحصائية على واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية المتضمن في العبارتين السابقتين. ويُرجع الباحث ذلك إلى الظروف التي تمر بها بعض المدارس من تأخر وصول المعلمين، وفتح بعض المدارس المحدثة، أو تأخر استلام بعض الكتب، مما يجعل مدير المدرسة يتخذ مثل هذه الخطوة الإجرائية، كذلك بتقبل مدير المدرسة الهبات والهدايا وفقاً لتعاميم وتعليمات تنظم آلية الاستقبال، خاصة مع عدم وجود ميزانيات مخصصة للمدارس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (غير موافق بشدة) على ثلاث عبارات من محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية وهي: يختار المعلمين لمدرسته، يعين العاملين بالمدرسة وفقاً للاحتياج على وظائف البند، يملك صلاحية ترقية العاملين على الكادر الإداري في المدرسة عند استحقاقهم للترقية. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لا يوافقون بشدة وبدلالة إحصائية على واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية المتضمن في العبارات الثلاث السابقة. ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة غير موافق بشدة على عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية بأن هذه النتائج منطقية، وتتماشى مع الواقع؛ لأن مدير المدرسة ليس من اختصاصه اختيار المعلمين لمدرسته، أو تعيين العاملين بالمدرسة على وظائف البند، كما أنه ليس لديه صلاحية ترقية العاملين على الكادر الإداري في المدرسة؛ لأن كل هذه الصلاحيات تكون لدى سلطات أعلى من مدير المدرسة، مثل إدارة شؤون الموظفين بإدارة التربية والتعليم.

■ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على عبارة واحدة من عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، وهي: يختار مدير المدرسة المؤسسة التي ستتولى الصيانة. أي أنه يوجد تقارب بين نسب موافقة، وعدم موافقة أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على هذه العبارة.

■ أن متوسط الدرجة الكلية لمحور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يساوي (٣,٨٧)، ويقع هذا المتوسط في مدى الاستجابة موافق الذي يمتد من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢، مما يشير إلى أن عينة المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يوافقون بوجه عام على المحور الأول وهو: واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية.

**السؤال الثاني:**

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما المعوقات التي تحد من عملية تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية؟

تم استخدام اختبار مربع كاي (كا$^2$) Chi Square لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على عبارات محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي Mean، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

## جدول (٤)

الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على عبارات محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي Mean

| م | العبارات | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة كا٢ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | حساسية بعض القرارات التي يتم التفويض فيها. | ت | ٣٨ | ٦٠ | ٣٣ | ٣ | ٠ | ٤٩,٣ | ٣,٩٩ |
| | | % | ٢٨,٤ | ٤٤,٨ | ٢٤,٦ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ٢ | عدم التكافؤ بين السلطة والمسؤولية. | ت | ٤٩ | ٤٧ | ٢١ | ١٤ | ٣ | *٦٢,١ | ٣,٩٣ |
| | | % | ٣٦,٦ | ٣٥,١ | ١٥,٧ | ١٠,٤ | ٢,٢ | | |
| ٣ | عدم الاستقرار الوظيفي للقيادات والمرؤسين. | ت | ٥٤ | ٥٠ | ١٨ | ٩ | ٣ | *٨٣,٥ | ٤,٠٧ |
| | | % | ٤٠,٣ | ٣٧,٣ | ١٣,٤ | ٦,٧ | ٢,٢ | | |
| ٤ | عدم وجود نظام واضح للتفويض. | ت | ٧٤ | ٣٩ | ١٤ | ٤ | ٣ | *١٣٥,٣ | ٤,٣٢ |
| | | % | ٥٥,٢ | ٢٩,١ | ١٠,٤ | ٣,٠ | ٢,٢ | | |
| ٥ | قلة وسائل الاتصال والإشراف والرقابة للسلطات. | ت | ٤١ | ٥٥ | ١٥ | ١٦ | ٧ | *٦١,٤ | ٣,٨٠ |
| | | % | ٣٠,٦ | ٤١,٠ | ١١,٢ | ١١,٩ | ٥,٢ | | |
| ٦ | عدم التحديد الدقيق للاختصاصات الوظيفية. | ت | ٣٦ | ٥٦ | ٢٦ | ١٠ | ٦ | *٦١,٧ | ٣,٧٩ |
| | | % | ٢٦,٩ | ٤١,٨ | ١٩,٤ | ٧,٥ | ٤,٥ | | |
| ٧ | عدم القدرة على تحمل أخطاء الآخرين. | ت | ٣١ | ٥٦ | ٢٢ | ٢٥ | ٠ | *٢١,٤ | ٣,٦٩ |
| | | % | ٢٣,١ | ٤١,٨ | ١٦,٤ | ١٨,٧ | ٠,٠ | | |
| ٨ | تخوف بعض | ت | ٤٩ | ٦١ | ٩ | ١٢ | ٣ | *١٠٣,٢ | ٤,٠٥ |

| م | العبارات | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة كا٢ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المرؤوسين من تحمل مسؤولية التفويض. | % | ٣٦,٦ | ٤٥,٥ | ٦,٧ | ٩,٠ | ٢,٢ | | |
| ٩ | قصور برامج التدريب المقدمة لمدير المدرسة. | ت | ٥٧ | ٥٥ | ١٣ | ٩ | ٠ | *٦٠,٧ | ٤,١٩ |
| | | % | ٤٢,٥ | ٤١,٠ | ٩,٧ | ٦,٧ | ٠,٠ | | |
| ١٠ | عدم وجود نظام للحوافز لقبول التفويض وتحمل المسؤولية. | ت | ٧٢ | ٤٨ | ١١ | ١ | ٢ | *١٥٠,١ | ٤,٤٠ |
| | | % | ٥٣,٧ | ٣٥,٨ | ٨,٢ | ٠,٧ | ١,٥ | | |
| ١١ | رغبة المدير في الاحتفاظ بالسلطة. | ت | ٢٤ | ٤٥ | ٢٦ | ٢٥ | ١٤ | *١٨,٩ | ٣,٣٠ |
| | | % | ١٧,٩ | ٣٣,٦ | ١٩,٤ | ١٨,٧ | ١٠,٤ | | |
| ١٢ | نظرة البعض إلى أن التفويض هدر للوقت وهروب من المسؤولية. | ت | ١٨ | ٤٤ | ١٩ | ٤٢ | ١١ | *٣٤,١ | ٣,١٢ |
| | | % | ١٣,٤ | ٣٢,٨ | ١٤,٢ | ٣١,٣ | ٨,٢ | | |
| ١٣ | عدم توافر الخبرة لدى المرؤوسين لإنجاز الأعمال. | ت | ٢٠ | ٧٠ | ٢٩ | ١٣ | ٢ | *١٠١,٦ | ٣,٦٩ |
| | | % | ١٤,٩ | ٥٢,٢ | ٢١,٦ | ٩,٧ | ١,٥ | | |
| ١٤ | عدم قناعة مدير المدرسة بجدوى التفويض. | ت | ٢٤ | ٣٥ | ٣٧ | ٢٩ | ٩ | *١٨,٧ | ٣,٢٧ |
| | | % | ١٧,٩ | ٢٦,١ | ٢٧,٦ | ٢١,٦ | ٦,٧ | | |
| الدرجة الكلية للمحور | | | | | | | | | ٣,٨٣ |

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥)

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، وهي: عدم التكافؤ بين السلطة والمسؤولية، عدم الاستقرار الوظيفي للقيادات والمرؤسين، عدم وجود نظام واضح للتفويض،قصور برامج التدريب المقدمة لمدير المدرسة،عدم وجود نظام للحوافز لقبول التفويض وتحمل المسؤولية. أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يوافقون بشدة، وبدلالة إحصائية على المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية المتضمنة في العبارات الخمس السابقة.ويمكن تبرير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة يرجع إلى أن عملية التفويض لا يمكن أن تتم من خلال بيئة مدرسية غير مستقرة، خاصة مع التنقلات التي تتم أثناء العام الدراسي، مما يربك سير العملية التعليمية والتربوية، بالإضافة إلى غموض بعض آليات العمل التي تحدد أساليب التفويض، وكثرة التعاميم التي تجعل التفويض في بعض الأحيان عديم الجدوى، وقد يعزى ذلك إلى غياب نظام الحوافز التشجيعية لعملية التفويض. وتتفق هذه النتائج مع دراسة النوخاني (١٤٢٤هـ)، ودراسة آل زمانا (٢٠٠١م) اللتين تشير نتائجهما إلى أن ضعف التفويض ينطلق من عدم وجود نظام محفز يشجع الرؤساء على التفويض.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق) على عبارات محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية التالية:حساسية بعض القرارات التي يتم التفويض فيها،قلة وسائل الاتصال والإشراف والرقابة للسلطات،عدم التحديد الدقيق للاختصاصات الوظيفية،عدم القدرة على تحمل

أخطاء الآخرين،تخوف بعض المرؤوسين من تحمل مسؤولية التفويض، رغبة المدير في الاحتفاظ بالسلطة،نظرة البعض إلى أن التفويض هدر للوقت وهروب من المسؤولية،عدم توافر الخبرة لدى المرؤوسين لإنجاز الأعمال. ويرجع الباحث ذلك إلى أن عملية التفويض عملية إنسانية، وتتطلب من المفوض أن يكون على قدرٍ من الكفاءة والمسؤولية، والتعرف على الجوانب الشخصية والإنسانية لمرؤوسيه، ودقة المعلومات قبل اتخاذ القرار المناسب، كما يرى الباحث أن خوف بعض المديرين من نتائج عملية التفويض ترجع لصداقات خارج إطار العمل، أو تهرباً من المسؤولية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق إلى حد ما) على عبارة واحدة من محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية وهي:عدم قناعة مدير المدرسة بجدوى التفويض.
- أن متوسط الدرجة الكلية لمحور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يساوي (٣,٨٣)، ويقع هذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة موافق الذي يمتد من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢، مما يشير إلى أن عينة المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يوافقون بوجه عام على المحور الثاني (المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية).

**السؤال الثالث:**

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية؟.

تم استخدام اختبار مربع كاي (كا$^2$) Chi Square لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي Mean،والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

## جدول (٥)

الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية على عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، وكذلك تم استخدام المتوسط الحسابي Mean

| م | العبارات | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة كا٢ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يزيد التفويض من درجة تقبل المرؤوسين للأعمال الإضافية. | ت | ٥٢ | ٧٢ | ١٠ | ٠ | ٠ | *٤٤,٨ | ٤,٣١ |
| | | % | ٣٨,٨ | ٥٣,٧ | ٧,٥ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |
| ٢ | يزيد التفويض من إنجاز العمل في الوقت المحدد. | ت | ٦١ | ٧٠ | ٣ | ٠ | ٠ | *٥٩,٢ | ٤,٤٣ |
| | | % | ٤٥,٥ | ٥٢,٢ | ٢,٢ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |
| ٣ | يسهم في توفير الانسجام والتجانس بين أفراد العمل. | ت | ٥٦ | ٧٣ | ٢ | ٣ | ٠ | *١١٩,١ | ٤,٣٦ |
| | | % | ٤١,٨ | ٥٤,٥ | ١,٥ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ٤ | يجعل الأهداف واضحة. | ت | ٥٤ | ٧٥ | ٢ | ٣ | ٠ | *١٢١,٣ | ٤,٣٤ |
| | | % | ٤٠,٣ | ٥٦,٠ | ١,٥ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ٥ | يسهل عملية الاتصال والتواصل مع العاملين | ت | ٧٣ | ٥٤ | ٤ | ٣ | ٠ | *١١٢,٩ | ٤,٤٧ |
| | | % | ٥٤,٥ | ٤٠,٣ | ٣,٠ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ٦ | يسهم التفويض في زيادة الإنتاجية. | ت | ٨٨ | ٣٩ | ٤ | ٣ | ٠ | *١٤٣,٣ | ٤,٥٨ |
| | | % | ٦٥,٧ | ٢٩,١ | ٣,٠ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ٧ | يعمل التفويض على تحسين جودة العمل المنتج. | ت | ٧٢ | ٥٣ | ٦ | ٣ | ٠ | *١٠٥,٩ | ٤,٤٥ |
| | | % | ٥٣,٧ | ٣٩,٦ | ٤,٥ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ٨ | يسهم التفويض في رفع الروح المعنوية لدى العاملين. | ت | ٧٧ | ٤٦ | ٧ | ٤ | ٠ | *١٠٨,١ | ٤,٤٦ |
| | | % | ٥٧,٥ | ٣٤,٣ | ٥,٢ | ٣,٠ | ٠,٠ | | |
| ٩ | يسهم التفويض في صنع القيادات الإدارية. | ت | ٨٠ | ٤٦ | ٨ | ٠ | ٠ | *٥٨,١ | ٤,٥٤ |
| | | % | ٥٩,٧ | ٣٤,٣ | ٦,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |
| ١٠ | يعمل التفويض على تحقيق مبدأ روح التعاون والمبادرة. | ت | ٧٢ | ٥٣ | ٦ | ٣ | ٠ | *١٠٥,٩ | ٤,٤٥ |
| | | % | ٥٣,٧ | ٣٩,٦ | ٤,٥ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ١١ | يزيد التفويض من درجة الفعالية من أجل تحقيق الهدف. | ت | ٦٤ | ٦١ | ٦ | ٣ | ٠ | *١٠٠,٧ | ٤,٣٩ |
| | | % | ٤٧,٨ | ٤٥,٥ | ٤,٥ | ٢,٢ | ٠,٠ | | |
| ١٢ | يزيد التفويض من تحمل المسؤولية عن العمل الشخصي. | ت | ٥٩ | ٦٩ | ٦ | ٠ | ٠ | *٥١,٣ | ٤,٤٠ |
| | | % | ٤٤,٠ | ٥١,٥ | ٤,٥ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |

| م | العبارات | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة | قيمة كا٢ | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | التفويض يقلل من نسبة الأخطاء الإدارية والفنية. | ت | ٥٢ | ٤٢ | ٢٧ | ١٣ | ٠ | *٢٦,٢ | ٣,٩٩ |
| | | % | ٣٨,٨ | ٣١,٣ | ٢٠,١ | ٩,٧ | ٠,٠ | | |
| ١٤ | يسهم التفويض في تدريب العاملين على مهام جديدة. | ت | ٧٥ | ٥٥ | ٤ | ٠ | ٠ | *٦٠,٠ | ٤,٥٣ |
| | | % | ٥٦,٠ | ٤١,٠ | ٣,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |
| ١٥ | يزيد التفويض من ثقة المرؤوسين برئيسهم. | ت | ٧٣ | ٦١ | ٠ | ٠ | ٠ | ١,١ | ٤,٥٤ |
| | | % | ٥٤,٥ | ٤٥,٥ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |
| ١٦ | يخفف التفويض من تعقيد بعض الإجراءات الإدارية وتبسيطها. | ت | ٧٠ | ٥٤ | ٨ | ٢ | ٠ | *١٠١,٣ | ٤,٤٢ |
| | | % | ٥٢,٢ | ٤٠,٣ | ٦,٠ | ١,٥ | ٠,٠ | | |
| ١٧ | يشبع التفويض الحاجات النفسية. | ت | ٦٠ | ٥٠ | ١٨ | ٦ | ٠ | *٥٨,٨ | ٤,٢٢ |
| | | % | ٤٤,٨ | ٣٧,٣ | ١٣,٤ | ٤,٥ | ٠,٠ | | |
| ١٨ | انعدام الإدارة المركزية في مبدأ التفويض. | ت | ٦٩ | ٤٨ | ١٧ | ٠ | ٠ | *٣٠,٦ | ٤,٣٩ |
| | | % | ٥١,٥ | ٣٥,٨ | ١٢,٧ | ٠,٠ | ٠,٠ | | |
| | الدرجة الكلية للمحور | | | | | | | | ٤,٤٠ |

ت = التكرار % = النسبة المئوية للتكرار * دال عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية وهي:يسهل عملية الاتصال والتواصل مع العاملين، يسهم التفويض في زيادة الإنتاجية، يعمل التفويض على تحسين جودة العمل المنتج، يسهم التفويض في رفع الروح المعنوية لدى العاملين، يسهم التفويض في صنع القيادات الإدارية، يعمل التفويض على تحقيق مبدأ روح التعاون والمبادرة، يزيد التفويض من درجة الفعالية من أجل تحقيق الهدف، التفويض يقلل من نسبة الأخطاء الإدارية والفنية، يسهم التفويض في تدريب العاملين على مهام جديدة، يزيد التفويض من ثقة المرؤوسين برئيسهم، يخفف

التفـويض مـن تعقيـد بعـض الإجـراءات الإداريـة وتبـسيطها، يـشبع التفـويض الحاجـات النفسية، انعدام الإدارة المركزية في مبدأ التفويض. ويمكن تفسير ذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة موافق بشدة على عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية إلى قناعة أفراد الدراسة بأن الحس الإداري الذي يملكه المدير، والمهارة التي يجب أن يتمتع بها القائد التربوي من خلال اتباع الأساليب العلمية والمنهجية في عملية التفويض، كل ذلك له انعكاسات على أداء الإدارة المدرسية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق) على عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية وهي:يزيد التفويض من درجة تقبل المرؤوسين للأعمال الإضافية، يزيد التفويض من إنجاز العمل في الوقت المحدد، يسهم في توفير الانسجام والتجانس بين أفراد العمل، يجعل الأهداف واضحة، يزيد التفويض من تحمل المسؤولية عن العمل الشخصي.
- أن غالبية عبارات محور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية، كانت الفروق لصالح الاستجابة موافق مثل: يزيد التفويض من درجة تقبل المرؤوسين للأعمال الإضافية، يزيد التفويض من إنجاز العمل في الوقت المحدد،يسهم في توفير الانسجام والتجانس بين أفراد العمل،جعل الأهداف واضحة،يزيد التفويض من تحمل المسؤولية عن العمل الشخصي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي المديرين والمشرفين بأهمية التفويض، وأنه يسهم في عملية تحقيق الانسجام بين فريق العمل، وينمي الجوانب القيادية لدى المفوَّض.
- أن متوسط الدرجة الكلية لمحور علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية

يساوي (٤,٤٠)، ويقع هذا المتوسط في مدى الاستجابة موافق بشدة الذي يمتد من ٤,٢ إلى ٥، مما يشير إلى أن عينة المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية يوافقون بشدة بوجه عام على المحور الثالث: علاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية.

**السؤال الرابع:**

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى إلى اختلاف (المؤهل، الدورات، المرحلة، سنوات الخبرة, الوظيفة)، تم استخدام:

اختبار (ت) T-test لدراسة الفروق في محاور الدراسة التي ترجع إلى متغيري: المؤهل العلمي والحصول علي دورات في تفويض الصلاحيات.

تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA لدراسة الفروق في محاور الدراسة التي ترجع إلى متغيرات: المرحلة الدراسية، والوظيفة، وسنوات الخبرة، في مجال العمل.

اختبار أقل فرق دال LSD لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا التي يسفر عنها تحليل التباين، والجدول التالي توضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

**جدول (٦)**

استجابات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف (المؤهل، الدورات، المرحلة، سنوات الخبرة, الوظيفة)

| المتغير | المحاور | المجموعات الفرعية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | ماجستير ودكتوراه | ١٧ | ٨٠,٠ | ١٨,١ | *٢,٢٨ |
| | | بكالوريوس | ١١٧ | ٩٢,٢ | ٢٠,٩ | |
| | المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | ماجستير ودكتوراه | ١٧ | ٥٨,٢ | ٨,٥ | *٢,٣٢ |
| | | بكالوريوس | ١١٧ | ٥٣,٠ | ٨,٧ | |

| المتغير | المحاور | المجموعات الفرعية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية | ماجستير ودكتوراه | ١٧ | ٨٤,٩ | ٥,٨ | ٣,٩٥* |
| | | بكالوريوس | ١١٧ | ٧٨,٥ | ٨,٨ | |
| الحصول علي دورات في تفويض الصلاحيات | واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | نعم | ٤٨ | ٨٧,٧ | ١٩,٤ | ١,٢ غير دالة |
| | | لا | ٨٦ | ٩٢,٣ | ٢١,٧ | |
| | المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | نعم | ٤٨ | ٥٣,٩ | ٩,٣ | ٠,٣ غير دالة |
| | | لا | ٨٦ | ٥٣,٥ | ٨,٦ | |
| | علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية | نعم | ٤٨ | ٨٠,٦ | ٨,٠ | ١,٣ غير دالة |
| | | لا | ٨٦ | ٧٨,٦ | ٩,١ | |

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) في محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح متوسط درجات ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، أي أن متوسط ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس في محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى ذوي المؤهل العلمي ماجستير ودكتوراه.
- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) في محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح متوسط درجات ذوي المؤهل العلمي ماجستير ودكتوراه، أي أن متوسط ذوي المؤهل العلمي ماجستير ودكتوراه في محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس.

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) في محور علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح متوسط درجات ذوي المؤهل العلمي ماجستير ودكتوراه، أي أن متوسط ذوي المؤهل العلمي ماجستير ودكتوراه في محور علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا في المحاور الثلاثة (واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية) ترجع إلى متغير الحصول علي دورات في تفويض الصلاحيات، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات الحاصلين، وغير الحاصلين على دورات في تفويض الصلاحيات، وذلك في المحاور الثلاثة.

**جدول (٧)**

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA لدراسة الفروق في محاور الدراسة التي ترجع إلى متغيرات: المرحلة الدراسية، والوظيفة، وسنوات الخبرة في مجال العمل

| المتغير | | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المرحلة الدراسية[1] | واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٥٧٠,٣ | ٢ | ٢٨٥,١ | ٠,٦ غير دالة |
| | | داخل المجموعات | ٤٥٢٤٦,٥ | ٩٧ | ٤٦٦,٥ | |
| | المعوقات التي تعوق تفويض | بين المجموعات | ٥٢,٦ | ٢ | ٢٦,٣ | ٠,٤ غير دالة |

(١) عند حساب الفروق في محاور الدراسة التي ترجع إلى متغير المرحلة الدراسية تم الاقتصار على عينة مديري المدارس بالمراحل الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، وتم استبعاد عينة مشرفي الإدارة المدرسية.

| المتغير | | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الصلاحيات بالإدارة المدرسية | داخل المجموعات | ٦٩٦٦,٢ | ٩٧ | ٧١,٨ | |
| | علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٣٣١,١ | ٢ | ١٦٥,٦ | ٢,٣ غير دالة |
| | | داخل المجموعات | ٧٠١٩,٦ | ٩٧ | ٧٢,٤ | |
| الوظيفة | واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ١٨٤٨,٣ | ٣ | ٦١٦,١ | ١,٤ غير دالة |
| | | داخل المجموعات | ٥٦٤٩٠,٢ | ١٣٠ | ٤٣٤,٥ | |
| | المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٦٣,٩ | ٣ | ٢١,٣ | ٠,٣ غير دالة |
| | | داخل المجموعات | ١٠٢٦٩,٧ | ١٣٠ | ٧٩,٠ | |
| | علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٧٤٦,١ | ٣ | ٢٤٨,٧ | ٣,٤* |
| | | داخل المجموعات | ٩٤٠٦,٧ | ١٣٠ | ٧٢,٤ | |
| سنوات الخبرة في مجال العمل | واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٨٢٢,٠ | ٣ | ٢٧٤,٠ | ٠,٦ غير دالة |
| | | داخل المجموعات | ٥٧٥١٦,٥ | ١٣٠ | ٤٤٢,٤ | |
| | المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٩٥,٠ | ٣ | ٣١,٧ | ٠,٤ غير دالة |
| | | داخل المجموعات | ١٠٢٣٨,٦ | ١٣٠ | ٧٨,٨ | |
| | علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية | بين المجموعات | ٥٨٧,٧ | ٣ | ١٩٥,٩ | ٢,٦ غير دالة |
| | | داخل المجموعات | ٩٥٦٥,١ | ١٣٠ | ٧٣,٦ | |

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المحاور الثلاثة (واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية) ترجع إلى متغير المرحلة الدراسية، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات مديري المراحل الثلاث في المحاور الثلاثة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المحاور الثلاثة (واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية) ترجع إلى متغير سنوات الخبرة في مجال العمل، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات ذوي سنوات الخبرة المختلفة في المحاور الثلاثة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المحورين (واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية، المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية) ترجع إلى متغير الوظيفة، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات مديري المدارس بالمراحل الثلاث ومشرفي الإدارة المدرسية في هذين المحورين.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في المحور (علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية) ترجع إلى متغير الوظيفة. ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم اختبار أقل فرق دال LSD كما بالجدول التالي:

**جدول (٨)**

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطات مديري المدارس بالمراحل الثلاث ومشرفي الإدارة المدرسية في محور (علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية)

| المتغير | المجموعات الفرعية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| الوظيفة | ١- مدير مدرسة ثانوية | ٢٢ | ٧٩,٩ | ٧,١ | – | | | |
| | ٢- مدير مدرسة متوسطة | ٣٨ | ٧٩,٦ | ٧,٩ | ٠,٣ | – | | |

| المتغير | المجموعات الفرعية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
| | ٣- مدير مدرسة ابتدائية | ٤٠ | ٧٦,٠ | ٩,٦ | ٣,٩ | ٣,٦ | – | |
| | ٤- مشرف إدارة مدرسية | ٣٤ | ٨٢,٣ | ٨,٥ | ٢,٤ | ٢,٧ | *٦,٣ | – |

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطي درجات مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدرسة الابتدائية في محور (علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية) لصالح متوسط درجات مشرفي الإدارة المدرسية، أي أن متوسط درجات مجموعة مشرفي الإدارة المدرسية في محور (علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى مجموعة مديري المدرسة الابتدائية.
- أن بقية الفروق في محور (علاقة التفويض بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية) التي ترجع إلى متغير الوظيفة (مدير مدرسة ثانوية، مدير مدرسة متوسطة، مدير مدرسة ابتدائية، مشرف إدارة مدرسية) لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

**توصيات الدراسة:**

بناءً على نتائج الدراسة فقد تم التوصل إلى عدد من التوصيات التالية:

- اختيار مديري المدارس على أساس الكفاءة والخبرة، مع توافر عدد من السمات القيادية كعملية اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
- إقامة دورات تدريبية حول عملية التفويض، وكيفية توظيفها لتطوير العملية التعليمية والتربوية وتحسينها.
- تطبيق منهج اللامركزية مع إدارات المدارس بهدف إعطاء حرية أكبر لهذه الإدارات وفقاً لاحتياجاتها.

- تشجيع المديرين على ممارسة تفويض صلاحياتهم للعاملين تحت إدارتهم من الأكفاء.
- منح الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع على عملية التفويض.
- التوصيف الدقيق والمكتوب لتحديد السياسات الإدارية التي تسهم في عملية التفويض.
- تدريب المرؤوسين لإعدادهم إعداداً جيداً قادراً على تحمل بعض الأعباء الإدارية، وتقديم الحوافز التشجيعية التي تدفع المديرين والمرؤوسين لأداء العمل بروح معنوية مرتفعة.

**كما توصي الدراسة بإجراء الدراسات المستقبلية التالية:**

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مثل: تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية في مدارس البنات.
- التفويض وفاعليته في أداء العمل بالمدارس.
- تفويض الصلاحيات وعلاقته برفع الروح المعنوية للعاملين.
- دور التفويض في تنمية المهارات الإدارية للمرؤوسين في مدارس التعليم العام.

* * *

## مراجع الدراسة:


١. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٤٣٣هـ )، إدارة تقنية المعلومات، الرياض.

٢. آل الشيخ، عبد الملك عبد الله(١٩٩٤م )، المعوقات التنظيمية والسلوكية التي تؤثر على أداء العاملين في المنظمات الأمنية :دراسة تطبيقية في وزارة الداخلية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض :المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب. الرياض.

٣. آل زامانا،عبدالله(٢٠٠١م)،معوقات السلطة:دراسة تطبيقية على إمارة منطقة نجران، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض.

٤. أحمد،محمد(١٩٩٦م)، تفويض الاختصاصات الإدارية، مجلة الإبداع، عدد٤،القاهرة.

٥. البابطين، سلطان ( ١٩٩٤م )"تقييم نظام أداء العاملين بالأجهزة الأمنية :دراسة تحليلية مطبقة على إمارة منطقة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض :المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب. الرياض.

