نحو رؤية استراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية

أ. د. سعيد عبده نافع
المستشار الأكاديمي بمعهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، رئيس جامعة دمنهور ونائب رئيس جامعة الاسكندرية (الأسبق)
خبير التخطيط الاستراتيجي

مقدمة:

لم تعد المسؤولية الاجتماعية قضية اجتماعية تحظى باهتمام المؤسسات الاقتصادية فحسب، بل أصبحت جزءاً مهماً يرتبط ارتباطاً بالمؤسسات المختلفة، إذ لم يعد هناك اختلاف على حتمية قيام مؤسسات المجتمع المختلفة - اقتصادية كانت أو تعليمية أو صحية – بدور اجتماعي فاعل، مع اعتماد ذلك ضمن الاستحقاق الاجتماعي.

ومن أبرز المؤسسات التي تحظى بدور كبير في ترسيخ مفاهيم المسؤولية الاجتماعية مؤسسات التعليم العالي المتمثلة بالجامعات، ومالها من دور فاعل في رعاية وتعزيز روح المسؤولية الاجتماعية والالتزام بكل ما فيه خير المجتمع، الذي يفترض أنها تدرك قوة ارتباطها به وأن هدف وجودها هو دعمه وخدمته الأمر الذي يحتم عليها القيام بدور فاعل ومستمر في تعزيز هذه المفاهيم (عادل الشمري : 2014 م) .

لقد لقى موضوع المسؤولية الاجتماعية للجامعات مؤخراً اهتماماً واسعاً بالنظر إلى الحاجة لإبرازه ومأسسته وإدراجه ضمن منظومة العمل الإداري الجامعي، وتضمينه في مناهج الجامعات وأدوارها ومخرجاتها، بالشكل الذي يؤسس بفكر استراتيجي تنافسي يخدم المجتمع وقضاياه، ويتناول مشكلاته ويقدم لها الحلول المناسبة؛ لذا يتعين على الجامعات أن تضع المسؤولية الاجتماعية في صلب استراتيجياتها بناء على دراسات وأبحاث تتناول شرائح المجتمع وقطاعاته (عفاف السيد : 2010 م)، وأن الجامعة كمؤسسة عملية أكاديمية مهنية اجتماعية ثقافية لابد لها أن تخرج من أسوارها وتفتح أبوابها لتشارك المجتمع في جميع نشاطاته وفعالياته، ويكون لها الدور الريادي في ذلك (موفق الحسناوي : 2010 م).

إننا في حاجة إلى تناول المسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية من مدخل استراتيجي باعتبارها توجه استراتيجي ومنهج مؤسسي يتم بناؤه وتنفيذه من خلال استراتيجية متكاملة يشارك في وضعها وتنفيذها كافة وحدات المؤسسة، والتحول في منهج تخطيط وتنفيذ

المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية من مدخل معالجة المشكلات والأزمات إلى المدخل الاستراتيجي الريادي التنموي لأداء المسؤولية الاجتماعية للجامعات، وكذلك التحول من الاستجابة لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل وما يتطلبه من تقديم ومراجعة البرامج التعليمية المناسبة إلى تشكيل سوق العمل، وتحقيق التنمية المستدامة وإنتاج اقتصاد قائم على المعرفة وبناء مجتمع المعرفة.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى وضع رؤى استراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية ، وأهدافها الاستراتيجية، وأنشطة وآليات تنفيذها، وكيفية تبني الجامعات الخليجية لها.

مشكلة الدراسة:

يتطلب اهتمام الجامعات الخليجية بتحقيق مسؤوليتها الاجتماعية من خلال التخطيط الاستراتيجي، إلى ضرورة تحليل الوضع الراهن لتقييم بيئتها (الداخلية - الخارجية)، من خلال المسح البيئي ، وتحديد الفرص والتهديدات المحيطة بها ، وكذلك نقاط القوة والضعف ، ومن خلال ذلك يستطيع متخذي القرار اتخاذ القرار المناسب حول كيفية الاستفادة من الفرص، ونقاط القوة ، وكيفية تجنب التهديدات ومعالجة نقاط الضعف؛ ويتطلب ذلك اتباع الجامعات الخليجية لاستراتيجية معينة، تعد بمثابة منهج استراتيجي للتعامل مع المسؤولية الاجتماعية، على اعتبار أنها ثقافة والتزام تقع ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي للجامعات .

ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن وضع رؤية استراتيجية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما معايير المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية ؟
2- ما منطلقات الرؤية الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية ؟
3- ما الوضع الراهن للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية ؟
4- ما الأولويات الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية، وأهدافها الاستراتيجية، وآليات وأنشطة تنفيذها ؟

5- ما الخيارات الاستراتيجية التي يمكن للجامعات الخليجية أن تتبناها، فى ضوء تحليل الوضع الراهن والرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية؟
6- ما إجراءات تبني الجامعات الخليجية للمسؤولية الاجتماعية ؟
7- ما التوصيات والمقترحات التي تفعل دور الجامعات الخليجية فى تحقيق المسؤولية الاجتماعية ؟

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة في وضع ملامح لرؤية استراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية، مما يفتح آفاقاً جديدة لمزيد من الدراسات المستقبلية التي تعزز مفهوم المسؤولية الاجتماعية، ويمكن أن يستفيد منها المسؤولون وأصحاب القرار باعتبارها صلب أهداف التعليم العالي الحديث في شتى أنحاء العالم.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على الوضع الراهن للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية.
2. تحديد معايير المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية.
3. وضع رؤية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية.
4. تحديد محاور الرؤى الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية.
5. تحديد أنشطة وآليات تنفيذ الرؤى الاستراتيجية لتحقيق الجامعات الخليجية بمسؤوليتها الاجتماعية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على تحليل دور الجامعات الخليجية وتوضيح علاقة بعضها ببعض، وعملها لتعزيز وتفعيل المسؤولية الاجتماعية، ومدخل الدراسات المستقبلية للتعرف على ملامح الرؤية الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية.

الدراسات والبحوث السابقة:

لقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنها:

1- **دراسة (هيرش وسنايدر) Hersh And Schneider 2005:** دارت دراستهما حول تعزيز المسؤولية الاجتماعية في الجامعات مثل "جامعة هارفارد" ،"وجامعة ستانفورد" ،"وجامعة ديوكي" جعلت المسؤولية جزءاً لا يتجزأ من متطلبات الحصول على الدرجة العلمية.

2- **دراسة (محمد شاهين : 2011 م):** حول المسؤولية الاجتماعية للجامعات العربية، متخذاً من جامعة القدس المفتوحة نموذجاً وقد أكدت الدراسة ضرورة وضع الاستراتيجيات وتحديد الإجراءات المباشرة وغير المباشرة الكفيلة بإسهام فاعل ومؤثر للجامعات يستند إلى رؤية غير تقليدية تعمل على تعميق التفكير الإبداعي في وضع صيغ المشاركة بين الجامعة والمجتمع.

3- **دراسة (الحميدي وآخرون : 1999م):** عن دول مجلس التعاون الخليجي أن نسبة المتخصصين في الدراسات النظرية والتربوية تشكل قرابة 85 % من الخريجين وأن الخريجين من هذه التخصصات لم يعدوا كذلك لسوق العمل في القطاع الخاص مما أدى إلى نوع من البطالة النوعية من خريجي الجامعات مما يستوجب ضرورة وضع رؤية استراتيجية لربط التعليم بمخطط التنمية.

4- **دراسة (سامي الكيلاني : 2011 م):** عن مستويات ممارسة المسؤولية الاجتماعية في الجامعات بحسب درجة اندماجها الفعال في هذه المسؤولية، فقسمها إلى تسعة مستويات متدرجة تراكمياً كالآتي:

- أن تتضمن رؤية الجامعة التزامها بخدمة المجتمع في أدائها.
- أن تضع الجامعة برامجها الأكاديمية التي تطرحها وفق احتياجات المجتمع.
- أن تتجه نحو البحث العلمي التطبيقي الذي يعالج مشكلات المجتمع، وعلى أن تصب نتائج الابحاث في احتياجات المجتمع.
- أن تعد التطوع في خدمة المجتمع قيمية أساسية.
- أن تربط برامجها بفلسفة التنمية الإنسانية المستدامة.
- أن تشارك مع مؤسسات المجتمع في برامج ومشاريع تنموية.
- أن تطرح برامج اجتماعية مباشرة عبر مبادرتها الذاتية.
- أن تطرح برامج اجتماعية مباشرة في خدمة المجتمعات على حقوق الإنسان.

5-**دراسة (تاوجينني وماتشيوكاتي زفيناني : 2013 م) Tauginine And Maciukaite-Zvininiene:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استيعاب القيادات الجامعية للمسؤولية الاجتماعية للجامعة في الأداء البحثي بجامعة "دولة ليتوانيا"، وأظهرت

الدراسة أهمية تشكيل الأداء الاستراتيجي للجامعة قبل صنع القرارات الاستراتيجية، مما يوجه عمليات الأداء الاستراتيجي نحو تحقيق المسؤولية الاجتماعية، مع ضرورة تبني إدارة الجامعة لقيم المساءلة والشفافية تجاه مجتمعها.

6-**دراسة (نجاة الصائغ : 2014 م)** : بعنوان استراتيجية مقترحة للجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، وهدفت إلى توضيح مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات، والتعرف على واقع أداء يعض الجامعات ومن ثم وضع استراتيجية مقترحة للجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

7-**دراسة (عادل الشمري : 2014 م)** : بعنوان تقدير القيادات الجامعية لدور الجامعة تجاه المسؤولية المجتمعية في الجامعات الحكومية في مدينة الرياض جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وكلية المجتمع في حفر الباطن، وهدفت إلى التعرف على دور الجامعة تجاه المسؤولية الاجتماعية في الجامعات الحكومية في مدينة الرياض من خلال تقدير القيادات الجامعية لهذا الدور، مع تقديم مقترحات تطور أداء الجامعات في هذا الجانب، وكان من أبرز نتائجها أن كشفت عن دور جيد للجامعات تجاه المسؤولية المجتمعية بشكل عام، إلا أنها لا زالت غير محددة الشكل الذي يجعل منها مهمة واضحة لها قواعد منظمة، ومنهجية واضحة، وميزانية محددة، وأن ما تقدمه حتى الآن يقع ضمن وظيفية الجامعة الثالثة المرتبطة بخدمة المجتمع؛ وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها ضرورة توسيع دائرة العمل بالمسؤولية المجتمعية التي قصرتها الجامعات على عمادات ومراكز خدمة المجتمع، والانتقال بهذه المسؤولية إلى الدائرة الأوسع، التي تجعل منها ثقافة عامه للجامعة يتبناها الجميع وعلى كل المستويات.

8-**دراسة (فايز سكوان، وسمية صايمة : 2014 م)** : بعنوان المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الإسلامية، وسبل تفعيلها، والتي هدفت إلى تعريف المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وسبل تفعيلها؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة إن المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بدرجة كبيرة، وأوصت بضرورة قيام الجامعة بإعداد برامج وتنظيمها لتوجيه أعضاء الهيئة التدريسية، وإرشادهم للقيام بمسؤوليتهم الاجتماعية تجاه الطلبة والجامعة والمجتمع المحلي.

9-دراسة (الكوتا) وزملاؤه (ALCOTA ET ALL : 2013) : بعنوان تطور الممارسات الأخلاقية والمسؤولية المجتمعية في كليات طب الأسنان جامعة تشيلي، من خلال تعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب على مجموعة الأبعاد المرتبطة بالمسؤولية المجتمعية؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن مناهج كلية طب الأسنان أعدت للتعليم التقني والتدريب، مما قد يفشل دورها في معالجة المشكلات الاجتماعية بالشكل الذي يجعل الطالب لا يتحمل المسؤولية المجتمعية ولا يسهم في حل مشكلات المجتمع، كما أظهرت نتائج هذه المقابلات أن الطلاب والأساتذة لا يلقون التشجيع الكافي للالتزام الأخلاقي، والشعور بالمسؤولية المجتمعية في المناهج الدراسية الحالية، والممارسات التعليمية المستخدمة، مما يظهر حاجتها إلى المراجعة وتعزيز الالتزام بهذه المسؤولية.

10-دراسة (سلطان الثنيان (1429 هـ) : بعنوان الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية السعودية وهدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للشراكة بين الجامعات السعودية والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي، كما استهدفت معرفة واقع الشراكة بين الجامعات السعودية والقطاع الخاص في البحث العلمي التي يمكن الإفادة منها في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية السعودية؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، وأهمية توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للبحث العلمي، وقدمت الدراسة عدد من الأساليب لتفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث العلمي في الجامعات السعودية.

11-دراسة عبدالله علي (2008 م) : حيث يرى أن كثيراً من الإنتاج العلمي في العالم العربي منفصل عن الصناعة والإنتاج، وأنه لم يعالج مشكلات تنموية، ولم يرتبط بمشكلات حقيقية لها أصحاب يبحثون عن حلول، وهو في الغالب غير تراكمي بل مرتبط بجوانب نظرية معظمها بغرض الترقية والحصول على درجة علمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة، بأن الجامعات الخليجية تحتاج إلى وضع رؤية استراتيجية لرفع أدائها في المسؤولية الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب الكشف عن الوضع الراهن من حيث البيئة الداخلية للكشف عن نواحي القوة وجوانب الضعف،

والبيئة الخارجية من حيث الفرص المتاحة والتحديات والتهديدات تمهيداً لوضع رؤى استراتيجية ملائمة لتحقيق أهدافها، كما تبين أهمية أدوار القيادات الجامعية لدعم وتوجيه وتنفيذ تلك الرؤية الاستراتيجية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تهدف إلى وضع رؤية استراتيجية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية وتحديد أهدافها الاستراتيجية وأنشطة وآليات تنفيذها وعرض الخيارات الاستراتيجية التي يمكن أن تتبع.

الإطار النظري للدراسة:

1- المسؤولية الاجتماعية:

تعرف المسؤولية الاجتماعية بأنها شعور الفرد بواجبه الاجتماعي تجاه نفسه ومن يعيش معه من أبناء مجتمعه، ومسؤولية الفرد الاجتماعية تتحدد بمقدار استعداده بالإقرار بنتائج تصرفاته تجاه جماعته التي ينتمي إليها، فلا معنى للمسؤولية الاجتماعية دون إدراك الفرد لما يترتب على أعماله من نتائج وتبعات (أحمد الزبون : 2012 م).

وتعرف المسؤولية الاجتماعية أيضا على أنها التزامات المنظمة بواجباتها تجاه المجتمع الذي تعمل فيه، وذلك من خلال المساهمة بمجموعة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والتعليمية، مما يسهم في الحفاظ على مسيرة التنمية المستدامة بالمجتمع (عيسى فؤاد : 2008 م)

2- المسؤولية الاجتماعية للجامعات :

تعرف المسؤولية الاجتماعية للجامعات باعتبارها سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء مجتمع الجامعة من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وإداريين وموظفين مسؤولياتهم تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والبيئية التي تنتجها الجامعة في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز تنمية إنسانية مستدامة. (Jossey and Jossey, 2008)

وتعتبر الجامعات من أبرز المؤسسات التي تحظى بدور كبير في ترسيخ مفاهيم المسؤولية الاجتماعية، ومالها من دور فاعل في رعاية وتعزيز روح المسؤولية الاجتماعية، والالتزام بكل ما فيه خير المجتمع الذي يفترض أنها تدرك قوة ارتباطها به، وأن هدف وجودها دعمه وخدمته؛ الأمر الذي يحتم عليها القيام بدور فاعل ومستمر في تعزيز هذه المفاهيم (عادل الشمري : 2014 م).

3- أهمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات:

- تحسين صورة الجامعة في المجتمع.
- تحسين بيئة العمل داخل الجامعة مما ينعكس إيجابا على زيادة ولاء منسوبي الجامعة لها.
- تقييم أفضل أدوار الجامعة وفق المعايير المهنية.
- تحسين نوعية الحياة المجتمعية داخل أسوار الجامعة.
- ضرورة اجتماعية واقتصادية وأدبية.
- توفر الإمكانات المطلوبة للتعامل مع قضايا المجتمع.
- تحقيق الجامعة لدورها الاجتماعي.

إجراءات الدراسة:

تم تحديد إجراءات الدراسة على النحو التالي :

أولا : تحديد معايير المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية .

ثانيا : تحديد منطلقات الرؤية الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية .

ثالثا : بناء تصور للرؤية الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية يتضمن ما يلى:

(1) تحليل الوضع الراهن للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية باستخدام أسلوب (SWOT) على النحو التالي :

أ- البيئة الداخلية :

- جوانب القوة .
- جوانب الضعف .

ب-البيئة الخارجية :

- الفرص المتاحة .
- التحديات والتهديدات .

(2) تحديد الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية .

(3) تحديد محاور الرؤية باستخدام بطاقة الأداء المتوازنة (B.S.C) على النحو التالي :

أ- دعم البحث العلمي .

ب- الشراكة بين الجامعات الخليجية والقطاع الخاص .

ت- تطوير العملية التعليمية .

ث- دعم القيادات الجامعية .

ويشتمل كل محور على ما يلى :

أ- التحديات.

ب- الآلية الاستراتيجية

ت- الأهداف الاستراتيجية .

ث- الأنشطة وآليات تنفيذها باستخدام (**KPI,s**) .

رابعا: تحديد الخيارات الاستراتيجية التي يمكن للجامعات الخليجية أن تتبناها، في ضوء تحليل الوضع الراهن والرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية.

خامسا: تحديد إجراءات تبني الجامعات الخليجية للرؤى الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية.

سادسا: تقديم عدد من التوصيات والمقترحات .

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما معايير المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية؟

وضع اتحاد الجامعات العربية معايير للمسؤولية الاجتماعية للجامعات تتلخص في: (يوسف عواد : 2010 م)

1- توفير خطة وضمان الظروف الملائمة لتنفيذها.

2- تخصيص وحدة علمية لإدارة وتعزيز العلاقات مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي وسوق العمل.

3- إنشاء مراكز متخصصه لخدمة المجتمع مثل: مراكز التعليم المستمر والمكاتب الاستشارية والعيادات الطبية والمراكز الزراعية والبيطرية ومراكز تستهدف خدمة الفئات المهمشة.

4- الإسهام في إقامة المعارض والندوات العلمية والثقافية والتنموية والتدريبية وإصدار المجلات الثقافية وتطوير التقنيات والبرامج الحاسوبية وتقديم الدراسات والاستشارات لمؤسسات المجتمع العام والخاص.

5- استحداث التخصصات الجديدة لمواكبة المستجدات العلمية وتلبية احتياجات المجتمع.
6- الإسهام مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية والاقتصادية والاجتماعية.
7- تعزيز علاقات العمل والروابط القوية مع مؤسسات المجتمع المحلي والعربي والعالمي من خلال توثيق علاقاتها مع المنظمات والاتحادات والروابط العلمية.
8- إبراز الاتفاقيات العلمية والبحثية وتبادل الزيارات مع المؤسسات المماثلة في العالم.

السؤال الثاني :ما منطلقات الرؤية الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية ؟

(1)– المنطلقات العامة للمسؤولية الاجتماعية : (محمد شاهين : 2011 م)

- الأهمية الاستراتيجية لتفعيل المسؤولية الاجتماعية لوظائفها بهدف رفع كفاءة أدائها وزيادة فاعليتها .
- التوجه الاستراتيجي لوزارات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لتشجيع المسؤولية الاجتماعية في الجامعات .
- توجه الجامعات عالمياً إلى تبني وتفعيل المسؤولية الاجتماعية كاستراتيجية رئيسة ضمن خططها الاستراتيجية .
- اعتبار المسؤولية الاجتماعية أحد معايير تصنيف الجامعات عالمياً .
- اعتبار التزام الجامعات بمسؤولياتها الاجتماعية أحد متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- وجود علاقة تفاعل وتأثير بين الجامعة بوصفها مؤسسة تعليمية بحثية مجتمعية لها رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية من ناحية، والمجتمع بوصفه شريكاً في التنمية المستدامة .
- اعتبار الجامعات مؤسسة استثمارية يمكنها المشاركة في نقل وتسويق التكنولوجيا، وما يتطلب ذلك من تغيرات جوهرية في السياسات الاستراتيجية للجامعات، وإعادة تشكيل الروابط بين الجامعات والقطاعين العام والخاص .

(2) المعايير الثمانية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات حسب اتحاد الجامعات العربية.

(3) إعلان (تالوار) Talloires Declaration , 2005 للمسؤولية الاجتماعية للتعليم العالي، الذي يتضمن عدداً من المبادئ المهمة التي تكشف عن جوانب المسؤولية الاجتماعية كما يلي :

1 – توسيع نطاق برامج المشاركة المدنية والمسؤولية الاجتماعية بطريقة أخلاقية من خلال التدريس والبحث العلمي والخدمة العامة .

2 – غرس المسؤولية الاجتماعية من خلال الأمثلة الشخصية وسياسات وممارسات المؤسسات المعنية بالتعليم العالي .

3 – خلق أطر مؤسسية لتشجيع ومكافأة وتقدير الممارسات الجيدة في مجال الخدمة الاجتماعية من جانب الطلاب ، وهيئة التدريس ، والعاملين، وشركائهم في المجتمع .

4 – ضمان أن معايير التفوق والبحوث العلمية وتقييم الزملاء تطبق بصراحة على المشاركة في مجال الخدمة الاجتماعية ، تماما كما تطبق على كل مجالات ومساعي الجامعة الأخرى.

5 – زيادة الوعي داخل المؤسسات الحكومية والمؤسسات التجارية ، ووسائل الإعلام والمؤسسات الخيرية التي لا تستهدف الربح ، والمنظمات الدولية ،حول إسهامات التعليم العالي في تحقيق التقدم الاجتماعي والازدهار ، وبالتحديد إقامة شراكات مع الحكومات لتقوية السياسات التي تدعم الجهود المسؤولة للتعليم العالي في مجالات الخدمة المدنية والاجتماعية .وكذلك التعاون مع القطاعات الأخرى من أجل إظهار تأثير ذلك ، والمحافظة على المكاسب الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعاتنا .

6 – إقامة شراكات مع المدارس الابتدائية والثانوية ، وغيرها من مؤسسات التعليم العالي، وذلك حتى يصبح التعليم من أجل المواطنة النشطة والفعالة جزءًا رئيساً لا يتجزأ من العملية التعليمية على جميع مستويات المجتمع ، وخلال مراحل الحياة المختلفة .

7 – توثيق ونشر أمثلة للعمل الجامعي الناجح الذي تستفيد منه المجتمعات، وترتقي به حياة أفرادها.

8 – دعم وتشجيع النقابات الأكاديمية والمحلية والإقليمية والدولية في جهودها الرامية إلى تعزيز ربط الجامعات في مجهودات العمل المدني، والاعتراف العلمي بأهمية النشاط والخدمة المجتمعية في التدريس والبحث العلمي .

9 - التحدث بعلانية عن القضايا المدنية المهمة في مجتمعاتنا .

10 - إنشاء لجنة قيادية وشبكات دولية من مؤسسات التعليم للإعلان ودعم جميع الجهود التي بذلت لتطبيق العمل بهذا الإعلان .

الإجابة عن السؤال الثالث :ما الوضع الراهن للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية ؟

تم استخدام أسلوب (SWOT) لتحليل الوضع الراهن على النحو التالي:

أولاً: تحليل البيئة الداخلية:

(1)جوانب القوة :

- التطور التعليمي الذى يظهر من خلال اتساع الجامعات الحكومية والأهلية معا .
- استقطاب الكفاءات العلمية النادرة من أجل تحقيق معدلات أعلى من النهوض العلمي .
- دور الجامعات الخليجية الإيجابي في تغيير كثير من الأفكار التقليدية التي كانت سائدة في المجتمع وخاصة ما يتصل بالنظرة تجاه العلم والمعرفة .
- التحول من التفكير في المجال المحلى إلى مجال الحضاري والعلمي نسبياً .
- الدور الإيجابي في بلورة الوعى الاجتماعي تجاه بعض الظواهر الطبيعية .
- جهود دول مجلس التعاون الخليجي في إرساء قواعد البنى التحتية لصروح جامعية متطورة، وتزويدها بالأجهزة الحديثة، ووسائل الخدمات والراحة .
- اهتمام الجامعات الخليجية بالتخطيط الاستراتيجي.

(2) جوانب الضعف:

- عدم قدرة بعض الجامعات الخليجية على بلوغ أهداف البحث العلمي التطبيقي، كما هي حال نظيرتها في المجتمعات المتقدمة، سواء من حيث طبيعة المنهج أو من حيث طبيعة الفكر السائد فيها.
- أن عقل العملية التعليمية والبحثية في بعض الجامعات الخليجية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بعقلية القيادات الإدارية التعليمية، مع غياب منظومة البحث العلمي على مستوى رسم السياسات التعليمية.
- تأثير البنية الثقافية التقليدية في توجيه المناهج وفق تصوراتها العقلية .
- عدم كفاية جهود هضم التكنولوجيا المتقدمة، وربطها بالواقع من أجل إنتاج معرفة علمية خليجية قادرة على فهم الواقع الاجتماعي والثقافي .

- عدم وجود ثقافة تحفيزية كافية مع الطلبة للتفوق من أجل الابتكار والتفاعل الحقيقي مع حقائق الواقع سواء كان مادياً أو اجتماعياً.
- كثيرا من البحوث التطبيقية التي أجريت في الجامعات الخليجية لم تجد طريقاً إلى التطبيق .
- تقليدية طرق التدريس في المؤسسات التعليمية وما يمكن أن تتركه من آثار على البحث التطبيقي حيث يعتمد على أسلوب التلقين.
- أن بعض الجامعات في دول مجلس التعاون الخليجي حققت شكلياً نقله ثقافيه، بينما لا تزال الجوانب الفعلية المفصلية المرتبطة بالتغيرات الهيكلية الكبرى في المجتمع خارج إرادة الجامعات ذاتها .
- افتقار البحوث التطبيقية في مجال العلوم الطبيعية إلى المساندة من قبل المؤسسات الصحية والصناعية والحديثة في الدول الخليجية، حيث لم تجد دعماً مادياً على نطاق واسع.
- عدم قدرة الجامعات ومراكز الأبحاث على تحقيق الصلة مع مراكز الإنتاج في المجتمع .
- إحجام أصحاب المصانع ورجال القطاع الخاص عن دعم البحث العلمي، على غرار ما يحصل في كثير من الدول المتقدمة .
- انخفاض الإنفاق على البحث العلمي، حيث يختلف عن مثيلة في المعدل العالمي بالإضافة إلى أن معدل الإنفاق على البحث العلمي تراجع قياسا إلى الناتج المحلى .
- عدم التفاعل مع قطاع الإنتاج بالشكل الذى يحقق للبحث العلمي غاياته المرجوة.
- صعوبة الاستفادة من المناهج الدراسية في حل مشكلات المجتمع، حيث تقوم بأدوار شكلية في طرح ذلك دون تفاعلاً ملموساً مع الواقع أو مع مشكلات المجتمع المتعاقبة.
- عدم الوصول إلى مرحلة التصنيع باعتبارها عملية اجتماعية، وثقافية، وتكنولوجية، وعلمية، واقتصادية تعمل متفاعلة مع بعضها البعض في تحقيق عملية التصنيع .
- غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية لدى معظم الجامعات .
- عدم وجود خطة استراتيجية واضحه المعالم منظمة وشاملة تحدد أولويات المسؤولية الاجتماعية للجامعة في المجتمع .

- جمود بعض اللوائح التنظيمية عن استيعاب التغيرات المجتمعية .
- النظرة التقليدية لوظيفة الجامعة في خدمة المجتمع بحيث يتم التعامل معها كمهمة إضافية منفصلة عن باقي جوانب العمل الأكاديمي .
- غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية لدى بعض الجامعات الخليجية .

ثانياً: البيئة الخارجية:

(1)الفرص المتاحة:

- تزايد الحاجه إلى صيغ ابتكارية لحياة جديدة لمصادر طاقة خلاقة .
- ينتظر المجتمع الخليجي من المؤسسات البحثية تشخيص مشكلاته وفق منهجية علمية متجددة .
- جهود الدول الخليجية فى تأسيس مراكز الأبحاث، وتوسيع الجامعات وتزويدها بباحثين من الاختصاصات المختلفة .
- انتقال الجامعات الخليجية من العهد التقليدي إلى العهد التحديثي .
- التطور المادي وما سببه من قفزة نوعية في التحول الاجتماعي والثقافي في مجال التعليم والصحة والخدمات والثقافة والإعلام .
- إمكانية إجراء البحوث العلمية المتخصصة، والإسهام في تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم للجامعات الخليجية، واحتياجات سوق العمل، ومواجهة التحديات المعاصرة .
- وجود برامج بحثية متعددة مع جامعات عالمية رائده .
- المبادرات مثل مبادرة خادم الحرمين الشريفين للتقدم بالعلاقة بين دول مجلس التعاون الخليجي من مرحلة التعاون إلى مرحلة الاتحاد والتي تعد رسالة هامة للجامعات الخليجية .
- التوسع في إنشاء الجامعات في دول مجلس التعاون الخليجي.
- التوسع الكمي في إعداد المبتعثين، وتعدد التخصصات المبتعث لها ودول الابتعاث.
- عقد برامج توأمه وشراكة حقيقية مع بعض الجامعات الخليجية والجامعات المميزة عالمياً لمواصلة تطوير التعليم الجامعي ونقل الخبرات والبرامج المميزة إليها .

- تقنية النانو التي تمثل فتحاً جديداً في استثمارها في الكثير من المجالات العلمية والاقتصادية المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بحياة الإنسان .
- إنشاء المدن العلمية مثل : مدينة الملك عبدالله للطاقة الذرية المتجددة .
- الاهتمام والعناية بالموهوبين والاهتمام بهم مثل : إنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، واتباع سياسة للكشف عن الموهوبين ورعايتهم .
- وجود المشاريع الاستثمارية الكبرى في دول مجلس التعاون الخليجي .

(2) التحديات:

ومن أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات الجامعية ما يأتي

- زيادة الطلب على التعليم الجامعي مما أدى إلى زيادة أعداد الطلاب .
- الاستخدام غير الفاعل للموارد المتاحة.
- قلة الفعالية بسبب ارتفاع نسبة عدد الطلاب لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس .
- استنساخ البرامج التعليمية دون ربطها بحاجة المجتمع .
- توفير تعليم جامعي عالي الجودة لجميع طلاب المجتمع في جميع المستويات .
- المنافسة القوية بين مؤسسات التعليم الجامعي سواء داخل المجتمع الواحد أم خارجه.
- ضعف العلاقة بين الأستاذ والطلاب داخل قاعات الدراسة أو خارجها .
- التبعية العلمية للجامعات الأجنبية ، فبعض الجامعات العربية تعد امتداداً للتقاليد الجامعية الأوربية والأمريكية .
- اختلال التوازن بين النمو الكمي لأعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات ، وبين نوعية وجودة التعليم الجامعي.
- النمطية في التخطيط والبرامج الدراسية ، ونظم قبول الطلاب ، ونظم تعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم، ونظم التمويل، ونظم التقويم المعتمدة في الجامعات العربية .
- اختزال وظائف الجامعة في وظيفة واحدة وهي وظيفة التدريس دون الوضع في الاعتبار الوظائف الأخرى التي يمكنها أن تسهم في تأصيل مبدأ الوسطية لدى الطلاب . :(السيد عبد العزيز البهواشى:2007)

- عولمة الأسواق التي تؤدى إلى توحيد المقاييس الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلاقات الثقافية بين المجتمعات .
- التحولات النوعية لفكرة العولمة وثورة الاتصالات والتكنولوجيا عدم مواءمة سياسات التوظيف في القطاع الحكومي بين سياسات التوظيف فى القطاع الخاص .
- العمالة الوافدة والعمالة الوطنية واختلال التوازن .

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

ما الأولويات الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية، وما أهدافها الاستراتيجية، وأنشطة وآليات تنفيذها ؟؟

تناول الباحث الإجابة على هذا السؤال في محورين على النحو التالي :

أولاً: الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية .

الرؤية : "جامعات تتميز بالريادة والإبداع في مجال العمل الاجتماعي ".

الرسالة: "تسعى الجامعات الخليجية على جميع المستويات لتعزيز دورها في المجتمع الخليجي والإقليمي والعالمي من خلال العمل الاجتماعي ".

القيم :

- العمل بروح الفريق الواحد .
- السعي إلى التميز .
- التعاون والتآزر .
- الإبداع .
- الاستمرارية .
- المشاركة المجتمعية .

الأهداف الاستراتيجية :

1 – رفع مستوى الاهتمام بمفهوم المسؤولية الاجتماعية على المستوى الخليجي، وتحويلها إلى عمل استراتيجي، وتعزيزه من خلال قيادات جامعية فاعلة، وادارة استراتيجية متمكنة.

2 – تحفيز الجامعات على تطوير خططها الاستراتيجية في ضوء معايير الجودة العالمية في مجال المسؤولية الاجتماعية.

3 – توضيح رؤية الجامعات الخليجية في مجال المسؤولية الاجتماعية وربطها بشبكة الكترونية واحدة لدعم تطلعاتها وتسهيل التواصل بينها .

4 – إيجاد صيغة للتواصل مع القطاعات المختلفة وتحفيز المبادرات في مجال المسؤولية الاجتماعية .

5 – تنمية العلاقات وتبادل المعلومات والتجارب في مجال المسؤولية الاجتماعية ، مما ييسر فرص التعاون والتنسيق بين كافة الجامعات الخليجية والعالمية .

6 – دراسة التحديات التي تواجه الجامعات الخليجية في أداء رسالتها في المسؤولية الاجتماعية واقتراح الحلول المناسبة .

7 – تفعيل المسؤولية الاجتماعية في وظائف الجامعات الخليجية (التدريس - البحث العلمي – خدمة المجتمع)

8 – الشراكة الاستراتيجية بين الشركات الإنتاجية والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمعات الخليجية والجامعات لوضع وتنفيذ خطة البحث العلمي .

ثانياً : تحديد محاور الرؤية الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن (BSC) على النحو التالي:

1 - دعم البحث العلمي في الجامعات الخليجية .

2 - الشراكة بين الجامعات الخليجية والقطاع الخاص لتحقيق المسؤولية الاجتماعية .

3 -المسؤولية الاجتماعية وتطوير العملية التعليمية بالجامعات الخليجية .

4 - دعم القيادات الجامعية للمسؤولية الاجتماعية .

وسوف يتم تناول كل محور من المحاور الأربعة على النحو التالي :

- التحديات .
- الرؤية الاستراتيجية .
- الأهداف الاستراتيجية .
- الأنشطة والآليات لتحقيق الأهداف الاستراتيجية، باستخدام (KPI,s).

المحور الأول: "المسؤولية الاجتماعية ودعم البحث العلمي في الجامعات الخليجية" التحديات:

- التنافسية العالمية و انعكاسها على منظومة البحث العلمي في الجامعات الخليجية، حيث التحول من مفهوم الميزة النسبية التي تتمثل في قدرات الدولة من مواد طبيعية، واليد العاملة الرخيصة، والمناخ، والموقع الجغرافي التي تسمح لها بإنتاج رخيص وتنافس إلى مفهوم الميزة التنافسية التي تتمثل في اعتماد الدولة على القيمة المضافة للإنتاج، التي تقوم على التقنية والعنصر الفكري، من أجل رفع نوعية المنتج؛ مما جعل العناصر المكونة للميزة النسبية تصبح غير فاعلة وغير مهمة في تحديد التنافسية (Gereffi,2002).
- أن إنتاج البحوث العلمية في الجامعات الخليجية ضعيف ، وأن الجامعات لا تعطي اهتماماً كبيراً للبحوث الأساسية أو التطبيقية، مع التوسع النسبي في عدد الجامعات، لأن معظم هذه المؤسسات هي مؤسسات تعليم أكثر منها مؤسسات بحث ، والبحوث التي تجري في الجامعات لم تسهم في عملية التنمية . (محمد سيف الدين فهمي : 1993)
- انخفاض الدعم المادي المخصص للبحث العلمي والباحثين .
- عدم وجود الوعي المختص الكافي بأهمية البحث وقدرته على حل المشكلات .
- ضعف التعاون بين مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات البحثية المختلفة في دول مجلس التعاون الخليجي.
- افتقار بعض المشاريع البحثية إلى القيمة التطبيقية.
- افتقار المؤسسات العلمية إلى أجهزة متخصصة لتسويق الأبحاث العلمية ونتائجها .
- عدم وجود خطة تسويقية واضحة لتسويق نتائج البحوث العلمية .
- ضعف التعاون و التنسيق بين الجامعات الخليجية و القطاعات الإنتاجية .
- ضعف مشاركة المؤسسات الكبرى و الشركات في تمويل البحث العلمي .
- افتقار الجامعات لسياسة بحثية واضحة ومستقرة للربط بين البحث العلمي والإنتاج .
- غياب برنامج يوضح الملامح والأهداف والرؤى لمخرجات الجهد البحثي .
- ضعف القطاعات الاقتصادية المنتجة واعتماد غالبيتها على شراء المعرفة من الخارج .

- غياب دور المؤسسات الاستشارية المختصة بتوظيف نتائج البحث وتمويلها بهدف تحويلها إلى مشاريع إنتاجية أو اقتصادية مربحة .
- ضعف العلاقة بين القطاعات الاقتصادية ومراكز البحوث العلمية.
- غياب الحافز لدى القطاعات الاقتصادية .

الأولوية الاستراتيجية :

"نحو هيكلة جديدة لمنظومة البحث العلمي في الجامعات الخليجية وربطها بخطط تنموية ، وتسويقية، واستراتيجية واضحة لتحقيق التكامل بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج في مجال دعم البحث العلمي و توظيف نتائجه .

الهدف الاستراتيجي (1) :

"إعادة هيكلة منظومة البحث العلمي والتكنولوجي بشكل يحقق التكامل بين مؤسسات البحث العلمي وخطط التنمية"

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية :

- إيجاد هيئة للتنسيق بين مراكز ومؤسسات البحث العلمي في الجامعات الخليجية .
- التعاون العلمي المشترك بين الجامعات ومؤسسات البحث العلمي والمراكز البحثية على مستوى الجامعات الخليجية
- إعادة هيكلة منظومة العلوم والتكنولوجيا .
- إقامة أسواق للابتكار والتكنولوجيا .
- ربط خطط البحث العلمي والتطوير والتكنولوجي وبرامجها بخطط التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي .
- وجود رؤية واضحة لتوجيه منظومة البحث العلمي في الجامعات بما يتناسب مع خطة التنمية في الدولة .
- تشجيع الباحثين على تسجيل نتائجهم البحثية كبراءات اختراع ودراستها اقتصادياً وتصنيفها وتسويقها .
- الأخذ بمصادر جودة البحوث التطبيقية والدراسات الاستشارية كعنصر أساسي للترقي العلمي للباحثين .

- إنشاء مجلس تنسيقي لممثلي الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة في الغرف التجارية والصناعية .
- تشكيل مجلس استشاري في كل جامعة من أعضاء هيئة التدريس وكبار العاملين والمختصين في مؤسسات المجتمع المختلفة .

الهدف الاستراتيجي (2) :

"توفير بيئة مناسبة لممارسة أنشطة البحث العلمي"

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الآليات و الأنشطة التالية :

- إتاحة الفرص أمام أساتذة الجامعات لقضاء سنوات التفرغ العلمي الجامعي في مؤسسات قطاع الأعمال لإنجاز أبحاثهم وربطها بحاجات المجتمع .
- مشاركة بعض المختصين وكبار العاملين في مؤسسات المجتمع المختلفة أعضاء في المجالس العلمية البحثية في الجامعات .
- إلحاق بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخليجية بصفة دورية بمواقع العمل في مؤسسات المجتمع المختلفة .
- وجود إدارة فاعلة لقيادة منظومة البحث العلمي في الجامعات، ورفع قدراتها التنافسية.

الهدف الاستراتيجي (3) :

وضع سياسة لتوفير الموارد المالية لدعم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية :

- إنشاء صندوق لدعم البحث العلمي في دول مجلس التعاون الخليجي، وإلزام المؤسسات والشركات الغير حكومية بدفع نسبة من أرباحها لصالح الصندوق .
- عمل عقود بحثية بين مراكز البحوث والقطاعات الإنتاجية .
- تبني أسلوب بالجامعة المنتجة (الرائدة) كأسلوب مهم في توفير مواد إضافية .
- التحول في البحث العلمي من الاستهلاك إلى الاستثمار .
- منح معاهد ومراكز البحوث والدراسات الاستشارية صلاحيات واسعة في الاتصال بمواقع الإنتاج والتعاقدات البحثية لتسويق أفكارها وخدماتها وأبحاثها .

- سن القوانين واللوائح التي تفعل دور المؤسسات الصناعية في تمويل البحث العلمي في دول مجلس التعاون الخليجي.
- التواصل والتعاون بين الباحثين في مجال التخصص الواحد على مستوى الجامعات الخليجية .
- إنشاء دورية علمية محكمة تعنى بالبحوث العلمية بالجامعات الخليجية .
- إنشاء صندوق خاص لتمويل البحوث العلمية في الجامعات الخليجية تسهم فيه الحكومات و مؤسسات المجتمع المختلفة .

الهدف الاستراتيجي (4) :

بناء وتنمية الموارد البشرية المدربة في مجال البحث العلمي

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال اتباع الأنشطة والآليات التالية :

- التوأمة بين الجامعات الخليجية و تبادل الخبرات والكفاءات .
- الاهتمام بمراكز تنمية الكوادر داخل المنشآت الصناعية .
- إنشاء ثقافة الملكية الصناعية في قطاعي البحث العلمي و الإنتاج.
- تشجيع الابتكار البحثي وتحويل تلك الأبحاث إلى منتجات تواجه احتياجات المجتمع .
- إقامة دورات تدريبية متقدمة للعاملين في مراكز البحوث لرفع قدراتهم البحثية والإنتاجية.

الهدف الاستراتيجي (5) :

استخدام التقنيات الحديثة في إنشاء قواعد بيانات تدعم أنشطة البحث العلمي

ويمكن تحقيق هذه الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية :

- إنشاء قاعدة بيانات للإمكانيات البحثية والبشرية والمادية داخل المؤسسات البحثية في دول مجلس التعاون الخليجي .
- دعم و تطوير مراكز وأنظمة وشبكات المعلومات التقنية .
- تبني برامج تسهل نشر و تبادل المعلومات بين مؤسسات البحث العلمي في دول مجلس التعاون الخليجي .

- رصد مخرجات البحث العلمي والتطوير بالجامعات الخليجية .
- توظيف الجامعة مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية .

الهدف الاستراتيجي (6) :

نشر الوعي الاجتماعي بأهمية البحث العلمي ودورة في تحقيق المسؤولية الاجتماعية وضرورة دعمه

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية :

- نشر الوعي الاجتماعي تجاه أهمية البحث العلمي وجدواه .
- ربط مسار الأبحاث العلمية بالجامعات بمشكلات واحتياجات المجتمع الخليجي .
- إقناع المجتمع والقطاع الخاص إعلامياً بأهمية البحوث العلمية .
- إقامة المعارض والمراكز العلمية .
- عقد المؤتمرات والندوات .
- تشكيل لجان في وزارات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي لعمل خطط وبرامج توعويه مجتمعية لأهمية البحث العلمي في تنمية المجتمع .
- بناء الثقة المتبادلة بين المراكز البحثية في الجامعات ومؤسسات المجتمع .

الهدف الاستراتيجي (7) :

التكامل بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الإنتاجية في مجال البحث العلمي

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية :

- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس في دعم مؤسسات الإنتاج .
- توجيه النشاط البحثي الجامعي للبحوث التطبيقية ذات العائد الاقتصادي، والاجتماعي المباشر .
- تطوير التعاون بين القطاعات التنموية الإنتاجية وبين مراكز البحوث و مؤسسات التعليم العالي .
- بناء خارطة طريق للموضوعات البحثية في الجامعات بالتنسيق مع المسؤولين في مؤسسات المجتمع المختلفة .

- وجود رؤية واضحة لدعم الشراكة الفاعلة بين المراكز البحثية في الجامعات ومؤسسات المجتمع .

الهدف الاستراتيجي (8) :

تفعيل دور القطاع الخاص للإسهام في دعم وتمويل أنشطة البحث العلمي وتوظيف نتائجه

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الآليات والأنشطة التالية :

- تشجيع القطاع الخاص على الاستفادة من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس والاستشاريين بالجامعات .
- عرض بعض خطط البحوث العلمية على بعض القطاعات الخاصة للإسهام في تمويلها والعمل على تطويرها .
- الاستعانة ببعض رجال الأعمال في تشكيل مجالس الكليات ومراكز البحوث العلمية
- إنشاء لجان مشتركة بين القطاعين .
- وضع خطط للتعاون الدائم بين القطاع الخاص والجامعات في مجال البحوث التطبيقية .
- إنشاء مجلس لممثلي الجامعات ومعاهد البحوث وقطاعات الأعمال بالتنسيق مع الغرف التجارية والصناعية بدول مجلس التعاون الخليجي .
- التوسع في فكرة الكراسي البحثية، ومراكز التميز في الجامعات الخليجية لرجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المختلفة .

المحور الثاني: "الشراكة بين الجامعات الخليجية والقطاع الخاص لتحقيق المسؤولية الاجتماعية"

التحديات :

- اللوائح والسياسات الجامعية الحالية تميل إلى النمط التقليدي الذي يرى أن المشاركة المجتمعية بأنماطها الحديثة تهديداً لكينونة الجامعة ومقوماتها العلمية. (عبدالرحمن الصائغ: 1419هـ).
- عدم وجود السياسات المنظمة لعمليات الشراكة المجتمعية في الجامعات.
- وجود صعوبات إدارية وهيكلية لدى بعض الجامعات.

- صعوبة التنسيق وتبادل المعلومات بين الجامعات ومؤسسات المجتمع.
- ضعف الإعلام عن الخدمات الاستشارية أو البرامج التدريبية أو برامج البحوث أو برامج التوعية والتثقيف المجتمعي.
- ضعف التمويل المخصص لقيام الجامعات بالبرامج والأنشطة المجتمعية.
- ضعف السياسة الإعلامية لعرض برامج وأنشطة الجامعات في المجالات المجتمعية المختلفة.
- عدم إدراك أبعاد المسؤولية الاجتماعية بشكل صحيح.
- ضعف العلاقة بين الجامعات والقطاعات المجتمعية.
- ضعف مخرجات التعليم في الوفاء بمتطلبات سوق العمل في دول الخليج.
- البطالة النوعية في خريجي الجامعات.
- الإقبال على التعليم الأكاديمي والنفور من التعليم الفني والمهني.
- تزايد الطلب على العمل في المهن الإشراقية دون العمل الفني اليدوي.
- مفهوم التعاون والشراكة المجتمعية ما يزال في طور التشكيل مقارنة بالوظائف التقليدية للجامعة.
- هناك عدد من الجامعات الخليجية مازالت في طور الإنشاء والتكوين.
- عدم توفر الوحدات التنسيقية المعنية بتطوير برامج الشراكة المجتمعية.
- الانخفاض النسبي في موارد النفط نتيجة لانخفاض أسعار النفط عالمياً.
- ضعف التمويل المخصص لقيام الجامعات بالبرامج والأنشطة المجتمعية.
- عدم وجود سياسة إعلامية لعرض برامج وأنشطة الجامعات في المجالات المجتمعية المختلفة.

الأولوية الاستراتيجية:

نحو شراكة مجتمعية فاعلة بين الجامعات الخليجية والقطاع الخاص لتحقيق أهداف المسؤولية الاجتماعية.

الهدف الاستراتيجي (1):

تطوير المؤهلات والكفايات الأساسية المطلوبة في الخريج الجامعي.

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية:

- تحقيق الجودة النوعية للخريج وبناء مراكز التميز العلمي والاجتماعي.
- تقديم تعليماً مرناً يحقق له القدرة على التكليف المهني والمعرفي والتكنولوجي.
- تربية متعلم قادر على التعلم مدى الحياة في عالم متسارع التغيرات والتطورات.
- الإصلاح المستمر للنظام التعليمي بالجامعات استناداً إلى المعايير والمقاييس العالمية.
- إعادة النظر في عناصر الإعداد الأساسية كالبرامج وتوصيف المقررات الجامعية المطلوبة.
- إعادة النظر في الكفايات المناسبة للأستاذ الجامعي وبيئة التعليم بما يحقق للخريج ما يمكنه من الانخراط في سوق العمل.
- المتابعة المستمرة للخريج فيما بعد التخرج.
- تطوير المناهج الدراسية بشكل يحقق مواءمة بين مهارات وقدرات وخبرات الخريجين، والمتطلبات المستقبلية للقطاع الخاص من العمال والفنيين، وتزويد المجتمع بحاجته من القوى العاملة المؤهلة والمدربة بما يتناسب وطبيعة التغيرات المهنية.

الهدف الاستراتيجي (2):

تبني سياسات جامعية تجعلها قادرة على مواكبة التطورات والمتغيرات المستمرة لسوق العمل

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية:

- اهتمام الجامعات بالأفكار الخلاقة والإبداعية والبعد عن النمطية في خدمة المجتمع.
- تشكيل هيكل إداري يختص بالمسؤولية الاجتماعية على مستوى الجامعات الخليجية.
- وضع خطة استراتيجية موحدة بين الجامعات الخليجية فيما يختص بالمسؤولية الاجتماعية، وترجمتها إلى خطط وبرامج ومشروعات يشارك فيها ممثلين من القيادات الإدارية ورجال الأعمال في مؤسسات وقطاعات المجتمع الحكومية والخاصة.
- بناء قاعدة بيانات على مستوى الجامعات بدول مجلس التعاون الخليجي وإيجاد قنوات اتصال وتبادل معلوماتي بين كل جامعة وقطاعات المجتمع، وبين الجامعات الخليجية ككل.
- تفعيل الإدارة الجامعية والتأكيد على استقلاليتها وإبداعها.

- وجود معايير للمساءلة والمحاسبية.
- العدالة والمساواة في فرص التعليم العالي للمجتمع.
- التميز الأكاديمي وتقوية العلاقة بين التعليم العالي والنظام الاجتماعي .
- جعل التعليم العالي عملية عالمية. (NaKornthap or Sarisa: 1996).

الهدف الاستراتيجي (3):

الشراكة الفاعلة بين الجامعات الخليجية والمؤسسات الإنتاجية بالمجتمع

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية:

- أن تعمل الجامعات على تلبية متطلبات سوق العمل من القوى العاملة المدربة في التخصصات النادرة.
- دراسة مستجدات سوق العمل للتوصل إلى احتياجاته ومتطلباته ومشكلاته، وتوجيه البحث العلمي في الجامعات نحو تحقيق هذا الهدف.
- إيجاد مؤسسات وسيطة مهمتها توفير المعلومات للتوفيق بين مؤسسات الإنتاج وحاجاتها لمجالات البحوث وبين الجامعات للقيام بها.
- تدريب الطلاب على توظيف المهارات العقلية في إيجاد الحلول بالطرق المنهجية العلمية.
- فتح المجال أمام الطلاب للتدريب الميداني في مواقع العمل، والتعرف على مستجدات التخصص الذي يدرسه.
- المشاركة الفعالة والمباشرة في التطوير والابتكار وخلق الخبرة التقنية وتطويرها والمساعدة في تطويعها.
- إجراء البحوث التي تساعد على حل المشكلات الإنتاجية التي تواجه القطاع الصناعي والانتاجي والخدمي.
- توسيع برامج التعليم والتدريب المستمر.
- تقديم الاستشارات الفنية لمؤسسات القطاع العام والخاص ومعالجة مشكلات حق العمل والإنتاج. (أحمد الخطيب: 2003م).

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

المحور الثالث:

"المسؤولية الاجتماعية وتطوير العملية التعليمية بالجامعات الخليجية"

التحديات:

- النمطية في التخطيط للبرامج الدراسية، ونظم قبول الطلاب، ونظم تعيين أعضاء هيئة التدريس، وترقيتهم ونظم التمويل، ونظم التقويم المعتمدة في الجامعات العربية.
- اختزال وظائف الجامعة في وظيفة واحدة وهي وظيفة التدريس دون الوضع في الاعتبار الوظائف الأخرى التي يمكنها أن تسهم في تأهيل مبدأ الوسطية لدى الطلاب.
- وجود فجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل بالقطاع الخاص في دول مجلس التعاون الخليجي.
- ندرة الأيدي العاملة المدربة والقادرة على مواجهة التطلعات التنموية. (محمد ال مزهر: 2011م)
- إهمال التدريب التطبيقي وإعادة التأهيل في الوطن العربي، مما ولد أمية حرفية لدى أغلب الخريجين.

الأولوية الاستراتيجية:

نحو عملية تعليمية تتميز بالكفاءة والفاعلية في تحقق مضمون المسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية.

الهدف الاستراتيجي (1):

تحقيق الجودة النوعية للخريج.

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي بالأنشطة والآليات التالية:

- إجراء دراسة تقويمية للكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي الجامعي في الجامعات الخليجية.
- نشر ثقافة الإبداع والتميز في التعلم والتعليم الجامعي.
- تطوير بنية التعليم الداعمة للتميز والإبداع العلمي من خلال تبني طرق تحسين التدريس الحديثة وأساليبه.
- تحسين ممارسات التعليم الجامعي من خلال دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- دعم البحوث العلمية في مجال تطوير التعليم والتعلم.
- بناء شبكة من العلاقات بين المؤسسات التربوية في دول مجلس التعاون الخليجي.

الهدف الاستراتيجي (2):

تطوير العملية التعليمية لتحقيق المتطلبات المستقبلية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية.

