

مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني

رجب ١٤٣٦هـ

تعد هذه المجلة امتدادا لمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

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

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



المشرف العام

الدكتور / فوزان بن عبد الرحمن الفوزان

مدير الجامعة بالنيابة

نائب المشرف العام

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبد العزيز العسكر

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

مدير التحرير

الدكتور / يوسف بن عبد الرحمن الشبل

الأستاذ المشارك في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

- أ.د. زينب بنت علي الجبر
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت
- أ.د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود والمستشار بوزارة التعليم
- أ.د. عبد المحسن بن سالم العقبلي
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود والمستشار بوزارة التعليم
- د. أحمد بن محمد العريني
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- د. عبد اللطيف بن عبد العزيز الرباح
أستاذ أصول التربية المشارك بكلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة - الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

- تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفاً عاماً هو: نشر المعرفة التربوية وإثرائها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدًا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:
1. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
 2. إتاحة الفرصة للمفكرين والباحثين في العلوم التربوية لنشر نتائجهم العلمي والبحثي.
 3. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
 4. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
 5. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

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

ثانياً: يشترط عند تقديم البحث:

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

ثالثاً: التوثيق:

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

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

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

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

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

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

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

تاسعاً: يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وعشرة مستلقات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa



المحتويات

١٥	تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات د. خالد بن محمد الخزيم
٥٥	الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية د. خالد محمود محمد عرفان
١٦٩	استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية د. محمد بن شديد البشري
٢٢٣	اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان
٢٧٩	تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بين إدراك القيادات ودرجة الممارسة د. محمد خميس حرب
٣٦٥	دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي د. عبد العزيز بن سليمان الدويش
٤١٧	المشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. وفاء بنت إبراهيم الفريح



تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
من وجهة نظر الدارسين والدارسات

د. خالد بن محمد الخزيم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات

د. خالد بن محمد الخزيم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال التعرف على وجهة نظر الدارسين والدارسات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) دارساً و (٨٣) دارسة بمجموع (١٣٥) دارساً ودارسة بنسبة (٧٩,٤١%) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات.

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة مايلي:

- جاء محور جودة طرق التدريس في الترتيب الأول بين محاور الأداة، ومحور المحتوى التعليمي في الترتيب الثاني، وهما يقعان في المستوى العالي. بينما جاء محور الأهداف في الترتيب الثالث ومحور أساليب التقويم في الترتيب الرابع. وهما يقعان في المستوى المتوسط.
- جاء تقويم أفراد عينة الدراسة لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستوى المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى للمتغيرات: (نوع الدراسة، التخصص في البكالوريوس، المستوى الدراسي).



المقدمة:

تعتبر الدراسات العليا ذات أهمية كبيرة لتقدم أي مجتمع من الناحية العلمية. ولقد ازداد اهتمام الجامعات السعودية بافتتاح برامج الدراسات العليا في مختلف الكليات. وينطلق ذلك الاهتمام من سعي الجامعات بمنح الطالب السعودي فرصة تعليم عالي متخصص بما يلبي احتياجات الوطن من الكفاءات المتخصصة ذات المستويات العلمية العالية، كما تسهم برامج الدراسات العليا في رفع نسبة المؤهلين للتدريس في المرحلة الجامعية وذلك بإعدادهم ليكونوا أعضاء هيئة تدريس في الجامعات.

وتعد عملية مراجعة وتقييم برامج الدراسات العليا أمراً هاماً. وفي إطار جهود الجامعات المبذولة لتحسين وضع الدراسات العليا والبحوث فلقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات، فقد نظمت جامعة الملك سعود ندوة بعنوان "رسالة الماجستير بالجامعة" في عام ١٤٠٨هـ وندوة أساليب تقييم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية في عام ١٤٠٩هـ، ونظمت جامعة الإسكندرية مؤتمر تطوير الدراسات العليا والبحث العلمي في عام ١٩٩٨م، ونظمت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية في عام ١٤٢٧هـ ونظمت جامعة الملك فيصل ندوة الدراسات العليا بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في عام ١٤٢٧هـ.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن برامج الدراسات العليا تواجه عدداً من المعوقات فأشار الباحثون وآخرون (١٤٢٧هـ) إلى عدم كفاءة بعض المناهج وطول مدة البرنامج وعدم كفاءة وفعالية عدد من أعضاء هيئة التدريس، ويذكر الشباب والبريك (١٤٢٧هـ) أنه توجد أزمة فلسفية كامنة في كثير من برامج الدراسات العليا في جامعات الخليج العربي، ويشير المنيع (١٤٠٩هـ) إلى أن مساهمة الدراسات العليا في القطاعات التعليمية منخفضة، ويتفق الزهراني (١٤٢٨هـ) في أن طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية يمضون وقتاً طويلاً في الدراسة مقارنة بالجامعات العالمية، بينما يشير الدمنهوري وقاضي (١٤٢٧هـ) إلى وجود تدني في مستويات الطلاب والطالبات في

المهارات التحليلية ومنهجيات البحث، وتوصلت دراسة بامشموس ومنسي (١٤٠٩هـ) إلى اتفاق غالبية أعضاء هيئة التدريس على أن برامج الدراسات العليا تحتاج إلى تطوير. وتعتبر برامج الدراسات العليا التربوية جزءاً هاماً من برامج الدراسات العليا نظراً لكثرة البرامج التربوية التي تقدمها الجامعات السعودية، فعلى سبيل المثال تقدم جامعة الملك سعود -بحسب الموقع الإلكتروني لكلية التربية بالجامعة- أحد عشر برنامجاً تربوياً لدرجة الماجستير، وتقدم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ستة برامج تربوية. وتشير دراسة الراجح وكعكي (١٤٢٧هـ) إلى أن برامج الماجستير التربوي تواجه العديد من التحديات منها تزايد الطلب الاجتماعي على الدراسات العليا، وحاجة تلك البرامج إلى زيادة الدعم المادي والبشري.

ويبرز من بين البرامج التربوية برنامج المناهج وطرق التدريس نظراً لتعدد التخصصات الفرعية ولأنها تشمل أغلب فروع المعرفة فتوجد برامج لطرق تدريس العلوم الشرعية وطرق تدريس اللغة العربية وطرق تدريس العلوم الاجتماعية وطرق تدريس العلوم وطرق تدريس الرياضيات.

وتشير عدد من الدراسات إلى بعض المشكلات التي تعاني منها برامج وطلاب تخصصات المناهج وطرق التدريس فقد ذكر الكثيري (١٤٢٦هـ) مشكلات في إعداد الرسائل وكتابة الخطة والدراسات السابقة وطرق البحث والإحصاء، وتوصلت دراسة الزعبي (١٤٢٧هـ) إلى سلبية أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في برنامج طرق تدريس العلوم، وأشارت دراسة الضلعان (١٤٢٨هـ) أن البرنامج يركز على الجوانب النظرية ويستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تقويم تقليدية، وأن البرنامج لا يلبي طموح الطالب وهنالك شعور بعدم الرضا عن مستوى المقررات وقدم محتوى بعض المقررات.

مشكلة الدراسة:

نظراً لما أشارت إليه نتائج الدراسات من وجود مشكلات في برامج الدراسات العليا كما تم توضيحه في مقدمة الدراسة.

واستجابة لتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية التي تمت الإشارة إليها، ومن خلال عمل الباحث في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعرفته بكثرة أعداد المتقدمين والمتقدمات ببرنامج الماجستير في القسم وممارسته للتدريس فيه لاحظ عدم وجود تطوير للبرنامج منذ إقراره قبل أكثر من عشر سنوات، كما لاحظ عدم تحديث مفردات المقررات. ومن هنا نشأت فكرة الدراسة، وظهرت الحاجة إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى جودة أهداف برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟
٢. ما مستوى جودة المحتوى التعليمي المقدم في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟
٣. ما مستوى جودة طرق التدريس المستخدمة في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟
٤. ما مستوى جودة أساليب التقويم في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟

٥. ما مستوى جودة برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير (الجنس - نوع الدراسة - التخصص في البكالوريوس - المستوى الدراسي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تقييم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال التعرف على وجهة نظر الدارسين والدارسات.

أهمية الدراسة:

١. الكشف عن واقع برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢. التعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٣. تقديم تغذية راجعة للمسؤولين في الجامعة عن البرنامج.
٤. قد تساعد هذه الدراسة في عمليات تطوير البرنامج.
٥. قد تفتح هذه الدراسة آفاقاً لدراسات علمية أخرى.

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويشمل الجوانب التالية: (الأهداف، المحتوى التعليمي، طرق التدريس، أساليب التقييم).
- الحدود البشرية: الدارسين والدارسات في مرحلة المقررات ببرنامج الماجستير في نوعيه الصباحي والمسائي (الموازي).

- الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض
بالمملكة العربية السعودية.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. تقويم: يقصد بها في هذه الدراسة أنها عملية منظمة تهدف إلى معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. مرحلة الماجستير: هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. الدارسين والدارسات: هم جميع الطلاب والطالبات المنتظمين في دراسة المقررات سواء في البرنامج الصباحي أو المسائي (الموازي).

الإطار النظري:

أولاً: التقويم التربوي:

مفهوم التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي من أهم المداخل الحديثة التي تعتمدها المؤسسات التعليمية، للتأكد من مدى تحقيقها للأهداف التي وضعتها لسير عملها، ولتطوير هذا العمل وزيادة فاعليته نحو الأفضل، وذلك من خلال اقتراح الحلول لجوانب الضعف فيها وعلاجها، وتدعيم جوانب القوة في ذلك العمل.

يعرفه الدوسري (١٤٢١هـ) بأنه: "مجهود منظم للحكم على ظاهرة تعليمية معينة".

(ص ٣٤)

وعرفه إبراهيم (٢٠٠٤م) بأنه: "عملية إصدار أحكام والوصول إلى قرارات بالنسبة إلى قيمة خبرة من الخبرات، من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، وعلى ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم". (ص ٢١٧)

وعرّفه صبري والرافعي (٢٠٠٨م) بأنه: "عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها؛ تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور". (ص ١٥)

وعرّفه الصمادي (٢٠١٠م) بأنه: "عملية تشتمل على ما يلي:

- إعداد المقاييس المناسبة لإعطاء قيمة للشيء أو السمة المراد تقويمها
- وضع خطة منهجية لاستخدام المقاييس التي تم إعدادها للحصول على المعلومات الدقيقة.

• تفسير المعلومات التي جمعها.

• إصدار الأحكام بناء على البيانات التي تم جمعها.

• توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات." (ص ١٣٦-١٣٧)

ومن خلال ما سبق يتضح بأن التقويم التربوي هو: عملية منظمة وهادفة قائمة على قواعد وأسس تتسم بالداقة والموضوعية، ومستخدمة أدوات ومعايير محددة وعلمية؛ وذلك لتطوير النظام التربوي أو تحسينه من خلال الكشف عن مواطن الضعف والقصور فيها وعلاجها، والكشف عن مواطن القوة وتدعيمها.

أهمية التقويم في العملية التعليمية:

تتضح أهمية التقويم في العملية التعليمية بصورة عامة في النقاط التي ذكرها كل من: قاضي ومبارك (١٩٩٣م)، والشيوخ وآخرون (٢٠٠٤م)، وسيد وسالم (٢٠٠٥م)، والحريري (٢٠٠٨م)، وهاشم والخليفة (٢٠١١م) كالتالي:

١. يحسن مسار العملية التعليمية، حيث إنه يحدد اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها، ويحدد ما أنجزته من تقدم في هذا المجال، كما يبين اتجاه نمو المتعلم ومداه، بالإضافة إلى مدى نجاح المعلم في أداء عمله، وقدرته على التنويع في

استخدام طرق التدريس الفاعلة، والأنشطة المصاحبة، والوسائل، وأدوات
التقويم المختلفة.

٢. يعمل على تقدير مدى فاعلية المحتوى، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة في
تحقيق الأهداف التعليمية.

٣. يحفز المتعلم على التعلم عن طريق مساعدته على الوقوف على مدى نجاحه في
المواقف التعليمية المختلفة، واكتشاف نقاط الضعف لديه، والعمل على علاجها.

٤. يساهم في تدريب المتعلم على التقويم الذاتي، والحكم على الأمور بنفسه،
ومعرفة اتجاهاته، وميوله، وقدراته، وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في
حياته بشكل عام.

٥. الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للمتعلمين.

٦. الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات، والأوضاع الراهنة؛
وذلك لرفع التقارير إلى المسؤولين أو أولياء الأمور.

وتنبع أهمية التقويم في العملية التعليمية من تقديم معلومات ضرورية من خلال
نتائجه التي توفر معلومات هامة لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية من المتعلم،
والمعلم، والمدرسة، ولكل من له علاقة بالعملية التعليمية.

ثانياً: برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية:

أشار دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن
سعود الإسلامية (٢٩هـ) لتوصيف برنامج الماجستير كآتي:

(أ) أهداف البرنامج

في ضوء الأهداف العامة للدراسات العليا الواردة في المادة الأولى من اللائحة الموحدة
لدراسات العليا بالجامعات السعودية، تأتي أهداف البرنامج على النحو الآتي:

١. إعداد البحوث والدراسات التربوية وتقويمها من وجهة نظر إسلامية.

٢. الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية وصولاً إلى استخلاص مناهج ونظم
تربوية على أسس إسلامية .

٣. تزويد الدارسين بالخلفية العلمية في مجال الدراسات التربوية ليكونوا على
معرفة تامة بالتربية والمستجدات الحديثة على الصعيدين المحلي والعالمي .

٤. تمكين الدارسين المتميزين من مواصلة الدراسات العليا التربوية في التخصصات
التربوية ليسهموا في مجالات التقدم العلمي في التربية . وإيجاد الحلول
لمشكلات التربية ، والإسهام في تنمية المجتمع وتقدمه .
(ب) نظام الدراسة:

١. يمنح القسم درجة الماجستير "العالمية" في المناهج وطرق التدريس .

٢. يكون نظام الدراسة بأسلوب المقررات والمشروع البحثي، وبذلك يبلغ عدد
الوحدات الدراسية (٤٢) وحدة موزعة على النحو الآتي :

– متطلبات الإعداد العام وعددها (١٨) وحدة وتمثل حوالي ٤٣ % .

– متطلبات التخصص وعددها (١٨) وحدة ، وتمثل حوالي ٤٣ % .

– مشروع البحث في التخصص وعدد وحداته (٦) وحدات وتمثل حوالي ١٤ % .

٣. يسري على الدارسين جميع مواد لائحة الدراسات العليا الموحدة فيما يخص
برنامج الماجستير .

(ج) شروط القبول:

بالإضافة إلى ما جاء في اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية من
شروط تنظم قبول الطلاب ، يشترط القسم في الدارسين المتقدمين للالتحاق بالبرنامج:

١. أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة البكالوريوس من إحدى الكليات التربوية
بتقدير لا يقل عن جيد جداً، أو الحصول على الدبلوم العام في التربية .

٢. الحصول على درجة لا تقل عن (٧٠) في اختبار القدرات العامة للجامعيين .

٣. اجتياز اختبار القبول التحريري والمقابلة الشخصية .

(د) توصيف البرنامج:

عدد الوحدات	اسم المقرر	رمز المقرر
المستوى الأول		
٣	التعليم في المملكة العربية السعودية	٦١١ ترب
٣	التوجيه الإسلامي للتربية	٦١٢ ترب
٢	التقويم التربوي	٦١٣ ترب
١	الثقافة الإسلامية	٦١٧ ثقف
المستوى الثاني		
٣	مناهج البحث التربوي	٦٢١ ترب
٣	الإحصاء التربوي	٦٠٦ نفس
٣	استخدام الحاسب الآلي في التعليم	٦٢٢ ترب
المستوى الثالث		
٣	تخطيط المناهج	٧٣١ نهج
٢	تنظيمات المناهج	٧٣٢ نهج
٢	تقنيات التعليم	٧٣٣ نهج
٢	مناهج التعليم العام في المملكة	٧٣٤ نهج
المستوى الرابع		
٢	الاتجاهات الحديثة في المناهج	٧٤١ نهج
٢	الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس	٧٤٢ نهج
٢	تقويم المنهج	٧٤٣ نهج
٣	حلقة البحث	٧٤٤ نهج
المستوى الخامس		
٦	مشروع البحث	٧٩٠ نهج

الدراسات السابقة:

قام العديد من الباحثين بعمليات تقويم لبرامج الماجستير من خلال دراسات علمية ومن تلك الدراسات:

دراسة باشموس وعبدالحليم (١٤٠٩هـ) التي هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز حول برامج الدراسات العليا بالجامعة وتحديد أوجه القصور فيها واقتراح وسائل علاج، وتوصلت الدراسة إلى: عدم وجود الكفاءات الوطنية المؤهلة والمدربة، وضعف الإمكانيات البحثية والمكتبات، وأن هنالك اتفاق بين غالبية أعضاء هيئة التدريس على أن برامج الدراسات العليا تحتاج إلى تطوير، وأن طلاب الدراسات العليا لا يتقنون طرق البحث العلمي.

وفي دراسة المنيع (١٤٠٩هـ) التي هدفت إلى تقييم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية، توصلت إلى أن مساهمة الدراسات العليا في القطاعات التعليمية منخفضة بالرغم من وجود قاعدة عريضة للقطاعات التعليمية.

وفي دراسة هارود (Harwood, 1989) التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج ماجستير في تعليم الرياضيات، توصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة تنظيم برنامج الماجستير في تعليم الرياضيات.

وهدفت دراسة المقوشي وآخرون (١٤١٦هـ) إلى تقييم برنامج ماجستير الآداب في المناهج وطرق التدريس، وتوصلت الدراسة إلى: أهمية تحديث محتوى المقررات الدراسية، وإضافة مواد جديدة للبرنامج.

وهدفت دراسة رينولدز (Reynolds, 1998) إلى تحديد تصورات العاملين الطلبة بشأن البرامج المطروحة الهادفة إلى مقابلة احتياجات الطلبة بمساقات الدراسات العليا، وتوصلت إلى أن الطلبة يرون ترابط المساقات وأنها ممتعة.

أما دراسة ترايس (Trice) فقد هدفت إلى تقييم الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، وتوصلت إلى رضا الطلبة عن أعضاء هيئة التدريس، بينما كان الرضا ضعيفاً بالنسبة للإشراف على الرسائل.

وفي دراسة خليفة وأبو قمر (٢٠٠٤م) التي هدفت إلى بناء معايير ينبغي توافرها في برامج الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس، والتعرف إلى مدى مراعاة برامج الماجستير في الجامعات الفلسطينية لهذه المعايير، توصلت الدراسة إلى أن هنالك رضا من الخريجين عن الخطة الدراسية والمحتوى العلمي والأساليب والأنشطة التي يستخدمها المحاضرون وأساليب التقييم.

وفي دراسة الزعبي (١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى تقييم برنامج الماجستير في طرق تدريس العلوم بكلية التربية بجامعة الملك سعود حسب رأي الخريجين والطلاب.

توصلت الدراسة إلى أن هنالك تقييم إيجابي للبرنامج بشكل عام وللمحاور (الإشراف - طرق التدريس والتقنيات المستخدمة - الخطة الدراسية والمقررات)، بينما كان هنالك تقييم سلبي لمحور أساليب التقييم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة الراجح وكعكي (١٤٢٧هـ) إلى تقييم برنامج الماجستير بقسم التربية وعلم النفس في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية وذلك من خلال (الأهداف، المقررات، الطالبات، أعضاء هيئة التدريس) ووضع تصور مقترح لجودة مخرجات البرنامج، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن برنامج الماجستير التربوي في وضعه الحالي لا يحقق الأهداف المقررة له، وهنالك قصور عن مواكبة التغيرات الحادثة في سوق العمل التربوي.

وفي دراسة الزهراني (١٤٢٨هـ) التي هدفت إلى معرفة واقع الدراسات العليا في الجامعات السعودية والتعرف على أهم المشكلات التي تواجهها، توصلت الدراسة إلى أن طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية يمضون وقتاً في الدراسة مقارنة بالجامعات العالمية، ومحدودية الاستفادة من الرسائل العلمية، كما أظهرت الحاجة لتدريب طلبة الدراسات العليا لتوظيف الحاسب في بحوثهم العلمية.

وفي دراسة الضلعان (١٤٢٨هـ) التي هدفت إلى تقييم برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين، توصلت الدراسة إلى جودة المقررات والخطة الدراسية، بينما أساليب التقييم واستخدام التقنيات غير جيدة، وكان رضا الخريجين عن البرنامج بشكل عام متوسطاً.

وهدفت دراسة مظلوم وخلف (٢٠٠٧م) إلى تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وفي دراسة الحربي (١٤٢٩هـ) التي هدفت إلى دراسة واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن واقع تلك البرامج كان متوسطاً.

وهدفت دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م) إلى تقييم برنامج الدراسات العليا (الماجستير) بكلية التربية جامعة الطائف من جهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى وجود جوانب قصور في الأهداف والمقررات والمحتوى واستراتيجيات التعليم وأساليب التقييم، ولم توجد فروق بين الطلاب والطالبات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة مجموعة من العناصر التي تهتم بتقييم وتطوير برامج الدراسات العليا مثل: الأهداف والمقررات والبيئة التعليمية والإشراف الأكاديمي. وتنوعت أهداف تلك الدراسات ومجتمعها فبعض تلك الدراسات تناولت تقييم البرامج في جامعتنا المحلية مثل جامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك سعود وجامعة الطائف وكليات التربية للبنات، بينما تناولت دراسات بعض الجامعات العربية مثل الجامعات الفلسطينية، وتناولت دراسات أخرى جامعات أجنبية. كما تباينت الدراسات في الفئة المستهدفة بالدراسة فبعض تلك استهدفت أعضاء هيئة التدريس، ودراسات أخرى استهدفت الطلاب والطالبات، وقليل منها استهدف الخريجين.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تبحث في تقييم برامج الدراسات العليا، وفي استخدام الاستبانة أداة للدراسة. واختلفت بأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وبناء الأدوات، وفي تفسير النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي عرفه عبيدات وآخرون (١٩٩٢م) بأنه لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع البيانات عنها فقط، بل يتعداه إلى تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر.

ويرى الباحث أن المنهج الوصفي هو الأكثر مناسبة لأهداف الدراسة وذلك لحاجة الدراسة لاستجواب كل أفراد مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين والدارسات بمرحلة المقررات في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنوعيه الصباحي والمسائي (الموازي) وبلغ عددهم (٧١) دارساً و (٩٩) دارسة بمجموع (١٧٠) دارساً ودارسة.

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وقد عاد للباحث (١٣٥) استبانته بنسبة (٧٩,٤١%) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة.

وتوضح الجداول الآتية أهم خصائص عينة الدراسة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى	العدد	النسبة
الأول	٢٦	%١٩,٢٦
الثاني	٧٥	%٥٥,٥٦
الثالث	٣٤	%٢٥,١٨
المجموع	١٣٥	%١٠٠

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس

الجنس	العدد	النسبة
الدارسين	٥٢	% ٣٨,٥٢
الدارسات	٨٣	% ٦١,٤٨
المجموع	١٣٥	% ١٠٠

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لنوع الدراسة

التخصص	العدد	النسبة
صباحي	٦٠	% ٤٤,٤٤
مساءلي (موازي)	٧٥	% ٥٥,٥٦
المجموع	١٣٥	% ١٠٠

جدول (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لتخصص البكالوريوس

التخصص	العدد	النسبة
علمي	٦٢	% ٤٥,٩٣
أدبي	٧٣	% ٥٤,٠٧
المجموع	١٣٥	% ١٠٠

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانته لهذه الدراسة موجهة إلى الدارسين والدارسات ببرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد أفاد الباحث عند إعداد هذه الاستبانته من بعض الدراسات السابقة ومن الإطار النظري للدراسة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانته.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعددهم (١٣) محكماً لتحكيمها والتأكد من مناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله ومدى مناسبتها للمحور.

وبناءً على ملحوظات المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعضها وإضافة فقرات جديدة، ثم قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي وقد تكونت مما يلي:

١. بيانات عامة.
 ٢. المحور الأول: مستوى جودة الأهداف التعليمية للبرنامج والمقررات ويتكون من (١٤) فقرة.
 ٣. المحور الثاني: مستوى جودة المحتوى التعليمي للمقررات ويتكون من (١٨) فقرة.
 ٤. المحور الثالث: مستوى جودة طرق التدريس ويتكون من (١١) فقرة.
 ٥. المحور الرابع: مستوى جودة أساليب التقويم ويتكون من (١٤) فقرة.
- ولتسهيل توزيع إجابات أفرا عينة الدراسة وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert) قام الباحث باعتماد التوزيع الآتي:

جدول (٥): توزيع إجابات عينة الدراسة

وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert)

المدى	الخيار
١-١,٨٠	غير موافق
أكبر من ١,٨-٢,٦٠	موافق بدرجة ضعيفة
أكبر من ٢,٦٠-٣,٤٠	موافق بدرجة متوسطة
أكبر من ٣,٤٠-٤,٢٠	موافق بدرجة عالية
أكبر من ٤,٢٠-٥	موافق بدرجة عالية جدا

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) باستخدام برنامج SPSS بين كل محور من محاور الأداة مع المجموع الكلي للأداة وكانت كالاتي:

جدول (٦): معامل ارتباط بيرسون بين كل محور مع المجموع الكلي للأداة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠,٨٩	٠,٠١
الثاني	٠,٩٣	٠,٠١
الثالث	٠,٨٨	٠,٠١
الرابع	٠,٧٨	٠,٠١

وهذا يعني أن مستوى الدلالة لمعامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) مما يعطي دلالة بالتماسك والاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

بحساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) للتأكد من ثبات الاستبانة بلغ (٠,٩٧) وهو معامل ثبات عالي جداً.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١. مراجعة الأطر النظرية والأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.
٢. القيام ببناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
٣. الحصول على أعداد الدارسين والدارسات في برنامج الماجستير من خلال زيارة مكتب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس.
٤. التنسيق مع سعادة رئيس قسم المناهج وطرق التدريس لتطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.
٥. حصر الاستبانات وإدخال البيانات في الحاسب الآلي عن طريق الباحث واستخراج النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بترميز البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وقد استخدم الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري
- معامل ارتباط بيرسون - معامل ألفا كرونباخ
- اختبار (ت) - تحليل التباين

تحليل النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى جودة أهداف برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى التقويمي والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الأول للاستبانة، وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى التقويمي

لكل فقرات المحور الأول

الرقم	الفقرات	التكرار	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
١	الأهداف محددة.	٤٨٨	٣,٦١	٠,٩٧	عالي	٢
٢	الأهداف واضحة.	٤٧٦	٣,٥٣	١,٠١	عالي	٣
٣	الأهداف متجددة.	٣٨٥	٢,٨٥	١,٠٧	متوسط	١٤
٤	الأهداف واقعية.	٤٥٦	٣,٣٨	١,١	متوسط	٤
٥	تراعي الأهداف حاجات المتعلمين.	٤٤٥	٣,٣٠	١,٠٤	متوسط	٦
٦	تراعي الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين.	٤١٢	٣,٠٥	١,٠٧	متوسط	١٢
٧	الأهداف يمكن قياسها.	٤٤٩	٣,٣٣	٠,٩٦	متوسط	٥
٨	الأهداف معلنة للمتعلم.	٤٢٢	٣,١٣	١,٢٩	متوسط	١٠
٩	الأهداف شاملة للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية	٤٢٣	٣,١٣	١,١١	متوسط	٩
١٠	تراعي الأهداف متطلبات العصر.	٤٢١	٣,١٢	١,٠٢	متوسط	١١
١١	تناسب الأهداف مع الوقت المخصص لها.	٤٣٢	٣,٢٠	١,٠٥	متوسط	٨
١٢	تراعي الأهداف التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.	٤١١	٣,٠٤	١,٠٩	متوسط	١٣
١٣	ترتبط الأهداف بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.	٥١٣	٣,٨٠	١,٠٦	عالي	١
١٤	تلبى الأهداف احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية.	٤٤٥	٣,٣٠	١,٠٢	متوسط	٦
						المحور ككل
						٦١٧٨
						٣,٢٦
						١١,١١
						متوسط

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرات المحور الأول استجابة من قبل أفراد عينة الدراسة هي: (ترتبط الأهداف بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الأهداف محددة، الأهداف واضحة) بينما كانت أقل الفقرات استجابة هي: (الأهداف متجددة، تراعي الأهداف التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، تراعي الأهداف الفروق الفردية بين المتعلمين).

كما يتضح من الجدول أيضاً أن تقويم الدارسين والدارسات لهذا المحور كان بمتوسط (٣,٢٦) وهو يقع في المستوى المتوسط.

السؤال الثاني: ما مستوى جودة المحتوى التعليمي المقدم في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى التقويمي والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثاني للاستبانة، وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى التقويمي

لكل فقرات المحور الثاني

الرقم	الفقرات	التكرار	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
١	يراعي المحتوى التعليمي أهداف المقرر.	٤٩٥	٣,٦٧	٠,٩١	عالي	٣
٢	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	٤٣٧	٣,٢٤	٠,٩٢	متوسط	١٣
٣	المحتوى يتسم بالحداثة.	٤١٧	٣,٠٩	١,٠٧	متوسط	١٦
٤	المحتوى يتسم بالمرونة.	٤٣٠	٣,١٩	١,٠٨	متوسط	١٤
٥	يساعد المحتوى على طرح قضايا عالمية في التخصص.	٤١٢	٣,٠٥	٠,٩٩	متوسط	١٧
٦	يساعد المحتوى على طرح قضايا	٤٥٤	٣,٣٦	٠,٩٦	متوسط	١١

الرقم	الفقرات	التكرار	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
	محلية في التخصص.					
٧	يساعد المحتوى على استخدام وسائل التقنية في التدريس.	٤٩٠	٣,٦٣	١,٠٦	عالي	٤
٨	يساعد المحتوى في الإعداد بمجال التخصص.	٤٧٥	٣,٥٢	١,٠٤	عالي	٦
٩	يساعد المحتوى في تنمية مهارات التفكير.	٤٦٣	٣,٤٣	١	عالي	٩
١٠	يسهم المحتوى في تنمية مهارات البحث العلمي.	٥٣٤	٣,٩٦	٠,٨٥	عالي	١
١١	يحيل المحتوى إلى مراجع حديثة.	٤٨٠	٣,٥٦	١,٠٤	عالي	٥
١٢	يربط المحتوى بين الجانب النظري والممارسات التطبيقية.	٤٤٩	٣,٣٣	١,٠٥	متوسط	١٢
١٣	يخلو محتوى المقررات من التكرار.	٤٠٣	٢,٩٩	١,٢٣	متوسط	١٨
١٤	يتناسب المحتوى مع الفترة الزمنية المخصصة لتدريسه.	٤٦٢	٣,٤٢	١,٠٥	عالي	١٠
١٥	يلبي المحتوى حاجات المتعلمين.	٤٦٥	٣,٤٤	٠,٩٠	عالي	٨
١٦	يوجد تناسق بين محتوى المقرر واسم المقرر.	٥١٩	٣,٨٤	٠,٩٠	عالي	٢
١٧	يوظف المحتوى نتائج وتوصيات الدراسات العلمية في التخصص.	٤٢٦	٣,١٦	١,٠٢	متوسط	١٥
١٨	تتنوع المصادر العلمية للمحتوى.	٤٧٥	٣,٥٢	٠,٩٩	عالي	٦
	المحور ككل	٨٢٨٦	٣,٤١	١٢,٨١	عالي	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرات المحور الثاني استجابة من قبل أفراد عينة الدراسة هي: (يسهم المحتوى في تنمية مهارات البحث العلمي، يوجد تناسق بين محتوى المقرر واسم المقرر، يراعي المحتوى التعليمي أهداف المقرر) بينما كانت أقل الفقرات استجابة هي: (يخلو محتوى المقررات من التكرار، يساعد المحتوى على طرح قضايا عالمية في التخصص، المحتوى يتسم بالحدثاء).

كما يتضح من الجدول أيضاً أن تقويم الدارسين والدارسات لهذا المحور كان بمتوسط (٣,٤١) وهو يقع في المستوى العالي.

السؤال الثالث: ما مستوى جودة طرق التدريس المستخدمة في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى التقويمي والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثالث للاستبانة، وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى التقويمي

لكل فقرات المحور الثالث

الرقم	الفقرات	التكرار	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة				
١	تناسب طرق التدريس المستخدمة مع أهداف المقرر.	٤٤٢	٣,٢٧	١,٠١	متوسط	٧				
٢	تراعي طرق التدريس المستخدمة الفروق الفردية.	٤٢٥	٣,١٥	١,٠٣	متوسط	١٠				
٣	تنوع طرق التدريس المستخدمة في البرنامج.	٤٢٦	٣,١٦	١,٠٥	متوسط	٩				
٤	تنمي طرق التدريس المستخدمة مهارات التفكير.	٤٤٢	٣,٢٧	١,٠٣	متوسط	٧				
٥	تنمي طرق التدريس المستخدمة مهارات البحث العلمي.	٤٩٩	٣,٧٠	٠,٩٥	عالي	٥				
٦	تنمي طرق التدريس المستخدمة مهارات التعلم الذاتي.	٥٢٧	٣,٩٠	٠,٩٥	عالي	٣				
٧	تتيح طرق التدريس فرص العمل الجماعي والفردية.	٥٥٩	٤,١٤	٠,٩٣	عالي	٢				
٨	تهتم طرق التدريس المستخدمة بمشاركة الطالب في العملية التعليمية.	٥٦٩	٤,٢١	٠,٩١	عالي جداً	١				
٩	تفعل طرق التدريس المستخدمة دور التقنية في التدريس.	٥٠٦	٣,٧٥	١,١	عالي	٤				
١٠	استخدام برامج التعليم الإلكتروني في التدريس.	٤٢٢	٣,١٣	١,٢٩	متوسط	١١				
١١	الطرق المستخدمة تناسب مرحلة الدراسات العليا.	٤٧٦	٣,٥٣	١,١٥	عالي	٦				
المحور ككل						٥٢٩٣	٣,٥٦	٨,٦٧	عالي	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرات المحور الثالث استجابة من قبل أفراد عينة الدراسة هي: (تهتم طرق التدريس المستخدمة بمشاركة الطالب في العملية التعليمية، تتيح طرق التدريس فرص العمل الجماعي والفردى، تنمي طرق التدريس المستخدمة مهارات التعلم الذاتي) بينما كانت أقل الفقرات استجابة هي: (استخدام برامج التعليم الإلكتروني في التدريس، تراعى طرق التدريس المستخدمة الفروق الفردية، تتنوع طرق التدريس المستخدمة في البرنامج).

كما يتضح من الجدول أيضاً أن تقويم الدارسين والدارسات لهذا المحور كان بمتوسط (٣,٥٦) وهو يقع في المستوى العالى.

السؤال الرابع: ما مستوى جودة أساليب التقويم في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى التقويمي والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الرابع للاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى التقويمي

لكل فقرات المحور الرابع

الرقم	الفقرات	التكرار	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
١	تراعى أساليب التقويم أهداف المقرر.	٤٤٨	٣,٣٢	٠,٩٠	متوسط	٢
٢	تراعى أساليب التقويم الفروق الفردية.	٤٠٨	٣,٠٢	٠,٩٧	متوسط	٧
٣	عملية التقويم مستمرة.	٤٤٦	٣,٣٠	١	متوسط	٣
٤	استخدام ملف الإنجاز.	٣٥٥	٢,٦٣	١,٢٤	متوسط	١٢
٥	استخدام التقويم الإلكتروني.	٣٠٢	٢,٢٤	١,٠٧	ضعيف	١٤
٦	يقوم التقويم على الحفظ والاستذكار.	٥١٠	٣,٧٨	١,١	عالي	١

الرقم	الفقرات	التكرار	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة				
٧	تقديم تغذية راجعة للمتعلمين.	٤٠٥	٣	١,٠٤	متوسط	٨				
٨	تناسب أساليب التقويم مع الوقت المخصص لها.	٤٢٤	٣,١٤	٠,٩٤	متوسط	٥				
٩	يعطي التقويم نتائج صادقة.	٤١٣	٣,٠٦	٠,٩٥	متوسط	٦				
١٠	التقويم موضوعي.	٤٠٥	٣	٠,٩٢	متوسط	٨				
١١	يعطي التقويم نتائج ثابتة عند تكراره.	٤٠٣	٢,٩٨	٠,٩٦	متوسط	١٠				
١٢	توظيف أساليب التقويم الذاتي.	٣٤٦	٢,٥٦	١,١٦	ضعيف	١٣				
١٣	توظيف أساليب التقويم التعاوني.	٣٨٠	٢,٨١	١,١٥	متوسط	١١				
١٤	تتوزع الدرجات بتوازن على تكاليفات المقرر.	٤٣٠	٣,١٩	١,١٥	متوسط	٤				
المحور ككل						٥٦٧٥	٣	٨,٨٣	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرات المحور الرابع استجابة من قبل أفراد عينة الدراسة هي: (يقوم التقويم على الحفظ والاستذكار، تراعي أساليب التقويم أهداف المقرر، عملية التقويم مستمرة) بينما كانت أقل الفقرات استجابة هي: (استخدام التقويم الإلكتروني، توظيف أساليب التقويم الذاتي، استخدام ملف الإنجاز). كما يتضح من الجدول أيضاً أن تقويم الدارسين والدارسات لهذا المحور كان بمتوسط (٣) وهو يقع في المستوى المتوسط.

السؤال الخامس: ما مستوى جودة برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى التقويمي والرتبة لكل محور من محاور الأداة وللاداة ككل، وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والمستوى التقويمي

لكل محور والأداة ككل

الرقم	المحور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقويمي المستوى	الرتبة
١	الأول	٦١٧٨	٣,٢٦	١١,١١	متوسط	٣
٢	الثاني	٨٢٨٦	٣,٤١	١٢,٨١	عالي	٢
٣	الثالث	٥٢٩٣	٣,٥٦	٨,٦٧	عالي	١
٤	الرابع	٥٦٧٥	٣	٨,٨٣	متوسط	٤
٥	الأداة ككل	٢٥٤٣٢	٣,٣١	٣٦,٣٢	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن محور جودة طرق التدريس جاء في الترتيب الأول بين محاور الأداة، ومحور المحتوى التعليمي جاء في الترتيب الثاني، وقد كان تقييم أفراد عينة الدراسة لهما يقع في المستوى العالي.

بينما جاء محور الأهداف في الترتيب الثالث، ومحور أساليب التقويم في الترتيب الرابع، وقد كان تقييم أفراد عينة الدراسة لهما يقع في المستوى المتوسط، وتتفق هذه مع دراسة الزعبي (١٤٢٧هـ) ودراسة الضلعان (١٤٢٨هـ) حيث كانت أساليب التقويم نقطة ضعف في برامج الماجستير.

بينما جاء تقييم أفراد عينة الدراسة لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٣,٣١) وهو يقع في المستوى المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باشموس وعبد الحليم (١٤٠٩هـ) ودراسة هاروود (Harwood, 1989) ودراسة المقوشي وآخرون (١٤١٦هـ) ودراسة الراجح وكعكي (١٤٢٧هـ) ودراسة الحربي (١٤٢٩هـ) في وجود ضعف في برامج الدراسات العليا وحاجتها للتطوير.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير (الجنس - نوع الدراسة - التخصص في البكالوريوس - المستوى الدراسي)؟

أولاً: وفقاً لمتغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) ومستوى الدلالة وفقاً لمتغير الجنس وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (١٢): اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الدارسين	٥٢	١٩٩,١٢	٣٦,٣٣	٢,٧٩	٠,٠١
الدارسات	٨٣	١٨١,٦٦	٣٤,٨٧		

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت=٢,٧٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات في تفويهم لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك لصالح الدارسين.

وهذا يعني أن رضا الدارسين عن جودة البرنامج أعلى من رضا الدارسات، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف من يقوم بالتدريس للجنسين حيث يتولى تدريس الدارسين أعضاء هيئة التدريس، بينما يتولى تدريس الدارسات في الغالب عضوات هيئة التدريس وهذا قد يؤدي إلى اختلافهم في آلية تنفيذ البرنامج وطريقة التعامل مما أدى لوجود الفرق بين الدارسين والدارسات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مظلوم وخلف (٢٠٠٧م) في وجود اختلاف بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

ثانياً: وفقاً لمتغير نوع الدراسة:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) ومستوى الدلالة وفقاً لمتغير نوع الدراسة وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

دول (١٣): اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير نوع الدراسة

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
غير دالة	-	٣٧,٨	١٨٢,٣٢	٦٠	صباحي
	١,٧٥	٣٤,٥٧	١٩٣,٢٤	٧٥	مساءئي

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت = -١,٧٥) وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات في البرنامج الصباحي أو المسائي (الموازي) في تقويمهم لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد يعزى ذلك إلى التشابه الكبير في تنفيذ البرنامج الصباحي والمساءئي (الموازي) حيث لهما نفس الأهداف والخطة ويتولى التدريس في البرنامجين نفس الأعضاء والعضوات.

ثالثاً: وفقاً لمتغير تخصص البكالوريوس:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) ومستوى الدلالة وفقاً لمتغير تخصص البكالوريوس وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (١٤): اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
غير دالة	١,١٥	٣٣,٠٦	١٩٢,٢٩	٦٢	علمي
		٣٨,٧٩	١٨٥,٠٧	٧٢	أدبي

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت = ١,١٥) وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين والدارسات في البرنامج تعزى لمتغير تخصص البكالوريوس في تقويمهم لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد يعزى ذلك إلى أن الغالبية العظمى من مقررات البرنامج هي مواد عامة لا ترتبط بتخصص معين، بينما قد يظهر أثر التخصص في البكالوريوس عند البدء في البحث التكميلي.

رابعاً؛ وفقاً لمتغير المستوى الدراسي:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) ومستوى الدلالة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي وتوضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (١٥): اختبار تحليل التباين ودلالة الفروق وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	بين المجموعات	٤٥٩٩,٧٩	٢	٢٢٩٩,٩	١,٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٢١٥٨,١٨	١٣٢	١٣٠٤,٢٣		

يوضح الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وقد يعود السبب في عدم وجود الفروق إلى أن طبيعة البرنامج متشابهة، وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقييم المستخدمة في كل المستويات متشابهة أيضاً.

ملخص النتائج:

١. جاء محور جودة طرق التدريس في الترتيب الأول بين محاور الأداة، ومحور المحتوى التعليمي في الترتيب الثاني، وقد كان تقييم أفراد عينة الدراسة لهما يقع في المستوى العالي.
٢. جاء محور الأهداف في الترتيب الثالث، ومحور أساليب التقييم في الترتيب الرابع، وقد كان تقييم أفراد عينة الدراسة لهما يقع في المستوى المتوسط.

٣. جاء تقييم أفراد عينة الدراسة لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٣,٣١) وهو يقع في المستوى المتوسط.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدارسين والدارسات في تقييمهم لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك لصالح الدارسين.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد عينة الدراسة لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى للمتغيرات الآتية: (نوع الدراسة، تخصص البكالوريوس، المستوى الدراسي)

التوصيات والمقترحات:

١. إعادة النظر في أهداف البرنامج والمقررات بما يتوافق مع حاجات المتعلمين ومتطلبات التنمية حيث أنهما من أهم مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية.

٢. السعي إلى تطوير أساليب التقييم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

٣. حاجة البرنامج إلى التطوير حيث كان تقييم الدارسين والدارسات للبرنامج القائم بمستوى متوسط.

٤. إجراء دراسة تقييمية لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٥. إجراء دراسة تطويرية لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة.

* * *

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٤م). **موسوعة التدريس**، الجزء الثاني (ت-ح). عمان: دار المسيرة.
- إدريس، ثابت عبدالرحمن، (٢٠٠٩م). تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي. **مؤتمر تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي**. جامعة المنوفية، مصر.
- الباحث، عبدالله سليمان وآخرون، (١٤٢٧هـ). الدراسات العليا في مواجهة متطلبات التنمية: المعوقات والحلول رؤية طلابية. **ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- بامشموس، سعيد ومنسي، محمود عبد الحليم، (١٤٠٩هـ). تقييم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز**، مج (٢)، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، ص ٦٩-٣.
- الحربي، محمد محمد، (١٤٢٢هـ). واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. **المجلة السعودية للتعليم العالي**، ع ٥، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ص ١٢٧-٩٤.
- الحريري، رافدة، (٢٠٠٨م). **التقويم التربوي**، عمان: دار المناهج.
- حسن، هاني يوسف، (٢٠٠٩م). المشاركة الطلابية في جودة برامج الدراسات العليا بالتعليم العالي. **مؤتمر تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي**، جامعة المنوفية، مصر.
- خليفة، علي وأبو قمر، باسم، (٢٠٠٤م). تقويم برامج ماجستير التربية تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية. **مؤتمر تكوين المعلم**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- دمنهوري، زهير عبدالله وقاضي، طلال مصطفى، (١٤٢٧هـ). ظاهرة الإطالة في مدة الدراسة بالدراسات العليا: منظور جديد في إطار إنشاء عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز. **ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- الراجح، نوال محمد وكعكي، سهتم محمد.(٥١٤٢٧). تقويم برنامج الماجستير التربوي بقسم التربية وعلم النفس في كليات البنات التربوية مع تصور مقترح لجودة مخرجاته. **ندوة الدراسات العليا وخطط التنمية**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الزبير، عبد المنعم يوسف.(٢٠٠٩م). واقع الدراسات العليا بالوطن العربي. **مؤتمر تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي**. جامعة المنوفية، مصر.
- الزعبي، فهد سالم.(٥١٤٢٧). **تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس العلوم بجامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الزهراني، علي عبدالقادر.(٥١٤٢٨). **الدراسات العليا في الجامعات السعودية دراسة تحليلية في ضوء متغيرات الجودة والتقنية والتمويل**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.
- السعيد، رضا مسعود.(٢٠٠٩م). تحسين جودة برامج الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات المصرية. **مؤتمر تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي**. جامعة المنوفية، مصر.
- سيد، علي أحمد، وسالم، أحمد محمد.(٢٠٠٥م). **التقويم في المنظومة التربوية**. الرياض: مكتبة الرشد، ط ٢.
- الشباب، عمر أحمد.(٥١٤٢٧). الحاجة إلى المهارات في اللغة الأجنبية لبرامج العلوم الإنسانية في الجامعات العربية. **ندوة الدراسات العليا بجامعة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية**. جامعة الملك فيصل، الأحساء.
- الشباب، عمر أحمد والبريك، مبارك سالم.(٥١٤٢٧). برامج الدراسات العليا في جامعات الخليج: ركن من أركان العلم أم ساحة للتدريب؟. **ندوة الدراسات العليا بجامعة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية**. جامعة الملك فيصل، الأحساء.
- الشيخ، تاج السر عبدالله وآخرون.(٢٠٠٤م). **القياس والتقويم التربوي**. الرياض: مكتبة الرشد.
- صبري، ماهر إسماعيل، والرافعي، محب محمود.(٢٠٠٨م). **التقويم التربوي، أسسه، وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد.
- الصمادي، محارب علي.(٢٠١٠م). **استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار قنديل.

- الضلعان، بدر محمد. (٥٤٢٨هـ). **تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبيدات، ذوقان وآخرون. (١٩٩٢م). **البحث العلمي مفهومه أساليبه أدواته**. عمان: دار الفكر، ط ٤.
- عيسى، محمد وأبو المعاضي، وليد. (٢٠١١م). **تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب**. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ع ١٩، جامعة المنصورة، مصر، ص ٢-٤٣.
- غنيم، صبحي محمد. (٢٠٠٩م). **الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بين التحديات والتطوير. مؤتمر تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي**. جامعة المنوفية، مصر.
- فرغلي، سعيد السيد وإبراهيم، محمد عبدالعزيز. (٢٠٠٩م). **تقييم الوضع الراهن لبرامج الدراسات العليا في العلوم الإنسانية. مؤتمر تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي**. جامعة المنوفية، مصر.
- الكثيري، سعود. (٥٤٢٦هـ). **مشكلات إعداد رسائل الماجستير لدى طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مركز البحوث التربوية**. جامعة الملك سعود، الرياض.
- مظلوم، حسين وخلف، كريم. (٢٠٠٧م). **تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية**. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ع ٣-٤، مج ٦، ص ٢٩-٨٠.
- المقوشي، عبدالله وآخرون. (٥٤١٦هـ). **تقويم برنامج ماجستير الآداب في المناهج وطرق التدريس**. دراسة غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، الرياض.
- المنيع، محمد عبدالله. (٥٤٠٩هـ). **تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية. ندوة أساليب تقويم برامج الدراسات العليا**. جامعة الملك سعود، الرياض.
- هاشم، كمال الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١١م). **التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه مجالاته، توجهاته الحديثة**. الرياض: مكتبة الرشد، ط ٣.
- وكالة الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي. (١٤٢٩هـ). **دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية**. الرياض: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المراجع الأجنبية:

- Harwood, D.E.(1989). An Evaluation of The Mastery Learning Math program at Ephrain Middle Schools. DAI 50/01 p65.
- Reynolds, B.(1998). Student and Staff Perceptions of Higher Education in Further Education. The New Higher Education. Brookfield, Vermont: Ash Gate Publishing Co.
- Trice, A.(2002). Oxford's Graduate Students: Perspective on Academic and Student Life. Oxford University Website.

* * *



- Hashem, Kamaledin Mohammad and Al-Khalifah, Hasan Ja'far. (2011 G.). Educational Evaluation: Its Concept, Techniques, Fields, Recent Directions. Riyadh: Al-Roshd Bookstore, 3rd ed.
- Hassan, Hani Yousuf. (2009 G.). Student Participation in the Quality of Postgraduate Program in Higher Education. Conference of Improving the Quality of Postgraduate Studies in Higher Education Institutions. Monufiyah University. Egypt.
- Ibrahim, Magdy Aziz. (2004 G.). Encyclopedia of Teaching. Part two. Amman: Al-Maseerah Publishing.
- Idris, Thabet Abdulrahman. (2009 G.). Improving the Quality of Postgraduate Programs in Higher Education Institutions. Conference for Improving the Quality of Postgraduate Studies in Higher Education Institutions. Monufiyah University. Egypt.
- Khalifah, Ali and Abu Qamar, Basem. (2004 G.). Evaluation of MA Education in Curricula and Instruction in Palestinian Universities. Conference of Teacher Formation. The Egyptian Assembly for Curricula and Instruction. Cairo.
- Madhloom, Husain. and Khalaf, Karim. (2007 G.). Evaluating Postgraduate Studies Programs at Al-Qadesiyah University. Al-Qadesiyah Magazine in Arts and Educational Sciences. (3-4, 6), pp. 39-80.
- Obaidat, Thuqan et al. (1992 G.). Scientific Research: Its Concept, Techniques, and Tools. Amman: Dar Al-Fikr, 4th ed.
- Sabry, Maher Ismail and Al-Rafe'e. Moheb Mahmoud. (2008 G.). Educational Evaluation: Its Bases and Procedures. Riyadh: Al-Rushd Bookstore.
- Sayed, Ali Ahmad and Salem, Ahmad Mohammad. (2005 G.). Evaluation in the Educational System. Riyadh: Al-Rushd Bookstore, 2nd ed.

* * *

- Al-Zubie, Fahd Salem. (1427 H.). Evaluating the MA in Methods of Teaching Science at King Saud University. Unpublished MA thesis. Curricula and Instruction Department, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
- Bamashmos, Said and Mansi, Mahmoud Abdulhalim. (1409 H.). Evaluation of Postgraduate Programs at King Abdulaziz University from the Perspective of Staff Members. King Abdulaziz University Magazine (2), King Abdulaziz University, Jeddah, pp. 3-69.
- Faculty Vice-Presidency for Postgraduate Studies and Scientific Research. (1429 H.). Postgraduate Studies Directory in the College of Social Sciences. Riyadh: Faculty of Social Studies, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Damanhour, Zuhair Abdullah and Qadhi, Talal Mostafa. (1427 H.). The Phenomenon of Extending the Period of Postgraduate Studies: A New Perspective through Establishing the Deanship of Postgraduate Studies in King Abdulaziz University. Postgraduate Studies and Development Plans Symposium. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Eisa, Mohammad and Abu Al-Ma'ti, Waleed. (2011 G.). Evaluating the Postgraduate Studies Program at the College of Education, Taif University, from the Viewpoint of Faculty Members and Students. Specific Education Research Magazine (19). Mansoura University, Egypt. pp.. 2-43.
- Farghali, Saeed, Alsayed. and Ibrahim, Mohammad Abdulaziz. (2009 G.). Evaluating the Status quo of the Postgraduate Studies Programs in Humanities. Conference for Improving the Quality of Postgraduate Studies in Higher Education Institutions. Monufiyah University. Egypt.
- Ghonaim, Subhi Mohammad. (2009 G.). Postgraduate Studies in the Higher Education Institutions between Challenges and Development. Conference for Improving the Quality of Postgraduate Studies in Higher Education Institutions. Monufiyah University. Egypt.



- Al-Rajeh, Nawal Mohammad and Ka'ki, Sahtam Mohammad. (1427 H.). Evaluating the MA Education Program of the Education and Psychology Department in Girls' Faculties of Education with a Proposal for the Quality of Output.
- Al-Saeed, Redha Mus'ad. (2009 G.). Improving the Quality of Postgraduate Studies at Faculties of education in Egyptian universities. Conference for Improving the Quality of Postgraduate Studies in Higher Education Institutions. Monufiyah University. Egypt.
- Al-Samadi, Mohareb Ali. (2010 G.). Teaching Strategies between Theory and Practice. Amman: Dar Qandeel Publishing.
- Al-Shabab, Omar Ahmad and Al-Buraik, Mubarak Salem. (1427 H.). Postgraduate Programs in the Gulf universities: A Science Corner or a Training Field. Symposium for Postgraduate Studies in the Universities of Gulf Cooperation Council Countries. King Faisal University, Al-Ehsa'.
- Al-Shabab, Omar Ahmad. (1427 H.). The Need for Foreign Language Skills for Humanities Programs in Arab universities. Symposium for postgraduate studies in the universities of Gulf Cooperation Council countries. King Faisal University, Al-Ehsa'.
- Al-Shaikh, Taj Al-Ser Abdullah et al. (2004 G.). Educational Assessment and Evaluation. Riyadh: Al-Roshd Bookstore.
- Al-Zahrani, Ali Abdulqader. (1428 H.). Postgraduate studies in Saudi Universities: An Analytical Study in the Light of the Variables of Quality, Technology, and Finance. Unpublished PhD dissertation, Educational Administration Department, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Zubair, Abdulmon'em Yousuf. (2009 G.). The Reality of Postgraduate Studies in the Arab World. Conference for Improving the Quality of Postgraduate Studies in Higher Education Institutions. Monufiyah University. Egypt.

List of References:

- Al-Bahooth, Abdullah Soliman et al. (1427 H). Postgraduate Studies in the Face of Development Requirement: Obstacles and Solutions from a Student Perspective. Postgraduate Studies and Development Plans Symposium. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Dhal'an, Badr Mohammad. (1428 H). Evaluating the MA Program in Methods of Teaching Mathematics in King Saud University from the Viewpoint of Students and Graduates. Unpublished MA thesis, Curricula and Instruction Department, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Harbi, Mohammad Mohammad. (1432 H). The Reality of Postgraduate Programs of the College of Education in King Saud University from the Perspective of the Students and Staff Members. The Saudi Magazine for Higher Education (5), Ministry of Higher Education, Kingdom of Saudi Arabia, pp. 94-127.
- Al-Hariri, Rafedah. (2008 G.). Educational Evaluation. Amman: Dar Al-Manahej.
- Al-Katheeri, Saud. (1426 H.). Problems of Preparing MA theses with Postgraduate Students in the Curricula and Instruction Department of the Faculty of Education at King Saud University. Riyadh.
- Al-Maqooshi, Abdullah et al. (1416 H). Evaluating the MA Curricula and Instruction program. Unpublished study. Postgraduate Studies, King Saud University, Riyadh.
- Al-Munai', Mohammad Abdullah. (1409 H). Evaluating Postgraduate Studies in King Saud University through Analyzing some Student Records. Symposium for Techniques of Evaluating Postgraduate Studies Programs. King Saud University, Riyadh.



Evaluating the Curricula and Teaching Methodologies of the MA Program at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the Point of View of Male and Female MA Students

Dr Khalid Mohammed Alkhuzaim

Curricula and Teaching Methodologies Department
Faculty of Social Studies


Abstract:

The study aimed at evaluating the curricula and teaching methods MA program at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University via identifying the view point of male and female MA students.

The study sample consisted of 135 students (79.41% of the study population). The study used the descriptive approach, and a questionnaire was used as the data collection tool.

The present study has come up with the following findings:

1. Amongst the study axes, the axis of Teaching Methods Quality came first in order, while the axis of Instructional Content came second, both lie at the high level. Meanwhile, the axis of Objectives come third, and the Evaluation Styles axis came forth, both lie at the middle level.
2. The evaluation of the study sample for the curricula and teaching methods MA program at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University was at the middle level.
3. There were statistically significant differences in the program evaluation due to the Gender variable favoring male students.
4. There were no statistically significant differences in the program evaluation due to the variables of study type, BA specialization, nor study level.



الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات
تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية

د. خالد محمود محمد عرفان
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك- عمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية

د. خالد محمود محمد عرفان

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك - عمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

إن كثرة الدراسات والبحوث التربوية التي عنيت بتعليم وتعلم اللغة وتعدد الاتجاهات التي سلكتها أوقع الكثير من الباحثين التربويين وغيرهم في حيرة من الأمر عندما يتعاملون مع تلك الدراسات؛ وجعلهم يتساءلون: أي الدراسات يختارون؟ وأي الاتجاهات يسلكون؟ مما جعل مراجعة تلك الدراسات وتصنيفها وفق أسس محددة - كالاتجاهات التي سلكتها - أمرا ملحا. يسهل كثيرا على الباحثين ويجعلهم يدركون طبيعة تلك الدراسات والعلاقات القائمة بينها، والغايات التي تسعى إليها؛ وهذا يعني وعيا أكثر وفهما أعمق وإفادة أكبر، كما أن الدراسات التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة تلقى كثيرا من الهجوم من قبل غير التربويين من العاملين في مجال تعليم وتعلم اللغة، فيتهمونها بعدم الإصالة والسطحية في المعالجة... وهذا دفعني إلى إظهار قيمة تلك الدراسات من خلال رصد الاتجاهات التي سلكتها، والتأصيل لها في علوم اللغة ونظرياتها، وعلم النفس ونظرياته، ومداخل تعليم وتعلم اللغة، مما يعطي لتلك الدراسات المزيد من المصداقية والثقة والإقناع، ويجعلها أكثر قدرة على تطوير تعليم وتعلم اللغة من منظور تربوي معتمد على أبعاد لغوية وسيكلوجية واتصالية، ويفتح الطريق أمام إجراء بحوث بينية يشارك فيها اللغويون والتربويون على حد سواء، وهي من المجالات المعاصرة التي تلقى الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين والمؤسسات العلمية.

وقد رصد هذا البحث تسعة اتجاهات سلكتها البحوث والدراسات التربوية، ثم أردفت بالنظريات المختلفة التي اعتمدت عليها، ثم المداخل اللغوية التي انطلقت منها، وبعد ذلك العرض استخلص الباحث نتائجه في جدول يرصد كل اتجاه والنظريات اللغوية والنفسية التي اعتمد عليها والمداخل اللغوية المنطلق منها، وذلك بصورة مقتضبة نظرا لكثرتها وتنوعها؛ مما يجعل التفصيل فيها من قبيل الإسهاب غير المرغوب الذي يتوه القاريء، ويبعده عن الإدراك الكلي للاتجاهات والعلاقات القائمة بينها والنظريات والمداخل التي تعتمد عليها. وقد تم تعضيد ذلك بمجموعة من الدراسات في مجال تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية كمنهج لدراسات كل اتجاه التي فاقت الآلاف، وتم اختيار القراءة دون غيرها لأهميتها بصفتها غاية في ذاتها وأداة للتعلم والنجاح الدراسي، وتم اختيار المرحلة الثانوية لأهميتها وكونها نقطة اتصال بين التعليم الأساسي والتعليم العالي.

ثم قدم الباحث في نهاية بحثه مجموعة من التوصيات، إضافة إلى مجموعة من المقترحات التي تدعم هذا المجال وتعمل على تطويره.



مقدمة:

للغة أهمية خاصة على المستويين الفردي والجماعي؛ فبالنسبة للفرد هي قناة التواصل الفعال، والنافذة التي يطل منها على العالم من حوله ويتفاعل معه. ومن خلالها يتعلم ويعلم الكثير من الخبرات، والمعارف، والثقافات، والقيم، والتقاليد، والعادات؛ مما يساعده على التكيف مع مجتمعه والقيام بدوره على أكمل وجه. كما أنها تنمي عقليته، وتكسبه الكثير من مهارات التفكير كالمقارنة والاستنباط والتحليل والنقد، إضافة إلى إسهاماتها في بناء شخصيته، وإظهار جوانبها ومعالما للآخرين؛ فكما يقولون " تكلم / اكتب حتى أراك."

وتعمل اللغة أيضا على تنمية الهوايات والمواهب الأدبية لدى الفرد ككتابة القصة، والشعر، وتعلم الخطابة. كما يكتسب الفرد من خلالها بعض عادات التعلم الجيدة كالمثابرة، والتنظيم، والبحث، والتثبت من المعلومة، كما تعمل أيضا على صقل شخصيته وتنميتها، واللغة قناة إخبارية تكسب الفرد دراية بالعالم من حوله وما فيه من أحداث سياسية واجتماعية واقتصادية، وتمده بالمعايير اللازمة للحكم على الأشياء والمواقف والأشخاص، إضافة إلى دورها البارز في زيادة التحصيل وتحقيق النجاح الدراسي. (كريماني بدير: ٢٠٠١، ص. ١٥١)

وتعد اللغة أيضا مصدرا من مصادر المتعة وإشباع الحاجات، وأداة لقضاء المصالح والقيام بالأعمال الوظيفية المختلفة، وتساعد الفرد في رسم ووضع تصور لحياته ومستقبله لتحقيق المزيد من الرقي والتحضر.

وعلى مستوى المجتمع تعمل اللغة على تدعيم العلاقات بين أفرادها من خلال تعرضهم لمحتويات لغوية واحدة، كما تعمل على تحقيق التواصل الفعال بين عامة الناس والمفكرين والسياسيين والعلماء من خلال نتاجهم الفكري في تخصصاتهم المختلفة، كما أنها أداة للتواصل والتفاهم بين الأمم والشعوب؛ حيث تعمل على تحقيق التلقيح الثقافي والعلمي، وتحقيق الحوار بين الحضارات، وتعزيز العلاقات بين أفراد

الجماعة من خلال تعريفهم بحقوقهم وواجباتهم داخل الجماعة، و تساعد على تحقيق التنشئة الاجتماعية للأفراد، كما تصنع اللغة جسرا تعبر عليه الشعوب نحو التقدم في جميع المجالات. (على إسماعيل: ١٩٩٨، ص. ١٧٦) كما تساعد اللغة أيضا في حل المشكلات التي تواجه الفرد والجماعة على حد سواء. (هشام الخولي: ١٩٩٩، ص. ١٢٤)

واللغة مهارة مركبة ومعقدة تتضمن على العديد من المهارات التي تكون فيما بينها منظومة متكاملة، مدخلاتها رموز وكلمات وجمل وأجهزة حسية، وعملياتها حسية وعقلية متنوعة، ومخرجاتها أفكار ومعاني صريحة وضمنية متنوعة. ولذلك تعددت مهارات اللغة وتنوعت، و صنفها المتخصصون على محاور عدة، فمنهم من صنفها على أنها مهارات للفظ ومهارات للمعنى. وهناك من صنفها على أنها مهارات استماع وتحدث وقراءة وكتابة. وغير ذلك من التصنيفات.

وتتصل المهارات اللغوية معا في شكل تتابعي هرمي، ويتم توزيعها على الصفوف الدراسية المتتابعة وفق قواعد متبعة ومنهجية علمية واضحة.

ومهارات اللغة غاية في حد ذاتها ووسيلة من وسائل التعلم في المواد الدراسية المختلفة، فالتعلم واللغة وجهان لعملة واحدة، فلا تعلم بدون لغة، ولا لغة بدون تعلم، وعليه عنيت المؤسسات التعليمية بتعليم اللغة ومهاراتها للدارسين في جميع المراحل التعليمية، وذلك من خلال برامج متعددة ومتتابعة معدة خصيصا لهذا الغرض.

ونظرا للتطور والتحديث الذي يشهده العالم في جميع المجالات - بما في ذلك مجال التربية - ظهرت هناك اتجاهات معاصرة في تعليم اللغة نتيجة للدراسات والبحوث التي تمت في هذا المجال، كتلك المرتبطة بطبيعة اللغة، أو علم النفس بفروعه المختلفة، أو المتعلقة باستخدام تقنيات التعليم، أو طرائق التدريس الحديثة. وغير ذلك

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي من خلال استقراء البحوث والدراسات السابقة إلى:

- رصد الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تناولها لموضوعات وقضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة من خلال استقراء البحوث والدراسات التربوية.

- رصد النظريات اللغوية التي قامت عليها الاتجاهات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة.

- تحديد المداخل اللغوية التي انطلقت منه الاتجاهات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة.

- استخلاص الخصائص العامة للاتجاهات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تعليم وتعلم اللغة.
- اقتراح بعض الدراسات في ضوء ما توصل إليه البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية (القراءة في المرحلة الثانوية نموذجاً)

- المداخل اللغوية التي انطلقت منها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية.

- النظريات اللغوية والنفسية التي اعتمدت عليها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة؟

٢- ما النظريات التي اعتمدت عليها تلك الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة؟

٣- ما المداخل اللغوية التي انطلقت منها تلك الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة؟
٤- ما خصائص الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

مصطلحات البحث:

١- مفهوم اللغة:

نظر العلماء إلى اللغة من زوايا عدة ترتب عليها وضع مفاهيم متعددة ومتنوعة للغة عبر العصور وفي مختلف العلوم اللغوية، فهناك من ينظر للغة على أنها نظام، أو أصوات، أو جمل متوالدة، أو أداة اتصال، أو تفاعل. وغير ذلك، ومن أشهر تعريفات اللغة ما يلي:

- تعريف بن جني: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وهنا تظهر طبيعة اللغة الصوتية والاجتماعية، وهذا التعريف يعكس اهتمام ابن جني بالجانب الصوتي لأنه أحد أهم علماء الأصوات.

- تعريف تشومسكي:

- اللغة: "مجموعة من الجمل المعروفة التي يتولد عنها مجموعة من الجمل غير المحدودة" وهنا تظهر نظريته التوليدية في تعريف اللغة. (رشدي طعيمه، محمود الناقبة: ١٩٨٨، ص ٤)

وبالنظر إلى التعريفين السابقين وغيرهما نجدها صحيحة كلها، فكل تعريف رصد جانباً من جوانب اللغة، بناء على نظرة صاحبه واهتماماته، وإذا وضعت تلك التعريفات معاً نجد أنها تشكل بناء متكامل لتعريف اللغة.

٢- مفهوم النظرية اللغوية:

النظرية اللغوية: "لغة: من الفعل نظروهي تعني الرؤية"
(<http://lyceeljirari.ibda3.org>)، ويمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: عمل فلسفي نظري يقدم مجموعة من القوانين والأفكار والمبادئ والقواعد التي تتكامل فيما بينها

لتقديم تصور حول اللغة وطبيعتها؛ مما يسهل علينا فهم اللغة وطبيعتها. ومن ثم وضع الإجراءات المناسبة لتعليمها وتعلمها.

٣- مفهوم المدخل اللغوي:

يقصد به النقطة أو الزاوية التي ينطلق منها المعنيون بتعليم اللغة وتعلمها في تعاملهم مع اللغة. التي يمكن أن تكون قائمة على طبيعة اللغة أو المتعلمين أو المجتمع أو طبيعة العصر، ومستندة على نظرية لغوية داعمة، فإذا كانت النظرية جانبا نظريا لتفسير اللغة فالمدخل نقطة الانطلاق العملية الإجرائية في تعليم اللغة.

٤- مفهوم الاتجاه:

الاتجاه: يعرف من الناحية السيكلوجية بأنه: "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (مصطفى سويف: ١٩٨٣م، ص ٣٢٩) وهو مكون نفسي له أساس معرفي.

الاتجاه في هذا البحث يقصد به: نزوع الدراسات والبحوث التربوية إلى تعليم وتعلم اللغة من خلال مجموعة من إجراءات وإستراتيجيات التعليم والتعلم المحددة التي يمكن أن تجمع معا في إطار واحد؛ نظرا لما بينها من تشابه في المنطلقات والإجراءات، معتمدة في ذلك على مدخل لغوي، ونظرية لغوية، وأخرى نفسية، مما يؤدي إلى نتائج تعلم أفضل.

إجراءات البحث:

اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

- ١- استقراء البحوث والدراسات التي عنت بالقراءة في المرحلة الثانوية.
- ٢- استخلاص الاتجاهات المعاصرة التي سلكتها تلك الدراسات في تعليم وتعلم اللغة.
- ٣- استخلاص الخصائص العامة لتلك الاتجاهات.

٤- تحديد المداخل اللغوية التي انطلقت منها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم

اللغة في البحوث والدراسات التربوية.

٥- تحديد النظريات اللغوية التي استندت عليها.

٦- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أولاً: استقرار البحوث والدراسات السابقة التي عنيت بتعليم وتعلم اللغة (القراءة

في المرحلة الثانوية انموذجاً):

نظراً لكثرة البحوث والدراسات التي عنيت بتعليم اللغة اقتصر الباحث على

استقرار أحدث البحوث والدراسات التي أجريت في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية

فقط دون غيرها، وذلك للاعتبارات التالية:

- إن الدراسات التي أجريت في تعليم القراءة أكثر من الدراسات التي أجريت في

تعليم مهارات اللغة الأخرى.

- إن مهارة القراءة من أهم مهارات اللغة لها دور مهم في تعلم اللغة من ناحية،

وفي تعليم وتعلم المواد الدراسية الأخرى من ناحية أخرى.

- إن المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية؛ فهي وسط بين التعليم الأساسي

والتعليم الثانوي.

وسيتم عرض تلك الدراسات من خلال عرض الاتجاهات المعاصرة التي سلكتها

البحوث والدراسات التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة فيما يلي.

ثانياً: تحديد الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات

التربوية:

بعد استقرار البحوث والدراسات التي تمت في مجال تعليم وتعلم اللغة (القراءة

بالمرحلة الثانوية أنموذجاً)، تم التوصل إلى مجموعة من الاتجاهات التي سلكتها تلك

الدراسات في تعليم وتعلم اللغة يمكن عرضها فيما يلي:

الاتجاه الأول: التفريد: Individualization

ظهر هذا الاتجاه نتيجة للدراسات التي أجريت في علم نفس الفروق الفردية؛ حيث توصل العلماء إلى أن هناك فروقا فردية بين المتعلمين في الجوانب المختلفة التي تؤثر بالتالي في طريقة تعليمهم وتعلمهم؛ فظهرت نتيجة لذلك العديد من الإستراتيجيات التدريسية التي أطلق عليها إستراتيجيات التفريد لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في مواقف التعليم والتعلم بجميع أبعادهما؛ مما انعكس على تصميم برامج تعليم وتعلم اللغة بصفة عامة.

ويعرف تفريد التعليم بأنه "تقديم المعلومات والمهارات والخبرات وغيرها من جوانب التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال برنامج تعليمي، يمد كل متعلم بمقررات دراسية تتناسب مع حاجاته وإدراكاته واهتماماته، ويكون كل متعلم حرا في اختيار المادة التي تناسبه، ويتفاعل مع البيئة التعليمية وفقا لقدراته وبطريقته الخاصة" (محمد صديق محمد حسن، ١٩٩٤) وقد تضمن هذا الاتجاه على عدة إستراتيجيات أهمها:

١- الوحدات التعليمية الصغيرة Modular Instruction

إحدى إستراتيجيات التفريد التي تقوم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو أسلوب تعليم وتنظيم للمحتوى في صورة وحدات تعليمية مستقلة؛ حيث تتضمن كل وحدة أهدافاً، ومحتوى، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وأدوات تقويم خاصة بها؛ وذلك من أجل تحقيق مستوى معين من التعلم قد تم تحديده سلفاً. (جيرالد كمبر: ١٩٧٧)

وفي ضوء ذلك يتم إعداد وتقديم برنامج القراءة على النحو التالي:

- تقسيم المقرر إلى دروس على أن تستغرق دراسة كل درسة ساعة أو عدة ساعات.

- إعداد كل درسة في صورة وحدات تعليمية صغيرة متكاملة في الأهداف والأنشطة والوسائل والمحتوى والتقويم؛ وذلك على النحو التالي: تحديد الأهداف العامة- تحديد

الأهداف السلوكية-توزيع الأهداف المعرفية والمهارات الوجدانية في صورة أهداف لوحدات تعليمية مصغرة -وضع تعليمات دراسة الوحدة -تحديد الأنشطة المسارية الخاصة بدراسة الوحدة -تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في الوحدة (قراءة مادة مطبوعة، الاطلاع في المكتبة، الإجابات على اختبارات -مشاهدة لقطات فيديو)-تحديد الوسائل التعليمية - اختيار وتنظيم المحتوى القراءة الخاص بالوحدة-إعداد القياس القبلي والبعدي للوحدة -تطبيق القياس القبلي على التلاميذ وتقديم الوحدة لمن تناسبهم -إعطاء كل تلميذ الوقت اللازم لدراسة الوحدة -القياس البعدي لكل تلميذ بعد انتهائه من دراسة الوحدة -توجيه التلاميذ حسب درجاتهم في القياس البعدي للوحدة، فمن تجاوز الامتحان ينتقل لوحدة أخرى، ومن أخفق يعاود دراسة الوحدة مرة أخرى ...

٢-التعلم بالتعاقد Learning by Contract

يتم فيه عمل عقد بين المعلم والتلميذ / التلاميذ، يوضح أهداف التعلم، ومحتواه، ووسائله، وأنشطته، ومكانه، وزمانه، وأساليب تقويمه، وهو أحد أساليب التفريد التي تراعى في تصميمها وتنفيذها الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويعرفه وينستون 1973 Weinstock بأنه: "اتفاق مكتوب بين الطالب والمعلم وينص على قبول المعلم تعليم الطالب من خلال مواقف تفاعليه داخل المدرسة وخارجها".

(Weinstock: 1973: ERIC: ED 080107 في عصام أبو الخير، ٢٠٠٣: ص٩١) وبناء

على ذلك يتم عمل ما يلي:

تحديد طرفي العقد (المعلم والمتعلم) -تحديد أهداف البرنامج -تحديد نوع العقد -تحديد شروط العقد -تحديد المحتوى العلمي وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم علمية في صورة موضوعات دراسية يقوم الطالب / الطلاب بدراستها؛ حيث يتم اختيارها في ضوء أهداف البرنامج، ويشترك المتعلم في اختيارها -تحديد الوسائل التعليمية -تحديد الأنشطة التعليمية بمشاركة كل من المعلم والمتعلم على أن تلقى القبول من طرفي

العقد - تحديد المكان - تحديد الوقت المستغرق في البرنامج - تحديد طرائق التدريس -
تحديد أدوات التقييم.

٣- التعلم للإتقان Mastery Learning

" إستراتيجية تسعى إلى الوصول للتعلم الأمثل كمياً وكيفياً لدى المتعلمين" (الشريف: ١٩٩٠، ٧)، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من أهداف التعلم المحددة سلفاً، وفق مستوى معين. ويرى "تورشن" Torshen أن التعلم الإتيقاني ظهر ليعالج القصور القائم في طرائق التدريس التقليدية في إجراءاتها ونتائجها. (سلطانة الفالح: ٢٠٠٤، ص: ٤١)

ويعد "جون كارول"، و"بنجامين بلوم" مؤسسي التعلم للإتقان، حيث وضع الأول النظرية وحول الثاني النظرية إلى نموذج يعرف باسم "التعلم الإتيقان لبلوم"، وفي ضوء خطوات التعلم للإتقان التي حددها "جونسون" (Johnes & et al: 1979)، يتم بناء برامج القراءة على النحو التالي: (إعداد الأهداف العامة - تحديد الأهداف الفرعية - تحديد مستوى الإتقان المطلوب - اختيار المحتوى القرائي وتنظيمه - تحديد الأنشطة التعليمية - اختيار طرق تدريس متنوعة - اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي يمكن استخدامها بصورة فردية - التقييم المستمر أثناء تقديم البرنامج - التدريس العلاجي - التقييم النهائي .

٤- نظام التوجيه السمعي Audio Tutorial system

يعد عالم النبات الأمريكي "يوستلنت ويت" بجامعة "برديو" بولاية "آنديانا" الأمريكية المؤسس الأول لهذا النوع من التعلم الفردي، وهو تعلم يعتمد على استخدام التسجيلات الصوتية كمصدر أساسي لتقديم المعلومات، كما تستخدم لتوجيه المتعلم وإرشاده أثناء عملية التعلم؛ وتعرض المادة المسجلة بصوت المعلم أو أستاذ المادة لإيجاد الألفة بي المعلم والتلميذ، وحتى يكون موقف التعلم مشابهاً للتدريس الخصوصي، ويمكن هذا النظام المتعلم التلميذ من التحكم في عرض المحتوى العلمي المسجل

على مادة سمعية؛ حيث يمكنه إيقاف التسجيل عند نقطة معينة؛ ليقوم بنشاط معين كقراءة في كتاب، أو إجراء تجربة، أو مناقشة زميل أو معلم .. وغير ذلك من الأنشطة. ثم يعود مرة أخرى لمتابعة التسجيل، ويتميز بالمرونة، وإمكانية الإعادة والتكرار لأجزاء معينة في أي وقت يريده المتعلم، كما تستخدم المواد السمعية أيضا في تقويم وتعزيز استجابات التلميذ في الموضوعات المختلفة. ويتكون النظام من (الدراسة المستقلة الموجهة داخل معمل التعلم الذاتي- والمحاضرة- والتقويم) (على محمد عبد المنعم: ١٩٩٩)

٥- التعليم الشخصي Instruction personalized

إستراتيجية تحتاج إلى ممارسات تعليمية معينة تتم في بيئة التعلم؛ حيث يساعد المعلم الطالب في وضع خطط التعلم الشخصي، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه، وتجهيز بيئة التعلم بما يتوافق مع حاجاته واهتماماته؛ فهو تعلم قائم على أساس شخصي، وقد وضع "كيف" و"جنكينز" Keefe & Jenkins 2000 ستة عناصر للتعليم الشخصي هي:

دور المعلم المزدوج المتمثل في كونه مدربا ومستشارا في الوقت نفسه- تشخيص حالة الطالب -تنمية ثقافة الزمالة لدى الطالب-بيئة تعليمية تفاعلية تتمثل في جدول زمني مرن بهيكل وتصميم مناسب - التقويم الأصيل للطالب. (Keefe & Jenkins: 2000)

٦- الحقائق التعليمية Instructional-packages

تعتمد على التفريد والتعددية في (الوسائل، والأنشطة، والمحتوى، وطرق العرض والتقديم)؛ مما يتيح للمتعلم فرص الاختيار من بين تلك البدائل التعليمية المتعددة بما يناسبه، ويناسب قدراته ونمط تعلمه وسرعته في التعلم؛ مما يساعد على تحقيق أهداف التعلم) كما تتضمن مجموعة من التوجيهات والارشادات التي توجه المتعلم خطوة

بخطوة، لتحقيق أهداف التعلم المحددة تحديداً دقيقاً في بداية الرزمة التعليمية، وللتأكد من تحقيق هذه الأهداف على الوجه المطلوب. (كوثر محمد عبد الغنى حواش، ٢٠٠٠)

٧- التعلم البرنامجي Programmed Instruction

إستراتيجية تعتمد على مادة تعليمية مبرمجة، وأهداف تعلمها، ويصمم البرنامج التعليمي في صورة مجموعة من الأطر المتتابعة، ويتناول كل إطار جزءاً من محتوى المادة التعليمية، وتنظم هذه الأطر في تتابع معين (طولي أو متشعب)، ويسير المتعلم في دراستها وتعلمها وفق هذا التتابع وسرعته في التعلم، مع اشتغال كل إطار على أسئلة لتقويم تعلم محتوى الإطار أو محتوى مجموعة من أطر البرنامج، كما يتضمن في نهاية البرنامج أسئلة لتقويم ما يحققه المتعلم كليا، ويمكن للمتعلم أن يعد بنفسه أو بالتعاون مع زملائه مادة تعليمية مبرمجة تلائم أهداف التعلم المراد تحقيقها.

ويتميز التعليم البرنامجي بمراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، وجمع المعلومات الدقيقة حول المتعلمين، كم أن المتعلم يكون نشطا في مواقف التعلم للوصول إلى أهداف التعلم الواضحة سلفا (كوثر محمد عبد الغنى حواش، ٢٠٠٠) ويعمل التعلم البرنامجي على تنمية التقويم الذاتي لدى المتعلم، مع وجود تغذية مرتجعة تساعد على تحسين تعلمه؛ حيث يرى البعض أن التعلم البرنامجي يعد المصدر الرئيس لأساليب التقويم الذاتي. (كمال بوشى، ١٩٨٣)

٨- التعلم بمساعدة الحاسب Computer Assisted Instruction

نظرا للانتقادات التي وجهت للتعلم البرنامجي -خاصة البرامج الطولية- في كونه يعمل على تشجيع الحفظ لدى الطلاب؛ لأن أسئلته تتطلب من الطالب إجابات محددة ونمطية؛ ظهر التعلم بمساعدة الحاسب الآلي CAI؛ حيث يحتل الكمبيوتر مكان الكتاب في تقديم الدرس بأجزائه المختلفة، فيدرسها الطالب ثم يجيب عن الأسئلة كتابيا على الحاسب الذي يقوم بدوره في تقديم التغذية المرتدة للتلميذ حول إجابته، مع السرعة والدقة والتنوع في المعالجة والتعليق التي يتميز بها الكمبيوتر، وهذا ما يتميز به

هذا النوع من التعلم مع وجود المعلم موجهًا ومرشدًا، ويمكن للمعلم أن يستخدم الكمبيوتر في زيادة دافعية المتعلمين من خلال أنشطة كمبيوترية إبداعية مختلفة توظف فيها إمكانيات الكمبيوتر وبرامجه المختلفة؛ كأن يستعين المعلم ببعض الألعاب الكمبيوترية المشوقة في تقديم الكلمات، كما يستعين بالكمبيوتر في تحقيق تواصل فعال مع طلابه (Augusto: Luis: 1995)

٩-التعليم المدمج: Blended Learning

هي إستراتيجيات تعليم وتعلم تقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني؛ حيث يُمثل كل منهما بنسبة معينة في مواقف التعليم والتعلم وفي البرامج التعليمية بصفة عامة، وتختلف النسبة التي يمثلها كل منهما بناء على المادة الدراسية وطبيعة المتعلمين، وتحدد نسبة ما يمثله كل منهما على أساس علمي دقيق. ويعرفه " الغريب زاهر إسماعيل": بأنه " توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف، والمحتوى، ومصادر وأنشطة التعلم، وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوب التعلم وجهاً لوجه، والتعليم الإلكتروني؛ لإحداث التفاعل بين عضوية التدريس بكونه معلماً ومرشداً للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة". (الغريب زاهر: ٢٠٠٩، ص ١٠٠)

ويتنوع التعليم المدمج؛ حيث يوجد فيه نماذج متصلة عبر الانترنت وأخرى غير متصلة تتم داخل الفصول من خلال القاعات المجهزة. (Harvey:2003: p51)

ويتميز التعليم المدمج بزيادة فاعلية التعلم، والاقتصاد في الوقت والجهد من قبل الطلاب والمعلم، ومرونة في التعلم، وزيادة الدافعية، والمتعة، والتشويق في مواقف التعلم، وتحقيق أفضل لأهداف التعلم، وإمكانيات متعددة لقياس التعلم بجوانبه المختلفة، وتميزه في تنمية مهارات التعلم المختلفة لدى المتعلمين. (Steve: 2001)

(الغريب زاهر: مرجع سابق، ص ٩٨)

١٠-التعليم الإلكتروني: E-Learning

له تعريفات عدة منها:

”أنه أسلوب من أساليب التعلم يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية للمعلومات في إيصال المعلومة للمتعلم مثل: الأقراص المدمجة، والبرمجيات التعليمية، والبريد الإلكتروني وساحات الحوار والنقاش” (المبارك: ١٤٢٤هـ)

وهو نوعان: غير متزامن Asynchronous، ومتزامن Synchronous، ولكل منهما مواصفات وخصائص ومكونات واستخدامات.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت التفريد في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

من الدراسات التي تناولت أساليب التفريد دراسة”علي إبراهيم إسماعيل” ٢٠٠٣م والتي عنيت بالبحث عن فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحوها، ولتحقيق ذلك تم تحديد قائمة بمهارات القراءة الوظيفية، وعمل برنامج قائم على مساعدة الحاسب في ضوئها، ثم قدم البرنامج لمجموعة تجريبية من طلاب المرحلة الثانوية دون المجموعة الضابطة، مع القياس القبلي والبعدي باستخدام مقياس لمهارات القراءة الوظيفية، وجاءت النتائج مشيرة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة. (علي إسماعيل: ٢٠٠٣م)

ومن الدراسات الأجنبية دراسة ”لاينش” Lynch 2000 التي عنيت بتعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية بمساعدة الحاسب من خلال نظام (المساعد التعليمي على القراءة النشطة RITA) وهو نظام قائم على الكمبيوتر يمكن من خلاله مساعدة المعلم / الطالب على القراءة، أو يكون بديلاً إلكترونياً عن المعلم يساعد الطالب على التعلم فردياً وفقاً لقدراته، وقد قيمت الدراسة فاعلية هذا النظام على مدى عشرة أسابيع. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج في مساعدة الطلاب على تعلم

القراءة، إضافة إلى مميزاته الاقتصادية العالية. (Lynch & et.al. 2000: ERIC. EJ615302)

بيما سعت دراسة "كيم" ٢٠٠٢م Kim بجامعة تكساس بأمریکا إلى معرفة دور الكمبيوتر في إستراتيجيات القراءة وفهم ووعي طلاب المدارس العليا بالمنظومة الأساسية للتعليم حيث تم عمل برنامج حاسوبي يتناسب مع نظم التعلم الحديثة وقد تم تطبيق البرنامج على ٢٣ طالب تم اختيارهم عشوائيا وأستغرقت الدراسة من ٢٥ - ٥٠ دقيقة أسبوعيا ثم تم قياس الطلاب باستخدام مقياس "وود كول" ومقياس "باساج" بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع الطلاب وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين استخدام الحاسب في إستراتيجيات القراءة وتحسن مستوى الطلاب في القراءة وقد اتضح ذلك من الفروق الدالة بين درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسب الآلي والمجموعة الضابطة التي لم تستخدمه. (Kim: 2002)

وهدفت دراسة "أوجلز" وآخرين Oglles et. Al. 1990 إلى معرفة أثر إستراتيجية التعلم بالتعاقد في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الراشدين، حيث تم عمل برنامج قائم على التعلم بالتعاقد، وطبق على عينة قوامها ٧٦ طالباً، منهم ٣٩ يمثلون المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على التعلم بالتعاقد، ٣٧ يمثلون الضابطة التي درست بالطريقة السائدة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم بالتعاقد في تحسين التحصيل، وزيادة الدافعية، والاحتفاظ بالتعلم، وفي تنمية مهارات القراءة والكتابة. (Oglles: et. al: 1990)

تعليق وإفادة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة الخاصة بالتفريد نجد مايلي:

-قلة الدراسات القائمة على التفريد في تعليم القراءة في المراحل الثانوية برغم كثرتها في المراحل التعليمية السابقة، ويرجع الباحث ذلك إلى كون مهارات اللغة بصفة عامة ومهارات القراءة بصفة خاصة من الأمور التي يعنى بها في مراحل التعليم

الأولى - لكونها من متطلبات التعلم- وليس في المرحلة الثانوية برغم مناسبة التفريد لجميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الثانوية.

- أن هناك اهتماما باستخدام الحاسب الآلي في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية كما في دراستي "كيم" و"لاينش". وكذلك التعلم بالتعاقد كما في دراسة "أوجلس) ودراسة علي إسماعيل.

- أن هذه الدراسات عنيت بمهارات القراءة إلى جانب بعض الجوانب الأخرى كالداغية والاحتفاظ بالتعلم كما في دراسة "أوجلس" والوظيفية كما في دراسة علي إسماعيل.

- أن هذه الدراسات استخدمت أساليب التفريد بهدف مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- أنه يمكن الإفادة من دراسات هذا المحور على المستويين البحثي والميداني؛ فعلى المستوى البحثي ينبغي إجراء دراسات حول استخدام أساليب التفريد الأخرى في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية. وعلى المستوى الميداني الإفادة من الحاسب الآلي والتعلم بالتعاقد في تعليم القراءة حيث ثبتت فاعليتهما في تعليم القراءة في المرحل الثانوية، مع ضرورة مراعاة جوانب أخرى في التعلم إلى جانب التحصيل، وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على إستراتيجيات التفريد لاستخدامها في تعليم وتعلم اللغة في المراحل التعليمية المختلفة.

الاتجاه الثاني: التعلم التعاوني: Cooperative Learning

نظراً للتقدم الذي يشهده العالم في شتى المجالات بما في ذلك مجال التربية وازدياد عدد الطلاب بالمدارس أصبح البحث عن أنواع جديدة لتعليم وتعلم اللغة- بما في ذلك القراءة- أمراً مهماً. ومن بينها التعلم التعاوني القائم على التعاون Co-operation بين المتعلمين في تحقيق الأهداف التعليمية (Johnson & Johnson 1987 p. 13) (فوزي الحبشي: ١٩٩٥، ص ١٠٤)

وتصمم إجراءات التعلم التعاوني بصفة عامة بصفة تشجع التلاميذ على النشاط والإيجابية في عمليات التعلم من خلال البحث، والمناقشة مع أقرانهم في مجموعة أو فريق صغير في مختلف نماذج التعلم التعاوني (Tone & Nell: 1992: P.6) (Sharan: VOL. 50: P. 264)، حيث يؤدي ذلك إلى تحسين التعلم بمختلف مجالاته. 1984، p884- (Okebukola p875:1984) كما يعمل على زيادة دافعتهم ويجعل التعلم ممتعا. (Mulrgan: 1994)

ولكي يكون التعلم التعاوني فعالاً لابد أن يتضمن أنشطه ومهام تعلم مناسبة لعمل الفريق، ووجود تفاعل بين التلميذ والتلميذ في الفرق الصغيرة، والاعتماد المتبادل لتحقيق أهداف التعلم. (Tone P.7 1992 & Nell)

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence Theory لـ "جاردرنر" الأساس النفسي للتعلم التعاوني (سامي محمود عبد الله: ١٩٩٤: ص ٥) كما تعد نظرية "باندورا" (التعلم الاجتماعي) هي الأساس الاجتماعي للتعلم التعاوني.