٦. البورسعيدي،حورية(٢٠٠١م)، التفويض المتوقع الفعلي لسلطات مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة السلطان قابوس.

٧. حبيش، فوزي (١٩٩١م)، الإدارة العامة والتنظيم الإداري، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

٨. حسين سلامة (٢٠٠٤م)، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفاعلة،دار الفكر، الأردن، عمان.

٩. حنفي، محمد (١٩٩٠م)،السلوك التنظيمي والأداء، دار الجامعات المصرية، القاهرة

١٠. الرشود،سعد(١٤٢٠هـ)، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف.رسالة ماجستير غير منشورة .أكاديمية نايف العربية للعلوم المنية،الرياض.

١١. السهلي،منير(١٤٢١هـ)، دراسة مقارنة لواقع صلاحيات مديري المدارس بالتعليم العام الحكومي والأهلي للبنين،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة. المدينة.

١٢. الشهري، عبد الله (١٤٢٦هـ)، واقع ممارسة مديري المدارس تفويض الصلاحيات للمعلمين وعلاقته بتحقيق فعالية المدرسة(دراسة ميدانية في محافظة النماص)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية. أبها.

١٣. الصغير،علي (١٤٢٧هـ)،واقع تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود،كلية التربية.الرياض.

١٤. الصيرفي محمد.(١٤٢٣هـ)، الإدارة الرائدة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١،عمان.

١٥. الظرف،عبدالرحمن (١٩٩٤م، أثر الحوافز على أداء أفراد حرس الحدود، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض :المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.الرياض.

١٦. العتيبي،عائض(٢٠٠٨م)،موقف القيادات الإدارية من تفويض السلطة وأثره على إنجاز الإعمال، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك عبدالعزيز،كلية الاقتصاد والإدارة. جده.

١٧. العثمان، محمد (١٤٢٤هـ) تفويض السلطة وأثرها على كفاءة الأداء،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية،الرياض.

١٨. عريفج،سامي(١٤٢٨هـ)، الإدارة التربوية المعاصرة.ط٣،دار الفكر، عمان.

١٩. العساف، صالح (٢٠١٠م)،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،(الرياض:مكتبة العبيكان. الرياض.

٢٠. عسكر، سمير أحمد( د ت )، أصول الإدارة،دار القلم، دبي.

٢١. القريوني،محمد(٢٠٠٣)، اتجاهات شاغلي الوظائف القيادية في الوزارات والإدارات الحكومية في دولة الكويت نحو تفويض السلطة،دورية معهد الإدارة ،مجلد ٤٣،عدد ٢.الكويت

٢٢. مرسي، محمد (١٩٩٨م)، الإدارة المدرسية الحديثة،القاهرة: عالم الكتب.

٢٣. مطاوع، إبراهيم،عصمت،حسن،أمينة أحمد (١٩٨٠)، الأصول الإدارية للتربية، دار المعارف، القاهرة.

٢٤. المعايطة، عبدالعزيز(٢٠٠٧م)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد، عمان.

٢٥. النفيسة، عبد المجيد (٢٠٠١)،سلطة الإدارة في التفويض بالاختصاص في المملكة.بحوث دبلوم دراسات الأنظمة الرياض:معهد الإدارة العامة. الرياض.

٢٦. النوخاني، دولة (١٤٢٤هـ)،واقع تفويض السلطة لدى القيادات الإدارية النسائية في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض،رسالة ماجستير غير منشورة من جامعة الملك سعود،كلية العلوم الإدارية.الرياض.

٢٧. الهاجري، جبر (١٤٢٦هـ)، ممارسة مديري مدارس مراحل التعليم العام للصلاحيات الممنوحة لهم بمحافظة الأحساء، رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية.الرياض.

28. Lovette.Otis;Watts. Susie; Hood.&Joanne.2- An Investigation Of Teachers Perceptions of Their Princpals Delegation and Relationships Behavior. The University of Louisiana at Monroe.USA. (2000) .

29. Adams, Edward Scot (1999) Acase study of teachers and princpals perceptions envolvement.influence.and authority in shared decision-making Unpublished Doctoral Dissertation. north Carolina at chapel hill. University USA.

* * *

# فاعلية برنامج إلكتروني في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية

**د. محمود محمد محمد الحفناوي**

أستاذ تكنولوجيا التعليم الإلكتروني المساعد

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد - جامعة الطائف

**د. إسراء رأفت محمد علي شهاب**

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة الطائف

# فاعلية برنامج إلكتروني في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية

**د. محمود محمد محمد الحفناوي**
أستاذ تكنولوجيا التعليم الإلكتروني المساعد
عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد – جامعة الطائف
**د. إسراء رأفت محمد علي شهاب**
أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة الطائف

## ملخص الدراسة:

استهدف هذا البحث الكشف عن فاعلية برنامج إلكتروني من تصميم الباحثين لإكساب بعض المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية من خلال توظيف الطرق المعتمدة على الحواس المتبقية والأكثر فعالية وبيان أثرها في ضوء ما يستخدمه المدرس حالياً من طرق تقليدية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري والدراسات السابقة وكذلك أدوات البحث، فيما استخدم المنهج التجريبي لتطبيق البحث على عينة عشوائية من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لمرحلة رياض الأطفال بالمملكة، كما استخدم اختبار المفاهيم البيئية المناسب وطبيعة الطفل المعاق سمعياً وإعاقته تقترن فيه العبارات بلغة الإشارة للكشف عن فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتحليل البيانات، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج الإلكتروني في تنمية المفاهيم البيئية لدى عينة البحث من أطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعيا بمحافظة الطائف بالمملكة، وأوصى البحث بضرورة استخدام برامج إلكترونية في تنمية مفاهيم أخرى مهمة لتلك الفئة كالمفاهيم العلمية.

# Effectiveness of an Electronic Program in Teaching Some Environmental Concepts to Kindergarten Children With Hearing Disabilities In Saudi Arabia

**Dr. Mahmoud Mohamed Mohamed Hifnauy**
Deanship of e-learning and distance education at the University of Taif
**Dr. Isra Raafat Mohamed Ali Shihab**
Department of Special Education, Faculty of Education, University of Taif

**Abstract:**

This research aimed at examining the effectiveness of an electronic program designed by the researchers to attain some environmental concepts to kindergarten children with hearing disabilities in Saudi Arabia by employing methods based on the remaining and most effective senses and measuring its efficiency the light of the traditional methods kindergarten teachers currently use. To achieve the research objectives The research relied on the Descriptive Analytical Method in the preparation of each of: the theoretical framework ,the previous literature and the research tools, while it relied on the Experimental Method for the application of research on a random sample of kindergarten children with hearing disabilities in KSA.The research also used the environmental concepts test which is appropriate to nature of a child with a hearing disability and his disability.The statements of the test was accompanied with in sign language to examine the effectiveness of the proposed electronic program through the use of appropriate statistical methods and data analysis. The results indicated that the proposed program was effective in the development of environmental concepts of a kindergarten children with hearing disabilities sample in Taif , Saudi Arabia.The research also recommended using electronic programs in the development of other concepts for children with hearing disabilities

**المقدمة:**

أطفال اليوم عماد الثروة البشرية المستقبلية، التي تمثل الركيزة الأساسية لتقدم المجتمع، وازدهاره، ومواكبته للتغيرات العالمية، ويجب الإقرار بحقيقة مؤداها أن الاستثمار البشري هو أهم استثمار، فبموجبه يمكن الإفادة من القوى البشرية، واستغلال كل طاقاتها، ولعل الاستثمار البشرى في مجال التربية الخاصة – حيث إنهم يمثلون ١٠% من المجتمع، وهي نسبة لا يستهان بها – لا يقل في الأهمية عن العاديين، وذلك بموجب المدخل الإنساني، حيث تسن بخصوصهم قوانين، تضمن لهم الرعاية، والتدريب، والاندماج في المجتمع، والعمل على تقبلهم لذاتهم.

ومن ثم فكثير من المجتمعات في الدول الغربية أولت اهتماماً خاصاً بذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم المعاقين سمعياً، فأنشئت لهم المدارس والمعاهد وفتحت أقسام في الجامعات والكليات تستقطب هذه الفئة من المجتمع التي سلب منها نعمة السمع ومع هذا لازالت هذه الفئة تمتلك الكثير لتقدمه للمجتمع من مهارات ومهن مبدعين فيها أكثر من الأسوياء منا، وبظهور التقنية الحديثة ظهرت الكثير من البرامج والأجهزة التي تسهل على المعاق سمعياً التعلم وتوصله المعلومة بشكل أكثر سهولة وأكثر قبولاً (كابلي وسالم، ٢٠١٢، ٢٥١).

ولما كانت مرحلة رياض الأطفال تعد المرحلة التي تتكون فيها عادة المفاهيم لدى الطفل، لذا كان من الضروري الاهتمام بكيفية تقديمها للطفل، لكي يمكننا تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف الموضوعة. فرغم ظهور برامج تربوية عديدة وجادة وتحتوي على أنشطة متنوعة لتنمية تلك المفاهيم إلا أن تلك البرامج تفتقر إلى الأنشطة التربوية المثيرة والمشوقة (ميخائيل، ٢٠٠١، ٣٦).

ومن هنا فإن هذا البحث يطرح أحد الموضوعات المهمة ألا وهو استخدام برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية كنشاط تربوي داخل رياض الأطفال وتطبيق ذلك باستخدامه كوسيلة من وسائل إكساب الأطفال المعاقين سمعياً المفاهيم البيئية

وتنميتها، وإلى أي مدى يمكن اعتبار الكمبيوتر وبرامجه وسيلة من الوسائل المناسبة شكلاً وموضوعاً للتعليم في رياض الاطفال بصفة عامة وللمعاقين سمعياً بصفة خاصة بحيث يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

**مشكلة البحث:**

تؤكد عديد من البحوث والدراسات والأدبيات العربية والأجنبية أن مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل ملائمة لتضمين برامجها الخبرات البيئية المناسبة، غير أنها مازالت تفتقر إلى مثل هذه البرامج وبعيدة عن إدراك البعد البيئي، لذلك أوصت تلك الدراسات والأدبيات بضرورة بناء برامج أنشطة لتنمية المفاهيم البيئية لدى الأطفال، وإكسابهم السلوكيات المرجوة تجاه البيئة.

وللوقوف على واقع التربية البيئية بمرحلة رياض الأطفال بمحافظة الطائف أجرى الباحثان عدة مقابلات غير مقننة مع (٢٥) معلمة من معلمات التربية الخاصة بمرحلة رياض الأطفال تخصص إعاقة سمعية، استهدفت تعرف مدى أهمية إكساب المفاهيم البيئية لمرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً، وتعرف أهم المفاهيم البيئية المناسبة لهم في تلك المرحلة، وأسفرت تلك المقابلات عن: اتفاق جميع المعلمات على ضرورة إكساب هؤلاء الأطفال المفاهيم البيئية، كما تم تحديد عدد من المفاهيم البيئية المناسبة لإكسابها أطفال هذه المرحلة.

وتأتي ضرورة إكساب هؤلاء الأطفال المفاهيم البيئية لأن هذه المرحلة تعد من الفترات الحاسمة التي تكتسب خلالها المفاهيم فيكوِّن كل طفل لنفسه ما يسمى ببنك المعلومات التي تساعده على الاتصال مع الآخرين وفهمهم. ولما كانت مرحلة رياض الأطفال تعد المرحلة التي تتكون فيها عادة المفاهيم لدى الطفل، لذا كان من الضروري الاهتمام بكيفية تقديمها للطفل، لكي يمكننا تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف الموضوعة. فرغم ظهور برامج تربوية عديدة وجادة تحتوي على أنشطة

متنوعة لتنمية تلك المفاهيم غير أن تلك البرامج تفتقر إلى الأنشطة التربوية المثيرة والمشوقة.

ومن هنا فإن هذا البحث يطرح أحد الموضوعات المهمة ألا وهو استخدام الكمبيوتر وبرامجه الإلكترونية كنشاط تربوي داخل رياض الأطفال بشكل عام وذوي الاحتياجات الخاصة تحديداً، وتطبيق ذلك باستخدامه كوسيلة من وسائل إكساب الأطفال المفاهيم البيئية وتنميتها، وإلى أي مدى يمكن اعتبار الكمبيوتر وسيلة من الوسائل المناسبة شكلاً وموضوعاً لتعليم هذه الفئة، بحيث يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة. كما أثبتت عديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية فعالية استخدامه في تدريس المفاهيم المختلفة لطفل رياض الاطفال مثل المفاهيم العلمية والمفاهيم الرياضية والتفاعل الاجتماعي.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في حاجة أطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعياً لاكتساب بعض المفاهيم البيئية اللازمة لتكيفهم لما حولهم من ظواهر بيئية وفهمهم ما يحيط بهم، كما أظهرت توصيات البحوث والدراسات والأدبيات أهمية الإفادة من تكنولوجيا الكمبيوتر في تضمين برامج مرحلة رياض الاطفال الخبرات والمفاهيم البيئية لاسيما الأطفال المعاقين سمعياً من تلك المرحلة.

**أسئلة البحث:**

١. ما مواصفات البرنامج الإلكتروني المقترح المستخدم في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية؟.

٢. ما فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية؟.

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تصميم برنامج إلكتروني في المفاهيم البيئية موجه لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم قياس فاعلية استخدام هذا البرنامج الإلكتروني في إكساب تلك المفاهيم لدى مجموعة البحث.

**أهمية البحث: من المتوقع أن يفيد هذا البحث في:**

- أنه يعد استجابة للاتجاهات المحلية والعربية والعالمية التي تنادي بضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص، باعتبارهم جزء من المجتمع والارتقاء به هو ارتقاء بالمجتمع ذاته.
- تزويد القائمين على إعداد برامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وخاصة بمحافظة الطائف ببرنامج إلكتروني من شأنه إكساب أطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية المفاهيم البيئية المفيدة لتلك الفئة والضرورية لتكيفهم الحياتي.

**مصطلحات البحث:**

**الفاعلية:**

يعرفها شحاتة وآخرون (٢٠٠٣: ٢٣٠) بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تُحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، ويتم تحديد حجم هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا".

وتعرف الفاعلية إجرائياً بأنها " مقدار الفائدة المكتسبة لدى عينة الدراسة من خلال تعرضهم للبرنامج المقترح كما تقاس بمعادلة الكسب لبلاك ".

**البرنامج الإلكتروني:**

يُعرّف البرنامج الإلكتروني إجرائياً في هذا البحث بأنه "مجموعة من المعلومات والممارسات العملية والأنشطة المقترحة والخبرات المنظمة والمخططة، والمصممة

من خلال برنامج إلكتروني كمبيوتري يهدف إكساب أطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالطائف بالمملكة العربية السعودية بعض المفاهيم البيئية".

**المفاهيم البيئية:**

يعرفها عبد الله (٢٠٠٣: ٩٢) بأنها "تجريد عقلي بين عدة مواقف مشتركة في خاصية أو مجموعة من الخواص المشتركة التي تتصل بالبيئة".

وتعرف المفاهيم البيئية إجرائياً بأنها " كل تجريد عقلي يُعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة الخصائص أو الصفات المشتركة بين الأشياء أو الظواهر أو العلاقات أو المكونات البيئية ".

**المعاق سمعياً:**

يعرف إجرائياً بأنه: ذلك الشخص الذي لديه عجز سمعي يعوقه عن الفهم الصحيح للمعلومات اللغوية من خلال السمع مع أو بدون استخدام المعينات السمعية، وهو شخص يتراوح فقدانه السمعي بين (٧٠ ديسبل فأكثر) بحيث يعوقه ذلك عن فهم الكلام من خلال الأذن، مع أو بدون استخدام المعينات السمعية.

**أدوات البحث:**

استخدم في هذا البحث اختباراً مصوراً في المفاهيم البيئية، ليناسب الفئة المستهدفة من البحث، وهو من إعداد الباحثين.

**حدود البحث:**

اقتصر تطبيق البرنامج الإلكتروني على عينة من الأطفال المعاقين سمعياً التي تتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٧) سنوات بمدارس الأمل والدمج بمدينة الطائف في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، بهدف إكسابهم المفاهيم البيئية التي تم تحديدها في قائمة المفاهيم والتي أعدت لهذا الغرض والمناسبة لتلك الفئة (انظر إجراءات البحث).

**منهج البحث والتصميم التجريبي:**

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى لتحقيقها، فقد أُعتمد على المنهج التجريبي للكشف عن فاعلية البرنامج الإلكتروني وقد استخدم التصميم التجريبيRandamized Control-Group Pretest-Posttest Design، ويعتمد هذا التصميم على استخدام مجموعتين من الأطفال المعاقين سمعيا مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية يطبق عليهما اختبار المفاهيم البيئية المصور قبلياً، ثم يتم تعريض المجموعة التجريبية للمعالجة التجريبية (البرنامج الإلكتروني)، في حين تدرس المجموعة الضابطة البرنامج بالشكل التقليدي، ثم يطبق على كلتا المجموعتين الاختبار بعدياً.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

تعد الثروة البشرية من أغنى الثروات لدى الأمم، ومن ثم فليس غريباً أن تعني بها وتقوم على تربيتها وتوجيهها بأفضل الوسائل والأساليب الممكنة، وبما أن المعاقين جزء من المجتمع، لهم جميع الحقوق فيجب أن نعاملهم وفق قدراتهم وحاجاتهم، فالتربية الخاصة هي الخدمات التربوية الخاصة التي تقدم للأفراد ذوي الحاجات الخاصة وذلك حتى تصل بهم إلى أقصى أداء ممكن.

**أولاً: التربية البيئية للأطفال المعاقين سمعياً:**

عُرف الأطفال المُعاقون سمعياً بأنهم "الأطفال الذين بهم بقية سمع، ومثل هؤلاء الأطفال يمكنهم إدراك الخصائص الصوتية إما باستقبال مقويات الصوت أو بدونها" (كامل، ١٩٩٦، ٢٨).

وعُرف أيضاً الفرد المعوق سمعياً بأنه " ذلك الفرد الذي لا تصل به الإعاقة السمعية للمسافة الطبيعية للسمع، ولا يستطيع التقدم في المدارس العادية، ما لم يستخدم أجهزة السمع" (عبد الغفار وآخرون، ١٩٩٦، ٣٢).

وعرفت خضر (٢٠١١:٦) الإعاقة السمعية بأنها فقد حاسة السمع لأسباب وراثية أو فطرية أو مكتسبة سواء أكانت منذ الولادة أم بعدها، الأمر الذي يعيق تعلم خبرات

الحياة مع أقرانه العاديين وتحول بينه وبين متابعة دراسته ويتعذر عليه أن يستجيب استجابة تدل على فهمه الكلام المسموع؛ لهذا فهو في حاجة ماسة إلى تأهيل يناسب قصوره الحسي.

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن يعرف المعاق سمعياً بأنه ذلك الشخص الذي لديه عجز سمعي يعوقه عن الفهم الصحيح للمعلومات اللغوية من خلال السمع مع أو بدون استخدام المعينات السمعية، وهو شخص يتراوح فقدانه السمعي بين (٧٠ ديسبل فأكثر) بحيث يعوقه ذلك عن فهم الكلام من خلال الأذن، مع أو بدون استخدام المعينات السمعية.

كما يمكن أن نشير إلى أن مصطلح المعاقين سمعياً Hearing Impairment يعد مصطلحاً عاماً يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع، فهو يشمل كلاً من المعاقين سمعياً وضعاف السمع، وهذا المصطلح يشير إلى وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي، والفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الصمم (شقير، ٢٠٠٢، ٩٩).

وتمثل الإعاقة السمعية شكلاً من أشكال العجز أو القصور يستشعر معه صاحبها فقدان عضوٍ ما من أعضائه، أو إمكانية من إمكانياته لها أهميتها الاجتماعية ويتمتع بها غيره من أقرانه العاديين، كما يستشعر أن هذا الفقدان له دلالته بالنسبة للدور الذي يمكن أن يلعبه في مجالات الحياة داخل الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، ومن ثم فإن الإعاقة تفرض عليه صعوبات معينة كما تؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي (القريطي، ١٩٩٢، ٤٤ ).

والإعاقة السمعية من أشد أنواع الإعاقة أثراً على المعاق، نظراً لأهمية اللغة في الاتصال الإنساني، فهي الوسيلة الوحيدة لاتصال البشر في حياتهم اليومية وفي نقل الثقافة والحضارة عبر المكان والزمان، ووسيلة التخاطب اللغوي، هي التعبير والاستقبال،

فالتعبير وسيلته جهاز الكلام وجهاز السمع في نفس الوقت، والاستقبال وسيلته جهاز السمع (الإدارة العامة للتأهيل الاجتماعي للمعوقين، ١٩٩٤، ٢١).

**تصنيف الإعاقة السمعية:**

تصنف الإعاقة السمعية وفق عدة أبعاد ويمكن عرضها كالتالي (إمام، ٢٠٠٥، ٢٤):

١- العمر الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية وتنقسم إلي:

- صمم ما قبل تعلم اللغة Prelingual Deafness، وهم المعاقون سمعياً الذين فقدوا قدراتهم السمعية قبل اكتساب اللغة، أي قبل سن الثالثة، وتتميز هذه الفئة بعدم قدرتها على الكلام لعدم سماعها اللغة.
- صمم ما بعد تعلم اللغة Postingual Deafness، وهم المعاقون سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها أو بعضها بعد اكتساب اللغة، وتتميز تلك الفئة بقدرتها على الكلام، لأنها سمعت وتعلمت اللغة.

٢-مدى الخسارة السمعية: وتصنف الإعاقة السمعية وفق هذا البعد إلى أربع فئات حسب درجة الخسارة السمعية والتي تقاس بوحدة تسمي الديسبل كما تشير إلى ذلك (السعيد وآخرون، ٢٠٠٦، ١٢٢) على النحو التالي:

- فقدان سمعي ضعيف Mild Losses: أي صعوبة في سماع الأصوات الخافتة والكلام البعيد، وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين (٢٠ - ٣٠) ديسبل، وهم يستطيعون الكلام بواسطة الأذن بالطريقة الاعتيادية.
- فقدان سمع هامشي Marginal Losses: وتكون درجة فقدان السمع (٣٠ - ٤٠) ديسبل، وهم ضعاف سمع يستطيعون السمع على بعد ٣ أقدام بواسطة الأذن.

- فقدان سمع متوسط Moderate Losses: وتكون درجة السمع (٤٠-٦٠) ديسبل، حيث يحتاج هؤلاء إلى استخدام الوسائل السمعية الخاصة والتدريب السمعي الخاص على الكلام.
- فقدان سمع شديد Sever Losses: وتكون درجة فقدان السمع (٦٠ – ٧٥) ديسبل، ويمكن لهذه الفئة أن تستفيد من الفصول الخاصة، مع استخدام سماعات خاصة ويمثلون الحد الفاصل بين ضعاف السمع والمعوقين سمعياً.
- ويوجد تصنيف آخر تم على أساس العلاقة بين فقدان السمع وطريقة التعليم والظروف المحيطة والاحتياجات التربوية كما يلي (اللقاني، و القرشي،٢٤، ١٩٩٩ – ٢٧):
- فقدان خفيف Slight (من ٢٧:٤٠ ديسبل): وهؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في سماع الكلام الهامس البعيد، ولكن ذلك لا يعوق استمرارهم في دراستهم بالمدارس العادية، حيث يستطيعون الكلام بصورة عادية، وعندما يقترب فقدان السمع من (٤٠ ديسبل) فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون لموقع مناسب، وإضاءة مناسبة في حجرة الدراسة، بالإضافة إلى تدريبهم على قراءة الكلام والنطق، مع استخدامهم للمعينات السمعية، وعلى ذلك فإن هؤلاء الأطفال يجب دمجهم في فصول التلاميذ العاديين.
- فقدان معتدل Mild (من ٤١:٥٥ ديسبل): وهؤلاء الأطفال يفهمون عادة لغة الحديث بدون صعوبة كبيرة على بعد ثلاثة أو خمسة أقدام، وقد يكون لديهم بعض عيوب في إخراج الأصوات وصعوبة في السمع بشكل جيد، إذا كان صوت المتحدث ضعيفاً، أو أن وجهه غير مرئي بالنسبة لهم، وفي هذه الحالة قد يفشلون في متابعة حوالي (٥٠%) من

كلمات المناقشة، وهؤلاء الأطفال يتم توجيههم إلى التعليم الخاص لتدريبهم على النطق وقراءة الكلام، مع التركيز على القراءة والتصحيح اللغوي.

- فقدان ملحوظ Marked (من ٥٦: ٧٠ ديسبل): وهؤلاء الأطفال يفهمون لغة الحديث إذا كانت بصوت مرتفع، ويلاحظ أنهم يواجهون صعوبات ملحوظة في إجراء المناقشات الجماعية خارج وداخل حجرة الدراسة، ويمتلكون قدراً محدوداً من الكلمات والألفاظ، كما توجد لديهم بعض العيوب في عملية النطق وإخراج الأصوات، ويتم إلحاق هؤلاء الأطفال في فصول خاصة، لإجراء التدريبات السمعية لاستغلال بقايا السمع لديهم، وهؤلاء الأطفال ينجحون في تكوين علاقات اجتماعية مرضية مع غيرهم ممن لديهم نفس القدر من فقدان السمع.
- فقدان حاد Severe (من ٧١: ٩٠ ديسبل): هؤلاء الأطفال قد يسمعون الأصوات المرتفعة التي تصدر على بعد قدم واحد من الأذن، وقد يسمعون بعض الضوضاء المنبعثة من البيئة من حولهم، وقد يميزون الحروف المتحركة، ولكن على الرغم من استخدامهم للسماعات، تظل لديهم صعوبة في تمييز الحروف الساكنة، ولذلك لابد من تدريبهم على الكلام واللغة، ولكن يلاحظ أن تلك الفئة تجد صعوبة في التعامل الاجتماعي مع العاديين.
- فقدان عميق Extreme (من٩١ ديسبل فأكثر): وهؤلاء الأطفال يطلق عليهم الصم، حتى لو استطاعوا سماع بعض الأصوات المرتفعة جداً، وهم لا يمكنهم الاعتماد على القناة السمعية كوسيلة أولية للاتصال، ولكن يمكن تنمية وتطوير كل من كلامهم ولغتهم فقط من خلال تدريب واع مكثف، وتعتمد تلك الفئة على الرؤية أكثر من السمع

كوسيلة أولى للاتصال، ويلحق هؤلاء الأطفال بفصول خاصة بالصم، مع التركيز على طريقة الاتصال الكلي التي تجمع بين الطريقة الشفهية والطريقة اليدوية، ويتم ذلك تحت إشراف تربوي متخصص.

والفئة الثالثة التي تعاني من فقدان ملحوظ هي التي يرتبط بها البحث الحالي، حيث إن هذه الفئة تعتمد لغة الحديث إذا كانت بصوت مرتفع كأسلوب أساسي للاتصال، وهذا هو أساس موضوع البحث، حيث يستهدف البحث الحالي تنمية بعض المفاهيم البيئية لهؤلاء الأطفال من خلال برنامج إلكتروني كمبيوتري.

**طرق التواصل بالمعاقين سمعياً:**

تعتمد طرق التواصل بالمعاقين سمعياً وتعليمهم الإشارات والحركات الجسمية المعبرة، وملاحظة حركات الشفاه والفم والحلق واللسان أي أنها تعتمد على الإدراك البصري، ويتكون هذا الإدراك البصري من عدة إجراءات معقدة منها الانتقاء والتنظيم والتفسير والمرتبط بعدة عوامل تتصل بالإطار المرجعي للمتلقي ومفهوم الذات عنده وخبراته السابقة (شقير، ٢٠٠٢، ١٢٦)، وقد أشُير إلى أن هناك عدة طرق للاتصال بالمعوقين سمعياً وهي (عبيد، ٢٠٠١، ١٧٤):

١- **طريقة التواصل** الشفهي أو الأسلوب الشفهي Oral Method: وهو تعليم وتدريب الأطفال المعوقين سمعياً بدون استخدام لغة الإشارة أو التهجئة بالأصابع، فلا يستخدم باستثناء القراءة والكتابة إلا الاتصال الشفهي، ويؤكد أنصار الطريقة الشفهية أن التواصل اللفظي أو الشفوي الذي يمثل فيه الكلام قناة التواصل الرئيسية يجعل الأشخاص الصم أكثر قدرة على فهم الكلام المنطوق، وذلك من خلال الإفادة من التلميحات والإيماءات الناتجة عن حركة الشفاه للمتكلم، كما يري أنصار تلك الطريقة أنها تسهم في عزل الأشخاص الصم عن الآخرين، وأنها لا تمثل نظام تواصل كاف ومتطور، وأنها أكثر سهولة وبالتالي فإن الأشخاص الذين يتعلمونها يكون لديهم دافع قوى لتعلم المهارات السمعية اللفظية.