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية:

- وضع قائمة بمواصفات الخريج من التعليم الجامعي تتفق والاتجاهات الحديثة والمعاصرة في تطوير المناهج بما يحقق المتطلبات المستقبلية للمسؤولية الاجتماعية.
- الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في تطوير المناهج.
- تضمين المناهج لمشاريع مشتركة مع مؤسسات وقطاعات الأعمال للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لكسب الطلاب المهارات والخبرات العلمية المتطلبة لهذه القطاعات.
- تطوير مهارات واستراتيجيات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بما يتلاءم وتطوير المناهج.
- إحداث نقلة نوعية في برامج التنمية المهنية المرتبطة بكفايات أعضاء هيئة التدريس لتتناسب مع المتطلبات التي يحتاجها الخريجون.
- استكمال متطلبات البنية التحتية بما يتلاءم وبيئة التعلم المستحدثة لتلبي احتياجات تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس.
- استخدام أساليب التقويم الحديثة التي تعطي مقياس حقيقي للوضع الحالي والمخرجات.
- إجراء المقارنات المرجعية مع الجامعات الرائدة عربياً وعالمياً وبشكل دوري.
- تحديث النظم الجامعية بما يتوافق ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة.
- تطوير سياسات القبول والتركيز على التخصصات الحديثة التي يحتاجها سوق العمل.
- التدريب على استخدام التقنيات الحديثة بمواقع الإنتاج.
- إعداد الدراسات والبحوث الدورية للتعرف على المستجدات الحديثة لسوق العمل لتحديد احتياجاته ومتطلباته، واعتبارها من أولويات تطوير العملية التعليمية.

- عمل شراكة مع المجتمع ومؤسساته في تطوير البرامج الأكاديمية والمهارات والمعارف التي تنظمها هذه البرامج ومجالات البحوث العلمية لتلبي احتياجات المجتمع وأولوياته.
- الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من الطلبة لتنمية قدراتهم ورعايتهم وزيادة وعي المجتمع نحو أهمية الإبداع والابتكار.
- إضافة مقرر دراسي إلزامي ضمن الخطة الدراسية للبرامج التعليمية في مختلف الكليات بالجامعات لتعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية والعمل التطوعي وتعويدهم على الانخراط في قضايا المجتمع. (أحمد الخطيب: 2000م).
- رعاية المواهب والقيادات الطلابية.
- تفعيل التواصل بين جامعات دول الخليج، بتبادل الخبرات والأنشطة والمبادرات ووضع الخطط للحد من الأخطار المحيطة بمجتمعاتها.
- تفعيل دور عضو هيئة التدريس لتعزيز مفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب من خلال:
  - تفعيل الأنشطة الطلابية.
  - العناية بتنمية البحث العلمي لدى الطلاب وتشجيعه.
  - تنمية الروح الوطنية وتعميقها لدى الطلاب.

المحور الرابع: "دعم القيادات الجامعية للمسؤولية الاجتماعية"

التحديات:

- تقدير القيادات الجامعية لدور الجامعة تجاه المسؤولية الاجتماعية لا يشير إلى وصول الجامعات إلى المستويات المطلوبة.
- مفهوم المسؤولية الاجتماعية وتبنيه من قبل القيادات الجامعية لا يزال في مراحله الأولى.
- الخلط لدى بعض القيادات بين وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع ومسؤولياتها الاجتماعية، مما ضيق دائرة هذه المسؤولية في حدود معينة وحصرها في جهة واحدة داخل الجامعة.
- أن الجامعات لازالت لا تتبنى المسؤولية الاجتماعية بوصفها وظيفة لها نظام وخطة واضحه وممارسات يشارك فيها الجميع.

- عدم وضوح الدور الإداري والإجرائي للجامعة تجاه المسؤولية الاجتماعية بالشكل الذي يجعل منها مهمة واضحة لها قواعد منظمة، ومنهجية واضحة، وميزانية محدودة داخل الجامعة، وأن ما يقدم حتى الآن يقع ضمن وظيفة الجامعة الثالثة المرتبطة بخدمة المجتمع .(عادل الشمري:2014)

الأولوية الاستراتيجية:

نحو قيادة جامعية متميزة فاعلة في دعم المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية.

الهدف الاستراتيجي (1):

تقدير القيادات الجامعية لدور الجامعة تجاه المسؤولية الاجتماعية

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والآليات التالية : (عادل الشمري :2014)

- تبنى الجامعة خطة أو نظاماً واضحاً للمسؤولية الاجتماعية.
- تقدم الجامعة مجموعة من الحوافز والتسهيلات لأعضاء هيئة التدريس المنخرطين في خدمة المجتمع.
- تسهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية والاجتماعية.
- تعمل الجامعة على تعزيز موقعها وسمعتها داخل المجتمع.
- تشجع الجامعة أفراد المجتمع على زيارتها والاستفادة من مرافقها.
- تغرس الجامعة ثقافة النزاهة ومحاربة الفساد.
- تسهم الجامعة في ترسيخ احترام وحماية حقوق الانسان.
- تشجيع القيادة الجامعية على تقديم مجموعة من المبادرات المشجعة على مزيد من المسؤولية تجاه البيئة.
- تنظر القيادات الجامعية لمسؤوليتها الاجتماعية من منظور الواجب المناط بها.
- ترفض القيادات الجامعية أي ممارسات تبنى على التميز الجغرافي أو الطائفي أو غيره.
- تهتم القيادات الجامعية بضرورة توازن الجامعة بين مخرجاتها ومتطلبات التنمية وسوق العمل.

- تشجيع القيادات الجامعية روح الحوار بين الإدارة العليا للجامعة ومنسوبيها من طلاب وموظفين لتحقيق أعلى مستويات الرضا الوظيفي.
- تقديم مقترح إنشاء هيئة متخصصة في المسؤولية الاجتماعية على مستوى وزارات التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي، هذه الهيئة تعمل على وضع معايير دقيقة وواضحة تحدد نتائج وأثار مختلف الأنشطة والفعاليات المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية المقامة بمختلف الجامعات الخليجية (أمنيه طاهر:2005)
- إلزام أقسام كليات الجامعة كلا حسب تخصصه بدراسة مشكله من المشكلات التي تعوق التنمية ووضع الحلول لها.

الهدف الاستراتيجي (2):

تفعيل دور القيادات لتحقيق المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية.

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال الأنشطة والأليات التالية: (عادل الشمري:2014)

- تأصيل مفهوم المسؤولية الاجتماعية بشكل واضح لدى القيادات الجامعية.
- بناء ونشر ثقافة المسؤولية الاجتماعية بين القيادات الجامعية.
- ربط أداء القيادات الجامعية في تفعيل مسؤولياتها الاجتماعية بالتقويم والاعتماد الأكاديمي للهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والأيزو.
- تشجيع القيادات الجامعية أعضاء هيئة التدريس بإدراج جهودهم في تحقيق مسؤوليتهم المجتمعية ضمن معايير تقييمه وترقيته في الجامعة.
- منح جوائز ومكافآت للمتميزين في خدمة المجتمع من الأساتذة والطلبة والإداريين.
- بناء نظام ومنهجية واضحة للمسؤولية الاجتماعية يمكن من خلالها تقويم أداء الجامعات فيها.
- تقدم الجامعة دراسات تقويمية لأدائها حول المسؤولية الاجتماعية.
- تدرج الجامعة ضمن برامجها مسافات مرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية.
- تقدم الجامعة دورات تدريبية في تنمية إدارة المشاريع والأعمال المختلفة لأفراد المجتمع.

- تسهم الجامعة في مواجهة المواقف الطارئة كالكوارث والأزمات.
- إدراج المسؤولية المجتمعية ضمن النقاط الرئيسة للخطة الاستراتيجية للجامعة وتحديد مجالات الإسهام.
- تعزيز روح الابتكار والإبداع من خلال الإعلان عن مسابقات بحثية واختراعات تدعم مفهوم المسؤولية المجتمعية.

السؤال الخامس:

ما لخيارات الاستراتيجية التي يمكن للجامعات الخليجية أن تتبناها، في ضوء تحليل الوضع الراهن والرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية؟

الخيارات الاستراتيجية التي يمكن للجامعات الخليجية أن تتبناها

نلاحظ :

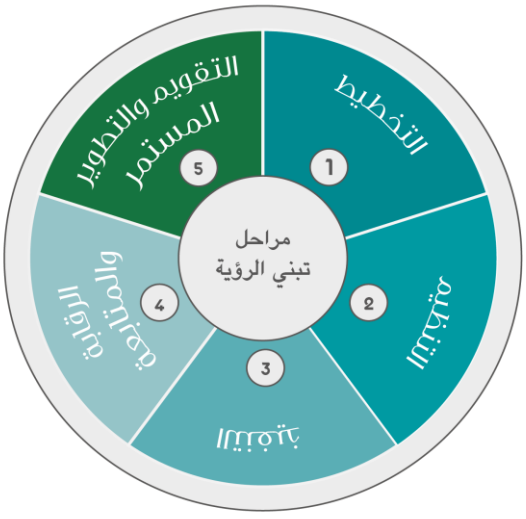
هناك مساحة رمادية واسعة نسبياً تسمح في مجملها بوجود مزيج من كل هذه السيناريوهات يمكن أن يكون أكثر شمولية وواقعة بالنسبة لحقيقة الوضع الاستراتيجي للجامعات الخليجية .

ومن هنا يصبح الخيار الاستراتيجي المركب Hybrid Strategy هو أفضل السيناريوهات البديلة.

السؤال السادس: ما إجراءات تبني الجامعات الخليجية للرؤى الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية ؟؟

هناك أربع مراحل أساسية لتبدأ الجامعات الخليجية تبني الرؤى الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية في المحاور الأربعة السابقة على النحو التالي:

مراحل تبني الجامعات الخليجية للرؤية الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية



1. مرحلة التخطيط لبرامج المسؤولية الاجتماعية:

وهي المرحلة التي تحدد فيها الملامح الأساسية لطبيعة برامج المسؤولية الاجتماعية التي ستتبناها الجامعات الخليجية وتتضمن ما يلي:

أ. **تحديد القدرات:** وتهدف إلى فهم الوضع الراهن، من خلال تحليل البيئة الداخلية (القوة، الضعف) والبيئة الخارجية (الفرص والتحديات) المؤثرة على الدور المستقبلي للجامعات الخليجية في مجال المسؤولية الاجتماعية.

ب. رسم التوجهات المستقبلية للمسؤولية الاجتماعية : بهدف وضع الملامح الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية تجاه منسوبيها من قيادات إدارية وأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، وكذلك القطاعات المستفيدة منها.

ج. وضع الهيكل التنظيمي لجهاز المسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية بهدف وضع نظام إداري وهيكل تنظيمي يحدد الاختصاصات والصلاحيات.

د. تحديد الأهداف التشغيلية والبرامج التنفيذية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية بهدف وضع الإطار التشغيلي لبرامج ومشاريع المسؤولية الاجتماعية.

2. مرحلة تنظيم خطط برامج المسؤولية الاجتماعية:

تتضمن هذه المرحلة خطوات تنفيذ الخطط الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية وذلك على النحو التالي:

أ. تطوير الالتزام الداخلي تجاه المسؤولية الاجتماعية بتطبيق برامج المسؤولية الاجتماعية وفقا للخطة الموضوعة مسبقاً.

ب. تطوير الشراكات بين الجامعات الخليجية وتأسيس فرق العمل لتحقيق مضمون المسؤولية الاجتماعية في دول مجلس التعاون الخليجي.

3- تنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية لجامعات الخليجية مع ضرورة وضع القواعد الأساسية لممارسة المسؤولية الاجتماعية داخل الجامعات وخارجها.

4- مرحلة المتابعة والمراقبة:

تتضمن هذه المرحلة مراقبة أداء الخطط التنفيذية لمشاريع المسؤولية الاجتماعية، ومتابعة كفاءة أداء هذه الخطط وذلك باتباع الخطوات التالية:

أ. **وضع مؤشرات الأداء** لكل الأهداف التشغيلية ضمن الخطة الاستراتيجية.

ب. **تحديد النواتج المستهدفة** لكل مؤشر من مؤشرات الأداء لمقارنتها مع النتائج، وتحديد فجوات الأداء، واستراتيجيات التعامل معها بين الأداء الفعلي والمستهدف.

5- مرحلة التقويم والتطوير المستمر:

يتم في هذه المرحلة تقييم أداء الجامعات الخليجية في تحقيق أهداف المسؤولية الاجتماعية والعمل على التطوير والتحسين المستمر.

السؤال السابع: ما التوصيات والمقترحات التى تفعل دور الجامعات الخليجية فى تحقيق المسؤولية الاجتماعية ؟

1-التوصيات:

في ضوء ما توصلت إلية الدراسة من رؤى وأهداف استراتيجية وأنشطة وآليات تحقيقها للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات الخليجية يوصى الباحث بما يلي:

1. تبنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية كاستراتيجية أساسية في الجامعات الخليجية.
2. تشكيل مجلس أعلى للمسؤولية الاجتماعية على مستوى الجامعات الخليجية.
3. إنشاء مجلس للمسؤولية الاجتماعية على مستوى الجامعة الواحدة للتنسيق بين كلياتها وإداراتها، وبين الجامعات الخليجية ككل.
4. إحداث تغييرات جوهرية في الهياكل التنظيمية للجامعات الخليجية بحيث تتضمن المسؤولية الاجتماعية.
5. تناول المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية كاستراتيجية أساسية في الجامعات الخليجية.
6. التحول من مدخل معالجة المشكلات والأزمات إلى المدخل الاستراتيجي الريادي التنموي لأداء المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخليجية.
7. التحول من الاستجابة لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل إلى تشكيل سوق العمل، وتحقيق التنمية المستدامة، وإنتاج اقتصاد قائم على المعرفة.
8. تبني مفهوم الجامعة الاستثمارية أو الجامعة المنتجة.

9. التحول من الميزة النسبية إلى الميزة التنافسية القائمة على القيمة المضافة للإنتاج القائم على التقنية والعنصر الفكري.
10. إنشاء مجلس تنسيقي لممثلين الجامعات الخليجية ومؤسسات المجتمع المختلفة في الغرف التجارية والصناعية.
11. مشاركة بعض المتخصصين وكبار العاملين في مؤسسات المجتمع أعضاء في المجالس العلمية البحثية في الجامعات.
12. إنشاء صندوق لدعم البحث العلمي في دول مجلس التعاون الخليجي، وإلزام المؤسسات والشركات الغير حكومية لرفع نسبة من أرباحها لصالح الصندوق.
13. وضع خطة استراتيجية موحدة بين الجامعات الخليجية وترجمتها إلى خطط وبرامج ومشروعات يشارك فيها ممثلين من القيادات الإدارية ورجال الأعمال في مؤسسات وقطاعات المجتمع الحكومية والخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي.

2-المقترحات :

1. انضمام الجامعات الخليجية إلى المجتمعات العالمية المتخصصة بالمسؤولية الاجتماعية للجامعات .
2. عمل مشروع خطة استراتيجية موحدة على مستوى الجامعات الخليجية وخططها التنفيذية وما ينبثق عنها من برامج ومشروعات وخطط عن المسؤولية الاجتماعية .
3. اقتراح آلية لدعم الجامعات الخليجية للشركات الاستثمارية .
4. التوصل إلى آلية للتعاون بين الجامعات الخليجية والغرف التجارية والصناعية وغيرها من الجهات التنظيمية في مجال المسؤولية الاجتماعية .
5. تخصيص جائزة "التميز في المسؤولية الاجتماعية" على مستوى الجامعات الخليجية تمنح للجامعات والشركات والمؤسسات المتميزة في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.
6. عقد مؤتمر سنوي خليجي على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي .

المراجع العربية :

1- أحمد الخطيب (3002)، البحث العلمي والتعليم الجامعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان .

2- أحمد عقلة الزبون (2012م) المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقي، المجلة الأردنية للعلوم، لمجلد(5)،العدد(3)، ص346.

3- السيد عبدالعزيز الهواش (2007)، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.

4- أمينة طاهر (2005)، المسؤولية المجتمعية للمؤسسات، المسؤولية المجتمعية للمؤسسات، منتدى الإمارات الاقتصادي .

5- سامي الكيلاني (2011)،الخدمة الاجتماعية المبنية على حقوق الانسان، تجربة جامعة النجاح الوطنية في المسؤولية المجتمعية أعمال مؤتمر المسؤولين المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين، نابلس.

6- سعيد عبدة نافع (1436هـ) ، استراتيجيات دعم البحث العلمي في العالم العربي. المجلة العربية للدراسات التربوية ، العدد(6).

7- سلطان بن ثنيان الثنيان (1429هـ)،الشراكة بين الجامعات و القطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح .رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، قسم الادارة التربوية ، جامعة الملك سعود .

8- سناء عبدالرحيم فاخر (2010)، الدور الاستراتيجي للمسؤولية الاجتماعية الشاملة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، مجلة الادارة والاقتصاد، العدد (83).

9- عادل بن عايد الشمري (2014م)، تقدير القيادات الجامعية لدور الجامعة تجاه المسؤولية المجتمعية بين الجامعات الحكومية في مدينة الرياض، المجلة السعودية للتعليم العالي ، وزارة التعليم العالي ، العدد(12) .

10- عبدالرحمن أحمد الصانع: الجامعة والمجتمع: استراتيجية مشتركة للتنمية، أبعاد التجربة في جامعة الملك سعود ، ورقة عمل مقدمة الى اللقاء الثالث لممثلي الجامعات ورؤساء الغرف التجارية والصناعية بدول الخليج العربي 20-22 محرم 1419هـ .

11- عبدالعزيز بن علي الخليفة (2014)، رؤية تطويرية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء التنافسية العالمية، المجلة السعودية للتعليم العالي، وزارة التعليم العالي، العدد(12) .

12- عبدالله علي (2008م) دور الحكومة في تدعيم القدرة التنافسية للمؤسسات الوطنية ،مجلة الباحث، العدد6.

13- عسكر الحارثي (2009)، تجربة المملكة العربية السعودية في ترسيخ أسس المسؤولية الاجتماعية، الملتقى العربي الأول حول المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات الأعمال، تجارب عربية وأجنبية، الشارقة 13- 15 أبريل.

14- عفاف السيد عبدالمجيد (2010)،المسؤولية الاجتماعية للجامعات الأسيوية إبان القرن العشرين. مشار إلية في : عادل الشهري (2014م) .

15- عيسى فؤاد محمد (2008) المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في مصر، -دراسة حالة تطبيقية لقياس وتقييم المسؤولية الاجتماعية للشركات، نقلا عن الموقع الالكتروني www.mop.gov.eg

16- فايز شلوان، وسمية صايمة (2014)، المسؤولية الاجتماعية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلة(27، العدد (18) .

17- محمد احمد شاهين (2011،سبتمبر) المسؤولية المجتمعية في الجامعات ،جامعة القدس المفتوحة ، دراسة وصفية تحليلية ،مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية جامعة القدس المفتوحة :فلسطين، نابلس.

18- محمد سيف الدين فهمي (1993)، سبل التعاون بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية في دول الخليج العربي : الواقع وسبل التطوير، مكتب التربية العربي بدول الخليج ،الرياض

19- محمد يحيى آل مزهر(2011)، رؤية تقويمية لمسيرة التعاون بين قطاعي التعليم ورجال الاعمال في دول مجلس التعاون الخليجي ،مجلة كلية التربية ، جامعه طنطا (43) .
20- موفق عبدالعزيز الحسناوي (2010م)، دور الجامعة في بناء شخصية الطالب .مشار الية في :عادل الشهري (2014م) .
21- نجاة محمد الصانع (2014م) استراتيجية مقترحة للجامعات السعودية في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلاب (دراسة وصفية تحليلية) .
22- يوسف ذياب عواد (2010)، دليل المسؤولية الاجتماعية للجامعات، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

المراجع الأجنبية :

1-Alcota,M,Ruiz de Gauna , P, Gonzalez F.E(2013) . Development of ethical practices and social responsilibity in dental education at the university of chile : student and faculty perceptions. European Journal of dental education , ISSN 1396 – 5883, 02/2013, Volume 17, Issue1,
2- Gereffi , Gerry (2002), who Gets A head Global Economy ? Industrial upgrading,theory and practice. Newyork: Hopkins press.
3-Hersh, R.H.& Schneider,c.(2005) . fostering personal & social responsibility on college & university campuses. Liberal education, V.91,N.3.
4-K.Jossy-Bass.Jossey Chambers , T (2008) The Special Role At Higher Educaticn In Society: As A Public Good For The Public Good In , A. Kezar, T. Chambers, J. Burkhardt, C. Associates (Eds), Higher College: The Undergraduate Experience In America. New York Boyer, E.
5- Nakornthap,a.& Srisa.W.,(1996), internationalization of higher education in Thailand, paper presented at the lMHE/OECD conference on internationalization of higher education in the Asia-pacific region. Monish University and IDP,Melbourne.7:9 october .
6- Talloires Declaration .(2005) Tailloires Declara tion on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. خالد بن عبدالله الغملاس
أستاذ تقنيات التعليم المساعد - جامعة المجمعة

د. حمد بن عبدالله القميزي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة المجمعة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين مهمين هما معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك التعرف على مدى توظيفهم لها في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في وصف الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، وجمع المعلومات التي تتعلق بدور وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، كما استخدما المنهج الوصفي في قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، وتقصي آرائهم حول مدى توظيفهم لها في عمليتي التعليم والتعلم، وذلك عن طريق استبانة ومقياس تم إعداده وتحكيمه لهذا الغرض. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وجامعة المجمعة، ذكوراً وإناثاً، بجميع رتبهم العلمية، وكانت عينة البحث 266 عضواً. وتوضح نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم لم تصل إلى درجة الموافقة أو عدمها وإنما هي بينهما. كما بينت الدراسة أن درجة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة والأمير سطام بن عبدالعزيز هي (متوسطة) بوسط حسابي عام بلغ (3.02) بانحراف معياري (0.946). وكذلك الأمر في محور تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم وذلك بوسط حسابي بلغ (2.95) بانحراف معياري (0.975)، وأما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين محل البحث هو أحياناً (أي بعض المرات)، وذلك بوسط حسابي بلغ (2.82) بانحراف معياري (0.975)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس

الذين ينتمون إلى كليات علوم الحاسب الآلي لديهم اتجاه أكثر إيجابية من الذين ينتمون لكليات أخرى نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم ، وأن أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كليات الحاسب الآلي يوظفون وسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم بدرجة أقل من الذين ينتمون إلى كليات أخرى. ويوصي الباحثان من خلال نتائج البحث بضرورة تأسيس بنية إلكترونية متطورة وحديثة في الجامعات السعودية، تساعد أعضاء هيئة التدريس على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم. كما يجب التركيز على تنمية مهارات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لديهم، وتخصيص موظفين في الجامعات السعودية لتقديم الدعم الفني والتقني والعلمي لأعضاء هيئة التدريس. ويقترح الباحثان أهمية إجراء عدد من الدراسات حول موضوع البحث، من أبرزها دراسة أثر وسائل التواصل الاجتماعي في زيادة التحصيل العلمي لطلبة الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية:
وسائل التواصل الاجتماعي، عمليتا التعليم والتعلم، الجامعات السعودية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

Abstract

Recent studies indicate that a large number of students are using social media continuously in their daily lives, which confirms the importance of studying the role of social media teaching and learning processes. This study aims to 1- measure faculty members' attitudes toward the use of social media in teaching and learning and 2- understand the extent of using social media in planning, implementation and evaluation of teaching and learning process from the faculty members' perspective at Saudi Arabian universities. The literature was reviewed for gathering information regarding the use of social media in teaching and learning process. In this study, a questionnaire was designed and validated; and descriptive analysis was carried out using the mean scores and standard deviations. A total of 266 Saudi faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University (PSAU) and Majmaah University (MU) provided data. The results indicated that the faculty members' attitudes towards the use of social media in teaching and learning were not high. The study also showed that the degree of use of social media in the planning process of teaching and learning from the faculty members perspectives at PSAU and MU was medium, a mean (M) was 3.02 and a standard deviation (SD) was 0.946. The same applies in the implementation of the teaching and learning process (M= 2.95 & SD = 0.975). Also, the extent of their use of social media in regard to evaluation process was "sometimes" (M = 2.82 & SD = 0.975). Also, the results indicated that the faculty members from computer science collage had positive attitudes more than the faculty members from other collages, however, their use of social media in planning, implementation and evaluation of teaching and learning processes was less than other collages. From the result, recommendations were that the Saudi universities need to establish a sophisticated and modern electronic structure that support using information and communication technology in learning ant teaching. Also, they should focus on professional development of faculty members' skills regarding the use of social media in teaching and learning. Finally, the researcher suggested the importance of conducting a number of studies on this area, most notably the study of the impact of social media on improvement of students' achievement at the Saudi universities.

المقدمة:

يشهد العالم الكثير من التطورات العالمية والانفجار المعرفي وشيوع الفضائيات Satellites وشبكة الإنترنت Internet والهواتف النقالة Mobiles والاتصالات Communications، والتي أصبحت تغييرات في مجالات مختلفة من الحياة، وفرضت تحديات سياسية واقتصادية واجتماعية وفكرية وثقافية واتصالية، تشكل بمجموعها معطيات حياتية انعكست آثارها على جوانب المجتمع المادية والفكرية والخلقية والروحية والمثل والقيم والمعايير وأنماط الحياة وطرائقها، ومن أهم منتجات تقنيات الاتصالات والمعلومات وأكثرها شعبية، والتي أحدثت أصبحت جزءًا من الحياة الحديثة هي وسائل التواصل الاجتماعي (Hillman & Sherbino, 2015).

وقد أخذت وسائل التواصل الاجتماعي مساحة كبيرة من فكر واهتمام ووجدان وعقول الطلاب والطالبات، وخاصة بعد نجاحها في استقطاب العديد من الفئات العمرية المختلفة، ودون اعتبار للفوارق الجغرافية والدينية والعرقية والجنسية والسياسية والاقتصادية، ليمتزج الاتصال الذاتي والشخصي والجمعي والجماهيري في بيئة واحدة، وأدت إلى إعادة تشكيل الحياة الاجتماعية والاتصالية للأفراد، وساهمت في التأثير على منظومة القيم والأخلاق والتفكير. (الجمال، 2013).

وتؤدي الجامعات دوراً فاعلاً في توجيه أفراد المجتمع التوجيه الصحيح والفاعل، لمواكبة عجلة التطورات المتسارعة في العالم، والتعامل معها في جوانب الحياة المختلفة، واستثمارها في عملية البناء والتنمية الاجتماعية الشاملة، وذلك من خلال توسيع آفاق الطلبة المعرفية والثقافية وتدريبهم على العمل في المجالات والتخصصات المختلفة، وتوظيف طاقاتهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم. وفي ظل طبيعة العصر الذي نعيشه (عصر الاتصالات)، وما ارتبط به من تقدم في شتى المجالات، أصبح توظيف التقنيات الحديثة وخصوصاً وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية في التعليم الجامعي أمراً بالغ الأهمية من أجل تحسين مخرجات الجامعات.

ويُعد عضو هيئة التدريس في الجامعة المحور الأساس في التوجيه الإيجابي والتأثير على طلبة الجامعة، وتكوين جوانب شخصياتهم المختلفة، ومما يساعد الأستاذ الجامعي في تحقيق ذلك هو توظيف المستجدات الإلكترونية والابتكارات العلمية في إيصال المادة

العلمية إلى طلبته بأفضل صورة وأسرعها، ومساعدتهم على الاحتفاظ بها لمادة أطول، مما يمكنهم من الاستفادة منها في حل مشكلاتهم اليومية والمستقبلية.

وقد أشارت دراسة حديثة للاتحاد الدولي للاتصالات (ITU) التابع للأمم المتحدة إلى أن عدد مستخدمي الإنترنت في العالم تجاوز في نهاية عام 2014 ثلاثة مليار مستخدم؛ أي حوالي 40% من سكان العالم، وبمعنى أخر فإن أربع أشخاص من كل عشرة في العالم يستخدم الإنترنت. كما أشارت الدراسة إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي تحقق معدلات نمو كبيرة من حيث نسبة الاستخدام، حيث تمكنت من إضافة أكثر من 135 مليون مستخدم جديد خلال العام 2013، كما يظهر من خلال البيانات أيضاً أن منطقة أمريكا الشمالية تستحوذ على أكبر نسبة لمستخدمي الإنترنت بمقدار 56 % تليها أوروبا الغربية بـ44 %، بينما تحتل منطقة الشرق الأوسط المركز التاسع بـ24.% . (International Telecommunication Union)

وقد توصل عددٌ من الدراسات (العتيبي، 2008؛ Aren, 2010 ؛ ومعتوق، 2013) إلى أن عدداً كبيراً من الطلاب والطالبات يستخدمون وبشكل مستمر ودائم وسائل التواصل الاجتماعي، وأنها أصبحت جزءاً من حياتهم اليومية، مما يؤكد أهمية استخدام هذه الوسائل في العملية التعليمية والتعلمية، والتعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لشبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعليم.

مشكلة البحث:

أظهرت الإحصاءات العالمية تزايد الإقبال على استخدام شبكات وسائل التواصل الاجتماعي في جميع أنحاء العالم، مع تنوع غير مسبوق في مضامينها العامة والخاصة، وأصبح استخدامها واضحاً بين جميع فئات المجتمعات المختلفة، وأصبحت هذه الوسائل تسيطر على أوقات وأفكار الشباب بشكل خاص، وأصبحوا يقضون أغلب أوقاتهم مع هذه الوسائل لأغراض تختلف باختلاف احتياجاتهم في حياتهم اليومية، وأصبحوا شديدو الالتصاق بها والتماهي مع وسائلها المتعددة.

وانطلاقاً مما سبق، ومن مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت وسائل التواصل الاجتماعي، ومما لاحظه الباحثان من عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عن توظيف هذه الوسائل في عمليتي التعليم والتعلم، ورغبة منهما في المساهمة في

تعزيز دور عضو هيئة التدريس في تفعيل هذه الوسائل في أداء رسالته الأكاديمية، فإن مشكلة البحث تتلخص في السؤال الرئيس التالي: ما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أسئلة البحث:

تفرع من السؤال الرئيس للبحث الأسئلة التالية:

1) ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم؟
2) ما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تخطيط عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
3) ما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
4) ما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
5) هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم باختلاف الجامعة والكليات؟
6) هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم بمراحلها الأساسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) باختلاف الجامعة والكليات؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي ما يلي:

1) إلقاء الضوء على وسائل التواصل الاجتماعي التي يمكن أن تسهم في عمليتي التعليم والتعلم كعنصر جديد ينبغي أخذه في الاعتبار أثناء تخطيطهما وتنفيذهما وتقويمهما.
2) التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.

3) التعرف على مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تخطيط عمليتي التعليم والتعلم وتنفيذهما وتقويمهما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
4) التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم والتي تعزى لمتغير الجامعة والكليات.
5) التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم بمراحلها الأساسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) والتي تعزى لمتغير الجامعة والكليات.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الاعتبارات التالية:

1) أن الكشف عن مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم بالجامعات السعودية سيساعد المسئولين عن إعداد وتطوير البرامج التعليمية في الجامعات على توظيف هذه الوسائل في تحقيق الأهداف المنشودة.
2) تُعقد على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الآمال في تقدم وازدهار المجتمع، وذلك من خلال إعداد جيل من الشباب الجامعي يواكب التغيرات العالمية المتسارعة ويستعد لما سيحدث منها، لذا فإن التعرف على اتجاهاتهم وبناء منصاتهم الفكرية نحو وسائل التواصل الاجتماعي يعد أمراً ضرورياً.
3) يسهم التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم ومدى توظيفهم لها في وضع خطط وبرامج تدريبية مناسبة لتنمية تلك الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على استخدامها.
4) يمكن أن يستفيد من نتائج البحث عدة جهات، مثل: وزارة التعليم، وزارة الثقافة والإعلام، والمؤسسات التربوية الرسمية والهيئات والمنظمات الأهلية المهتمة بشؤون الجامعات والشباب.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية:

أ- قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.

ب- التعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لوسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.

2. الحدود المكانية:

أ- جامعة المجمعة، وتم اختيار كلية العلوم الطبية التطبيقية، وكلية علوم الحاسب الآلي، وكلية التربية بالمجمعة وتقع هذه الكليات في محافظة المجمعة.

ب- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وتم اختيار كلية العلوم الطبية التطبيقية، وكلية علوم الحاسب الآلي، وكلية التربية وتقع هذه الكليات في محافظة الخرج.

وقد حدد الباحثان البحث بحدوده المكانية السابقة وذلك نظراً لكونهما يعملان في هاتين الجامعتين، مما يساعدهما على متابعة تطبيق أدوات البحث، وأما الكليات فقد وقع الاختيار عليها نظراً لوجودها في كلتا الجامعتين، ولاختلاف مجالات تخصصها فشملت العلوم الصحية، والعلوم الإنسانية، والعلوم التطبيقية.

3. **الحدود الزمانية:**

تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1436 /1437هـ.

مصطلحات البحث:

- **وسائل التواصل الاجتماعي Social Media:**

يُعرف صادق (2008) وسائل التواصل الاجتماعي بأنها "مواقع إلكترونية اجتماعية على الإنترنت، وتعتبر الركيزة الأساسية للإعلام الجديد أو البديل، التي تتيح للأفراد والجماعات التواصل فيما بينهم عبر هذا الفضاء الافتراضي". (ص 18)

ويُعرفها الدليمي (2011) بأنها "شبكات اجتماعية تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاءون وفي أي مكان من العالم، ظهرت على شبكة الإنترنت منذ سنوات، وتمكنهم

أيضاً من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة الاجتماعية بينهم". (ص 183)

ومن أشهر التعريفات الحديثة ما ذكره الباحثان كابلين وهينلين (Kaplan & Haenlein, 2013) بأنه مجموعة من التطبيقات المعتمدة على الإنترنت والتي بُنيت على الأُسس التقنية والأفكار للويب 2 (Web 2.0) والتي تسمح بتبادل المحتوى المنتج من المستخدمين (user-generated content) (ص60).

ويتفق التعريف الإجرائي لوسائل التواصل الاجتماعي في البحث الحالي مع التعريفات العلمية، والتي تشير إلى أن هذه الوسائل عبارة عن مواقع تشكلت من خلال الإنترنت، وتسمح للأفراد بتقديم لمحة عن حياتهم العامة وأفكارهم، وتتيح فرصة للتعبير عن وجهة نظر الأفراد أو المجموعات من خلال عملية الاتصال، وأنها وسائل فعّالة في التواصل بين الأفراد، سواءً كانوا أصدقاء أو غيرهم، وتوفر هذه الوسائل ميزات مثل المحادثة الفورية والتراسل العام والخاص ومشاركة الوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديو وملفات.

- **التعليم Instruction:**

يُعرف اللقاني والجمل (2003) التعليم بأنه "الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ، وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر، من أجل تعليم مثمر وفعّال". (ص122).

- **التعلم Learning:**

تُعرف الشافعي (2014) التعلم بأنه "عملية تحدث ذاتياً بفعل المتعلم نفسه، أي أنه عملية تحدث داخل الفرد المتعلم، وهو بذلك يمثل الهدف الذي يسعى التعليم إلى تحقيقه، وهو الناتج الفعلي لعملية التعليم". (ص، 14)

أدبيات البحث:

أولاً/ الإطار النظري:

يشير مصطلح وسائل التواصل الاجتماعي إلى تلك المواقع على شبكة الإنترنت التي ظهرت مع ما يُعرف بالجيل الثاني للويب (Web2)، حيث تتيح التواصل بين مستخدمها في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم وفقاً لاهتماماتهم أو انتماءاتهم (جامعة- بلد- صحافة- شركة

وغيرها)، بحيث يتم ذلك عن طريق خدمات التواصل المباشر كإرسال الرسائل أو المشاركة في الملفات الشخصية للآخرين والتعرف على أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض.

وتتعدد أشكال وأهداف تلك الوسائل فبعضها عام يهدف إلى التواصل العام وتكوين الصداقات حول العالم، وبعضها الآخر يتمحور حول تكوين شبكات اجتماعية في نطاق محدود ومنحصر في مجال معين مثل شبكات المحترفين وشبكات المصورين وشبكات الإعلاميين. (كاتب، 2011)

أبرز وسائل التواصل الاجتماعي:

يصنف الباحثان كابلين وهينلين (Kaplan & Haenlein, 2010) وسائل التواصل الاجتماعي إلى ست مجموعات وهي المدونات (Blogs)، مواقع الشبكات الاجتماعية (Social networking sites) مثل الفيس بوك (Facebook)، المشاريع التعاونية (Collaborative projects) مثل ويكيبيديا (Wikipedia) ، مجتمعات المحتوى (Content communities) مثل فليكر واليوتيوب (YouTube) ، عالم التواصل الاجتماعي الافتراضي (Virtual social worlds) مثل الحياة الثانية (Second Life) ، وعالم الألعاب الافتراضية (Virtual game worlds) مثل لعبة (World of War) الشهيرة. ويذكر عبدالجليل (2011) أن أبرز وسائل التواصل الاجتماعي التي تقدم خدمات للمستخدمين هي "فيس بوك"Facebook و" توتير" Twitter و"جوجل +" Google plus و"ماي سبيس" My Space و "هاي فايف" Hi5 و"لايف بوون" Life boon و" لينكد إن "Linked In وغيرها. بينما دراسة معتوق (2013) تبين أن أشهر وسائل التواصل الاجتماعي هي اليوتيوب ثم الفيس بوك.

وتعتبر وسائل التواصل الاجتماعي ضمن تطبيقات ويب 2 (Web 2.0)، والتي يُقصد بها التحول في نشر وتحديث محتويات الموقع الإلكتروني المعتمد على صاحب الموقع إلى التعديل المفتوح من قبل المستخدم (عبدالجليل ، 2011).

دور وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم:

ينادي اندرسون (Anderson, 2005) بالتعليم باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي ويؤكد بأن هذا النوع من التعليم عبارة عن مجموعة من الأدوات والممارسات التي تربط بين الأفراد بهدف دعمهم وتشجيعهم على التعلم المعتمد على التواصل الاجتماعي من خلال العلاقات مع الآخرين.

وتحقق وسائل التواصل الاجتماعي دوراً إيجابياً فاعلاً في عمليتي التعليم والتعلم، ومن أبرز أدوارها:

1) تنمية مهارات التفكير الإبداعي والعلمي.
2) تفعيل الاستراتيجيات التدريسية المختلفة.
3) إيجاد حلول لبعض المشكلات التعليمية.
4) تسهيل التواصل بين الطلاب والباحثين والمؤسسات العلمية. (الشرهان، 2003)
5) تفعيل برامج التعليم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية في الجامعات. (العمري، 1998)

وتشير الهزاني (2013) إلى أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم يحقق التعلم الفعّال ويُحفّز الطلاب على الإبداع، بما توفره لهم من نماذج وإمكانيات، كما أنها تمنح للطلاب فرصة تبادل معلومات ذات قيمة عندما يوجهون إلى الاستخدام العلمي لهذه الشبكات. كما أن استخدام هذه الوسائل يضفي المتعة على عمليتي التعليم والتعلم مما يدفع الطلبة إلى الاستمرار وعدم الملل من طول الوقت فيهما، إضافة إلى أن إمكانية استخدام هذه الوسائل في أي مكان وزمان يسعد الطلبة على التغلب على الظروف اليومية التي تمر بهم.

ثانياً/ الدراسات السابقة:

حرصاً من الباحثَين على بناء هذه الدراسة في ضوء نتائج وتوصيات الدراسات السابقة، والاستفادة منها في جودة البحث الحالي فقد قاما بمراجعة عددٍ من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالبحث، ومن أبرز الدراسات العربية ما يلي:

أجرت الباحثة عمر (2013) دراسة حول توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم القائم على المشروعات، وذلك على عينة عشوائية تكونت من 54 طالبة من طالبات جامعة أم القرى، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم القائم على المشروعات وبين زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب، وأوصت الباحثة على ضرورة استخدام وتطبيق استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات والتي تعزز قدرات الطلاب في التعلم الذاتي وتحثهم على التعلم التعاوني وذلك من خلال تصميم بيئات تعلم تعتمد بشكل كبير على الويب وتطبيقاته الاجتماعية، لما لها من أثر في

زيادة الدافعية لدى الطلاب نحو التعلم.

وقام العتيبي (2008) بدراسة عن استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية لشبكة الفيس بوك، والتي طبقت على طلاب جامعات الملك سعود والملك عبدالعزيز والملك فيصل، وتوصلت الدراسة إلى انتشار استخدام الفيس بوك بين طلاب وطالبات الجامعات السعودية بنسبة (77%)، كما أكد أفراد عينة الدراسة على تأثير الفيس بوك على شخصياتهم.

وأجرى الأحمري (1432/1431هـ) دراسة عن أغراض استخدام الشباب لمواقع التواصل الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن (70%) من عينة الدراسة تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي، وأن معظم استخدام هذه المواقع يتم عن طريق الجوال والجهاز المكتبي، وأن أوقات الاستخدام تتراوح ما بين (3-4) ساعات يومياً.

وخصصت الشهري (1434/1433هـ) دراستها في التعرف على الأسباب التي تدفع الطالبات إلى الاشتراك في موقعي الفيس بوك وتويتر، والتعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية عبر هذه المواقع، والكشف عن الآثار الإيجابية والسلبية الناتجة عن استخدامها. وتوصلت الدراسة إلى أن من أقوى الأسباب التي تدفع الطالبات لاستخدام الفيس بوك وتويتر هي سهولة التعبير عن آرائهن واتجاهاتهن الفكرية التي لا يستطعن التعبير عنها صراحة في المجتمع، وأن هذه المواقع سهلت عليهن التواصل وتعزيز صداقاتهن، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين متغير طريقة الاستخدام وبين أسبابه وطبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات والسلبيات. وأوصت الشهري في دراستها بتنظيم دورات لتوعية الطالبات على حسن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والعمل على توظيف تقنيات الاتصالات الحديثة في عملية التعليم الأكاديمي.

وهدفت دراسة الهزاني (2013) إلى التعرف على واقع استخدام الطالبات في كلية التربية بجامعة الملك سعود لشبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن (73%) من الطالبات يستخدمن شبكات التواصل الاجتماعي، و(27%) لا يستخدمنها. وأن (75.5%) من الطالبات أشرن إلى أن هذه الشبكات ساهمت في إثراء الحصيلة العلمية لديهن، وأجمعت (87%) من عينة الدراسة على أهمية هذه الشبكات في

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

التواصل وتكوين مجموعات بحثية وعلمية، ووجدت (72%) من العينة في الشبكات الاجتماعية مصدراً للمعلومات العلمية والبحثية. وأوصت الهزاني في دراستها بتفعيل استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم من خلال العمل على تفعيل استخدام الطلبة لهذه الوسائل، وضرورة حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التواصل مع الطلبة، ونشر الوعي عن كيفية استخدامها الاستخدام العلمي الأكاديمي، كما أكدت على أهمية القيام بالمزيد من البحوث في مجال وسائل التواصل الاجتماعي، ودراسة المعوقات والمشكلات التي تواجه الطلبة عند استخدامها.

وهدفت دراسة العنزي (1434/1433هـ) إلى التعرف على فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية أو عدمها بين تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مجتمع المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتوظيف شبكة التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) في تدريس المقررات الدراسية.

أما دراسة الزهراني (1434هـ) فقد هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها. حيث طبقت الدراسة على طلاب التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الفيس بوك ساهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات التي واجهت طلاب التربية العملية، وأن هناك اتجاهات إيجابية نحو استخدام الفيس بوك لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بتفعيل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التربية العملية.

وهدفت دراسة معتوق (2013) إلى قياس استخدام طلاب وطالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى لمواقع التواصل الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية مجتمع الدراسة (94%) تستخدم مواقع التواصل، كما توصلت إلى أن الهواتف الذكية جاءت في

المرتبة الأولى كأحد أدوات استخدام مواقع التواصل، أما عن أغراض استخدام مواقع التواصل الاجتماعي فكانت أراء الغالبية هو التواصل مع الأصدقاء.

وقامت عبدالرزاق (2013) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى إمكانية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وواقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بين الطلاب في الجامعات السودانية (دراسة حالة -جامعة السودان)، وتسليط الضوء على أبرز المعوقات التي تحول دون توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في السودان، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من طلاب كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات، و(5) من أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة كأداتي لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي تسهم بشكل فاعل في تحسين مستوى التواصل بين الطلاب، وأنه يمكن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة جدًا في العملية التعليمية، وأنها تؤثر تأثيرًا كبيرًا في التواصل الأكاديمي بين الطلاب. وحددت الدراسة أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام مواقع شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في بطء الشبكة واللغة المستخدمة في هذه المواقع، وعدم موثوقية مصادر المعلومات المتبادلة بين الأصدقاء عبر هذه المواقع. وأوصت الدراسة بضرورة قيام برامج تثقيفية تزيد المعرفة بالفوائد الإيجابية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وتوفير بنية تحتية جيدة تمكن من استخدام مواقع شبكات التواصل الاجتماعي بالصورة المثلى في التعليم، وتزويد متخذي القرار بنتائج هذه الدراسة وما يمكن أن توفره المواقع الاجتماعية من فوائد للعملية التعليمية.

ومن أبرز الدراسات الأجنبية التي تمت مراجعتها وتناولت موضوع شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في التعليم ما يلي:

أوضحت دراسة أرين (Aren, 2010) أجريت على عدد من طلاب الجامعات في نيويورك عن أثر الفيس بوك على التحصيل الدراسي، وتوصلت دراسته إلى أن (79%) من الطلاب الجامعيين الذين شملتهم الدراسة اعترفوا بأن إدمانهم على الفيس بوك أثر سلبياً على تحصيلهم الدراسي، وأنهم يخصصون أوقاتاً أقصر للدراسة.

وفي ماليزيا كشفت دراسة (Zaidieh, 2012) عن أهم المنافع والمعوقات التي تواجه استخدام برامج التواصل الاجتماعي كأدوات للتعلم، وخلصت النتائج إلى أن أهم التحديات التي تواجه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تشمل ضعف خصوصية المعلومات الشخصية، والعلاقات غير الحقيقية، واستغراق وقت طويل، وسوء فهم التواصل. وبالمقابل فإن اهمية استخدام تلك الوسائل في التعليم يشمل المرونة في التعلم، وقابلية التكرار في أي مكان وزمان، سهولة الدخول والوصول .

وفي هونق كونق، قام عدد من الباحثين (Lei, Krilavicius, Zhang, Wan,& Man, 2012) بدراسة حول استخدام الويب 2 في التدريس، وطبقت الدراسة على عينة مقدارها 92 طالباً وطالبة، وتم استخدام الفيس بوك لتبادل المحتوى والخبرات والمعلومات في مقررات التكنولوجيا، وكذلك استخدام المدونة (Blog) كأداة تعاون كتابي لتبادل الآراء والأفكار والتعليقات العامة بين الطلاب، وأظهرت نتيجة الدراسة أن صفحات الفيس بوك سهلة الاستخدام وأداة مشهورة للطلبة لتبادل الأفكار بين طلاب الفصل والأصدقاء والعامة.

وفي دراسة في زيمبابوي (Zanamwe, Rupere & Kuf, 2013) حول استخدام تقنية الشبكات الاجتماعية المستخدمة في التعليم الجامعي، مع التركيز على استخدام المتعلم، ومدى استخدامهم والمنافع من الاستخدام والمهارات المطلوبة للاستخدام، وتم جمع البيانات من 124 طالب جامعي، وتبين من نتائج الدراسة أن أغلب المتعلمين يستخدمون الفيس بوك وبرنامج ماي سبيس، وكذلك تبين أن بعض الطلبة يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي في الجانب الأكاديمي وخصوصاً في الأنشطة الجماعية، بالإضافة إلى ذلك تبين أن شبكات التواصل الاجتماعي تساعد في تطوير مهارات الطلبة الاجتماعية في التواصل مع الناس الجدد.

وهدفت دراسة (Ractham & Firpo, 2011) إلى اكتشاف إمكانية استخدام ويب 2 - شبكات التواصل الاجتماعي تحديداً - لتحسين عملية التعلم، وفي تجربة الباحثان تم استخدام برنامج الفيس بوك كأداة لدراسة حالة الطلبة، وعددهم 69 طالباً وطالبة في السنة الأولى من المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن الفيس بوك ساعد في تحسين عملية التعلم وساعد على بناء وتبادل المعارف بين الطلبة أنفسهم من خلال بيئات تعلم صغيرة، كونه سهل الاستخدام

ومشهوراً لدى الطلبة. وبينت الدراسة أن الاستخدام الناجح للفيس بوك يساعد الطالب على التعلم غير الرسمي خلال التواصل غير الرسمي، ويدعم التعلم التعاوني، كما يساعد على التغذية الراجعة بين الطلبة والمعلم، كما يساعد على التواصل المباشر بين الطلبة والمعلم.

وفي دراسة في الهند (Jain, Verma, Verma & Tiwari, 2012) على عينة من الطلاب والطالبات الجامعات في كلية التجارة ، بلغت 128 ، تُبيّن نتائجها أن نمو وشهرت شبكات التواصل الاجتماعي يؤثر تأثيراً إيجابياً على تطوير الطلاب في: الجوانب الشخصية (personality) والاتجاه (Attitudes) والمعرفة (Knowledge) وكذلك على الأداء الأكاديمي (Academic performance) في القاعات الدراسية والمجتمع.

وفي دراسة وصفية قام بها مجموعة من الباحثين (Wolf, Wolf, Frawley, Torres, & Wolf, 2012) على عينة تكونت من 275 طالب وطالبة في كليتي إدارة الأعمال والهندسة، تبين أن الطلبة يعتقدون أن وسائل التواصل الاجتماعي حسّنت مهارات التفكير الناقد ومهارات التواصل الكتابي، كما تشير النتائج إلى أن الطلبة تعلموا أكثر عن مجال تخصصهم والمجالات العامة عن طريق هذه الوسائل. وتختمت الدراسة بأن دمج إدارة المعرفة مع الوسائط الاجتماعية ممكن تساعد في التعليم الجامعي.

ومن خلال مراجعة هذه الدراسات يتبين ما يلي:

1. أن عدداً كبيراً من الطلبة في مختلف مراحل التعليم في مختلف الدول يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بشكل دائم.
2. أن وسائل التواصل الاجتماعي تؤثر في الطلاب والطالبات تأثيراً سلبياً أو إيجابياً.
3. أوصت بعض الدراسات بالتأكيد على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
4. أن استخدام الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي ينمي فيهم العديد من المهارات، مثل مهارات التفكير الناقد ومهارات التواصل الكتابي.

وقد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه يُركز على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؛ وتحديداً الجامعات الناشئة، من خلال قياس اتجاهاتهم نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، والتعرف على مدى

توظيفهم لهذه الوسائل في عمليتي التعليم والتعلم، بمراحلهما الأساسية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في وصف الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، وجمع المعلومات التي تتعلق بدور وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، كما استخدم المنهج الوصفي في قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم. وتقصي آرائهم حول مدى توظيفهم لها في عمليتي التعليم والتعلم.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات (العلوم الطبية التطبيقية، وعلوم الحاسب الآلي، والتربية) في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وجامعة المجمعة، ذكوراً وإناثاً، بجميع رتبهم العلمية (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وجامعة المجمعة في كليات العلوم الطبية التطبيقية وكليات علوم الحاسب الآلي وكليات التربية، حيث وزعت الاستبانة على عينة عشوائية قدرها (300) عضو هيئة التدريس، كما في الجدول رقم (1).

جدول (1) يوضح عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية طبقًا لمتغيري الجامعة والتخصص

م	الجامعة	الكلية	العدد	المجموع
1	الأمير سطام بن عبدالعزيز	العلوم الطبية التطبيقية	50	150
		علوم الحاسب الآلي	50	
		التربية	50	
2	المجمعة	العلوم الطبية التطبيقية	50	150
		علوم الحاسب الآلي	50	
		التربية	50	
المجموع		300		

وكان عدد الاستجابات بعد حذف الاستجابات العشوائية وغير المكتملة 266 استجابة، والجدول رقم (2) يوضح وصفاً لعينة البحث وفقاً للبيانات الأساسية.

جدول (2) يوضح وصفاً لأفراد عينة البحث وفقاً للبيانات الأساسية

المتغير	الإجابات	التكرارات	النسبة
الجنس	ذكر	146	54.9%
	أنثى	120	45.1%
	المجموع	266	100.0%
الدرجة العلمية	أستاذ	8	3.0%
	أستاذ مشارك	18	6.8%
	أستاذ مساعد	160	60.2%
	محاضر	72	27.1%
	معيد	8	3.0%
	المجموع	266	100.0%
اسم الجامعة	جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز	126	47.4%
	جامعة المجمعة	140	52.6%
	المجموع	266	100.0%
اسم الكلية	العلوم الطبية والتطبيقية	60	22.6%
	علوم الحاسب الآلي	44	16.5%
	التربية	136	51.1%
	أخرى	26	9.8%
	المجموع	266	100.0%
التخصص	علمي تطبيقي	90	33.9%
	أدبي إنساني	122	45.9%
	علمي طبي	54	20.3%
	المجموع	266	100.0%
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	110	41.4%
	من 5 إلى أقل من 10	78	29.3%
	من 10 إلى أقل من 20	58	21.8%
	20 سنة فأكثر	8	20.0%
	المجموع	266	%100

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

المتغير	الإجابات	التكرارات	النسبة
عدد الوحدات التدريسية (الساعات الأسبوعية) التي تقوم بتدريسها حالياً	أقل من 6 ساعات	35	94.0%
	من 6 إلى أقل من 10 ساعات	14	36.0%
	من 10 إلى أقل من 14 ساعة	30	%80
	14 ساعة فأكثر	21	%65
	المجموع	266	%100

إجراءات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث قام الباحثان بالإجراءات التالية:

1) إعداد مقياس اتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
2) إعداد استبانة لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.
3) ضبط أدوات البحث، وذلك من خلال:

(أ) حساب ثبات أدوات البحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ثم حساب الثبات عن طريق إيجاد معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha

(ب) حساب صدق أدوات البحث (صدق المحكمين) من خلال عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين، وذلك لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول أداوت البحث.