ويراعى في التعلم التعاوني العديد من الجوانب النفسية، كالفروق الفردية، وحاجات الطلاب وميولهم (Rendon: 1995. P: 41) وللتعلم التعاوني إستراتيجيات عدة تصيغ البرامج التعليمية التي تتبناها بصيغة خاصة، وأهمها ما يلي:

- إستراتيجية فرق الألعاب التعاونية (Teams Games Tournaments TGT) وتستخدم هذه الإستراتيجية مباريات التحصيل، حيث يتسابق الطلاب كممثلين لمجموعاتهم مع أعضاء الفرق الأخرى الذين يماثلونهم في الدرجات وفي المستوى على الاختبار السابق الذي يحدد مستوى كل تلميذ (Slavin: 1995: p8) (Stahl: 1994: pp 231:234)، وأشار McCollum إلى أهمية الألعاب في تعلم اللغة؛ حيث تعمل على تركيز انتباه المتعلمين، والقيام بوظائف التعزيز، والفحص، والثراء اللغوي في مواقف التعليم والتعلم المختلفة المعتمدة على الأنشطة التعاونية. (محمد علاء الدين حلمي: ١٩٩٩: ص

وخطواتها: عرض المعلم للمادة داخل الفصل- تقسيم الطلاب إلى مجموعات متفاوتي التحصيل- توزيع الأدوار على الطلاب داخل المجموعات- عقد المسابقات والمباريات- الحصول على النتائج- إعطاء المكافآت- إعادة توزيع الطلاب على المجموعات بناء على درجاتهم.

- إستراتيجية تقسيم التلاميذ على أساس التحصيل: Student Teams

Achievement Deviation (STAD)

هي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني العامة التي يمكن أن تستخدم في المواد الدراسية المختلفة، وخطواتها كما يلي:

القياس القبلي للطلاب - تقسيم الطلاب إلى مجموعات من ٤-٥ طلاب- عرض المادة التعليمية على الطلاب أسبوعياً عن طريق المعلم - توزيع ورقة بمهام التعلم-. يتدارس طلاب كل مجموعة الموضوع - اختبارهم فردياً - جمع درجات كل فريق في الاختبارات المتتالية. - رصد درجات كل تلميذ داخل الفريق - يتم إعلان نتيجة الفرق أسبوعياً ونعطي المكافأة للفريق الفائز الحاصل على أعلى الدرجات. (محبات أبو عميرة، ١٩٩٧: ص ١٩٥)

- إستراتيجية التفريد لمساعدة الفريق: Team-Assisted Individualization (TAI)

تعد هذه الإستراتيجية مزيجاً من التعليم الجماعي والفردي، ويمكن توضيح خطواتها فيما يلي:

(تقسيم الطلاب إلى مجموعات ، كل مجموعة تتكون من ٤ - ٥ طلاب غير متجانسين. أي من مستويات تحصيل مختلفة - تطبيق اختبار تشخيصي على الطلاب لتحديد المستوى - تتعلم المجموعات وحدات مختلفة من المادة الدراسية وذلك بطرق فردية من خلال أنشطة متنوعة ومنظمة - القيام باختبار تحصيلي للتأكد من إتقان التلاميذ للوحدة موضوع الدراسة مع تبادل أعضاء المجموعة إجاباتهم وأعمالهم لمقارنتها بالإجابة الصحيحة- يتقدم كل طالب بعد ذلك لاختباره فردياً دون تلقيه أي

مساعدة من زملائه - تجمع درجات أفراد كل مجموعة من المجموعات أسبوعياً لمعرفة مدى ما تم تحقيقه من تعلم. (سامي عبد الله وآخرون، ٢٠٠٤: ص ٨٠)

- إستراتيجية البحث الجامعي: Group Investigation تعتمد هذه الإستراتيجية على جميع المعلومات من مصادر متعددة من أجل تحقيق التعلم من خلال البحث، وخطواتها كما يلي:

تحديد الموضوع الدراسي - قياس مستوى الطلاب - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من ٢ إلى ٦ تلاميذ غير متجانسين تحصيلياً - تخطيط مهام التعلم (الموضوع) - تنفيذ البحث والاستقصاء لجميع المعلومات حول الموضوع الدراسي - تحديد التلاميذ للمعلومات التي تم جمعها وتلخيص بعضها وعرضها على الزملاء - التقويم من خلال التلاميذ أنفسهم؛ حيث تقوم كل مجموعة بتقويم أعمال المجموعات الأخرى. (أسماء الجبري، محمد مصطفى، ١٩٩٨: ص ٩٤)

- إستراتيجية ترتيب المهام المتقطعة Jigsaw هي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على تجزئة الموضوع إلى أجزاء يقوم كل طالب بأداء جزء منها وخطواتها كما يلي:

تحديد موضوع الدرس - تقسيم الطلاب إلى مجموعات تضم كل مجموعة ٥ طلاب غير متجانسين - تقسيم موضوع الدرس إلى أجزاء فرعية (٥ مهام) - إعداد دليل للطلاب - إعداد محتوى المهام في بطاقات أو كروت صغير - توزيع المهام من قبل المعلم على أعضاء الفرق - يلتقي الأعضاء الذين تشابهت مهامهم من جميع الفرق في مجموعة واحدة هي مجموعة الخبرات ليتدارسوا جميعاً مهمة واحدة - عودة كل عضو بعد دراسة مهمته إلى مجموعته الأصلية ليعلم زملاءه - الاختبارات الفردية - إعطاء الدرجات الفردية والجماعية لأعضاء كل فريق - الممارسة العملية للمهام التي تم تعلمها.. (Aronson: 2000)

٦- إستراتيجية التعاون التكاملي بين القراءة والكتابة: Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) هي إستراتيجية تعاونية متخصصة لتعليم القراءة والكتابة، وخطواتها على النحو التالي:

توزيع الطلاب على مجموعتين رئيسيتين-توزع كل مجموعة منهما إلى فرق صغيرة قوام كل فرقة من طالبين-يشرح المعلم لإحدى المجموعتين الرئيس - يقوم كل طالب في فرق المجموعة الرئيس الأخرى بالأنشطة التعليمية كأن يقرأ أحدهما ويستمتع الآخر أو يتابعه - تحسب درجات الفرق - تعطى المكافآت للفريق الفائز. (سامي عبد الله، ١٩٩٨: ص ٩)

- عناصر الموقف التعليمي في إستراتيجيات التعلم التعاوني:

إن جميع استراتيجيات التعلم التعاوني برغم اختلافها في الإجراءات إلا أنها تقوم على أسس التعاون كالقيادة، التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الفريق، الإعانة بتقديم الأفكار والمقترحات، وتقبل مساعدة الآخرين بصورة لفظية أو غير لفظية، استخدام الأدوات بين أعضاء الفريق. وغير ذلك.

(Loning: 1993: pp 1087-1101) (Boron & et al: 1987 p699)

ولهذه الإستراتيجية انعكاسات على الموقف التدريسي؛ حيث يتصف بما يلي:

- الأهداف التعليمية توجه النشاط التعليمي بصفة عامة، وتعتمد على التعاون بين المتعلمين في تحقيقها، وتعمل كمنظمات متقدمة للوصول إلى الأهداف. (فاتقة سعيد: ١٩٩١: ص ٢٠١)

المحتوى يتم اختياره من قبل المعلم مع مشاركة التلميذ، ويتناول جميع جوانب تعلم التعلم الأخرى، مع تنظيم المحتوى وعرضه وتقديمه بما يتناسب وإستراتيجية التعلم التعاوني المستخدمة، وفي صورة مهام، وأجزاء يمكن تدويرها بين أعضاء الفريق.

– الوسائل التعليمية متنوعة سمعية وبصرية وسمعية بصرية ووسائط متعددة، صغيرة الحجم يمكن تداولها بين أعضاء الفريق مصحوبة بتعليمات حول استخدامها. وتتناسب مع المحتوى وإجراءات التعلم التعاوني، يعدها المعلم، أو يختارها بمشاركة الطلاب، وعلى المعلم مراجعتها علمياً وفنياً. (وحيد جبران: ١٩٩١: ص ٤٣).

– إستراتيجية التعلم التعاوني المستخدمة تكون مناسبة للطلاب والمادة، والمعلم قادر على تنفيذها، ومناسبة لإمكانيات المدرسة، مجربة من قبل، واقتصادية في الوقت والجهد، تم التدريب عليها.

– الأنشطة التعليمية أغلبها يعتمد على الطالب، وتعتمد على المشاركة بين المتعلمين، وأنشطة المعلم تكون في الغالب توضيحية وإرشادية، كما تتميز بالتعدد والثراء لتقابل الفروق الفردية، ويتم اختيارها في ضوء طبيعة المتعلمين والمادة وطبيعة إستراتيجية التعاون المستخدمة، وينبغي أن تحقق هذه الأنشطة التفاعل بين المتعلمين من ناحية وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى. (جابر عبد الحميد: ١٩٩٩: ص ٣٠٩).

– ومصادر التعلم متنوعة كالمعلم والزملاء والوسائل التعليمية.

– دور المعلم متنوع فهو يقوم بالتخطيط لما قبل التعاون – التخطيط أثناء التعاون – التخطيط لما بعد التعاون (Holubek: 1993. P.181) كذلك يقوم بالشرح والتوضيح، وتقديم الإرشادات، وشرح الدرس، وإدارة العمل التعاوني. (وحيد جبران: د.ت: ص ٤٤) وكذلك يصف المعلم عمليات التعلم للتلاميذ، ويشترك التلاميذ في اتخاذ القرارات، ويقوم أيضاً بالمراقبة والتدخل والتقييم (Rendon: 1995 P.41)

– الطالب قد يكون قائداً أو عضواً في جماعة التعاون، وفي كلا الأمرين عليه واجبات ومهام يؤديها حتى يتم تحقيق التعلم. (Holubek 1993: P. 184) (سامي محمود عبد الله: ١٩٩٤: ص ٩)

– التقويم في التعلم التعاوني قبلي – بعدي – تكويني – ذاتي – أقران – تقويم من قبل المعلم؛ وذلك للتقسيم والتقويم والتوزيع، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف من خلال التغذية المرتجعة. (Rendon: 1995: p4) (محمد سليمان شعلان وآخرون: ١٩٨١ ص ٨٤)

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت التعلم التعاوني في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

هناك العديد من الدراسات التي استخدمت التعلم التعاوني في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية هي:

دراسة "زيجموند" Zigmond 2006 التي سعت إلى الكشف عن أثر التدريس التعاوني بين مدرسي التربية الخاصة ومدرسي الدراسات الاجتماعية في مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية، وطبقت الدراسة على ثمانية أزواج من المعلمين، وثمانية فصول من طلاب الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية ومعلميهم يعانون من ضعف في مهارات القراءة والكتابة اللازمة لدراسة مادة الدراسات الاجتماعية وعرضت الدراسة لأهم نقاط الضعف وقامت بمناقشتها. (Zigmond: 2006: ERIC. EJ.736977)

كما استخدمت دراسة "مارجريتا" Margarita 1997 إستراتيجية التكامل التعاوني لتنمية الفهم القرائي لدى مزدوجي اللغة من طلاب الصف الثالث ممن يعانون من ضعف في مهارات اللغة، وبينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي كما زادت دافعيتهم للتعلم. (Margarita: 1997)

وقامت دراسة "جريجوري" Gregory 1994 برصد مستويات الفهم القرائي التي تمت تنميتها باستخدام إستراتيجية التكامل التعاوني بين القراءة والتعبير، وقد تم قياسها من خلال خمسين سؤالاً موضوعياً، وصنفت مستويات الفهم في الفهم الحرفي والاستنتاجي والتقويمي. (Gregory: 1990)

وهدفت دراسة "ميلفن" Melvin 1990 بمعرفة أثر إستراتيجية التكامل التعاوني للقراءة والتعبير، وهي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتم قياس الطلاب من خلال تحليل مقالاتهم وأحاديثهم المسجلة، ودلت النتائج على تفوق إستراتيجية التعاون التكامل في تنمية مهارات القراءة والكتابة. (Melvin: 1990)

ومن دراسات هذا الاتجاه أيضا دراسة "توسن" Towson 1987 التي عنت بالكشف عن أثر إستراتيجية المهام المتقطعة على الأداء القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة السائدة؛ حيث تم اختيار عينة من الطلاب، وتقسيمهم بناء على القدرة القرائية إلى ثلاث مجموعات (متوسط - جيد - مرتفع)، وتم تصميم المقررات الدراسية بناء على ذلك، كما تم تطبيق اختبار القدرة القرائية ومقياس الاتجاهات قبلها وبعديا على المجموعات، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية المهام المتقطعة في تنمية مهارات الأداء القرائي؛ وذلك من خلال وجود فروق دالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في صالح المجموعة التجريبية. Towson (1987)

تعليق وإفادة:

بالنظر إلى دراسات هذا الاتجاه نلاحظ ما يلي:

- أن الدراسات منها ما عني بالتدريس التعاوني وأثره في القراءة كما في دراسة زيجموند، وبعضها عني بالتعلم التعاوني في القراءة والكتابة كما في دراسات مارجريتا، وملفن، وجريجوري، وتوسون.

- أن الدراسات عنت بمتغيرات تابعة أخرى غير القراءة كالدافعية في دراسة مارجريتا، والاتجاهات في دراسة توسون، والقدرة على القراءة كدراسة توسون.

– أن بعض الدراسات تبنت مدخل التكامل بين القراءة والكتابة كما في دراسة ملفن، والتكامل بين القراءة والتعبير كدراسة جريجوري، أو مدخل تعليم القراءة عبر المنهج كدراسة جريجوري.

– أنها استخدمت إستراتيجيات تعاونية مختلفة وكلاها أثبتت فاعليتها.
– العينات متنوعة بعضها معلمون وطلاب كدراسة زيموند. وبعضها ممن يعانون ضعفا في مهارات القراءة من مزدوجي اللغة كدراسة مارجيتا، ومنهم من الطلاب العاديين كدراسة توسون.

ويمكن الإفادة من هذه الدراسات فيما يلي:

– تطبيق ما توصلت إليه من نتائج في مجال استخدام التعلم التعاوني في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، وخاصة الإستراتيجيات التي تم تجربتها.
– تصميم برامج القراءة في ضوء إستراتيجيات التعلم التعاوني وتطوير المنظومة التعليمية بحيث تتناسب مع هذا النوع من البرامج.
– إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بعمل برامج تعتمد على إستراتيجيات أخرى من التعلم التعاوني لم تجرب بعد في مجال تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية.
– تدريب المعلمين على استخدام تلك الاستراتيجيات.
– تجهيز القاعات الدراسية وإعادة تنظيمها وفق إجراءات إستراتيجيات التعلم التعاوني.

الاتجاه الثالث: استخدام التفكير (الاتجاه المعرفي) (Cognition)

نتيجة للدراسات التي أجريت في مجال علم النفس المعرفي ظهرت العديد من إستراتيجيات التعلم التي أطلق عليها (الإستراتيجيات المعرفية أو إستراتيجيات التفكير)، وهي إستراتيجيات بنيت على نتائج دراسة تفكير المتعلمين أثناء مواقف التعلم، وترجم هذه الإستراتيجيات المعرفية إلى إجراءات تدريسية داخل الفصل، وعندما يتبنى برنامج القراءة هذه الإستراتيجيات فإنه تتأثر بها في جميع مكوناته،

ابتداء من الأهداف حتى التقويم ، وأقدم فيما يلي عرضاً لأهم هذه الإستراتيجيات، ثم بياناً لتأثيرها في برامج القراءة بالمرحلة الثانوية. (Guilford County Schools: 2002)

– إستراتيجية ” رأفت ” RAFT Role-Audience-Format-Topic هي إحدى الاستراتيجيات المعرفية وهي مختصر لأربع كلمات على النحو التالي: وهي تعني على التوالي (العِب الدور – المشاهدة – شكل العمل – الموضوع)، وفي هذه الإستراتيجية يتعين على الطالب تمثيل دور شخص من الأشخاص أو شيء ما له علاقة بموضوع الدرس، وهذا يتطلب من الطالب تحليل المعلومات، وتأليف بعض المعلومات الأخرى، حتى يتمكن من أداء دور الشخصية المتضمنة في الموضوع من خلال تقمص الدور، وتتميز بإيجابية المتعلم، وتوفير التفاعل مع النص، ومناسبتها لتنمية مهارات اللغة، ومناسبتها للمراحل التعليمية المختلفة ، ويمكن استخدامها في تعليم فروع اللغة المختلفة كالنحو والبلاغة ... ولكنها تحتاج إلى تلميذ له قدرات عقلية عالية نسبياً، ومدرب عليها.

– إستراتيجية التخزين والتجميع Damp & Clamp: تستخدم هذه الإستراتيجية عندما يحتاج الطلاب تعلم معلومة جديدة أو صعبة، فهي تساعدهم على استرجاع معلوماتهم السابقة وتنظيمها، وعمل تصور للمعلومات الجديدة بربطها بالمعلومات القديمة، وخطواتها كما يلي: تقسيم الطلاب إلى مجموعات من ٢-٣ طلاب، يقوم الطلاب في كل مجموعة بعمل مجموعة من الكلمات أو المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس،، وذلك من خلال خبراتهم السابقة Damp ، ثم يقوم الطلاب بتقسيم الكلمات أو المعلومات التي قاموا باستدعائها ، وكتابة كل فئة على وسيلة إيضاح كالسبورات .. وغير ذلك Clamp – يكتب الطلاب على كل فئة جملة مختصرة توضح كل فئة من الفئات السابقة – تعلق أو تعرض الوسائل الإيضاحية في الفصل أو يتم تناولها مع المجموعات الأخرى في الفصل. (Guilford County Schools: 2002)

– إستراتيجية الاستماع والمشاهدة الجماعية التعاونية Collaborative Listing and Viewing Guide CLVG: تهدف هذه الإستراتيجية إلى أن يتعلم الطلاب معلومات مرئية ومسموعة، وذلك اعتماداً على حاستي السمع والبصر، واستخدام وسائل سمعية وبصرية متنوعة وفق الخطوات التالية: عرض المعلومات مسبقاً – كتابة الأفكار – المشاهدة – التقسيم لمجموعات – العرض.

– إستراتيجية الكلمات ٣×٣ Vocabulary : تساعد هذه الإستراتيجية في تنمية ما تم تعلمه سواء أكان كلمات وجملاً أم مفاهيم علمية، وتكوين علاقات بين المفاهيم والمعلومات العلمية، وهي قائمة على التعلم الإدراكي، وخطواتها على النحو التالي:

– نوزع على الطلاب قائمة تتضمن جدولاً ٣×٣ – يتم تعبئة هذه القائمة بكلمات يختارها الطلاب من قائمة كبيرة من الكلمات – أو يطلب منهم المعلم بوضع كلمات محددة في هذه القائمة – يطلب من الطلاب كتابة ست جمل تبين العلاقة بين المربعات أفقياً ورأسياً. (Guilford County Schools: 2002)

– إستراتيجية نموذج المناظرة Frayer Model : تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين الكلمات والأفكار لدى الطلاب؛ وذلك من خلال تنشيط معلوماتهم السابقة عن موضوع التعلم، وخطواتها كالتالي: استخدام العصف الذهني – تنفيذ أنشطة فردية أو جماعية – عمل نموذج خارجي مناظر للقائمة الأولى – تقوم مجموعات الطلاب بعمل الأفكار أو الكلمات – تصنيف الأفكار على أربع تصنيفات (الشخصيات أو المفاهيم الأساسية – الشخصيات أو المفاهيم غير الأساسية – أمثلة – الأمثلة) – يضيف التلاميذ أفكاراً أو كلمات أخرى على المجموعات الأربع الأساسية في النموذج.

– إستراتيجية خريطة المفاهيم Concept Map: وهي من أكثر الإستراتيجيات المعرفية استخداماً، وهي عبارة عن إجراءات تدريسية تعتمد على استخدام الخطوط والأشكال الهندسية لإظهار العلاقات بين الكلمات أو المفاهيم أو المعلومات؛ بحيث يستعين المتعلم بهذه الأشكال في فهم المعلومات بصورة أفضل، وإدراك ما

بينها من علاقات ، وتنظيمها في ذاكرته وفق ماهي متواجده في الخريطة ، ويمكن تحديد إجراءاتها على النحو التالي: تحديد موضوع الدرس - تحديد المفاهيم المرتبطة بالموضوع - يكتب المعلم المفاهيم التي لم يتناولها على السبورة باللون الأحمر - يتم إضافة مفاهيم جديدة كلما تقدمنا بلون مختلف - يظهر العلاقات بينها باستخدام الخطوط والدوائر والألوان - يناقش المعلم تلاميذه في خريطة المفاهيم - يطلب المعلم من التلاميذ إضافة بعض المفاهيم بلون مغاير - وبالتالي يكتسب الطلاب مخططا يعبر عن الكلمات أو الأفكار المتضمنة؛ مما يجعلهم أكثر فهما ، ويجعل تعلمهم أكثر ثباتا وأكثر فهما؛ وذلك لتحويل المفاهيم في صورة بصرية ، ولإظهار العلاقات بينها من ناحية أخرى. (Guilford County Schools: 2002)

- إستراتيجية مخطط فن: Venn Diagram تعتمد على الأشكال الهندسية، التي تستخدم في المقارنة بين المفاهيم والمعلومات ولا سيما في التفاصيل، ويتضح ذلك في خطواتها وهي: تقديم المفاهيم المراد المقارنة بينها - رسم دائرتين متداخلتين في جزء منهما - يكتب على كل دائرة اسم مفهوم من المفهومين - يكتب في دائرة المفهوم الأول الخصائص التي تفردها وكذا في الدائرة الثانية تكتب خصائص المفهوم الثاني - تكتب في المنطقة المشتركة الخصائص المشتركة.

- إستراتيجية تحليل خصائص دلالات الألفاظ Semantic Feature Analysis تستخدم لمساعدة الطلاب على فهم المفردات أو المفاهيم في نص أو وحدة دراسية؛ وإجراءاتها على النحو التالي: - اختيار القطعة أو الموضوع - يكتب المعلم في الجزء الواقع أقصى يمين اللوحة خمس أو أربع كلمات - يكتب المعلم في الصف الأعلى من اللوحة الخصائص المشتركة لبعض تلك الكلمات - بعد الانتهاء من عمل الجدول يناقش الطلاب في محتويات الجدول ويبيّنون معا كيف دلت الكلمة على معان مختلفة في سياقات عدة.

– إستراتيجية الزوايا الأربع: Four Corners تستخدم في تنمية مهارات اللغة وخاصة المحادثة من خلال سيناريو، وذلك من خلال وجود أربعة أركان في الفصل، وحوار إيجابي مفتوح، والأربعة تدور حول موضوع الدرس، وخطواتها كالتالي: عمل سيناريو (جدلي) مرتبط بموضوع الدرس – يكون المعلم أربع آراء مختلفة يتضمنها السيناريو، ويضع كل رأي في لوحة – يوزع الأربعة آراء على أركان الفصل الأربعة – يطلب من التلاميذ أن يتحرك كل واحد منهم نحو الركن الذي يمثل رأيه حول موضوع الدرس أو إحدى جزئياته – يطلب المعلم من كل طالب أن يذكر شفها ملخصا لرأيه.

– إستراتيجية قائمة الدعم Power Notes تستخدم في مساعدة الطلاب على تنظيم المفاهيم أو الكلمات في شكل هرمي حسب أهميتها من خلال قائمة تحدد مستويات وقوة الكلمات أو المفاهيم المقدمة عبر مجموعة من الإجراءات .. وخطواتها كما يلي: يحدد المعلم موضوع الدرس – يعد قائمة بالكلمات أو المفاهيم المتضمنة في الموضوع – يقدم المعلم للطلاب قائمة من الكلمات أو المفاهيم العلمية أو الأفكار – يشاهد الطلاب فيلما أو يطلعون على كتابا أو مادة مطبوعة، أو يقومون ببحث أو أي نشاط علمي يتعلق بهذه القائمة – يطلب المعلم من الطلاب إعادة تصنيف الكلمات أو المفاهيم بصورة هرمية بناء على ما تعلموه. (Guilford County Schools: 2002)

عناصر الموقف التعليمي في الإستراتيجيات القائمة على التفكير (الاتجاه المعرفي):

عند تبني إستراتيجية أو أكثر من الإستراتيجيات المعرفية في تعليم القراءة تصبح عناصر الموقف التعليمي على النحو التالي:

– الأهداف: تتضمن إلى جانب أهداف التعلم التقليدية أهدافا أخرى خاصة بالتفكير واستخدامه في التعلم كتلك المتعلقة باستخدام الإستراتيجيات المعرفية مثل المهارات المتعلقة باستخدام خرائط المفاهيم أو تلك المتعلقة أو مخطط فن أو استخدام قوائم الدعم وغيرها لاستخدامها فيما بعد.

-المحتوى: يعاد تنظيم محتوى القراءة في ضوء طبيعة الإستراتيجية المعرفية المختارة، فتنظيم المحتوى في ظل خرائط المفاهيم يختلف عن تنظيمه في ضوء إستراتيجية قوائم الدعم. فالأول ينظم مدعوما خرائط بصرية بينما الآخر يدعم بالجدول، وهكذا.

-الأنشطة التعليمية: تقوم معظم الأنشطة على المتعلم داخل الفصل لتعكس خطوات الإستراتيجية المعرفية المستخدمة وطبيعتها؛ كما تتميز الأنشطة التعليمية بمشاركة الطالب وإيجابيته في مواقف التعلم سواء مع زملائه أم مع المعلم أم مع الوسائل التعليمية المستخدمة بصورة فردية، ومن هذه الأنشطة يكتب، يرسم، يقارن، يستدعي، ينظم، يعد، يقدم، يشاهد.

-الوسائل التعليمية: تعكس طبيعة الإستراتيجيات المعرفية؛ فعلى سبيل المثال في خرائط المفاهيم تكون الوسائل لوحات عليها دوائر وخطوط وأشكال تبين العلاقات بين المفاهيم المختلفة في المحتوى القرائي، بينما في إستراتيجية الزوايا الأربع تكون عبارة عن كروت أو لوحات موزعة على أركان الفصل الأربعة، وهكذا

-إجراءات التدريس: تعدل إجراءات التدريس في ضوء الإستراتيجية المعرفية المستخدمة حيث تترجم إجراءات التدريس خطوات الإستراتيجية المعرفية المستخدمة، مع ربطها بالأنشطة التدريسية، والوسائل التعليمية، والمحتوى العلمي المقدم؛ فإستراتيجية التدريس هي خليط مما سبق، ويتم اختيار الإستراتيجية المعرفية في برامج القراءة بناء على العديد من المعايير كطبيعة الموضوعات القرائية والمتعلمين والوقت المتاح وإمكانيات المعلم، وغير ذلك.

-التقويم: يتم التقويم في ضوء الأهداف فتعنى أدوات التقويم بقياس الأهداف الجديدة المتعلقة باستخدام الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة كمهارات التفكير المتنوعة إلى جانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية الأخرى الخاصة بمحتوى البرنامج القرائي، كما يتنوع التقويم ما بين تقويم ذاتي وأقران وتقويم المعلم.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت التفكير في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

تعد الدراسات التي استخدمت التفكير في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية قليلة، منها دراسة محمد علي Mohammed Ali 2010 بمعرفة أثر الاسكيما على القراءة والتذكر لدى مجموعة من الطلاب التراك (٢٤٠ طالباً) يدرسون الفارسية كلغة ثانية، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية تستخدم الاسكيما او المنظمات التمهيديّة وأخرى ضابطة بدون دراسة، مع عمل قياس قبلي وبعدي للمجموعتين للقراءة والتذكر، وقد تفوقت المجموعة المجموعة التجريبية على الضابطة في القراءة ولكن بفارق غير دال إحصائي، وتفوقت التجريبية على الضابطة في التذكر ايضا، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام "الاسكيما" في القراءة نظرا لأنها تساعد الطالب على فهم ما يقرأ، وتزيد من قدرته على تذكرها، نظرا لما تتسم به القراءة من تعقيد وتشابك وتفاعل بين النص والقاريء. (Mohammed Ali: 2010)

وعنيت دراسة "براون" Brown 2006 إلى رصد الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية، والنمو المهني لدى المعلمين وأثرهما في مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد ركزت الدراسة التي أجريت على المدارس الثانوية بشمال شرق الهند على مقابلة ١٣ من مدرسي الفصول الذين قاموا بوصف الخبرات التي حصلوا عليها في حصص القراءة " والتي تمثل الرؤية الحية " لمستوى المتعلمين في فهم وتعلم إستراتيجيات القراءة، وجاء التطور المهني والتدريب وأساليب القراءة كعامل ثانوي في تحسين قدرات المتعلمين على القراءة، كما كشفت نتائج البحث عن وجود عوائق كبيرة تواجهه المتعلمين وتمنعهم من التقدم في القراءة وتعلم إستراتيجياتها، وعلى رأسها اتجاه المتعلمين السلبي نحو معلمهم، وعدم تحمل المعلمين مسئولية تعليم الطلاب القراءة، وأنهم يرون أن الطالب وحده هو المسئول عن ذلك، وأوصت بضرورة استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعليم

القراءة، وتحقيق النمو المهني للمعلم لأنه يساعد على تحسن مهارات القراءة لدى طلابهم. (Brown: 2006).

وعنيت دراسة "ماسون" Mason 2006 بتقسيم القراء في برامج تنمية القراءة بالجامعة إلى مجموعات بناء على مستوياتهم في القراءة وتصورتهم عن مستواهم القرائي، كدراسة كيفية توزيع الطلاب في ضوء العوامل التربوية التي وضعها كل من "جودمان ومارك" سنة 1996؛ حيث تم وضع ثلاثة معايير رئيسة ليقوم عليها البرنامج الخاص بجامعة سوريوبان بنيويورك. وقد شارك عدد من 10-12 شخصا في هذه الدراسة من خلال الفصل الدراسي لعام 2005، وقد استطاعت الدراسة معرفة التقسيم الشخصي لكل طالب، الانعكاس العام لكل طالب حول مستواه القرائي من خلال استخدام نموذج خاص بهم استطاعوا تحديد موقعهم كطلبة، فبعضهم وصفوا أنفسهم بأنهم قارئين ضعاف، وأنهم سيواجهون تحديا قويا عندما يدخلون.. وهكذا. وفي نهاية الفصل الدراسي استطاع كل طالب أن يكون خبره ذاتية عن نفسه كنموذج خاص، واستطاعوا تغيير وجهات نظرهم كقارئين، ووجهات نظرهم تجاه عمليات القراءة نفسها من خلال استخدامهم لبعض الإستراتيجيات المعرفية، فقد استطاعوا رؤية انفسهم كقارئين مجدين، فضلا عن زيادة ثقتهم بأنفسهم والدافعية لديهم، وهذا عكس تصوراتهم قبل البرنامج. بالإضافة إلى أنها قدمت وجهة نظر مهمة عن أساليب القراءة، وأنها يمكن أن تدعم برامج تنمية القدرات القرائية لدى الطلاب. (Mason: 2006)

تعليق وإفادة:

يتضح من الدراسات السابقة لاتجاه استخدام إستراتيجيات التفكير ما يلي:
- أنها عنيت بتعلم طلاب المرحلة الثانوية لإستراتيجيات القراءة المعتمدة على الجانب المعرفي كدراسة براون.

- أنها أشارت إلى دور المعلم في استخدام وتنمية مهارات الطلاب لاستخدام هذه الإستراتيجيات وضرورة تدريب المعلم عليها وإعداده مهنيًا لتحقيق هذا الغرض حتى وإن كان تأثير المعلم قليلاً في تعليمها لطلابها، كما أشارت إلى ذلك دراسة براون أيضاً.
- أنها رصدت معوقات تعلم الطلاب الإستراتيجيات الحديثة كوجود اتجاهات سلبية نحو القراءة لدى الطلاب، وضرورة معالجة ذلك في برامج تعليم القراءة، كما جاء ذلك في دراسة براون.
- أنها تناولت تأثير ثقة الطلاب بأنفسهم وتصوراتهم حول قدراتهم القرائية في تعلم القراءة مما يجعل لهذا الجانب تأثيراً كبيراً في تعلم القراءة مستقبلاً، كما جاء ذلك في دراسة ماسون.
- أهمية التأمّلات الذاتية Reflection للطلاب؛ حيث تكشف له عن نواحي القوة والضعف في مهارات القراءة لديه وتساعد على تحسين مهاراته مستقبلاً كما في دراسة ماسون.
- أهمية وجود معايير تبنى في ضوءها برامج القراءة بالمرحلة الثانوية كما جاء في دراسة ماسون.
- أشارت إلى أهمية الخبرات الذاتية وضرورة مراعاتها عند بناء برامج القراءة لطلاب المرحلة الثانوية؛ بحيث تعالج هذه البرامج اهتماماته وتناسب مع خبراته السابقة؛ فيشعر بأهميتها ويقبل على دراستها.
- ويمكن الاستفادة من هذه الدراسات فيما يلي:
- تصميم برامج القراءة في ضوء الإستراتيجيات المعرفية بإجراءاتها المختلفة.
- تدريب المعلمين على كيفية تنفيذ واستخدام هذه الإستراتيجيات في تعليم القراءة قبل وأثناء الخدمة.

- إعطاء الطلاب مساحة أكبر في تعلم برامج القراءة كي يكتسبوا الثقة بأنفسهم، ويكتشفوا مهاراتهم بأنفسهم، ويعملوا على تحسينها.
- استخدام أساليب تقويم تساعد في تقويم وتنمية استخدام هذه الإستراتيجيات كبطاقات التأمل الذاتي.
- ضرورة ارتباط المحتوى القرائي بخصائص المتعلمين وخبراتهم ومهارات وأساليب تفكيرهم السابقة.
- رصد المعوقات التي تحول دون تفعيل بناء واستخدام برامج القراءة القائمة على إستراتيجيات التعلم المعرفي، والعمل على إزالتها.
- وضع معايير مناسبة لبناء برامج القراءة في ظل هذا الاتجاه.

الاتجاه الرابع: ما وراء التفكير (ما وراء المعرفة Metacognition)

يقصد بما وراء المعرفة تركيز اهتمام المتعلم حول تفكيره أثناء التعلم، فهي تعني بالتفكير في التفكير، والذي يجعل المتعلم على وعي بما يفعله فكراً أثناء موقف التعلم، ويعمل على تحسين تفكيره، وبالتالي تحقيق تعلم أفضل. (Perkins: 1992: P.102)

وتقوم إستراتيجيات هذا الاتجاه على العديد من النظريات النفسية التي عنيت وتناولت التفكير وتنظيماته ومهاراته، ومن بين هذه النظريات نظرية القبعات الست Six Thinking Hats التي وضعها "دي بونو" De Bono 1992 وتصنف هذه النظرية التفكير في ست مهارات رئيسة، اقترح بونو وضعها تحت ست قبعات بألوان مختلفة، تحتوي كل قبعة على مجموعة من المهارات، وذلك على النحو التالي:

- القبعة الحمراء: Red Hat تتضمن مهارات التفكير التي تقوم على الجوانب الوجدانية.
- القبعة الصفراء: Yellow Hat تتضمن مهارات التفكير المتعلقة بالكشف عما نتمتع به من معلومات ومهارات يمكن استخدامها في تعلم الموضوعات الجديدة

– القبعة الأرجوانية: Purple Hat وتتضمن مهارات التفكير الناقد.
– القبعة الخضراء: Green Hat تحتوي على مهارات التفكير المتعلقة بالابتكارية.
– القبعة البيضاء: White Hat تحتوي على مهارات التفكير الخاصة بالتعلم وتقييم ما تم تعلمه من معلومات ومهارات.

– القبعة الزرقاء: Blue Hat تتضمن مهارات التفكير التي تعني بإعادة تنظيم التفكير من خلال التفكير في التفكير. (De Bono: 1992: p.9-14)

كما تعد نظرية التعلم المعتمد على العمليات PBI Process Based Instruction من الأسس التي ي عليها استراتيجيات ما وراء المعرفة، وترى هذه النظرية أنه يمكن أن نكسب الفرد مهارات التفكير المناسبة التي تساعد على التفكير حول تفكيره، والعمل على تطوير ما يتمتع به من تفكير، واستخدام ذلك في تحسين تعلمه، وتطبيق ما تعلم في مواقف حياتية وتعليمية متنوعة، وذلك وفق مخطط يحتوي أربع عمليات هي (البحث – الأداء – المتابعة – التحقق)

وتعتمد جميع إستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة على ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة – الإدراك – السيطرة. (Ching: 1998: p.9)

إن وعي المتعلم ومعرفته بخطوات تفكيره أثناء التعلم يؤديان إلى تحسين التعلم لديه. (Feldhusen: J: 1995: Pp. 255-268)

– أهم إستراتيجيات ما وراء التفكير Metacognition:
هناك العديد من إستراتيجيات ما وراء التفكير ويسمىها البعد ما وراء المعرفة، وقد تنوعت لتقابل التنوع في موضوعات التعلم والتنوع القائم بين مهارات التفكير التي تهدف لتنميتها، ومن أهمها مايلي:

– إستراتيجية التعلم بالاستبطان: Introspection Learning وتعتمد هذه الإستراتيجية على سؤالين هما: ماذا أعرف عن موضوع التعلم؟ وماذا أريد أن أعرف؟ وللإجابة عن السؤالين يتم القيام بما يلي:

١- اختبار المعلومات السابقة وذلك من خلال (تحديد ما لديه من معلومات عن موضوع التعلم - طرحها على زملائه- التثبت من صحتها- تعميمها إذا كانت صحيحة - التخلي عنها إن كانت غير صحيحة - توظيفها لتعلم الجديد) ودور المعلم هنا يساعدهم في التعرف على أفكارهم ومعلوماتهم السابقة واختبارها، والإفادة منها إذا كانت صحيحة.

٢- يجب المتعلم على السؤال التالي:

ماذا أفعل كي أصل إلى المعلومات المرادة واللازمة لتعلم الموضوع الجديد أو تحقيق المهمة الجديدة؟ وللإجابة عن السؤال يتم تحديد مجموعة من المهام على المتعلم القيام بها كي يصل إلى إجابة أسئلته المتعلقة بموضوع التعلم على أن تكون المهام مناسبة للمتعلمين وممتعة لهم أيضا، وتتحدى قدراتهم العقلية، مع تنوع المعلومات والخبرات التي سيتم تعلمها حول موضوع التعلم، ودور المعلم في هذه المرحلة (يوضح موضوع المهمة - وصفات المهمة - يحبب التلاميذ في المهمة- تشجيعهم على الدقة في أدائها- إتاحة الحرية للمتعلمين في أداء المهمة- إعداد المهام بصورة متكافئة لتوزيعها على مجموعات الدارسين).

٣- مرحلة الأسئلة التأملية وتهدف إلى مساعدة المتعلم على اكتشاف أفكاره وتنميتها من خلال توجيه أسئلة تساعده على ذلك؛ فعلى سبيل المثال إذا كان موضوع التعلم قراءة قصة يمكن أن نسأل مايلي: ماذا تتوقع في نهاية القصة؟ لو كنت بطل القصة ماذا كنت تفعل؟ لو أردت كتابة القصة مرة أخرى ما الأشياء التي تحرص على إضافتها أو حذفها؟ إن نوع السؤال يحدد نوع الإجابة والتفكير المتضمن فيها.

(Nancy Atwell: 1994: P.41)

إن هذه الأسئلة تشجع على التفكير، وتحسين التفكير، والارتقاء به من مستوى إلى آخر أفضل، وبالتالي تحسن في التعلم، ودور المعلم هنا أن يهتم بمستويات التفكير

العليا، وأن تكون مرتبطة بمهام التعلم، وأن تتحدى عقلية المتعلمين، وربطها بمواقف حياتية كلما أمكن ذلك، وتشجيع المتعلمين على التحلي بالصبر.

٤- تسجيل الأداء: حيث يسجل فيها المتعلم إجاباته عن الأسئلة، وعرضها بطرق مختلفة كالجدول والرموز وخرائط المفاهيم، والبحث، ويمكن أن يستخدم البرتفوليو في عمل ذلك كله.

- إستراتيجية الحديث الذاتي: Self -Talk وضع هذه الإستراتيجية "كورال وأنتيا"

Corral& Antia 1997 وتتكون هذه الإستراتيجية من الخطوات التالية:

نمذجة إستراتيجية التعلم بنطق خطواتها شفهايا- كتابة خطوات الإستراتيجية ومناقشة الطالب فيها- مناقشة الأساس الذي تقوم عليه الإستراتيجية من منظور منطقي- يطبق الطالب خطوات الإستراتيجية في موضوع التعلم مع ذكر الخطوات - تشجيع الطالب على تطبيق الإستراتيجية في موضوع آخر مع عدم ذكر خطوات الإستراتيجية دون تقديم تغذية مرتجعة- تشجيع الطالب على تكرار استخدام الإستراتيجية- يطلب المعلم من الطالب كتابة خطوات الإستراتيجية لمعرفة مدى تمكنه منها.

- إستراتيجية نظم / خطط: وفيها يخطط الطالب لمهمة التعلم- يضع أهدافا

للتعلم يسعى لتحقيقها- يضع مخططا لإنجاز المهمة وتحقيق الأهداف المرادة. (مركز العاصمة الوطني للغات: إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة)

- إستراتيجية السيطرة الذاتية على التعلم: وفيها يختار المتعلم طريقة التعلم -

يحدد ظروف التعلم المناسبة- يقوم بالممارسة والمران- يركز انتباهه على مهمة التعلم المراد تحقيقها.

- إستراتيجية المراقبة: تستخدم أثناء القيام بمهام التعلم، وخطواتها: يتثبت

المتعلم من مدى التقدم الذي حققه في التعلم- يتحقق من مدى استيعابه لما يتعلمه- يعبر المتعلم بلغة دقيقة عما تريد- يتأكد من أن كلامه مفهوم لدى الآخرين.

- إستراتيجية التقييم: ويستخدمها الطالب بعد الانتهاء من مهمة التعلم، وخطواتها: يحدد المتعلم مدى ما حققه من تعلم-يحدد مدى نجاحه في تطبيق الاستراتيجيات التي استخدمتها في التعلم-يقيم مدى نجاح الاستراتيجيات في مساعدته على تحقيق أهداف التعلم من خلال إنجاز المهام.

- إستراتيجية استخدام ما تعرفه: وفيها يحدد المتعلم إستراتيجية لتنفيذ المهمة التعليمية-يربط فكرا بين ما يعرفه من معلومات سابقة وبين معلومات أخرى جديدة يريد تعلمها من خلال أداء مهمة تعليمية.

- إستراتيجية التخمين بناء على المعرفة السابقة: وتقوم على خطوتين: يستخدم المتعلم السياقات المختلفة للوصول للمعنى (كالسياق اللغوي-النفسي-الاجتماعي - الثقافي-الموقفى...) -يقرأ ما بين السطور أي يسعى للكشف عن المعاني الضمنية المرادة فيما يقرأ.

- إستراتيجية التنبؤ بناء على المعرفة السابقة: وتقوم على: يتوقع المتعلم المعلومات التي سيحصل عليها من مهام التعلم-يخمن بصورة منطقية بناء على ما لديه من معلومات سابقة المعلومات الجديدة.

- إستراتيجية التشخيص بناء على المعرفة السابقة: وتتكون من قيام المتعلم بالربط بين المفاهيم الجديدة وحياته ومعتقداته ومشاعره ويشخص ما يقابله في ضوءها.

- إستراتيجية نقل المعرفة بناء على المعرفة السابقة: وهي تتمثل في أن يقوم المتعلم بنقل ما يعرفه من موقف لموقف آخر، أو من لغة للغة أخرى معتمدا على ما بين الموقفين أو اللغتين من تشابه.

- إستراتيجية الاستبدال / إعادة الصياغة بناء على المعرفة السابقة: وذلك بأن يستبدل المتعلم كلمة بأخرى تتماشى مع السياق، أو معلومة بأخرى تتماشى معها.

- إستراتيجية استخدام الخيال: وتعتمد على قيام المتعلم بتخيل المعلومة التي يريد تعلمها؛ فيرسم لها صورة في ذهنه تساعده على تعلم تلك المعلومات.
- إستراتيجية مثل أدوار: مثل أدوار مختلفة كي تتعلم من خلالها المعلومات المرتبطة بهذه الأدوار سواء معلومات لغوية أو غير لغوية.
- إستراتيجية اكتشاف النمط / تطبيق النمط المعتمدة على التنظيم: وتعتمد على الخطوات التالية: طبق - استنتج - اربط.
- إستراتيجية صف المعتمدة على التنظيم: تقوم على تصنيفك الأشياء والأفكار والمعلومات وغير ذلك بناء على ما بينها من صفات مشتركة.
- إستراتيجية ارسـم / دون المعتمدة على التنظيم: حيث يستخدم المتعلم الرسوم التوضيحية التي توضح العلاقات، ويكتب عليها البيانات المتعلقة بموضوع التعلم. (المرجع السابق)
- إن استخدام هذه الإستراتيجيات يؤدي إلى نمو عمليات التفكير (طرح الأسئلة، والتوضيح، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، وتكوين المفاهيم، والتعميمات، والتطبيق، والتفسير، والاستنتاج، والتنبؤ، وفرض الفروض، والتمثيل، والتخيل، والتلخيص، والاستدلال، والتحليل. " (حسن زيتون: ٢٠٠٣م، ص ١٣) ونمو عمليات التفكير يعني نمو التفكير الذي يؤدي إلى تحسن في التعلم.
- عناصر الموقف التعليمي في ضوء إستراتيجيات تنمية التفكير (ما وراء المعرفة)
- عند تبني الاتجاه ما وراء التفكير (ما وراء المعرفي) في تعليم القراءة وغيرها يأخذ الموقف التعليمي الشكل التالي:
- الأهداف: تتعلق بالمحتوى إضافة إلى أهداف تتعلق باستخدام الإستراتيجيات ومهارات التفكير التي تعني بها؛ مما ينعكس بالتالي جميع مكونات الموقف التعليمي الأخرى.

– المحتوى: يختلف المحتوى في تنظيمه، حيث ينظم بصورة تتفق مع إستراتيجيات ما وراء المعرفة وإجراءاتها المعتمدة على المهارات العقلية التي تعمل على تنمية التفكير وبالتالي تحسن نتائج التعلم، ويختلف تنظيم المحتوى من إستراتيجية إلى أخرى بناء على اختلاف الإجراءات والمهارات العقلية المستهدفة والمستخدم في التعلم، فعلى سبيل المثال في إستراتيجية التصنيف يتم تنظيم المحتوى بناء على ما بينه من تشابه، بينما في إستراتيجية ارسـم / دون يتم تنظيم المحتوى في صورة أشكال ورسوم، وهكذا.

– الأنشطة التعليمية: تقوم معظم الأنشطة على المتعلم داخل الفصل تعكس خطوات الإستراتيجية، وتكون مبنية على الإيجابية والمشاركة والفاعلية من قبل الطالب، والكثير منها ذو طابع عقلي يعتمد على التفكير ومهاراته المختلفة؛ وتختلف باختلاف الإستراتيجية المستخدمة، ومن هذه الأنشطة (حدد المعلومات – اطررها على زملاء – تثبت من صحتها – عممها إذا كانت صحيحة – انقدها – وتوظيفها لتعلم الجديد – ابتكر فكرة جديدة – حلل – قوم)

– الوسائل التعليمية: تعكس طبيعة إستراتيجيات ما وراء المعرفة فعلى سبيل المثال تكون مصممة بصورة تمكن من استخدامها فردياً، تتضمن أسئلة، وأشكال، ورسوم تساعد على إعمال الذهن وتنشيطه على حسب إجراءات الإستراتيجية ومهارات التفكير المستهدفة.

– إجراءات التدريس: عاد تنظيمها وإجراءاتها في ضوء تعدد اسراتيحية ما وراء التفكير المستخدمة، حيث تترجم إجراءات التدريس الإستراتيجية المختارة.

– التقويم: يتم تقويم المهارات العقلية المستهدفة كما يتم تقويم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمحتوى، كما تستخدم بطاقات التأمل الذاتي كنوع من التقويم الذاتي للمتـعلم؛ كذلك التقويم القبلي والبعدي والتكويني.

لذا هناك برامج للقراءة تبني لتنمية التفكير الناقد أو الابتكاري، وغير ذلك من أنواع التفكير، ومعرفة أثر ذلك على نواتج التعلم.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت ما وراء التفكير في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

من هذا الاتجاه دراسة "سعيد عبد الله الغامدي" ١٤٢٠هـ التي هدفت إلى معرفة إلى أي مدى تراعي تدريبات كتب القراءة بالمرحلة الثانوية العامة تنمية مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق ذلك تم تحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، ثم صمم استبانة في ضوءها وبعد التحكيم عليها، ثم قام بتحليل تدريبات كتب القراءة في ضوء هذه الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تم تحديد تسع مهارات للقراءة الناقدة لطلاب الصف الأول الثانوي - وتحديد اثنتين وعشرين للصف الثاني - وتحديد أربعين مهارة للقراءة الناقد لطلاب الصف الثالث الثانوي .

وتوصلت الدراسة إلى أن تدريبات كتب القراءة في المرحلة الثانوية راعت ما نسبته (٧٧,٧%) من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الثانوي، وما نسبته (٥٩%) من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، وما نسبته (٤٠%) من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الثانوي، وأن تدريبات كتاب القراءة المقرر على تلاميذ الصف الأول الثانوي هي أكثر مراعاة لمهارات القراءة الناقدة اللازمة للتلاميذ من تدريبات كتاب الصف الثاني، وكتاب الصف الثالث الثانوي. (سعد الغامدي: ١٤٢٠)

ومن دراسات هذا الاتجاه دراسة "حنان مدبولي" ٢٠٠٤م التي عنيت بالكشف عن أثر استخدام تنشيط المعرفة السابقة، وهي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى، وفي سبيل ذلك قد أعدت الباحثة قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى الطالبة بالصف الأول

الإعدادي الأزهري، وكذلك اختبارا في الفهم القرائي، ودليلا للمعلمة لتدريس موضوعات القراءة المقررة باستخدام الإستراتيجية المختارة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. (حنان مدبولي: ٢٠٠٤م)

ومن الدراسات الأجنبية في هذا الاتجاه دراسة فيجا Vega ٢٠٠١م التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التفكير بصوت عال في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الأسباب الدارسين بالانجليزية؛ حيث يعاني ٣٠% من هؤلاء الطلاب من مشكلات في القراءة باللغة الانجليزية نتيجة لظروف اجتماعية يمرون بها؛ لذا سعت الدراسة إلى الاستفادة من الإستراتيجيات التي يستخدمها الأسباب في تعليم القراءة في مدارس المرحلة الثانوية.

وقد شارك في الدراسة عدد من الدارسين بالمدارس العليا، واستخدمت المقابلات والملاحظات في جمع البيانات مع الاهتمام بشرائط الفيديو والكاسيت وتحليل الوثائق. وأشارت النتائج إلى فاعلية التفكير بصوت عال في تحسن القراءة من خلال مشاركة الطلاب الإيجابية لمعرفة قدراتهم على القراءة والفهم، وأهمية القراءة في التعلم، ومساعدة الطلاب على التفكير لمواجهة المواقف، ودمج الطلاب الأسباب مع الأمريكيان لتحقيق تعلم متبادل. (Vega: 2001)

وعنيت دراسة "منيرة الحريشي" ١٩٩٩م بالكشف عن أثر إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعمل قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، ثم قامت بتنمية هذه المهارات باستخدام إستراتيجية قائمة على الاستقصاء، والتعلم التعاوني، وأسلوب التعيينات؛ وذلك من خلال مادة المطالعة.

ثم تم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست الموضوعات بالإستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية مع

القياس القبلي والبعدي للمجموعتين باستخدام مقياس القراءة الناقد. وبينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة. (منيرة الحريشي: ١٩٩٩م)

تعليق وإفادة:

- يتضح من خلال استعراض دراسات هذا المحور اهتمامها بما يلي:
- تنمية التفكير من خلال القراءة كدراسة الحريشي التي عيّنت بتنمية بعض مهارات القراءة الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - بعض دراسات هذا المحور تناولت تقييم كتب القراءة في ضوء مدى مراعاتها للتفكير في اختيار محتواها وتنظيمه كدراسة الغامدي.
 - بعضها عني بتجريب بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي كدراسة فيجا التي تناولت أثر إستراتيجية التفكير بصوت عال في الفهم القرائي.
 - عيّنت بعضها بأثر استخدام بعض الوسائل التعليمية في القراءة كدراسة "فيجا" التي استعانة بالعديد من هذه الوسائل.
 - أن بعض الدراسات سعى للكشف عن العلاقة بين القراءة وبعض المتغيرات الأخرى كدراسة فيجا التي تناولت العلاقة بين القراءة والتعلم، والقراءة والتعلم المتبادل بين طلاب ناطقين بلغات مختلفة.
- ويمكن الاستفادة من نتائج دراسات هذا الاتجاه فيما يلي:
- تطوير برامج القراءة وإستراتيجيات تعليمها وتعلمها في ضوء نتائج هذه الدراسات.
 - إجراء دراسات جديدة تعنى ببناء برامج للقراءة في المرحلة الثانوية مع تبني بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفية التي لم تخضع للدراسة.
 - تدريب المعلمين على تعليم طلابهم استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة.

- تدريب المعلمين على أساليب تنمية المهارات اللازمة لتنفيذ الإستراتيجيات ما وراء المعرفية مع طلاب المرحلة الثانوية.
- تطوير أدوات التقويم بما يتناسب مع هذا الاتجاه وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط.
- تطوير برامج تعليم القراءة في ضوء تلك الإستراتيجيات.
- توظيف الوسائل التعليمية في برامج القراءة لطلاب المرحلة الثانوية.

الاتجاه الخامس: الاتجاه الوجداني الاجتماعي:

يعد هذا الاتجاه أكثر الاتجاه قوة وانتشارا بين الباحثين في السنوات الأخيرة حتى الآن؛ حيث تم إجراء دراسات كثيرة تعنى بمعرفة أثر الجوانب الانفعالية كالميول والاتجاهات والدوافع، وكذلك الاجتماعية كالوالدين والعلاقات مع المعلمين وإدارة وأجواء المدرسة في تعلم القراءة.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت الجوانب الانفعالية الاجتماعية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة مارتى Marty Zimmerman 2011 وهي دراسة تفاعلية تعكس خبرة الباحثين وقراءاتهم في مختلف محتويات منهج المرحلة الثانوية، فقد لوحظ الأثر السلبي للجانب الاقتصادي والاكثاب على اتقان القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال الخبرة في فصول الثانوية والاختبارات التي طبقت فيها عبر المنهج، وقراءة الطلاب عبر المنهج، وقد طبقت تلك الاختبارات قبليا وبعديا، والبيانات التي تم الحصول عليها وتحليلها قبليا وبعديا من خلال تطبيق اختبار ACT عبر المنهج، والملاحظة، ومقابلة المعلمين، وقد تم تكوين فريق بحثي يعمل داخل فصول الثانوية، وانضم إليه اثنان من طلبة الصفوف الثانوية، واستمرت الدراسة ستة أسابيع، بواقع القراءة مرتين اسبوعيا، ثم تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الاختبار المتمثل في اختيار من متعدد

وهو اختبار قصير، وكتابة الملخصات، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى الطلاب في القراءة والكتابة والتفكير نتيجة لقراءتهم عبر العلوم الانسانية المختلفة. (Marty Zimmerman: 2011)

وجاءت دراسة بوني وينج Bonni Wing 2009 للكشف عن أثر الوالدين في تعليم أولادهم القراءة والكتابة في اللغة الانجليزية كلغة ثانية، لدى الأطفال الصينيين، حيث لا يوجد نشاط كافٍ يسمح للتلاميذ بممارسة اللغة الثانية خارج المدرسة، وأنه يمكن توفير ذلك من خلال الوالدين في القراءة الحوارية والنموزجية في مرحلة الروضة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للوالدين في نمو مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة (Bonni Wing: 2009)

بينما "دراسة الندوة العالمية للشباب الإسلامي" ٢٠٠٦م، والتي عرضت في المؤتمر العالمي العاشر "الشباب وبناء المستقبل" عنيت بقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو القراءة، وذلك في كل من مصر والسعودية؛ حيث تم تطبيق مقياس للاتجاهات نحو القراءة على (٤٠٠) طالب بواقع ٢٠٠ طالب من كل دولة من طلاب الأدبي والعلمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود تباين بين طلاب مصر والسعودية في اتجاهاتهم نحو القراءة وموضوعاتها. (الندوة العالمية للشباب الإسلامي: ٢٠٠٦)

واهتمت أيضا دراسة "توفيق نصر الله" ٢٠٠٦م ببحث العلاقة بين الاتجاهات نحو القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود معامل ارتباط عال بين الاتجاهات والتحصيل، وأوصت بضرورة مراعاة اتجاهات الطلاب عند اختيار موضوعات القراءة لطلاب المرحلة الثانوية. (توفيق نصر الله: ٢٠٠٦)

وسعت دراسة "ياينو" 2006 Uyeno إلى تحديد العناصر الأساسية التي تعتمد عليها المدارس في تعليم القراءة لطلابها في "كاليفورنيا"، وإلى مدى تتغير وجهات نظر الطلاب قبل وبعد برامج القراءة التي تمتد ثلاث سنوات، والكشف عن وجهات نظر

المعلمين والمديرين حول الصعوبات وكيفية مواجهتها، واعتمدت الدراسة في تحقيق ذلك على مقابلات مع المدرسين والمتخصصين والمشرفين على الدراسة، وباستخدام الإحصاء الوصفي توصلت الدراسة إلى ضرورة وجود عدد كافٍ من المدرسين ليمدوا الطلاب بالمهارات الأساسية في القراءة - وضرورة وجود حد أقصى من الاختبارات لضمان نجاح مجموعات الطلاب في القراءة - وأن على الآباء والأمهات دوراً كبيراً في تنمية مهارات القراءة لدى طلابهم وتنمية التصورات الصحيحة حولها بما يقدمونه من دعم وتشجيع - أن مكان ومقر المدرسة له علاقة وطيدة بما يحصل عليه الطالب من مهارات وأساليب إستراتيجية - أن تصورات الطلاب وآراءهم حول القراءة أصبحت أفضل بعد البرنامج المقدم. (Uyeno: 2006)

وهدفت دراسة "لين" Lin 2006 إلى الكشف عن أثر استخدام القصة بمشاركة الآباء في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المدارس العليا بتونس ، وفي سبيل ذلك تم جمع المعلومات المتعلقة بوجهات نظر مدرس الثانوى في تونس وأولياء الأمور فيما يتعلق بقراءة القصص من قبل الطلبة - رصد تأثير قراءة القصص في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة مدارس الثانوى بتونس من خلال تجربة تم إجراؤها - رصد قدرة المدرسين على استخدام إستراتيجيات القراءة لدى برامج القراءة الانمائية - تأثير الآباء على فهم الأبناء ومدى مشاركتهم في حب القراءة، وقد استخدم الباحث الاحصاء الكمي والكيفي قبل وبعد إجراء الاختبار على الدارسين في جامعة كمبرج، حيث تم عقد اختبارين في نهاية العام أحدهما كان شفهيًا ، مع تطبيق استبيان على الطلبة والمدرسين، وأشارت النتائج إلي زيادة قدرة طلبة المدارس العليا في تونس على القراءة ، كما زادت نسبة إقبال الطلاب على قراءة القصص ، وزاد تأثير القراءة المنزلية أيضا في مهارات القراءة ، كما ساهم الآباء بدور كبير في رعاية ابنائهم وتشجيعهم على القراءة ، كما أشارت النتائج إلى فاعلية إستراتيجيات تنمية القراءة المستخدمة في تطور اللغة لدى الطلاب، وأشارت الدراسة أيضا إلى عدة عوامل أخرى تأثر على مستوى

القراءة لدى طلاب المدارس العليا أهمها: أسلوب التعلم، إجراءات وطرائق التدريس، المستوى اللغوي للطلاب والمدرسين. (Lin 2006)

بينما جاءت دراسة "جويرس" 2006 Jowers لتبحث عن العوامل التي تؤثر في القراءة والكتابة والقدرات الحسابية لدى المتعلمين في مدارس "كالتبورينا"، حيث تم فحص مدرستين من مدارس المرحلة الثانوية عن طريق القيام بإجراءات محددة لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه الطلاب في القراءة والكتابة والقدرات الحسابية. وقد استخدمت الدراسة عدة أدوات أهمها: اختبار للإجابة عن الأسئلة السابقة - بعض التقارير التي قدمتها إحدى المدارس، وقد تكونت العينة من ثلاث مجموعات تضمنت أربعة عشر طالباً من مدرستين مختلفتين، وتم استخدام المقابلات والوثائق الخاصة للطلبة كأدوات مساندة مع الأدوات السابقة، وقد عقدت المقابلات في شهري يوليو وسبتمبر 2005م، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر على تقدم الطلبة في التعلم، إضافة إلى دور القيادة الإدارية في المدارس وتأثيرها على تقدم الطلاب، فقد تحسن مستوى الطلاب في القراءة والكتابة والحساب في المدارس التي طبقت برامج إدارية جيدة. (Jowers: 2006)

وهدفت دراسة "كلينتون" 2004 Clinton جامعة بنسلفانيا بأمريكا إلى استطلاع آراء طلاب المرحلة الثانوية حول القراءة ومدى صعوبة وسهولة النص، وتقديم توصيات لبناء برامج القراءة في ضوء ذلك K وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن وجود خلفية سابقة عن القراءة تؤدي إلى وجود دافعية للقراءة، وتجعلنا قادرين على التواصل مع النص، وأن بعض الكلمات في القراءة مما يعرفه الطالب والبعض الآخر لا يعرفها، أن فرص تعلم كلمات جديدة قليلة في موضوعات القراءة وأن الفرص محدودة في التعرف على كلمات جديدة، تقديم مفردات لغوية جديدة تكسب الطالب خبرات لغوية جديدة، والمفردات اللغوية الجديدة تتيح للطلاب زيادة خبراته ومعارفه، كما أن توضيح الأسئلة يساعد على الفهم مما يؤدي إلى عدم الحاجة لإعادة القراءة مرة أخرى. (Clinton: 2004)

وتناولت دراسة "تاكس" 2003 Takes بجامعة بنسلفانيا بأمريكا تأثير القراءة المكثفة على الدافعية لدى طلبة المدارس العليا باليابان، وبيان مدى العلاقة التي تربط اتجاهاتهم ودوافعهم بحجم قراءتهم، وقد شارك ما يقرب من ٢٢٠ طالبة تتراوح أعمارهم من ١٦-١٧ سنة في برامج قراءة مكثفة استمرت لعام دراسي واحد، وقد استطاع الاستبيان معرفة اتجاهات الطلبة ودوافعهم تجاه قراءة اللغة الإنجليزية واليابانية سواء في بداية العام الدراسي أو نهايته، وقد أشارت النتائج أن هناك علاقة بسيطة بين كلا العاملين. (Clinton: 2003)

بينما عنيت دراسة "كراين" 2003 Crain بجامعة جورجيا بأمريكا بمعرفة آراء المدرسين والمتخصصين في القراءة حول ما يمكن تقديمه في برامج القراءة للطلاب من أجل الارتقاء بمستواهم في القراءة والفهم؛ ولمعرفة ذلك تمت مناقشة المدرسين والمتخصصين لمعرفة حاجات الطلاب وأهميتها تلبيتها. وقد قدم المدرسون والمتخصصون العديد من الاقتراحات حول القراءة؛ حيث أوصوا بضرورة أن يخوض الطالب مواقف حقيقية خلال القراءة، بالإضافة إلى ضرورة وجود وسائل أخرى داعمه لهذا الأسلوب سواء من خلال المناقشات أو إمداد الطلبة بالدروس أو استخدام نموذج المدرس المثالي أو من خلال تطوير هيئة التدريس. كذلك قدم المتخصصون وصفا لبرامج القراءة، وأوصوا بإتاحة الفرصة أمام المدارس لتمنح الفرص لطلابها للفهم والتحليل سواء عن طريق الطلاب أو البرامج، مع تطوير الفرص الأخرى أمام المدرسين للحصول على أكبر قدر ممكن من الخبرات، وأمدتنا الدراسة أيضا بجداول لنتائج المقابلات. وقدمت الدراسة عددا من وجهات نظر المدرسين والمتخصصين المتعلقة بكيفية عمل هذه البرامج الخاصة بالقراءة. (Crin: 2003)

وهدفت دراسة كوهل 2003 Koehl بجامعة "ديلورا" بأمريكا إلى معرفة أثر زيادة الاعتماد على تدريبات القراءة السريعة التي تهدف إلى تحسين مستويات القراءة في مقاطعة "ديلوار ماكفورد" بالإضافة إلى زيادة القدرة على القراءة العادية، وكذلك تأثير

النوع والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، وقد شارك في البحث ما يقرب من ٨٦ طالباً ينتمون إلى المدارس العليا، وقد تم تحليل نتائج العينات في كلتا المجموعتين، وقد أشارت نتائج البحث إلى التأثير الإيجابي لبرامج القراءة السريعة في زيادة القدرة على القراءة العادية، واتضح ذلك من تفوق درجات المجموعة التجريبية على الضابطة، وأظهرت وجود فروق طفيفة بين البنين والبنات، حيث أظهرت الفتيات تفوقاً ملموساً على البنين، فضلاً عن وجود تأثير للعوامل الاقتصادية والاجتماعية.

وهدف دراسة "بيرساد" Persad 2003 بجامعة كاليفورنيا بأمريكا إلى معرفة أثر كل من عادات القراءة والخبرات اللغوية لدى الآباء وأبنائهم الطلبة غير الناطقين بالانجليزية بالمدارس العليا في مهاراتهم اللغوية وخاصة القراءة، حيث تم اختيار خمسة من الآباء وأبنائهم ممن يدرسون بالمدارس العليا، وخمسة من الآباء وأبنائهم ممن لا يدرسون بها من ثلاث مناطق مختلفة من "لوس انجلوس"، وكان السؤال الذي سعت الدراسة للإجابة عنه هو: ما تأثير الخبرات اللغوية وعادات القراءة وتدخل الآباء واستخدام اللغة في المنازل في نمو مهارات اللغة وخاصة القراءة؟ واستخدمت الدراسة في سبيل ذلك مقابلتين أساسيتين الأولى: مع عشر من الآباء، والثانية: كانت مع الأبناء الطلاب، وركزت على الأسئلة الخاصة بعادات القراءة في الصغر، وتشجيع الآباء لهذه العادات، واستخدام اللغة في المنازل، وجاءت نتائج الدراسة بأن أبناء الآباء الخمسة الذين نفذوا مع أبنائهم برامج منظمة في المنازل تمتعوا بلغة قوية على العكس من أبناء الخمسة الآخرين الذين اكتفوا ببرامج المدرسة. (Percad: 2002)

كما سعت دراسة "جور" Gore 2002 بجامعة تينيس بأمريكا إلى الكشف عن العلاقة بين التربية الصارمة ومستوى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدرسة "لين كولين"، وشملت الدراسة ٧٩٧ طالباً في سنوات دراسية مختلفة في الأعمار ١٩٩٩، ٢٠٠٠، ٢٠٠١، واستخدمت الدراسة معياراً للتربية الصارمة وعلاقته بالمستوى اللغوي للطلاب، وكذلك أثر مستواهم الاقتصادي والاجتماعي على لغتهم، وقد شارك الطلاب

في البرنامج المقدم الذي تم من خلاله الكشف عن وجود علاقة سلبية بين التربية الصارمة ومستويات القراءة، إضافة إلى تأثير مستوى القراءة بالعوامل الأخرى كالنوع والعرق؛ حيث تفوقت الإناث على الذكور، وتفوق البيض على الأفارقة الأمريكيين في حين حقق الذكور معدلات أعلى مع وجود التربية الصارمة على الإناث. (Gore: 2002)

وهدفت دراسة "هود" Hood 2001 بجامعة تكساس بأمريكا إلى معرفة تأثير العلاقة بين المدرسين والطلاب في مستوى القراءة لدى طلاب المرحلة المتوسطة والعليا؛ حيث أشارت الدراسة إلى أن المعلم يستطيع أن يطور القدرات القرائية لطلابه من خلال وجود علاقات طيبة معهم؛ ولمعرفة ذلك تم اختيار مجموعة من الطلاب والمدرسين بطريقة عشوائية عن طريق الجمعية الدولية للقراءة، حيث بلغ عدد المدرسين ١٠٠ مدرس، واعتمدت الدراسة في القياس على تعليقات الطلاب، واختباراتهم، وقياس دافعيتهم خلال قراءتهم للأدب والأعمال الأدبية، وأشارت النتائج إلى أن وجود علاقات طيبة بين المعلمين والطلاب، أثبتت فاعليتها في تنمية القراءة، إضافة إلى تأثير العوامل التكنولوجية كأشرطة الكاسيت والأقراص المدمجة وبرامج الكمبيوتر..وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة ذلك في تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية. (Hood: 2002)

وهدفت دراسة "هيلجر" Hilger 2000 بجامعة "مينسوتا" بأمريكا إلى بيان أثر الاتجاهات على الدافعية والقراءة لدى الطلاب والمعلمين في المرحلة الثانوية، وقد استغرقت الدراسة ١٤ أسبوعاً، وعقدت أكثر من ٤٨ جلسة شملت ٢٥ مدرسا، و٤٦ طالباً، وقد حقق الطلاب الذين خضعوا للتجربة تقدماً ملحوظاً في مهارات القراءة، كما زادت دافعيتهم للتعليم، ونمت اتجاهاتهم الإيجابية أكثر نحو المدرسة مقارنة بالذين لم يخضعوا للتجربة، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد وعي المعلم وتركيزه ومستوى القيادة لديه كلما أدى ذلك إلى زيادة الدافعية والإنجاز لدى الطلاب. (Hilger:2000)

وعنيت دراسة "انساي" 2000 Ansay بتنمية القراءة وعلاقة ذلك بالدافعية .
واستخدامها كعنصر أساسي في تفوق الطلاب بالمدارس ذات الكثافة الكبيرة . فقد
أثبتت دراسات عديدة أن انخفاض المستوى القرائي يؤدي إلى انخفاض في التحصيل مثل
برنامج نيوزيلانده ١٩٩٤م واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ؛ حيث تم
تقسيم الطلاب إلى مجموعات بناء على عدد الدروس التي تلقوها ، وتم رصد الدرجات
التي حصلوا عليها مع عمل مقارنة بين مستوياتهم في القراءة وفي التحصيل ، وتوصلت
الدراسة إلى أن انخفاض مستوى القراءة يؤدي إلى انخفاض التحصيل ، واقترحت
الدراسة زيادة دافعية الطلاب نحو القراءة حتى تزيد درجاتهم في القراءة وبالتالي في
التحصيل ، إضافة إلى ضرورة زيادة نسبة الوعي والفهم لدى الطلاب .(Ansay: 2000)
سعت دراسة "دول" 2000 Dool إلى معرفة أثر الخبرة على مستوى القراءة في
برامج القراءة المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية بأكرانيا وبجامعة "البوتا" بكندا ، وكانت
عينة الدراسة ٦٠ طالباً من ثلاث مدارس؛ حيث تم قياس معلوماتهم العامة عن القراءة
ومدى اهتمامهم بالتعليم ، ومدى تأثير خبراتهم السلبية والإيجابية على قراءتهم في
الحاضر وتوقعها في المستقبل، وأشارت الدراسة إلى أن الطلاب يقبلون على النصوص
القرائية المرتبطة بخبراتهم التي تحمل جزءاً من العاطفة والمغامرة ، لأن ذلك يعكس
جزءاً من تفكيرهم الخيالي والرومانسي. ولا يتطلب منهم عناء في الفهم. ويجدون
سهولة في كلماته. وعدم توافر ذلك في الفهم يجعل الطلاب ينصرفون عن قراءته
وفهمه لصعوبة مفرداتها ولكونها غير شيقة بالنسبة لهم، وأوصت الدراسة بمراعاة
ذلك في برامج القراءة لطلاب المرحلة الثانوية.(Dool: 2000)

وهدف دراسة "هويت" 1999 Hewitt إلى تقييم تأثير برامج القراءة على التحصيل
 والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية - تحديد خصائص الدارسين الديموجرافية التي
تؤثر على التعلم كالسن، والنوع، والعرق، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والمشاركة
الفردية والجماعية - تحديد مدى انتظام الطلاب ومشاركتهم في البرنامج، واستخدمت

الدراسة عدة اختبارات كاختبار "جاتس" واختبار "لوا" في القراءة. وبينت النتائج أن هناك تأثيراً إيجابياً لبرامج القراءة على الطلبة المشاركين، وقد خضعت آراء الطلاب المشاركين للفحص وتبين منها أن معظمهم كان لديه دافعية كبيرة للتعلم واستكمال البرنامج. وأن البرامج كانت معبرة كثيراً عن طموحاتهم وزادت من دافعيتهم للتعلم، وأن كثيراً ممن درسوا هذه البرامج حققوا مراكز مرموقة وأعمارهم تتراوح بين ٣٥-٥٠ عاماً. (Hewit: 1999)

تعليق وإفادة:

- تعددت اهتمامات دراسات هذا المحور من حيث تناولها للمتغيرات الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالقراءة، وذلك على النحو التالي:
- هناك دراسات عنيت بالاتجاهات وعلاقتها بتعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية كدراسة الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ودراسة "تاكس"، ودراسة "هيجلر"، ودراسة "هويت".
 - هناك بعض الدراسات عنيت بتصورات المعلمين والمتعلمين حول القراءة وموضوعاتها وبرامجها وهي دراسة "ياينو"، ودراسة "كلينتون"، ودراسة "كرين".
 - بعض الدراسات عنى ببيان دور الأسرة والوالدين في القراءة وهي دراسة "باينو"، ودراسة "لين"، ودراسة "بيرساد".
 - دراسات تناولت الحاجات لدى المتعلمين وعلاقتها بالقراءة وهي دراسة "كراين".
 - دراسات تناولت أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية في القراءة وهي دراسة "كاول"، ودراسة "جور"، ودراسة "هويت".
 - دراسات تناولت أثر العادات في تعلم القراءة وهي دراسة "بيرساد".
 - ودراسات عنيت بالعلاقة بين التربية الصارمة والقراءة وهي دراسة "جور".
 - ودراسات تناولت أثر العلاقة الطيبة مع المعلمين في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب وهي دراسة "هود".

- ودراسة تناولت أثر مراعاة برامج القراءة لخبرات الطلاب العاطفية السابقة وهي دراسة "دول".

- وعنيت دراسة "جويرس" بأثر إدارة المدرسة والجو المدرسي على مستوى القراءة لدى الطلاب.

ويمكن الاستفادة من نتائج دراسات هذا المحور في الجانبين البحثي والميداني على النحو التالي:

فعلى المستوى البحثي:

- إجراء بحوث عن أثر المتغيرات الاجتماعية والانفعالية الأخرى التي لم يتم تناولها من قبل في تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- إجراء بحوث ودراسات لمعرفة أثر القراءة في الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وعلى المستوى الميداني يمكن القيام بما يلي:

- بناء برامج القراءة مع مراعاة المتغيرات الاجتماعية والانفعالية المختلفة.

- الاستفادة من القراءة في تلبية حاجات المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم مما يساعد ليس في تعلم القراءة فقط، وإنما في تحقيق النجاح الدراسي بصورة أفضل.

- الاستفادة من القراءة كأداة تساعد على تحقيق الضبط الانفعالي والتواصل الاجتماعي بين الطلاب، وذلك من خلال برامج تعد خصيصاً لهذا الغرض.

- إعادة إجراءات التدريس بحيث تكون إستراتيجيات التدريس مراعية للجوانب الانفعالية والاجتماعية في مواقف التعليم والتعلم.

الاتجاه السادس: الاتجاه العلاجي:

يقوم هذا الاتجاه على بناء برامج القراءة إما لعلاج جوانب القصور في مهارات

القراءة لدى الطلاب أو لتنمية مهارات القراءة لديهم، حيث يتم تشخيص جوانب

الضعف لدى المتعلمين باستخدام الاختبارات والمقاييس المختلفة، ثم بناء برامج تعليم القراءة في ضوءها.

بعض الدراسات التي قامت على الجانب العلاجي في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

هناك دراسات عديدة في هذا المجال أهمها ما يلي:

دراسة "فاظلي" 2010 Fazeli بالثغرات القائمة في تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الهند، وحددت الدراسة تلك الثغرات بالثغرات المتعلقة بالقراءة، والفهم القرائي، وإستراتيجيات القراءة، والطلاقة والمفردات. (Fazeli: 2010)

بينما عنيت دراسة "جان" و"جون" 2009 jane & john برصد صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الصف الثاني عشر، وذلك من خلال عمل مراجعة للبحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وتوصلت الدراسة الى الإجابة عن عدة أسئلة طرحتها، أهمها: كيف يمكن تحديد صعوبات القراءة، وما هي تلك الصعوبات؟ وما الذي يجب علينا القيام به لتحديد صعوبات تعلم القراءة؟ وما الاعتبارات التي يجب مراعاتها في تحديد صعوبات القراءة؟

وبناء على الإجابة عن تلك الأسئلة قدمت الدراسة بعض التوصيات تتعلق بالممارسات التعليمية، وإعداد المعلم (jane & john:2009)

وسعت دراسة "ليتز" 2006 Lietz إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناس) في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية الناطقين وغير الناطقين بالانجليزية، حيث استخدمت الدراسة التحليل البعدي Meta-Analysis من خلال نموذج خطي لإجابات الطلاب عن مجموعة من أسئلة القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة ترجع إلى الاختلاف في الجنس (البنين / البنات) وأن الفروق بين الجنسين تقل كلما زاد العمر بغض النظر عن اللغة الأصلية للطلاب، في حين أثبتت دراسة جمعية

التقويم الأمريكية NAEP والبرنامج الدولي لتقويم الطلاب PISA أن هناك فروقا بين الجنسين في مهارات القراءة (Lietz: 2006: ERIC: EJ.751877)
دراسة "زيبيرر" وآخرين 2002 Zipperer & et. Al إلى هدفت إلى تقويم وتشخيص الوضع الحالي لبرامج تنمية مهارات القراءة في المرحلة لثانوية لتحديد المشكلات واقتراح الحلول ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من المشكلات مع عرضها وتدعيمها بالأدبيات اللازمة ، واقتاحت برنامجا لعلاجها. (Zipperer & ET. Al 2002: ERIC. EJ652047)

واهتمت دراسة "بلاكفورد" Blackford 2002 بتقويم وتشخيص الوضع الراهن لمهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في مهارات القراءة والكتابة لديهم من خلال تطبيق بعض الاختبارات. (Blackford. 2002: ERIC. EJ639010)

وسعت دراسة "يونج" Young 2001 بجامعة تكساس بأمريكا إلى الكشف عن أثر الكتابة باستخدام طريقة "جيلن جاهام" على قابلية تعلم الهجاء لدى طلاب المدارس الثانوية ممن يعانون من اضطرابات في القراءة من خلال برنامج للقراءة والكتابة قدم للمجموعة التجريبية دون الضابطة ، وقد شملت الدراسة ٢٨ مدرسة ، واستغرقت حوالي ٣ أسابيع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في نطق الكلمات بينما لا توجد فروق في القراءة. وأشار طلاب المجموعة التجريبية إلى تحسن مستواهم في القراءة والكتابة نتيجة لاستخدامهم هذه الطريقة في الكتابة أثناء هذا البرنامج. (Young: 2001)
وهدفت دراسة "كوكس" Cox 2007 إلي تحسين مستوى القراءة لدى طلاب المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال مقارنة سبعة عناصر أساسية يقوم عليها تعليم القراءة بالمدارس العليا (الوقت المبذول في القراءة ، التطور المهني ، التقويم الشامل للطلبة والبرامج ، فريق العمل من المدرسين ، القيادة ، تدخل المجتمع ، وقابلية تغيير النظم) وذلك بهدف دعم مستوى القراءة لدى الطلاب مع

مراعاة الجوانب الاجتماعية - الاقتصادية عند المقارنة بين الطلاب؛ ولتحقيق ذلك تم اختيار إحدى عشرة مدرسة لتقويم طلابها في القراءة، مع تحليل نتائج الدراسة بالإحصاء الوصفي، ثم بالإحصاء الكيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن ست مدارس منها حققت مستويات عليا في القراءة؛ وهي مدارس ذات مستوى مرتفع اجتماعيا واقتصاديا، بينما الخمس الآخر الأقل اقتصاديا واجتماعيا كانت أقل منها في مستوى القراءة، كما توصلت الدراسة إلى أن نجاح أو فشل إدارة المدرسة يؤثر على مستوى القراءة لدى الطلاب. (Cox: 2007)

وعنيت دراسة جيس 2005 Giess بالكشف عن تأثير معامل "أرتون جيلين جاهام" على القراءة ومستوياتها لدى طلبة المدارس العليا وعلاقته بالقدرة على القراءة والتغلب على صعوباتها.

وقد تم اختبار تأثيرات العوامل المختلفة على القراءة لدى الطلاب، وعلاقة ذلك بقدرتهم على الهجاء ونطق الحروف ومخارج الحروف وسرعة الكلمات وخروجها والاحساس بها. وقد شارك في الدراسة ثمانية عشر طالباً حضروا حصصاً للقراءة وصعوباتها؛ تسعة مشاركين منهم يمثلون المجموعة التجريبية والتسعة الآخرون مثلوا المجموعة الضابطة، وقد شاركوا جميعاً في برنامج القراءة المقدم، وقد استخدمت الدراسة التحليل الكيفي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، مع وجود تشابه بين المجموعتين في بعض النتائج، وقد أظهرت النتائج أيضاً أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى القراءة والقدرة على القراءة، وأوصت الدراسة بالأخذ بمثل هذه البرامج التي تسهم بشكل كبير في إرتفاع مستوى القراءة فضلاً عن أهميتها كمؤشر إيجابي يثبت العلاقة الإيجابية بين القراءة والقدرة على القراءة؛ مما يحض ما قدمته النظريات القديمة، كما قدمت الدراسة العديد من المعايير والمقاييس التي يمكن الإفادة منها في قياس مهارة القراءة والقدرة على القراءة. (Giess: 2005)

وهدفت دراسة "وودمان" سنة ٢٠٠٥م Woodman جامعة أوكلاند ميتشجان أمريكا إلى اختبار وتقييم الأدوات المستخدمة في التنبؤ بنجاح طلبة المدارس العليا في القراءة، وقد قامت الدراسة في سبيل ذلك بتقويم الفصول التي اعتمدت على استخدام هذه المقاييس في التنبؤ بنجاح طلابها في القراءة ورصد درجاتهم، ثم قامت بتقويم طلاب الفصول نفسها بعد فترة زمنية باستخدام بعض أدوات القياس المستخدمة في القراءة كالمقاييس والمناقشات؛ لمعرفة مدى التقدم والنجاح الذي حققه طلاب هذه الفصول في الدراسة، ومقارنتها بنتائج مقاييس التنبؤ السابقة، واستفادت الدراسة من ذلك في تطوير الأساليب المستخدمة في تطوير برامج تعليم القراءة، وقد أجريت الدراسة على عدد من طلاب المدارس العليا في "ميتشجان"، وأهم نتائجها: أن المقياس الذي استخدم في التنبؤ بالقراءة لم يكن دقيقاً في التنبؤ بنجاح الطلاب في القراءة - تم وضع مقياس كمعياري إيجابي على نجاح الطلبة وتقدمهم في القراءة - قدمت الدراسة معياراً مهماً جداً لقياس مدى تطور القدرة القرائية - رصدت الدراسة العلاقة بين التطور القرائي لدى الطلبة ومستواهم الاقتصادي - أثبتت الدراسة انه لا توجد علاقة بين المستوى الاجتماعي والمستوى القرائي لدى الطلاب - وجود فريق العمل يساعد الطلاب على التقدم والتفوق في القراءة - النتائج الاحصائية الكمية ليست دليلاً كافياً على مستوى الطالب (Woodman: 2005)

وسعت دراسة "ايهارت" 2005 Airhart بجامعة "تنسيس" بأمريكا إلى قياس أثر برنامج القراءة المقدم من قبل الدولة، ومعرفة مدى الاحتياج لوضع برامج لغوية معينة لتنمية مهارات اللغة التي لم تنمو من خلال هذه البرامج، واستهدفت الدراسة برامج لغوية معينة يتم تقويمها بمقياس "جات واي" للغة بالإضافة إلى وجهات نظر التلاميذ وإدراكهم للغة، وقد وجد أن عدد ١٠٤ مدرسة من المدارس العليا (الثانوية) تواجه قصوراً شديداً في مسألة القراءة، وقدمت الدراسة برنامجاً علاجياً لمجموعة تجريبية دون الضابطة، واستمر برنامج القراءة كتجربة لمدة ١٥ أسبوعاً، وقد خضع المتعلمون قبل

وبعد الاختبار لمعامل "وايدرانج" للتطور واختبار الوعي بالقراءة بالإضافة إلى إستبيان حول مدى إدراك القارئ لنفسه للقراءة ، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في صالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بعد ذلك بتحديد وقت معين لبيان قدرة الطالب ومتوسط أدائه في فهم وإستيعاب مهارات اللغة. (Airhart: 2005)

دراسة "لين" 2005 Linn التي سعت إلى الكشف عن طرق القراءة المستخدمة في المدارس العليا والمتوسطة في ولاية "كنساس" ، وهدفت الدراسة إلى القيام بما قامت به دراسة ٢٠٠٤ حيث عملت على تحديد أساليب القراءة الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومدى تأثيرها وتشبعها بالمصطلحات ، وقد استخدم هذا البحث بعض الأدوات البحثية التي استخدمت في دراسة ٢٠٠٤م في المدارس المتوسطة والعليا، وبلغت عينة البحث ٢٠٠ طالب من ١٢٦ مدرسة عليا، وقد تم أولاً تحليل الأساليب المادية في القراءة ثم مقارنة القواعد الأساسية في القراءة والمتمثلة في سبع نقاط إيضاحية حددت في ضوءها طرق القراءة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛ أن هناك طرقاً متعددة للقراءة تختلف فيما بينها من حيث الأهداف والإجراءات ، وأن هناك تشابهاً كبيراً بين المدارس المتوسطة والعليا في طرق القراءة المستخدمة، وأوصت الدراسة بإجراء بعض الدراسات المستقبلية في هذا المجال. (Linn: 2005)

بينما سعت دراسة "ويتكويسكي" 2004 Witkowski جامعة "ميسوري" بأمريكا إلى مقارنة أثر برنامجين مختلفين في علاج ضعف القدرات القرائية (اللغوية) لدى طلبة المدارس، شارك في هذه الدراسة ٦٣ مدرسة على إختلاف مستوياتها لبيان مدى تراجع وقصور مستوى القراءة لدى الطلبة مقارنة بمستوى الطلبة في العامين الآخرين، وخاصة في المدارس العليا التي تتطلب برامج خاصة في البرامج اللغوية والقدرات التكنولوجية كالحاسب الآلي، وقد أجرت أختبار على أكثر من ١٨٠ مقاطعة مسمى بإختبار القراءة من أجل تاريخ الولايات المتحدة، بينما كان هناك مجموعة ثالثة درست البرنامج الثالث

الخاص بتنمية اللغة الإنجليزية، وتم قياس المجموعات الثلاث باختبارات في القراءة، وقد جاءت النتائج قبل وبعد الاختبار معبرة جدا، وقد تكرر استخدام وسائل التحليل على إختلاف أنواعها ، وقد لوحظ عدم وجود تغير في إتجاهات القراءة مع الوقت في المجموعات الثلاثة وقد دعمت هذه النتائج مفهوم القراءة وإستراتيجياتها (Witkowski: 2004)

وهدفت دراسة هارد مان 2004 Hardiman بجامعة ميرلاند بأمریکا إلى تحديد صعوبات تدريس القراءة للمراهقين ، وإلى أى مدى تؤثر صوتيات اللغة على مستوى القراءة لديهم، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى المراهقين في القراءة وفي أصوات اللغة، وتم تقديم برنامج مقترح لعلاج هذه المشكلة للمجموعة التجريبية دون الضابطة مع استخدام طريقة " رولاند " مع المجموعة التجريبية في القراءة والبرامج الأخرى التي تساعد على تطور وارتقاء اللغة كالطلاقة في الكلام ، الثروة اللفظية ، واستيعاب قطع الفهم ، وقد استخدمت هذه الوسائل لتحديد مستوى الطلبة، ومدى استجاباتهم لمثل تلك البرامج، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا تدريب " رولاند " تفوقوا عن الآخرين في المجموعات الأخرى، مع عدم وجود اختلافات جوهرية واضحة في مقياس الكلمات . (Hardiman: 2004) .

بينما هدفت دراسة "كالسيك" 2004 Kalisek جامعة "كاليفورنيا" بأمریکا إلى معرفة تأثير الدراسة بالمدارس المتوسطة في مستوى القراءة لدى طلاب المدارس العليا بمراحلها، واستخدمت الدراسة الإحصاء الكمي والكمي، فبالنسبة للتحليل الكمي تم استخدام اختبار سكوير، وللتحليل الكيفي فقد عقدت مقابلات مع كبار المدرسين والطلبة وسؤالهم فيما إذا كانت الدراسة بالمدارس المتوسطة قد أثرت عليهم من عدمه، بالإضافة إلى قياس نسبة الإنجاز ومستوى الدافعية وتقدير الذات، وأظهرت النتائج من خلال التحليل الكمي أنه لا يوجد أختلافات مؤثرة في معدل قراءة اللغة، كما أظهر التحليل الكيفي أن الطلبة الذين أجرى عليهم الاختبار قرأوا العديد من الكلمات بطلاقة

وموضوعية بالإضافة إلى استخدامهم لمهارات الكتابة، وأتضح أيضاً أن الطلبة قد تحسن مستواهم بصورة ملحوظة، وقد أتضح من خلال النتائج أن الطلاب قد حققوا نتائج منخفضة نتيجة قلة الدافعية وليس عدم وجود قدرات.