٢- **الطريقة التركيبية**: وفيها يركز المعوق سمعياً على معني الكلام أكثر من تركيزه على حركتي شفتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام، ومهما تكن الطريقة التي تنمي بها مهارة قراءة الشفاه فإن نجاح الطريقة أياً كانت يعتمد اعتماداً أساسياً على مدى فهم المعوق سمعياً للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام، والتي تمثل المثيرات البصرية أو الدلائل البصرية المتابعة من بيئة الفرد، كتعبيرات الوجه، وحركة اليدين، ومدى سرعة المتحدث، وألفة موضوع الحديث، ومدى مواجهة المتحدث للمعاق، والقدرات العقلية الخاصة بالمعاق.

٣- **طريقة التواصل الكلي**: حيث شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً باستخدام كل الوسائل التي تمكن الشخص المعوق سمعياً من التواصل مع الآخرين، وهذه الإستراتيجية في التواصل تعرف بالتواصل الكلي، حيث تدمج هذه الإستراتيجية الكلام، والإشارات، والتهجئة بالأصابع، والتدريب السمعي، وقراءة الكلام، بل والقراءة والكتابة وذلك بغية تطوير قدرة الشخص على التواصل.

والطريقة الكلية تتيح للمعاق سمعياً الفرص الكاملة لتنمية مهارة اللغة في سن مبكرة وهي تعتمد على عرض الكلمة أو الجملة المكتوبة على السبورة أو على بطاقة بخط كبير واضح مع إقرانها بوسيلة إيضاحية مناسبة بعرض الشيء نفسه أو نموذج أو صورة عنه أو رسمه أو نطق الكلمة المكتوبة أمام الطفل مرات عديدة مع ملاحظة تجسيم حركات الشفاه وإبراز نماذج الحروف ولفت نظرهم إلى ملاحظة ذلك، ثم تدريبهم بشكل فردي على النطق، وهذه الطريقة هي أحدث طرق التواصل مع المعوقين سمعياً لما تراعيه من فروق فردية بين الأطفال (رجب، ٢٠٠٣، ٥٧).

ولقد أشاد القرشي (١٩٩٤، ٨١) في دراسته بالطريقة الكلية للاتصال بالمعاقين حيث أنها أفضل الطرق المستخدمة وأكثرهم فاعلية، حيث تعتمد على استخدام جميع طرائق الاتصال المتاحة، فهي تجمع الطريقة السمعية وطريقة قراءة الشفاه، ولغة الإشارة، والهجاء الإصبع، والحديث الإلماعي، مع استخدام المعينات السمعية، وغير

ذلك من طرائق الاتصال إن وجدت، ولذلك فهي تصلح لجميع المواد الدراسية، ولجميع التلاميذ المعوقين سمعياً، بتصنيفاتهم المختلفة، وبمراحل الدراسة المختلفة، كما أنها تراعي الفروق الفردية بينهم لأن كل تلميذ يتعلم بالطريقة التي تناسبه فضلاً عن أنها تجمع مزايا جميع طرائق الاتصال بالمعاقين، وتعالج كل طريقة بعض عيوب الطرائق الأخرى.

ويتفق مع هذا الرأى القريوتى وآخرون (١٩٩٥، ٦٧) حيث إن هذه الطريقة تستجيب بشكل أفضل للخصائص المتميزة لكل طفل، فالأطفال الذين يتقنون أبجدية الأصابع نستخدم في حديثنا معهم اللفظ وأبجدية الأصابع، في حين نقرن اللفظ بالإشارة الكلية بالنسبة لمن يتقنون الإشارة ولا يتقنون أبجدية الأصابع، وفي كل الحالات تستخدم حركة الجسم وتعبيرات الوجه في إضفاء مزيد من الإيضاح للأفكار والمفاهيم المراد التعبير عنها.

كما يتميز هؤلاء الأشخاص بالقوة والحدة في الجانب البصري والقدرة على ملاحظة الأشياء الدقيقة، فلقد عوضهم الله سبحانه وتعالى عن فقد السمع والكلام بنعمة البصر الحادة، مثلهم مثل الفاقد لحاسة الرؤية نجده يتميز بالقدرة السمعية العالية (عبيد، ٢٠٠٠، ١٨٩).

ولقد اتضح أنه يمكن الإفادة من المعاقين سمعياً كالأسوياء من مناشط الحياة الاجتماعية والاقتصادية المختلفة إذا توفر لهم علاجاً طبياً سليماً وقدمت لهم الخدمات التربوية والنفسية اللازمة (عبيد، ٢٠٠١، ١٥٥).

لذا تعد فئة المعاقين سمعياً من الفئات المهمة والتي تحتاج إلى تطبيق التكنولوجيا الحديثة بصورة واسعة في معظم المواد الدراسية، وخاصة في المراحل الأولى من النمو لكي تؤتى هذه الإستراتيجيات التكنولوجية ثمارها في المراحل المتقدمة، وذلك لما تلعبه مرحلة رياض الأطفال من دور كبير في تكوين شخصية الأطفال بصفة عامة، والمعاقين سمعياً بصفة خاصة، حيث أن هذه المرحلة هي أولى المراحل التي يطلع فيها

المعاق سمعياً على العالم الخارجي ويبدأ في اكتساب القيم والحقائق والمعارف عن البيئة الخارجية، ومن ثم تتكون قدراته وتنمو تبعاً لنوعية المعارف وطريقة عرضها (الحفناوي، ٢٠٠٦، ١٨).

حيث تحتل رياض الأطفال كمؤسسة تربوية دوراً مهماً في تربية الأطفال ومكمل لوظيفة الأسرة بل يفوقها غالباً، حيث تسهم بطريقة عملية منظمة ومدروسة في تحقيق أهداف النمو والتطور، وتشكيل شخصية الطفل في ضوء خصائصه وحاجاته وقدراته، فرياض الأطفال تسد العجز الذي قد يكون في الأسرة من تنشئة اجتماعية أو نقص في الرعاية، بالإضافة إلى ذلك فإن رياض الأطفال ليس الغرض منها التعليم بمعناه الأكاديمي بل هي مرحلة تهيئة وتحضير للمراحل اللاحقة تعمل على تنمية الكثير من المفاهيم والقيم الخلقية والاجتماعية التي تتفق مع فلسفة المجتمع ومعتقداته ( عبد الشافي،٢٠٠١، ٢٩).

ولقد أجرى عبده (٢٠٠٦) دراسة على الأطفال المعاقين سمعياً بتلك المرحلة استهدفت التعرّف على فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً وذلك من خلال تصميم برنامج للألعاب التعليمية وتبسيط المفاهيم المتضمنة داخل الوحدة وتعديلها وعرضها بالإشارات الوصفية الخاصة بها بما يتفق والإعاقة السمعية ومن ثم معرفة أثره من خلال تصميم وتطبيق اختبار للمفاهيم العلمية يتناسب و طبيعة الطفل المعاق سمعياً وإعاقته تقترن فيه العبارات بلغة الإشارة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي لقياس أثر الألعاب التعليمية على تحصيل الأطفال المعاقين سمعياً لبعض المفاهيم الأساسية بعينة البحث والتي تكونت من (٥٨ طفلاً) من الأطفال المعاقين سمعياً بمرحلة رياض الأطفال من سن (٥ – ٧) سنوات في المملكة العربية السعودية بمدارس الأمل والدمج بمدينة جدة، وقد أسفرت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات نفس المجموعة في القياس

البعدي على اختبار المفاهيم العلمية لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى تحسن المستوى التحصيلي للأطفال ضعاف السمع في اكتساب المفاهيم العلمية مما يوضح أثر الجانب التربوي الذي تضمنته الألعاب التعليمية على أسلوب التعلم للأطفال الصم.

فطفل مرحلة الرياض على درجة كبيرة من التقبل والميل للبحث والاستطلاع والتجريب واستكشاف البيئة من حوله وذلك بمقارنته بالمراحل العمرية الأخرى، وهو نشاط فضولي يحب فيه الطفل أن يسأل ويستفسر عن الظواهر المحيطة به في البيئة، كما أن الطفل مرن بطبيعته يمكن تعديل أنماط سلوكه وتوجيهها الوجهة السليمة، لذا فإن مرحلة رياض الأطفال تعتبر من أهم المراحل التي تحتاج إلى تقديم برامج التربية البيئية بها (بدير،٢٠٠١، ٣٧). حيث تهدف التربية البيئية إلى مساعدة الأطفال على فهم البيئة المحيطة بهم، وتعرف أخطار التلوث البيئي، وإكسابهم عادات صحية سليمة، وغرس الاتجاهات المناسبة نحو البيئة للمحافظة عليها (محمد، ٢٠٠٣، ٨٧).

فالتربية البيئية لا تقتصر على فرع واحد من فروع العلم بل تشتق من محتويات العلوم جمعاء، ما يفيد من تكوين نظرة شاملة متوازنة تساعد الطفل على التعامل مع البيئة، والتعرف على أهميتها، وطرق المحافظة عليها، واكتشاف مشكلاتها ومحاولة الحصول على حلول لها، ومن هذا المنطلق يتضح أن التربية البيئية أصبحت ضرورة مُلحة، ونظراً لعجز القوانين والتشريعات التي شرعت لحماية البيئة والحد من مشكلاتها، فالمحافظة على البيئة لن تتم إلا بحسن إعداد الإنسان التربية البيئية السليمة منذ الصغر (البكاتوشي، ٢٠٠٣، ٨).

ولقد عقدت عديد من المؤتمرات عن التربية البيئية للوقوف على الأهداف التي تناسب تلك المرحلة العمرية الهامة، حيث تهدف التربية البيئية في مرحلة رياض الأطفال كما حددتها جاد (٢٠٠٤، ٩٨) في النقاط التالية:

- تنمية الثروة اللغوية والمهارات اللازمة التي تؤدي إلى تكوين الوعي والإدراك لما في بيئة الطفل من مصادر، والتشابه والاختلاف بينها، وملاحظة طرق تعامل الإنسان معها.
- معرفة أنواع النباتات والحيوانات في بيئة الطفل والعلاقات بينها واعتماد كل منها على الآخر.
- معرفة أهمية الماء للحياة، وكمصدر من مصادر الطبيعة.
- معرفة أهمية التربة لحياة الإنسان والحيوان والنبات.
- ملاحظة الظواهر البيئية المحلية الملموسة الطبيعية والاجتماعية.
- تكوين اتجاهات إيجابية مناسبة لدى الأطفال نحو البيئة.
- تكوين وتنمية الأنماط السلوكية السليمة عند الأطفال التي تمكنهم من صيانة البيئة والمحافظة على مصادرها المختلفة.
- احترام الأطفال لجميع المخلوقات في الطبيعة، واحترام حقوق الآخرين.
- ترشيد سلوك الأطفال تجاه بيئتهم بعناصرها المختلفة التي يمكن أن يدركها الطفل في هذه المرحلة العمرية الهامة.
- تكوين وتنمية الأسلوب العلمي للتفكير لدى الأطفال من خلال توجيههم نحو استخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع مشكلات البيئة لإيجاد حلول لها.

ومن الملاحظ في تلك الأهداف السابقة أنها اتصفت بالشمولية، كما أكدت على أهمية تدريب الأطفال على أسلوب التفكير العلمي في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات البيئية، من شعور بالمشكلة وتحديدها، ووضع الحلول الافتراضية لحلها أو تفسيرها، ثم اختبار صحة الفروض والوصول إلى التعميم.

وبظهور المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمجال التعليم ظهرت مفاهيم جديدة في ميدان التعليم ارتبطت بالمستوي الإجرائي التنفيذي للممارسات التعليمية بصفة خاصة ومن هذه المستحدثات التعليم المفرد Individualized Instruction،

والتعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction (CAI)، ومراكز مصادر التعلم، والجامعة الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، والتعليم عن بعد، والمؤتمرات بالفيديو، والمؤتمرات بالكمبيوتر.(Carlson J. Bernard, 2000, 9)

ومن أهم تلك المفاهيم التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction (CAI) حيث أصبح من الضروري استخدام الكمبيوتر في المجال التعليمي في نظام متكامل Integrated System، مما يجعل العملية التعليمية أكثر إثارة وفاعلية.(Chang, Yen, 2001, 25)

وفي المحور التالي يحاول الباحثان إلقاء الضوء على أهمية استخدام برامج الكمبيوتر الإلكترونية في تعليم الأطفال المعاقين سمعياً بمرحلة رياض الأطفال.

**ثانياً: تصميم البرامج الإلكترونية للمعاقين سمعياً:**

تسعى التكنولوجيا التعليمية الحديثة المبنية على الكمبيوتر بتطوراتها المتزايدة وبرامجها التعليمية المختلفة إلى الوصول بعملية التعلم إلى أقصى حدود ممكنة من التفاعلية والمرونة لكي تساند التعلم الفردي للطفل، بحيث يتاح له التقدم في عملية التعلم حسب سرعته واحتياجاته الخاصة، وأن يكون قادراً على استنباط المعارف واستنتاج المعلومات الجديدة والاستفادة منها في بيئته الواقعية، والتركيز على التفكير المعرفي لديه وإكسابه المهارات الحياتية التي يحتاج إليها (الحفناوي، ٢٠١٠، ٤٣).

حيث تلعب المستحدثات التكنولوجية بصفة عامة والكمبيوتر وبرمجياته بصفة خاصة دوراً كبيراً في إصلاح وتطوير العملية التعليمية، وحل الكثير من المشكلات المرتبطة بها، والتركيز على تنمية قدرات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة اللازمة لمواجهة التغير المتنامي والمتلاحق في معارف وتكنولوجيا العصر، وتنمية ذكاءات الأطفال وتوسيع مداركهم وقدراتهم، والتأكيد على فردية وشخصية الطفل وجعله عنصراً قيادياً في تنمية نفسه والمجتمع من حوله وليس مجرد أداة سلبية عديمة النفع داخل المجموعة (Nancy, A. Dome, 2004,17).

ولما كانت مرحلة رياض الأطفال تعتبر المرحلة التي تتكون فيها عادة المفاهيم لدى الطفل، لذا كان من الضروري الاهتمام بكيفية تقديمها للطفل، لكي يمكننا تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف الموضوعة. فرغم ظهور برامج تربوية عديدة وجادة وتحتوي على أنشطة متنوعة لتنمية تلك المفاهيم إلا أن تلك البرامج تفتقر إلى الأنشطة التربوية المثيرة والمشوقة (ميخائيل، ٢٠٠١، ٣٦).

ومن هنا فإن هذا البحث يطرح أحد الموضوعات الهامة ألا وهو استخدام برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية كنشاط تربوي داخل رياض الأطفال وتطبيق ذلك باستخدامه كوسيلة من وسائل إكساب الأطفال المعاقين سمعياً المفاهيم البيئية وتنميتها، وإلى أي مدى يمكن اعتبار الكمبيوتر وبرامجه وسيلة من الوسائل المناسبة شكلاً وموضوعاً للتعليم في رياض الاطفال بصفة عامة وللمعاقين سمعياً بصفة خاصة بحيث يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

حيث يتجه الباحثان في هذا البحث إلى محاولة توظيف برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية بشكل يناسب مدركات وخصائص أطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعياً لتنمية المفاهيم البيئية المناسبة لهم، حيث أكدت الدراسات السابقة أن استخدام برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية قد تكون الأنسب لهم إذا تم توظيفها التوظيف التعليمي الجيد.

فكثير من المجتمعات في الدول الغربية أولت اهتماماً خاصاً بذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم المعاقين سمعياً فأنشئت لهم المدارس والمعاهد وفتحت أقسام في الجامعات والكليات تستقطب هذه الفئة من المجتمع التي سلب منها نعمة السمع ومع هذا لازالت هذه الفئة تمتلك الكثير لتقدمه للمجتمع من مهارات ومهن مبدعين فيها أكثر من الأسوياء منا، وبظهور التقنية الحديثة ظهرت الكثير من البرامج والأجهزة التي تسهل على المعاق سمعياً التعلم وتوصله المعلومة بشكل أكثر سهولة وأكثر قبولاً (كابلي وسالم، ٢٠١٢، ٢٥١).

**أهمية استخدام الكمبيوتر وبرامجه في العملية التعليمية للمعاقين سمعياً:**

تكمن هذه الأهمية في الاستخدام الأمثل في تعليم هؤلاء الأفراد المعاقين سمعياً عن طريق الأسلوب المشوق والجذاب بالتواصل معهم عن طريق العين (بالصور والكتابة) وعن طريق التفاعل (باليد) وهو ما نستطيع أن نحققه عن طريق الحاسب بالطرق التالية (وحدة التعليم الإلكتروني، ٢٠٠٩):

- دمج المعاق سمعياً مع المجتمع الخارجي وكسر جميع حواجز الخجل والخوف عن طريق الكمبيوتر والإنترنت (منتديات, شاتات, مجلات الكترونية, سجلات الزوار و البريد الإلكتروني).
- كمية المعلومات المفيدة الكبيرة المقدمة للمعاق والمأخوذة من عدد كبير من المصادر لتوسيع مدارك المعاق سمعياً وزيادة المفردات لديه التي تنقصه جراء عدم سماعه للكلمات.
- التعليم الإلكتروني يمتاز بالجاذبية والسرعة والحركة والتفاعل وقدرته على جذب انتباه المتعلم المعاق نظراً لأن المعاق سمعياً حسب الدراسات يمتاز بدقة الملاحظة البصرية.
- التعليم الإلكتروني يضمن للمعاق التعليم المستمر طوال الحياة وفي أي بلد كان, نظراً لأن المعاقين سمعياً قلة في المكان الواحد وفي البلد الواحد فتكمن أهمية التعليم الإلكتروني للمعاقين سمعياً في توصيل العلم لهم في مقر سكنهم وبهذه الطريقة لا حاجة لفتح معاهد ومدارس وكليات متخصصة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في كل مدينة ولا حاجة لسفر هؤلاء الشباب الى مكان العلم.
- التعليم الإلكتروني أكثر ترتيباً وتنظيماً من التعليم التقليدي مما يساهم في سهولة استرجاع المعلومة عند المتعلم كما يساعد في زيادة ثقة المعلم بنفسه وتكوين صورة ايجابيه عن ذاته التي فقدها أثر فقدانه للسمع و يتيح له مساحة كبيرة من

الحوار و النقاش مع الطلبة بدون وجود أي عقبات أو حواجز وذلك من خلال المنتديات و غرف الدردشة و غيرها من الوسائل التى يوفرها التعليم الإلكترونى.

ومما يؤكد فاعلية استخدام الكمبيوتر وبرامجه ودمجه في البيئة التعليمية للمعاقين سمعياً من خلال اعتماده على العروض البصرية والحركة بشكل أساسي والتى توحى بإضفاء نوع من التجسيم على البرامج التعليمية المعدة بالكمبيوتر هو أن الكمبيوتر يساعد على سرعة التعلم وزيادة تحصيل المعوقين بما فيهم المعوقين سمعياً (سليمان، ١٩٩٤، ٦)، كما أنه يساعد على التدريب على تكنولوجيا المعلومات من خلال برمجياته التعليمية (الفار، ٢٠٠٠، ٣٩).

ولقد أوصى أبو شامة ( ١٩٩٩) في دراسته باستخدام الحاسوب في التدريس للمعاقين سمعياً، والتى أكدت على فاعلية كل من الطريقة المعملية والعروض العملية في تنمية بعض الجوانب المعرفية والمهارات العملية للطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسطى رتب كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لكلتا المجموعتين التجريبيتين، مما يؤكد أهمية الطريقتين في تنمية التحصيل.

كما استهدفت دراسة شفيق (٢٠٠١) إعداد وتصميم منهج مقترح للتلاميذ المعوقين سمعياً بمدارس الأمل الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث وأوصت الدراسة باستخدام الكمبيوتر للصم في تدريس مادة الرسم الفنى والإعلان خلال المرحلة الثانوية..

كما استخدم باسينج وآخرون (2000) Passing تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تحسين التفكير المرن للأطفال المعوقين سمعياً، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام الواقع الافتراضي لما أظهرته المجموعة التجريبية من تحسناً في التفكير في الاختبار البعدي، كما توصى الدراسة باستخدام الواقع الافتراضي مع بقية الفئات من ذوى الاحتياجات الخاصة كوسيلة جيدة في العملية التعليمية.

ويؤكد ذلك دراسة بغدادى (١٩٩٦) والتي استخدمت برنامجاً إلكترونياً حول التربية الأمانية للتلاميذ المعوقين سمعياً بمحافظة الفيوم، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في إكساب التلاميذ المعوقين سمعياً مقومات الوعى الأمانى نحو الحوادث الطارئة.

واستهدفت دراسة عيسى (٢٠٠٤) تصميم برنامج كمبيوتري لتنمية القدرة على التفكير الإبتكاري المهني للمعوقين سمعياً ومن ثم معرفة أثره حيث استخدم المنهج التجريبي وتطبيقه على عينة البحث والتي تألفت من (٣٠ طالباً) من مدرسة الأمل للصم بالمنصورة من طلاب لصف الثانى الثانوى وهى تمثل المجتمع الأصلي، كما استخدم اختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الصور (الصورة ب) كأداة للقياس، وقد أسفرت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلى لاختبار تورانس للتفكير الإبتكارى المصور ( الصورة ب ) في الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري والقياس البعدي لصالح القياس البعدى، ومن ثم وجود فاعلية للبرنامج.

كما أجرى عيسى (٢٠٠٧) دراسة استهدفت الكشف عن مدى فاعلية برنامج تعليمي ذكى مقترح في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المعاقين سمعياً في المواقف الحياتية المختلفة حيث استخدم المنهج التجريبي في تصميم وإنتاج البرنامج التعليمي الذكي الخاص بالدراسة، والتعرف على مدى فاعليته في تنمية مهارة حل المشكلات للمعاقين سمعياً خلال المرحلة الابتدائية وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من مدرسة الأمل للصم بالمنصورة المقيدين بالمرحلة الابتدائية.. كما استخدم اختبار لقياس المهارة (مهارة حل المشكلات) يتم تطبيقه على العينة قبلياً وبعدياً كأداة للقياس، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فاعلية للبرنامج المقترح.

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التى استخدمت الكمبيوتر وبرامجه داخل بيئة المعاقين سمعياً، يتضح فاعلية استخدام برامج الكمبيوتر الإلكترونية للمعاقين سمعياً، لما يحققه من تطور وتنمية لقدراتهم وإمكاناتهم.

**تصميم البرامج الإلكترونية التعليمية:**

تتطلب البرامج التعليمية الإلكترونية إجراءات وخطط معينة لتحديد مسار الطالب في البرنامج وتنفيذ بعض الإجراءات طبقاً لشروط معينة كإجابة الطالب الخاطئة أو عدد مرات تكرار الإجابة أو الخروج من البرنامج، وبصفة عامة فإن عمل البرنامج يعتمد بشكل أساسى على مجموعة من الشروط والتي تحكمها روتينات عمل خاصة تحدد مسار العمل في البرنامج كما تحكمها مجموعة من العوامل، كطبيعة الأهداف التعليمية وخصائص ومتطلبات عملية التعلم والبيئة التعليمية وتكاليف تنفيذ البرنامج. (صادق، ١٩٩٧، ٤٨)، ويوجد نوعان أساسيان من التصميمات التي يمكن على أساسها وضع تصور لكيفية عمل البرنامج وهما:(Merill , F, 1996, 109-117 ).

**١- التصميم الخطى Linear Design:**

وهو من أبسط أساليب تصميم البرامج، وهو يلزم جميع المتعلمين بالسير في نفس الخطوات التعليمية في البرنامج، فلكي يتعلم الطالب مفهوماً معيناً لابد من المرور بكل الإجراءات التي يقررها البرنامج وفي نفس الترتيب، وذلك من معلومات وأمثلة وتدريبات، ومن أهم مميزات هذا النوع من التصميمات:-

- القدرة على التحكم التام في جميع إجراءات عملية التعلم.
- أن التخطيط لتصميم هذا من البرامج أقل تعقيداً من التصميمات الأخرى.
- أن هذا التصميم مفيد وفعال عندما تكون مستويات الطلاب متجانسة.

ومن عيوب هذا النوع من التصميمات:-

- لا يناسب الطلاب ذوي المستويات المختلفة.

- ليس هناك فرصة للطالب سريع التعلم أن يتخطى بعض المعلومات الغير هامة بالنسبة له.
- لا يتسم هذا النموذج بالمرونة الكافية.
- لا يستخدم هذا النموذج إجراءات اتخاذ القرار Decision-Making والتى يمكن أن تمثل إمكانات متقدمة للبرنامج.

**٢- التصميم المتفرع Branching Design:**

تعد قدرة الحاسوب على تفريد عملية التعلم من أهم ما قدمه للتربية من خدمات، وهذه الإمكانية تتضح عن طريق تقويم الحاسوب لاستجابات الطالب وتحديد حاجته للتقدم في الدرس، وتعد اختيارات التفرع في البرنامج من أهم العوامل التى تعتمد عليها قدرة البرنامج على تقديم تعليم فردي، ويقصد بالتفرع داخل البرنامج قدرته على التقدم للأمام أو الرجوع للخلف أو الذهاب إلى أى نقطة في البرنامج بناءً على طلب المستخدم.

وتستخدم إجراءات التفرع داخل البرنامج عندما يراد تخطي بعض التدريبات للوصول إلى الإختبار البعدي أو دراسة موضوع دون المرور بالموضوعات الأخرى، وبذلك فإن التصميم التفريعى يمكن أن يحدث بعدة أشكال في دروس التعلم بمصاحبة الحاسوب منها:

- التفرع الأمامى Forward Branching

ويقصد به الانتقال من موقع ما في البرنامج إلى موقع تال له، وهو يعتمد على رغبة المتعلم وعلى متطلبات الدراسة، ويوجد نوعان من التفرع الأمامى:-

- التفرع الأمامي المعتمد على أداء المتعلم: ويحدث بناءً على شرط معين يحدده مصمم البرنامج كالانتقال إلى جزء ما في البرنامج إذا ما كانت إجابة الطالب صحيحة.
- التفرع الأمامي المعتمد على اختيارات المتعلم: وهو يحدث بناءً على رغبة المتعلم عندما يحدد ما إذا كان سيتقدم للإمام أو يخضع للاختبار البعدي.

- التفرع الخلفي Backward Branching

وهو الانتقال من موضوع ما في البرنامج إلى موضوع سابق له، ويطلق عليه عملية الانتقال العكسى عبر معلومات البرنامج وحتى الوصول إلى بداية البرنامج بالتفرع الخلفي وهذا النوع من التفرع مهم للغاية عند الحاجة إلى مراجعة جزء معين في البرنامج، وهو يحدث عند فشل الطالب في الاستجابة لمتطلبات البرنامج حيث يرجع إلى الموضوع الذى يحتاج إلى إعادة دراسته مرة أخرى أو إلى دراسة بعض الأمثلة عليه.

- التفرع العشوائي Random Branching

وهو حالة خاصة من أنواع التفرع في البرنامج، ويستخدم عندما يكون الترتيب أو التسلسل في خطوات السير في البرنامج غير مهم، وهو يسمح لأي من النوعين السابقين الأمامى والخلفي بالحدوث دون الاعتماد على التسلسل المنطقي لعرض المادة.

من العرض السابق لأنواع التصميمات المختلفة لبرامج الحاسوب فإن الباحثان استخدما أسلوب التفرع العشوائي في البرنامج الإلكتروني المقترح وذلك للأسباب الآتية:-

- إعطاء الطالب الحرية في الدخول للمستوى الذى يريده بشرط اجتيازه لمجموعة الأسئلة المتعلقة بذلك المستوى، وهو ما ينطبق على البرنامج الحالي حيث يختار الطالب المستوى الذى يناسب قدراته وإمكاناته ( مبتدئ – متوسط – متقدم ).
- الوصول بمستوى المتعلم إلى الإتقان، حيث لا يسمح للطالب باجتياز مرحلة لأخرى ما لم يخضع للأنشطة الخاصة بالمرحلة أولاً مما يؤدى إلى الإتقان.
- من خلال الإتقان المتوقع من البرنامج يستطيع الطالب الوصول إلى الابتكار، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.
- إعطاء الفرصة للطالب سريع التعلم أن يتخطى بعض المعلومات الغير هامة بالنسبة له، وذلك من خلال دخوله للمستوى المتوسط أو المتقدم مباشرة.