4) وضع أدوات البحث في صورتها النهائية بعد التحقق من ثباتها وصدقها.
5) تطبيق أدوات البحث على عينة البحث.
6) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وفقاً لمحاور البحث وهي:

- المحور الأول: الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم (محور الاتجاه)
- المحور الثاني: مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تخطيط عمليتي التعليم والتعلم (محور التخطيط)

- المحور الثالث: مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم (محور التنفيذ)
- المحور الرابع: مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم (محور التقويم)

7) تفسير النتائج ومناقشتها.

8) تقديم التوصيات والمقترحات.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قام الباحثان بتطبيقها ميدانياً، ومن خلال بيانات العينة قاما بحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما في الجدول رقم (3).

جدول (3) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

محور الاتجاه				محور التخطيط		محور التنفيذ		محور التقويم	
رقم العبارة	معامل ارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بالمحور
1	0.623**	15	0.613**	29	0.795**	38	0.746**	53	0.891**
2	0.617**	16	0.520**	30	0.772**	39	0.808**	54	0.886**
3	0.698**	17	0.630**	31	0.784**	40	0.827**	55	0.820**
4	0.478**	18	0.631**	32	0.782**	41	0.748**	56	0.738**
5	0.553**	19	0.428**	33	0.791**	42	0.831**	57	0.821**
6	0.264**	20	0.257**	34	0.781**	43	0.855**	58	0.586**
7	0.231**	21	0.524**	35	0.824**	44	0.847**	59	0.868**
8	0.669**	22	0.244**	36	0.785**	45	0.801**	60	0.746**
9	0.617**	23	0.642**	37	0.845**	46	0.858**	61	0.864**
10	0.658**	24	0.359**			47	0.842**	62	0.860**
11	0.678**	25	0.454**			48	0.879**		
12	0.646**	26	0.361**			49	0.846**		
13	0.703**	27	0.402**			50	0.753**		
14	0.678**	28	0.631**			51	0.853**		
						52	0.833**		
معامل ارتباط بالاستبيان		0.681**		0.884**		0.891**		0.850**	

ملاحظة: (**) تعني الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

نلاحظ من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباطات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل، وهذا يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحاور التي تنتمي إليها، وكذلك المحور مرتبط بالاستبيان، ولا يمكن حذف أي منها.

الثبات الإحصائي:

يوضح الجدول رقم (4) معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة البحث على أداة البحث وفقاً لطريقة ألفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان-براون للمحاور والاستبيان كاملاً:

جدول (4) يوضح معاملات الثبات الإحصائي

المحاور	معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الأول (الاتجاه)	0.9003	0.8982
الثاني (التخطيط)	0.9268	0.9102
الثالث (التنفيذ)	0.9654	0.9552
الرابع (التقويم)	0.9413	0.9331
الاستبيان كاملاً	0.9638	0.9776

يتضح من نتائج الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الثبات لإجابات أفراد العينة البحث على المحاور الأربعة والاستبيان كاملاً تتراوح بين (0.8982- 0.9776)، مما يدل على أن أداة البحث (الاستبيان) تتصف بالثبات الكبير بما يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

المعالجات الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز SPSS (IBM SPSS Statistics for Windows., 2013). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في البحث، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو

بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.79 يمثل درجة استجابة (غير موافق بشدة أو أبداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.80 إلى 2.59 يمثل درجة استجابة (غير موافق أو نادراً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.60 إلى 3.39 يمثل درجة استجابة (محايد أو إلى حد ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.40 إلى 4.19 يمثل درجة استجابة (موافق أو أحياناً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.20 إلى 5.00 يمثل درجة استجابة (موافق بشدة أو دوماً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها هي:

1. التكرارات.
2. النسب المئوية.
3. معادلة سيبرمان لحساب معامل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية).
4. معامل الفا كرو نباخ للثبات.
5. الوسط الحسابي.
6. الانحراف المعياري.
7. اختبارT للعينتين المستقلتين Independent Samples Test لدلالة على الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث حسب متغير الجامعة.
8. جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة على الفروق بين إجابات أفراد العينة حسب متغيرات (الكلية والتخصص).

تحليل نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول وهو محور الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، وللمحور بشكل عام كما في الجدول رقم (5).

جدول (5) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات محور الاتجاه وللمحور بشكل عام

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
23	أعتقد أن ردود أفعال الطلاب على محاضراتي بمواقع التواصل الاجتماعي تدفعني لتطوير أدائي في التدريس.	62 ٪23.3	108 ٪40.6	76 ٪28.6	14 ٪5.3	6 ٪2.3	3.77	0.941	1	موافق
5	أرحب باستفسارات الطلاب حول المقرر الدراسي من خلال حسابي على مواقع التواصل الاجتماعي وأجيب عليها في الوقت المناسب.	74 ٪27.8	78 ٪29.3	92 ٪34.6	16 ٪6	6 ٪2.3	3.74	1.003	2	موافق
8	أشجع زملائي من أعضاء هيئة التدريس باحترام آراء ومشاعر الطلاب التي يبدونها على حسابهم بمواقع التواصل الاجتماعي.	74 ٪27.8	84 ٪31.6	72 ٪27.1	24 ٪9	12 ٪4.5	3.69	1.107	3	موافق
11	أرى أن رفع توصيفات المقررات الدراسية على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي يحقق فائدة كبيرة لي وللطلاب.	68 ٪25.6	90 ٪33.8	78 ٪29.3	16 ٪6	14 ٪5.3	3.68	1.081	4	موافق
14	أرى أن تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب المرتبطة بموضوع المحاضرة على مواقع التواصل الاجتماعي إجراء يعطي نتائج إيجابية.	48 ٪18	106 ٪39.8	86 ٪32.3	18 ٪6.8	8 ٪3	3.63	0.955	5	موافق
2	أهتم بتكليف الطلاب بإعداد ملخصات أو بحوث تتعلق بالمقرر الدراسي على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	72 ٪27.1	64 ٪24.1	98 ٪36.8	24 ٪9	8 ٪3	3.63	1.067	6	موافق
28	ينبغي تشجيع الطلاب على المشاركة في المناقشات والحوارات المتعلقة بالمقرر الدراسي على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	56 ٪21.1	88 ٪33.1	94 ٪35.3	22 ٪8.3	6 ٪2.3	3.62	0.980	7	موافق
3	أعتقد أن تكليف الطلاب بأنشطة تعليمية جماعية على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي يكسبهم مهارة العمل في فريق.	54 ٪20.3	86 ٪32.3	98 ٪36.8	22 ٪8.3	6 ٪2.3	3.60	0.975	8	موافق
12	أعتقد أن إخبار الطلاب بالأهداف التدريسية لكل محاضرة من خلال حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي يهيئ عقولهم لموضوع المحاضرة.	60 ٪22.6	82 ٪30.8	90 ٪33.8	26 ٪9.8	8 ٪3	3.60	1.035	9	موافق
16	أعتقد أن التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب بشكل مباشر أفضل من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	60 ٪22.6	78 ٪29.3	88 ٪33.1	28 ٪10.5	12 ٪4.5	3.55	1.088	10	موافق
1	أحبذ متابعة إجابات الطلاب عن أسئلتي باهتمام وأعززها على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	84 ٪31.6	44 ٪16.5	90 ٪33.8	28 ٪10.5	20 ٪7.5	3.54	1.244	11	موافق
21	أؤيد رفع ملفات الصور والخرائط ومقاطع الفيديو والرسوم البيانية والإحصاءات	62 ٪23.3	66 ٪24.8	100 ٪37.6	28 ٪10.5	10 ٪3.8	3.53	1.075	12	موافق

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
	المتعلقة بموضوع المحاضرة على مواقع التواصل الاجتماعي.									
15	أعتقد إن إعلان نتائج التقويم على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي يعد تغذية راجعة لطلابي.	60 ٪22.6	74 ٪27.8	98 ٪36.8	14 ٪5.3	20 ٪7.5	3.53	1.123	13	موافق
10	أفضل تصميم مجموعة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي خاصة بالمقرر الدراسي الذي أقوم بتدريسه.	56 ٪21.1	74 ٪27.8	100 ٪37.6	22 ٪8.3	14 ٪5.3	3.51	1.075	14	موافق
13	أشجع زملائي أعضاء هيئة التدريس أن يعلنوا عن العناصر الرئيسة للمحاضرات على حسابهم بمواقع التواصل الاجتماعي.	40 ٪15	92 ٪34.6	98 ٪36.8	32 ٪12	4 ٪1.5	3.50	0.941	15	موافق
9	أرى أن وضع قائمة بالوسائل التعليمية التي سوف أستخدمها على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي يجذب انتباه الطلاب لموضوع المحاضرة.	48 ٪18	84 ٪31.6	100 ٪37.6	20 ٪7.5	14 ٪5.3	3.50	1.040	16	موافق
18	أعتقد أن تحديد استراتيجيات التدريس التي استخدمها أثناء التدريس على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي يحفز الطلاب على التعلم.	38 ٪14.3	92 ٪34.6	100 ٪37.6	28 ٪10.5	8 ٪3	3.47	.964	17	موافق
4	أرى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم يلقي أعباء إضافية على أعضاء هيئة التدريس.	38 ٪14.3	74 ٪27.8	90 ٪33.8	46 ٪17.3	18 ٪6.8	3.26	1.110	18	محايد
25	أرى أن إتقان أعضاء هيئة التدريس لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم يحتاج لوقت وجهد كبير.	32 ٪12	68 ٪25.6	104 ٪39.1	40 ٪15	22 ٪8.3	3.18	1.091	19	محايد
17	أؤيد أن يضع عضو هيئة التدريس ملخصًا للمحاضرة قبل وقت انعقادها على حسابه بمواقع التواصل الاجتماعي.	30 ٪11.3	70 ٪26.3	98 ٪36.8	50 ٪18.8	18 ٪6.8	3.17	1.072	20	محايد
27	أرى أن درجة الثقة في نتائج تقويم الطلاب من خلال مواقع التواصل الاجتماعي ضعيفة.	26 ٪9.8	66 ٪24.8	100 ٪37.8	44 ٪16.5	30 ٪11.3	3.05	1.121	21	محايد
24	أرى إن إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن وجهات نظرهم فيما يتعلق بالمقرر الدراسي على مواقع التواصل الاجتماعي قد يتسبب في الإساءة أعضاء هيئة التدريس.	22 ٪8.3	48 ٪18	118 ٪44.4	46 ٪17.3	32 ٪12	2.93	1.079	22	محايد
26	أرى أن اكتشاف جوانب الصعوبة التي تواجه الطلاب أثناء عملية التعلم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي أمر صعب.	8 ٪3	60 ٪22.6	120 ٪45.1	56 ٪21.1	22 ٪8.3	2.91	.9390	23	محايد
7	لا أؤيد وضع ملخصات أو عناصر محتوى المحاضرات على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	32 ٪12	54 ٪20.3	92 ٪34.6	32 ٪12	56 ٪21.1	2.90	1.282	24	محايد
19	أرى أن إعطاء الطلاب عنوان حسابي على مواقع التواصل الاجتماعي يسبب مشكلات كثيرة .	26 ٪9.8	48 ٪18	92 ٪34.6	54 ٪20.3	46 ٪17.3	2.83	1.201	25	محايد
22	لا أفضل رفع العروض التي استخدمها أثناء المحاضرات على مواقع التواصل الاجتماعي.	20 ٪7.5	50 ٪18.8	94 ٪35.3	58 ٪21.8	44 ٪16.5	2.79	1.153	26	محايد
20	لا أهتم بردود فعل الطلاب عن المحاضرة من خلال حواراتهم على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	12 ٪4.5	46 ٪17.3	98 ٪36.8	56 ٪21.1	54 ٪20.3	2.65	1.121	27	محايد

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
6	أعتقد أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم إهدار للوقت.	12 ٪4.5	46 ٪17.3	90 ٪33.8	50 ٪18.8	68 ٪25.6	2.56	1.174	28	غير موافق
	الوسط الحسابي العام						3.33	0.560	-	محايد

توضح بيانات الجدول رقم (5) أن الوسط الحسابي العام لجميع عبارات محور الاتجاه بلغ (3.33) بانحراف معياري (0.560)، وهذا يعني أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام وجامعة المجمعة نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم محايدة، ومما تقدم نستنتج أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم لم تصل إلى درجة الموافقة أو عدمها وإنما هي بينهما، وهي مرتبة في أهميتها حسب الوسط الحسابي، وأهم أربع عبارات منها هي كما يلي:

- العبارة رقم (23) وهي (أعتقد أن ردود أفعال الطلاب على محاضراتي بمواقع التواصل الاجتماعي تدفعني لتطوير أدائي في التدريس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.941)، وهذا يعني أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين نحو هذه العبارة "الموافقة".
- العبارة رقم (5) وهي (أرحب باستفسارات الطلاب حول المقرر الدراسي من خلال حسابي على مواقع التواصل الاجتماعي وأجيب عليها في الوقت المناسب) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.003)، وهذا يعني أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين نحو هذه العبارة "الموافقة".
- العبارة رقم (8) وهي (أشجع زملائي من أعضاء هيئة التدريس باحترام آراء ومشاعر الطلاب التي يبدونها على حسابهم بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.107)، وهذا يعني أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين نحو هذه العبارة "الموافقة".
- بينما كانت العبارة رقم (6) وهي (أعتقد أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم إهدار للوقت) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.56)

وانحراف معياري (1.174)، وهذا يعني أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين نحو هذه العبارة "غير موافق".

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة (محايدة) تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم يحتاج إلى مزيد من التعزيز، من خلال تقديم البرامج والتجارب الواقعية لهم ، وخصوصاً أن الدراسات السابقة مثل دراسة الهزاني (2013) تشير إلى ضرورة تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم، كما أن عدد من الدراسات (العتيبي، 2008؛ الشمراني، 2013؛ معتوق، 2013) تشير إلى أن غالبية الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي، مما يشكل دافعاً لأعضاء هيئة التدريس لتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

السؤال الثاني: ما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني (مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) وللمحور بشكل عام كما في الجدول رقم (6).

جدول (6) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات محور التخطيط وللمحور بشكل عام

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً				
1	أذكر طلابي بعنوان حسابي على أحد مواقع التواصل الاجتماعي.	58 ٪21.8	62 ٪23.3	92 ٪34.6	34 ٪12.8	20 ٪7.5	3.39	1.177	1	أحياناً
2	أشجع طلابي للمشاركة في حساب خاص بالمقرر الدراسي الذي أقوم بتدريسه بأحد مواقع التواصل الاجتماعي.	42 ٪15.8	84 ٪31.6	68 ٪25.6	44 ٪16.5	28 ٪10.5	3.26	1.214	2	أحياناً
3	أضع توصيفات مقرراتي الدراسية على حسابي بأحد مواقع التواصل الاجتماعي.	56 ٪21.1	50 ٪18.8	92 ٪34.6	26 ٪9.8	42 ٪15.8	3.20	1.314	3	أحياناً
4	أتابع جدول المحاضرات والساعات العملية والمكتبية على حسابي	44 ٪16.5	72 ٪27.1	70 ٪26.3	48 ٪18	32 ٪12	3.18	1.252	4	أحياناً

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً				
	بمواقع التواصل الاجتماعي.									
9	أرفع قائمة بالمصادر والمراجع المرتبطة بموضوع المحاضرة وأرفعها على حسابي بأحد مواقع التواصل الاجتماعي.	42 ٪15.8	42 ٪15.8	96 ٪36.1	64 ٪24.1	22 ٪8.3	3.07	1.167	5	أحياناً
7	أناقش طلابي في الموضوعات المتعلقة بالمقرر عن طريق حسابي في أحد مواقع التواصل الاجتماعي.	26 ٪9.8	50 ٪18.8	90 ٪33.8	72 ٪27.1	28 ٪10.5	2.90	1.125	6	أحياناً
5	أخبر الطلاب بالأهداف التدريسية لكل محاضرة من خلال حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	18 ٪6.8	60 ٪22.6	92 ٪34.6	48 ٪18	48 ٪18	2.82	1.171	7	أحياناً
8	أضع قائمة بالوسائل التعليمية التي سوف أستخدمها أثناء المحاضرة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	24 ٪9	44 ٪16.5	92 ٪34.6	58 ٪21.8	48 ٪18	2.77	1.190	8	أحياناً
6	أضع على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي ملخصاً للمحاضرة قبل وقت انعقادها.	14 ٪5.3	36 ٪13.5	96 ٪36.1	70 ٪26.3	50 ٪18.8	2.60	1.098	9	أحياناً
	الوسط الحسابي العام						3.02	0.946	-	أحياناً

توضح نتائج الجدول رقم (6) أن الوسط الحسابي العام لجميع عبارات محور التخطيط بلغ (3.02) بانحراف معياري (0.946)، وهذا يعني أن توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة والأمير سطام بن عبدالعزيز هو متوسط، أي أنه يتم التوظيف في التخطيط للتعليم والتعلم، ولكن ليس دائماً أو غالباً. ومما تقدم نستنتج أن درجة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة والأمير سطام بن عبدالعزيز هي (متوسطة)، وهي مرتبة حسب الوسط الحسابي، وأهم أربع عبارات منها هي كما يلي:

- العبارة رقم (1) وهي (أذكر طلابي بعنوان حسابي على أحد مواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.177)، وهذا يعني أن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين لهذه العبارة في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم "أحياناً".
- العبارة رقم (2) وهي (أشجع طلابي للمشاركة في حساب خاصة بالمقرر الدراسي الذي أقوم بتدريسه بأحد مواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.214)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين لهذه العبارة في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".
- العبارة رقم (3) وهي (أضع توصيفات مقرراتي الدراسية على حسابي بأحد مواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.314)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين لهذه العبارة في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".
- بينما جاءت العبارة رقم (6) وهي (أضع على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي ملخصاً للمحاضرة قبل وقت انعقادها) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (1.098)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين لهذه العبارة في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".

يتضح من النتائج أعلاه أن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم لم تصل إلى درجة (دوماً)، فأغلب اجابات عينة الدراسة كانت (أحياناً)، مما يعني أن توظيفهم لها لم يكن بالشكل المطلوب، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشهري (1434/1433) والتي أوصت بتنظيم دورات للتوعية بأهمية توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم الأكاديمي، وكذلك دراسة عبدالرزاق (2013) والتي أكدت على ضرورة قيام برامج تثقيفية تزيد المعرفة بالفوائد الإيجابية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

السؤال الثالث: ما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدم التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث (مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) وللمحور بشكل عام كما في الجدول رقم (7).

جدول (7) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات محور التنفيذ وللمحور بشكل عام

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً				
6	أجيب على أسئلة الطلاب التي يطرحونها في موضوع المحاضرة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	48 %18	56 %21.1	90 %33.8	48 %18	24 %9	3.21	1.198	1	أحياناً
7	أعطي الطلاب فرصة للتعبير عن وجهات نظرهم فيما يتعلق بموضوع المحاضرة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي .	42 %15.8	68 %25.6	80 %30.1	50 %18.8	26 %9.8	3.19	1.198	2	أحياناً
15	أكلف الطلاب بالقيام بتنفيذ أنشطة تعليمية وواجبات فردية وجماعية من خلال حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	44 %16.5	46 %17.3	94 %35.3	50 %18.8	32 %12	3.08	1.226	3	أحياناً
13	أرفع على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي العروض التي استخدمها أثناء المحاضرات .	38 %14.3	48 %18	102 %38.3	42 %15.8	36 %13.5	3.04	1.206	4	أحياناً
4	أرفع محتوى المحاضرات على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي .	42 %15.8	40 %15	100 %37.6	44 %16.5	40 %15	3.00	1.247	5	أحياناً
8	أخبر الطلاب بأساليب التقويم التي سوف أستخدمها في المحاضرة من خلال حسابي على مواقع التواصل الاجتماعي.	28 %10.5	46 %17.3	118 %44.4	44 %16.5	30 %11.3	2.99	1.102	6	أحياناً
1	أخصص مكان في حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي لاستقبال أسئلة واستفسارات طلابي.	44 %16.5	38 %14.3	84 %31.6	70 %26.3	30 %11.3	2.98	1.235	7	أحياناً
10	أكتشف جوانب الصعوبة التي تواجه الطلاب أثناء عملية التعلم من خلال التفاعل بيني وبين الطلاب على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي	22 %8.3	64 %24.1	94 %35.3	54 %20.3	32 %12	2.96	1.122	8	أحياناً
9	أكتشف أخطاء التعلم من خلال تعليقات ومناقشات الطلاب على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي وأصححها.	28 %10.5	48 %18	108 %40.6	48 %18	34 %12.8	2.95	1.138	9	أحياناً
12	أصحح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب المرتبطة بموضوع المحاضرة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	30 %11.3	50 %18.8	96 %36.1	54 %20.3	36 %13.5	2.94	1.177	10	أحياناً
14	أتيح للطلاب رفع وسائل تعليمية	24	62	78	58	44	2.86	1.209	11	أحياناً

م	العبارة	التكرار والنسبة ٪					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً				
	ومصادر تعلم أخرى تتعلق بموضوع المحاضرة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	%9	%23.3	%29.3	%21.8	%16.5				
11	أعطي أمثلة كافية على بعض المفاهيم المجردة وأطرحها على الطلاب من خلال حسابي على مواقع التواصل الاجتماعي.	28 %10.5	40 %15	92 %34.6	62 %23.3	44 %16.5	2.80	1.196	12	أحياناً
3	أستدعي خبرات الطلاب السابقة عن موضوع المحاضرة من خلال إدارة مناقشة وحوار بين أعضاء المجموعة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	24 %9	42 %15.8	90 %33.8	66 %24.8	44 %16.5	2.76	1.173	13	أحياناً
2	أطرح بعض الأسئلة التحفيزية المرتبطة بموضوع المحاضرة على حسابي بأحد مواقع التواصل الاجتماعي.	22 %8.3	44 %16.5	84 %31.6	74 %27.8	42 %15.8	2.74	1.158	14	أحياناً
5	أصمم مواقف وأنشطة تدريبية تتعلق بموضوع المحاضرة وأرفعها على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	28 %10.5	30 %11.3	100 %37.6	52 %19.5	56 %21.1	2.71	1.221	15	أحياناً
الوسط الحسابي العام							2.95	0.975	-	أحياناً

توضح نتائج الجدول رقم (7) أن الوسط الحسابي العام لجميع عبارات محور التنفيذ بلغ (2.95) بانحراف معياري (0.975)، وهذا الوسط يعني أن مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام والمجمعة هو في بعض الأحيان.

ومما تقدم نستنتج أن درجة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين محل البحث هي (متوسطة)، وهي مرتبة حسب الوسط الحسابي، وأهم أربع عبارات منها هي كما يلي:

- العبارة رقم (6) وهي (أجيب على أسئلة الطلاب التي يطرحونها في موضوع المحاضرة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.198)، وهذا يعني أن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم "أحياناً".
- العبارة رقم (7) وهي (أعطي الطلاب فرصة للتعبير عن وجهات نظرهم فيما يتعلق بموضوع المحاضرة على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثانية بمتوسط

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.198)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".

- العبارة رقم (15) وهي (أكلف الطلاب بالقيام بتنفيذ أنشطة تعليمية وواجبات فردية وجماعية من خلال حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.226)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".
- أما العبارة رقم (5) وهي (أصمم مواقف وأنشطة تدريبية تتعلق بموضوع المحاضرة وأرفعها على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) فجاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (1.221)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".

يتضح من النتائج أعلاه أن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم لم تصل إلى الدرجة المرضية، حيث كانت أغلب استجابات العينة (أحياناً)، وهذا الأمر مشابه لما ذُكر في محور التخطيط، حيث ينبغي أن يكون هناك تركيز على نشر ثقافة التعليم باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي ، وهو ما ينادي بها اندرسون (Anderson, 2005) كما تم توضيحه في الدراسات الأدبية.

السؤال الرابع: ما مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الرابع (مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم) لمحور بشكل عام كما في الجدول رقم (8).

جدول (8) يوضح التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات محور التقويم وللمحور بشكل عام

م	العبارة	التكرار والنسبة %					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً				
10	أطور من أدائي في المحاضرات اللاحقة في ضوء نتائج ردود الطلاب على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	46 %17.3	52 %19.5	82 %30.8	60 %22.6	26 %9.8	3.12	1.223	1	أحياناً
5	أتقبل إجابات الطلاب وأعززها على	40	54	100	32	40	3.08	1.235	2	أحياناً

م	العبارة	التكرار والنسبة %					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً				
	حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	%15	%20.3	%37.6	%12	%15				
8	أعلن نتائج عمليات التقويم على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	32 %12	52 %19.5	94 %35.3	42 %15.8	46 %17.3	2.93	1.236	3	أحياناً
2	أكلف الطلاب بتنفيذ بعض الأنشطة التقويمية ورفعها على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي لتقييمها.	32 %12	54 %20.3	82 %30.8	54 %20.3	44 %16.5	2.91	1.244	4	أحياناً
1	استخدم أساليب تقويم متنوعة لمعرفة مستوى تقدم الطلاب في عملية التعلم على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	24 %9	44 %16.5	102 %38.3	54 %20.3	42 %15.8	2.83	1.156	5	أحياناً
9	أتابع ردود الطلاب عن المحاضرة من خلال حواراتهم على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	24 %9	52 %19.5	96 %36.1	38 %14.3	56 %21.1	2.81	1.230	6	أحياناً
7	أناقش طلابي في الموضوعات المتعلقة بالمقرر عن طريق حسابي في أحد مواقع التواصل الاجتماعي.	20 %7.5	60 %22.6	90 %33.8	36 %13.5	60 %22.6	2.79	1.235	7	أحياناً
3	أقوم بإعداد ملفات لإنجازات الطلاب وأرفعها على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	22 %8.3	30 %11.3	122 %45.9	42 %15.8	50 %18.8	2.74	1.137	8	أحياناً
4	أحدد مواعيد ثابتة لمناقشة الطلاب في موضوعات المقرر الدراسي على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	24 %9	36 %13.5	102 %38.3	46 %17.3	58 %21.8	2.71	1.209	9	أحياناً
6	استخدم اختبارات الكتاب المفتوح Open Book لتقييم مستوى تعلم الطلاب على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي.	8 %3	30 %11.3	86 %32.3	52 %19.5	90 %33.8	2.30	1.139	10	نادراً
	الوسط الحسابي العام						**2.82**	**0.975**	-	أحياناً

توضح نتائج الجدول رقم (8) أن الوسط الحسابي العام بلغ لجميع عبارات المحور الرابع (2.82) بانحراف معياري (0.975)، وهذا الوسط يعني أن مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين محل البحث هو أحياناً (أي بعض المرات).

ومما تقدم نستنتج أن درجة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز هي (متوسطة)، وهي مرتبة حسب الوسط الحسابي، وأهم أربع عبارات منها هي كما يلي:

- العبارة رقم (10) وهي (أطور من أدائي في المحاضرات اللاحقة في ضوء نتائج ردود الطلاب على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (1.223)، وهذا يعني أن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تقويم عمليتي التعليم والتعلم "أحياناً".
- العبارة رقم (5) وهي (أتقبل إجابات الطلاب وأعززها على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.235)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تقويم عمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".
- العبارة رقم (8) وهي (أعلن نتائج عمليات التقويم على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (1.236)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تقويم عمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".
- كما أن العبارة رقم (6) وهي (استخدم اختبارات الكتاب المفتوح Open Book لتقييم مستوى تعلم الطلاب على حسابي بمواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (1.139)، وهذا يعني أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لهذه العبارة في تقويم عمليتي التعليم والتعلم " أحياناً".

من النتائج أعلاه، يتبين أن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم ليس ببعيد عن محور التنفيذ، فهناك قصور إلى حدٍ ما في عملية تقويم الطلاب باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، واقتصر استخدام أعضاء هيئة التدريس (أحياناً) على تقبل إجابات الطلاب وتعزيزها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، وإعلان النتائج على حساب أعضاء هيئة التدريس ليتم اطلاع الطلاب عليها. وهذا ليس هو الغرض الأساسي من توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عملية تقويم التعليم والتعلم.

السؤال الخامس: هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم باختلاف الجامعة والكليات؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين Independent Samples Test لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم باختلاف الجامعة.

الجدول (9) يوضح اختبارT للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم باختلاف الجامعة

المحور	المتغير	الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
محور الاتجاه	الجامعة	الأمير سطام بن عبدالعزيز	3.36	0.445	0.659	264	**0.510**
		المجمعة	3.31	0.648			

من خلال بيانات الجدول (9) فإن النتائج توضح بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم باختلاف الجامعة.

ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى أن الظروف البيئة التعليمية في الجامعتين متشابهة إلى حدٍ كبيرٍ، إضافةً إلى تقارب الخبرة الوظيفية لدى أعضاء التدريس في الجامعتين، إذ أن أغلب أعضاء هيئة التدريس التحق بالجامعة عند تأسيسها، والجامعتين تم تأسيسهما في وقت واحد.

كما تم استخدام جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم باختلاف الكليات كما في الجدول رقم (10).

جدول (10) يوضح نتائج جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم باختلاف الكليات

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value	التفسير
محور الاتجاه	بين المجموعات	3.06	3	1.019	**3.333	0.020	يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
	داخل المجموعات	80.10	262	0.306			
	المجموع	83.15	265				

(**) تعني يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات عند مستوى دلالة (0.01) فأقل

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

من خلال بيانات الجدول رقم (10) فإن النتائج توضح بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم باختلاف الكليات، ولمعرفة صالح الفروق استخدم الباحثان اختبار شيفيه كما في الجدول رقم (11).

الجدول (11) نتائج اختبار "Scheffe" لدلالة الفروق بين الكليات

المحور	الكلية	الوسط الحسابي	العلوم الطبية والتطبيقية	علوم الحاسب الآلي	التربية	أخرى
محور الاتجاه	العلوم الطبية والتطبيقية	3.32	-			
	علوم الحاسب الآلي	3.57	*	-		
	التربية	3.27		**	-	
	أخرى	3.32				-

(**) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل

(*) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) أنه:

في محور الاتجاه (اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية العلوم الطبية والتطبيقية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي.

ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية التربية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي.

يتبين أن أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى علوم الحاسب الآلي لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم أكثر من غيرهم، ويعزي الباحثان هذه الفروق إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كليات علوم الحاسب الآلي أكثر إيماناً بأهميتها وذلك لخبراتهم الكبيرة في وسائل التكنولوجيا بشكل عام، كما أنهم أكثر تأهيلاً في مجال الحاسب الآلي وتقنياته الإلكترونية المختلفة بما فيها وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا

يعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.

السؤال السادس: هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم بمراحلها الأساسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) باختلاف الجامعة والكليات؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين Independent Samples Test لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم بمراحلها الأساسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) باختلاف الجامعة.

الجدول (12) يوضح اختبارT للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تخطيط وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم باختلاف الجامعة

المحور	المتغير	الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
محور التخطيط	الجامعة	الأمير سطام بن عبدالعزيز	2.97	0.888	0.861-	264	**0.390**
		المجمعة	3.07	0.996			
محور التنفيذ	الجامعة	الأمير سطام بن عبدالعزيز	2.87	0.864	1.232-	264	**0.219**
		المجمعة	3.02	1.064			
محور التقويم	الجامعة	الأمير سطام بن عبدالعزيز	2.77	0.883	0.912-	264	**0.363**
		المجمعة	2.87	1.051			

من خلال بيانات الجدول (12) فإن النتائج توضح بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم باختلاف الجامعة.

ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى نفس السبب في السؤال السابق، حيث أن الظروف البيئة التعليمية في الجامعتين متشابهة إلى حدٍ كبيرٍ، وكذلك إلى تقارب الخبرة الوظيفية لدى أعضاء التدريس في الجامعتين، إذ أن أغلب أعضاء هيئة التدريس التحق بالجامعة عند تأسيسها، والجامعتين تم تأسيسهما في وقت واحد.

كما تم استخدام جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم بمراحلها الأساسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) باختلاف الكليات.

جدول (13) يوضح نتائج جدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم بمراحلها الأساسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم) باختلاف الكليات

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value	التفسير
محور التخطيط	بين المجموعات	20.15	3	6.715	**8.103	0.000	يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
	داخل المجموعات	217.13	262	0.829			
	المجموع	237.28	265				
محور التنفيذ	بين المجموعات	18.71	3	6.236	**7.006	0.000	يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
	داخل المجموعات	233.20	262	0.890			
	المجموع	251.91	265				
محور التقويم	بين المجموعات	19.43	3	6.477	**7.304	0.000	يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
	داخل المجموعات	232.35	262	0.887			
	المجموع	251.79	265				

(**) تعني يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات عند مستوى دلالة (0.01) فأقل

(*) تعني يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات عند مستوى دلالة (0.05) فأقل

من خلال بيانات الجدول رقم (13) فإن النتائج توضح بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عند مستوى دلالة (0.05) فأقل متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم بمراحلها الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) باختلاف الكليات، ولمعرفة صالح الفروق استخدم الباحثان اختبار شيفيه كما في الجدول رقم (14).

الجدول (14) نتائج اختبار "Scheffe" لدلالة الفروق بين الكليات

المحور	الكلية	الوسط الحسابي	العلوم الطبية والتطبيقية	علوم الحاسب الآلي	التربية	أخرى
محور التخطيط	العلوم الطبية والتطبيقية	3.10	-			
	علوم الحاسب الآلي	2.44	**	-		
	التربية	3.10		**	-	
	أخرى	3.42		**		-

محور التنفيذ	العلوم الطبية والتطبيقية	3.08	-			
	علوم الحاسب الآلي	2.38	**	-		
	التربية	3.00		**	-	
	أخرى	3.29		**		-
محور التقويم	العلوم الطبية والتطبيقية	3.06	-			
	علوم الحاسب الآلي	2.31	**	-		
	التربية	2.80		**	-	
	أخرى	3.24		**		-

(**) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) أنه:

وفي محور التخطيط (مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية العلوم الطبية والتطبيقية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية العلوم الطبية والتطبيقية.

ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية التربية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون الى كلية التربية.

ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كليات أخرى لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون الى كليات أخرى.

في محور التنفيذ (مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية العلوم الطبية والتطبيقية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية العلوم الطبية والتطبيقية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية التربية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية التربية.

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية أخرى لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون الى كلية أخرى.

وفي محور التقويم (مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في تقويم عمليتي التعليم والتعلم) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية العلوم الطبية والتطبيقية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون الى كلية العلوم الطبية والتطبيقية.

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كلية التربية لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية التربية.

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي والذين ينتمون إلى كليات أخرى لصالح متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كليات أخرى.

ويتبين من النتائج أعلاه أن أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية علوم الحاسب الآلي هم الأقل توظيفاً لوسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم بمراحلها الاساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وهذا على العكس من نتائج المحور الأول (الاتجاه نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم)، إذ إن نتائج هذه الدراسة في (محور الاتجاه) يؤكد الاتجاهات الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كليات علوم الحاسب الآلي أكثر من غيرهم من الكليات ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كليات الحاسب الآلي قد يستخدمون وسائل تقنية متخصصة لتخطيط وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم أكثر فاعلية من وسائل التواصل الاجتماعي

المعروضة للعامة، وذلك بحكم تخصصهم وتأهيلهم، وقد يكون ذلك بسبب أن أعضاء هيئة التدريس في كليات الحاسب الآلي يتطلعون إلى توظيف عالي المستوى بحكم تخصصهم أكثر مما هم عليه الآن ، بينما أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى يرون أن ما يقومون به (ولو كان قليلاً) هو الطريقة المقبولة في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم، كما أنه قد يكون بسبب وجود رغبة وحماس من قبل غير المتخصصين في الحاسب الآلي لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

1) تعزيز اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية إيجابياً نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، من خلال دعم مشاركتهم وحضورهم لورش العمل والندوات والمؤتمرات العلمية التي تتناول هذا المجال.
2) تقديم الحوافز المعنوية والمادية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في تفعيل توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.
3) تنمية مهارات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، من خلال عقد دورات تدريبية (داخلية أو خارجية)، وبشكل مباشر أو غير مباشر عبر التقنيات الإلكترونية (شبكة الإنترنت).
4) تأسيس بنية إلكترونية متطورة وحديثة في الجامعات السعودية، تساعد أعضاء هيئة التدريس على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.
5) تبني الجهات المسؤولة عن تقنية المعلومات والدعم الفني في الجامعات السعودية تقديم الدعم التقني والعلمي لأعضاء هيئة التدريس من أجل تفعيل توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم.

كما يقترح الباحثان إجراء عدد من الدراسات حول موضوع البحث، وهي:

1) توظيف أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لوسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، بتطبيقها على جامعات أخرى.
2) أثر وسائل التواصل الاجتماعي في زيادة التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعات السعودية.

3) أثر برنامج تدريبي إلكتروني (ذاتي) في تغيير اتجاهات أعضاء التدريس نحو وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم.

وإجمالاً، فقد سعى هذا البحث إلى تحقيق هدفين مهمين، وهما معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم ، وكذلك التعرف على مدى توظيفهم لها في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم، وقد أظهرت النتائج أن هناك اتجاهاً متوسطاً نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، يبرز أكثر إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كليات علوم الحاسب الآلي، كما أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يوظفون وسائل التواصل الاجتماعي في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم (أحياناً)، وتبين أن أعضاء هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كليات الحاسب الآلي هم الأقل توظيفاً لوسائل التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعليم بمراحلها الأساسية، التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

1. الأحمري، علي بن سعيد. (1432/1431هـ). أغراض استخدام الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
2. الجمال، رباب رأفت محمد. (2013). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تشكيل النسق القيمي الأخلاقي للشباب السعودي – دراسة ميدانية، كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز للقيم الأخلاقية، جامعة الملك عبدالعزيز، جده، السعودية.
3. الدليمي، عبدالرزاق. (2011). الفيس بوك والتغير في تونس ومصر. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي دور وسائل الإعلام في التحولات المجتمعية في الوطن العربي، جامعة اليرموك، عمان.
4. الزهراني، محسن بن جابر بن عواض. (1434هـ). دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
5. الشافعي، صبحية عبدالحميد علي. (2014). طرق واستراتيجيات التدريس (ط3). الرياض: مكتبة الرشد.
6. الشرهان، جمال عبد العزيز. (2003م). الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم (ط3). الرياض: مطابع الحميضي.
7. الشهري، حنان بنت شعشوع. (1434/1433هـ). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية - الفيس بوك وتويتر نموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جده، السعودية.
8. صادق، عباس مصطفى. (2008). الإعلام الجديد: المفاهيم والوسائل والتطبيقات. عمان: دار الشروق.
9. عبدالجليل، موسى آدم. (24-26أكتوبر 2011). كيف ساهمت وسائل التواصل الاجتماعي في اضعاف العادات والتقاليد وتقليص العلاقات الاجتماعية. ورقة مقدمة لمؤتمر الدوحة التاسع لحوار الأديان، الدوحة، قطر.

10. عبدالرزاق، نهال رجب. (2013). دور شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية - دراسة حالة طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
11. العتيبي، جارح. (2008). تأثير الفيس بوك على طلبة الجامعات السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
12. عمر، أمل نصر الدين. (أبرل 2013). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب. ورقة قدمت في المؤتمر الدولي الثالث للتعليم عن بعد، الرياض، السعودية.
13. العمري، علاء. (1998). دور الحاسب وشبكة الإنترنت في تطوير التعليم، مجلة التربية، الكويت، 8(24)، 6-15.
14. العنزي، جواهر بنت ظاهر محمد. (1434/1433هـ). فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث متوسط بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
15. كاتب، سعود صالح. (13-15 ديسمبر 2011). الإعلام الجديد وقضايا المجتمع: التحديات والفرص. ورقة مقدمة للمؤتمر العالمي الثاني للإعلام الإسلامي، جاكرتا، أندونيسيا.
16. اللقماني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: دار عالم الكتب.
17. معتوق، خالد بن سليمان. (2013). اتجاهات استخدام طلاب قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى لمواقع التواصل الاجتماعية: دراسة تحليلية، مجلة اعلم، (11)، 162-194.
18. الهزاني، نورة سعود. (2013). فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عمليتي التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (33)، 129-164.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

1. Anderson, T. (2005). *Distance learning: Social software's killer app?* Paper presented at the Open & Distance Learning Association of Australia (ODLAA), Adelaide, Australia. Retrieved from http://hdl.handle.net/2149/2328

2. Aren, K. (2010). *Facebook and the technology revolution*. N,Y spectrum publications.
3. Hillman, T. & Sherbino, J. (2015). Social media in medical education: a new pedagogical paradigm?. *Postgrad Med J.*, 19 (1080), 544-545
4. IBM SPSS Statistics for Windows. (2013). Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
5. International Telecommunication Union (ITU).Manual for Measuring ICT Access and Use by Households and Individuals, 2014. Retrieved from: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/manual2014.aspx
6. Jain, N. K., Verma, A., Verma, R. S. & taiwari, P. (2012). Going social: the impact of social networking in promoting education. *International Journal of Computer Science*, 9 (1), 483-485
7. Kaplan, A.M. and Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53 (1), 59-68.
8. Lei, C.; Krilavicius, T.; Zhang, N.; Wan, K.; Man, K. (2012). Using web 2.0 tools to enhance learning in higher education: A case study in technological education. Presented at *International Multi-Conference of Engineers and Computer Scientists (IMECS),* Hong Kong, China. 1153-1156.
9. Ractham, P.; Firpo, D.. (2011). *Using social networking technology to enhance learning in higher education: A case study using Facebook*. Presented at the 44th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS).
10. Wolf, M.; Wolf, M.; Frawley, T.; Torres, A. & Wolf, S.. (August 12-14, 2012). *Using social media to enhance learning through collaboration in higher education: A case study*. Presented at Annual Meeting, Seattle, Washington, USA.
11. Zaidieh, J. (2012). The use of social networking in education: challenges and opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal*, (2), 18-21.
12. Zanamwe, N.; Rupere, T. & Kuf, O. (2013). Use of Social Networking Technologies in Higher Education in Zimbabwe: A learners' perspective. *International Journal of Computer and Information Technology*, 2(1), 8-18.

مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات

د. كامل دسوقي الحصري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
كلية التربية - جامعه طيبة

المستخلص:

هدف البحث الكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة بأبعاد المواطنة الرقمية باعتبارها من المهارات الأساسية للمعلم ، و أنه يمثل الغاية النهائية من تعليم الدراسات الاجتماعية في المدارس في ذلك العصر الرقمي، في ضوء متغيرات (النوع -المؤهل العلمي- المرحلة - الخبرة– الدورات)، ولتحقيق ذلك الهدف تم تحديد مفهوم المواطنة الرقمية، وتحديد أبعاد المواطنة الرقمية ، و بناء اختبار لقياسها، ثم معرفة مستوى معرفة المعلمين بها في ضوء متغيرات (النوع– المؤهل العلمي – المرحلة - الخبرة– الدورات)، ، وتكونت العينة من (100) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية تم اختيارهم عشوائيا من بين معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة، وقد أظهرت النتائج انخفاض درجة معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية، وجود فروق بين المعلمين ترجع لصالح المرحلة المتوسطة ،والمؤهل الأعلى، والأكثر خبرة، وحضور الدورات، وعدم وجود فروق بين المعلمين نتيجة النوع، وأوصى البحث بضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على أبعاد المواطنة الرقمية وإدخالها ضمن برامج الإعداد والتدريب، وضرورة نشر ثقافة المعرفة بها.

الكلمات الدالة

مستوى المعرفة – معلمو الدراسات الاجتماعية- أبعاد المواطنة الرقمية .

Abstract

This study was designed to explore the acquaintance of the Social Studies teachers with digital citizenship concepts in Medina. The study employed a descriptive research design in order to address the research objectives. A test in digital citizenship concepts was developed. The sample consisted of a total of 100 teachers. T-tests were conducted to analyze differences in the teachers' knowledge of digital citizenship based on teachers' gender, academic qualification, experience, school level, and training. The results of the study showed that the more experienced and higher qualified teachers surpassed their counterparts in the test. Other variables were not found to be significant. It was recommended that digital citizenship concepts should be included in teacher education programs.

Key words

Social studies teachers-digital citizenship – knowledge levels

المقدمة:

تسهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في صياغة الحاضر وتشكيل المستقبل، وبناء مجتمع يختلف عما كان يعرفه الفرد من قبل، حيث تغير لديه مفهوم المنزل والمكان والزمان والعمل والمدرسة والجامعة والأصدقاء وكذلك مفهوم الوطن.

ويتزايد معدل استخدام الإنترنت لدى مختلف المجتمعات ، بل ولدى مختلف الفئات داخل المجتمع الواحد، وأصبحت الرقابة من جانب المجتمع والأسرة صعبة إن لم تكن مستحيلة.

وقد ساعد ذلك التزايد إلى إتاحة فرص التعلم والترفيه والتواصل والتفاعل مع الأخرين وظهور المجتمع الافتراضي، أصبح فيه الفرد مواطن يتفاعل داخله خاصة في المجتمعات النامية وهو غير واعٍ بأبعاد المواطنة فيه والمعايير التي يجب عليه الالتزام بها.

وصارت المواطنة عالمية في طبيعتها، وأصبحت التكنولوجيا وسيلة لتحويل الفرد إلى مواطن في عالم بلا حواجز، وأصبح على التربية مسئولية إعداد الأفراد للعيش في المجتمع الرقمي(Truong and Mclean, 2015) ويذكر (Kara cihan & Others , 2012 , 147) إن المدارس هي الأماكن التي يتم فيها تعليم مفهوم المواطنة للطلاب.

ويعتبر المعلم الركيزة الأساسية في مواجهة أخطار المواطنة الرقمية وعنصرًا مهما في تحقيق الاستفادة من الإيجابيات ، ويسهم بفعالية كبيرة في تطوير أداء المتعلمين وتوجيههم الوجهة السليمة لتحقيق المواطنة الرقمية بشكل سليم بما يخدم وطنه الحقيقي، وذلك من خلال عمله وسلوكياتها، فالمواطنة واحدة من أهم القضايا المعاصرة (زقاوة، أحمد، 2015،52)، ولا شك أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية في البيت بين أفراد الأسرة وفي المدرسة بين صفوف الطلاب أصبح ضرورة ملحة(الفايد، مصطفي، 2014)، ولهذا يحتاج المعلم بصفة عامة ومعلم الدراسات الاجتماعية خاصة إلى معرفة الجديد في العالم الرقمي، وتعتبر التربية عامة وتدريس المواد الاجتماعية بوجه خاص هي درع لحماية الوطن(منال، عبد الغني 2015 ،45).

كما يذكر (Phipps & Others ,2011 , 4351) أن تنمية المواطنة لدى النشء من الأهداف الأساسية للتعلم في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية .وقد وصف المؤسسة الرائدة في تعليم الدراسات الاجتماعية (المجلس القومي للدراسات الاجتماعية) التعليم من

أجل المواطنة على أنه يمثل الغاية النهائية من تعليم الدراسات الاجتماعية في المدارس، ولهذا ويؤكد (Risinger & Frederick 2009,330) أن هدف معلمي الدراسات الاجتماعية يتمثل في مساعدة النشء على تنمية قدرتهم على اتخاذ قرارات صحيحة ودقيقة من أجل الصالح العام باعتبارهم مواطنين يعيشون في مجتمع.

وتعد المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية ضرورة لمواجهة التطور التقني، ووسيلة لتحقيق التنمية المهنية وإحداث التغير والارتقاء بمعارف المعلم، كما وتعد التوعية لهم بأخطار لذلك العالم الرقمي ضرورة حياة وليست مجرد ادعاء فلسفي يؤكد عليه الباحث، ولهذا يجب تعليمه قواعد الاستخدام حتي نحميهم من الأخطار(الفايد، مصطفي، 2014)

ولقد أصبحت المواطنة الرقمية واقعًا يجب على معلمي الدراسات الاجتماعية بحكم دورهم الاجتماعي وبحكم طبيعة الدارسات الاجتماعية وإنها من أكثر المواد الدراسية حساسية وارتباطا بالمجتمع أن يكونوا على معرفة بالمنافع والمخاطر التي ترتبط بالمواطنة الرقمية حتى يتمكنوا من خدمة المجتمع.

مشكلة البحث:

يعتبر البعض مثل(Kaya and Kaya, 2014) و(المسلماني، لمياء ،2015) أن المواطنة الرقمية بمثابة النموذج المثالي للمواطنة في القرن الحادي والعشرين ،وأن مفهوم المواطنة تغير في العصر الرقمي. كما تعتبر العديد من الدول موضوع المواطنة الرقمية قضية وطنية كبرى ولذا تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية ؟.ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1-ما مفهوم المواطنة الرقمية؟

2- ما أبعاد المواطنة الرقمية ؟

3-ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية ؟

4-ما علاقة معرفتهم بأبعاد المواطنة الرقمية بالمتغيرات التالية. (النوع -المؤهل العلمي- المرحلة - الخبرة– الدورات) ؟

فروض البحث :

يسعي البحث إلي التحقق من صحة الفروض التالية

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير النوع.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المرحلة.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الخبرة.
5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الدورات.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

1. يعد استجابة للدعوات المؤكدة على أهمية التوعية بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين.
2. قد يفتح الباب لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول المواطنة الرقمية.
3. قد يساعد على إدخال أبعاد المواطنة الرقمية ضمن برامج الإعداد والتدريب لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- **حد بشري :** معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة المدينة المنورة، وقد بلغ عددهم (100) معلم ومعلمة.

- **حد زمني :** تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الهجري 1437هـ.

-**حد موضوعي: أبعاد المواطنة الرقمية التاسعة التالية :** الإتاحة الرقمية للجميع، التجارة الرقمية، الاتصال الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية،

الحقوق والمسئوليات الرقمية ،الصحة والسلامة الرقمية الأمن الرقمي.

المستوى المقبول تربويا: حصول المعلم / من أفراد عينة الدراسة على (70%) فأكثر في الاختبار المعرفي وهي الدرجة التي أكدت عليها الراسات السابقة والسادة المحكمين ،وقد اقتصر مستوى المعرفة على مستوى (التذكر، والفهم) نظرًا لحداثة موضوع البحث.

- حد مكاني: منطقة المدينة المنورة.

أهداف البحث : تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

- تحديد مفهوم المواطنة الرقمية.
- تحديد أبعاد المواطنة الرقمية.
- تحديد تأثير متغيرات (النوع -المؤهل العلمي-المرحلة - الخبرة-الدورات) على مدى المعرفة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بتلك الأبعاد.
- التأكيد على أهمية أبعاد المواطنة الرقمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمنطقة المدينة المنورة.
- مساعدة القائمين على برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية على تطوير تلك البرامج.
- إدخال التدريب على أبعاد المواطنة الرقمية ضمن مصفوفة برامج التدريب لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

مصطلحات البحث:

- **المعرفة** : هي ما يكونه الفرد من حصيلة معلوماتية تتعلق بمجال معين(الخوالدة والزيود ،2010)، ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الحصيلة المعلوماتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عن أبعاد المواطنة الرقمية وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين في الاختبار الذي اعده الباحث لقياس المعرفة لديهم عند مستوي التذكر والفهم.
- **تعريف أبعاد المواطنة الرقمية**. - باستقراء كل ما ورد في البحث من تعريفات أمكن للباحث تحديد أبعاد المواطنة الرقمية بأنها المحددات الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية ذات الصلة بالتكنولوجيا، والتي تمكن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بشكل مقبول وممارسة السلوكيات الأخلاقية أثناء التعامل معها بما يمكنه من مسايرة العالم الرقمي وخدمة الوطن الذي يعيش فيه.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي بهدف تحديد مفهوم المواطنة الرقمية، وتحديد أبعاد المواطنة الرقمية، وتحديد تأثير متغيرات (النوع -المؤهل العلمي- المرحلة - الخبرة– الدورات).على مدى معرفتهم.

إجراءات البحث:

سار البحث وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد أبعاد المواطنة الرقمية وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والكتب والمراجع المرتبطة بأبعاد المواطنة.

-إعداد اختبار المعرفة لتحديد مستوى المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية والتأكد من صدقه وثباته.

- اختيار عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمنطقة المدينة المنورة.

- تطبيق الاختبار عليهم .

- معالجة النتائج وتفسيرها.

-تقديم التوصيات واقتراح الدراسات والبحوث المستقبلية.

الدراسات السابقة والإطار النظري:

يتناول البحث الحالي ما أمكن التوصل إليه من الدراسات ذات الصلة العربية والأجنبية، مع ملاحظة قلة توافر الدراسات العربية- في حدود علم الباحث- وفيما يلي أهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث:

- دراسة الحصري، كامل دسوقي (2015) هدفت الكشف عن مستوى المعرفة بالمهارات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمنطقة المدينة المنورة واتجاهاتهم نحوها، باعتبارها السبيل إلى تحقيق المواطنة الرقمية، ثم معرفة مستوى معرفتهم بها في ضوء متغيرات (النوع– المؤهل العلمي – المرحلة - الخبرة– الدورات)، واتجاهاتهم نحوها، وتكونت العينة من (150) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد أظهرت النتائج أن درجة معرفة المعلمين بالمهارات التكنولوجية كانت غير مقبولة، وأن معرفة المعلمات بالمهارات أفضل من المعلمين، والحاصلين على مؤهل الماجستير أفضل من الحاصلين على البكالوريوس والدبلوم، وأوصى البحث بضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على المهارات التكنولوجية.