وسعت دراسة "كاتون" Catone 2000 إلى الكشف عن صعوبات القراءة ومعرفة طبيعتها وعلاجها لدى الطلاب المراهقين، وذلك من خلال سؤال المدرسين حول آرائهم عن اتجاهات الطلاب وتأثير العوامل الخارجية في القراءة لديهم، والعمل على التنبؤ بانفعالات الطلاب، وضرورة تدريبهم على العمليات المساعدة على زيادة وعيهم بقدراتهم، واستخدام الوسائل التكنولوجية لتحقيق ذلك، وقد شارك في الدراسة ٢١٣ طالباً من ٨ ولايات، وتم الوقوف من خلال الدراسة على الأسباب التي تؤدي إلى تدهور مستوى الطلاب في القراءة والفهم والتعلم، وجاءت النتائج مبينة وجود اتجاهات سلبية تجاه القراءة لدى المراهقين، وأن عمل برامج للتدريب على موضوعات القراءة تعد من الأمور الضرورية التي تحتاج فرصاً كافية من التدريب والمران من قبل المدرسين .
(Catone: 2000)

وعنيت دراسة "ماركس" و"إنلي" Marks & Ainley 1997 بمعرفة مستوى الفهم القرائي والترقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام المسح الطولي من خلال إجاباتهم على اختبارات قرائية وعددية لطلاب المرحلة الثانوية، وامتدت الدراسة من عام ١٩٧٥ إلى ١٩٩٥م، وتم في الوقت نفسه الاستعانة بنتائج دراستين دوليتين في المجال نفسه أجريتا على الطلاب الجدد في المرحلة الثانوية بأستراليا، وبرغم اختلاف اختبار القراءة عن الترقيم إلا أن هناك وحدات عامة مشتركة بينهما، وقد قارنت الدراسة بين متوسطات التلاميذ الذين أجابوا عن الاختبار بصورة صحيحة في بعض الأوقات وأولئك الذين أجابوا عنه إجابة صحيحة في جميع الأوقات، وأجريت مقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في فترات زمنية مختلفة، ومقارنة متوسطات التمكن من القراءة بناء على الجنس والعرق والخلفية الاجتماعية، واستخدام تحليل التباين على

مستوى المدارس والأفراد من عام ١٩٧٥م حتى عام ١٩٩٥م، وتوصلت الدراسة إلى أنه في الفترة من ١٩٧٥ - ١٩٩٥ كان هناك تغير منتظم وقليل في الأداء على اختبار المفردات العامة في القراءة، وأنه لم يوجد تغير جوهري في مستوى التمكن من القراءة، إلا أن هناك زيادة ملحوظة في مستوى التمكن في اختبار التقييم. (Marks & Ainley: 1997: ERIC. ED471628)

وهدفت دراسة "ألن" و"برتون" 1997 Allan & Bruton إلى معرفة آراء طلاب المرحلة الثانوية حول القراءة؛ لأن القدرة على القراءة المرنة المتدفقة ذات المعنى الذي يمكن استخدامه تعد مسألة مهمة وأساسية لدى المتعلمين، وعلى ذلك سعت الدراسة إلى جمع تصورات طلاب المرحلة الثانوية الذين لا يمتلكون مهارات القراء الأساسية) كعدم القدرة على استخراج المعنى من النص)، كذلك حرص الباحثان على معرفة تصورات المعلمين حول مفهوم القراءة من خلال المقررات الخاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وحرصا على معرفة المهارات التي يحتاجها المعلم لفهم القراءة وعملياتها المختلفة ومهارات تدريسها، وشملت العينة ٦٧ تلميذا من ٢٤ مدرسا من ٣ مدارس ثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن ٢٤ مدرسا من ٣٤ يرون أن القراءة يتم تعليمها بالفعل، بينما رأى ٣١ مدرسا بأنه يجب أن يتم تعليم القراءة في المدارس بصورة أفضل، وأقر معظمهم بأن معلوماتهم حول القراءة متواضعة، وأنهم في حاجة للتدريب على مهارات القراءة وكيفية تنميتها لدى طلابهم. (Allan & Bruton: 1997: ERIC: ED472037)

تعليق وإفادة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها عنيت بجوانب مختلفة في التقييم والتشخيص والعلاج، وذلك على النحو التالي:
- تشخيص وعلاج القصور القائم في برامج القراءة كما جاء ذلك في دراسة "زبير".

-تشخيص وعلاج مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية وهي دراسة " بلاكتور
"، ودراسة " تيكويسكي"، ودراسة " كالسيك"، ودراسة " كوكس".
-تشخيص وعلاج اضطرابات الكتابة كما في دراسة " يونج".
-تشخيص وعلاج مستوى الفهم لدى الطلاب كما في دراسة "ماركس وويلي"
-معرفة مستوى القراءة وعلاقته بالقدرة على القراءة كما في دراسة " جيس"
-علاج صعوبات تعلم القراءة كما في دراسة " كانون"
ويمكن الاستفادة من هذه الدراسات فيما يلي:

-الإفادة من نتائج هذه الدراسات في عمل البرامج العلاجية لتعليم القراءة بالمرحلة
الثانوية.

-عمل قوائم بصعوبات تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية وتدريب المعلمين
على كيفية علاجها.

-تطوير أدوات التشخيص المستخدمة في تشخيص مهارات القراءة في ضوء
الأدوات التي قدمتها واستخدمتها هذه الدراسات.

-عمل دراسات جديدة تتناول الصعوبات التي يواجهها المعلم في البحث عن طرق
تدريس مناسبة للبرامج العلاجية في تعليم القراءة.

-الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة وعلى رأسها الحاسب الآلي في التغلب
على صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

-وضع واستخدام إستراتيجيات تدريس علاجية في مجال تعليم القراءة بصفة
خاصة وتعليم اللغة بصفة عامة.

الاتجاه السادس: الاتجاه التكاملي الوظيفي:

يعتمد هذا المدخل في تعليم اللغة بصفة عامة وبما في ذلك القراءة على التكامل
بين فروع اللغة والوظيفية في مواقف الحياة، سواء كان التكامل بين جميع المواد او
بعض المواد ام بين ما دتين فقط بناء على ما بين تلك المواد من تشابه ، وانطلاقا من

وحدة العلوم واتصالها فيما بينها، فهناك تكامل بين مهارات اللغة ، وتكامل بين فروع اللغة، وتكامل بين بعض فروع اللغة وبعض مهارات اللغة، وظهرت مسارات وانماط مختلفة لذلك منها تعلم القراءة والكتابة وظيفيا فيما يعرف بـ Literacy، وتعلم الاستماع والتحدث وظيفيا Oral ، او فيما يعرف بالاتجاهين Two Ways ، وسوف يتضح ذلك من خلال الحديث عن مداخل تعليم اللغة فيما بعد، وهو اتجاه له سمعته العالمية وانتشاره الواسع في مختلف بلدان العالم.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي اعتمدت على التكامل والوظيفية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية هي:

دراسة "ماكلادي" 2006 McCladdie التي هدفت إلى معرفة تأثير طريقة "منستوري" في إحراز تقدم ملموس في القراءة وعلاقته بالقدرة على القراءة والكتابة لدى طلبة المدارس الداخلية الأفروامريكية؛ حيث أشار أحدث تقرير صادر عن المؤسسة القومية لتنمية وتقدم التعليم أن ٤٠% من طلبة الولايات المتحدة "الاعدادي والثانوي" يعانون من ضعف واضح في القراءة، وهذا يعني أنهم ليس لديهم حد أدنى من المعرفة أو القدرات الضرورية لإنجاز الأعمال على إختلاف مستوياتها، وقد حذرت من أن ٧٢% من الطلبة الأفروامريكين قد سجلوا معدلات ضئيلة في القراءة؛ لذا سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير استخدام طريقة منستوري في المدارس الداخلية في المنطقة وعلاقته بمستويات القراءة.

وقد أختير المشاركون من خمس مدارس في "فلاديفيا" التي تتبع برامج تربوية، وحللت نتائج اختبار "ترانوف"، وتوصلت إلى أن طريقة منستوري من أفضل الوسائل وأقواها تأثيرا في مستويات القراءة، وهكذا فإنه من الممكن استخدام هذا الاسلوب في المدارس الداخلية، مع ضمان نجاح المتعلمين هذه المره مقارنة بما حدث لهم من فشل مع الطرق التقليدية الأخرى. (McCladdie: 2006)

ومن تلك الدراسات دراسة المؤسسة الإستراتيجية لتعلم القراءة والكتابة (SLI) التي هدفت إلى عمل مشروع تدريبي لمعلمي القراءة والكتابة Literacy بالتعاون مع مجموعة من المدارس الأمريكية، ويعد هذا المشروع من قبيل التطوير المهني لمعلمي المدارس خلال عام ٢٠٠٠/١٩٩٩م. وقد شارك في المشروع سبع فرق من المعلمين من مختلف التخصصات،، وطلب من كل معلم مشارك في التدريب أن يختار موضوعا دراسيا يختبر فيه طلابه كتقويم نهائي، ولمعرفة قدرة المعلمين على القيام بذلك طبق عليهم اختبار القدرة على القراءة (DRP) The Degrees of Reading Power، وكذلك طبق على الطلاب (فصل لكل معلم) وذلك في خريف ٢٠٠٠/١٩٩٩م. وهذا الاختبار اختبار تكملة يقيم قدرة الطلاب على فهم واستخدام المعلومات الواردة في قطعة القراءة في مواقف أخرى مختلفة من خلال اكتشاف فهم لمعانيها، وبلغ متوسط درجات الطلاب في فصل الخريف ٥١% وزاد المتوسط في فصل الربيع إلى ٥٦% برغم صعوبة بعض موضوعات القراءة المقدمة كالقصص... وأشارت الدراسة إلى حدوث تحسن في مهارات القراءة والكتابة لدى المعلمين وطلابهم مقارنة بالدرجة الدولية؛ حيث تقع الدرجة الدولية لطلاب هذه المرحلة فيما بين ٤٦% إلى ٥٣%، وأن الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي في القراءة والكتابة نتيجة لهذا المشروع دالة إحصائيا. (The

Strategic Literacy Initiative: 2002: ERIC: EJ473950)

ومن دراسات التكامل بين القراءة والعلوم الأخرى دراسة "امتلت" و"بيتو Ametller 2002 & Pinto التي هدفت إلى معرفة مدى فهم الطلاب واكتسابهم للمفاهيم العلمية من خلال قراءة وحدة الطاقة في مادة العلوم؛ حيث تم تقديم وحدة عن مصادر الطاقة الجديدة تجمع بين الصور والشرح اللغوي المصاحب، مع مراعاة الاتساق بينهما، وتم تقويم الطلاب في مدى فهمهم لمفاهيم الطاقة المتضمنة في الوحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك قصورا لدى الطلاب في اكتساب المفاهيم العلمية، وقدمت بعض التوصيات والمقترحات لعلاجها. (Ametller & Pinto: 2002: ERIC. EJ643831)

وعنيت دراسة "ديمبسي" Dempsey 2001 بجامعة الميسيسيبي بأمريكا إلى الكشف عن أوجه الاختلاف بين مستويات قدرة طلاب المدرسة الثانوية في القراءة وقدراتهم الحسابية في مقاطعة "لوا"، وأثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والنوع في القدرة القرائية والحسابية لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٣ طالباً خضعوا لاختبارات القدرات، ومجموعة من الاستبيانات والاختبارات الأخرى، وتم تقسيم العينة -وهي عشرة طلاب- إلى أربعة مستويات (ضعيف - متوسط - مرتفع - مرتفع جداً) في القراءة، وتم تطبيق اختبار عليهم، وبينت النتائج أن هناك ارتباطاً بين مستوى القدرة على القراءة ومستوى القدرة على الحساب، ووجود علاقة إيجابية واضحة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى القراءة والحساب. (Dempsey: 2001)

وتناولت دراسة "وارد" Ward 2001 تأثير إستراتيجيات الفهم القرائي في مستوى طلاب المرحلة الثانوية في فصول الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالباً من مدرسة الميسيسيبي الثانوية في عام ٢٠٠٠-٢٠٠١م، وتم اختبار الطلاب في محورين، الأول: فهم الموضوعات، والثاني: الثروة اللفظية والفهم القرائي، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يملكون إستراتيجيات الفهم القرائي يزداد مستوى الفهم القرائي لديهم ومهارات القراءة، ولكن لا تنمو لديهم الثروة اللغوية. (Ward: 2001)

وعنيت دراسة "لينش" Lynch 2001 بمعرفة أثر إستراتيجيات التدريس على الفهم القرائي عبر مواد دراسية مختلفة لدى طلاب المدارس الثانوية، وتم اختيار العينة من مدرسة ثانوية داخلية، وتم خلال البرنامج رصد الإستراتيجيات المستخدمة في تدريس القراءة، حيث قدمت من خلالها للطلاب قطع في القراءة تتعلق بالدراسات الاجتماعية، والتعريف بمدينة "أوهايو" وحقوق المواطنة، واستخدمت الدراسة اختبارين أشارت نتائج الاختبار الأول إلى أن إستراتيجيات التدريس المستخدمة غير مؤثرة في القراءة ولكن مؤثرة في الكتابة، بينما جاءت نتائج الاختبار الثاني تثبت أن هناك نمواً في القراءة بينما لا يوجد نمواً في الكتابة، كما أشارت إلى تحسن الفهم القرائي في بعض المواد

الأخرى كالرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، وأوصت الدراسة باستخدام الإستراتيجيات التي تعنى بالفهم لدى الطلاب في الموضوعات المختلفة . (Lynch 2001) وهدفت دراسة "هيلين" Helen 1993 إلى معرفة أثر حصول الطلاب على تغذية مرتجعة، وتوصلت إلى أنها تحسن التعلم.

كما سعت دراسة "ستوكي" Stockey 1991 إلى تعليم القراءة والكتابة عبر المواد الدراسية المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تعليم القراءة والكتابة عبر المواد الدراسية المختلفة.

كما قارنت دراسة "رفيرا" Rivera 1985 بين مدخل الخبرة والمدخل الأساسي والمدخل المختلط في تعليم القراءة في اللغتين الانجليزية والأسبانية لطلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (6٣) منهم ٣٢ من الإناث، و٣١ من الذكور، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات حسب المستوى (مرتفع - متوسط - منخفض) درست كل مجموعة بأحد المداخل، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المدخل المختلط في تنمية مهارات القراءة في اللغتين الانجليزية والأسبانية، وأن أصحاب الدرجات العليا من الطلاب يمكن أن يدرسوا بأي مدخل من المداخل الثلاثة، بينما مجموعة المستوى المتوسط يناسبهم المنهج المختلط، ومجموعة المستوى المنخفض يناسبهم المدخل الأساسي.

وهدفت دراسة لاين Lynn 1981 إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال مدخل الخبرة اللغوية مقارنة بمدخل القراءة المعملية، وتم قياس المجموعتين باستخدام اختبار تكلمة في الفهم القرائي، وقياس الكتابة باختبار هانت Hant، وقياس الاتجاهات باستخدام مقياس اتجاهات متدرج، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالباً من طلاب مدرسة (وست هولو) الثانوية بولاية نيويورك، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما تدرس بمدخل الخبرة اللغوية (L.E.A) والثانية عن طريق المدخل

المعملي (L.O.B) وقد دلت النتائج على أن هناك فروقا دالة إحصائية في صالح طلاب مدخل الخبرة اللغوية. (Lynn 1981: Diss.Abst.Inter.p4983)

تعليق وإفادة:

- يتضح من الدراسات السابقة في هذا الاتجاه أنها اهتمت بما يلي:
- تعليم القراءة والكتابة للمعلمين وتعليمهم كيف يعلمونهما لطلابهم، وهي دراسة المؤسسة الإستراتيجية لتعلم القراءة والكتابة.
 - تجريب طرق عدة في تعليم القراءة والكتابة مثل دراسة "ماكلاي" التي استخدمت طريقة "منتسوري"
 - تعليم القراءة والكتابة من خلال مداخل لغوية مختلفة، وهي دراسة "لاين"، ودراسة "رفيرا".
 - تعليم القراءة والكتابة تكامليا ووظيفا عبر المنهج وهي دراسة "امتزر" ودراسة "بنتو" ودراسة وارد، ودراسة "ستوكي"
 - أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تعلم القراءة والكتابة تكامليا ووظيفا. ويمكن افادة من الدراسات السابقة فيما يلي:
 - ويمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسات فيما يلي:
 - تفعيل دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برامج وإستراتيجيات توضع خصيصا لهذا الغرض.
 - مراعاة الجوانب الاجتماعية في برامج القراءة خاصة في المجتوى القرائي وطرائق التدريس.
 - الاهتمام في تقويم الطلاب بالجانب الاجتماعي من خلال تضمن أدوات التقويم بعض الجوانب الاجتماعية المتضمنة في برامج القراءة.
 - استخدام طرائق تدريس تعتمد على التكاملية بين مهارات اللغة وتوظيفها في مواقف حياتية اجتماعية حقيقية.

- توظيف الوسائل التعليمية وخاصة الكمبيوترية لتحقيق فهم قرائي اجتماعي جيد لدى الطلاب يمكنهم من فهم الجوانب الاجتماعية التي يمكن تحقيقها من خلال القراءة.

- العمل على توفير بيئة اجتماعية مدرسية وأسرية تساعد في تنمية القراءة لدى الطلاب بما توفره من أجواء ومثيرات ومواقف مساعدة على القراءة. تفعيل مجلس الآباء في المدارس وتوظيفه في تنمية القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى التي لم تتناولها الدراسات لمعرفة أثرها في تعليم القراءة كدور الإداريين في بيئة المدرسة. والأخوة الكبار في المنزل، وترتيب الطفل داخل الأسرة. والمشكلات الاجتماعية. ونوع عمل الوالد، وخروج الأم للعمل. التداخل بين هذا الاتجاه والاتجاهات الأخرى كالاتجاه الاجتماعي والنفعالي كما في دراسة " ديمبسي"، وتداخل مع الاتجاه المعرفي كما في دراسة " لينش" وهذا يعني أن الفصل بين الاتجاهات المختلفة أمرا صعبا وإنما الفصل هنا من أجل الدراسة.

الاتجاه الثامن: الاتجاه التجريبي:

يقوم هذا الاتجاه على تصميم برامج القراءة بناء على أسس معينة كحاجات أو طبيعة المتعلمين، أو طبيعة مهارات القراءة، أو تطبيق النظرية لغوية أو نفسية ما، أو طرق تعليم وتعلم مختلفة، حيث يقوم الباحث بإعداد مواد المعالجة وأدوات الدراسة، وبعد ضبط كل منهما يقوم بتقديمها لعينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف، مع القياس القبلي والبعدي، وفي ضوء نتائجه يقدم توصياته، معتمدا في ذلك على التجريب وقواعده وأصوله.

بعض الدراسات التي اعتمدت على التجريب في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

من دراسات هذا الاتجاه دراسة "ذاوهنج" و"تشنج" ZhaoHong & Cheng 2010 بالكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التكرار في قراءة النص في اللغة الثانية على زيادة اكتساب المتعلمين للمفردات، فقامت الدراسة بعمل ذلك على عشرين جلسة موزعة على ثلاثة أسابيع، وذلك في اللغة الصينية كلغة ثانية، وتوصلت الدراسة الى زيادة المفردات المكتسبة سواء تلك المقصودة أو غير المقصودة في اكسابها للمتعلمين نتيجة لتكرار قراءة النصوص المقدمة للمتعلمين. (ZhaoHong & Cheng: 2010)

وأهتمت دراسة "ستيفنتون" Steventon 2004 بجامعة جورجيا بأمريكا التي سعت إلى الكشف عن أثر استخدام إعادة النص كطريقة لتحسين القراءة لطلاب المرحلة الثانوية خلال وحدة مقترحة. وقد تم تقويم الطلاب من خلال مجموعة من الأسئلة، وقد أشارت النتائج إلى أن قدرات الطلبة على القراءة قد تزايدت مع الاحتفاظ بدرجة عليا من الفهم نتيجة لاستخدام إعادة القراءة كأسلوب ناجح، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود علاقة إيجابية أو سلبية بين الطلاقة في القراءة والقدرة على الفهم أو الإستيعاب. (Steventon: 2004)

وعنيت دراسة "ويسون" Wesson 2004 بمعرفة تأثير الوسائل الإيضاحية على تطور وتنمية القراءة لدى الطلاب في المشروع الإنمائي للقراءة وتطوير اللغة الإنجليزية ، حيث تم عمل برنامج قائم على وسائل الإيضاح لمساعدة الطلاب في التغلب على صعوبات التعلم، وقد قدم البرنامج في ثلاث صور متبوعة بوسائل إيضاح بمعدل وسيلة لكل صورة من صور البرنامج وهي: المطالعة وحدها، المطالعة مع سرعة القراءة، المطالعة مع سرعة القارئ ووجود المكتبات، وقد تكونت العينة من ٨٩ طالباً في مختلف المراحل العمرية، وتم استخدام اختبارات، نتائج وصفية، وتحليل العوامل، وقد أظهرت النتائج أن الوسائل الإيضاحية كان لها تأثير عظيم على تقدم الطلبة وارتفاع مستوى مهارات القراءة لديهم، وارتفاع درجاتهم نهاية العام مقارنة بالأعوام السابقة. (Wesson: 2004)

واهتمت دراسة "ميندش" Mindish 2003 بجامعة بنسلفانيا بأمريكا ببناء برنامج في القراءة والحساب في ضوء نتائج تنبؤات النظام الدراسي في بنسلفانيا بمستويات طلابه في الحساب والقراءة في المدارس العليا، ومستوى دافعيته، وقد استخدمت هذه الدراسة العديد من الإحصاءات، وكذا الاختبارات المختلفة لتحديد مستوى الطلبة. وقد جمعت النتائج من ثلاثة أعوام دراسية ٢٠٠٠-٢٠٠١-٢٠٠٢ من خلال ثلاثة فصول مدرسية مختلفة لتحديد مدى تأثير ذلك على الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج وأنه زاد من الدافعية لدى الطلاب نحو تعلم القراءة. (Mindish: 2003)

بينما هدفت دراسة "ويدمان" Weedman 2003 بجامعة "كنتاكي" بأمريكا إلى معرفة أثر برامج القراءة القائمة على التدريس المتبادل على مستويات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم اختيار المجموعتين عن طريق اختباري "جانز، وماك جيتس"، وأظهرت الدراسة أن الطلاب الذين تلقوا معلومات توضيحية كالأسئلة العامة، وتلخيص بعض الفقرات، التصنيف الواضح، التنبؤ.. تفوقوا على الضابطة، بالإضافة إلى أن المجموعتين قد حققتا معدلا كبيرا في الفهم، ولكن تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج المقترح على المجموعة الضابطة كان دالا إحصائيا. (Meedman: 2003)

وهدف دراسة "وايتز" Weitz 2003 بجامعة "كاليفورنيا" بأمريكا إلى معرفة أثر برنامج محدد عن القراءة الصامتة في فهم قطع القراءة، واكتساب اللغة والكلمات، واتجاهات القراء حيال القراءة؛ حيث تم اختيار أكثر من مائة طالب شاركوا في هذا البرنامج ينتمون إلى مدارس جنوب كاليفورنيا من خلال عدة اختبارات، وقد شارك نصف هؤلاء الطلبة بالاشتراك مع المدرسين في قراءة صامتة أستغرقت ٥٠ دقيقة، أما النصف الآخر فقد شارك مشاركة أساسية في القراءة باللغة الأجنبية، وقد استغرقت هذه الدراسة ٩ شهور؛ أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية برنامج القراءة الصامتة في إكساب الطلاب العديد من المهارات والاتجاهات القرائية. (Weitz: 2003)

وهدفت دراسة "ستيل" Steele 2003 بجامعة "ميسيسيبي" بأمريكا إلى معرفة تأثير برنامج قائم على القراءة السريعة على التقدم والتفوق الدراسي لدى طلاب الثانوي. وقد صمم البحث في صورة دراسة مقارنة، وقد استخدمت في ذلك المجموعتين التجريبية والضابطة، وحدد زمن الدراسة بحوالي ثمانية أشهر، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وأنه كان دالا إحصائيا في القراءة والتحصيل. (Steele: 2003)

كما سعت دراسة "برويت" Pruitt 2000 إلى معرفة أثر التفوق القرائي على مستويات طلاب التعليم الثانوي الخاص في طلاقتهم اللغوية، والقدرة على الفهم والتحليل بسهولة ويسر؛ وذلك من خلال برنامج يقوم على إتقان التدريس، وإعادة النظر في آليات القراءة، ويعنى بثلاثة أشياء (الصوتيات - القصص وقراءتها - وتذوق الكلمات). وقد شارك في الدراسة ٨ طلاب منهم ٥ بنين، و٣ بنات، ينتمون إلى فرق مختلفة، وتم استخدام أسلوب تكرار القراءة مع عدد منهم وخاصة في المدارس العليا. وأظهرت النتائج نموا واضحا في طلاقة القراءة، ونمو قدرتهم على الفهم والتحليل لدى عينة الدراسة. (Pruitt: 2000)

وعنيت دراسة كاول ٢٠٠٦م Cowell بتدريب الطلاب على التخطيط والعرض والتقييم كمكونات أساسية في البرامج المدرسية المقدمة، ومعرفة أثر ذلك في تنمية مهارات القراءة، وتوصلت إلى أن التقييم يحسن مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

كما سعت دراسة ترونج ٢٠٠٢م Truong بجامعة كاليفورنيا بأمريكا إلى الكشف عن العناصر التي تؤثر في إستراتيجيات القراءة المستخدمة في المدارس العليا من وجهة نظر المدرسين الذين حقق تلاميذهم أكبر قدر من النمو في مهارات القراءة على مدى عامين متتاليين ٢٠٠٠، ٢٠٠١، وهدفت الدراسة أيضا إلى الكشف عن مدى تأثير هذه الإستراتيجيات، واستخدمت الدراسة الاحصاء الوصفي والكيفي لدرجات ست مدارس عليا من كاليفورنيا، وتوصلت إلى أن مشاركة الطالب في أنشطة متعددة خلال

الإستراتيجيات المستخدمة ومساعدته في التعرف على إستراتيجيات القراءة تساعده على تحقيق تعلم أفضل ، وأن حجم التفسيرات التي تحدث في النص تؤثر في الفهم القرائي للطلاب.. (Truong: 2002)

تعليق وإفادة:

يتضح من دراسات هذا المحور أهتمامها بمايلي:

- تجريب برامج قائمة على طرق تدريس متنوعة كدراسة "ستيفنتون" التي استخدمت طريقة إعادة النص، ودراسة " وودمان" في التدريس المتبادل، ودراسة "ويتز" في طريقة القراءة الصامتة، ودراسة "ستيل" في القراءة السريعة، ودراسة "كاول" في طريقة قائمة على التخطيط والعرض والتقويم.
- تجريب برامج قائمة على الوسائل التعليمية كدراسة " ويسون".
- معرفة العلاقة بين التفوق القرائي والفهم والتحليل كدراسة "ستيل".
- بناء برامج تعني بتوظيف العناصر المؤثرة في إستراتيجيات القراءة كدراسة "ترونج"

ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في:

- تطوير برامج القراءة الحالية أو اقتراح برامج جديدة في ضوء نتائج هذه الدراسات.
- إجراء دراسات تقترح برامج جديدة في ضوء متغيرات أخرى لم يتم تناولها في دراسات هذا المحور وتجربتها.
- مراعاة جميع مكونات الموقف التعليمي عند بناء برامج القراءة، فنعنى على سبيل المثال بالمعلم وإعدادة، والمتعلم وخصائصه وقدراته ومهاراته وحاجاته وميوله، والمجتمع ومتطلباته، والمادة وطبيعتها، والمحتوى واختياره وتنظيمه، والوسائل التعليمية وتوظيفها، والأنشطة التعليمية ومناسبتها وتنوعها، والتقويم ومناسبتها وحدائته، وطريقة التدريس وتطويرها.

- تدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس المناسبة لعلاج جوانب التعلم التي يوجد بها قصور لدى المتعلمين.
- مراعاة التداخل بين هذا الاتجاه والاتجاهات الأخرى، كالتداخل مع الاتجاه المعرفي كما في دراسة "ترونج"؛ ولكن الباحث يضع الدراسة تحت الاتجاه الغالب فيها، فليس معنى ان نسلك اتجاهاً ما أننا نهمل الاتجاهات الأخرى، فلكل اتجاه قيمته وأهميته ومميزاته.

الاتجاه التاسع: الاتجاه المعياري:

ويعتمد هذا الاتجاه في بناء تعليم اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة على المعايير التي تضعها المؤسسات والجهات الرسمي، وهو من الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة؛ حيث يتم وضع معايير مختلفة تنعكس على جميع عناصر الموقف التعليمي اللغوي، قد عيّنت الدول والمؤسسات بوضع معايير تعليمية مختلفة تنعكس على تعليم وتعلم اللغة، وهناك الكثير من الدراسات التي اتخذت من المعايير منطلقاً لها، سوتء معايير محلية أم عالمية.

وفيما يلي بعض الدراسات التي اعتمدت على المعيارية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

ومن تلك الدراسات دراسة "ويلر" Weller 1999 التي هدفت إلى تطوير برامج القراءة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة فيما يعرف بـ (توفير الفرص للقراءة اليومية Providing Opportunities with Everyday Reading POWER؛ حيث يعنى البرنامج بتدريب الطلاب على التركيز أثناء القراءة على مناطق محددة في المحتوى، وقد تم تطوير وتحسين هذا البرنامج، و تدريب العاملين على تقديمه، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين مهارات القراءة وخاصة تلك المتعلقة بالمحتوى ، كما تحسنت اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو القراءة ، وزاد اهتمام المعلمين بالقراءة وتصميم برامجها وتحسينها..(Weller& Weller: 1999: ERIC: EJ 592986).

ومن المنطلق نفسه سعت دراسة "غالية الخصيبي ١٩٩٧م إلى تحليل وتقويم موضوعات القراءة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير اختيارها؛ حيث استخدمت الدراسة قائمة بمعايير اختيار موضوعات القراءة، واستبانة موجهة للمعلمين وأخرى للطلاب حول ميولهم، وبطاقة تحليل محتوى، وتوصلت الدراسة إلى عدم مطابقة موضوعات القراءة في المادة المطالعة لمعايير القراءة، وأوصت بإعادة اختيارها في ضوء المعايير التي توصلت إليها الدراسة. (غالية الخصيبي: ١٩٩٧م)

تعليق وإفادة:

يتضح مما سبق ندرة الدراسات في هذا المحور نظرا لحدائثة هذا الاتجاه أو بمعنى آخر حداثة تطبيقه في مجال القراءة بالمرحلة الثانوية، فلم يتم التوصل إلا إلى دراستين الأولى تناولت تطوير برامج القراءة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة المتعلقة بمدى تحقيق البرامج لما يسمى بفرص القراءة اليومية، وهي دراسة "ويلر" والدراسة الأخرى دراسة عربية عنيت بتقويم موضوعات القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء مجموعة من المعايير التي اقترحتها الدراسة، ويمكن الاستفادة من هاتين الدراستين فيما يلي:

- معرفة بعض المعايير العالمية في الخاصة بتعليم اللغة بما فيها تعليم القراءة.
- معرفة أنواع هذه المعايير ومؤشراتها التي ينبغي أن تتوافر في تعليم اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة.
- معرفة مصادر اشتقاق هذه المعايير وإجراءات وضعها.
- معرفة آليات تنفيذها وتطويرها مستقبلا.
- إجراء دراسات جديدة تتعلق بوضع معايير لتعليم القراءة أو تطبيق المعايير العالمية أو المحلية في تعليمها وتعلمها.
- مراعاة التداخل والتكامل بين اتجاه المعايير والاتجاهات الأخرى.

ثالثاً: المداخل اللغوية التي انطلقت منها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية:

إن كل اتجاه من الاتجاهات السابقة ينطلق من مدخل لغوي، وهذا يتطلب رصد تلك المداخل، وعرض كل مدخل منها بصورة مبسطة، وأهم تلك المداخل ما يلي:

١-المدخل التكاملي الوظيفي: Function Approach

وقد أسس لهذا المدخل العديد من العلماء أهمهم " فيجوتسكي، ولنجرن، وفيرير" إضافة إلى جهود علماء الانثربولوجيا الذين وضعوا أهمية اللغة في تحقيق الاستقرار والتواصل بين أفراد الجماعات والمجتمعات (Peyton: 1990: p.1) (Yatta: 1990: p.1) إضافة إلى جهود علماء علم النفس وما قدموه من نظريات بني عليها المدخل الوظيفي التكاملي وخاصة النظرية المعرفية، والنظرية الوظيفية، ونظرية التعلم الاجتماعي لـ "بندورا"، ونظرية بياجيه (Emilia:1990:p13)

ولهذا المدخل تعريفات عدة حيث عرفه فينسكي Venesky بأنه: "سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة التي يتعلمها التلميذ بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها" (Karmen: 1989: p.1)

ويعرفه ويلز Wells 1987 بأنه: "قدرة الفرد على القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والتي تتسم بفك الرموز المكتوبة أو المسموعة، وتحويلها إلى كلام منطوق، واكتساب المعلومات وإدراك دلالتها لتوظيفها فعلياً في الحياة" (Sandra:1998: p.423) وتعرفها باترشيا Patricia بأنه "امتلاك الفرد لمهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث بالمستوى الذي يمكنه من التفاعل مع مجتمعه من خلالها" (Patricia: 1995: p73)

وبصفة عامة فإن هذا المدخل يقوم على جانبين. الأول: التكامل بين القراءة والكتابة وربطهما بمواقف الحياة Literacy، والثاني: الارتباط بين الاستماع والتحدث Oral. فلا معني للغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة غير مستخدمة.

ويعنى هذا المدخل بتعليم القراءة من خلال تكاملها مع الكتابة، فنحن نقرأ ما نكتب ونكتب ما نقرأ؛ فالارتباط بينهما أمر ضروري، وكذلك تعليم الاستماع بالتكامل مع التحدث، مع الاعتماد في تعليمهما على موضوعات ومواقف وخبرات وظيفية حياتية مرتبطة بالمتعلمين.

إن تبني هذا المدخل في تعليم اللغة يجعل برامجها تركز في جميع مكوناتها على الجانب المهاري التطبيقي للغة مع مراعاة الارتباط بين مهاراتها المختلفة ومواقف الحياة التي يعيشها الطلاب.

٢-مدخل القصة: Story Approach

وتعرف القصة على أنها: "عمل أدبي يصور حادثة أو عدة حوادث مع الارتباط بالزمان والمكان، ووجود تفاعل حادث بين أبطالها يصور ما بها من صراع مادي ونفسي متسلسلا في عرض الأفكار بطريقة مشوقة للوصول إلى نهاية، وتحقيق غاية" (علي محمد طلب: ١٩٩٦، ص: ١٨٣)

ويقوم هذا المدخل على استخدام القصة بعناصرها المختلفة في تعليم مهارات اللغة معتمدا على النظرية التصويرية العقلية Mentalistic Theory كأساس لهذا المدخل وهي نظرية معرفية تفسر تعلم اللغة على أنه مهارة معرفية معقدة تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات، مع اهتمامها بالعمليات الداخلية المنظمة والعمليات المعرفية، فهي توضح العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير. (جودث جرين، ١٩٩٠: ص ١٠٢) كما تعد نظرية الأشكال Schemata Theory من الأسس التي يقوم عليها هذا المدخل، وقد تم تطوير هذه النظرية علي يد "أندرسون" R.C. Anderson والمتخصصين في علم النفس التربوي، وتري هذه النظرية أن المعرفة شبكات تلخص البني والتركيبات العقلية لما يشاهده الفرد في بيئته (Widmayer2003)، وتري أن الفرد يتعلم الجديد من خلال: أولاً: الربط Accretation وهويتم عندما يتعلم الفرد المعلومات الجديدة وفق الاسكيما العقلية الموجودة لديه بالفعل. ثانيا: التوليف Tuning عندما

تكون الاسكيما المعرفية لديهم غير قادرة على التعامل مع المعلومات الجديدة، فيقومون بتعديلها وتوليفها مع المعلومات الجديدة. ثالثاً: إعادة البناء Restruction؛ حيث يقومون بإعادة بناء الاسكيما الخاصة بهم عندما لا يكون هناك اتساق بين الاسكيما القديمة والمعلومات الجديدة. (Lee: 2004)

وهذا يجعل القصة محورا لبرنامج اللغة بكل مكوناته، ويتعلم الطلاب وفق هذا المدخل عن طريق سماعه القصة من المعلم أو الأقران أو من خلال مواد سمعية أو قراءتها، ثم يقوم الطلاب بقراءتها أو إعادة كتابتها مع العمل على الإفادة مما تتضمنه من جمل ومعاني في بناء قصة جديدة. (David: 1991: p.104)

٣- المدخل اللغوي الكلي Whole Language Approach

يقوم هذا المدخل على النظر إلى اللغة نظرة كلية شاملة يتم تعلمها في مواقف اجتماعية مختلفة مع الربط بين مهارتها الأربع؛ وبالتالي يتم تعليم القراءة من خلال ارتباطها بأمرين: الأول مهارات اللغة. الثاني: مواقف ذات طابع اجتماعي تستخدم فيها اللغة بواقعية.

ولتحقيق الأمرين يتعاون فريق من المتعلمين لتحقيق التعلم بصورة جماعية تعتمد على التواصل اللغوي. (Peyton & Crandell: 1995:: ERIC; ED.386460)

ويقوم هذا المدخل على الفكر "الجشتالطي" الذي ينظر إلى أن التعلم يتم في صورة كلية ثم يتم إدراك جزئياته، مع الاستعانة في تحقيق ذلك بقوانين التعلم المختلفة التي تناولتها النظرية كالتشابه والتكميل، وغير ذلك من جوانب تساعد على الربط بين العناصر المختلفة لموضوع التعلم، كما أن الدراسات التي أجريت في مجال الذاكرة والتذكر في مجال علم النفس المعرفي - كما أشار إلى ذلك نورمان - أثبتت أنه كلما أدرك المتعلم العلاقات بين المادة المتعلمة كلما ساعد ذلك على تذكرها بصورة أفضل؛ لأن التعلم هو التخزين الجيد للمعلومات والأداء الماهر للمهام التي تتعلق بهذه المعلومات من ناحية أخرى ... (فؤاد أبو حطب وأمال صادق: ١٩٩٤؛ ص ٣٣٨)

كما تعد النظرية التفاعلية Interaction Theory النظرية اللغوية التي يقوم عليها هذا المدخل، والتي ترى أن الجانب البيئي وخاصة الاجتماعي هو الأساس في تعلم اللغة، ومن رواد هذه النظرية "شومان" (النشواتي، ١٩٩١: ص ١٧٤)

وعند تبني هذا المدخل يركز برنامج تعليم اللغة على جوانب التكامل بين مهارات اللغة، مع الاهتمام بتعليم الطلاب بعض المهارات اللازمة للتعلم كالتعاون والقيام بالدور، والتقييم الذاتي، وغيرها.

ويتم في ضوء هذا المدخل تحديد الكفايات اللغوية المختلفة اللازمة للمتعلمين، ثم توزيع وفق أسس نفسية ولغوية على الصفوف الدراسية، ثم تبني برامج تعليم اللغة لهذه الصفوف في ضوء تلك الكفايات على النحو التالي (تحديد الكفايات اللغوية - توزيع الكفايات اللغوية في صورة مصفوفات تراعي التتابع والتكامل والاستمرارية بينها - بناء البرامج وتقديمها للطلاب - التقييم)

٤-مدخل كتابات المتعلمين المنشورة Learner Writing Publishing

يعد المحتوى القرائي هنا نقطة الانطلاق أو محور تعلم اللغة؛ وذلك لأهميته، فكم من طالب انصرف عن تعلم اللغة لأن موضوعاتها غير مشوقة، ولا تمثل له أي أهمية؛ لذا يسعى هذا المدخل إلى بناء برامج تعليم اللغة في ضوء ما يكتبه الطلاب من موضوعات تعكس اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم، والانطلاق منها في تعليمهم مهارات اللغة المختلفة، ويمكن في ذلك الاستعانة بالعصف الذهني الذي نتوصل من خلاله إلى مجموعة من الموضوعات التي يكتب أو يقرأ أو يستمع أو يتحدث المتعلمون حولها، ثم الاستفادة منها في بناء برامج تعليم اللغة (ERIC; Peyton & Crandell: 1995:.; ED.386460، وهذا المدخل يفسح المجال لاستخدام البحث التفاعلي Action Research في بناء وتجريب وتطوير مثل هذه البرامج).

٥-مدخل الخبرة اللغوية Language Experience Approach

وهو مدخل يعتمد على خبرات المتعلمين اللغوية السابقة في بناء برامج تعليم اللغة بقصد تنمية لغتهم من ناحية وتفكيرهم من ناحية أخرى، ومن هنا ننطلق مما يعرفه الطلاب ونبني عليه ما لا يعرفه. وهو مدخل يمكن استخدامه في تعليم مهارات اللغة المختلفة، فتركز البرامج على المتعلمين والعمل على الإفادة من خبراتهم السابقة في تعليمهم المهارات والموضوعات المختلفة نظرا للارتباط الوثيق بين الخبرة واللغة.

(Jems&Dane: 1981:p1) (Mary: 1979:p1) (Patricia: 1996:p203)

ويتسم هذا المدخل بالتنوع والثراء والابتكارية ومراعاة ميول المتعلمين وتلبية حاجاتهم وجادات المجتمع، ومناسبته لتنمية التفكير وتكوين شخصيات مستقلة قادرة على التجديد والتطوير. كما تتسم البرامج التي تبنى في ضوء هذا البرامج بالمرونة والتنوع والثراء والتطور. (Depra: 1997) مع الاعتماد في ذلك على الخبرات المشتركة بين الطلاب بصورة أكبر. (خلف الديب، ٢٠٠٣، ص ٩٨)

٦-مدخل تعليم اللغة عبر دروس المنهج Across The curriculum

يتم تعليم اللغة من خلال المواد الدراسية المختلفة وهذا يساعد على نمو التفكير وتحقيق تعلم لغوي هادف، وتحقيق التكامل بين اللغة بصفاتها علما والعلوم الأخرى، ويساعد الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم (Susan: 1992: p131)، فيتم تعلم اللغة بمهاراتها المختلفة عبر كل المواد الدراسية التي تقدم بتلك اللغة كالدراسات الاجتماعية والتربية والدينية وغيرها.

٧-المدخل الاتصالي: Communication Approach

وينظر هذا المدخل إلى اللغة من منظور منظومة اتصالية متكاملة تتضمن مرسلا ومستقبلا ورسالة وقناة اتصال، ويتم نقل اللغة بين طرفي عملية الاتصال بهدف توصيل ما يريده كل طرف من الآخر؛ حيث اعتمد ونظر هذا المدخل إلى اللغة على أنها أداة اتصال بين أفراد المجتمع، وتتأثر الرسالة اللغوية في ضوء هذا المدخل بعدة أمور مثل

طبيعة كل من المرسل والمستقبل والرسالة وقناة الاتصال، ومدى مناسبة الرسالة لجميع الأطراف، وكلما كانت عملية الاتصال ناجحة كلما كانت اللغة ناجحة في تحقيق أهداف تعلمها واستخدامها، والأخذ بهذا المدخل يجعل مناهج تعليم اللغة وطرائق تعليمها وتعلمها تنحى طريقا يتناسب في إجراءاته ومكوناته مع طبيعة هذا المدخل وطبيعة منظومة الاتصال.

ويرجع تاريخ هذا المدخل الى جون اللغة الذي كان يرى أن الناس يتعلمون اللغة من أجل التعامل والتواصل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وترتب على هذا المدخل وجود عدة طرق اتصالية يمكن استخدامها هي (الطريقة الإيحائية. Suggestopedia – الطريقة الصامتة. Silent way – تعليم اللغة من خلال المجتمع Community language learning – الممارسة الشفوية المرجأة Delayed oral practice – الاستجابة الحركية الكلية Total physical response (رشدي طعيمة، محمود الناقبة: ١٩٨٨، ص ٢٥، ٣٠)

٨-المخل المهارى: Skills Approach

تعرف المهارة بأنها: العمل المركب المعقد الذي يتم أدائه في أقل وقت ممكن بأقل عدد من الأخطاء. وهذا ينسحب على جميع المهارات بغض النظر عن نوعها فالمهارات اللغوية والعقلية والعملية والرياضية، وغيرها تخضع للمفهوم نفسه. والمهارة اللغوية تعنى تمكن المتعلم من ممارسة اللغة في صورها المختلفة الشفهية والمكتوبة من خلال مهارات اللغة المختلفة.

وينظر هذا المدخل إلى اللغة على أنها مجموعة من المهارات (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) وتركز برامج وطرائق تعليم اللغة في ظل هذا المدخل على جانبي مهارات اللغة المعرفي والأدائي، وعلى إكساب اللغة في صورة مهارات لغوية معقدة ومركبة ومتراصة، مما يحول اللغة من مجرد الدراسة إلى الممارسة، ويعد علم اللغة الوظيفي منطلقا مهما يقدم تنظيرا جيدا لمهارات اللغة في ضوء هذا المدخل، سواء

كان الاهتمام بتعليم مهارات اللغة سيتم في صورة منفصلة أم ارتباط ثنائي بين كل مهارتين (الاستماع والتحدث) (القراءة والكتابة) أو رباعي بين جميع المهارات الأربع. ويتشابه مع المدخل الوظيفي في الاهتمام بالمهارات، ويختلفان في كون المدخل الوظيفي يربط تلك المهارات بالحياة.

٩-مدخل الكفايات Competencies Approach

الكفاية: "مجمّل السلوك المُعلّم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض" (الفرا: ١٩٨٩م، ص ٤). وهي تعني تمكن المتعلم من المعارف والأداءات اللغوية المختلفة مع وجود جوانب انفعالية إيجابية نحو تعلمها وممارستها.

وينطلق مدخل الكفايات من منظور أن اللغة عبارة مجموعة من الكفايات التي يجب على المتعلم اكتسابها وممارستها، وهي يختلف عن المدخل السابق في كونه أضاف بعدا ثالثا في تعلم اللغة وهو البعد الوجداني، فإذا كانت المهارة تعتمد على المعرفة والأداء فإن الكفاية ثلاثية الأبعاد معرفية وأدائية ووجدانية، والأخذ بهذا المدخل يجعل برامج وطرائق وبرامج تعليم اللغة تأخذ منحى آخر ينصب فيه الاهتمام على تلك الكفايات بمختلف مكوناتها.

١٠-مدخل الحاجات: Needs Approach

تعرف الحاجة بأنها: "شعور بالافتقار الجسمي أو النفسي تُشعر الفرد بالتوتر وعدم الاستقرار حتى يتم تلبيتها وإشباعها". (أحمد عزت راجح: ١٩٦٨م، ص ٦٧) ينطلق هذا المدخل في تعليم اللغة من المتعلمين وطبيعتهم وحاجاتهم، وليس من طبيعة اللغة وعناصرها ومكوناتها، حيث يتم أولا في ضوء هذا المدخل تحديد الحاجات اللغوية المختلفة للمتعلمين حسب مراحلهم العمرية والتعليمية باستخدام أدوات

مختلفة كالاختبارات والمقاييس والمقابلات .. وغيرها، ثم تبنى برامج تعليم اللغة وتوضع طرائق تعليمها وتعلمها في ضوء تلك الحاجات.

١١-المخل التقني: Technical Approach

نظرا للتقدم التقني في كل المجالات بما في ذلك مجال التعليم ظهر هذا المدخل الذي ينطلق في التعامل في مواقف تعليم وتعلم اللغة من تقنيات العصر، ويعرف بأنه: "إدارة تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء برمجيات تعليمية ومقررات إلكترونية نشطة من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية؛ لتحقيق التواصل اللغوي البناء، والتعامل مع العصر ومتغيراته" (مرضي الزهراني: ٢٠٠٧م)

ويعتمد على استخدام الحاسب والانترنت في التعليم والتعلم من خلال إستراتيجيات تدريسية مناسبة.

رابعا: النظريات اللغوية التي اعتمدت عليها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية:

كما أن لكل اتجاه مدخل لتعليم اللغة له أيضا نظرية لغوية يستند عليها، ويقصد بالنظرية اللغوية مجموعة من القوانين التي تقدم لنا تصورا عن طبيعة اللغة مما يسهل علينا التعامل معها بصورة علمية صحيحة، وهناك العديد من النظريات اللغوية التي تقدم لنا تصورا حول اللغة وطبيعتها، وهي برغم اختلافها إلا أنها تتفق في كونها تتكامل فيما بينها لتقدم لنا تصورا كاملا حول اللغة وطبيعتها، وأهم تلك النظريات ما يلي:

نظرية القواعد العامة لتشومسكي: Theory Universal Grammar

أسس هذه النظرية "تشومسكي" الذي يرى أن لدى الطفل استعداداً فطرياً لاكتساب المهارات اللغوية، ويطلق على هذا الاستعداد الفطري "جهاز اكتساب اللغة" وهو يمكن الطفل من استقبال الإشارات القادمة وإعطائها معنى، وإنتاج استجابة تجاهها تظهر في صورة لغوية (أحمد مختار: ١٩٩٨: ص ٥٧). وتبني هذه النظرية يجعل برنامج تعليم اللغة يقدم مهارات اللغة بصورة فطرية طبيعية، تعتمد على تقديم مثيرات

مختلفة تساعد التلاميذ على إنتاج لغة طبيعية، مما ينعكس على جميع مكونات البرنامج.

النظرية العقلية: Mentalistic Theory

رائدها "جون لوك" John Locke التي تنص على أن الكلمات هي الإشارة الحاسية إلى الأفكار التي تعد المغزى المباشر لها، فاللغة أداة لتوصيل الأفكار أو تمثيلاً خارجياً لها، وينبغي أن يكون المتكلم متمكناً من الفكرة وتمثيل هذه الفكرة؛ بحيث يعطي التعبير الفكرة نفسها الموجودة في عقل السامع. ويتفق هذا الرأي مع أصحاب النظرية المعرفية الذين ينظرون إلى التعلم على أنه مهارة معرفية معقدة تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات، واهتمامها بالعوامل الداخلية المنظمة والعمليات المعرفية. (McLead & McLaughlin: dat Not. P.109) وهذه النظرية تظهر العلاقة بين اللغة والتفكير؛ حيث قدم فيجوتسكي Vygotsky تحليلاً يوضح درجة التفاعل بين اللغة والتفكير؛ فاللغة عنده تقوم بوظيفتين مختلفتين؛ وهما الاتصال الخارجي، والتحكم الداخلي في الأفكار، وهما يستخدمان الرموز اللغوية للنقل من طرف لآخر. (فيجوتسكي: نقلاً عن جودث جرين: ١٩٩٠: ص ١٠٢)

٣- النظرية السياقية Contextual Theory

يعد "فيرث" Firth من رواد هذه النظرية التي ظهرت في لندن باسم Approach Contextual، واهتمت هذه النظرية بالجانب الوظيفي الاجتماعي للغة، ويرى فيرث أن المعنى ينكشف لنا من خلال السياق الذي يمكن أن يقسم إلى: السياق اللغوي، والسياق العاطفي، والسياق الموقف والسياق الثقافي (استيفان أولمان: ١٩٦٢: ص ٦٣) (محمد سعد محمد: علم الدلالة: ٢٠٠٢، ص ٤٠) (تمام حسان: ١٩٩٨: ٣٣٩)

فهذه النظرية تشير إلى الاهتمام بالجوانب البيئية في معرفة المعنى، وهذا يتفق مع ما نادى به أصحاب النظريات البيئية (عقلة محمود الصمادي: ١٩٩٦: ص ١٥٠) ويتم ذلك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة؛ وذلك يحدث في ثلاث صور هي: تفاعل أحادي الاتجاه.

تفاعل ثنائي الاتجاه، تفاعل تبادلي (جابر عبد الحميد: ١٩٩٩، ص ٣٠٩) وهذا يجعل برنامج تعليم اللغة يركز على السياقات المختلفة التي يتفاعل معها المتعلم لاكتساب مهارات اللغة المختلفة.

٤-نظرية الحقوق الدلالية: Semantic Field Theory

الحقل الدلالي: مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها، مثل لون (أحمر، أصفر، أخضر). وإننا لكي نفهم معنى كلمة يجب أن نفهم كذلك مجموعة الكلمات المتصلة بها دلالياً، أو كما يقول "لاونس" Lyons أنه يجب دراسة العلاقات بين المفردات داخل الحقل أو الموضوع الفرع. (أحمد مختار: ١٩٩٨، ص ٧٩) وهذا يشبه كثيراً نموذج ذاكرة المعنى الذي صممه "كس" Kiss الذي يعتمد على ما يسمى تداعي أو ترابط الكلمات Word Association أو بمعنى آخر الكلمات التي من الأرجح أن يأتي بها الناس كاستجابات لكلمات أخرى تقدم إليهم، ولكن هذا النموذج لا يقدم تفسيراً لكل العلاقات التي تربط بين الكلمات، وهذه العلاقات قد تكون تضاد مثل (أبيض وأسود) أو تشابه أو غير ذلك (جودث جرين: ١٩٩٠، ص ١٦٢) والأخذ بهذه النظرية يجعل برنامج تعليم اللغة يأخذ شكلاً معيناً في جميع مكوناته، وخاصة المحتوى بما يتفق مع ما تراه تلك النظرية.

٥-النظرية السلوكية: Behavioral Theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك - بما في ذلك السلوك اللغوي - ارتباط بين مثير واستجابة. (أحمد مختار: ١٩٩٨، ص ٦١) وبالتالي يكون المعنى هو الارتباط القائم بين المثير القادم من العالم الخارجي والاستجابة اللفظية للفرد. وهذه النظرية تتفق مع أصحاب النظريات البيئية التي تهتم بالجوانب البيئية في تفسير السلوك الانساني ومن روادها "سكنر وسامبسون".

٦-نظرية المعنى: Semantic Theory

تسمى بنظرية المعنى أو الحقول الدلالية، حيث أشار "كاتز وفورد" Katz & Ford أننا لكي نصل إلى المعنى لابد أن نستخلصه من البنية العميقة، لمعرفة معاني كل كلمة من كلمات الجملة، فضلاً عن معرفة العلاقات النحوية الباطنية الأساسية التي تربط بين هذه الكلمات، وهو ما تحتويه البنية العميقة للتعبير، والأهم هو مدى واقعية المعنى المراد التعبير عنه أو المراد فهمه. (جودث جرين: ١٩٩٠: ص ١٤) ويرى "كراشن" أن تعلم اللغة كي يكون فعالاً لابد من أن يتوفر له الوقت اللازم لاستعمال اللغة، والتركيز على سلامة اللغة، ومعرفة القواعد اللغوية، وتطبيقها. (عقلة محمود الصاوي: ١٩٩٦: ص: ١٤)

وهذا يجعل برنامج تعليم اللغة منصبا على تدريب الطلاب على الفهم العميق الحقيقي لكل ما يتعلمونه من خلال استخدام جيد ومتكرر للغة حتى تزداد المعاني عمقا ووضوحا.

٧-نظرية علاقات المعاني: Meanings relations

يرى "نيول وسايمون" أن تعلم اللغة يعتمد بصورة كبيرة على الذاكرة الطويلة المدى ذات الطبيعة الترابطية، والتي ترتبط فيها المفاهيم اللغوية بعلاقات منطقية مختلفة، وتكون في النهاية نموذجاً هرمياً من المعاني يعبر عنه الفرد وفقاً للمواقف والأغراض. (جودث جرين: ١٩٩٠: ص ١٦٣) وكل واحدة من النظريات السابقة التي تفسر اللغة تدور حول واحدة مما يلي (التفكير، السياق، الدلالة، البيئة)

٨-النظرية التفاعلية: Interactional Theory

التي ترى أن اللغة نتاج تفاعل العوامل الفطرية مع العوامل البيئية، دون الفصل بينهما أو تفضيل عامل على آخر. (النشواتي: ١٩٩١: ص. ١٧٤). ويمكننا القول إن اللغة نتاج لكل ما سبق، مع الاهتمام بجانب التفاعل والتأثير والتأثر القائم بينها، فلا يمكن أن نصل إلى المعنى بوحدة منها دون الآخر، وهو ما أشارت إليه النظرية التفاعلية، مما يجعل تعليم

اللغة يركز على تلك التفاعلية في جميع مكونات برنامج تعليم اللغة خاصة في طريقة التدريس والأنشطة التعليمية.

٩-نظرية النموذج الموجه لـ كراشن: The Monitor Model

تفسر هذه النظرية الأداء اللغوي واكتساب اللغة بصفة عامة، وترى أن هناك نظامين للغة الأول: النظام المكتسب: Acquired System، ويتشكل من قدرات خاصة بالإضافة إلى معرفة لغوية لاشعورية مكتسبة، الثاني: النظام المتعلم: Learned System، ويشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، وهو لاشعوري مدرك، يوجه ويراقب النظام المكتسب. (١٩٨٢: Krachen في: عقلة الصمادي، فواز العبد: ١٩٩٦: ص١٤) ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير الوقت اللازم لممارسة واستخدام اللغة، والعناية بمعرفة مهاراتها، وقواعدها المختلفة. (Williams: 1994: pp.45)، وهذا يجعل برنامج تعليم اللغة يركز على نشاط المتعلم القائم على توجيه المعلم أثناء ممارسة الأنشطة اللغوية، حتى يبين له النظام المكتسب الذي يوجه النظام اللغوي العام لديه. وتعتمد الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة إلى جانب ما سبق على مجموعة من نظريات علم النفس التعليمي التي تعنى بتوضيح عملية التعليم والتعلم وطبيعتها وإجراءاتها، والدراسة التي لا تضع ذلك في الاعتبار دراسة ينقصها الكثير، وأهم تلك النظريات ما يلي:

نظريات الارتباط لثورنديك، والاشتراط الكلاسيكي لبافلوف، والإجرائي لسكنر، والتعلم الجشتالطي لكوفكا وكوهلر وفرتهمير، والتعلم ذي المعنى لأزوبيل، والبنائية لبياجيه، والتعلم الاجتماعي لبندورا، وتجهيز المعلومات، والذكاءات المتعددة لجاردنر، والقبعات الست لـ "دي بونو" وغيرها (مصطفى ناصف، عطية هنا: ١٩٨٣م)

خامسا: النتائج ومناقشتها والإجابة عن الأسئلة:

بناء على العرض السابق يمكن استخلاص النتائج في الجدول التالي:

جدول (١) الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة والنظريات التي اعتمدت عليها ولمداخل التي انطلقت منها

م	الاتجاه المعاصر	النظرية اللغوية	النظرية النفسية	المدخل اللغوي
١	التفريد	نظرية النموذج الموجه لكراشن-النظرية السلوكية	نظريات علم نفس الفروق الفردية	مدخل الخبرة اللغوية-مدخل كتابات المتعلمين المنشورة-المدخل التقني.
٢	التعاون	النظرية السياقية- نظرية علاقات المعاني-النظرية التفاعلية	نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا-الذكاءات المتعددة	المدخل الاتصالي
٣	التفكير	النظرية العقلية- نظرية الحقوق الدلالية-نظرية المعنى-نظرية علاقات المعاني	تجهيز المعلومات-ونظرية الجشتالت-نظرية القبعات الست لدي بونو-الاسكيما	مدخل القصة-مدخل الخبرة اللغوية
٤	ما وراء التفكير	النظرية العقلية- نظرية الحقوق الدلالية-نظرية المعنى-نظرية علاقات المعاني	تجهيز المعلومات- ونظريات الجشتالت- نظرية القبعات الست لدي بونو-الاسكيما	مدخل القصة-مدخل الخبرة اللغوية
٥	الوجداني الاجتماعي	النظرية السياقية- النظرية السلوكية-نظرية علاقات المعاني	نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا	المدخل اللغوي الكلي-مدخل كتابات المتعلمين المنشورة-مدخل الخبرة اللغوية-المدخل الاتصالي
٦	التكاملي الوظيفي	نظرية القواعد العامة لتشومسكي- النظرية السياقية	الجشتالت-التعلم ذو المعنى لأزويل-والبنائية	المدخل التكاملي الوظيفي-مدخل تعليم اللغة عبر دروس المنهج - المدخل المهاري
٧	المعياري	نظرية القواعد العامة لتشومسكي- النظرية السياقية	نظريات التعلم الشرطي- والبنائية	مدخل الكفايات -مدخل المهارات-مدخل الحاجات
٨	العلاجي	النظرية السلوكية	نظريات التعلم الشرطي	مدخل الكفايات -مدخل المهارات-مدخل الحاجات
٩	التجريبي	النظرية السلوكية	مدخل الكفايات -مدخل المهارات-مدخل الحاجات	مدخل الكفايات -مدخل المهارات-مدخل الحاجات

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح لنا ما يلي:

١- أن هناك تسعة اتجاهات سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تناولها لتعليم وتعلم اللغة، وأن تلك الاتجاهات متداخلة ومتراصة، ولا يوجد فيها اتجاه يفوق الآخر، وأنه فصل بينها في هذا البحث بقصد الدراسة، وهذه الاتجاهات هي (التفريد- التعاون- التفكير- ما وراء التفكير- الوجداني الاجتماعي- التكاملي الوظيفي- المعياري- العلاجي- التجريبي) وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة العربية؟

٢- أن لكل اتجاه مدخل لغوي أو أكثر يعتمد عليه، ويمكن معرفة ذلك بالعودة للجدول (١)، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني الذي ينص على:

ما المداخل التي انطلقت منها الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

٣- أن لكل اتجاه نظرية لغوية أو أكثر يستند عليها حتى يكون الاتجاه أكثر علمية وموضوعية واقناعاً للعاملين في المجال، وتناسباً مع اللغة وطبيعتها، وطبيعة المتعلمين وعملية التعليم والتعلم، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثالث الذي ينص على:

ما النظريات التي اعتمدت عليها الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

١- أن هناك مجموعة من الخصائص تتصف بها الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية أهمها (التنوع حيث بلغت تسعة اتجاهات- الثراء فكل اتجاه ثري بمجموعة كبيرة من الاستراتيجيات التي تمثله والتي تنعكس على جميع مكونات البرامج التعليمي- التميز فبرغم تداخلها إلا أن لكل اتجاه ملامحه التي يميزه عن غيره-

التأصيل في علم النفس-التداخل فيما بينها في بعض الدراسات-التكامل فيما بينها بحيث تقدم جميعها تصورا كاملا عن اللغة-التراكمية فكل اتجاه هو نتيجة لتراكم اتجاهات أخرى ودراسات مختلفة سابقة-اعتمادها على نظريات متعددة-انطلاقها من مداخل مختلفة-لا يوجد فيها أفضلية وإنما لكل اتجاه مميزاته وعيوبه وأن الأفضلية تتوقف على طبيعة البحث والمرحلة والجانب اللغوي موضوع البحث- اتصالها بعلوم اللغة الأخرى- لا يوجد اتجاه أفضل من الآخر فكل اتجاه مميزاته وعيوبه، وعلينا أن نتبنى الاتجاه المناسب لأهدافنا- أن الاتجاه الجيد هو الذي يقوم على نظريات داعمة له ومداخل ينطلق منها وإلا فسوف يكون بحثا ينقصه الكثير) وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الرابع للدراسة الذي ينص على:

ما خصائص الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

سادسا: التوصيات:

يتضح مما سبق أهمية الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة؛ وفي ضوء هذا البحث يمكن تطوير تعليمها في مدارسنا من خلال عمل ما يلي:

- ٢- تطوير برامج إعداد معلم اللغة في ضوء تلك الاتجاهات.
- ٣- تبني طرائق وإستراتيجيات التدريس المناسبة المتضمنة في تلك الاتجاهات.
- ٤- تطوير إدارات المدارس بحيث تساعد على تذليل العقبات الإدارية التي تحول دون الأخذ بتلك الاتجاهات الحديثة.
- ٥- إعادة تصميم المدارس وتجهيزها بالقاعات والمعامل المختلفة كمعامل اللغات والحاسب والوسائل التعليمية حتى تتمكن من الأخذ بتلك الاتجاهات في تعليم اللغة.
- ٦- تفعيل الدور الاجتماعي للمدرسة والمنزل في تنفيذ برامج تعليم اللغة.
- ٧- الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلاب ودافعيتهم نحو تعلم اللغة بصفة عامة.



- ٨- تطوير أساليب وأدوات التقويم بحيث تتناسب مع هذه الاتجاهات.
- ٩- الأخذ بالتكاملية في تبني تلك الاتجاهات في تعليم اللغة على أن يتم ذلك في أصول علمية محسوبة.

سابعا: المقترحات: في ضوء الاتجاهات المعاصرة السابقة في تعليم اللغة (تعليم

القراءة أنموذجا) يمكن إجراء الدراسات التالية:

- المقارنة بين الاتجاهات المختلفة في تعليم اللغة وتعلمها.
 - اقتراح طرائق وإستراتيجيات تعليم وتعلم جديدة في ضوء هذه الاتجاهات.
 - إجراء دراسات تتناول كيفية توظيف الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم كالحاسب والتعليم عن البعد والانترنت في تعليم اللغة في ظل هذه الاتجاهات.
 - إجراء دراسات حول أساليب التقويم الحديثة التي يمكن استخدامها في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.
 - إجراء دراسات حول إعداد معلم اللغة في ضوء تلك الاتجاهات.
 - إجراء دراسات حول صعوبات تعلم اللغة في المراحل التعليمية المختلفة وكيفية التغلب عليها في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.
- وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين. والله أعلم

* * *

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أحمد عزت راجح (١٩٦٨م) أصول علم النفس، القاهرة: دار الكتاب العربي، ط ٧.
- ٢- أحمد مختار (١٩٩٨م) علم الدلالة، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣- تمام حسان (١٩٩٨م) اللغة العربية، معناها ومبناها، ط ٣، القاهرة: عالم الكتب.
- ٤- توفيق محمد نصر الله (٢٠٠٦م) "اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية"، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.
- ٥- ثريا احمد الشريف (١٩٩٠م) "أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساس " القاهرة: ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ٦- جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٩م.
- ٧- جودث جرين (١٩٩٠م) "التفكير واللغة، ترجمة: عبد الرحمن عبد العزيز العبدان: الرياض، عالم الكتب.
- ٨- جيرالد كمب (١٩٧٧م) تصميم البرامج التعليمية، ترجمة: أحمد خيرى كاظم: القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٩- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣م) تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٠- حنان مصطفى مدبولي راشد (٢٠٠٤م) "أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى"، القاهرة: المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير): في الفترة من ٧ - ٨ من يوليو، ص ص ١٧٧ - ٢٢٢.
- ١١- خلف الديب عثمان (٢٠٠٣م) "فاعلية استخدام بعض المداخر التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي" دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

- ١٢- الراغب الأصفهاني أبي القاسم الحسين بن محمد (١٩٩٢م) "مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان الداوودي، دمشق: دار القلم بدمشق، بيروت: الدار الشامية.
- ١٣- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٦م) "تعليم اللغة العربية للعمالء الأجنبيء بالوطن العربى" ندوة تعليم اللغة العربية للعمالء الأجنبيء فى الوطن العربى، قطر: الدوحة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ١٤- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨م) مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ١٥- رشدي طعيمة، ومحمود الناقءة: (١٩٨٨م) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، المنظمة الإسلامىة للتربية والعلوم والثقافة.
- ١٦- سامى محمود عبد الله، محمد عبد الوهاب (٢٠٠٠م) الاتجاهات المعاصرة فى تعليم اللغة العربية، القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة.
- ١٧- ستيفن أولمان (١٩٦٢م) دور الكلمة فى اللغة، ترجمة: كمال بشر، القاهرة: مكتبة الشباب.
- ١٨- سعد عبد الله الغامدى (١٤٢٠هـ) "تحليل محتوى تدريبات كتب القراءة بالمرحلة الثانوىة العامة فى ضوء مهارات القراءة الناقءة اللازمءة لتلاميذها" ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى / كلية التربية / قسم المناهج وطرق التدريس.
- ١٩- سلطانة بنت فالح الفالح (٢٠٠٤م) إستراتيجية التعلم التعاونى الإتقانى، رؤىة معاصرة فى طرق التعليم والتعلم، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- ٢٠- عصام محمد أحمد أبو الخير (٢٠٠٣م) "فاعلىة بعض إستراتيجيات التدريس فى تنمية مهارات الإبداع اللغوى لدى تلميذات مدارس الفصل الواحد"، دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.
- ٢١- عقلة محمود الصمادى، فواز محمد العبد الحق (١٩٩٦م) "نظريات تعلم اللغة وطرق اكتسابها، تضمينات لتعلم اللغة العربية وتعليمها" المنظمة العربية للعلوم والثقافة، ع١، يونيو.

- ٢٢- علي محمد عبد المنعم (١٩٩٨م) المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار النعناع للطباعة والنشر.
- ٢٣- علي إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٣م) "فعّالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحوها" دكتوراه غير منشورة، القاهرة: مركز البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٢٤- علي إسماعيل (١٩٩٨م) تدريس اللغة العربية، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- ٢٥- علي عبد العظيم سلام (١٩٩٤م) "خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، الإسكندرية: مطبعة الشرق.
- ٢٦- علي محمد طلب (١٩٩٦م) "محاضرات في الأدب والنقد، أسيوط: جامعة الأزهر، كلية اللغة العربية.
- ٢٧- غالية بنت زاهر الخصيبي (١٩٩٧م) "موضوعات القراءة في كتب المطالعة والنصوص بالمرحلة الثانوية" دراسة تحليلية تقويمية، سلطنة عمان: كلية التربية.
- ٢٨- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩م) التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٩- فاروق حمدي الفرا (١٩٨٩م) "تطور كفاءات تدريس الجغرافية باستخدام الوحدات النسقية"، الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية الأساسية: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- ٣٠- فائقة سعيد الصالح (١٩٩١م) مقالات مختارة حول التعلم التعاوني وتعلم المجموعات الصغيرة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، قسم التوثيق التربوي.
- ٣١- فتحي علي يونس (١٩٩٦م) "اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ٣٢- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٤م) "علم النفس التربوي، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٣٣- المبارك، أحمد بن عبد العزيز (١٤٢٤هـ) "أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الإنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة

الملك سعود"، رسالة ماجستير، غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤٢٤هـ.

٣٤- محبات أبو عميرة (١٩٩٧م) "تجريب استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة" دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٤٤، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٣٥- محمد سعد محمد (٢٠٠٢م) "علم الدلالة، القاهرة: مكتبة زهراء الشمس.

٣٦- محمد سليمان شعلان، سعاد جاد الله، محمد محمود رضوان (١٩٨١م) "اتجاهات حديثة في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي، القاهرة: دن، دت.

٣٧- محمد صديق محمد حسن (١٩٩٤م) "التعلم الذاتي ومتغيرات العصر"، التربية، ع ١١١، قطر: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.

٣٨- محمد مصطفى الديب (١٩٩٢م) "أثر صور مختلفة من التعاون والتنافس على اتجاهات التلاميذ واحفظاهم ببعض مفاهيم اللغة العربية"، دكتوراه، غير منشورة، القاهرة: جامعة الأزهر بالقاهرة، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي.

٣٩- مصطفى ناصف، عطية هنا (١٩٨٣م) "نظريات التعلم، دراسة مقارنة"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٤٠- منيرة عبد العزيز الحريشي (١٩٩٩م) "فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض" الرياض: كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية بالرياض، قسم التربية وعلم النفس.

٤١- الندوة العالمية للشباب الإسلامي (٢٠٠٦م) "اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في مصر والسعودية نحو السعودية نحو القراءة وتأثيرها على مستقبل الشباب" الرياض: المؤتمر العاشر، الشباب وبناء المستقبل، ٢١-٢٢ نوفمبر.

٤٢- هشام الخولي (١٩٩٤م) "الإدراك البصري للمسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعلاقته بالإنجاز القرائي" القاهرة: علم النفس، ع ٥٠.

٤٣- وحيد جبران: التعليم التعاوني (١٩٨١م) فلسطين: كلية مجتمع رام الله.

٤٤- وليمرس. جراي: تعليم القراءة والكتابة، ترجمة: محمود رشدي خاطر، وكافية رمضان.

وحسن شحاته، القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م.

٤٥- مصطفى سويف (١٩٨٣م) مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٦- مرضي بن غرم الله حسن الزهراني (٢٠٠٧م) "المدخل التقني في تعليم اللغة العربية، مفهومه،

وأسس، ومطالبه، وتطبيقاته"، ماليزيا: المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وأدائها: إسهامات

اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ١٨-٢٠ / ذو

القعدة / ٢٨هـ الموافق ٢٨-٣٠ / نوفمبر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

47- Allan, J. & Bruton, A.(1997) Squeezing- out the Juice, Perceptions of Reading in the Secondary School, ERIC, ED472037

48- Ametller, J. & Pinto, R. (2002) Students Reading of Innovative Images of Energy at Secondary school Level, International Journal of Science Education, v24, n3, p285-312m Mar. 2002, ERIC. EJ643831

49- Ansay, P. Helen (2000) "Reading performances of former Reading Recovery students, U.S.A – Massachusetts", University of Massachusetts Lowell; Publication Number, AAT 9950457.

50- Artz, A. & Newma, C. (1990) "How to Use Cooperative Learning in The Mathematics Class", the national Council Of teachers, Inc.U.S.

51- Blackford, L. (2002) Scondary school Reading, School Administrator, v59, n1, p12-14, Jan 2002, ERIC. EJ639010

52- Bonni Wing & Yin chow(2010)"Parent- child reading in English as a second language, Effects on language and literacy development of Chinese Kindergarteners", Journal of Research in Reading, Vol. 33, 2010, pp284-301.

- 53- Catone, W. Vincent (2000) "Teacher opinions about the nature and treatment of reading deficits in adolescents, U.S.A – Rhode Island", University of Rhode Island; Publication Number, AAT 9988100.
- 54- Cowell, E. (2006) "The Effects of Outcomes, PME on Student Reading Outcomes, U.S.A, The University of Wisconsin- Madison", Publication Number, AAT 3234666.
- 55- Crain, A. Beatty (2003) "The role of reading specialist, Perspectives of content area teachers and reading specialists", U.S.A – Georgia, Georgia State University Publication Number, AAT 3110111.
- 56- David W. & Jone M. (1991) Literacy and Language in the Primary years, London, New Fetter Lane.
- 57- Depra, B. (1997) Language Experience Approach, Available (online) at: [http:// www.cschico.edu](http://www.cschico.edu).
- 58- Dool, T. Ann (2000) "Ukrainian reading programs at the high school level in Edmonton, Alberta, An assessment of the experience of potential language learners at the university Level", Canada, University of Alberta (Canada) Publication Number, AAT MQ59716.
- 59- Emilia, F. (1990) "Literacy Development Psychogenesis", (Ed), Yatta Goodman, How Children Construct Literacy. International Reading Association Inc.
- 60- Goodman Y. (1990) How Children Construct Literacy. International Reading Association Inc.
- 61- Gore, M. Blair (2002) "The relationship between student reading grade level and disciplinary referrals, U.S.A – Tennessee", Tennessee state University; Publication Number, AAT3061773.

- 62- Gregory, P. Risner (1994) Levels of Comprehension Promoted by Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), 1994, Program, ERIC. E.D.381751.
- 63- Harvey, S. ,Building Effective Blended Learning Programs, Educational Technology, 2003,Vol.43, No.6.
- 64- Hewitt, P. Bradley (1999) "An evaluation of the effectiveness of the Carver Middle School Reading Intervention Program", U.S.A – Mississippi, Mississippi State University; Publication Number, AAT 9930334.
- 65- Hilger, L. Hughes (2000) "Cross-age tutoring in reading, Academic and attitudinal effects from high –school tutors and third-grade tutees U.S.A – Minnesota", University of Minnesota, Publication Number, AAT 9991418.
- 66- Hood , B. Crofton (2001) A description of literacy materials secondary school reading teachers identify as instructionally effective for struggling secondary readers in Texas and the United States , U.S.A – Texas , University of Houston ; Publication Number , AAT 3003149.
- <http://lyceeljirari.ibda3.org>
- 67- Jane R. Shore and John Sabatini(2009) English Language Learners With Reading Disabilities, A Review of the Literature and the Foundation for a Research Agenda.
- 68- Johnson, M. (1995) an Excellent Match, Literacy Portfolio and ESP, Forum, Vol.33, No.4, Oct.
- 69- Johnson, M. (1978) And Others, Effects of a Cloze Story Map Strategy on Reading Comprehension. ERIC. ED291072
- 70- Jonson R. & Johnson (1987) Learning to Gather and Al, one, Cooperative & Individualistic Learning, N, J Prentice – Hall, inc., Englewood, Cliffs, U.S.A

- 71- Kim, Ae-Hwa (2002) "Effects of computer-assisted collaborative strategic reading on reading comprehension for high –school students with learning disabilities" , U.S.A – Texas , The University of Texas at Austin , Publication Number , AAT 3110632.
- 72- Kohel, R. Phyllis (2003) "Using Accelerated Reader , Its impact on the reading levels and Delaware state testing scores of 10th grade students in Delaware's Milford High School" , U.S.A – Delaware , Wilmington College (Delaware) ; Publication Number , AAT 3067785.
- 73- Lee, R. (2001) "The differences among eighth-grade students of varied mobility in reading and mathematics achievement as measured by the Iowa Test of Basic Skills" , U.S.A –Mississippi , The University of Southern Mississippi ; Publication Number, AAT 3013758
- 74- Lietz, P.(2006) A meta-Analysis of Gender Differences in Reading Achievement at the Secondary School Level, Studies in Educational Evaluation, v32,n4,p317-344, ERIC. EJ.751877
- 75- Linn, J. (2005)" Reading Methods Used in Kansas Middle and High Schools" U.S.A, Kansas State University, Publication Number, AAT. 3185962.
- 76- Lynch, M. Therese (2001) "The effects of strategy instruction on reading comprehension in junior high students", U.S.A – Ohio, The University of Toledo; Publication Number, AAT 3036380.
- 77– Lynch, L. Fawcett, A. & Nicolson, R., (2000) Computer- Assisted Reading Intervention in Secondary School, An Evaluation Study, British Journal of Educational Technology, v31, n4, p333-48, Oct., ERIC. EJ615302
- 78- Lynn, R. (1981) "A Cooperative Study of The Effectiveness of a Language Experience Approach and Reading Laboratory Approach With Junior High School Student", Diss. Abst. Inter., Vol. 141, No. 12, P. 4983.

- 79- Margarita, C. (1977) Effects of Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition Students Transitioning From Spanish to English Reading, ERIC .ED. 405428.
- 80- Marks, G. & Ainley J. (1997), Reading Comprehension and Numeracy among Junior Secondary school Students in Australia, ERIC., ED471628
- 81- Mclead, B. & Mclaughin, B (1980), Restructuring or automatically? Reading in A second Language Learning, W.D. 36, pp 1-9.
- 82- Melvin, H. Steals(1990)" Development of An Adapted Cooperative Learning Strategy In A secondary Chapter 1 Option 4 Reading English / Language Arts Pairing Program (English Language Arts)" , Ph.D. University of Pittsburgh , Diss. Abst. Inter Vol. 51, No. 5, p. 1564.
- 83- Mindish, J. Marie (2003)" Prediction of grade 11 PSSA mathematics and reading scores" U.S.A – Pennsylvania, Widener University; Publication Number, AAT 3086355.
- 84- Ogles, P. (1990) "The Outcomes of Using Learning Contract with Adult Beginning Readers in a one –on- one Literacy Program" D.A.I, Vol.51, no. 6.p.1875.
- 85- Patricia M., et al (1995) Subject Learning In the Primary Curriculum Issue in English, Science and Mathematics, London, Biddles, Ltd.
- 86- Patricia, A. Amato (1996) making it Happen Interaction in the Second Language Classroom from Theory to Practice, New York, Longman.
- 87- Perkins, D. (1992) "Smart Schools From Training Memories to Education Minds"New York, McMillan.
- 88- Peyton Joy & Crandell Jo Ann (1995) Philosophies and Approaches in Adult (ESL) Literacy Instruction, Eric, ED. 386960.

- 89- Pruitt, B. Anne (2000) the effects of "Great Leaps Reading" on the reading fluency of students served in special education, U.S.A – Kentucky, University of Kentucky; Publication Number, AAT 9980840.
- 90- Sandra L. McKay & Nancy, H. Hornberger (1998) Sociolinguistics and Language Teaching, (U.K.) Cambridge University Press.
- 91- Slavin, E. R. (1995) Cooperative Learning, Theory, Research, and Practice, Allyn and Bacon, U.S.A.
- 92- Stahl. J. (1994) Cooperative Learning in the Language Arts, Addison Wesley Publishing Company, U.S.A.
- 93- Steele, C. Townsend (2003) "The effectiveness of the Accelerated Reader program on the reading level of second – grade students as measured by the Student Test for Assessment of Reading" , U.S.A – Mississippi , Mississippi State University ; Publication Number , AAT 3080207 .
- 94- Susan H. Alliwel (1992) Teaching English In the Primary Classroom, London, Longman.
- 95- Takase, A. (2003) "The effects of extensive reading on the motivation of Japanese high school students", U.S.A – Pennsylvania", Temple University; Publication Number, AAT 3097732.
- 96- Toni & Nell (1992) Enhancing Thinking through Cooperative Learning, Teachers College, Columbia University, U.S.A.
- 97- Towson, M. Shelagh (1987) Changing Reading Ability Based Perception of Self and Others in high School Population, A Comparison of Tow Cooperative Intervention Strategies " D.A.I., Vol48, No. 5, P. 1550.
- 98- Truong, L. Thi. (2002) "A case study of Long Beach Unified School District, How elements of effective reading strategies can be implemented at the secondary level", U.S.A – California, University of Southern California; Publication Number, AAT 3093930.

- 99- Vega, L. Fuentes (2001) "English language learners developing reading comprehension skills through Think-alouds", U.S.A – Connecticut, The University of Connecticut; Publication Number, AAT 3008144.
- 100- Ward W., Rosetta R. (2001) "The effectiveness of instruction in using reading comprehension strategies with eleventh-grade social studies students", U.S.A - Mississippi , The University of Mississippi; Publication Number, AAT 3040621.
- 101- Weedman, D. (2003) "Reciprocal teaching effects upon reading comprehension levels on students in 9th grade", U.S.A – Kentucky, Spalding University; Publication Number, AAT 3077709.
- 102- Weitz, W. Erna (2003) "Sustained silent reading with non-native speakers of English, Its impact on reading comprehension, reading attitude, and language acquisition" .U.S.A – California, University of Southern California; Publication Number, AAT 3103978.
- 103- Welle, L. David & Weller (1999) Secondary School Reading, Using the Quality Principle of Continuous Improvement to Build an Exemplary Program, NASSP Bulltin, v83, n607, p59-68, ERIC, EJ 592986
- 104- Wesson, B. (2004)"The effects of instructional methods in developmental reading on students ' reading achievement at the end of Developmental Reading and English Composition", U.S.A – Tennessee, Union University; Publication Number, AAT 3143786.
- 105- Young, A. Cheryl. (2001) "Comparing the effects of tracing to writing when combined with Orton-Gillingham methods on spelling achievement among high school students with reading disabilities" , U.S.A – Texas , The University of Texas at Austin ; Publication Number , AAT 3064692 .
- 106- ZhaoHong Han & Cheng-ling Alice Chen (2010) Repeated-reading-based instructional strategy and vocabulary acquisition, A case study of a heritage

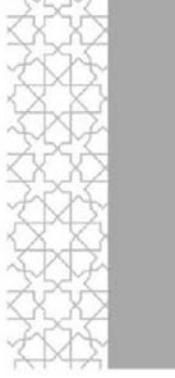
- speaker of Chinese, Reading in a Foreign Language, October, Volume 22, No. 2, pp. 242–262.
- 107-Airhart, K. (2005) "The Effectiveness of Direct instruction in Reading Compared to a State –Mandated Language Arts Curriculum", U.S.A, Tennessee State University, Publication Number, AAT3203168
- 108-Augusto, L. (1995) Putting Computer in Proper Place Inside The Classroom, Forum, V.33, No.4.
- 109-Brown, N. (2006)" Investigation on Instructional Reading Strategies, Professional Development and Training, and Reading Assessments used at the Secondary Level to Improvement Student Reading Skills", U.S.A., Indiana State University, Publication Number, AAT3251403
- 110-Chiang, L. (1998) "Enhancing Metacognitive Skills through Learning Contractors" Paper Presented at the annual Meeting of Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL, October, (14-17) P.9,
- 111-Clinton, J. Mary (2004)" Conversation about reading, The voices of students in their K—12 journey", U.S.A – Pennsylvania, University of Pittsburgh; Publication Number, AAT 3158757.
- 112-Cox, D. Douglas (2007)" Improving High School Students` Reading Achievement, A study of The Organizational Structures in high Schools that Most Support Improved Student Achievements in Reading", California, University of La Verne, Publication Number, AAT. 3250486.
- 113-De Bono, E. (1992) "Six Thinking Hats for Schools Cheltenham ", Vic Hawker and Brownlow Education.
- 114Giess, S. (2006) "Effectiveness of a Multisensory, Orton –Gillingham – Influenced Approach to Reading Intervention for High School Students with Reading Disability", U.S.A, Florida University, Publication Number, AAT 3177972

- 115-Hardiman, M. Mariale. (2004) "Teaching adolescents with reading deficits, The effects of a phonics-based approach, U.S.A –Maryland ", The Johns Hopkins University; Publication Number, AAT 3130691.
- 116-Holubec, J.E. (1993) how you get there From Her? Getting Started with Cooperative Learning, Contemporary Education, Vol.63, No. 3
- 117-Jowers, S. (2006) "The Impact on Reading, Writing, and Mathematics of the Education Accountability Act at tow South Carolina Schools", U.S.A, South Carolina University, Publication Number, AAT 3324445.
- 118-Kalisek, A. Marie (2004) "The effects of a middle school corrective reading intervention on high school passage rate", U.S.A –California, University of La Verne; Publication Number, AAT 3135931.
- 119-Lin, C. (2006) "The Impact of Literacy Enhancement through Storybook Reading Intervention for Taiwanese EFL Junior High School Student", U.S.A, Texas A&M University –Kingsville, Publication Number, AAT 3249999
- 120-Linn, J. (2005)" Reading Methods Used in Kansas Middle and High Schools", U. S.A, Kansas State University, Publication Number, AAT 3185962.
- 121-Marty Zimmerman (2011) "Increasing Secondary Reading Comprehension and Reading Proficiency Across Content Areas", Masters in Education, Concordia University Portland .
- 122-Mason, P. (2006)" Revaluing Readers and Reading in a College Support Program", U.S.A., New York, Hofstra University, Publication Number, AAT 3239801
- 123 -McCladdie(2006) K.," A comparison of the Effectiveness of The Montessori method of Reading Instruction and the Balanced Literacy

- Method for inner city African American Students" , U.S. Pennsylvania, Saint Joseph`s University , Publication Number ,AAT.3213429
- 124-Monzo, U.C & Monzo A. U (1995) Teaching Children to be Literate, Areflective Approach, Harcovert Brace College Publishers, London.
- 125-Okebukola (1984) A. peter & Ogunniyi, B. meshach , " cooperative , competitive and Individualistic science Laboratory Interaction patterns - effects on students Achievement and Acquisition of practical skills" ,Journal of research in science Teaching ,Vol.(21) , No .(9)
- 126-Persad, B. Maharaj (2002) "The effects of the linguistic experiences reading habits, involvement between Latino parents and their student children, and native language use in the home on academic performance through high school", U.S.A – California, Alliant International University, San Diego; Publication Number, AAT 3056116.
- 127-Rendon, J. Mary (1990) Learner Autonomy and Cooperative Learning English Teaching, Forun October
- 128-Rivera, R. (1985) "SA Study of the Effectiveness and Appropriateness of Three Methodological Approaches Basal, Mixed, and Language Experiences with Return Migrant Students in Humaco", Durtorico (Reading Bilingual) Ph.D. Pennsylvania Sate University, Dyss. Abst. Inter., Vol.45, No. 10, P.3064.
- 129-Sharan .S. (1998)" Cooperative Learning in Small Groups, "Recent Methods and Effects on Achievement" attitudes, and Ethnic Relations", Review of Education, vol. 50, no.2.
- 130-Steve, S.(2001) Use Blended Learning to Increase Learner Engagement and Reduce Training Costs. Dotting up Blended Learning Courses , Learning Safari- April,http, // www. Learningsim . com.

- 131-Steventon, E. Candace. (2004)" Repeated reading within the context of a peer-mediated remedial reading program, U.S.A –Georgia", Georgia State University; Publication Number, AAT 3138249.
- 132-Uyeo, S. (2006)" Before -and After- School Reading Intervention and Achievement at high –Performing elementary Schools U.S.A. California University of La Verne", Publication Number, AAT 3218809
- 133-Williams, W. (1999) "The Effect of The Use of Learning Contracts on Student Performance in The Technology Teacher Training", ERIC. ED600221.
- 134-Witkowski (2004) P. Marie," A comparison study of two intervention programs for reading- delayed high school students, U.S.A—Missouri", University of Missouri – Saint Louis; Publication Number, AAT 3135832.
- 135-Woodman, H. (2005)" Selection of an Instrument that Will Measure and Predict Success in College reading", U.S.A, Oakland University, Publication Number, AAT3173702.
- 136-Zigmond, N. (2006) Reading and Writing in Co- Taught Secondary School Social Studies ClassroomsAl, Readin & Writing Quarterly, v22,n3,p249-268, Jul-Sep., 2006, ERIC. EJ.736977.
- 137-Zipperer, M. Freya; Tomas, M. Sisson & Said (2002) W. Rhonda, Literacy Education and Reading Programs in the Secondary School, Status Problems and Solution, NASSP Bulletin, V.86, N. 632, P3-17, ERIC. EJ 652047

* * *



42. Teleb, Ali Mahmoud. (1996). Lectures in Literature and Criticism. Asuit, Al-Azhar University, Faculty Of Arabic.
43. Ulman, Stephen. (1962). *The Role of Word in Language*. (Beshr, Kamal. Trans). Cairo: Youth Library.
44. World Assembly of Muslim Youth. (2006). Secondary School students' Attitudes towards Reading and Impact on the Future of the Young in Egypt and Saudi Arabia. Riyadh: *Tenth Congress, Young People and Building the Future*, from 21 to 23 November.
45. Younis, Fathy Ali. (1996). *Arabic and Islam in Kindergarten and Primary Schools*. Dar al- Kutub.
46. Zaiton, Hassan. Hussein. (2003). *Thinking Learning: an Empirical Vision in Developing Thinking Minds*. Cairo: Alam El Kotob.

* * *

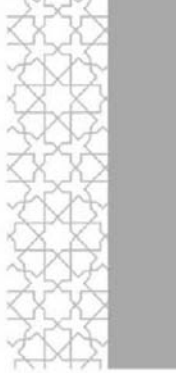
Dissertation. Curriculum & Instruction Dept, Faculty of Education, Al Azhar University.

34. Rajeh, Ahmed. Ezzat. (1968). *Psychology Fundamentals* (7 ed.). Cairo: Dar El Ketab Alarabi.
35. Rashed, Hanan. Mustafa. Madbuly. (2004). The Effect of Using Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills among First Year Female Students at Al Azhar Preparatory Stage. Cairo: *Fourth Scientific Conference of the Egyptian Society for reading and knowledge (Reading and the Development of Thinking):* in the period of 7-8 July, pp. 177-222.
36. Sallam, Ali Abdul Azeiem. (1994). *Arabic Characteristics and Methods of Teaching.* Alexandria: Al Sharq press.
37. Shaalan, Muhammad Suleiman, Gadullah, Soaad, and Radwan, Muhammad Mahmoud. (1981). *Recent Trends in Teaching Fundamentals at Basic Education School.* Cairo, D, N, D, T.
38. Suif, Mustafa. (1983). *An Introduction to Socio-Psychology.* Cairo: Anglo-Egyptian Library.
39. Taima , Rushdie and Kamel ,Mahmoud. (1988) *Teaching Language between Curriculum and Strategies.* The Islamic Organization for Education, Science and Culture.
40. Taima, Ahmed Rushdie. (1996). Arabic Learning for Foreign Workers In the Arab World. *A Seminar of Teaching Arabic for Foreign Workers In the Arab World.* Qatar: Doha, the Arab Organization for Education, Culture and Science.
41. Taima, Ahmed Rushdie. (1998). *Teaching Arabic Curricula in Primary Education.* Cairo: Dar AlFekr Al Arabi.