- كذلك مناسبة الأسلوب المستخدم للطالب بطيء التعلم مما يتيح له الرجوع للخلف أو دراسة المستوى مرة أخرى، حتى يستطيع إتقان المستوى وهكذا، مما يصل به لمستوى أعلى في التفكير.
- في النشاط الثالث يترك الطالب بحرية لتنفيذ أشكال من خياله باستخدام الأدوات المتاحة في كل مستوى مما يتيح له الفرصة للابتكار.

ومن المهم جداً قبل تصميم أي مقرر أو منهج سواءً أكان إلكترونياً أم تقليدياً التعرف على نوعية الفئة المستهدفة لتدريسهم وتعليمهم هذا المقرر أو المنهج, ناهيك أنه من المهم عند تصميم أي مقرر الكتروني أو برنامج تعليمي عمل مسح ميداني على الفئة المستهدفة للتعرف على مستواهم العلمي وعلى ثقافتهم وعلى عاداتهم وتقاليدهم الاجتماعية ومستوى تفكيرهم من أجل تصميم المقرر الإلكتروني المناسب الذي يخدم توجههم وميولهم ويحاول عن طريق الصور المألوفة لديهم والفيديو الترفيهي تقريب الأفكار العلمية لهم بصورة سهلة وجذابة. ومن هذا المنطلق يستوجب على من يصمم مناهج إلكترونية أو برامج تعليمية خاصة بالمعاقين سمعياً التعرف على مستوى الإعاقة السمعية لديهم لكي يراعي عند التصميم عدم وضع ملفات صوتية أو إدراج واستخدام كلمات ومفردات غريبة على المعاق سمعياً (سويدان والجزار، ٢٠٠٧، ١٦٨).

**فروض البحث:**

**الفرض الأول:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البيئية لصالح القياس البعدي".

**الفرض الثاني:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية".

**الفـرض الثالـث:** "توجـد فاعليـة للبرنـامج الإلكترونـي المقتـرح فـي إكـساب بعـض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً".

**إجراءات البحث:**

فيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعت في تحديد عينة البحث، وخطوات إعداد البرنامج الإلكتروني، وما يتضمنه ذلك من إعداد اختبار المفاهيم البيئية، وتنفيذ تجربة البحث:

**أولاً: تحديد مجتمع البحث والعينة:**

تكون مجتمع البحث من أطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعياً بمحافظة الطائف، حيث اختير بشكل عشوائي عينة ممثلة بلغت (٦٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين سمعياً بمرحلة رياض الأطفال من سن (٥ – ٧) بمدارس الأمل والدمج بمدينة الطائف.

**ثانياً: إعداد البرنامج الإلكتروني المقترح:**

مر إعداد البرنامج الإلكتروني بست مراحل رئيسة هي كما يلي:

- مرحلة الدراسة والتحليل: واشتملت على الخطوات التالية:
- تحليل خصائص الأطفال مجتمع البحث: يتميز هؤلاء الأشخاص بالقوة والحدة في الجانب البصري والقدرة على ملاحظة الأشياء الدقيقة.
- تحديد الأهداف العامة: حيث يهدف البرنامج بشكل عام إكساب الأطفال المعاقين سمعياً بمرحلة رياض الأطفال من سن (٥ – ٧) بمدارس الأمل والدمج بمدينة الطائف المفاهيم البيئية.
- تحديد أنشطة التعلم المصاحبة التي يجب على الأطفال إنجازها عند دراستهم للبرنامج: من خلال مجموعة من الألعاب التعليمية الإلكترونية.
- مرحلة التصميم والإعداد: وتضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية:
- تحديد الأهداف التعليمية لمحتوى البرنامج:.

- تحديد المحتوى وتنظيمه: حيث اشتمل البرنامج أربع وحدات كما يلي: (البيئة من حولي، البيئة وأنواعها، الهواء الجوي، الماء).

- تحديد عناصر الوسائط التعليمية المناسبة نظراً لطبيعة تلك الفئة من الأطفال وخصائصهم اعتمد بشكل كبير على الوسائط البصرية سواء أكانت نصوصا (في أضيق الحدود ) أم كانت صوراً ثابتة أم متحركة أم كانت لقطات فيديو.

- تحديد الأنشطة المصاحبة للمحتوى.

- اختيار أسلوب العرض.

- مرحلة التنفيذ والإنتاج: ومرت هذه المرحلة بالخطوات التالية:

- إعداد السيناريو التعليمى.

- اختيار برنامج تأليف الوسائط وتحديد أساليب إنتاج عناصر الوسائط المتعددة داخل المحتوى، والمتمثلة في: النصوص والرسوم والصور الثابتة والمتحركة والصوت ولقطات الفيديو: حيث اعتمد في إنتاج تلك العناصر البرامج التالية:

- برنامج لتصميم ومعالجة الصور والخلفيات الثابتة Adobe Illustration + Adobe PhotoShop CS2 ME.

- برنامج تحريرملفات فيديوAdobe After Effects V.7.0 .

- برنامج لإنتاج تتابعات حركية تعليمية Adobe Flash MX .

- برنامج لمعالجة النصوصMicrosoft Word XP .

- مرحلة التجريب: ومرت هذه المرحلة بما يلي:

- تصميم بطاقة إجازة البرنامج الإلكتروني المقترح من قبل مجموعة من المحكمين والخبراء في المجال.

- عرض البرنامج الإلكتروني على عدد من الزملاء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وكذا عرضه على عدد من معلمي الأطفال عينة البحث ؛ لأخذ آرائهم حول البرنامج وتصميمه.

- مرحلة العرض: بعد اختبار صلاحية البرنامج للعرض، طبق البرنامج على مجموعة البحث الأساسية.

- مرحلة التقويم: واستهدفت مرحلة التقويم التأكد من مدى تحقيق الأطفال – مجموعة البحث – لأهداف البرنامج، حيث طبق اختبار المفاهيم البيئية بعدياً؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج في تنمية متغيرات البحث التي سعى لتحقيقها.

**ثالثاً: إعداد اختبار المفاهيم البيئية:**

استهدف الاختبار قياس مدى اكتساب أطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً من سن (٥ – ٧) بمدارس الأمل والدمج بمدينة الطائف (مجموعة البحث) للمفاهيم البيئية المصورة، وكانت أسئلة الاختبار موضوعية مصورة (لتناسب المرحلة العمرية لمجموعة البحث)، وقد اشتملت تلك الأسئلة على نوعين من الأسئلة الموضوعية: من نوع الاختيار من متعدد، والتوصيل بين شكلين مرتبطين، اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٦٢) مفردة موزعة على الوحدات الأربعة في أربعة أقسام بحيث يهدف كل قسم على قياس الجانب المعرفي لوحدة واحدة من وحدات البرنامج الإلكتروني المقترح، وتم التأكد من صدق الاختبار عن طريق مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم، ورياض الأطفال، والتربية الخاصة والذين أوصوا ببعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، كما تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة "كيودر وريتشاردسون"، وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١)، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، وقد حسب معاملي السهولة والتمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث حذفت مفردتين، وأصبح الاختبار في صورته النهائية يشتمل على (٦٠) مفردة، والنهاية العظمى له (٦٠) درجة، والزمن المتاح للإجابة عنه (٦٠) دقيقة تقريباً، وبذلك أصبح الاختبار بهذه الصورة صالحاً للتطبيق على

مجموعة البحث، وفيما يلي توزيع مفردات الاختبار في صورتها النهائية على الوحدات الأربع للبرنامج:

- القسم الأول: ٢٦ مفردة لقياس الجوانب المعرفية للوحدة الأولى من البرنامج (البيئة من حولي).
- القسم الثاني: ١٢ مفردة لقياس الجوانب المعرفية للوحدة الثانية من البرنامج (البيئة وأنواعها).
- القسم الثالث: ١١ مفردة لقياس الجوانب المعرفية للوحدة الثالثة من البرنامج (الهواء الجوي).
- القسم الرابع: ١١ مفردة لقياس الجوانب المعرفية للوحدة الرابعة من البرنامج (الماء).

**رابعاً: إجراءات تنفيذ تجربة البحث:**

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج الإلكتروني وإجازته، وكذلك إعداد اختبار المفاهيم البيئية، والتأكد من صدقه وثباته، نفذت تجربة البحث على النحو التالي:

٤-١. التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البيئية:

تم تطبيق اختبار المفاهيم البيئية المصور لأطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعياً وذلك بعد التأكد من صدقه وإعداده بصورته النهائية على عينة بلغت (٦٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين سمعياً بمرحلة رياض الأطفال من سن (٥ - ٧) بمدارس الأمل والدمج بمدينة الطائف.

٤-٢. تطبيق البرنامج على عينة البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البيئية المصور، قسمت عينة البحث البالغة (٦٠) طفل وطفلة إلى مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، حيث تعرضت المجموعة التجريبية إلى دراسة البرنامج الإلكتروني المقترح، في حين درست المجموعة الضابطة محتوى البرنامج نفسه بشكل تقليدي، وقد استغرقت

فترة تطبيق البرنامج اثني عشر أسبوعاً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

٤-٣. التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد انتهاء عينة البحث من دراسة البرنامج طبق اختبار المفاهيم البيئية المصور بعدياً، بهدف الحصول على بيانات تتعلق بمتغيرات البحث التابعة. وبعد رصد تلك البيانات تم تبويبها تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم التحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته.

**نتائج البحث وتفسيرها:**

**للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو:**

ما البرنامج الإلكتروني المقترح المستخدم في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية؟.

تم إعداد البرنامج الإلكتروني بهدف إكساب المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بمحافظة الطائف بالمملكة، حيث تكون البرنامج الإلكتروني من أربع وحدات تضمنت كل وحدة عدداً من الموضوعات، واشتمل كل موضوع على عدد من العناصر التالية: عنوان الموضوع، والأهداف التعليمية، والمحتوى مدعوم برسوم وصور وبعض لقطات الفيديو، ثم تأتي مجموعة من الأنشطة ومهام التعلم في شكل ألعاب تعليمية، ثم يأتي في نهاية كل وحدة من وحدات المحتوى تقويم ذاتي للأطفال للتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية للبرنامج، ولمزيد من التفاصيل حول الإجراءات التي اتبعت في إعداد هذا البرنامج انظر (ثانياً: إعداد البرنامج الإلكتروني)، في الجزء الخاص بإجراءات البحث.

**للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو:**

ما فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية؟.

وتطلب ذلك التحقق من فروض البحث الثلاثة التالية:

**أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه:**

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البيئية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار "ت" (t-Test) للمجموعة الواحدة باستخدام حزمة البرامج الإحصائي (SPS) ، ويوضح جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البيئية المصور:

**جدول (١)**

**نتائج اختبار " ت " لدلالة الفرق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البيئية المصور**

| القياس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| قبلي | ٣٠ | ١٨,٥٦٦ | ٤,٢١٦ | ١٣,٧٨٦ | دالة عند ٠,٠١ |
| بعدي | ٣٠ | ٥٠,٣٠٠ | ١٠,٦١٩ | | |

ويتضح من نتائج جدول (١) أن قيمة "ت" المحسوبة عند مقارنة متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البيئية تساوي (١٣,٧٨٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح القياس البعدي، وبذلك تحقق الفرض الأول.

**ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه:**

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار "ت" (t-Test) للمجموعتين (المجموعات المستقلة) ويوضح جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية المصور:

**جدول (٢)**

**نتائج اختبار " ت " لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٣٠ | ٤٢,٠٣٣ | ١٠,٢١٦ | ٣,٠٧٣ | دالة عند ٠,٠١ |
| التجريبية | ٣٠ | ٥٠,٣٠٠ | ١٠,٦١٩ | | |

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن قيمة "ت" المحسوبة عند مقارنة متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية تساوي ( ٣,٠٧٣ ) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الثاني.

**ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه:**

" توجد فاعلية للبرنامج الإلكتروني المقترح في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً ". استخدمت معادلة ( Blake ) التالية:

$$\text{الفاعلية} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

لحساب فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح الخاص بالبحث الحالي في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً.

حيث ص = متوسط درجات الأطفال في القياس البعدي.

حيث س = متوسط درجات الأطفال في القياس القبلي.

حيث د = الدرجة النهائية للاختبار.

**جدول (٣)**

**حساب فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح في إكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً**

| المجموعة | أداة القياس | ص | س | د | الفاعلية |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | اختبار المفاهيم البيئية المصور | ٤٢,٠٣٣ | ١٩,٠٣١ | ٦٠ | ٠,٩٤٤ |
| التجريبية | | ٥٠,٣٠٠ | ١٨,٥٦٦ | ٦٠ | ١,٢٩٤ |

* محك الفاعلية هو أن تكون القيمة > ١,٢.

يتضح من جدول (٣) أن فاعلية الطريقة التقليدية المتبعة في الروضة لتنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض والخاصة بأفراد المجموعة الضابطة قد بلغت (٠,٩٤٤) وتعد هذه القيمة معبرة إلى حد ما لكنها أقل من محك الفاعلية مما يقلل من فاعلية الطريقة التقليدية في تنمية تلك المفاهيم.

أما فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح الخاص بالبحث الحالي المستخدم لتنمية المفاهيم البيئية والخاصة بأفراد المجموعة التجريبية قد بلغت ( ١,٢٩٤)، ومن خلال المقارنة بين القيمتين السابقتين تعد تلك القيمة معبرة عن فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح لتمثيلها لمحك الفاعلية، لذلك يتبين أن البرنامج ذو فاعلية أكبر في إكساب المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة الرياض.

**وقد تعزا تلك النتيجة إلى ما يلي:**

– أن البرنامج الإلكتروني متعدد الوسائط قابل ما بين الأطفال الفروق الفردية فيما يتعلق بالجوانب المعرفية للمفاهيم البيئية، كما أتاح للطفل فرصة التعلم وفقاً لخطوه الذاتي وقدرته وسرعته في التعلم.

– جذب البرنامج الإلكتروني متعدد الوسائط لانتباه الأطفال، مما جعلهم يركزون اهتمامهم لاستيعاب المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى التفاعلية المتاحة بين الطفل و البرنامج الإلكتروني عن طريق جهاز الكمبيوتر، عكس الطريقة التقليدية التي تعتمد على أسلوب التفاعل الحركي (لغة الإشارة) بين المعلمة والطفل، وقد اتضح ذلك من خلال سلوك الأطفال، حيث عبر أفراد المجموعة التجريبية عن سعادتهم لإتمام التعلم بنجاح من خلال البرنامج الإلكتروني متعدد الوسائط على غير ما كانوا يتوقعونه قبل عملية التعلم.

– توافر عديد من إمكانات وأنشطة التعلم في البرنامج الإلكتروني، بالإضافة إلى تعدد الوسائط التعليمية التي تخاطب أكثر من حاسة.

**توصيات الدراسة:**

**في ضوء نتائج البحث يوصى الباحثان بما يلي:**

١– استخدام البرامج الإلكترونية متعددة الوسائط في إكساب طفل الروضة المعاق سمعياً المفاهيم والمهارات المختلفة (علمية، اجتماعية، لغوية، بيئية ).

٢– استخدام البرامج الإلكترونية متعددة الوسائط عند تناول المفاهيم المختلفة لأي مرحلة عمريه، حيث تساعد تلك البرامج في ترسيخ المفاهيم وتنميتها.

٣– ربط البرامج الموجهة للأطفال باحتياجاتهم العقلية والبيئية التي يعيشون فيها.

٤– عقد دورات تدريبية لمعلمات الروضة للتعرف على كيفية إنتاج برامج إلكترونية مناسبة لخصائص طفل الروضة المعاق سمعياً من خلال الحاسب في جميع المجالات.

**البحوث المقترحة:**

يأمل الباحثان في أن تكون هذه الدراسة مقدمة لدراسات أخرى في هذا المجال، لذا يقترح الباحثان مجموعة من الدراسات المستقبلية كما يلي:

١- فاعلية برنامج إلكتروني في تنمية المفاهيم العلمية لأطفال الروضة المعاقين سمعياً.

٢- فاعلية برنامج إلكتروني في تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة المعاقين سمعياً.

٣- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إنتاج برامج الوسائط المتعددة لمعلمات الروضة.

* * *

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:


- أبو شامة، محمد رشدي: فاعلية كل من الطريقة المعملية والعروض العملية في تنمية بعض أهداف تدريس العلوم للطلاب الصم والبكم بالمرحلة الثانوية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٩.
- أبو منصور، و خضر، حنان: الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة، ماجستير غير مشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ص٢٠١١،٩.
- الإدارة العامة للتأهيل الاجتماعي للمعوقين بوزارة الشئون الاجتماعية: تأهيل معوقي السمع– اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين في ج.م.ع، ص٢١، ١٩٩٤.
- إمام، يوسف هاشم: تشغيل المعوقين هدف أساسى لإدماجهم في المجتمع، النشرة الدورية اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، العدد ٨٢، ص٢٤، يونيو ٢٠٠٥.
- بدير، كريمان عبد السلام: مدى فاعلية الوسائط التعليمية في فهم الأطفال للتلوث البيئي، بحث منشور، التعليم المستقبلي للأطفال (دراسات وبحوث)، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ص٢٠٠١،٣٧.
- بغدادي، محمد رضا: برنامج في التربية الأمانية باستخدام الكمبيوتر لتعليم الأطفال المعاقين سمعياً ولوالديهم بالقراءة والعصف الذهني، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مجلة كلية التربية، أسوان، العدد ١١، ١٩٩٦.
- البكاتوشي، جنات عبد الغني: فعالية استخدام بعض الأنشطة (أسلوب المشروع) كمدخل للتربية البيئية في رياض الأطفال، معهد الدراسات العليا للطفولة، دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، ص٨، ٢٠٠٣.
- السعيد، سعيد محمد، عبد الوهاب، فاطمة محمد، محمد، عبدالقادر: برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ص١٢٢، ٢٠٠٦.

- جاد، منى محمد: التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها، القاهرة، دار المسيرة للنشر، ط١، ص٩٨، ٢٠٠٤.
- سليمان، رمضان رفعت: استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات للتلاميذ الصم وأثر ذلك على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ص٦، ١٩٩٤.
- سويدان، أمل أحمد، الجزار، منى محمد: تقنيات تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، ص١٦٨، ٢٠٠٧.
- السيد، محمود محمد: فاعلية برنامج حاسوبي مقترح لتنمية بعض الذكاءات المتعددة لدي تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص٤٣، ٢٠١٠.
- السيد، محمود محمد: فاعلية برنامج متعدد الوسائط لتنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص١٨، ٢٠٠٦.
- شحاتة، حسن، و النجار، زينب، و عمار، حامد.(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شفيق، جمال فخري الدين: منهج مقترح في الرسم الفني للتلاميذ المعوقين سمعياً بمدارس الأمل الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١.
- شقير، زينب محمود: أسرتى، مدرستى أنا ابنكم المعاق ذهنياً– سمعياً – بصرياً، سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعاقين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٩٩، ٢٠٠٢.
- شقير، زينب محمود: مرجع سابق، ص١٢٦، ٢٠٠٢.
- صادق، علاء محمود: إعداد برامج الكمبيوتر للأغراض التعليمية "دراسة على الدوال والمعادلات الجبرية"، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ص٤٨، ١٩٩٧.

- عبد الشافي، أحمد فريد: اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المهنة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص٢٩، ٢٠٠١.
- عبدالغفار، أحلام رجب: الرعاية التربوية للصم والبكم وضعاف السمع، دار الفجر، القاهرة، ص٥٧، ٢٠٠٣.
- عبدالغفار، عبدالسلام، الشيخ، يوسف محمود: سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، دار النهضة العربية، القاهرة، ص٣٢، ١٩٩٦.
- عبده، أحمد نبوي: فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦.
- عبيد، ماجدة السيد: "تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة" مدخل إلى التربية الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص١٨٩، ٢٠٠٠.
- عبيد، ماجدة السيد: مرجع سابق، ص١٥٥، ٢٠٠١.
- عبيد، ماجدة السيد: مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص١٧٤،٢٠٠١.
- عيسى، سامي عبد الحميد: فاعلية برنامج كمبيوترى في تنمية القدرة على التفكير الإبتكارى المهنى لدى المعوقين سمعيا، ماجستير غير مشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤.
- عيسى، سامي عبد الحميد: فعالية برنامج تعليمي ذكى في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المعوقين سمعياً، دكتوراه غير مشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ٣٩، ٢٠٠٠.
- القرشي، أمير إبراهيم: تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصم في المرحلة الإعدادية المهنية، ماجستير غير مشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص٨١، ١٩٩٤.

- القريطي، عبد المطلب: دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات، المؤتمر الثامن لعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٤٤، ١٩٩٢.
- القريوتى، يوسف، السرطاوى، عبد العزيز، الصماوى، جميل: المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم، دبى، ص٦٧، ١٩٩٥.
- كابلي، طلال حسن، سالم، سامي عيسى: تقنيات التعليم في إطار الحداثة والرؤية المستقبلية، ط١، مكتبة دار الإيمان، المدينة المنورة، ص٢٥١، ٢٠١٢.
- كامل، محمد علي: سيكولوجية الفئات الخاصة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٢٨، ١٩٩٦.
- اللقاني، أحمد حسين، القرشي، أمير إبراهيم: مناهج الصم التخطيط والبناء والتنفيذ، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ص٢٤ –٢٧، ١٩٩٩.
- محمد، وائل عبد الله: فعالية المدخل المنظومي في تعليم الرياضيات الحياتية في تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الرابع والعشرون، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص٨٧، يوليو ٢٠٠٣.
- ميخائيل، أميلي صادق: فاعلية استخدام الوسائط التعليمية في إنماء مفهوم التلوث البيئي لدى عينة من أطفال الريف في مرحلة ما قبل المدرسة، المؤتمر العلمي السنوي "الطفل والبيئة" في الفترة من ٢٤: ٢٥ مارس، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ص٣٦،٢٠٠١.
- وحدة التعليم الإلكتروني: التعليم الإلكترونى والإعاقة السمعية، المنصورة، مجلة التعليم الإلكتروني، عدد ٢، أغسطس ٢٠٠٩. http://emag.mans.edu.eg


## ثانياً: المراجع غير العربية:


- Carlson J. Bernard. MI & Technology: A Winning Combination, http://www.chariho.k12.ri.us/ curriculum/MISmart/ mismart.htm., PP9, 2000.
- Chang, Yen. Comparing The Impacts of A Problem - Based Computer – Assisted Instruction And The Direct – Interactive Teaching Method On Student Science Achievement. ERIC. EJ. 627155, pp25, 2001.

- Merill , F. and Et Al: Computers In Education , Boston , Simon and Schuster Co., PP 109 – 170, 1996.
- Nancy, A. Dome. Making The Connection Between Technology and Multiple Intelligences: The Effect of Instructional Strategy on Course Completion Rate and Motivation of at risk Students. EdD, Aliant International University, San Diego, DAI-A65/01, pp17, 2004.
- Passing , Divid Eden , Sigal: Improving Flexible Thinking Deaf and Hard of Hearing Children with Virtual Reality Technology. Act , 2000 .
- Stevens, J.(1996). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences. 3rd. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.


* * *

# الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي بمنطقة مكة المكرمة

د. عبدالعزيز عبدالله البريثن

قسم الدراسات الاجتماعية - كلية الآداب - جامعة الملك سعود

# الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي بمنطقة مكة المكرمة

د. عبدالعزيز عبدالله البريثن
قسم الدراسات الاجتماعية
كلية الآداب – جامعة الملك سعود

**ملخص الدراسة:**

يمثل الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين جانباً هاماً وحيوياً وحساساً من الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية. ذلك أن الرغبة الذاتية في مزاولة الأعمال الإدارية والمهنية ترتبط بشكل قوي بجودة الأداء وحسن الإتقان. يهدف هذا البحث إلى قياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. حيث تستخدم الدراسة مقياساً خاصاً بالرضا الوظيفي يركز على تسعة أبعاد أو عناصر من الرضا الوظيفي هي: النمو النفسي، والراتب، والمسؤولية، والإشراف، والمكافأة والترقي، وظروف العمل، ومتطلبات الوظيفة، والحالة الاجتماعية، والأنظمة الإدارية. لقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تدنيًا في المستوى العام للرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات.

**الكلمات الدالة:**

الرضا الوظيفي، الأخصائيون الاجتماعيون، ممارسة الخدمة الاجتماعية، المجال الطبي.

# Job Satisfaction among Medical Social Workers in Makkah Province

**Dr Abdul Aziz Abdullah Al-Buraithin**
Department of Social Studies-Faculty of Arts
King Saud University

**Abstract:**

Job satisfaction is considered as an important aspect and vital element of the professional practice of social work. Personal motivation is strongly associated with performance and good quality of delivering social services by practitioners. This research aims to measure job satisfaction among medical social workers in Saudi hospitals in western Saudi Arabia. The study used an adapted scale that has been designed specifically to measure job satisfaction via nine dimensions or elements which are: psychological development, salary, responsibility, supervision, remuneration and promotion, working conditions, job requirements, social status, and administrative regulations. The study found that there is a decline in the overall level of job satisfaction among social workers.

**Keywords:**

Job satisfaction, social workers, social work practice, medical field.

**موضوع الدراسة:**

يعود وجود مهنة الخدمة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية إلى تاريخ ١٩٥٣م، وذلك حينما انتقلت المهنة من بعض الدول العربية (طاش، ١٤٢٢هـ؛ آل سعود، ١٩٩٦م). أما البداية الحقيقية لتوظيف الأخصائيين الاجتماعيين في المملكة العربية السعودية فقد كان في عام ١٩٦٥م، عند قيام المملكة العربية السعودية باستخدام مختصين اجتماعيين مؤهلين، تعاقدت معهم وزارة التربية والتعليم – وزارة المعارف آنذاك – من جمهورية مصر العربية للعمل كموجهين اجتماعيين (طاش، ١٤٢٢هـ). بعد ذلك تعاقدت وزارة الصحة في عام ١٩٧٣م مع (٣٥) مختصاً اجتماعياً من مصر للعمل بالمجال الطبي. وفي عام ١٩٧٤م تم إنشاء مكتب للخدمة الاجتماعية الطبية بوزارة الصحة، مع صياغة الوصف الوظيفي لممارسة الخدمة الاجتماعية الطبية، والذي تبعه توزيع الأخصائيين الاجتماعيين على المستشفيات العامة، ومراكز رعاية الأمومة والطفولة، والمراكز الصحية الأولية، بالإضافة إلى مستشفيات الأمراض النفسية والصدرية، حيث بلغ عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي عام ١٩٨٢م مئة وخمسين (١٥٠) أخصائياً اجتماعياً (الباز، ١٤٣١هـ؛ طاش، ١٤٢٢هـ؛ Yalli, 2008).

والحقيقة أنه ومنذ نشوء الخدمة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية وهناك انتقادات موجهة، سواء لوضع المهنة بشكل عام أو للممارسة والأداء الذي يقوم به الأخصائيون الاجتماعيون (البريثن، ١٩٩٨م؛ Yalli, 2008; Al Saif, 1991). ولعل مثل هذه الانتقادات تدعو إلى زيادة الاهتمام بالجانب البحثي لكل ما له علاقة بوضع المهنة وممارستها، والجوانب الأخرى ذات العلاقة بما في ذلك الرضا الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين.

ففي العالم الغربي أشارت الكثير من الأدبيات والدراسات الإمبيريقية التي أجريت على أخصائيين اجتماعيين في مجتمعات متعددة إلى أن هناك شكوكًا قوية بأن طبيعة مزاولة مهنة الخدمة الاجتماعية له مردود سلبي على متغير الرضا الوظيفي (لاحظ نتائج

بعض الدراسات السابقة المعروضة ضمن هذه الدراسة)، كما كشفت الكثير من الأبحاث العلمية النقاب عن متغيرات ذات علاقة مباشرة بالرضا الوظيفي مثل الإجهاد والإنهاك والإعياء المهني ( Acker, 1999; Caughey, 1996; Collings & Murray, 1996; Thompson et al., 1996; Jones et al., 1991; Bennett et al., 1993; Egan, 1993; Gilbar, 1998; Um & Harrison, 1998)، وفي مقابل ذلك جاءت دراسات تؤكد علاقة الترابط القوية بين "الإجهاد" و "الرضا الوظيفي" لدى الأخصائيين الاجتماعيين ( McLean & Andrew, 2000; Koeske & Koeske, 1989).