-دراسة المسلماني، لمياء (2015) هدفت وضع رؤية مقترحة للتعليم في مصر في ضوء المواطنة الرقمية، وقد تناولت الدراسة مظاهر الاهتمام بالتكنولوجيا في مصر، ومتطلبات تشكيل المواطن الرقمي الصحيح ،وواقع توجهات الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا في مصر، وتقديم رؤية مقترحة لغرس قيمة المواطنة الرقمية في الطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت على طلاب التعليم الثانوي في محافظة الدقهلية بمصر، وأكدت على دور الأسرة والمدرسة والدولة والإعلام والمؤسسات الدينية في تحقيق الرؤية المقترحة، وأشارت إلى ارتفاع نسبة من يستخدمون الإنترنت ،وعدم معرفتهم بمعايير استخدام التكنولوجيا .

- دراسة Kaya and Kaya (2014) هدفت الكشف عن تصورات المعلمين عن مفهوم المواطنة الرقمية. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي حيث اعتمدت على طريقة المقابلة، وقامت بإجراء تحليل وصفي للمقابلات التي تم إجراؤها مع المعلمين. ولقد أظهرت الدراسة عن وعي وفهم المعلمين بمفهوم المواطنة الرقمية، وأكد المعلمون على ضرورة تضمين مفهوم و أبعاد المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية على نحو يمكن الطلاب من استخدام التكنولوجيا بطريقة صحيحة وسليمة.

-دراسة Herrera, 2012 هدفت قياس مدى اختلاف مفهوم المواطنة لدى الشباب الجامعي بجامعتي القاهرة والإسكندرية، وقد تناولت الدراسة مظاهر الاهتمام بالتكنولوجيا في مصر، وكيفية ممارسة المواطنة بأشكالها المختلفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدت الدراسة على طريقة المقابلات حيث قامت بإجراء 28 مقابلة مع الشباب الجامعي واقتصرت الدراسة على الشباب الذين ولدوا في فترة 1981-1993، وأكدت على وعي الشباب الجامعي بكيفية بتغيير مفهوم المواطنة في العصر الرقمي.

- دراسة شرف ،،صبحي ، شرف و الدمرداش، محمد (2014) هدفت تحديد معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، ولتحقيق ذلك الهدف تم عرض مفهوم المواطنة الرقمية وبيان أن معاييرها تعتمد إما على المحتوي أو أفراد المجتمع المدرسي لتحديدها من طلاب ومعلمين وإدارة تعليمية، وتقديم بعض النماذج التطبيقية للتربية على المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية مثل الدراسات الاجتماعية.

-دراسة Lyons (2012) هدفت الكشف عن كيف يختلف سلوك المواطنة الرقمية باختلاف النوع والمستوى الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي بولاية كاليفورنيا الأمريكية، وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في سلوك المواطنة الرقمية تعزى إلى متغيري النوع والمستوى الدراسي للطلاب، ولقد أكدت الدراسة على أهمية نشر الوعي بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور عن أهمية المواطنة الرقمية وأهمية الالتزام بقيم المواطنة السليمة.

- دراسة Richards (2010) هدفت الكشف عن دور التطبيقات التكنولوجية الحديثة في تدعيم مفهوم المواطنة، ولقد تناولت الدراسة أهمية التدريب على التطبيقات التكنولوجية الحديثة في المؤسسات التعليمية ومن أهمها تطبيقات الويب 2 و الويكي ووسائل التواصل الاجتماعي والمواقع لتدعيم مفهوم المواطنة، ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة. ولقد قدمت الدراسة عددًا من الحالات من التاريخ المعاصر التي لعبت فيها تطبيقات الويب 2 دورًا هامًا وفعالًا في تنمية بعض المفاهيم كمفهوم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، واعتمادا على مفهوم وأبعاد المواطنة الرقمية، قدمت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية لتمكين المعلم من مساعدة الطلاب على فهم المواطنة في العصر الرقمي.

ويتبين من العرض السابق أن:

- معظم الدراسات السابقة هدفت إلى بيان دور التطبيقات التكنولوجية الحديثة في تدعيم مفهوم المواطنة، مما يؤكد على أهميتها مثل دراسة(Kaya and Kaya, 2014) و(المسلماني، لمياء ،2015).
- وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها لتحديد مفهوم المواطنة الرقمية، وتحديد أبعادها، و بناء اختبار لقياسها، ومعرفة مستوى معرفة المعلمين بها في ضوء متغيرات (النوع- المؤهل العلمي - المرحلة - الخبرة- الدورات) عند مستوي التذكر والفهم، وتتفق مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (المسلماني، لمياء، 2015) ودراسة(Kaya and Kaya،2014) ودراسة (Richards،2010) في التأكيد على أن فهم مفهوم وأبعاد المواطنة الرقمية لدى مستخدمي التكنولوجيا يمكنهم من استخدامها بطريقة صحيحة وسليمة.

مفهوم المواطنة الرقمية Digital Citizenship

مفهوم المواطنة: - كلمة المواطنة في اللغة العربية مشتقة من(وطن) ووطن بالمكان أي أقام به (مجمع اللغة العربية ،2004، ،1042)،وفي الإنجليزية (Citizenship) تعني صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى وطن.

تعرف المواطنة بأنها منظومة من القيم والمشاعر والانتماءات تكرس معنى المساواة، وتحترم مفهوم التعددية، وتسقط الفوارق المتصلة بالدين أو الجنس أو الأصل بين البشر بغير استثناء(خليل، محمد ،2010 ، 33) .

ويعرفها (إبراهيم ، جمال الدين، 2008 ،442) المواطنة بأنها " حب الفرد لوطنه وانتمائه له والتزامه بمبادئه وقيمة وقوانينه ، واحترام الدستور والقانون ، ومعرفة الحقوق والواجبات ، والتفاني في خدمة هذا الوطن، والشعور بمشاكله، والإسهام مع غيره في حلها." وعرفها(درويش، محمد ،2009 ،143) بأنها" حق مشاركة الآخرين في الحياة في ظل ظروف بيئية واقتصادية وتشريعية تمارس تأثير عادلاً على المواطنين . "

وعرف (النبراوي ، مصطفي ، 2010 ،301) المواطنة بأنها " حق المواطن - أي مواطن - في أن يشارك في رسم سياسات وطنه ، والتمتع بخيراته في الخارج والداخل ، وهي حق فردي لا تجوز فيه الإنابة أو التنازل لأي سبب من الأسباب. " ، ومن طبيعته المواطنة أنها تكسب الأفراد حقوقاً خاصة وتلزمهم بمسؤوليات وواجبات محدودة .(عجاج، محمد السيد ،2010 ، 20)

كما عرفتها (الرزاز، مها، 2011 ،511) بأنها "تنشئة الطفل متشبعاً بقيم ومبادئ الانتماء، الديمقراطية، التذوق الجمالي ، التعاون والمشاركة في المجتمع في جو من الحرية والرضاء والقناعة."

ويمكن أن نستخلص من هذه التعريفات أن هناك اختلافاً بين المتخصصين في تحديد ماهية المواطنة فهي الحقوق والواجبات عن البعض، والعضوية في جماعة سياسية عند أخر، والعضوية في المجتمع عند ثالث أو صفة المواطن المنتمي لوطنه عند رابع.

كما عرفت المواطنة بأنها " صفة للمواطن باعتباره عضواً في جماعة ما يمكن أن تضم الأسرة والمدرسة أو الدولة أو المجتمع العالمي ، ويخضع بموجب تلك العضوية لنظام محدد عن الحقوق والواجبات ". (محمد، الليثي، 2011 ، 112) .

المفاهيم المرتبطة بمفهوم المواطنة:-

مفهوم الوطن: وهو يستخدم للتعبير عن مكان معيشة الإنسان (محمد خليل ، 2010، 32) هناك علاقة بين مفهومي " المواطن " و "المواطنة " حيث إنه لا يمكن أن تتحقق المواطنة، بدون مواطن يشعر شعور حقيقي بحقوقه وواجباته في وطنه، فلا مواطنة بدون مواطن، ولا مواطن إلا بمشاركة حقيقية في شؤون الوطن على مختلف مستوياته. (شبل بدران، 2009 ، 64) (مصطفي النبراوي ، 2010 ، 302) ويفتقد التلاميذ والمعلمين المواطنة(أماني غازي ، 2011 ، 64 – 65) ويختلف مفهوم المواطنة تبعا للزاوية التي تناولها منها (محمد عجاج ، 2010 ، 27 – 31)، وتوجدعلاقة قوية بين المواطنة - بصفتها حقوق الفرد وواجباته ومسؤوليته تجاه نفسة وتجاه الجماعة التي ينتمى إليها ، المعبرة عن المعتقدات وما يختاره من أدوات ووسائل في مواقف التفاعل المختلفة، ومع تغير مفهوم الوطن لدى الفرد تغير مفهوم المواطنة، وأصبح في العالم الرقمي هناك سلوك رقمي على الفرد الالتزام به في التعامل مع الأخرين، وفي الغرب مع الاهتمام باستخدام التكنولوجيا أخذت الدعوة إلى المواطنة الرقمية في الظهور.

المواطنة الرقمية:

ما يزال مفهوم المواطنة الرقمية- على حد تعبير الباحث -في مرحلة المهد وخاصة في عالمنا العربي، فما كتب عن المواطنة الرقمية اللغة العربية محدود، وتعرف المواطنة الرقمية بأنها تفاعل الفرد مع غيره عبر مختلف شبكات التواصل مثل البريد والمواقع والمدونات وغيرها(Richards, 2010).

ويعرفها (Lyons, 2012, 9) بأنها استخدام التقنية بشكل جيد وسليم في التعامل مع الآخرين.

كما يمكن تعريفها بأنها المقبولية الاجتماعية الرقمية في التعامل مع الآخرين، وبالتالي تتطلب المواطنة الرقمية الوعي بطبيعة العالم الرقمي الذي نعيش فيم ومكوناته، وكيفية استخدام الاتصال مع الآخرين بشكل فعال وسليم. (الفايد، مصطفي، 2014)

ويعرفهاIsman, et al.2014 بأنها استخدام المصادر الإلكترونية في إنجاز الأعمال، والقدرة على فهم المحتوي التكنولوجي وتقييم مدى مصداقيته.

(Kaya and Kaya,2014) تعريف المواطنة الرقمية هو مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغارًا وكبارًا من أجل المساهمة في رقي الوطن.

ويعرفها((Simsek, Eylem; Simsek, Ali (2013) بأنها القدرة على المشاركة في المجتمع الشبكي، فالمواطنة الرقمية إنما تهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين خصوصاً منهم الأطفال والمراهقين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية، من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه(Lyons, 2012).

ويمكن تعريف المواطنة الرقمية كذلك بأنها قواعد السلوك المعتمدة في استخدامات التكنولوجيا المتعددة، مثل استخدامها من أجل التبادل الإلكتروني للمعلومات، والمشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، وشراء وبيع البضائع عن طريق الإنترنت، وغير ذلك. وتعرف أيضا بأنها القدرة على المشاركة في المجتمع عبر شبكة الإنترنت، كما أن المواطن الرقمي هو المواطن الذى يستخدم الإنترنت بشكل مناسب ومسؤول وفعال(Ribble, 2012)

ويعرفها (علي الغانمي،2014) وعي المعلمات والطالبات عن القضايا الإنسانية والثقافية والاجتماعية ذات الصلة بالتكنولوجيا، وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية أثناء التعامل مع التكنولوجيا، مشيرة إلى قيامهم من خلالها بالدعوة إلى الممارسة الآمنة والقانونية والاستخدام المسؤول للمعلومات والتقنية.

وأنها كذلك الاستخدام المسؤول والأخلاقي والآمن من الأفراد لتكنولوجيا المعلومات كأعضاء في المجتمع الرقمي، وتمثل المواطنة الرقمية مسار من مسارات مبادرة توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ICT المطبقة في 7 مدارس من المدارس المنظَمة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في المملكة السعودية.

أبعاد المواطنة الرقمية: بمراجعة العديد مما كتب عن المواطنة الرقمية مثل (Tan, 2011) و(Ribble, 2011) و(Herrera, 2012) و(Ribble, 2012) و(وليد شحاته، 2013))(Isman et al. 2014 ,) و(الفايد، مصطفي، 2014) و(،صبحي ، شرف و الدمرداش، محمد ،2014)) و(Kaya and Kaya, 2014) و(المسلماني، لمياء ،2015) ويتضح أن هناك شبة اتفاق على أن هناك تسعة أبعاد للمواطنة الرقمية تتمثل في الإتاحة الرقمية للجميع، التجارة الرقمية، الاتصال الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية الأمن الرقمي. وهذه الأبعاد ليست منفصلة ولكنها متكاملة مع بعضها.

وفيما يلي استعراض موجز لتلك الأبعاد:

-الإتاحة الرقمية للجميع:

إن التغطية الشاملة لخدمة الوصول السريع للإنترنت ليست متاحة لجميع المواطنين داخل المجتمع الرقمي بشكل عادل ومتساوي، ومن ثم لابد من تحقيق المزيد من الإتاحة في العالم الرقمي. ويفسر البعض الإتاحة بأنها المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع بغض النظر عن النوع أو السن (السلماني، 2015) ، كما أنها تتميز بالتغير السريع، وتطلب أن يتاح لطلاب الاتصال بالإنترنت في المدارس بشكل آمن ومستمر. وكذلك مختلف الفئات من الطلاب.

-التجارة الرقمية: إن البيع والشراء عبر شبكة الإنترنت أصبح واقع وفي تزايد مستمر، ومن ثم لابد من تحقيق المزيد من الوعي بالضوابط والقواعد التي يجب علي الفرد في المجتمع الرقمي الالتزام بها حتي يصبح مواطن صالح. ولذلك يجب على معلمي الدراسات الاجتماعية مساعدة الطلاب على متى وكيف يتم الشراء وكيفية الدفع من البطاقات البنكية .

-التواصل أو الاتصال الرقمي:

إن التقدم التقني إتاحة العديد من وسائل الاتصال عن طريق البريد الإلكتروني، أو عبر الهواتف الذكية، أو من خلال الفيس بوك، والمدونات، والملتقيات، وتوتير وغيرها، ومن ثم لابد من تعليم الفرد كيفية استخدام تلك الوسائل والوسيلة المناسبة منها له ومتى يتم الاستخدام لها سواء في الاتصال المتزامن أو غير المتزامن

- محو الأمية الرقمية:

يشهد العالم الرقمي كل لحظة العديد من المستحدثات بمختلف صورها وأشكالها، ومن ثم حتي يقوم المواطن بواجبه الوظيفي على الوجه الصحيح ويتمكن من مواكبة العصر الذي يحتم عليه الإلمام بمعارف لم تكن معروفه له من قبل يحتاج المواطن الرقمي محو الأمية التكنولوجية لديه.

-اللياقة الرقمية :

ينتشر داخل العالم الرقمي سلوكيات غير لائقة وربما غير مقبولة، ويعد المنع والحرمان للمواطن وسيلة غير فعالة لتحقيق المواطنة الرقمية للجميع، ومن ثم حتي يقوم المواطن بواجبه الرقمي على الوجه الصحيح يحتاج إلى تعلم معايير السلوك الرقمي المقبول في العالم الافتراضي ليكون مواطناً مسؤولاً.

-القوانين الرقمية:

إن ذلك العالم الافتراضي له العديد من القوانين والقيود والقواعد التي تضبط سلوكيات الأفراد في داخله مثل الملكية الفكرية على سبيل المثال وتحميل البرامج، وإرسال الرسائل الغير المقبولة، مما قد يعرضه نتيجة تلك الجرائم للعقاب ، ومن ثم حتى يقوم المواطن بواجبه الرقمي على الوجه الصحيح يحتاج إلى معرفة تلك القوانين والجرائم.

-الحقوق والمسئوليات الرقمية :

ويرتبط ذلك البعد بالبعد السابق بحيث يحتاج المواطن الرقمي أن يعرف ماهي الحقوق الخاص به كمواطن رقمي، وماهي الواجبات التي عليه القيام بها بحيث يصبح مواطناً رقمياً صالحاً.

الصحة والسلامة الرقمية:

إن التعامل غير الرشيد مع التكنولوجيا قد يعرض الأفراد للعديد من الأخطار الصحية التي تؤثر عليهم علي سبيل المثال الإجهاد البدني وكذلك النفسي والمشكلات الاجتماعية المترتبة على الاستخدام المفرط، ومن ثم حتى يقوم المواطن بواجبه الرقمي على الوجه الصحيح يحتاج إلي معرفة الاستخدام المناسب والأمثل لها.

الأمن الرقمي(الحماية الذاتية):

يتضمن العالم الرقمي العديد من الأخطار من جانب بعض المحترفين للقيام بالاختراق للمواقع والسرقة وكذلك العديد من الفيروسات، ومن ثم حتى يقوم المواطن بواجبه الرقمي على الوجه الصحيح يحتاج إلى معرفة سبل الحماية من تلك الأخطار وكيفية التصدي لها. وينقسم الآمن الرقمي إلى ثلاثة أنواع وهي الأمن الشخصي، الأمن المدرسي، الآمن المجتمعي والمتمثل في حماية المجتمع من رسائل التهديد الإرهابي،

أهمية المعرفة أبعاد المواطنة الرقمية: تتمثل في النقاط التالية:

- أداة لمعرفة ما هو صحيح وما هو خاطئ، وممارسة السلوكيات المرغوبة وتجنب السلوكيات غير المرغوبة في التعاملات الرقمية.
- مساعدة المعلمين على الاشتراك مع الطلاب في مناقشات واقعية.
- فهم طبيعة العالم الرقمي وسبل التعامل معه.

- فهم القضايا والمشكلات الاجتماعية والثقافية الموجودة في العالم الرقمي وسبل التعامل معها.
- اكتساب السلوك الرقمي الآمن والسليم في التعامل مع التكنولوجيا.
- تحمل المسئولية في العالم الرقمي.
- مساعدة المعلمين على فهم مفهوم السلوك الرقمي وسبل إكسابه للطلاب وتدريبهم عليه. لأنه قوي مما يؤثر فيهم، ويبقى على المعلم أن يختار إما أن يكون هذا التأثير بالسلب حين لا نهتم ولا نوجه الطلاب، أو بالإيجاب حين نعلمهم ذلك السلوك ونوجهم ونحميهم من الأخطار، لذا فإن على المجتمع والمعلمين وأولياء الأمور عليهم دور وقائي وتحفيزي، وقائي ضد أخطار التكنولوجيا، وتحفيزي للاستفادة المثلى منها .

مراحل تنمية المواطنة الرقمية:

يمكن القول إن تنمية المواطنة الرقمية تتضمن عدة مراحل وإن معلم الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى المرور بتلك المراحل ليصبح مواطناً رقمياً يستطيع إعداد طلاب رقميين بما يخدم الوطن الذي يعيش فيه وهذه المراحل الثلاث هي:

- **المرحلة الأولي: مرحلة الوعي** بحيث يكون المعلم على معرفة بما هو مناسب وما هو غير مناسب للمواطنة الرقمية. وماهي الأثار المترتبة على استخدام التكنولوجيا.
- **المرحلة الثانية : مرحلة الممارسة الموجهة** بحيث يقوم المعلم باستخدام ما هو مناسب، ويحدد متى يمكن استخدامه، ولماذا أقوم باستخدام تلك الوسيلة التكنولوجية دون غيرها.
- **المرحلة الثالثة: مرحلة إعطاء النموذج** القدوة والمثال للطلاب بحيث يقوم معلم الدراسات الاجتماعية في هذه المرحلة بممارسة ما هو مناسب من سلوكيات للمواطنة الرقمية داخل الفصل الدراسي بحيث تصبح جزءاً من سلوكه يتعلمه منه الطلاب.

أداة البحث:-اختبار المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية :تم إعداد الاختيار وفقاً للخطوات التالية:

-**هدف الاختيار**: قياس مدى معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية عند مستوى التذكر والفهم وذلك نظرا لحداثة موضوع البحث .

صياغة مفردات الاختبار: وهي وروعي عند صياغتها وضوح عبارات الاختبار ، و ارتباطها بأبعاد المواطنة الرقمية"، ومناسبتها للمعلمين، وتم صياغتها في ضوء قائمة بأبعاد المواطنة الرقمية التي أقرها المتخصصون.

جدول (1) مواصفات اختبار أبعاد المواطنة الرقمية و المستويات المعرفية

م	أبعاد المواطنة الرقمية	المستويات المعرفية وأرقام الأسئلة		المجموع	النسبة المئوية
		تذكر	فهم		
1	الإتاحة الرقمية للجميع	1،10		2	%11
2	التجارة الرقمية	2	11	2	%11
3	الاتصال الرقمية	12	3	2	%11
4	محو الأمية الرقمية	13	4	2	%11
5	اللياقة الرقمية	14	5	2	%11
6	القوانين الرقمية	6،15		2	%11
7	الحقوق والمسئوليات الرقمية	7	16	2	%11
8	الصحة والسلامة الرقمية	17	8	2	%11
9	الأمن الرقمي	9،18		2	%11
	المجموع	12	6	18	%100

صياغة أسئلة الاختبار:

روعي أن يشمل الاختبار جميع أبعاد المواطنة الرقمية التسعة، وقد اشتمل الاختبار علي (9) أسئلة صواب و خطأ ، و(9) تكملة.

صلاحية الصورة المبدئية للاختبار:

التأكد من صلاحية الاختيار تم عرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في مجال التربية وتكنولوجيا التعليم و طرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتم إجراء التعديلات في ضوء الآراء والمقترحات وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

التجربة الاستطلاعية:

تم إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية وذلك يوم الاثنين 2015/11/3. وذلك لتحديد:-

- زمن الاختيار . وجود أن الزمن المناسب لأداء الاختبار وهو(25) دقيقة.
- معامل ثبات الاختيار حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق مرة أخرى على نفس العينة الاستطلاعية وقد بلغ معامل الثبات (0.85) وهي درجة عالية من الثبات.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة:- تراوحت معاملات السهولة (0.50، 0.85) بينما بلغت معاملات الصعوبة ما بين (0.20 ، 0.55).

مجتمع البحث والعينة:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمنطقة المدينة المنورة. وقد بلغ عددهم(735) معلما ومعلمة، أما عينة البحث فتكونت من(100) معلم ومعلمة يشكلون (13.7%) من مجتمع البحث الكلي، تم اختياره عشوائيا من بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المدينة المنورة، يوضح الجدول التالي توزيع العينة.

جدول(2) توزيع العينة حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	53	%53
	أنثى	47	%47
المرحلة	ابتدائي	32	%32
	متوسط	33	%33
	ثانوي	35	%35
الخبرة	اقل من 10 سنوات	57	%57
	10 سنوات فاكثر	43	%43
المؤهل	بكالوريوس	50	%50
	ماجستير	50	%50
الدورات	لم يحضر	44	%44
	حضر	56	%56
الكلي		100	%100

تحليل نتائج البحث وتفسيرها:

بتحليل نتائج التطبيق للاختبار للتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث، ويوضح الجدول التالي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية.

جدول (3) يوضح و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمدي معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية

م	أبعاد المواطنة الرقمية	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية لمدي المعرفة	مستوي المعرفة
1	الإتاحة الرقمية للجميع	2	0,85	0,868	%42,5	منخفض
2	التجارة الرقمية	2	0,92	0,825	%46	منخفض
3	الاتصال الرقمية	2	0,86	0,816	%43	منخفض
4	محو الأمية الرقمية	2	0,87	0,761	%43,5	منخفض
5	اللياقة الرقمية	2	0,74	0,733	%37	منخفض جدا
6	القوانين الرقمية	2	0,77	0,750	%38,5	منخفض جدا
7	الحقوق والمسئوليات الرقمية	2	0,64	0,675	%32	منخفض جدا

8	الصحة والسلامة الرقمية	2	0,77	0,764	%38,5	منخفض جدا
9	الأمن الرقمي	2	0,67	0,682	%33,5	منخفض جدا
	المجموع	18	7,09	4,733	%39,4	منخفض جدا

يتضح من الجدول السابق انخفاض مستوى معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية بشكل عام حيث بلغت 39,4% ويمكن تفسير ذلك بسبب حداثة مفهوم المواطنة الرقمية، وانخفاض معرفتهم بأبعاد المواطنة الرقمية فقد جاءت أبعاد المواطنة الرقمية الخمسة التالية(اللياقة الرقمية والقوانين الرقمية ،الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي) منخفضة جداً، وجاءت أبعاد المواطنة الرقمية الأربعة التالية (الإتاحة الرقمية للجميع، التجارة الرقمية، الاتصال الرقمية، محو الأمية الرقمية) منخفضة على الرغم من أن المعلمين في بعض المجتمعات قد يكون لديهم وعي مرتفع كما أكدت دراسة Kaya and Kaya (2014) في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تدرس لطلابها في المدارس مواضيع خاصة بالمواطنة الرقمية في إطار منهج التربية الرقمية، وتعمل على تدريب الآباء والمعلمين عليها وفق خطة وطنية متكاملة.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرص الأول:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير النوع. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4) يوضح الفرق بين المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية بالنسبة لمتغير النوع

النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	53	7,453	4,181	0,813	98	غير دالة
أنثى	47	6,681	5,304			

يتضح من الجدول السابق أن الفروق كانت غير دالة بين الذكور والإناث وبالتالي يتم قبول الفرض السابق ويمكن تفسير ذلك بسبب طبيعة التدريس وأن الاهتمام بنفس ما يدور داخل المدارس مشترك لجمع المعلمين.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرص الثاني**:-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المؤهل العلمي. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (5) يوضح الفرق بين المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية بالنسبة لمتغير المؤهل

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	50	4,12	2,016	8,044	98	دالة عند مستوى 0,01
ماجستير	50	10,06	4,816			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق كان دالاً بين المعلمين الحاصلين على مؤهل بكالوريوس ومؤهل ماجستير وذلك لصالح الحاصلين على الماجستير وبالتالي يتم رفض الفرض السابق ويمكن تفسير ذلك بسبب أن الدراسة في برامج الماجستير تتيح الفرصة أمام المعلمين لمعرفة ما هو جديد في مجال التربية وما يساعد المعلم على القيام بعمله بشكل افضل.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرض الثالث**:-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المرحلة. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (6) يوضح الفرق بين المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية بالنسبة لمتغير المرحلة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المرحلة	بين المجموعات	392,607	2	196,304	10,430	دالة عند مستوى 0,01
	داخل المجموعات	1825,583	97	18,820		
	الخطأ	2218,19	99			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق كان دالاً بين المعلمين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وبالتالي يتم رفض الفرض السابق ،ولتحديد اتجاه دلالة الفروق تم استخدام اختبار حساب المتوسطات المتعددة لشيفيه، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (7) اختبار حساب المتوسطات المتعددة لشيفيه

المرحلة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الابتدائية	34	4,353	3,875
المتوسطة	33	8,818	4,713
الثانوي	33	8,181	4,397

يتضح من الجدول السابق أن الفرق كان دالاً بين المعلمين لصالح المعلمين في المرحلة المتوسطة ويمكن تفسير ذلك بان الطلاب يكون لديهم أقبال في تلك المرحلة علي استخدام التكنولوجيا ، وأن المعلمين لديهم من الوقت ما يسمح لهم باستخدام الإنترنت بشكل أكبر.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرض الرابع**:-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الخبرة. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (8) يوضح الفرق بين المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية بالنسبة لمتغير الخبرة .

الخبرات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
حتى 10 سنوات	57	5,017	3,902	5,817	98	دالة
10 سنوات فأكثر	43	9,837	4,353			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق كان دالاً بين المعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر وبالتالي يتم رفض الفرض السابق ويمكن تفسير ذلك بسبب ان الخبرة تزيد من وعي المعلمين بالقضايا الإنسانية والثقافية والاجتماعية ذات الصلة بالتكنولوجيا، وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية أثناء التعامل مع التكنولوجيا.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرض الخامس** :لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى المعلمين يعزى إلى متغير حضور الدورات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (9) يوضح الفرق بين المعلمين بالنسبة لمتغير حضور الدورات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية.

الدورات التدريبية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
لم يحضر	44	3,590	2,003	8,663	98	دالة
حضر	56	9,839	4,439			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق كان دالاً بين المعلمين لصالح المعلمين الذين حضروا الدورات وبالتالي يتم رفض الفرض السابق ،ويمكن تفسير ذلك بسبب أن الدورات تسعي إلى تزويد المعلمين بالمعارف الجديدة، وأن التدريب الفعال يعد ضرورة لمواجهة التطور التكنولوجي ووسيلة لتحقيق التنمية المهنية وإحداث التغير والارتقاء بمعارف المعلم فمهما كانت جودة برامج الإعداد، فإن المشكلات والتحديات والتطورات السريعة تحتاج من المعلم فهم ومعرفة كيفية الاستفادة من ذلك التطور التكنولوجي.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- لما كانت نتائج البحث توصلت إلى انخفاض مستوى المعرفة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية نوصي بنشر المعرفة بأهمية المواطنة الرقمية، وبأهمية توظيفها في العملية التعليمية وضرورة تفعيل برامج التدريب من قبل وزارة التربية والتعليم لتمكين المعلمين من استيعابها وتطبيقها في الواقع العملي.
- لما كانت نتائج البحث توصلت إلى انخفاض مستوي المعرفة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية نوصي بضرورة إدراج موضوع المواطنة الرقمية ضمن محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية.
- لما كانت نتائج البحث توصلت إلى وجود فروق للمؤهل لصالح الحاصلين على مؤهل الماجستير نوصي بضرورة إتاحة المزيد من الفرص أمام المعلمين لمواصلة الدراسة والتركيز علي أهمية الاطلاع بشكل مستمر على الجديد في ذلك العصر الرقمي.

-لما كانت نتائج البحث توصلت إلى وجود فرق للتدريب لصالح المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية نوصي بضرورة إتاحة المزيد من الفرص التدريب أمام المعلمين، والتركيز علي أهم صفات المواطن الرقمي الذي يتمسك بقيمه وأخلاقه، ويمارس المنهج والسلوك الصحيح في انتمائه أثناء استخدامه التكنولوجيا بمختلف أشكالها، وتوفير بعض الحوافز التي تشجع المعلمين على الإقبال على المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية.

- لما كانت نتائج البحث توصلت إلى وجود فرق لخبرة لصالح المعلمين الحاصلين على خبرة أكثر نوصي بضرورة إتاحة المزيد من الفرص أمام المعلمين القدامى لنقل الخبرة إلى المعلمين الأقل خبرة بشكل مستمر وعلمي من خلال إجراء حوار هادف داخل المدرسة.

المقترحات:

شعر الباحث بأن هناك العديد الدراسات المرتبطة بالمواطنة الرقمية في حاجة إلى مزيد من البحث مثل :

- دراسة مدي تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في مناهج الدراسات الاجتماعية.
- دراسة اثر معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية على تحصيل الطلاب
- تطبيق اختبار المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية على عينات أخري
- برنامج لتنمية المعرفة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- إجراء دراسات متشابهة على مناطق تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية وربطها مع متغيرات أخرى.
- دراسة مفاهيم جديدة مثل الواجب الرقمي ، الأمن الرقمي، الإرهاب الرقمي.

المراجع

أولا: المراجع العربية

1. الحصري، كامل دسوقي(2015). مدي معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات التكنولوجية بمنطقة المدينة المنورة واتجاهاتهم نحوها، **مجلة الجمعية العربية للدراسات التربوية والاجتماعية** ، بجامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للاستشارات التربوية 56، 15-39.
2. بدران ، شبل (2009). **التربية والمواطنة وحقوق الإنسان**، القاهرة، مكتبة الأسرة.
3. عبد الغنى، منال مصطفى محمد (2015) استخدام مدخل توضيح القيم في تدريس

التاريخ لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

4. عجاج، محمد السيد (2010). **إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مفهوم المواطنة " توجهات مستقبلية** " دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، دار الكتب والوثائق القومية تم استرجاعها بتاريخ 12015/403249412/http://www.alyaum.com/article/
5. إبراهيم، جمال الدين (2008) . أثر استخدام المدخل الدرامي في تدريس الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي على التحصيل وتنمية المواطنة لدى التلاميذ **الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية المؤتمر الأول** ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس
6. احمد، زقاوة (2015) دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط أما راباك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا المجلد السادس، العدد السابع عشر. ص ص 20-86www.amarabac.com تم استرجاعها بتاريخ 12/12015/
7. الخوالدة، تيسير، الزيود ماجد(2010) .العلاقة بين درجة معرفة طلبة الجامعات الأردنية الحكومية بالعولمة السياسية واتجاهاتهم نحو الغرب. **المجلة التربوية** 95(24)،389-414.
8. درويش ، محمد (2009). **العولمة والمواطنة والانتماء الوطني** ، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب
9. السلماني ، لمياء إبراهيم(2014) التعليم المواطنة الرقمية : رؤية مقترحة ، **مجلة عالم التربية** ، مصر 15(47)،15-95، Edu Search تم استرجاعها بتاريخ 12/12015/.
10. شحاته، وليد (2013) **المحاور التسعة في المواطنة الرقمية** http://digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html تم استرجاعها بتاريخ 2015/12/1
11. شرف، صبحي شعبان ، والدمرداش ، محمد السيد أحمد. (٢٠١٤). معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية. **المؤتمر الدولي السادس لضمان جودة التعليم، أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها**، مسقط، سلطنة عمان، ١٠-١١ ديسمبر ، ص ص ١٢٩-١٤٧.

12. عيد، على سلامة (2011). **الانتماء والمواطنة**، الطبعة الأولى، عمان، دار كنوز المعرفة.
13. غازي ، أماني (2011) . **المواطنة العالمية** ، الطبعة الأولى، الأردن، دار وائل.
14. الغانمي، علي (2014) **تعليم الشرقية يطلق مبادرة تهتم بـ«المواطنة الرقمية)**
15. الفايد، مصطفي(2014) **مفهوم المواطنة الرقميةDigital Citizenship** . المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني. متاح علي الشبكة http://www.accronline.com/article_detail.aspx?id=1903 تم استرجاعها بتاريخ 2015/12/1
16. الليثي ، محمد أبو الفتوح (2011). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التغيرات العالمية الحديثة لتنمية بعض جوانب التعلم اللازمة لخصائص المواطنة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.
17. مجمع اللغة العربية(2004) المعجم الوسيط ،ط 4 ، القاهرة ،مكتبة الشروق الدولية.
18. محمد ، أماني (2015) **من أجل توازن فكري آمن أسس لمواطنة رقمية في غرفة صفك** وزارة التعليم السعودية Edu Search تم استرجاعها بتاريخ 12/12015/
19. النبراوي، مصطفى (2010) . **التعليم والمواطنة**" وثائق المؤتمر الوطني الثاني لمناهضة التميز الديني القاهرة 24 – 25 إبريل 2009 "، الطبعة لأولى، دار الكتب والوثائق القومية

المراجع الأجنبية

1. Herrera, L. (2012). Youth and Citizenship in the Digital Age: A View from Egypt. **Harvard Educational Review 82.3, 333-352**.
2. ISMAN, A; GUNGOREN, O; and CANAN, T **.** (2014). Digital Citizenship. **The Turkish Online Journal of Educational Technology** 13.1, 73-77.
3. Kara Cihan & Others . (2012): " The place of active citizenship education in the social studies curriculum " , **journal of world of Turks** , 14(3), 147-159.
4. Kaya, A and Kaya, B. (2014). Teacher candidates' perceptions of digital citizenship . **International Journal of Human Sciences**, 11(2).

5. Lyons, R. (2012). Investigating Student Gender and Grade Level Differences in Digital Citizenship Behavior**. Doctoral Dissertation**. Walden University: College of Education. U.S.A.
6. Phipps & Others . (2011) : " High school social studies teachers' beliefs
7. and education for democratic citizenship**" , Dissertation abstracts international**
8. section A :Humanities and social sciences , 71 (12- A) , 4351.
9. Richards, R.(2010). Digital Citizenship and Web 2.0 Tools**. Journal of Online Learning and Teaching** 6.2 (Jun 2010). 516.
10. Risinger & C . Frederich . (2009) : " Citizenship Education : the goal of education**" ,social education** ,Vol 73, issue 7 ,pp 330 – 331.
11. Ribble, M. (2011). **Nine Themes of Digital Citizenship**. Available at: digital citizenship. Net/Nine_Elements.html.ret.
12. Ribble, M.(2012). Digital Citizenship for Educational Change. **Kappa Delta Pi Record** 48.4 (2012): 148-151.
13. Simsek, Eylem; Simsek, Ali (2013) New Literacies for Digital Citizenship **Online Submission Contemporary Educational Technology** Vol, 4 n 3 p 126-137
14. Tan, T. (2011). Educating digital citizens.Leadership 41.1 (Sep/Oct 2011), 30-32.
15. Truong, W and McLean, L (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. **Canadian Journal of Education 38.2, 1-28.**

متطلبات تحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية

د. فاطمة بنت عبد العزيز التويجري
أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وتم تطبيق الدراسة على وكلاء الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وعمداء البحث العلمي، ومدراء مراكز البحوث بالجامعات التالية: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فيصل، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة حائل، جامعة القصيم، جامعة نجران. وأظهرت نتائج الدراسة:

- موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع متطلبات التبادل المعرفي في البحث العلمي وقد جاءت المتطلبات التقنية بالمرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية المتطلبات الإدارية وفي المرتبة الأخيرة المتطلبات المادية.
- من أبرز المتطلبات الإدارية: بناء شراكات عالمية مع الجامعات ومراكز الأبحاث المرموقة تتيح للباحثين الاستفادة منها في مجال الأبحاث التطبيقية، تعزيز قيم التنافس والتبادل المعرفي بين الباحثين بما يعزز حضور الجامعة دولياً، تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الإبداع العلمي والابتكار في البحث العلمي.
- من أبرز المتطلبات التقنية :إنشاء قاعدة معلومات لتبادل المعلومات البحثية بين الجامعات ومراكز البحوث، تقديم الدعم التقني والفني للموقع الإلكتروني للعمادات ومراكز البحث العلمي وتحديثه باستمرار، تشجيع النشر العلمي في الدوريات والمجلات الإلكترونية المرموقة.
- من أبرز المتطلبات المادية: تحديد مخصصات مالية لتطوير البيئة العلمية المحفزة للإبداع والابتكار العلمي المتبادل بين الجامعات السعودية، تخصيص جوائز للتميز في الأبحاث المشتركة، زيادة المخصصات المالية للتبادل المعرفي في البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية:

التبادل المعرفي، البحث العلمي، الجامعات، الجامعات السعودية.

Abstract:

The study aimed to identify the requirements for achieving knowledge exchange in scientific research field between Saudi universities. The study adopted the descriptive approach survey and was applied on the vice presidents of Graduate Studies and Scientific Research, deans of Scientific Research and directors of research centers in the following universities: King Saud University, Imam Mohammad bin Saud University, King Abdulaziz University, King Faisal University, Umm Al Qura University, King Khaled University, Hail University, Qassim University, Najran University. The study results showed:

- The members of the study approval with a high degree on all knowledge exchange requirements in scientific research. The technical requirements came in the first place, the administrative requirements in the second place while the physical in the last.
- The most essential administrative requirements are building global partnerships with universities and prestigious research centers to allowresearchers to take advantage of them in the applied research field, promoting competition values and knowledge exchange among researchers in order to enhance the presence of the university internationally andencouraging teachers to scientific creativity and innovation in scientific research.
- The most essential technical requirementsare establishing a database to exchange research information between universities and research centers, providing technical support for the website of the deanships and research centers with constantly updating, encouraging scientific publication in prestigious periodicals and electronic magazines.
- The most essential physical requirements are determining financial allocations to develop the educational environment for stimulating scientific innovation and creativity between Saudi universities, allocating excellence awards in joint researches and increasing the financial allocations for knowledge exchange in scientific researches.

Keywords:

Knowledge Exchange, Scientific Research, Universities, Saudi Universities.

المقدمة

تعد المعرفة المحرك الرئيسي للاقتصاد والتقدم الاجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات، ولا سيما مع ما يشهده العالم من تزايد الاهتمام بالبعد الفكري والمعرفي باعتبار أن الاستثمار في العقل البشري من أهم المقومات لتحقيق التنمية المستدامة والنهوض بالاقتصاد (حرب،2013 م،131). وتؤكد خطة التنمية العاشرة في الهدف الثالث منها على التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة ومجتمع المعرفة من خلال إيجاد البنية التحتية لإدارتها وتحسين التنسيق بين مختلف الأجهزة والقطاعات ومعالجة القضايا التي تحقق التكامل والتنسيق المشترك. (http://www.mep.gov.sa). وتمثل الجامعات أهم مصدر للمعرفة بالمجتمع وهي مسؤولة عن تقدم المجتمع بما تنتجه من المعرفة من خلال البحث العلمي باعتباره المحرك الرئيسي لكافة قطاعات الدولة، وأحد المتطلبات الرئيسية لتحقيق التنمية المستدامة. وفي هذا الصدد يؤكد عامر (2010م، ص698) على أن البحث العلمي أحد وظائف الجامعة والذي يفرض عليها القيام بدور رئيسي في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال أنشطة البحث العلمي. وتحقيق التنسيق والتكامل بين الجامعات في مجال البحث العلمي يعد أحد المتطلبات الأساسية لتحقيق أهداف خطة التنمية، ومواجهة تحديات العصر.

مشكلة الدراسة

تؤكد السياسة الوطنية للعلوم والتقنية بالمملكة العربية السعودية في أهدافها وأسسها الاستراتيجية على رعاية البحث العلمي وتهيئة السبل الكفيلة بتعزيز وتطوير القدرات الوطنية في البحث العلمي وتنسيق جهودها البحثية وتكاملها مع توفير الإمكانات اللازمة للارتقاء بالمراكز البحثية في مؤسسات التعليم العالي، وربط المؤسسات العلمية ومراكز البحوث بشبكة معلومات وطنية عالية السرعة لتبادل الخبرات في الداخل والخارج. (http://www.kacst.edu.sa/ar/about/stnp/Pages/default.aspx).

وإذا كانت هذه توجهات السياسة الوطنية فالجامعات هي المعنية بالمقام الأول بتحقيق ذلك باعتبار البحث العلمي الوظيفة الثانية من وظائفها الرئيسية التي تساهم من خلالها في عملية البناء والتنمية. وهذا ما أكدت عليه الخطة المستقبلية للتعليم الجامعة للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) 1450هـ -2019م من ضرورة تعزيز منهجية إدارة البحث العلمي وتحقيق التنسيق فيها، وتوفير البيئة المحفزة لها، والموائمة والتكامل بين

استراتيجيات تقنية المعلومات والتطبيقات التعليمية والبحثية والإدارية في مؤسسات التعليم الجامعي، وإنتاج ونشر محتوى معرفي رقمي في كافة المجالات يكون متاح لجميع منسوبي التعليم العالي، والمجتمع ككل (http://aafaq.mohe.gov.sa/default.aspx).

ومما لا شك فيه أن العلاقة بين الجامعات باعتبارها مؤسسات أكاديمية علاقة أساسية تقوم على تكامل الأدوار. والتبادل المعرفي في البحث العلمي يساعد على تبادل المعرفة والخبرات بينها في كافة المجالات.

وبالرغم من أهمية التكامل والتبادل والمعرفي بين الجامعات إلا أن العديد من الدراسات تؤكد على وجود ضعف في التبادل المعرفي بين الجامعات سواء على المستوى العربي أو المحلي. فدراسة (الحوت،2006م) أكدت على وجود عزلة بين الجامعات وهيئات البحث العلمي، وضعف التواصل والحوار بين والتبادل العلمي بين الباحثين في منطقة الوطن العربي.

كما أكدت نتائج كل من دراسة(الفوزان ورشيد 2005م) على أن البنية التحتية للبحث العلمي من دعم مالي وبيئة مشجعة على البحث العلمي وقواعد بيانات في الجامعات متحقق بدرجة متوسطة، ودراسة (محمود، 2013م) على أن أبرز معوقات البحث العلمي في الوطن العربي تتلخص في غياب سياسات واستراتيجيات واضحة وخطط مستقبلية للبحث العلمي لتحديد الأهداف والأولويات وعدم التعاون الجاد بين المؤسسات البحثية، ودراسة (اليوسف،2014م) على وجود معوقات تحد من تحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية والتي تسعى إلى رصد متطلبات تحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما متطلبات تحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

س. ما المتطلبات الإدارية لتحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

س. ما المتطلبات التقنية لتحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

س. ما المتطلبات المادية لتحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

س. هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الإدارية، والمادية، والتقنية باختلاف متغيرات الدراسة (الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخدمة، الوظيفة).

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المتطلبات الإدارية لتحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية.
- التعرف على المتطلبات المادية لتحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية.
- التعرف على المتطلبات التقنية لتحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بين الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة

يمكن عزو أهمية الدراسة لما يلي:

- تأتي منسجمة مع أهداف منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي "البحث العلمي والتبادل المعرفي" والمنعقد في رحاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 2013هـ والذي هدف إلى تقويم واقع إسهام البحث العلمي في التبادل المعرفي بين الجامعات في المملكة
- تزويد القائمين على البحث العلمي بالجامعات بمتطلبات تحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي، تفرض تقوية الروابط بين الجامعات وتحسين الممارسات القائمة.
- إفادة القائمين على البحث العلمي بالجامعات بتوصيات تفيد في تفعيل تطبيق متطلبات تحقيق التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**: اقتصر موضوع الدراسة على التعرف على متطلبات التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي (الإدارية، والتقنية، والمادية).
- **الحدود المكانية:** وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، عمادة البحث العلمي، مراكز البحث العلمي في الجامعات التالية: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فيصل، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة حائل، جامعة القصيم، جامعة نجران.
- **الحدود الزمانية** : تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الثاني من العام 1435-1436هـ.

مصطلحات الدراسة

-التبادل المعرفي:

يتألف المصطلح من شقين التبادل وهو مصدر الفعل بدّل" جاءوا لتبادل الآراء"، والشق الثاني معرفة وهو مصدر للفعل عرف" له معرفة مباشرة بالأشياء" (أبو العزم،2014 م،ص355) ويعرف بأنه تفاعل ديناميكي للأفكار والموارد البشرية بين الجامعات وكافة القطاعات ذات العلاقة(European Union,2011)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: العلاقات المتبادلة بين الجامعات لتسهيل عملية نشر المعرفة بما يدعم العملية البحثية ويمكن من استثمار الكوادر البشرية فيها.

- البحث العلمي:

يتألف المصطلح من لفظين الأول البحث من فعل بحث بمعنى طلب وفتش ويعني محاولة معرفة الحقيقة، والشق الثاني العلم والذي يدل على إدراك الشيء وفهمه على حقيقته. (ابن منظور،1994م،ص154) ويعرفه الضامن بأنه البحث عن الحقائق والإجابة عن الأسئلة والحل للمشكلات فهو استقصاء هادف ومنظم يسعى لإيجاد وتوضيح أو تفسير لظاهرة غير واضحة، أو توضيح أو تصحيح لحقائق مخطوءة (الضامن، 2007م، ص17)

وتعرفه الباحثة إجرائيا:

الدراسة العلمية التي تستهدف موضوع محدد في أي فرع من فروع المعرفة باتباع منهج خاص.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن -يناير 2016م

أدبيات الدراسة

الإطار النظري

التبادل المعرفي:

يتكون مصطلح التبادل المعرفي Knowledge Exchange من شقين التبادل والمعرفة، ويقصد بالتبادل: عمليات نقل المعلومات ومشاركة الآخرين فيها. في حين يقصد بالمعرفة: جملة المعلومات التي تهدف إلى تحسين حياة الناس (العلم،2013م، ص181) في حين يعرفها (الناه،2013م، ص123) بأنها عملية نقل ونشر المعرفة بين أطراف مختلفة. أما(Sitterle&Kessler,2012,p170) فيعرفان التبادل المعرفي بأنه مجموعة من العمليات المقصودة التي يسعى من خلالها لتلبية الاحتياجات، وتمتد إلى ما هو أبعد من الاتصالات البسيطة، وفيها يتم تشكيل وتحديد متطلبات البحث والنتائج المرغوبة، كما يتم فيها تمكين كلا الطرفين (فريق البحث والفريق الشريك في المجال) من أجل وضع تصور للتعقيدات القائمة في المجال ومدلولاتها؛ لأجل الوصول للهدف النهائي للتبادل المعرفي وهو إضافة قيمة من خلال الفهم القابل للتنفيذ. ويؤكد (Noaman&Fouad,2014) على أن العديد من المنظمات ومنها الجامعات تنظر للتبادل المعرفي على أنه ترياق خلق المعرفة، ونشاط هام لتعزيز الابتكار وتحسين الإنتاجية، وزيادة التفاهم بين العاملين في مجال المعرفة. وتتأكد أهمية التبادل المعرفي للجامعات ولاسيما مع تنوع أدوارها والتوجهات نحو بناء الاقتصاد القائم على المعرفة باعتباره أساس التنمية البشرية والمحرك الرئيس للاقتصاد الوطني مما يفرض عليها ضرورة العناية بالبحث العلمي ودعم التبادل المعرفي بينها. ويصنف التبادل المعرفي كأولوية في مجالات تطوير سياسات البحث والابتكار في العديد من البلدان،(Kitagawa &Lightowler, 2013)

كما يسهم التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي بالجامعات في: توفير فرص للباحثين لاكتساب المزيد من الخبرات والمهارات، وتحقيق تكامل دور أعضاء الفريق البحثي والجهات الداعمة والجهات المستفيدة، وتوزيع المخاطر في دعم البحوث التطبيقية، وتكامل الإمكانات المتوافرة، وتوفير الشفافية المطلوبة في إدارة الموارد البحثية.(خيمي وآخرون،2013م،ص80)
ويحقق التبادل المعرفي العديد من الأهداف والتي أجملها كل من (عسيري، 2013م، ص54) و(خيمي،2013، ص80) بالتالي:

- إعداد كوادر بشرية أكثر كفاءة.
- زيادة الانفتاح على الثقافات المتعددة.
- تطوير منظومة البحث العلمي من خلال ضمان إنتاج علمي متجدد.
- الاستفادة من قواعد المعلومات لدى الجهات المشاركة في توفير الإحصاءات والبيانات التي تهدم أغراض المشاريع البحثية وتحدد أولوياتها.
- تحقيق تكامل من الإمكانات المتوفرة لدى جميع الجهات من تجهيزات تقنية وإمكانات مادية وكوادر بشرية.
- ويرى الناه أن من متطلبات نقل وتبادل المعارف وجود أطر للتعاون الثنائي ومتعدد الأطراف بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من خلال مراكز بحثية مشتركة أو اتحادات، أو إنشاء مراكز ووكالات متخصصة في نشر نتائج البحث العلمي بحيث تكون وسيط لتفعيل التعاون والتبادل المعرفي بين الأكاديميين والباحثين من جهة ومؤسسات المجتمع من جهة أخرى(الناه،2013م،ص ص124-125). أما إيمان عسيري فتؤكد على توافر عدد من المتطلبات لتفعيل التبادل المعرفي بالجامعات منها: تدريب الباحثين والمتقدمين للدراسات العليا على نقل المعرفة من خلال دراساتهم، وتبادل الزيارات العلمية والأبحاث والمشاريع التعاونية الدولية.(عسيري،2013م،ص55)

البحث العلمي:

يعرف بأنه جهد منظم ومقصود لاكتشاف العلاقات بين المتغيرات والظواهر على وفق نظريات معينة (الجراح،2008، ص29).ويعرفه عناية في ضوء مناهج البحث العلمي بأنه: الطريقة أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث العلمي في تقصيه للحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة وفي أي ميدان من ميادين العلوم النظرية والعلمية (عناية،2008م، ص17)

يتضح مما سبق تعدد تعاريف ومفاهيم البحث العلمي وعدم اتفاق الباحثين على تعريف محدد ويمكن عزو ذلك إلى اختلاف اتجاهات الباحثين والبيئات التي تمت دراستها وعدم تحديد مفهوم للعلم ولكن يمكن استنباط نقاط مشتركه لمفهوم البحث العلمي يمكن تحديدها فيما يلي:

- دراسة علمية.
- يهدف إلى زيادة الحقائق والمعارف.
- يعتمد منهج علمي في فحص العلاقات واختبار المعارف.
- يشتمل على جميع ميادين العلم والحياة.

وتكمن أهمية البحث العلمي في أنه أحد الوظائف الرئيسية للجامعة، والذي تسعى من خلاله إلى توليد المعرفة وتطويرها ونشرها باعتبار دوره في تحقيق الخطط التنموية.

ويرى الجراح أن أهداف البحث العلمي يمكن تلخيصها بثلاثة أهداف أساسية هي: الفهم والتنبؤ وتكوين بناء منظم من المعرفة (الجراح،2008، ص25)

بينما يؤكد حمامي على أن البحوث العلمية تسعى لتحقيق أربعة أهداف أساسية هي:

- استعراض المعرفة الحالية وتحليلها وإعادة تنظيمها.
- وصف موقف معين أو مشكلة محددة.
- بناء نموذج جديد.
- شرح ظاهرة أو مشكلة معينة (عليان،2009م، ص48)

في حين يرى الضامن أن أهداف وأغراض البحث يمكن إجمالها في:

- توسيع المعرفة الإنسانية في مختلف الجوانب.
- يمكننا من معرفة معلومات جديدة لم نكن نعرفها من قبل.
- تحليل العلاقات بين المتغيرات ويوضح الأسباب. (الضامن، 2007م، ص23)

وتختلف البحوث باختلاف حقولها وميادينها ويمكن إجمالها في قسمين رئيسين: أبحاث نظرية بحته، وأبحاث علمية تطبيقية.