- 
23. Green, Godeth. (1990). *Thinking and Language*. (A.-R. A.-A. Al-Abdan, Trans.) Al Riyadh: Alam El Kotob.
 24. Hasan, Muhammad Seddik Muhammad. (1994). Self-Learning and Current Age Variables. *Education (111)*. Qatar: National Commission for Education, Culture and Science.
 25. Hassan, Tammam. (1998). *Arabic: Meaning and Structure*. Cairo: Ala El Kotob.
 26. Ismail, Al Ghareb Zaher. (2009). *E-Learning from Implementation to Professionalism*. Cairo: Alam El Kotob.
 27. Ismail, Ali Ibrahim. (2003). The Effectiveness of a Proposed Computer-Assisted Program on Developing Secondary Stage Students Functional Reading Skills and Their Attitudes. *An Unpublished PhD Dissertation*. Educational Research and Studies Center, Cairo University.
 28. Ismail, Ali. (1998). *Arabic Teaching*. Cairo: Almaktab Al Arabi Lelmaaref.
 29. Muhammad, Muhammad Saad. (2002). *Semantics*. Cairo: Zahraa El Shams Library.
 30. Mukhtar, A.Ahmed (1998). *Semantics (7 ed.)*. Cairo: Alam El Kotob.
 31. Nasef, Mustafa and Hana, Attia. (1983). *Learning Theories: A Comparative Study*. Alam Al Marefa Series. Kuwait, National Council for Culture and Arts.
 32. Nasrullah, Tawfik. Muhammad. (2006). *Secondary School Students Attitudes towards Reading and its Relation to Academic Achievement in Arabic*. Umm Al Qura University, Faculty of Education.
 33. Othman, Khalafuldeep. (2003). The Effectiveness of Using Some Functional Integrative Approaches of Teaching Arabic on some literal Skills among a sample of the fourth year Primary Pupils. *Unpublished PhD*

Islamic nation , International Islamic University in Malaysia 18-20 / Dhul
Keeada / 1428 , corresponding to 28-30 / of November.

15. Al-Asfhany, Alragheb Abi El Kasem Al Hussein bin Muhammad. (1992). *The Holy Quran Vocabulary*. Verified by Safwan El Dawoody. Damascus: Dar Elkalam. Beirut: Al Dar Al Shamyya.
16. Al-Ghamedy, Saad Abdullah. (1420 H.). Analysis of Reading Book Content in the Public Secondary Stage in the light of Critical reading Skills Needed for Secondary Students. *Unpublished MA Thesis*. Mecca: Curriculum and Instruction Dept, Faculty of Education, Umm Al Qura University.
17. Al-Samady, Okla Mahmoud and AL-Haq, Fawaz Muhamad AlAbd. (1996). *Language Acquisition and Learning Methods: Implications for Arabic Learning and Teaching*. The Arab Organization for Science and Culture. (1), June.
18. Alshareif, Thuraya. Ahmed. (1990). *The Effect of a Function-Based Program to Teach Syntax to Eighth Grade Students in the Elementary Stage*. *Unpublished MA Thesis*. Ein Shams University: Faculty of Girls.
19. Camb, Gerald. (1977). *Instructional Program Design*. (A. K. Kazem, Trans.) Cairo: Dar Elnahda Alarabia.
20. El Kholly, Hesham. (1994). Tactile Visual Perception of Fifth-Grade Students of Primary Schools and its Relation to Reading Achievement. *Psychology* (50).
21. Gibran, Waheed. (1981). *Cooperative Education*. Palestine: Community of Ramallah College.
22. Gray, S. William. (1981). *Teaching Reading and Writing*. (Khater, Mahmoud Rushdie, Ramadan, Kafia, and Shehata, Hassan Trans.). Cairo: Dar Al Marefa.

- 
8. Al Faleh, Sultana Bent Faleh. (2004). *Mastery Cooperative Learning Strategy: A Contemporary Vision of Teaching and Learning Methods*. Al-Riyadh: Dar Al-Zahra for Publication and Distribution.
 9. Al Farra, Farouk Hamdy. (1989). *The Improvement of Geography Teaching Proficiencies Using Systemic Units*. Kuwait: Kuwait University, College of Basic Education: Kuwait Foundation for the Advancement of Science.
 10. Al Hereishy, Munira Abdul Aziz. (1999). The Effectiveness of a Proposed Strategy on Developing some Critical Reading Skills among First Year Secondary Female Students in Riyadh. Faculty of Education for Girls, Humanities, Riyadh, Department of Education and Psychology.
 11. Al Kouseby, Ghalia Bent Zaher. (1997). *Reading Lessons in Reading Textbook in the Secondary Stage: Evaluative and analytic Study*. The Sultanate of Oman: Faculty of Education.
 12. Al Mubarak, Ahmad Abdul Aziz. (1424 H.). The Effect of Using Web-Based Virtual Classrooms on Prospective Teachers Achievement in Communication and Instructional Technology at King Saud University. *An Unpublished MA Thesis*. Riyadh: Faculty of Education, King Saud University.
 13. Al Saleh, Faeqa Saied. (1991). *Selected Articles about cooperative and small group learning*. Bahrain: Ministry of Education, Department of Educational Documentation.
 14. Al Zahrany, Mordy bin Gharm Allah Hassan. (2007). The Technical Approach of Teaching Arabic: Concept, Basics, Demands, and Applications. Malaysia: First World Conference of the Arabic language and literature: the contributions of language and literature in the cultural building of the

List of References:

A- Arabic References:

1. Abdul-Hameed, Gaber. (1999). *Learning Psychology and Theories*. Dar Al Nahda Al Arabia.
2. Abdullah, Sami Mahmoud and Abdel Wahab, Mohamed. (2000). *Contemporary Trends in Teaching Arabic*, Cairo: Al-Azhar University, Faculty of Education.
3. Abdul-Moneim, Ali Muhammad. (1998). *An Introduction to Instructional Technology*. Cairo: Dar Al Neanay for Publication and Distribution.
4. Abu Emira, Mohebat. (1997). Experimenting the Use of Collective Cooperative learning and Collective Competitive Strategies in learning Mathematics among Public Secondary Stage Students. *Studies in Curriculum and Instruction*, (44). Cairo: The Egyptian Association of Curriculum and Instruction.
5. Abu Hatab, Fouad and Sadek, Amal. (1994). *Educational Psychology*. Cairo: Anglo- Egyptian Library.
6. Abul-Kheir, Esam Muhammad Ahmad. (2003). The Effectiveness of Some Teaching Strategies on Developing Linguistic Creativity Skills among Female Pupils of One Class Schools. *An Unpublished PhD Thesis*, Curriculum and Instruction Dept, Faculty of Education , Al-Azhar University in Cairo.
7. Al Deeb, Muhammad Mustafa. (1992). The Effect of Different Kinds of Cooperation and Competition on Students Attitudes and Retainment of Some Arabic Language Concepts. *An Unpublished PhD Thesis*. Psychology Department, Faculty of Education, Al Azhar University in Cairo.

The Contemporary Approaches of Learning and Teaching Language among Theories and their Explanations in Educational Research Studies

Dr. Khaled Mahmoud Mohammed Arfaan

Associate Professor of Curricula and Teaching Methodologies of Arabic –

Deanship of Scientific Research

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic Universit

Abstract:

The large number of Educational Studies and Research, which meant teaching and learning of language and the multiplicity of trends in which they went, confused educational researchers, and make them perplexed when dealing with those studies .It made them wonder: what studies they should select? And which trend they should follow? This make the review and classifying of these studies according to specific basis are urgent, in order to understand the nature of these studies, the relationship between them, and the goals they seek. This means more awareness, deeper understanding and greater benefit. Also, the studies in the field of language teaching and learning has received a lot of attack by non-educators working in the field of language teaching and learning. Accused it of weakness, unoriginality and superficial treatment. This prompted the researcher to show the value of these studies through the monitoring of trends and rooting them in language theories, psychological theories, and entrances to the teaching and learning language. Giving to those studies more credibility, confidence and persuasion. Making them more able to develop language teaching and learning from an educational perspective which is supported on the dimensions of linguistic, and psychological and communicational basis. This opens the way to conduct interdisciplinary researches involving linguists and educators alike. Which is one of the most contemporary areas that received a lot of attention by researchers and scientific institutions. This research was monitoring nine directions for research and educational studies, and then followed by the various theories that have adopted them, then language entrances that launched them. After the presentation researcher concluded results in a table monitor every trend, linguistic and psychological theories relied upon and linguistic entrance related to them. That has been consolidated by a set of studies in the field of teaching reading for secondary school students, as models for studies in each trend that exceeded thousands of studies. reading was chosen to without the other of its importance as an end in itself and a tool for learning and academic success, secondary stage was chosen as to their importance and being the point of contact between basic education and higher education.



استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد بن شديد البشري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد بن شديد البشري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغيري التخصص (علمي – أدبي) والتحصيل الدراسي (التقدير). أجريت الدراسة على عينة عددها (٤٧١) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الصف الثالث الثانوي الذين يدرسون في عدد من الثانويات التابعة لمكاتب الإشراف التربوي العشرة الموزعة في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي وتم تصميم أداة الدراسة وهي استبانة تتضمن مقياس متدرج يقيس مدى ممارسة الطلاب لتلك الاستراتيجيات يتكون من (٣٦) إستراتيجية موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال القراءة الكلية ومجال حل المشكلة ومجال القراءة الخاصة وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة ومن ثم تم معالجة البيانات إحصائيا. وأظهرت الدراسة أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية بدرجة متوسطة بمعدل قدره ٣,١٤ من (٥) وقد حاز مجال حل المشكلة الترتيب الأول من حيث الممارسة بمعدل قدره ٣,٥٧ ويليه مجال القراءة الكلية بمعدل قدره ٣,٠٧ في حين احتل مجال القراءة الخاصة الترتيب الأخير بمعدل قدره ٢,٩١. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى القسم وذلك لصالح طلاب القسم العلمي. في حين أظهرت الدراسة أيضا فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى التحصيل الدراسي (التقدير) وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على التقديرات الأعلى.



مقدمة:

يتواصل الطالب أثناء حياته الدراسية بواسطة واحدة أو أكثر من المهارات اللغوية الأربع الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ويخضع النصيب المخصص لممارسة كل مهارة عادة لنوع الهدف ولطبيعة الموقف التعليمي.

وفي مختلف المواقف التعليمية الأكاديمية لا يستغني الطالب عن أي مهارة من المهارات اللغوية فهو يمارسها بانتظام، وبتتابع، ولكن تظل مهارة القراءة هي المهارة الأبرز في المواقف الأكاديمية؛ نظرا لأن الطالب يمارسها من خلال التكاليفات الدراسية المتنوعة أو بشكل ذاتي (nash 2010)، سواء داخل البيئة التعليمية أو خارجها فضلا على أن معظم المهام التعليمية والتقويمية تعتمد عليها.

وعند التأمل في مفهوم القراءة يلحظ أنه مر بمراحل متعددة، حيث انتقل من المفهوم الآلي الذي يركز على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذي يتسم بالتعقيد حيث يشترك فيها العقل وحاسة البصر والسمع وأعضاء النطق (عطية ٢٠١٠) فالقراءة وفق المفهوم الحديث عملية بنائية نشيطة يؤدي فيها القارئ دور المعالج الإيجابي، ولا يكون مجرد متلق سلبي؛ لأنها تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا ولذلك يؤكد بعض الباحثين مثل (Farrel, 2001) (وعبد الباري ٢٠١٠) على أن مفهوم القراءة قد تطور من كونها عملية إدراكية فسيولوجية تتمثل في تعرف الحروف والكلمات والنطق بها إلى كونها عملية عقلية داخلية تحدث في الدماغ أثناء القراءة لأنها عملية بنائية تفاعلية تجعل القارئ يضيف على النص القرائي معنى جديدا من خلال استثماره للمعلومات السابقة لديه والمرتبطة بالموضوع .

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن مفهوم القراءة له ثلاثة أبعاد رئيسة هي إدراك القارئ للغرض الذي يقرأ من أجله وإدراكه للظرائق والأساليب لتحقيق هذا الغرض وإدراكه أيضا لكيفية إدارة وتنظيم النشاطات الذهنية واللغوية المبذولة في موقف القراءة (Green, & Oxford, 1995)؛ ولذلك تحول الاهتمام في تعليمها من التركيز على

الناتج إلى تركيز على العمليات (Wharton, 2000)) وأصبح التركيز يتجه نحو ما يجري داخل مخ القارئ من العمليات العقلية الداخلية أثناء عملية القراءة تفاعلا مع الموقف التعليمي والنص القرائي (Miholic, 1994).

وفي ضوء ذلك أصبح التركيز في تعليم القراءة على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والقدرة على الفهم لدى القراء (عبد البارئ ٢٠١٠) وهذا ما جعل كثيرا من الباحثين يتجه إلى دراسة ما يدور في تفكير الطالب إثناء قراءة النصوص حيث تم التركيز على العمليات العقلية الداخلية لدى الطالب ودراسة كيف يخطط ويراقب ويقيم ويستخدم المعلومات المتاحة لديه وكيف يبني الإحساس بما يقرأه (عبد الرحمن، ٢٠٠٣) ونجم عن ذلك ظهور استراتيجيات كثيرة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي وكان من بينها بل أبرزها كما يقول عطية (٢٠١٠) استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وهذا يتفق مع ما سبق أن أشار إليه كل من عقلة والصادي (١٩٩٥) اللذين أكدوا على أن القراءة عملية تحليلية تفاعلية بنائية، وأنه لن يتحقق ذلك للقارئ في أثناء القراءة إلا إذا مارس استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بها؛ لأن استراتيجيات ما وراء المعرفة كما في دراسة (Mokhtari, & Reichard, 2000) ودراسة بهلول (٢٠٠٣) تشير إلى وعي القارئ بذاته ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية في أثناء القراءة، مما يترتب عليه مراقبة تلك العمليات وتنظيمها لتحقيق أهدافه من القراءة وعلى هذا فقد أكد طلبه (٢٠٠٨) على أن تحقيق فهم النص يشمل مدى قدرة المتعلم على معرفة واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قبل وأثناء وبعد قراءة النص كما يؤكد الحداد (٢٠١٣) على أنه لا يكون القارئ ماهرا إلا إذا اعتبر نفسه مسؤولا عن درجة استيعاب النص؛ لأنه عندما يراقب تعلمه فإنه يصبح على وعي بالمشكلات التي تواجهه وكيف يتعامل معها .

وفي ضوء هذا المفهوم تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في جميع مراحل التعليم العام؛ "لأن لها دورا كبيرا في الفهم القرائي وفي اكتساب المعلومات وتخزينها ومن ثم توظيفها" (الأحمدي، ٢٠١٢، ١٢٢).

وقد تركز هذا الاهتمام بشكل واضح في المرحلة الثانوية؛ "نظرا لوجود كميات كبيرة من النصوص المختلفة التي يواجهها الطلاب داخل الفصول، والتي تتطلب القراءة في مجالات المحتوى المتنوعة" (طلبه، ٢٠٠٨، ١٧٩) فضلا على أن الطالب في المرحلة الثانوية يهيئ للمرحلة الجامعية؛ لأنه في الغالب مقبل عليها ويحتاج مهارات عليا في القراءة تتناسب مع الكم المعرفي الذي يتلقاه في المرحلة الجامعية (بهلول ٢٠٠٣).

وقد أكد العديد من التربويين ومنهم (عبد العظيم، ١٩٩٥) و (مصطفى، ٢٠٠٤) على أن من أهم الكفايات اللازمة توفرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية قدرتهم على القراءة العميقة والاستيعاب، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود نقص في الكفايات اللازمة لدى خريجي التعليم الثانوي يتركز في ضعفهم في اللغة العربية وبالذات في مهارات القراءة (الحربي ٢٠١٣).

ولذلك يؤكد معظم المتخصصين بتعليم اللغة على أهمية تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب في المرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على الاستراتيجيات المعرفية المختلفة بما فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنهم (جاب الله، ١٩٩٧) و (عبد الحميد، ٢٠٠٠) و (Gibson 2009)؛ لأن امتلاك هذه الاستراتيجيات كما ترى (عوض ٢٠٠٤) هو الأساس الرصين الذي يعتمد عليه الطالب في فهم وتحصيل فنون اللغة العربية ومهاراتها، كما أنها وسيلة مهمة في فهم وتحصيل مختلف المواد الدراسية فمتى ما امتلك الطالب مهارات القراءة وتفوق فيها فسوف يتفوق غالبا في سائر المواد الدراسية.

وفي ضوء ذلك فإن من الجوانب المهمة التي يؤكد عليها بعض الباحثين وجود علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين تحصيل الطلاب حيث

تبين لهم وجود ارتباط واضح بين ممارسة هذا الاستراتيجيات وبين ارتفاع التحصيل (مصطفى، ٢٠٠٤) أي أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع كما يرى عقله والصادي (١٩٩٥) يمارسون هذه الاستراتيجيات بشكل أعلى من أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض.

وفي هذا السياق تشير عصفور (٢٠٠٨) إلى أن وعي طلاب المرحلة الثانوية باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم، وأن الطلاب الذين لا يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة غالباً ما تنتهي قراءاتهم للموضوعات دون أن يفهموا ما يقرأونه، أما الطلاب الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة فإن لديهم القدرة على التدقيق فيما يقرأونه أكثر من غيرهم ويتوافق هذا مع ما ذكره الحداد (٢٠١٣) من أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع عادةً يمتلكون قدرات عقلية تعينهم على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبالتالي التمكن من المهارات القرائية المختلفة.

وبهذا وذاك تتضح أهمية ممارسة الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة، والبحث في درجة ممارستهم لها، كما يتضح أن هناك علاقة موجبة بين وعي طلاب المرحلة الثانوية باستراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي تناولت هذا المجال والتي منها دراسة بهلول (٢٠٠٣) التي تناولت الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة في ظل استراتيجيات ما وراء المعرفة وأكدت على ضرورة التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة من أجل معالجة الضعف الواضح لدى طلاب المدارس في أداء المهارات الأساسية للفهم القرائي وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين التحصيل الدراسي.

في حين أن بعض الدراسات ركزت على الاستراتيجيات القرائية التي يمارسها الطلاب مثل دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات

الفهم القرائي التي يمارسها طلاب كلية التربية بسوهاج حيث شملت الدراسة (١٠٥٩) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بسوهاج طبقت عليهم استبانة تقيس مدى ممارستهم لاستراتيجيات الفهم القرائي، وأظهرت نتائجها تفاوتاً بين الطلاب في ممارسة هذه الاستراتيجيات حيث تفوق طلاب التخصصات العلمية على زملائهم في التخصصات الأدبية في استراتيجيتي فك الرموز والاستنتاج في حين تفوق طلاب التخصصات الأدبية على زملائهم في التخصصات العلمية في استراتيجيتي النقد والإبداع.

أما دراسة (Alhaqbani & Mehdi , 2012) فقد هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة طلاب الجامعة لاستراتيجيات قراءة النصوص الأكاديمية حيث تم توزيع استبيان واستمارة تقييم ذاتي على عينة مكونة من (١٢٢) طالبا من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية وأظهرت النتائج أن الطلاب يمارسون استراتيجيات القراءة الأكاديمية بشكل مستمر وأن هناك علاقة بين تقييم الطلاب الذاتي لقدرتهم على القراءة وبين استخدامهم لاستراتيجيات القراءة الشاملة واستراتيجيات حل المشكلات.

كما حاولت بعض الدراسات التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمارسها الطلاب عند استخدام مهارتي الاستماع والكتابة في الدراسة الأكاديمية مثل دراسة نصر (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يمارسها طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في مواقف الاستماع إلى محاضرات النحو وكتابتها حيث قام الباحث بتصميم قائمتين الأولى خاصة بالاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في مواقف الاستماع إلى المحاضرات والثانية للاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في مواقف الكتابة وطبق هاتين القائمتين على عينة مكونة من (١٠٤) من الطلاب والطالبات الذين يدرسون في المرحلة الجامعية وأسفرت النتائج عن ظهور ضعف واضح في ممارسة عينة الدراسة للاستراتيجيات

المعرفية وفوق المعرفية الخاصة بمواقف الاستماع لمحاضرات النحو وكتابتها كما أظهرت الدراسة تفوق الطلاب ذوي التحصيل المرتفع على زملائهم ذوي التحصيل المنخفض في ممارسة تلك الاستراتيجيات.

أما في مجال العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والقراءة فقد أجريت دراسات متعددة تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وسارت هذه الدراسات في اتجاهين رئيسيين أولها ركز على بناء وتصميم أدوات لقياس مدى وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة والتعرف على درجة ممارستهم لها، وثانيها ركز على فاعلية ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في تحسين مهارات القراءة والبحث عن العلاقة بين ممارسة هذه الاستراتيجيات وبين التحصيل الدراسي.

فمن الاتجاه الأول وهو الدراسات التي ركزت على بناء وتصميم أدوات لقياس مدى وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة والتعرف على درجة ممارستهم لها جاءت دراسة نصر والصمادي (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة مدى وعي طلاب نهاية المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بالقراءة لإغراض الاستيعاب ومعرفة اثر عاملي الجنس والتخصص الأكاديمي في ذلك حيث شملت الدراسة (٩١٥) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا وطبق عليهم مقياس متدرج يقيس مدى وعيهم باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بالقراءة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي الطلاب متقاربة وتميل إلى الارتفاع، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح الفرع العلمي، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

في حين أن دراسة طلبة (٢٠٠٨) هدفت إلى تصميم أداة لقياس مدى الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة التي يمارسها طلاب المرحلة الثانوية

حيث قام الباحث بتصميم أداة الدراسة من خلال الاطلاع على بعض الأدوات المشابهة التي تقيس وعي الطلاب أثناء قراءة النصوص ومن خلال مراجعة أدبيات الدراسة وقد تم تحكيم القائمة بعرضها على عدد من الخبراء ومن ثم التأكيد من مدى صدقها وثباتها. وتكونت الأداة من ثلاثة أبعاد رئيسية هي : استراتيجيات القراءة الكلية الشاملة واستراتيجيات حل المشكلات واستراتيجيات القراءة الخاصة.

أما دراسة (Wu, & Valcke, & Keer, & Hilde, 2012) فقد هدفت إلى تصميم أداة لقياس مدى إدراك الطلاب الصينيين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة حيث قام الباحث ببناء الأداة وبعد التأكد من مدى صدقها وثباتها قام بتطبيقها على عينة من الطلاب الصينيين وأسفرت النتائج عن مناسبة هذه الأداة وصلاحيتها للتطبيق. أما الاتجاه الثاني فهو الدراسات التي ركزت على فاعلية ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في تحسين مهارات القراءة والبحث بين العلاقة بين ممارسة هذه الاستراتيجيات وبين التحصيل الدراسي والتي منها دراسة موسى (٢٠٠١) التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتم تطبيقه على عينة مكونة من (٧٨) تلميذة. وأظهرت الدراسة فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة.

أما دراسة عوض وسعيد (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٤٦) طالبة حيث صمم الباحث اختباراً طبقه على عينة الدراسة لقياس مدى فاعلية الاستراتيجيات، وأظهرت النتائج فاعلية بعض استراتيجيات

ما وراء المعرفة في تنمية جميع مستويات الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طالبات المرحلة الثانوية

في حين أن دراسة راشد (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري حيث تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الإعدادي مكونة من (٧٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج وجود أثر واضح لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في كافة المحاور التي حددتها الدراسة وهي الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد.

أما دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وطبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٤٨) طالبا تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية جميع مهارات الفهم القرائي.

أما دراسة (Gibson 2009)، فقد أكدت على أهمية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وأشارت إلى أن الطلاب الذين يخضعون للتدريب على هذه الاستراتيجيات يتحسن مستواهم الدراسي وأن هناك علاقة موجبة بين استخدامهم لهذه الاستراتيجيات ومستواهم الدراسي.

في حين أن دراسة (nash 2010) هدفت إلى التدريب على ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة ومعرفة أثر ذلك في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب حيث طبقت الدراسة على تسعة طلاب تم متابعتهم وتقصي أثر التدريب عليهم،

وأظهرت نتائج الدراسة تحسن واضح في أداء الطلاب التسعة في القراءة بعد استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة.

أما دراسة الأحمدى (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثر ذلك على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة ثم صممت في ضوء ذلك اختبارا لقياس مدى تمكن الطالبات من مهارات القراءة الإبداعية والتفكير فوق المعرفي. وأظهرت الدراسة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أما دراسة (Alalwan 2012) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة على الاستيعاب القرائي للنصوص العربية لدى طالبات الصف التاسع حيث تم تطبيق المنهج التجريبي على عينة مكونة من (٥٧) طالبة من طالبات المدرسة الثانوية في مدينة معان الأردنية، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في الاستيعاب القرائي الحرفي والاستيعاب القرائي التحليلي والاستيعاب القرائي التقييمي.

في حين أن دراسة الحداد (٢٠١٣) هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن حيث قام الباحث ببناء اختبار يقيس الاستيعاب القرائي مكون من (٢٤) بنداً طبق على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة أصحاب التحصيل المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل وذلك لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل.

وفي ضوء نتائج تلك الدراسات تبرز أهمية ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة، كما تبرز أهمية البحث في مدى ممارستهم لها، خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت هذا المجال في المملكة العربية السعودية رغم أن التوجه الحالي لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يدعو إلى توظيف النظرية البنائية في التعليم والتي من أهمها تدريب الطلاب على ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة في أثناء عملية التعلم.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة على ضرورة امتلاك الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة لما لها من دور في تنمية الاستيعاب فضلا على علاقتها بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي (بهلول، ٢٠٠٣).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن الاستيعاب القرائي الناجح لا يحدث بشكل آلي بل يعتمد على جهد معرفي موجه من القارئ من خلال استخدام استراتيجيات متعددة من أهمها استراتيجيات ما وراء المعرفة (Alhaqbani & Mehdi , 2012).

وقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه في المرحلة الجامعية وجود بعض القصور في المهارات القرائية وضعف في الاستيعاب القرائي لدى الطلاب المتخرجين من المرحلة الثانوية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٣) ودراسة الأحمدى (٢٠١٢) التي قد عزت مثل هذا الضعف إلى قصور واضح في ممارسة الطلاب لبعض الاستراتيجيات القرائية والتي من أبرزها استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة الحربي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن القدرات المقيسة في الجزء اللفظي في اختبار القدرات العامة للطلاب منخفضة وأنه يزداد الانخفاض كلما كانت أسئلة الاختبار تقيس مهارات عليا أو كلما كانت الأسئلة تتجه من المحسوس إلى التجريد.

وبما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية مهمة للطلاب بوجه عام وبوجه أخص للطلاب الذي يدرس في المرحلة الثانوية وأنه من المفترض أن الطالب في نهاية المرحلة الثانوية يكون قد امتلك تلك الاستراتيجيات، وأنه يمارسها باستمرار فقد رأى الباحث وجود حاجة ملحة للتعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من أجل الوقوف على درجة ممارستهم لها.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وما علاقتها بمتغيري القسم والتحصيل الدراسي (التقدير)؟ وسيتم ذلك من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية.
- ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة.
- ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة.
- هل يوجد فروق دالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص (علمي - أدبي)؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لمتغير مستوى التحصيل (التقدير)؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلاقتها بمتغيري القسم والتحصيل الدراسي (التقدير) من خلال ما يلي:

- تحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية.
- تحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة.
- تحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي).
- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل (التقدير).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- أنها تواكب الاتجاهات الحديثة في القراءة التي تنادي بضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كأحد الأساليب التعليمية والتعلمية التي يجب ممارستها أثناء العملية التعليمية.

– أنه تحاول الكشف عن استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغيري القسم والتحصيل الدراسي (التقدير).

– أنها تحقق بعض توصيات البحوث التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة وخاصة التي ربطتها بمهارات القراءة المتنوعة.

– أن ممارسة الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يساعدهم على التقييم الذاتي لأنفسهم .

– أن ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يمكن الطلاب من زيادة الفهم القرائي للنصوص الأكاديمية التي يقرأونها.

– أن ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يزيد من وعي الطلاب بعملياتهم المعرفية.

– أن التعرف على درجة ممارسة الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يعد خطوة أساسية في بناء الطلاب معرفياً.

– يمكن أن يفيد المعلمون والباحثون من أداة الدراسة في مراقبة التقدم الأكاديمي البنائي للطلاب.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية بمدينة

الرياض في القسم العلمي والأدبي في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

واختار الباحث هذا الصف لأنه يمثل الصف الأخير في المرحلة الثانوية ومن المفترض

أن يكون الطلاب على وعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالدراسة الأكاديمية

لأسيما أنهم قريبون من المرحلة الجامعية وأن كثيراً منهم سيواصل دراسته الجامعية

فيما بعد.

تقتصر الدراسة على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية ومجال حل المشكلة ومجال القراءة الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية:
هي عدد من الإجراءات المتتابعة التي يقوم بها الطالب بشكل منظم لقراءة النصوص الأكاديمية بهدف استيعابها.

وتندرج هذه الاستراتيجيات في ثلاثة مجالات رئيسية هي:
استراتيجيات القراءة الكلية:

وهي مجموعة من استراتيجيات القراءة الموجهة نحو التحليل الكلي للنص، وتمثل نمطا من استراتيجيات القراءة المتعمدة أو المقصودة والمستهدفة أثناء مرحلة أداء القراءة ومثال ذلك: (تحديد الهدف من القراءة - بناء التنبؤات) وتوظف هذه الاستراتيجيات عادة مع النصوص المألوفة لدى القارئ.

استراتيجيات حل المشكلة:

وهي نمط من الاستراتيجيات يوجه نحو حل المشكلات بداخل النص عندما يصبح النص صعب القراءة، كما تعرف أيضا باستراتيجيات الإصلاح المستخدمة عندما تعوق المشكلات بداخل النص فهم المعلومات النصية ومثال ذلك: (التوقف من وقت لآخر للتفكير - إعادة القراءة لزيادة الفهم) وتزود هذه الاستراتيجيات القارئ بخطط عمل تسمح لهم بالإبحار بداخل النص بشكل ماهر وتوظف هذه الاستراتيجيات بشكل خاص مع النصوص غير المألوفة لدى القارئ

استراتيجيات القراءة الخاصة:

وهي نمط من الاستراتيجيات الخاصة التي يستحضرها القارئ عند الحاجة إليها، والتي تعمل كميكانيزمات تهدف إلى المحافظة على الاستجابة نحو قراءة النص ومثال ذلك: (استخدام مواد ونصوص إضافية - تسجيل الملاحظات أثناء القراءة) وبالتالي فهي

توصف كاستراتيجيات وظيفية ومدعمة للقارئ لتحقيق فهمه للنص ، وتعتمد بشكل خاص على الخبرة الشخصية للقارئ، وعلى معرفته بمدى واسع من أبنية النص. وبشكل عام فإن هذه الأنماط الثلاثة (الإستراتيجية الكلية واستراتيجيات حل المشكلة واستراتيجيات القراءة الخاصة) تتفاعل مع بعضها البعض وتمثل أداة تجمع قوياً تساعد القارئ على الفهم والتعلم من خلال النص (طلبه، ٢٠٠٨، ١٨٥-١٨٦).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة حيث تم استجواب عينة من طلاب المرحلة الثانوية للتعرف على درجة ممارستهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض البالغ عددهم ٥٧١٤٥ طالبا (موقع وزارة التربية والتعليم بالرياض ١٤٣٥هـ)

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث الثانوي في عدد من المدارس الثانوية في مدينة الرياض حيث تم بشكل عشوائي اختيار مدرسة ثانوية واحدة من كل مكتب إشراف من مكاتب الإشراف العشرة الموزعة في أحياء مدينة الرياض، ومن ثم تم توزيع الاستبانات على طلاب الصف الثالث الثانوي في المدرسة التي وقع عليها الاختيار، وتم ذلك مرتين المرة الأولى للمدارس التي فيها القسم العلمي والمرة الثانية للمدارس التي فيها القسم الأدبي. وقد تم توزيع (٥١٦) استبانة وبعد استبعاد غير المكتمل منها بلغت العينة (٤٧١) طالبا. والجداول التالية تمثل وصفا لعينة الدراسة.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق القسم

النسبة	العدد	القسم
٢٥,١	١١٨	أدبي
٧٤,٩	٣٥٣	علمي
١٠٠,٠	٤٧١	المجموع

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن أعداد طلاب القسم (العلمي) أكثر من طلاب التخصص (الأدبي) وهذا يعود إلى سياسة وزارة التربية والتعليم في التوسع في فتح الأقسام العلمية وتقليص الأقسام الأدبية نظرا لحاجة سوق العمل للأقسام العلمية وكذلك لمواكبة أهداف التنمية التي تمر بها المملكة العربية السعودية .

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق التحصيل الدراسي (التقدير)

النسبة	العدد	التقدير
٤٥,٢	٢١٣	ممتاز
٢٧,٠	١٢٧	جيد جدا
١٩,٧	٩٣	جيد
٣,٢	١٥	مقبول
٠,٤	٢	ضعيف
٤,٥	٢١	لم يحدد
١٠٠,٠	٤٧١	المجموع

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني وتم رصد التقدير الدراسي للطلاب من خلال نتائجهم في الفصل الدراسي الأول الذي يسبق وقت إجراء الدراسة حيث يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن قريبا من نصف الطلاب (أفراد العينة) حاصلون على تقدير ممتاز بنسبة ٤٥,٢% يليهم الحاصلون على تقدير جيد جدا بنسبة ٢٧% في حين أن نسبة الحاصلين على تقدير ضعيف لم تتجاوز ٠,٤% .

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة ضمنها قائمة باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية التي حددها طلبه (٢٠٠٨) في دراسته الموسومة بقائمة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة حيث تم عرض هذه الاستبانة على عدد من المحكمين للتعرف على مدى مناسبة تطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وللتعرف على وضوح عباراتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، حيث اتفق معظم المحكمين على مناسبة القائمة للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، واتفقوا على مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزنا متدرجا وفقا لسلم ليكرت الخماسي (أفعل دائما، أفعل عادة، أفعل أحيانا، نادرا ما أفعل، لا أفعل هذا) ومثلت رقميا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) كذلك تضمنت الأداة معلومات أساسية عن أفراد العينة وهي: (اسم الطالب، اسم المدرسة، القسم، التحصيل الدراسي (التقدير)).

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (أفعل دائما=٥، أفعل عادة=٤، أفعل أحيانا=٣، نادراً ما أفعل=٢، لا أفعل هذا=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (٥ - ١) \div ٥ = ٠,٨٠$$

ومن ثم تم الوصول إلى التصنيف التالي في الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أفعل دائماً	٤,٢١ - ٥,٠٠
أفعل عادة	٣,٤١ - ٤,٢٠
أفعل أحياناً	٢,٦١ - ٣,٤٠
نادراً ما أفعل	١,٨١ - ٢,٦٠
لا أفعل هذا	١,٠٠ - ١,٨٠

ولتحديد درجة الممارسة اعتمد الباحث على المعيار التالي:

- أقل من (٢,٥) درجة يدل على أن الممارسة ضعيفة.
- من (٢,٥) - (٣,٧٥) درجة يدل على أن الممارسة متوسطة.
- أكثر من (٣,٧٥) درجة يدل على أن الممارسة عالية.

صدق الأداة:

للتأكد من مدى صدق أداة الدراسة تم استخدام معاملات بيرسون لقياس مدى ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للجانب المنتممة إليه كما في الجدول رقم (٤) ولقياس مدى ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما في الجدول رقم (٥) كما تم قياس مدى ارتباط جوانب الأداة الثلاثة بالدرجة الكلية للأداة (كما في الجدول رقم (٦) حيث تبين من الجميع وجود معامل ارتباط قوي ودال إحصائياً لأداة الدراسة، مما يدل على صدقها ومناسبتها للتطبيق.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية للبعد المنتممة إليه

العدد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
استراتيجيات القراءة الكلية	١	**٠,٤٦٥٩	٦	**٠,٥٦٨١	١١	**٠,٤٧٢٢
	٢	**٠,٦٢١٤	٧	**٠,٥٤٨٢	١٢	**٠,٦٦٧٤
	٣	**٠,٤٩٦٧	٨	**٠,٤٤٤٧	١٣	**٠,٦٤٥٢
	٤	**٠,٥٤٩٤	٩	**٠,٥٥٣٨	١٤	**٠,٥٧١٣
	٥	**٠,٥٠٣٢	١٠	**٠,٣٣٨٨		
استراتيجيات حل المشكلة	١٥	**٠,٤٦١٦	١٨	**٠,٦٢٥٦	٢١	**٠,٦٤٩٣
	١٦	**٠,٥٨٠٥	١٩	**٠,٦٩٤٢	٢٢	**٠,٦٦٢١

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	البعد
**٠,٥١٠٠	٢٣	**٠,٥٦٦٤	٢٠	**٠,٦٣٩٨	١٧	استراتيجيات القراءة الخاصة
**٠,٥١٣٥	٢٤	**٠,٣٦٨٣	٢٩	**٠,٤٩٨٤	٢٤	
**٠,٥٣٢٠	٢٥	**٠,٦٢٧١	٣٠	**٠,٥٨٠٨	٢٥	
**٠,٧٠٩٩	٢٦	**٠,٦٨٢٩	٣١	**٠,٦٥٤٣	٢٦	
		**٠,٥١٣٥	٣٢	**٠,٥٩١٧	٢٧	
		**٠,٦٤٥٠	٣٣	**٠,٧١٨٣	٢٨	

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٥٨٥٩	٢٨	**٠,٥٢٨٧	١٩	**٠,٣٣٥١	١٠	**٠,٥٠٧٧	١
*٠,٣٢٤٨	٢٩	**٠,٣٨٩٨	٢٠	**٠,٣٨٨٢	١١	**٠,٦٢٤٩	٢
**٠,٥١٣٩	٣٠	**٠,٤٩٢٤	٢١	**٠,٦٨٦٤	١٢	**٠,٤١٩١	٣
**٠,٦٥١٥	٣١	**٠,٤٨٨٥	٢٢	**٠,٦١١٤	١٣	**٠,٦٠٨٠	٤
**٠,٥١٠٠	٣٢	**٠,٥٧٩٠	٢٣	**٠,٤٧٩٤	١٤	**٠,٤٤٤٤	٥
**٠,٥٧٩٣	٣٣	**٠,٤٣٤٥	٢٤	**٠,٣٨٥٣	١٥	**٠,٤٣١٣	٦
**٠,٥٧٤٠	٣٤	**٠,٤٩١٥	٢٥	**٠,٦١٢٠	١٦	**٠,٤١١١	٧
**٠,٥٠٧٣	٣٥	**٠,٦١٦٨	٢٦	**٠,٥١٨٩	١٧	**٠,٤٠٣٦	٨
**٠,٦٠٣٥	٣٦	**٠,٥٦٣١	٢٧	**٠,٥٤٤٢	١٨	**٠,٤٤٧٠	٩

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط أبعاد الأداة بالدرجة الكلية

معامل الارتباط	البعد
**٠,٨٧٩٠	استراتيجيات القراءة الكلية
**٠,٨٣٣١	استراتيجيات حل المشكلة
**٠,٩٠٣٧	استراتيجيات القراءة الخاصة

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة:

للتأكد من الثبات قام الباحث باستخراج معامل ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة ومجالاتها كما في الجدول رقم (٧) حيث تبين أن معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تراوحت بين (٠,٨٢ - ٠,٩٣) وهذه المعاملات مقبولة ومناسبة لتطبيق أداة الدراسة.

جدول رقم (٧)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	البعد
٠,٨٤	١٤	استراتيجيات القراءة الكلية
٠,٨٢	٩	استراتيجيات حل المشكلة
٠,٨٧	١٣	استراتيجيات القراءة الخاصة
٠,٩٣	٣٦	الثبات الكلي

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم معالجتها بواسطة البرنامج الإحصائي (spss) لحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق إضافة إلى استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس مدى صدق أداة الدراسة ومعاملات ألفا كرونباخ للتعرف على مدى ثباتها.

رابعاً: إجابة أسئلة الدراسة:

– للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لإجابات عينة الدراسة عن درجة ممارستهم لاستراتيجيات القراءة الكلية

م	العبارة (الإستراتيجية)	أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	الترتيب
١	أفكر فيما لدي من معرفة حول النص، لتساعدني على فهم ما أقرأ.	١٣٠	١٠٥	١٤١	٥٢	٣٣	٣,٥٤	١,٢١	١
		٢٨,٢ %	٢٢,٨	٣٠,٦	١١,٣	٧,٢			
٢	يوجد لدي هدف عندما أقرأ.	١٥٣	٨٣	١٣٣	٦٤	٣٥	٣,٥٤	١,٢٨	١
		٣٢,٧ %	١٧,٧	٢٨,٤	١٣,٧	٧,٥			
٨	عندما لا أصل إلى الفكرة الرئيسة للنص أحاول التخمين حول ما قرأت.	١٢٢	٩٩	١٠٧	٧٣	٥٨	٣,٣٤	١,٣٥	٣
		٢٦,٦ %	٢١,٦	٢٣,٣	١٥,٩	١٢,٦			
٣	استخدم الجداول، والأشكال، والصور بداخل النص، لتزيد من فهمي له.	١٣٠	٩٢	٩١	٨١	٦٩	٣,٢٩	١,٤٢	٤
		٢٨,١ %	١٩,٩	١٩,٧	١٧,٥	١٤,٩			
٦	أفكر حول ما إذا كان محتوى النص يلائم هدفي من قراءته.	١٢٥	٩٤	١٠٨	٦١	٧٥	٣,٢٩	١,٤١	٤
		٢٧,٠ %	٢٠,٣	٢٣,٣	١٣,٢	١٦,٢			
١٠	أستخدم الألوان والمساعدات الطبيعية مثل: الخطوط المائلة والبنط الثقيل عند كتابة بعض المفاهيم لتحديد وتمييز المعلومات الرئيسة بداخل النص.	١٥٨	٧٤	٧٦	٦٠	١٠١	٣,٢٧	١,٥٦	٦
		٣٣,٧ %	١٥,٨	١٦,٢	١٢,٨	٢١,٥			
٥	أستعرض النص بشكل عام لرؤية ما يدور حوله قبل	١١١	٩٨	١٠٤	٦٨	٧٨	٣,٢١	١,٤٠	٧
		٢٤,٢ %	٢١,٤	٢٢,٧	١٤,٨	١٧,٠			

م	العبارة (الإستراتيجية)	أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	قراءته.								
٧	أستخدم تلميحات السياق، حتى تساعدني على فهم ما أقرأ.	٩٧	٩١	١١٢	٨٠	٧٨	٣.١١	١.٣٨	٨
	%	٢١,٢	١٩,٩	٢٤,٥	١٧,٥	١٧,٠			
٤	أراجع، وأقيم تخميناتي حول النص، ما إذا كانت صحيحة، أم خاطئة.	٨٧	٧٧	١١٨	١١٦	٦٢	٣.٠٢	١.٣١	٩
	%	١٨,٩	١٦,٧	٢٥,٧	٢٥,٢	١٣,٥			
٩	أحدد ما يجب أن يقرأ مباشرة، وما يجب أن يهمل بداخل النص.	١١١	٧٨	٩٠	٧٥	١٠٨	٣.٠٢	١.٤٩	٩
	%	٢٤,٠	١٦,٩	١٩,٥	١٦,٢	٢٣,٤			
١٢	بعد قراءة النص أقيم المعلومات الموجودة بداخله.	٧٠	٥٤	١١٨	١٢٣	١٠٢	٢.٧٢	١.٣٣	١١
	%	١٥,٠	١١,٦	٢٥,٣	٢٦,٣	٢١,٨			
١٤	أثناء قراءة النص أتحرك للأمام وللخلف بداخله لإيجاد العلاقات بين الأفكار.	٦٢	٧٩	٩٢	١٠٠	١٢٣	٢.٦٥	١.٣٩	١٢
	%	١٣,٢	١٧,٠	١٩,٧	٢١,٥	٢٨,٥			
١٣	أحلل النص لمعرفة أجزائه والعلاقات القائمة بينها.	٤٩	٧٦	١٠٦	١١٧	١١٤	٢.٦٣	١.٣٠	١٣
	%	١٠,٦	١٦,٥	٢٢,٩	٢٥,٣	٢٤,٧			
١١	أقوم بمسح النص أولاً قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسية، والفرعية له.	٧٣	٤٣	٧٧	٨٦	١٨٧	٢.٤٢	١.٤٧	١٤
	%	١٥,٧	٩,٢	١٦,٥	١٨,٥	٤٠,١			
المتوسط * العام للبعد								٢,٠٧	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المعدل العام لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية بلغ ٣٠,٧ من ٥ وهذا يعني أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون هذه الاستراتيجيات بدرجة متوسطة في حين يلاحظ قلة المدى بين أقل التقديرات وأعلاها لكل إستراتيجية حيث بلغ المدى ١,١٢ (٣,٥٤ - ٢,٤٢) وهذا يعني أن نسبة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لهذه الاستراتيجيات بشكل عام متقاربة.

وقد حددت الدراسة أنه إذا زاد المتوسط عن ٣,٧٥ فإنه مستوى الممارسة عال فلذلك يتضح من الجدول بأنه لا يوجد أي إستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى عال، كما يتضح من الجدول بأن معظم الاستراتيجيات يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى متوسط حيث حصلت (١٣) إستراتيجية من مجموع الاستراتيجيات الخاصة بهذا المجال على مستوى متوسط إذ تراوح معدل ممارستها ما بين ٢,٦٣ إلى ٣,٥٤ ، كما يلحظ من الجدول أن هناك إستراتيجية واحدة فقط وهي (أقوم بمسح النص أولاً قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسية، والفرعية له) حصلت على ٢,٤٢ مما يعني أن ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لها ضعيفة.

أما عند النظر للترتيب التنازلي لاستراتيجيات هذا المجال فيلاحظ أن هناك إستراتيجيتان احتلنا الترتيب الأول هما: إستراتيجية (أفكر فيما لدي من معرفة حول النص، لتساعدني على فهم ما أقرأ) وإستراتيجية (يوجد لدي هدف عندما أقرأ).

أما آخر إستراتيجيتين من حيث الترتيب فهما إستراتيجية (أحلل النص لمعرفة أجزائه والعلاقات القائمة بينها) التي احتلت الترتيب ما قبل الأخير وتليها إستراتيجية (أقوم بمسح النص أولاً قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسية، والفرعية له) التي احتلت الترتيب الأخير.

للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لإجابات عينة الدراسة عن درجة ممارستهم لاستراتيجيات حل المشكلة

م	العبارة (الإستراتيجية)	أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢١	عندما افقد التركيز أثناء قراءة جزء من النص أحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء.	٢٢٢	٩٦	٥٩	٥١	٣٩	٣,٨٨	١,٣٣	١
		% ٤٧,٥	٢٠,٦	١٢,٦	١٠,٩	٨,٤			
٢٢	عندما يصبح النص صعباً أعيد قراءته حتى يزداد فهمي له.	٢١٧	٩٨	٧١	٤٩	٣٥	٣,٨٨	١,٣٠	١
		% ٤٦,٢	٢٠,٩	١٥,١	١٠,٤	٧,٤			
١٩	عندما يصبح النص صعباً أخصص انتباهها قويا تجاه ما أقرأ.	١٩٣	٩٥	٧٨	٥٥	٤٢	٣,٧٤	١,٣٥	٣
		% ٤١,٧	٢٠,٥	١٦,٨	١١,٩	٩,١			
١٥	أغير من سرعتي في قراءة النص طبقاً لصعوبته.	١٨٨	٨٤	٨٨	٦٠	٤٨	٣,٦٥	١,٣٨	٤
		% ٤٠,٢	١٧,٩	١٨,٨	١٢,٨	١٠,٣			
١٧	أقرأ النص ببطء وباهتمام حتى أتأكد من فهم ما أقرأ.	١٦١	١٠٢	١٠٨	٦٦	٣١	٣,٦٣	١,٢٧	٥
		% ٣٤,٤	٢١,٨	٢٣,١	١٤,١	٦,٦			
١٨	أحاول تصور المعلومات أو الأفكار بداخل النص لتساعدني على تذكر ما قرأت.	١٤٠	١٢٣	٩٠	٧٣	٤٢	٣,٥٣	١,٣٠	٦
		% ٢٩,٩	٢٦,٣	١٩,٢	١٥,٦	٩,٠			
٢٠	أحاول التخمين حول معنى الكلمات والمفاهيم والجمل غير المعروفة بداخل النص.	١٣٣	١٠٥	١٠٤	٧٧	٤٩	٣,٤٢	١,٣٣	٧
		% ٢٨,٤	٢٢,٤	٢٢,٢	١٦,٥	١٠,٥			

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لأفعل هذا	المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف	الترتيب
	ت	%								
١٦	توقف من وقت لآخر بداخل النص حتى أفكر فيما قرأت.	١٣٢	٩٠	١٠٤	٦٦	٧٢	٣,٣١	١,٤٤	٨	
		٢٨,٤	١٩,٤	٢٢,٤	١٤,٢	١٥,٥	٣,٠٨	١,٣٦		
٢٣	بعد قراءة النص أحدد الأجزاء التي تمثل مصدر صعوبة بداخله للتفكير بها.	٩١	١٠١	١١٥	٨٢	٨١			٣,٠٨	١,٣٦
		١٩,٤	٢١,٥	٢٤,٥	١٧,٤	١٧,٢				
			المتوسط * العام للبعد							
			٣,٥٧							

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المعدل العام لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة بلغ ٣,٥٧ من ٥ وهذا يعني أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون هذه الاستراتيجيات بدرجة متوسطة في حين يلاحظ قلة المدى بين أقل التقديرات وأعلىها لكل إستراتيجية حيث بلغ المدى ٠,٨ (٣,٨٨ - ٣,٠٨) وهذا يعني أن نسبة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لهذه الاستراتيجيات بشكل عام متقاربة.

وقد حددت الدراسة أنه إذا زاد المتوسط عن ٣,٧٥ فإن مستوى الممارسة عال فلذلك يتضح من الجدول بأنه يوجد إستراتيجيتان من استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى عال وهما إستراتيجية (عندما افقد التركيز أثناء قراءة جزء من النص أحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء) وإستراتيجية (عندما يصبح النص صعباً أعيد قراءته حتى يزداد فهمي له).

كما يتضح من الجدول السابق بأن معظم الاستراتيجيات يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى متوسط حيث حصلت (٧) استراتيجيات من مجموع الاستراتيجيات

الخاصة بهذا المجال وعددها (٩) استراتيجيات على مستوى متوسط إذ تراوح معدل الممارسة ما بين ٣,٠٨ إلى ٣,٧٤ .

ويلاحظ من الجدول أيضاً أن آخر إستراتيجية من حيث الترتيب هي إستراتيجية (بعد قراءة النص أحدد الأجزاء التي تمثل مصدر صعوبة بداخله للتفكير بها) التي احتلت الترتيب الأخير بفارق كبير عن الإستراتيجية التي قبلها حيث إن الإستراتيجية التي قبلها بالترتيب وهي (أتوقف من وقت لآخر بداخل النص حتى أفكر فيما قرأت) حصلت على متوسط قدره ٣,٣١ .

للإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

للإجابات عينة الدراسة عن درجة ممارستهم لاستراتيجيات القراءة الخاصة

م	العبارة (الإستراتيجية)	أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٢	أضع خطأ أو دائرة على المعلومات الهامة بداخل النص لتساعدني على تذكرها.	١٧٩	٩٩	٧٠	٥٥	٦١	٣,٦٠	١,٤٣	١
		٣٨,٦ %	٢١,٣	١٥,١	١١,٩	١٣,١			
٢٧	أقوم بمراجعة فهمي للنص عندما أواجه معلومات متناقضة بداخله.	١١١	١٠٠	١٠٩	٧٩	٥٩	٣,٢٧	١,٣٤	٢
		٢٤,٢ %	٢١,٨	٢٣,٨	١٧,٢	١٢,٩			
٣٤	تتغير طريقة تفكيري في النص عندما انتقل من قراءة جزء مألوف إلى قراءة جزء غير مألوف	٩٣	١١٣	١١٩	٧١	٧٠	٣,١٩	١,٣٣	٣
		٢٠,٠ %	٢٤,٢	٢٥,٥	١٥,٢	١٥,٠			

م	العبرة (الإستراتيجية)							الترتيب		
	أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
٢٩	ت	١١٥	٩٨	٨٣	٦٦	١٠٥	٣,١١	١,٤٩	٤	عندما يصبح النص صعباً أقوم بقراءته بصوت عالٍ ليساعدني على فهم ما أقرأ.
	%	٢٤,٦	٢١,٠	١٧,٨	١٤,١	٢٢,٥				
٢٨	ت	١٠٢	٩٤	٩٦	٨٢	٩١	٣,٠٧	١,٤٣	٥	بعد قراءة النص أقوم بتلخيصه للتفكير في المعلومات الهامة المتضمنة بداخله.
	%	٢١,٩	٢٠,٢	٢٠,٦	١٧,٦	١٩,٦				
٣٥	ت	١٢١	٧٤	٨٦	٨٣	١٠٦	٣,٠٤	١,٥١	٦	بعد قراءة النص أقوم بحذف المعلومات غير الضرورية الموجودة بداخله.
	%	٢٥,٧	١٥,٧	١٨,٣	١٧,٧	٢٢,٦				
٢٦	ت	٨٤	٨٨	١١٦	٨٧	٨٦	٢,٩٩	١,٣٦	٧	أعيد صياغة أفكار النص في كلمات من عندي حتى أفهم جيداً ما تم قراءته.
	%	١٨,٢	١٩,١	٢٥,٢	١٨,٩	١٨,٧				
٣١	ت	٨٨	٧٣	١١٤	١١٢	٨١	٢,٩٥	١,٣٦	٨	أثناء قراءة النص أطرح الأسئلة التي أرتغب في الإجابة عنها لتعزز من فهمي للنص.
	%	١٨,٨	١٥,٦	٢٤,٤	٢٣,٩	١٧,٣				
٣٦	ت	٨٧	٩٦	٨٩	٨٢	١١٦	٢,٩١	١,٤٥	٩	بعد قراءة أجزاء مختلفة من النص أطرح أسئلة بهدف إيجاد تكامل بين أجزائه.
	%	١٨,٥	٢٠,٤	١٨,٩	١٧,٤	٢٤,٧				
٢٤	ت	٧٨	٦٢	٨٢	١١٨	١٣٠	٢,٦٦	١,٤٣	١٠	أناقش ما قرأت مع زملائي لمراجعة وفحص فهمي للنص.
	%	١٦,٦	١٣,٢	١٧,٤	٢٥,١	٢٧,٧				
٢٥	ت	٥٨	٥٧	٨٣	١١٨	١٥٠	٢,٤٧	١,٣٧	١١	أسجل ملاحظاتي أثناء القراءة لتساعدني على فهم ما قرأت.
	%	١٢,٤	١٢,٢	١٧,٨	٢٥,٣	٣٢,٢				

م	العبرة (الإستراتيجية)							ت	%				
	أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			الترتيب			
٣٣	٤٧	٥٨	١٠٥	١٠٨	١٤٩	٢.٤٦	١.٣٢	١٢	بعد قراءة النص أقوم بتمثيل العلاقات بين المفاهيم المتضمنة بداخله في شكل تخطيطي (بصري)				
	١٠.١	١٢.٤	٢٢.٥	٢٣.١	٣١.٩				٤٤	٣٧	٧٠	٩٨	٢١٨
المتوسط * العام للبعد							٢,٩١						

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المعدل العام لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة بلغ ٢,٩١ من ٥ وهذا يعني أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون هذه الاستراتيجيات بدرجة متوسطة أيضاً في حين يلاحظ اتساع المدى بين أقل التقديرات وأعلىها لكل إستراتيجية حيث بلغ المدى ١,٤٨ (٣,٦٠ - ٢,١٢) وهذا يعني أن نسبة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لهذه الاستراتيجيات بشكل عام متباعدة نوعاً ما، وقد حددت الدراسة أنه إذا زاد المتوسط عن ٣,٧٥ فإنه مستوى الممارسة عال فلذلك يتضح من الجدول بأنه لا يوجد أي إستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى عال .

كما يتضح من الجدول السابق بأن معظم الاستراتيجيات يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى متوسط حيث حصلت (١٠) استراتيجيات من مجموع الاستراتيجيات

الخاصة بهذا المجال وعددها (١٣) استراتيجيات على مستوى متوسط إذ تراوح معدل الممارسة ما بين ٢,٦٦ إلى ٣,٦٠.

ويلاحظ من الجدول أن هناك ثلاث استراتيجيات يمارسها الطلاب بدرجة ضعيفة حيث قل متوسط ممارستها عن ٢,٥٠.

كما يلاحظ من الجدول السابق أن آخر إستراتيجية من حيث الترتيب هي إستراتيجية (استخدم النصوص الإضافية مثل: الكتب الإضافية والمراجع العلمية لتساعدني على فهم النص الأصلي المقروء) التي احتلت الترتيب الأخير بفارق كبير عن الإستراتيجية التي قبلها حيث إن الإستراتيجية التي قبلها بالترتيب وهي: (بعد قراءة النص أقوم بتمثيل العلاقات بين المفاهيم المتضمنة بداخله في شكل تخطيطي) حصلت على متوسط قدره ٢,٤٦.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة ممارسة

أفراد العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراء الأكاديمية

الترتيب	المتوسط الحسابي*	الأبعاد
٢	٣,٠٧	استراتيجيات القراءة الكلية
١	٣,٥٧	استراتيجيات حل المشكلة
٣	٢,٩١	استراتيجيات القراءة الخاصة
٣,١٤		الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة

* المتوسط من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع المجالات الثلاثة تقع في نطاق المستوى المتوسط وهو ما بين ٢,٥٠ إلى ٣,٧٥ أي أن ممارسة الطلاب لكل هذه الاستراتيجيات جاء في مستوى متوسط كما يظهر أيضاً في المعدل العام للدرجة الكلية لممارسة

استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية أي أن معدل ممارستها أيضا جاء بمستوى متوسط حيث جاء المعدل العام لها ٣,١٤

وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أشارت إلى قصور في تعليم القراءة وتعلمها وإلى ضعف عام في استخدام الاستراتيجيات المتنوعة الخاصة بالقراءة مثل دراسة جاب الله (١٩٩٧) ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٠) ودراسة فهمي (٢٠٠٣) ودراسة راشد (٢٠٠٤) ودراسة عبد الوهاب (٢٠٠٨)

وهذه النتيجة تحتاج إلى معرفة أسبابها فقد يكون من أسبابها عدم قيام المعلمين بمهامهم التعليمية التي من أهمها توجيه وتدريب الطلاب على ممارسة هذه الاستراتيجيات، وربما يعود ذلك إلى قصور الكتب الدراسية وعدم تضمينها تدريبات كافية لممارسة هذه الاستراتيجيات، وربما يعود ذلك أيضا إلى قلة تدريب الطلاب على التعلم الذاتي كما يشير الحداد (٢٠١٣) الذي يساعدهم على ممارسة هذه الاستراتيجيات، لأنهم بهذه الحالة يعتمدون على أنفسهم في استيعاب المقروء، وهذا ما يمكنهم على ممارسة هذه الاستراتيجيات بشكل تلقائي.

كما يوضح الجدول رقم (١١) أن أعلى المجالات في الممارسة بشكل عام هو مجال حل المشكلة حيث جاء متوسطه ٣,٥٧ من (٥) ولعل هذا يعود إلى أن معظم استراتيجيات هذا المجال تمارس عند محاولة استيعاب المقروء أما بإعادة قراءته أو القراءة ببطء واهتمام يليه مجال القراءة الكلية بمتوسط ٣,٠٧ وجاء في الترتيب الأخير مجال القراءة الخاصة بمتوسط ٢,٩١ ولعل سبب حصول مجال القراءة الخاصة على الترتيب الخير يعود إلى أن معظم استراتيجياته تركز على استخدام مصادر أخرى ومعينات متعددة لاستيعاب المقروء وهذا يحتاج إلى تنظيم للوقت والجهد مع توفير مصادر التعلم المختلفة، إضافة إلى الحاجة إلى التدريب المكثف كما أشار (nash 2010) وهذا ربما لا يتوفر عند معظم الطلاب.

– السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لاختلاف متغير: (القسم)؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة أفراد العينة

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية باختلاف القسم

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت:	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	القسم	البعد
دالة عند مستوى ٠,٠٠١	٠,٠٠٤	٢,٨٨	٠,٦٩	٢,٩١	١١٨	أدبي	استراتيجيات القراءة الكلية
			٠,٧٠	٣,١٣	٣٥٣	علمي	
دالة عند مستوى ٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٤,١٥	٠,٨٣	٣,٣٠	١١٨	أدبي	استراتيجيات حل المشكلة
			٠,٧٩	٣,٦٦	٣٥٣	علمي	
دالة عند مستوى ٠,٠٠٥	٠,٠٢٣	٢,٢٩	٠,٨٣	٢,٧٧	١١٨	أدبي	استراتيجيات القراءة الخاصة
			٠,٧٧	٢,٩٦	٣٥٣	علمي	
دالة عند مستوى ٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٣,٥٤	٠,٦٦	٢,٩٦	١١٨	أدبي	الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة
			٠,٦٤	٣,٢٠	٣٥٣	علمي	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٠٥ فأقل في مجالات: استراتيجيات القراءة الكلية، استراتيجيات حل المشكلة، استراتيجيات القراءة الخاصة، وكذلك في الدرجة الكلية لممارسة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة ممارستهم لاستراتيجيات القراءة الأكاديمية تعود لاختلاف القسم، وكانت جميع تلك الفروق لصالح القسم العلمي؛ مما يعني أن درجة ممارسة طلاب القسم العلمي

للاستراتيجيات أكثر من زملائهم طلاب القسم الأدبي وربما ذلك يعود إلى استخدام الطلاب الذين يدرسون في القسم العلمي لأساليب البحث وتنظيم المعلومات التي يستخدمونها في المسائل والتطبيقات العلمية المطلوبة منهم ولعل استخدامهم لذلك أدى إلى ممارستهم لتلك الاستراتيجيات، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة عقلة والصادي (١٩٩٥) التي توصلت إلى تفوق الطلاب الذين يدرسون في القسم العلمي على أقرانهم الذين يدرسون في القسم الأدبي في ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

كما تتفق مع دراسة العبد الكريم (٢٠٠٩) التي توصلت إلى تفوق طلاب القسم العلمي على أقرانهم في القسم الأدبي في استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تعلم اللغة .

– السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لاختلاف متغير: التحصيل الدراسي (التقدير)؟
يمكن النظر إلى الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجة ممارسة أفراد

العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية باختلاف التقدير

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ف	المتوسطات	درجات الحرية	مجموع الدرجات	مصدر التباين	البعد
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٢	٤,٢٤	٢,٠٤	٤	٨,١٨	بين المجموعات	استراتيجيات القراءة الكلية
			٠,٤٨	٤٤٥	٢١٤,٥٨	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٥	٣,٧٥	٢,٤٥	٤	٩,٨١	بين المجموعات	استراتيجيات حل المشكلة
			٠,٦٥	٤٤٥	٢٩٠,٧٨	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٣٢٣	١,١٧	٠,٧٤	٤	٢,٩٦	بين المجموعات	استراتيجيات القراءة الخاصة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
			٠,٦٣	٤٤٥	٢٨١,٦٠	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠١٢	٣,٢٥	١,٣٦	٤	٥,٤٥	بين المجموعات	الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة
			٠,٤٢	٤٤٥	١٨٦,٥٢	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ف) غير دالة في مجال: (استراتيجيات القراءة الخاصة)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة ممارستهم لاستراتيجيات القراءة الخاصة تعود لاختلاف مستوى التحصيل (التقدير).

كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في مجالي: (استراتيجيات القراءة الكلية، استراتيجيات حل المشكلة)، وربما ذلك يعود على أن معظم الاستراتيجيات الخاصة بهذين المجالين تساعد الطالب على الفهم والاستيعاب للمواد العلمية المكتوبة، وهذا بدوره يساهم في زيادة التحصيل الدراسي ويظهر في الجدول أيضا أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة ممارستهم لتلك الاستراتيجيات الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعود لاختلاف مستوى التحصيل (التقدير).

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق جدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجة ممارسة أفراد

العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية باختلاف التقدير

البعد	التقدير	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	الفرق لصالح
استراتيجيات القراءة الكلية **	ممتاز	٣,١٧				*	*	ممتاز
	جيد جداً	٣,٠٧				*		جيد جداً
	جيد	٢,٩٨				*		جيد
	مقبول	٢,٧٠						
	ضعيف	١,٧٥						
استراتيجيات حل المشكلة	ممتاز	٣,٦٧			*			ممتاز
	جيد جداً	٣,٦٤						
	جيد	٣,٣٤						
	مقبول	٣,٣٨						
	ضعيف	٢,٦١						
الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة **	ممتاز	٣,٢٠			*		*	ممتاز
	جيد جداً	٣,١٩			*			جيد جداً
	جيد	٣,٠٢						
	مقبول	٢,٨٩						
	ضعيف	٢,١٣						

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

** تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم

تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على النحو التالي:

١-١- توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية بين الطلاب

الحاصلين على تقديرات (جيد، مقبول، ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير

(ممتاز)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز).

٢-١- توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية بين الطلاب الحاصلين على تقدير (ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا).

٣-١- توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية بين الطلاب الحاصلين على تقدير (ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد).

٢- توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات حل المشكلة بين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز).

١-٢- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة بين الطلاب الحاصلين على تقديرات (جيد، ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز).

٢-٢- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة بين الطلاب الحاصلين على تقدير (ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا).

وباستعراض ما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الحاصلين على تقديرات أعلى ممن هم دونهم في التقدير، وهذا يدل على أن ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية واستراتيجيات حل المشكلة لها علاقة بارتفاع مستوى التحصيل، وقلة ممارستها يؤدي إلى انخفاض التحصيل، وهذا يتوافق مع نتائج كثير من البحوث والدراسات وذلك ما أشارت إلى دراسة عقله والصادي (١٩٩٥) من أن الطلاب الذين يكون لديهم وعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة يكون استيعابهم للمقروء أكثر من أقرانهم الذي يقل وعيهم بهذه الاستراتيجيات

ونتائج الدراسة الحالية تؤكد ما ذكره (serran 2002) وما ذكره بهلول (٢٠٠٣) من وجود علاقة موجبة بين وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين التحصيل الدراسي كما تؤكد ما ذكره مصطفى (٢٠٠٤) من وجود علاقة طردية بين وعي طلاب الصف الثالث الثانوي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين تحصيلهم الدراسي

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة نصر (٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة وبين التحصيل. ودراسة العبد الكريم (٢٠٠٩) ودراسة (Gibson 2009) ودراسة الحداد (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة وبين التحصيل.

ومع ذلك فإن نتائج الدراسة الحالية لا تجزم بالحكم بالسببية لأحد المتغيرين على الآخر فقد يكون ارتفاع تحصيل الطلاب يؤدي لممارسة هذه الاستراتيجيات ، وقد يكون ممارسة هذه الاستراتيجيات بشكل مرتفع يؤدي إلى زيادة التحصيل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.
- إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة وأساليب تعليمها في المرحلة الثانوية.
- إدراج تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية ضمن أهداف تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم العام.
- حث المعلمين على إتاحة الفرص للطلاب لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

- تفعيل التعلم الذاتي وحث الطلاب على الاطلاع على الكتب والمصادر العلمية المتنوعة.

- تدريب الطلاب على التقييم الذاتي المستمر لأنفسهم لمعرفة مدى ممارستهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

- تكثيف مهمات التعلم التي تقدم للطلاب والمبينة على التعلم البنائي لمناسبتها لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

- تكثيف الدورات التدريبية الخاصة بتعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

- إجراء دراسة للتعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية التي يمارسها طلاب المرحلة الجامعية.

- إجراء دراسة لمعرفة دور المعلمين في تدريب الطالب على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

- إجراء دراسة للكشف عن علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية بعدد من العوامل مثل التحصيل الدراسي والدافعية ومهارات التفكير.

- إجراء دراسة تجريبية لمعرفة فاعلية بعض المتغيرات في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى الطلاب والطالبات.

- تحليل محتوى كتب اللغة العربية للتعرف على مدى تنميتها لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

* * *

المراجع العربية

- أبوسكينة، نادية علي. (٢٠٠٤م): فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الخامس والثلاثون.
- الأحمدي، مريم محمد. (٢٠١٢م): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثر على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الثاني والثلاثون.
- بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣م): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثلاثون.
- الحربي، خليل عبد الرحمن. (٢٠١٣م): مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الحادي والأربعون.
- الحداد، عبد الكريم سليم. (٢٠١٣م): أثر إستراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد الرابع، العدد الثالث.
- جاب الله، علي سعد. (١٩٩٧م): تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، الجزء الثاني.
- راشد، حنان مصطفى. (٢٠٠٤م): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى. المؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٧-٨ يوليو ٢٠٠٤م، المجلد الأول.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠م): استراتيجيات فهم المقروء. الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

— عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. (٢٠٠٠م) :فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثاني.

— عبد الرحمن، هدى مصطفى. (٢٠٠٣م) : استراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باهتماماتهم القرائية. المؤتمر العلمي الثالث " القراءة وبناء الإنسان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣م، المجلد الأول.

عبد العظيم، ريم أحمد. (١٩٩٥م) : فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم التربوية، العدد الرابع والثلاثون.

— العبد الكريم، راشد حسين. (٢٠٠٩م) : استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الثاني والثلاثون.

— عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (٢٠٠٨م) : أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الواحد والثمانون.

— عصفور، إيمان حسنين. (٢٠٠٨م) : فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة المنطق. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد المائة واثنان وثلاثون.

— عطية، محسن علي. (٢٠٠٠م) : استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. الأردن، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

— عوض، فايزة السيد، محمد سعيد. (٢٠٠٣م) : فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.



المؤتمر العلمي الثالث " القراءة وبناء الإنسان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣م،
المجلد الأول .

— عوض، فايزة السيد . (٢٠٠٤م) : الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة، ايتراك
للنشر والتوزيع.

— فهمي، إحسان عبد الرحمن. (٢٠٠٣م) : فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات
القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة
والمعرفة، العدد الثالث والعشرون.

— طلبه، إيهاب جودة. (٢٠٠٨م) : قائمة الوعي بإستراتيجية ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة. مجلة
القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد السابع والسبعون.

— مصطفى، محمد علي. (٢٠٠٤م) : أثر الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز
الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث في المرحلة
الثانوية العامة . المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثاني والأربعون.

— موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠١م) : أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم
القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . المؤتمر العلمي الأول "
القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٧-٨ يوليو ٢٠٠١م، المجلد الأول .

— نصر، حمدان علي. وعقله الصمادي. (١٩٩٥م) : مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن
باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب . مجلة دراسات في
المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الرابع والثلاثون.

— نصر، معاطي محمد. (٢٠٠٧م) : الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يمارسها طلاب شعبة
اللغة العربية بكليات التربية في مواقف الاستماع إلى محاضرات النحو وكتابتها . مجلة دراسات في
المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد المائة واثنا عشر.

– المراجع الأجنبية

- Al-Alwan, Ahmed F. (2012). The effect of using metacognition reading strategies on the reading comprehension of Arabic texts, *International Journal of Applied Educational Studies* , 13 (1) , pp. 1-18.
- Alhaqbani, Ahmad ; & Riazi, Mehdi (2012) . Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language , *Reading in a Foreign Language* , 24 (2) , pp. 231-255.
- Farrel, T. (2001). Teaching Reading Strategies: It takes Time Reading In a Foreign Language Vol. 13, No.2, PP.361:364 .
- Gibson, Katherine D. (2009) . Teachers' Perceptions of Strategy Based Reading Instruction for Reading Comprehension , Unpublished disseretation, M.A. Dominican University of California.
- Green, j.& Oxford, R. (1995) . A clser look at lerning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly* 29 (2) , 261- 296.
- Miholic, V. (1994).An inventory to pique students metacognitive awareness of reading strategies. *journal of Reading*,38,84 -86
- Mokhtari, K. and Reichard, C (2000).Assessing students, metacognitive awareness of reading strategies. *journal of Educational Psychology*,94, 2,249-259
- Nash, Susan (2010) . Metacognitive reading strategies can improve self-regulation, *Journal of College Reading and Learning* , 40 (2) , pp. 44- 63
- Serran, G. (2002). Improving Reading Comprehension : A comparative study of Metacognitive Strategies . ERIC NO : Ed 463550
- Wharton, G. (2000). Language Learning strategies Use of Bilingual foreing language learners in Singapore. *Language* 50(2), 203-243.

-Wu, Lin ; Valcke, Martin ; & van Keer, Hilde (2012) . Validation of a Chinese version of Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, Eurasian Journal of Educational Research , 48, pp. 117-134.

* * *

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة لمعرفة مدى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية (القراءة الخاصة بالدراسة مثل قراءة الكتب والمراجع الدراسية) وبين يديك قائمة بهذه الاستراتيجيات. أمل منك بعد قراءة كل عبارة وضع دائرة حول الرقم (١ أو ٢ أو ٣ أو ٤ أو ٥) الذي يشير إلى الدرجة التي تنفذ بها هذه العبارة أثناء قراءة النص، وكل رقم يشير إلى ما يلي:

(١) يشير إلى أنك لا تفعل هذه العبارة أثناء قراءة النص.

(٢) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة نادرا أثناء قراءة النص.

(٣) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة أحيانا أثناء قراءة النص.

(٤) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة عادة أثناء قراءة النص.

(٥) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة دائما أثناء قراءة النص.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن تأكد من أن الإجابة التي تختار تنطبق عليك تماما، وتأكد أن إجابتك لن تستخدم إلا في مجال البحث العلمي. وبورك فيك، وسدد الله خطاك.

الباحث

د. محمد بن شديد البشري

أولاً: معلومات عامة عن الطالب

اسم الطالب: (اختياري)

اسم المدرسة:

القسم: () أدبي () علمي

التقدير في الفصل الدراسي الماضي: () ممتاز () جيد جداً () جيد () مقبول

() ضعيف

أولاً: قائمة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة

مدى الممارسة					م	العبارة (الإستراتيجية)
أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا		

أولاً: استراتيجيات القراءة الكلية

٥	٤	٣	٢	١	١	أفكر فيما لدي من معرفة حول النص، لتساعدني على فهم ما أقرأ.
٥	٤	٣	٢	١	٢	يوجد لدي هدف عندما أقرأ.
٥	٤	٣	٢	١	٣	استخدم الجداول، والأشكال، والصور بداخل النص، لتزيد من فهمي له.
٥	٤	٣	٢	١	٤	أراجع، وأقيم تخميناتي حول النص، ما إذا كانت صحيحة، أم خاطئة.
٥	٤	٣	٢	١	٥	أستعرض النص بشكل عام لرؤية ما يدور حوله قبل قراءته.
٥	٤	٣	٢	١	٦	أفكر حول ما إذا كان محتوى النص يلائم هدفي من قراءته.
٥	٤	٣	٢	١	٧	أستخدم تلميحات السياق، حتى تساعدني على فهم ما أقرأ.
٥	٤	٣	٢	١	٨	عندما لا أصل إلى الفكرة الرئيسية للنص أحاول التخمين حول ما قرأت.
٥	٤	٣	٢	١	٩	احدد ما يجب أن يقرأ مباشرة، وما يجب أن يهمل بداخل النص.
٥	٤	٣	٢	١	١٠	أستخدم الألوان والمساعدات الطبيعية مثل:

مدى الممارسة					العبارة (الإستراتيجية)	م
أفعل دائما	أفعل عادة	أفعل أحيانا	نادرا ما أفعل	لا أفعل هذا		

الخطوط المائلة والبنط الثقيل عند كتابة بعض المفاهيم لتحديد وتمييز المعلومات الرئيسة بداخل النص.

٥	٤	٣	٢	١	أقوم بمسح النص أولا قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسة، والفرعية له.	١١
٥	٤	٣	٢	١	بعد قراءة النص أقيم المعلومات الموجودة بداخله.	١٢
٥	٤	٣	٢	١	أحلل النص لمعرفة أجزائه والعلاقات القائمة بينها.	١٣
٥	٤	٣	٢	١	أثناء قراءة النص أتحرك للأمام وللخلف بداخله لإيجاد العلاقات بين الأفكار.	١٤

ثانياً: إستراتيجيات حل المشكلة

٥	٤	٣	٢	١	أغير من سرعتي في قراءة النص طبقاً لصعوبته.	١٥
٥	٤	٣	٢	١	أتوقف من وقت لآخر بداخل النص حتى أفكر فيما قرأت.	١٦
٥	٤	٣	٢	١	أقرأ النص ببطء وباهتمام حتى أتأكد من فهم ما أقرأ.	١٧
٥	٤	٣	٢	١	أحاول تصور المعلومات أو الأفكار بداخل النص لتساعدني على تذكر ما قرأت.	١٨
٥	٤	٣	٢	١	عندما يصبح النص صعباً أخصص انتباهها قويا تجاه ما أقرأ.	١٩
٥	٤	٣	٢	١	أحاول التخمين حول معنى الكلمات والمفاهيم والجمل غير المعروفة بداخل النص.	٢٠
٥	٤	٣	٢	١	عندما أفقد التركيز أثناء قراءة جزء من النص أحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء.	٢١
٥	٤	٣	٢	١	عندما يصبح النص صعباً أعيد قراءته حتى يزداد فهمي له.	٢٢
٥	٤	٣	٢	١	بعد قراءة النص أحدد الأجزاء التي تمثل مصدر صعوبة بداخله للتفكير بها.	٢٣

ثالثاً: إستراتيجيات القراءة الخاصة

٥	٤	٣	٢	١	أناقش ما قرأت مع زملائي لمراجعة وفحص فهمي للنص.	٢٤
٥	٤	٣	٢	١	أسجل ملاحظاتي أثناء القراءة لتساعدني على فهم ما قرأت.	٢٥
٥	٤	٣	٢	١	أعيد صياغة أفكار النص في كلمات من عندي حتى أفهم جيداً ما تم قراءته.	٢٦
٥	٤	٣	٢	١	أقوم بمراجعة فهمي للنص عندما أواجه معلومات متناقضة بداخله.	٢٧

مدى الممارسة					العبارة (الإستراتيجية)	م
أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحيانا	نادرا ما أفعل	لا أفعل هذا		
٥	٤	٣	٢	١	بعد قراءة النص أقوم بتلخيصه للتفكير في المعلومات الهامة المتضمنة بداخله.	٢٨
٥	٤	٣	٢	١	عندما يصبح النص صعبا أقوم بقراءته بصوت عال ليساعدني على فهم ما أقرأ.	٢٩
٥	٤	٣	٢	١	استخدم النصوص الإضافية مثل: الكتب الإضافية والمراجع العلمية لتساعدني على فهم النص الأصلي المقروء.	٣٠
٥	٤	٣	٢	١	أثناء قراءة النص اطرح الأسئلة التي ارغب في الإجابة عنها لتعزز من فهمي للنص.	٣١
٥	٤	٣	٢	١	أضع خطأ أو دائرة على المعلومات الهامة بداخل النص لتساعدني على تذكرها.	٣٢
٥	٤	٣	٢	١	بعد قراءة النص أقوم بتمثيل العلاقات بين المفاهيم المتضمنة بداخله في شكل تخطيطي (بصري)	٣٣
٥	٤	٣	٢	١	تتغير طريقة تفكيري في النص عندما انتقل من قراءة جزء مألوف إلى قراءة جزء غير مألوف.	٣٤
٥	٤	٣	٢	١	بعد قراءة النص أقوم بحذف المعلومات غير الضرورية الموجودة بداخله.	٣٥
٥	٤	٣	٢	١	بعد قراءة أجزاء مختلفة من النص أطرح أسئلة بهدف إيجاد تكامل بين أجزائه.	٣٦

* * *

- Awad, Fayzeh Assayed (2004). Modern Trends in Teaching Reading and Developing Tendencies, Cairo: Etrak for Publication & Distribution.
- Fahmi, Ihsan Abdurrahman. (2003). Effectiveness of Meta-Cognition Strategies in the Development of Critical Reading Skills of First Secondary Class Female Students , Reading & Knowledge Journal , Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 23
- Tulbah, Eihab Judah. (2008). Awareness of Meta-Cognition Strategy Related to Reading, Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal, Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 77.
- Mustapha, Muhammad Ali. (2004). Effect of Meta-Cognition Strategies Awareness in Reading , Motivation for Academic Achievement , Protection of Self-Value In Academic Achievement IN a Sample of Third Secondary School Students, Egyptian Journal for Psychological Studies, No. 42.
- Musa, Mustapha Ismail. (2001). Effect of Meta-Cognition Strategy on the Development of Reading Comprehension Styles, Meta-Cognition Awareness, and Producing Questions among Junior High School Students, First Scientific Conference , Reading and Thinking Development , Egyptian Society for Reading & Knowledge, July, 7-8, 2001 , Vol. 1.
- Nasr, Hamdan Ali, & Assmadi, Oqlah. (1995). Secondary School Student Awareness of Meta-Perception Related to Reading for Comprehension Purposes in Jordan , Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods , Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, No. 34.
- Nasr, Ma`ati Muhammad. (2007). Cognitive and Meta-Cognitive Strategies Practiced by Students of Arabic Language Division in Faculties of Education in their Listening to Syntax Lectures and Writing them , Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods , Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, No. 112.

* * *

- Skills among first Secondary students, Reading & Knowledge Journal, Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 2.
- Abdul Rahman, Huda Mustpha (2003). Reading Comprehension Strategies among University Students and its Relations with their Reading Interests. Third Scientific Conference " Reading and human building", Egyptian Society for Reading & Knowledge, July, 9-10, 2003 , Vol. 1.
 - Abdulazeem, Reem Ahmad. (1995). Effectiveness of a Proposed Model Based on Meta-Cognition Strategies in the Development of Reading Skills and Creative Reading among Secondary Stage Students , Unpublished Doctoral Dissertation , Faculty of Arts & Educational Sciences , No. 34.
 - Alabd alkareem, Rashed Husain. (2009). Strategies of English language Learning among Secondary Stage Students in Riyadh City, Journal of Education and Psychology, Saudi Association for Educational and Psychological Sciences , No. 32
 - Abdulwahhab, Abdel Naser Anis. (2008). Effects of Training on Meta-Cognition Strategies in Cooperative Attitudes on the Development of Reading Comprehension Skills among Learning Disabled Students in Elementary Stage , Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal , Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 81.
 - Asfour , Eiman Hasanain (2008). Effectiveness of Thinking Maps in the Development of Achievement and Meta-Cognition Skills among First Secondary Class Students in Logic Subject, Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, No. 132.
 - Ateyyeh, Mohsen Ali (2000). Metacognition Strategies in Reading Comprehension , Jordan, Amman : Dar Al-Manahej for Publication & Distribution.
 - Awad, Fayzeh Assayed, Muhammad, Saed. (2003). Effectiveness of some Meta-Cognition Strategies in the Development of Reading Comprehension , Producing Questions , and Awareness of Meta-Cognition in itery Texts among Secondary Stage Students , Third Scientific Conference, "Reading and human building", Egyptian Society for Reading & Knowledge, July, 9-10, 2003 , Vol. 1.

List of References:

- Abu Sukainah, Nadia Ali. (2004). Effectiveness of Meta-Cognition Strategy in the Development of Writing Processes among Arabic language Teaching Students, Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal , Egyptian Society for Reading & Knowledge , No. 35.
- Al-Ahmadi, Mariam Muhammad. (2012). Effectiveness of Using Meta-Cognition Strategies in the Development of some Creative Reading Skills and their Effect on upper Cognitive Thinking among Intermediate Female Students, International Journal of Educational Research , United Arab Emirates University , No. 32.
- Bahlul, Ibrahim Ahmad. (2003). Modern Trends in Meta-Cognition Strategies for Teaching Reading, Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal, Egyptian Society for Reading & Knowledge , No. 30.
- Al-Harbi, Khaleel Abdurrahman. (2013). Performance Level of Secondary Education Graduates in the Kingdom of Saudi Arabia in Abilities and Basic Cognitive Skills, Journal of Education and Psychology Message, Saudi Society of Educational & Psychological Sciences , No. 41.
- Al-Haddad, Abdelkareem Salim. (2013). The Effect of a Meta-Cognitive-Based Strategy on the Development of Reading Comprehension among Primary eighth Grade Students, Journal of Educational & Psychological Sciences, University of Bahrain, Vol. 4 , No. 3.
- Jaballah, Ali Saed. (1997) . Development of some Reading Comprehension Skills of Second Secondary students , Faculty of Education Journal , United Arab Emirates University Research of Future Education Conference in the Arab World , Part 2
- Rashed, Hanan Mustafa. (2004). Effect of Using Meta-Cognition Strategies in the Development of Reading Comprehension Skills among Al-Azhar first Preparatory female students, 4th Scientific Conference, Reading and thinking development , Egyptian Society for Reading & Knowledge, 7-8 July, 2004 , Vol. 1.
- Abdelbari, Maher Sha`ban (2010). Strategies for Reading Comprehension, Jordan , Amman: Dar Al-Masirah for Publication & Distribution
- Abdelhamid , Abdelhamid Abdullah (2000). Effectiveness of some Cognitive Strategies in the Development of Higher Reading Comprehension

Strategies beyond the Knowledge of Academic
Reading among Secondary School Students

Dr. Mohammed Shadeed Al-Bishree

Curricula and Teaching Methodologies Department

Faculty of Social Studies

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic Universit

Abstract:

This study aimed to identify strategies beyond the knowledge of academic reading among secondary school students and the correlation with the student's study branch (Scientific or literary), and the academic achievement (Score) variables.


The study was conducted on a sample of (471) students randomly chosen from third secondary class, studying in several secondary schools controlled by ten educational supervision offices distributed in the city of Riyadh .

To achieve the results of the study, descriptive survey method was used, and the instrument of the study was designed which is a questionnaire that included a gradual scale to measure the extent to which students were practicing using these strategies.

The questionnaire consisted of (36) strategies distributed over three domains: whole reading domain, problem solving domain, and private reading domain.

After verifying the reliability and validity of the instrument, it was applied to the sample of the study and then the data were statistically manipulated.

The study showed statistically significant differences at the level of (0.01) between the averages of the sample of the study, attributing the division in favor of the scientific branch students , while the study also showed statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of the sample of the study attributed to academic achievement (grade) in favor of the students having higher grades .



اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم
الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني
بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات

د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان
كلية التربية - جامعة شقراء



اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات

د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان
كلية التربية – جامعة شقراء

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التعليم والتدريس الجامعي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٣) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً بنسبة تقارب (٢٠%) من مجتمع الدراسة الكلي، وبلغت عينة أعضاء هيئة التدريس (٧٢) عضواً وهو ما يمثل (٦٥%) من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لاتجاهات طلبة كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني يشير إلى الاتجاه الإيجابي لأفراد العينة من الطلبة نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني حيث بلغ المقياس (٣,٤٦)، وكذلك الحال بالنسبة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس جاءت إيجابية بنسبة قدرها (٣,٦١). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: تعميم هذه التجربة على جميع الكليات بالجامعة، وتوفير التدريب المستمر والمكثف للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard).



المقدمة:

لقد شهد القرن الحالي كثيراً من الثورات المعرفية والتكنولوجية، وأصبح التطور التكنولوجي سمة من سمات عالمنا اليوم، ولا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات أن يتوانى عن ملاحقة هذا التطور التكنولوجي في جميع ميادين الحياة، حيث أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في غضون فترة زمنية قصيرة، واحدة من أهم اللبنة الأساسية للمجتمع الحديث، واتجهت معظم الدول لتوظيف تطبيقاتها في كافة المجالات، ومن بينها بالضرورة مجال التعليم الذي شأنه شأن أي نشاط إنساني يتطور في أهدافه ومضمونه، وتقنياته مؤثراً ومتأثراً بما يشهده العالم من تقدم ملحوظ في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ويأتي التعليم الإلكتروني نتاجاً لهذا التطور، حيث يعد من أهم التطبيقات لتكنولوجيا الاتصالات في مجال التعليم، ويقوم أساساً على ما توفره هذه التكنولوجيا من أدوات متمثلة في الحاسب الآلي والإنترنت، والتي كانت سبباً في انتشاره وتطويره. وقد اتجهت معظم مؤسسات التعليم العالي في العالم إلى الاعتماد على التعليم الإلكتروني، كونه يعتبر من الأساليب الحديثة في مجال التعليم. فقد اهتمت اهتماماً كبيراً بهذه التقنية لجدواها الاقتصادية، ولفاعليتها وكفاءتها في رفع كفاءة الأفراد وتأهيلهم. حيث تشير إحدى الدراسات إلى أن "حجم صناعة التعليم الإلكتروني يتجاوز مبلغ (٥٦,٢) مليار دولار على الصعيد العالمي، وتشير التوقعات إلى أن هذا الرقم سيتضاعف بحلول عام ٢٠١٥م، وأنه بحلول عام ٢٠١٩م سوف تكون نصف الفصول الجامعية قائمة على أساس التعليم الإلكتروني". (القايد، ٢٠١٤، أفضل ٢٠ نظاماً لإدارة التعلم LMS، <http://www.new-educ.com/top-20-lms>).

ذلك أن مجتمع المعرفة الذي تنشده المجتمعات يتطلب السعي نحو إيجاد بيئة تعليمية قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة، والملائمة مع متطلبات العصر ومستجداته، ولن يتم هذا إلا من خلال تحويل المؤسسات التعليمية وخاصة مؤسسات

التعليم العالي إلى وسائل إبداعية وإنتاجية، بعيدة عن الأساليب التقليدية، من خلال أساليب جديدة وحديثة في التعليم يتم من خلالها إعطاء فرص أوسع، ومساحة أكبر لعضو هيئة التدريس والطالب من خلال تطبيق التعليم الإلكتروني. حيث "يعد التعليم الإلكتروني من البيئات التي تعمل على خلق بيئة تعليمية جديدة، وتكسب المتعلمين عديد من الخبرات، أكثر مما تكسبهم البيئة التقليدية، حيث يهدف التعليم الإلكتروني إلى مساعدة المعلم على الوصول إلى خبرات وتجارب علمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى". (سالم، ٢٠٠٤، ص ١٥).

ويؤكد صلاح (٢٠٠٧) بأن التعليم الإلكتروني يسهم في تنمية التفكير، وإثراء عملية التعلم، كما يتيح للمتعلمين إمكانية الاستمرارية في الوصول إلى المناهج والمواد التعليمية. فهذه الميزة تمكن المتعلم من الحصول على المعلومة في الوقت الذي يناسبه، حيث يتحقق في التعليم الإلكتروني مبدأ التعلم الذاتي، والتعليم المستمر مدى الحياة.

ويعد التعليم الإلكتروني أشمل من مجرد مجموعة المقررات التي تقدم من خلال المواقع الإلكترونية، ويتعدى ذلك إلى العمليات التي يتم من خلالها إدارة عملية التعلم بكاملها، بما في ذلك تسجيل دخول الطلاب، وتتبع تقدمهم، وتسجيل البيانات، وإعداد التقارير حول أدائهم. وبذلك يركز التعليم الإلكتروني بشكل رئيس على نظم حاسوبية لإدارة عمليات التعلم الإلكترونية، تعرف بنظم إدارة التعلم Learning Management System وهي برامج تصمم للمساعدة في إدارة جميع نشاطات التعلم في المؤسسات التعليمية، وتنفيذها، وتقييمها، (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (٢٠١٢). http://jusur.elc.edu.sa/jusur/jusur_advanced.php).