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على موضوع الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

## الإجراءات المنهجية

### أولاً/ مشكلة الدراسة:

يصنف الرضا الوظيفي ضمن أهم المواضيع المتعلقة بجودة وكفاءة الأداء. وفي المقابل يعد الرضا الوظيفي من الموضوعات المتشعبة التي ترتبط بالحوافز والترقي في السلم الوظيفي، والسياسات والأنظمة الإدارية، بالإضافة إلى ارتباطه بالرغبة الذاتية لدى الموظف في الوظيفة ومتطلباتها، بجانب ارتباط الموضوع بمتطلبات وضوابط مهنية كما هو الحال مع الخدمة الاجتماعية. وإذا كانت بعض الدراسات الغربية قد أظهرت تدنيًا في مستويات الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين، فإن الأمر يبدو ملحاً في معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين في المجتمع السعودي. حيث تعتبر الخدمة الاجتماعية مهنة حديثة – نسبياً – في المجتمع السعودي، وهو ما يؤثر بشكل أو بآخر على مكانة الموظف واتجاهاته نحو الوظيفة. علماً بأن هناك دراسات عربية قد أظهرت بعض القلق إزاء اعتراف وتقدير مجتمعاتها لمهنة الخدمة الاجتماعية (جلال، ١٩٩٧م، عبداللطيف، ١٩٩٧م)، كما تحفظت بعض الكتابات الأخرى حول جودة

الخـدمات الاجتماعيـة فـي العـالم العربـي (عجوبـة، ١٩٩٠م؛ البغـدادلي، ١٩٩٠م؛ الـصادي وعجوبـة، ١٩٩٢م؛ بـسيوني، ١٩٩٠م؛ رجـب، ١٩٩٣م؛ الغـزاوي، ١٩٩٥م). ولعـل مثـل هـذه الموضوعات الحساسة تدعو بجد إلى البحث والتقصي والتقويم للموضوعات المرتبطة بمكانة المهنة في المجتمع، وجوانب الممارسة المهنية والقائمين عليها "الأخصائيين الاجتماعيين"، ومدى رضاهم ورغبتهم في العمل وأداء الأدوار المهنية المنيطة بهم.

**بناء على ما سبق تحاول الدراسة الراهنة الإجابة على التساؤلات التالية:**

- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة؟
- هل يوجد اختلاف بين أبعاد الرضا الوظيفي وبين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة وفقاً لبعض الخصائص الأخرى (العمر – المرتب الشهري – سنوات الخبرة – التخصص)؟

**ثانياً/ أهمية الدراسة:**

(أ) الأهمية العلمية: اختبار أداة جديدة يمكن الاعتماد عليها لاختبار أو قياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي. فبالإضافة إلى تقديم مؤشرات يمكن أن تساهم في توضيح الطرق التي يمكن من خلالها بناء دراسات وأبحاث مستقبلية في ذات الموضوع وما يتعلق به من جوانب.

(ب) الأهمية التطبيقية: قد يستفيد المسؤولون في المراكز والمستشفيات الطبية من نتائج الدراسة، بجانب أهمية البحث بالنسبة للمتخصصين في الخدمة الاجتماعية والقائمين على تنظيم العمل والممارسة المهنية في الميدان. كما قد تفيد نتائج الدراسة في الكشف عن علاقة الرضا الوظيفي ببعض العوامل الأخرى كالعمر، والمرتب الشهري، وسنوات الخبرة، والتخصص. بالإضافة إلى ذلك قد تقدم الدراسة توصيات

مفيدة لتحسين بعض الجوانب السلبية التي تؤثر على الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين، والتي كشفت النقاب عنها بعض الدراسات السابقة كغموض دور الأخصائي الاجتماعي الطبي، والإعياء المهني المرتبط بحجم العمل والواجبات المرتبطة بذلك.

**ثالثاً/ أهداف الدراسة:**

**تهدف الدراسة الراهنة إلى:**

- معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة.
- معرفة مدى وجود اختلاف بين أبعاد الرضا الوظيفي وبين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة.
- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة وفقاً لبعض الخصائص الأخرى (العمر – المرتب الشهري – سنوات الخبرة – التخصص).

**رابعاً/ مفاهيم الدراسة:**

من المفاهيم الأساسية ذات العلاقة ما يلي: (أ) الرضا الوظيفي job satisfaction: موقف أو رد فعل عاطفي على وظيفة أو عمل أو مهمة. وبما أن الرضا الوظيفي عبارة عن موقف، فبالتالي ينبغي التمييز بين الأشياء التي تؤثر على العاطفة والمعتقدات والسلوكيات (Weiss, 2002). بناء على ذلك يستطيع الباحث وضع تعريف إجرائي للرضا الوظيفي يتمثل في الآتي:

– وجود رغبة ذاتية (داخلية) للعمل تكون نابعة عن الانطباع الإيجابي إزاء الوظيفة والمهام العملية التي يتولاها الأخصائي الاجتماعي.

– العمل والانجاز بما يتسق مع خصائص العمل المهني ومتطلباته المحددة نظرياً (الخصائص والمتطلبات المهنية والأخلاقية والإدارية).

– السعي المستمر إلى التطوير والإبداع بما يعكس الولاء لمهنة الخدمة الاجتماعية ومكانتها في المجتمع.

(ب) الأخصائي الاجتماعي social worker: موظف رسمي يعمل بطريقة مهنية تتضمن الدراسة والبحث والتشخيص والعلاج وتقديم الخدمات الاجتماعية والنفسية، كما يؤدي بعض الأخصائيين الاجتماعيين أدواراً إدارية بحته. (ت) الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي medical social work: أحد مجالات الخدمة الاجتماعية المتخصصة في العمل داخل المستشفيات والمراكز الصحية، لمساعدة الأفراد والجماعات على استغلال كل ما لديهم من قدرات للتعامل مع الصعوبات التي قد تعترض أداء واجباتهم الاجتماعية، مع محاولة تحقيق أقصى استفادة من العلاج الطبي، ورفع مستوى الأداء الاجتماعي (Barker, 2003).

**خامساً/ منهج وأداة الدراسة:**

تصنف الدراسة الراهنة ضمن الدراسات الكمية quantitative study التي تستخدم المنهج الوصفي الذي يصف الظواهر من خلال جمع معلومات كافية عن موضوع الدراسة، وعن خصائصها، والعوامل المؤثرة فيها، ثم يقدم تفسيراً موضوعياً لذلك الموضوع. وبالتالي فإن الدراسة الراهنة ستستخدم منهج المسح الاجتماعي social survey method بطريق المسح الشامل full survey لجميع الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. حيث تم توزيع ١١٠ استمارة، وكان العائد ١٠٧ استمارة تمثل المجتمع البشري لهذه الدراسة.

أما أدوات الدراسة فهي على النحو التالي: (أ) أداة الاستبيان: وذلك لجمع بيانات كمية عن بعض الخصائص الاجتماعية والديموغرافية لأفراد العينة. حيث صُمم استبيان

خاص بهذه الدراسة، وتم إخضاعه لإجراءات الصدق المتعارف عليها في مناهج بحوث العلوم الاجتماعية. (ب) مقياس الرضا الوظيفي: حيث تم الاستعانة بمقياس الرضا الوظيفي المعروف Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) الذي ترجم واستخدم في البيئة السعودية من قبل "العديلي"، حيث يحظى المقياس بعد أقلمته للبيئة السعودية بدرجة عالية من الصدق والثبات (العديلي، ١٤٠١هـ).

**سادساً/ مجالات الدراسة:**

(أ) المجال المكاني: أقسام الخدمة الاجتماعية في مستشفيات منطقة مكة المكرمة (مدينة مكة المكرمة، وجدة، والطائف) بالمملكة العربية السعودية.

(ب) المجال البشري: يقتصر المجال البشري للدراسة الراهنة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي.

(ت) المجال الزمني: يتحدد المجال الزمني للدراسة بفترة جمع البيانات من الميدان وتحليلها وهي الفترة من شهر محرم إلى شهر جمادى الآخرة من عام ١٤٣٠هـ.

**سابعاً/ جمع البيانات وتحليلها:**

بعد أخذ الموافقة الرسمية من إدارة الشؤون الصحية بالعاصمة المقدسة قام الباحث بجمع البيانات من الميدان. وبعد الحصول على الاستمارات من مجتمع البحث، بدأ الباحث في إجراءات الترميز ثم الإدخال في الحاسب الآلي باستخدام برنامج "المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) تمهيداً لتنظيم البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام المعاملات التحليلية المناسبة، وتفسيرها بما يجيب على تساؤلات الدراسة المحددة سلفاً.

**الإطار النظري:**

يُعد الرضا الوظيفي للأخصائي الاجتماعي من أهم المداخل العلمية الموجهة لمدى فاعليّة الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المؤسسات الأولية، أو الثانوية، إذ يعتبر رضا الأخصائي الاجتماعي عن وظيفته أحد مؤشرات الكفاءة في العمل المهني، وزيادة

الحرص على العمل (Acker, 1999). ويظل هناك أكثر من مفهوم للرضا الوظيفي، إلّا أنه غالباً ما يتمحور حول مشاعر الفرد ودرجة رضاه عن العمل، وبهذا يصبح الرضا الوظيفي محصلة لتفاعل مجموعة من العوامل (عمران وآخرون، ١٩٩٠م).

ويرتبط الرضا الوظيفي للأخصائي الاجتماعي بأمور متعددة كالأجور والحوافز وما يتعلق بها، والأمان الوظيفي، وعدد ساعات العمل، وفرص الترقي، والجو الوظيفي فيما يتعلق بالإدارة والعاملين الآخرين في المنشأة، ومدى توفر الإمكانيات والبرامج والخدمات التي تتطلبها الممارسة المهنية، وحجم العمل والقدرة الإنتاجية التي يمكن التعرف عليها من خلال عدد المستفيدين - العملاء - مع عدد الممارسين المهنيين في المؤسسة (البريثن، ٢٠١٠م).

وللصورة غير الواضحة عن دور الأخصائي الاجتماعي في المجتمع، والتدني في الاعتراف المهني دور سلبي في رضا الأخصائيين الاجتماعيين عن العمل المهني، مما ينعكس على وضع المهنة ومكانتها في المجتمع بشكل عام (عجمي، ١٩٩٢م). فانخفاض الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين ربما يكون أحد نتائجه شغل وظائف الخدمة الاجتماعية من غير المتخصصين، أو حتى عدم اكتراث الأخصائيين الاجتماعيين من وقوع مثل هذا الإجراء في المجتمع. كما يُفترض في الأخصائي الاجتماعي الممارس أن يكون مهيأ لفهم المشكلات الاجتماعية والتعامل معها بإحكام مهما انتابها التعقيد والتشابك بتأثير العوامل الثقافية والاقتصادية والسياسية، وذلك بفضل الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي الذي يؤهله للقيام بممارسة مهنية أكثر فاعليّة من ممارسة يقوم بها متخصص آخر (خليفة، ١٩٩٢م).

ويشير البعض إلى الإعياء المهني الذي أصيب به الأخصائيون الاجتماعيون المشرفون، والذي يعود إلى مجموعة من الأسباب يلخصها "عمران" (١٩٩٨م) في النقاط التالية:

(أ) صعوبة تحقيق أهداف المهنة.

(ب) عدم توفر الوظائف المناسبة والمتوقعة.

(ج) وجود متناقضات بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

(د ) عدم الوضوح الكافي لدور الأخصائي الاجتماعي.

(هـ) ضعف الإشباع المادي للدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي.

والرضا الوظيفي للممارسين المهنيين في الوقت الراهن بالتحديد، يُفضل النظر إليه من جوانب عدة منها:

- الأول / مدى وضوح المسؤوليات والأدوار المهنية لدى الأخصائي الاجتماعي الممارس.
- الثاني / مدى قدرة الممارس المهني على تطويع المعارف النظرية في الممارسة المهنية.
- الثالث / مدى وجود حوافز تقديرية داخل المؤسسة.
- الرابع / مدى توفر بيئة وظيفية ملائمة من حيث (أ) المباني والإمكانات (ب) الزملاء والإدارة وتعاونهم (ت) جودة الأنظمة وعدالتها ومناسبتها لطبيعة العمل.
- الخامس / مدى تقدير المستفيدين من الخدمات "العملاء" للمهام التي يؤديها الأخصائيون الاجتماعيون.
- السادس / مدى اعتراف المجتمع وتقديره للمسؤوليات والأدوار المهنية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي الممارس.

**الدراسات السابقة**

**من الدراسات العربية التي استطاع الباحث الوصول إليها ما يلي:**

دراسة "حلمي" (١٩٨٧م) التي يحاول من خلالها بحث العلاقة الوثيقة بين الرضا الوظيفي ووضوح الدور المهني للأخصائي الاجتماعي، حيث حدد هدف الدراسة في

التعرف على المعوقات التي تواجه ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي في المجتمع المصري. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من بينها:

(أ) عدم وضوح دور الأخصائي الاجتماعي داخل المستشفى.

(ب) النظرة إلى دور الأخصائي الاجتماعي الطبي على أنه دور ثانوي.

(ج) نقص الإعداد الجيد للأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي.

وفي دراسة ليست ذات علاقة مباشرة بالرضا الوظيفي، قامت "عجمي" (١٩٩٠م) بإجراء بحثاً استطلاعياً عن مستوى الانتماء المهني لطلاب وطالبات الخدمة الاجتماعية في مصر، وقد توصلت الباحثة من خلالها إلى أن نسبة (٦٧,٢%) من عينة البحث أشاروا إلى عدم رغبتهم في تخصص الخدمة الاجتماعية لعدد من الأسباب من أهمها:

(١). ضعف مكانة الأخصائي الاجتماعي في المجتمع.

(٢). عدم وضوح دور المهنة في المجتمع المصري.

كما أجريت دراسة عن الإعياء المهني في مصر أجراها "عثمان" (١٩٩١م). أوضحت هذه الدراسة أن درجة الإعياء المهني لدى عينة الأخصائيين الاجتماعيين قد بلغت (٣ ,٤٥%) من إجمالي عينة البحث، وأن درجة الإعياء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات الثانوية ترتفع عنها في المؤسسات الأولية. ولعل نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصل إليه "سرحان" (١٩٩٣م) في الدراسة التي أشارت إلى انخفاض مستوى الطموح المهني لدى الأخصائيين الاجتماعيين – مجتمع البحث – وكذلك انخفاض مستوى الرضا المهني لديهم.

كما قام "رضا" (١٩٩٩م) بإجراء دراسة استكشافية عن العوامل التي تساهم في الرضا الوظيفي لدى الأخصائي الاجتماعي في المجتمع الكويتي. وقد استخدم الباحث مقياسًا أمريكيًا معدًا لقياس الرضا الوظيفي لدى العاملين في مهن المساعدة الإنسانية، حيث وزع المقياس على عينة عشوائية قوامها (٣٣٠) أخصائياً اجتماعياً وأخصائية اجتماعية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: (١) أن الرضا الوظيفي

لا يعتمد على عامل واحد فقط، وإنما هناك عوامل داخلية (مثل العمر وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي) وعوامل خارجية (مثل الترقية والدخل الشهري وعبء العمل). (٢) أظهرت الدراسة نتيجة غير متوقعة مفادها أن ارتفاع الدخل الشهري كان له تأثير سلبي على رضا الأخصائي الاجتماعي الكويتي.

أما دراسة "موسى" في دولة الإمارات العربية المتحدة فقد حاول من خلالها الكشف عن الرضا الوظيفي ومدى وجود مشكلات في الصحة العقلية لعينة من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجالات مختلفة من بينها المجال الطبي. حيث بلغ مجتمع الدراسة (١٨٠) أخصائياً اجتماعياً استخدم معهم "استبيان جودة الحياة للمهنيين" (ProQOL). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن غالبية الأخصائيين الاجتماعيين الذين شملتهم الدراسة كانوا يتمتعون بدرجة عالية من الرضا الوظيفي، وبدرجة متدنية من التعب والإرهاق. كما كشفت الدراسة عن مجموعة من العلاقات الترابطية منها أن هناك علاقة بين الإنهاك أو الإعياء المهني ومكان العمل الذي يعمل به الأخصائي الاجتماعي (Musa, 2009). ومما يؤخذ على الدراسة أنها لم توضح السبب وراء تلك المستويات العالية من الرضا الوظيفي، بجانب عدم توضيح أي علاقة بين عامل الزمن "الخبرة" وبين الانطباعات والمشاعر التي أظهرها الأخصائيون الاجتماعيون. بجانب ذلك وبما أن الدراسة تركز بشكل محدد على الرضا الوظيفي، إلّا أنها لم تستخدم مقياسًا خاصًا لذلك المتغير. ومن الأمور التي قد تحول دون تعميم نتائج هذه الدراسة أنها اقتصرت على ولاية أبي ظبي فقط، في حين أن هناك سبع ولايات إماراتية كان يمكن سحب عينات منها بما يعزز مجتمع البحث.

أما عن الدراسات الأجنبية فهناك الكثير من الأبحاث ذات العلاقة بالموضوع، لكن سيتم الاقتصار على الدراسات الحديثة وذات العلاقة المباشرة بالموضوع، والتي منها:

في استطلاع أرسل للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجل الطب النفسي في كندا، أبان الاستطلاع – الذي شمل (١٨٨) أخصائياً اجتماعياً – مستوى عامًا إيجابيًا من

الرضا الوظيفي. بجانب ذلك أظهر الاستطلاع ارتباط الرضا الوظيفي مع الارتياح عن الموقف واحترام المهنية. ورغم النتائج الإيجابية، إلّا أن الدراسة أوصت بضرورة تركيز المشرفين على "مهنة الخدمة الاجتماعية" على تطوير الشعور المرضي لدى الأخصائيين الاجتماعيين، بالإضافة إلى أهمية خلق فرص التطوير التعليمي والمهني من أجل الحفاظ على الرضا الوظيفي الشامل (Marriott et al., 1994).

كما قامت "ديان" بإجراء دراسة ميدانية عن الانطباعات إزاء العمل ومدى ارتباطه بالخبرة والرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الإداري في المنظمات غير الربحية بالولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت الدراسة أن الإداريين يتمتعون بمستوى عال من الرضا الوظيفي، مع عدم وجود شعور بالتحدي، أو في صراع القيمة في العمل الذي يقومون به. وتكشف الدراسة أيضا عن نتائج ملموسة مثل انخفاض فرص الترقي الوظيفي بين المسؤولين مع انخفاض الدخل. وقد أشارت نتائج البحث إلى عدة اتجاهات لتعليم الخدمة الاجتماعية والتدريب على الإدارة في الخدمة الاجتماعية (Vmokur-Kaplan, 1996).

كما نشرت نتائج دراسة عن الرضا الوظيفي عن العاملين في مجال رعاية الطفولة في المناطق الحضرية بالولايات المتحدة الأمريكية. حيث شملت عينة الدراسة (٢٩) أخصائيًا اجتماعيًا، استخدم معهم "مقياس الرضا الوظيفي" (JSS) الذي يقيس سبعة جوانب من الرضا الوظيفي هي: العمل، والإشراف، وزملاء العمل، والحوافز المادية والترقي، وبيئة العمل، والتدريب، والوظيفة أو المنصب. وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من الرضا الوظيفي، ولم تجد الدراسة أي اختلاف بين المناصب ومستوى الرضا، كما لم يظهر بأن العوامل الديموغرافية أو حتى الخبرة يمكن من خلالهما التنبؤ بالرضا الوظيفي (Sharma et al., 1997). ورغم النتائج الإيجابية التي توصلت إليها هذه الدراسة، إلاّ أنه يمكن ملاحظة صغر العينة مقارنة بالدراسات المشابهة لهذا الموضوع.

كما أجرى "المعهد الوطني للخدمة الاجتماعية" في بريطانيا دراسة ضخمة عن الرضا الوظيفي والإجهاد والعنف داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية. وقد تضمنت الدراسة أربع عينات (ن = ١٢٧٦) من العاملين في مجال تقديم الخدمات الاجتماعية من بينهم أخصائيون اجتماعيون. توصلت الدراسة إلى أن غالبية الأخصائيين الاجتماعيين يحبون طبيعة العمل لكنهم غير راضين عن الأنظمة الإدارية التي وضعتها المؤسسات التي يعملون بها وهو ما انعكس على الانطباع الذاتي والشعور بالحسرة والإجهاد معاً (Balloch et al., 1998).

كما أجريت دراسة كمية /كيفية في بريطانيا عن الإجهاد والرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين وبعض المهنيين الآخرين وتحديداً الممرضين. حيث استخدمت الدراسة الاستبيان البريدي المصمم خصيصاً لتلك الدراسة، بجانب مقابلات مع الإداريين ساعدت في صياغة محاور الاستبيان. أرسل الاستبيان إلى مجتمع البحث الذي بلغ قوامه (٥٠٤) ممارساً مهنياً، منهم (٢٧٦) أخصائياً اجتماعياً وأخصائية اجتماعية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأخصائيين الاجتماعيين يعانون من الإجهاد وقلة في الرضا الوظيفي، بجانب الضغط الناتج عن حجم العمل والمهام المهنية التي تؤدى للعملاء ( Parry-Jones et al., 1998).

كما أجريت دراسة عن الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العرب في إسرائيل. حيث استخدم أداة الاستبيان لمجتمع الدراسة المستخرج من "الجمعية الإسرائيلية للأخصائيين الاجتماعيين"، وقد بلغ حجمها (٩٧) أخصائياً اجتماعياً وأخصائية اجتماعية. أظهرت النتائج أن مجتمع الدراسة يعانون من تضارب وغموض في الأداء الوظيفي، بجانب عدة تحديات أدت إلى إبداء مستويات متدنية من الرضا الوظيفي في أوساط الأخصائيين الاجتماعيين العرب في إسرائيل (Haj-Yahia et al., 2000).

وفي دراسة "عبر ثقافات" حاول الباحثان من خلالها المقارنة بين الإجهاد والرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين في كل من رومانيا وإنجلترا. حيث استخدمت

الدراسة نفس الأداة "استبيان" لدى مجتمعي الدراسة في كلتا الدولتين، بجانب مقابلات مع طاقم العاملين ومن بينهم الممارسون المهنيون من الأخصائيين الاجتماعيين. وعند اقتصار المعاينة على عينتي الأخصائيين الاجتماعيين البالغ عددهم (١٤٤) في إنجلترا و (٩٢) في رومانيا، لوحظ أن الأخصائيين الاجتماعيين في رومانيا يتمتعون بمستوى أعلى من الرضا الوظيفي، وأقل معاناة من الإجهاد والإحباط، مقارنة بنظرائهم في إنجلترا (Dickens & Serghi, 2000). إلّا أن المناقشات التفصيلية لم تخلُ من التعقيد الذي يعود إلى التباين الثقافي الواقع بين مجتمعي الدراسة.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أجريت دراسة هدفها المقارنة بين الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعين وبعض المتخصصين الآخرين من ممرضين وغيرهم. حيث بلغ مجموع العينة (٧٦) شخصاً استخدم معهم مقياس للرضا الوظيفي. وقد تمثلت المتغيرات المستقلة لهذه الدراسة في الراتب، والرغبة الذاتية نحو الوظيفية، والدعم الإشرافي، وتناقض الأنظمة، وحجم العمل، وغموض الدور، والروتينية، وبعض العوامل الأخرى. وقد ظهر من نتائج الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين أقل شعوراً بالتقدير من غيرهم، كما أظهرت الدراسة أن جميع أفراد العينة بما فيهم الأخصائيون الاجتماعيون يتمتعون بمستوى جيد من الاستقلالية والحكم الذاتي وهو ما يحقق الرضا الوظيفي كما أبانت الدراسة (Monroe & Deloach, 2004). الجدير بالذكر أنه من الصعب تعميم نتائج الدراسة لعدة اعتبارات، من أهمها مجتمع الدراسة الذي اقتصر على العاملين في مؤسسات معنية خاصة بتقديم رعاية خاصة للمصابين بأمراض عضال من أجل تخفيف الآلام التي يعانون منها. بالإضافة إلى أن عينة الدراسة كانت صغيرة جداً، مما يعد عيباً منهجياً يحد من الوثوق في النتائج العامة والتفصيلية التي توصلت لها الدراسة.

كما قام "أبو بدر" (Abu-Bader, 2005) بإجراء دراسة حاول من خلالها اختبار مدى وجود تأثير للعرق والجنس على الرضا الوظيفي وأوجه العمل لدى الأخصائيين الاجتماعيين في إسرائيل. استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي لعينة عشوائية

قوامها (٢١٨) أخصائياً اجتماعياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين الاجتماعيين اليهود والعرب. حيث تبين من الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين اليهود أكثر رضا من الأخصائيين الاجتماعيين العرب. فيما لم يجد الباحث أي فروق بين عينة الدراسة من حيث الجنس (ذكر - أنثى).

وفي اليابان أجريت دراسة هدفها معرفة مدى وجود علاقة بن نوع الوظيفة والإنهاك أو الإعياء المهني لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مكاتب الرعاية الاجتماعية. وقد ضمت الدراسة (١٨٩) أخصائياً اجتماعياً يعملون في مجالات مهنية مختلفة. وقد سعت الدراسة إلى قياس: (أ) الإنهاك بواسطة "مؤشر بينس للإنهاك" (BI)، و (ب) استبيان يقيس متغيرات الوظيفة والتي كان من بينها الرضا الوظيفي. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة سالبة بين طول سنوات العمل في مجال الخدمة الاجتماعية وحصول الإنهاك، كما توصلت إلى أن طول وقت المقابلات مع العملاء له علاقة إيجابية في حصول الإعياء لدى الأخصائيين الاجتماعيين. بالإضافة إلى ذلك كشفت الدراسة بأن الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون في مجال تقديم المساعدات العامة لديهم رضا وظيفي أقل من أولئك الذين يعملون في المجالات الأخرى (Takeda et al., 2005).

كذلك أجريت دراسة في بريطانيا عن الرضا الوظيفي والإنهاك لدى الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين في مجال الصحة العقلية. وقد أرسلت أدوات الدراسة بواسطة البريد، حيث احتوت الأدوات على: (أ) استبيان الصحة العامة (GHQ) (ب) مقياس "ماسلاتش" للإعياء (MBI) (ت) استبيان "كاراسك" لمحتوى الوظيفة (KJCQ) (ث) مقياس للرضا الوظيفي. وقد شملت الدراسة عينة قدرها (٢٣٧) أخصائياً اجتماعياً بدا عليهم من خلال النتائج مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي، يصاحبه مستويات عالية من التوتر والإرهاق النفسي (Evans et al., 2006).

وفي دراسة أمريكية أخرى عن الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال المدرسي، من أعضاء "الجمعية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين المدرسيين" (SSWAA)، والذين بلغ عددهم (١٨٣) أخصائياً اجتماعياً. وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: (أ) استبيان يقيس تصورات علاقة الأخصائيين الاجتماعيين بالمرشدين المدرسيين والأخصائيين النفسيين في المدرسة (ب) مقياس (Hartseil's) للأدوار المهنية (ت) مقياس للرضا الوظيفي (ث) استبيان للبيانات الديموغرافية. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين يميلون إلى التواصل المهني مع المهنيين الآخرين (المرشدين والأخصائيين النفسيين)، ونادراً ما يشعرون بالتنافس معهم، علاوة على التقدير الذي أبداه المهنيون الآخرون إزاء أداء الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس. كما أشار معظم الأخصائيين الاجتماعيين بأنهم "راضون" satisfied نتيجة تقدير الأخصائيين النفسيين لمهاراتهم، وكذلك عند المقارنة بين ما يقومون به من أدوار فعلية وبين الأدوار المثالية، ما يعد مؤشراً عاماً للرضا الوظيفي (Agresta, 2006).