ويؤكد (العلم 2013، ص83) على أهمية العلاقة بين التبادل المعرفي والبحث العلمي حيث يرى أن إنتاج المعرفة وتبادل الخبرات العلمية من أبرز دعائم البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغيرات الاستراتيجية في البيئة الاقتصادية والاجتماعية والعلمية للمجتمعات بما يمكنها من الاستجابة الفعالة للتحديات والتغيرات التي تواجهها المجتمعات. والمسؤولية الكبرى في ذلك تقع على الجامعات باعتبارها تضم صفوة الباحثين.

الدراسات السابقة:

1. -دراسة(Nielsen &Cappelen, 2014)والتي تناولت الآليات والعوامل المساعدة ومعوقات التبادل المعرفي في مشاريع التعاون بين الجامعات والقطاع الصناعي وتضمنت الشركات والطلاب والباحثين. وأكدت الدراسة وجود ضمان حقيقي للقيمة المضافة للتبادل المعرفي في مشاريع التعاون القائمة بين الجامعات-والقطاع الصناعي، كما أكدت على أهمية إيجاد فهم أفضل للأدوار واختصاصات الأطراف المشاركة، وأن استمرار عملية التبادل المعرفي خلال مراحل المشروع أكثر أهمية من وجهة نظر الأطراف المشاركة في الدراسة مما يقدمه التقرير النهائي للمشروع.
2. -دراسة(Noaman&Fouad,2014) والهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو دراسة بعض الحالات العملية للتبادل المعرفي في بعض الجامعات في جميع أنحاء العالم من أجل الاستفادة منها في الجامعات السعودية، وأظهرت النتائج أن التمكين يرتبط ارتباطاً إيجابيا بسلوك التبادل المعرفي بين الموظفين. أي أن الموظفين الممكنين إداريًا هما لأكثر استعدادا لتبادل معارفهم، كما أكدت نتائج الدراسة المسحية التي تم إجراؤها على الأكاديميين للكشف عن ممارسات التبادل المعرفي بين الأكاديميين في المؤسسة القائمة على المعرفة، أن التبادل المعرفي أمر حيوي لنجاح ممارسات إدارة المعرفة في جميع المنظمات، بما في ذلك الجامعات، ، وفعالية نظام الحوافز المستندة إلى الأداء، بصورة أكبر من نظام الإدارة المعتمد على الإجبار، وأشارت الدراسة إلى العديد من المجالات التي يمكن أن تركز الجهود البحثية المستقبلية حولها مثل: دراسة المعوقات والتحديات وعوامل النجاح.
3. -دراسة (اليوسف2014م) هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التنظيمية والبشرية والتقنية والمادية للتبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من المعوقات التي تحد من التبادل المعرفي بين الجامعات من أبرزها ضعف آلية تبادل الزيارات بين الجامعات، والبيروقراطية في الإجراءات، وتركيز الباحثين على المصلحة الشخصية، ونقص الوعي بأهمية البحوث المشتركة، وندرة وجود القنوات الالكترونية بين الجامعات، مع ضعف البنية التقنية لها، وقلة الحوافز المادية.

4. -دراسة(Alfazzi,Aljuhani,2014) هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر العوامل التنظيمية على سلوك التبادل المعرفي فيما بين طلاب الدكتوراه بجامعة الملك عبدالعزيز في جدة. وركزت الدراسة على العوامل التنظيمية وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير للثقافة التنظيمية والبيئة التنظيمية على سلوك التبادل المعرفي، وعليه أوصت الدراسة بتحسين البيئة الأكاديمية، ورفع مستوى الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتطوير موقع الإدارة، واتخاذ بعض المبادرات والمشاريع لتعزيز القيم والسلوكيات الأخلاقية العالية بين طلاب الدراسات العليا في الجامعة والداعمة للتبادل المعرفي.
5. -دراسة (محمد حرب،2013 م) والتي هدفت إلى تحديد درجة إسهام إدارة المعرفة في تحقيق التميز البحثي بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وأكدت نتائج الدراسة على أن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بدور الجامعة في توفير المعلومات ومصادر المعرفة، مع ضعف في عملية استثمار المعرفة التي تملكها الجامعة مع عدم قدرتها على دعم البحث العلمي ليأخذ التطبيق.
6. -دراسة(Chmielecki, 2013) والتي هدفت إلى تحديد مجموعة المعوقات الرئيسية للتبادل المعرفي في الجامعات البولندية، وللكشف عما إذا كان هناك أية عوامل ثقافية تسبب هذه المعوقات، ومن أبرز نتائج الدراسة أنها كشفت أن المعوقات الشخصية هي الأكثر تأثيرا من بين معوقات التبادل المعرفي ممثلة في ضعف الثقة بالأكاديميين.
7. -دراسة (أحمد نقادي ومحمد البنا،2013 م) والتي استهدفت بحث سبل تفعيل التبادل المعرفي بين الجامعات والأعمال. وأكدت الدراسة على عدم كفاية قنوات التواصل بين الجامعات والأعمال، ووجود المعوقات الناجمة عن البيروقراطية بالجامعة عند التعامل مع أطراف خارجية، وأن من سبل ربط مخرجات التعليم والبحوث بالأعمال: تطبيق نموذج جديد من تبادل المعرفة، وتطوير بيئة الشراكة بين الجامعات والأعمال، وبناء دائرة الابتكار كإطار فعال لتبادل المعرفة.
8. -دراسة (Sitterle& Kessler, 2012) ناقشت هذا الدراسة عملية التبادل المعرفي والتحديات المتعلقة بها ضمن ثلاثة مستويات أساسية: أعضاء الفريق الأكاديمي متعدد

التخصصات، الباحثون الذين تم تحديدهم بحيث يناظرون العملاء، أصحاب المصالح المستخدم (العميل) .وأظهرت نتائج الدراسة أن التحديات تتضمن عملية خلق واستدامة التعاون النشط في كل مستوى من المستويات الثلاثة، بدءاً بالمشاركة داخل فريق البحث نفسه، نمذجة وتحليل النظم المعقدة وتكييفها، ،وأنها تتطلب تخصصات مختلفة منفصلة ضمن الفريق الأكاديمي.

9. -دراسة (على الحوات،2006 م) والتي هدفت إلى وصف واقع التعاون العربي في مجال توليد وإنتاج ونقل المعرفة ونشرها واستثمارها. وأظهرت نتائج الدراسة أنه بالرغم من وجود الكثير من المؤسسات المعرفية وتقارب النظرة بين العلماء والباحثين وكثرة المؤتمرات واللقاءات إلا أن الواقع يتصف بالعزلة بين مراكز المعرفة وتشتت القدرات، وضعف التراكم المعرفي. وعليه أوصت الدراسة بتفعيل التكامل والتبادل المعرفي لإنقاذ المعرفة العربية من الموت البطيء.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربي منها والأجنبي تبين تأكيد الدراسات السابقة على وجود عدد من المعوقات التي تحد من التبادل المعرفي بين الجامعات مثل: عدم كفاية قنوات التواصل بينها، وضعف التراكم المعرفي ، والبيروقراطية في الإجراءات، وقلة الحوافز ، وضعف الثقة بالباحثين. كما أكدت على أهمية فهم الأدوار للأطراف المشاركة في التبادل، ورفع مستوى الاتصال.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في دعم الإطار النظري وبناء أداة الدراسة(الاستبانة) وفي تفسير النتائج .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي كمنهج للدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من وكلاء الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، عمداء البحث العلمي، ومدراء مراكز البحوث بالجامعات السعودية الحكومية، وقد اقتصرت الدراسة على هذه القيادات باعتبارها مركز لصنع القرار والأقرب لتحديد المعوقات وسبل التغلب عليها فضلاً عن كونها ممثلة لأعضاء هيئة التدريس لكون القيادات

الأكاديمية بالجامعات ترشح من أعضاء هيئة التدريس فيها. وتم تطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة بالجامعات التالية: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فيصل، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة حائل، جامعة القصيم، جامعة نجران. وقد تم اختيار الجامعات المذكورة باعتبارها تمثل مناطق المملكة، وتشمل جامعات قديمة التأسيس وحديثة النشأة. وقد بلغ عدد عينة الدراسة جميع الوكلاء في الجامعات المذكورة وعددهم (9) وعمداء البحث العلمي وعددهم (9) ومدراء مراكز البحث العلمي وعددهم (98). وقد بلغت أعداد الاستبانات المكتملة البيانات بعد استعادتها (68)

وصف عينة الدراسة: تم وصف عينة الدراسة بعدد من الخصائص

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجامعة	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	9	13.2
	جامعة الملك سعود	8	11.8
	جامعة الملك عبد العزيز	11	16.2
	جامعة الملك فيصل	6	8.8
	جامعة الملك خالد	9	13.2
	جامعة حائل	4	5.9
	جامعة نجران	3	4.4
	جامعة القصيم	10	14.7
	جامعة أم القرى	8	11.8
الوظيفة	وكيل جامعة	3	4.4
	عميد البحث العلمي	9	13.2
	مدير مركز بحثي	49	72.1
	عضو هيئة تدريس	7	10.3
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	26	38.2
	أستاذ مشارك	26	38.2
	أستاذ	16	23.5
عدد سنوات الخدمة	15 سنة فأقل	31	45.6
	من 16 سنه فأكثر	37	54.4
المجموع		68	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة وذلك بالرجوع إلى أدبيات الموضوع والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: يشتمل على البيانات الأولية (الجامعة، الوظيفة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخدمة).

والقسم الثاني: تكون من (30) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور كما يلي:

- المحور الأول: المتطلبات الإدارية ويشتمل على (14) عبارة،
- المحور الثاني: المتطلبات التقنية ويشتمل على (9) عبارات،
- المحور الثالث: المتطلبات المادية ويشتمل على(7) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين الأكاديميين بالجامعات .

صدق الاتساق الداخلي:

1-معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود أداة الدراسة، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بنود أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المتطلبات الإدارية	1	0.7283**	6	0.8021**	11	0.8114**
	2	0.6382**	7	0.7308**	12	0.7536**
	3	0.7978**	8	0.7977**	13	0.7993**
	4	0.7056**	9	0.7560**	14	0.8264**
	5	0.8315**	10	0.7280**		
المتطلبات التقنية	1	0.8810**	4	0.4401**	7	0.8690**
	2	0.8383**	5	0.7437**	8	0.8832**
	3	0.7176**	6	0.8312**	9	0.8642**
المتطلبات المادية	1	0.6988**	4	0.8203**	7	0.7491**
	2	0.9085**	5	0.8572**		
	3	0.8504**	6	0.7977**		

** دالة عند مستوى 0.01

2-معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود أداة الدراسة، بالدرجة الكلية:

جدول رقم (3)معاملات ارتباط بنود أداة الدراسة بالدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.7154**	11	0.7810**	21	0.8539**
2	0.5755**	12	0.7230**	22	0.8644**
3	0.7570**	13	0.7458**	23	0.8403**
4	0.6735**	14	0.8077**	24	0.7292**
5	0.7851**	15	0.8516**	25	0.7775**
6	0.7322**	16	0.8149**	26	0.7264**
7	0.7184**	17	0.7270**	27	0.7259**
8	0.7961**	18	0.2929*	28	0.8335**
9	0.7295**	19	0.6832**	29	0.7262**
10	0.7112**	20	0.8059**	30	0.6278**

** دالة عند مستوى 0.01

3-معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور أداة الدراسة، بالدرجة الكلية:

جدول رقم (4)معاملات ارتباط محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط
المتطلبات الإدارية	0.9524**
المتطلبات التقنية	0.9520**
المتطلبات المادية	0.9027**

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات أداة الدراسة:

جدول رقم (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المتطلبات الإدارية	14	0.95
المتطلبات التقنية	9	0.92
المتطلبات المادية	7	0.91
الثبات الكلي لأداة الدراسة	30	0.97

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية=4، متوسطة=3، ضعيفة=2، غير موافق=1).

نتائج الدراسات ومناقشتها

السؤال الأول: ما متطلبات تحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

البعد الأول: المتطلبات الإدارية لتحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات السعودية.

جدول رقم (6)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المتطلبات الإدارية

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
1	نشر ثقافة التبادل المعرفي بين الباحثين كما جاءت في رسالة الجامعات السعودية.	ت	44	19	5		3.57	0.63	1
		%	64.7	27.9	7.4				
2	إنشاء وحدات بحثية متخصصة في التبادل المعرفي المحلي والعالمي تساهم في دعم البحث العلمي.	ت	37	25	6		3.46	0.66	10
		%	54.4	36.8	8.8				
3	رسم آلية واضحة لتبادل الزيارات العلمية للباحثين بين الجامعات السعودية.	ت	46	13	8	1	3.53	0.76	3
		%	67.6	19.1	11.8	1.5			
4	وضع معايير واضحة لنشر البحوث المشتركة بين الجامعات في الدوريات والمجلات العلمية.	ت	38	20	8	2	3.38	0.81	13
		%	55.9	29.4	11.8	2.9			
5	تشكيل فرق بحثية مشتركة من الباحثين في الجامعات والمراكز العلمية المحلية والدولية المتقدمة.	ت	39	22	7		3.47	0.68	8
		%	57.4	32.4	10.3				
6	تهيئة السبل المعينة لمنسوبي الجامعات من الباحثين للمشاركة في الفعاليات العلمية العالمية.	ت	43	18	7		3.53	0.68	3
		%	63.2	26.5	10.3				
7	توفير الخدمات الاستشارية للباحثين في مجال البحث والنشر العلمي.	ت	39	20	6	3	3.40	0.83	12
		%	57.4	29.4	8.8	4.4			
8	تفعيل البرامج الداعمة لمسيرة البحث العلمي لتطوير قدرات الباحثين في مجال البحث والنشر العلمي بمشاركة خبراء دوليين في المجال.	ت	38	25	4	1	3.47	0.68	8
		%	55.9	36.8	5.9	1.5			
9	إشراك طلاب الدراسات العليا في البحث العلمي المتبادل بين الجامعات بما يزيد من كفاءتهم البحثية.	ت	40	19	7	2	3.43	0.80	11
		%	58.8	27.9	10.3	2.9			
10	استقطاب عدد من الباحثين المتميزين عالميًا في مجال البحث العلمي للعمل في الجامعات السعودية، وإشراك الباحثين المحليين في الجامعات في مجال التخصص.	ت	40	23	5		3.51	0.63	7
		%	58.8	33.8	7.4				
11	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الإبداع العلمي والابتكار في البحث العلمي.	ت	45	15	7	1	3.53	0.74	3
		%	66.2	22.1	10.3	1.5			
12	تعزيز قيم التنافس والتبادل المعرفي بين الباحثين بما يعزز حضور الجامعة دوليًا.	ت	42	20	6		3.53	0.66	3
		%	61.8	29.4	8.8				
13	إنشاء برنامج مشترك بين الجامعات للبحوث الوطنية التطبيقية.	ت	38	18	9	2	3.37	0.83	14
		%	56.7	26.9	13.4	3.0			
14	بناء شراكات عالمية مع الجامعات ومراكز الأبحاث المرموقة تتيح للباحثين الاستفادة منها في مجال الأبحاث التطبيقية.	ت	44	17	4	2	3.54	0.75	2
		%	65.7	25.4	6.0	3.0			
المتوسط* العام للمحور							3.48		

* المتوسط الحسابي من 4 درجات

يتضح من الجدول السابق المتوسط العام لبعد المتطلبات الإدارية (3.48) وهذا يدل على أن أفراد الدراسة يرون أهمية هذه المتطلبات بدرجة عالية، كما يتضح من الجدول أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على جميع عبارات المتطلبات الإدارية لتحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.57-3.37)، وأبرز المتطلبات الإدارية التي حصلت المراتب الأولى في درجة الأهمية من وجهة نظر أفراد الدراسة وفق ترتيب تنازلي:

- بناء شراكات عالمية مع الجامعات ومراكز الأبحاث المرموقة تتيح للباحثين الاستفادة منها في مجال الأبحاث التطبيقية. ومما لا شك فيه أن هذا يتطلب توافر رؤية واضحة واستراتيجيات عمل لدى صناع القرار بالجامعات، مع تفعيل دور القطاع العام والخاص في دعم تحقيق هذه الرؤية. ويؤكد الحاجة لهذا المطلب ما أكدت عليه نتائج دراسة (الحوت،2006م) من وجود عزلة بين الجامعات والمعاهد العليا وهيئات البحث العلمي وإنتاج المعرفة.
- تعزيز قيم التنافس والتبادل المعرفي بين الباحثين بما يعزز حضور الجامعة دولياً. وهذه النتيجة تفرض على الجامعات ضرورة التأسيس للثقافة التنظيمية الداعمة للأبحاث المشتركة، وتبسيط إجراءاتها ولاسيما مع المردود العلمي على الباحثين وهو ما أكدتها كل من دراسة (Nielsen,C&Cappelen,K2014) من أن التبادل المعرفي بين الباحثين خلال فترة العمل بالمشروع البحثي كان أكثر أهمية لدى عينة الدراسة من المخرج النهائي للمشروع ، ودراسة (نقادي والبنا،2013م) التي أظهرت الحاجة لنشر ثقافة التبادل المعرفي داخل الجامعات وقبول الشراكة بين الأكاديميين. ويؤكد الحاجة لهذا المتطلب ما أكدت عليه دراسة (حرب،2013م) من أن الثقافة الفردية هي السائدة لحد كبير في المجتمع الجامعي.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الإبداع العلمي والابتكار في البحث العلمي وهذه النتيجة تأتي منسجمة مع أهداف آفاق للتعليم العالي التي أكدت في الهدف (12) على زيادة الطاقة الإنتاجية البحثية والابتكارات ورفع جودتها.
- تهيئة السبل المعينة لمنسوبي الجامعة من الباحثين للمشاركة في الفعاليات العلمية العالمية. ويمكن الاستفادة من القطاع الخاص في دعم هذه المشاركات وهو ما أكدت عليه دراسة (نقادي والبنا،2013م) من ضرورة بناء شراكة فاعلة مع القطاع الخاص لدعم تنمية الموارد البشرية فيها.

- رسم آلية واضحة لتبادل الزيارات العلمية للباحثين بين الجامعات السعودية. وهذا يؤكد على الحاجة للعمل المؤسسي في عملية التبادل المعرفي، ولاسيما أن دراسة (اليوسف، 2014) أكدت على أن من أبرز المعوقات التنظيمية عدم وجود آلية واضحة لتبادل الموارد البشرية والخدمات بين الجامعات.
- استقطاب عدد من الباحثين المتميزين عالمياً في مجال البحث العلمي للعمل في الجامعات السعودية، وإشراك الباحثين المحليين في الجامعات في مجال التخصص.
- ويدعم هذا المتطلب توجهات وزارة التعليم –التعليم العالي-إلى جذب المواهب العالمية وزيادة القدرات الوطنية في مجال البحث العلمي كهدف من أهداف برنامج دعم الابتكار الوارد في خطة آفاق المستقبلية (وزارة التعليم، ص4).ومما لاشك فيه أن عملية الاستقطاب لها تأثير كبير على الباحث السعودي من حيث تعزيز الثقة بذاته ولاسيما عندما يمتلك المقومات التي تؤهله لذلك، وتتفق الحاجة لهذا المتطلب مع ما توصلت إليه دراسة (Chmielecki, 2013) من أن ضعف الثقة بالأكاديميين من أهم معوقات التبادل المعرفي.

البعد الثاني: المتطلبات التقنية لتحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات السعودية.

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المتطلبات التقنية

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
1	إنشاء قاعدة معلومات بالجامعات السعودية مختصة بجمع بيانات الإنتاج العلمي بالجامعة ونشر نتائج البحوث العلمية.	ت	45	19	4		3.60	0.60	1
		%	66.2	27.9	5.9				
2	إنشاء قنوات إلكترونية وسيطة بين الجامعات السعودية لتبادل البحوث العلمية.	ت	36	22	9	1	3.37	0.77	8
		%	52.9	32.4	13.2	1.5			
3	تشجيع النشر العلمي في الدوريات والمجلات الإلكترونية المرموقة.	ت	44	18	5	1	3.54	0.70	5
		%	64.7	26.5	7.4	1.5			
4	تسهيل الوصول للمكتبات الرقمية التابعة للجامعات السعودية من قبل غير منسوبيها.	ت	31	27	10		3.31	0.72	9
		%	45.6	39.7	14.7				
5	متابعة التقنيات الجديدة لمواكبة التطور على مستوى منافس في الجامعات السعودية.	ت	38	22	7	1	3.43	0.74	7
		%	55.9	32.4	10.3	1.5			
6	إنشاء قاعدة معلومات للأبحاث القائمة والمنتهية في الجامعات.	ت	44	19	5		3.57	0.63	2
		%	64.7	27.9	7.4				
7	إنشاء قاعدة معلومات لتبادل المعلومات البحثية بين الجامعات ومراكز البحوث.	ت	45	18	4	1	3.57	0.68	2
		%	66.2	26.5	5.9	1.5			

8	توطين التقنية الحديثة وتطويرها لخدمة الأبحاث التطبيقية على مستوى منافس في الجامعات السعودية.	ت	42	17	9		3.49	0.72	6
		%	61.8	25.0	13.2				
9	تقديم الدعم التقني والفني للموقع الالكتروني لعمادات ومراكز البحث العلمي وتحديثه باستمرار.	ت	48	12	7	1	3.57	0.74	2
		%	70.6	17.6	10.3	1.5			
المتوسط* العام للمحور							3.50		

* المتوسط الحسابي من 4 درجات.

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على أهمية المتطلبات التقنية لتحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (3,50). كما يتضح من الجدول موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع المتطلبات التقنية لتحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي حيث تراوحت المتطلبات بين (3,60-3,31). وأبرز العبارات التي حصلت على درجة موافقة عالية وفق ترتيب تنازلي هي:

- إنشاء قاعدة معلومات بالجامعات السعودية مختصة بجمع بيانات البحث العلمي بالجامعة، ونشر نتائج البحوث. وترى الباحثة ضرورة أن تكون هذه القاعدة تابعة لعمادة البحث العلمي بالجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (اليوسف،2014م) من أن من أبرز المعوقات التقنية للتبادل المعرفي عدم وجود قواعد معلومات ثرية بالبحوث خاصة بالجامعات.

- إنشاء قاعدة معلومات لتبادل المعلومات البحثية بين الجامعات ومراكز البحوث وهذا ما أكدت عليه أهداف برنامج نظم المعلومات في التعليم العالي من ضرورة تحقيق التكامل في نظم المعلومات بين الجامعات (وزارة التعليم،ص43).وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحوات،2006م) من أن ضعف القدرة التقنية والعلمية والتراكم المعرفي من أبرز التحديات التي تواجه البلدان العربية.

- تقديم الدعم التقني والفني للموقع الإلكتروني للعمادات ومراكز البحث العلمي وتحديثه باستمرار. ولعل الزائر لمواقع عمادات البحث العلمي يلحظ اقتصاره على البيانات الأولية عن العمادة فقط بالرغم من أن ممارسات الاعتماد الأكاديمي الخاصة بالبحث العلمي تتطلب توافر بيانات كاملة لدى هذه العمادات عن البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس. وهذا ما أكدت عليه دراسة(Alfazzi,Aljuhani, 2014) من أن البيئة التنظيمية من أهم العوامل المؤثرة على سلوك التبادل المعرفي وعليه أوصت بضرورة تطوير مواقع الإدارة.

- تشجيع النشر العلمي في الدوريات والمجلات الإلكترونية المرموقة. ولعل هذه النتيجة تسلط الضوء على ضرورة أن يكون هناك تحرك داخل عمادة البحث العلمي في الجامعة من جهة من حيث الإعلان عن الدوريات والمجلات الإلكترونية وتصنيفها، ومن جهة أخرى المجالس العلمية للأقسام من حيث حث الأعضاء على النشر العلمي فيها وتحفيز البحث المشترك ولاسيما بين من هم على درجة أستاذ وأستاذ مشارك ومن هم على درجة أستاذ مساعد، ومن جهة ثالثة دور وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بالعناية بشكل أكبر بجوائز التميز البحثي.

البعد الثالث: المتطلبات المادية.

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المتطلبات المادية

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
1	تخصيص جوائز للتميز في الأبحاث المشتركة بين الجامعات السعودية.	ت	38	25	5		3.49	0.63	2
		%	55.9	36.8	7.4				
2	زيادة المخصصات المالية للتبادل المعرفي في البحث العلمي بعمادات البحث العلمي في الجامعات السعودية.	ت	32	28	7	1	3.34	0.73	3
		%	47.1	41.2	10.3	1.5			
3	التحفيز المادي للباحثين المشاركين في أبحاث مشتركة في الجامعات السعودية عند مشاركتهم في المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية.	ت	32	26	9	1	3.31	0.76	4
		%	47.1	38.2	13.2	1.5			
4	تحديد مخصصات مالية لاستقطاب العلماء والباحثين المتميزين على مستوى العالم في الجامعات السعودية.	ت	29	28	10	1	3.25	0.76	7
		%	42.6	41.2	14.7	1.5			
5	تحديد مخصصات مالية لتطوير البيئة العلمية المحفزة للإبداع والابتكار العلمي المتبادل بين الجامعات السعودية.	ت	47	12	9		3.56	0.72	1
		%	69.1	17.6	13.2				
6	تشجيع القطاع الخاص على المشاركة في التجهيزات المعملية العالية التكلفة في الجامعات السعودية.	ت	35	18	14	1	3.28	0.84	6
		%	51.5	26.5	20.6	1.5			
7	توفير الإمكانات المادية المعينة لإعداد البحث العلمي المشترك ونشره في المجلات المتقدمة.	ت	31	28	7	2	3.29	0.77	5
		%	45.6	41.2	10.3	2.9			
المتوسط* العام للمحور							**3.36**		

* المتوسط الحسابي من 4 درجات

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على أهمية المتطلبات المادية لتحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3,36). كما يتضح من الجدول موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع العبارات باستثناء عبارة واحدة حصلت على درجة موافقة متوسطة وهي (تحديد مخصصات مالية لاستقطاب العلماء والباحثين المتميزين على مستوى العالم في الجامعات السعودية) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (3,25) في حيث أن بقية العبارات تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3,28-3,56).وتأكيد أفراد الدراسة على أهمية توفير المخصصات المالية التي تدعم البحث العلمي يأتي منسجماً مع توجهات وزارة التعليم -التعليم العالي-حيث أكدت أهداف خطة آفاق على ضرورة الإنفاق على البحوث العلمية بما يتناسب مع المعدل العام للممارسات العالمية. وفي الوقت ذاته يفرض على الجامعات إعادة النظر في واقع الشراكة القائمة مع القطاع الخاص فلابد من العمل المؤسسي مع القطاع الخاص والأخذ بعين الاعتبار أهداف ومشاكل هذا القطاع وبناء برامج بحثية تخدمه لضمان دعمه للعملية البحثية بالجامعة.

ومن أبرز العبارات التي حصلت على درجة موافقة عالية وفق ترتيب تنازلي:

- تحديد مخصصات مالية لتطوير البيئة العلمية المحفزة للإبداع والابتكار العلمي المتبادل بين الجامعات السعودية. وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (الحوات،2006م) حيث أظهرت أن من أبرز تحديات إنتاج المعرفة في الوطن العربي ضعف الإمكانات الفنية والمالية للازمة للبحث العلمي وإنتاج المعرفة

- تخصيص جوائز للتميز في الأبحاث المشتركة بين الجامعات السعودية. ويؤكد أهمية هذا المتطلب ما أشارت إليه نتائج دراسة (اليوسف،2014م) من أن أبرز المعوقات المادية للتبادل المعرفي قلة الحوافز المادية المشجعة على الإبداع العلمي والابتكار البحثي.

- زيادة المخصصات المالية للتبادل المعرفي في البحث العلمي في الجامعات السعودية.

- التحفيز المادي للباحثين المشاركين في أبحاث مشتركة في الجامعات السعودية عند مشاركتهم في المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الشراكة مع القطاع الخاص والعمل على إشراكه في الخطط البحثية لضمان استدامة عملية

التبادل المعرفي، من جهة وسد الفجوة القائمة في الجامعات من حيث ضعف المخصصات المالية للبحث العلمي من جهة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Noaman (&Fouad, 2014) التي أكدت على فعالية الحوافز المادية في دعم ممارسات التبادل المعرفي بين الأكاديميين. وهو ما أكدت عليه أيضاً نتائج دراسة Sitterle, V. B., & Kessler, W.,) McGinnis, L., Bennett, N., 2012) التي أظهرت أن التحديات التي تواجه التبادل المعرفي تتضمن عملية خلق واستدامة التعاون النشط في كل مستوى من المستويات الثلاثة ،

جدول رقم (9)المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمتطلبات تحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات السعودية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتطلبات الإدارية	3.48	0.56	2
المتطلبات التقنية	3.50	0.55	1
المتطلبات المادية	3.36	0.61	3
الدرجة الكلية للمتطلبات	3.46	0.53	

* المتوسط من 4 درجات

تبين من الجدول موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع متطلبات التبادل المعرفي في البحث العلمي حيث بلغت الدرجة الكلية للمتطلبات (3,46)، وقد جاءت المتطلبات التقنية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,50) وفي المرتبة الثانية المتطلبات الإدارية بمتوسط حسابي (3,48) وفي المرتبة الأخيرة المتطلبات المادية بمتوسط حسابي (3,36).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الإدارية، والمادية، والتقنية باختلاف متغيرات الدراسة (الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخدمة، الوظيفة).

-1-2-الفروق باختلاف الجامعة

جدول رقم (10)اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف الجامعة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	3.91	8	0.49	1.71	0.116	غير دالة
	داخل المجموعات	16.88	59	0.29			
المتطلبات التقنية	بين المجموعات	2.41	8	0.30	1.00	0.444	غير دالة
	داخل المجموعات	17.73	59	0.30			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المتطلبات المادية	بين المجموعات	4.10	8	0.51	1.47	0.186	غير دالة
	داخل المجموعات	20.50	59	0.35			
الدرجة الكلية للمتطلبات	بين المجموعات	2.95	8	0.37	1.35	0.236	غير دالة
	داخل المجموعات	16.05	59	0.27			

يتضح من الجدول أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المتطلبات الإدارية، المتطلبات التقنية، المتطلبات المادية)، وفي الدرجة الكلية لمتطلبات تحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعود لاختلاف الجامعة.

4-2-2-الفروق باختلاف الوظيفة

جدول رقم (11) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف الوظيفة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	1.15	3	0.38	1.24	0.301	غير دالة
	داخل المجموعات	19.65	64	0.31			
المتطلبات التقنية	بين المجموعات	0.82	3	0.27	0.90	0.445	غير دالة
	داخل المجموعات	19.32	64	0.30			
المتطلبات المادية	بين المجموعات	1.32	3	0.44	1.21	0.314	غير دالة
	داخل المجموعات	23.27	64	0.36			
الدرجة الكلية للمتطلبات	بين المجموعات	1.07	3	0.36	1.27	0.291	غير دالة
	داخل المجموعات	17.92	64	0.28			

يتضح من الجدول أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المتطلبات الإدارية، المتطلبات التقنية، المتطلبات المادية)، وفي الدرجة الكلية لمتطلبات تحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعود لاختلاف الوظيفة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إيمان أفراد الدراسة باختلاف مراكزهم الوظيفية بأهمية توافر هذه المتطلبات للارتقاء بالعملية البحثية في الجامعات.

4-2-3-الفروق باختلاف الدرجة العلمية

جدول رقم (12) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	2.43	2	1.21	4.29	0.018	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	18.37	65	0.28			
المتطلبات التقنية	بين المجموعات	0.96	2	0.48	1.63	0.205	غير دالة
	داخل المجموعات	19.18	65	0.30			
المتطلبات المادية	بين المجموعات	0.21	2	0.10	0.28	0.760	غير دالة
	داخل المجموعات	24.39	65	0.38			
الدرجة الكلية للمتطلبات	بين المجموعات	1.25	2	0.62	2.29	0.110	غير دالة
	داخل المجموعات	17.74	65	0.27			

يتضح من الجدول أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المتطلبات التقنية، المتطلبات المادية)، وفي الدرجة الكلية لمتطلبات تحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة.

كما يتضح من الجدول أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.05 في محور (المتطلبات الإدارية)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعود لاختلاف الدرجة العلمية. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق جدول رقم (13).

جدول رقم (13)اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول المتطلبات الإدارية باختلاف الدرجة العلمي

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	الفرق لصالح
أستاذ مساعد	3.30				
أستاذ مشارك	3.48				
أستاذ	3.79	*			أستاذ

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 في محور المتطلبات الإدارية بين أفراد العينة في درجة (أستاذ مساعد)، وبين أفراد العينة في درجة (أستاذ)، وذلك لصالح

أفراد العينة في درجة (أستاذ). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الخبرة الإدارية المتوافرة لدى من هم على درجة أستاذ خلال عملية الترقية.

4-2-4-الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة

جدول رقم (14)اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المتطلبات الإدارية	15 سنة فأقل	31	3.28	0.59	2.88	0.005	دالة عند مستوى 0.01
	من 16 سنه فأكثر	37	3.65	0.47			
المتطلبات التقنية	15 سنة فأقل	31	3.27	0.56	3.34	0.001	دالة عند مستوى 0.01
	من 16 سنه فأكثر	37	3.68	0.47			
المتطلبات المادية	15 سنة فأقل	31	3.16	0.64	2.57	0.013	دالة عند مستوى 0.01
	من 16 سنه فأكثر	37	3.53	0.53			
الدرجة الكلية للمتطلبات	15 سنة فأقل	31	3.25	0.56	3.14	0.003	دالة عند مستوى 0.01
	من 16 سنه فأكثر	37	3.63	0.44			

يتضح من الجدول أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01 في المحاور: (المتطلبات الإدارية، المتطلبات التقنية، المتطلبات المادية)، وفي الدرجة الكلية لمتطلبات تحقيق التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وكانت تلك الفروق لصالح ذوي الخبرة (من 16 سنة فأكثر).ومما لا شك فيه أن سنوات الخدمة لها تأثير على الإلمام بشكل كبير بالسياسات والإجراءات نظراً للخبرات الوظيفية التي مرت بها هذه القيادات.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، وفي ضوء الاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث توصي الدراسة بما يلي:

- **توصيات متعلقة بالمتطلبات الإدارية:**

- تفعيل دور وكالات الجامعات للتواصل والتبادل الدولي لبناء عقود شراكة تعزز التعاون الدولي مع مراكز الأبحاث والجامعات العالمية.
- نشر ثقافة التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات والتأسيس للشراكة بين الباحثين والأكاديميين فيها.

- تعزيز تبادل الخبرات والتواصل العلمي بين مراكز البحوث على مستوى الجامعة الواحدة.
- تطوير اللوائح المنظمة لعمادات البحث العلمي بما يدعم التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات.
- إجراء دراسات دورية لتقويم مخرجات البحث العلمي على مستوى الجامعة، وعلى مستوى العام للجامعات ككل.
- إيجاد الآليات والوسائل المناسبة لاستقطاب الباحثين المتميزين على المستوى الإقليمي والعالمي لإثراء الباحثين المحليين.

- **توصيات متعلقة بالمتطلبات التقنية:**

- إنشاء قاعدة بيانات علمية مشتركة بين الجامعات في مجال البحث العلمي، وربطها بشبكة اتصال معلوماتية تمكن الباحثين والمختصين من الدخول عليها.
- تطوير الموقع الإلكتروني لعمادات البحث العلمي بالجامعات، وإضافة الروابط الإلكترونية لجميع المراكز البحثية العالمية، والمجلات العالمية.
- ضرورة عناية عمادات البحث العلمي بالجامعات بالإعلان الدوري على مواقعها الالكترونية عن جميع المؤتمرات واللقاءات العلمية ووضع روابط لها بما يمكن الأكاديميين والباحثين من المعرفة بها وبالتالي يدعم مشاركتهم في مؤتمرات تعد المشاركة فيها قيمة مضافة للباحث والجامعة ككل.

- **توصيات متعلقة بالمتطلبات المادية:**

- تقديم منح بحثية لدعم الأبحاث المشتركة بين الباحثين على مستوى الجامعات ككل.
- زيادة المخصصات المالية لعمادات البحث العلمي بما يدعم العملية البحثية بالجامعة.
- تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص باعتباره شريك رئيسي في عملية التنمية.

المراجع

1. ابن منظور،جمال الدين محمد(1994م). لسان العرب.(ج3)ط3.بيروت: دار صادر.
2. أبو العزم،عبدالغني(2014م). معجم الغني الزاهر. بيروت: دار الكتب العلمية.
3. الجراح، محمود (2008 م). أصول البحث العلمي. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
4. -حرب،محمد (2013 م) رؤية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لدور التبادل المعرفي في تحقيق التميز البحثي. بحث مقدم إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي -البحث العلمي والتبادل المعرفي-22-23 /2013/3 م -المملكة العربية السعودية. ص 131-167
5. -الحوت، علي(2006 م). التكامل والتبادل في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي-سوريا، ص ص11-65
6. -خيمي،محمد والفضل، سليمان وحميدة، مصطفى والطاهر، عثمان (2013م) . التبادل المعرفي من منظور دعم البحوث بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. ورقة عمل مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي -البحث العلمي والتبادل المعرفي-22-23 /2013/3 م -المملكة العربية السعودية.
7. -عامر، ربيع (2010 م) مقترح لتطوير العلاقة بين البحث العلمي بالجامعات ومؤسسات الإنتاج. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية: التحديات والآفاق-المنظمة العربية للتنمية الإدارية -مصر. ص ص709-732
8. -عسيري، إيمان (2013 م). البحث العلمي والتبادل المعرفي بين الواقع والمأمول دراسة نموذج من التجارب الرائدة مع إلقاء الضوء على تجربة جامعة طيبة. ورقة عمل مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي -البحث العلمي والتبادل المعرفي-22-23 /2013/3 م -المملكة العربية السعودية. ص 51-76
9. -العلم، محمد(2013 م)"رؤية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدورها في مجال التبادل المعرفي: الريادة وخطوات التطوير. ورقة عمل مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي -البحث العلمي والتبادل المعرفي-22-23 /2013/3 م -المملكة العربية السعودية.ص 179-202

10. -عليان،ربحي (2009 م). طرق جمع البيانات والمعلومات لأغراض البحث العلمي.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
11. -عناية، غازي (2008 م). منهجية إعداد البحث العلمي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
12. -الضامن، منذر (2007 م). أساسيات البحث العلمي.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
13. -الفوزان،ناصر محمد، ورشيد، مازن (2005 م). الشراكة في البحث العلمي والتطوير بين الجامعات والقطاع الخاص. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير -المملكة العربية السعودية ص 337-344
14. -محمود، محمد(2013 م)"اتحاد الجامعات العربية وأولويات البحث العلمي والتبادل المعرفي . ورقة عمل مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي - البحث العلمي والتبادل المعرفي-22-23 /2013/3 م -المملكة العربية السعودية. ص169-177
15. -موقع وزارة التخطيط، الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة ،بتاريخ 1436/10/20هـ (http://www.mep.gov.sa)
16. -موقع مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، السياسة الوطنية للعلوم والتقنية، بتاريخ1436/11/5هـ
(http://www.kacst.edu.sa/ar/about/stnp/Pages/default.aspx)
17. -موقع وزارة التعليم ،الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية"آفاق" بتاريخ1436/10/29هـ (http://aafaq.mohe.gov.sa/default.aspx)
18. -الناه، محمدالمختار(2013 م)"مفهوم التبادل المعرفي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الدول النامية" منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي -البحث العلمي والتبادل المعرفي-22-23 /2013/3 م -المملكة العربية السعودية. ص 123-129

19. -نقادي، أحمد والبنا، محمد (2013 م). دور التبادل المعرفي في تفعيل الشراكة المجتمعية استراتيجية مقترحة. بحث مقدم إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي - البحث العلمي والتبادل المعرفي-22-23 /3/ 2013 م -المملكة العربية السعودية. ص 17-35.
20. اليوسف، رقية(2014م) "معوقات التبادل المعرفي في البحث العلمي بين الجامعات السعودية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
21. -Sitterle, V. B., & Kessler, W., McGinnis, L., Bennett, N., (2012). Knowledge Exchange and integrative research approach.InformationKnowledge Systems Management.
22. European Union. (2011).Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide.
23. -Nielsen, C., &Cappelen, K. (2014). Exploring the Mechanisms of Knowledge Transfer in University-Industry Collaborations: A Study of Companies, Students and Researchers. Higher Education Quarterly.
24. -Alfazzi, Aljuhani, F. O. (2014). OrganizationalFactorsthat Affecting Knowledge Sharing CaseStudyof Saudi Students. International Journal of Academic Research.
25. -Chmielecki, M. (2013). KnowledgeSharingAmongFaculties - Qualitative ResearchFindingsfrom Polish Universities. Contemporary Management Quarterly/ WspólczesneZarzadzanie.
26. Noaman, A. Y., &Fouad, F. (2014). KNOWLEDGE SHARING IN UNIVERSAL SOCIETIES OF SOME DEVELOP NATIONS. International Journal of Academic Research.
27. Kitagawa, F., &Lightowler, C. (2013). Knowledge exchange: A comparison of policies, strategies, and funding incentives in English and Scottish higher education. Research Evaluation.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

واقع القيم في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث ثانوي مع نموذج مقترح لتعزيز القيم

د. أحمد بن محمد أحمد آل خيره عسيري
كلية العلوم والآداب بمحايل – جامعة الملك خالد

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع القيم في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث ثانوي مع نموذج مقترح لتعزيز القيم، ولتحقيق ذلك فإن الدراسة تحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما واقع القيم في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي؟.
2- ما النموذج المقترح لتعزيز القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الثانوي؟.

إجراءات الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، و تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المرحلة الثانوية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل في الفصل الدراسي الثاني للعام الحالي، حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت (70) طالباً، تمثل المجتمع عن طريقة العينة العشوائية البسيطة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة عبارة عن استبانة للكشف عن أهمية القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مستفيداً من الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، وللتأكد من صدقها ؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وللتأكد من ثباتها؛ تم استخدام معامل (Alpha Cornpach)، حيث بلغ معامل الثبات لجميع المحاور، (85.5 %)، وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- أن أفراد العينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية جميع القيم بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.
2- أن معظم أفراد العينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية أربع مجالات بدرجة (عالية) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي، القيم الإنسانية (2.57)، والقيم الأسرية (2.53)، والقيم الشخصية

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

(2.41)، والقيم الوطنية (2.40)، في حين يرون أهمية المجالين (الاجتماعية، الفكرية) بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي عام (2.28، 2.25) على التوالي.

وخلصت الدراسة الى التوصيات التالية:

1- وضع نموذج مقترح لبناء القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية، وفق نماذج ومنظمات عملية قائمة على نمط التعلم الذاتي.
2- حث الكوادر التدريسية على إعداد نماذج وتصميمات عملية لتعزيز جوانب القيم في المقررات الدراسية المقدمة للطلاب في مختلف المراحل التعليمية.
3- تقديم دورات تدريبية في بناء النماذج والمنظمات التي تعنى بتعزيز القيم، وتحت أشراف كليات التربية للمعلمين.

المقترحات:

1. إجراء دراسات مسحية على شرائح متعددة من طلاب المراحل التعليمية المختلفة للكشف عن القيم التي تحتاج إلى تعزيز من قبل المعلمين.
2. إجراء دراسات تتبعيه على طلاب التعليم بعد التخرج للكشف عن جوانب الإخفاق في تعزيز القيم وللاستفادة منها في تقديم تغذية راجعة لتعزيز القيم بين مدخلات ومخرجات التعليم.
3. إجراء دراسات على مدى قدرة المعلمين في بناء نماذج ومنظمات تهتم بتعزيز القيم لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية:
القيم ، أهمية القيم ، نماذج تعزيز القيم، القيم في الدراسات الاجتماعية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

Abstract

The study aimed to identify the reality of values in social studies from the viewpoint of the third grade secondary students with a proposal to promote the values of model. To achieve this, the study attempts to answer the following questions:

1. What is the reality values in social studies from the viewpoint of the third secondary grade students?
2. What model is proposed to enhance the values in the decisions of the Social Studies of the third secondary grade?

The study procedures: Researcher adopted in this study, the descriptive analytical method, and the study population consisted of all students Secondary Department of Education province Mahayel in the second semester of the current year, where they were randomly chosen sample of 70 students, representing the community sample method simple random, the researcher built a study tool is a questionnaire to reveal the importance of values among high school students, taking advantage of the theoretical framework for the study and previous studies, and to ensure its sincerity; has been presented to a group of arbitrators, and to ensure stability; the use coefficient (Alpha Cornpach) , reaching reliability coefficient for all axes, (85.5%), and after the collection of data was analyzed using frequencies, percentages and averages, has been reached following results:

1. The sample of third grade secondary in the Department of Education in the governorate of Mahayel students see the importance of all values degree (high) and that in general.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

2. that most of the respondents of the third grade secondary in the Department of Education, students province Mahayel see the importance of four areas of degree (high) are arranged in descending order according to the arithmetic average, human values (2.57), and family values (2.53), and personal values (2.41), national values (2.40), while they see the importance of spheres (social, intellectual) degree (medium) and a mean year (2.28, 2.25), respectively.

The study concluded the following recommendations:

1. develop a proposal for the construction of values in the decisions of the Social Studies model, according to the models and organizations process based on self-learning pattern.
2. urged the teaching staff in the preparation of models and designs to enhance the aspects of the process values in the courses offered to students at various levels of education.
3. The provision of training courses in building models and organizations dealing with the promotion of values, and colleges of education under the supervision of teachers.

Proposals:

1. conduct surveys on multiple segments of the various stages of education students to reveal the values that need to be strengthened by teachers.
2. conducting longitudinal studies on education students after graduation to reveal aspects of the failure to promote values and to take advantage of them to provide feedback to enhance the values between the inputs and outputs of education.
3. Carry out studies on the extent of the ability of teachers in building models and organizations concerned with the promotion of values among students.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

المقدمة:

لاشك بأن القيم والمبادئ التربوية لها أعظم الأثر في استقامة المجتمعات في كل زمان ومكان، ويدرك الجميع أهمية القيم في الوقت الحاضر وما لها من دور في تقويم المجتمع وضبط إيقاعاته، وتعد القيم أحد المجالات الأساسية في التربية لكونها مصادر لاشتقاق الأهداف التربوية التي تسعى التربية إلى تحقيقها ومصدراً لتعديل السلوك الإنساني وتعتمد نظرة علماء التربية للقيم وأهميتها على أن التربية في جوهرها علمية قيمة هدفها تنمية الفرد والجماعة وبالتالي تسعى المؤسسات التربوية في بناء القيم في مجالات الحياة الخلقية والنفسية والاجتماعية والفكرية، ونظرا لوجود ضعف في التمسك بالقيم على نطاق واسع قد يعمل على إضعاف الحراك الفكري المتسق مع ثوابت الأمة الإسلامية والعربية وما تحويه من إرث حضاري عريق، وبالتالي يصبح نذير خطر يهدد كيان الأمة ولا يعمل على الحفاظ على مقدراتها ومكتسباتها المادية والمعنوية، مما يبطئ عملية التقدم العلمي والازدهار الحضاري بين الأمم في عصر لا مكان فيه للأمم التي لا تحمل قيماً ثابتة وأصيلة.

تعتبر دراسة القيم من القضايا المهمَّة التي دار حولها الكثير من الجدل نتيجة التغيرات والمستجدات العالمية الواسعة التي حدثت خلال العقود السابقة ، خاصة بعد تنامي ظاهرة العولمة، وما صاحبها من تطورات هائلة في مجال (المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات)، حيث كان لها أثر مباشر على قيم الأفراد ومبادئهم، حيث انحسرت مجموعة كبيرة من القيم، وظهرت قيم أخرى جديدة، فانعكس ذلك بشكل واضح على التنظيم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمجتمع، وقد لعبت البرامج و المناهج التعليمية باعتبارها الموجهات الفكرية والثقافية والاجتماعية المباشرة على تعليم الأفراد وتربيتهم على استخدام الطرق العلمية المناسبة في حل المشكلات واتخاذ القرارات الملائمة، والتكيف مع المستجدات والأحداث بشكل إيجابي (الزيود ،2006).

ويرجع السبب الرئيس في اهتمام التربويين بالقيم، أنها تتصل بشكل مباشر بالأهداف التي تسعى التربية إلى تنميتها لدى الاجيال، وذلك من خلال العمل على تقويم الأنظمة والبرامج التربوية في المجتمعات المختلفة، وذلك من خلال العمل على تقديم الخبرات الإنسانية والاتجاهات وأساليب الحياة إلى المجتمع، عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تركز على القيم

المختلفة، مما يؤدي إلى التوافق في أنماط السلوك المختلفة لدى الأفراد. (طهطاوي، 1996)

وتعرف القيم بأنها تلك المتغيرات التي بتوازنها يتحقق النمو الإنساني للأفراد داخل المجتمع. (Beck , 1990) فقد عرفها بأنها "مجموعة من المعتقدات والتطورات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية الراسخة التي يختارها الفرد بحرية بعد تفكير عميق، ويعتقد بها اعتقاداً جازما، بحيث تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز. (الجلاد ، 2007) فالقيم تمثل " مجموعة من المعاني السامية التي تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، ويكتسبها الفرد خلال عملية التعلم والتربية ، ويؤمن بها وترسخ في أعماق عقله ووجدانه، ويدافع بها عن أفكاره وآرائه، وتشكل شخصيته، وتنعكس كصفات سلوكية في تصرفاته، ويتخذها معياراً يحكم على الناس من خلالها". (الأغا، 2010)

إذاً القيم هي مجموعه من المعايير والأحكام العامة التي تتسم دائما بالثبات والاستقرار وتتفق والتوجهات الأخلاقية التي يسعى المدرسون إلى غرسها في وجدان الطلبة من خلال وسائل متعددة وأساليب متنوعة من المعارف ، حيث تشكل صفات الشخص بما يميزه عن غيره من الأفراد، حيث يتكون لدى الفرد نظام من القيم تقود سلوكه وتجعله يطور نمط حياته التي يعيشها. (سعادة وإبراهيم، 1997) و يمكن أن ندرك أهمية القيم سواء كان على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي من خلال كثرة الأصوات التي تعلو في الكثير من المجتمعات، والتي تنادي بالتمسك بالقيم والانتباه و تماسك وترابط الأفراد، هذا بالإضافة إلى أن القيم هي التي تعطي معنى وقيمة للحياة بشكل أفضل. (فرحان، 2000)

إن القيم الاجتماعية النابعة من الشريعة تحظى بقدر كبير من الاحترام والإلزام ، حيث أخذت تظهر قوتها من قوة مصدرها مثل: بر الوالدين والرحمة والتعاون والتواصل ، فمثل هذه القيم لها رصيدها الكبير من الأدلة الدالة على أفضليتها والحث عليها والتحفيز على امتثالها. (البقمي ، 2009). الفرد صاحب القيم الاجتماعية يتميز بسلوك اجتماعي إيجابي يعطي جواً من المودة و المحبة بين الفرد والآخرين دون أن يسبب أي أذى للآخرين ودون أن يقدم على تصرفات قد تتعارض مع قيم ومبادئ وقوانين المجتمع الذي يعيش فيه، فالسلوك الاجتماعي الإيجابي سلوك مكتسب ويمكن تعلمه من خلال العمل على رفع

مستوى القيم الاجتماعية لدى الأشخاص المحتاجين. (الوقاد، ١٩٩٤). لهذا تتطور القيم الاجتماعية بشكل دائم ومستمر، ولكن يلاحظ أن تطور القيم الاجتماعية عند الأفراد وتغيرها يحتاجان إلى درجة كبيرة من الوعي والاستعداد لذلك ، وحتى إذا وجد هذا الاستعداد فلا بد من وجود الإمكانات التي تساعد على تكيف الأفراد مع هذا التطور وهذا التغير بحيث يصبح ذلك ضرورة حيوية، أي أن وجود الاستعداد فقط وانعدام الإمكانات يكون غير مفيد ولا جدوى منه، ويمكن أن نقول أن العكس صحيح. (عويس، 1987) وهذا ما تعنى به الدراسات الاجتماعية من تعزيز للقيم كافة، والاجتماعية على وجه الخصوص.