فهي أنظمة " تعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المدرس المواد التعليمية من محاضرات و امتحانات ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرفاً للنقاش وحافطة لأعمال الطلبة (ePortfolios) وغيرها من الخدمات الإلكترونية

المدعمة للمادة الدراسية. أي أن أنظمة إدارة التعلم هي برامج تساعد في تخزين محتوى المقررات الدراسية إلكترونياً وإدارتها، كما أنها تسهل إدارة عملية التعلم. ومن خصائص تلك البرامج ما يلي:

- نشر وتقديم المقررات الدراسية.
- إدارة سجلات الطلاب، ومتابعة أنشطتهم.
- إمكانية التواصل بين الطلاب والمدرسين عن طريق منتديات حوارية خاصة.
- نشر الامتحانات وتقييمها.

كما يمكن النظر إلى هذه الأنظمة على أنها مجموعة من الأدوات مثل: (المنتديات و الامتحانات وغيرها) والمعلومات مثل: (المحتوى التعليمي ومعلومات الطلبة وغيرها) التي توظف لخدمة سياق منهج دراسي محدد. " (الخليفة، ٢٠٠٨، ص ٥-٦).

وتعتبر أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (LMS) من أهم حلول التعليم الإلكتروني. ووسيلة يعتمد عليها في التدريس الجامعي، واستخدمت معظم الجامعات حول العالم أنظمة لإدارة التعليم الإلكتروني سواء مفتوحة المصدر مثل: (Dokeos, Moodle)، أو تجارية المصدر مثل: (Atutor, Blackboard). وتشير الدراسات إلى أن ٩٠% من الجامعات الأمريكية تقدم برامجها عبر أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني. (الشهراني، ٢٠١٢، نظم إدارة التعلم. <http://alshahrani1433.blogspot.com/2012/10/blog-post.html>).

وبناءً على المميزات العديدة التي يوفرها التعليم الإلكتروني فقد خطت المملكة العربية السعودية خطوة مهمة من أجل تفعيل دور التقنية في التعليم وخاصة التعليم العالي، حيث حرصت وزارة التعليم العالي في المملكة على تأسيس نظام تعليمي متكامل، يعتمد على الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التعليم الإلكتروني، لذا فقد قامت مؤخراً بتوقيع اتفاقية لإدارة التعلُّم الإلكتروني مع شركة " بلاك بورد - Blackboard"، بهدف توحيد السياسات الوطنية في مجال التعلُّم الإلكتروني والتعليم

عن بُعد، وضمان جودة التعليم العالي في المملكة من خلال هذا النظام، وغيره من الأنظمة الحديثة، وفق المعايير الوطنية المتبعة، لضمان انطلاقة جديدة للتعليم الإلكتروني ودعم الاتجاهات التخصصية للجامعات.

ويعد نظام بلاك بورد (Blackboard) لإدارة التعلم الإلكتروني من الأنظمة التعليمية المستخدمة في أرقى جامعات العالم، حيث يتيح وضع المحتوى التعليمي الإلكتروني على هذه المنصة التعليمية، بالنص والصورة والفيديو في آن واحد، وإيجاد التفاعل بين الطلبة والمعلمين من خلال الفصول الافتراضية وحلقات نقاشية، كما يوفر النظام آليات سهلة لإرسال وتصحيح الواجبات والاختبارات. كما أن نظام بلاك بورد (Blackboard) مصنف عالمياً من منظمة Gartner في نظام المربع الذهبي لعام ٢٠١١م كرائد في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني. (صحيفة الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠١٤، الجامعات الحكومية تبحث الاستفادة من امتياز نظام البلاك بورد بالجامعة الإلكترونية. <http://jisr.seu.edu.sa/topic.php?id=290>).

ونظراً لما يمتاز به نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد - Blackboard" من ميزات تساعد في دعم وتطوير الطرق التقليدية في التدريس في مؤسسات التعليم العالي، فقد قامت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمبادرة بتطبيق هذا النظام كتجربة أولى، وذلك في كلية علوم الحاسب والمعلومات، حيث بدأت الكلية في استخدام هذا النظام مع مطلع الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ، وذلك بهدف دعم العملية التعليمية، وإثرائها والرفع من جودتها.

وانطلاقاً من كل هذه المعطيات فقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء اتجاهات الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة والحديثة ضرورة مواكبة النظم التعليمية لمتطلبات العصر واحتياجاته، فضلاً عن متطلبات المستقبل المتوقع حدوثها. لذا فقد اهتمت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بوضع خطة إستراتيجية لتطبيق التعلم الإلكتروني في الجامعة باستخدام المنهجية العلمية، وفي ضوء دراسة الواقع والتوجهات والتجارب الدولية في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، ويأتي هذا المشروع كنتيجة للتوجهات العالمية الجديدة في التعلم والتعليم والتي أكدت على دمج التقنية في التعليم مما يتيح للطلاب التعلم بطريقة فعالة ومرنة، وكاستجابة لتطويع إدارة الجامعة في هذا الخصوص، حيث ترغب الجامعة بعد إنشائها "عمادة التعليم عن بُعد" في التوسع في التعلم الإلكتروني وفق خطوات منهجية وبناءً على أسس علمية. ولعل من أبرز هذه المشروعات مشروع تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في كلية علوم الحاسب والمعلومات .

وبالتالي فإن البحث في اتجاهات عضو هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام التعليم الإلكتروني أهم من معرفة تطبيقاته في التعليم العالي، وأصبح بذلك الاهتمام بتهيئة عضو هيئة التدريس والطلاب عاملاً حيوياً إلا أنه كثيراً ما يجد الإهمال والإغفال، بل حدث في مرات كثيرة أن مشروعاً للتطوير التعليمي قد لقي الخذلان ليس بسبب رداءة تصميم أدوات التعليم، وإنما بسبب عدم الاهتمام الكافي باتجاهات هيئة التدريس القائمة على تنفيذه. (جابر وظاهر، ١٩٨٧). حيث أظهرت دراسة العبيد وآخرون (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية ومدى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الأنظمة التعليمية المتاحة أن (٦٢%) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون برامج التعليم الإلكتروني، مقابل (٣٨%) ممن لا يستخدم هذه البرامج، ومن بين المستخدمين لهذه البرامج أتضح أن عدداً قليلاً جداً (٨.٨%) منهم يتعامل مع هذه البرامج بشكل فعال. وقد أوصت الدراسة بضرورة دراسة

الأسباب التي تمنع من انخراط الأساتذة في الإفادة من هذه البرامج في التدريس الجامعي.

ومن هنا فقد رأى الباحث الحاجة إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التعليم والتدريس الجامعي.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات الطلبة في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد "Blackboard" في التعليم الجامعي؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي، التخصص، الجنس)؟

٣- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التدريس الجامعي؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) تعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية، التخصص، الجنس، الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- الكشف عن اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التعليم والتدريس الجامعي .
- ٢- التعرف على مدى تأثير متغيرات الدراسة (المستوى الدراسي، التخصص، الجنس) على استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التعليم الجامعي .
- ٣- التعرف على مدى تأثير متغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، التخصص، الجنس، الخبرة) على استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التدريس الجامعي .

أهمية الدراسة:

يمكن حصر أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- ١- أهمية موضوع الدراسة الحالية وهو الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)، والذي تسعى وزارة التعليم العالي إلى تعميم استخدامه بالجامعات السعودية، لتطوير أساليب التدريس في بيئاتها التعليمية. مما يساعد على اتخاذ قرار باستبداله أو تطويره .
- ٢- تنبع أهمية هذه الدراسة من حيث كونها الأولى من نوعها - حسب علم الباحث - والتي تتناول اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)، وهذا بلا شك يزيد من أهمية هذا البحث، وذلك لمساعدة صناع القرار والمسؤولين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة. لتعزيز الاتجاهات الإيجابية، والتعامل مع الاتجاهات السلبية وتعديلها .

حدود الدراسة:

تلخصت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة ميدانياً في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ.

- الحدود الموضوعية:

تقتصر هذه الدراسة على التعرف على اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التعليم والتدريس الجامعي .

- الحدود المكانية:

تقتصر هذه الدراسة على استطلاع اتجاهات الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

مصطلحات الدراسة:

١- الاتجاه:

عرفه اللقاني و الجمل (١٤١٦، ص٧) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرغم أم الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".

ويعرف الباحث الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على أداة المقياس المعد من قبل الباحث، والتي يتحدد من خلالها مدى القبول أو التحديد، أو الرفض فيما يتعلق بموضوع الاتجاه.

٢- نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد - Blackboard):

نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد - Blackboard) عبارة عن نظام متكامل يقوم بإدارة العملية التعليمية بشكل تزامني وغير تزامني، ويتيح بيئة تعلم آمنة وسهلة

الاستخدام حيث يقدم أعضاء هيئة التدريس مقرراتهم ومحاضراتهم من خلال إضافة الوسائط المتعددة (نص، صور، صوت، فيديو، رسوم)، يجتمع فيها المتعلمون ليتصفحوا المحتوى، كل بحسب حاجته، ويتواصلون فيما بينهم عبر أدوات الاتصال المتعددة (البريد الإلكتروني والمنتديات، ...) دون التقيد بعامل الوقت والمكان، أو عبر الفصول الافتراضية والتي يمكن تشغيلها من أي نوع من الأجهزة الذكية. (<http://elearning.kau.edu.sa/Pages-blackboard->).

الإطار النظري:

إن استخدام التقنيات والوسائط الإلكترونية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم لم يعد ترفاً بل ضرورة فرضتها التطورات التكنولوجية الهائلة التي أضافها عصر المعلومات والتعليم الإلكتروني، وتعد برامج أنظمة إدارة التعلم (Learning Management Systems) (LMS) من أهم مكونات التعلم الإلكتروني، فهي منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت" أو "الشبكة المحلية"، حيث تعتمد عليها معظم المؤسسات التعليمية في تنفيذ مهام التعليم الإلكتروني، والمتبع لذلك الاهتمام الشديد من قبل دول العالم والمؤسسات التعليمية المختلفة سوف يرى أن مستقبل التعليم وخاصة التعليم الجامعي مرتبط بشكل وثيق مع توظيف خدمات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.

مفهوم نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS):

نظام إدارة التعلم (Learning Management System) (LMS) يعرفه الغديان (٢٠١٠، ص ١١) بأنه "نظام إدارة تعليم شامل من خلال الشبكة العنكبوتية يوازي التعليم التقليدي، حيث يتيح للجامعات والمعاهد العليا وغيرها من المؤسسات التعليمية جميع الوظائف التي تحتاجها لإدارة العملية التعليمية فيها، إضافة إلى تقديم مقرراتها عبر شبكة الانترنت".

بينما يعرفها موسى والمبارك (٢٠٠٥، ص ٢٣٥) بأنها "حزم برامج متكاملة تشكل نظاماً لإدارة العملية التعليمية الإلكترونية، وتحقق التواصل بين أطراف المنظومة التربوية في أي وقت، ومن أي مكان عبر الشبكة العالمية للمعلومات، أو الشبكة المحلية بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم".

وتعرف هند الخليفة (٢٠٠٨، ص ٥) "أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني والتي يطلق عليها أحياناً اسم بيئات التعليم الافتراضية (VLE) Virtual Learning Environments بأنها الأنظمة التي تعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المدرس المواد التعليمية من محاضرات و امتحانات ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرفاً للنقاش وحافطة لأعمال الطلبة (ePortfolios) وغيرها من الخدمات الإلكترونية المدعمة للمادة الدراسية. أي أن أنظمة إدارة التعليم هي برامج تساعد في تخزين محتوى المقررات الدراسية إلكترونياً وإدارتها، كما أنها تسهل إدارة عملية التعليم. ومن خصائص تلك البرامج ما يلي:

- نشر وتقديم المقررات الدراسية.
- إدارة سجلات الطلاب، ومتابعة أنشطتهم.
- إمكانية التواصل بين الطلاب والمدرسين عن طريق منتديات حوارية خاصة.
- نشر الامتحانات وتقييمها.

كما يمكن النظر إلى هذه الأنظمة على أنها مجموعة من الأدوات مثل (مثل المنتديات و الامتحانات وغيرها) والمعلومات (المحتوى التعليمي ومعلومات الطلبة وغيرها) التي توظف لخدمة سياق منهج دراسي محدد "

أنواع أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS):

تقسم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني إلى نوعين هما:

١- أنظمة مفتوحة المصدر: وتعني أنها ليست حكراً لجهة، أو شركة معينة من حيث الملكية، أو التطوير، أو التعديل، أو الاستخدام، كما يمكن الحصول على نسخة

حديثة من النظام من خلال المواقع على شبكة الانترنت، ومن أمثلة النظم المفتوحة: نظام (Moodle) ونظام (Caroline)، ونظام (Top Class).

٢- أنظمة مغلقة المصدر: وهي الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها، ولا تسمح باستخدامها إلا بتراخيص، ويمكن الحصول على نسخة منها نظير مبلغ مالي تحدده الشركة، ومن أشهر هذه الأنظمة "Blackboard- WebCT". (مصطفى، ٢٠٠٦).

أنواع بيئات التعلم الإلكترونية:

يصنف (حسن زيتون، ٢٠٠٥، ص ٨٧) بيئات التعلم الإلكترونية إلى:

١- برمجيات إدارة وتصميم المقررات: وهي حزم برمجية عادة ما تقدم مجموعة من الأدوات التي تدير عملية تقديم المادة التعليمية ومن أمثلتها: (Moodle, Webct, Blackboard).

٢- برمجيات إدارة الفصل الإلكتروني: وهي برمجيات تساعد المعلم في التحكم في أجهزة الطلاب من خلال حاسبه الرئيسي، وتساعد في تخطيط الدروس، وتصميم الاختبارات وتوزيعها على الطلاب، ومن أمثلتها: (Top Class, Lotus Learning Space, Net Support).

٣- برمجيات تصميم المحتوى التعليمي: وهي برمجيات تستخدم لإنشاء بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية جذابة ويمكن تقسيمها إلى:

▪ برمجيات الكتب الإلكترونية (eBook Edit Pro, eBook Workshop).

▪ برمجيات تفاعلية (Macromedia Flash, Author Ware).

نظام بلاك بورد (Blackboard) لإدارة التعلم الإلكتروني:

تعريفه:

نظام (Blackboard) من إنتاج شركة Blackboard وهي من الشركات العالمية والرائدة في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني. فقد تأسست عام ١٩٩٧م كشركة استشارية لأنظمة التعلم عن بعد لمنظمات غير ربحية تُعنى وتُشرع لأنظمة التعلم عن

بعد. وفي عام ٢٠٠٠م ظهرت الشركة بشكلاها الجديد وقدمت أنظمة التعلم، واستمر التطور إلى أن تحولت إلى شركة عامة في عام ٢٠٠٤م.

ويتيح هذا النظام للمؤسسات التعليمية تقديم مجموعة من الخدمات الإلكترونية المميزة، وإدارة عملية التعلم ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية. وقد صنف نظام بلاك بورد (Blackboard) عالمياً من منظمة Gartner في نظام المربع الذهبي لعام ٢٠١١م كرائد في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني. (الجامعة السعودية الإلكترونية – https://www.seu.edu.sa/sites/ar/partners/Pages/Partnership_blackboard.aspx).

وظائف نظام Blackboard:

يقدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد – Blackboard" عدد من الوظائف من أهمها ما يلي:

- ١- توفير الأدوات التي يتفاعل معها الطالب أثناء دراسته وهي كما يلي:
 - الإعلانات: تتيح هذه الأداة للطلاب آخر الأخبار أو الإخطارات أو الإعلانات التي يريد أن يرسلها أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب أو إلى مجموعة منهم ويقوم الطالب باستعراضها.
 - التقويم الزمني: تخبر هذه الأداة الطالب بتوقيتات الأحداث المرتبطة بموضوع التعلم وتنبيهه عندما يحين موعدها مثل: المحاضرات والاجتماعات على الشبكة، أو لقاءات وجهاً لوجه بالجامعة وما إلى ذلك، ويمكن للطلاب أن يضيف إليها ما يشاء من أحداث.
 - المهام: تخبر الطالب عما يجب أن يؤديه من مهام، كما أنها تتيح له تنظيم تلك المهام حسب الموضوع، أو وفقاً لرؤيته الشخصية، ويمكن لعضو هيئة التدريس أن يرسل لطلاب بعينة مهمة معينة لا يرسلها لطلاب آخر.
 - التقديرات: تختص هذه المهمة بتقديراته سواءً في الاختبارات المرحلية أو النهائية.

▪ دليل المستخدمين: تعمل هذه الأداة على عمل دليل بالطلاب المشاركين في المقرر، ليتعرفوا على بعضهم البعض .

▪ دفتر العناوين: هو دفتر شخصي للطلاب يضع فيه بيانات عن من يريد التواصل معهم من خلال النظام، فدليل المستخدم السابق قد يضم مئات الطلاب، أما دفتر العناوين فيضم العناوين التي يضيفها الطالب بنفسه .

٢- عرض المحتوى: إن الوظيفة الأساسية لنظام تقديم المواد التعليمية هي تقديم محتوى المادة التعليمية على الطلاب.

٣- وظيفة الاتصال: يتيح النظام ثلاثة طرق للتواصل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب وعضو هيئة التدريس كما يلي:

▪ إرسال واستقبال الرسائل البريدية .

▪ لوحات النقاش Discussion Board: وهي من أدوات التفاعل غير المتزامن حيث يمكن للطلاب إبداء رأيه حول أي قضية، أو طرح تساؤل ليستعرضه أقرانه فيما بعد.

▪ الفصل الافتراضي Virtual Classroom: ترمز هذه التسمية إلى نظام الاجتماعات على الشبكة المستخدم بالنظام، ويتيح هذا النظام للطلاب أن يتحاور مع زملائه وعضو هيئة التدريس فيما يشبه الفصل الافتراضي، وذلك من خلال لوحة الحوار Chat Panel وهي: خانة تمكن الطالب من كتابة ما يشاء، عن طريق لوحة المفاتيح، ليراه كل من يتصل بنظام الاجتماعات في هذا الوقت . كما تتيح لوحة رسومية أشبه ما تكون بالسبورة البيضاء، وتنقل النص، أو الصور والرسومات وعرضها على الطلاب، أو عضو هيئة التدريس. (النجار، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة:

تتناول الدراسة في هذا الجزء الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية المتصلة بموضوع أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني والاتجاه نحوها، والتي أتيح للباحث الاطلاع عليها، وذلك بهدف الإفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية، وتحديد منهجها، وكذلك الوقوف على فنيات البحث العلمي وخطوات السير فيه، والتعرف على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، وكيفية تصميمها، والإفادة منها في بناء أدوات الدراسة الحالية، هذا فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه من نتائج، وما قدمته من توصيات ومقترحات تفيد في بناء الدراسة الحالية. ثم يختتم الباحث هذا الجزء بتعليق عام على جميع الدراسات السابقة، مع بيان ما تمتاز به الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة، ثم بيان أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية. ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة العمر و(٢٠١٢) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard). حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائته لأهداف البحث، وعينة البحث اختيرت قسدياً لمجتمع شمل ٢٠ طالبة و ١٩ عضوية هيئة تدريس في القسم النسوي من تخصص تقنيات التعليم. وقد كانت أهم نتائج هذه الدراسة أن أهم إيجابيات النظام هو أن خاصية مكونات النظام مفيدة في التواصل بمرونة وفاعلية حيث جاءت بدرجة أوافق بشدة، أما عيوب النظام من وجهة نظر الطالبات، فهي عدم متابعة بعض الأساتذة لموقع المقرر، و حاجته إلى وقت طويل للمتابعة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد (تعزيزي لمتغيري الدرجة العلمية و الدورات التدريبية).

أما دراسة الجراح (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية الملتحقين ببرنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية، نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم. فقد أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد الدراسة نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم. فقد أشار أفراد الدراسة إلى أن برمجية بلاك بورد قد ساعدتهم في تسهيل عملية التعلم لديهم، وزيادة مشاركتهم الصفية وبالتالي زيادة في تحصيلهم. كما أن البرمجية تسهل عملية التدريس وتساعد على توفير فرص تعليمية عن بُعد للراغبين. وقد أوصى الباحث بضرورة تبني مثل تلك البرمجية أو تطوير برمجية مشابهة محلياً، تساعد في إدارة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي في الأردن، من أجل تطوير الكفايات التعليمية لدى طلبتها.

كما قام حسين (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (جسور) الذي يتبع للمركز الوطني للتعلم الإلكتروني، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة قوامها (٩٠) عضواً من أعضاء هيئة تدريس بعض كليات الجامعات السعودية تم اختيارهم بالعينة المتاحة. وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني جسور رغم عدم تفعيل استخدامه بشكل كاف، كما أظهرت عينة الدراسة مدى حاجاتهم للتدريب على استخدام النظام وبخاصة إدارة محتوى التعلم ومشاركة الملفات والمنتديات وبنك الأسئلة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو استخدام النظام بين أعضاء هيئة التدريس بين نوعيات الكليات الإنسانية والعلمية والصحية.

وفي دراسة استطلاعية أجراها زين الدين (٢٠١٠) لمعرفة مدى تحقيق تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام EMES في التدريس للأهداف التي رسمت لها،

ومحاولة الاستفادة منها في التعليم المصري. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث من (٢٦) عضوية هيئة تدريس، (٢٣٠) طالبا وطالبة. وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة لمدى تطبيق واستخدام نظام EMES في التدريس بجامعة الملك عبد العزيز كانت ما بين متوسطة وعالية، واستجابات أفراد العينة لمدى فائدة النظام في التدريس بجامعة الملك عبد العزيز كانت ما بين ضعيفة وعالية، واستجابات أفراد العينة للمعوقات التي تواجههم في استخدام نظام EMES في مساندة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز ما بين ضعيفة وعالية.

ومن الدراسات كذلك دراسة **السلوم (٢٠١٠)** والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود بالرياض نحو التعليم الإلكتروني بشكل عام، ومعرفة اتجاهاتهم نحو استخدام نظام (جسور) للتعلم الإلكتروني كنظام للتعلم الإلكتروني بشكل خاص. وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب مرحلة البكالوريوس والماجستير في كلية إدارة الأعمال، وذلك باستخدام المسح الميداني والاستقصائي للتعرف على هذه الاتجاهات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي، ورغبة لدى طلاب الجامعة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني.

وفي دراسة **النباهين (٢٠٠٥)** التي هدفت إلى قياس أثر برنامج WEBCT على تحصيل الطالبات المعلمات في مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية (بغزة) واتجاهتهن نحوه، والاحتفاظ به، والتي اتبع المنهج التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة لقياس التحصيل لدى الطالبات عينة الدراسة، فقد أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل لصالح الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو الوسائل والتكنولوجيا في التعليم.

وفي دراسة **القرني (٢٠٠٥)** التي أجريت للتعرف على مدى تحقيق تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام WEBCT عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" في مساندة التدريس للأهداف التي رسمت لها. فقد أظهرت نتائجها أن استجابات أعضاء هيئة التدريس في مجال المعرفة بالنظام كانت ما بين متوسطة وعالية. واستجاباتهم كذلك في مجال استخدام النظام في مساندة التدريس كانت ما بين ضعيفة ومتوسطة، واستجابة الطلاب في مجال معرفتهم بالنظام كانت ما بين ضعيفة ومتوسطة، واستجاباتهم في مجال استخدام النظام في مساندة التدريس كانت ما بين ضعيفة ومتوسطة.

ومن أبرز الدراسات الأجنبية في هذا المجال دراسة استطلاعية قام بها **هيردزفيلد وآخرين (et al, 2011 Heirdsfield)** والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية وجدوى استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد في التعليم العالي وبخاصة في جامعة Queensland University of Technology في استراليا للطلاب والطالبات، ومدى تأثيرها على العملية التعليمية. كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفرق بين استخدام نظام البلاك بورد في التعليم والطرق التقليدية بالنسبة للمتعلمين، وخاصة في برامج التعليم عن بُعد التي تقدمها الجامعة. كما هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومعرفة أكثرهم إيجابية نحو استخدام نظام البلاك بورد. وقام الباحثون بتصميم استبانة تم توزيعها على عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة نحو استخدام نظام البلاك بورد. وأظهرت نتائج الدراسة أن نظام البلاك بورد يجعل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمادة العلمية التي يتم تدريسها أكثر فاعلية من خلال استخدام هذا النظام.

وفي دراسة **وايلز ونعيمي (Wiles, Naimi, & 2011)** التي هدفت للتعرف على مدى تفاعل أعضاء هيئة التدريس وموقفهم تجاه استخدام نظام البلاك بورد، وما هي أهم المميزات التي يقدمها نظام إدارة التعلم البلاك بورد في التعليم من وجهة نظرهم.

حيث قام الباحثون بإعداد استبانة لأعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بدوام كامل في كلية التكنولوجيا في جامعة بورديو Purdue University بالولايات المتحدة الأمريكية. وركزت الاستبانة على مجالين رئيسيين المجال الأول: هو استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام البلاك بورد، والمجال الثاني: اشتمل على تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه هذا النظام، واشتملت الاستبانة على مجموعة من المفاهيم والأسئلة مفتوحة النهايات؛ وذلك للمساعدة في قياس الخبرة والآراء ومعرفة الفائدة من هذه التقنية، والمقارنة بينها وبين الطرق التقليدية في التعليم. وأظهرت النتائج أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يرون أن نظام البلاك بورد يساهم في تطوير العملية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية وبيئة التعلم على شبكة الانترنت.

كما قام **بلنقر** (Belanger, 2004) بدراسة هدفت إلى تحديد أهم وظائف نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد، وأكثرها فائدة بالنسبة لطلبة جامعة ديوك الأمريكية، حيث عرض على أفراد الدراسة البالغ عددهم (17) طالباً وطالبة، قائمة تحتوي على عشر وظائف من وظائف نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد، وأظهرت نتائج الدراسة بأن "سهولة الوصول إلى المادة الدراسية، أي المحتوى، وقراءتها" قد حصل على أعلى تقدير ونسبة تجاوزت 85% من قبل أفراد الدراسة.

أما دراسة **وودز وآخرين** (Woods et al, 2004) فقد هدفت إلى التعرف على استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام البلاك بورد في التعليم، وطبقت الدراسة في (38) مؤسسة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس في هذه المؤسسات بلغت (862) من أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها: أن الأغلبية العظمى من عينة الدراسة يستخدمون نظام البلاك بورد مع الطلاب، كما أن هناك عدد قليل من العينة يستخدمونه في عملية التقييم، كما أظهرت النتائج أن هناك عدد كبير

من الإناث (عينة الدراسة) يفضلن نظام البلاك بورد لتحسين مستوى التدريس، وجعل مناخ الدراسة أكثر إيجابية .

التعليق على الدراسات السابقة :

جميع الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، التي تم استعراضها فيما سبق، والتي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، كانت تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية (تحصيل، اتجاهات، اكتساب مهارات، الاحتفاظ بالتعلم)، وقد تباينت تلك الدراسات في جوانب مختلفة، منها ماله علاقة بنوع نظام إدارة التعلم الإلكتروني، أو جنس وحجم العينة، أو نوع المتغيرات التابعة التي تعاملت معها، أو في المنهجية المتبعة، أو في نتائجها التي توصلت إليها، وفيما يلي توضيح تلك التباينات التي ظهرت في جوانب مختلفة كما يلي:

١- الدراسات السابقة تزداد تصاعدياً من عام لآخر، وبالتحديد فإنها زادت منذ عام (٢٠٠٤م)، مما يدل على وجود اهتمام من قبل الباحثين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

٢- يلاحظ عدم وجود دراسات سابقة تناولت اتجاه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، بالتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وهذا يعطي أهمية للدراسة الحالية .

٣- تنوعت الفئة المستهدفة في الدراسات السابقة، فبعض الدراسات استهدفت الطلاب كدراسة الجراح (٢٠١١)، ودراسة السلوم (٢٠١٠)، ودراسة النباهين (٢٠٠٥)، ودراسة بلنقر (Belanger, 2004)، بينما دراسات أخرى استهدفت أعضاء هيئة التدريس فقط كدراسة حسين (٢٠١١)، ودراسة القرني (٢٠٠٥)، ودراسة وودز وآخرين (Woodsa et al, 2004)، في حين أن بعض الدراسات استهدفت أعضاء هيئة التدريس والطلاب كدراسة العمرو (٢٠١٢)، ودراسة زين الدين (٢٠١٠)، ودراسة هيردزفيلد وآخرين (et al, Heirdsfield 2011)، والدراسة الحالية تستهدف الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة

التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٤- تباين تلك الدراسات السابقة من حيث أهدافها حيث أن بعضاً من تلك الدراسات هدفت إلى قياس أثر استخدام هذه الأنظمة على التحصيل والاتجاه كدراسة النباهين (٢٠٠٥) . وبعضها هدف لمعرفة واقع استخدامها وتحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها كدراسة العمر و(٢٠١٢) ، ودراسة زين الدين (٢٠١٠) ، ودراسة القرني (٢٠٠٥) ، ودراسة وودز وآخرين (Woods et al, 2004) ، ودراسة هيردزفيلد وآخرين (et al, 2011 Heirdsfield) ، ودراسة بلنقر (Belanger, 2004) .

أما الدراسات التي هدفت لتحديد الاتجاه نحو استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني فقد جاءت دراسة حسين (٢٠١١) ، ودراسة السلوم (٢٠١٠) حيث هدفت لتحديد الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (جسور) ، أما دراسة الجراح (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية الملتحقين ببرنامح الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية، نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تعلمهم. بينما تختلف الدراسة الحالية حيث تهدف للتعرف على اتجاه الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في التعليم والتدريس الجامعي . حيث تعتبر هذه الدراسة - حسب علم الباحث - من الدراسات الأولى على المستوى المحلي

أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية:

- ساعدت الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل لدى الباحث في كيفية بناء أدوات الدراسة الحالية وطرائق استخدامها .
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في اختيار منهجية ملائمة للدراسة الحالية .

▪ ساعدت الدراسات السابقة في معرفة أنسب الأساليب الإحصائية لاستقراء نتائج
الدراسة الحالية .

وأخيراً: فالدراسات السابقة -عموماً- وضحت للباحث الطريق ، وذللت له الصعاب،
وحلت كثيراً من المشكلات، وبصرته بما انتهى إليه الآخرون ليكون نقطة البداية
بالدراسة الحالية .

* * *

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة، وانطلاقاً من مشكلتها وأهدافها وتساؤلاتها، فقد ارتأى الباحث أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب الذي يعتمد على وصف البيانات المتعلقة بتحديد اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد - Blackboard)، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من فئتين هما:

١- جميع طلاب وطالبات كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (٢٦٦٤) طالباً وطالبة. في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

٢- جميع أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ممن هم على درجة أستاذ مساعد فما فوق والبالغ عددهم (٧٢) عضو هيئة تدريس. في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة:

عينة الدراسة الحالية تتكون من ما يلي:

١- عينة الدراسة من الطلبة:

نظراً لكبر مجتمع الدراسة من الطلبة والبالغ (٢٦٦٤) طالباً وطالبة، فلقد لجأ الباحث لاختيار عينة من مجتمع الدراسة الأصلي بلغ عدد أفرادها (٥٣٣) عضواً، تم سحبها بأسلوب العينة العشوائية البسيطة وبنسبة تقارب (٢٠%) من مجتمع الدراسة الكلي. وبعد جمع الاستبانات، واستبعاد غير الصالح منها (غير المكتمل) وما لم

يسترجع منها بلغ مجموع الاستبانات المستكملة التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (٤٢٣) استبانة. حيث يمثلون (٧٩%) من العينة المستهدفة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الطلبة وفق بياناتهم الشخصية:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الطلبة وفق بياناتهم الشخصية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المستوى الدراسي	السنة التحضيرية	٦٦	١٥,٦
	سنة أولى وثانية	١٣٣	٣١,٤
	سنة ثالثة ورابعة	٢٢٤	٥٣,٠
التخصص	علوم الحاسب	١٥١	٣٥,٧
	نظم المعلومات	١٤٥	٣٤,٣
	دراسات المعلومات	١١٥	٢٧,٢
	لم يحدد	١٢	٢,٨
الجنس	ذكر	١٩١	٤٥,٢
	أنثى	٢٢٦	٥٣,٤
	لم يحدد	٦	١,٤
المجموع		٤٢٣	١٠٠,٠

٢- عينة أعضاء هيئة التدريس:

نظراً لصغر مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وإمكانية استيعابهم فقد أجريت الدراسة على كافة أفراد مجتمع الدراسة والبالغ (٧٢) عضواً. باستخدام أسلوب الحصر الشامل (أي دراسة جميع أفراد المجتمع دون اللجوء إلى أخذ عينة). وبعد جمع الاستبانات، واستبعاد غير الصالح منها (غير المكتمل) وما لم يسترجع منها بلغ مجموع الاستبانات المستكملة التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (٤٧) استبانة. وهو ما يمثل (٦٥%) من العينة (المجتمع). والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس وفق بياناتهم الشخصية:

جدول رقم (٢)

توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس وفق بياناتهم الشخصية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ	--	--
	أستاذ مشارك	١٧	٣٦,٢
	أستاذ مساعد	٢٨	٥٩,٦
	لم يحدد	٢	٤,٣
التخصص	علوم الحاسب	٢٠	٤٢,٦
	نظم المعلومات	٥	١٠,٦
	دراسات المعلومات	٢٢	٤٦,٨
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٠	٢١,٣
	من ٥ - ١٠ سنوات	١٧	٣٦,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠	٤٢,٦
الجنس	ذكر	٣٧	٧٨,٧
	أنثى	١٠	٢١,٣
المجموع		٤٧	١٠٠,٠

رابعاً: أدوات الدراسة: تم استخدام الأداتين التاليتين لإجراء الدراسة:

- أ- مقياس الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد- Blackboard" والموجه إلى عينة الدراسة من الطلبة .
- ب - مقياس الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد - Blackboard" والموجه إلى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس .
- وقد قام الباحث بينائهما وفق الخطوات التالية:

١- صياغة عبارات المقياسين:

إن صياغة عبارات المقياس تمثل سلوكاً لفظياً إجرائياً يحاكي السلوك الفعلي للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بموضوع الاتجاه ومكوناته. وقد استرشد الباحث في اشتقاقه لعبارات المقياسين وصياغتها بما يلي:

- مراجعة العديد من الدراسات التي تناولت كيفية بناء وتصميم مقياس الاتجاه

▪ الالتزام في بناء المقياسين الحاليين بمبادئ تصميم مقاييس الاتجاهات على طريقة ليكرت (Likert Method) لكون هذه الطريقة من أسهل مقاييس الاتجاه من نوع التقرير الذاتي وأكثرها شيوعاً. كما يمتاز هذا النوع بسهولة بنائه وإمكانية اختيار العبارات التي لها علاقة بالاتجاه المراد قياسه. وقد تم صياغة عبارات المقياس طبقاً لنموذج (الطريقة) ليكرت ذي الخمس مستويات (موافق بشدة - موافق - غير متأكد - غير موافق - أرفض بشدة). وقد استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود أداتي الدراسة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=5، موافق=4، غير متأكد=3، غير موافق=2، أرفض بشدة=1). ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = 5 \div (5 - 1) = 1,25$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٢) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٤,٢١ - ٥,٠٠
موافق	٣,٤١ - ٤,٢٠
غير متأكد	٢,٦١ - ٣,٤٠
غير موافق	١,٨١ - ٢,٦٠
أرفض بشدة	١,٠٠ - ١,٨٠

٢- صدق المقياسين؛ تم التأكد من صدق المقياسين بطريقتين هما:

أ- صدق المحكمين؛

تم عرض المقياسين في صورتهم الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وتقنيات التعليم، والحاسب الآلي وذلك للحكم على عبارات المقياسين من حيث:

- مدى انتماء العبارات للبعد الخاص بها .
- وضوح صياغة العبارات ودقة صياغتها .
- مدى ملاءمتها للفئة المستهدفة .

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر وأصبح المقياس الموجه لعينة الدراسة من الطلبة مكون من (١٩) عبارة. ومقياس عينة الدراسة الموجه لأعضاء هيئة التدريس مكون من (٢١) عبارة .

ب- الاتساق الداخلي:

لتعزيز التأكد من صدق المقياس تم إجراء صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. وهذا يتضح من خلال النتائج التالية:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بنود المقياس الموجه للطلبة بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٧٦١١	١٦	*٠,٣٥٣٧	١١	**٠,٧١٣٨	٦	**٠,٧٠٩٤	١
**٠,٧٥٢٨	١٧	**٠,٧٤٦٨	١٢	**٠,٦٥٢٠	٧	**٠,٦٣٧٠	٢
**٠,٧١٢٣	١٨	**٠,٨٠٥٩	١٣	*٠,٢٩٩٦	٨	**٠,٣٥٨٥	٣
**٠,٥٨٦٢	١٩	**٠,٧٩٥٨	١٤	**٠,٦٤٩٦	٩	**٠,٧٢٠٣	٤
		**٠,٧٦٦٥	١٥	**٠,٧٨٧٨	١٠	**٠,٦٣٣٧	٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بنود المقياس الموجه لأعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٨٠٥١	٨	**٠,٥٩٥٣	١٥	**٠,٤١٠٧
٢	**٠,٦٢١٦	٩	**٠,٥٣٣٨	١٦	**٠,٦٠٨٨
٣	**٠,٧٠١٥	١٠	**٠,٦٢١٣	١٧	**٠,٧٠٥١
٤	**٠,٦٠١٨	١١	**٠,٦٨١٤	١٨	*٠,٢٩٠٢
٥	**٠,٦٨٠٠	١٢	*٠,٣٣١٣	١٩	**٠,٦٠٨٩
٦	**٠,٦٣٧٧	١٣	**٠,٦٥٧٧	٢٠	**٠,٤٩٠٨
٧	**٠,٥٩٣١	١٤	**٠,٧٣٦٠	٢١	**٠,٦٠٨١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

٣- ثبات المقياسين:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha

Cronbach's), فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٦)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأدوات الدراسة

المقياس	حجم عينة الثبات	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مقياس الطلاب والطالبات	٥٢	١٩	٠,٩١
مقياس أعضاء هيئة التدريس	٤٧	٢١	٠,٨٨

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معامل الثبات العام للمقياس الموجه للطلبة، بلغ

(٠,٩١)، وقيمة معامل الثبات العام للمقياس الموجه لأعضاء هيئة التدريس

بلغ (٠,٨٨) وهذه قيم يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة .

نتائج الدراسة وتفسيرها:

فيما يلي عرض وتحليل لأهم نتائج أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما اتجاهات الطلبة في كلية علوم الحاسب والمعلومات نحو

استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على عبارات مقياس الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧) الآتي:

جدول رقم (٧) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الطلبة في كلية علوم الحاسب والمعلومات حول اتجاههم نحو

استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	أرى أن يتم تفعيل نظام Blackboard في جميع كليات الجامعة.	٤,٠٧	١,١٩	١
١٠	أرى أن نظام Blackboard بيئة ملائمة لتطبيق التعليم الإلكتروني	٣,٩٤	١,٠٧	٢
٩	أشعر أنه من السهل التعامل مع نظام Blackboard وتطبيقاته	٣,٨٤	١,١٢	٣
١٩	يساعدني استخدام نظام Blackboard على متابعة عملية التعلم في الاوقات التي تناسبني.	٣,٨١	١,١٧	٤
١	اعتقد أن استخدام نظام Blackboard يساعد على فهم محتوى المادة الدراسية.	٣,٦٩	١,٢٠	٥
٤	أرغب بدراسة جميع المقررات من خلال نظام Blackboard	٣,٦٩	١,٣٢	٥
٦	أرى أن تعلم المقررات باستخدام نظام Blackboard يساعدني أكثر على تنظيم الوقت.	٣,٦٥	١,٢١	٧
٣	أرغب في الحصول على المزيد من التدريب حول نظام Blackboard.	٣,٦٤	١,١٤	٨
١٨	التدريس من خلال نظام Blackboard يسهم في حل المشكلات التي يعاني منها التعليم التقليدي.	٣,٥٧	١,١٣	٩
١١	أتمنى أن يستبدل نظام Blackboard بنظام آخر أكثر فعالية وكفاءة.	٣,٥٠	١,٢٢	١٠
٥	أناقش زملائي حول استخدام نظام Blackboard.	٣,٤٥	١,١٢	١١

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	أشعر أن نظام Blackboard يحقق مبدأ الإنصاف والمساواة بين الطلاب في وسائل التقويم المختلفة.	٣,٤٤	١,١٤	١٢
٢	يساعدني استخدام نظام Blackboard في تطوير مهاراتي.	٣,٤٠	١,١٨	١٣
١٣	أشعر ان التعلم بمساعدة نظام Blackboard يزيد من التعاون بيني وبين زملائي.	٣,٣٥	١,٢٤	١٤
١٤	يزودني نظام Blackboard بمصادر تعلم إضافية متعلقة بالمقررات الدراسية.	٣,٢٩	١,٢٥	١٥
١٢	استمتع بتلقي محاضراتي من خلال نظام Blackboard.	٣,٢٦	١,٢٨	١٦
١٥	أعبر عن نفسي بحرية كبيرة من خلال أنشطة التعلم في نظام Blackboard.	٣,٢٠	١,١٧	١٧
١٧	أظن أن استخدام نظام Blackboard يقلل من مستوى التفاعل بين الأستاذ الجامعي والطلاب أثناء المحاضرة	٣,١٠	١,٢٥	١٨
٨	أرى أن استخدام نظام Blackboard لا يصلح لجميع المقررات الجامعية.	٢,٨٧	١,٣٨	١٩
		٣,٤٦		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يظهر الجدول رقم (٧) السابق أن اتجاهات الطلبة بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard كانت في المستوى الإيجابي. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤٦,٣) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (٣,٤١ - ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى اتجاه أفراد العينة الإيجابي نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توفر قدرٍ كافٍ من الوعي بمميزات وإمكانات نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard. وذلك لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة بصفة عامة، بل وربما تعدى الأمر مرحلة توافر الوعي إلى الممارسة

والاستخدام الفعلي لهذه الأدوات في العملية التعليمية من قبل معظم أفراد عينة الدراسة من الطلبة، وهو ما انعكس بالإيجاب على اتجاهاتهم نحو استخدام هذه الأدوات في التعليم، وبناءً عليه يمكن القول بأن الاتجاه الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة والذي تم التحقق منه هنا يرجع إلى وعي معظمهم بميزات نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، والتي من أهمها أنه يتيح فرص كبيرة للطلاب أو الطالبة في أن يتواصل مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت، وذلك من خلال هذا النظام الإلكتروني الذي يؤمن له أدوات متنوعة للإطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر، والتفاعل معها بطرق ميسرة، بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية متنوعة.

ويأتي هذا الوعي بالضرورة من خلال ما أولته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مؤخراً من اهتمام بتطبيقات التعليم والتعلم الإلكتروني داخل الجامعة، والعمل على تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على توظيف واستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة، والاستفادة منها داخل إطار نظم إدارة التعلم الإلكتروني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح (٢٠١١) ودراسة السلوم (٢٠١٠) والتي أظهرت أن هناك اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى الطلاب نحو استخدام أنظمة العلم الإلكتروني المختلفة في تعلمهم.

كما يتضح من النتائج أن متوسطات استجابة عينة الدراسة من الطلبة تتراوح ما بين (٢,٨٧ - ٤,٠٧)، وهي متوسطات تدخل ضمن نطاق الخيارين (غير متأكد - موافق)، حسب توزيع الإجابات على المتوسطات الحسابية الذي تم اعتماده في هذه الدراسة. وعندما نتبع المتوسطات الحسابية لل فقرات السابقة نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على غالبية تلك الفقرات، ونجد أن متوسطاتها تدخل ضمن نطاق الخيار موافق (٤١,٣ - ٤٠,٤)، حيث حققت فقرة "أرى أن يتم تفعيل نظام Blackboard في جميع كليات الجامعة"، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٧)، وهي تقع ضمن

فئة (موافق). وهذه النتيجة تشير بشكل عام إلى أن الطلبة جميعاً يشعرون بالرضى عن دراستهم من خلال هذا النظام، كما أنها تعطي مؤشراً إيجابياً على مدى إلمام عينة الدراسة من الطلبة بالمهارات الأساسية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard. وهذا بدوره سهل قبولهم استخدام معطيات تكنولوجيا التعليم وتعاملهم معها. واكتسابهم خبرات كبيرة في كيفية الاستخدام الأمثل لمثل هذه التقنيات، ودمجها في العملية التعليمية. بينما حققت فقرة "أرى أن نظام Blackboard بيئة ملائمة لتطبيق التعليم الإلكتروني" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٤). في حين جاءت فقرة "أشعر أنه من السهل التعامل مع نظام Blackboard وتطبيقاته" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٤). وقد يعزى ذلك إلى تدريب الطلبة بشكل جيد على التعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة العمرو (٢٠١٢) التي أظهرت أن من مميزات نظام البلاك بورد من وجهة نظر الطالبات سهولة تعلمه، واستخدامه.

أما الفقرات السبع الأخيرة فقد كانت متوسطاتها الحسابية تتراوح بين (٢,٨٧) - (٣,٤٠). وهذه المتوسطات تدخل ضمن نطاق الخيار محايد (غير متأكد). حيث جاءت فقرة "يساعدني استخدام نظام Blackboard في تطوير مهاراتي" في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٠). وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة "أرى أن استخدام نظام Blackboard لا يصلح لجميع المقررات الجامعية"، بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٧). وهذه النتيجة تفيد أن عينة الدراسة من الطلبة غير متأكدين من مدى صحة أو عدم صحة ما تحتويه الفقرات السابقة. وقد يرجع السبب في عدم تأكدهم من ذلك إلى حداثة التجربة التي مرت بها كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مجال التعليم الإلكتروني إذ لا تتجاوز التجربة ثلاث سنوات.

إجابة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو

استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تعزى لمتغيرات (التخصص، المستوى الدراسي، الجنس)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تبعاً لمتغير التخصص، والجدول رقم (٨) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

تبعاً لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٣,٥١	٢	١,٧٦	٣,٣٤	٠,٠٣٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢١٤,٣٨	٤٠٨	٠,٥٣			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تعود لاختلاف تخصصاتهم. وللكشف عن مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه. والجدول رقم (٩) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٩) اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	المتوسط الحسابي	علوم الحاسب	نظم المعلومات	دراسات المعلومات	الفرق لصالح
علوم الحاسب	٣,٢٦				
نظم المعلومات	٣,٥٧	*			نظم المعلومات
دراسات المعلومات	٣,٤٩				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة في تخصص (علوم الحاسب)، وبين أفراد العينة في تخصص (نظم المعلومات)، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (نظم المعلومات).

ولمعرفة الفروق تبعاً لمتغير المستوى الدراسي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجدول رقم (١٠) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٤٥	٢	٠,٢٣	٠,٤٣	٠,٦٥٢	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢١,٨٦	٤٢٠	٠,٥٣			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ف) غير دالة. مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard ، تعود لاختلاف مستواهم الدراسي. وهذه النتيجة تدل على أن متغير المستوى الدراسي ليس له أثر في اتجاهات عينة الدراسة من طلبة كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مما يدل على استعداد الطلبة التقني للدراسة من خلال نظام التعلم الإلكتروني Blackboard. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ما توصلت له دراسة السلوم (٢٠١٠) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود نحو نظام التعلم الإلكتروني (جسور) باختلاف متغير المرحلة التعليمية .

ولمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تبعاً لمتغير الجنس. والجدول رقم (١١) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١١) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من الطلبة حول

اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard باختلاف الجنس

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
غير دالة	٠,١٥٨	١,٤١	٠,٧٧	٣,٥٢	١٩١	ذكر
			٠,٦٨	٣,٤٢	٢٢٦	أنثى

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ت) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الطلبة حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard ، تعود لاختلاف جنسهم. ويعزو الباحث ذلك إلى تكافؤ الطلبة في القدرة على امتلاك المهارات التعليمية اللازمة لهذا النمط من التعلم .

إجابة السؤال الثالث: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات مقياس الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢) الآتي:

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات حول

اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	أتوقع في المستقبل أن يزداد عدد أعضاء هيئة التدريس المستخدمين لنظام Blackboard.	٤,٢٨	٠,٦٨	١
١	اعتقد أن استخدام نظام Blackboard مهم في تطوير تدريس المقررات الجامعية.	٤,١٧	٠,٧٦	٢
٢	أرغب في الحصول على المزيد من التدريب حول نظام Blackboard.	٤,٠٩	٠,٩٣	٣
٥	احتاج لاستخدام نظام Blackboard في تدريسي المقررات الدراسية.	٤,٠٩	١,٠٢	٣
٣	يساعدني استخدام نظام Blackboard في تطوير مهاراتي التدريسية.	٤,٠٢	٠,٧٩	٥
١١	أرى أن نظام Blackboard بيئة ملائمة لتطبيق التعليم الإلكتروني	٣,٩٨	٠,٧١	٦
٨	أرى أن يتم تفعيل نظام Blackboard في جميع كليات الجامعة.	٣,٩٦	٠,٩١	٧
٢١	أشعر أن نظام Blackboard يتوافق مع مستويات المتعلم كمبتدئ ومتقدم.	٣,٧٢	٠,٨٣	٨
١٤	اعتقد أن التعلم بمساعدة نظام Blackboard يزيد من التعاون بين طلابي.	٣,٦٨	٠,٨٩	٩

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	أناقش زملائي حول استخدام نظام Blackboard.	٣,٦٢	٠,٧١	١٠
١٣	استمتع بتقديم محاضراتي من خلال نظام Blackboard.	٣,٥٧	٠,٩٧	١١
١٠	أشعر أنه من السهل التعامل مع نظام Blackboard وتطبيقاته	٣,٥٧	١,٠٢	١١
٤	اعتقد أن استخدام نظام Blackboard يساعد على فهم محتوى المادة الدراسية.	٣,٥١	٠,٩١	١٣
٢٠	التدريس من خلال نظام Blackboard يساهم في حل المشكلات التي يعاني منها التعليم التقليدي.	٣,٥١	١,٠٢	١٣
١٧	أرى أن استخدام نظام Blackboard يحفز الطلاب على التعلم.	٣,٤٣	١,٠٤	١٥
١٨	اعتقد أن استخدام نظام Blackboard يزيد من أعباء عضو هيئة التدريس	٣,٣٨	١,١٩	١٦
١٦	اعتقد أن استخدام نظام Blackboard يساعد الطلاب في التعبير عن أفكارهم دون خجل	٣,٣٤	٠,٨٧	١٧
١٥	أحس أن استخدام نظام Blackboard في التعليم عملية مشوقة لطلابي.	٣,٢٦	٠,٩٩	١٨
١٢	أتمنى أن يستبدل نظام Blackboard بنظام آخر أكثر فعالية وكفاءة.	٣,١١	٠,٩٤	١٩
٩	أرى أن استخدام نظام Blackboard لا يصلح لجميع المقررات الجامعية.	٢,٩٤	١,٠٣	٢٠
١٩	أظن أن استخدام نظام Blackboard يقلل من مستوى التفاعل بين الأستاذ وطلابه أثناء المحاضرة	٢,٥٣	١,٠١	٢١
٣,٦١				

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يظهر الجدول رقم (١٢) السابق أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard كانت في المستوى الإيجابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦١) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (٤,٢٠ - ٣,٤١) وهي الفئة التي تشير إلى اتجاه أفراد العينة الإيجابي نحو نظام إدارة التعلم

الإلكتروني Blackboard. وتعكس هذه النتيجة مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لقبول استخدام معطيات وتقنيات التعلم الإلكتروني وتعاملهم معها. وربما يعزى هذا الاستعداد إلى كون أعضاء هيئة التدريس قد أدركوا أهمية تقنيات التعليم كطريقة لحل مشكلات التعليم التقليدي، وإدراكهم كذلك لما يمكن أن تسهم به هذه التقنيات من تطوير لكفاءة عضو هيئة التدريس، ونقل العملية التعليمية من حالة اتصال ونقل للمعلومات، إلى حالة تفاعل، مما يساعد على بلوغ الأهداف وتحسين جودة العملية التعليمية ككل. وبعد عضو هيئة التدريس عماد العمل الأكاديمي في الجامعة، ومن العناصر البشرية المتميزة والتي تسعى دوماً للتميز ولتجويد العمل الأكاديمي، مما ينعكس بالضرورة على جميع عناصر المنظومة التعليمية، ولذا فمن البديهي أن تكون الاتجاهات لتلك الفئة المتميزة إيجابية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زين الدين (٢٠١٠)، ودراسة حسين (٢٠١٢) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

كما يتضح من النتائج أن متوسطات استجابة أعضاء هيئة التدريس تتراوح ما بين (٢,٥٣ - ٤,٢٨) وهي متوسطات تدخل ضمن نطاق الخيارين (غير موافق - موافق بشدة) حسب توزيع الإجابات على المتوسطات الحسابية الذي تم اعتماده في هذه الدراسة. وعندما نتبع المتوسطات الحسابية للفقرات السابقة نجد أن فقرة "أتوقع في المستقبل أن يزداد عدد أعضاء هيئة التدريس المستخدمين لنظام Blackboard"، حققت المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,٢٨)، وهي تقع ضمن فئة (موافق بشدة). وهذه النتيجة تأتي منسجمة مع ما توصلت إليه دراسة الجراح (٢٠١١) حيث كانت استجابة أفراد عينة الدراسة عالية بنسبة وصلت (٨٠%) ممن يتوقعون أن يصبح استخدام هذا النظام في المستقبل ضرورة لجميع أعضاء هيئة التدريس. مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بمستوى وعي جيد للتعليم الإلكتروني، وأنه سيصبح في المستقبل القريب النمط السائد في التعليم نظراً لخصائصه ومميزاته. بينما نجد أن الفقرة "أظن أن

استخدام نظام Blackboard يقلل من مستوى التفاعل بين الأستاذ الجامعي وطلابه أثناء المحاضرة". حققت أقل متوسط قدره (٢,٥٣)، وهي تقع ضمن الفئة (غير موافق) وهي الفقرة الوحيدة التي تقع ضمن هذه الفئة. ويرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس معظمهم يتفقدون على أن تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائطه المتعددة تتيح للطلاب وعضو هيئة التدريس التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي بصورة متزامنة أو غير متزامنة، في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدرته، مما يساعد في تحسين جودة العملية التعليمية ككل، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. كما يتضح أيضاً من الجدول السابق أن هناك خمس فقرات متوسطة الحسابية تتراوح بين (٣,٣٨ - ٢,٩٤)، وهذه المتوسطات تدخل ضمن نطاق الخيار محايد (غير متأكد)، وهي العبارات التالية:

- اعتقد أن استخدام نظام Blackboard يزيد من أعباء عضو هيئة التدريس .
 - اعتقد أن استخدام نظام Blackboard يساعد الطلاب في التعبير عن أفكارهم دون خجل.
 - أحس أن استخدام نظام Blackboard في التعليم عملية مشوقة لطلابي.
 - أتمنى أن يستبدل نظام Blackboard بنظام آخر أكثر فعالية وكفاءة.
 - أرى أن استخدام نظام Blackboard لا يصلح لجميع المقررات الجامعية.
- وهذه النتيجة تفيد أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس غير متأكدين من مدى صحة أو عدم صحة ما تحويه الفقرات السابقة. وقد يرجع السبب في عدم تأكدهم من ذلك إلى حداثة التجربة التي مرت بها كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مجال التعليم الإلكتروني إذ لا تتجاوز التجربة ثلاث سنوات .

إجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Blackboard" تعزى لمتغيرات (التخصص - الخبرة - الدرجة العلمية - الجنس) .؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار كوسكال - ويلز لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تبعاً لمتغير التخصص. والجدول رقم (١٣) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٣) اختبار كوسكال - ويلز لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ^٢	مستوى الدلالة	التعليق
علوم الحاسب	٢٠	٢٥,١٠	٤,٤٧	٠,١١	غير دالة
نظم المعلومات	٥	١١,٨٠			
دراسات المعلومات	٢٢	٢٥,٧٧			
المجموع	٤٧				

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (كا^٢) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تعود لاختلاف تخصصاتهم. ولعل ذلك يرجع إلى التكافؤ بين أعضاء هيئة التدريس من حيث امتلاك مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard.

ولمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الخبرة تم استخدام اختبار كوسكال - ويلز لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، والجدول رقم (١٤) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٤) اختبار كوسكال-ويلز لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

باختلاف عدد سنوات الخبرة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة كا ^٢	متوسط الرتب	العدد	عدد سنوات الخبرة
غير دالة	٠,١٧	٣,٦٠	١٧,٩٠	١٠	أقل من ٥ سنوات
			٢٨,١٨	١٧	من ٥ - ١٠ سنوات
			٢٣,٥٠	٢٠	أكثر من ١٠ سنوات
				٤٧	المجموع

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيمة (كا^٢) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard ، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرتهم. ويعزو الباحث ذلك أن التعليم الإلكتروني أصبح مفهوماً متداولاً لدى أعضاء هيئة التدريس كأسلوب متطور من أساليب التعليم والتعلم وحل المشكلات، بحيث لم تعد سنوات الخبرة عاملاً مؤثراً في تشكيل سلوكهم تجاه استخدام مثل هذه التقنيات في التدريس الجامعي، بعد أن أصبحت عملية تصميم المناهج وطرق التدريس مبنية أساساً على مدى الاستفادة من معطيات تكنولوجيا التعليم بشكل منظم وهادف

ولمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الدرجة العلمية تم استخدام اختبار (مان- وتني) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، والجدول رقم (١٥) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

باختلاف الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
أستاذ مشارك	١٧	٢٣,٣٥	٣٩٧,٠٠	٠,١٤	٠,٨٨٨	غير دالة
أستاذ مساعد	٢٨	٢٢,٧٩	٦٣٨,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة (z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تعود لاختلاف درجتهم العلمية. وربما ترجع هذه النتيجة لتساوي الفرص المتاحة لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني Blackboard في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة العمرو (٢٠١٢) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين استجابات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Black Board، تعزى لمتغير الدرجة العلمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين (٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ترجع للرتبة العلمية، وذلك لصالح فئة الأساتذة ثم الأساتذة المشاركين ثم الأساتذة المساعدين على الترتيب.

ولمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (مان- وتني) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تبعاً لمتغير الجنس، والجدول رقم (١٦) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٦) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard

باختلاف الجنس

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الجنس
غير دالة	٠,٨٢٨	٠,٢٣	٨٧٩,٠٠	٢٣,٧٦	٢٧	ذكر
			٢٤٩,٠٠	٢٤,٩٠	١٠	أنثى

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (Z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول اتجاههم نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تعود لاختلاف جنسهم. وربما ترجع هذه النتيجة كذلك لتساوي الفرص المتاحة للجنسين (ذكر/ أنثى) لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (٢٠١٣) التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ترجع للنوع بين الذكور والإناث.

أهم نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة لعدد من النتائج، كان من أهمها ما يلي:

١- جاء المتوسط العام لاتجاهات طلبة كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard (٤٦,٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي

٣،٤١ - ٤،٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى اتجاه أفراد العينة الإيجابي نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تعزى لمتغير(المستوى الدراسي، الجنس).

٣- توجد فروق دالة عند مستوى (٠،٠٥) في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard بين أفراد العينة من الطلبة تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح أفراد العينة في تخصص (نظم المعلومات).

٤- جاء المتوسط العام لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard (٣،٦١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (٣،٤١ - ٤،٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى اتجاه أفراد العينة الإيجابي نحو نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard تعزى لمتغيرات (التخصص - الخبرة - الدرجة العلمية - الجنس) .

التوصيات:

١- على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أن تتوجه بتعميم تجربتها لنظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard على جميع الكليات بالجامعة، وخاصة وأن هناك تقبل واسع من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لهذا النوع من التعليم .

٢- إخضاع نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard إلى إجراءات التقويم المستمر، وتحديد نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من تطبيق هذا النظام .

٣- تحفيز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نظام إدارة التعلم الإلكتروني على المستويين المادي والمعنوي .

٤- توفير التدريب المستمر والمكثف للطلبة وأعضاء هيئة التدريس على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard .

٥- ضرورة العمل على توفير البنية التحتية والخدمات المساندة بما يتناسب وحجم المستخدمين المتوقع، ومتطلبات استخدام أنظمة وبرمجيات متطورة في التعلم الإلكتروني.

٦- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard وفعالية استخدامه .

* * *

المراجع:

- سالم، أحمد (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الطبعة الأولى، الرياض: مطابع الحميضي.
- جابر، عبد الحميد وظاهر، عبدالرزاق. (١٩٨٧). **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجراح، عبدالمهدي علي. (٢٠١١) **اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard) في تعلمهم**. مجلة دراسات - العلوم التربوية، الأردن، مج ٣٨، ملحق (٢٠١١)، ص ص ١٢٩٣ - ١٣٠٤.
- الخليفة، هند بنت سليمان (٢٠٠٨) **من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية: عرض وتحليل**. ملتقى التعليم الإلكتروني الأول خلال الفترة ١٩-٢١/٥/١٤٢٩هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حسين، هشام بركات. (٢٠١١) **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني جسور، جامعة الملك سعود نموذجاً**. ورقة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥) **التعلم الإلكتروني المفهوم والقضايا والتطبيق**. الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- زين الدين، محمد محمود (٢٠١٠) **تجربة جامعة الملك عبدالعزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES وإمكانية الاستفادة منها في التعليم الجامعي المصري**. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ع ٨، يونيو ٢٠١٠، ص ص ١١-٥١.
- السلوم، عثمان بن إبراهيم (٢٠١٠) **اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود نحو استخدام نظام جسور**. مجلة اعلم، الرياض، ع ٦، ابريل ٢٠١٠.
- العبيد، منال، العبيد، رفيدة، زروق، هويدا (٢٠١٢). **التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية "دراسة حالة"**. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، السعودية، ع ١، ص ص ٨١-٩٣.
- عدس، عبدالرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد (٢٠٠٥). **البحث العلمي مفهومة، أدواته، أساليبه**. ط ٣، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- العمرو، رزان بنت منصور (٢٠١٢) واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الغديان، عبدالمحسن بن عبدالرزاق (٢٠١٠). أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني؛ دراسة مقارنة لمصادر مفتوحة (CLAROLINE – MOODLE) ومصادر مغلقة (TADARUS – BLACKBOARD). مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع ١٧، مايو ٢٠١٠، ص ٥٢-٢.
- القحطاني، سالم سعيد، وآخرون (١٤٢٥). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS. ط ٢. الرياض: مكتبة العبيكان.
- القرني، سعيد (٢٠٠٦) تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام WEBCT عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت" في مساندة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- اللقاني، أحمد و علي الجمل (١٤١٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، أكرم فتحي (٢٠٠٦) إنتاج مواقع الانترنت التعليمية. دار عالم الكتب. القاهرة.
- الموسى، عبدالله، والمبارك، أحمد (٢٠٠٥) التعلم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. ط ١. الرياض
- النباهين، همام علي (٢٠٠٥) أثر برنامج WEBCT على تحصيل الطالبات المعلمات في مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه، والاحتفاظ به. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- النجار، جواد كاظم (٢٠١٠) تحسين جودة التعليم باستخدام نظام Blackboard نظام التعلم الإلكتروني. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، ع ٦٦، ٢٠١٠، ص ٤٧٣-٤٩٣.

المراجع الأجنبية:


- Heirdsfield .A . Walker .S.. Tambyah .M..& Beutel .D. (2011). Blackboard as an online learning environment: what do teacher education students and staff think?. Australian Journal of Teacher Education .36(7) .1-17.
- Little-Wiles J. & Naimi L. L. (2011). Faculty Perceptions of and Experiences in using the Blackboard Learning Management System. Conflict Resolution & Negotiation Journal .(4).
- Belanger .Y. 2004. Summary of fall 2003 Blackboard survey results. Retrieved 2009 from www.Blackboard.duke.edu/pdf/Bb_survey_report_f2003.pdf.
- Woods .R. Baker J..& Hopper .D.(2004). Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. Internet and Higher Education .7 .281–297.

المواقع الإلكترونية:

- الشهراني، سعد (٢٠١٢). نظم إدارة التعلم. على الرابط الإلكتروني <http://alshahrani1433.blogspot.com/2012/10/blog-post.html>
- صلاح، عبدالرزاق (٢٠٠٧) التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي. على الرابط الإلكتروني <http://www.slah.jeeran.com/>
- صحيفة الجامعة السعودية الإلكترونية. (14-04-2014) العدد (٥) على الرابط الإلكتروني: <http://jisr.seu.edu.sa/topic.php?id=290>
- عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز على الرابط الإلكتروني <http://elearning.kau.edu.sa/Pages-blackboard>
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (٢٠١٢) http://jusur.elc.edu.sa/jusur/jusur_advanced.php
- القايد، مصطفى (٢٠١٤). أفضل ٢٠ نظاماً لإدارة التعلم LMS. <http://www.new-educ.com/top-20-lms>

* * *




- 
- Mustafa, Fathi Akram. (2006). The Production of Educational Web sites. Aalam Al-Kotob Publishing. Cairo.
 - Al Mousa, Abdullah and Mubarak, Ahmad. (2005). E-Learning: Foundations and Applications. 1st edition. Riyadh.
 - Alnabahan, Hammam Ali. (2005). The Impact of WEBCT Program on the Achievement of Teaching Students in the Course of Educational Technology, Faculty of Education at the Islamic University and their trends towards it, and its Retention. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic university. Gaza, Palestine.
 - Al Najjar, Jawad Kadhim. (2010). Improving the Quality of Education by Using the Blackboard E-Learning System. Journal of College of Basic Education, University of Salahuddin, Vol. 66, Iraq.

* * *

- Salloum, Osman bin Ibrahim. (2010). Trends of Students of Faculty of Business Administration at King Saud University towards the Use of GASOOR system. Ana Aalam Journal, Riyadh, 6th of April 2010.
- Adas, Abdul Rahman, Obaidat, Thuqan, and Abdelhaq, Kayed. (2005). Scientific Research, its Concept, Tools and Methods. 3rd edition. Riyadh: Osama House for publication and distribution.
- Al Amro, Razan bent Mansour. (2012). The Reality of Using Blackboard learning Management System (Black Board) by Students and Faculty Members in the Department of Educational Technology. Unpublished Master Thesis, College of Education, King Saud University. Riyadh. Saudi Arabia.
- Algadian, Abdel Mohsen Bin Abdul Razak. (2010). e-Learning Management Systems: a Comparative Study of the Open Sources (CLAROLINE - MOODLE) and the Closed Sources (TADARUS - BLACKBOARD). Journal of Qualitative Education research. Mansoura University. Volume. 7. May 2010
- Al Qahtani, Salim Saeed, et al. (1425). Research Methodology in Behavioral Sciences with Applications on SPSS.2nd edition. Riyadh: Al Obeikan Bookshop.
- Al-Qarni, Saeed. (2006). Assessment of King Saud University's Experience in Using WEBCT System across the Global Network of Information "the Internet" to Support Teaching. Unpublished Master Thesis, College of Education, King Saud University. Riyadh. Saudi Arabia.
- Al Lakani, and Ali, Ahmad Gamal, (1416 H.). Glossary of Educational Terms Defined in the Curriculum and Teaching Methods. Cairo: Aalam Al-Kotob.

List of References:

- Salem, Ahmed. (2004). Education and e-Learning Technology. First Edition, Riyadh: Al Humaidi Press.
- Jaber, Abdul Hamid and Zahir, Abdul Razak. (1987). Systems Approach between Teaching and Learning .Cairo: House of Arab Renaissance.
- Al- Jarrah, Abdul-Mahdi Ali. (2011). " The Attitudes of Jordanian University Students towards Using Blackboard Software (Blackboard) in their Learning. Journal of - Educational Sciences, Jordan Studies, Vol. 38, Appendix (2011), pp. 1293-1304.
- Al-Khalefa Hend Bint Soliman. (2008). From e-Learning Management Systems to Personal Learning Environments: Presentation and Analysis. The first forum of e-learning during the period 19-21 / 5/1429 AH, Riyadh, Saudi Arabia.
- Hussein, Hisham Barakat. (2011). Trends of Faculty Members in Saudi Universities towards the Use of e-Learning Management System GASOOR, King Saud University Model. Presented to the First Symposium on the applications of information and communication technology in teaching and training. Saudi Arabia: Riyadh.
- Zayton, Hassan Hussein. (2005). e-Learning Concept, Issues and Application. Riyadh: Al-Daar Al-Sawteyya Ltarbiya.
- Zain Aldeen, Mohamed Mahmoud. (2010). "The Experience of King Abdulaziz University in Using e-learning EMES Management system and its Potential role in Egyptian university education". Journal of the Faculty of Education, Port Said University, 8th of June 2010.



Trends of Students and Faculty of the College of Information and Computer Sciences at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University towards Using E-Learning Management System (Blackboard) and Its Correlation with Some Variables.


Dr. Abdulrahman Abdulaziz Al-Sadhan

Assistant Professor of Teaching Technology

Faculty of Education – Shagra University

Abstract:

This current study aims to detect the trends of students and faculty members at Faculty of Information and Computer Sciences at the Islamic University of Imam Muhammad bin Saud towards using e-learning management system (Blackboard) in the university education and teaching, and to achieve this objective, the researcher used the descriptive methodology, and the study sample consisted of 533 male and female students who were selected randomly by around (20%) of the total study population. The sample of faculty members consisted of (72) members, which represents 65% of the study population, the researcher used the questionnaire as an instrument for the study and it was verified and validated using Cronbach's alpha equation (Alpha Cronbach's) and its stability coefficient was (0.88). Findings of the study also showed that the overall average of the trends of students of the Faculty of Information and Computer Science at the Islamic University of Imam Muhammad bin Saud towards the use of e-learning management system towards the use of e-learning management system indicates a positive trend of the respondents towards e-learning management system at a rate of (3.46). Well as the positive trends of faculty members that was at a rate of (3.61). The study concluded a set of recommendations, including mainstreaming this experience to all faculties at the university particularly that there is a wide acceptance among students and faculty members for this type of education, providing ongoing and intensive training for students and faculty members on the use of e-learning management system (Blackboard) and the need to provide infrastructure and support services that commensurate with the expected size of the users.



تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بين إدراك القيادات ودرجة الممارسة

د.محمد خميس حرب
قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية – جامعة الإسكندرية



تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بين إدراك القيادات ودرجة الممارسة

د.محمد خميس حرب

قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ملخص البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى إبراز الفوائد الناجمة عن تطبيق التمكين لكل من الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، ثم تحديد أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ورصد إدراك القيادات بالجامعات السعودية لهذه الأبعاد، وتحديد درجة ممارستهم لها، ومن ثم تقديم رؤية مقترحة لتعزيز تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

لقد أسفرت الدراسة النظرية التحليلية عن أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وهي: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، تحفيز أعضاء هيئة التدريس، تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس، حرية الاختيار والاستقلالية، الفعالية الذاتية، معنى العمل، التأثير.

وكشفت الدراسة الميدانية عن النتائج التالية:

- ارتفاع إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس وأهميتها.
- على الرغم من إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأهمية أبعاد التمكين، إلا أن هذا الإدراك لم يُترجم إلى الممارسة المطلوبة، فهناك خلل في ممارسة بعض الأبعاد، الأمر الذي يؤثر على تطبيق مفهوم التمكين، حيث توجد علاقة طردية بين أبعاد التمكين وبعضها البعض.
- عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للأبعاد الثلاثة: تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس وحرية الاختيار والاستقلالية، والتأثير تبعاً لاختلاف الجنسية (سعودي، غير سعودي)، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس، ومعنى العمل لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين، بينما كانت الفروق دالة إحصائية في بعد الفعالية الذاتية لصالح أعضاء هيئة التدريس السعوديين.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لبُعدَي المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وحرية الاختيار والاستقلال من وجهة أعضاء هيئة التدريس تبعاً لدرجاتهم العلمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأربعة التالية: تحفيز أعضاء هيئة التدريس، والفعالية الذاتية، ومعنى العمل، والتأثير لصالح فئة الأساتذة. وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس لصالح فئة الأساتذة المساعدين.



مقدمة.

تعد الإدارة هي العنصر الأساسي المتحكم في نجاح أي مؤسسة من المؤسسات، وذلك لما تلعبه من أدوار حيوية في استثمار كافة الموارد والإمكانات البشرية والمادية المتاحة بإتباع أساليب إدارية متعددة من أجل تحقيق الأهداف العامة لهذه المؤسسات. ولقد صارت الأساليب الإدارية التقليدية والتي تعتمد اعتماداً كلياً على المدير الذي يجمع في يديه كل الصلاحيات، ويصدر التوجيهات والتعليمات للعاملين، غير مجدية لأن نتائجها كانت تقتصر على قيام العاملين بتنفيذ الحد الأدنى من المطلوب منهم، ولكن الإبداع والابتكار وتميز العمل يلزمه أساليب أخرى غير تقليدية، خاصة في ظل التغيرات المتسارعة والضغوط الواقعة على المؤسسات، الأمر الذي "يدفعها إلى تبني أساليب إدارية جديدة استجابة لهذه التغيرات، ورغبة منها في البقاء، واستثمار مواردها البشرية أفضل استثمار" (علوان، وعبد الرحمن، ٢٠١١: ١٠٣). ويعد التمكين من أبرز هذه الأساليب الإدارية.

ومن هنا يبرز مفهوم تمكين العاملين والذي أصبح من أحدث مخرجات الفكر الإداري، وأهم الاتجاهات الحديثة في الإدارة فكراً وتنظيماً وممارسة، بعد أن "تحول الاهتمام من نموذج التحكم والأوامر، إلى ما يسمى بالمنظمة الممكنة" (أحمد، ٢٠١١: ٤٣٥)، ويظهر جوهر التمكين في إعطاء العاملين كافة الصلاحيات والمسئوليات، ومنحهم الحرية في أداء عملهم دون تدخل مباشر من الإدارة، مع توفير الموارد المطلوبة وبيئة العمل المناسبة لضمان نجاحهم في إنجاز مهامهم، كما يستلزم أيضاً تنمية العاملين وتأهيلهم، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم في حل المشكلات والمواقف التي تواجههم. ولذلك يعد التمكين مدخلاً إصلاحيّاً في المقام الأول، يسعى إلى تحسين

الأداء بالمؤسسات من خلال مشاركة العاملين بها، ومنحهم المزيد من الاستقلالية والتنمية المهنية.

ويعد التمكين ذا أهمية لكل الأفراد وفي كل المستويات، حيث أفادت نتائج إحدى الدراسات (Wallace, 2011) بأن المديرين الذين يشعرون بالتمكين بصورة أكبر، يديرون مؤسساتهم وينفذون مهامهم بصورة أفضل من المديرين الذين يشعرون بتمكين أقل. كما أن التمكين يقف وراء تحسن أداء العاملين، لأن "المؤسسة التي تحاول تمكين عاملها تحاول أن تمنحهم ثقتهما وسلطتها وصلاحياتها واستقلالية وحرية في التصرف" (ملحم، ٢٠٠٩: ١١٠)، حتى الطلاب في جامعاتهم ومدارسهم في حاجة إلى التمكين، وهذا ما أشارت إليه نتائج إحدى الدراسات (Delaine & others 2010) حيث توصلت إلى أن تمكين الطلاب يعزز ويدعم كفاءاتهم الذاتية في المجال الأكاديمي.

وإذا كان التمكين يعد من المفاهيم الهامة لأي مؤسسة من المؤسسات، فإنه يعد أكثر أهمية للجامعات، خاصة في ظل حتمية تحولها من النمط التقليدي إلى النمط الديمقراطي المشارك الأكثر انفتاحاً ومرونة، فالتمكين يرسخ روح المسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس، ويطور مستوى أدائهم لمهامهم، ويحررهم من التعليمات الجامدة والرقابة المتشددة، بالإضافة إلى تعزيزه للرضا الوظيفي لديهم، بالإضافة إلى تأثيره الواضح في زيادة الثقة والاحترام بينهم وبين قياداتهم، وتشجيعه لإطلاق طاقاتهم الإبداعية، وإعطائهم مسؤولية أكبر، وزيادة الإحساس بالإنجاز في عملهم، مما قد يسهم في تحقيق الولاء والانتماء لجامعاتهم خاصة في ظل بيئة تتسم بسرعة التغير، الأمر الذي يؤثر إيجاباً في تحسين نتائج الأداء بالجامعات، مما يؤدي إلى تقدمها نحو الجودة وتحقيق الاعتماد، وغيرها من الفوائد التي أجمعت عليها نتائج العديد من

الدراسات(عشبية، ٢٠١٠:٧٠١؛ Messersmith & Schermuly & others, 2011: 252; others, 2011; Aryee & Chen, 2006: 798; Scribner & others, 2001: 48) ولجني هذه الفوائد المتعددة يلزم توفر مجموعة من المتطلبات التي تدعم التمكين وتطبيقه، ويأتي إدراك الإدارة العليا والقيادات الجامعية بأهمية التمكين وأبعاده في مقدمة تلك المتطلبات، لأن التمكين "يبدأ بتغيير الأنماط الإدارية للرؤساء المباشرين، وبدون اقتناعهم الكامل به وبالتغيير المترتب عليه لن تنجح عملية التمكين" (أحمد، ٢٠١١: ٤٤٠). فالجامعة في حاجة إلى قيادة إدارية واعية بأهمية التمكين، وتركز على تطوير العاملين وتفهم حاجاتهم، وتوفير الرؤى لتطوير الأهداف العامة، وتركز على النتائج بشكل أكبر من الالتزام باللوائح والقواعد. ومن هنا انطلقت هذه الدراسة للتعرف على إدراك القيادات الجامعية لأبعاد التمكين، ودرجة ممارستهم لها.

مشكلة الدراسة.

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (الطعاني، ٢٠١١: ٢٠٥؛ أحمد، ٢٠١١: ٤٤٨؛ شوشة، ٢٠١١: ٢٢؛ ملحم، ٢٠٠٩: ١١٢-١١٣؛ إسكندر، ٢٠٠٨: ٨٦-٨٧؛ Salfi, 2011: 428; Schermuly & others, 2011: 252-262; Messersmith & others, 2011; Ciabattini & Custer, 2008) إلى أهمية تطبيق التمكين بالمؤسسات المختلفة، وإلى الفوائد المترتبة عليه، سواء على هذه المؤسسات أو على الأفراد العاملين بها. وأنه يعد أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تسعى إلى تحقيق الإصلاح، وتحسين الأداء. كما لوحظ في السنوات الأخيرة تزايداً في الاهتمام بمفهوم التمكين سواء من قبل المنظرين أو الممارسين، وقد أرجعت نتائج الدراسات في مجال مهارات القيادة والإدارة إلى أن التمكين يعتبر العامل الرئيس في الكفاءة الإدارية والتنظيمية (Moye &

others, 2005: 272) بما يفسر سبب هذا التزايد، وكذلك الأمر في البحوث التربوية، حيث تبين أن التمكين يلقي هو الآخر اهتماماً متزايداً بين الباحثين التربويين في السنوات الأخيرة (Schermully & others, 2011: 262).

ولقد أفادت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية قوامها (٣٤ عضواً)، لرصد بعض المؤشرات التي قد تعبر عن مدى تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، بأن هناك مؤشرات تشير لوجود خلل ما في هذا التمكين، ومن هذه المؤشرات ما يلي: ضعف الفرص المتاحة للمشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعات، وعدم الرضا تجاه نظام الحوافز بالجامعات وضعف ارتباطه بالكفاءة، وأن الأنظمة والتعليمات بالجامعات لا تساعد بشكل كبير على تطوير أدائهم ومهاراتهم في العمل، بالإضافة إلى ضعف الإسهام في وضع أهداف وخطط الجامعات.

ونظراً لتزايد الاهتمام من كافة الأطراف لتطبيق هذا المفهوم للارتقاء بمستوى الأداء بالمؤسسات المختلفة، كان انطلاق هذه الدراسة التي تسعى إلى معرفة مدى توافره وتطبيقه بالجامعات السعودية، وذلك من خلال رصد إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين، ودرجة ممارستهم لها، الأمر الذي قد يسهم في عملية تطوير وتحسين الجامعات التي تتبناه المملكة العربية السعودية في الأعوام الأخيرة.

وعليه يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وما أبرز فوائده؟
٢. ما إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين؟
٣. ما درجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤. هل هناك اختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لدرجاتهم العلمية وجنسياتهم تجاه درجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين؟

٥. ما التوصيات المقترحة لتعزيز تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة.

تسعى هذه الدراسة لتحقيق مجموعة من الأهداف لعل من أهمها ما يلي:-

١. أن توضح أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
٢. أن ترصد مدى إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين.
٣. أن تكشف عن درجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٤. أن ترصد الاختلاف في رؤية أعضاء هيئة التدريس تبعاً لدرجاتهم العلمية وجنسياتهم تجاه ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين.
٥. أن تقدم صورها لتعزيز تطبيق تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة.

تعود أهمية هذه الدراسة إلى العديد من الجوانب التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

١. تناولها أحد الموضوعات الهامة والجديدة في مجال الفكر الإداري، خاصة أنه يلقي اهتماماً متزايداً بين الباحثين التربويين على الساحة العالمية والعربية في السنوات الأخيرة.

٢. دراستها لأحد المفاهيم الحديثة التي تعزز الاهتمام بالموارد البشرية بالجامعات، ويأتي أعضاء هيئة التدريس على قمتها، وتدعم الابتكار والإبداع وهما من عوامل التميز بين الجامعات.

٣. تقوم هذه الدراسة بتوجيه نظر القيادات الجامعية إلى أهمية مدخل تمكين العاملين، والفوائد التي تعود على الجامعة نتيجة تطبيقه، وتحقيق الرضا بين أعضاء هيئة التدريس، وبيان نتائج الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تثبت فعاليته، وضرورة الأخذ بهذا المدخل مع مراعاة ظروف البيئة والعوامل المؤثرة على تطبيقه.

٤. تكشف عن الواقع الفعلي لممارسة القيادات الجامعية لتمكين أعضاء هيئة التدريس، ومدى إدراكهم لأبعاده المختلفة.

٥. تعتبر هذه الدراسة مكتملة للدراسات العربية في هذا المجال، نظراً للحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تتناول هذا المفهوم داخل الجامعات، حيث لوحظ قلة الدراسات التي تتناول هذا المفهوم على أعضاء هيئة التدريس.

منهج الدراسة وإجراءاتها.

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، تركز هذه الدراسة في جملتها إلى منهج البحث الوصفي، ويتبين ذلك من خلال الخطوات التالية:-

١. مسح وتحليل الأدب والدراسات المتعلقة بمفهوم التمكين، لتوضيح المقصود بهذا المفهوم، والتوصل إلى تعريف محدد لمفهوم تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ومن ناحية أخرى استقراء أبرز الفوائد التي يمكن أن تجنيها الجامعات من تطبيق هذا المفهوم.

٢. تحليل الأبعاد المختلفة للتمكين، واستخلاص أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٣. بناء أداتي الدراسة وهما عبارة عن استبيانين، الأول: استبيان يقدم للقيادات بالجامعات السعودية، ويكشف عن مدى إدراكهم لأبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس، أما الثاني: فيتم توجيهه إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، للتعرف عن درجة ممارسة قياداتهم لأبعاد التمكين من وجهة نظرهم.

٤. التحليل الإحصائي والوصفي للبيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداتي الدراسة، بهدف التعرف على إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين، ودرجة ممارستهم لها، وارتباطها بعدد من المتغيرات، وتفسير هذه النتائج.

٥. في ضوء ما تكشف عنه الدراسة من نتائج، تقدم الدراسة رؤيتها لتعزيز تطبيق تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة.

تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات: تتبنى الدراسة التعريف الإجرائي التالي وهو كما يلي:

”هو بنية متعددة الأبعاد تتضمن منح أعضاء هيئة التدريس سلطات إضافية، وفرصة للمشاركة في صنع القرارات، والاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل بالجامعة، والإحساس بالتقدير، والفاعلية الذاتية، والنمو المهني لهم، من أجل تحسين الأداء بالجامعة وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية”.

الإطار النظري للدراسة

للإجابة على تساؤل الدراسة الأول، يتناول الإطار النظري ثلاثة محاور أساسية وهي: مفهوم التمكين، فوائده ومميزات تطبيق التمكين بالجامعات، أبعاد التمكين. وفيما يلي عرض كل محور من هذه المحاور بالتفصيل.

أولاً: مفهوم التمكين.

حظي مفهوم التمكين باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة، الأمر الذي أدى إلى ظهور نوع من التداخل بينه وبين المفاهيم المتقاربة مثل تفويض السلطة والمشاركة وغيرها من المفاهيم الأخرى، مما أحدث خلطاً لدى البعض، ولكن في الحقيقة أنه لا تداخل أو تعارض بين هذه المفاهيم وبين مفهوم التمكين، إذ يتبين أنه كمفهوم يمكنه أن يحتوي المفاهيم الأخرى التي تعد من الأسس التي يقوم عليها التمكين ومن أهم وسائله.

فيعد تمكين العاملين مدخلاً حديثاً لتحويل المؤسسات من مؤسسات تقليدية إلى مؤسسات متمكنة في أداء العمل من خلال زيادة الأهمية الاستراتيجية للعاملين بها، وذلك بمنحهم الثقة للتصرف بكفاءة وفاعلية في التكاليف والمهام المسندة إليهم، ومن ثم فإن "التمكين يعتبر تطويراً لنظرية تفويض السلطة بحيث يشتمل على مهام وأنشطة محددة وهذا يتطلب وضع معالم واضحة لتصرفات العاملين ومشاركتهم في المعلومات لتمكينهم من التصرف السريع" (حسين، ٢٠١٢: ١٣)، فالتمكين يعمل على تحرير العاملين بالمؤسسات المختلفة من القيود المفروضة عليهم، وتشجيعهم وتحفيزهم على المبادرة والإبداع، كما أن التمكين يتم من خلال المشاركة والمساهمة في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية والانتماء.

ومن هنا تحاول الدراسة توضيح المقصود بمفهوم التمكين من خلال عرض الرؤى المتعددة حوله، والمحاولات المختلفة لتفسيره، وفيما يلي عرض نماذج من هذه التعريفات.

يأتي مفهوم التمكين في اللغة العربية بمعنى "القدرة" (بن منظور، ١٩٦٠). أما المعجم الوسيط (٢٠٠٠) بين أن "مكن له الشيء" أي جعل له عليه سلطاناً، وفي اللغة الإنجليزية فيأتي التمكين (Empowerment) بمعنى اكتساب السلطة أو النفوذ، أي إعطاء الفرد المزيد من السلطة أو القوة اللازمة لأداء العمل (Adam, 1982).

وبعد قيام الدراسة بتحليل هذا المفهوم في الأدبيات والدراسات في هذا المجال تبين عدم وجود اتفاق تام على المقصود به، حيث تعددت الرؤى تجاهه، واختلفت وجهات النظر نحو تحديد تعريف له، فهناك من قصر مفهوم التمكين على أنه مجرد نقل للسلطة، وهذا ما وضحه التعريف التالي "هو نقل المسؤولية والسلطة بشكل متكافئ من المديرين إلى المرؤوسين" (صلاح، ٢٠١١: ٣٠٢). وهناك من اتجه لقصده على أنه زيادة في الصلاحيات الممنوحة للعاملين بالمؤسسة، فعرفه على أنه "زيادة صلاحيات العاملين لتمكينهم في أداء عملهم بشكل تام" (سالمة، ٢٠٠٩: ٢٥). أو أنه "إعطاء صلاحيات للعاملين في وضع الأهداف الخاصة بعملهم، واتخاذ القرارات وحل المشكلات في نطاق مسؤولياتهم وسلطاتهم" (أفندي، ٢٠٠٣: ١٤).

بينما اتجه فريق آخر لوصف التمكين على أنه تطور لمفهوم التفويض من خلال توسيع نطاقه، فرأى التمكين على أنه "منح الموظفين حرية واسعة داخل المنظمة في عملية اتخاذ القرارات من خلال توسيع نطاق التفويض للسلطة، وزيادة المشاركة والتحفيز الذاتي، وتنمية السلوك الإبداعي لهم" (المحاسنة، ٢٠٠٧: ١٣٠).

في حين ربطه آخرون بعملية مشاركة العاملين في جوانب عديدة بمؤسساتهم، فكان التمكين من هذه الوجهة هو "العملية التي يسمح من خلالها للعاملين بالمشاركة في المعلومات، وفي التدريب والتنمية، والتخطيط والرقابة على مهام وظائفهم بغية الوصول إلى النتائج الإيجابية في العمل وتحقيق الأهداف الفردية والتنظيمية" (القحطاني، ٢٠١٢: ٢٠٥).

ثم اتجه الرأي بأن التمكين ما هو إلا منح العاملين قدر من الاستقلالية في ممارساتهم اليومية، وهذا ما عبرت عنه التعريفات التالية "هو عملية منح القادة للعاملين الاستقلالية والمقدرة بحيث تصبح لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتقدير وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارساتهم لمهامهم". (القاضي، ٢٠٠٩: ٦٣٠)، أو أنه يتمثل في "إعطاء الثقة والحرية والموارد للعاملين ليتصرفوا طبقاً لأحكامهم الشخصية" (قاسم، ٢٠١١: ٥٧٠).

واتضح لدى فريق آخر أنه لا يمكن أن يعتد بتمكين العاملين دون أن تكون هناك قوة وسلطة حقيقية في أيديهم ومن ثم المسؤولية عن اختياراتهم، لذا كانت رؤيتهم له على أنه "منح العاملين ما يكفي من السلطة والقوة لصنع القرارات والمشاركة في اتخاذها" (Richard, 2001: 501)، أو أنه "الفرصة التي تتاح للعاملين لامتلاك السلطة والاستقلال الذاتي والاختيار والمسئولية" (Scribner & others, 2001: 47).

في حين لم يقتصر البعض تحديد المقصود بالتمكين على منح الأفراد القوة والسلطة فحسب، بل الاتجاه إلى الاستفادة من خبراتهم وقدراتهم لخدمة العمل وتحسين الأداء بمؤسساتهم، لذا كانت رؤيتهم للتمكين على أنه "عملية اكتساب القوة اللازمة لاتخاذ القرارات والإسهام في وضع الخطط خاصة تلك التي تمس وظيفة الفرد واستخدام الخبرة الموجودة لدى الأفراد لتحسين أداء المنظمة" (الإبراهيم

وآخرون، ٢٠٠٨: ١٥)، أو أنه "الاستفادة من قدرات وإبداعات العاملين وتسخيرها في خدمة العمل أو الوظيفة" (الفياض، ٢٠٠٥: ٢٣).

وأضاف فريق آخر بعداً جديداً في تعريف التمكين، حيث أشار بعضهم إلى أن التمكين لا يعني منح العاملين القوة فقط بل العمل على إتاحة الفرصة المناسبة لهم لتقديم أفضل ما لديهم من خبرات وإمكانات من أجل تطوير الأداء والعمل بمؤسساتهم، وهذا ما عبرت عنه التعريفات التالية، "التمكين لا يعني إعطاء الموظف القوة بل يعني إتاحة الفرصة له لتقديم أفضل ما عنده من خبرات ومعلومات، ليؤدي إلى التفوق والإبداع في العمل" (الإبراهيم وآخرون، ٢٠٠٨: ١٦)، أو أنه "عملية إتاحة الفرصة للآخرين في زيادة قدراتهم الفردية والجماعية، وتقديم أفضل ما لديهم في مجال المشاركة بالمعلومات والقرارات والمهام الإدارية لتحقيق النمو والتطور والإبداع" (العديلي، ٢٠٠٨: ٣١)، أو أنه "عملية إطلاق وتحرير الطاقات الكامنة من خلال تشجيع الموظفين للمشاركة في وضع الحلول وتحمل المخاطرة وملكية القرار" (القواقنة، ٢٠٠٧: ٧).