كما أجريت دراسة في النرويج عن الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين ومدى ارتباطه بالاعتراف والتقدير، وذلك باستخدام منهج المسح الاجتماعي، حيث بلغ مجتمع البحث (٤٤٥) أخصائياً اجتماعياً يمارسون المهنة في مؤسسات الرعاية الاجتماعية المحلية. وقد وصلت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن الاعتراف والتقدير المجتمعي والدعم من زملاء العمل، لهما تأثير على تحقيق الرضا الوظيفي. كما ظهر من نتائج الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين والمديرين يتمتعون بمستوى متساو من الرضا الوظيفي. وقد أظهرت الدراسة أن تقدير العملاء له تأثير على الرضا الوظيفي لدى الممارسين المهنيين دون المديرين الذين وجدت الدراسة أنهم يشعرون بالمتعة والتحدي أكثر مما يشعره الأخصائيون الاجتماعيون (Jessen, 2010).

من خلال عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح بأن هناك تفاوتًا في مستوى الرضا الوظيفي، يختلف بين الدراسات لعدة اعتبارات منها: (١) طبيعة الدراسة وطريقة إجرائها (٢) ثقافة المجتمع الذي طبقت فيه الدراسة ومكانة المهنة في ذلك المجتمع (٣) الهدف العام للدراسة والمرهون بالمتغيرات التي يشملها البحث مما له علاقة بالرضا المهني (٤) طبيعة مجال أو حقل الممارسة الذي يعمل فيه الأخصائيون الاجتماعيون (٥) تباين الأدوات المستخدمة في الدراسة – سواء استبيان أو مقاييس – والتي جعلت من الصعوبة بمكان مقارنة النتائج بين دراسة وأخرى. ولكن هناك نتيجة عامة يمكن لمحها واستخلاصها وهي أن الأخصائيين الاجتماعيين في الغالب الأعم عرضة لعدم الرضا الوظيفي المرتبط بعدة عوامل من أبرزها الإنهاك والإعياء المهني خصوصاً في مجالات الممارسة المهنية مع العملاء المصابين بأمراض مستعصية أو مشكلات عضال، سواء أكانت مشكلات اجتماعية أو نفسية أو صحية. يؤكد على هذا التلخيص تلك المراجعة للدراسات والأدبيات التي قامت بها "لويد وزملاؤها" والتي وجدوا من خلالها أن معظم الكتابات تشير بشكل أو بآخر إلى مستوى الإجهاد والإنهاك الذي يصاب به الأخصائيون الاجتماعيون والذي يفوق نظراءهم في المهن والتخصصات الأخرى، والذي ينعكس على مستوى الرضا المهني (Lloyd et al., 2002). ولعل الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يكمن في أن بعض الدراسات السابقة تحاول ربط الموضوع بعوامل محددة مثل العنف داخل بيئة العمل، أو ربط الرضا الوظيفي بمستوى الإنهاك أو الإعياء المهني. أما نقطة الالتقاء العامة بين الدراسات السابقة والدراسة الراهنة فلعله يكمن في استخدام مقياس (وإن اختلفت المقاييس) مصمم لذلك الغرض ويكون موجهاً للأخصائيين الاجتماعيين. ويمكن لهذه الدراسة أن تستفيد من تلك الدراسات والأبحاث، ضرورة تبني أداة بحثية (مقياس) بحيث يمكن الاطمئنان إلى ما ستستخلصه من بيانات ومعلومات تمثل النتائج التي يهدف البحث إلى الوصول إليها.

**نتائج الدراسة:**

يمكن تلخيص أهم البيانات الديموغرافية في النقاط التالية: أن أكثر من نصف العينة إناث (أخصائيات اجتماعيات) (٦١,٥%)، فيما تتراوح أعمار مجتمع الدراسة بين ٢٤ إلى ٤٦ سنة، كما تتراوح سنوات الخبرة للأخصائي الاجتماعي الطبي في منطقة مكة المكرمة بين أقل من سنة إلى ٢١ سنة. الغالبية العظمى من مجتمع الدراسة يحملون شهادة البكالوريوس (٤٦% في الخدمة الاجتماعية، ٣٣% في تخصص الاجتماع، ٩% في تخصص علم النفس)، بينما البقية توزعت بين درجة دبلوم ما فوق الجامعي (عالي) ودرجة الماجستير، كما ظهر أن متوسط الراتب الشهري يقع تقريباً في حدود (٦٠٠٠ ريال) شهرياً.

أما عرض وتفسير النتائج الأخرى للدراسة فسوف تكون وفقاً للتساؤلات الرئيسة الثلاثة، وذلك على النحو التالي:

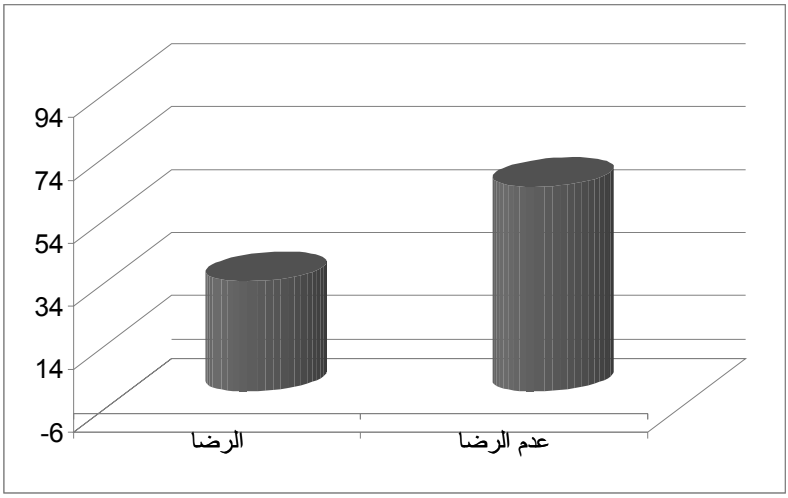
**أولاً/** ما مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة؟

**جدول رقم (١) يوضح النسب المئوية للمستوى العام للرضا الوظيفي بين أفراد عينة الدراسة**

| م | أبعاد مقياس الرضا الوظيفي | راض جداً | راض إلى حد ما | لا أدري | غير راض | غير راض إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | النمو النفسي | %١٧ | %٢٧ | %١١ | %٢٩ | %١٦ |
| ٢ | الضمان والراتب | %٦ | %١٢ | %٩ | %٣٧ | %٣٦ |
| ٣ | المسؤولية | %١٢ | %٢٦ | %١٤ | %٢٧ | %٢١ |
| ٤ | طرق الإشراف | %١٠ | %٢٥ | %١٧ | %٢٤ | %٢٤ |
| ٥ | فرص الترقي الوظيفي | %٢٠ | %٢٠ | %٢٠ | %٢٠ | %٢٠ |
| ٦ | ظروف العمل | %٩ | %٢٦ | %١٩ | %٢٥ | %٢١ |
| ٧ | متطلبات الوظيفة | %١٤ | %١٩ | %٧ | %٣٣ | %٢٦ |
| ٨ | الحالة الاجتماعية | %١٣ | %٢٠ | %٢٨ | %٢٨ | %١١ |
| ٩ | الأنظمة الإدارية | %١٦ | %٢١ | %١٦ | %٣٥ | %١٢ |

وعند عرض جميع فقرات المقياس البالغ عددها (٦٤) عبارة، وإزالة الخيار الأوسط "لا أدري"، ثم دمج الخيارين الأولين في إجابة واحدة "موجب" ودمج الخيارين الأخيرين في إجابة واحدة "سالب" يمكن استخلاص مستوى فوق المتوسط من "عدم الرضا الوظيفي" بين أفراد العينة مقارنة بمستوى الرضا، والرسم البياني التالي يوضح التفاوت بين المتغيرين.

**شكل رقم (١) يوضح المستوى العام للرضا الوظيفي بين أفراد عينة الدراسة**




(راض = راض إلى حد ما + راض جداً). (غير راض = غير راض + غير راض إطلاقاً). (لا أدري = ١٣) (ن = ٩٤)

من خلال البيانات أعلاه يمكن القول بأن النتيجة العامة لهذه الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين في العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة يعانون من مستوى متدن من الرضا الوظيفي، وهو ما يتفق مع النتيجة العامة لدارسة "سرحان" المطبقة على عينة الأخصائيين الاجتماعيين في المجتمع المصري (سرحان، ١٩٩٣م)، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات الغربية المعروضة سلفاً ( Evans

et al., 2006; Haj-Yahia et al., 2000; Takeda et al., 2005; Parry-Jones et al., 1998; Dickens & Serghi, 2000).

**ثانياً/** هل يوجد اختلاف بين أبعاد الرضا الوظيفي وبين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة؟

للإجابة على هذا التساؤل سيتم عرض المستوى العام للرضا الوظيفي بين أفراد عينة الدراسة مقسمين حسب الجنس (الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات)، ومن ثم تفصيل ومناقشة النتائج بناء على أبعاد الرضا الوظيفي التي هي: (١) النمو النفسي (٢) الضمان والراتب (٣) المسؤولية (٤) طرق الإشراف (٥) فرص الترقي الوظيفي (٦) ظروف العمل (٧) متطلبات الوظيفة (٨) الحالة الاجتماعية (٩) الأنظمة الإدارية.

**جدول رقم (٢) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الرضا الوظيفي بين أفراد عينة الدراسة**

| الأخصائيون الاجتماعيون ن = ٦٣ | | الأخصائيات الاجتماعيات ن = ٤٤ | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| م | ع | م | ع | | |
| ١٣٤,٨٥ | ٤٥,٨٥ | ١٢٧,٩٦ | ٢٧,٨٤ | ٠,٨٢ | ٠,٣٨ |

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة (ت) بلغت (٠,٨٢) وهي غير دالة إحصائياً، ما يعني أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات في المستوى العام للرضا الوظيفي. وهذه النتيجة العامة يمكن أن تعزى إلى أن هناك تشابهًا كبيرًا في مهام العمل ومميزاته المنصوص عليها في لوائح وأنظمة العمل الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين في المجتمع السعودي. وبناء على هذه النتيجة العامة سيتم تفصيل البيانات والنتائج وفقاً لأبعاد الرضا الوظيفي التسعة.

**جدول رقم (٣) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أبعاد الرضا الوظيفي وأفراد عينة الدراسة**

| م | عناصر أبعاد الرضا الوظيفي | الأخصائيون الاجتماعيون | | الأخصائيات الاجتماعيات | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | | |
| ١ | النمو النفسي | ٣٩,٧٢ | ١٤,٥٢ | ٣٥,٥ | ٧,٧١ | ١,٨٠ | ٠,٠٧٠ |
| ٢ | الضمان والراتب | ٢٠,٩٢ | ٧,٤٠ | ٢١,٠ | ٦,٠٨ | ٠,٠٣ – | ٠,٩٦ |
| ٣ | المسؤولية | ١٦,١١ | ٥,٩٦ | ١٥,٧١ | ٣,٩٧ | ٠,٣٤ | ٠,٦٢ |
| ٤ | طرق الإشراف | ٨,١٦ | ٣,٠٧ | ٦,٨٢ | ١,٨٣ | ٢,٣٤ | ٠,٠٢ |
| ٥ | فرص الترقي الوظيفي | ١٦,١٢ | ٥,٩٤ | ١٥,٨٣ | ٣,٨٢ | ٠,٣٦ | ٠,٦٣ |
| ٦ | ظروف العمل | ٥,٢٥ | ٢,٣٥ | ٥,٢٠ | ٢,٠٥ | ٠,١٤ | ٠,٨٨ |
| ٧ | متطلبات الوظيفة | ١٠,٢٨ | ٣,٦ | ١٠,٧٢ | ٣,١٥ | ٠,٥٧ – | ٠,٥٧ |
| ٨ | الحالة الاجتماعية | ١٢,٩٧ | ٤,٥ | ١١,٤٣ | ٣,٨ | ١,٧١ | ٠,٠٨ |
| ٩ | الأنظمة الإدارية | ٦,٨٣ | ١,٨٢ | ٨,١٤ | ٣,٠٦ | ٢,٣٥ | ٠,٠٢ |

يتبين من الجدول أعلاه أن قيم (ت) في عناصر أبعاد الرضا الوظيفي غير دالة إحصائياً، إلّا في عنصرين هما العنصر الرابع (طرق الإشراف) والعنصر التاسع (الأنظمة الإدارية). حيث يتضح من عنصر طرق الإشراف أن قيمة (ت) كانت (٢,٣٤) ما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات في هذا العامل لصالح الأخصائيين الاجتماعيين، والذي ربما يعزى إلى الحواجز الاجتماعية التي تفرض طرق معينة في التعامل الإداري والإشراف المهني مع مجتمع النساء من الموظفات في حقل الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي.

بينما يتضح من عنصر الأنظمة الإدارية أن قيمة (ت) كانت (٢,٣٥) ما يؤكد بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات في هذا البعد لصالح الأخصائيات الاجتماعيات. وهذه النتيجة تتفق مع إحدى الدراسات

الأمريكية التي وجدت أن الأخصائيات الاجتماعيات (الإناث) يتمتعن برضا وظيفي أكثر مما يتمتع به أقرانهن من الأخصائيين الاجتماعيين الذكور (McNeely, 1992).

بناء على ما سبق، في الجدولين التاليين سوف يتم عرض العناصر الخاصة بالبعدين اللذين بدا حولهما فروق إحصائية بين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات.

**جدول رقم (٤) يوضح الاختلافات بين عينة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بطريقة الإشراف**

| رقم العنصر | العبارة | الأخصائيون الاجتماعيون | | الأخصائيات الاجتماعيات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الرضا | عدم الرضا | الرضا | عدم الرضا |
| ٤ | الطريقة التي بها – رئيسي وأنا – نفهم بعضنا بعضاً | %٥٢ | %٤٨ | %٣٢ | %٦٨ |
| ١٧ | الطريقة التي يتبعها رئيسي لحل مشاكل الموظفين | %٥١ | %٤٩ | %٣٤ | %٦٦ |
| ١٩ | جدارة رئيسي في اتخاذ القرار | %٥٠ | %٥٠ | %٣٠ | %٧٠ |
| ٢٩ | الطريقة التي تتعامل بها الإدارة أو المؤسسة مع موظفيها | %٤٧ | %٥٣ | %٢٩ | %٧١ |
| ٣١ | العلاقة الشخصية بين رئيسي وبين موظفيه | %٥١ | %٤٩ | %٢٨ | %٧٢ |
| ٣٣ | الطريقة التي يفوض بها الرئيس سلطته لمرؤوسيه | %٥٥ | %٤٥ | %٢٣ | %٧٧ |
| ٣٩ | أنظمة الإدارة وتطبيقاتها على الموظفين | %٤٤ | %٥٦ | %٢٦ | %٧٤ |
| ٤٣ | الطريقة التي يقدم بها رئيسي المساعدة في المشاكل الصعبة | %٤٥ | %٥٥ | %٣٠ | %٧٠ |
| ٥١ | الطريقة التي تتخذها الإدارة لتطبيق أنظمتها وإجراءاتها | %٤٠ | %٦٠ | %٢٨ | %٧٢ |
| ٥٤ | الطريقة التي يتبعها رئيسي لتدريب الموظفين | %٤١ | %٥٩ | %٤٢ | %٥٨ |

يلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك زيادة في نسبة مستوى عدم الرضا الوظيفي بين أفراد العينة من الأخصائيات الاجتماعيات (الإناث)، وذلك في جميع العناصر العشرة الخاصة بالإشراف وطريقة تطبيقه داخل بيئة العمل، والذي ربما يعزى إلى الحواجز التي يفرضها الوضع الاجتماعي للمرأة داخل المجتمع السعودي، لاسيما وأن أغلب المناصب القيادية والإدارية في يد الذكور، مما يعطي أريحية أكثر عند تحقيق الإشراف بين الموظفين والمشرفين من ذات الجنس.

**جدول رقم (٥) يوضح الاختلافات بين عينة أفراد الدراسة فيما يتعلق بالأنظمة الإدارية**

| رقم العنصر | العبارة | الأخصائيون الاجتماعيون | | الأخصائيات الاجتماعيات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الرضا | عدم الرضا | الرضا | عدم الرضا |
| ٢ | أنظمة وإجراءات الإدارة والطرق المتبعة في إدارتها | %٣٨ | %٦٢ | %٤٧ | %٥٣ |
| ٣ | الطريقة التي يخبروني بها عندما أقوم بعمل جيد | %٢٣ | %٧٧ | %٤٩ | %٥١ |
| ١٥ | الطريقة التي تخبر الإدارة بها الموظفين عن إجراءات العمل | %٣٢ | %٦٨ | %٤١ | %٥٩ |
| ٤٠ | الجائزة أو الثناء الذي أتلقاه مقابل أداء عمل جيد | %٤١ | %٥٩ | %٦٠ | %٤٠ |
| ٦٠ | الفرص التي يتيحها عملي في سبيل توفير التسلية والترفيه لي ولعائلتي | %٣٥ | %٦٥ | %٥٠ | %٥٠ |

يلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك زيادة في نسبة مستوى عدم الرضا الوظيفي بين أفراد العينة من الأخصائيين الاجتماعيين (الذكور) مقارنة بعينة الإناث، وذلك في جميع العناصر الخمسة الخاصة بالأنظمة الإدارية. بينما يشير الجدول إلى عدم وجود تفاوت كبير بين آراء الأخصائيات الاجتماعيات البالغ عددهن (٤٤) أخصائية اجتماعية.

**ثالثاً/** هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي في منطقة مكة المكرمة وفقاً لبعض الخصائص الأخرى (العمر – الرتب الشهري – سنوات الخبرة – التخصص)؟

للإجابة على هذا التساؤل سيتم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الرضا الوظيفي والخصائص التالية: (١) العمر (٢) الرتب الشهري (٣) سنوات الخبرة (٤) التخصص العلمي. علماً بأن التخصص سيكون مبنيًا على الانتماء لتخصص الخدمة الاجتماعية من عدمه.

**جدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الرضا الوظيفي حسب السن**

| المجموعة الأولى (٢٠ – ٣٥ سنة) ن = ٤٧ | | المجموعة الأولى (٣٦ – فأكثر) ن = ٦٠ | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| م | ع | م | ع | | |
| ١٣٩,٨٢ | ٤٠,٩ | ١٢٣,٧ | ٥٤,٣٣ | ١,٢٧ | ٠,٢ |

من الجدول أعلاه يتضح من قيمة (ت) لأفراد عينة الدراسة حسب فئتي العمر الموضحة بأنه لا يوجد فرق في الرضا الوظيفي ومتغير العمر بين الأخصائيين الاجتماعيين، والذي ربما يكون مرده أن مرحلة النضج وإدراك مهام العمل الوظيفي والانطباع إزاءه قد بلغت مستوى مناسبًا من النضج خصوصاً أن جميع أفراد العينة يحملون درجة الجامعية (البكالوريوس)، والذي أهلهم للحصول على وظيفية ومزاولة العمل المهني كأخصائي اجتماعي.

**جدول رقم (٧) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الرضا الوظيفي حسب الراتب الشهري**

| المجموعة الأولى (أقل من ٦٠٠٠ ريال) ن = ٥٢ | | المجموعة الأولى (٦٠٠٠ ريال – فأكثر) ن = ٥٥ | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| م | ع | م | ع | | |
| ٤٨,٣٧ | ٤,٠٩ | ٣٣,٥٠ | ٢,٩٤ | –٢,٥١ | ٠,٠١ |

جدول رقم (٧) يظهر بأن قيمة (ت) قد بلغت (٢,٥١ -) ما يشير إلى أن هناك فروقًا في الرضا الوظيفي لصالح أفراد العينة ذوي الرتب الشهري الأعلى (٦٠٠٠ ريال فأكثر). وهو ما يتفق مع الكثير من الدراسات الدولية (Balloch et al., 1998; Penna et al., 1995; Huxley et al., 2005; Papadaki & Papdaki, 2006)، وكذلك بعض الدراسات المحلية - غير المتخصصة في مجال الخدمة الاجتماعية - منها على سبيل المثال دراسة "العتيبي" (١٤١٣هـ) التي حاولت تحليل بعض المتغيرات الشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينتين من العمالة في دولة الكويت، ودراسة "يحيى" (١٤١٥هـ) التي بحثت الرضا الوظيفي لدى العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمّان بالأردن، وكذلك دراسة "البابطين" (١٤١٠هـ) التي حاولت الكشف عن المتغيرات المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة في مدينة الرياض.

**جدول رقم (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الرضا الوظيفي حسب سنوات الخبرة**

| المجموعة الأولى (أقل من ١٠ سنوات) ن = ٧١ | | المجموعة الأولى (١١ سنة - فأكثر) ن = ٣٦ | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| م | ع | م | ع | | |
| ٢٣٣,١٤ | ١٤,٠٣ | ٢٤٣,٢ | ١١,٣١ | ٢,١٣ - | ٠,٠٣ |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) قد بلغت (٢,١٣ -) بمستوى دلالة (٠,٠٣) وهي دالة إحصائياً ما يعني أن هناك فروقاً في الرضا الوظيفي ربما تعزى إلى الزيادة في الرتب الشهري الذي يمكن أن يتحقق نتيجة طول سنوات الخبرة، لاسيما أن الكادر الصحي الذي تم تطبيقه في المملكة العربية السعودية قد قضى على تحسن الرتب الشهري المرهون بالترقي الوظيفي ومعوقاته، مانحاً فرصاً للزيادة ترتبط بزيادة سنوات الخبرة. ومما يؤكد على هذا الرأي التنبؤي الجدول السابق (٧) ودلالته الإحصائية.

**جدول رقم (٩) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الرضا الوظيفي حسب التخصص العلمي**

| المجموعة الأولى (تخصص الخدمة الاجتماعية) ن = ٧١ | | المجموعة الأولى (التخصصات الأخرى) ن = ٣٦ | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| م | ع | م | ع | | |
| ١٣٧,٩٠ | ٤٢,٦٧ | ١٢١,٥ | ٥١,١ | ١,١٨ | ٠,٢٤ |

الجدول أعلاه يظهر أنه لا يوجد أي فروق ذات إحصائية في الرضا الوظيفي ومتغير التخصص العملي الذي ينتمي له أفراد عينة الدراسة، ما يؤكد بأن الرضا الوظيفي من عدمه ليس له علاقة بالتخصص في الخدمة الاجتماعية أو في التخصصات الأخرى.

**مناقشة النتائج:**

من العرض السابق للموضوعات التي تناولتها الدراسة الراهنة يمكن استخلاص بعض النتائج العامة سواء من موضوع الدراسة في شكله العام، أو من خلال تحليل ومقارنات تلك البيانات الكمية المستخلصة خصيصاً لهذه الدراسة.

فمن موضوع الدراسة يمكن استنتاج أهمية الموضوع بالنسبة للخدمة الاجتماعية في المجتمع السعودي. كما يمكن التأكيد على أهمية ذلك من خلال تجاوب الأخصائيين الاجتماعيين، سواء بدا ذلك من خلال تجاوبهم مع أداة الدراسة حيث عادت جميع الاستمارات المرسلة باستثناء ثلاث ربما كان سببها إجازة سنوية أو مرضية، أو من خلال الانطباعات الشخصية الملموسة من قبل رؤساء الأقسام وتعليقات الأخصائيين الاجتماعيين المدونة على استمارة الاستبيان، المؤكدة على الحاجة إلى مثل هذا النوع من الدراسات بصورة مستمرة، مع محاولة الأخذ بالنتائج المتحصل عليها.

أما مقياس الرضا الوظيفي فقد أظهر أن المستوى العام للرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين متدن بين الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات. وعند محاولة النظر في أبعاد الرضا الوظيفي التي فصّلها المقياس المستخدم، وجد أن لا فرق في الأبعاد ولا فرق في الانطباعات بين أفراد العينة إلّا في عنصرين فقط، حيث وجد

أن غالبية الأخصائيات الاجتماعيات (الإناث) غير راضيات عن الطرق التي من خلالها تتم عملية الإشراف الوظيفي، وفي المقابل أبدى غالبية الأخصائيين الاجتماعيين (الذكور) عدم رضاهم عن الأنظمة الإدارية.

وعند محاولة ربط الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات (العمر - الرتب الشهري - سنوات الخبرة - التخصص العلمي) وجد أن زيادة راتب الأخصائي الاجتماعي من شأنه أن يزيد من مستوى الرضا الوظيفي، كما أن زيادة سنوات الخبرة ذات علاقة بزيادة الرضا الوظيفي.

نتائج الدراسة بشكل عام تتسق مع أغلب نتائج الدراسات السابقة، باستثناءات بسيطة بعضها يتصل بطبيعة الهدف من الدراسة كالمقارنة بين مجتمعين، أو ربط الموضوع بعوامل خاصة كالعنف داخل بيئة العمل. هناك دراسة عربية توصلت إلى أن زيادة الرتب الشهري له تأثير سالب على مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين وهو مالا يتفق مع الكثير من الأبحاث ومنها الدراسة الراهنة. ومن هذه النتائج ومن نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري التي تم مناقشتها تتضح أهمية وجود مقاييس يمكن أن يعول عليها بحيث تكون خاصة بالأداء المهني للأخصائي الاجتماعي والطبيعة المهنية الخاصة لمهنة الخدمة الاجتماعية. ومن ذلك الجانب ومن جانب محدد تبدو أهمية وجود مقاييس عربية خاصة بالثقافة الخاصة للمجتمع السعودي ومستوى الرضا لدى الأخصائيين الاجتماعيين.

بناء على ما سبق توصي الدراسة بأهمية بحث سبل رفع مستوى الرضا الوظيفي بين الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي، مع إيجاد برامج تدريبية هدفها تحسين مستوى الإشراف الوظيفي خصوصاً المتعلق بالأخصائيات الاجتماعيات، مع مراجعة الأنظمة الإدارية وما يتعلق بذلك الموضوع من إجراءات وآليات. كما توصي الدراسة بإجراء دراسات تبحث موضوع الرضا الوظيفي في أوساط الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي وربما في غيره من المجالات، والذي بالتأكيد

سينعكس على الكفاءة في الأداء والعمل الذي يؤديه الأخصائيون الاجتماعيون في المجال الطبي في المجتمع السعودي. بالإضافة إلى ذلك يمكن تنظيم ورش عمل تناقش هذا الموضوع وتحاول كشف جوانبه مع المتخصصين والمهنيين والإداريين، مع بحث سبل وآليات تعزيز الأداء الوظيفي والمهني لدى الأخصائيين الاجتماعيين. وبناء على نتائج الدراسات والأبحاث المتنوعة وورش العمل المتخصصة يمكن عقد دورات تدريبية تحقق بلوغ مستويات عالية من الرضا الوظيفي.

* * *

## المراجع العربية:


- البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب (١٤١٠هـ). المتغيرات المرتبطة بمستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة في مدينة الرياض: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الباز، راشد سعد (١٤٣١هـ). الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بسيوني، الفاروق إبراهيم (١٩٩٠م). دراسة تقويمية لسمنار كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم: كمدخل للإعداد المتقدم لطلاب الدراسات العليا في الخدمة الاجتماعية. المؤتمر العلمي الثاني لكلية الخدمة الاجتماعية. الفيوم: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم.
- البغدادلي، محمد حسين (١٩٩٠م). الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية: المفهوم والتوجهات. مجلة كلية الآداب (مجلّد ٢). الرياض: كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ٣٥٣-٣٧٩.
- البريثن، عبدالعزيز عبدالله (٢٠١٠م). مقالات في الخدمة الاجتماعية. عمان: دار الفكر.
- البريثن، عبدالعزيز عبدالله (١٩٩٨م). مدى الإفادة من الرسائل العلمية في الممارسات المهنية للخدمة الاجتماعية. رسالة ماجستير. قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- جلال، رأفت محمد (١٩٩٧م). التقدير المجتمعي للأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية (عدد ٢). القاهرة: جامعة حلوان، ٤٧-٧٧.
- خليفة، محروس محمود (١٩٩٢م). ممارسة الخدمة الاجتماعية (جزء ٣) دراسات في التغير المخطط. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- رجب، إبراهيم عبدالرحمن (١٩٩٣م). منهج التوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية. المؤتمر الثاني للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية (المحور الأول). القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع جامعة الأزهر.
- رضا، هادي مختار (١٩٩٩م). العوامل التي تساهم في الرضا الوظيفي لدى الأخصائي الاجتماعي: دراسة استكشافية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. (مجلد ٢٤، عدد ٩٤). الكويت: جامعة الكويت، ٩٥-١١٨.