للقيم الاجتماعية أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد، حيث تعمل على ترابط المجتمع وتماسكه وتوحيده وتنظيمه، بحيث تشكل ركناً أساسيا في تكوين العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل البيئات الاجتماعية المختلفة، بالإضافة إلى دورها الكبير في عملية التفاعل الاجتماعي والاختلاط بين الأفراد في المجتمع الواحد وبين الجماعة والجماعات الأخرى؛ كون القيم الاجتماعية نماذج يفضلها الأفراد ويرغبونها باعتبارها من صلب ثقافتهم وموجهة لسلوكهم، بالإضافة إلى تأثيرها الواضح في عقول الأفراد خلال التنشئة الاجتماعية سواء في الأسرة أو المؤسسات التعليمية، وبذلك تؤدي وظيفتها في ضبط سلوك أفراد المجتمع، بحيث تصبح دعامة قوية للنظام الاجتماعي. (الهندي، 2001)

لهذا يهتم التربويون بإعداد وتشكيل المواطن الصالح لأهميته في بناء المجتمع وتنميته، وتلعب المناهج دوراً أساسياً في إعداده وتشكيل شخصيته، وتعدّ الدراسات الاجتماعية من أهمها، حيث تقدم في ثنايا مقرراتها العديد من المواضيع الهادفة أو لها المشاركة الإيجابية الفاعلة الدالّة على المسئولية الاجتماعية والوطنية وتعمل على تعزيز القيم اللازمة لتطوير الحياة ورفاهيتها والمحافظة على المكتسبات الحضارية. وأثرى خبراء المناهج الميدان التربوي بمقترحات عديدة لتحقيق ذلك فقد اقترحت نموذجاً لتنمية القيم، وضربت مثالاً لتنمية قيم التلاميذ نحو المحافظة على البيئة بكل ما تتضمنه من موارد. (فارعة سليمان، 1989م، ص ص 132-133)

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

مشكلة البحث:

وبما أن مقررات الدراسات الاجتماعية تقوم على جانب كبير من تعزيز القيم لدى الناشئة، ونتيجة للوضع الراهن الذي نجد فيه ضعفاً في المحافظة على كثير من القيم، كان من الضرورة بمكان التعرف على واقع القيم في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي مع نموذج مقترح لتعزيز القيم، وذلك بهدف تحديد الجوانب الرئيسة في منظومة القيم والعمل على تعزيزها عبر قنوات المناهج الدراسية المختلفة، وللإجابة على هذا السؤال فان هذه الدراسة تحاول الاجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما واقع القيم في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي؟.
2. ما النموذج المقترح لتعزيز القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الثانوي؟.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الجوانب التالية:

1. التعرف على واقع القيم في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي ؟.
2. التعرف على النموذج المقترح لتعزيز القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الثانوي؟.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية القيم نفسها في حياة الفرد والمجتمع وذلك في النقاط التالية:

1- بيان الدور الذي يمكن أن تلعبه مقررات الدراسات الاجتماعية في غرس القيم وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2- الإفادة من التطور العالمي التكنولوجي في وسائل التواصل وتطويعها لبناء منظومة القيم لدى الاجيال عبر مقررات الدراسات الاجتماعية.
3- تقديم تصورات ونماذج تدريسية تدعم المعلمين والمشرفين التربويين في بناء المنظومة القيمية لدى الأجيال عبر مقررات الدراسات الاجتماعية.
4- تزويد العاملين في وزارة التعليم والمدرسين والطلبة بمعلومات مهمَّة ومفيدة حول موضوع القيم وسبل تعزيزها ومن ثم تقييم النتائج لوضع الخطط اللازمة لتطوير المناهج الدراسية وخاصة مقررات الدراسات الاجتماعية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

حدود الدراسة :

اقتصرت حدود الدراسة على طلاب الصف الثالث ثانوي قسم العلوم الشرعية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل، وذلك كونهم القسم المعني بدراسة مقررات الدراسات الاجتماعية المتمثلة في مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، تم تطبيق اداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (70) طالباً في الصف الثالث الثانوي في الفصل الدراسي الثاني (1434 – 1435هـ).

مصطلحات الدراسة :

القيم:

القيم مفردها قيمة، وهي اسم هيئة من: قام الشيء بكذا يعنى كان ثمنه المقابل له كذا. ويذكر "ابن منظور " أن القيام يأتي بمعنى المحافظة والملازمة، كما يأتي بمعنى الثبات أو الاستقامة ، فيقال: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام (خياط 1416، ص27). القيم: معايير عقلية ووجدانية، تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية، وبصورة متكررة نشاطاً إنسانياً .يتسق فيه الفكر والقول والفعل ـ يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره، دون انتظار لمنفعة ذاتية. وهي بذلك مطلقة وكونية تتبناها كل الجماعات مهما اختلفت الأديان والمعتقدات والمرجعيات الحضارية، فالعدل – مثلاً- مرغوب لدى الجميع وضده مكروه، والحرية والعبودية كذلك.[1] أما " لجنة القيم والاتجاهات " التي شكلتها وزارة التربية والتعليم الأردنية عام 1980م فقد عرَّفت القيمة كما يلي : " القيمة معنى وموقف وموضع التزام إنساني أو رغبة إنسانية ، ويختارها الفرد بذاته للتفاعل مع نفسه ومع الكلية التي يعيش فيها ، ويتمسك بها ". (الناشف ، 1981 ، 2)

كما عُرِّفت القيم بأنها " مجموعة من القوانين والمقاييس تنشأ في جماعةٍ ما، ويتخذون منها معايير للحكم على الأعمال والأفعال المادية والمعنوية، وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بحيث يصبح لها صفة الإلزام والضرورة والعمومية ، وأي خروج عليها أو انحراف على اتجاهاتها يصبح خروجاً عن مبادئ الجماعة وأهدافها ومثلها العليا ".(أحمد ، 1986 ، 250)

(1) http://arabic.iiit.org/Default.aspx?tabid=71&articleType=ArticleView&articleId=5

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

تعزيز: تعزيز:

(اسم) وهو مصدر عَزَّزَ بمعنى عَزَّزَ: (فعل) عزَّزَ يعزّز ، تعزيزًا ، فهو مُعَزِّز ، والمفعول مُعَزَّز عزَّز فلانًا أو غيرَه : قوَّاه ، دعَّمه ، شدَّده ، جعله عزيزًا ، أمدَّه ، أيَّده، عَزَّزَ الماءُ الأَرضَ : لَبَّدَها وشدَّدَها فلا تَسُوخ فيها الأَرْجُلُ. [2]

التعريف الإجرائي لتعزيز القيم:

تدعيم وتقوية المواقف بالشواهد والحجج المقنعة التي تؤدي إلى تمثل السلوك السوي وفق المشاعر والأفكار الإيجابية والمؤدية إلى الاعتزاز بالقيمة التي يجعلها تنبع عن قناعات راسخة لدى الفرد.

الدراسات الاجتماعية:

على أنها علوم اجتماعية تم صياغتها واختيارها بطريقة تحقق أهدافاً تدريسية معينة. [3]

يعرف النموذج: the model

بأنه "تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء، أو الظواهر أو الإجراءات واصفا إياها مما يجعلها قابلة للفهم. ويعرف بأنه شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة". (شحاته، والنجار، 2003م، ص 317)

التعريف الاجرائي للنموذج :

هو نموذج تخطيطي تصوري يمكن تتبع خطواته للوصول إلى الهدف المنشود لبناء القيم وفق تنظيم معرفي للوصول للمعلومات والأفكار والقناعات التي يمكن أن تعزز القيم لدى المتعلم ضمن مقررات الدراسات الاجتماعية.

الاطار النظري للدراسة

يهدف الباحث من الخلفية النظرية إلى التعرف على القيم في الأطر النظرية والأدبية وذلك من خلال التعرف على المفهوم اللغوي والاصطلاحي للقيم، وعلى المكونات والخصائص التي تتضمنها القيم، والعلاقة بين المبادئ والقيم والتربية، وتصنيف القيم وأخيرا التعرف على الدراسات السابقة.

([2]) http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/
([3]) http://edreessultan.arabblogs.com/archive/2008/4/549531.html

المفهوم اللغوي للقيم:

القيم مفردها قيمة، وهي اسم هيئة من : قام الشيء بكذا يعنى كان ثمنه المقابل له كذا. ويذكر "بن منظور" أن القيام يأتي بمعنى المحافظة والملازمة ، كما يأتي بمعنى الثبات أو الاستقامة ، فيقال : أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام " خياط 1416 كتاب القيم ، ص27 ". والقيمة : الثمن الذي يقوم به المتاع ، أي يقوم مقامه ، والجمع : القيم ، مثل سدرة وسدر ، وقومت المتاع : جعلت له قيمة. (طهطاوي ، 1996 ، 39). وقد وردت هذه الكلمة في كتاب الله سبحانه وتعالى بعدة معاني من جملتها ما يلي :

- الإصلاح والمحافظة " الرجال قوامون على النساء " .
- الاستقامة على سنن العدل " كونوا قوامين لله ".
- ما خص الله به الإنسان من الجمال والكمال وحسن الهيئة " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم " .
- وهناك العديد من الألفاظ التي استخدمت بمعناها مثل : المنزلة - القدر أو الثمن - الدوام والثبات - الاعتدال وعدم الانحراف أو الإلحاح والميل.

المفهوم الاصطلاحي:

هي مجموعة الأخلاق التي تضع نسيج الشخصية الإسلامية، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع ، وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة ".(قميحة : ص41)

فعند علماء الاقتصاد هناك قيم الإنتاج وقيم الاستهلاك، وكلٌّ له مدلوله الخاص، وعند علماء الاجتماع : القيمة هي الاعتقاد بأن شيئاً ما ذو قدرة على إشباع رغبة إنسانية، وهي صفة للشيء تجعله ذا أهمية للفرد أو للجماعة، وهي تكمن في العقل البشري، وليست في الشيء الخارجي نفسه.(طهطاوي، 1996، 40) وعند الفلاسفة تعد القيم جزءاً من الأخلاق والفلسفة السياسية.

أما المعنى الإنساني للقيمة فيتمثل في أنها هي المثل الأعلى الذي لا يتحقق إلا بالقدرة على العمل والعطاء. وفي الرياضيات تستخدم القيمة للدلالة على الكم لا على الكيف. أما المعنى الفني لكلمة " القيمة " فهي تجمع بين الكم والكيف ، وتعبر عن العلاقات الكمية التي بين

الألوان والأصوات والأشكال ، فالقيمة الفنية للرسم مثلاً تتألف من النسب بين الظلال والأضواء والألوان. وأما القيمة اللغوية (وهي غير المعنى اللغوي للقيمة) فهي قيمة اللغة، وهي لا تتأتَّى إلا في كون الكلمات لها قيمة نحوية تبين معناها ودورها في الجملة وأن الألفاظ لها دلالة قوية تتسم بالعمومية ..الخ . (محمد ، 1989 ، 12-14)

يعرف المعجم التربوي القيم بأنها: " مجموعة من القواعد والمقاييس الصادرة عن جماعة ما ويتخذونها معايير للحكم على الأعمال والأفعال ويكون لها قوة الالتزام والضرورة والعمومية ويعتبر أي خروج عليها بمثابة انحراف عن قيم الجماعة ومثلها العليا " (أحمد : المعجم التربوي ، ص173) .

نجد أن هناك من يرى أن القيم مطلقة لا يحدها زمان ولا مكان ولا أحوال وفي الاتجاه الآخر نجد من يرى النسبية، أي أنها قابلة للتغير وتختلف من زمان إلى أخر ومن مكان إلى مكان وهؤلاء يعدون أصحاب القيم المطلقة بأن دعواهم تعسفية، إذ إن من خصائصها "القيم" أنها متجددة ومتغيرة ونامية وأصحاب هذه النظرية هم في الغالب من غير المسلمين وقلة ممن تبعهم من المسلمين، فنجد مثلاً ": علماء النفس في دراستهم للقيم يتناولونها في ثلاثة محاور أساسية هي : دراسة الفروق الفردية في القيم، ودراسة القيم في علاقاتها بالقدرات المعرفية للفرد، وإكساب القيم، وارتقاؤها عبر مراحل العمر المختلفة، والمحددات السيكولوجية والاجتماعية المؤثرة في ارتقاء القيم وتغيرها. في حين أن النظرة الإسلامية للقيم تنظر لها من جانبين هما:

قيما مطلقة:

وهي التي نطلق عليها المبادئ أو الأسس والقواعد وتمثل القيم الخلقية التي مصدرها وحي الله وشرعه وهي قيم مطلقه وشامله أي أنها مهما اختلفت الأحوال والأزمان ، وهي تناسب كل إنسان وفي كل مكان وزمان . قال الله تعالى " ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير " قال أيضاً " ربكم أعلم بما في نفوسكم "، فالصدق والعفة والحجاب وبر الوالدين وطاعة ولي الأمر في غير معصية الله، قيم مطلقه .

القيم النسبية:

هي قيم اجتماعية يصدرها المجتمع وهي أقرب إلى الاتجاهات والعادات والأعراف منها إلى القيم، وذلك لأنها تخضع للتغير على خلاف القيم الثابتة فمثلاً ما يراه المجتمع حسناً في زمن، قد لا يراه

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

كذلك في زمنٍ آخر، وما اعتاد عليه مجتمع قد لا يصلح لمجتمع آخر، وهذه القيم لا غضاضة فيها ولا حرج طالما أنها لا تتعارض مع القيم الخلقية المطلقة أو أنها منطلقة ومنبثقة منها.

مكونات القيم :

تتكون القيم من ثلاثة مستويات رئيسة هي: المكوَّن المعرفي ، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي. ويرتبط بهذه المكونات والمعايير التي تتحكم بمناهج القيم وعملياتها وهي: الاختيار، والتقدير، والفعل .

أ-**المكون المعرفي :** ومعياره " الاختيار"، وهذا البعد يتناول ويتضمن إدراك موضوع القيم وتمييزه عن طريق العقل أو التفكير أو الوعي، هنا معياره الاختيار ،أي انتقاء القيمة من أبدال مختلفة بحرية كاملة، معتمداً على خلفياته المعرفية عن القيمة موضوع الاختيار، فينظر الفرد إلى عواقب اختياره كل بديل ويتحمل مسئولية كاملة لاختياره. فهو يمثل معتقدات الفرد وأفكاره معلوماته عن موضوع القيم، ويكون اختياره وفق خطوات معينة تؤدي إلى القيم وهي استكشاف الأبدال الممكنة، والنظر في عواقب كل بديل.

ب-**المكوَّن الوجداني :** ومعياره " التقدير " الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ. ويعتبر التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين متتاليتين هما: الشعور بالسعادة لاختيار القيمة، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

ج-**المكوَّن السلوكي :** ومعياره " الممارسة والعمل " أو " الفعل " ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة ، على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سنحت الفرصة لذلك. وتعتبر الممارسة المستوى الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ، وتتكون من خطوتين متتاليتين هما: ترجمة القيمة إلى ممارسة ، وبناء نمط قيمي، فإذا أردنا إن نعمم قيمة معينة يجب أن يكون هناك معرفة وأفكار ومعلومات وصور ذهنية لهذه القمة. وأن تكون هذه الأفكار والمعرفة محبوبة ونعتز بها ونشعر بالسعادة والرضا للقيام بها فتصبح قيمة مرتبطة بنا كقيمة الصدق وقيمة النظافة وقيمة التعاون تظهر على سلوكنا وتعابيرنا وملامحنا . ولكي ترتبط بنا هذه القيمة يجب أن نكررها ونمارسها بظروف مختلفة حتى تصبح قيمة لنا.[4]

(4) قمحية ، جهاد نعيم /فلسطين /نابلس 2014/10/14 - http://www.tdrebk.com/news/

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

خصائص القيم:

تبرز العديد من الخصائص للقيم والتي يمكن توضيحها في النقاط التالية:

أولا: الربانية :وهي من أعظم مزايا القيم الإسلامية على الإطلاق ، وذلك أن الوحي الإلهي هو الذي وضع أصلاً لها وحدد معالمها ، قال تعالى { تَنزِيلٌ مِن رَبِّ الْعَالَمِينَ } الواقعة (80) ، (المانع ، 1426 ، 152).

ثانيا: الوضوح : ويدل على ذلك وصف القرآن وهو مصدرها الأول بأنه كتاب مبين ونور وهدى للناس، وتبيان، والفرقان والبرهان، وما ذلك إلا لوضوحه قال تعالى { قَدْ جَاءكُم مِّنَ اللّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ} المائدة (15) (الجمل، 1416، 25).

ثالثا: الوسطية :وذلك بالجمع بين الشيء ومقابله ، بلا غلو ولا تفريط ، فمن ذلك التوازن بين الدنيا والآخرة ، قال تعالى { وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ } القصص (77) . ومن ذلك الوسطية والتوسط في الإنفاق والعاطفة وتوفية مطلب الجسد والروح . قال تعالى{ وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا } الإسراء (29).

رابعاً : الواقعية : قال تعالى { لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا } البقرة (286) .فالقيم الإسلامية واقعية يمكن تطبيقها لا تكليف فيها بما لا يطاق ، ولا تغرق في المثالية التي تقعد بالناس عن الامتثال ، فالعبادات واقعية ، والأخلاق واقعية ، والقيم كذلك واقعية راعت الطاقة المحدودة للناس فاعترفت بالضعف البشري وبالدافع البشري ، والحاجات المادية ، وبالحاجات النفسية . (القرني ، 1426 ، ص136) .

خامساً: العالمية والإنسانية: فقيم الإسلام التي تضمنتها رسالة الأنبياء والرسل كافة وختمها محمد صلى الله عليه وسلم ؛ ليست للمسلمين بخصوصهم وإنما هي منفتحة على سائر الأمم والشعوب ، ينهلون منها فتقوّم سلوكهم ، وتعدل من اتجاهاتهم ، فتكون هذه العالمية مدخلاً إلى الإسلام عند كثير من الأمم والشعوب والأفراد. وقد أخذ محمد صلى الله عليه وسلم بهذه القيم العالمية وجاء ليتممها ، فقال صلى الله عليه وسلم : « إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق » .

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

سادساً: قيامها على أساس الشمول والتكامل: (فهي لم تدع جانباً من جوانب الحياة الإنسانية بجميع مجالاتها جسمية ،دينية أو دنيوية ، القلبية أو عاطفية ، فردية أو جماعية إلا رسمت له الطريق الأمثل للسلوك الرفيع ، فللفكر قيم ، وللاعتقاد قيم ، وللنفس قيم ، وللسلوك الظاهر قيم)، فنظرة التربية الإسلامية في الغاية والهدف تمثلها في الوسيلة ،فالإحسان للآخرين وأن يحب الإنسان لأخيه ما يحب لنفسه جزء مكمل للعبادة ، كما أن التفكر في ملكوت السموات والأرض وآيات الله في الكون جزء مكمل للعبادة. والتربية الإسلامية لا تقتصر على الأسلوب النظري ، بل لا بد أن يكون هناك الجانب التطبيقي ،كما أن التربية الإسلامية إضافة لاهتمامها بالفرد كوحدة واحدة فهي لا تفصله عن محيطه الاجتماعي، بل وتهتم به كجزء من المجتمع الذي يعيش فيه ، (خياط ، 1424 ، ص ص 77 -78) ،مما يرسم في نهاية المطاف لوحة بديعة التنسيق تجمع للمسلم بين خيري الدنيا والآخرة .

سابعاً: الثبات والاستمرارية: وتستمد القيم الإسلامية الاستمرارية من صلاحية مصادرها لكل زمان ومكان ،قال تعالى : { وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ } (الأنبياء : 107) .ومن مظاهر الاستمرار في القيم الإسلامية تكرر حدوثها في سلوكيات الناس حتى تستقر ، قال صلى الله عليه وسلم : « لا يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صدّيقاً » (رواه الإمام أحمد في مسنده).

ثامناً: الإيجابية :والمقصود بها أن يتعدى الخير للآخرين فلا يكفي كون الإنسان صالحاً في نفسه بل يكون صالحاً ومصلحاً ، يتفاعل مع المجتمع وينشر الخير ، ويعلم الجاهل ، ويرشد الضال وتأتي هذه الإيجابية للقيم من إيجابية الإسلام نفسه فهو دين إيجابي مؤثر ليس من طبيعته الانكماش والانعزال والسلبية. (المانع ، 1425،ص160).

تاسعاً: التكيف والمرونة: ذلكم أن القيم الإسلامية قابلة للتحقق في المجتمع بمختلف الوسائل والطرق ،وتتكيف مع مختلف الأحوال والأزمان والأمصار دون أن يؤثر ذلك في جوهرها ،فالعدل يتحقق في المجتمع عبر مؤسسات مختلفة قد تخلقها الدولة بحسب حاجتها وعلى قدر إمكاناتها ؛ المهم أن يتحقق العدل ، وقد يتحقق في مختلف مظاهر الحياة العامة داخل الأسرة وفي الأسواق وفي المنظمات والهيئات وغير ذلك بصور شتى

وبوسائل مختلفة ، والأصل في ذلك قوله تعالى : { وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَاقُرْبَى } (الأنعام : 152). فأمرت بتحقيق الشورى في المجتمع ولم تحدد الكيفية والوسيلة ، وأمرت بأداء الأمانات إلى أهلها مطلق الأمانات بعد حفظها ولم تحدد وسائل الحفظ ؛لأنها متغيرة وأمرت بالتكافل الاجتماعي ، وتركت طرق تحقيقه مفتوحة على اجتهادات المقدمين عليه وأمرت بالإنفاق في سبيل الله ؛ مطلق سبيل الله ليعم الخير كلَّ مناحي الحياة ، ويغطي حاجات الناس المتجددة .

وهناك من يرى أن القيم تتسم بالخصائص التالية: أنها مجردات في كيان الفرد يمتلكها وتعتبر مهمة في علاقاته الحياتية ويمكن دراستها في إطار الوظيفة الخلقية والسلوكية ، وتعد مستويات يحكم على أساسها الفرد على أي شيء يراه أو يتعامل معه من حيث الصدق والخطأ والقبح وغير ذلك من الأحكام. و صلتها بممارسات سلوكيات الإنسان في مختلف المواقف ، ويمكن التعرف على ما يمتلكه الفرد من القيم من الأقوال أو الأفعال في كل موقف. ووجود مصطلحات تدل على كل قيمة مثل الأمانة والعدالة ... الخ . والقيم دائماً مسألة خلافية بين الأفراد والجماعات ، فكثير ما يواجه الفرد بالاختيار من عدة بدائل وبالتالي فإن اختياره يكون مستندا إلى قيم معينة وليس ضرورياً أن يكون متفقاً مع الآخرين. (القحطاني،1419،ص165).

مما سبق يمكن أن نوجز خصائص القيم في النقاط التالية:

- القيم لها معان مجردة ، ولكن يجب أن تتلبس بالواقع والسلوك، فالقيم يجب أن يؤمن بها الإنسان بحيث تصبح موجهة لسلوكه حتى يمكن اعتبارها قيماً ، ولذلك جاء في القرآن الكريم كثيراً قوله تعالى " الذين آمنوا وعملوا الصالحات " وفي الحديث الشريف :" الدين المعاملة ".
- المعرفة بالقيم قبلية ولا تأتي فجأة فالإدراك العقلي لابد من توافره مع القيم، ولا بد أن يكون مصحوباً بالانفعال الوجداني.
- القيم تقتضي الاختيار والانتقاء، وهذا يقتضي أن تكون لنا حرية.
- التدرج القيمي ليس جامداً بل متحرك متفاعل، والسلَّم القيمي قد يهتز سلباً أو إيجاباً .
- تقوم القيم بعملية توجيه للفرد وسلوكه في الحياة .

- للقيم علامات فارقة " مميزة " أي أنها لها مؤشرات من خلالها نفرق بينها وبين العادات .
- القيم متداخلة مترابطة ومتضمنة ، حيث إنها تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية كما أنها متضمنة من حيث التطبيق ، فالعدل مثلاً قيمة سياسية وقيمة أخلاقية أيضاً .

العلاقة بين المبادئ والقيم والتربية:

نجد أن العلاقة بين التربية والمبادئ والقيم علاقة عضوية، أي أن كل واحد منها يدخل في تكوين الآخر، فلا نجد تربية بدون مبادئ وقيم ،كما لا يمكن أن يكون هناك مبادئ وقيم بدون تربية. ولهذا فالقيم هي موضوع التربية وهي موضوع كل إنسان، كما إن التربية موضوع الإنسان. لهذا فإن العلاقة بينها تتضح من خلال ما يلي :

1- تقوم التربية بتكوين شخصية الإنسان وهذه الشخصية يشكلها نوع السلوك الذي تحدده المبادئ والقيم.
2- التربية عملية تكيف وتوافق ، والمبادئ والقيم تحدد هذا التكيف والتوافق .
3- التربية تعمل على توفير الأمان للإنسان والمبادئ والقيم تحدد الإحساس بذلك الأمان .
4- تعمل التربية على فهم الذات وإمكاناتها ، والمبادئ والقيم تعطي الفرد الفرصة للتعبير عن نفسه .
5- تنمي التربية الجانب العقدي أو الروحي في الإنسان ، والمبادئ والقيم مستمدة من تلك المعتقدات .
6- تعمل التربية على تنمية العلاقات بين الأفراد ، والمبادئ والقيم هما الإطار المرجعي لتحديد نوعية تلك العلاقات ولذلك لا يمكن الفصل بين المبادئ والقيم والتربية ، فالتربية مبادئ تقوم عليها ، والتربية عملية قيمية يقصد بها تقويم سلوك الإنسان وهذا يتضح من اشتقاق الأهداف التربوية من القيم التربوية السائدة في المجتمع وعملية التقويم للمعلم أو التلميذ تأخذ في اعتبارها مدى تمسكهم بالقيم والبرامج أو المناهج التي تقدمها المؤسسات التربوية للمجتمع حيث يجب أن تراعي قيمة ، والتربية في حد ذاتها تعتبر عملية غرس للقيم والاتجاهات التي يؤمن بها المجتمع وتعمل على نقلها للأجيال كذلك فهدف التربية تشجيع الإبداع والإنتاج والتطوير والتغيير مع

مراعاة القيم السائدة في المجتمع . لذلك قد يعتري العلاقة بين التربية والمبادئ والقيم شيء من الاختلاف والتفاوت الكلي أو الجزئي طالما أن مصدرها الإنسان أما التربية الإسلامية ، ومجتمعاتها فأن هذا الارتباط والعلاقة، تظهر بشكل أكبر لأن مصدر التربية والقيم والمبادئ جميعاً الكتاب والسنة وبالتالي يستحيل وجود أي اختلاف نقص أو تضارب بينهما. (خياط : ص44 – 45) .

تصنيف القيم:

اتضح لنا فيما مضى أن القيم متضمنة ومتداخلة ومن الصعب تصنيفها بدقة ، ولكن يمكن تصنيف القيم – لأغراض الدراسة – تصنيفات متعددة بحسب عدد من الاعتبارات ، كما يتضح مما يلي: صنفها عبد الرحمن بدوي إلى ثلاثة مجالات: قيم عقلية، وقيم جمالية، وقيم أخلاقية. وصنفها البعض على أساس ما هو مادي محسوس وغير محسوس. وصنفها البعض بحسب الأشخاص: قيم نظرية، وقيم اقتصادية، وقيم جمالية، وقيم اجتماعية، وقيم دينية، وقيم سياسية، وقيم فنيه.(طهطاوي ، 1996 ، 46-48) وقد صنف عبد الحميد الهاشمي وفاروق عبد السلام القيم إلى: قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع ربه، ومع نفسه، و مع الآخرين، ومما سبق يمكن تصنيف القيم إلى عدة أنماط كما وضعها سبرينجر Spanger وهي:

1-القيم النظرية Theoritial : وتعني ميل الفرد إلى اكتشاف الحقيقة عن العالم المحيط به من أجل تحقيق التوازن بين الأشياء على أساس ما هيتها ومعرفة القوانين التي تحكمها ، دون النظر إلى قيمتها العملية أو الجمالية ، وأصحاب هذه القيمة يتميزون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية (الفلاسفة والعلماء) .

2-القيم الاقتصادية Economical : وتعنى اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع . وأصحاب هذه القيمة يتميزون بنظرة عملية يقيمّ الأشياء تبعاً لمنفعتها (رجال المال والأعمال).

3-القيم الجمالية Aesthetic : وتعنى ميل الفرد إلى ما هو جميل من ناحية الشكل والتوافق ولا يعنى أنهم مبتكرون بل أن بعضهم لا يستطيع الابتكار الفني وإن كان يتذوق نتائجه.

4-القيم الاجتماعية : Social : وتعنى اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعاً له، والذين يتمتعون بهذه القيم يتميزون بالعطف والحنان والإثار .

5-القيم السياسية : political ميل الفرد إلى القوة والسيطرة على الأشياء والأشخاص ، ولا يعنى أنهم من رجال السياسة والحرب ، بل بعضهم يستطيع توجيه الآخرين والتحكم في مصائرهم.

6-القيم الدينية Religious ميل الفرد إلى معرفة العالم الظاهري وما يتحكم فيه من عوامل قوة تسيطر عليه حيث يحاول التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض ومعرفة ما تسمح به إمكانياته وقدراته التي وضعها الله سبحانه وتعالى فيه وهذا الترتيب يعنى أنها توجد في كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد لآخر، قوة وضعفاً. (القحطاني ، 1419، ص ص28 – 29) ومن خلال هذا التصنيف فإن الهدي النبوي قد اهتم بتعليم القيم والمباديء رغم تنوعها، وذلك باستخدام أساليب متنوعة تمثلت في، الحوار القرآني والنبوي، والتربية بالقصص القرآني والنبوي، والتربية بالأمثال والقرآنية والنبوية، والتربية بالقدوة الحسنة، والتربية بالممارسة والعمل، التربية بالعبرة والموعظة، والتربية بالترغيب والترهيب. (النحلاوي ، ص:205)

يحكم تصنيف القيم حسب معايير محددة وضعها الكثير من العلماء بهدف تمييزها عن بعضها البعض، فقد يكون التصنيف على أساس الموضوع كقيم دينية واقتصادية واجتماعية وسياسية وجمالية وهو ما يتبناه العالم الألماني سبرانجر .(أبو مشايخ، 2008، ص20) وقد يكون التصنيف حسب الشدة كقيم الزامية ومثالية .(الزيود،2005،ص25) أو على اساس المقصد كقيم وسائلية وغائية. (الجلاد،2005،ص49) أو على أساس العمومية كقيم عامة وخاصة. (سمارة، 2000،ص 42) أو على أساس الدوام كقيم دائمة ونسبية وعابرة. (أبو مشايخ، 2008،ص20)أو على أساس الوضوح كقيم ظاهرة وصريحة وضمنية. (درويش، 1999،ص ص81-82) وتصنف حسب الأعمال إلى قيم مادية وخلقية . (عبدالله، 1985، ص65) وقيم إنسانية (بريخ، 2000، ص10) وقيم روحية (الجلاد، 2005، ص48) ومن سياق العرض السابق فإن الباحث سيعتمد في تصنيف القيم التي تتناولها الدراسة في ضوء التصنيفات السابقة مع مراعاة خصوصية القيم التي تتناولها الدراسات الاجتماعية وما تعمل على تعزيزه من قيم ضمن مقرراتها في المرحلة الثانوية المتمثلة في الدراسات الاجتماعية في الصف الأول الثانوي والتاريخ والجغرافيا في الصف الثاني والثالث.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

طرق تعزيز القيم:

هناك العديد من الطرق والأساليب لتعزيز القيم، يمكن للمدرسة الإسهام فيها عبر البرامج التي تقدمها مثل:

1- ممارسة النشاط في المدرسة كالرحلات المدرسية، والإذاعة، والصحافة، والتمثيل، والخطابة المدرسية، والتي تتيح للطلاب العديد من الفرص كي تظهر ما لديهم من قيم كالشجاعة، والتعاون، ومساعدة الآخرين، والأمانة، والمسئولية، والتضحية .

2- استخدام تقنيات التعليم: والتي تلعب دور كبير في العرض، والإقناع، والتأثير، فاستخدام التلفزيون التعليمي، وأفلام الشرح، والمسرح، وغيرها من الوسائط التعليمية المقرونة بالحركة، والصوت، والصورة، واللون، والمناظر المتنوعة، قد تعمل على تعزيز قيم كثيرة كالصدق، والأمانة، والاحترام .

3- التعلم الذاتي: دعوة المعلمين الطلاب لتقويم إنجازاتهم وانفسهم وعلاقتهم مع بعضهم البعض مما يتيح لهم معرفة نقاط القوة والضعف لديهم مما يعزز كثير من القيم. (المزين،2009، ص 38)

دور المدرسة في تعزيز القيم:

- توفير الخبرات المتنوعة وإتاحة الفرص المتعددة أمام الطلاب.
- الاهتمام بتوفير القدوة الصالحة من المعلمين الأكفاء الواعين، والمدربين للقيام بتعزيز الجانب القيمي.
- إيجاد مواقف علمية، وتربوية متعددة لممارسة القيم.
- الاهتمام بالأنشطة الصفية، واللاصفية لتوفير بيئة مناسبة لتعزيز وممارسة قيم الشورى، والحوار، وتبادل الرأي والتعاون. (الجلاد،2005، ص ص63-64)
- إكسابهم العادات السلوكية المرتبطة بصحة الجسم، والشخصية والوطنية.(أبو دف، 2002،ص176).

وهذا يعزز دور المدرسة في القيام بدورها في تعزيز القيم ضمن المقررات الدراسية المتعددة والدراسات الاجتماعية خاصة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة لمفردات مقررات الدراسات الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت القيم، وذلك للبعد الكبير الذي تمثله بالنسبة لبناء الاجيال، ومن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيم الدراسات التالية:

هدفت دراسة كريج (CRAIG, 1989)إلى التعرف على دور المدرسة في التأثير على القيم تكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) طالبا و(١١) معلماً من مدارس ولاية واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن طلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا يشاركون في المدرسة بشكل أكبر ومنسجم ، وأعطوا أولوية لقيم حب العائلة.

تناولت دراسة السيد (1991 م) مدى فاعلية مقررات الدراسات الاجتماعية ومعلميها في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وذلك من خلال تحليل محتوى المقررات الدراسية وملاحظة المعلمين أثناء التدريس ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن احتواء المقررات الدراسية على قيم خلقية واجتماعية في الصفوف الثلاثة من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي إلا أن توزيعها على الفقرات المتضمنة القيم غير متكافئ، كما أن بعض القيم لم يرد ذكرها في تلك المقررات.

ولقد سعت دراسة العلاونة وآخرون ، (1991) إلى تطوير مقياس للقيم الاجتماعية في الإسلام حيث قسمت فقرات المقياس إلى سبعة مجالات هي: (الأسرة، والجوار وأولوا الأرحام، والطعام والشراب واللباس، والمجال الاقتصادي، والاجتماعي، والتعامل مع غير المسلمين، والأمراض الاجتماعية ،ومجال المبادئ العامة).

وتناولت دراسة العطيوي (1995 م) تقييم مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء الأساس الاجتماعي حيث قامت بتحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية واستفتاء معلمي تلك المناهج و أشارت إلى توافر بعض جوانب الأساس الاجتماعي في الكتب، كما أثبتت الدراسة أن المعلمين على معرفة كبيرة بالأساس الاجتماعي وأن هناك علاقة بين توفر الأساس الاجتماعي ومعرفة المعلمين بهذه الأسس، وأن الأساس الاجتماعي من الأسس المهمة التي تبني الدول عليها أنظمتها .

كما هدفت دراسة العمير (1417 هـ) إلى تحليل محتوى كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام (بنات) في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات عمق المعرفة

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

وطرق عرضها وتوصلت الدراسة إلى عدم توفر العمق المعرفي في كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام ، وغياب طرق عرض المفاهيم والتعميمات والخرائط المفهومية ، وعدم توفر الأنماط التنظيمية بالصورة التي تناسب حجم الموضوعات والأحداث التاريخية، مما أدى إلى تفكك المعلومات التاريخية في الكتب .

كما حاولت الدويري (1417 هـ) التعرف على واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريسها ، وأظهرت الدراسة أن القيم توفرت بنسبة أعلى في الصف الرابع فالثالث فالأول فالثاني، أما أكثر القيم توفراً فهي القيم الاجتماعية ثم الاقتصادية ثم السياسية ثم الدينية.

كما أكد الشعوان (1417 هـ) في دراسته التي بعنوان " القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية" أوضح معناها وعرض أنواع القيم ثم قدم أربع طرق لتدريس القيم وهي غرس القيم ، وتوضيح القيم والمحاكمة الأخلاقية العقلية، وتحليل القيم .

أما دراسة سفيان (1998) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى القيم الاجتماعية لدى طلبة قسم علم النفس في جامعة (تعز)، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتوافق الاجتماعي النفسي و القيم الاجتماعية ، تكونت عينة الدراسة من (327) طالباً وطالبة من قسم علم النفس في كلية التربية في جامعة تعز من الصفوف الثانية والثالثة في اليمن، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن طلبة جامعة تعز يتمتعون بقيم اجتماعية عالية.

وهدفت دراسة عبيدات (1998) إلى التعرف على مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلم والطلبة. تكونت عينة الدراسة من (151) معلما و(652) طالبا وطالبه . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين يسهمون في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تتعلق بالأسرة في المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمجتمع، في حين جاءت القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمدرسة المرتبة الثالثة .

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

وكشفت دراسة العقيل (1419 هـ) عن مدى توفر القيم في كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية للبنين في المملكة العربية السعودية حيث قام بتحليل كتب المواد الاجتماعية الستة المقررة في المرحلة الابتدائية، وبلغ تكرار القيم (1595) قيمة موزعة على الكتب الستة ولكن التوزيع لم يكن متكافئاً ويختلف باختلاف مادة التخصص إذا كانت جغرافيا أو تاريخياً.

وهدفت دراسة سعدات (2001) إلى التعرف على القيم الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة ، تكونت عينة هذه الدراسة من (300) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية من مدارس محافظات المنوفية ، القاهرة ، جنوب سيناء ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القيم الاجتماعية السائدة بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة وذلك لصالح طالبات المرحلة الثانوية العامة ، كما أشارت النتائج أنه توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القيم الاجتماعية السائدة بين طلاب المرحلة الثانوية العامة بأقسامها الثلاثة وذلك لصالح طلاب القسم العلمي علوم.

وهدفت دراسة الريس (1421 هـ) إلى التعرف على أنواع القيم في كتب التربية الوطنية المقررة على المرحلة الابتدائية في مدارس البنين في المملكة العربية السعودية فكان إجمالي تكرارات القيم (768) قيمة في الكتب الثلاثة وكان أكثرها تكراراً الصف الخامس فالسادس ثم الرابع ، كما أظهرت النتائج أن نسب مجالات القيم متباينة فيما بينها، كما أظهرت تباين توزيع قيم المجال الواحد بين الكتب .

وهدفت دراسة غانم (2002) إلى التعرف على العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي والقيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة هذه الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بدافعية عالية للإنجاز الدراسي ومستوى عالي من القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية.

قدمت السميري (1424) دراسة تهدف إلى تحليل محتوى كتابي الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة للصفين الثاني والرابع الابتدائي وهي بعنوان (حينا)our neighbourhood و

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

(السنوات المظلمة)the dark years، وتقويم محتواهما في ضوء الأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج ، وفي ضوء أهداف الدراسة تم تحديد أسئلتها و مصطلحاتها وحدودها؛ وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوىcontent analysisوأعدت ست قوائم تحليل شملت الفئات التالية : المفاهيم الاجتماعية، المفاهيم التاريخية، والقيم الاجتماعية (1)، القيم الاجتماعية (2)، المشكلات الاجتماعية ، ومعايير تقويم المحتوى. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: توفر عشرة مفاهيم اجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الابتدائي كان أكثرها تكراراً الحي ، وخدمات مرافق الحي ،الأصدقاء وتوفر اثنتي عشرة قيمة اجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي أكثرها تكراراً المحافظة على العادات والتقاليد والتعاون، والتواصل الاجتماعي، وتوفر 13 قيمة اجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي كان أكثرها تكراراً المحافظة على الهوية الوطنية وحب الوطن، وفي ضوء النتائج السابقة قدمت الباحثة بعض التوصيات منها الاستفادة من تجربة سنغافورة في تطوير المناهج القائمة على الجودة النوعية والتأكيد على التعليم الوطني في إطار مقومات المجتمع وثوابته وتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء الأسس النفسية للمنهج ، والأسس المعرفية للمنهج .

ودراسة الخطيب ، محمد خالد (2007) هدفت الدراسة الى التعرف على آراء مدرسي العلوم الشرعية ومدرسي العلوم التربوية حول أهم الأدوار التي يمكن أن تؤديها الجامعات لتنمية القيم العربية الإسلامية عند الطلبة، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها ترتبت الأدوار حسب درجة أهميتها في تنمية القيم لدى الطلبة كما يلي: دور المدرس، دور النشاطات الطلابية، دور المناهج ، دور الأنظمة والتعليمات الجامعية، دور الطلبة ، الجهاز الإداري ، وأخيراً دور الخدمات الطلابية.

وهدفت دراسة حمود (2011) إلى التعرف على منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية ، تكونت عينة هذه الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، وذلك باختيار(10) مدارس لكل من الذكور والإناث، فقد اختيرت نسبة (20%). للمدارس العشر لكلا الجنسين . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الجنس، حيث كانت النتائج لصالح

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

الإناث في قيم المبادرة الفردية، النظام والانضباط ، آداب الحديث، آداب السير، الصداقة ، وأن هناك فروقاً غير دالة إحصائيا في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الاختصاص الدراسي (العلمي – الأدبي ،) وذلك في قيمة المساواة لصالح العلمي فقط.

دراسة قربان ، (2012)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان أبرزها: 1) وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية، كل على حدة وللمجالين معًا، لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعني فاعلية قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية. 2) وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية لمستويي تنمية القيم الاجتماعية والمفاهيم العلمية وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح القياس البعدي مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام قصص الرسوم المتحركة.

مرعي، معوض حسن، (2012) استهدفت هذه الدراسة تقويم مدى إسهام معلم المدرسة الابتدائية في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الابتدائية من وجهة نظر الموجهين ومدراء المدارس بمحافظة الجيزة. وتكمن أهمية هذه الدراسة في توجيه نظر القائمين على شؤون التعليم وأصحاب القرار بضرورة الاهتمام بتنمية القيم الاجتماعية للتلاميذ. وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي حيث تمّ استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية وتشخيصها وكشف جوانبها. شملت العينة الفئات التالية: موجهو المدارس الابتدائية في محافظة الجيزة (85 موجه في 6 إدارات تعليمية). مدراء المدارس الابتدائية بمحافظة الجيزة (140 مدير مدرسة في 6 إدارات تعليمية). من أهم نتائج الدراسة ما يلي: 1) إن القيم الاجتماعية من القيم التي لا بد من غرسها في نفوس الناشئة وذلك لمتطلبات نموهم الاجتماعي. 2) إن أهم القيم الاجتماعية التي لا بد أن ينميها المعلم لدى تلميذ المرحلة الابتدائية هي: حب الوطن، احترام الوالدين، النظافة، الأمانة، المعاملة الحسنة، التعاون، الوفاء، الكرم، حسن الجوار، تحمل المسؤولية، الاجتهاد، تقدير العمل. 3) يقوم معلم

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

المرحلة الابتدائية بأدواره في تنمية القيم بدرجة عالية في بعض الأدوار وأخرى بدرجة متوسطة. 4) يمارس معلم المرحلة الابتدائية بعض أساليب تنمية القيم الاجتماعية بدرجات متفاوتة بعضها بدرجة عالية والأخرى بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات:

استفاد الباحث من الإطار النظري والدراسات في تحديد مشكلة دراسته وبناء أداة الدراسة وإجراءات الدراسة من حيث تحديد المحاور الرئيسة للقيم والقيم الفرعية و منهج الدراسة وعرض ووصف النتائج التي توصلت لها وفي تفسير نتائج الدارسة الحالية، ويمكن عرض أبرز الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- تؤكد أغلب الدراسات التي أجريت على افتقار المناهج والمقررات الدراسية في التعليم الأساسي إلى النماذج والطرق والوسائل المرشدة إلى تعزيز القيم لدى الأجيال مما ينعكس سلباً على تصميم مقررات الدراسات الاجتماعية التي تخلو تماما من هذه النماذج والمنضمات التي تفسح المجال أمام الأجيال في تعزيز القيم لديهم بشكل إيجابي، وهذا يؤكد افتقار التعليم العام لهذه المعززات نتيجة للقصور الذي تعاني منه المناهج و المقررات الدراسية.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الكشف عن مواطن القصور في التعرف على القيم التي يجب العمل على تعزيزها وتنميتها لدى الطلاب في مرحلة الثانوية مما ينعكس بالأثر إيجابي على حياتهم العلمية والعملية في المستقبل.
- استنتج الباحث من الدراسات الافتقار إلى العديد من الدراسات التي كان من المفترض أن تجرى على المقررات الدراسية وعلى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، كذلك ندرة الدراسات التجريبية على تنمية وتعزيز القيم في التعليم العام، حيث أغلب الدراسات وصفية.
- استفاد الباحث في تصميم نموذج تخطيطي لتنمية وتعزيز القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية لدى طلاب التعليم العام، كخطوة أولى على أن يتم تجريب النموذج في دراسة تجريبية في المستقبل بإذن الله.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتماد الباحث في إجراء الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يمضي إلى أبعد من ذلك، لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات والتعبير عن نتائج الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة لها .(جابر وكاظم ، 1987).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث ثانوي قسم العلوم الشرعية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل، حيث تم توزيع الاستبانة للكشف عن أهمية القيم لدى طلاب الصف الثالث ثانوي قسم علوم شرعية ، وذلك كونهم القسم المعني بدراسة مقررات الدراسات الاجتماعية التي تحتوي على مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، في جميع فصول المرحلة الثانوية من الصف الأول الثانوي وحتى الصف الثالث الثانوي بخلاف قسم العلوم الطبيعية والذي تقتصر دراستهم لمقررات الدراسات الاجتماعية عند الصف الأول ثانوي، حيث تم توزيع أداة الدراسة على (70) طالب كعينة عشوائية بسيطة وبعد استرجاع الأداة تم استبعاد الإجابات الغير مكتملة حيث تبقى إجابة (51) طالب، وذلك في نهاية العام الدراسي(1434 – 1435هـ).

أدوات الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على كل من:

- استبانة للتعرف على واقع القيم لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
- بناء نموذج مقترح لتعزيز القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية لطلاب الصف الثالث الثانوي.

وصف لإعداد مواد وأدوات الدراسة :

اعتمد الباحث في إعداد أداة الدراسة على الإطار النظري والدراسات السابقة وما تضمنته من تصنيف للقيم، حسب ما ورد عند كل من عبد الرحمن وطهطاوي وسبرينجر وأيضا الرجوع إلى أهداف المرحلة الثانوية بشكل عام وأهداف الدراسات الاجتماعية، وفي ضوء ذلك عمد الباحث إلى تحليل محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية وفق معيار وحدة الموضوع لمفردات المقررات، والذي اعتمد الباحث فيه

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

على معايير الاختيار والتقدير والممارسة أو العمل للقيمة، حيث خلص الباحث إلى تحديد القيم الرئيسة كمحاور رئيسة لأداة الدراسة تحتوي على عبارات تعبر عن أهمية القيم الفرعية لكل محور، وبناء على التصنيفات المتعددة للقيم التي تطرق لها الباحثون وما توصل اليه الباحث من خلال تحليل محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية تم بناء استبانة للتعرف على واقع أهمية القيم لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، تتكون من (39) عبارة ، تحتوي على مدرج ثلاثي للإجابة على بنود الاستبانة، جاءت على النحو التالي: بدرجة عالية (3)، بدرجة متوسطة (2)، بدرجة ضعيفة (1)، بهدف تحديد مستويات أهمية القيم لدى الطلاب في ضوء بنود الاستبانة.

صدق الأداة:

نظرا للتداخل الشديد بين القيم والذي وجد الباحث من الصعوبة بمكان الفصل بين القيم الرئيسة وما تتضمنه من قيم فرعية عمد الباحث إلى التحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة وأبعادها الرئيسة ومدى مناسبة كل الأبعاد الفرعية مع الأبعاد الرئيسة وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الدراسات الاجتماعية، بهدف التأكد من مدى مناسبتها ودقتها لجوانب الدراسة، ومدى ارتباط فقراتها بالبعد الذي تمثله، وما يقدمونه من اقتراحات وتعديل وحذف وإضافة وما يرونه مناسباً من أفكار، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم الأخذ بالملاحظات والتوصيات التي أبداها المحكمون في الصياغة والتعديل والإضافة والحذف وبما يتناسب مع الدراسة الحالية.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة استخدم الباحث معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغ عددهم (20) طالباً ثم تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، لجميع محاور الأداة وذلك حسب الجدول التالي رقم (1):

جدول رقم (1)

معامل الثبات	
أداة الدراسة	معامل الثبات الفاكرونباخ
جميع فقرات الاستبانة	% 85.5

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

حيث بلغ معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة (85.5 %)، وبالتالي يعتبر معامل ثبات عالي، مما يسمح بتطبيق أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بمعالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية من أجل الإجابة على الأسئلة التي طرحتها الدراسة، وهي:- حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (بدرجة عالية = 3، بدرجة متوسطة = 2، بدرجة ضعيفة =1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (3-1) ÷ 3= 0.66

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (2) يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الفئة	الوصف	مدى المتوسطات
الأولى	بدرجة عالية	1 – 1.66
الثانية	بدرجة متوسطة	1.67 – 2.33
الثالثة	بدرجة ضعيفة	2.34 – 3

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

يمكن الإجابة على تساؤلات الدراسة حسب ما يلي:

السؤال الأول:- ما واقع القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال فأنه يمكن تناول الإجابة من خلال الجداول التالية التي تتناول المجالات الرئيسة للقيم، والتي تتمثل في كل من المجالات التالية: الاجتماعية، والأسرية، والفكرية، والشخصية، والوطنية، والإنسانية، وفيما يلي يمكن تناول كل مجال في جدول مستقل لتوضيح درجة أهمية القيم الفرعية في كل مجال على حدة وذلك حسب ما يلي:

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

جدول رقم (3) يبين التكرارات والنسب المئوية لدرجات أهمية عبارات مجال القيم الاجتماعية من وجهة نظر أفراد العينة وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

م	القيمة	القيم الاجتماعية						المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي العام
		بدرجة عالية	النسبة %	بدرجة متوسطة	النسبة %	بدرجة ضعيفة	النسبة %			
1	الصداقة	29	%56.8	12	%23.5	10	%19.9	2.37	3	2.28
2	التضحية	16	%31.3	21	%41.1	14	%27.4	2.03	6	
3	التسامح	25	%49	14	%27.4	12	%23.5	2.17	5	
4	الأمانة	35	%68.6	7	%13.7	9	%17.6	2.50	1	
5	الاحترام	28	%54.9	16	%31.3	7	%13.7	2.41	2	
6	التعاون	22	%43.1	18	%35.2	11	%21.5	2.21	4	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل حول درجة أهمية قيم مجال القيم الاجتماعية بالنسبة لهم، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.28 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد العينة يرون أهمية القيم الاجتماعية بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى القيم فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لقيم مجال القيم الاجتماعية من وجهة نظر أفراد العينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل ما بين (2.03 - 2.50) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الأهمية (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة)، وفيما يلي نتناول قيم مجال القيم الاجتماعية بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية ثلاث قيم من مجال القيم الاجتماعية بدرجة (عالية) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.37، 2.50) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (الأمانة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.50).
- جاءت قيمة (الاحترام) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.41).
- جاءت قيمة (الصداقة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.37).

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية ثلاث قيم من مجال القيم الاجتماعية بدرجة (متوسطة) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.03، 2.21) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (التعاون) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.21).
- جاءت قيمة (التسامح) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.17).
- جاءت قيمة (التضحية) في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.03).

جدول رقم (4) يبين التكرارات والنسب المئوية لدرجات أهمية عبارات مجال القيم الأسرية من وجهة نظر أفراد العينة وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

م	القيمة	القيم الأسرية						المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي العام
		بدرجة عالية	النسبة %	بدرجة متوسطة	النسبة %	بدرجة ضعيفة	النسبة %			
7	صلة الرحم	38	%74.5	10	%19.9	3	%7.8	2.68	2	2.53
8	النظام	33	%64.7	11	%21.5	7	%3.7	2.50	3	
9	الترتيب	22	%43.1	12	%23.5	17	%33.3	2.09	4	
10	طاعة الوالدين	46	%90.1	3	%7.8	2	%3.9	2.86	1	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل حول درجة أهمية قيم مجال القيم الأسرية بالنسبة لهم، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.53 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد العينة يرون أهمية القيم الأسرية بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى القيم فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لقيم مجال القيم الأسرية من وجهة نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل ما بين (2.09 – 2.86) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الأهمية (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة)، وفيما يلي نتناول قيم مجال القيم الأسرية بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية ثلاث قيم من مجال القيم الأسرية بدرجة (عالية) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.50، 2.86) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (طاعة الوالدين) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.86).
- جاءت قيمة (صلة الرحم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.68).
- جاءت قيمة (النظام) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.50).

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية قيمة (الترتيب) من مجال القيم الأسرية بدرجة (متوسطة) حيث جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (2.09).

جدول رقم (5) يبين التكرارات والنسب المئوية لدرجات أهمية عبارات مجال القيم الفكرية من وجهة نظر أفراد العينة وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

م	القيمة	القيم الفكرية						المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي العام
		بدرجة عالية	النسبة %	بدرجة متوسطة	النسبة %	بدرجة ضعيفة	النسبة %			
11	تقدير العلم والعلماء	38	%74.5	11	%21.5	2	%3.9	2.70	1	2.25
12	التخطيط	21	%41.1	18	%35.2	12	%23.5	2.17	5	
13	الإبداع	17	%33.3	25	%49	9	%17.6	2.15	6	
14	الطموح	25	%49	16	%31.3	10	%19.9	2.29	3	
15	الانجاز	21	%41.1	19	%37.2	11	%21.5	2.19	4	
16	حب الاستطلاع	21	%41.1	13	%25.5	17	%33.3	2.07	8	
17	الاستكشاف	21	%41.1	16	%31.3	14	%27.4	2.13	7	
18	تقبل النقد	28	%54.9	13	%25.5	10	%19.9	2.35	2	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل حول درجة أهمية قيم مجال القيم الفكرية بالنسبة لهم، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.25 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد العينة يرون أهمية القيم الفكرية بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى القيم فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لقيم مجال القيم الفكرية من وجهة نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل ما بين (2.07 – 2.70) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الأهمية (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة)، وفيما يلي نتناول قيم مجال القيم الفكرية بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية القيمتين (تقدير العلم والعلماء، تقبل النقد) من مجال القيم الفكرية بدرجة (عالية) حيث جاءتا في المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب وبمتوسط حسابي (2.70، 2.35) على الترتيب أيضًا.

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية ست قيم من مجال القيم الفكرية بدرجة (متوسطة) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.07، 2.29) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (الطموح) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.29).
- جاءت قيمة (الانجاز) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.19).
- جاءت قيمة (التخطيط) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.17).
- جاءت قيمة (الإبداع) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.15).
- جاءت قيمة (الاستكشاف) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.13).
- جاءت قيمة (حب الاستطلاع) في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.07).