ثم أكد مجموعة من الباحثين في تفسيرهم للتمكين على أنه دعم لإمكانات العاملين وتنميتها كي يتمكنوا من اتخاذ القرارات المناسبة خلال أدائهم لمهامهم، حيث رأى بعضهم أن التمكين هو "تعزيز قدرات العاملين بحيث يتوافر لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتقدير والتصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارستهم لمهامهم، وإسهامهم الكامل في القرارات التي تتعلق بأعمالهم" (المسليم، ٢٠١٢: ٥٦)، أو أنه "عملية منح الأفراد حرية الإدارة والتصرف في عملية صنع القرارات من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة وزيادة المشاركة، وتحفيزهم، وتطوير شخصيتهم، وتوفير بيئة مناسبة لتفعيله" (المحاسنة، ٢٠٠٧: ١٣٩).

وأخيراً نظر البعض للتمكين على أنه "إستراتيجية تنظيمية تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسئوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة، مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيًا وسلوكياً لأداء العمل مع الثقة التامة فيهم" (الطعاني، ٢٠١١: ٢٠٥). حيث نظر هذا التعريف للتمكين على أنه إستراتيجية تحكم العمل داخل المؤسسة وتوجهه، وبذلك لا يُترك تطبيقه لاجتهاد قيادات المؤسسة تأخذ به وتنفذه أو تتركه، ولكنه إطار عام للعمل داخل المؤسسة لا يتغير بتغير قياداتها.

يتضح من العرض السابق للتعريفات المختلفة لمفهوم التمكين أن هناك اختلاطاً في نقاط التركيز والاهتمام بين وجهات النظر، فبعضها ركز على استقلالية العاملين، والآخر أكد على الاستفادة من قدرات وإمكاناتهم ودعمها وتعزيزها، ومجموعة أخرى ركزت على النمو المهني وتطوير الشخصية، بينما اتفقت غالبية الآراء على مشاركة العاملين في صنع القرارات المتعلقة بعملهم وممارساتهم اليومية.

كما تبين أيضاً أن التمكين هو محصلة لأسلوب إداري داخل المؤسسات، يتوقف على رغبة وقدرة إدارتها على التخلي عن بعض سلطاتها ومسئولياتها ومنحها حرية التصرف للعاملين، بهدف تحسين الأداء الكلي للمؤسسة وجودة العمل بها، والاستقرار الوظيفي للعاملين ونموهم المهني، كما أن محور اهتمام هذا الأسلوب هو العاملين لزيادة شعورهم بقيمتهم داخل المؤسسة بهدف استنفار طاقاتهم وقدراتهم لصالح الأداء العام وتحسينه.

ومن خلال تحليل هذه التعريفات ووجهات النظر المتعددة تجاه مفهوم التمكين، يمكن استخلاص خصائصه والتي يمكن إيجاز بعضها في النقاط التالية:

- يعد التمكين مدخلاً إصلاًحياً في المقام الأول، يسعى إلى تحسين الأداء بالمؤسسات من خلال مشاركة العاملين بها ومنحهم المزيد من الاستقلالية والتحفيز والتنمية المهنية.
- يُكسب التمكين العاملين الاستقلالية والمرونة من خلال إسهاماتهم ومشاركتهم والتنمية المستمرة لمهاراتهم ومعارفهم.
- إن التمكين وسيلة وليس غاية في حد ذاته، حيث يبدأ كتغير سلوكي يبدأ من القمة وينتشر فيشمل المنظومة كلها، فهو وسيلة لتحقيق أهداف المؤسسة والوصول إلى النتائج المرغوبة بأعلى درجة من الكفاءة والفاعلية.
- يعتمد التمكين اعتماداً كلياً على مشاركة العاملين في صنع القرارات والعمل على دعم هذه المشاركة وتشجيعها.
- يحقق التمكين زيادة النفوذ الفعال للعاملين بالمؤسسة بإعطائهم المزيد من الحرية والاستقلالية لأداء مهامهم.
- يسعى التمكين إلى استثمار الكفاءة والطاقة التي تكمن داخل الأفراد استغلالاً كاملاً.
- يدعم التمكين معنى المسؤولية وذلك بإتاحة الحرية للعاملين في أداء مهامهم مع جعلهم مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.
- يجعل التمكين الأفراد أقل اعتماداً على الإدارة في تنظيم أنشطتهم، ويعطيهم السلطات الكافية في بعض المجالات.
- يسعى التمكين إلى تعزيز وتدعيم السلوك الإبداعي للعاملين.
- إن الهدف الأساسي من تمكين العاملين هو تحسين الأداء، حيث لا تعتبر عملية المشاركة هدفاً في حد ذاتها.

لا شك أن عملية التمكين هي عملية تغير في اتجاهات وسلوك العاملين بالمؤسسة، وبالتالي سلوك المؤسسة ككل في حال تطبيقها بصورة صحيحة، بأن يشارك جميع العاملين مشاركة حقيقية في المعلومات وصنع القرارات، وحينما تنمو الثقة المتبادلة بينهم وبين قياداتهم، وعندما يشعر جميع العاملين بأن مهامهم ذات معنى لهم وتلقى تقديراً من الآخر، وأن يعتقد كل فرد بأن له تأثير في إنجاز العمل داخل مؤسسته بما يمتلكه من خبرات وإمكانات.

وفي ضوء الآراء ووجهات النظر المتعددة التي حاولت تفسير المقصود بمفهوم التمكين، يمكن للدراسة الحالية أن تتوصل لتعريف إجرائي لمفهوم تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كما يلي:

”التمكين هو بنية متعددة الأبعاد تمنح أعضاء هيئة التدريس سلطات إضافية، وفرصة للمشاركة في صنع القرارات، والاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل بالجامعة، والإحساس بالتقدير، والفاعلية الذاتية، والنمو المهني لهم، من أجل تحسين الأداء بالجامعة وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية”.

ومما سبق يمكن استنتاج أبرز الأهداف التي يمكن أن يحققها التمكين في حال تطبيقه بالجامعات ويمكن إيجازها في النقاط الثلاثة التالية:

- منح أعضاء هيئة التدريس مسؤولية تحسين وتطوير مهامهم ووظائفهم بأساليب أكثر فاعلية.
- إشراك كافة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات المهمة والتي تتعلق بالخطط الإستراتيجية والخطط التنفيذية بالجامعة، وغيرها من الأمور التي ترتبط بمهامهم وممارساتهم.

• توفير المزيد من الموارد التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس بغرض تنفيذ المسئوليات الملقاة على عاتقهم وتحمل المساءلة والمحاسبة على تحقيق الأهداف التنظيمية بأعلى مستويات الالتزام.

ثانياً: فوائد ومميزات تطبيق التمكين بالجامعات.

من خلال عرض التعريفات المتعددة لمفهوم التمكين وأبرز خصائصه، وفي ظل حتمية تحول الجامعات من النمط التقليدي إلى النمط الديمقراطي الأكثر انفتاحاً ومرونة، يتضح أن مفهوم التمكين أصبح موضع اهتمام ونقاش واسع من قبل الباحثين، وذلك لترسيخ روح المسئولية لدى أعضاء هيئة التدريس، حيث إن الهدف الرئيس من تمكينهم هو إيجاد قوى عاملة ذات قدرات فاعلة لإنتاج منتج تعليمي فائق الجودة ورفع مكانة الجامعة بين كافة الجامعات والمؤسسات الأخرى.

وعليه يمكن إيجاز أبرز الفوائد التي يمكن أن تجنيها الجامعات من تطبيق مفهوم تمكين أعضاء هيئة التدريس في محورين أساسيين هما: الفوائد التي تعود على الجامعات، الفوائد التي تعود على أعضاء هيئة التدريس، وفيما يلي عرض لهذين المحورين.

(١) الفوائد التي تعود على الجامعات:

لقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أن تطبيق مفهوم التمكين في أي مؤسسة بالمؤسسات يعود عليها بالنفع والفائدة ويمكن إبراز أهم هذه الفوائد فيما يلي:

• **تغيير الثقافة التقليدية للجامعة:** يعمل تطبيق مفهوم التمكين على تغيير الثقافة التقليدية للجامعة التي تقوم على الفصل بين التخطيط والتنفيذ تغييراً جذرياً، بما يدفع العاملون للاستفادة من الدافعية الداخلية للإنجاز والتعلم، فالتمكين يعد

”أحد عوامل تعديل النموذج التقليدي للقيادة القائم على نقص أو عدم المشاركة في صنع القرار، وذلك بهدف تنمية القيادات الناجحة وزيادة ثقة المرؤوسين في أنفسهم” (إسكندر، ٢٠٠٨: ٨٦-٨٧).

• **تحسين نتائج الأداء:** فإذا قدمت إدارة الجامعة لعضو هيئة التدريس كل ما يمكنها أن تقدمه من معلومات ومعرفة ومهارة وتدريب وثقة وحوافز من أجل رفع قدراته وإمكاناته، فمن الطبيعي ”أن يكون لذلك كله مردوده بالمقابل ينعكس على الجامعة ككل بالخير والعمل الجاد، الأمر الذي يحقق لها نتائج إيجابية تساهم في تحقيق أهدافها طويلة وقصيرة المدى” (ملحم، ٢٠٠٩: ١١٢). خاصة أن نتائج إحدى الدراسات (Messersmith & others, 2011) أكدت على أن الأداء المرتفع للعمل بالمؤسسات يرتبط بوجود عدة عوامل يأتي التمكين في مقدمتها.

• **زيادة ولاء وانتماء أعضاء هيئة التدريس للجامعة:** أشارت نتائج الدراسات أن ”من يشعر بالتمكين وحرية التصرف في العمل يعلم بأن هذه الحرية جزء من علاقة إيجابية وصحية بين الإدارة والعاملين، وهذا يساهم بدوره في تحسين مستوى ولاء العاملين للعمل وانخراطهم فيه” (ملحم، ٢٠٠٩: ١١٤). وبالتالي فإن التمكين يساهم في زيادة الانتماء الداخلي بالنسبة لعضو هيئة التدريس، كما يساهم في زيادة انتمائه للمهام التي يقوم بها، فضلاً عن زيادة انتمائه للجامعة التي يعمل بها.

• **المساهمة في اكتشاف الموارد البشرية المتاحة ودعمها لخدمة الجامعة:** فتطبيق التمكين بصورته الصحيحة ”يمكن القيادات من تحديد الأفراد الموهوبين والمبدعين ودفعهم لتكريس المزيد من الوقت والجهد لخدمة الشئون المهمة بالمؤسسة” (الطعاني، ٢٠١١: ٢٠٥). وبالتالي تتمكن القيادات الجامعية من زيادة التعرف على إمكانات أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعاتهم، ورصد

الموهوبين منهم ودعمهم من أجل الاستفادة من قدراتهم وتوجيهها في خدمة الجامعة وتحسين الأداء بها، خاصة أن نتائج الدراسات في مجال مهارات القيادة والإدارة أفادت بأن التمكين يعتبر العامل الرئيس في تحقيق الكفاءة الإدارية والتنظيمية (Schermyly & others, 2011: 262).

• **زيادة فرص الإبداع والابتكار؛** وذلك نتيجة لحرية التصرف وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على روح المبادرة والتفكير الابتكاري وتقديم أفكار خلاقية، حيث توجد علاقة إيجابية بين السلوك الإبداعي للعاملين وبين التمكين. (أحمد، ٢٠١١: ٤٤٨؛ شوشة، ٢٠١١: ٢٢؛ ملحم، ٢٠٠٩: ١١٣)

• **العمل على تحقيق الجودة بالجامعات؛** إذا كانت كل من تنمية العاملين مهنيًا وثقتهم بأنفسهم ومشاركتهم الفعالة في العمل تعد من أهم أبعاد التمكين، فإن "كل هذه الأمور تعد في نفس الوقت من المتطلبات الرئيسة لتحقيق الجودة" (عشبية، ٢٠١٠: ٧٠٣). وبالتالي فإن من ثمار سعي الجامعة لتطبيق التمكين هو اقترابها من تحقيق الجودة بها.

• **تخفيف العبء على القيادات؛** حيث أن زيادة العبء والضغط على القيادات تؤثر بشكل كبير على أدائهم الإداري، فقيامهم بتطبيق مفهوم تمكين العاملين بجامعاتهم، من شأنه يقلل الكثير من هذه الأعباء، فمشاركة العاملين لهم في هذه الأعباء ستجعلهم يهتمون أكثر بالنواحي الاستراتيجية وأهداف المؤسسة. (محمد، ٢٠١١: ٧٣-٧٤؛ Ciabattini & Custer, 2008) الأمر الذي يسهم في تحسين درجة أدائهم وجعلها أكثر فعالية. الأمر الذي يصب في نهاية الأمر في مصلحة العمل بالجامعة وتحقيق أهدافها.

كما أفادت نتائج إحدى الدراسات (Salfi, 2011: 428) بأن الغالبية العظمى من القيادات الناجحة هي من قامت بتمكين الآخرين في القيادة، وقامت بتوزيع مسئوليات القيادة عليهم، بل وقامت بإشراك مختلف أصحاب المصلحة في عملية صنع القرار.

- كما أفادت نتائج بعض الدراسات (الطعاني، ٢٠١١: ٢٠٥؛ الإبراهيم وآخرون، ٢٠٠٨: ١٦؛ المحاسنة، ٢٠٠٧: ١٤٠؛ Lo & Gu, 2008: 522) بأن تطبيق التمكين في بعض المؤسسات بطريقة جيدة أدى إلى إصلاحها بشكل كبير، حيث أدى تطبيقه إلى سرعة إنجاز المهام بهذه المؤسسات نتيجة غياب البيروقراطية، فضلاً عن المساهمة في انخفاض نسبة الغياب بين العاملين، وزيادة التعاون فيما بينهم لمواجهة المشكلات وتقليل الأخطاء الناجمة عن العمل بنسبة كبيرة، بالإضافة إلى مساعدة هذه المؤسسات في تحقيق ارتفاع إنتاجيتها بدرجة كبيرة، مما ساهم في زيادة قدرتها التنافسية، الأمر الذي يضمن زيادة فعالية الجامعة وكفاءة الأداء بها في حال تطبيق قياداتها لمفهوم التمكين بأسلوب علمي صحيح.
- من ناحية أخرى فإن عملية التمكين تعد أحد العمليات التي يُعتمد عليها في تحويل الجامعة إلى مجتمع ديمقراطي، فالتمكين يعني توزيع السلطة، أي يتضمن مشاركة العاملين وحرية اختيارهم واستقلاليتهم وتحمل المسؤولية وغيرها من الآليات الأخرى التي تدعم الديمقراطية، "فالتمكين يعد أحد السبل لإقامة مجتمع ديمقراطي" (Hatcher, 2005).

(٢) الفوائد التي تعود على أعضاء هيئة التدريس:

يعد العنصر البشري هو الأساس في أي جامعة من الجامعات، فهو الذي يفكر ويتعلم وينفذ ويتنافس ويغير، لذا فإن التمكين يضمن حسن استثمار طاقات أعضاء

هيئة التدريس على الوجه الأمثل، كما يجعل العمل أكثر قيمة ومعنى. فإذا كان أعضاء هيئة التدريس الممكنون يفيدون منظماتهم فإنهم يفيدون أنفسهم في ذات الوقت، فمن خلاله يتكون لديهم إحساس بتحقيق هدف أسمى فيما يتعلق بعملهم وحياتهم، وتترجم مشاركتهم مباشرة إلى تحسين مستمر في قدراتهم وإمكاناتهم، وإلى جلب أفضل أفكارهم ومبادراتهم إلى مكان العمل بإحساس تملأه الإثارة، والشعور بالملكية والاعتزاز، فضلاً عن أنهم يتصرفون بقدر كبير من المسؤولية، ويضعون مصالح مؤسستهم في أول سلم أولوياتهم.

ولقد أشارت بعض الدراسات في نتائجها إلى بعض المزايا والفوائد التي تعود على العاملين في أي مؤسسة تنجح قيادتها في تطبيق مفهوم التمكين، ويمكن إيجاز بعض هذه الفوائد في النقاط التالية:

- تطوير مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس: وهذا يعد من الأمور الأساسية التي تقف وراء الأصوات التي تنادي بتطبيق مفهوم التمكين في الجامعات وغيرها بالمؤسسات الأخرى. ففكرة تحسين أداء العاملين هي "فكرة ذات أهمية كقوة دافعة ومحصلة هامة تقف خلف برامج التمكين، لذا فعضو هيئة التدريس هو المستفيد الأول من برامج التمكين. لأن المؤسسة التي تحاول تمكين موظفيها تحاول أيضاً أن تمنحهم ثقتهما وسلطتها وصلاحياتها والاستقلالية والحرية في التصرف" (ملحم، ٢٠٠٩: ١١٠). فضلاً عن أن النجاح في بيئات العمل المختلفة في العصر الحالي يتطلب المعرفة، والأفكار، والطاقة، والإبداع لجميع العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية (المهدي، ٢٠٠٧: ٢٤؛ 65، Chant & others, 2009). وأفضل المؤسسات تحقق ذلك من خلال تمكين العاملين ليأخذوا زمام المبادرة.



والتصرف كما لو كانوا أصحاب العمل، بما ينعكس بالإيجاب على تطوير مستوى أدائهم لمهامهم المختلفة.

• تحرير العاملين من التعليمات الجامدة والرقابة المتشددة في بعض الأحيان، وتشجيعهم على بناء الأحكام المهنية، ومشاركتهم في وضع الأهداف والسياسات، وإعطائهم الحرية في تحمل المسؤولية عن التصرفات والأعمال التي يقومون بها، وهذا بدوره يحرر إمكاناتهم ومواهبهم الكامنة. (عشبية، ٢٠١٠: ٧٠١)

• تعزيز الشعور الإيجابي لدى العاملين وتزويدهم بالإحساس بالتوازن الشخصي والمهني، ومنحهم الفرصة لممارسة التمارين الذهنية لإيجاد البدائل والطرق الفعالة لتنفيذ أعمالهم، بالإضافة إلى تعزيز الرضا الوظيفي لديهم، فضلاً عن تحسين دافعية والتزام العاملين فيما يتعلق بتنفيذ الأعمال والقرارات. (الطعاني، ٢٠١١: ٢٠٥) ولقد أشارت العديد من الدراسات (Schermuly & others, 2011: 252; Aryee & Chen, 2006: 798; Carless, 2004: 420; Holdsworth & Cartwright, 1992: 137; Siggins, 2003) في سياقاتها المختلفة إلى العلاقة الارتباطية بين التمكين والرضا الوظيفي، بل أن بعض الدراسات توصلت إلى أن أبعاد التمكين المختلفة يمكن أن تستخدم في التنبؤ بالرضا الوظيفي.

• ينطوي التمكين في جوهره على شعور نفسي بالملكية من قبل العاملين، ومن ثم تقديم أفضل ما لديهم والسعي إلى التحسين المستمر في العمل. (صلاح، ٢٠١١: ٣١٧)

• للتمكين تأثير واضح في زيادة الثقة والاحترام بين القيادات والعاملين أو بين العاملين بعضهم وبعض (الخشالي، ٢٠١١: ٨٣؛ إسكندر، ٢٠٠٨: ٩١؛ Scribner & others, 2001: 48)، فضلاً عن أنه يعمل على تقليل الصراعات سواء بين العاملين

أنفسهم أو بينهم وبين قياداتهم، بل وينظر العاملون إلى قياداتهم نظرة أكثر إيجابية، فالجميع يسعى إلى تحقيق نفس الهدف لشعورهم بالمسئولية الملقاة على عاتقهم، ولالتزامهم بنجاح العمل لمشاركتهم في صناعته والتخطيط له.

• حرص أعضاء هيئة التدريس على تجنب الأخطاء في العمل، فمشاركتهم في المخاطرة وتحمل تبعات المسئولية تؤدي بهم إلى زيادة حرصهم على تجنب الأخطاء، وتجنب النتائج التي قد يكون لها أثر سيئ بالنسبة للجامعة، فمثلاً أنه يكافأ على النتائج الجيدة، سيُسأل عن النتائج السلبية.

• الشعور بمعنى الوظيفة: فالعامل الممكن يدرك قيمة العمل بشكل أكبر من غيره، خاصة عندما يستشعر سيطرته على مهام العمل ويدرك قيمة نفسه ودوره في التأثير على النتائج ويشعر أنه عنصر هام له دوره وله مساهمته التي تصب في مصلحة مؤسسته، بل ويرى الأمور بنظرة شاملة وليس فقط من زاوية ما يقوم به من عمل منفصل، وإنما يرى ما يقوم به حلقة ضمن حلقات أخرى تصب جميعها في تحقيق أهداف مشتركة. (ملحم، ٢٠٠٩: ١١١) أي أن معنى العمل بالنسبة له يتحول من معنى ضيق إلى إطار أوسع وأشمل، الأمر الذي يسهم في تحقيق تميز عضو هيئة التدريس في عمله وإشباع حاجاته العليا بدلاً من العمل على إشباع حاجاته المادية فقط.

• لقد أجمعت بعض الدراسات (الإبراهيم وآخرون، ٢٠٠٨: ١٦؛ إسكندر، ٢٠٠٨: ٩١؛ صلاح، ٢٠١١: ٣٠٥) على أن التمكين يعمل على إشباع حاجات من تقدير وإثبات الذات، وارتفاع مقاومته لضغوط العمل، وارتفاع ولاءه للمنظمة، وإحساسه بالرضا عن وظيفته ورؤسائه، وارتفاع دافعيته الذاتية، وتنمية شعوره بالمسئولية، وربط

مصالحه الشخصية مع مصالح المؤسسة، كما أنه يسهم في رفع الروح المعنوية للعاملين في المؤسسة، ويساعد في المحافظة على كفاءتها البشرية. ومن هنا تتضح أهمية تطبيق التمكين بالجامعات بما يحققه لأعضاء هيئة التدريس من تشجيع لإطلاق طاقاتهم الإبداعية، وإعطائهم مسئولية أكبر، وإحساسهم بالإنجاز في عملهم، مما قد يسهم في تحقيق الولاء والانتماء لجامعاتهم خاصة في ظل بيئة تتسم بسرعة التغيير، الأمر الذي يحتم عليها تبني أسلوب التمكين وتطبيقه بصورة علمية سليمة، حتى تكون أكثر استجابة لمتغيرات العصر.

فالجامعة في حاجة إلى تطبيق التمكين حتى تنجح في الاستثمار الأمثل لجميع مواردها المتاحة، خاصة الموارد البشرية، وإطلاق القدرات الإبداعية للعاملين بها، ولكي يشعروا بمزيد من الرضا الوظيفي والانتماء إليها، كما أنها في حاجة إلى تخفيض عدد المستويات الإدارية في هيكلها التنظيمية، بحيث تضمن سرعة اتخاذ القرارات من ناحية، وضمان تنفيذها على الصورة المطلوبة من جهة أخرى .

وإذا كان العرض السابق يوضح المنافع والمكاسب والمزايا المتعددة بالنسبة لعضو هيئة التدريس، ولكنه في نفس الوقت يتضمن مزيداً من الأعباء والمسئوليات التي لا بد أن يتحملها، حيث أن تحمل المسؤولية يصاحبها المحاسبة عليها، فتمكين عضو هيئة التدريس لا يعني حصوله على مجموعة من الفوائد فحسب، بل يتضمن كذلك نتائج مشاركته سواء كانت نتائج إيجابية أم سلبية، فمثلاً أنه سيكافأ على النتائج الإيجابية فلا بد أن يساءل عن النتائج السلبية أيضاً، الأمر الذي يؤدي به إلى بذل جل جهده لتجنب هذه النتائج السلبية، وحصد أغلب النتائج الإيجابية، ويمكن تشبيه تمكين أعضاء هيئة التدريس إلى حد كبير بملاكيتهم لوظيفتهم ولجامعتهم التي يعملون بها، فالمالك عادة يتحمل المخاطرة ونتائجها.

لذلك قد يرى البعض أن عملية التمكين تبدو غير مناسبة لكل العاملين لأن بعضهم يرفض المخاطرة وتحمل نتائجها، وبالتالي ينصرفون عن تحمل المسؤولية تجنباً للمساءلة وعواقبها. لذلك قد تجد "البعض يتهرب من التمكين خوفاً من المساءلة في حالة النتائج غير المرضية، لذلك تجد لديه رغبة بأن تُحدد له كل الأمور وكل المهام دون أن يكون له أي دور في تحديد النتائج أو سير العمل، خوفاً من تحمل المسؤولية والمساءلة ورغبة منه في الأمان واستقرار النتائج" (ملحم، ٢٠٠٩: ١١٢). ولكن من خلال العرض السابق لفوائد التمكين ومزاياه، يبدو أنها أكبر وأعظم من أعبائه إذا توافرت المتطلبات المناسبة للتمكين وخاصة وجود عضوية التدريس صاحب القدرة والاستعداد المسبق، ومن يتحلى بروح المبادرة والاستقلالية.

ثالثاً: أبعاد تمكين اعضاء هيئة التدريس.

لم يعد مفهوم التمكين قاصراً على منح العاملين السلطة والصلاحية لصنع قرارات تتعلق بمهام عملهم، ولكنه أصبح بنية متعددة الأبعاد تتضمن أبعاداً أخرى مثل الاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل، والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية، والفعالية الذاتية والنمو المهني وغيرها من الأبعاد الأخرى. وعلى الرغم من أن الكتابات قد اختلفت في تحديد ماهية هذه الأبعاد وعددها، إلا أنها تتفق على اعتبار ظاهرة تمكين العاملين بنية متعددة الأبعاد. لذا تقوم الدراسة بعرض بعض وجهات النظر تجاه أبعاد عملية التمكين.

وقام كل من توماس وفيلثوس (Thomas & Velthouse, 1990: 675-676) بتحديد

أربعة أبعاد للتمكين، وهي كالتالي:

- **حرية الاختيار (الاستقلالية):** وهي درجة الحرية التي يتمتع بها في اختيار طرق تنفيذ مهام عمله. ولقد وضحها آخرون بأنها "درجة السيطرة الذاتية التي تتاح للفرد في

اختيار الطرق والإجراءات التي يتبعها في أداء عمله" (الصيرفي، ٢٠٠٥: ٧٩). مما ينعكس على زيادة تعلقه بهذا العمل مما يؤدي إلى زيادة ولائه لمؤسسته، التي تلجأ إلى تشجيع العاملين ومنحهم المسؤولية والصلاحيات تجاه العمل وإعطائهم الحرية في تقرير كيفية إنجاز عملهم وتشجيعهم على المشاركة في صنع القرارات، ومن هنا جاءت نتائج الدراسات (Pearson & Moomaw, 2005: 41; Broussard, 2007: 34). مؤكدة على الارتباط الوثيق بين الاستقلالية والتمكين، وأن تمكين العاملين يحتاج إلى منحهم المزيد من الحرية في العمل والاستقلالية في أداء مهامهم.

وبالتالي تشير الاستقلالية إلى مجموعة المعارف والمهارات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس نتيجة الخبرات والمؤهلات والتدريب ومناخ العمل الملائم في جامعته، التي تمكنه من تحديد الطريقة التي تناسبه في إنجاز المهام الموكلة إليه بكل دقة. "فتبسيط الإجراءات واختصار خطوات العمل من أهم مقومات الاستقلالية، ومن أهم متطلبات الإدارة المعاصرة لتتمكن من تقديم الخدمات بكفاءة وفي وقت قياسي" (صلاح، ٢٠١١: ٣١١).

• **الفعالية الذاتية:** وتعني قدرة الفرد على إنجاز مهام عمله بنجاح استناداً على خبراته ومهاراته ومعرفته أو اعتقاده بأن ثقته في نفسه بشأن قدرته على أداء أنشطة ووظائفه، وكفاءته الشخصية، وتمتعه بالمهارات من الأمور التي تؤثر تأثيراً إيجابياً على أداء عمله.

• **معنى العمل:** ويعني إدراك الفرد بأن المهام التي يؤديها ذات معنى وقيمة بالنسبة للآخرين، وشعوره باحترام الآخرين لمعارفه وخبراته وهذا الإدراك يؤثر على قدرته على العمل.

بمعنى أنه إذا نظر عضو هيئة التدريس إلى عمله على أنه مهم وذو قيمة فهذا يؤدي إلى جعل معنى لعمله الأمر، الذي يعزز التمكين لديه، ويساعد على زيادة الإنتاج، وإنجاز العمل بأقصر وقت، والاستخدام الأمثل للموارد، وأداء العمل كما هو مطلوب على أحسن وجه. ولقد توصلت نتائج إحدى الدراسات (Schermuly & others, 2011: 252) إلى أن هذا البعد يعد من أقوى أبعاد التمكين تأثيراً، ويجب اتخاذ الإجراءات اللازمة لتعزيزه. ولعل من أبرز العوامل التي تؤدي إلى تنمية "معنى العمل" هو "امتلاك القدرة على القيام بالمهام والقدرة هي مستوى الأداء الفعلي الذي يستطيع أن يمارسه الفرد، لذا يجب أن يتوفر الدافع لأداء هذا العمل، بالإضافة إلى حب العمل وحسن الأداء والإلمام بطبيعته" (صلاح، ٢٠١١: ٣١٠).

• **التأثير:** ويعني اعتقاد الفرد بأن له تأثير على القرارات التي يتم اتخاذها والسياسات التي تضعها المؤسسة خاصة المتعلقة بعمله. أي لديه من القناعة والفهم ما يسهم في إنجازه لعمله والمهام المكلف بها. ولقد أشارت إحدى الدراسات (Scribner & others, 2001: 47) إلى أنه لنجاح عملية التمكين لابد أن يشعر العامل بأن مشاركته ذات تأثير على صناعة القرار في مؤسسته.

بينما يرى سبكتور (Spector, 1995) أن للتمكين بعدين رئيسيين وهما:

- **البعد المهاري:** ويقصد به إكساب العاملين مهارات العمل الجماعي من خلال التدريب وخاصة مهارات التوافق وحل النزاع والقيادة وبناء الثقة.
- **البعد الإداري:** ويقصد به إعطاء حرية وصلاحيات اتخاذ القرار لكل أعضاء المنظمة.

ولقد حدد كل من لاشيلي وماكجولديك (Lashely & McGoldrick, 1994: 29) خمسة أبعاد للتمكين تتشابه بعضها مع ما توصل إليه غيرهم من الباحثين مع ملاحظة وجود اختلافات في مسمياتها، ويمكن إيجاز هذه الأبعاد في النقاط التالية:

• **المهمة:** ويركز هذا البعد على حرية التصرف التي تسمح للفرد من أداء المهام التي تم توظيفه من أجلها، وإلى أي مدى يسمح للفرد من تفسير الجوانب الملموسة وغير الملموسة في المنظمة.

• **تحديد المهمة:** ويأخذ هذا البعد بعين الاعتبار مدى الاستقلالية المسئول عنها مجموعة العاملين للقيام بمهام عملهم، وإلى أي مدى يتم توجيههم أو حاجتهم للحصول على إذن لإنجاز المهام التي يقومون بها، وإلى أي درجة توضح سياسات وإجراءات المنظمة ما يجب القيام به، ومن ثم إعطاء الفرصة للعاملين للقيام بإنجاز المهام، وإلى أي مدى يوجد تضارب بين مسئولية الاستقلالية والأهداف المرسومة لتحقيق الأداء الفعال.

• **القوة:** إن أولى الخطوات في التبصر والتعمق في مفهوم التمكين يركز على دراسة مفهوم القوة وكيفية تأثيرها على عملية التمكين سواء من ناحية وجهة نظر القيادة أو العاملين على حد سواء، ويأخذ بُعد القوة بعين الاعتبار الشعور بالقوة الشخصية التي يمتلكها الأفراد نتيجة تمكينهم.

• **الثقافة التنظيمية:** ويبحث هذا البعد في مدى قدرة ثقافة المنظمة على تعزيز الشعور بالتمكين، فالثقافة التنظيمية التي توصف بالقوة والتحكم من غير المحتمل أن توفر بيئة ملائمة لنجاح التمكين، بل على الأرجح قد تشكل عائقاً لبيئة التمكين.

وأشار فريق آخر في دراسته إلى وجود ثمانية أبعاد للتمكين وهي: إدراك العدالة، وضوح أهداف المؤسسة، تحمل المخاطر، القرارات بشأن العمل، تشجيع فرق العمل،

المسئولية عن الجودة، المسئولية عن المؤسسة، المسئولية عن نجاح المؤسسة في أداء مهامها. (Roy& others, 1999)

ولقد أكد صلاح (٢٠١١: ٣٠٩-٣١٦) في دراسته على وجود أبعاد أخرى للتمكين يمكن ذكر بعضها كما يلي:

• **التدريب:** والذي يهدف إلى تزويد الأفراد بالمعلومات والمهارات والأساليب المختلفة والمتجددة عن طبيعة أعمالهم الموكولة لهم وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي، وبالتالي رفع مستوى الأداء والكفاءة والإنتاجية بما يعود بالنفع على المنظمة والعاملين بها. فالتدريب وسيلة للتعلم وتبادل الخبرات والآراء والتغلب على العقبات. وأكدت على ذلك نتائج إحدى الدراسات (Hagen & Aguilar, 2012) التي توصلت أن تدريب فرق العمل بالمؤسسات من أجل تمكينها لها الأثر الفعال في نواتج العمل.

ولقد اتفق أيضاً كل من المحاسنة (٢٠٠٧: ١٤٠) والطعاني (٢٠١١: ٢١٢) وهولدسورث وكراترايت (Holdsworth & Cartwright, 2003: 47) على اعتبار التدريب والنمو المهني من أبعاد التمكين، مؤكدين على أهمية تطوير الشخصية كبعد من أبعاد التمكين، حيث اعتبروا التدريب أفضل الطرق لتطوير شخصية الفرد، وجعله أكثر إنتاجية، بشرط أن يرتقي التدريب إلى مستوى المهارات ونبذ السلوكيات غير المرغوبة واكتساب السلوكيات المرغوبة. ولقد أكدت على ذلك نتائج إحدى الدراسات لهم (Burks & Reeves, 2009) حيث توصلت إلى أن أقل العاملين مهارة هم أقلهم تعرضاً للتدريب في مؤسساتهم.

وتسعى المؤسسات من خلال التدريب إلى إكساب الأفراد العاملين مهارات ومعارف وقدرات جديدة، تساعدهم على القيام بأعمالهم بشكل أكثر فاعلية.

ومواكبة التطورات الحديثة على مختلف الأصعدة، وما تفرضه من متطلبات تكنولوجية ومهارات وتقنيات متقدمة التي تحتاج إلى أفراد ذوي قدرات خاصة للقيام بالتزاماتهم. وفي تحليل لنتائج بعض الدراسات (Yeatts & others, 2010) التي أجريت على مجالات التدريب في كثير من المؤسسات المختلفة، تبين أن التدريب المتوفر بأغلب هذه المؤسسات يدور حول المشاركة في صنع القرارات، والتي تعد أحد الأبعاد الأساسية للتمكين، وهذا يدل على اهتمام المؤسسات بتنمية قدرات العاملين بها وإمكاناتهم في هذا المجال كخطوة لنجاح تطبيق عملية التمكين، وأن تمكينهم من خلال التدريب لاتخاذ قرارات تناسبهم هو أحد السبل لضمان تحفيزهم وجعلهم أكثر استفادة من الفرص المختلفة المتاحة لهم (Burks & Reeves, 2009).

ومن هنا يمكن القول بأن تدريب أعضاء هيئة التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتمكينهم، لأنه يطور شخصيتهم وينميها الأمر الذي يرفع معنوياتهم، ويرتقي بثقتهم في أنفسهم للقيام بالمهام الموكلة إليهم، وبإيمانهم بأنفسهم والآخرين.

- **الحوافز:** تعد الحوافز من أهم الأساليب التي تستطيع الإدارة بواسطتها أن تحث العاملين على أداء واجباتهم بصورة تساهم في تحقيق استراتيجية المؤسسة، ونجاح عملية التحفيز يحقق الكثير من النتائج الإيجابية منها ما يلي:
- الزيادة في إنتاجية العاملين.
- إيجاد شعور الولاء لدى العاملين نحو المنظمة.
- تلافي الكثير من مشكلات العمل مثل الغياب والصراع وانخفاض المعنوية.
- تخفيض تكلفة العمل في المنظمة من خلال عدم هدر العاملين للوقت وموارد الإنتاج.

فالتحفيز يطلق طاقات الفرد الكامنة، ويجعله أكثر قدرة على تحمل المسؤولية، ويخلق لديه الدافعية لإنجاز العمل بصورة أفضل. ولقد اتفق كل من المحاسنة (٢٠٠٧: ١٣٩) والطعاني (٢٠١١: ٢١٢) على أهمية التحفيز باعتباره أحد أبعاد التمكين، مؤكداً على أن التحفيز يفسر أسباب قيام الأفراد بعمل ما بحماس واقتناع، بينما لا يتوفر هذا الحماس لدى آخرين، مما دفع العديد من المنظمات لتبني اتجاهات حديثة في التحفيز، والتي تقوم على زيادة مشاركة المرؤوس في اتخاذ القرارات التي يقوم بتنفيذها، ففكرة الإدارة بالمشاركة مبنية على أن الأفراد يميلون إلى دعم القرارات التي يشاركون بوضعها.

ومن هنا يبرز دور القيادات الجامعية الواعية التي تستطيع أن توائم بين تحقيق أهداف أعضاء هيئة التدريس وأهداف الجامعة، وأن تعمل على أن يكون إرضاءهم وبالتالي تحفيزهم سبيلاً إلى تحقيق أهداف الجامعة وفي مقدمتها فعالية الأداء وجودته. لذا تعد الحوافز من العوامل الأساسية لتحسين مناخ التمكين في الجامعات، كما أن التمكين فيه مشاركة في المخاطر ومحاسبة على النتائج وتحمل للمسئولية، فلا بد من وجود نظام للحوافز يشجع أعضاء هيئة التدريس على تحمل المسؤولية بشكل صحيح، وهذه الحوافز مرتبطة بشكل مباشر بأداء الممكن منهم. وبذلك من يستثمر منهم التمكين في تحقيق نتائج أداء متفوقة عن أقرانه يحصل على حوافز أكبر، وهذا يؤدي إلى المنافسة بين الممكنين نحو تحمل أفضل للمسئولية والكفاءة والمزيد من الإبداع والتفكير الخلاق.

• **الاتصال الفعال بين القيادات والعاملين:** يعد الاتصال الفعال في نقل وتبادل المعلومات داخل المنظمة من العوامل المؤثرة لتحقيق التفاعل بين الرؤساء والمرؤوسين، فهذا الاتصال له القدرة في التأثير على نجاح السياسات والخطط

والقرارات، وربط أجزاء المنظمة مع بعضها البعض، بل وربطها مع المنظمات الأخرى. كما تسهم الاتصالات الجيدة في تحقيق بعض النتائج الإيجابية منها ما يلي:

- المساهمة في اتخاذ القرارات المهمة.
- توجيه الأفراد وممارسة السلطة.
- تجديد عوامل التحفيز وتشجيع العمل الجماعي.
- مراقبة العمليات داخل المنظمة.

ولقد أكد المسيليم (٢٠١٢: ٥٨) في دراسته أن الاتصال الفعال مع كل المستويات الإدارية يعد المفتاح الأساسي لتمكين العاملين، فالإدارة لا تستطيع حل المشكلات بمفردها، لأنها لا تملك كل تفاصيلها وكافة المعلومات عنها، والتي تتوفر لدى الأفراد المنغمسين فيها، لذا يجب إشراكهم في الحل، فبدون التواصل معهم ومشاركتهم لن تتمكن من مواجهة المشكلة، فضلاً عن أنه لا يمكن بدون هذا الاتصال أن تكون هناك مشاركة، وبدون المشاركة لن يكون هناك التزام من الأفراد، وبدون الالتزام لن يتحقق التمكين.

• **المشاركة** : وتعني تمكن الفرد من أداء نشاطاته الوظيفية بمهارة من خلال مساهمته في اتخاذ القرارات ووضع الأهداف والخطط في المنظمة، مما يؤثر إيجاباً على التمكين. وتتضمن المشاركة حرية التعبير عن الرأي مما يشعر الأفراد بأهميتهم واحتياج المنظمة لهم، فضلاً عن تيسير المناخ المناسب الذي يشجع على التمكين والثقة المتبادلة. ويمكن إيجاز بعض مزايا المشاركة كما يلي:

- انخفاض نسبة غياب العاملين وتأخرهم عن العمل.
- انخفاض معدل الشكوى من العاملين.
- علاقات أفضل بين المدير والمرؤوسين.

• زيادة الجهود الشخصية من قبل العاملين ممل يقلل الهدر وتحقيق معدلات أعلى من الإنتاج.

• استعداد أكبر لقبول التغيير، وتقليل نسبة الرفض لأي تطوير. فحين تقم التغييرات بشكل تعسفي من الإدارة العليا دون أية تفسيرات فإن المرؤوسين يميلون إلى الشعور بعدم الاطمئنان بل واتخاذ إجراءات مضادة من شأنها عرقلة هذه التجديدات.

• القرارات المتعلقة بالقضايا التعليمية التي يشارك في صناعتها العاملون تكون قرارات واعية أفضل من القرارات التي ينفرد بها المسئولون، كما أن القرارات التي تصدر من أعلى لأسفل غالباً ما تصاب بالفشل لأنها تفتقر إلى الدعم من أولئك المسئولين عن تنفيذ القرار ونجاحه. (Pearson & Moomaw, 2005: 41)

• أشارت نتائج الدراسات (Cassar& Debono, 2000; Hicks& DeWalt, 2006; Kathleen, 2005:7) إلى أن مشاركة العاملين في صنع القرارات تجعلها قوية وأكثر فعالية وتجعلهم أكثر التزاماً، فضلاً عن أنها تعد العنصر الأساسي لتحقيق الرضا لديهم. ولقد أكدت نتائج إحدى الدراسات (Bogler& Somech, 2005: 432) على أن مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار تحث المعلمين على تولى أدواراً جديدة، وتجعل لهم تأثير مباشر على العمل، الأمر الذي يؤدي على زيادة استثمار جهودهم لتحقيق وإنجاز أهداف مؤسستهم.

ولقد أشار كل من المحاسنة (٢٠٠٧: ١٣٩) والمهدي (٢٠٠٧: ٢٣-٢٤) في دراستهما إلى أن مشاركة العاملين في صنع القرارات المهمة التي تؤثر على عملهم بصورة مباشرة تعد من أهم أبعاد التمكين. كما أن رؤية وأهداف المنظمة كانت توضع بواسطة الإدارة العليا فقط، ولكن مع تطور الأمر أصبحت عملية مشتركة بين الإدارة والعاملين.

مما يمد العاملين بأبعاد وخبرات جديدة تساعدهم على تحقيق أهداف المنظمة، والنظر بطريقة مختلفة لعلاقتهم بأعمالهم كمشاركين في الأعمال وليس كمراقبين أو منفذين.

ولقد أكد الطعاني (٢٠١١: ٢١٠-٢١١) على بعدين آخرين للتمكين وهما:

• **تنمية السلوك الإبداعي:** حيث أكد أنه من أجل ضمان بقاء المؤسسات الناجحة واستمرارها قوية ومؤثرة يجب ألا تقف عند حد الكفاءة، بل لابد أن يصبح الابتكار والإبداع والتجديد من السمات المميزة لأدائها. وتظهر الحاجة إلى الإبداع نتيجة للظروف التي تفرضها التغيرات في بيئة المنظمة، لذلك فهي تلجأ إليه لسد أو تقليص الفجوة، كما أنه يعمل على تقوية علاقة التفاعل بين المنظمة والبيئة التي تعمل بها، وإيجاد الحلول لمشاكلها الداخلية والخارجية التي تواجهها.

• **العمل الجماعي (فرق العمل):** حيث تلعب فرق العمل دوراً كبيراً وبارزاً في مجال تطبيق التمكين الإداري، حيث تعتبر إحدى الآليات الأساسية لإحداث التطوير والتحسين الإداري. وقد أصبح تطبيق فرق العمل داخل المنظمات أمراً مألوفاً وطبيعياً بعد أن كانت حالة استثنائية في السابق لما لها من دور مهم في تحسين أداء المنظمة وتحقيق أهدافها. ويُنظر لفرق العمل على أنها مجموعات من الأفراد لديهم المهارات والقدرات الكافية لأداء مهماتها بصورة فعالة، وتربطهم علاقات قائمة على المشاركة والتبادلية ويعملون على تحقيق هدف محدد.

ولقد أشار المهدي (٢٠٠٧: ٢٣-٢٤) إلى بعد آخر للتمكين وهو:

• **المكانة:** والتي تشير إلى التقدير والاحترام المهني الذي يحصل عليه المعلمون من زملائهم، والذي مرده المعرفة والخبرة التي يتمتع بها المعلمون، والناجحة عن دعم وتأييد أعمالهم من الآخرين.

بعد العرض السابق للآراء المتعددة لأبعاد التمكين يتبين أن هناك مجموعة من الأبعاد اتفقت عليها أغلب الدراسات وإن اختلفت مسمياتها مثل التأثير والفعالية الذاتية ومعنى العمل والاستقلالية في الاختيار وتطوير الشخصية والتحفيز والمشاركة في صنع القرارات، كما تبين وجود بعض الأبعاد الأخرى التي تفردت بذكرها دراسات أخرى مثل القوة والاتصال وفرق العمل والمكانة وتنمية السلوك الإبداعي وغيرها من الأبعاد الأخرى.

وعليه يمكن للدراسة أن تستخلص أهم أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والتي يمكن عرضها في اتجاهين أساسيين كمحاولة لتحديدها وهما كالتالي:

الاتجاه الأول: مدخل العلاقات.

وهذا الاتجاه يتضمن الأبعاد التي تساعد على تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال مشاركتهم في سلطة صنع واتخاذ القرار، ووفقاً لهذا الاتجاه يمكن تحديد ثلاثة أبعاد أساسية لتمكين أعضاء هيئة التدريس وهي كما يلي:

- المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.
- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

الاتجاه الثاني: مدخل الدافعية.

والذي يركز على تحسين مدركات أعضاء هيئة التدريس بشأن قدرتهم على أداء مهامهم وتزويدهم بالدعم لتعويضهم عن الضغوط التي تمارس عليهم في بيئة العمل، وبناء على ذلك فإن هذا الاتجاه يتضمن أربعة أبعاد أساسية وهي كما يلي:

- حرية الاختيار والاستقلالية.

- الفعالية الذاتية.
- معنى العمل.
- التأثير.

ونظراً لأهمية هذه الأبعاد ودورها في تحقيق عملية التمكين بالجامعات، تسعى الدراسة من خلال الجانب الميداني للتعرف على مدى إدراك القيادات الجامعية لهذه الأبعاد، ورصد درجة ممارستهم لها من جهة أخرى، وهذا ما توضحه الدراسة الميدانية في الجزء التالي.

الإطار الميداني للدراسة

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية :

تسعى الدراسة الميدانية للإجابة عن تساؤلات الدراسة التالية:

١. ما إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين؟
٢. ما درجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٣. هل هناك اختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لدرجاتهم العلمية وجنسياتهم تجاه درجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين؟

وفيما يلي عرض لإجراءات الدراسة الميدانية

(١) أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية وجمع البيانات المطلوبة لها، أعد الباحث أداتي الدراسة والتي تتمثل في استبيانين، الأول: يكشف عن مدى إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس، والثاني: لقياس درجة ممارسة القيادات

بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم تقديمهما إلى عينة الدراسة للإجابة عن مفرداتهما.

أ- بناء الاستبيان

قام الباحث ببناء الاستبيانين وقسم مفرداتهما إلى مجموعة من المحاور تمثل أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والتي أسفرت عنها الدراسة التحليلية النظرية وهي كالآتي:-

البعد الأول: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة.

البعد الثاني: تحفيز أعضاء هيئة التدريس.

البعد الثالث: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

البعد الرابع: حرية الاختيار والاستقلالية.

البعد الخامس: الفعالية الذاتية.

البعد السادس: معنى العمل.

البعد السابع: التأثير.

بحيث يتضمن كل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من العبارات التي تعبر عنه. وقد عرض الباحث هذين الاستبيانين بصورتهم الأولى على مجموعة من المحكمين، وتم تعديلهما في ضوء آرائهم، وقد بلغ عدد مفردات كل منهما (٣٥) مفردة موزعة على النحو التالي:-

جدول (١)

يوضح توزيع المفردات على المحاور السبعة للاستبيانين .

الاستبيان	المحاور	المشاركة في عملية صنع القرارات	تحفيز أعضاء هيئة التدريس	التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس	حرية الاختيار والاستقلالية	الفعالية الذاتية	معنى العمل	التأثير	إجمالي عدد المفردات
الاستبيان الأول	أرقام العبارات	٥-١	١٠-٦	١٥-١١	٢٠-١٦	٢٥-٢١	٢٠-٢٦	٢٥-٣١	٢٥
الاستبيان الثاني	أرقام العبارات	٥-١	١٠-٦	١٥-١١	٢٠-١٦	٢٥-٢١	٢٠-٢٦	٢٥-٣١	٢٥

ب- حساب الصدق.

قام الباحث بحساب صدق الاستبيانين كما يلي:

* صدق المحكمين

تم عرض الاستبيانين على مجموعة من المحكمين المتخصصين حيث طلب منهم تحكيم الاستبيان وإبداء آرائهم من حيث: المحاور وارتباط المفردات بها، وكفايتها للتعبير عن المحور الذي تقيسه، فضلاً عن مدى وضوح ودقة صياغة المفردات، أو اقتراح مفردات أخرى. وتم تعديل الاستبيانين في ضوء الآراء التي أبداهها المحكمون.

* الاتساق الداخلي.

وتم حساب صدق الاستبيانين عن طريق قياس الارتباط بين كل محور من محاور كل استبيان والاستبيان ككل باستخدام معامل بيرسون. وجاءت نتائج حساب

الصدق الداخلي للاستبيان الأول: إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٢)

يوضح الارتباط بين كل محور وبين الاستبيان ككل.

المحور	قيمة معامل الارتباط
١- المشاركة في عملية صنع القرارات.	*٠,٨٦١
٢- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.	*٠,٨٥٠
٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	*٠,٨١٨
٤- حرية الاختيار والاستقلالية.	*٠,٨٦٠
٥- الفعالية الذاتية.	*٠,٦٨١
٦- معنى العمل.	*٠,٨٤٥
٧- التأثير.	*٠,٨٥١

* مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول أن هناك ارتباط قوي بين كل محور من محاور الاستبيان السبعة وبين الاستبيان ككل عند مستوى دلالة ٠,٠١. وقام البحث بحساب الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان بالمحاور الأخرى وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

يوضح الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان بالمحاور الأخرى

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
الأول	--						
الثاني	*٠,٥٨٣	--					
الثالث	*٠,٦٢٤	*٠,٨٧٢	--				
الرابع	*٠,٨٨٦	*٠,٥٩٢	*٠,٥٠٧	--			
الخامس	*٠,٦٧١	*٠,٣٩٣	*٠,٦٠١	*٠,٥٢٢	--		
السادس	*٠,٦٠٤	*٠,٧٨٩	*٠,٧٢٧	*٠,٥٩١	*٠,٥٠٧	--	
السابع	*٠,٦٤١	*٠,٦٢٣	*٠,٤٩٤	*٠,٧٨٩	*٠,٤٦٦	*٠,٦٩٥	--

* مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين لنا من هذا الجدول أن هناك ارتباطاً ذا دلالة بين كل محور من محاور الاستبيان والمحاور الأخرى. وعليه فإن هذا الاستبيان يتسم بالصدق وهذا ما أكدته المعاملات الإحصائية فضلاً عن آراء المحكمين تجاهه.

أما نتائج حساب الصدق الداخلي للاستبيان الثاني: قياس درجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فجاءت كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول (٤)

يوضح الارتباط بين كل محور وبين الاستبيان ككل

المحور	قيمة معامل الارتباط
١- المشاركة في عملية صنع القرارات.	*٠,٧٢٢
٢- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.	*٠,٧٦٨
٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	*٠,٨٢٧
٤- حرية الاختيار والاستقلالية.	*٠,٨٩٢
٥- الفعالية الذاتية.	*٠,٣٦٠
٦- معنى العمل.	*٠,٨٢٠
٧- التأثير.	*٠,٦٩٥

* مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول أن هناك ارتباطاً قوياً بين كل محور من محاور الاستبيان الثمانية وبين الاستبيان ككل عند مستوى دلالة ٠,٠١. وقام البحث بحساب الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان بالمحاور الأخرى وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

يوضح الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان بالمحاور الأخرى

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
الأول	--						
الثاني	*٠,٥٩٠	--					
الثالث	*٠,٤٧٥	*٠,٥٧٦	--				
الرابع	*٠,٦٢٣	*٠,٥٨٩	*٠,٧٧٢	--			
الخامس	*٠,٢٣٣	*٠,٢٢٣	*٠,٢٠٤	*٠,٣٦١	--		
السادس	*٠,٥٨٨	*٠,٦٦٩	*٠,٥٨٤	*٠,٦٥٩	*٠,٤٠٤	--	
السابع	*٠,٤٣٢	*٠,٥٢٧	*٠,٥٦٠	*٠,٥٢٣	*٠,٤٣٢	*٠,٤٦٧	--

* مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين من هذا الجدول أن ثمة ارتباط ذو دلالة بين كل محور من محاور الاستبيان والمحاور الأخرى. وعليه فإن هذا الاستبيان يتسم بالصدق وهذا ما أكدته المعاملات الإحصائية فضلاً عن آراء المحكمين.

ج- حساب الثبات.

قام الباحث بحساب معامل الثبات للاستبيانين وذلك باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ، حيث جاءت نتائج ثبات الاستبيان الأول الموجه للقيادات بالجامعات السعودية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

يوضح قيم معاملات ثبات محاور وعبارات الاستبيان

محاور الاستبيان													
المحور السابع		المحور السادس		المحور الخامس		المحور الرابع		المحور الثالث		المحور الثاني		المحور الأول	
معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة
٠,٩٠٨	٢١	٠,٦٩٨	٢٦	٠,٤٨٩	٢١	٠,٧٥٦	١٣	٠,٨٤١	١١	٠,٧٦٢	٦	٠,٧٩١	١
٠,٨٦٥	٢٢	٠,٥٤١	٢٧	٠,٢٩٢	٢٢	٠,٧٢٤	١٧	٠,٨٧١	١٢	٠,٧٣٩	٧	٠,٧٩٤	٢
٠,٩١٤	٢٣	٠,٦٨٨	٢٨	٠,٤٩١	٢٣	٠,٦٤٣	١٨	٠,٨٢٤	١٣	٠,٧٥٤	٨	٠,٧٩٨	٣
٠,٨٨٩	٢٤	٠,٦٢٨	٢٩	٠,٢٦٦	٢٤	٠,٦٢٢	١٩	٠,٨٤٧	١٤	٠,٥٧٤	٩	٠,٨٢٥	٤
٠,٨٥٢	٢٥	٠,٧٩٨	٣٠	٠,٢٧٩	٢٥	٠,٧٨٠	٢٠	٠,٨٩٦	١٥	٠,٦٨٣	١٠	٠,٨٤١	٥
معامل ثبات المحور السابع		معامل ثبات المحور السادس		معامل ثبات المحور الخامس		معامل ثبات المحور الرابع		معامل ثبات المحور الثالث		معامل ثبات المحور الثاني		معامل ثبات المحور الأول	
٠,٩٠٨		٠,٧٢٢		٠,٤٦٥		٠,٧٦٠		٠,٨٨١		٠,٧٥٢		٠,٨٤٨	
معامل ثبات الاستبيان ككل = ٠,٩٥١													

يشير الجدول السابق إلى ثبات هذا الاستبيان، حيث بلغ معامل الثبات لهذا الاستبيان (٠,٩٥١) وهو معامل ثبات مرتفع، بالإضافة إلى ارتفاع معاملات ثبات محاوره، فضلاً عن ارتفاع معامل ثبات كل عبارة من عبارات محاور الاستبيان. أما ثبات الاستبيان الثاني الموجه لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية فجاءت نتائجه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧)

يوضح قيم معاملات ثبات محاور وعبارات الاستبيان

محاور الاستبيان													
المحور السابع		المحور السادس		المحور الخامس		المحور الرابع		المحور الثالث		المحور الثاني		المحور الأول	
معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة
٠,٨١٥	٢٦	٠,٤٠٩	٢٦	٠,٧٦٦	٢١	٠,٧٨٧	١٣	٠,٧٧٩	١١	٠,٥١٣	٦	٠,٨٠١	١
٠,٧٦٠	٢٢	٠,٥٢١	٢٧	٠,٦٢٢	٢٢	٠,٧٧٩	١٧	٠,٨٣٠	١٢	٠,٣٣٨	٧	٠,٦٤٤	٢
٠,٧٦٩	٢٣	٠,٦١٠	٢٨	٠,٥٣٦	٢٣	٠,٧٩٠	١٨	٠,٧٦٥	١٣	٠,٧٢٦	٨	٠,٦٩٦	٣
٠,٨١٠	٢٤	٠,٥٠٥	٢٩	٠,٧٠٨	٢٤	٠,٧٦١	١٩	٠,٧٥٤	١٤	٠,٤٨٣	٩	٠,٦٤٨	٤
٠,٧٤٣	٢٥	٠,٦١٨	٣٠	٠,٥٢٦	٢٥	٠,٧٧٤	٢٠	٠,٧٨٤	١٥	٠,٥٤٠	١٠	٠,٦٩٢	٥
معامل ثبات المحور السابع		معامل ثبات المحور السادس		معامل ثبات المحور الخامس		معامل ثبات المحور الرابع		معامل ثبات المحور الثالث		معامل ثبات المحور الثاني		معامل ثبات المحور الأول	
٠,٨٢٤		٠,٦١٩		٠,٦٨١		٠,٨١٥		٠,٨٢٠		٠,٥٩٦		٠,٨٤٨	
معامل ثبات الاستبيان = ٠,٩١٧													

يشير الجدول السابق إلى ثبات هذا الاستبيان المستخدم في الدراسة الميدانية، حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان (٠,٩٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع، بالإضافة إلى معاملات ثبات محاوره، فضلاً عن ارتفاع معامل ثبات كل عبارة من عبارات محاور الاستبيان.

(٣) المجتمع الأصل وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصل للدراسة من أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعات السعودية، وتم اختيار عينة عشوائية من هذه الجامعات، والتي كانت أربع جامعات وهي: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة طيبة، وجامعة الطائف. ولقد طُبِق الاستبيان الأول على عينة عشوائية من القيادات بتلك

الجامعات، وبلغ عددها ٨٦ قائداً، وتم استلام عدد ٤٧ استمارة، واستبعدت عدد ٥ استمارات نظراً لعدم استيفائها الإجابة عن كافة عبارات الاستبيان، وبذلك يكون العدد النهائي لأفراد العينة هو ٤٢ قيادة من قيادات الجامعات السعودية.

أما الاستبيان الثاني فتم تطبيقه على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأربع، وبلغ عددها ٤٨٦ عضواً، وتم استلام عدد ٣٧٩ استمارة، واستبعدت عدد ٤١ استمارة نظراً لعدم استيفائها الإجابة عن كافة عبارات الاستبيان، وبذلك يكون العدد النهائي لأفراد العينة هو ٣٣٨ عضواً.

وبعد تطبيق الأداة وتفريغ البيانات وجد أن خصائص العينة تتضح في الجدولين

التاليين:-

جدول (٨)

يوضح بيان الدرجة العلمية لأفراد عينة أعضاء هيئة التدريس

الإجمالي		أمساعد		أمشارك		أستاذ		
العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	
٣٣٨	٦٨٧١	١٩٠	٤٢٣٧	١٠٠	١٧١٥	٤٨	٩١٩	الإجمالي
% ٤,٩٢		% ٤,٤٨		% ٥,٨٢		% ٥,٢٢		النسبة المئوية للعينة

جدول (٩)

يوضح بيان جنسية عينة أعضاء هيئة التدريس

العدد	الجنسية
١٤٣	سعودي
١٩٥	غير سعودي
٣٣٨	الإجمالي

جدول (١٠)

يوضح بيان بالمجتمع الأصلي والعينة المتعلقة بالقيادات الجامعية

النسبة المئوية للعينة	عدد العينة	عدد المجتمع الأصلي	الجامعة
%١٥	١٥	٩٤	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
%٩,١٦	١٢	١٣١	جامعة الملك عبد العزيز
%٦,٥٦	٨	١٢٢	جامعة طيبة
%٧,٧٨	٧	٩٠	جامعة الطائف
%٩,٦٣	٤٢	٤٣٦	الإجمالي

وفيما يلي عرضٌ لمناقشة أهم النتائج التي توصل إليها الباحث بعد إجراء الدراسة

الميدانية وتحليل البيانات إحصائياً.

ثانياً : نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها.

يعرض الباحث نتائج الدراسة الميدانية بعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات

باستخدام برنامج الحزم الإحصائية-١٧ (SPSS -17)، كما هو موضح فيما يلي:

النتائج المتعلقة بالتساؤل التالي:

ما إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين؟

للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث أسلوب المتوسط الحسابي الموزون

لترتيب أبعاد التمكين كما تدركها القيادات بالجامعات السعودية، وكشفت الدراسة

عن النتائج التي يبينها الجدول التالي:

جدول (١١)

يوضح المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات عينة القيادات الجامعية السعودية

أبعاد التمكين	المتوسط الحسابي الموزون	الترتيب	درجة الشيع
١- المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة.	٣,٧٥٧	٦	مهمة
٢- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.	٤,١٢٨	٣	مهمة
٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	٤,٠٢٨	٤	مهمة
٤- حرية الاختيار والاستقلالية.	٣,٨١٤	٥	مهمة
٥- الفعالية الذاتية.	٤,٣٧١	١	مهمة بدرجة كبيرة
٦- معنى العمل.	٤,٣٤٢	٢	مهمة بدرجة كبيرة
٧- التأثير.	٣,٥٢٨	٧	مهمة

يتبين من الجدول السابق ارتفاع متوسطات استجابات القيادات بالجامعات السعودية فيما يتعلق بإدراكهم بأهمية أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بجامعاتهم، بما يعني أن هناك ارتفاعاً في إدراكهم لهذه الأبعاد بصورة إجمالية، كما يأتي كل من أبعاد الفعالية الذاتية، ومعنى العمل، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس، وتطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس على الترتيب في مقدمة الأبعاد التي تدرکها هذه القيادات. بمعنى أن هذه القيادات على وعي بأهمية أن تتاح لأعضاء هيئة التدريس الحرية في تحديد كيفية التعامل مع المواقف والمشكلات التي تقابلهم، وامتلاك المهارات والمعلومات التي تمكنهم مع مسؤوليات وأعباء وظيفتهم، وأهمية توزيع المهام عليهم لإتاحة فرصة أفضل لاستخدام قدراتهم، فضلاً عن أهمية وعيهم برسالة الجامعة وأهدافها، الأمر الذي يضمن تحقيق الفعالية الذاتية لأعضاء هيئة التدريس. كما تعني هذه النتائج أيضاً أن القيادات بالجامعات السعودية مدركة لأهمية بعد معنى العمل والذي يظهر من خلال إدراكهم لأهمية شعور أعضاء هيئة التدريس بأن

أنشطة وظيفته ذات قيمة شخصية بالنسبة لهم، وأن مهام عمله لها معنى وقيمة لدى رؤسائه، فضلاً عن ضرورة شعورهم بأنهم عنصر فاعل في جامعاتهم.

وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه الدراسات ذات الصلة (شوشة، ٢٠١١؛ أحمد، ٢٠١١؛ حسين، ٢٠٠٩) والتي أكدت على أن كل من بُعد الفعالية الذاتية ومعنى العمل من أكثر الأبعاد تأثيراً على السلوك الإبداعي للعاملين.

كما يتضح أيضاً من الجدول السابق أن هناك إدراكاً لهذه القيادات لبعدي التحفيز وتطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس، حيث أنها تعطي لهذين البعدين أهمية، وتدرك ضرورتهما، فهذه القيادات مدركة لأهمية تقدير الجامعة لأعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم لتحمل المسؤولية، ومن أجل إحساسهم بالأمن والاستقرار، وضرورة أن تكون كفاءة أعضاء هيئة التدريس من المعايير الأساسية لتوزيع الحوافز، كما تؤكد القيادات بالجامعات السعودية على أهمية قيام الجامعات بتوفير الأنظمة لتجديد معارفهم وتطوير مهاراتهم في العمل المكلفين به، مع توفير نظام للمكافآت والفرص المناسبة التي تشجعهم على تطوير ذواتهم.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات (القاضي، ٢٠٠٩؛ الإبراهيم، ٢٠٠٨؛ المحاسنة، ٢٠٠٧) والتي أكدت على أهمية التركيز على تدريب وتطوير وتحفيز العاملين لما لهم من أثر فعال على العاملين وإنتاجهم، فتطبيق التمكين يتطلب توفير الفرص المناسبة لأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهاراتهم، وتطوير قدراتهم الفردية، واكتسابهم القدرة على تحليل المهارات المطلوبة في العملية الإدارية وتطبيق معايير الجودة.

ولكن الملاحظ من الجدول السابق أن هناك ثلاثة أبعاد لم تكن على نفس الدرجة من الأهمية من وجهة نظر القيادات بالجامعات السعودية، وهي: التأثير، والمشاركة في

عملية صنع القرارات بالجامعة، وحرية الاختيار والاستقلالية، والتي جاءت في مؤخره الأبعاد التي تدركها هذه القيادات. وجاءت هذه النتائج على عكس ما أسفرت عنه بعض الدراسات (حسين، ٢٠٠٩؛ شوشة، ٢٠١١) بأن حرية الاختيار والتأثير يعدا من أهم أبعاد عملية تمكين العاملين.

وقد يعود ذلك إلى الطبيعة المركزية التي يتسم بها العمل بالجامعات السعودية، وبذلك قد تكون رؤية القيادات بأن التخطيط وعملية صنع القرارات تكون مهمة المستوى الأعلى بالجامعات، وبالتالي لا يوجد ما يبرر مشاركة أعضاء هيئة التدريس في هذه العمليات لأنها ليست من اختصاصاتهم الأساسية، وبالتالي لا يكون لهم تأثير في السياسات والأهداف التي تصنعها الجامعة.

فروية القيادات لهذه الأبعاد الثلاثة ليست في درجة أهمية الأبعاد الأخرى، فالقيادات بالجامعات السعودية في حاجة لإدراك أهميتها مثل بقية الأبعاد، فلا بد من زيادة إدراكهم بأهمية أن يكون لأعضاء هيئة التدريس تأثير فيما يتم داخل الجامعة من أعمال، وأن يكون لديهم إسهام في وضع أهداف وخطط الجامعة، ومنحهم السلطة اللازمة لإتمام عملهم، خاصة أن الدراسات (Scribner & others, 2001:47) أشارت إلى أن نجاح عملية التمكين يعتمد على شعور العامل بأن مشاركته ذات تأثير على صناعة القرار في مؤسسته.

بالإضافة إلى ضرورة اقتناعهم بأهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية صنع القرارات بالجامعة، وتوفير أنظمة فاعلة وفرص متنوعة لتدعيم هذه المشاركة، وإتاحة الفرصة لهم للتواصل مع أصحاب القرار بالجامعة، مع السماح لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية. فضلاً عن أهمية إتاحة الحرية لهم في اختيار الأسلوب المناسب لأداء عملهم، وتمكينهم لتخطي الإجراءات الروتينية لإنجاز عملهم، مع المرونة في تطبيق

التعليمات والتكليفات، خاصة أن نتائج الدراسات (Cassar& Debono, 2000; Hicks& DeWalt, 2006; Kathleen,2005:7) أشارت إلى أن مشاركة العاملين في صنع القرارات تجعلها قوية وأكثر فعالية وتجعلهم أكثر التزاماً. فضلاً عن أنها تعد العنصر الأساسي لتمتعهم بالرضا.

ومن هنا كان التأكيد على أن أبعاد التمكين جميعها على درجة من الأهمية بحيث لا يمكن الاستغناء عن بعضها، أو الاهتمام ببعضها على حساب البعض الآخر، وهذا ما أكدته نتائج إحدى الدراسات (أحمد، ٢٠١١) والتي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين أبعاد التمكين وبعضها البعض، وأهمية كل بعد بحيث لا يمكن الاستغناء عن أي منها، لأنها ذات تأثير على الأبعاد الأخرى. ومن هنا يلزم قيادات الجامعات السعودية أن يكونوا على وعي بأهمية أبعاد التمكين جميعها، وطبيعة الترابط بينها، وتأثير كل منها على الآخر، حتى تنجح عملية التمكين بالجامعات السعودية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل التالي:

ما درجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث أسلوب المتوسط الحسابي الموزون لترتيب ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بتلك الجامعات، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول (١٢)

يوضح المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس

أبعاد التمكين	المتوسط الحسابي الموزون	الترتيب	درجة الشيعوع
١- المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة.	٢,٨٢٣	٣	أحياناً
٢- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.	٢,٦٨٦	٤	أحياناً
٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٣٩٢	٦	قليلاً
٤- حرية الاختيار والاستقلالية.	٢,٤٥٦	٥	قليلاً
٥- الفعالية الذاتية.	٤,١٠٥	١	غالباً
٦- معنى العمل.	٣,٢٩٨	٢	غالباً
٧- التأثير.	١,٩٤٥	٧	قليلاً

تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع بعدي الفعالية الذاتية، ومعنى العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، حيث كانت متوسطاتهما ٤,١٠٥، ٣,٢٩٨ على الترتيب، بمعنى أنهم يشعرون بقدرتهم على إنجاز مهام عملهم استناداً إلى خبراتهم ومهاراتهم ومعرفتهم، بل واعتقادهم بأن ثقتهم في أنفسهم وكفاءتهم الشخصية، وتمتعهم بالمهارات من الأمور التي تؤثر تأثيراً إيجابياً على أداء عملهم. كما أنهم يشعرون أن المهام التي يؤدونها ذات معنى وقيمة بالنسبة للآخرين، وشعورهم باحترام الآخرين لمعارفهم وخبراتهم وهذا الإدراك يؤثر على قدرتهم على العمل، وجاءت هذه النتائج متفقة مع ما أسفرت عنه نتائج إحدى الدراسات (Schermuly & others, 2011: 252) بأن هذا البعد يعد من أقوى أبعاد التمكين. وجاءت هذه النتائج متوافقة مع ما أسفرت عنه النتائج المتعلقة بإدراك القيادات الجامعية لأبعاد التمكين، حيث جاء هذان البعدان في مقدمة الأبعاد التي تدرك القيادات بالجامعات السعودية أهميتها، فإدراكها لأهمية هذه الأبعاد، انعكست على شعور الأعضاء بممارسة هذه القيادات لها.

بينما جاء بُعد التأثير في المرتبة الأخيرة بين أبعاد التمكين بمتوسط ١,٩٤٥، بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية يعتقدون بأن تأثيرهم ضعيف على القرارات التي يتم اتخاذها والسياسات التي تضعها الجامعة خاصة المتعلقة بعملهم. وتُعد هذه النتيجة منطقية طبقاً لما أسفرت عنه نتائج تطبيق استبيان القيادات، والتي بينت ضعف اهتمامهم بهذا البُعد وعدم إدراكهم لأهميته. ويعد ضعف ممارسة القيادات لهذا البعد أحد المعوقات التي تقف أمام تطبيق عملية التمكين، فلا يمكن أن تنجح عملية التمكين إلا إذا شعر العاملون بأن مشاركتهم ذات تأثير على صناعة القرار في مؤسستهم، طبقاً لما أسفرت عنه نتائج إحدى الدراسات (Scribner & others, 2001:47).

نفس الأمر بخصوص بُعد حرية الاختيار والاستقلالية الذي حصل على متوسط قيمته ٢,٤٥٦، وفي نفس الوقت لا ترى القيادات الجامعية لهذا البعد أهمية، الأمر الذي انعكس على ممارستهم له، فلم يشعر الأعضاء بحرص قياداتهم على معرفة آرائهم قبل قيامهم باتخاذ القرارات، ولم تتح لهم قدرًا من الحرية في اختيار الأسلوب المناسب لأداء عملهم، فضلاً عن عدم السماح لهم باتخاذ قرارات تضمن تحقيق جودة عالية للعمل الذي يؤديه، فضلاً عن عدم وجود المرونة عند تطبيق التعليمات الرسمية الصادرة لهم.

كما أوضحت النتائج بالجدول السابق ضعف ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لبُعد تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس، حيث كان متوسطه ٢,٣٩٢، على الرغم من أن الجدول (١٠) بيّن أن هذه القيادات تدرك أهمية هذا البعد ودوره في تحقيق تمكين أعضاء هيئة التدريس، فلم يكن لهذا الاهتمام صدى على ممارستهم لهذا البعد. فلم يشعر الأعضاء بأن الأنظمة والتعليمات بالجامعة تساعدهم على تطوير مهاراتهم في

العمل، فضلاً عن أن نظام المكافآت والحوافز لا يشجعهم على تطوير شخصياتهم، بالإضافة إلى ضعف الفرص التي يوفرها لهم رؤسائهم لتطوير مهاراتهم في العمل، وأخيراً لم يشعروا بوجود خطة واضحة تتبناها الجامعة لتطوير قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم، وجاءت هذه النتائج على خلاف ما أوصت به الدراسات (الطعاني، ٢٠١١: ٢١٢؛ Holdsworth & Cartwright, 2003: 47) بضرورة الاهتمام ببعدها التنموية المهنية على اعتباره من أهم أبعاد التمكين، وبذلك يكون يمثل الضعف الذي يعاني منه هذا البعد أحد المعوقات الرئيسية أمام تطبيق عملية التمكين بالجامعات السعودية بالصورة المطلوبة. مما سبق يتضح أنه على الرغم من إدراك القيادات بالجامعات السعودية لأهمية أبعاد التمكين، إلا أن هذا الاهتمام لم يُترجم إلى الممارسة المطلوبة، فهناك خلل في ممارسة بعض الأبعاد، الأمر الذي يؤثر على تطبيق مفهوم التمكين، حيث توجد علاقة طردية بين أبعاد التمكين وبعضها البعض، فضعف أحد الأبعاد يؤثر سلباً على بقية الأبعاد، مما ينعكس على تنفيذ عملية التمكين بالجامعات السعودية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل التالي:

هل هناك اختلاف بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير

السعوديين لدرجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين؟

للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث أسلوب المتوسط الحسابي الموزون

لترتيب ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر كل من

أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين بتلك الجامعات، وجاءت النتائج كما

يبينها الجدول التالي:

جدول (١٣)

يوضح المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس

السعوديين وغير السعوديين

عينة الأعضاء غير السعوديين			عينة الأعضاء السعوديين			أبعاد التمكين
درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	
أحياناً	٣	٣,٠٢٩	قليلاً	٤	٢,٥٤١	١- المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة.
أحياناً	٤	٢,٧٦٧	قليلاً	٣	٢,٥٧٦	٢- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.
قليلاً	٦	٢,٣٧٢	قليلاً	٦	٢,٣٩٥	٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.
قليلاً	٥	٢,٥٠٠	قليلاً	٥	٢,٤١٩	٤- حرية الاختيار والاستقلالية.
غالباً	١	٣,٩٦٤	دائماً	١	٤,٢٩٩	٥- الفعالية الذاتية.
غالباً	٢	٣,٤٥٨	أحياناً	٢	٣,٠٧٩	٦- معنى العمل.
قليلاً	٧	١,٨٣٩	قليلاً	٧	٢,٠٨٩	٧- التأثير.

يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق أن هناك اتفاقاً بين عينتي أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين في ترتيب أغلب أبعاد التمكين، فجاء بعداً الفعالية الذاتية، ومعنى العمل في مقدمة أبعاد التمكين بالنسبة للعينتين، بمعنى أن جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف جنسياتهم يشعرون بأن قياداتهم تُشعرهم بقدرتهم على التعامل مع المواقف والمشكلات التي تحدث أثناء العمل، وأنهم يمتلكون من المهارات والمعلومات ما يمكنهم من التعامل مع مسؤوليات وأعباء وظيفتهم، أي أن قياداتهم الجامعية يثقون فيهم بما يجعلهم قادرين على التعامل بكفاءة مع المشكلات الوظيفية التي تتطلب مواجهة عاجلة. ومن ناحية أخرى يؤكد أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين على أن قياداتهم يشعرونهم

بأهميتهم في الجامعة عند ممارسة وظيفتهم، وأن مهام عملهم لها معنى وقيمة بالنسبة لرؤسائهم، وأنهم عنصر فاعل في الجامعة.

وعلى الجانب الآخر نجد أن الأبعاد الثلاثة : التأثير، وتطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس، وحرية الاختيار والاستقلالية قد احتلت مؤخرة أبعاد التمكين التي تمارسها القيادات الجامعية من وجهة نظر العينتين، فلقد أجمعت العينتين على أن ممارسات قياداتهم لا تسمح لهم بأن يكون لهم تأثير فيما يحدث داخل أقسامهم العلمية، أو أن يكون لهم إسهام في وضع خطط وأهداف جامعاتهم، مما جعلهم يشعرون بضعف تأثيرهم على نواتج العمل. فما زال هناك قدر كبير من المركزية في إدارة العمل بالجامعات السعودية، يشعر معه الأعضاء بضعف تأثيرهم في القرارات وإدارة العمل، مما أدى إلى تضيق قدر الحرية المتاحة لهم في اختيار الأسلوب المناسب لأداء عملهم، وصعوبة تخطي الإجراءات الروتينية الطويلة لإنجاز العمل، الأمر الذي يقف عقبة في تطبيق التعليمات الرسمية الصادرة لهم بمرونة. وقد يعود تأخر بُعد تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس في كل من العينتين إلى عدم وجود الأنظمة والتعليمات بالجامعة التي تساعد على تطوير مهاراتهم في العمل، وضعف الفرص المتنوعة لتطوير أدائهم، فضلاً عن عدم تبنى الجامعة خطة واضحة لتطوير قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم.

وقد يعود اشتراك أعضاء هيئة التدريس في ترتيب هذه الأبعاد الثلاثة والتي جاءت في مؤخرة أبعاد التمكين إلى أن نمط الإدارة الذي يتسم بقدر كبير من المركزية سائد على كافة العاملين سواء أكانوا سعوديين أو غير سعوديين، وأن النظم والخطط التي تعمل على تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس موحدة على كافة الأعضاء على اختلاف جنسياتهم، وبالتالي اتفقوا في رؤيتهم لضعف هذه الأبعاد الثلاثة.

ولمعرفة الفروق بين وجهة نظر عينة الأعضاء السعوديين وغير السعوديين تجاه ممارسة قيادتهم لأبعاد التمكين، استخدم الباحث اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وتوضح هذه الفروق من خلال استعراض الجدول التالي:

جدول (١٤)

يوضح قيم الفرق بين متوسطات استجابات أفراد العينة طبقاً لجنسية أعضاء هيئة

التدريس (سعوديون - غير سعوديين) باستخدام اختبار "ت"

الأبعاد	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١- المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة.	سعودي	١٤٣	١٢,٧٠٦٣	٣,٨١٩٥٨	٦,٦٣٣	٠,٠١ دال
	غير سعودي	١٩٥	١٥,١٤٨٧	٢,٩٤٨٦٠		
٢- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.	سعودي	١٤٣	١٢,٨٨١١	٣,٨٠٢٣١	٢,٩٠٠	٠,٠١ دال
	غير سعودي	١٩٥	١٣,٨٣٥٩	٢,٢١٣٧٧		
٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	سعودي	١٤٣	١٢,٠٩٧٩	٤,٢٨٢٨١	٠,٥٩٣	٠,٥٥٤ غير دال
	غير سعودي	١٩٥	١١,٨٦١٥	٣,٠٤٧١١		
٤- حرية الاختيار والاستقلالية.	سعودي	١٤٣	١١,٩٧٩٠	٤,٢٣٦٧٧	١,٢٢٥	٠,٢٢١ غير دال
	غير سعودي	١٩٥	١٢,٥٠٢٦	٣,٦٠٠٣٦		
٥- الفعالية الذاتية.	سعودي	١٤٣	٢١,٤٩٦٥	٢,٢٢٣٠٤	٥,١٣٠	٠,٠١ دال
	غير سعودي	١٩٥	١٩,٨٢٠٥	٣,٤١٩٧١		
٦- معنى العمل.	سعودي	١٤٣	١٥,٣٩٨٦	٣,١٧٣٧٠	٥,١٦٩	٠,٠١ دال
	غير سعودي	١٩٥	١٧,٢٩٢٣	٣,٤٣٥٩٧		
٧- التأثير.	سعودي	١٤٣	١١,٩٧٩٠	٤,٢٣٦٧٧	١,٢٢٥	٠,٢٢١ غير دال
	غير سعودي	١٩٥	١٢,٥٠٢٦	٣,٦٠٠٣٦		

يتبين من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات استجابات العينة بالنسبة للأبعاد الثلاثة: تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس وحرية الاختيار والاستقلالية، والتأثير، وقد يعود ذلك إلى ما أشار إليه الباحث في تعليقه على الجدول (١٢)، حيث أن أسلوب إدارة الجامعات يتسم بقدر كبير من المركزية، ولا يعطي الحرية الكافية للأعضاء هيئة التدريس لاختيار ما يناسبهم من قرارات وأفعال خلال أداء عملهم، وهذا الأسلوب يطبق على كافة أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا سعوديين أو

غير سعوديين، مما يشعرهم بضعف تأثيرهم على مجريات الأمور. أما عدم وجود دلالة للفروق بين العينتين في بعد تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس فقد يعود إلى أن البرامج والخطط التي تقدمها الجامعات السعودية موجهة لكافة أعضاء هيئة التدريس دون تمييز.

كما تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة في الأبعاد الثلاثة: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس، ومعنى العمل لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين. وقد تعود هذه الفروق إلى أن الجامعات السعودية تحرص على استقطاب أعضاء هيئة تدريس من ذوي الكفاءات والخبرات من مختلف الدول من أجل الارتقاء بالجامعات وتحسين الأداء بها ونقل خبراتهم إلى زملائهم من السعوديين. ولذلك فهي تسعى للاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم بقدر الإمكان، ومن هنا جاءت مشاركتهم في عملية صنع بعض القرارات بالجامعة. ومن ناحية أخرى فالجامعات تسعى إلى تحفيزهم لدفعهم إلى مزيد من المشاركة والأداء ولضمان استمرارهم في العمل بها. أما بالنسبة لبعدها معنى العمل فإن أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين المتعاقدين مع هذه الجامعات يسعون بصورة أكبر لإثبات قدراتهم وذواتهم لرؤسائهم، ومن ناحية أخرى فإن الأمكانات المادية المتاحة بهذه الجامعات تمثل فرصة لهم لإثبات وجودهم.

ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة في بعد الفعالية الذاتية لصالح أعضاء هيئة التدريس السعوديين. وقد تعود هذه الفروق إلى أن الأعضاء غير السعوديين قد يتجنبون إلى حد كبير التعامل مع المواقف والمشكلات التي تطرأ في عملهم، والتي تتطلب مواجهة عاجلة، وذلك تجنباً

لمشكلات قد تطرأ نتيجة لتدخلهم، ومن ثم يلجأون لرؤسائهم للتعامل معها، ومن هنا كان شعورهم بالفعالية الذاتية جاء أقل من أقرانهم السعوديين.

النتائج المتعلقة بالتساؤل التالي:

هل هناك اختلاف بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس طبقاً لدرجتهم العلمية لدرجة ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين؟

للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث أسلوب المتوسط الحسابي الموزون لترتيب ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (أساتذة / أساتذة مشاركون / أساتذة مساعدون) بتلك الجامعات، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول (١٥)

يوضح المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات عينة (الأساتذة / الأساتذة

المشاركين / الأساتذة المساعدين)

عينة الأساتذة المساعدين			عينة الأساتذة المشاركين			عينة الأساتذة			أبعاد التمكين
درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	
أحياناً	٣	٢,٨١٠	أحياناً	٣	٢,٩٠٦	أحياناً	٤	٢,٧٠٠	١- المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة.
قليلاً	٤	٢,٥٨٨	أحياناً	٤	٢,٧٧٤	أحياناً	٣	٢,٨٩١	٢- تحفيز أعضاء هيئة التدريس.
قليلاً	٥	٢,٤٦٩	قليلاً	٦	٢,٢١٨	قليلاً	٦	٢,٤٥٠	٣- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.
قليلاً	٦	٢,٤٤٣	قليلاً	٥	٢,٤٦٤	قليلاً	٥	٢,٤٩١	٤- حرية

عينة الأساتذة المساعدين			عينة الأساتذة المشاركين			عينة الأساتذة			أبعاد التمكين
درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	درجة الشبوع	الترتيب	المتوسط الحسابي الموزون	
									الاختيار والاستقلالية.
غالباً	١	٤,١٤١	غالباً	١	٣,٩٥٨	دائماً	١	٤,٢٧٥	٥- الفعالية الذاتية.
غالباً	٢	٣,٢٦٩	أحياناً	٢	٣,٢٢٨	غالباً	٢	٣,٥٥٨	٦- معنى العمل.
قليلاً	٧	١,٨٤٣	قليلاً	٧	٢,١١٤	قليلاً	٧	١,٩٩٥	٧- التأثير.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن هناك تقارباً بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية (الأساتذة / الأساتذة المشاركين / الأساتذة المساعدين) تجاه ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين، فاحتل بُعداً الفعالية الذاتية، ومعنى العمل قمة أبعاد التمكين على الترتيب، وكذلك جاء بُعد التأثير في مؤخرة أبعاد التمكين التي تمارسها هذه القيادات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية. وجاء ترتيب الأبعاد الأخرى متقارباً إلى حد كبير، مما يوحي بأن هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس على واقع ممارسة قياداتهم لأبعاد التمكين.

ولمعرفة الفروق بين ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لاختلاف درجاتهم العلمية، استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦)

يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً للدرجة العلمية (أستاذ/أستاذ مشارك/أستاذ مساعد) لممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة	بين المجموعات	٣٦,١١٦	٢	١٨,٠٥٨	١,٤٣٥	٠,٢٣٩ غير دال
	داخل المجموعات	٤٢١٤,٣٨٤	٣٣٥	١٢,٥٨٠		
	الكلية	٤٢٥٠,٥٠٠	٣٣٧			
تحفيز أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١١٥,٣٤٥	٢	٥٧,٦٧٣	٦,٥١٩	٠,٠١ دال
	داخل المجموعات	٢٩٦٣,٥٩٠	٣٣٥	٨,٨٤٧		
	الكلية	٣٠٧٨,٩٣٥	٣٣٧			
تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١٠٨,٢٣٦	٢	٥٤,١١٨	٤,٢١٤	٠,٠١ دال
	داخل المجموعات	٤٣٠٢,٢٦٤	٣٣٥	١٢,٨٤٣		
	الكلية	٤٤١٠,٥٠٠	٣٣٧			
حرية الاختيار والاستقلالية	بين المجموعات	٢,٤٧٠	٢	١,٢٣٥	٠,٨١	٠,٩٢٢ غير دال
	داخل المجموعات	٥٠٨٣,٨٢٩	٣٣٥	١٥,١٧٦		
	الكلية	٥٠٨٦,٢٩٩	٣٣٧			
الفعالية الذاتية	بين المجموعات	٩٤,٨٦٩	٢	٤٧,٤٣٥	٥,١١٤	٠,٠١ دال
	داخل المجموعات	٣١٠٧,٣٣٥	٣٣٥	٩,٢٧٦		
	الكلية	٣٢٠٢,٢٠٤	٣٣٧			
معنى العمل	بين المجموعات	٩٧,٤٤٣	٢	٤٨,٧٢٢	٤,١٦٥	٠,٠١ دال
	داخل المجموعات	٣٩١٩,٤٧٣	٣٣٥	١١,٦٩٩		
	الكلية	٤٠١٦,٤٧٣	٣٣٧			
التأثير	بين المجموعات	١٢٣,٧٦٩	٢	٦١,٨٨٥	٦,١٠٩	٠,٠١ دال
	داخل المجموعات	٣٣٩٣,٦٤٢	٣٣٥	١٠,١٣٠		
	الكلية	٣٥١٧,٤١١	٣٣٧			

يتبين من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لبُعدي المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وحرية الاختيار والاستقلال من وجهة أعضاء هيئة التدريس تبعاً لدرجاتهم العلمية، وهذا يؤكد ما ذكره الباحث من قبل خلال تفسيره للنتائج التي وردت في الجدولين (١٠)، (١٢)، فطبيعة الإدارة بالجامعات السعودية تتسم بالمركزية مما أدى إلى أن تكون الفرصة المتاحة أمام أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية للمشاركة في صنع القرارات ضعيفة، بالإضافة إلى عدم توفر قدر من الحرية الذي يسمح لهم بالاستقلالية في عملهم وتحديد الطريقة المناسبة لأداء عملهم وإنجازه.

أما بقية الأبعاد فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية، مما دفع الباحث لاستخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي درجة علمية بالنسبة للدلالة، وجاءت النتائج كما هي موضحة كما يلي:

جدول (١٧)

يوضح قيمة (ف) للفروق في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً للدرجة العلمية (أستاذ / أستاذ مشارك / أستاذ مساعد) لممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد

التمكين

الأبعاد	أستاذ ن=٤٨	أستاذ مشارك ن=١٠٠	أستاذ مساعد ن=١٩٠	اتجاه الفروق بطريقة شيفيه	
	م	م	م	(١)،(٢)	(٢)،(٣)
تحفيز أعضاء هيئة التدريس.	١٤,٤٥٨	١٣,٨٧٠	١٢,٩٧٢	**	
تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس	١٢,٢٥٠	١١,٠٩٠	١٢,٣٤٧	**	
الفعالية الذاتية.	٢١,٣٧٥	٢٠,٧٠٥	١٩,٧٩٠	**	
معنى العمل.	١٧,٧٩١	١٦,٣٤٧	١٦,١٤٠	**	
التأثير.	١٠,٥٧٠	٩,٩٧٩	٩,٢١٥	**	

** دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من خلال نتائج اختبار شيفيه الموضحة بالجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعات (أساتذة وأساتذة مشاركون، أساتذة وأساتذة مساعدون، أساتذة مشاركون وأساتذة مساعدون) في الأبعاد الأربعة التالية: تحفيز أعضاء هيئة التدريس، والفعالية الذاتية، ومعنى العمل، والتأثير لصالح فئة الأساتذة. وقد يرجع ذلك إلى حرص الجامعات السعودية على الاستفادة من خبرات الأساتذة وإمكاناتهم، الأمر الذي يدفع بقيادتها لتحفيزهم وتوفير الموارد والمناخ الملائم لهم لتحمل المزيد من المسؤوليات والتي تتاح بصورة أكبر لفئة الأساتذة، ومن هنا يكون شعور الأساتذة بأن قيادات الجامعات يقدرون جهدهم أكبر من شعور الفئات الأخرى بهذا التقدير، وبالتالي يزداد شعور الأساتذة بفعاليتهم وقدرتهم على التعامل مع المواقف والمشكلات التي تحدث أثناء العمل، كما يزداد أيضاً شعورهم بمعنى العمل الذي يقومون به بالنسبة لهم وبالنسبة لرؤسائهم، وبالتالي يكون لفئة الأساتذة التأثير الأكبر على العمل داخل الأقسام، وعلى نواتج العمل.