- سـرحان، نظيمـة أحمـد (١٩٩٣م). العلاقـة بـين مـستوى الطمـوح والرضـا المهنـي للأخـصائيين الاجتماعيين. مجلة علم النفس (عدد ٢٨). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١١٢–١٢٤.
- آل سـعود، الجـوهرة فيـصل (١٩٩٦م). الخدمـة الاجتماعيـة فـي المجتمـع العـربي السـعودي: واقـع تعليمها، متطلبات توظيفها. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- الصادي وعجوبـة، أحمـد فـوزي، مختـار إبـراهيم (١٩٩٢م). الخدمـة الاجتماعيـة وقـضايا التنميـة فـي الدول النامية. الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع.
- العتيبي، آدم غازي (١٤١٣هـ). علاقـة بعـض المتغيـرات الشـخصية بالرضـا الـوظيفي: دراسـة ميدانيـة مقارنة بين العمالة الوطنيـة والعمالة الوافـدة في القطاع الحكـومي بدولـة الكويـت. مجلـة الإدارة العامة، عدد ٧٦. الرياض: معهد الإدارة العامة، ٩١–١١٢.
- عبداللطيف، رشـاد أحمـد (١٩٩٧م). أهميـة الجـودة الشـاملة فـي مؤسـسـات الرعـاية الاجتماعيـة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر. الفيوم: كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة القاهرة، فرع الفيوم.
- العـديلي، ناصـر (١٤٠١هـ). الرضـا الـوظيفي: دراسـة ميدانيـة لاتجاهـات ومواقـف مـوظفي الأجهـزة الحكوميـة فـي مدينـة الرياض. رسـالة ماجـستير. معهـد الإدارة العامـة. الريـاض: المملكـة العربيـة السعودية.
- عثمـان، جمـال شـكري (١٩٩١م). الإعيـاء المهنـي للأخـصائيين الاجتمـاعيين وعلاقتـه بـبعض متغيرات الممارسـة. المؤتمر العلمي الخامس. القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- عجمي، فوقية إبراهيم (١٩٩٢م). الرضا عن التخصص الدراسي لطلاب الخدمة الاجتماعية: دراسة مقارنة. مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية (عـدد ٣). القاهرة: المعهـد العالي للخدمـة الاجتماعيـة، ٩٣–١٢١.
- عجمـي، فوقيـة إبـراهيم (١٩٩٠م). دور الإعـداد المهنـي لطـلاب الخدمـة الاجتماعيـة فـي تحقيـق الانتمـاء المهنـي. المـؤتمر العـلمي الثـاني لكليـة الخدمـة الاجتماعيـة. الفيـوم: كليـة الخدمـة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم.
- عجوبـة، مختـار إبـراهيم (١٩٩٠م). الرعايـة الاجتماعيـة وأثرهـا علـى مـداخل الخدمـة الاجتماعيـة المعاصرة. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

- عمران، نصر خليل محمد (١٩٩٨م). نحو وضع خطة لتطوير التدريب الميداني لإعداد طلاب الخدمة الاجتماعية. المؤتمر العلمي الحادي عشر للخدمة الاجتماعية (مجلّد ٢). القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- عمران وآخرون، نصر خليل محمد (١٩٩٠م). مقياس الرضا الوظيفي للأخصائي الاجتماعي في المؤسسات الأولية والثانوية. المؤتمر العلمي الثالث. القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة القاهرة، فرع الفيوم.
- الغزاوي، جلال الدين (١٩٩٥م). مهارات الممارسة في العمل الاجتماعي. الكويت: منشورات ذات السلاسل.
- طاش، عبدالمجيد (١٤٢٢هـ). الخدمة الاجتماعية. القاهرة: الثقافية المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
- يحيى، خولة (١٤١٥هـ). الرضا الوظيفي عند المعلمات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمّان. مجلة دراسات (عدد ٣، مجلد ٢١). عمّان: الجامعة الأردنية، ٩٧-١٢٤.

## المراجع الأجنبية:

- Abu-Bader, S. H. (2005). Gender, Ethnicity, and Job Satisfaction among Social Workers in Israel. Administration in Social Work, 29(3), 7-21.
- Acker, G. (1999). The impact of clients' mental illness on social workers' job satisfaction and burnout. Health and Social Work, 24, 112-119.
- Agresta, J. (2006). Job satisfaction among school social workers: The role of interprofessional relationships and professional role discrepancy. Journal of Social Service Research, 33(1), 47-52.
- Al Saif, A. (1991). Social work in Saudi Arabia: The development of a profession. Ph.D. Dissertation, Florida: the Florida State University, USA.
- Balloch, S.; Pahl, J. & McLean, J. (1998) Working in the Social Services: Job Satisfaction, Stress and Violence. British Journal of Social Work, 28, 329-350.

- Barker, R. L. (2003). Social Work Dictionary (5th ed.). Silver Spring, MD: NASW Press.
- Bennett, P.; Evans, R. & Tattersall, A. (1993). Stress and coping in social workers: A preliminary investigation. British Journal of Social Work, 23, 31-44.
- Caughey, J. (1996). Psychological distress in staff of a social services district office: A pilot study. British Journal of Social Work, 26(3), 389-398.
- Collings, J. & Murray, P. (1996). Predictors of stress amongst social workers: An empirical study. British Journal of Social Work, 26(3), 375-388.
- Dickens, J. & Serghi, C. (2000). Stresses and satisfactions for social workers in Romania and England. Social Work in Europe, 7(3), 14-23.
- Egan, M. (1993). Resilience at the front lines: Hospital social work with AIDS patients and burnout. Social Work in Health Care, 18, 109-125.
- Evans, S.; Huxley, P.; Gately, C.; Webber, M.; Mears, A.; Pajak, S.; Medina, J. Kendall, T. & Katona, C. (2006). Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. The British Journal of Psychiatry, 188,75-80.
- Gilbar, O. (1998). Relationship between burnout and sense of coherence in health social workers. Social Work in Health Care, 26, 39-49.
- Haj-Yahia, M. M.; Bargal, D. & Guterman. N. B. (2000). Perception of job satisfaction, service effectiveness and burnout among Arab social workers in Israel. International Journal of Social Welfare, 9(3), 201–210.
- Huxley, P.; Gately, C.; Webber, M.; Mears, A.; Pajak, S.; Kendall, T.; Medina, J. & Katona, C. (2005). Stress and pressures in mental health

social work: The worker speaks. British Journal of Social Work, 35(7), 1063-1079.

- Jessen, J. T. (2010). Job satisfaction and rewards in the social services. Journal of Comparative Social Work, 1, 1-18.
- Jones, J.; Fletcher, B. & Ibbetson, K. (1991). Stressors and strains amongst social workers: Demands, supports, constraints and psychological health. British Journal of Social Work, 21, 443-469.
- Koeske, G. F. & Koeske, R. D. (1989). Workload and burnout: Can social support and perceived accomplishment help? Social Work, 34(3), 243-248.
- Lloyd, C.; King, R. & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. Journal of Mental Health, 11(3), 255-265.
- Marriott, A.; Sexton, L. & Staley, D. (1994). Components of job satisfaction in psychiatric social workers. Health & Social Work,19(3),199-205.
- McLean, J. & Andrew, T. (2000). Commitment, satisfaction, stress and control among social services managers and social workers in the UK. Administration in Social Work, 23, 93-117.
- McNeely, R. (1992). Job satisfaction in the public social services: Perspectives on structure, situational factors, gender and ethnicity. In Hasenfeld Y. (ed.)., Human Services as complex organizations (pp. 224-256). Newbury Park, Sage.
- Monroe, J. & Deloach, R. J. (2004). Job satisfaction: How do social workers fare with other interdisciplinary team members in hospice settings? Journal of Death & Dying, 49(4), 327-346.

- Musa, S. A. (2009). Mental health problems and job satisfaction amongst social workers in the United Arab Emirates. International Journal of Academic Research, 1(2), 216-220.
- Papadaki, V. & Papadaki, E. (2006). Job satisfaction in social services in care, Greece: Social workers' views. European Journal of Social Work, 9(4), 479-495.
- Penna, S.; Paylor, I. & Soothill, K. (1995). Job satisfaction and dissatisfaction: A study of residential care work. National Institute for Social Work, London.
- Parry-Jones, B.; Rrant, G.; McGrath, M.; Caldock, K.; Ramcharan, P. & Robinson, C. A. (1998). Stress and job satisfaction among social workers, community nurses and community psychiatric nurses: Implications for the care management model. Health and Social Care in the Community, 6(4), 271-285.
- Sharma, J.; McKelvey, J.; Hardy, R.; Epstein, M. H.; Lomax, R. G. & Hruby. P. J. (1997). Job Satisfaction of Child Welfare Workers in an Urban Setting: Status and Predictors. Journal of Child and Family Studies, 6(2), 209-219.
- Takeda, F.; Ibaraki, N.; Yokoyama, E.; Miyake, T. & Ohida, T. (2005). The relationship of job type to burnout in social workers at social welfare offices. Journal of Occupational Health, 47, 119-125.
- Thompson, N.; Stradling, S.; Murphy, M. & O'Neill, P. (1996). Stress and organizational culture. British Journal of Social Work, 26(5), 647-666.
- Um, M. Y. & Harrison, D. F. (1998). Role stressors, burnout, mediators, and job satisfaction: A stress-strain-outcome model and an empirical test. Social Work Research, 22, 100-115.

- Vmokur-Kaplan, D. (1996). Workplace Attitudes, Experiences, and Job Satisfaction of Social Work Administrators in Nonprofit and Public Agencies: 1981 and 1989. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, (March), 2, 89-109.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. Human Resource Management Review, 12, 173-194.
- Yalli, N. (2008). Hospital Social Work in Saudi Arabia: An Investigation of Practitioners' Perceptions of the Common Workplace Issues that Influence their Position and Role in Health Care. Ph.D. Dissertation. Norwich: University of East Anglia, UK.

* * *

- Vance, Rupert. "Internal Migration and the Mobility of the Population." Readings in Urban Sociology. Ed. Paul K. Hatt and Albert J. Reiss, Jr. Glenco, Illinois: The Free Press, 1951, 190-205.
- Vreeland, Nena et al. Indonesia, A Country Study. 4th Ed. Washington, D.C.: American University Foreign Area Studies, 1983.
- Walton, J. (1982). "The international economy and peripheral urbanization." In New Medina. Fainstein & S. Fainstein (Eds.) Urban Polity under Capitalism. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wood,W.B.(1994). Forced Migration-local conflicts and International Dilemmas. Annals of the Association of American Geographers 84( 4): 607-634.


* * *

- Kotze, D. A., F. C. de Beer, H. J. Swanepoel and T. H. Behnbridge. Rural Development and Administration in South Africa. Pretoria, South Africa: Blackshaus, 1987.
- Lackner, H. (1978). A House Built on Saud: A Political Economy of Saudi Arabia. London: Ithaca Press.
- Nyrop, Richard F. The American University Area Handbook Series, Saudi Arabia: A Country Study. Washington, D.C. The American University, 1984.
- Olsen, G. (1984). "Saudi Arabia: The form of regime, its social basis and political change. Cooperation and Conflict, 19, 197-206.
- Population Bulletin of CWA. No 28, "Population Migration to Southwestern Saudi Arabia," June 1986.
- Pryor, Robin J. Migration and Development in Southeast Asia, A Demographic Perspective. Oxford/New York/Melbourne: Oxford University Press, 1970.
- Rawls, L. (1987). The Role of Aramco in Saudi Arabian Development: A Case Study of Dependent Development. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia: University of South Carolina..
- Ross, Russell R. et al. Sri Lanka, A Country Study. Rev. Ed. Washington, D.C.: America University Foreign Area Studies, 1990.
- Saudi Arabia, Kingdom of. Ministry of Planning. Second Development Plan, Economic Resource Development, 1975-1980.
- Tanzer, M. (1989). "Growing instability in the international oil industry." In I. A. McEwan & W. Tabb (Eds.) Instability and Change in the World Economy. New York: Monthly Review Press.
- Tilly, Charles. Migration to American Cities: Toward A National Urban Policy. Ed. Daniel Moynihan. New York: Basic Books: 1970, pp. 152-166.
- Tilly, Charles and Brown, C. H. "On Uprooting Kinship and Auspices of Migration." International Journal of Comparative Sociology, 8 (Sept. 1967), 139-164.

- Churchill, Charles. The City of Beirut. Beirut: Dar Al-Kitab, 1954.
- Cincotta,R.& Engelman,R.( 2000a). Nature's Place: Human Population and the Future of Biological Diversity.Washigton,DC: Population Action International.
- Cincotta,R.& Engelman,R.( 2000b). Biodiversity and Population growth. Issues in Science and Technology 16(3): 80-81.
- El-Mallakh, R. (1982). Saudi Arabia: Rush to Development. London: Croom-Helm.
- Feagin, J. (1985). "The Global Context of Metropolitan Growth: Hoiuston and the Oil Industry." American Journal of Sociology, 90 (6), 1204-1230.
- Findlay, Sally E. Rural Development and Migration: A Study of Family Choice in the Philippines. Boulder, Colorado and London: Westview Press, 1987.
- Goldscheider, Calvin.( 1984). Rural Migration in Developing Nations: Comparative Studies of Korea, Sri Lanka and Mali. Boulder, Colorado and London: Westview Press.
- Goodrich, Leland Matthew. Korea: A Study of U.S. Policy in the United Nations. New York: Council on Foreign Relations, 1956.
- Grill, N. (1984). Urbanization in the Arabian Peninsula. England: Center for Middle Eastern & Islamic Studies.
- Harjrah, Hassan H. Public Lands Distribution in Saudi Arabia, The Present Transitional Phase, 1982.
- Hunnes,D,E.(2012). Understanding Rural-to-Urban Migration in Ethiopia: Drivinf Factors, Analytical Frameworks, and Recommendations. Journal of Global Health Perspectives: August 1,2012.Review.
- Islami, A. (1984). The Political Economy of Saudi Arabia. Seattle: University of Washington Press.
- Istanto,N.( 2011) Significant Push/Pull Factors for Jakarta's Rural-Urban Migration. Humanities 9.
- Kempinski, T. "Rural Migration." Rural Sociology, 26 (Mar. 1961), 70-73.

## References


- Abu-Lughad, J. (1984). "Culturaal 'modes of production" and the changing nature of cities in the Arab World. In J. Agnew, J. Mercer, & D. Sopher (Eds.), The City in Cultural Context. Boston: Allen & Unwin.
- Ali, Ibrahim, Al-Khelaifiz. "Farmers Attitudes Towards Modernization, A Case Study in the Central Region of Saudi Arabia." Master's Thesis. Ames: Iowa State University, 1984.
- Arab Institute for City Development. (1986). Monographs. Riyadh, Saudi Arabia.
- Beshers, James M. The Social System. New York: The Free Press, 1967, 131-149.
- Birks, J., & Sinclair, C. "The domestic political economy of development in Saudi Arabia." In T. Niblock (Ed.), State, Society and Economy in Saudi Arabia. London: Croom Helm.
- Bilsborrow,R.E.(2002) Migration, population change, and the Rural Environment. Environmental Change and Security Project Report, No 8; 65-94. Washington,DC:Woodrow Wilson Center.
- Borrini-Reyerabend,G.(Ed.) (1997). Beyond Fences: Seeking Social Sustainability in Conservation. Gland, Switzerland: International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources( IUCN).
- Bowen-Jones, H. (1980). "Agriculture and the use of water resources in the Eastern province of Saudi Arabia. In M. Ziewert-Daftart (Ed.), Issues in Development: The Arab States. London: MD Research Service, Ltd.
- Carmen, A. Miro and Joseph E. Potter. "Population Policy: research priorities in the developing world." Internal Migration, 1980.
- Chaieh, Jbran. "Saudi Arabia Record of Economic Development." The Third Development Plan. Ministry of Agriculture and Water Resources, Chap. IV, Agricultural Development, 1983.
- Choy, Bong Yoan. Korea, A History. Rutland, Vt.: C. E. Tuttle Co., 1971.

have the lands and receive the subsidies but unfortunately they come to the farm just to visit or take a look because the people who work these farms are all foreigners who do not have enough experience in farming and that reflects the continuity of the problem. People are still moving to the city, most of the agricultural products are still imported, and villages have turned out to look almost like cities. But, it may be anticipated that some of the young residents who study at agricultural colleges in the country or outside will adopt some agricultural activities as a job and direct them according to the scientific basis which would solve some of the problems, especially the reliance on imported foodstuffs.

Second, in rural development in Saudi Arabia there are some of the same problems and obstacles that hold up the development. One of the major constraints on rural development is the human factor. The absence of young men from the rural societies is holding the development back. The second constraint is the lack of formal education among rural dwellers, meaning it is not possible to get a new technology in the society because of the lack of education of the people.

The third constraint is that there is no communication between the developers and others in different parts of the country. The fourth constraint is one of participation, there is no participation between the residents and project management and this is very important to have successful development. Finally, people who are in charge of the project are from outside the region and this makes the people inside the region have a very negative attitude toward the development. (D. A. Katze, F. C. de Beer, H. J. Swanepoel, T. J. Behnbridge 1987:30)

## Conclusion

The preceding pages have provided a brief background about the rural community in Saudi Arabia in general and the southwest region in particular, internal migration from region to region. Emphasis is placed on various categories of internal migration within Saudi Arabia, rural to urban because of social change that took place in the whole nation. The writer has sought to describe the impact this movement has had on rural life and provide some general information about governmental aids to prevent migration and improve agricultural production. Throughout this paper, there has been particular consideration of the movement of rural population in the southwest region to the cities inside or outside the region and its impact on farming and other aspects of life in the rural community.

During the second half of this century, Saudi Arabia has witnessed vast development in all aspects of life because of the discovery of oil. Agricultural sectors have received great attention from the government in order to implement the progress of agricultural development. The development of agriculture took over two major objectives: one was to improve the agricultural production, and the second one was to prevent the movement of rural population to the cities. Concerning the southwest region, most of the farmers in the district received various forms of assistance from the government to improve and increase the quantity and quality of agricultural products. Yet, there are two principle inquiries that should be raised.

First, has agricultural production really improved, and if that be so, to what extent? Does rural population stop moving to the cities and adopt farming as an occupation? The accurate answer to these questions and other related ones may be obtained in a research project that should be conducted in the area in question. As I have seen in some sections of the region, Saudi residents

the loss of the social ties in migrants from rural to urban areas put more pressure on the people to leave the rural area and not think about coming back to their place of origin.

Finally, we can say that the comparative evidence from return rural migration in both South Korea and Southwest Saudi Arabia points to the conclusion that migration improves the standards of living of the migrants. Rural migration is associated with opportunities and results in some forms of structural differentiation and development.

up with the urban areas. In Southwest Saudi Arabia, the government tries to encourage the people who have the abilities to work in their own culture through providing the farmers (or people in the urban societies who have an interest in farming) more substantial credit facilities such as farm loans (Goldscheider 1984:291-292).

A key difference between return migrants in Southwest Saudi Arabia and return migrants in South Korea is the education factor. In South Korea, many people move from rural areas to the city to obtain an education. Those who return to their place of origin have a higher level of education than those who remain in the city. Return migrants use their urban educational attainments as means of obtaining good jobs in their place of origin. In contrast, formal education does not have a major place on the agendas of rural-urban migrants in Southwest Saudi Arabia. In Southwest Saudi Arabia, people who return to their place of origin have the lowest educational levels. These people who have the higher educational levels will not come back to their own place of origin except for visits. Therefore, education is positively associated with return migration in South Korea but it is unrelated to return migration in Southwest Saudi Arabia. These contrasting relationships between education and migration in rural South Korea and Saudi Arabia are not general factors. So we can say that the education of South Korean rural migrants is associated with differentiation and modernization. But the absence of educational differentiation in Southwestern Saudi Arabia rural migration is less tied to processes of social and economic development associated with education. (Goldscheider 1984:292,299).

In South Korea, the social ties stimulated migrants in urban places to consider returning home; ties in rural places of origin conveyed information and provided networks to facilitate the return of former residents. In Southwestern Saudi Arabia,

perhaps because this kind of migration is not organized by the government as in Sri Lanka. The second difference is the rural areas of destination in Sri Lanka have become more modern than the areas of rural origin. But in Southwest Saudi Arabia both rural areas are in a similar condition, because this kind of migration is very rare in Saudi Arabian society and rural societies in Saudi Arabia are like small cities. (Goldschneider 1984:242,298,299)

Urban to Rural Re-Migration in South Korea

Most of the people who come back to the villages of South Korea have done materially well in the city. They come back adapted to city ways. Here we have to ask ourselves this question, how does the urban experience influence those returning to rural areas. In our comparison between Southwest Saudi Arabia and South Korea, it is very important to know that, in South Korea the evidence clearly indicates that rural return migrants are not negatively selected; they are not failures in the city returning to their place of origin. Rural return migrants are better educated than in-migrants who remain in the urban area. Return migrants had jobs that were less tied to urban occupational networks. They are more likely to work for themselves. Return migrants have more links to their place of origin, less ties to their place of destination, and are more likely to move back to their rural origins after having attained their education and income goals in the city. They move back to the areas of origin not because of the family tie obligations, or enforcement from the government. They moved to improve the economic life in their rural areas, and to pave the way for more educated urban-skilled people to come in and participate in the development of their home areas.

Return migrants to rural areas in South Korea fit in with government policies to ease the gap between the rural and the urban and to help to create new opportunities for the rural areas to catch

in day-to-day agricultural and household tasks in both societies. The economic impact on both societies is that villages in West Java and Southwest Saudi Arabia have become economically dependent on the urban centers. (Pryor, 1979:204-210)

In summary, migration in both cultures, West Java and Southwest Saudi Arabia is based on two reasons, the economic and the educational. Both the overall Javanese and Southwest Saudi Arabian cultures have had the same impact on the village, except in Southwest Saudi Arabia where the increase in the divorce rate due to the separation of the husband and wife is not as clearcut a result of the social changes that have taken place.

Rural-to-Rural Migration in Sri Lanka

Rural-to-rural migrants are likely to improve their farming situation by coming to own and cultivate more of their lands as a result of the move to the new rural area. In Sri Lanka, moving to other rural areas is very important because the move is organized by the government. But in Southwest Saudi Arabia it has rarely happened. The potential, however, is there, for resettlements in rural areas as the government irrigation projects are completed. The major consequences of rural-rural migration are the changes in the organization of agriculture. In both societies, one feature of the migration to the new rural areas, and the resultant change in the mode of agricultural production, is the changing levels of social and economic differentiation. One of the key similarities between rural-rural in both societies (Sri Lanka and Southwestern Saudi Arabia) is that ties between family and community have become less integrated in the rural area of destination. There are a number of differences between the two societies.

In Sri Lanka, the growing differentiation and increased commercialization make it easy for the people to see the economic activity of the migrants particularly in the production. In Southwest Saudi Arabia this factor is not visible in the society,

and go to the cities. These movements brought some negative impact on the quality of life in the small villages such as the lack of able-bodied men who can provide the necessary labor in the villages. In my opinion, there are several kinds of migration in the southwest of Saudi Arabia, rural to urban, rural to rural, and return migration to rural society. In this part of the research, I will derive some comparative study from areas that have environmental factors in common with Saudi Arabia. The focus will be on Indonesia as a rural-urban migration, Sri Lanka as a rural-rural migration, and finally South Korea as a return migration.

The Nature of the Rural-to-Urban Migration in West Java

Migration from rural to urban is the normal one, and it is visible in each country in the world. In West Java in Indonesia people are moving from small villages to the larger cities looking for a better jobs and to improve their economic status. Modernization and the expansion of the economic development attracted the village people in West Java to leave the rural villages and come to the cities. In Southwest Saudi Arabia, the same thing has happened. Here we have to ask one question, what are the social and the economic impacts on the villages in West Java and in Southwest Saudi Arabia. In both societies, "village social organizations have been based on the strength of the family unit and a body of traditional relationships among the people. The major impact in both societies is the lack of able-bodied men because most of the immigrants are the young people. It was clear especially during the off-season for agriculture. The absence of the large number of able-bodied young men would affect the movement of leadership in the village, and it would affect the economic and social activities." In West Java the absence of the husband, or the impact of separation of husbands from wives and children raises the rate of divorce, but it is not that clear in Southwestern Saudi Arabia. Other effects of the absence of economically active males, is participation of women and children

automobiles and consumer electronics are rapidly becoming as well known in the USA and throughout the Third World as those famous Japanese names such as Honda and Mitsubishi. South Korean self-determination was upheld during the United Nations action of 1950-53, in which a North Korean (Peoples Republic of Korea) invasion was repelled by forces consisting primarily of American troops under American commanders. Other countries such as Britain, and Turkey, which sent a very decorated contingent, also helped in the U.S. effort in South Korea. Ever since 1953, a state of war has existed between South and North Korea, an armed truce. The predominant religious faith of the Korean people is based on the predominant Chinese Confucian tradition, and the written language of the Koreans is derived from Chinese characters. Korea is a peninsula off the Chinese mainland, and during the modern era was under Japanese colonial domination.

Rural-Urban Migration in the Third World Generally

Rural population movements are very noticeable features of Third World countries. Third World countries are considered as less developed and many will remain so for the next several decades. Migration is among the many processes changing the rural areas to urban places, others are moving from one rural area to another. Sometimes, the move is permanent; sometimes it is not. Some movement is based on the decision of individuals and their families in response to social and economic opportunities. (Findlay 1987:29)

In the first part of this research we have discussed the migration from rural communities in Saudi Arabia, especially in the Southwest part. The reason for this kind of movement is because of the economic development that took place in the larger cities of the country. Consequently, most of the young people in the southwest district started moving to the cities for a better job. Another reason is the hard condition in rural, and nomadic areas, which influences the people to move out

development. In order to achieve this goal, the Saudi Arabia Agricultural Bank provided loans for:

- Seed, fertilizer, labor, and other production inputs.
- Transporting, marketing and processing of agricultural products.
- Agricultural machinery and irrigation equipment.
- Purchasing and developing of agricultural land. (Second Development Plan, 1975-80, p. 136).

Comparative Perspective on Rural Migration and Development

This section seeks to discuss the nature of Third World to urban migration in general, and then proceed to the specific examples West Java (rural-urban migration), Sri Lanka (rural-rural migration), and South Korea (return migration). West Java is part of the nation of Indonesia, a far-flung archipelago under Dutch rule during the Colonial era, a foreign occupation lasting until shortly after the Second World War (1939-45). Java is the most populous part of Indonesia, and one of the most densely populated parts of the world. The religious faith of most Javanese, as well as most Indonesians in general, is Islam.

Sri Lanka, formerly known as Ceylon during the years of British rule, the same that endured until shortly after the Second World War, is an island immediately south of the Indian subcontinent. The religious faith of the Sri Lankans is split between followers of a local variety of Buddhism and Hinduism (the Tamil minority).

South Korea, formally, the Republic of Korea, is part of the fast developing Pacific Rim, and is hot on the heels of the Japanese economic colossus. It can almost be said that whenever the Japanese established a market share in the USA, for example petroleum-carrying tankers, automobiles, consumer electronics, etc., the South Koreans sought to provide the goods at an even lower price. Hyundai

In accordance with the Ministry of Agriculture and Water Resources (MAWR), there were three principle objectives for agricultural development in Saudi Arabia: to increase the per capita income of the farmer, to improve rural life and prevent migration to the cities, and to decrease the country's dependence on imported food stuffs. (Ministry of Agriculture). "On October 14, 1981, the Minister of Agriculture told a group of Western businessmen in Geneva that Saudi Arabia was committed to developing its agriculture to the point of self sufficiency." (Ministry of Agriculture).

In terms of cereals and grain production, Saudi Arabia is one of the few countries in the area to grow both wheat and rice. Now, Saudi Arabia is known as an exporter of wheat and other related crops.

In regards to dairy production, there were 17 dairies in operation, about 10,000 cows giving 37 million liters of milk per year, according to 1982 estimates.

In the southwest region, there are two agricultural projects conducted under the Ministry of Agriculture and Water Resources in the Kingdom. The first one is located in the region of Jizan Valley (Hakimah) which produces sorghum, cotton, sesame, sunflower and alfalfa; and, in addition, papaya and Sudanese Mango trees. The second one is located on the north side of the southwest district. Because of the moderate weather in this area fruit is appropriate crop.