جدول رقم (6) يبين التكرارات والنسب المئوية لدرجات أهمية عبارات مجال القيم الشخصية من وجهة نظر أفراد العينة وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

م	القيمة	القيم الشخصية						المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي العام
		بدرجة عالية	النسبة %	بدرجة متوسطة	النسبة %	بدرجة ضعيفة	النسبة %			
19	الصدق	32	%62.7	16	%31.3	3	%7.8	2.56	2	2.41
20	الشورى	33	%64.7	13	%25.5	5	%9.8	2.54	3	
21	تقدير الذات	34	%66.6	15	%29.4	2	%3.9	2.62	1	
22	تحقيق الذات	26	%50.9	16	%31.3	9	%17.6	2.33	6	

م	القيمة	القيم الشخصية						الترتيب	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي العام
		بدرجة عالية	النسبة %	بدرجة متوسطة	النسبة %	بدرجة ضعيفة	النسبة %			
23	المنطقية والعقلانية	21	%41.1	19	%37.2	11	%21.5	8	2.19	
24	التفاؤل	26	%50.9	19	%37.2	6	%11.7	5	2.39	
25	الاعتراف بالخطأ	31	%60.7	11	%21.5	9	%17.6	4	2.43	
26	إدارة الوقت	26	%50.9	13	%25.5	12	%23.5	7	2.27	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل حول درجة أهمية قيم مجال القيم الشخصية بالنسبة لهم، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.41 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد العينة يرون أهمية القيم الشخصية بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى القيم فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لقيم مجال القيم الشخصية من وجهة نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل ما بين (2.19 - 2.62) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الأهمية (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة)، وفيما يلي نتناول قيم مجال القيم الشخصية بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية خمس قيم من مجال القيم الشخصية بدرجة (عالية) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.39، 2.62) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (تقدير الذات) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.62).
- جاءت قيمة (الصدق) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.56).
- جاءت قيمة (الشورى) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.54).
- جاءت قيمة (الاعتراف بالخطأ) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.43).
- جاءت قيمة (التفاؤل) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.39).

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية ثلاث قيم من مجال القيم الشخصية بدرجة (متوسطة) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.19، 2.33) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (تحقيق الذات) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.33).
- جاءت قيمة (إدارة الوقت) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.27).
- جاءت قيمة (المنطقية والعقلانية) في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.19).

جدول رقم (7) يبين التكرارات والنسب المئوية لدرجات أهمية عبارات مجال القيم الوطنية من وجهة نظر أفراد العينة وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

م	القيمة	القيم الوطنية						المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي العام
		بدرجة عالية	النسبة %	بدرجة متوسطة	النسبة %	بدرجة ضعيفة	النسبة %			
27	الولاء للوطن	36	%70.5	8	%15.7	7	%3.7	2.56	1	2.40
28	ترشيد الاستهلاك	21	%41.1	15	%29.4	15	%29.4	2.11	6	
29	احترام العمل	30	%58.8	13	%25.5	8	%15.7	2.43	4	
30	صيانة البيئة	34	%66.6	10	%19.9	7	%3.7	2.52	2	
31	الانضباط	34	%66.6	8	%15.7	9	%17.6	2.49	3	
32	الادخار	25	%49	16	%31.3	10	%19.9	2.29	5	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل حول درجة أهمية قيم مجال القيم الوطنية بالنسبة لهم، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.40 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد العينة يرون أهمية القيم الوطنية بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى القيم فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لقيم مجال القيم الوطنية من وجهة نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة

محايل ما بين (2.11 – 2.56) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الأهمية (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة)، وفيما يلي نتناول قيم مجال القيم الوطنية بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية أربع قيم من مجال القيم الوطنية بدرجة (عالية) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.43، 2.56) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (الولاء للوطن) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.56).
- جاءت قيمة (صيانة البيئة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.52).
- جاءت قيمة (الانضباط) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.49).
- جاءت قيمة (احترام العمل) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.43).

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية القيمتين (الادخار، ترشيد الاستهلاك) من مجال القيم الوطنية بدرجة (متوسطة) حيث جاءتا في المرتبتين الخامسة والسادسة والأخيرة على الترتيب وبمتوسط حسابي (2.29، 2.11) على الترتيب أيضًا.

جدول رقم (8) يبين التكرارات والنسب المئوية لدرجات أهمية عبارات مجال القيم الإنسانية من وجهة نظر أفراد العينة وترتيبها حسب المتوسط الحسابي

م	القيمة	القيم الإنسانية						المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي العام
		بدرجة عالية	النسبة %	بدرجة متوسطة	النسبة %	بدرجة ضعيفة	النسبة %			
33	السلام	34	%66.6	9	%17.6	8	%15.7	2.50	5	2.57
34	المساواة	33	%64.7	15	%29.4	3	%5.9	2.58	4	
35	مساعدة الآخرين	39	%76.5	5	%9.8	7	%13.7	2.62	2	
36	رعاية المسنين	36	%70.6	11	%21.7	4	%8	2.62	2	
37	العدل	31	%60.8	12	%23.5	8	%15.7	2.45	7	
38	نبذ العنف	26	%51	13	%25.5	12	%23.5	2.50	5	
39	التواضع	43	%84.3	5	%9.8	3	%5.9	2.78	1	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل حول درجة أهمية قيم مجال القيم الإنسانية بالنسبة لهم، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (2.57 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، مما يعني أن أفراد العينة يرون أهمية القيم الإنسانية بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى القيم فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لقيم مجال القيم الإنسانية من وجهة نظر أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل ما بين (2.45 - 2.78) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجة الأهمية (بدرجة عالية) أي أن معظم أفراد العينة يرون أهمية كل قيمة من قيم مجال القيم الإنسانية بدرجة (عالية) ويمكننا ترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت قيمة (التواضع) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.78).
- جاءت قيمتي (مساعدة الآخرين، رعاية المسنين) في نفس المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.62) لكل منهما.
- جاءت قيمة (المساواة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.58).
- جاءت قيمتي (السلام، نبذ العنف) في نفس المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.50) لكل منهما.
- جاءت قيمة (العدل) في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.45).

الرقم	ترتيب متوسطات جميع مجالات القيم الرئيسية			المتوسط الحسابي العام
	القيم الرئيسية	المتوسط	ترتيب المجال	
1	مجال الإنسانية	2.57	1	2.40
2	مجال الأسرية	2.53	2	
3	مجال الشخصية	2.41	3	
4	مجال الوطنية	2.40	4	
5	مجال الاجتماعية	2.28	5	
6	مجال الفكرية	2.25	6	

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لجميع المجالات (2.40 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد العينة من

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية جميع القيم بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.

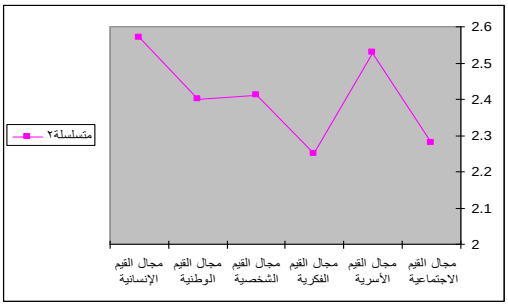
كما يتضح من الجدول أعلاه تفاوت المتوسطات الحسابية على مستوى مجالات القيم المختلفة حيث انحصرت بين (2.25 – 2.57) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات درجتي الأهمية (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة)، وفيما يلي نتناول مجالات القيم بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية أربعة مجالات بدرجة (عالية) حيث انحصرت المتوسطات الحسابية بين (2.40، 2.57) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاء مجال (الإنسانية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.57).
- جاء مجال (الأسرية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.53).
- جاء مجال (الشخصية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.41).
- جاء مجال (الوطنية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.40).

بينما نجد أن معظم أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية المجالين (الاجتماعية، الفكرية) بدرجة (متوسطة) حيث جاءت في المرتبتين الخامسة والسادسة والأخيرة على الترتيب وبمتوسط حسابي عام (2.28، 2.25) على الترتيب أيضًا.

شكل رقم (1)



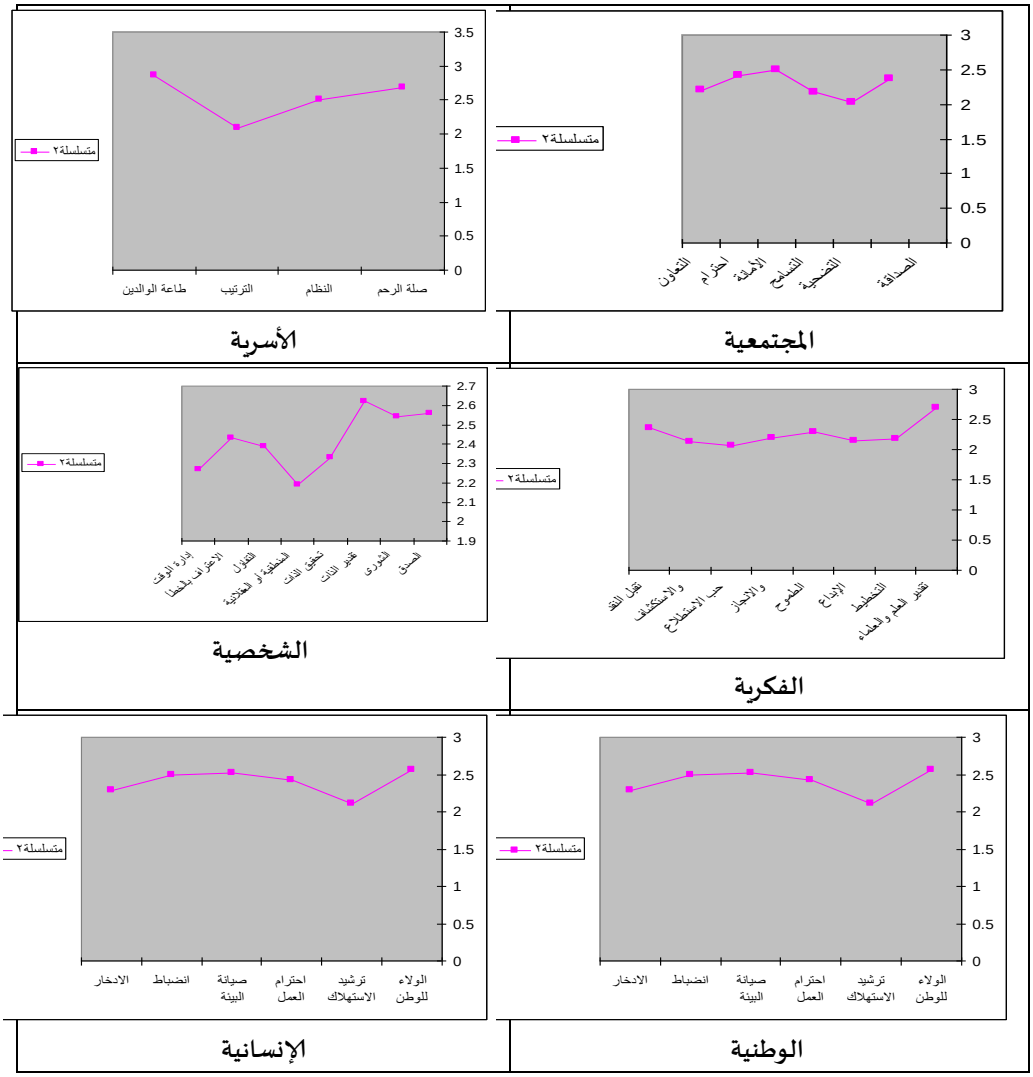
رسم بياني لترتيب القيم الرئيسية

يتضح من الجدول السابق درجة أهمية القيم بالنسبة للطلاب في القيم الفرعية لجميع المجالات والتي تحتوي على تسع وثلاثين قيمة فرعية، وبالنظر في المتوسطات الحسابية يتضح انخفاض ثمانية عشر قيمة عن معدل المتوسط الحسابي العام (2.40)، في كل من: مجال

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

المجتمعية: الصداقة والتضحية والتسامح والتعاون، أما في مجال الأسرية فتشمل قيمة الترتيب، وفي مجال الفكرية تشمل التخطيط والإبداع والطموح والانجاز وحب الاستطلاع والاستكشاف وتقبل النقد، وفي مجال الشخصية شملت قيم تحقيق الذات والمنطقية والعقلانية والتفاؤل وإدارة الوقت، وفي مجال الوطنية شملت قيمة ترشيد الاستهلاك و الادخار.

رسم بياني يوضح القيم الفرعية في مجالات القيم الرئيسية



شكل رقم (2)

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

إجابة السؤال الثاني: ما النموذج المقترح لتعزيز القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية؟

لكي نجيب على هذا السؤال الثاني من تساؤلات الدراسة، فإن النموذج المقترح يقوم على بناء نموذج يمكن تضمينه في مقررات الدراسات الاجتماعية للاستعانة به في تعزيز القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن أجل ذلك فلابد من التعرف على مفهوم النموذج في الأدب التربوي، ومعايير بنائه، ومرتكزاته، والخريطة الذهنية والمفهومية التي يقوم عليها، والخطوات العملية لتصميم النموذج.

مفهوم النموذج :

يعد مفهوم النموذج من المفاهيم الحديثة، والتي أصبحت تحتل مكانة بارزة في اللغة العلمية وفي البحث العلمي، لقد نشأت فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة؛ إذ يتجه المهندس المعماري أو المهندس الميكانيكي إلى إنشاء نموذج أو مجسم مصغر يمثل المبنى الذي يرغب في بنائه، أو الآلة التي يرغب في تصميمها.(الدريج، 1414هـ، ص 47) ويختلف مفهوم النموذج باختلاف المجال الذي يستخدم فيه. فقد تطرقت المعاجم والأدبيات النظرية الى عدة تعريفات، فقد جاء في القاموس المحيط: أن النَّمُوذَجُ، مثالُ الشيء؛ هذا نموذج من إنتاجنا الصناعيّ والجمع نَمَاذِجُ. النَّمُوذَجِيُّ : المنسوبُ إلى النّموذج: ما يتَّخَذُ مثالاً يُحتذَى به؛ أَنْشأْنا مزرعة نموذجيّة، وفي القاموس الوسيط: أن نَمُوذَجٌ - "نَمُوذَجٌ يُحْتَذَى بِهِ" مِثَالٌ، نَمَطٌ، شَكْلٌ، طِرَازٌ. "قَدَّمَ لَهُ نَمَاذِجَ مِنْ أَعْمَالِهِ". والجمع نَمَاذِجُ، نَمُوذَجَاتٌ. والنَمُوذَجِيٌّ: (مَنْسُوبٌ إِلَى النَّمُوذَجِ). "أَلْقَى دَرْساً نَمُوذَجِيّاً" : دَرْساً تَرْبَوِيّاً يُرْجَى الاقْتِدَاءُ بِطَرِيقَةِ إِلْقَائِهِ. "مَدْرَسَةٌ نَمُوذَجِيَّةٌ" "مَزَارِعُ نَمُوذَجِيَّةٌ"، وفي لسان العرب: النَمُوْذج مثال الشيءِ معرَّب نَمُوْذَه بالفارسيَّة ويقال الأُنْمُوْذَج أيضًا. وقيل هو لحنٌ ولا يعتدُّ بهِ نموذجات وأنموذجات، ويتضح أن معنى النموذج في اللغة – بفتح النون المفخمة والميم المضمومة "مثال الشيء" أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله. (السميري، 1997م، ص9)

وعرف النموذج في المعاجم التربوية، the model بأنه "تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء، أو الظواهر أو الإجراءات واصفا إياها مما يجعلها قابلة للفهم. ويعرف بأنه شكل

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة".(شحاته، والنجار، 2003م، ص 317) وأيضاً models بأنها "تقليد مجسم للشيء الحقيقي، يستخدمه المدرس نظراً لتعذر عرض الأشياء ذاتها؛ أي إنه يستغني عن الشيء الأصلي بنموذج يضاهيه في الشكل والتفاصيل إلى حد كبير، وهو وسيلة يستحضر بها الماضي، ويشترط فيها أن يكون مناسباً للتلاميذ في الحجم ومستوى الطلاب" (اللقاني، والجمل، 2003م،ص 325)، وقد أشير إلى النموذج بأنه "عبارة عن تقليد متقن للشيء الحقيقي أو لعينة منه" وبعبارة أخرى النموذج "صورة مطابقة للشيء أو العينة المراد عمل نموذج لها". كما يوردان أنه يوجد "ثلاث حالات للنموذج إما أن يكون أكبر من الشيء الحقيقي أو أصغر منه، أو يكون مماثلاً له تماماً من حيث الحجم والتفاصيل، وفي الحالتين الأوليتين يجب على المعلم أن يوجه نظر التلاميذ إلى كبر وصغر حجم النموذج عن الشيء الحقيقي حتى يتجنب تكوين مفاهيم خاطئة لديهم عن حجم الشيء الحقيقي". (سليمان ونافع ، 2001م، ص140)

وعن ريفت باترك (Rivett Patrick,1972) الذي يرى بأن النموذج عبارة عن "مجموعة من العلاقات المنطقية تجمع معاً الملامح الرئيسة للواقع الذي نعنى به"، وبوشامب (Beauchamp,1975) الذي يرى بأن النموذج عبارة عن "طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها، أو شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير الواضحة أو غير المفهومة". (موس، 1418هـ، ص 60 – 61). ويعتبر النموذج عبارة عن مجموعة من العلاقات المنطقية كمية أو وصفية أو كلتيهما معاً، توضح المعالم الرئيسة للواقع الذي تعالجه أو تعبر عنه، وهو أسلوب أو طريقة يتم عن طريقها تمثيل ظواهر معينة في علاقات محددة، وبالتالي هو شكل تخطيطي يعبر عن أهم العناصر أو المكونات والعلاقات القائمة بينها وذلك بصورة دقيقة من أجل الإسهام في عملية التفسير والفهم لما هو غامض منها. (نور الدين، 2000م، ص31)، ويعرف النموذج بأنه "يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات، ويكون عوناً على الفهم، وهو بالنسبة للفهم كالاستعارة والتشبيه بالنسبة للغة تفتح طرقاً، دروباً ومسالك له، بالاستعانة بشيء معروف أو مألوف للتوصل إلى شيء غير

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

معروف أو غير مألوف". (عميرة، 1991م ص ص215– 216)

التعريف الإجرائي لمفهوم النموذج : هو "تبسيط وتصوير للواقع في شكل تعبير رمزي يحدد مكونات الواقع والعلاقات بينها، ويعبر عن نوع الظاهرة أو النظرية التي ينبثق عنها. أي بمعنى أن النموذج هو بناء نظري ولكنه يتحدث عن سمات الواقع الذي يتناوله. وبالتالي فإنه يسهم في بناء هذا الواقع، فالنموذج يأخذ الطابع العملي أو التطبيقي للظاهرة ويجسد الظاهرة في صورة مبسطة لتساعد المخطط للوصول إلى تلك الظاهرة "، وبالتالي فعند تعريف النموذج يجب أن يؤخذ في عين الاعتبار سمات النموذج والتي تتمثل في، أن يحدد بوضوح ماهية الظاهرة التي يتحدث عنها، ومكونات الظاهرة، والعلاقة بينها، ويصف نوع العلاقات بين مكونات الظاهرة، ويساعد على الوصول إلى رسم الظاهرة عملياً.

معايير بناء النموذج:

تتميز النماذج عن بعضها البعض بقدر تمثيلها للحقيقة ودرجة الاستفادة منها في متابعة الظاهرة من خلال النموذج، وعليه فإن صناعة النموذج تحتاج إلى مهارة وعلم وفن، فقد بين بايمول Baumol :أن على باني النموذج أن يتوخى فيه تبسيط الحقائق لكي يسمح بإمكانية التحليل المنظم للظاهرة المدروسة ومنه فان عملية بناء النموذج تحتاج إلى مهارة خاصة، وبين بانج هارت Banghart أن ترسم الخطة في بناء النموذج بالاعتماد على التعريف بالمشكلة (الظاهرة المدروسة)، ومدى تمثيلها بمصطلحات محددة بحيث يسمح التعريف بالتصنيف الكمي للمتغيرات، مع رسم خريطة تدفقية بيانية Flowchart تظهر جميع خطوات سير النموذج بالتفصيل، وتمثيل المعلومات المتوفرة بيانيا، وصياغة المشكلة إن أمكن بأدوات رياضية (معادلات،دوال،...)، وفحص هذه المعادلات والصيغ لمعرفة درجة دقتها ومقدرتها على التنبؤ بسلوك الظاهرة المدروسة وفق التالي: وصف متغيرات الظاهرة، وصف العلاقة بين هذه المتغيرات، وضع القيم التي تحكم هذه العلاقات، وتباين الإجراءات المتبعة التي تؤدي إلى حل المشكلة وعلاقتها بالنموذج.[5] "إن بناء النماذج وتصميمها من الخصائص الواضحة لعملية التخطيط في الوقت الراهن فهي تحتاج إلى دراسة دقيقة وبصيرة نافذة، وهذه الدراسة تتطلب معرفة الأهداف التي يساهم النموذج في تحقيقها

(5) http:/www.uluminsania.net/b6.htm

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

وتحليل كافة المتغيرات ذات العلاقة بالموضوع أو النظام ودراسة العلاقات بين تلك المتغيرات وما بينها من تفاعلات وما يحدث من عمليات". (السميري ، 1997م، ص 13)

وبالتالي فإن أبرز المرتكزات التي يبنى عليها النموذج، أن يعتمد على نظرية تربوية، وأن يهتم بدراسة خصائص المتعلمين والبيئة التعليمية، مع الاعتماد على تكامل عناصر المنهج، وأن يسير النموذج في خطوات متتابعة، ويعمل على تحديد نواتج التعلم و تكامل دور المعلم والمتعلم، أن يكون قادراً على تقديم التغذية الراجعة. (السميري، 1997م، ص ص15– 21) ومن مميزات النموذج الجيد قدرته على توقع المعلومات المطلوبة، ويتسم بالترابط المنطقي والاكتمال الداخلي، قابلاً للتطبيق "دون الحاجة إلى مزيد من الإيضاحات الإضافية"، ترابط عناصره بصورة فريدة غير متكررة، وأن يكون شارحاً، و تتحقق فيه الكفاءة، وقابلاً للتطوير خلاك الدراسات الإمبيريقية، وفي نفس الوقت يتسم بالبساطة والوضوح وعدم التعقيد، ومن العرض السابق يمكن تحديد معايير أو مرتكزات النموذج الجيد في نوع الفكر المنطلق منه، وأن يساعد على وصف الواقع بشكل سهل ومبسط، وأن يبنى وفق خطوات متدرجة ومنطقية، وأن يتضمن المصادر والمكونات بشكل متكامل، وأن يوضح طبيعة العلاقة بين مكوناته، وأن يتسم بالمرونة والبساطة والقدرة على مواجهة المتغيرات، وأن يقدم شكلاً تخطيطياً يوضح مسار هذا النموذج، وأن يحتوى على التغذية الراجعة.

تصنيف النماذج:

تشتمل النماذج-في أغلب الأحيان- على عدد من المتغيرات والتي تعبر عن رموز تعرف على أساس رياضي في صيغة معادلة رياضية، بحيث تأخذ قيماً رقميةً غير ثابتة، ويمكن تثبيتها عند الحاجة، ويمكن تصنيف المتغيرات إلى نوعين تتمثل في: المتغيرات الداخلية Endogenous و التي تتحدد قيمها من مدخلات النموذج، وأما المتغيرات الخارجية Exogenous فيتم تشكيلها من العوامل الخارجية المؤثرة في النموذج وعليه يتم تأثير المتغيرات الخارجية على الداخلية مشكلة النظام الذي يعبر عنه النموذج، ويمكن تقسيم النماذج إلى عدة أنواع يمكن إدراجها في عوائل تتمثل في النماذج الرمزية (نماذج الخرائط، الاقتصاد،..)، النماذج السلوكية، النماذج الواقعية، النماذج الاحتمالية، ويمكن وضع تصنيف ثاني للنماذج يشمل نوعين: النماذج الرياضية MathematicalModels:تمثل النماذج المختصة في صياغة المفاهيم والمواقف

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

والمواضيع، والنماذج المناظرة Models Analogy تمثل التعبير عن تناظر شيئا في الحقيقة.[6] وقد يكون النموذج حسب الهدف وصفياً أو تنبئياً أو معيارياً أو إرشادياً.

وبناء على المراجعات السابقة فن الباحث يتبنى النماذج الوصفية الإرشادية التي تصف الظاهرة كما هي ثم يتدرج إلى الإرشادي حسب الخريطة الذهنية المعدة لاستخدام النموذج والذي يتناسب مع طبيعة مقررات الدراسات الاجتماعية، ويتدرج بالطالب في تنمية وتعزيز القيم لديه من مراحل التفكير الدنيا الى مراحل التفكير العليا.

الفكرة التي يقوم عليها النموذج

فكرة التعلم التفريدي الشخصي والذي يعتبر اتجاهاً حديثاً في مجال التعلم والتقويم على حد سواء، بحيث يتعلم الطالب بمفردة ويستفيد من توظيف جميع الوسائل التعليمية المسموعة والمرئية والمقروءة في التعرف على القيم وذلك حسب الخرائط الذهنية والمفهومية كذلك يمكن أن يستفيد الطالب من نمط التقويم التفريدي الشخصي والذي يركز على أن يقوم الطالب بتكثيف جهوده العلمية والفكرية والوظيفية لتقديم كل ما لدية من عمل يثري العملية التعليمية والتي تسهم بتنمية الاتجاه والميول نحو غرس القيمة في سلوكياته والعمل على تمثلها .

خطوات بناء النموذج: عند بناء نموذج هناك خطوات يجب اتباعها عند تصميم النموذج تتمثل في:

1 – دراسة البيئة المستفيدة من النموذج: فتصميم النموذج يتطلب دراسة خصائص البيئة التي سيخدمها النموذج من حيث الخصائص الاجتماعية والطبيعية والاقتصادية.

2 – دراسة خصائص الأفراد: ويتطلب ذلك دراسة خصائص الأفراد وتحديد دورهم في العمل أو النظام الذي وضع له النموذج.

3 – تحديد عناصر النموذج: حيث يتم تحديد العناصر (المتغيرات) ثم تحديد حجم وموقع تلك التغيرات والعلاقات بينهما.

(6) http:/www.uluminsania.net/b6.htm

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

4 – اختيار نوع النموذج: فيحدد النوع تبعاً لأهدافه فقد يكون الهدف وصفياً أو تنبؤياً أو معيارياً أو إرشادياً.

5 – صياغة وتصور الموضوع : فيجب وضع تصور واضح يتضمن تحليل المفاهيم وتحديد المتغيرات، ثم صياغة الموضوع في فروض يحاول المصمم اختبارها والتأكد من صحتها.

6 – بناء التعبيرات الرمزية: فبعد التأكد من صحة الفروض ، يصل المصمم إلى قرارات تترجم المتغيرات والعلاقات بينها إلى رموز يستخدمها وحدات لبناء النموذج.

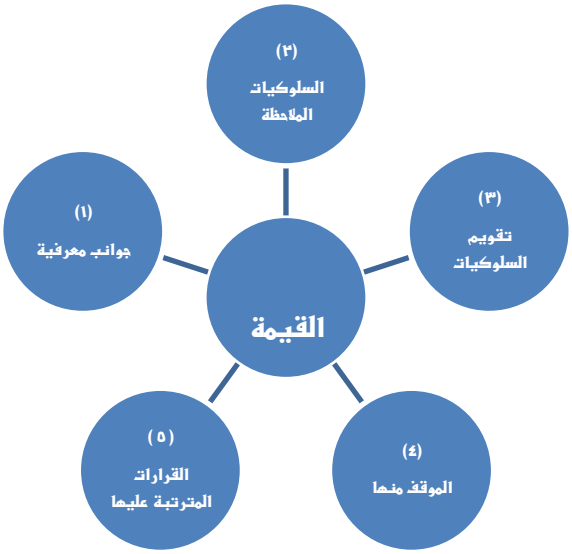
7 - إخراج النموذج في صورته النهائية: في النهاية يضع المصمم النموذج في صورته النهائية موضحاً فيه متغيرات الموضوع وموقعها وعلاقاتها وفقاً لخطوات محددة.

الخريطة الذهنية للنموذج

تعتبر الخريطة الذهنية مرشداً وموجهاً لمستخدمها للوصول إلى الهدف المنشود، تتحدد الخريطة الذهنية للنموذج عبر طرح عدد من التساؤلات، وينبغي على مستخدم النموذج أن يقدم حلولاً مقنعةً لهذه التساؤلات وبخطوات متدرجة حتى الوصول إلى صنع القرار واتخاذ القرار الذي يعتقد انه مناسب، وتتمثل هذه الخريطة في التساؤلات التالية:

- ما القيمة المراد البحث والاستقصاء عنها، وما الأطراف التي تتعلق بها بشكل واضح وصريح؟.
- ما الشواهد الدينية والأدبية والعلمية التي تدل على هذه القيمة وتبرزها؟.
- استنتج أمثلة واقعية ومعبرة عن هذه القيمة من خلال مشاهداتك وملاحظاتك؟ وما المبررات التي تعتقد أنها تعزز هذه القيمة الملاحظة؟.
- بين الإيجابيات والسلبيات لهذه السلوكيات الملاحظة والمعبرة عن هذه القيمة؟ وما موقفك منها؟.
- ما المشكلات التي قد تعترض إبراز أو استخدام هذه القيمة؟ وما القرارات والحلول المترتبة على هذه القيمة من وجهة نظرك الشخصية؟.

الخطوات الرئيسية التي يتكون منها النموذج لتعزيز القيمة

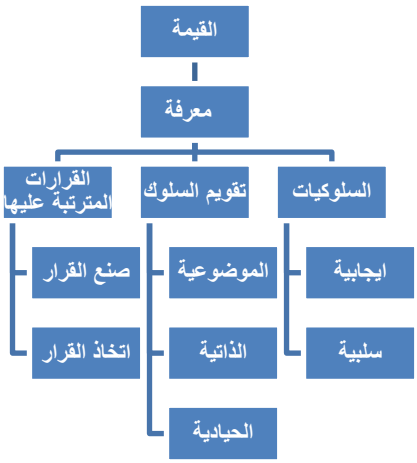


شكل رقم (3)

الخريطة المفهومية:

تتكون الخريطة المفهومية للتصور المقترح حسب ما هو موضح في الشكل رقم (4) التالي:

الخريطة المفهومية لتعزيز القيمة



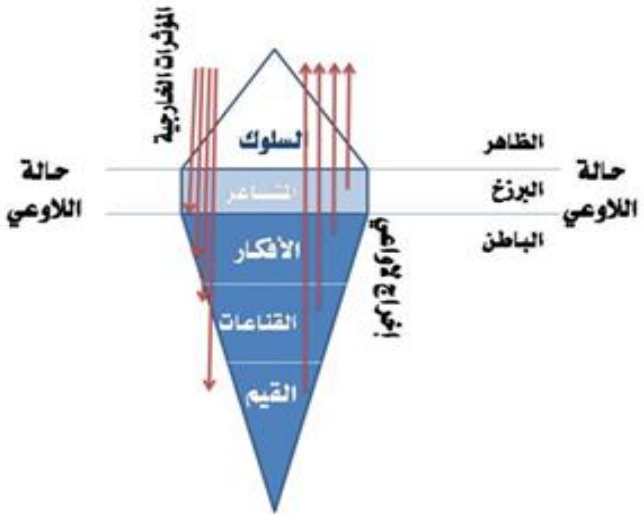
شكل رقم (4)

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

التسلسل المنطقي لتعزيز القيم:

السلوك الذي يظهر من الانسان يعبر عن قيمة قد تكون إيجابية أو سلبية وبالتالي هذا السلوك يكون نتيجة طبيعية للمشاعر التي تدفع الإنسان إلى ترجمتها على شكل سلوك ظاهر في الغالب، وهنا تكمن أهمية التعرف على مصادر هذه المشاعر والتي تكون نابعة من أفكار وقناعات تعرف بما يسمى إخراج الأواعي، ولكي نستطيع تعديل السلوك الذي يظهر لنا -اذا كان لا ينسجم مع قيم وأخلاقيات المجتمع- فإن الأمر يتطلب من التربويين إحداث مؤثرات خارجية تتمثل في إبراز السلوك الإيجابي والذي يمكن تعزيزه بالمشاعر والأفكار والقناعات الصحيحة التي تعمل على غرس القيم المنضبطة مع النسق الاجتماعي المطلوب، وهذا ما نلاحظه في الشكل رقم (5) أي أن الفرد يمتلك العديد من القيم لا يمكن التعرف عليها إلا عبر السلوك الظاهر الذي يعبر عنها بالأسهم القادمة من القيم أو القناعات أو الأفكار أو المشاعر، وفي نفس الوقت يستطيع المعلم أن يعزز القيم في عكس اتجاه الأسهم بتعديل السلوك بزرع قناعات وأفكار إيجابية تترجمها مشاعره إلى سلوك إيجابي مرغوب، وهذا ما يظهر في الأسهم التي تعبر عن المؤثرات الخارجية.

التسلسل المنطقي للأفكار لتعزيز القيم



شكل رقم (5)

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

نموذج ومنظم تخطيطي لتعزيز القيمة

<table>
<tr><td colspan="4">القيمة (.....)</td></tr>
<tr><td>شواهد قرآنية:</td><td colspan="2">إثراء معرفي:</td><td>أمثلة واقعية:</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>السلوكيات والملاحظة</td><td colspan="2">(+) (-)</td><td>مبررات السلوكيات الملاحظة</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">تقويم هذه السلوكيات</td></tr>
<tr><td>إيجابية (موضوعية)</td><td colspan="2">محايدة</td><td>سلبية (ذاتية)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">الموقف منها</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4">القرارات المترتب عليها</td></tr>
<tr><td>الموضوعية</td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>الذاتية</td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>الحيادية</td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
</table>

نموذج رقم(1)

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

<table>
<tr><td colspan="6">مثال تطبيقي (قيمة الاحترام)</td></tr>
<tr><td colspan="2">شواهد قرآنية :</td><td colspan="2">إثراء معرفي :</td><td colspan="2">أمثلة واقعية :</td></tr>
<tr><td colspan="2">- (إنما المؤمنون إخوة .....)
- (مثل المؤمنين في توادهم .....)
-</td><td colspan="2">- تسود المجتمع المودة والتقدير والتراحم وتنبذ الفرقة والشحناء وتقوي أواصر التعاون .....</td><td colspan="2">– بين الحاكم والمحكوم
– بين الرعية والزملاء و الأقران</td></tr>
<tr><td colspan="2">السلوكيات الملاحظة</td><td>(+)</td><td>(_)</td><td colspan="2">مبررات السلوكيات الملاحظة</td></tr>
<tr><td colspan="2">– بين الأقران
– المتنافسون مالياً أو علمياً أو ....
– المتخاصمون</td><td>+
+</td><td>
-
-</td><td colspan="2">- للتنافس
- الذاتية وحب النفس على الغير.
- التناحر و الخصومة والتباغض .</td></tr>
<tr><td colspan="6">تقويم هذه السلوكيات</td></tr>
<tr><td colspan="2">إيجابية (موضوعية)</td><td colspan="2">محايدة</td><td colspan="2">سلبية (ذاتية)</td></tr>
<tr><td colspan="2">واجب ديني وأخلاقي وإنساني</td><td colspan="2">تنافس في حدود المشروع</td><td colspan="2">تباغض وتناحر وحب النفس</td></tr>
<tr><td colspan="2">↓</td><td colspan="2">الموقف ↓ منها</td><td colspan="2">↓</td></tr>
<tr><td colspan="2">تبنيها والمحافظة عليها</td><td colspan="2">حق مشروع دون ضرر أو إضرار</td><td colspan="2">نبذها و تركها وأثرها المدمر</td></tr>
<tr><td colspan="6">القرار المترتب عليها</td></tr>
<tr><td colspan="2">الموضوعية</td><td colspan="3">تسهم في معرفة حق الآخرين</td><td>+</td></tr>
<tr><td colspan="2">الذاتية</td><td colspan="3">سلب الآخرين حقهم</td><td>-</td></tr>
<tr><td colspan="2">الحيادية</td><td colspan="3">حق مشروع دون ضرر</td><td>=</td></tr>
</table>

نموذج رقم (2)

نتائج وتوصيات الدراسة:

لما كانت نتائج الدراسة الحالية توصلت الى النقاط التالية:

1- أن أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية جميع القيم بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.

2- أن معظم أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون أهمية أربعة مجالات بدرجة (عالية) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي، القيم الإنسانية (2.57)، والقيم الأسرية (2.53)، والقيم الشخصية (2.41)، والقيم الوطنية (2.40)، في حين يرون أهمية المجالين (الاجتماعية، الفكرية) بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي عام (2.28، 2.25) على الترتيب أيضًا.

3- أن أفراد العينة من طلاب **الصف الثالث الثانوي** في إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل يرون انخفاض ثمانية عشر قيمة عن معدل المتوسط الحسابي العام (2.40)، في كل من مجموع القيم الفرعية التسع وثلاثين التي أُدرجت في اداة الدراسة.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يقترح الباحث التوصيات التالية:

1. وضع تصور لنموذج مقترح لبناء القيم في مقررات الدراسات الاجتماعية وفق نماذج ومنظمات عملية قائمة على نمط التعلم الذاتي.
2. حث الكوادر التدريسية على إعداد نماذج وتصميمات عملية لتعزيز جوانب القيم في المقررات الدراسية للدراسات الاجتماعية للطلاب في مختلف المراحل التعليمية.
3. تقديم دورات تدريبية في بناء النماذج والمنظمات التي تعنى بتعزيز القيم، وتحت إشراف كليات التربية للمعلمين.
4. وضع دليل إرشادي لمعلم الدراسات الاجتماعية لتعزيز القيم للطلاب وفق ما تقدمه الأبحاث العلمية الحديثة وحسب ما يستجد من أحداث عصرية.

المقترحات:

1- إجراء دراسات مسحية على شرائح متعددة من طلاب المراحل التعليمية المختلفة للكشف عن القيم التي تحتاج إلى تعزيز من قبل المعلمين.

2- إجراء دراسات تتبعيه على طلاب التعليم وبعد التخرج للكشف عن جوانب الإخفاق في تعزيز القيم وللاستفادة منها في تقديم تغذية راجعة لتعزيز القيم بين مدخلات ومخرجات التعليم.

3- إجراء دراسات على مدى قدرة المعلمين في بناء نماذج ومنظمات تهتم بتعزيز القيم لدى الطلاب، وفي مختلف المراحل التعليمية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

المراجع

1- أحمد، لطفي بركات، " المعجم التربوي " – دار الوطن .
2- أحمد، لطفي بركات، (1986)، " في فلسفة التربية "، الرياض، دار المريخ للنشر.
3- الأغا، إيهاب، (٢٠١٠)، القيم المتضمنة في منهاج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة -الجامعة الإسلامية ، غزه.
4- البقمي، مثيب بن محمد، (٢٠٠٩ .)، إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة أم القرى.
5- بو شامب، جورج، (1987م)، نظرية المنهج، الدار العربية.
6- الجلاد، ماجد، (٢٠٠٧)، تعلم القيم وتعليمها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7- خياط، محمد جميل بن على، (1416هـ)، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، مكتبة الملك فهد.
8- الدريج، محمد، (1414هـ)، التدريب الهادف، دار عالم الكتب، الرياض.
9- الدويري، ميسون أحمد، (1417 هـ)، واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية الوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة .
10- الريس ، عبد العزيز عبد الله (1421هـ)، القيم التي تتضمنها كتب التربية الوطنية المقررة على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .
11- الزيود، ماجد، (٢٠٠٦)، الشباب والقيم في عالم متغير، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
12- سليمان، فارعة حسن، (1989م)، نموذج لتنمية القيم من خلال تدريس الجغرافيا، كتاب المؤتمر العلمي الأول، (آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها) المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس الإسماعيلية.
13- سليمان، يحيى عطيه، نافع، سعيد عبده، (2001م)، تعليم الدراسات الاجتماعية "للمبتدئين"، ط2، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، دبي.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن – يناير 2016

14- السميري، لطيفة بنت صالح، (1424)، " تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة في ضوء الأسس الفلسفية و الاجتماعية للمنهج"، قسم المنهج وطرق التدريس ، بكلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض.

15- السميري، لطيفه صالح، (1997 م)، النماذج في بناء المناهج، دار عالم الكتب، الرياض.

16- السيد، أحمد جابر أحمد، (1991 م)، مدى فعالية مقررات الدراسات الاجتماعية ومعلميها في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المجلة التربوية، كلية التربية ، سوهاج ، ع 4، ص ص 17-52 .

17- شحاته، حسن، والنجار، زينب، (2003م)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية.

18- الشعوان، عبد الرحمن محمد، (1997 م)، القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض ع 92، ص ص 151 -183 .

19- صلاح الدين، محمد سالم، (1996)، برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب المعاهد الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.

20- طهطاوي، سيد أحمد، (1996)، " القيم التربوية في القصص القرآني "، مصر، دار الفكر العربي ط 1.

21- عبد الله، محمود عبد الحميد محمد، (1992)، القيم البيئية لدى شباب الجامعات، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.

22- العطيوي، رغدة محمد، (1995 م)، تقييم مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء الأساس الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، عمان.

23- العقيل، عقيل محمد، (1419 هـ)، مدى توفر القيم في كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية للبنين بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

24- علاونة، شفيق وعبد الرحمن صالح وبني خالد ،حسين، (1991)، بناء مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام ،مؤتة للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)مجلد6 عدد3.

25- العمير، منى أحمد، (1417 هـ)، تحليل محتوى كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام (بنات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات المعرفة وطرق عرضها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

26- الفارابي، عبد اللطيف، وزملائه، (1994 م)، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، القاموس المحيط تأليف: أديب اللجمي - شحادة الخوري - البشير بن سلامة- عبد اللطيف نبيلة الرزاز، المراجعة والتنسيق أديب اللجمي - نبيلة الرزاز.

27- القاموس المحيط تأليف، الفيروز آبادي أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيرازي الإمام اللغوي الشهير.

28- القاموس الوسيط، مجمع اللغة العربية بجمهورية مصر العربية.

29- قاموس لسان العرب، ابن منظور محمد بن مُكرَّم بن عليّ بن أحمد بن حبقة الأنصاري الإفريقي" لسان العرب" في اللغة.

30- القحطاني، محمد بن جبران محي، (1419هـ)، " المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم وبعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف " – جامعة أم القرى – رسالة ماجستير – غير منشور.

31- قربان، بثينة محمد سعيد، (2012)، فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى. كلية التربية، السعودية، مكة المكرمة. . http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind12991.pdf

32- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، (1994 م)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3 ، عالم الكتب.

33- مجلة التربية، (1408هـ)، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية والثقافية والعلوم – العدد 84-ربيع ثاني.

34- محمد، عبد الراضي إبراهيم، (1989)، " موقع القيم من بعض فلسفات التربية "، دراسات تربوية، المجلد ج/16 ص ص 11-31.

35- مرعي، معوض حسن، (2012)، دور معلم المدرسة الابتدائية في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ من وجهة نظر الموجهين ومدراء المدارس، دراسة ميدانية بمحافظة الجيزة، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، التربية، ع، 40، ج.3، س. 13، ص ص. 287-326 أكتوبر، مصر. http://search.shamaa.org/AdvancedFullRecord.aspx?ID=100451

36- موسى، عبد الحكيم، (1418 هـ)، نظرية المنهج في ضوء واقع النظرية التربوية. ط 2.

37- النحلاوي، عبد الرحمن، (1417هـ)، " أصول التربية الإسلامية وأساليبها ، ط2 – دمشق – دار الفكر.

38- نور الدين، وداد عبد السميع، (2000)، المناهج بين التنظير والتطبيق، الدار السعودية، جدة.

39- الهندي، سهيل احمد، (٢٠٠١)، دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة - الجامعة الإسلامية ، غزه.

40- الوقاد، مهاب محمد، (١٩٩٤)، تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس.

41- ابو دف، محمود خليل، (2002)، مقدمة في التربية الاسلامية، مكتبة آفاق للطباعة والنشر، غزة.

42- الجلاد، ماجد، (2005)، تعلم القيم وتعليمها، تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط1، مكتبة دار الميسرة، عمان.

43- الزيود، ماجد، (2006)، الشباب والقيم في عالم متغير، ط1، دار الشروق، عمان.

44- عبد الله، محمد حسين، (1985)، مفاهيم اسلامية، ط1، الأردن.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن - يناير 2016م

45- ابو مشايخ، يحي، (2008)، النسق القيمي وعلاقة بالعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، كلية التربية، غزة.

46- بربخ، اشرف، (2000)، القيم المتضمنة في كتابي القراءة للصفين العاشر والحادي عشر بمحافظة غزة، فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، برنامج الدراسات العليا المشترك مع كلية التربية الحكومية، غزة.

47- درويش، ممدوح جبر، (1999)، سيكولوجية الشخصية الفلسطينية في ضوء القيم والاتجاهات وصورة الذات وتحقيقها دراسة مقارنة بين فلسطيني الداخل والخارج في خمسة عشر دولة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة تونس الأولى، تونس.

48- المزين، خالد، (2009)، القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة الاسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس ، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

49- سمارة، سالي محمد، (2000)، القيم التربوية المتضمنة في شعر على بن ابي طالب رضي الله عنه، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

50- laura baverman,& michael davis,(2000) the attitudes of people towards nature, (www.muohio.edu).

51- http://site.iugaza.edu.ps/fajez/files/2010/02/Alkeam.DOC

52- http:/ www.uluminsania.net/b6.htm

53- http://arabic.iiit.org/Default.aspx?tabid=71&articleType=ArticleView&articleId=5

54- http://www.islam-love.com/home/islam/rticl/109-2009-08-11-21-48-55.html

55- http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=1572

56- http://www.alajman.ws/vb/printthread.php?t=25559

57- http://www.tdrebk.com/news/ - 2014/10/14 نابلس /فلسطين /جهاد نعيم ، قمحية

58- http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/

59- http://edreessultan.arabblogs.com/archive/2008/4/549531.html

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد الثامن -يناير 2016م

مستوى معرفة وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية مهارات الحوار بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات

د. محمود جمعه بني فارس
كلية التربية – جامعه طيبة

د. كامل دسوقي الحصري
كلية التربية – جامعه طيبة

المستخلص:

هدف البحث الكشف عن مستوى معرفة وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية مهارات الحوار بمنطقة المدينة المنورة باعتبارها من المهارات الأساسية للمعلم، في ضوء متغيرات (المؤهل العلمي - الخبرة)، ولتحقيق ذلك الهدف تم تحديد مهارات الحوار اللازمة لهم، وبناء اختبار لقياسها، وبطاقة ملاحظة لبيان مدى ممارستهم لها، وتكونت العينة من (30) معلم بالمرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائيا من بين معلمي الدراسات الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج أن درجة معرفة المعلمين بمهارات الحوار كانت مقبولة، والحاصلين على مؤهل الماجستير أفضل من الحاصلين علي البكالوريوس، والمعلمين ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر أفضل من ذوي الخبرة الأقل، وبالنسبة إلى بطاقة الملاحظة أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين بالمهارات كانت متوسطة، ولا توجد فروق تبعا لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ولا يوجد علاقة بين المعرفة والممارسة، وأوصي البحث بضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات الحوار وإدخالها ضمن برامج الإعداد والتدريب.

الكلمات المفتاحية:

المعرفة والممارسة - معلمي الدراسات الاجتماعية- المرحلة الثانوية - المدينة المنورة- مهارات الحوار.

Abstract

The level of knowledge and practice of teachers of social studies at the secondary level of the skills of dialogue with Medina in light of some variables

to detect the level of knowledge and practice of social studies teachers for secondary skills of dialogue in Madinah as the basic skills of the teacher, in light of the variables

(qualification-experience), and to achieve that goal was the identification of the skills of their dialogue, and build a test to measure, and note card to indicate how much exercise, sample consisted of (30) high school teacher chosen at random from among the teachers of social studies, the results showed that the degree of teachers ' knowledge of the skills of dialogue the medium , And trained the best masters from obtaining Bachelor and Bachelor and diploma, and experienced teachers 10 years best experienced at least, with regard to the note card, results showed that the degree of exercise teacher skills were weak and were eligible for the benefit of the masters, and for years the most experience, and there is no relationship between knowledge and practice, and recommended the need for training of teachers of social studies skills .and enter dialog within the software setup and training

keywords:
knowledge and practice-social studies teachers-secondary school-Medina-the skills of .dialogue.

خلفية البحث :

يعد الحوار ظاهرة صحية في المجتمع، وركيزة فكرية وثقافية، ووسيلة يستطيع الفرد من خلالها أن يوصل ما يريده من أفكار إلى الآخرين بالحجة والبرهان، كما أنه يعتبر الوسيلة الأسلم والأسمى في التعليم، والتي دعا إليها الإسلام من خلال الآيات المختلفة الواردة في القرآن الكريم والتي منها قوله تعالى(ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) سورة النحل (125). وقولة تعالى(وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا) سورة الكهف (34).

يمثل الحوار أساس علاقات التفاهم بين البشر والوسيلة لحل المشكلات الإنسانية، وفي ظل المتغيرات العالمية المعاصرة، أصبح هو الضمان للتنسيق والتعاون والتكامل بين الشعوب المختلفة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من المصالح للجميع، وهو ما دعا القائمين على أمر التعليم إلى تخصيص مقررات كاملة للمدارس والجامعات؛ لتدريس مهارات الحوار وأخلاقياته من المنظور الثقافي لكل مجتمع(اللبودي، 2003).

والحوار يعد من أهم مواقف التواصل الفكري والثقافي والاجتماعي التي تتطلبها الحياة المعاصرة في المجتمع لما له من أثار في تنمية قدرة الأفراد على التفكير المشترك والتحليل والاستدلال كما يعد من العوامل المهمة في عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين من خلال حوارات يومية تشبع حاجات الفرد الإنسانية والنفسية والاجتماعية والثقافية وتسهم في التعبير عما يحتاجه ويرغبه ويميل إليه(العبيد، 2009م ، ص 17).

كما أن الحوار وسيلة للتفاعل والتفاوض مع الآخرين لترسيخ العقلية العلمية المنهجية الدقيقة التي تحدث التغيير دائماً للأفضل ، فهي ثقافة المستقبل التي ستساعدنا في تبوؤ الدور اللائق بنا في هذا العالم وتبعدنا عن عقلية الأفكار الجامدة(العودة ، 2004).

ويعد المعلم أساس العملية التربوية، وأساس كل إصلاح تربوي، فلا جدوى من أفضل المناهج إعداداً، وأفضلها محتوى ما لم يقم على تنفيذها معلم كفء جيد الإعداد، والتدريب، يثريها، ويطورها، ويترجمها إلى واقع، وسلوك، وخبرات وتعد مهارات الحوار من المهارات التي يحتاج اليها كل معلم.

مهارات الحوار:

بمراجعة العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة منها (اللبودي، 2003)، (العبيد، 2009)، (العودة ، 2004)،(المطيري،2013)،(الباني،2007) تم التوصل الى مهارات الحوار اللازمة لمعلمي الدراسات كما هي في قائمة المهارات المرفقة.

تعد المرحلة الثانوية إحدى المراحل العمرية المهمة في حياة الإنسان وفترة حرجة يمر بها الطالب، لشعوره بالنضج والاستقلال وتمثل هذه المرحلة المراهقة الوسطى التي تبدأ من سن (15 إلى سن 17) سنة، وتتضح فيها كل المظاهر المميزة لمرحلة المراهقة(زهران ، 1999م ، 370).

كما أن الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي لهم متطلبات تحتاج إلى رعاية من المدرسين بمنحهم قدراً من العناية والاهتمام؛ حيث تتبلور فيها القيم والاتجاهات، وتحدد الميول والرغبات، وكثيراً من المفاهيم والسلوكيات، ويرتسم فيها عدد من السمات الشخصية، وعلى ضوئها يتحدد مسار الشباب في حياته المستقبلية . ولقد أولى الدين الإسلامي اهتماماً بالشباب في هذه المرحلة سواء كانت وقائية أو علاجية بهدف تحقيق النمو السليم للشباب.

إن تنمية مهارات الحوار لدى المعلم يساعد على تنميتها لدى الطلاب ويساعدهم على التفاعل الإيجابي مع متغيرات العصر ومتطلباته ومواجهة التطرف والإرهاب الذي يواجه المجتمع السعودي (المطيري،2013، 320). كما تعد مهارات الحوار من أهم المهارات التدريسية التي ينبغي اكسابها للمعلمين، ولمهارة الحوار تاريخ طويل وتأخذ أشكال مختلفة، وترجع مهارة الحوار إلى التفكير التحويلي (Marchel, 2007).

الابتعاد عن السلوكيات التي تفقد الحوار أهميته و تتسبب في فشله وتعيقه ومنها ما ذكره (العودة 2004هـ ، 31) على النحو الآتي:

1.عدم الإصغاء للمتحدث أثناء الحوار .

2. رفع الصوت .

3.التهكم و السخرية والاستخفاف بالآخرين .

4.النظرة الأحادية .

5.إكمال الحديث عن المتحدث والاستئثار بالحديث.

6.تجاهل أسم المحاور .

7.كثرة مقاطعة المتحدث والاعتراض عليه .

8.غموض مضمون الحوار .

9.الإصرار على الخطأ وعدم الرجوع إلى الحق.

10.عدم مراعاة مشاعر الآخرين.

11.الخروج عن مضمون الحوار.