كما تبين نتائج اختبار شيفيه الموضحة بالجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعات (أساتذة وأساتذة مشاركون، أساتذة وأساتذة مساعدون، أساتذة مشاركون وأساتذة مساعدون) في بعد تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس لصالح فئة الأساتذة المساعدين. وقد تبدو هذه النتائج منطقية إلى حد كبير، خاصة أن فئة الأساتذة المساعدين بالجامعات السعودية هي الفئة الأحدث والأقل خبرة، مما يجعلها أكثر إحساساً باهتمام قياداتها بتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتحسين أدائهم في العمل بعكس الفئات الأخرى التي تمتلك قدراً أكبر من الخبرة والكفاءة مما لا يجعلها تشعر بالدور الذي تبذله هذه القيادات في هذا الجانب، أو أن ما تقدمه من خدمات وفرص لا تتناسب مع قدراتهم وخبراتهم العميقة.

من خلال الإطار النظري والدراسة الميدانية يتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج

لعل من أهمها ما يلي:

- لا يعد التمكين هدفاً في حد ذاته ولكنه أحد الأساليب الإدارية لتحسين نتائج الأداء بالجامعات.
- لا يعتبر التمكين مجرد توزيع اختصاصات والمهام، بل يعد فلسفة جديدة تقوم على مبدأ المشاركة بين القيادات والعاملين.
- يعد التمكين أحد عوامل تعديل النموذج التقليدي للقيادة الجامعية، وتغيير الثقافة التقليدية بالجامعة التي تقوم على الفصل بين التخطيط والتنفيذ تغييراً جذرياً. فتمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يعد مدخلاً هاماً لإصلاحها وتطويرها وتحسين الأداء بها.
- تطبيق التمكين بصورته الصحيحة بالجامعات يُمكن قياداتها من تحديد الأفراد الموهوبين والمبدعين ودفعهم لتكريس المزيد من الوقت والجهد لخدمة الجامعة.
- يعد تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطوير مستوى أدائهم من الأمور الأساسية التي تقف وراء الأصوات المنادية بتطبيق مفهوم التمكين في الجامعات.
- يدرك عضوهيئة التدريس الممكن قيمة العمل بشكل أكبر، خاصة عندما يستشعر سيطرته على مهام العمل ويدرك قيمة نفسه ودوره في التأثير على النتائج، ويشعر أنه عنصر هام له دوره وله مساهمته التي تصب في مصلحة جامعته.
- ثقة الإدارة العليا بالجامعة في أعضاء هيئة التدريس، وتأييدها ودعمها لعملية التمكين تعد من المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيقها، فإذا توفرت الإرادة يسهل التنفيذ.

• تتطلب عملية التمكين تغييرات ضرورية في اتجاهات وقيم كل من القيادات وأعضاء هيئة التدريس، وتتطلب كذلك تغيير ثقافة المنظمة ذاتها، وهذا التغيير يتطلب وقتاً طويلاً نسبياً، لذلك فالتمكين يتسم بأنها عملية بطيئة ومتدرجة، ومن ثم يجب عدم الاستعجال والتسرع في تطبيقه.

• تعد المعلومات وتوفرها من العوامل الهامة لنجاح تطبيق مفهوم تمكين أعضاء هيئة التدريس، فهم يحتاجون إلى معرفة الكثير عن أهداف العمل، واستراتيجيات تنفيذه، فضلاً عن الأكاديمية والمهنية والخبرة الفنية، فامتلاك المعلومة تمنحهم الثقة للتصرف الصحيح دون خوف أو تردد من أن تصرفهم قد يكون خطأ، وبالتالي تشكل قوة المعلومات جزءاً من الثقة التي يكتسبونها.

• تعددت الآراء حول أبعاد مفهوم التمكين، وتمكنت الدراسة من استخلاص أهم أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والتي يمكن دمجها في اتجاهين أساسيين وهما: **مدخل العلاقات**، والذي يتضمن الأبعاد التي تساعد على تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس وتشمل الأبعاد التالية: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس، وتطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس. و**مدخل الدافعية**، والذي يركز على تحسين مدركات أعضاء هيئة التدريس بشأن قدرتهم على أداء مهامهم وتزويدهم بالدعم لتعويضهم عن الضغوط التي تمارس عليهم في بيئة العمل، وتشمل الأبعاد التالية: حرية الاختيار والاستقلالية، والفعالية الذاتية، ومعنى العمل، والتأثير.

• أبعاد التمكين جميعها على درجة من الأهمية بحيث لا يمكن الاستغناء عن بعضها، أو الاهتمام ببعضها على حساب البعض الآخر، فهناك علاقة طردية بين

أبعاد التمكين وبعضها البعض، بحيث لا يمكن الاستغناء عن أي بعد منها، نظراً للتأثير المتبادل بين الأبعاد.

• تدرك القيادات بالجامعات السعودية أهمية أبعاد تمكين أعضاء هيئة التدريس بجامعاتهم بصورة إجمالية، ولكن نظرهم لهذه الأبعاد لم تكن على نفس القدر من الأهمية، ففي حين يرون أن الأبعاد الأربعة: الفعالية الذاتية، ومعنى العمل، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس، وتطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس على درجة كبيرة من الأهمية، فإن رؤيتهم للأبعاد الثلاثة: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وحرية الاختيار والاستقلالية، والتأثير لم تكن على نفس القدر من الأهمية على الرغم من أن هذه الأبعاد في غاية الأهمية ولا يمكن أن يُطبق التمكين بدونها.

• جاء ترتيب أبعاد التمكين بناء على درجة أهميتها من وجهة نظر القيادات بالجامعات السعودية كما يلي: الفعالية الذاتية، معنى العمل، تحفيز أعضاء هيئة التدريس، تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس، حرية الاختيار والاستقلالية، المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، التأثير.

• ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت وفقاً للترتيب التالي: الفعالية الذاتية، معنى العمل، المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، تحفيز أعضاء هيئة التدريس، حرية الاختيار والاستقلالية، تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس، التأثير.

• كان هناك اتفاق بين عيني أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين في ترتيبهم لأغلب ممارسات قيادتهم لأبعاد التمكين.

• كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عيني أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين في ممارسة القيادات لأبعاد: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس، والفعالية الذاتية، ومعنى العمل. بينما كانت هناك فروق غير دالة إحصائياً لأبعاد: تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس، وحرية الاختيار والاستقلالية، والتأثير.

• وجود تقارب بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية (الأستاذة / الأساتذة المشاركون / الأساتذة المساعدون) تجاه ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد التمكين.

• كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية (الأستاذة / الأساتذة المشاركون / الأساتذة المساعدون) تجاه ممارسة القيادات بالجامعات السعودية لأبعاد: تحفيز أعضاء هيئة التدريس، والفعالية الذاتية، ومعنى العمل، والتأثير لصالح فئة الأساتذة. وبعد تطوير شخصية أعضاء هيئة التدريس جاء لصالح فئة الأساتذة المساعدين. بينما كانت هناك فروق غير دالة إحصائياً لأبعاد: المشاركة في عملية صنع القرارات بالجامعة، وحرية الاختيار والاستقلالية.

وفي ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن للباحث أن يقدم تصوره لمجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تنفذها الجامعات السعودية لتطبيق مفهوم التمكين.

لقد كشفت الدراسة أن القيادات بالجامعات السعودية تتمتع بإدراك مرتفع لأهمية التمكين بأبعاده المختلفة، ويعد ذلك خطوة جيدة وموفرة للوقت والجهد اللازمين لتغيير قناعات هذه القيادات، لذلك فعملية تمكين أعضاء هيئة التدريس تستلزم

وضوحاً لرؤية تطبيقه، وكيفية تنفيذه، وتشجيعاً من إدارة الجامعة، وجعله من الاستراتيجيات الأساسية بالجامعة. وعليه تقترح الدراسة الحالية بعض الإجراءات لتدعيم التمكين بالجامعات السعودية وتعزيز تطبيقه، والتي تتضح في مجموعة من الخطوات التالية:

١. تحديد جوانب القصور في تطبيق التمكين بالجامعات السعودية.

لابد في البداية تحديد جوانب القصور الداخلية بالجامعة والتي تسبب شعور أعضاء هيئة التدريس بفقدان القوة والثقة، فالتعرف عليها يمكن الجامعة من معالجتها وتصحيح أوضاعها، ولقد كشفت الدراسة الحالية بعض هذه النقاط منها على سبيل المثال: ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عمليات صنع القرار بالجامعات السعودية، وشعورهم بضعف تأثيرهم في على المواقف والأحداث التي تتم على مستوى الأقسام والجامعات ككل، وعلى نواتج العمل الإدارية والتشغيلية، كما أن بعض أبعاد التمكين لم تكن في بؤرة اهتمام قيادات هذه الجامعات، وذلك بخلاف العوامل السلبية الأخرى مثل العوامل التنظيمية كالخوف من مشاركة العاملين في السلطة، والمناخ البيروقراطي وزيادة الروتين، والمركزية في اتخاذ القرارات، التفاعل المحدود مع الإدارة العليا. وهناك العوامل التحفيزية كضعف المكافآت، والشعور بضعف نوعية وقيمة الحوافز والمكافآت المقدمة من الجامعة. فأول خطوة لتطبيق وتبني استراتيجية للتمكين بالجامعات تكمن في التعرف على الأسباب المؤدية لجوانب القصور لتصحيحها.

٢. تحسين المناخ وبيئة العمل بالجامعة.

إن لترسيخ ثقافة الديمقراطية خاصة في عملية صنع القرارات الجامعية دور هام في نجاح عملية التمكين، حيث أن المناخ السائد يعد آلية فاعلة في هذه العملية، فهذا المناخ

يضمن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة الجامعة المختلفة، ويمنحهم الفرص المتعددة لاكتساب الخبرات اللازمة لتمكينهم. وهذه الخطوة تمثل إحدى التحديات التي يجب أن يتغلب عليها القيادات الجامعية، فإيجاد بيئة عمل ممكنة تتوقف إلى حد كبير على وجود رغبة لدى القيادات للتخلي عن بعض السلطات للعاملين، وهذه تعد خطوة جوهرية نحو تنفيذ التمكين.

٣. وضع استراتيجية شاملة ومتكاملة لتطبيق التمكين بالجامعات.

عملية تحسين الأداء بالجامعة عن طريق تمكين أعضاء هيئة التدريس بها، يجب ألا تعتمد على العشوائية، ولكن لابد أن تتسم بالمنهجية العلمية والموضوعية، فنجاحها مرهون بوجود خطة واستراتيجية شاملة ومتكاملة تلتزم بها الجامعة قيادة وعاملين. لذا يجب أن تتبنى الجامعات مبدأ التخطيط الاستراتيجي، وتطوير الخطط التنفيذية بأهداف ومؤشرات محددة.

وتتضمن هذه الاستراتيجية تحديداً للقرارات التي يمكن أن يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، فتحديد نوعية القرارات التي سيتخلى عنها القيادات لهم، يشكل أحد الوسائل للقيادات والعاملين للتعرف على متطلبات الغير في سلوكهم، ويتم تحديد هذه القرارات بشكل تدريجي.

وتشمل هذه الاستراتيجية استخدام مجموعة من الأساليب الإدارية التي تدعم عملية التمكين مثل الإدارة بالمشاركة وغيرها من الأساليب الأخرى التي تمنح العاملين الذين لديهم الرغبة والقدرة فرصة المشاركة في صنع القرارات، ومسئولية إنجازها. كما تتضمن هذه المرحلة أيضاً تكوين فرق العمل، وجعله أسلوباً لتنفيذ الأعمال بالجامعة، فالعاملين الذين يعملون بشكل جماعي تكون أفكارهم وقراراتهم أفضل من الفرد الذي يعمل منفرداً.

٤. توفير المعلومات والشفافية.

وفي هذه الخطوة يتم العمل على مواجهة أوجه القصور التي ترصدها الجامعة - كما جاء في المرحلة الأولى- بالإضافة إلى توفير المعلومات التي كانت مقتصرة على القيادات بالجامعة فقط. فيجب إمداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالمعلومات المطلوبة في مجالات شتى، فتوفير هذه المعلومات لهم، وتيسير طريقة الوصول إليها، تساعدهم على تفهم وظيفتهم ومهامهم وطبيعة العمل بالجامعة، الأمر الذي يمكنهم من اتخاذ قرارات أفضل للجامعة.

٥. التدريب والتنمية المهنية.

ضرورة العمل على صنع سياسة واضحة ومحددة لتطوير شخصية وأداء أعضاء هيئة التدريس، مع مراعاة أن ترتبط هذه السياسة بالخطط التنفيذية بالجامعة. فضلاً عن وجود خطة تدريب موازية للقيادات الجامعية تهدف إلى تغيير الفكر الإداري السائد وتطويره، وكيفية تطبيق التمكين وتنفيذه على الصورة المثلى، من أجل تحقيق أعلى درجة من الأداء المؤسسي. فالتدريب يعد من المكونات الأساسية لتمكين أعضاء هيئة التدريس لأنه يرفع من قدراتهم ويطور إمكاناتهم المهنية والفنية.

٦. شعور أعضاء هيئة التدريس بالتمكين ونتائجه.

ويأتي شعور أعضاء هيئة التدريس بالتمكين في هذه المرحلة، عن طريق تفويض السلطات، وتوزيع المسؤوليات والصلاحيات، لتدعيم الاستقلالية والذاتية في اتخاذ القرارات وفي المشاركة في كل ما يتعلق بالعمل، ويعد ذلك تحفيزاً ذاتياً لهم، فالتمكين يعد العملية التي يعتقد الفرد أن فعاليته الذاتية قد تم تعزيزها، فإن قيام الفرد بمضاعفة أدائه في المهام المكلف به يعتمد على توقعه بأن مجهوده سيؤدي إلى مستوى الأداء المطلوب، وأن هذا الأداء سيحقق النتائج والأهداف الموضوعة.

ولكن لا بد أن نضع نصب أعيننا أن التمكين ليس علاجاً سريع الأثر، ولا حلاً فورياً للمشكلات القائمة بالجامعات، ولكنه يعد برنامجاً للتغيير والتجديد لا بد أن يسبق تطبيقه برامج لتهيئة المناخ المناسب له بالجامعة، ولكن إن تم تطبيقه بنجاح أدى إلى نتائج نهائية إيجابية على مستوى كل من أعضاء هيئة التدريس والجامعة ككل كما بينت الدراسة من قبل.

فلقد أكدت نتائج بعض الدراسات على ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات الأساسية لتحقيق التمكين الناجح للعاملين، ويمكن إلقاء الضوء على بعض هذه المتطلبات كما يلي:

● **الثقة الإدارية:** حيث تعد أساس عملية التمكين، والتي تعني ثقة القيادات الجامعية في أعضاء هيئة التدريس بجامعاتهم، بحيث يكون لدى هذه القيادات الاستعداد للتعامل معهم معتقدين بكفاءاتهم وأمانتهم، والاعتماد عليهم بما لديهم من معرفة وخبرات ومهارات، لذا كلما توفرت هذه الثقة كلما قامت القيادات بمنحهم مزيداً من المعلومات وحرية الاختيار والاستقلالية، ومن هنا كانت الثقة مقوماً جوهرياً من مقومات التمكين.

وبناء هذه الثقة يحتاج إلى معايير وقيم يتمثلها وينشرها القادة ويرون صداها في سلوك المرؤوسين، وهنا يحتاج القائد إلى بذل جهد خاص في تعزيز تلك القيم وترسيخها، من خلال الاتصال والاحتكاك المستمر مع الآخرين وتشجيع كل صاحب قرار في المؤسسة بأن يقوم بنفس الدور في بناء الثقة في مرؤوسيه.

ولقد جاءت نتائج العديد من الدراسات مؤكدة على أهمية الثقة ودورها كمتطلب رئيس لتحقيق التمكين، وتعرض الدراسة جوانب من نتائج هذه الدراسات في هذا الجانب كما يلي:



– التمكين يرتبط بالثقة ارتباطاً وثيقاً. حيث أن الثقة تعزز وتحقق التمكين. كما أن الثقة المتبادلة تعزز شعور العاملين بالمسئولية الشخصية عن عملهم ونتائج أدائهم. (Moye & Henkin, 2006)

– تعد الثقة أولى خطوات تمكين الأفراد. (المسيليم، ٢٠١٢: ٥٨، الإبراهيم وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٠)

– تلعب ثقة المديرين بالعاملين معهم دوراً هاماً في التغلب على المخاطر التي قد تظهر خلال تطبيق التمكين. (صلاح، ٢٠١١: ٣٠٨)

– يُعد ضعف ثقة المديرين بقدرة مرؤوسيههم من أبرز العوامل الرئيسة والمباشرة التي تمنع المديرين من تبني أسلوب التمكين أو تطبيقه. (حلواني، ٢٠٠١: ٤٥٧)

– المعلمون المدركون أنهم متمكنون في بيئتهم، هم من لديهم مستويات عالية من الثقة المتبادلة مع قياداتهم. (Moye & others, 2005: 272)

● **تأييد ودعم الإدارة العليا؛** يجب أن تفتتح الإدارة العليا بالجامعة بعملية التمكين أولاً، حتى يمكن تطبيقه، لأن التمكين يؤدي إلى تغيير الأنماط الإدارية للرؤساء المباشرين، وبدون اقتناعهم الكامل به وبالتغيير المترتب عليه لن تنجح عملية التمكين في المنظمة. (أحمد، ٢٠١١: ٤٤٠)

● **القوانين والتشريعات؛** بعد اعتراف الإدارة العليا للجامعة بعملية التمكين، والعمل على دعمها وتأييدها، لابد أن تسعى إلى وضع اللوائح والقرارات الخاصة بها والداعمة لتطبيقها، والتي ستضيف بعداً هاماً إلى المهام التي يقوم بها القائد داخل جامعته وهي تكوين الكوادر الإدارية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، بحيث تكون ملزمة له بالعمل على هذا الشأن، وأيضاً ستكون محفزة للعاملين لبذل كل ما عندهم من جهد حتى يثبتوا كفاءة في العمل.

• **وجود رؤية مشتركة بين القادة والعاملين في المؤسسة:** حيث يسعى كلا الطرفين إلى بلوغ ذات الهدف، وإذا كانت هناك رؤية مشتركة فلا بد أن تكون جاذبة للعاملين وليس للإدارة فقط، ومن هنا يمكن للجامعة أن تحقق درجة عالية من التمكين إذا أدرك أعضاء هيئة التدريس بها أهداف ورؤية وإستراتيجية الإدارة العليا، الأمر الذي يترتب على ذلك شعورهم بقدرتهم على التصرف ذاتياً، بدلاً من انتظار الأوامر والتوجيهات من الإدارة العليا، الأمر الذي من شأنه أن يساهم في معالجة الأزمات والمشكلات قبل استفحالها واستعصائها على الحل.

• **تدفق المعلومات:** تعد المعلومة سلاحاً مهماً يعتمد عليه عضو هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرار، وفي حل مشكلات العمل، كما "تعد المعرفة من العناصر الرئيسة لتطبيق التمكين، حيث يحتاج العاملون إلى معرفة الكثير عن أهداف العمل، واستراتيجيات تنفيذه، كما يحتاجون إلى امتلاك المعرفة الأكاديمية والمهنية والخبرة الفنية والمعايير الأخلاقية" (حسين، ٢٠١٢: ١٥). فبدون المعلومة الصحيحة والمتجددة، لا يمكن لعضو هيئة التدريس التصرف بحرية واقتدار، لأنه ببساطة يفتقر للمعلومة التي تمنحه الثقة بالتصرف الصحيح دون خوف أو تردد من أن تصرفه قد يكون خطأ، وبالتالي تشكل قوة المعلومات جزءاً من الثقة التي يكتسبها، فضلاً عن أن "امتلاك المعرفة يعزز السلوكيات المرتبطة بالإبداع والابتكار" (Chant & others, 2009: 64). وهذا ما تؤكده نتائج إحدى الدراسات (Weldy & Gillis, 2010: 468) بأن تحسين الأداء بالمؤسسات يعتمد اعتماداً كبيراً على توفير المعلومات ومشاركتها مع المستويات الدنيا بها.

• **فرق العمل:** يتطلب تمكين العاملين ثقافة تنظيمية تؤكد على أهمية العنصر البشري وتشجع إقامة فرق عمل تشارك في صناعة القرارات، لذا على الإدارة العليا

احترام أفكار فرق العمل ومقترحاتها، ومنحها سلطة كافية لتنفيذ قراراتها، وتطبيق تصوراتها التي تقترحها. (المسليم، ٢٠١٢: ٥٨) ولقد أشارت نتائج إحدى الدراسات (Donnelly, 2009) إلى العلاقة القوية بين فرق العمل والرضا الوظيفي للعاملين ومن ثم تمكينهم.

لذا لا بد أن يشعر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أن باستطاعتهم العمل معاً لحل المشكلات، وأن أفكارهم لها تقديرها عند الإدارة العليا، كما تؤخذ بجدية في ذات الوقت. ولقد أشارت إحدى الدراسات (القحطاني، ٢٠١٢: ٢١١) إلى أن فريق العمل يكون أكثر فاعية من العمل الفردي لأنه يتمتع بموارد أكثر وبمهارات متنوعة وبسلطة أكبر في اتخاذ القرارات، فضلاً عن إمكانيات أفضل للحصول على المعلومات، لذلك يجب أن يمنح المديرون فريق العمل سلطة لتنفيذ قراراته وتطبيق التحسينات التي يقترحها، وإلا سوف ينتهي تمكين السلطة سريعاً.

- **تخصيص الوقت الكافي لعملية التمكين:** يعد التمكين عملية بطيئة ومرتجة لأنها تتطلب تغييرات ضرورية في اتجاهات كل من المديرين والعاملين، بل وتغيير ثقافة المنظمة ذاتها، وهذا التغيير يتطلب وقتاً طويلاً نسبياً. (أحمد، ٢٠١١: ٤٤٠) لذا يتعين على القيادات الجامعية ألا تستعجل في تطبيقه وأن تستغرق الوقت المناسب في تنفيذه من أجل ضمان الحصول على أفضل النتائج وتحسن ملموس في أداء أعضاء هيئة التدريس.
- **ثقافة تنظيمية داعمة:** ضرورة أن يفهم عضو هيئة التدريس بأي جامعة الحاجة إلى التغيير، وتشجيعه على استيعاب أبعاد التمكين وأهميته له وللمنظمة، وذلك من خلال ثقافة تنظيمية إيجابية وداعمة للتغيير والمخاطرة والتجديد، تدعم تمكينهم وتتميز بالابتكار والإقدام، وأن يتوفر مناخ تنظيمي يقوم على الثقة والمكاشفة

والمصارحة مع العاملين والشفافية وعدم حجب المعلومات ودعم مشاركتهم في وضع الأهداف وصنع القرارات.(حسين، ٢٠١٢: ١٦؛ صلاح، ٢٠١١: ٣٠٨؛ حسين، ٢٠٠٩: ٧٤)

● **لامركزية الإدارة:** الذي يسهل تحقيق التوازن، ويوفر المرونة بحيث يسمح بالتطور في جميع الأوقات، ويزيل كافة العوائق البيروقراطية التي تحد من المشاركة والاتصال الفعال.(الخشالي، ٢٠١١: ٦٨؛ حسين، ٢٠٠٩: ٧٤) ومن هنا كانت المطالبة بتطبيق مدخل جديد للإدارة من خلال ما يطلق عليه الهيكل التنظيمي الأفقي Flatter organisational structures الذي يضمن المزيد من فرق العمل، وأقل درجة من البيروقراطية، واتصالات أفضل بين القيادات والعاملين، وإتاحة فرص أفضل للنمو المهني، وتؤدي إلى المزيد من الرضا الوظيفي.

يتضح من خلال عرض هذه المتطلبات أنه لا يمكن البدء في مشروع التمكين دون ضمان تحقيق أغلب هذه المتطلبات بصورة فاعلة، حيث أنها تمثل البيئة الصالحة التي سينشأ فيها التمكين وينمو. كما يتوقع بعد تطبيق هذه الإجراءات وتوفير تلك المتطلبات أن يتم حصد نتائج تمكين أعضاء هيئة التدريس، من خلال زيادة الثقة في إمكانياتهم وقدراتهم، فتتحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي، وزيادة في الالتزام والانضباط في العمل، مع الحصول على نتائج مرتفعة في أدائهم، والإصرار على التميز والإبداع حتى في ظل وجود بعض المعوقات التنظيمية، بما يحقق أهداف الجامعة، وتطوير الأداء المؤسسي بها.

* * *

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية.

- الإبراهيم، عدنان، العضال، عدنان عبد السلام، العمري، جمال (٢٠٠٨)، "درجة ممارسة التمكين الإداري لدى العاملين في جامعة اليرموك"، **دراسات تربوية واجتماعية**، مج ١٤، ع ٣، ص ١١-٣٩.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٦٠)، **لسان العرب المحيط : معجم لغوي علمي**، بيروت، دار صادر.
- أحمد، علي يونس إبراهيم سيد (٢٠١١)، "أثر التمكين الوظيفي على الإبداع التنظيمي بالتطبيق على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة البحوث التجارية كلية التجارة جامعة الزقازيق**، مج ٣٣، ع ١، ص ٤٢٣-٤٦٠.
- إسكندر، سوزي رؤوف (٢٠٠٨)، "أثر أبعاد تمكين العاملين على بيئة العمل الابتكارية: دراسة ميدانية على قطاع الفنادق بالقاهرة"، **مجلة البحوث الإدارية**، مج ٢٦، ع ١، ص ٧٤-١١١.
- أفندي، عطية حسين (٢٠٠٣)، **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ الصوالحي، عطية؛ أحمد، محمد خلف الله (١٩٦٠)، **المعجم الوسيط**، ط ٢، القاهرة، دن.
- حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠١٢)، **التمكين ودوره في تنمية القيادات الإدارية**، مجلة إدارة الأعمال، جمعية إدارة الأعمال العربية، ع ١٣٦، ص ١٣-١٧.
- _____ (٢٠٠٩)، "أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي: دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية"، **مستقبل التربية العربية**، مج ١٥، ع ٥٥، ص ٣٩-١٤٥.
- حلواني، ابتسام عبد الرحمن (٢٠٠١)، "أسلوب التمكين ومدى استعداد المديرين لتطبيقه: دراسة ميدانية على عينة عشوائية من مديري الإدارات الحكومية بمدينة جدة"، **المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية**، ع ٤، ص ٤٢٤-٤٧٠.

- الخاجة، فاطمة عبد الحميد (٢٠٠٦). "أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين مع دراسة تطبيقية على أجهزة الحكومة الاتحادية بدولة الإمارات العربية المتحدة"، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة.
- الخشالي، شاكر جاد الله، الزعبي، حسن علي، القطب، محيي الدين (٢٠١١). "أثر التمكين الإداري في تعزيز خاصية الثقة بين العاملين: دراسة ميدانية في شركات الصناعات الكهربائية والهندسية الأردنية"، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مؤتمراً للبحوث والدراسات، مج ٢٦، ع ٥، ص ٦١-١٠٠.
- شوشة، أمير علي المرسي (٢٠١١). "أثر تمكين العاملين على سلوكهم الإبداعي: دراسة تطبيقية على العاملين بقطاع تكنولوجيا المعلومات بجامعة المنصورة" المجلة المصرية للدراسات التجارية، مج ٣٥، ع ١، ص ١-٢٨.
- صلاح، عطا الله (٢٠١١). "دور التمكين الإداري في تطوير إدارة الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة"، مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الأردن، ص ٢٩٩-٣٢٩.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٥). الإدارة الرائدة، عمان، دار الصفا للنشر.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠١١). "درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك الأردن"، المجلة التربوية بالكويت، مج ٢٥، ع ٢، مارس، ص ٥٦٦-٥٩٤.
- العديلي، ناصر حمود (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- عشبية، فتحى درويش محمد (٢٠١٠). "تمكين المعلم العربي على ضوء خبرات بعض الدول"، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة الجرش: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، الأردن، ص ٦٧٧-٧٢٦.
- علوان، شذى أحمد؛ عبد الرحمن، عبد الرحمن عبد الله (٢٠١١). "التمكين الإداري في المنظمات الخدمية: دراسة تطبيقية مقارنة بين القطاعين العام والخاص في محافظة البصرة"، مجلة العلوم الاقتصادية، مج ٧، ع ٢٧، ص ١٠٢-١٣٨.
- الفياض، محمد أحمد عبد الله (٢٠٠٥). "تمكين العاملين كمدخل إداري وأثره على القدرة التنافسية"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- قاسم، مرفت إبراهيم راشد (٢٠١١). "أثر تمكين العاملين في سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية". **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، ع ٢٤، ص ٥٦٦-٥٩٤.
- القاضي، نجاح (٢٠٠٩). "التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال من وجهة نظرهم". **مجلة كلية التربية، عين شمس**، ع ٢٣، ج ٢، ص ٦٢٥-٦٥٤.
- القحطاني، مصلح بن سعيد بن مبارك (٢٠١٢). "الإدارة بالتمكين لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بين إدراك المفهوم ودرجة الممارسة". **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ع ٤٤، ص ١٩٨-٢٣٧.
- الفواقنة، عمر (٢٠٠٧). "إدراك أعضاء هيئة التدريس لمفهوم التمكين: دراسة ميدانية بجامعة البلقاء التطبيقية". دراسة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك.
- المحاسنة، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٧). "أثر التمكين الإداري في بلورة سمات فرق العمل: دراسة تطبيقية على مدينة العقبة الاقتصادية الخاصة". **مجلة النهضة**، مج ٨، ع ٢١، ص ١٤٣-١٦٩.
- المحتسب، أحمد علي (٢٠١١). "التمكين الإداري وأثره على الإنتاجية لدى العاملين في جامعة الحسين بن طلال". **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، مج ٣، ع ٢، ص ١٤٣-١٦٩.
- محمد، مي خميس شفيق (٢٠١١). "تمكين العاملين وإمكانية تطبيقه في مؤسسات التعليم قبل الجامعي". رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- المسيليم، محمد يوسف (٢٠١٢). "صعوبات تمكين مدراء المدارس من وجهة نظر قيادي المناطق التعليمية". **المجلة التربوية، الكويت**، مج ٢٦، ع ١٠٣، ص ٥٣-٨٦.
- ملحمر، يحيى سليم (٢٠٠٩). **التمكين: مفهوم إداري معاصر**. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (٢٠٠٧). "تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ج ٢، ع ٣١، ص ٩-٥٦.

ثانياً : المراجع الأجنبية.


- , Longman Dictionary of Business, Longman, New York Press.) Adam, J.H.(1982
- Aryee, S. and Chen, Z.X. (2006), “Leader-member Exchange in a Chinese Context: Antecedents the Mediating Role of Psychological Empowerment and Outcomes”, Journal of Business Research, Vol.59, No.7, P.P.793-801.
- Bogler, Ronit; Somech, Anit (2005), “Organizational Citizenship Behavior in School: How Does It Relate to Participation in Decision Making?”, Journal of Educational Administration, V.43, No.5, P.P.420-438.
- Broussard, Lisa(2007), "Empowerment in School Nursing Practice: A Grounded Theory Approach", The Journal of School Nursing, V. 23, No.6, Dec, P.P.322-328
- Burks, Beatrice Karol; Reeves, Richard(2009), “The Skills Paradox”, Adults Learning, V.20, No.5, January, P.P.12-14.
- Carless, S.A. (2004), “Does Psychological Empowerment Mediate the Relationship Between Psychological Climate and Job Satisfaction?”, Journal of Business and Psychology, Vol.18, No.4, P.P.405-425.
- Cassar, Vincent; Debono, Emanuel(2000), “Influences of Empowerment Dimensions in an Educational Context: An Empirical Investigation amongst Maltese Teachers”, Mediterranean Journal of Educational Studies, V.5. No.1, P.P.177-189.
- Chant, Richard H.; Moes, Rachele; Ross, Melissa(2009), “Curriculum Construction and Teacher Empowerment: Supporting Invitational Education with a Creative Problem Solving Model”, Journal of Invitational Theory and Practice, V.15, P.P.55-67.
- Ciabattini, David; Custer, Timothy J.(2008), “Get the Monkey off Your Back”, Principal Leadership, V.8, No.7, March, P.P.32-35.

- Delaine, David A; Seif-Naraghi, Sonya B.; Al-Haque, Shahed; Wojewoda, Nicolo; Meninato, Yvonne(2010), “Student Involvement as a Vehicle for Empowerment: A Case Study of the Student Platform for Engineering Education Development” European Journal of Engineering Education, V.35, No.4, August, P.P. 367-378.
- Donnelly, Ned(2009), “National Survey of Academic-Advisor Job Satisfaction”, NACADA Journal, V.29. No.1, P.P.5-21.
- Hagen, Marcia; Aguilar, Mariya Gavrilova(2012), “The Impact of Managerial Coaching on Learning Outcomes within the Team Context: An Analysis”, Human Resource Development Quarterly, V.23, No.3, P.P.363-388.
- Hatcher, Richard(2005), “The Distribution of Leadership and Power in Schools”, British Journal of Sociology of Education, V.26, No.2, April, P.P. 253- 267.
- Hicks, George E.; DeWalt, Cassandra Sligh(2006), “Teacher Empowerment in the Decision Making Process”, ERIC, ED493568.
- Holdsworth, L. and Cartwright, S. (2003), “Empowerment, stress, and satisfaction: an exploratory study of a call centre”, Leadership & Organization Development Journal, Vol 24, No.3, P.P.131-140.
- Kathleen, Vail(2005),“Create Great School Climate”, The Education Digest, Dec, V.71, No.4, P.P.4-11.
- Lashely,C.&McGoldrick,J.(1994), “The Limits of Empowerment: A Critical Assessment of Human Resource Strategy for Hospitality Operations”, Empowerment in Organization, Vol.2, No.12, P.P.47-56.
- Lo, William Yat Wai; Gu, Ja Oek(2008), “Reforming School Governance in Taiwan and South Korea: Empowerment and Autonomization in School-Based Management”, International Journal of Educational Management, V.22, No.6, P.P.506-526.

- Messersmith, Jake G; Patel, Pankaj C; Lepak, David P(2011), “Unlocking the Black Box: Exploring the Link between High-Performance Work Systems and Performance”, Journal of Applied Psychology, V.96, No. 6, November, P.P.1105-1118.
- Moye, Melinda J.; Henkin, Alan B.(2006), “Faculty-Department Chair Relationships: Examining the Nexus of Empowerment and Interpersonal Trust in Community Colleges in the Context of Change”, International Journal of Educational Reform, V.15, No.2, P.P.266-288.
- Moye, Melinda J; Henkin, Alan B; Egley, Robert J(2005), “Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust”, Journal of Educational Administration, V.43, No. 2/3, P.P. 260- 277.
- Pearson, Carolyn L.; Moomaw, William(2005), “The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism”, Educational Research Quarterly, V.29, No.1, P.P. 38-54.
- Powell, Loraine(2002), “Shedding a Tier: Flattening Organisational Structures and Employee Empowerment”, The International Journal of Educational Management, V.16, No.1, P.P.54-59.
- Richard, Daft (2001), Organization Theory and Design,11Ed., South-Western, Erin Joyner.
- Roy C. Herrenkohl; G. Thomas Judson; Judith A. Heffner(1999), “Defining and Measuring Employee Empowerment”, Journal of Applied Behavioral Science, Vol35, No.3, PP373-389
[.۳۷۳/۳/۳۵/ content/com.sagepub.jab//:http](http://content.com.sagepub.jab/)
- Salfi, Naseer Ahmad(2011), “Successful Leadership Practices of Head Teachers for School Improvement: Some Evidence from Pakistan”, Journal of Educational Administration, V.49, No.4, P.P.414-432.

- Schermuly, Carsten C.; Schermuly, Rene A.; Meyer, Bertolt(2011), “Effects of Vice- Principals' Psychological Empowerment on Job Satisfaction and Burnout”, International Journal of Educational Management, V.25, No.3, P.P.252-264.
- Scribner, Jay Paredes; Truell, Allen D.; Hager, Douglas R.; Srichai, Sothana(2001), “An Exploratory Study of Career and Technical Education Teacher Empowerment: Implications for School Leaders”, Journal of Career and Technical Education, V.18, No.1, P.P.46-57.
- Siggins, Jack A(1992), “Job Satisfaction and Performance in a Changing Environment”, Library Trends, V.41, No.2, P.P.299-315.
- Spector, Burt(1995), Taking Charge and Letting Go: A Breakthrough Strategy for Creating and Management, New York, The Free Press.
- Thomas,K.W.& Velthouse,B.A.(1990), “Cognitive Elements of Empowerment: An nterpretive Model of Intrinsic Task Motivation”, Academy of Management Review, Vol.15, No.4, P.P.666-681.
- Wallace, Craig J(2011), “Structural and Psychological Empowerment Climates, Performance, and the Moderating Role of Shared Felt Accountability: AManagerial Perspective”, Journal of Applied Psychology, V.96, No.4, July, P.P.840-850.
- Weldy, Teresa G.; Gillis, William E. (2010), “The Learning Organization: Variations at Different Organizational Levels”, Learning Organization, V.17, No.5, P.P.455-470.
- Yeatts, Dale E; Cready, Cynthia; Swan, James; Shen, Yuying(2010), “The Perception of "Training Availability" among Certified Nurse Aides: Relationship to CNA Performance, Turnover, Attitudes, Burnout, and Empowerment”, Gerontology & Geriatrics Education, V.31, No.2, P.P.115-132.

* * *

- 
20. Qasim, Mervat Ibrahim Rashid. (2011). "The Impact of the Empowerment of Employees in Organizational Citizenship Behaviors: An Empirical Study". The scientific journal of economy and trade, ed. 2, pp. 566-594 .
 21. Alkady, Nagah (2009). " Administrative Empowerment of Academic Leaders in Jordanian universities in the territory of the North from their perspective," Journal of the Faculty of Education, Ain Shams, GS 33, Ed. 2, pp. 625-654 .
 22. Al-Qahtani, Mosleh Ibn Said bin Mubarak. (2012). "Management of Empowerment among Educational Leaders in Public Schools between the Realization of the Concept and the Degree of Practice," Journal of Educational Society for Social Studies, No. 44, pp. 198-237 .
 23. Alqawaqna, Omar. (2007). "The Realization of the Faculty members of the Concept of Empowerment: a Field Study at the Applied University of Balqa," Master study, the Faculty of Economics and Administrative Sciences, Yarmouk University .
 24. Almahasna, Mohammed Abdul Rahim. (2007). "The Impact of Empowerment in the Development of Administrative Features of the Work Teams: An Empirical Study on the city of Aqaba Special Economic Zone," Journal of the Renaissance, vol. 8.21, pp. 143-169 .
 25. Almohtasseb, Ahmed Ali. (2011). "Empowerment and Administrative Impact on Productivity among workers at the University of Al-Hussein Ibn Talal," Egyptian Journal of Commercial Studies, vol. 35, Ed. 2, pp 143-169 .
 26. Muhammad, Mai Khamis Shafiq. (2011). "Empowering Workers and the Possibility of its Application in Pre-University Education Institutions", Master Thesis, Faculty of Education, University of Alexandria .
 27. Almsilam, Mohammad Yousuf.(2012). "Difficulties Enable school Principals from the Viewpoint of the Leaders of School Districts," Educational Journal, Kuwait, Vol. 26, No. 103, pp. 53-86 .
 28. Melhem, Yahya Salim. (2009). Empowerment: Administrative Contemporary Concept , the Arab League, the Arab Organization for Administrative Development .
 29. Almahdi, Yasser Fathi al-Hindawi. (2007). "Empowering Teachers of Basic Education Schools in Egypt: An Empirical Study," Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, Vol. 2, No. 31, pp. 9-56.

* * *



11. Alkhshali, Shaker Jad Allah; Zoubi, Hassan Ali; Alkotb, Mohiuddin. (2011). "The Impact of the Administrative Empowerment to Enhance Trust between Workers: a Field Study in the Companies of Electrical Industries and Engineering of Jordan," series of humanities and social studies, Muta for Research and Studies, vol. 26, Ed. 5, pp. 61-100 .
12. Shousha, Amir Ali Morsi. (2011). "The Impact of Empowering Employees to Conduct Creativity: An Empirical Study on the Information Technology Sector, Workers at Mansoura University," Egyptian Journal of Commercial Studies, vol. 35, Ed 1, pp. 1-28 .
13. Salah, Atallah. (2011). "The Role of the Administrative Empowerment in the Development of Human Resources Management in Contemporary Organizations," Conference Distinct Organizations in a Renewed Environment, the Arab Organization for Administrative Development, Jordan, pp. 299-329 .
14. Alsirefi, Mohamed Abdel Fattah. (2005). The lead Department, Oman, Al Safa Publishing
15. Ta'ani, Hassan Ahmed (2011). "The Degree of Administrative Empowerment of Managers at Government Schools in Karak, Jordan." Kuwait Educational Journal, vol. 25, Ed 2, March, pp. 566-594 .
16. Aladeli, Nasser Hammoud. (2008). Organizational Behavior, Riyadh, Institute of Public Administration
17. Osheba, Fathi DarwishMohammed. (2010). "The Empowerment of the Teacher in the Light of the Arab experience of Some Countries," Third Scientific Conference of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jarash: Arab teacher education and rehabilitation: Contemporary Visions, Jordan, pp. 677-726
18. Alwan, Shatha Ahmed; Abdul Rahman, Abdul Rahman Abdullah. (2011). "Empowerment in the Administrative Service Organizations: An Empirical and Comparative Study between the Public and Private Sectors in the Province of Basra," Journal of Economic Sciences, vol. 7, ed. 27, pp. 102-138 .
19. Fayyad, Mohamed Ahmed Abdullah. (2005). "The Empowerment of Workers as an Administrative Approach and its Impact on Competitiveness", Ph.D. thesis, Amman Arab University for Graduate Studies .

List of References:

1. AL- Ibrahim, AL- Adnan; Adayleh, Adnan Abdul Salam; AL- Omari, Jamal (2008). "The Degree of Empowerment among the Administrative Staff at the University of Yarmouk," Educational and Social Studies, vol. 14, p 3, pp. 11-39 .
2. Ibn Manthor, Jamal al-Din Mohammed Ibn Makram. (1960). San Arabs Ocean: Glossary of linguistic science, Beirut, Sader Publishing .
3. Ahmed, Ali Younes Ibrahim Sayed. (2011). "The Impact of Empowerment on Job Innovation Regulatory Application on the Administrative Staff of Taibah University in Saudi Arabia," Journal of Business Research, Faculty of Commerce, Zagazig University, vol. 33, Ed. 1, pp. 423-460 .
4. Alexander, Suzie Rauf. (2008). "The Impact of the Dimensions Enable Employees to the Innovative Work Environment: a Field Study on the Hotel Sector in Cairo," Journal of Management Research, vol. 26, Ed. 1, pp. 74-121 .
5. Effendi, Atiya Hussain. (2003). Empowering Workers: Introduction to the Continuous Improvement and Development, Cairo, the Arab Organization for Administrative Development .
6. Anis, Ibrahim; Montaser, Abdel-Halim; Sawalhi, Attia; Ahmed, Mohammed Khalaf Allah. (1960). the intermediary dictionary, 2nd Floor, Cairo, D.n .
7. Hussein, Slama Abdel Azim. (2012). Empowerment and its Role in the Development of Administrative Leadership, "Journal of Business Administration, Business Management Association of Arab, GS 136, pp. 13-17 .
8. Hussein, Slama Abdel Azim. (2009). "The Managers' Empowerment Dimensions as Input for School Reform: a Field Study on Public Secondary Schools Qalubia", the Future of Arab Education, Vol.15, 55, pp. 39-145 .
9. Halawany, Ibtisam Abdul Rahman. (2001). "The Style of Empowerment and the Willingness of Managers to Apply: a Field Study on a Random Sample of Managers of Government Departments in Jeddah," the scientific journal of Research and Studies Alltjarah, p 4, pp. 424-470 .
10. AL- Khaja, Fatma Abdel-Hamid. (2006). "The Impact of Organizational Climate to Enable Workers with Devices. Empirical Study on the Federal Government, United Arab Emirates", Ph.D. thesis, Faculty of Economics and Political Science, Cairo University .

Faculty Empowerment in Saudi Universities:
between the realization of Leadership and Practice

Dr. Mohamed Khamis Harb


Lecturer, Department of Educational Administration and Educational Policies
Faculty of Education, Alexandria University

Abstract:

This study aims to reveal the benefits resulting from applying empowerment of both universities and the teaching staff, identify the dimensions of empowering the teaching staff in Saudi universities, observe the extent of awareness of these dimensions by leaderships in Saudi universities, identify the degree of practicing them, and present a proposed view to enhance teaching staff empowerment in Saudi universities. The analytic theoretical study has revealed the dimensions of empowering the teaching staff in Saudi universities: participation in the process of decision-making in university, motivating the teaching staff, developing the personality of the teaching staff, free choice and independence, self-efficiency, the meaning of work, and effectiveness.

The field study has also revealed the following conclusions:

- Saudi universities leaderships have high awareness about the dimensions of faculty members empowerment and its importance.
- Although leaderships in Saudi universities are aware of the importance of the empowerment dimensions, this awareness has not been translated into the required practice. There is a defect in practicing some dimensions, which affects the application of the concept of empowerment. There is a direct relationship between empowerment dimensions and among themselves.
- There are no statistic differences between the average responses of the faculty members regarding three dimensions: developing the personality of the teaching staff, free choice and independence, and effect according to the difference in nationality (Saudi, non-Saudi). However, There are statistic differences in the three dimensions: participation in the process of decision-making in university, motivating the teaching staff, and the meaning of work in favor of non-Saudi teaching staff; while the statistic differences in the self-efficiency dimension are in favor of Saudi teaching staff.
- There are no statistic differences in the practices of leaderships in Saudi universities of the two dimensions of participation in the process of decision-making in university and free choice and independence from the faculty members' view point according to their educational qualification. However, there are statistic differences in the four dimensions: motivating the teaching staff, self-efficiency, the meaning of work, and effectiveness in favor of professors category. There are also statistic differences in the dimension of developing the personality of the teaching staff in favor of assistant professors category.



دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي

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



دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي

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

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي، والمعوقات التي تحد من تفعيله، وإبراز المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية في تفعيل العمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة جميع عمداء ووكلاء الكليات والعمادات المساندة بالجامعة، وعددهم ١١٤ عميداً ووكيلاً. وتوصلت الدراسة إلى الآتي:

أ- أن معظم أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية غير موافقين على واقع أداء أدوارهم في تفعيل العمل التطوعي، وأبرز هذه العبارات: تفعل الكلية أو العمادة بعض الأعمال في العمل التطوعي. أكلف أعضاء هيئة التدريس بحث الطلاب على ممارسة العمل التطوعي. أقدم من خلال الكلية أو العمادة دليلاً إرشادياً للأعمال التطوعية.

ب- أن معظم أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية يوافقون على المعوقات التي تحد من تفعيل دورهم للعمل التطوعي، ومن أبرز المعوقات: قلة البرامج التوجيهية نحو الأعمال التطوعية. ضعف الوسائل الإعلامية وعدم تسليطها الضوء على العمل التطوعي. عدم وجود آليات وأنظمة للعمل التطوعي.

ج- أن معظم أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية يوافقون بشدة على المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي.

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ترجع لاختلاف متغير الرتبة الوظيفية، لصالح مجموعة أفراد الدراسة من الوكلاء.

هـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ترجع لاختلاف متغير الخبرة الوظيفية، وكانت هذه الفروق بين مجموعة أفراد الدراسة ممن خبرتهم الوظيفية (أقل من ٥ سنوات).



المقدمة:

حظي العمل التطوعي في الآونة الأخيرة باهتمام بالغ من قبل الباحثين ومراكز الأبحاث العلمية، حيث يُعد ذلك جزءاً من المسؤولية الاجتماعية، لما تسهم به من تعزيز القيم الاجتماعية والاقتصادية، والتي تؤثر بشكل إيجابي في تقوية الروابط الاجتماعية بين فئاته، بالإضافة إلى أن التطوع يسهم في المشاركة الإيجابية في توجيه ورسم السياسة التي تقوم عليها المؤسسات الاجتماعية، ومتابعة تنفيذ برامجها وتقييمها.

ويُعد العمل التطوعي من أهم مرتكزات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، بل إنه أحد مرتكزات التنمية بمفهومها الشامل، فمن خلال العمل التطوعي يتحقق التكافل الاجتماعي، وتنمية المجتمع المحلي، والمساعدة في أوقات الطوارئ والكوارث الطبيعية (رحال، ٢٠٠٧م).

بيد أن المجتمعات في الآونة الأخيرة شهدت انفتاحاً إعلامياً وثقافياً وتقنياً، تغيرت على إثره الكثير من المعايير والقيم والأخلاق والسلوك، وألقت بظلالها على الاتجاه للأنشطة الفردية، والأنانية، وغياب الحياة الاجتماعية، والعمل التطوعي، مما يستدعي معه تفعيل العمل التطوعي، والاهتمام بقضية التطوع، فالتطوع ركيزة أساسية للمشاركة الاجتماعية، وترسيخ قيم ومعان اجتماعية إيجابية، كالولاء والانتماء ومساعدة الآخرين (مكروم، ٢٠٠٥م)، (ماهر، ٢٠٠١م). وتأتي أهمية إيجاد حد أدنى لفهم ماهية التطوع مع أهمية المشاركة والمسؤولية الاجتماعية، وإتاحة الفرصة لهم لتقديم خدمات التطوع، وتعزيز قيمة اكتساب الخبرة.

وقد دلت الاتجاهات والاهتمامات الدولية والعالمية المعاصرة على أهمية تناول العمل التطوعي، وغرس ثقافته لدى الشباب، كونه يساهم في تسريع التنمية في المجالات

الثقافية والاقتصادية والتعليمية والصحية، وفي استثمار أوقات الشباب بما ينفذ ويفيد في تعزيز انتماء الشباب لوطنهم ومجتمعهم، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم الفكرية، والفنية، والتقنية، والتعليمية، والعلمية، وفرصة لهم للتعبير عن رغباتهم، وميولهم، واهتماماتهم.

مشكلة الدراسة:

يُعد العمل التطوعي من الأنشطة المهمة في تنمية المجتمع وتطوره؛ لأن أي قصور في هذا المجال قد يكون له تأثيراته السلبية في عملية التنمية برمتها، مما يستوجب معه تفعيل ثقافة العمل التطوعي وتأصيله، باعتباره قيمة دينية واجتماعية وإنسانية يجب المحافظة عليها، لا سيما وأن بعض نتائج الدراسات كدراسة (السلطان، ٢٠١٤هـ)، ودراسة (الباز، ٢٠١٤هـ) أشارت إلى أن ممارسة الشباب للعمل التطوعي ضعيفة جداً، وبعض جهات العمل لا تطلب من الأفراد المشاركة في الأعمال التطوعية المختلفة.

والجامعات عليها مسؤولية نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال التربينين بالجامعة، وتحديد السياسات والإجراءات التنفيذية لتنمية ثقافة التطوع، والتخطيط الاستراتيجي للعمل التطوعي، وتغيير اتجاهات الأفراد نحو العمل التطوعي، وأهمية التزام الإدارة العليا في تحفيز العمل التطوعي؛ وإشراك الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب في التخطيط لأي مشروعات تتصل بالعمل التطوعي (العكرش، ٢٠٠٨م)، (عارف، ٢٠٠٦م).

وحيث إن الجامعات هي مصدر المعرفة والإبداع والتطور، بما تملكه من الأدوات اللازمة للإسهام في تفعيل العمل التطوعي، فإنه يُنتظر منها دور ريادي لخدمة المجتمع

والنهوض به، في توظيف الطاقات البشرية المدربة والمؤهلة لديها في تحقيق حاجات المجتمع ومتطلباته التنموية (رضا، ٢٠٠٠م).

وأشارت نتائج وتوصيات بعض الدراسات السابقة إلى أهمية العمل التطوعي، وضرورة تطبيقه وتفعيله في المرحلة الجامعية، وهو ما أكدت عليه دراسة (السلطان، ١٤٣٠هـ) و(العكرش، ٢٠٠٨م)، و(الباز، ١٤٣٢هـ).

وتأسيساً على ما تقدم فإن الاهتمام بالعمل التطوعي لا يزال دون المنشود، مما يتطلب معه إجراء دراسة تشخيصية للتعرف على دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي، وتتركز مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

١- ما واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي؟

٢- ما المعوقات التي تحد من تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي؟

٣- ما المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الرتبة الوظيفية - الخبرة - الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي.

٢- الكشف عن المعوقات التي تحد من تفعيل القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.

٢- التعرف على المقترحات التي تبرز دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي.

أهمية الدراسة:

وتبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

١- أن هذه الدراسة تأتي لتلبية لنتائج توصيات مؤتمرات علمية تؤكد على أهمية إجراء المزيد من الدراسات في مجال العمل التطوعي.

٢- أن هذه الدراسة سوف تكشف واقع دور القيادات الأكاديمية في تفعيل العمل التطوعي.

٣- أنها تتماشى مع الاهتمام المحلي والدولي بالعمل التطوعي بصفة عامة.

٤- يؤمل الباحث . بإذن الله . أن تفيد نتائج الدراسة صناع القرار بالجامعة لتفعيل العمل التطوعي.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية :

الحدود الموضوعية : اقتصر موضوع الدراسة على التعرف على واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي، والمعوقات التي تحد من تفعيله، وإبراز المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية في العمل التطوعي.

الحدود المكانية : جميع عمداء ووكلاء الكليات والعمادات المساندة بالجامعة.

الحدود الزمانية : طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي

١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

يعرف العمل التطوعي بأنه: "مجموعة من الفعاليات التي يقوم بها الأفراد بصفة اختيارية، دون انتظار الأجر نتيجة لتطور النشاط المؤسسي في مجتمع ما" (الحمادي، ٢١، ١٤٣٥هـ، ٣).

ويعرفه الباحث إجرائياً بالجهود والأنشطة التي يبذلها القائد الأكاديمي لتحفيز الآخرين على المشاركة في الأعمال التطوعية؛ احتساباً وطلباً للأجر والمثوبة من الله. القيادات الأكاديمية؛ ويقصد بهم في هذه الدراسة: "عمداء ووكلاء الكليات والعمادات المساندة بالجامعة".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم العمل التطوعي :

تتفاوت تعريفات العمل التطوعي بين الباحثين، ولكل باحث رؤيته في مفهوم العمل التطوعي، بيد أن هناك اتفاقاً على أن العمل التطوعي يقدم من دون أجر أو منفعة. ويعرف العمل التطوعي بأنه: الجهد أو الوقت أو المال الذي يبذله الفرد بدافع منه لتحمل مسؤولية مجتمعه دون انتظار عائداً مادي يقابل جهده المبذول (النعيم، ٢٠٠٥م، ص: ٢٥٠). كما يعرف بأنه: عمل يقوم به شخص ما أو مؤسسة بصورة منظمة، دون أن يعطى أجراً مقابل ما يؤدي من عمل، مهما كان حجمه ودرجته ونوعه وتكاليفه المادية والمعنوية (عجوبة، ١٥١٥هـ، ص: ١٧٩). ويعرف بأنه: الجهود المبذولة التي يقوم بها أفراد المجتمع بصفة اختيارية بهدف تقديم خدمات إنسانية

واجتماعية لأفراد المجتمع؛ إسهاماً منهم في تحمل المسؤولية دون انتظار الأجر المادي بذلك (العبيد، ٥١٤٣٣، ص: ٩٩٧).

وفي ضوء التعريفات السابقة فإن الباحث يرى أن مجمل التعريفات تتفق على أن العمل التطوعي يمكن أن يقوم به أفراد، أو جماعات، أو مؤسسات رسمية، أو غير رسمية، وأن المتطوع لا يبحث عن فوائد مادية أو معنوية لقاء قيامه بالعمل التطوعي. ويخلص الباحث إلى أن العمل التطوعي هو: الجهود والأنشطة والخدمات المتعددة التي يبذلها أفراد المجتمع تجاه الآخرين بصفة احتسابية طلباً للأجر والمثوبة من الله.

خصائص العمل التطوعي:

- تناول عدد من الباحثين مجموعة من خصائص العمل التطوعي، والتي تركزت على أهميته في تحقيق التنمية الشاملة، وأنه عمل إنساني يتسم بمجموعة من القيم، ولخصها كل من (باشا، ٢٠٠٠م)، و(الأصبيعي، ٢٠٠٠م)، و(العكرش، ٢٠٠٨م) في الآتي :
- ١- العمل التطوعي يقوم به الإنسان من تلقاء نفسه، ولا يرجو بذلك أي أجر مادي.
 - ٢- العمل التطوعي يُقبل عليه الفرد دون تكليف رسمي أو مجتمعي .
 - ٣- العمل التطوعي يقابله تضحية الفرد بالوقت والمال.
 - ٤- العمل التطوعي يتطلب من أدائه القدرة العقلية والبدنية.
 - ٥- العمل التطوعي ينبع من غايات المجتمع وأهدافه.
 - ٦- بعض الخدمات التطوعية لا يمكن قيام الأجهزة الرسمية بتقديمها.
 - ٨- العمل التطوعي يدل على تكاتف أفراد المجتمع، والمساهمة في تنمية المجتمع.
- وتقليل الأضرار الناجمة عن المشكلات الاجتماعية.
- ٩- يسهم العمل التطوعي في تدريب بعض أفراد المجتمع على تقديم الخدمات الاجتماعية.

١٠- مرونة العمل التطوعي، وهذا لا يتأتى في العمل الحكومي.

وفي ضوء ماسبق فإن الإسلام جاء ليحقق التكافل الاجتماعي، ومساعدة المسلمين لبعضهم، وتقوية الروابط وتعزيز الأخوة الإسلامية، وذلك من خلال مساعدة المحتاجين والمعوزين وذوي الحاجات الخاصة كما دلت على ذلك نصوص الكتاب والسنة.

مجالات العمل التطوعي:

مجالات العمل التطوعي ليست محصور في مجال محدد، بيد أن التطور في المجتمعات، ألقى بظلاله على بروز جهات خدمية تُعنى بفئات المجتمع المختلفة، وقد لخص كل من: (بسيوني، ١٩٩٨م)، و(السلطان، ١٤٣٠هـ)، و(الأصيبي، ٢٠٠٢م)، و(الشهراني، ٢٠٠٦م)، و(الزهراني، ٢٠٠٠م) مجالات العمل التطوعي في الآتي:

١- المجال الاجتماعي والثقافي: ويتناول الاهتمام بالأطفال، ورعاية المرأة، وإعادة تأهيل مدمني المخدرات، ورعاية الأحداث، والمشردين، والأيتام، وذوي الحاجات الخاصة، ومكافحة التدخين، ورعاية كبار السن، والإرشاد الأسري، ومساعدة الأسر المحتاجة والفقيرة، ونشر الوعي الثقافي.

٢- المجال التربوي والتعليمي: ويشمل محو الأمية، وتعليم الكبار، والتعليم المستمر، والتدريب، وحلقات تحفيظ القرآن الكريم، وبرامج صعوبات التعلم، وتقديم التعليم المنزلي للمتأخرين دراسياً، وإكساب المهارات المهنية والتعليم للمهنة.

٣- المجال الدعوي والخيري: ويشمل المناشط الدعوية، والزيارات، ودعوة الجاليات المسلمة وغير المسلمة، والإشراف على المراكز والجمعيات الإسلامية.

٤-المجال الصحي: ويتضمن الخدمات الصحية والإسعافية، وإقامة الندوات الصحية، والحوادث المرورية، وخدمة المرضى، وتقديم الإرشاد النفسي والصحي، والتمريض المنزلي .

٥-المجال الوطني والأمني: ويشمل الدفاع عن الوطن، والدفاع المدني، ومعسكرات الشباب والكشافة التي تعود الشباب على الخدمة العامة، والإغاثة من الكوارث الطبيعية.

٦-المجال البيئي: وفي هذا المجال العناية بالإرشاد البيئي، والعناية بالغابات، ومكافحة التصحر، والعناية بالمنتزهات العامة، والشواطئ، والروضات، ومكافحة التلوث البيئي .

٧-مجال الإغاثة: وهذا المجال يركز على إغاثة الملهوف والفقراء، وتقديم الإغاثة في الكوارث الطبيعية والبيئية، والإغاثة في مجال الحروب والمجاعات.

النظريات المفسرة للعمل التطوعي:

إن النظريات المفسرة للعمل التطوعي تأخذ أبعاداً عدة، وهي في مجملها تحاول تفسير سلوك الإنسان الذي يقوم به للعمل التطوعي، ولخصها كل من (الخطيب، ٢٠٠٢م)، و(العزبي، ٢٠٠٦م)، و(الشهراني، ١٤٢٧هـ)، و(الباز، ١٤٣٢هـ) كما يلي :

١- النظرية التبادلية:

إن فرضيات هذه النظرية تقوم على أنه كلما زادت مكاسب الفرد من قيامه بعمل ما زادت من احتمالية قيامه بهذا العمل مرة أخرى، وكلما كانت هناك مكاسب زاد من احتمالية تكرار ذلك العمل، وكلما كان تقييم الفرد لنتائج فعله أو نشاطه إيجابياً زادت من احتمالية قيامه بالفعل.

٢- نظرية الدور:

ونظرية الدور تشكل أحد عناصر التفاعل الاجتماعي، وأن المجتمع مكون من عدد الأفراد، ولكل فرد مهمة يقوم بها، وهذا يوضح الدور البارز الذي يؤديه المتطوع في تفعيل النشاط والعمل التطوعي، والنهوض بخدماته لسد حاجات الأفراد والجماعات، وأن الدور ركيزة أساسية في بناء الإنسان.

٣- النظرية البنائية والوظيفية:

وهي نظرية تحاول تفسير السلوك التطوعي الاجتماعي بالرجوع إلى تفسير النتائج التي يحققها هذا السلوك في المجتمع، فالمجتمع في هذه النظرية يمثل أجزاءً مترابطة يؤدي كل منها وظيفة من أجل خدمة أهداف الجميع، وهذه النظرية ترى أن المجتمع له نسق من العلاقات الاجتماعية، ومن ثم تجمع هذه العلاقات في صورة منظمة اجتماعية، وبالتالي ينبغي النظر للمجتمع نظرة كلية باعتباره نسقاً يحوي مجموعة أجزاء مترابطة، كما يترتب على هذه الرؤية التصويرية تعدد العوامل الاجتماعية، كما أن التكامل في المجتمع لن يكون تاماً على الإطلاق، وهذا يحدث من الخلل والانحراف الذي يحدث في الكشف الاجتماعي.

وفي ضوء استعراض النظريات السابقة يتبين أن العمل التطوعي له علاقة بالنظريات التي تفسره، حيث إن النظرية التبادلية عند قيام الفرد بأي عمل يجني منه بعض المكاسب، فهذا يعني أن العمل التطوعي عملية تبادلية لدى الفرد في المجتمع. وكذلك نظرية الدور عندما يقوم الإنسان بعمل جهد معين في موقف ما، مما يعكس الدور الذي يقوم به الفرد لخدمة المجتمع وتنميته، والنظرية البنائية الوظيفية، والتي تفسر السلوك الاجتماعي من خلال النتائج التي يحققها هذا السلوك في المجتمع.

الدراسات السابقة :

١. دراسة (أحمد بشير، ٢٠٠١م) وهي بعنوان : القطاع التطوعي وإسهاماته في تحقيق أهداف التخطيط الاجتماعي. وتهدف إلى تحديد العوامل المؤثرة في التطوع، والتي تحددت في الأوضاع الاقتصادية، وعدم اشتراك الأعضاء في المنظمات التطوعية، وكذلك انشغال الموظفين بمشكلاتهم الاقتصادية، وارتفاع معدل البطالة، وخصوصاً بين الشباب، وكذلك الأوضاع السلبية السائدة في المجتمع، وعدم اهتمام وسائل الإعلام بالعمل التطوعي، وعدم الوعي بالوظيفة الاجتماعية.

٢. دراسة (فهمي ٢٠٠١م) وهي بعنوان : إسهامات الخدمة الاجتماعية في تنمية اتجاهات الشباب نحو التطوع. حيث أكدت على ضرورة مساهمة الخدمة الاجتماعية في توجيه الشباب نحو العمل التطوعي من خلال توجيهه إلى المجالات المناسبة للتطوع، كما يمكن تحقيق ذلك من خلال دراسة قدرات وإمكانات الشباب من ناحية، ومعرفة متطلبات ومجالات التطوع بالجمعيات الأهلية من ناحية أخرى، مع ضرورة إتاحة المعارف العلمية المرتبطة بالعمل التطوعي أمام الشباب من خلال المنظمات التي يتطوعون بها، والذي يتطلب دراسة ما لديهم من معارف ومعلومات وخبرات ومهارات، وفي النهاية يمكن أن يحقق ذلك زيادة دافع المشاركة لديهم.

٣. دراسة (العامر، ١٤٢٥هـ) وهي بعنوان: ثقافة التطوع لدى الشباب السعودي، وهدفت إلى الوقوف على أهم العوامل المؤثرة في ثقافة التطوع لدى الشباب، بالإضافة إلى التعرف على رؤية الشباب والدوافع التي تدفعهم للمشاركة في مؤسسات العمل التطوعي، والموانع التي تمنعهم من الالتحاق بهذه المؤسسات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى أن مفهوم ثقافة التطوع يعاني من ازدواجية معرفية، وعدم قدرة خطاب ثقافة التطوع على التجديد

والتجاوب مع متغيرات الواقع، وإهماله لدور المرأة في هذا المجال، وأن أهم دوافع العمل التطوعي استثمار وقت الفراغ بالنافع المفيد، ودعم التكافل بين أفراد المجتمع.

٤ - دراسة (عارف، 2006م) وهي بعنوان : دور الجامعة في تنمية اتجاهات الطلاب

نحو العمل التطوعي في ضوء مفهوم التنمية المستدامة. وهدفت إلى توضيح ماهية التطوع وأنواعه، والتعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو ظاهرة العمل التطوعي، والتعريف بدور الجامعة في تنمية ثقافة التطوع كمدخل أساسي في تحقيق التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى بيان مفهوم التطوع وأنواعه، ودوره في تحقيق التنمية المستدامة، ووجود اتجاهات سالبة لعينة الدراسة ككل نحو العمل التطوعي، سواء لأبعاد القيم للعمل التطوعي، أو المسؤولية الاجتماعية للتطوع، ونظرة المجتمع نحو التطوع، وبينت أهم عوامل نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال التربيين بالجامعة، وتحديد السياسات والإجراءات التنفيذية لتنمية ثقافة التطوع، والتخطيط الاستراتيجي للعمل التطوعي في الجامعات.

٥ - دراسة (السلطان، ١٤٣٠هـ) وهي بعنوان : اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو

العمل التطوعي، دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود. وهدفت إلى الكشف عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو ممارسة العمل التطوعي، وماهية الأعمال التطوعية التي يرغبون في ممارستها، وقد استخدمت الدراسة مدخلين من مداخل المنهج الوصفي هما: مدخل الدراسات الوثائقية، ومدخل المسح الاجتماعي للعينة، كما تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت إلى أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي للعمل التطوعي ضعيف جداً، وأن أبرز المعوقات التي تحول دون مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي عدم الإعلان عن برامج العمل التطوعي، وعدم توافر مراكز التعريف

بالعمل التطوعي في الجامعات، وعدم توافر برامج التدريب للشباب على العمل التطوعي، وأن هناك اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، حيث جاءت مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين، ويليها زيارة المرضى، ثم المشاركة في الإغاثة الإنسانية، ورعاية المعوقين، والحفاظ على البيئة، ومكافحة المخدرات والتدخين في صدر المجالات التي يرغب الشباب الجامعي المشاركة فيها.

٦- دراسة (الباز ١٤٣٢هـ) وهي بعنوان: الشباب و العمل التطوعي في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، وهدفت إلى التعرف على مدى مشاركة الشباب بالعمل التطوعي بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج المسحي الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الطلاب ليس لهم مشاركة في العمل التطوعي، حيث تلعب معوقات عدة تحد من مشاركتهم في العمل التطوعي، منها غياب التقدير المجتمعي، وقلة الوعي بأهمية العمل التطوعي.

٧- دراسة (العبيد، ١٤٣٣هـ) وهي بعنوان: واقع العمل التطوعي ومعوقاته وأساليب تنميته واتجاهات الطلاب نحوه بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية. وهدفت إلى بيان مفهوم العمل التطوعي ووظائفه، والنظريات المفسرة له، ومجالاته، ودوافعه، واستراتيجياته، والتعرف على واقع العمل التطوعي لدى طلاب جامعة القصيم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة القصيم الملتحقين بها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ، وتوصلت إلى أن الطلاب غالباً ما يقومون بأعمال تطوعية، وأن أكثر مؤشرات واقع العمل التطوعي لديهم وجود دليل إرشادي، وتكليف عضوية التدريس لهم بممارسة العمل التطوعي، وعمل الطالب خطة للمشاركة بالأعمال التطوعية المختلفة، وكان اتجاه الطلاب نحو العمل التطوعي مرتفعاً، وكان من مؤشرات الاتجاه

المرتفع نحو العمل التطوعي: رؤية الطالب للعمل التطوعي أنه يساهم في نمو المجتمع وتطوره، وحل مشكلاته، وشعورهم أن العمل التطوعي أمر ديني يشعر الفرد بالإحساس الديني، والانتماء للوطن.

٨. دراسة (الرومي، ١٤٢٣هـ) وهي بعنوان : واقع العمل التطوعي لدى متدربي الكليات التقنية ومقترحات تفعيله، وهدفت إلى التعرف على واقع مشاركة متدربي الكليات التقنية في العمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى أن واقع مشاركة متدربي الكليات التقنية في العمل التطوعي (ضعيف جداً)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المتدربين حول واقع مشاركتهم في العمل التطوعي تعود لاختلاف القسم الملحقين به، وأن أبرز معوقات المشاركة في العمل التطوعي قلة توافر البرامج التدريبية في مجالات العمل التطوعي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١. دراسة نوبرو وهابسي (Noboru, Hayase, 2000) عن فحص أولويات نمط الحياة باليابان وأمريكا، حيث يمارس (٦٦%) من اليابانيين العمل التطوعي، ويرغب (٧٥%) منهم في المشاركة بالمنظمات التطوعية، مع عدم وجود خبرات سابقة، ويمثل المتطوعون في اليابان ٥٧%، مقابل ١٨% بأمريكا، وتمثل أنشطة العطاء والشعور بالالتزام تجاه الآخر والمجتمع أسباباً أساسية للتطوع باليابان، بجانب تحقيق رضا الذات، وتنمية مؤسسات المجتمع، وتقديم الخدمات للآخر، ودور برامج خدمة المجتمع باليابان في تيسير مشاركة الشباب في العمل التطوعي، وإتاحة الفرصة لإدراك المسؤوليات الاجتماعية، وتعزيز الإدراك نحو الآخر، ونمو الاتجاهات الإيجابية لإنجاز خدمة المجتمع، ودعم التعلم خلال العمل، وتقديم الفرصة لكل طالب لإدراك الذات وتقديرها.

٢. دراسة إسموند وجودي (Judy , Esmond , 2001) وهي بعنوان :مدى مشاركة

الطلاب بالتعليم الجامعي باستراليا في العمل التطوعي. وهدفت إلى التعرف على اتجاهاتهم نحو العمل التطوعي، وطبيعته، ودوافع الاهتمام ، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى ظهور اتجاه إيجابي نحو الأنشطة التطوعية بالمجتمع الأسترالي، حيث إن ٧٠% من أفراد الدراسة لهم خبرة واهتمام بالعمل التطوعي لأسباب متعددة، منها وضوح النشاط التطوعي، و للقيمة الاقتصادية والاجتماعية في تنمية المجتمع، واستثمار الوقت في خدمة المجتمع، وللتدريب والإعداد للعمل في المستقبل.

٣. دراسة كرستيان وويلر (Christina , Willar , 2001) وهي بعنوان : دور برامج

الجامعة في مجال خدمة المجتمع في بناء اتجاهات واهتمامات الشباب بالعمل التطوعي. وهدفت إلى تحديد دور برامج الجامعة لخدمة المجتمع في بناء اهتمامات الشباب الجامعي بالعمل التطوعي، من خلال المشاركة في برنامج أسبوع خدمة المجتمع، أو برنامج حملات التطوع، مثل حملات السلام ، وحماية البيئة ، ولا للمخدرات ، ولا للتدخين ، أو برنامج الخط الساخن للاتصال والاستفسار ، لتعزيز المشاركة في تقديم الخدمة، وتنمية المهارات المتعلقة بها ، وإتاحة الفرص المتنوعة لتلبية حاجات حقيقية بالمجتمع، وإدراك أفضل لسياق خدمة المجتمع في إدراك الذات ، وإدراك الآخرين والمزايا الاجتماعية للتطوع . وتوصلت إلى أن برامج خدمة المجتمع نموذج لإدراك أفضل للذات وللآخرين ، وقوة إيجابية لتنمية المجتمع ، وأسلوب للحياة.

* * *

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة :

١- اتفاق غالبية الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بأهمية العمل التطوعي وضرورة دراسته.

٢- اتفاق معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بالعمل التطوعي على مستوى المؤسسات التربوية والتعليمية، وخاصة مؤسسات التعليم العالي.

٣- اتفاق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام منهج الدراسة والأداة، كدراسة (العامر، ١٤٢٥هـ)، و(الرومي، ١٤٣٣)، و(عارف، ٢٠٠٦م).

أوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة :

١- عينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة هم الطلاب، بيد أن عينة الدراسة في الدراسة الحالية هم عمداء ووكلاء الكليات والعمادات المساندة بالجامعة.

٢- بعض الدراسات السابقة اختلفت مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة، حيث استخدمت بعض الدراسات المنهج الوثائقي كدراسة (السلطان، ١٤٣٠هـ)، ودراسة (العبيد، ٥١٤٣هـ)، لكن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة :

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية الآتي:

١- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية .

٢- دعم وتعزيز مشلكة الدراسة الحالية بنتائج وتوصيات الدراسات السابقة في أهمية دراسة دور القيادات الأكاديمية في تفعيل العمل التطوعي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣- بناء أداة الدراسة الحالية، والاستفادة من إجراءات الدراسة، وبخاصة دراسة

(العبيد، ١٤٣٢هـ).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى لتحقيقها، ولما كان المنهج الوصفي هو تجميع منسق للحقائق بالبحث أو الدراسة في موضوع معين، ثم تحليل هذه الحقائق ووصفها، فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي (أبو حطب، صادق، ١٩٩١م، ص: ٢٠٩).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

شملت الدراسة جميع القيادات الجامعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (١١٤) عميداً ووكيلاً لإدارة الدراسات والمعلومات، (١٤٣٦هـ)، حيث استجاب منهم (٨٨) عميداً ووكيلاً، وتم استبعاد (١٧) استبانة؛ لعدم اكتمال البيانات بالصفة المطلوبة.

ثالثاً: وصف أفراد الدراسة :

اشتملت الدراسة على عدد من الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة، والمتمثلة في الرتبة العلمية، والخبرة الوظيفية، والدورات التدريبية، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو الآتي:

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	٢	٢,٨٢%
أستاذ مشارك	٣٧	٥٢,١١%
أستاذ مساعد	٣٢	٤٥,٠٧%
الإجمالي	٧١	١٠٠%

تضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مشارك)، بنسبة (٥٢,١١%)، ثم يأتي أفراد الدراسة من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مساعد) بنسبة (٤٥,٠٧%)، وأخيراً أفراد الدراسة من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ) بنسبة (٢,٨٢%).

جدول (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الخبرة الوظيفية

النسبة المئوية	العدد	الخبرة الوظيفية
١٢,٧%	٩	أقل من ٥ سنوات
٥٧,٧%	٤١	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات
٢٩,٦%	٢١	من ١٠ سنوات فأكثر
١٠٠%	٧١	الإجمالي

تضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خبرتهم (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، وذلك بنسبة (٥٧,٧%)، ثم يليهم من خبرتهم (من ١٠ سنوات فأكثر)، وذلك بنسبة (٢٩,٦%)، وأخيراً يأتي أفراد الدراسة الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (١٢,٧%).

جدول (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية

النسبة المئوية	العدد	عدد الدورات التدريبية في الإشراف على الأعمال التطوعية
٤٣,٦٦%	٣١	بدون دورات
٣٢,٣٩%	٢٣	دورة واحدة
٩,٨٦%	٧	دورتان
١٤,٠٨%	١٠	ثلاث دورات فأكثر
١٠٠%	٧١	الإجمالي

تضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية لم يحصلوا على دورات تدريبية في الإشراف على الأعمال التطوعية، بنسبة (٤٣,٦٦%)، ثم يليهم

من حصلوا على دورة تدريبية واحدة بنسبة (٣٢,٣٩%)، ثم يأتي أفراد الدراسة الذين حصلوا على ثلاث دورات فأكثر بنسبة (١٤,٠٨%)، وأخيراً أفراد الدراسة الذين حصلوا على دورتين بنسبة مئوية (٩,٨٦%)، مما يؤكد أهمية إقامة الجامعة لدورات تدريبية في أسلوب وآليات الإشراف على العمل التطوعي، وذلك من خلال مدربين متخصصين ومهتمين بالعمل التطوعي.

رابعاً: أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات التي تم جمعها، والمنهج المتبع في الدراسة، رأى الباحث أن الأداة الأكثر تحقيقاً لأهداف الدراسة هي الاستبانة، وتم تصميم الاستبانة من خلال الرجوع للإطار النظري، والبحوث والدراسات السابقة، والكتب العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتحتوي الاستبانة على ثلاثة محاور، كما يلي :

المحور الأول: واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي، وتكون هذا المحور من (١٥) عبارة.

المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي، وتكون هذا المحور من (١٢) عبارة.

المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي، وتكون هذا المحور من (١٦) عبارة.

وتمت الإجابة عن جميع عبارات الاستبانة بإحدى الاستجابات الخمس التالية: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. وقام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، ومناهج البحث، للحكم على مدى وضوح وشمولية ودقة كل عبارة، ومدى انتمائها

للمحور الذي تقيسه، أو تنتمي إليه، وقدموا بعض الآراء والتعديلات التي استفاد منها الباحث في تعديل صياغة بعض العبارات، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على أفراد الدراسة.

خامساً - صدق أداة الدراسة :

الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Internal consistency Validity:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة، وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، وإجمالي الاستبانة، وتم استخدام برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور الأول: واقع دور القيادات

الأكاديمية في تفعيل العمل التطوعي.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٨٥	*٠,٠٢	٩	٠,٨٥	**٠,٠٠
٢	٠,٥٥	**٠,٠٠	١٠	٠,٨٤	**٠,٠٠
٣	٠,٦٢	**٠,٠٠	١١	٠,٨٨	**٠,٠٠
٤	٠,٥٤	**٠,٠٠	١٢	٠,٧٨	**٠,٠٠
٥	٠,٥٧	**٠,٠٠	١٣	٠,٧٧	**٠,٠٠
٦	٠,٧٦	**٠,٠٠	١٤	٠,٨٤	**٠,٠٠
٧	٠,٥٣	**٠,٠٠	١٥	٠,٨٤	**٠,٠٠
٨	٠,٨٥	**٠,٠٠			

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور الثاني: المعوقات التي

تحول دون تفعيل القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٦٣	** ,٠٠	٧	٠,٦١	** ,٠٠
٢	٠,٥٢	** ,٠٠	٨	٠,٦٠	** ,٠٠
٣	٠,٥٦	** ,٠٠	٩	٠,٧١	** ,٠٠
٤	٠,٥٠	** ,٠٠	١٠	٠,٤٧	** ,٠٠
٥	٠,٤٨	** ,٠٠	١١	٠,٥٣	** ,٠٠
٦	٠,٥٠	** ,٠٠	١٢	٠,٤٦	** ,٠٠

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥), ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور الثالث: المقترحات التي

تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٨٤	** ,٠٠	٩	٠,٤٦	** ,٠٠
٢	٠,٧٧	** ,٠٠	١٠	٠,٨٨	** ,٠٠
٣	٠,٧٧	** ,٠٠	١١	٠,٧٥	** ,٠٠
٤	٠,٦٠	** ,٠٠	١٢	٠,٦٥	** ,٠٠
٥	٠,٦٩	** ,٠٠	١٣	٠,٧٣	** ,٠٠
٦	٠,٨٤	** ,٠٠	١٤	٠,٦٦	** ,٠٠
٧	٠,٣٢	** ,٠٠٧	١٥	٠,٦٥	** ,٠٠
٨	٠,٨٤	** ,٠٠	١٦	٠,٥٠	** ,٠٠

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥), ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

جدول (٧)

معاملات ارتباط بيرسون لكل محور من محوري الاستبانة وبين الدرجة الكلية

للاستبانة (ن = ٤٠).

مستوى الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	المحور
**٠,٠٠	٠,٨٧	المحور الأول: واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي.
*٠,٠١١	٠,٣٠	المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تفعيل القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.
**٠,٠٠	٠,٥١	المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجداول الأربعة السابقة يتبين ارتباط جميع العبارات بالمحور التابعة له، ومعظمها عند مستوى دلالة (٠,٠١). عدا العبارة رقم (١) في المحور الأول، فكان مستوى الدلالة عندها (٠,٠٥). كما تبين ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وأن معظم هذه الارتباطات أيضاً عالية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١). عدا المحور الثاني، فكان مستوى ارتباطه بالدرجة الكلية عند (٠,٠٥)، مما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارة الاستبانة، وأن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

سادساً: ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's

Alpha)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨)

حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد العبارات	المحور
٠,٩٣	١٥	المحور الأول: واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي.
٠,٧٧	١٢	المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تفعيل القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.
٠,٩٢	١٦	المحور الثالث: المقترحات التي تساهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.
٠,٨٩	٤٣	الدرجة الكلية للاستبانة

اتضح من الجدول السابق ارتفاع معاملات ثبات كل من عبارات محاور الاستبانة، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث انحصرت بين (٠,٧٧ - ٠,٩٣)، مما يدل على ارتفاع ثبات معظم محاور الاستبانة، كذلك تبين ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة، حيث بلغ (٠,٨٩)، مما يدل على ارتفاع ثبات الاستبانة بوجه عام.

سابعاً: الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسط الحسابي "Mean"، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"، للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة.
- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.

- استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T. Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أي محور من محاور الاستبانة، ترجع لاختلاف متغير الوظيفة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في آراء أفراد الدراسة حول أي محور من محاور الاستبانة، ترجع لاختلاف كل من المتغيرين (الخبرة – الدورات التدريبية).
- اختبار شيفيه (Scheffe) لدراسة الفروق البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها كما يلي:

إجابة السؤال الأول والذي نصه: ما واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي؟

وللإجابة عن السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٩)

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أشرف على الأعمال التطوعية داخل الجامعة وعبر جمعيات ومؤسسات المجتمع.	٥	٤	٥	٤٤	١٣	٢,٢١	١,٠٤	١٤
		% ٧,٠٤	٥,٦٣	٧,٠٤	٦١,٩٧	١٨,٣١			
٢	توجد إدارة داخل (الكلية - العمادة) تُعنى بالعمل التطوعي.	١٠	٣	٧	٢٧	٢٤	٢,٢٧	١,٣٥	١٣
		% ١٤,١	٤,٢٣	٩,٨٦	٣٨,٠٣	٢٣,٨			
٣	أسهم من خلال (الكلية - العمادة) في التواصل مع الجهات التي تُعنى بالعمل التطوعي.	٨	٣	٢	٥٠	٨	٢,٣٤	١,١١	١٢
		% ١١,٣	٤,٢٣	٢,٨٢	٧٠,٤٢	١١,٢٧			
٤	أقدم من خلال (الكلية - العمادة) دورات تدريبية للاهتمام بالعمل التطوعي.	٦	٥	٥	٣٥	٢٠	٢,١٨	١,١٨	١٥
		% ٨,٤٥	٧,٠٤	٧,٠٤	٤٩,٣	٢٨,١٧			
٥	تفعل (الكلية - العمادة) بعض الأعمال في العمل التطوعي.	١٠	٥	٨	٤١	٧	٢,٥٨	١,٢	٧
		% ١٤,١	٧,٠٤	١١,٢٧	٥٧,٧٥	٩,٨٦			
٦	أملك خبرة إشرافية في مجال العمل التطوعي.	١٤	٥	٤	٤٣	٥	٢,٧٢	١,٣	٣
		% ١٩,٧	٧,٠٤	٥,٦٣	٦٠,٥٦	٧,٠٤			
٧	أكلف أعضاء هيئة التدريس بحث الطلاب على ممارسة العمل التطوعي.	١٥	٦	٢	٢٨	٢٠	٢,٥٥	١,٥١	٨
		% ٢١,١	٨,٤٥	٢,٨٢	٣٩,٤٤	٢٨,١٧			
٨	أعمل من خلال (الكلية - العمادة) خطة لتنظيم المشاركات في	٩	٦	٤	٣٩	١٣	٢,٤٢	١,٢٥	١١
		% ١٢,٧	٨,٤٥	٥,٦٣	٥٤,٩٣	١٨,٣١			

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	موافق غير بشدة	غير موافق بشدة	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	الأعمال التطوعية المختلفة.								
٩	أقدم من خلال (الكلية - العمادة) دليلاً إرشادياً للأعمال التطوعية.	١٥	٢	٨	٢٦	٢٠	٢,٥٢	١,٤٧	٩
		٢١,١ %	٢,٨٢	١١,٢٧	٣٦,٦٢	٢٨,١٧			
١٠	أتابع الأعمال والأحداث الخاصة بالعمل التطوعي.	١٤	٧	٣	٣٦	١١	٢,٦٨	١,٣٩	٦
		١٩,٧ %	٩,٨٦	٤,٢٣	٥٠,٧	١٥,٤٩			
١١	أشارك من خلال (الكلية - العمادة) في المؤتمرات والملتقيات التي تُعنى بالأعمال التطوعية.	٩	٨	٥	٣٥	١٤	٢,٤٨	١,٢٩	١٠
		١٢,٧ %	١١,٢٧	٧,٠٤	٤٩,٣	١٩,٧٢			
١٢	أخصص جزءاً من وقتي للإشراف على الأعمال التطوعية.	١١	٨	٥	٤٣	٤	٢,٧	١,٢٢	٤
		١٥,٥ %	١١,٢٧	٧,٠٤	٦٠,٥٦	٥,٦٣			
١٣	أشارك في المناقشات والحوارات التي تهتم بالعمل التطوعي.	١٣	٩	٤	٤١	٤	٢,٨	١,٢٨	١
		١٨,٣ %	١٢,٦٨	٥,٦٣	٥٧,٧٥	٥,٦٣			
١٤	أقدم من خلال (الكلية - العمادة) المسابقات في مجال العمل التطوعي.	١٥	٧	٤	٣٢	١٣	٢,٧	١,٤٤	٤
		٢١,١ %	٩,٨٦	٥,٦٣	٤٥,٠٧	١٨,٣١			
١٥	أقيم من خلال (الكلية - العمادة) شراكات مع الجهات المعنية لتفعيل العمل التطوعي.	١٥	٥	٨	٣٥	٨	٢,٧٧	١,٣٥	٢
		٢١,١ %	٧,٠٤	١١,٢٧	٤٩,٣	١١,٢٧			
المتوسط العام									
							٢,٥٣	١,٢٩	

اتضح من الجدول السابق أن معظم استجابات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية غير موافقين على واقع أدوارهم في تفعيل العمل التطوعي، وذلك بوجه عام، ومتوسط هذا المحور يقع بين (٢٠٥٣ من ٥٠٠)، بينما تراوحت متوسطات العبارات بين (٢٠١٨ - ٢٠٨٠)، وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (غير متأكد، غير موافق)، وأجاب بعض أفراد الدراسة عن ست عبارات بدرجة غير متأكد، وانحصر متوسط العبارات الست بين (٢٠٦٨ - ٢٠٨٠)، وأبرز هذه العبارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي: أشارك في المناقشات والحوارات التي تهتم بالعمل التطوعي. أقيم من خلال (الكلية - العمادة) شركات مع الجهات المعنية لتفعيل العمل التطوعي. أملك خبرة إشرافية في مجال العمل التطوعي. بيد أن معظم أفراد الدراسة أجابوا بدرجة (غير موافق) على تسع عبارات، وانحصر متوسطها الحسابي بين (٢٠١٨ - ٢٠٥٨)، وتم ترتيب أبرز العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (تفعل الكلية أو العمادة بعض الأعمال في العمل التطوعي. أكلف أعضاء هيئة التدريس بحث الطلاب على ممارسة العمل التطوعي. أقدم من خلال الكلية أو العمادة دليلاً إرشادياً للأعمال التطوعية. أشارك من خلال الكلية أو العمادة في المؤتمرات والملتقيات التي تُعنى بالأعمال التطوعية. أعمل من خلال الكلية أو العمادة خطة لتنظيم المشاركات في الأعمال التطوعية المختلفة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى انشغال القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالأعمال الإدارية والفنية، والأبحاث والدراسات، وضيق الوقت للإشراف على الأعمال التطوعية وتفعيلها، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (السلطان، ٢٠١٤هـ)، ودراسة (عارف، ٢٠٠٢م).

ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري، وهو مقدار تشتت استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت

آراء أفراد الدراسة حول الاختيارات الخمسة (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) في الجدول السابق يتبين أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي تنحصر بين (١,٠٤، ١,٥١). وكان أقل انحراف معياري للعبارة (أشرف على الأعمال التطوعية داخل الجامعة وعبر جمعيات ومؤسسات المجتمع)، مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (أكلف أعضاء هيئة التدريس بحث الطلاب على ممارسة العمل التطوعي)، مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

إجابة السؤال الثاني والذي نصه: ما المعوقات التي تحد من تفعيل دور القيادات

الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي؟

وللإجابة عن السؤال، وللتعرف على المعوقات التي تحد من تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	موافق غير بشدة	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب		
										ت	%
١	عدم وضوح ماهية العمل التطوعي.	١٥	٤٧	٣	٥	١	٣,٩٩	٠,٨٢	١٢	ت	
		٢١,١٣	٦٦,٢	٤,٢٣	٧,٠٤	١,٤١	%				
٢	قلة المواد المطبوعة وغير المطبوعة التي تُعنى بالعمل التطوعي.	٢٢	٤٣	٥	٠	١	٤,٢	٠,٦٩	٨	ت	
		٣٠,٩٩	٦٠,٥٦	٧,٠٤	٠	١,٤١	%				
٣	قلة القنوات التي تُعنى بالعمل التطوعي داخل الجامعة.	٢٤	٤٥	١	١	٠	٤,٣	٠,٥٧	٤	ت	
		٣٣,٨	٦٣,٣٨	١,٤١	١,٤١	٠	%				
٤	قلة البرامج التوجيهية نحو الأعمال التطوعية.	٤١	٢٧	٢	١	٠	٤,٥٢	٠,٦٣	١	ت	
		٥٧,٧٥	٣٨,٠٣	٢,٨٢	١,٤١	٠	%				
٥	عدم توفير دليل إرشادي للأعمال التطوعية في الجامعة.	٢٣	٤٧	٠	١	٠	٤,٣	٠,٥٥	٤	ت	
		٣٢,٣٩	٦٦,٢	٠	١,٤١	٠	%				
٦	ضعف الوسائل الإعلامية وعدم تسليطها الضوء على العمل التطوعي.	٣١	٣٩	٠	١	٠	٤,٤١	٠,٥٨	٢	ت	
		٤٣,٦٦	٥٤,٩٣	٠	١,٤١	٠	%				
٧	عدم الاهتمام بالعمل التطوعي داخل الجامعة.	١٧	٤٥	٥	٣	١	٤,٠٤	٠,٧٨	١٠	ت	
		٢٣,٩٤	٦٣,٣٨	٧,٠٤	٤,٢٣	١,٤١	%				
٨	ضعف الجانب التوعوي بأهمية وفضل العمل التطوعي.	٢٠	٥٠	١	٠	٠	٤,٢٧	٠,٤٨	٦	ت	
		٢٨,١٧	٧٠,٤٢	١,٤١	٠	٠	%				
٩	ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمشاركة في الأعمال التطوعية.	٢٨	٣٧	٣	١	٢	٤,٢٤	٠,٨٤	٧	ت	
		٣٩,٤٤	٥٢,١١	٤,٢٣	١,٤١	٢,٨٢	%				
١٠	عدم وجود آليات	٢٨	٣٩	٤	٠	٠	٤,٣٤	٠,٥٨	٣	ت	

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	موافق غير بشدة	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	وأنظمة للعمل التطوعي.	٣٩.٤٤%	٥٤.٩٣	٥.٦٣	٠			
١١	عدم قناعة البعض بأهمية الأعمال التطوعية.	٣٠%	٢٧	٧	١	٤.١١	٠.٩٩	٩
		٤٢.٢٥%	٣٨.٠٣	٩.٨٦	٨.٤٥	١.٤١		
١٢	كثرة الأعباء الأكاديمية والإدارية.	١٩%	٤٣	٤	٣	٤.٠٣	٠.٩١	١١
		٢٦.٧٦%	٦٠.٥٦	٥.٦٣	٢.٨٢	٤.٢٣		
	المتوسط العام							
						٤.٢٣	٠.٧٠	

اتضح من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يوافقون على المعوقات التي تحد من تفعيل دورهم للعمل التطوعي بدرجة (موافق بشدة). والمتوسط الحسابي لهذا المحور (٤,٢٣ من ٥,٠) ، وتتراوح متوسطات عبارات المحور بين (٣,٩٩ - ٤,٥٢) درجة، وفيما يلي أبرز العبارات في المحور الثاني مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (قلة البرامج التوجيهية نحو الأعمال التطوعية - ضعف الوسائل الإعلامية وعدم تسليطها الضوء على العمل التطوعي - عدم وجود آليات وأنظمة للعمل التطوعي - قلة القنوات التي تُعنى بالعمل التطوعي داخل الجامعة - عدم توفير دليل إرشادي للأعمال التطوعية في الجامعة - ضعف الجانب التوعوي بأهمية وفضل العمل التطوعي - ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمشاركة في الأعمال التطوعية. وتتفق بعض هذه النتائج مع دراسة (الرومي، ١٤٣٣هـ) ، ودراسة (العامر، ١٤٢٥هـ) بأن مفهوم ثقافة التطوع يعاني من ازدواجية معرفية، وعدم قدرة خطاب ثقافة التطوع على التجديد والتجاوب مع متغيرات الواقع، وقلة البرامج التدريبية في مجال العمل التطوعي، كما تتفق بعض هذه النتائج مع دراسة

(السلطان، ١٤٣٠هـ) بأن معوقات العمل التطوعي تكمن في عدم توافر مراكز التعريف بالعمل التطوعي في الجامعات، وعدم الإعلان عن برامج العمل التطوعي. وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق يتبين أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور المعوقات التي تحد من تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي تنحصر بين (٠,٤٨، ٠,٩٩)، وأقل انحراف معياري كان للعبارة (ضعف الجانب التوعوي بأهمية وفضل العمل التطوعي)، مما يدل على أنها أكثر العبارات التقاءً بين آراء أفراد الدراسة حولها، وأكبر قيمة للانحراف المعياري كانت للعبارة (عدم قناعة البعض بأهمية الأعمال التطوعية)، مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد الدراسة.

إجابة السؤال الثالث والذي نصه: ما المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات

الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي؟

وللإجابة عن السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	العبارة		م
								ت	%	
٨	٠,٥	٤,٤٨	٠	٠	٠	٣٧	٣٤	ت	إيجاد مواد مطبوعة وغير مطبوعة تعنى بالعمل التطوعي.	١
			٠	٠	٠	٥٢,١١	٤٧,٨٩	%		
٥	٠,٥	٤,٤٩	٠	٠	٠	٣٦	٣٥	ت	المبادرة في تقديم الندوات والمؤتمرات وورش العمل والدورات التدريبية) في مجال العمل التطوعي.	٢
			٠	٠	٠	٥٠,٧	٤٩,٣	%		
٥	٠,٥	٤,٤٩	٠	٠	٠	٣٦	٣٥	ت	تفعيل المسابقات الثقافية والأنشطة التي تعنى بالعمل التطوعي.	٣
			٠	٠	٠	٥٠,٧	٤٩,٣	%		
١٢	٠,٥٨	٤,٤٤	٠	٠	٣	٣٤	٣٤	ت	إنشاء مجلة دورية تعنى بالأعمال التطوعية.	٤
			٠	٠	٤,٢٣	٤٧,٨٩	٤٧,٨٩	%		
٥	٠,٥٨	٤,٤٩	٠	١	٠	٣٣	٣٧	ت	إنشاء وحدات على مستوى الكليات والعمادات تعنى بالعمل التطوعي.	٥
			٠	١,٤١	٠	٤٦,٤٨	٥٢,١١	%		
٤	٠,٥	٤,٥٢	٠	٠	٠	٣٤	٣٧	ت	حث الباحثين من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا على دراسة المشكلات والنماذج المتميزة في الأعمال التطوعية.	٦
			٠	٠	٠	٤٧,٨٩	٥٢,١١	%		
١	٠,٤٥	٤,٧٣	٠	٠	٠	١٩	٥٢	ت	تشجيع الزيارات للمؤسسات والمراكز المتخصصة بالعمل التطوعي.	٧
			٠	٠	٠	٢٦,٧٦	٧٣,٢٤	%		

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق				موافق	موافق بشدة	العبرة	
			غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق			ت	%
٢	٠,٥	٤,٥٨	٠	٠	٠	٣٠	٤١	فتح قنوات اتصال وعقد شراكات بين المؤسسات والمراكز التي تعنى بالأعمال التطوعية مع الجامعة.	ت	٨
			٠	٠	٠	٤٢,٢٥	٥٧,٧٥		%	
١٣	٠,٧٣	٤,٤٢	٠	٣	١	٣٠	٣٧	إشراك الجميع في الأعمال التطوعية من خلال المحاضرات والندوات.	ت	٩
			٠	٤,٢٣	١,٤١	٤٢,٢٥	٥٢,١١		%	
٣	٠,٥	٤,٥٤	٠	٠	٠	٢٣	٣٨	التواصل مع الإعلام المرئي والمقروء للتشجيع على الأعمال التطوعية.	ت	١٠
			٠	٠	٠	٤٦,٤٨	٥٣,٥٢		%	
١٠	٠,٥٣	٤,٤٥	٠	٠	١	٢٧	٣٣	تفعيل المنتديات الإلكترونية والإعلامية التي تعنى بالأعمال التطوعية.	ت	١١
			٠	٠	١,٤١	٥٢,١١	٤٦,٤٨		%	
١٤	٠,٥٧	٤,٣٧	٠	٠	٣	٣٩	٢٩	توفير دبلومات مهنية تعنى بالأعمال التطوعية.	ت	١٢
			٠	٠	٤,٢٣	٥٤,٩٣	٤٠,٨٥		%	
١٦	٠,٤٨	٤,٣٥	٠	٠	٠	٤٦	٢٥	توفير قاعدة بيانات طلابية للأعمال التطوعية.	ت	١٣
			٠	٠	٠	٦٤,٧٩	٣٥,٢١		%	
١٠	٠,٥	٤,٤٥	٠	٠	٠	٢٩	٣٢	تفعيل الأنظمة والقوانين واللوائح التي تيسر المشاركة بالأعمال التطوعية.	ت	١٤
			٠	٠	٠	٥٤,٩٣	٤٥,٠٧		%	
٨	٠,٥	٤,٤٨	٠	٠	٠	٣٧	٣٤	نشر المبادئ والقيم الإسلامية التي تحث على العمل التطوعي.	ت	١٥
			٠	٠	٠	٥٢,١١	٤٧,٨٩		%	
١٤	٠,٦٤	٤,٣٧	٠	١	٠	٤١	٢٩	ربط محفزات العمل التطوعي بالعمل الأكاديمي.	ت	١٦
			٠	١,٤١	٠	٥٧,٧٥	٤٠,٨٥		%	
	٠,٥٤	٤,٤٨	المتوسط العام							

اتضح من الجدول أعلاه أن استجابات معظم أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يوافقون على المقترحات التي تسهم في تفعيل دورهم للعمل التطوعي بدرجة (موافق بشدة)، والمتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٤٨ من ٥,٠)، وتتراوح المتوسطات الحسابية للعبارات في هذا المحور بين (٤,٣٥ - ٤,٧٣) درجة، ويمكن ترتيب أبرز العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يأتي: (تشجيع الزيارات للمؤسسات والمراكز المتخصصة بالعمل التطوعي .فتح قنوات اتصال وعقد شراكات بين المؤسسات والمراكز التي تُعنى بالأعمال التطوعية مع الجامعة . التواصل مع الإعلام المرئي والمقروء للتشجيع على الأعمال التطوعية. حث الباحثين من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا على دراسة المشكلات والنماذج المتميزة في الأعمال التطوعية . المبادرة في تقديم الندوات والمؤتمرات وورش العمل والدورات التدريبية في مجال العمل التطوعي . تفعيل المسابقات الثقافية والأنشطة التي تُعنى بالعمل التطوعي . إنشاء وحدات على مستوى الكليات والعمادات تُعنى بالعمل التطوعي).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك القيادات الأكاديمية بأهمية هذه المقترحات، ودورها في تفعيل العمل التطوعي، وتتفق بعض هذه النتائج مع دراسة كرستيان وويلر (Christina , Willar , 2001) بأهمية دور الجامعة في خدمة المجتمع في بناء العمل التطوعي.

وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق يتبين أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي تنحصر بين (٠,٤٥ ، ٠,٧٣)، وأقل انحراف معياري كان للعبارة (تشجيع الزيارات للمؤسسات والمراكز المتخصصة بالعمل التطوعي)، مما يدل على أنها

أكثر العبارات التقاءً بين آراء أفراد الدراسة حولها، وأكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (إشراك الجميع في الأعمال التطوعية من خلال المحاضرات والندوات)، مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية .

إجابة السؤال الرابع والذي نصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير

(الرتبة الوظيفية – الخبرة – الدورات التدريبية)؟

وللإجابة عن السؤال تم إجراء اختبارات (T. test) لعينتين مستقلتين لدراسة أثر متغير (الرتبة الوظيفية) على محاور الاستبانة، كما تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA) لدراسة أثر كل من متغيري (الخبرة – عدد الدورات التدريبية) على محاور الاستبانة، وفقاً للآتي:

أ – الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير الرتبة الوظيفية:

جدول (١٢)

المحور	الرتبة الوظيفية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي.	عميد	٣١	٣٩,٥٨	١١,٧٥	٦٩	٠,٩٧	٠,٣٣٥
	وكيل	٤٠	٣٦,٦٥	١٣,٢٦			
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تفعيل القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.	عميد	٣١	٤٩,٩٤	٢,٨٠	٦٩	١,٢٩	٠,٢٠٣
	وكيل	٤٠	٥١,٣٥	٥,٦٠			

المحور	الوظيفة الرتبة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.	عميد	٢٦	٦٨,٩٤	٥,٠٩	٦٩	٣,٧٩	**٠,٠٠٠
	وكيل	٤٠	٧٣,٧٥	٥,٤٦			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

(٠,٠١).

اتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) حول المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي ترجع لاختلاف متغير الرتبة الوظيفية لصالح مجموعة أفراد الدراسة من الوكلاء، أي أن مجموعة أفراد الدراسة من الوكلاء أكثر موافقة على المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي من مجموعة أفراد الدراسة من العمداء.

ب- الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير الخبرة الوظيفية:

جدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد الدراسة

حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير الخبرة الوظيفية.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي.	بين المجموعات	٧٣٨,١٩	٢	٣٦٩,١٠	٠,٠٩٧
	داخل المجموعات	١٠٤٠٤,٤٦	٦٨	١٥٣,٠١	
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تفعيل القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.	بين المجموعات	٤,٠	٢	٢,٠٠	٠,٠٩٣
	داخل المجموعات	١٤٨٩,٩	٦٨	٢١,٩١	
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.	بين المجموعات	٣١٠,٧	٢	١٥٥,٣٧	**٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٢٠٣٥,٥	٦٨	٢٩,٩٣	

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

تضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(٠,٠١) لتقديرات أفراد العينة من القيادات الأكاديمية حول المحور الثالث: المقترحات التي

تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي على الترتيب، ترجع لاختلاف

متغير الخبرة الوظيفية، أي أنه يوجد تأثير لمتغير الخبرة الوظيفية على محور المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي، ولدراسة ومعرفة هذه الفروق بين أي مجموعة من مجموعات الخبرة الوظيفية (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١٤)

نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق حول المحور الثالث والتي ترجع لاختلاف متغير

الخبرة الوظيفية باستخدام اختبار شيفيه.

المحور	الخبرة الوظيفية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي	أقل من ٥ سنوات	٩	٧٦,٢٢	٢,٠٥	-	-
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤١	٧٠,١٠	٥,٤٥	*٦,١٢	-
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢١	٧٢,٧١	٦,٣٧	٣,٥١	٢,٦٢

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

اتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي، وكانت هذه الفروق بين مجموعة أفراد الدراسة ممن خبرتهم الوظيفية (أقل من ٥ سنوات)، وبين مجموعة أفراد الدراسة ممن خبرتهم الوظيفية (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد الدراسة ممن خبرتهم

الوظيفية (أقل من ٥ سنوات)، أي أن مجموعة أفراد الدراسة ممن خبرتهم الوظيفية (أقل من ٥ سنوات) كانوا أكثر موافقة على المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي من مجموعة أفراد الدراسة ممن خبرتهم الوظيفية (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات).

ج- الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في الإشراف على الأعمال التطوعية:

جدول (١٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول محاور الاستبانة، والتي تُعزى لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في الإشراف

على الأعمال التطوعية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	$F_{(٣, ٦٧)}$	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي.	بين المجموعات	٧٢٢,٦٠	٣	٢٤٠,٨٧	١,٥٥	٠,٢١٠
	داخل المجموعات	١٠٤٢٠,٠٥	٦٧	١٥٥,٥٢		
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تفعيل القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.	بين المجموعات	٥,٥	٣	١,٨٢	٠,٠٨	٠,٩٧
	داخل المجموعات	١٤٨٨,٥	٦٧	٢٢,٢٢		
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.	بين المجموعات	٦٩١,٥	٣	٢٣٠,٥٠	٩,٣٣	***,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦٥٤,٧	٦٧	٢٤,٧٠		

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

اتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لتقديرات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية حول المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي على الترتيب، ترجع لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية، أي أنه يوجد تأثير لمتغير عدد الدورات التدريبية على محور المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي، ولدراسة ومعرفة هذه الفروق بين أي مجموعة من مجموعات عدد الدورات التدريبية (بدون دورات، دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات فأكثر) تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١٦)

نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق حول المحور الثالث، والتي ترجع لاختلاف متغير

عدد الدورات التدريبية في الإشراف على الأعمال التطوعية باستخدام اختبار شيفيه.

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	بدون دورات	دورة واحدة	دورتان
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي.	بدون دورات	٣١	٧٢,٣٥	٥,٥٧	-	-	-
	دورة واحدة	٢٣	٦٧,٦١	٤,٦٨	*٤,٧٤	-	-
	دورتان	٧	٧٦,٤٣	١,١٣	٤,٠٧	*٨,٨٢	-
	ثلاث دورات فأكثر	١٠	٧٥,٤٠	٥,١٠	٣,٠٥	*٧,٧٩	١,٠٣

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

اتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حول المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي، وكانت هذه الفروق بين مجموعة أفراد الدراسة ممن حصلوا على (دورة واحدة) من ناحية، وبين كل من مجموعات أفراد الدراسة ممن لم يحصلوا على أي دورة (بدون دورات)، أو حصلوا على (دورتين) أو (ثلاث دورات فأكثر) من ناحية أخرى، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة ممن لم يحصلوا على أي دورة (بدون دورات)، أو ممن حصلوا على (دورتين) أو (ثلاث دورات فأكثر)، أي أن كل من مجموعات أفراد الدراسة ممن لم يحصلوا على أي دورة (بدون دورات)، أو حصلوا على (دورتين) أو (ثلاث دورات فأكثر) أكثر موافقة على محور المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية للعمل التطوعي من مجموعة أفراد الدراسة ممن حصلوا على (دورة واحدة).

ملخص نتائج الدراسة :

أ- أهم النتائج المتعلقة بالمحور الأول: واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تفعيل العمل التطوعي: أن معظم أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية غير موافقين من واقع أداء أدوارهم في تفعيل العمل التطوعي بوجه عام.

ب- أهم النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: المعوقات التي تحد من تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي: أن معظم أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يوافقون بشدة على المعوقات التي تحد من تفعيل دورهم للعمل التطوعي، وذلك بوجه عام.

ج- أهم النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي: أن معظم أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يوافقون بشدة على المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي، وذلك بوجه عام.

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) حول المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي، ترجع لاختلاف متغير الرتبة الوظيفية، لصالح مجموعة أفراد الدراسة من الوكلاء.

هـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، لتقديرات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي على الترتيب، ترجع لاختلاف متغير الخبرة الوظيفية، وكانت هذه الفروق بين مجموعة أفراد العينة ممن خبرتهم الوظيفية (أقل من ٥ سنوات)، وبين مجموعة أفراد العينة ممن خبرتهم الوظيفية (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد الدراسة ممن خبرتهم الوظيفية (أقل من ٥ سنوات).

و- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لتقديرات أفراد العينة من القيادات الأكاديمية حول المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعمل التطوعي على الترتيب، ترجع لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في الإشراف على الأعمال

التطوعية، وكانت هذه الفروق بين مجموعة أفراد العينة ممن حصلوا على (دورة واحدة) من ناحية، وبين كل من مجموعات أفراد الدراسة ممن لم يحصلوا على أي دورة (بدون دورات)، أو حصلوا على (دورتين)، أو (ثلاث دورات فأكثر) من ناحية أخرى، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد الدراسة ممن لم يحصلوا على أي دورة (بدون دورات)، أو ممن حصلوا على (دورتين)، أو (ثلاث دورات فأكثر).

توصيات الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يقترح التوصيات التالية :
- أهمية نشر الوعي بأهمية العمل التطوعي، وذلك من خلال ما يلي :
 - إنشاء كراسي بحثية تدعم العمل التطوعي في جميع مجالاته.
 - عمل وحدات داخلية بالكليات والعمادات المساندة.
 - عقد المؤتمرات والندوات والورش العلمية لتفعيل العمل التطوعي.
 - حث طلاب الدراسات العليا بالجامعة بالمشاركة بمناشط فعاليات العمل التطوعي.
 - عقد شراكات بين المؤسسات والمراكز التي تُعنى بالأعمال التطوعية مع الجامعة.
 - إقامة دورات تدريبية للقيادات حول الإشراف على الأعمال التطوعية.
 - تفعيل الإعلام الإلكتروني والمقروء للحث على نشر المبادئ والقيم الإسلامية للعمل التطوعي.

* * *

مراجع الدراسة :

- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩١م) مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، مكتبة الأنجلو للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الأصبغي، محمد (٢٠٠٠م)، العمل التطوعي في المجالات الأمنية: نماذج وتطبيقات، مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي (الأمن مسؤولية الجميع) ٢٧-٢٩/٦/٢٠١٤ هـ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الباز، راشد (١٤٣٢هـ) الشباب والعمل التطوعي: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض، مجلة البحوث الأمنية، المجلد ١٠، العدد ٢٠، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض.
- باشا، عدنان (٢٠٠٠م) العمل التطوعي في الإسلام ودور المنظمات والهيئات الإسلامية في التنمية الشاملة، مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي (الأمن مسؤولية الجميع) أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- بسويوني، إبراهيم (١٩٩٨م) الأنشطة العلمية غير الصفية ونوادي العلوم دراسة ميدانية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- بشير، أحمد (٢٠٠١م) القطاع التطوعي وإسهاماته في تحقيق أهداف التخطيط الاجتماعي، المؤتمر العلمي الرابع عشر الفترة ٢٨-٢٩/مارس، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- الحمادي، علي (١٤٢١هـ) فلسفة العمل التطوعي ومتلازمة الأمن والتنمية، مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الخطيب، سلوى (٢٠٠٢م) نظرة في علم الاجتماع المعاصر، القاهرة: مطبعة النيل.
- رجال، عمر (٢٠٠٧م) الشباب والعمل التطوعي، مركز حقوق الإنسان، شمس البيرة.
- رضامحمد جواد (٢٠٠٠م)، الإصلاح الجامعي، دار القلم، الكويت.
- الرومي، أحمد (١٤٣٣هـ) واقع العمل التطوعي لدى متدربي الكليات التقنية ومقترحات تفعيله، دراسة.
- الزهراني، علي (٢٠٠٠م)، مفهوم العمل التطوعي في التربية الإسلامية وثمراته الدنيوية والأخرية، مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي (الأمن مسؤولية الجميع)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- السلطان، فهد (١٤٣٠هـ)، اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي، دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود، مجلة رسالة الخليج العربي ع (١١٢)، الرياض.

- الشهراني، معلوي (١٤٢٧هـ). العمل التطوعي وعلاقته بأمن المجتمع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- عارف، إيمان محمد (٢٠٠٦م). دور الجامعة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي في ضوء مفهوم التنمية المستدامة، المؤتمر القومي السنوي العاشر، جامعة المستقبل في الوطن العربي.
- العامر، عثمان (١٤٢٥هـ). ثقافة التطوع لدى الشباب السعودي، أبحاث المؤتمر العلمي السنوي لقسم أصول التربية (التعليم والتنمية المستدامة)، جامعة الزقازيق، مصر.
- العبيد، إبراهيم (١٤٣٣هـ)، واقع العمل التطوعي ومعوقاته وأساليبه وتنميته واتجاهات الطلاب نحوه بجامعة القصيم، مجلة العلوم العربية والإنسانية، مجلة علمية تصدرها جامعة القصيم، المجلد ٦، العدد ٢.
- عجوبة، مختار (١٤١٥هـ). القاعدة النظرية للأنشطة التطوعية الخيرية في المملكة العربية السعودية. دراسة وثائقية لتجربة الجمعيات الخيرية. مجلة التعاون، العدد (٣٤) مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
- العكرش، الجوهرة (٢٠٠٨م). معوقات العمل التطوعي بالمجتمع السعودي. دراسة لبعض نظم ومعوقات العمل التطوعي الاجتماعي (دراسة وصفية بمدينة الرياض). رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود الرياض.
- العنزي، موزي (٢٠٠٦م). أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية على مشاركة المرأة السعودية في الأعمال التطوعية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.
- فهمي، نصيف، متقربوس (٢٠٠١م) إسهامات الخدمة الاجتماعية في تنمية اتجاهات الشباب نحو التطوع. ورقة عمل مقدمة بالمؤتمر الرابع عشر للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- ماهر، أبو المعاطي (٢٠٠١م) الخدمة الاجتماعية بين التطوع والاحتراف المهني، المؤتمر العلمي الرابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.
- مكروم، عبد الودود (٢٠٠٥م). المستقبل العربي مدخل في دراسة فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

▪ النعيم، عبدالله (١٤٢١هـ)، العمل الاجتماعي مع التركيز على العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد، الرياض.

- Esmond, Judy: the untapped potential of Australian university students, Australian Journal on volunteering, Vol. 5, No.2, 2001, P.309
- Hayase ,Nobora: Status Volunteer in Japan and U.S , OVAC quarterly Magazine Vol.1 January, 2001
- Willard , Christina : Malign Youth Volunteerism :The Youth Volunteer Corps of Canada ,Journal of volunteer Administration , vol .17 ,No .3 , 2000 , pp :21-24

* * *

- Shahrani, Maalwai. (1427 H.). The Volunteering Work and its Relationship to the Security of Society, Unpublished Master Thesis. Naif University for Security Sciences, Riyadh.
- Arif, Iman Muhammad. (2006). The role of the University in Students' Attitudes toward the Development of Volunteering work in the Light of the Concept of Sustainable Development, the tenth annual National Conference, the University of the future in the Arab world.
- Amer, Osman. (1425 H.). The Culture of Volunteerism in Saudi Young Men, Annual Scientific Conference of the Department of the Foundations of Education Research (Sustainable Development and Education), Zagazig University. Egypt.
- Alabeed, Ibrahim. (1433 H.). The Reality of Voluntary Work and its Obstacles and the Methods of the Development and Trends of Students toward it in Qassim University, Journal of Arabic Humanitarian Sciences, Scientific journal issued by the University of Qassim, Volume 6, Issue 2.
- Ajubah, Mukhtar. (1415 H.). The Theoretical Rule of voluntary Charitable Activities in the Kingdom of Saudi Arabia. Documentary Study of the Experience of Charities. Cooperation magazine (34) Cooperation Council for the Arab States of the Gulf.
- Al-Akresh, Al-Jawhra. (2008). Obstacles to Volunteering in Saudi society. A Study of some Systems and Constraints of Voluntary Social Work (Descriptive Study in Riyadh), Unpublished MA Thesis, Department of Social Studies, Faculty of Arts and Humanities. King Saud University, Riyadh.
- Anzi, Modhi. (2006 G.). The Impact of some of the Social and Economic variables on the Participation of Saudi Women in Volunteer work. Unpublished MA Thesis. Social Studies Department, Faculty of Arts & Humanities, King Saud University, Riyadh.
- Fahmi, Nassif, Mottaqrius. (2001 G.) The Contributions to the Social Service in Youth Attitudes toward the Development of Volunteering, working paper submitted by the Fourteenth Conference of Social Work, Faculty of Social Work, Helwan University.
- Maher El-Maati. (2001). The Social Service between the Volunteering Social Service and Professionalism, Scientific Fourteenth Congress, Faculty of Community Service, Helwan University. Egypt.
- Mkrom, Abdel-Wadood. (2005). The Arab Future Entrance in the Study of Philosophy of Education, Faculty of Education, Mansoura University. Egypt.
- Bliss, Abdullah. (1421H.). Social Work, with a focus on Volunteering work in the Kingdom of Saudi Arabia, King Fahd Library, Riyadh.

* * *

List of References:

- Abouhatab, Fouad. and Thadeq, Amal. (1991) Research Methods and Methods of Statistical Analysis, Anglo Library for publication and distribution, Cairo.
- Alosbaie, Mohammed. (2000). Volunteering Work in Security Fields: Models and Applications. Conference of Volunteering Work and Security in the Arab World (Security is Everyone's Responsibility) 27-29 / 6/1421H. Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
- Baz, Rashid. (1432). Youth and Volunteering Work: a Field Study on the Undergraduate Students in the City of Riyadh, Security Research Journal, Volume 10, Issue 20, King Fahd Security College, Riyadh.
- Pasha, Adnan. (2000). Volunteering Work in Islam and the Role of Islamic Organizations in the Comprehensive Development. Conference of Volunteering Work and Security in the Arab World (Security is Everyone's Responsibility) Naif Arab Academy for Security Science, Riyadh.
- Basiouni, Ibrahim. (1998). Scientific Extra-Curricular Activities and the Sciences Clubs, Field Study, the Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.
- Bashir, Ahmad. (2001). The Volunteering Sector and its Contribution in Achieving the Objectives of Social Planning, the 14th Scientific Conference 28-29 / March, Faculty of Social Work, University of Helwan scientific Fourteenth Congress.
- Alhamadi, Ali. (1421). philosophy of volunteering work and the syndrome of security and development. Conference of the volunteering work and security In the Arab world, the Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
- Alkhatib, Salwa. (2002). A look at Modern Sociology, Cairo: Nile Press.
- Rahal, Omar. (2007). Youth and Volunteering Work, the Centre for Human Rights, Shams Albeera.
- Reda, Mohammad Jawad. (2000). University Reform, Dar Alqalam, Kuwait.
- AlRumi, Ahmed. (1433 H.). The Reality of Volunteering Work with the Trainees of Technical Colleges and Suggestion for its Activation: a Study.
- Al-Zahrani, Ali. (2000). The cConcept of Volunteering Work in Islamic Education, its World, and other World Result. Volunteering Work and Security in the Arab World (Security is Everyone's Responsibility). Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
- Sultan, Fahd. (1430 H.). Male University Students' Attitudes towards Voluntary Work Empirical Study on King Saud University magazine Arabian Gulf message (p 112), Riyadh.

The Role of Academic Leaderships at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in Promoting Volunteering

Dr. Abdulaziz Suleiman Al-Duweish

Associate Professor in Department of Management & Educational Planning
Faculty of Social Studies – Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to know the role of academic leaders at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University on activating voluntary work, what makes voluntary work less effect and what are the suggestions that make academic leaders participate on activating voluntary work. The study used descriptive survey as a study tool, it included 114 members: colleges deans, vice deans and supported deans at Imam Muhammad ibn Saud University. It came up with the following:

- a- Most of who participated on the study were not agree on their roles on activating voluntary work , the most prominent phrases: The college or dean activating some voluntary work. I ask faculty members to encourage students on voluntary work and I present a guidebook for voluntary work.
- b- Most of who participated on the study agree that there are drawbacks limit their voluntary work, these drawbacks are: Few programs on voluntary work, media are not focusing on voluntary work and no rules or plans for voluntary work.
- c- Most of academic leaders who participated on the study agree on what makes academic leaders affected on voluntary work.
- d- There are statistical significant differences on (0.01) because of different job level.

There are statistical significant differences on (0.01) because of different job experience. Those differences among study members whom their experience less than 5 years



المشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د.وفاء بنت إبراهيم الفريح
قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



المشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د.وفاء بنت إبراهيم الفريح

قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات المختلفة التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي في الدراسة لملاءمته لتحقيق أهداف البحث.

وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدبلوم العام في التربية في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، والذي يتكون من (٥٨٩) طالبة في المستوى الأول والثاني. وتم اختبار العينة بطريقة قصدية من جميع طالبات الدبلوم العام في التربية المستوى الثاني، وعددهن (٣٢٦) طالبة. وتكونت العينة النهائية في الدراسة من (٢٢٤) طالبة. وأوضحت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد عينة الدراسة على المشكلات الأكاديمية كبيرة جداً، وتراوح متوسطها من (٤.٢١-٥) وتمثلت بالترتيب في: كثرة التكاليف التي تكلف بها الطالبة، التداخل بين مفردات المقررات الدراسية في البرنامج، صعوبة اللقاءات المكتبية بين الطالبة في برنامج الدبلوم وعضو هيئة التدريس، قلة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي للمواد الدراسية، بينما كانت (١١) عبارة في استجابة أفراد العينة كبيرة، حيث تراوح متوسطها (٣.٤١-٤.٢٠)، وتمثلت بالترتيب في: اعتماد أعضاء هيئة التدريس على طريق الإلقاء، ضعف الانسجام بين كم المادة والفترة الزمنية المخصصة لها، صعوبة مراجعة أوراق الامتحانات، قصور في توزيع الأنشطة والواجبات بطريقة مناسبة على مدار الفصل الدراسي، الافتقار إلى الموضوعية في تقسيم الطالبات من قبل أعضاء هيئة التدريس، عدم مراعاة عضوات هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطالبات، قصور في أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً، عدم مراعاة عضو هيئة التدريس ربط المادة العلمية بالواقع، عدم تركيز المقررات الدراسية على الجوانب التربوية، عدم وجود خطة واضحة للمقرر قبل تدريسه متضمنة الأهداف والمحتوى والمراجع، تأخير عضو هيئة التدريس عن مواعيد المحاضرات. وفي محور المشكلات الإدارية والتنظيمية كانت إجابات أفراد عينة الدراسة بأنها كبيرة جداً، حيث تراوح متوسطها (٤.٢١-٥)، وتمثلت في: قصور في تجهيز القاعة الدراسية، افتقار الجامعة لمكان مخصص للصلاة، صعوبة التواصل مع المسؤولين عن الدبلوم عبر موقع الجامعة إلكترونياً، بينما كانت (٥) عبارات في استجابة أفراد العينة كبيرة، حيث تراوح متوسطها (٣.٤١-٤.٢٠)، وهي بالترتيب: مساحة القاعات الدراسية غير ملائمة لعدد الطالبات، ضعف كفاءة القائمين على المكتبة الجامعية، افتقار الجامعة للخدمات الطلابية مثل التصوير، ضعف تعاون موظفات الجامعات مع طالبات الدبلوم، صعوبة قبول الأعذار الطبية. وكانت أيضاً استجابات أفراد عينة الدراسة على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية كبيرة جداً تراوح متوسطها (٤.٢١-٥)، وتمثلت بالترتيب في: الخوف من عدم استكمال متطلبات الحصول على الدبلوم، ارتفاع ثمن الكتب والمراجع التربوية، صعوبة التكيف مع طول الدوام المسائي لمدة عام، وجود التزامات أسرية تتعارض مع وقت المحاضرات، صعوبة الحصول على المواصلات المسائية.



١- المقدمة :

شهدت دول العالم المتقدمة اهتماماً بتطوير المعلم إعداداً وتدريباً ورعاية، وكانت المملكة العربية السعودية مواكبة لهذا الاهتمام، حيث يُعد المعلم محور العمل التربوي، لأنه مهما بذل من جهد في تطوير المناهج الدراسية والمعامل والمكتبات، وأدوات التعلم وتقنياته، فلن يتم تحقيق النجاح لأهداف العملية التعليمية بدون معلم أحسن إعداده^(١).

ولذلك يتضمن برنامج إعداد المعلمات لمهنة التدريس ثلاثة مكونات أساسية،

هي (٢):

– الجانب العلمي الأكاديمي، حيث يمثل الإعداد الأكاديمي للمعلم التعمق في دراسة تخصص أو أكثر من المجالات العلمية التي سيقوم بتدريسها، ويُعد ذلك جانباً أساسياً لنجاحه في عمله، وتعمق المعلم في تخصصه يتطلب من المعلم أن يظل على صلة بالتطورات العلمية المتلاحقة.

– الجانب الثقافي العام، وهو مرتبط بثقافة المجتمع والعصر، ولذا فإن إعداد المعلم في هذا الجانب ينمي وعيه بثقافة مجتمعه ومشكلاته وعلاقاته.

– الجانب المهني التربوي، حيث يُعد الإعداد التربوي من أكثر الجوانب الثلاثة أهمية، كما يُعد شرطاً ضرورياً في جميع المهن، ومنها التعليم، ويشمل هذا الجانب بعض المقررات التربوية والنفسية التي تؤهل المعلم للممارسة كصاحب مهنة، بالإضافة إلى

(١)الحامد،محمد معجب وآخرون (٢٠٠٤م). التعليم في المملكة رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد، ص ٢٨٨.

(٢)الغامدي،حمدان ونور الدين عبد الجواد (١٤٢٦هـ)، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية،الرياض:مكتبة الرشد، ص ١٩٥،١٩٤.

التربية العملية التي تُعد جزءاً أساسياً من الإعداد التربوي، حيث يؤكد شهلا^(١) "أن نجاح المعلم في عمله يقوم على عناصر كثيرة، غير أن إعداده التربوي هو أكثر العوامل أهمية في هذا النجاح".

وقد أدركت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أهمية الإعداد التربوي للمعلمة السعودية، وإتاحة الفرصة لخريجات الجامعات والكليات الأدبية اللاتي لا يحملن مؤهلاً تربوياً من العمل في مهنة التعليم، حيث يُعد برنامج الدبلوم العام في التربية لغير التربويات، والذي تقدمه جامعة الإمام أحد المتطلبات الأساسية لتأهيل المعلمات تربوياً لمهنة التدريس من خلال إكسابهن المعلومات والمعارف والمهارات والقيم التي يحتاجنها في أثناء قيامهن بعهن كمعلمات في مراحل التعليم العام.

٢- مشكلة الدراسة:

على ضوء ماتقدم تتبلور هذه الدراسة في تحديد المشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وهن المعلمات اللاتي لم يتم تأهيلهن تربوياً لمهنة التدريس، حيث يرى الحقييل^(٢) أهمية إعداد المعلم الذي يلم بالعملية التربوية بجميع جوانبها والتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق إعداده، وأكد الحامد^(٣) وجود آثار سلبية من جراء الاستعانة بالمعلمين غير المؤهلين تربوياً من أهمها: عدم الإمام بالحاجات النفسية والتعليمية للدارسين، كما أكدت دراسة

(١) شهلا، جورج وآخرون (١٩٨٢م)، الوعي ومستقبل البلاد العربية، بيروت، دار العلم للملايين، ص ٣٤٠.
(٢) الحقييل، سليمان عبدالرحمن (٢٠١١م)، نظام وسياسية التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة السادسة عشر، الرياض، ص ٣٠٧.
(٣) كندري، آسيا (١٩٩٢م)، "تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات الرياض للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى، السنة الخامسة، العدد السابع من ص ٢٦١ إلى ص ٤٠٨.

كندري^(١) أنه انطلاقاً من أن التعليم عملية متشابكة متداخلة تؤثر فيها عناصر كثيرة، وتتطلب إعداداً مسبقاً، ولا يمكن نجاحها باكتساب الخبرة الميدانية وحدها ومن منطلق أن المعلم يُعدّ بعداً استراتيجياً في النظام التربوي، وأن تعرف مشكلاته المختلفة والسعي الدؤوب إلى حلها يساهم مساهمة فعالة في تطوير آليات إعداده، وعليه تأتي هذه الدراسة للكشف عن المعوقات الأساسية التي تحول دون تطوير آليات إعداد المعلمين، حيث سيمثل ذلك مؤشراً مهماً ومؤثراً في إعداد برنامج الدبلوم التربوي، وحتى يمكن تشخيص المشكلات بجوانبها المتعددة من أجل النهوض بالمستوى العلمي في الجامعة، خاصة وأن جامعة الإمام تتمتع بسمعة علمية مرموقة

٣- تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ما المشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية؟

س١/ ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالبات في الدبلوم العام في التربية؟

س٢/ ما المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه الطالبات في الدبلوم العام في

التربية؟

س٣/ ما المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطالبات في الدبلوم العام

في التربية؟

(١) الحامد، محمد معجب وآخرون (٢٠٠٤م). التعليم في المملكة رؤية الحاضر واستشراف المستقبل.

الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد، ص٢٩٢.

٤- هدف الدراسة:

تتمحور أهداف الدراسة الحالية في التعرف على المشكلات المختلفة التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، متمثلة تحديداً في النواحي الأكاديمية، والإدارية، والتنظيمية، والاجتماعية، والاقتصادية.

٥- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها:

- تسعى للتعرف على أهم المعوقات الأساسية التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتي تحول دون تحقيق إعدادهن المتكامل المهني، والثقافي، والتربوي.

- تتعامل الدراسة مع مرحلة حساسة تتدرب فيها المعلمات على تطبيق الأساليب التربوية، حيث إن هؤلاء المعلمات قادرات وحنن على رفد مؤسسات التعليم العام بنوعية متميزة من الطالبات فيما لو تم إعدادهن بشكل تربوي صحيح.

- تفيد الدراسة المسؤولين عن برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الإمام من خلال تحديد المشكلات التي يفترض العمل على حلها وتجاوزها بطريقة صحيحة وعلمية منظمة.

٦- مصطلحات الدراسة:

-المشكلات:

تُعرف في هذا البحث بأنها: الصعوبات المتعلقة بالطالبة في برنامج الدبلوم العام في التربية والتي قد تؤثر في تكيفها وتحصيلها الدراسي.

- البرنامج:

مجموعة من الموضوعات الدراسية تقدم لفئة من المتعلمين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة^(١).

- طالبة الدبلوم التربوي الملتحقة ببرنامج الدبلوم العام في التربية:

هي الحاصلة على درجة البكالوريوس التي تمنحها كليات الآداب والعلوم، أو أي درجة أخرى معادلة، وليس لديها مؤهل تربوي.

- برنامج الدبلوم العام في التربية:

مقررات تخضع لها من كانت من غير خريجات كليات التربية، وذلك حتى تستكمل تأهيلها المهني والثقافي لمدة عام دراسي، وتحصل بعد الدراسة على درجة الدبلوم العام في التربية^(٢).

* * *

(١) سمارة، نواف وعبد السلام العديلي (٢٠٠٨م). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ٤٨.

(٢) الحامد، محمد معجب وآخرون (٢٠٠٤م). التعليم في المملكة رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد، ص ٢٩٦.

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة:

تُعد التربية في المجتمعات هي المسؤولة عن تطوير الثقافة، وقيادة التغيير الاجتماعي، لذا تحظى مهنة التعليم باهتمام كبير في نظام التعليم السعودي، باعتبار أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهو العنصر الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية أو فشلها في تحقيق أهدافها، ولقد مرت مهنة التعليم بتطورات تاريخية عديدة إلى أن أصبحت مهنة مثل غيرها من المهن تقوم على الإعداد لها مؤسسات أنشئت خصيصاً، ولذلك اهتم نظام التعليم السعودي اهتماماً بالغاً بإعداد المعلم وتدريبه، ولا زالت المملكة تبذل مزيداً من الجهد لرفع مستوى المعلمين مادياً ومعنوياً حتى يقوموا بدورهم في إعداد النشء بحماس وفاعلية، كما تحرص على تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمات المؤهلات علمياً وتربوياً في مراحل التعليم العام كافة، وتبذل المملكة جهوداً كبيرة في تطوير إعداد المعلم كميّاً ونوعياً خلال مراحل التكوين المهني للمعلم التي تبدأ باختيار أفضل العناصر للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، والإعداد داخل تلك المؤسسات والتدريب المستمر للمعلم في أثناء الخدمة، حيث تقوم المعلمة بأدوار متعددة، بعضها في إطار الموقف التعليمي، وبعضها الآخر خارج إطار هذا الموقف، وغالباً ما يُقاس تقدم النظم التعليمية بمقياس المعلمات اللاتي يعملن فيها، ذلك أن المعلم المثالي لا يقوم فقط بالأدوار والوظائف التقليدية للعملية التعليمية، بل يتجاوزها إلى أدوار ووظائف أخرى تفوق ذلك بكثير^(١)

(١) الغامدي، حمدان ونور الدين عبد الجواد (٢٦هـ)، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد، ص ١٩٢، ١٩١.

أولاً: سياسة إعداد المعلم في نظام التعليم السعودي:

- تتحدد سياسة إعداد المعلم في نظام التعليم السعودي في ضوء وثيقة سياسة التعليم، وأهم بنودها في هذا المجال ما يلي^(١):
- تولي الجهات التعليمية عنايتها بإعداد المعلم المؤهل علمياً ومسلحياً لمراحل التعليم كافة، حتى يحقق الاكتفاء الذاتي وفق خطة زمنية.
 - تتوسع الجهات التعليمية في معاهد المعلمين والمعلمات في تقرير المواد كافة في الخطة الزمنية المحددة.
 - تركز مناهج إعداد المعلمين في مختلف الجهات التعليمية وفي جميع المراحل عنايتها بالتربية الإسلامية واللغة العربية.
 - يكون اختيار الجهاز التعليمي والإداري منسجماً مع ما يحقق الخلق الإسلامي والمستوى العلمي والتأهيل التربوي.
 - تشجيع الطلاب على الالتحاق بالمعاهد والكليات التي تعد المعلم.
 - إفساح المجال أمام المعلم لمتابعة دراسته التي تؤهله لمراتب أعلى في مجال تخصصه.
 - يوضع للمعلمين كادر خاص يشجع على الاضطلاع بهذه المهنة التربوية، ويضمن استمرارهم في سلك التدريس.
 - استمرار تدريب المعلمين بدءاً بغير المؤهلين مسلكياً؛ لتدريبهم وتأهيلهم وفق خطة زمنية محددة.

(١) اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الرابعة، الرياض، ص ٣٠-٣١.

١-١ نظم إعداد المعلم في المملكة:

يكاد يكون الاتجاه الراهن في تنظيم عملية إعداد المعلم أن يتم هذا الإعداد في إطار الجامعات، ولمدة لا تقل عن أربع سنوات، وذلك ضماناً لتخريج المعلمين من ذوي الكفاية العلمية والتربوية والمهنية، وثمة نظامان في إعداد المعلم في السياق التربوي هما^(١):

أولاً: النظام التتابعي:

فيه يلتحق الطالب بعد تخرجه من الجامعة، ويدرس لمدة سنة أو سنتين بإحدى كليات التربية بهدف الحصول على الدبلوم العام، أو إجازة التدريس، ويتركز برنامج الدراسة على الإعداد الثقافي والمهني للمعلم، أما الإعداد المتخصص فيفترض أنه قد تم إنجازه بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى في تخصص معين قبل التحاقه بكلية التربية سواء في تخصص العلوم، أو تخصص الآداب.

ثانياً: النظام التكاملي:

يدرس الطالب وفق هذا النظام المقررات التربوية والتخصصية والثقافية في الوقت ذاته، وعلى مدى أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس في التربية والعلوم أو التربية والآداب.

وكلا النظامين موجودان في المملكة، حيث إن هناك فرصة لمن يريد أن يلتحق بمهنة التدريس من غير خريجي كليات التربية، وذلك بأن تدرس الطالبة الدبلوم العام للتربية كما سبق توضيحه في النظام التتابعي.

(١) الحامد، محمد معجب وآخرون (٢٠٠٤م)، التعليم في المملكة رؤية الحاضر واستشراف المستقبل،

الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد... ص ٢٨٥-٢٨٦

٢-١ أهمية الإعداد التربوي للمعلم:

خطت تربية المعلمين خطوات سريعة مسايرة لتغير وظيفة المعلم التي كانت قاصرة على نقل الخبرات والمعارف للتلاميذ لحفظها فقط، حيث تجاوزتها إلى ممارسة القيادة والبحث والتقصي وبناء شخصية التلاميذ على أسس علمية سليمة تتطلب منه قدرات ومهارات في الإرشاد والتوجيه وفن التدريس والعلاقات العامة، فلم يعد يكفي للنجاح في التدريس أن يكون المعلم متمكناً من مادة تخصصه العلمي، وإن كان هذا شرطاً أساسياً، بل يلزمه أن يكون دارساً للموقف التعليمي بعناصره المختلفة^(١).

ويُعد الإعداد المهني (التربوي) هو الإعداد الذي يرتقي بمستوى المعلم ويدفع به في طريق التمهين، أي اتباع الأصول وقواعد مهنة التعليم وفهم الواجبات المنوطة بالمعلم في العملية التعليمية.

ويتكون الإعداد المهني من أربعة جوانب^(٢):

- الجانب التربوي، وهو الذي يتناول الأسس الاجتماعية والفلسفية للعملية التربوية كأسس التربية وأصولها الإسلامية والاجتماعية والتاريخية.
- الجانب النفسي، ويشمل موضوعات في مجال علم النفس العام، وعلم النفس التعليمي، وعلم نفس النمو.
- المواد التي تخدم العملية التدريسية، كالتقويم التربوي، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وتخطيط وتطوير المناهج.

(١)ريان، فكري حسن (١٩٨٤م). التدريس: أسسه وأساليبه وتقويم نتائجه وتطبيقاته، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب، ص ٥.

(٢)الحامد، محمد معجب وآخرون (٢٠٠٤م). التعليم في المملكة رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد، ص ٢٩٠-٢٩١.

- التربية العملية، وهو الإعداد الذي يتيح للطالبة المعلمة فرصة الممارسة الواقعية لمهنة التدريس وفق نظام تدريب متدرج في المدارس بإشراف ذوي الخبرة والكفاية التدريسية.

ثانياً: برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود:

١-٢ أهداف البرنامج في الدبلوم العام في التربية (جامعة الإمام، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر).

- الإسهام في بناء الشخصية المسلمة التي تدرك واجباتها وتلتزم بالسلوك الإسلامي لتكون قدوة تربوية حسنة.

- تأهيل خريجي الجامعات من التخصصات غير التربوية للعمل في الوظائف التعليمية المختلفة في التعليم العام.

- رفع المستوى المهني لشاغلي الوظائف التعليمية من معلمي ومديري المدارس ووكلائها.

- تدريب الدارسين على أهم الاتجاهات والنظريات الحديثة في التربية وطرق التدريس، وأثر ذلك في عملية تطوير التعليم.

- التعريف بالمناهج، وأنواعها، وأسسها، مع التركيز على المراحل المختلفة للتعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الأسس والنظريات العلمية الحديثة السائدة في تقويم المنهج.

وتتحدد شروط القبول كما جاء في لائحة عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر.

- أن تكون المتقدمة حاصلة على شهادة البكالوريوس.

- اجتياز المقابلة الشخصية.

ومدة الدراسة للحصول على الدبلوم العام للتربية فصلان دراسيان، تدرس بواقع اثنين وثلاثين ساعة، مقسمة إلى خمس عشرة ساعة في المستوى الأول، وسبع عشرة ساعة في المستوى الثاني.

وتتضمن خطة الدراسة لبرنامج الدبلوم العام في التربية المقررات التربوية والنفسية، وهي موزعة على النحو التالي:

جدول (١)

خطة الدراسة للدبلوم العام للتربية

عدد الوحدات	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
	اسم المقرر	عدد الوحدات	اسم المقرر	عدد الوحدات
٢	التربية الإسلامية	٢	علم النفس التربوي	٢
٢	أصول التربية	٢	القياس والتقويم التربوي	٢
٢	أساسيات المنهج	٢	تقنيات التعليم	٢
٢	الإدارة المدرسية	٢	التربية ومشكلات المجتمع	٢
٢	طرق التدريس العامة	٢	التعليم في المملكة العربية السعودية	٢
٢	الإشراف التربوي	٢	التربية العملية	٢
٢	التوجيه والإرشاد الطلابي	٢	الحاسوب في التعليم	٢
١	المدخل إلى مناهج البحث التربوي	١	مشكلات ومواقف تدريسية	٢
١٧	مجموع الوحدات	١٥	مجموع الوحدات	١٧

المصدر (جامعة الإمام، عمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر)

الدراسات السابقة:

من الملاحظ أن هناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة الجامعيين بأبعادها التربوية والاجتماعية والنفسية والعلمية والتحصيلية، والدراسة الحالية مختلفة، حيث إن التركيز فيها على طالبات الدبلوم التربوي، ويتم عرض الدراسات وفق التسلسل التاريخي.

- في عام (١٩٩٠م) أجرت الكندري دراسة حول بعض المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت، وهدفت الدراسة إلى تحديد نوع المشكلات التي يعاني منها الطلبة في المجالات المختلفة، وأجرت الباحثة الدراسة على عينة مؤلفة من ٩٣ طالباً و٩٣ طالبة، وتوصلت إلى النتائج التالية: احتلت المشكلات الاقتصادية والصحية المركز الأول، وهي أكبر لدى الطلاب منها لدى الطالبات، تلتها المشكلات الشخصية والأسرية، ثم المشكلات الدراسية والانفعالية، وهي أكثر وضوحاً وحِدّة لدى الطالبات^(١).

- في دراسة استطلاعية قام بها الباحث أبو عليا (١٩٩٧م) عن "دور الجامعات الأردنية في تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة، وحجم التأهيل وفاعليته ومشكلاته، هدفت الدراسة إلى التوصل إلى المشكلات التي تواجه برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية. وتوصل الباحث إلى أن برامج التأهيل التربوية تقف عاجزة عن تلبية أهداف خطة التطوير التربوي، وذلك لجملة من المشكلات الأساسية أهمها: ضعف الدافعية لدى الدارسين، تبعات المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطلبة، المشكلات المتعلقة بالمنهاج الذي يعتمد بشكل أساسي على الجانب النظري، ثم مشكلات الطلبة الاجتماعية والصحية^(٢).

- قام عبد الحميد (٢٠٠٢م) بدراسة مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية، وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم مشكلات طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من

(١) كندري، آسيا (١٩٩٢م). "تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات الرياض للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى، السنة الخامسة، ص ٣٦١ إلى ص ٤٠٨.
(٢) أبو عليا، محمد مصطفى (١٩٩٧م). "دور الجامعات الأردنية في تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة: حجم التأهيل، فاعليته، مشكلاته" المؤتمر التربوي في دول كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي" جامعة دمشق، من ص ٧٦٢ إلى ص ٧٨٣.

(٢٥١٥) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الطلاب ٦٢٤ طالباً، وعدد الطالبات ١٨٦١ طالبة، وبينت الدراسة أن المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية أكثر حدة لدى الطالبات منها لدى الطلاب^(١).

- دراسة عيسى علي (٢٠٠٧م) "المشكلات المختلفة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، دراسة مونوغرافية في كلية التربية بجامعة البعث، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تعترض طلبة دبلوم التأهيل التربوي، وترتيبها حسب حدتها تنازلياً في ضوء متغيرات الجنس، والخلفية التخصصية العلمية، والحالة الاجتماعية والمهنية، وطبقت الدراسة على عينة بلغت ١٥٠ طالباً، منهم ٨١ من الذكور، و٦٩ من الإناث، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين مشكلات الذكور الاقتصادية، ومشكلات الإناث لمصلحة الذكور، ولمصلحة الإناث في المشكلات الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى ترتيب المشكلات حسب شدتها لدى أفراد عينة الدراسة، فكانت المشكلات التربوية، ثم التعليمية، ثم الإدارية، ثم التنظيمية، ثم النفسية، فالاقتصادية، فالاجتماعية^(٢).

- دراسة علي الغامدي (٢٠١١م) "الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة طيبة وعلاقتها بالتقدير للمؤهل الدراسي والوظيفة من وجهة نظر المتعلمين". وهدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، والتعرف على درجة ارتباط الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بالتقدير العام للمؤهل السابق، وكذلك التعرف على

(١) عبد الحميد، إبراهيم شوقي (٢٠٠٢م) "مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات، مجلد ١٨، العدد الأول، ص ٣٩ - ٦٩.
(٢) عيسى، علي (١٩٩٩م). التربية المقارنة، منشورات جامعة دمشق، جامعة دمشق.

درجة ارتباط الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بالوظيفة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) دارساً من المسجلين في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى الصعوبات التي تواجه الدارسين هي الصعوبة المتعلقة بتكليف الطلبة بالبحوث والتقارير بكثرة، وكشفت الدراسة أن غالبية الصعوبات التي تواجه الدارسين كانت درجات الموافقة عليها إلى حد ما، إذ حصلت صعوبة إلزام الطلبة (الدارسين) بشراء الكتب على أعلى متوسط، وحصلت صعوبة عدم التزام بعض الأساتذة بحضور المحاضرات على أقل متوسط، كما بينت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف التقدير العام للمؤهل السابق، وعدم ملاءمة مواعيد المحاضرات، وإلزام الطلبة بشراء الكتب^(١).

- دراسة **مهرة العمري (٢٠١٢م)** "درجة ملاءمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات"، وتحددت أهداف الدراسة في تحديد درجة توقع المهام المنتظرة من الدراسة في الدبلوم التربوي، وتحديد درجة تحقق السمات الشخصية للدارسات في الدبلوم التربوي، وتحديد درجة توافر المهارات التي يكتسبها الدبلوم التربوي للدارسات . واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بإجراء دراستها على مجتمع الدراسة المتمثل في دارسات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة أم القرى، وبلغ العدد الكلي للمجتمع (١٢٥) دارسة. وقامت الباحثة باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وكانت أهم نتائج الدراسة أن الدارسات

(١) الغامدي، علي محمد (٢٠١١م). "الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة طيبة وعلاقتها بالتقدير للمؤهل الدراسي والوظيفة من وجهة نظر المعلمين". مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٨، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.

بالدبلوم التربوي يؤكد بنسبة كبيرة إمكانية تحقق المهام المنتظرة، كما أن الدراسات بالدبلوم التربوي يؤكد بنسبة كبيرة إمكانية تحقق السمات الشخصية التي تم اعتمادها، كما أن الدراسات بالدبلوم التربوي يؤكد بنسبة كبيرة إمكانية توافر المهارات التي تم اعتمادها في الدراسة^(١).

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة تعرفت الباحثة على المشكلات المختلفة في العملية التعليمية ، وأوضحت الدراسات السابقة بعضاً من عوائق التعليم، والحاجة إلى التطوير الأكاديمي والإداري في التعليم. وقد استفادت الباحثة أيضاً في تحديد أهداف الدراسة الحالية وتحديد أهميتها.

وأيضاً بالرجوع إلى الدراسات السابقة تم التعرف على المحاور الرئيسة لأدبيات الدراسة، واستفادت الباحثة مما كتب فيها، واستفادت من الدراسات السابقة في التعرف على المشكلات المختلفة في المراحل التعليمية.

واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بما لهذه المشكلات من تأثير في عملية الإعداد التربوي، والأكاديمي للطلاب، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات مثل دراسة الكندري، وأبوعليا، وعبدالحى، وعيسى، والغامدي، ومهرة العمري أن معظم المشكلات الدراسية والأكاديمية تأتي في أولى القائمة في المشكلات، ثم المشكلات الاقتصادية، فالاجتماعية، وهذا يعكس ولا شك الواقع التربوي المحتاج لإعادة التقييم للنظم التربوية، وتكونت عينة الدراسات من الطلاب والطالبات، فيما اختصت هذه الدراسة

(١) العمري، مهرة (٢٠١٢م)، "درجة ملاءمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدراسات رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، جامعة أم القرى.

بالطالبات فقط، كما اعتمدت الدراسات السابقة على الاستبانة شأنها في ذلك شأن الدراسة الحالية.

ثالثاً: منهج البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لتحقيق أهداف البحث، وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب^(١).

١-٣ مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الدبلوم العام في التربية في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، والذي يتكون من ٥٨٩ طالبة (جامعة الإمام، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر). أما بالنسبة لعينة البحث فقد اختيرت بطريقة قصدية لجميع طالبات الدبلوم العام في التربية المستوى الثاني، وعددهن (٣٢٦) طالبة، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (٢٢٤) طالبة، وذلك بعد استبعاد الحالات التي لم تلتزم الجدية في الاستجابة.

٢-٣ أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف البحث تم تطبيق استبانة استطلاعية بسؤال مفتوح إلى ٣٠ طالبة من خارج العينة الفعلية للبحث، ومن خلال هذا السؤال المفتوح تبين وجود عدة مشكلات تمت صياغتها في ثلاثة محاور.

المحور الأول: المشكلات الأكاديمية في الدبلوم العام في التربية.

(١) العساف، صالح حمد (١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان، ص١٩١.

المحور الثاني: المشكلات الإدارية والتنظيمية في الدبلوم العام في التربية.

المحور الثالث: المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في الدبلوم العام في التربية.

٣-٣ صدق الأداة :

يهدف هذا الاختبار إلى التأكد من مدى فاعلية أداة البحث في قياس مشكلة البحث، ولتحقيق ذلك تم استخدام اختبار الصدق الظاهري لأداة البحث، ويعني ذلك مدى اتفاق المحكمين على أن أداة البحث تعكس ما يجب قياسه، فبعد بناء الاستبانة تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين للاطلاع عليها، وإبداء الرأي حول بنودها في صورتها الأولية، وبعد إبداء الملاحظات التي تم أخذها بالحسبان، تم تعديل بنود الاستبانة بناء عليها، والتوصل إلى الاستبانة النهائية التي اعتمدت كأداة قياس للبحث من قبل لجنة المحكمين التي تكونت من مجموعة من الخبراء.

٣-٤ صدق الاتساق الداخلي Internal Consistently Validity :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل محور، والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة، وتم استخدام برنامج (SPSS)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول:

المشكلات الأكاديمية في الدبلوم العام في التربية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٥١	٠,٠١	٩	٠,٧١٩	٠,٠١
٢	٠,٧٢٢	٠,٠١	١٠	٠,٨٣٢	٠,٠١
٣	٠,٨٣٤	٠,٠١	١١	٠,٧٦٥	٠,٠١
٤	٠,٧٢٩	٠,٠١	١٢	٠,٨٥٦	٠,٠١
٥	٠,٨٦١	٠,٠١	١٣	٠,٨٦١	٠,٠١
٦	٠,٣٤٣	٠,٠١	١٤	٠,٨٤٧	٠,٠١
٧	٠,٥٢٨	٠,٠١	١٥	٠,٨١٠	٠,٠١
٨	٠,٥٧٢	٠,٠١			

يتضح من الجدول السابق ارتباط كل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الصدق الداخلي للمحور.

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني: مشكلات إدارية وتنظيمية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦١٠	٠,٠١	٧	٠,٨١٧	٠,٠١
٢	٠,٥٦٥	٠,٠١	٨	٠,٧٦١	٠,٠١
٣	٠,٤٨٣	٠,٠١	٩	٠,٤٦٥	٠,٠١
٤	٠,٧٠٠	٠,٠١	١٠	٠,٦٠١	٠,٠١
٥	٠,٧٤٣	٠,٠١	١١	٠,٧٣٢	٠,٠١
٦	٠,٧٥٢	٠,٠١			

ويتضح من الجدول السابق ارتباط كل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الصدق الداخلي للمحور.

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث: مشكلات اجتماعية واقتصادية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٤٢	٠,٠١	٤	٠,٦٤٢	٠,٠١
٢	٠,٦٥٢	٠,٠١	٥	٠,٥٥٤	٠,٠١
٣	٠,٨٢٣	٠,٠١			

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الصدق الداخلي للمحور .

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مع كلي
٠,٩٣٨	٠,٠١	المحور الأول
٠,٨٥٧	٠,٠١	المحور الثاني
٠,٦١٩	٠,٠١	المحور الثالث

يتضح من الجدول وجود ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) بين المجموع الكلي

للاستبانة وكل من المحاور الأول والثاني والثالث.

٣-٥ ثبات الاستبانة Reliability:

المقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من

مرة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة^(١)

(١)العساف، صالح حمد (١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان، ص٣٩٦.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ

Gronbach's Alpha كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (ن = ٢٢٤)

معامل ألف كرونباخ	عدد العبارات	المجال
٠,٩٤٣	١٥	المحور الأول
٠,٨٧٣	١١	المحور الثاني
٠,٥٢٥	٥	المحور الثالث
٠,٩٣١	٣١	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للاستبانة (٠,٩٣١)، وهو معامل ثبات مرتفع، بينما نجد معامل ثبات المحور الأول (٠,٩٤٣)، وهو معامل ثبات مرتفع، ومعامل ثبات المحور الثاني (٠,٨٧٣)، وهو معامل ثبات مرتفع، ومعامل ثبات المحور الثالث (٠,٥٢٥)، وهو معامل ثبات متوسط، مما يدل على ثبات الاستبانة بوجه عام.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الدراسة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة جداً = ٥، كبيرة = ٤، متوسطة = ٣، قليلة = ٢، منعدمة = ١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل المقياس} = (٥ - ١) \div ٥ = ٠,٨٠$$

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (٧)

توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

مدى المتوسطات	الوصف
٥ - ٤,٢١	كبيرة جداً
٤,٢٠ - ٣,٤١	كبيرة
٣,٤٠ - ٢,٦١	متوسطة
٢,٦٠ - ١,٨١	قليلة
١,٨٠ - ١	منعدمة

٦-٣ الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق المقياس.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.

رابعاً: تفسير نتائج الدراسة:

تتناول الباحثة فيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وهو: ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه

الطالبات في الدبلوم العام في التربية؟

قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي

والانحراف المعياري، لعبارات المحور الأول من أداة الدراسة كما يلي:

جدول (٨)

استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول: المشكلات الأكاديمية التي تواجه

طالبات الدبلوم العام في التربية حيث (ن = ٢٢٤).

ك	العبرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	كثرة التكاليف المنزلية التي تكلف بها الطالبة.	٥٩.٤	٣٢.١	٦.٧	١.٨	٤	٤.٤٩	٠.٧٠	١
٨	يوجد تداخل بين مفردات المقررات الدراسية في البرنامج.	٥٣.٦	٣٤.٤	٨.٥	٢.٧	٢	٤.٣٧	٠.٨٢	٢
٧	صعوبة اللقاءات المكتبية بين الطالبة في برنامج الدبلوم وعضو هيئة التدريس.	٥٦.٧	٢٨.١	١١.٢	١.٨	٥	٤.٣٥	٠.٩١	٣

ك	العبرة		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	قلة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي للمواد الدراسية.	ت %	١٣٥ ٦٠,٣	٣٥ ١٥,٦	٤٠ ١٧,٩	١٣ ٥,٨	١ ٠,٤	٤,٢٩	٠,٩	٤
٤	اعتماد أعضاء هيئة التدريس على طريقة الالتقاء.	ت %	١٠٩ ٤٨,٧	٦٩ ٣٠,٨	٢٣ ١٠,٣	١٨ ٨,٠	٢٥ ٢,٢	٤,١٦	١,٠٥	٥
٢	ضعف الانسجام بين كمر المادة والفترة الزمنية المخصصة لها.	ت %	١١٦ ٥١,٨	٥٤ ٢٤,١	٣٦ ١٣,٨	١٥ ٦,٧	٨ ٣,٦	٤,١٤	١,١١	٦
٩	صعوبة مراجعة أوراق الامتحانات .	ت %	١١٣ ٥٠,٤	٥٨ ٢٥,٩	٣٣ ١٤,٧	١٠ ٤,٥	١٠ ٤,٥	٤,١٣	١,١٠	٧
١١	قصور في توزيع الأنشطة والواجبات بشكل مناسب على مدار الفصل الدراسي.	ت %	١١١ ٤٩,٦	٥٢ ٢٣,٢	٣٦ ١٣,٨	١٩ ٨,٥	١١ ٤,٩	٤,٠٤	١,١٩	٨
١٠	الافتقار إلى التقييم الموضوعية في تقييم الطالبات من قبل أعضاء هيئة التدريس.	ت %	١٠٧ ٤٧,٨	٤٦ ٢٠,٥	٣٧ ١٦,٥	٢٨ ١٣,٥	٦ ٢,٧	٣,٩٨	١,١٨	٩
١٥	عدم مراعاة عضوات هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطالبات.	ت %	١٠٣ ٤٦,٠	٥٥ ١٣,٩	٢٩ ١٢,٩	٢٣ ١٠,٣	١٤ ٦,٣	٣,٩٤	١,٢٥	١٠
٣	قصور أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً.	ت %	١٠٤ ٤٦,٤	٤٠ ١٧,٩	٢٧ ١٢,١	٣٨ ١٧,٠	١٥ ٦,٧	٣,٨٠	١,٣٥	١١
١٤	عدم مراعاة عضوات هيئة التدريس ربط المادة العلمية بالواقع .	ت %	٩٤ ٤٢,٠	٤٩ ٢١,٩	٢٧ ١٢,١	٣٢ ١٤,٣	٢٢ ٩,٨	٣,٧٢	١,٣٩	١٢
١٢	عدم تركيز المقررات الدراسية على الجوانب التربوية.	ت %	١٠٤ ٤٦,٤	٣٨ ١٧,٠	٢٠ ٨,٩	٣٦ ١٣,٨	٣١ ١٣,٨	٣,٦٨	١,٥٠	١٣

ك	العبارة	كبيره جداً	كبيره	متوسطة	قليلة	منعدمة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٣	عدم وجود خطة دراسية واضحة للمقرر قبل تدريسه / المحتوى / المراجع.	٩٧ ٤٣,٣	٤٤ ١٩,٦	٢٤ ١٠,٧	٢٧ ١٢,١	٢٢ ١٤,٣	٣,٦٦	١,٤٨	١٤
٥	تأخر عضو هيئة التدريس عن مواعيد المحاضرات.	٨٥ ٣٧,٩	٥٤ ٢٤,١	٢٥ ١١,٢	٣٥ ١٥,٦	٢٥ ١١,٢	٣,٦٢	١,٤١	١٥
ع المحور الأول = ٠,٨٩ م المحور الأول = ٤,٠٢									

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول: المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية جاءت على النحو التالي:

كانت استجابة أفراد العينة كبيرة جداً يتراوح متوسطها من (٤,٢١ - ٥)، وتمثل في ٤ عبارات هي التي أرقامها (٦ - ٨ - ٧ - ١)، بينما كانت هناك ١١ عبارة في استجابة أفراد العينة كبيرة وهي التي يتراوح متوسطها من (٣,٤١ - ٤,٢٠)، وهي العبارات ذات الأرقام (٤ - ٢ - ٩ - ١١ - ١٠ - ١٥ - ٣ - ١٤ - ١٢ - ١٣ - ٥).

جاءت العبارة رقم (١) في المرتبة الأولى: كثرة التكاليف المنزلية التي تكلف بها الطالبة كبيرة جداً بمتوسط بلغ (٤,٤٩)، وتليها العبارة رقم (٨) في المرتبة الثانية: يوجد تداخل بين مفردات المقرر الدراسية في البرنامج بمتوسط بلغ (٤,٣٧)، يليها الفقرة رقم (٧) بالمرتبة الثالثة: صعوبة اللقاءات المكتبية بين الطالبة في برنامج الدبلوم وعضو هيئة التدريس بمتوسط بلغ (٤,٣٥)، يليها الفقرة رقم (١) بالمرتبة الرابعة: قلة التوازن بين

الجانب النظري والتطبيقي للمواد الدراسية بمتوسط بلغ (٤,٢٩). ويرجع ذلك إلى وقت الدوام الرسمي للدبلوم، وضغط المواد في فترة محددة.

بينما كانت هناك (١١) عبارة في استجابات أفراد العينة كبيرة يتراوح متوسطها بين (٤,٢٠ - ٣,٤١). حيث أخذت العبارة رقم (٤) : اعتماد أعضاء هيئة التدريس على طريقة الإلقاء بمتوسط (٤,١٦). والعبارة رقم (٢): ضعف الإنسجام بين كم المادة والفترة الزمنية المخصصة لها بمتوسط بلغ (٤,١٤). في حين كانت العبارة رقم (٩): صعوبة مراجعة أوراق الامتحانات بمتوسط بلغ (٤,١٣). أما العبارة رقم (١١): قصور في توزيع الأنشطة والواجبات بشكل مناسب على مدار الفصل الدراسي بمتوسط بلغ (٤,٠٤). أما العبارة رقم (١٠): الافتقار إلى الموضوعية في تقييم الطالبات من قبل أعضاء هيئة التدريس بمتوسط بلغ (٣,٩٨). والعبارة رقم (١٥): عدم مراعاة عضوات هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطالبات بمتوسط بلغ (٣,٩٤). والعبارة رقم (٣): قصور أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً بنسبة بلغت (٣,٣٨). والعبارة رقم (٢): عدم تركيز المقررات الدراسية على الجوانب التربوية فجاءت بمتوسط بلغ (٣,٦٦). أما العبارة رقم (٥): تأخر عضو هيئة التدريس عن مواعيد المحاضرات جاءت بمتوسط بلغ (٣,٦٢).

وهذه النتائج في المشكلات الأكاديمية وباستجابات كبيرة جداً، وكبيرة من قبل أفراد العينة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٢م). ودراسة (عيسى علي، ٢٠٠٧م). ودراسة (الغامدي، ٢٠١١م) في أن المشكلات الأكاديمية تكون في المرتبة الأولى في المشكلات المختلفة لدى الطلبة المعلمين.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني وهو: ما المشكلات الإدارية التنظيمية التي تواجه

طالبات الدبلوم العام في التربية؟

قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني من أداة الدراسة كما يلي:

جدول (٩)

استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: المشكلات الإدارية والتنظيمية التي

تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية حيث (ن = ٢٢٤).

ك	العبارة		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	قصور في تجهيز القاعة الدراسية.	ت%	١٣٧	٧٣	١١	٢	١	٤,٥٣	٠,٦٨	١
٩	افتقار الجامعة لمكان مخصص للصلاة.	ت%	١٥	٥٧	٨	٣	٦	٤,٥٣	٠,٨٥	٢
٢	صعوبة التواصل مع المسؤولين عن الدبلوم عبر موقع الجامعة إلكترونياً.	ت%	١٣٥	٦٧	١٢	٨	٢	٤,٤٥	٠,٨٢	٣
١	صعوبة الحصول على دليل إرشادي عن الدبلوم في التربوي في جامعة الإمام.	ت%	١٢٦	٦٧	١٩	٨	٤	٤,٣٥	٠,٩١	٤
١٠	صعوبة الخروج من الجامعة إلا في الوقت المحدد لانتهاء المحاضرات.	ت%	١٣٣	٥٣	٢٥	٦	٧	٤,٣٣	٠,٩٩	٥
٥	افتقار المكتبة للكتب التربوية.	ت%	١١٠	٧٥	٢٦	٩	٤	٤,٢٤	٠,٩٤	٦
٤	مساحة القاعات الدراسية غير ملائمة لعدد الطالبات.	ت%	١٠٦	٧٥	٢١	١٣	٩	٤,١٤	١,٠٧	٧
٦	ضعف كفاءة القائمين على	ت%	١٠١	٧٠	٢٣	١٧	١٣	٤,٠٢	١,١٨	٨

ك	العبرة		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط	المعياري الانحراف	الترتيب
	المكتبة الجامعية.									
٨	افتقار الجامعة للخدمات الطلابية مثل التصوير.	ت%٤٨,٢	١٠,٨	٢٧,٢	٩,٨	٦,٧	١٨,٠	٤,٠١	١,٢٦	٩
٧	ضعف تعاون موظفات الجامعة مع طالبات الدبلوم.	ت%٤٦,٠	١٠,٣	٢٨,١	١٢,٩	٥,٨	٧,١	٤,٠٠	١,٢١	١٠
١١	صعوبة قبول الأعداز الطبية.	ت%٤٣,٣	٩,٧	٢٤,١	١٣,٥	١٠,٧	٩,٤	٣,٨١	١,٣٤	١١
م المحور الأول = ٤,٢٢ ع المحور الأول = ٠,٦٩										

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني: المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية جاءت على النحو التالي:

كانت استجابة أفراد العينة كبيرة جداً يتراوح متوسطها من (٤,٢١ - ٥). وتمثل في ٦ عبارات أرقامها كالتالي: (٣ - ٩ - ٢ - ١ - ١٠ - ٥). بينما كانت هنالك ٥ عبارات في استجابة أفراد العينة كبيرة، ويتراوح متوسطها من (٣,٤١ - ٤,٢٠). وهي العبارات ذات الأرقام (٤ - ٦ - ٨ - ٧ - ١١). وعندما نتبع المتوسطات الحسابية للفقرات السابقة نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً وكبيرة على تلك المشكلات الإدارية والتنظيمية، لأن متوسطاتها في الفئة من (٤,٢١ إلى ٣,٤١). حسب توزيع الإجابات، وهذه النتائج تشير بشكل عام إلى أن الطالبات جميعاً يشعرون بوجود هذه المشكلات الإدارية والتنظيمية، وعدم الرضا عن دراستهن بوجود هذه المشكلات، ويؤيد ذلك نتائج دراسة (الكندري، ١٩٩٠م).

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصه: ما المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لعبارات المحور الثالث من محاور الدراسة كما يلي:

جدول (١٠)

استجابات أفراد العينة حول عبارات المحول الثالث: المشكلات الاجتماعية

والاقتصادية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية حيث (ن = ٢٢٤).

ك	العبرة		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
٣	الخوف من عدم استكمال متطلبات الحصول على الدبلوم.	ت %	١٥٢ ٥٤.٠	٦٦ ٢٩.٥	١٩ ٨.٥	٨ ٣.٦	٩ ٤.٠	٤.٤٩	٣.٥٤	١	
٥	ارتفاع ثمن الكتب والمراجع التربوية .	ت %	١٣٤ ٥٩.٨	٦٠ ٢٦.٨	٢٢ ٩.٨	٣ ١.٣	٥ ٢.٢	٤.٤١	٠.٨٩	٢	
٢	صعوبة التكيف مع طول الدوام المسائي لمدة عام.	ت %	١٣٦ ٦٠.٧	٥٧ ٢٥.٤	١٧ ٧.٦	٩ ٤.٠	٥ ٢.٢	٤.٣٨	٠.٩٥	٣	
١	وجود التزامات أسرية تتعارض مع وقت المحاضرات.	ت %	١٣٠ ٥٨.٠	٦١ ٢٧.٢	١٨ ٨.٠	١٠ ٤.٥	٥ ٢.٢	٤.٣٤	٠.٩٦	٤	
٤	صعوبة الحصول على مواعلات مسائية.	ت %	١٣١ ٥٨.٥	٥٩ ٢٦.٣	١٨ ٨.٠	١١ ٤.٩	٥ ٢.٢	٤.٣٤	٠.٩٨	٥	
			م المحور الأول = ٤,٣٩		ع المحور الأول = ١,٠٥						

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث: المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية جاءت على النحو التالي:

كانت استجابة كل أفراد العينة كبيرة جداً، يتراوح متوسطها من (٤,٢١-٥). وقد اشتمل هذا المحور على أربع فقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٣): الخوف من عدم استكمال متطلبات الحصول على الدبلوم، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٩)، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الثانية فهي: ارتفاع ثمن الكتب والمراجع التربوية، حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,٤١)، وتأتي في المرتبة الثالثة عبارة: وجود التزامات أسرية تتعارض مع وقت المحاضرات، والمرتبة الرابعة: صعوبة الحصول على مواصلات مسائية، وقد حصلت كل من العبارتين على متوسط حسابي قدره (٤,٣٤)، ونظراً لأن المتوسطات الحسابية للفقرات السابقة تدخل ضمن نطاق كبيرة جداً، فإن هذه النتائج تؤكد مدى موافقة الطالبات على وجود هذه المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الكندري، ١٩٩٠م)، ودراسة (أبو عليا، ١٩٩٧م)، ودراسة (مهرة العمري، ٢٠١٢م).

* * *

خامساً: النتائج والتوصيات

النتائج:

نتائج السؤال الأول: ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية؟

أوضحت استجابات أفراد عينة البحث على أن المشكلات الأكاديمية كبيرة جداً، وتمثل في أربع عبارات بالترتيب التالي:

- كثرة التكاليف التي تكلف بها الطالبة.
- يوجد تداخل بين مفردات المقررات الدراسية في البرنامج.
- صعوبة اللقاءات المكتبية بين الطالبة في برنامج الدبلوم وعضو هيئة التدريس .
- قلة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي للمواد الدراسية.
- هناك اتفاق في استجابات أفراد العينة حول (١١) عبارة عن المشكلات الأكاديمية في الدبلوم، والمشكلات حسب الترتيب التالي.
- اعتماد أعضاء هيئة التدريس على طريقة الإلقاء.
- ضعف الانسجام بين كم المادة والفترة الزمنية المخصصة لها.
- صعوبة مراجعة أوراق الامتحانات.
- قصور في توزيع الأنشطة والواجبات بشكل مناسب على مدار الفصل الدراسي.
- الافتقار إلى الموضوعية في تقسيم الطالبات من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- عدم مراعاة عضوات هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطالبات.
- قصور أداء أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً.
- عدم مراعاة عضو هيئة التدريس ربط المادة العلمية بالواقع.
- عدم تركيز المقررات الدراسية على الجوانب التربوية.



- عدم وجود خطة واضحة للمقرر قبل تدريسه متضمنة الأهداف والمحتوى والمراجع.

- تأخر عضوية التدريس عن مواعيد المحاضرات.

نتائج السؤال الثاني: ما المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية؟

أوضحت استجابات أفراد العينة أن المشكلات الإدارية والتنظيمية كبيرة جداً.

وتمثلت في ست عبارات، والعبارات بالترتيب التالي:

- قصور في تجهيز القاعة الدراسية.

- افتقار الجامعة لمكان مخصص للصلاة.

- صعوبة التواصل مع المسؤولين عن الدبلوم عبر موقع الجامعة إلكترونياً.

- صعوبة الحصول على دليل إرشادي عن الدبلوم التربوي في جامعة الإمام.

- صعوبة الخروج من الجامعة إلا في الوقت المحدد لانتهاء المحاضرات.

- افتقار المكتبة للمكتب التربوية.

- هناك اتفاق في استجابات أفراد العينة حول (٥) عبارات عن المشكلات الإدارية

والتنظيمية الكبيرة وهي على الترتيب كالتالي:

- مساحة القاعات الدراسية غير ملائمة لعدد الطالبات.

- ضعف كفاءة القائمين على المكتبة الجامعية.

- افتقار الجامعة للخدمات الطلابية، مثل التصوير.

- ضعف تعاون موظفات الجامعات مع طالبات الدبلوم.

- صعوبة قبول الأعذار الطبية.

نتائج السؤال الثالث: المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
كانت استجابات أفراد العينة كبيرة جداً عن المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، وتمثل في العبارات التالية حسب ترتيبها:

- الخوف من عدم استكمال متطلبات الحصول على الدبلوم.
- ارتفاع ثمن الكتب والمراجع التربوية.
- صعوبة التكيف مع طول الدوام المسائي لمدة عام.
- وجود التزامات أسرية تتعارض مع وقت المحاضرات.
- صعوبة الحصول على المواصلات المسائية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تتحدد توصيات الدراسة :

- ١-توعية المسؤولين عن الدبلوم بوجود مشكلات أكاديمية، ولتجاوزها لابد من:
 - مراعاة الطالبة وعدم الإثقال عليها بالتكليفات في برنامج الدبلوم العام في التربية.
 - إعادة النظر في مقررات الدبلوم التربوي بما يحقق التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي.
 - إلزام أعضاء هيئة التدريس بتحقيق الانسجام بين كم المادة والفترة الزمنية المخصصة لها، كما ينبغي إلزامهم بإعلان الساعات المكتيبة للطالبات.
 - ضرورة توفير الإرشاد والدعم للطالبات من قبل المسؤولين بخدمة المجتمع والتعليم المستمر.



- الالتزام بالرد السريع والمباشر من قبل المسؤولين في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر على استفسار الطالبات فيما يخص التسجيل ومواعيد الامتحانات وغيرها.

- ضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس بالتنوع في طرق التدريس، والتركيز على الجوانب التربوية، ومراعاة الفروق الفردية والموضوعية، وربط المادة العلمية بالواقع، والالتزام بمواعيد المحاضرات.

٢- ضرورة توعية المسؤولين بوجود مشكلات إدارية وتنظيمية لا بد من تجاوزها.

وهي:

- تجهيز القاعة الدراسية بالوسائل التعليمية، وتوفير قاعات دراسية ملائمة لعدد الطالبات.

- توفير مكان مخصص للصلاة.

- التواصل مع المسؤولين عن الدبلوم عبر موقع الجامعة إلكترونياً.

- الحصول على دليل إرشاد عن الدبلوم التربوي في جامعة الإمام.

- تسهيل عملية خروج الطالبة من الجامعة.

- توفير الكتب التربوية في مكتبة الجامعة.

- تأهيل كفاءة الموظفين القائمت على المكتبة الجامعية.

- توفير الخدمات الطلابية في الجامعة، مثل التصوير.

- إلحاق الموظفين في برنامج الدبلوم بدورة في العلاقات الاجتماعية.

- تسهيل عملية قبول الأعذار الطبية.

٣- ضرورة وجود قدر من التعاون والفهم المشترك من المسؤولين عن برنامج
الدبلوم في وجود صعوبات اجتماعية لابد من تجاوزها لتسهيل متطلبات الحصول على
الدبلوم عن طريق:

- ضرورة الاستمرار في إقامة برنامج الدبلوم العام في التربية؛ لما لهذه البرامج من
أهمية في:

- تأهيل المعلمات تربوياً لمهنة التدريس بمراحل التعليم العام.

- توفير مكتبة تجارية في الجامعة، ووضع خصم خاص على الكتب التربوية.

- توفير المواصلات المسائية في الجامعة .

* * *

المراجع

- أبو عليا، محمد مصطفى (١٩٩٧م). "دور الجامعات الأردنية في تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة: حجم التأهيل، فاعليته، مشكلاته" **المؤتمر التربوي في دول كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي**، جامعة دمشق .
- جامعة الإمام محمد بن سعود، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، كلية العلوم الاجتماعية، وكالة العمادة لشؤون الطالبات ويمكن الرجوع إلى الرابط التالي:
www.imamu.edu.sa/colleg-instt/colleg/sociology-colleg/culture-program.aspx-department/pages/dep
- الحامد، محمد معجب وآخرون (٢٠٠٤م). **التعليم في المملكة رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد.
- الحقييل، سليمان عبد الرحمن (٢٠١١م). **نظام وسياسية التعليم في المملكة العربية السعودية**، الطبعة السادسة عشر، الرياض.
- ريان، فكري حسن (١٩٨٤م). **التدريس: أسسه وأساليبه وتقييم نتائجه وتطبيقاته**، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب.
- سمارة، نواف وعبد السلام العديلي (٢٠٠٨م). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شهلا، جورج وآخرون (١٩٨٢م). **الوعي ومستقبل البلاد العربية**، بيروت، دار العلم للملايين.
- عبد الحميد، إبراهيم شوقي (٢٠٠٢م). "مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة" **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمارات، مجلد ١٨، العدد الأول.
- عيسى، علي (١٩٩٩م). **التربية المقارنة**، منشورات جامعة دمشق، جامعة دمشق.
- العساف، صالح حمد (١٩٩٥م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: مكتبة العبيكان.

- العمري، مهرة (٢٠١٢م). **درجة ملاءمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدراسات**. رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، حمدان ونور الدين عبد الجواد (١٤٢٦هـ)، **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الرشد.
- الغامدي، علي محمد (٢٠١١م). **الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة طيبة وعلاقتها بالتقدير للمؤهل الدراسي والوظيفة من وجهة نظر المعلمين**. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلة ٣٨، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.
- كندري، آسيا، (١٩٩٢م). **تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات الرياض للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة أم القرى، السنة الخامسة، العدد السابع.
- اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٦هـ). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، الطبعة الرابعة، الرياض.

* * *

- Abdul Hamid, Ibrahim. Shawki (2002) “The problems of it. A.E University . “The Humanitarian and Social Studies Magazine, Al Imarat University, Vol. 18, first Issue – pp 39-69.
- Issa, Ali. (1999). Comparative Education. Damascus University Publications, Damascus University.
- Al Assaf, Saleh Ahmad. (1995). Introduction to research In behavioral sciences, Riyadh Al Obaikan Bookshop.
- Al Ghamdi, Hamdan. and Noorul Din, Abdul Jawwad. (1426 H.). The development of the education system in the kingdom of Saudi Arabia, 2nd edition, Al Rushd Bookshop.
- Al Ghamdi, Ali Mohammad (2011). The Difficulties Confronting Students in the General Education Diploma Program in Taibah University and their Relationship with Estimation of the Qualification and Job from the Teachers’ Perspective The Educational Science Studies Magazine, magazine 38, Deanship of scientific research, Jordanian University.
- The Higher Committee of The Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia (1416). The Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia. 4th edition, Riyadh.
- Muhra, Al Omari. (2012). The Degree of Adequacy of the Educational Diploma Program for studies requirements in the College of Education in Umm Al Qura. MA Dissertation, educational administration apartment, Umm Al QuraUniversity.

* * *

List of References:

- Asia, Kandari. (1992). Assessment of the General Education Diploma program in Riyadh Colleges for Girls in Some Cities of the Kingdom of Saudi Arabia, Umm Al Qura University Magazine, 5th year, 7th issue, pp. 361-408
- Abu Alia, Mohammad Mostafa. (1997) “The Role of Jordanian University in Qualifying Teachers at Services, Qualification Volume, its Effectiveness and Problems” the Educational Conference about the role of Education colleges in Developing Education for Development in the Arab world Damascus University pp. 762 – 783.
- Al Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, the Deanship of the University Center for Community Service and Continuous Education, College of Social Studies, and the Deanship Agency for Female Students’ Affair. Or refer to the following link.
- www.Imamu.edu.sa/college-instt/college/sociology-colleg/culture-department/pages/dep-program.aspx.
- Al Hamid et al. (2004) Education in the Kingdom of Saudi Arabia: the Present Vision and Future Exploration, 2nd edition, Riyadh: Al Rashid Bookshop.
- Al Hukail, Sulaiman Al Huqail. (2011) “Education System and Policy in the Kingdom of Saudi Arabia” 16th edition, Riyadh.
- Rayn, Fikri Hasan. (1984). “Teaching, Basics, Techniques, Assessment of Results and Applications” 3rd edition, Cairo, Alam Al kutub.
- Samara, Nawwaf. & Abdul Salam, Al Odeili. (2008) “Concepts & Terminology in Educational Sciences” Amman Al Maisra House for publication, distribution and printing.
- Shahla, George et al. (1982), Awareness and the Future of Arab States, Beirut, Dar Al Elmli Al Malayyin.

The Problems That Female Students Encounter at
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Wafa Ibraheem Al-Freih

Assistant Professor in Department of Principles of Education

Faculty of Social Studies Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed at identifying the different problems that faced female students in the diploma of education at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. The study used a descriptive survey method as it is more appropriate to realize the objectives of the study. The sample population of the study included the female students of the diploma of education of the second semester 1433-1434 which totaled 589 female students in the first and second level. The sample was chosen purposefully from among all the female students of the general diploma of education in the second level who were 326. The final sample totaled 224 female students. The results of the study showed that the responses of the sample of the study to the academic problems were very much high, which were in average (5-4, 21). They were illustrated in: female students being given a lot of tasks to do, the mix among the items of the curricular course of the program, the difficulty of having office hours for the student and the teaching staff, the lack of balance between the theoretical part and the practical part in the study courses. There were 11 statements in their responses which scored very high, which were in average (4, 20-3, 41) and showed that the teaching staff emphasized lecturing; the lack of balance between the size of the course and the hours allotted for the course; the difficulty of revising the exam notes; the inefficiency of making available the activities and assignments in such an easy way for the students over the term of the study; the lack of dividing the female students into groups; the mixed abilities of the students were not taken into consideration by the teaching staff; the academic incompetence of the teaching staff; the lack of associating the curricula courses with reality; the lack of focus of the curricular courses on the educational aspects; the absence of a clear-cut study plan for the courses before teaching them that could include the content, objectives, and references; the teaching staff coming late to class. In terms of the administrative and organizational problems, the responses of the sample population were very high with an average if (5-4, 21) and showed that the classrooms were not appropriately equipped; there was no mosque on campus; it was not easy to contact the people responsible for the diploma online. There were 5 responses high for the sample population of the study with an average of 4, 20 – 3, 41) and show that the size of the classrooms was not appropriate for the number of the students; the inefficiency of the people responsible for the university library; the lack of facilities and utilities for the students such as photocopying; the lack of cooperation among university employees with the diploma students; the difficulty of accepting mitigating circumstances and medical reports. The responses of the sample population of the research study to the social and economic problems were very high with an average of 5-4, 21) which showed: that there was the fear of not completing the requirements of the diploma; the cost of books and references was very high; there was the difficulty of adapting to the evening shift hours for one year; there were family obligations that were not in harmony with the time of the classes and the difficulty of commuting in the evening.