The Saudi Arabia Agricultural Bank (SAAB) has been established to provide credit to farmers. Almost every major city in all districts in the country has a branch of the Saudi Arabia Agricultural Bank.

There are three types of loans provided by the Saudi Arabia Agricultural Bank: loans for production inputs such as seed, loans to acquire farm machinery, and loans for land purchase and development.

A major purpose of the Saudi Arabia Agricultural Bank during the Second Development Plan, 1975-80, was to expand credit in support of agricultural

the government of Saudi Arabia was providing a vast array of incentives in order to inspire agricultural production.

According to the latest edition of Saudi Arabia, A Country Study, published by American University in Washington D.C., distribution of government land was free on approval of projects. Interest free loans were to be made available for seasonal purposes and for a longer term for such projects as machinery and herd improvement. Free air reight was provided for milk cows, although with a minimum of 50 cows per shipment. Subsidies of 30 percent on the cost of poultry and dairy equipment and 50 percent on engines and pumps were provided. Fertilizers and animal feed had 50 percent of cost subsidized and pesticides 100 percent. Up to five tons of potato seeds were provided free. Agricultural roads, government installed wells, and extension and veterinary services were reaching more isolated farm communities each year.

The governmental urgency to support agricultural projects took place despite the problem of dispersed lands and the lack of water. The government spent a huge amount of money to achieve this goal, but unfortunately by 1983 observers noted some problems, such as low prices for some products, poor local products, etc.

In my point of view, the problems of poor local products is not exactly true. The real fact of the matter is that people have been accustomed to depending on imported products and they have a notion that local produce is not that good. There is another issue, the price of local production is not a problem for farmers like Japan's for rice would be unpopular because oil purchasers want to sell food in return, but in fact, it is high and the imported products are sold at a relatively low price, therefore, people buy the imported products because of their low price and the local products remain on the store shelves and in the market stalls.

In furtherance of this first goal, the government had begun a series of agricultural development programs. Water, the magic wand, is the chief limiting factor. Surveys for underground water resources, construction of dams, irrigation and drainage network, combined with distribution of fallow land, settlement of Bedouins and introduction of mechanization are aimed at eventually raising agricultural production in the Kingdom to near self-sufficiency in food. During the second plan, irrigated farmland will be expanded by 50,000 hectares over its present area of 121,000 hectares. It is believed that there is a large potential for considerably increasing agricultural production in nearly all areas under cultivation by improving water distribution and drainage systems.

The government had established the Al-Hasa Irrigation and Drainage Plan, which was inaugurated in December, 1971. Its costs exceeded 260 million riyals (around 78 million dollars). It will lead to the reclamation of 12,000 hectares and about 50,000 persons will benefit from it. The Wadi Jizan dam, inaugurated in March, 1971, has a reservoir with a capacity of 71 million cubic meters of water and was built at the cost of 42 million riyals (around 12 million dollars); it is hoped that the irrigated area will increase by 8,000 hectares. The Abha dam, a smaller one, was opened in 1974 with a reservoir capacity of 24 million cubic meters. (Ali 1984) The key, of course, to expanding agricultural production in Saudi Arabia, is increasing the water supply. Saudi Arabia has a climate much like the arid West in the USA, somewhat like Southern California in our wettest region, the southwestern district, but most of the Kingdom is more like desert regions of Nevada and surrounding states of the USA.

Therefore, one of the principle constraints on farming in Saudi Arabia is the lack of water. Rainfall in the country is slight and irregular, with the exception of the southwest region, especially in the mountains. In the beginning of the 1980s,

Villages in rural areas are very similar to small cities. For many years we used primitive ways for illumination and we had sandy streets, now we have electricity and asphalted roads in every village. Moreover, the relationships between people in the rural area are less interrelated and became similar to those in urban areas. Most of the people in the village go to work in the nearest city center every day and they are less likely to practice any kind of farming.

3. **The Principal Trend for the New Generation: Gravitating Toward City Life**

In other words, it is very rare to observe younger people going into farming in the southwestern district. Some of them engaged in education, police work, and administrative/governmental work. Some others combined education and trading independently or with their fathers. The adoption of farming in the southwest region in general, conducted by older people between 40-60 is a part-time occupation. These groups of people do not work directly as farmers but as supervisors because the agricultural labor is done by foreign workers. The immediate reason for that is to get the government aid on one hand and to benefit from agricultural profits on the other hand.

The Government Policy Toward Farming

In fact, one can hardly find an official of rural development in Saudi Arabia. However, it could be gathered from informal statements, on one hand, and particularly in the second five years' development plan, on the other hand, that the aims of rural development are: (1) Raising the level of living standards of rural people, and (2) detribalization of rural people and creating a sense of nationhood and perpetuating the feeling of national identification among rural villagers and particularly among the Bedouin sector.

area was estimated at 1.1 million hectare (Saudi Arabia, Ministry of Agriculture 1977). Also, there has been a shortage of labor in the agricultural sector.

In my point of view, there are many facts regarding the impact of migration on rural life. As I cited, I could attribute the problem of impact to these major situations:

**1. The Decline of Agricultural Production**

The southwest region generally contains the most agricultural area in the country. The rural area in this region occupied the most area. Agriculture was the only source of living in the area. I lived in a village in which all of its residents were farmers or engaged in other activities related to farming. I shared planting, irrigating, and cultivating in the field with my father and grandfather. Yet, after the vast economic and social change, the situation changed and people started moving to the life of the city. The region was known as the food basket of the country and self-sufficient regarding agricultural crops. After the movement from farm to the industry and from village to the city, the area became mostly dependent on imported food. Also, the decline in agricultural production resulted in the increase in the agricultural products prices. Now, you can see two things around the village, either unused lands, or uncultivated lands and the immediate cause is movement from the rural areas to the cities.

**2. The Change of Social and Environmental Conditions in the Village**

Gradually, most of the people returned to their villages after they had made their retirement in the cities, and they came back after having adopted city ways. Some of them continued with their occupation which they had learned in the city, some others invested their money in diverse businesses. Few people, of those who came back, were still interested in farming, and some out of that minority started some agricultural production with great aid from the government.

There were some other motives that related to the difficult conditions in the rural and nomadic areas. Also, the young people having an ambition to achieve a better life and progress to a good future contributed to the vast movement from rural to urban areas. Finally, another additional stimulus to the movement was the development of various transportation facilities between every part of the nation.

**2) Lack of services:**

Most of developing countries experienced a huge gaps between rural and urban areas as a result of inequality development that forced so many people to leave their homes in small villages seeking a better life.. Inequality of development planes between the two areas have caused more lack of services for instance, poor electricity and power supplies, clean water, employment opportunities, transportations, poverty, poor education and health provision , poor sewerage systems, poor rubbish collection were the main reason which forced villagers to leave their homes.

**The Impact of the Movement on Rural Life**

Generally, migration from a rural to an urban area has problems of impact not only for the rural life, but also on the quality of urban life. The impact on urban life is not covered so much in this paper, but I shall address it briefly. With respect to the impact on the cities of the southwest, there is the rising standard of living in the cities, disparity in wages because of the increasing attraction for the labor force, problems for planning of general services, and other problems of housing communication, social welfare, traffic accidents, etc.

The first and most important problem of impact on rural communities in the region is the decline of agricultural production. As a result of this decline, the great portion of unused lands emerged. In the Jazan Valley, for example, the agricultural

another direction to the cities inside the region, which caused an increase in the region's population as seen in Table 1.

**Table 1**

The Increase of Population in the Cities of Southwest Saudi Arabia Because of Internal Migration from Rural Areas Between 1974-1982

| | Population Estimate | | | |
|---|---|---|---|---|
| City | 1974 | 1978 | 1982 | Avg. Ann. Rate of Increase |
| Jazan | 32,792 | 37,775 | 43,516 | 3.6 |
| Kamismushit | 48,197 | 55,320 | 66,349 | 4.7 |
| Abha | 30,354 | 38,630 | 47,134 | 5.1 |
| Najran | 29,600 | 34,895 | 41,114 | 4.2 |
| Al-Baha | 15,300 | 19,663 | 25,413 | 6.5 |
| Sabya | 13,462 | 16,053 | 19,144 | 4.5 |
| Abu Arish | 12,272 | 14,357 | 16,795 | 4.0 |
| Source: Saudia Arabia, Statistical Yearbook, 1982 | | | | |

Modernization and the continued expansion of the economic development in the whole nation attracted individuals from inside and outside to work in the industrial and economic projects. Those in the southwest area of the country were attracted by another motive which necessitated their moving particularly the young people who inhabited the rural area. This was the relative lack of economic, industrial, or agricultural projects in the region.

workers, who are basically paid seasonally. Rural workers' earnings are also unpredictable because of fluctuations in both weather and world market prices.

Without a doubt Saudi Arabian rural migration incentive is predominantly a product of a desire for money income and material wealth unavailable in the desert or in the village. The villages offer little incentive to work, because payment is either meager and/or irregular. In the larger cities, a higher standard of living is within reach of the rural migrant. Churchill states that sixty-five percent of the rural migrants to Beirut, Lebanon had been prompted to move because of economic factors (Churchill, 1954:49). Similarly, El-Saaty and Hirabayashi indicate that sixty percent of the migrants to Alexandria, Egypt, had been similarly motivated (El-Saaty and Hirabayashi, 1959:72).

Bogue also concluded that non-economic factors are significant migration motivators, and that especially social and psychological factors should be considered as important reasons for migration. The presence of relatives or friends in the big cities has encouraged rural people to migrate to the city. In his study of migrants to Wilmington, Delaware, Tilly noted that kinship-actuated migration was the most common among rural groups who possess the least facility and skill in dealing with impersonal urban life (Tilly and Brown, 1967: 143). Help or hope for help from relatives and friends makes the migrants hopeful that the problems anticipated on their arrival in the city will be solved. Beshers notes that rural areas have a social structure organized around kinship patterns, so it is expected that kinship will play a significant role in patterns of migration (Beshers, 1967:139).

Because of the discovery of oil, Saudi Arabia as a whole witnessed a significant economic development. This development in the beginning took place in the larger cities of the country. Consequently, most of the young people in the southwest district started moving to the cities for better jobs. Afterwards the movement took

The `push' of stranded communities resulting from shifting work opportunities are accentuated by the `pull' of new developments in industry (Vance, 1951:191).

Economic factors have been viewed by many scholars as the primary motivation that causes people to move from one place to another. Economic conditions can be a "push" factor where employment opportunities are stagnant and a "pull" factor where jobs are expected to be available. Donald Bogue points out that there are three key variables involved in migration flows: employment, income and rapid population growth with no corresponding increase in opportunities. Tilly also says that there are three factors which increase migration magnitude—occupational information, job opportunity, and cost of moving. Tilly indicates that migration volume positively correlates with occupational information and with job opportunity available at the destination. The volume of migration is negatively correlated with the cost of mobility. Thus, when the cost of migration is high, migration magnitude is low. If two places are near each other, with one place having a high employment rate and the other with a lower employment rate, provided that information about job information was widely dispersed, migration will be at its highest (Tilly, 1970:154). Beshers also underscored the significance of the job available information dissemination as the basic constraint on individual mobility (Beshers, 1967:136). These migration factors emphasized by Bogue, Tilly and Beshers are applicable to Saudi Arabian migration.

The three key variables, underscored by Bogue and noted above, obviously apply to the situation in Saudi Arabia. Saudi Arabian rural areas are characterized by low-wage jobs, low incomes, high population growth rates, and relatively low death rates. Urban employment's lure lies not only in higher wages but also in the fact that workers are paid regularly, month by month, in contrast to agricultural

due mainly to drought, from pressure on the land, or from farm mechanization. Then the "pull" factors are due to the city attracting many people to work in different sectors. There is also the lure of better living conditions, of higher wages, and of a greater chance for better jobs (Kempinski, 1950:70-73). These two categories of factors—"push" and "pull"—are mutually dependent. The "push" factors are those that push the destitute peasants, forcing them to leave their land and leave for the city and its "pull" factors, such as expected employment, relatives, friends or better living conditions. However, pure "pull" factors can be traced when migration occurs between two places, both having sufficient occupational opportunities to support their populations. Similarly, pure "push" factors can be recognized when migration occurs between two settlements with job deficits. When there is a high disparity in the number of opportunities two places offer, there will be a large volume of migration. For example if Place A has more jobs than people available to fill them—job surplus—and if Place B has more people available for work than jobs for them to work at—a job deficit—we should expect migration from Place B to Place A to increase.

The drought that prevailed for many years was responsible for ruined crops and starving animals in rural areas. The poor farmers, having no sophisticated tools to drill for underground water, and the nomads, having no experience in reclaiming and developing the pastures, and the small town dwellers, having lost their profitable contact with nomads and the farmers, have been forced to leave their place of origin for urban areas. They are seeking jobs for which the rural refugees may qualify. Vance states that:

As new areas develop and old ones decline, workers must migrate in order to develop the new resources and to relieve older communities of surplus workers.

**B. Rural-to-Rural or Circular Migration**

What actuates this type of migration is the age-old land hunger of peasant populations. In Southwestern Saudi Arabia, rural – to- rural rarely occurs because of changes in the organization of agriculture. Partially due to a failure to "make the complete circle", ties between family and community have become less integrated in the rural area of destination.

**C. Urban-toRural or Semi-Circular Migration**

This is the movement of young male workers who leave their village intending to earn enough money to return to their birthplace to open private businesses or to buy land, water pumps, and other farm equipment. Since they do not intend to stay in the big cities permanently, and since they have no long-range occupational goals, they simply work at available jobs which will supply them with their most immediate needs and desires. Thus, they usually enter the urban class structure at the bottom. But their social status should normally rise with their length of residence, education, and experience. The pattern of migration is basically dictated by economic motives and by instability of the work that new migrants usually experience.

**Motive for Migration**

**1) Economic Transformation as a Principle Motivation**

This section's focus is on why people migrate from the countryside to the cities. Many of these migrants voluntarily leave their villages to seek the greater economic and social opportunities available in the urban industrial centers. Still others are essentially victims of excess population growth in the rural areas—a population growth rate greater than the increase in opportunities.

The factors motivating this rural-urban migration have been classified as "push" and "pull". The "push" comes from the decline in the need for farm labor—

Walton's emphasis on the importance of the local or national forces can be seen in the case of Saudi urbanization, given the dominant role of the state in the distribution of oil revenues among urban and rural areas.

Types of Migration in Southwestern Saudi Arabia

Southwestern Saudi Arabia has experienced three types of migration in recent years.

**A. Rural-to-Urban Migration**

Rural-urban migration is the normal one, and it is visible in each country in the world. Sometimes it can be described as long range migration, such as delayed and family migration and the chain migration. Mass migration to the big cities—such as Riyadh, Dammam and Jeddah—and the frequent visits by many villagers to their home towns have brought rapid inflation to the villages as the money earned in a place like Riyadh flows into the village's stagnant economy. Therefore, it becomes cheaper for the lone male migrants to bring their families to the city than to support two households, one in the village and another in the city, travelling between them several times every year.

Young males seeking temporary employment have provided the bulk of migration to the big cities. The chain migration is not peculiar to Saudi Arabia. It has been observed in other parts of the world as well. Tilly studied this migrational phenomenon in the United States, indicating that migrants from Appalachia were recruited by relatives and friends at the place of destination. These newcomers would in turn recruit more migrants from back home (Tilly, 1970:160). So it can be deduced that economic factors caused these kinds of migration along with the social factors such as the attachment to relatives and friends.

These high levels of migration have created extremely rapid rates of population growth, reaching 8.2 percent per annum ------, resulting in the expansion of the city in spatial terms. This expansion has been of two basic types, either a coalition of surrounding villages or a natural expansion dictated by particular man-made location (50).

The implications of this urbanization process in Saudi cities shares common features with many developing countries. The economic gap between rural and urban areas (Islami, 1984), the "inhospitable" conditions in the desert and some rural areas (Abu-Lughad, 1984), and the backward agricultural production have contributed to the rapid increase in the Saudi urban population. Walton (1982) linked this urban process to that of the peripheral type of urbanization. Although Walton did not directly address the urban process in the oil-based economies, he acknowledged the effects of a global economy. One of these global effects, he argued, is "an expanding urban population in a few cities such as the capital, provincial centers, or port cities that would be difficult to absorb in the occupational structure under 'normal' (i.e., indigenous growth) conditions (121). However, in Walton's argument, especially that of "amending" the dependency—a theory which views peripheral urbanization, the global economy is an influential factor, but "local" forces should be considered in understanding the process of urbanization in the Third World. Here, he argued,

The theory of urbanization under peripheral capitalism assumes, correctly, that the global (or core) economy determines and constrains the course of Third World development. I would amend that the say that the global economy is one among several powerful forces that has direct, indirect, and remote effects, all of which interact with concrete local influences, including social organization and cultural tradition (125).

included the building of the infrastructure, improving human and social conditions through education and urbanization, developing communications, and improving the material condition for the population. During the first period, the massive construction of the infrastructural base of the country was visible in the rise of three major urban centers—Riyadh, Jeddah on the west coast, and the two major cities of the Eastern province, Damman and Dahran. These three urban centers have experienced a massive growth due to their strategic position in the country during the oil-boom.

The Eastern province's urban growth, in modern Saudi Arabia, can be very much associated with the discovery of oil. This was the area in where oil was first discovered and the location of subsequent oil-related operations by Western companies, especially Aramco. Tthe Eastern province has experienced the impacts of both oil-related activities and the overall changes in the Saudi economy (Bowen-Jones, 1980). Riyadh is the city with the largest population, with an estimated 1.5 million inhabitants in 1982 projected to reach 2.0 million in 1990 (Arab Institute for City Development, 1986). Because of the concentration of the government's agencies, the central banks, real estate, and the modern urban structures, Riyadh's growth can be attributed to the massive flow of people from both outside the country and from the rural and Bedouin areas. This urbanization process occurred due to the early concentration on urban development and neglect of rural areas. For the outside migrants to Riyadh and other cities in the country, the major reason has been the Saudi dependence on foreign labor in areas other than the oil industry (Islami, 1984; Lackner, 1978. Here, Grill (1984) argued,

The next stage in the relationship between Saudi Arabia and the oil companies was characterized by continuous negotiation on the share of the oil price until the birth of OPEC in 1960. However, the formation of OPEC was not good news for the oil companies, which continued to ignore its existence until OPEC was able to raise its oil price in 1969 (Lackner, 1978). During this period and prior to 1973, Saudi oil revenue was estimated to reach $1.2 million. This amount increased to $29 billion in 1975 (Birtes & Sinclair, 1986).

The above brief historical evolution of the Saudi relationship with the oil companies was highlighted by the events of the pre-1973 era in which the companies set the price through their manipulative nature. After 1973, oil became a scarcer resource with the consequent increase of the importance of the oil industry in world affairs and the decreasing power of the oil companies vis-à-vis the oil producing states. Hence, the rise of OPEC's power and the following increase in oil prices set the next stage of two decades of instability in the oil market and a continuing struggle between the oil producers and the oil companies. This second period can be clearly seen as the beginning of full internalization of the oil-based economies. Feagin (1985) emphasized this trend in the nature of Houston's world economy in the 1970s. "The relationship between Houston's prosperity and economic shifts in the larger world economy can be seen in the history of OPEC" (1220). Also, this shift in the international oil industry, from once dominant oil companies to that of OPEC producers, has "laid the basis for the optimism in the Third World that it was not yet in a position to wrest control over the enormous profitability of oil away from the multinational companies" (Tanzer, 1989: 227).

In the case of Saudi Arabia, the oil boom of post-1973 set the stage for an unprecedented economic and social transformation. This transformation

generally been crucial in determining which companies and groups of national capital have controlled the world's oil resources and profits (225).

This argument describes exactly the period prior to the creation of OPEC and the events of the 1973-74 oil crisis. In Saudi Arabia, this early stage was marked by conflict between U.S. and British oil companies over the control of Middle Eastern oil. This conflict continued up until World War II, and the U.S. represented by Aramco, won the war and the Saudi oil. Lackner (1978) described this scenario:

As the war drew to a close, U.S. supremacy over Britain in Saudi Arabia became clear. The struggle between the two had forced the U.S. government to take some commitment to assisting the Saudi regime. This was meant both to protect Aramco (Arabian American Oil Company, the name adopted by Caltex in 1944) and to ensure the survival of a pro-Western conservative regime in a world where opposition to imperialism was gathering momentum (37).

Up until the birth of OPEC, the Saudi government and Aramco went through various phases of relations, from the 1933 concession agreement up until the government's complete ownership of the company. However, such ownership was only in the shareholding and did not mean the possession of the company (Lackner, 1978; Rawls, 1987). During this period, Aramco's role in Saudi Arabia was more than an oil company. It assisted the government in building the basic infrastructure of major cities in the country. These "extracurricular" activities included building roads to link the capital, Riyadh, with the Eastern Province; building airports and seaports; and helping the "local commercial enterprise by assisting in the establishment of service industries" (Rawls, 1987: 139).

**Economic and Planning Structure**

The Saudi economic structure has been shaped up by the oil-based economy. This reflects Olsen's (1984) view of the nature of the Saudi state and economy; he discussed the latter as highly capitalist and the state's regime as pre-capitalist. Within this context, the Saudi economic structure is characterized as being dependent on the export of a single commodity, oil. The structure-transformation process that has taken place in the Saudi Arabian economy over the past two decades was the direct outcome of oil-based economic planning and development. Emphasizing the Saudi oil-based economy, El-Mallakh, 1982 stated:

Saudi Arabia has a single-commodity economy. The dominance of oil in the country's foreign exchange earnings, government revenue, and as a source of growth of the national income, is the most obvious characteristic of the economic system (27).

To understand the patterns of change and development in Saudi Arabia, it is necessary to examine the historical evolution of the oil industry. Structural changes in the oil industry can be clearly seen in the historical evolution of the relationship between the multinational oil companies and the nation-states of major oil producers. Saudi Arabia has been connected to the world capitalist system through the oil industry channels.

Tanzer (1989) explained the relationships between the multinational oil corporations and the nation states in the following passage:

Historically, the oil industry has always been both international and dependent upon state power. Thus, the overriding economic, political, and military forces which determine the balance of power among nation-states have

that follow the emirate of Mecca administratively but actually are part of the south-western regions.

In 1974 almost 1,440,000 people, 21 percent of the total population, inhabited the southwest region. It consisted of about 9,425 villages and cities. Fifty-seven percent of its population is rural area, 25 percent is Bedouin, and the rest are urban (Saudi Arabia, the 1974 Census). The southwestern district was certainly the only example of an agricultural region in the country. The reasons for that is the availability of many valleys and also the rainfall as the direct irrigation in most of the area. Yet, the agricultural activities are no longer became the source of living in most of this region because of the national development and tremendous social and economic changes as a result of the discovery of oil.

which are scattered in most of the southwest district, and in part of the western and eastern districts of the country.

In my point of view, the rural area in Saudi Arabia (and what I mean by rural is the people who settled and farmed the land or raised animals) can naturally be divided into two categories. The first one is the people who live in a village and cultivate the agricultural lands surrounding the village. This type of rural community is very common in the southwestern part of Saudi Arabia, and also in the western and eastern provinces. The second type is similar to those the United States which consisting of one farm with the house in the middle. This type is less available than the previous one. Fifteen to 20 years ago, people who engaged in such farming used wells for irrigation and exclusively planted vegetables for marketing.

**Methodology:**

The research is a documentary study. The researcher decided to use three techniques for collection information. These techniques were ( 1) historical documents and records, ( 2 ) personal experience of the region, and ( 3) natural observation.

Main question of this research was: why people are moving from rural to urban areas?

A brief background about the movement of rural population in the southwestern region in Saudi Arabia, its motivation and its impact on farming and the lifestyle in the village. Also, the purpose is to give general facts about the government aids to promote and develop the agricultural activities in the country. The southwestern regions of Saudi Arabia comprises four administrative units called emirates--Jazan, Asir, Al-Baha and Najran. Also, there are two other areas

## Introduction

Migration from rural areas to urban areas is a very common and perpetual phenomenon in the whole world. The incentive behind any kind of migration is principally, seeking a better life. One of the major problems attributed to such a movement is the overpopulated cities. On the other side of the problem is the decline of the mean of agricultural production( Cincott & Engelman 2000a,2000b,).

Rural-to-urban is not the only type of migration in any society. Other kinds of population movements are rarely discussed in the demographic literature. Most of the developing countries in the world have witnessed a rapid movement from rural to urban areas where availability of the process of social changes is more available such as more job opportunities, higher wages, better facilities and better lifestyles (Wood 1994, Borrini-Reyerabend 1997, Bilsborrow 2002,Istanto 2011,Hunnes 2012). The problems of internal migration are unquestionably obvious whether with regard to the migrants themselves or the urban areas to which they migrated. Elaboration for such problems is not the focus of this study, but I should mention one of the important problems in terms of internal migration which is the decrease of opportunity of social and economic change in rural areas.

Saudi Arabia as one of the world developing countries, which has been known as a clear instance of experiencing both internal and international migration. Concerning international migration to Saudi Arabia, there is a large and extensive literature about this topic by many authors, reporters, and scholars from all over the world. But, what is really needed is a study regarding the migration from rural to urban in Saudi Arabia. One might say, there are different kinds of studies about the migration of Bedouins to urban areas. In this case, I would like to explain that the Saudi Arabian society cannot be divided into only two groups: Bedouins and Metropolitan. Bedouins are the majority, but there are also rural communities

# الحراك الاجتماعي من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية: تحليل تاريخي لسكان جنوب غربي المملكة العربية السعودية: دوافعه وأغراضه من عام ١٩٦٠-١٩٨٠

**د. عبد الله بن عازب الأحمري**
قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

## ملخص البحث

شهدت معظم الدول النامية عمليات نزوح وتنقلات بين الريف والمدينة ويعود هذا إلى التغيرات الاجتماعية السريعة والتي كان لها بالغ الأثر على العلاقة بين الريف والمدينة من ناحية وحركة الناس من ناحية أخرى والذي يعرف في التنمية بالتغيرات الاجتماعية والحراك الاجتماعي. مشكلة الهجرة بين الريف والمدينة بدأت مع وجود فرص العمل ونمط الحياة الاجتماعية الجديدة في المدن مما أدى إلى نزوح عدد كبير من الأسر والأفراد وخاصة الشباب إلى المدن بحثا عن تحسين الأوضاع المعيشية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية. إن هذه الحياة الجديدة جعلت المنافسة مفتوحة بين أفراد المجتمع في الريف والمدينة. فالفجوة في خدمات التنمية بين الريف والمدينة جعل فرص العمل في الريف تنحسر مما أدى إلى هجرة الكثير من الشباب والأسر إلى المدن لتحسين نوع الحياة وهذا أثر بشكل سلبي على مستقبل النشاطات الزراعية في الريف ونوع الحياة مما وسع الفجوة بين المجتمعين الريفي والحضري.

إن الهدف الأساسي لهذه الورقة البحثية هو تحليل تاريخي لأوضاع الهجرة من الريف إلى المدينة في المجتمع السعودي وتركز بشكل كبير على الهجرة من المناطق الجنوبية الغربية باعتبارها تمثل الجزء الأكبر من الريف السعودي. ويزعم الباحث أن غياب العدالة في التنمية بين الريف والمدينة يعتبر من العوامل المهمة الدافعة للهجرة.

# Social Mobility From Rural to Urban Areas: Historical Analysis of Population of Southwestern Saudi Arabia-Its Motive and Intent From 1960-1980

**Dr.Abdullah A. Al-Ahmary**
Department of Sociology and Social Work
Faculty of Social Sciences
Al-Imam mohammad Ibn saud Islamic University

## Abstract:

Most of the developing countries in the world have witnessed a rapid movement from rural to urban areas where the process of social changes is more available. . One of the important problems of internal migration is the decrease of opportunity of social and economic change in rural areas. Saudi Arabian society can be classified as an aggregation of modes of production that shape the social formation as well as its economics and social relations. This coexistence of these contradictory modes of production is known as Asian mode of production. The Saudi economic structure has been shaped up by the oil-based economy.

The purpose of this paper is to provide a a historical analysis and interpretation of human social mobility . I contend that inequality in development plans between rural and urban areas one of the forcing drive of rural urban migration.

# Social Mobility From Rural to Urban Areas: Historical Analysis of Population of Southwestern Saudi Arabia-Its Motive and Intent From 1960-1980

**Dr.Abdullah A Al-Ahmary**

**Department of Sociology and Social Work**

**Faculty of Social Sciences**

**Al-Imam mohammad Ibn saud Islamic University**