12.إصدار الأحكام في مستهل الحوار ويجب على المعلم التحلي بالخصائص والسلوكيات التي تساعد على تطبيق الحوار وتوظيفه تربوياً وتعليمياً حتى لا يكون سير الحوار اجتهادياً عشوائي النتائج . ومن أهم هذه الخصائص ما تناوله (الدعيج ، 2005، 28) على النحو التالي :

- عمق المعلم في مادة تخصصه، أو القضية التي يدور حولها الحوار.
- الإصغاء للتلاميذ وتقبل أفكارهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم.
- مهارة المعلم في صياغة الأسئلة وتوجيهها والتوقيت المناسب لها.

- تحضير المعلم المسبق لقضية الحوار أو معلوماته.
- قدرة المعلم على الانتباه الدائم لأفراد التلاميذ .
- التخطيط ووضوح اللغة وتقدير الفردية والصراحة.
- الديمقراطية وحرية الرأي .
- تقديم تغذية راجعة إيجابية وفورية للمتعلم .

ولكي نؤسس لحوار مفيد ومثمر بين المعلمين والطلاب يأخذ العوامل التالية بالاعتبار (الحازمي،2010):

- إعداد المناهج بطريقة تساعد على اعتماد الحوار.
- تطويع المنهج ليكون قابل للحوار.
- تدريب المعلمين وتهيئتهم للحوار.
- تهيئة الطلاب للحوار.

وتزداد حاجة المعلمين للحوار وضرورة تدريبهم عليه في ظل المتغيرات العالمية التي نوعت أساليب الحصول على المعارف والمعلومات والأفكار، ووسعت الأفق للتعلم والاتجاهات الثقافية والفكرية. وإن غياب الحوار عن مدارسنا ومؤسساتنا التربوية سيؤدي إلى كبت أفكار الطلاب وهمومهم، وطغيان الأنانية وحب الذات واتباع الهوى في نفوسهم، ومحدودية رؤيتهم للأمور والأحداث من حولهم.

لذا جاء من أبرز توصيات مؤتمر الحوار الوطني الثاني(2003) ضرورة ترسيخ مفاهيم الحوار في المجتمع السعودي ، وتربية الأجيال في المدارس على فتح أبواب حرية التعبير المسؤولة التي تراعي المصلحة العامة. كما أوصى مؤتمر الحوار الوطني الرابع (قضايا الشباب الواقع والتطلعات) (1425) بتحقيق البناء العلمي والفكري السليم للشباب وترسيخ قيم الوسطية والاعتدال واحترام الآخر والتدريب على الحوار والمناقشة(عبد الله،2005).

وهذا ما دفع وزارة التعليم السعودية إلى الاهتمام به في العملية التعليمية، فعقدت الندوات والمؤتمرات، وأجريت بعض الأبحاث والدراسات، والتي أوصت في مجملها إلى تنمية دور الحوار في العملية التعليمية، ولذلك يجب على المدارس الاهتمام بالحوار (الحازمي، 2010)،(الندوة العالمية للشباب، 1415)،(فلمبان، (2009)،(Pincock , H. 2008)، وأكدت

بعض الدراسات التربوية أهمية الحوار في التدريس، كدراسة (الشليل،2004، والعبيد،2008، ودراسة Mclntyee.2011). وعلى الرغم أن مضمون مادة الدراسات الاجتماعية تحتوي على مجالات واسعة لنشر ثقافة الحوار خاصة من خلال قيم الحرية والانفتاح والعدل والتسامح والديمقراطية والأخوة الإنسانية والسلام وكلها تدعم ثقافة الحوار وتقضي على التعصب والتسلط ويمكن للمعلم التركيز على العصور التاريخية التي كان فيها التقدم والازدهار الفكري والثقافي نتيجة بارزة من نتائج تشجيع الحرية الفكرية، ومحاربة الفكر وقفل باب الاجتهاد وشيوع القهر والتسلط وكبت جهود العلماء والمفكرين يعيش المجتمع فيها عصور الجهل والجمود الفكري والتخلف، ويمكن عرض نماذج من السير والترجمات الشخصية العربية والإسلامية التي أسهمت في إثراء الحياة الثقافية والدينية والتي تعد علامات بارزة في دعم الحرية العقلية والتسامح والحوار وإشاعة جو الديمقراطية واحترام حق الاختلاف. حيث إنه يمكن تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته في تعزيز الحوار لدى المتعلم ونشر تطوير ثقافة الحوار بطرح موضوعات اجتماعية وثقافية تحت مظلة اهتمامات وميول وحاجات ورغبات طالب المرحلة الثانوية ويحدث من خلالها تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية(العبيد،2009). ويعد تمكن المعلم من مهارات الحوار من أهم المعايير التي وضعت من قبل المجلس القومي للدراسات الاجتماعية (2009).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من الملاحظ لما يدور في المدرسة بصفتها مؤسسة تربوية مجتمعية قلة الممارسات الحوارية التربوية والتعليمية، وقلة منح المعلم الفرصة للطلاب للتعبير عن رأيهم باستقلالية مما جعل المدرسة تفقد دورها في تعزيز ثقافة الحوار وإكساب المتعلم مهاراته وفنياته وآدابه وأصوله (المعرفة 2003م ، 64).

وقد أوصت دراسة (باوزير ، 2010م ، 320) بضرورة تطوير أداء المعلم من خلال الدورات التطويرية قبل الخدمة وأثنائها خصوصًا فيما يتعلق في مجال تصميم الأنشطة التعليمية الحوارية كما أوصت دراسة (العبيد، 2009) بتشجيع المعلمين لتقديم أفكارهم ومقترحاتهم للارتقاء بالممارسات الحوارية من خلال لقاءات دورية والالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الحوار وتفعيله . لذا لابد من تدريب المعلم أولاً على مهارات الحوار لتنميتها لاحقاً لدى الطلاب .

بناء على ما سبق وفي ضوء التحديات والتغيرات التي تواجه التعليم في زمن العولمة وانفتاح الحضارات، واندماج الثقافات، وظهور موجات الإرهاب وما يستجد فيه من أحداث سياسية وتطورات اجتماعية ، تأتي أهمية الحوار في التعليم، ودور المعلم في التفاعل مع تلك المستجدات، ولعل تنمية مهارات الحوار يسهم في وحدة الوطن وحسن التعايش مع أفراده وهو منا يطالب المعلم أن يجعلها ضمن أولوياته عند تربية أبناءه الطلاب.

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى معرفة وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الحوار اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟
2. ما مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار؟
3. ما علاقة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمهارات الحوار تبعاً للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) ؟
4. ما مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار ؟.
5. ما علاقة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمهارات الحوار تبعاً للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) ؟.
6. ما العلاقة بين درجة مستوى المعرفة ودرجة الممارسة لمهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟.

فروض البحث:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المعرفة بمهارات الحوار لدى المعلمين تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).
- لا يوجد علاقة بين درجة مستوى المعرفة ودرجة الممارسة لمهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

1. يعد استجابة للدعوات المؤكدة على أهمية توظيف مهارات الحوار لدى المعلمين.
2. مساعدة القائمين علي برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية على تطوير تلك البرامج.
3. إدخال التدريب علي مهارات الحوار ضمن مصفوفة برامج التدريب لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
4. تزويد القائمين على تخطيط وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بقائمة بمهارات الحوار الواجب توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
5. معالجة بعض مشكلات التدريس الصفي، من خلال إيجاد مبادئ تربوية للحوار الفعال مع الآخر في التدريس في مادة الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- **حد بشري** : معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة، وقد بلغ عددهم (30) معلم.

-**حد زمني** : تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الهجري 1436 -1437 هـ.

-**حد موضوعي:** مهارات الحوار التي تم الاتفاق عليها بنسبة 80% من وجهة نظر المتخصصين، المستوى المقبول تربوياً : حصول المعلم من أفراد عينة الدراسة على (70%) فأكثر في الاختبار المعرفي ، وكذلك بالنسبة لبطاقة الملاحظة.

حد مكاني: منطقة المدينة المنورة.

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

- تحديد مهارات الحوار اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
- تحديد تأثير متغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة) على مدى المعرفة بمعرفتهم وممارستهم لها.
- التأكيد علي أهمية مهارات الحوار لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمنطقة المدينة المنورة.

- تحديد طبيعة العلاقة بين المستوى المعرفي لمهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وممارستهم لها.

مصطلحات البحث

- **المعرفة :** هي ما يكونه الفرد من حصيلة معلوماتية تتعلق بمجال معين(الخوالدة والزيود ،2010) ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الحصيلة المعلوماتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عن مهارات الحوار وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين على الأداة التي طورها الباحثان لقياس المعرفة لديهم.
- **مدى الممارسة:** مستوى أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار المعتمدة في هذه الدراسة.
- **مهارات الحوار :** المهارة في اللغة هي الحذق في الشيء والماهر هو الحاذق بكل عمل (مصطفى وآخرون، 1986م، 893). أما المهارة في الاصطلاح هي الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني والجمل، 187،1996) . ومهارة الحوار هي مدى قدرة المتعلم على التواصل والاتصال اللفظي وغير اللفظي مع غيرة بطريقة متكافئة في مسألة معينة ، وإلغاء الهدوء والبعد عن التعصب لإظهار الحق والحجة والبرهان من خلال تقديم أفكاره وتقبله أفكار وآراء الآخرين (العبيد ، 2009م، 34). وتعرف المهارة الحوارية بأنها الأداء اللغوي والاتصال اللفظي وغير اللفظي الذي يتميز بالبراعة والدقة والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللفظية والمكتوبة (العبيد ، 2009م ، 33).

التعريف الإجرائي لمهارات الحوار: مدى قدرة معلم المرحلة الثانوية على التواصل والاتصال والتفاعل مع الآخرين بطريقة متكافئة في قضية معينة يسوده مناخ نفسي واجتماعي إيجابي بعيداً عن التعصب والتعسف وإعطاء الحرية للجميع لطرح أفكارهم دون اعتراضات أو مجادلات. وصولاً لأفضل النتائج المثبتة بالحجج والبراهين التي تسهم في تعزيز الوحدة الاجتماعية والوطنية .

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي بهدف تحديد طبيعة مهارات الحوار وتحديد أهم المهارات اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية وتحديد تأثير متغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) على مدى معرفتهم وممارستهم لها.

الدراسات السابقة

تتناول الدراسة الحالية ما أمكن التوصل إليه من الدراسات ذات الصلة العربية والأجنبية، مرتبة حسب تسلسها الزمني من الأحدث إلى الأقدم مع ملاحظة عدم توافر أي دراسة- في حدود علم الباحث- حول تقصي درجة معرفة وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار في المدينة المنورة. وفيما يلي أهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة:

قام المطيري (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع مهارات الحوار لدى معلمي الجغرافيا في ضوء اهداف الحوار الوطني بالمملكة العربية السعودية وتكونت العينة من (30) معلماً بمنطقة القصيم، وتم إعداد قائمة بمهارات الحوار اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية وبطاقة ملاحظة في ضوء أهداف الحوار الوطني في المملكة العربية السعودية ، وقد أسفرت النتائج عن أن المعلمين يؤدون مهارات الحوار بشكل جيد وانخفاض أدائهم في مهارات أخرى .وقد أوصى بضرورة تنمية مهارات الحوار لدى معلمي الجغرافيا.

قام البشري (2011) بدراسة هدفت إلى تحديد مطالب تعليم مهارات الحوار في مناهج التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي، ومن ثم التعرف على مدى ممارستها، وأهميتها من وجهة نظر التربويين المباشرين للعملية التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من (232) تربوياً وتربوية من المشرفين والمشرفات، ومديري المدارس والمديرات، والمرشدين والمرشدات، والمعلمين والمعلمات الذين يعملون في وزارات التربية والتعليم بدول مجلس التعاون الخليجي. وتوصلت إلى عدة نتائج منها ضعف مستوى ممارستها، كما أظهرت ارتفاع مستوى أهميتها حسب وجهات نظر عينة الدراسة حسب اختلاف الدولة والوظيفة والنوع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر العينة حسب اختلاف المؤهل والخبرة.

قام الحجيلي (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على مهارات الحوار اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية المنورة، والوقوف على دور المعلم في تنميتها. تكون العينة من (343) معلماً، وقد اشتملت الأداة على (64) عبارة، وتم التوصل إلى نتائج أن تطبيق المعلمين لأدوارهم تجاه آداب الحوار كانت بدرجة عالية جداً، وتطبيق المعلمين لأدوارهم تجاه مهارات الحوار داخل الفصل كانت بدرجة عالية جداً، يظهر الضعف بشكل عام في تطبيق المعلمين لأدوارهم تجاه مهارات الحوار خارج الفصل وخارج المدرسة.

هدفت دراسة ليسا وترينا (2008) Lisa & Trena إلى تنمية مهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وذلك من خلال الاعتماد على التواصل عبر الأنظمة الإلكترونية (نظام البلاك بورد). ولتحقيق ذلك الهدف، اعتمدت الدراسة على منهج البحث الكيفي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 15 معلم ومعلمة . وخلال فترة تطبيق الدراسة تم تشجيع المعلمين على التواصل مع زملائهم إلكترونياً، وخلال فترة تطبيق البحث تبادلت عينة الدراسة 360 رسالة تم تحليلها ، وأظهرت نتائج التحليل عن فعالية التواصل عبر الأنظمة الإلكترونية(نظام البلاك بورد) في تنمية مهارات الحوار والمناقشة لدى المعلمين.

وأجرى أرواز وويللز(Arauz & wells,2006) دراسة هدفت إلى تعريف أثر الحوار في الغرفة الصفية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الحوار في الغرفة الصفية تحسن من خصائص المعلم والطالب، وأن القائمين على التعليم يرون أن التعليم يكون فعالاً عندما يكون لدى الطلبة الإلمام المسبق بالمصطلحات المستخدمة في الحوار.

وأجرت الدعيج(2005) دراسة هدفت إلى معرفة عوامل تنمية الحوار والنقاش اللاصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، وأبرزت الدراسة أهمية حلقات الحوار والنقاش الصفي في كسر حاجز الخوف والتردد، وفي تحقيق العديد من الفوائد الاجتماعية والنفسية والتربوية للطالبات وإكسابهن مهارات التواصل مع الآخرين.

وفي دراسة بلاك(Black,2005) التي هدفت إلى بيان قدرة الحوار على التواصل بين المعلم والطالب وفهم عملية التعليم، وبينت نتائج الدراسة أن الحوار يشجع الطلبة على التعلم النشط، وأن أفضل أنواع الحوار يكون مع الأعداد الصغيرة.

هدفت دراسة دانيل (Daniel 2005) إلى تنمية مجموعة من المهارات من بينها مهارات الحوار لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال الاعتماد على طريقة دراسة للتنمية المهنية لتنمية مهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالصف الثاني. ولتحقيق ذلك الهدف، اعتمدت الدراسة على منهج البحث الكمي والكيفي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 28 معلماً ومعلمة (14 ذكر و 14 أنثى) بولاية الأباما بالولايات المتحدة الامريكية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة عن فعالية الطريقة المستخدمة في تنمية الكثير من المهارات ومن أهم تلك المهارات التي تم تنميتها مهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، علاوة على تغيير اتجاهات ومعتقدات المعلمين بطريقة ايجابية.

وقام الشليل(2004) بدراسة هدفت الى تحديد مفهوم مجلس الحوار الطلابي وأهدافه وآدابه ومعوقاته وأثره على الطالب والبيئة والمدرسة ودور الأسرة التعليمية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها (الشليل) أن الحوار بين الإدارة والمعلمين والطلبة يساعد في تنظيم العمل وتطبيق النظام، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية بينهم، وأوصت الدراسة بأهمية نشر ثقافة الحوار بين الطلبة والمجتمع.

هدفت دراسة لسي (Icy 2004) إلى تنمية مهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وذلك من خلال كتابة مذكراتهم اعتمادا على أسلوب الحوار Dialogue Journals. ولتحقيق ذلك الهدف، اعتمدت الدراسة على منهج البحث الكيفي والكمي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 18 معلم ومعلمة وخلال فترة تطبيق الدراسة بهونج كونج بجمهورية الصين الشعبية ، قام المعلمون بكتابة مذكراتهم اعتمادا على أسلوب الحوار لفترة امتدت 20 أسبوعا على مدار فصلين دراسيا، ولقد تم تحليل المذكرات وتم تطبيق استبانة لمعرفة تصورات المعلمين عن فعالية الطريقة المستخدمة وأظهرت نتائج التحليل والاستبانة عن فعالية طريقة كتابة المذكرات في تنمية العديد من المهارات ومن بين المهارات التي تم النجاح في تنميتها مهارات الحوار و المناقشة لدى المعلمين.

وقام القضاة(2003) بدراسة هدفت إلى توضيح مفهوم الحوار في القرآن الكريم وانعكاساته التربوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن الله عز وجل استخدم الحوار سبيلا للتعامل مع الأنس والجن والملائكة وجميع أصناف البشر من المنكرين والمؤيدين، وأن

الحوار أسلوب تربوي رائع لغرس القيم في نفوس الطلبة، وإيجاد بيئة مناسبة للالتقاء على المفاهيم المشتركة.

وهدفت دراسة كوك واليفر وكونول(Cook, Oliver & Conole, 2001) إلى استخدام الحوار لدعم عملية أعداد أنظمة تطوير التعليم، وتقديم نموذج يربط بين الدراسات التي تفترض وجود حواجز تدريسية للتفاعل بين الطالب والمدرس وتحديد المشكلة، ويفترض النظام دورة حياة مبدئية وفقا للتخطيط حيث إن الحوارات مدخلات ومخرجات.

وأجرى خليفة(2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الحوار المنظم بين المعلم والطلبة على المستوى التحصيلي المعرفي للطلبة في الثاني الثانوي العلمي في مدينة حمص في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من(76) طالبا موزعين على مجموعتين تجريبيتين و(76) طالبا موزعين على مجموعتين ضابطتين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي بين المجوعتين: الضابطة والتجريبية ولصالح التجريبية.

يتضح من الدراسات السابقة أنها مختلفة في تحقيق الأهداف، فمنها ركز على التعرف على تنمية مهارات الحوار كدراسة (دانيل،2005)، وأن للمعلم دورا في تشجيع الطلبة على الحوار، ومنها ما سعي لمعرفه أثر الحوار المنظم على التحصيل الدراسي كدراسة (خليفة،200) ومنها ما هدف إلى الكشف عن واقع مهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كدراسة (المطيري،2011،البشري،2011). ومنها ما هدف إلى معرفة مهارات الحوار اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية كدراسة(الحجيلي،2011)، ومنها ما تشابه مع الدراسة الحالية من خلال العينة التي طبقت على المعلمين كدراسة(البشري،2011، Lisa &Trenhel,2008) ، أما الدراسة الحالية فقد سعت للتعرف على درجة معرفة وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات الحوار، تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة في تحديد مهارات الحوار، ، وتحديد مجالاتها كدراسة (البشري ،2011،المطيري،2011،الشليل،2004والدعيج،2005، Daniel.2005 ,Lisa &Trenhel,2008). وفي المنهجية التي استخدمت في التعرف على درجة ممارسة مهارات الحوار كدراسة (البشري،2011، المطيري،2011).

إجراءات البحث

سار البحث وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد مهارات الحوار وذلك من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والكتب والمراجع المرتبطة بمهارات الحوار. استبانة استطلاع الرأي للمتخصصين لتحديد مهارات الحوار، إعداد قائمة مهارات الحوار وعرضها علي المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية.

-إعداد أدوات البحث (اختبار المعرفة مهارات الحوار- وبطاقة ملاحظة) والتأكد من صدقها وثباتها .

- اختيار عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمنطقة المدينة المنورة.

- تطبيق الأدوات عليهم .

- معالجة النتائج وتفسيرها.

- تقديم التوصيات واقتراح الدراسات والبحوث المستقبلية.

أدوات البحث:-

أولاً: اختبار المعرفة بمهارات الحوار :تم إعداد الاختيار وفقاً للخطوات التالية:

-**هدف الاختيار**: قياس درجة معرفة المعلمين بمهارات الحوار من خلال الاختبار المعرفي.

صياغة مفردات الاختبار: تم مراعاة وضوح عبارات الاختبار عند صياغتها، وارتباطها بمهارات الحوار "ومناسبتها للمعلمين ، وتم صياغتها في ضوء قائمة بمهارات الحوار التي أقرها المتخصصين.

جدول (1) يوضح نوع وعدد الأسئلة والمستويات المعرفية

نوع الأسئلة	عدد الأسئلة	المستويات المعرفية	النسبة المئوية
الصواب الخطأ	10	تذكر	%45
التكملة	7	فهم	%32
الاختيار من متعدد	5	تذكر	%23
العدد	22	22	%100

وقد اقتصر الاختبار المعرفي على مستوى التذكر والفهم نظراً لوجود بطاقة ملاحظة يتم من خلالها تحديد مستوى الممارسة.

صياغة أسئلة الاختبار: روعي أن يشمل الاختبار جميع مهارات الحوار التي تم التوصل إليها في القائمة. كما روعي أن تتناسب عدد الأسئلة مع ترتيب المتخصصين بمهارات الحوار حسب أهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

صلاحية الصورة المبدئية للاختبار: للتأكد من صلاحية الاختبار ثم عرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية وتم إجراء التعديلات في ضوء الآراء والمقترحات وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

التجربة الاستطلاعية: تم إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية وذلك يوم الأحد 2015/9/31. وذلك لتحديد:-

زمن الاختيار : وجد أن الزمن المناسب لأداء الاختبار وهو(25) دقيقة.

معامل ثبات الاختيار: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق مرة أخرى على نفس العينة الاستطلاعية وقد بلغ معامل الثبات (0.85) وهي درجة عالية من الثبات.

حساب معاملات السهولة والصعوبة:- تراوحت معاملات السهولة (0.50، 0.85) بينما بلغت معاملات الصعوبة ما بين (0.20 ، 0.55).

- **ثانياً: بطاقة ملاحظة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو استخدام مهارات الحوار:**

الهدف من البطاقة:- تحديد مستوى أداء المعلمين لمهارات الحوار.

مصادر بناء البطاقة:- تم اشتقاق مصادر البطاقة من قائمة المهارات الأدائية لمهارات الحوار.

صدق البطاقة: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس لتحديد صلاحية البطاقة ومناسبتها للمعلمين، وسلامة صياغتها، وارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسية، وقد أخذ الباحثان بملاحظات السادة المحكمين وتم التوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة.

ثبات البطاقة:- تم حساب معامل الثبات لها وقد بلغ (0.83) وهو مستوى جيد من الثبات وذلك عن طريق أسلوب إتقان الملاحظان.

وصف البطاقة: اشتملت البطاقة على تعليمات للملاحظ توضح الهدف منها وكيفية استخدامها، وتحتوي البطاقة على ثلاث مهارات لمعلمي الدراسات الاجتماعية ترتبط

بمهارات الحوار. وينقسم الأداء إلى ثلاثة مستويات (مرتفع - متوسط - ضعيف) وقد تم وضع الدرجات التالية (3، 2، 1) لقياس مستويات الأداء وقد تضمنت البطاقة ثلاث مهارات وهي : تنظيم وبدء الحوار وقد اشتملت على (8) مهارة فرعية ، تقديم وتنفيذ الحوار: وقد اشتملت على (7) مهارة فرعية، إنهاء الحوار والتغذية الراجعة وقد اشتملت على (7) مهارة فرعية ، وقد وتم مراعاة وضوح المهارات الفرعية في كل مهارة ، وصياغتها في زمن المضارع وإمكانية ملاحظتها. وبذلك تكون الدرجة العظمى للبطاقة هي (86) درجة.

جدول (2) محاور بطاقة ملاحظة أداء المعلمين لمهارات الحوار

المحور	تنظيم وبدء الحوار	تقديم وتنفيذ الحوار	إنهاء الحوار والتغذية الراجعة	المجموع
عدد الفقرات	8	7	7	22

وقد تم تطبيق أداه الملاحظة من قبل الباحثين بواقع ثلاث زيارات لكل معلم بواقع (90) زيارة لكل المعلمين. وتم تحديد التقدير الكمي لمستويات الأداء المُلاحظة بالدرجات المناسبة لكل مستوى من مستويات الأداء كالتالي:

- الأداء المرتفع ثلاث درجات.
- الأداء المتوسط درجتان.
- الأداء الضعيف درجة واحدة.

الرقم 1 يعني: أن المعلم خلال فترة الملاحظة لم يمارس مهارة الحوار.

الرقم 2 يعني: أن المعلم خلال فترة الملاحظة لم يمارس مهارة الحوار سوى مرتين.

الرقم 3 يعني: أن المعلم خلال فترة الملاحظة مارس مهارة الحوار ثلاث مرات فاكثر.

مجتمع الدراسة والعينة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، تكونت عينة الدراسة فتكونت من(30) معلم، تم اختيارهم عشوائيا من بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المدينة المنورة.

الجدول (3) توزع أفراد عينة الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية حسب المتغيرات

الخبرة			المؤهل الدراسي		
أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10سنوات	بكالوريوس	دبلوم تربوي	ماجستير
8	10	12	10	12	8

تحليل نتائج البحث وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات الحوار اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟

تم تحديد مهارات الحوار من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والمراجع المرتبطة بمهارات الحوار. وتم التوصل إلى قائمة بمهارات الحوار وعرضها علي المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية. وبناء على رأي المحكمين تبين وجود ثلاث مهارات رئيسة وهي: مهارة التنظيم وبدء الحوار وتضم (8) مهارات فرعية ، ومهارة تقديم وتنفيذ الحوار وتضم (7) مهارات فرعية ومهارة إنهاء الحوار والتغذية الراجعة وتضم (7) مهارات. وأقرها المحكمون في مجال تخصص الدراسات الاجتماعية بأنها من أكثر المهارات ضرورة للمعلمين حيث حصلت على اتفاق 80% منهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمهارات الحوار؟

جرى إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمدى المعرفة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمعرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات الحوار

م	مهارات الحوار	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية لمدي المعرفة	مستوي المعرفة
1	تنظيم وبدء الحوار	8	6	1.232	0.75	مقبول
2	تقديم وتنفيذ الحوار	7	5.6333	1.066	0.804	مقبول
3	إنهاء الحوار والتغذية الراجعة	7	4.70	1.1788	0.6714	غير مقبول
	المجموع	22	16.267	2.391	0.7394	مقبول

يتضح من الجدول(4) ان محور تقديم وتنفيذ الحوار هو أعلى معرفة يمتلكها معلمي الدراسات الاجتماعية وجاء بدرجة مقبولة حسب ما تم الاتفاق عليها بنسبة 70% فأكثر من وجهة نظر المتخصصين في الاختبار المعرفي حيث حصل على (0.804)، يليه محور تنظيم وبدء الحوار وجاء بدرجة مقبولة حيث حصل على (0.75)، في حين كان في المرتبة الأخيرة محور إنهاء الحوار والتغذية الراجعة وجاء بدرجة غير مقبولة حيث حصل على (0.6714)، وجاءت درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات الحوار الكلية بدرجة مقبولة

حيث حصلت على (0.7394)، ويتفق هذا مع دراسة (البشري،2011)، التي أكدت أهمية مهارات الحوار في مجلس التعاون الخليجي. ويفسر الباحثان ان مهارات الحوار معلومة لدى المعلمين من خلال المحاضرات الجامعية خلال مرحلة الدراسة والخبرة التدريسية لديهم ، وهو ما أشار إليه(اللبودي، 2003) على أمر التعليم إلى تخصيص مقررات كاملة للمدارس والجامعات؛ لتدريس مهارات الحوار وأخلاقياته من المنظور الثقافي لكل مجتمع. وأن بدايات الحوار تكون معروفة لدى المعلمين بشكل أكثر من غيرها إلا أن إنهاء الحوار والتغذية الراجعة لا يتم التركيز عليها أو الاهتمام بها كما في البدايات.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث : هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لمعرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمهارات الحوار تبعا للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة) ؟

للإجابة على السؤال الثالث والمتعلق بمتغير المؤهل العلمي جرى استخدام تحليل التباين الاحادي لمعرفة هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية لدرجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوي لمهارات الحوار للمؤهل العلمي والجدول(5) يبين ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المؤهل العلمي	بين المجموعات	55.675	2	27.838	6.821	.004
	داخل المجموعات	110.192	27	4.081		
	المجموع الكلي	165.867	29			

تشير نتائج الجدول(5) إلى أنهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α< 0.05)** في درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة مصدر الفروق جرى استخدام اختبار شفهي للمقارنات البعدية والجدول(6) يبين ذلك. جدول 6 اختبار شفيه للمقارنات البعدية في درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

(I)المؤهل التربوي	(J)المؤهل التربوي	الفروق في الاوساط	الدلالة الاحصائية
بكالوريوس	دبلوم تربوي	-1.81667-	0.13
	ماجستير فاكثر	-3.52500-*	0.004
دبلوم تربوي	بكالوريوس	1.81667	0.13
	ماجستير فاكثر	-1.70833-	0.199
ماجستير فاكثر	بكالوريوس	3.52500*	0.004
	دبلوم تربوي	1.70833	0.199

يتبين من الجدول(6) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة (α< 0.05) لمعرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار بين من يحملون مؤهل البكالوريوس ومؤهل الدبلوم وبين من يحملون مؤهل الماجستير فأكثر ولصالح من يحملون مؤهل الماجستير فأكثر، ويفسر ذلك إن معظم المحاضرات في الماجستير تقدم بطريقه الحوار وهذا ما يتطابق مع توصيف مقررات الماجستير في الجامعات بضرورة تقديم المقررات بالاعتماد على الحوار .

للإجابة على السؤال الثالث والمتعلق بمتغير سنوات الخبرة جرى استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لدرجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار والجدول7 يبين ذلك.

جدول7 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المعرفة	بين المجموعات	67.35	2	33.675	9.229	0.001
	داخل المجموعات	98.517	27	3.649		
	المجموع الكلي	165.867	29			

تشير نتائج الجدول7 إلى أنهُ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05) في درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير الخبرة ، ولمعرفة مصدر الفروق جرى استخدام اختبار شفهي للمقارنات البعدية والجدول يبين ذلك.

جدول 8 اختبار شفيه للمقارنات البعدية في درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير الخبرة

الخبرة (I)	الخبرة (J)	الفروق في الأوساط	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	سنوات 5-10	-.55000-	0.833
	أكثر من 10 سنوات	-3.33333-*	0.003
سنوات 5-10	أقل من 5 سنوات	0.55	0.833
	أكثر من 10 سنوات	-2.78333-*	0.008
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	3.33333*	0.003
	سنوات 5-10	2.78333*	0.008

يتبين من الجدول8 أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار بين من خبراتهم (أقل من 5 سنوات) وبين من خبراتهم (أكثر من 10 سنوات) ولصالح من تزيد خبراتهم عن أكثر من 10 سنوات، ويتبين كذلك أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية لمعرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار بين من خبراتهم (5- 10 سنوات) وبين من خبراتهم (أكثر من 10 سنوات) ولصالح من تزيد خبراتهم عن أكثر من 10 سنوات، وهذا يعود إلى عامل الخبرة في التدريس لدى المعلمين والتنمية المهنية لديهم وهذا يتفق مع دراسة (Daniel,2005) والتي توصلت إلى أن مهارات الحوار تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع: ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار ؟

أولاً: النتائج المتعلقة بالمحور الأول: تنظيم وبدء الحوار.

جدول (9) مهارات الحوار(تنظيم وبدء الحوار) اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ودرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار

رقم المؤشر	المؤشر	التكرارات والنسب	مدى التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى الاستخدام	الترتيب
			لا يتحقق	إلى حد ما	بدرجة كبيرة				
1	يعلن بدء الحوار	ت	18	2	10	1.733	0.944	متوسط	4
		%	60	6.7	33.3				
2	يحدد الهدف من الحوار بصورة واضحة.	ت	21	5	4	1.43	0.727	منخفض	5
		%	70	16.7	13.3				
3	يبين مسبقا الأفكار الرئيسة التي سيتحدث عنها.	ت	22	3	5	1.433	0.773	منخفض	5
		%	73.3	10	16.7				
4	يعرض الأفكار في تتابع منطقي	ت	22	7	1	1.30	0.535	متوسط	3
		%	73.3	23.3	3.3				
5	يسرد أحداثا تتصل بموضوع الحوار	ت	20	6	4	1.466	0.73	منخفض	5
		%	66.7	20.0	13.3				
6	يشجع الطلاب على احترام الرأي والرأي الآخر	ت	22	5	3	1.367	0.61	منخفض	2
		%	73.3	16.7	10				
7	يعطي الطلاب المترددين فرص إبداء آرائهم أثناء الحوار ويحترمها.	ت	21	6	3	1.4	0.667	منخفض	3
		%	70	20	10				
8	يعزز ثقه الطالب بنفسه من خلال الحوار.	ت	24	6	0	1.20	0.674	منخفض	1
		%	80	20	0				
المتوسط الحسابي العام						1.62		بدرجة منخفضة	

تشير نتائج الجدول (9) إلى أن المتوسطات الحسابية لمهارات(تنظيم وبدء الحوار) الأداء تراوحت بين (1.20- 1.733)، وقد حصل المؤشر رقم (1): يعلن بدء الحوار على أعلى متوسط حسابي وقدره (1.733)، ويعني ذلك أنه احتل المرتبة الأولى بين مؤشرات درجة ممارسة تنظيم وبدء الحوار من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية أي بدرجة متوسطة، بينما حصل المؤشر رقم (8): يعزز تقه الطالب بنفسه من خلال الحوار على متوسط قدره (1.2) اي بدرجة منخفضة، ويعني ذلك أنه شغل المرتبة الأخيرة بين مؤشرات ممارسة تنظيم وبدء الحوار من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وجاءت مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارة (تنظيم وبدء الحوار) بدرجة منخفضة حيث بلغ الوسط الحسابي العام لمؤشرات هذا المحور (1.62).ويفسر ذلك إلى أعداد الطلاب الكبيرة في الغرف الصفية تحول دون ممارسة الحوار من المعلمين وهذا من انطباعات الباحثين خلال المشاهدة واعتماد الغالبية على طرائق تدريس اعتيادية بعيده عن الاهتمام بالمتعلم بالدرجة الأولى . ومحاولة السيطرة على الطلاب في بدايات الحصة مما يحول دون استخدامه للحوار. وهذا يختلف مع ما توصل اليه الحجيلي (2011) من نتائج أن تطبيق المعلمين لأدوارهم تجاه أداب الحوار كانت بدرجة عالية جداً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: تقديم وتنفيذ الحوار

جدول (10) مهارات الحوار(تقديم وتنفيذ الحوار) اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ودرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار.

مهارات الحوار(تقديم وتنفيذ الحوار) اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية و درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوارقم المؤشر	المؤشـــر	التكرارات والنسب	مدى التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى الاستخدام	الترتيب
			لا يتحقق	إلى حد ما	بدرجة كبيرة				
1	ينوع في الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة أثناء الحوار.	ت	16	10	4	1.60	0.723	منخفض	
		%	53.3	33.3	13.3				
2	يسجل إجابات الطلاب أثناء الحوار.	ت	12	11	7	1.833	0.796	متوسطة	
		%	40	36.7	23.3				
3	يستخدم الإشارات والتلميحات مع الطلاب أثناء الحوار	ت	11	12	7	1.8667	0.776	متوسطة	
		%	36.7	40	23.3				
4	يسجل إجابات الطلاب أثناء الحوار.	ت	13	13	4	1.7	0.702	متوسط	
		%	43.3	43.3	13.3				
5	يتيح متسعا من الوقت للحوار وطرح الأسئلة من جانب الطلاب.	ت	17	9	4	1.566	0.727	منخفضة	
		%	56.7	30	13.3				
6	يوجه أسئلة للطلبة جميعهم قبل تحويله لأحدهم.	ت	15	10	5	1.66	0.758	منخفضة	
		%	50	33.3	16.7				
7	يطلب من الطلاب على تدوين الملاحظات والنقاط المهمة التي تطرح أثناء الحوار.	ت	11	10	9	1.93	0.827	متوسطة	
		%	36.7	33.3	30				
المتوسط الحسابي العام						1.7365	بدرجة متوسطة		

تشير نتائج الجدول (10) إلى أن المتوسطات الحسابية لمهارات(**تقديم وتنفيذ الحوار**) الأداء تراوحت بين (1.566- 1.93)، وقد حصل المؤشر رقم (7): يطلب من الطلاب على تدوين الملاحظات والنقاط المهمة التي تطرح أثناء الحوار بوسط حسابي قدره (1.93)، ويعني ذلك أنه احتل المرتبة الأولى بين مؤشرات درجة ممارسة تقديم وتنفيذ الحوار من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية اي بدرجة متوسطة ، بينما حصل المؤشر رقم (5): يتيح متسعا من الوقت للحوار وطرح الأسئلة من جانب الطلاب على متوسط قدره (1.566) أي بدرجة منخفضة، ويعني ذلك أنه شغل المرتبة الأخيرة بين مؤشرات ممارسة تقديم وتنفيذ الحوار من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وجاءت مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارة (**تقديم وتنفيذ الحوار**) بدرجة متوسطة حيث بلغ الوسط الحسابي العام لمؤشرات هذا المحور (1.7365).ويفسر ذلك إلى الاندماج في الحصة ومحاولة دمج الطلاب مع المحتوى من خلال تنويع الأسئلة وكتابة الملاحظات على السبورة، ويتفق هذا مع نتائج دراسة(الحجيلي،2011)، (المطيري،2011)، ويختلف مع ما توصلت اليه دراسة(البشري،2011).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: إنهاء الحوار والتغذية الراجعة

جدول (11) مهارات الحوار(إنهاء الحوار والتغذية الراجعة) اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية و درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار

رقم المؤشر	المؤشر	التكرارات والنسب	مدى التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى الاستخدام	الترتيب
			لا يتحقق	إلى حد ما	بدرجة كبيرة				
1	يعيد الحوار في النقاط التي اخطأ فيها الطالب	ت	11	9	10	1.9667	0.8502	متوسطة	
		%	36.7	30	33.3				
2	يلخص الأفكار المهمة التي طرحت أثناء الحوار	ت	17	11	2	1.5	0.629	منخفضة	
		%	56.7	36.7	6,7				
3	يحدد نقاط الاتفاق والاختلاف بين أطراف الحوار.	ت	20	6	4	1.466	0.730	منخفضة	
		%	66.7	20	13.3				
4	يحدد الإجابة الأصيلة من بين إجابات الطلاب المتعددة.	ت	13	9	8	1.833	0.833	متوسطة	
		%	43.3	30	26.7				
5	قدم الشكر للطلاب المشاركين في الحوار	ت	13	14	3	1.66	0.661	منخفضة	
		%	43.3	46.7	10				
6	يختم الحوار بخاتمة حسنة و جذابة	ت	13	6	11	1.933	0.907	متوسطة	
		%	43.3	20	36.7				
7	يعرض المقترحات و التوصيات لنتائج الحوار	ت	12	13	5	1.7667	0.727	متوسطة	
		٪	40	43.3	16.7				
المتوسط الحسابي العام						1.729	بدرجة متوسطة		

تشير نتائج الجدول رقم (11) إلى أن المتوسطات الحسابية لمهارات(**إنهاء الحوار والتغذية الراجعة**) الأداء تراوحت بين (1.466- 1.9667)، وقد حصل المؤشر رقم (1): يعيد الحوار في النقاط التي اخطأ فيها الطالب بوسط حسابي قدره (1.9667)، ويعني ذلك أنه احتل المرتبة الأولى بين مؤشرات درجة ممارسة إنهاء الحوار والتغذية الراجعة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية أي بدرجة متوسطة، بينما حصل المؤشر رقم (3): يحدد نقاط الاتفاق والاختلاف بين أطراف الحوار على متوسط قدره (1.466) اي بدرجة منخفضة، ويعني ذلك أنه شغل المرتبة الأخيرة بين مؤشرات ممارسة إنهاء الحوار والتغذية الراجعة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وجاءت مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارة (**إنهاء الحوار والتغذية الراجعة**) بدرجة متوسطة حيث بلغ الوسط الحسابي العام لمؤشرات هذا المحور(1.729).

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوي لمهارات الحوار تبعا للمتغيرات التالية (سنوات الخبرة - المؤهل العلمي) ؟

أولا: للإجابة على السؤال الخامس والمتعلق بمتغير سنوات الخبرة جرى استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوي لمهارات الحوار تبعا سنوات الخبرة والجدول12 يبين ذلك.

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير الخبرة

محاور البطاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: لتنظيم وبدء الحوار	بين المجموعات	0.486	2	0.243	2.520	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	2.606	27	0.096		
	التباين الكلي	3.091	29			
المحور الثاني: تقديم وتنفيذ الحوار	بين المجموعات	0.417	2	0.208	2.061	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	2.73	27	0.101		
	التباين الكلي	3.146	29			
المحور الثالث: إنهاء الحوار والتغذية الراجعة	بين المجموعات	0.487	2	0.2435	2.6239	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	2.508	27	0.0928		
	التباين الكلي	3.1021	29			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.348	2	0.174	3.923	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	1.199	27	0.044		
	التباين الكلي	1.547	29			

يتبين من الجدول12أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(α< 0.05) تشير نتائج الجدول (12) إلى أنهُ:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمحور تنظيم وبدء الحوار تبعًا لمتغير الخبرة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمحور تقديم وتنفيذ الحوار تبعًا لمتغير الخبرة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمحور إنهاء الحوار والتغذية الراجعة تبعًا لمتغير الخبرة.

ثانيا: للإجابة على السؤال الخامس والمتعلق بمتغير المؤهل العلمي جرى استخدام تحليل التباين الاحادي لمعرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الحوار تبعا لمتغير المؤهل العلمي والجدول13 يبين ذلك.

جدول13 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الحوار تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

محاور البطاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: لتنظيم وبدء الحوار	بين المجموعات	0.545	2	0.2725	1.661	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	4.45	27	0.164		
	التباين الكلي	4.995	29			
المحور الثاني: تقديم وتنفيذ الحوار	بين المجموعات	0.242	2	0.121	1.127	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	2.904	27	0.108		
	التباين الكلي	3.146	29			
المحور الثالث: إنهاء الحوار والتغذية الراجعة	بين المجموعات	0.754	2	0.377	1.839	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	5.54	27	0.205		
	التباين الكلي	6.294	29			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.545	2	0.2725	1.120	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	6.567	27	0.2432		
	التباين الكلي	7.112	29			

تشير نتائج الجدول رقم (13) إلى أنهُ:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05) في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمحور تنظيم وبدء الحوار تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05)في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمحور تقديم وتنفيذ الحوار تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α< 0.05)في درجة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمحور إنهاء الحوار والتغذية الراجعة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت اليه دراسة (البشري،2011) بأنه لا يوجد فروق في الممارسة حسب الخبرة والمؤهل العلمي.

للإجابة على السؤال السادس والمتعلق هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05) بين درجة مستوى المعرفة ودرجة الممارسة لمهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية جرى إيجاد معامل ارتباط بيرسون والجدول14 يبين ذلك.

جدول 14معامل ارتباط بيرسون بين درجة مستوى المعرفة ودرجة الممارسة لمهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية

المتغير	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
درجة مستوى المعرفة	30	0.37	0.546
درجة ممارسة مهرات الحوار	30		

يتبين من الجدول14 أنه لا يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة مستوى المعرفة ودرجة الممارسة لمهارات الحوار لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الدراسة(المؤهل والخبرة).

وهذا يتوافق مع المنطق بأن المعرفة بمهارات الحوار له علاقة بالمؤهل العلمي والخبرة التدريسية الأعلى كون المعرفة لديهم من العوامل المهمة في عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين من خلال حوارات يومية تشبع حاجات الفرد الإنسانية والنفسية والاجتماعية والثقافية وتسهم في التعبير عما يحتاجه ويرغبه ويميل إليه (العبيد، 2009م ، ص 17).وأن معرفة مهارات الحوار لدى المعلم يساعد على تنميتها لدى الطلاب ويساعدهم على التفاعل الإيجابي مع متغيرات العصر ومتطلباته ومواجهة التطرف والإرهاب الذي يواجه المجتمع

السعودي (المطيري،2013، 320). ويتطابق مع ما جاء من توصيات مؤتمر الحوار الوطني الثاني(2003) ضرورة ترسيخ مفاهيم الحوار في المجتمع السعودي ، وتربية الأجيال في المدارس على فتح أبواب حرية التعبير المسؤولة التي تراعي المصلحة العامة. ولا يوجد علاقة بين الممارسة لمهارات الحوار تبعاً للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (البشري،2011) بأنه لا يوجد فروق في الممارسة حسب الخبرة والمؤهل العلمي.

والخلاصة أن النتائج التي توصل إليه هذا البحث تشير إلى أن درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدينة المنورة بمهارات الحوار مقبول؛ وأن هذا المعرفة تختلف باختلاف المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة، وأن الممارسة جاءت بالمستوى المتوسط في مجمل المحاور، وتقود هذه النتائج إلى جملة من الاستنتاجات أبرزها ما يلي:

1 . إن البرامج التي يتم من خلالها إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بالدراسات العليا وغالباً هم من ذوي خبرات في التدريس تمكنهم من امتلاك حصيلة معرفية مرتبطة بمهارات الحوار بشكل كبير، وقد يرجع ذلك إلى احتوائها على هذه المهارات بشكل كاف، أو التركيز عليها أثناء عملية التدريس؛ فالمعلمون الذين يتخرجون من كليات التربية بالدراسات العليا يدرسون شيئا من المواد المتعلقة بمهارات الحوار كمقررات مستقلة.

2. سعي معلمي الدراسات الاجتماعية في المدينة المنورة لتطوير أنفسهم بدرجة كافية تمكنهم من مواكبة فنيات الحوار ومهاراته من خلال دورات تطوير الذات؛ على الرغم من قناعة المعلمين ممن يمتلكون المؤهل والخبرة أن الطلاب ليسوا على قدر كبير من القدرة بامتلاك مهارات الحوار لديهم، وأن المكان المناسب لهم هو الجامعات بحكم المؤهل والخبرة وهذا ما ظهر من خلال بطاقة الملاحظة، وبالتالي فلا بد من العمل على توفير بعض الحوافز التي تشجعهم على ممارسة مهارات الحوار تبعاً لمؤهلاتهم العلمية وخبراتهم؛ كالمكافآت المادية مثل الزيادة في الراتب، أو الترقية.

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحث بما يلي:

- لما كانت نتائج البحث توصلت إلى أن مستوى المعرفة مقبول تربوياً لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات الحوار نوصي بنشر المعرفة بأهمية مهارات الحوار، وبأهمية توظيفها في العملية التعليمية وضرورة تفعيل برامج التدريب من قبل وزارة التربية

والتعليم لتمكين المعلمين من إتقان ما يعرض عليه من مهارات الحوار وتطبيقها في الواقع العملي حتى ترتفع النسب بشكل أكثر مما هي عليه.

- لما كانت نتائج البحث توصلت إلى وجود فروق لصالح الحاصلين على مؤهل الماجستير والخبرة الأعلى في المعرفة نوصى بضرورة إتاحة المزيد من الفرص أمام المعلمين لمواصلة الدراسة والتركيز علي توظيف مهارات الحوار في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- لما كانت نتائج البحث توصلت إلى أن مستوى الممارسة متوسط نوصي بضرورة توفير بعض الحوافز التي تشجع المعلمين المؤهلين وذوي الخبرات الأعلى على ممارسة مهارات الحوار.

المقترحات:

- دراسة اتجاه المعلمين لمهارات الحوار.
- دراسة أثر ممارسة المعلمين لمهارات الحوار على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب.
- تطبيق اختبار المعرفة بمهارات الحوار وبطاقة الملاحظة علي عينات أخري
- إجراء دراسات متشابهة على مناطق تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية وربطها مع متغيرات أخرى

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم
2. القضاة، محمد(2003). مفهوم الحوار في لغة القرآن الكريم وانعكاساته التربوية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
3. باوزير ، عادل أبو بكر (2010م) دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قدرات الحوار الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية. إدارة الدراسات.
4. الباني،ريم خليف (2007). ثقافة الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ودورها في تعزيز بعض القيم الخلقية .رسالة ماجستير (غير منشوره).جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .الرياض.
5. - البشري، محمد بن شديد (2011) . مطالب تعليم مهارات الحوار في مناهج التعليم العام بدول مجلس التعاون الخليجي . المصدر رسالة الخليج العربى -السعودية ،ع 120-س32

6. الحجيلي ، سلامة مخيصير(2011). دور المعلم في تنمية مهارات الحوار لدى طلاب المرحلة الإبتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة).الجامعة الاسلامية .المينة المنورة.
7. الخوالدة، تيسير، الزيود ماجد(2010) .العلاقة بين درجة معرفة طلبة الجامعات الأردنية الحكومية بالعولمة السياسية واتجاهاتهم نحو الغرب. المجلة التربوية 95(24)،389-414.
8. الدعيج ، مي محمد (2005):عوامل تنمية الحوار والنقاش اللاصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات ،رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية، جامعة الملك سعود.
9. - العبيد، إبراهيم بن عبد الله (2009) تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية. ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي : الواقع وآفاق المستقبل اتجاهات جديدة لتعزيز مخرجات التعليم الثانوي ،المنطقة الشرقية – 22-14230/1/24هـ الموافق 19-2009/1/22 م
10. العودة، سلمان فهد (2004): ادب الحوار ، ط1 ،مكتبة الرشد ،الرياض، المملكة العربية السعودية.
11. اللقاني ، أحمد وعلي الجمل (1999م) : معجم المصطلحات التربوية والمعرضية في المناهج وطرق التدريس ، ط2 ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
12. المطيري، حسين بن عماش العوني(2013). واقع مهارات رات الحوار لدى معلمي الجغرافيا في ضوء أهداف الحوار الوطني بالمملكة العربية السعودية. (جامعة الأزهر) – مصر- ع156، ج317،2-358.
13. خليفة، احمد(2000). أثر لحوار المنظم بين المعلمين والمتعلمين على المستوى التحصيلي في مادة العلوم الطبيعية لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
14. خوج، فخري بنت محمد إسماعيل(2010). تنمية مهارات الحوار لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية مج 13 ,ع 30التربية -مصر281- 316.

15. زهران، حامد(1999م) علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة.

16. عبد الله ،حبيب (2005). مركز الحوار الوطني السعودي.. قناة للتعبير المسؤول عن وحدة الوطن ورفض التطرف. تم الاسترجاع بتاريخ 12-12-1436 http://archive.aawsat.com/details.asp?article

17. -الحازمي ، خليل بن عبيد (2010م) الحوار الوطني ودورة في تعزيز الأمن الوطني للملكة العربية السعودية ، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ، الرياض .

18. -الشليل، عبد العزيز محمد (1425).مجلس الحوار الطلابي، مفهومه وأهدافه وآدابه ومعوقاته وأثره ودور الأسرة التعليمية. رسالة ماجستير (غير منشورة).الجامعة الأمريكية .لندن.

19. -اللبودي ، منى إبراهيم (2000م) تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) – كلية التربية – جامعة عين شمس .

20. -المعرفة (2005). الطلاب بين ثقافة العنف وثقافة الحوار ملف المعرفة ثقافة الحوار وثقافة العنف ،مجلة المعرفة ،العدد(101). وزارة التربية والتعليم .المملكة العربية السعودية .44-96

21. -الندوة العالمية للشباب الإسلامي (1415هـ) : في أصول الحوار ، دار التوزيع و النشر الإسلامية ، ط4 ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

22. -فلمبان ، هلال حسين (2009م) : دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري ، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ، ط4 ، الرياض .

23. -مصطفى وآخرون (1986م) : المعجم الوسيط ، ط4 ، دار الدعوة للنشر و التوزيع ، اسطنبول .

المراجع الأجنبية:

1. Cook,John, Oliver, Martin and Conole, Grainne. (2001). Using Educational Dialogues to Design Systems for Learning. In:ED-MEDEA 2001 World conference on Educational Multimedia, *Hypermedia & Telecommunication*. Proceeding (13 ed th ,Tampere, finland, June 25-30.

2. -Arauz, Rebeca and Wells, Gordon. (2006). Dialogue in the Classroom. *Journal of Learning Sciences, 15*(3),379-428.
3. -Black, Laura. (2005). Dialogue in the Lecture Hall: Teacher-Student Communication and students perceptions of Their Learning. *Qualitative Researc Report in Communication, 6*(1), 31-40.
4. -Pincock , H. (2008). Teaching through talk ? the impact of intergroup dialogue on conceptualizations of racism . *Research in social Movements , conflict and change* , *29* , 21 – 53.
5. Shawn Smith , K (2005) , The Value of Dialogue : Teachers who Encourage Art Dialogue in the classroom Enhance the Educational Experience for Students by Creating an Environment for Reflection , school Arts : The Art Education Magazine for Teachers Journal Citation : v104 n5 p41 .
6. Daniel M & Lori J.Baker Eveleth (2004) Developing Dialogue skill-A qualitative Investigation of an on-line Collaboration Exercise in a team Management course. University of ldaho Moscow . ldaho .
7. -Marchel, C. (2007). Learning to Talk/Talking to Learn: Teaching Critical Dialogue. Teaching Educational Psychology, 2(1), 1-16.
8. -National Council for the Social Studies (2009). Powerful and purposeful teaching and learning in elementary social studies. Social Education, 73 (5), 252-254
9. -Paulus, T and Scherff, L .(2008). Can Anyone Offer any Words of Encouragement?" Online Dialogue as a Support Mechanism for Preservice Teachers. 16 (1) , 113-136.
10. Icy, L. (2004).LUsing Dialogue Journals as a Multi-Purpose Tool for Preservice Teacher Preparation: How Effective Is It? Teacher Education Quarterly 31(3) (Summer 2004), 73-97.

11. Byford, J and Russell, W. (2006).Analyzing Public Issues - Clarification through Discussion: A Case Study of Social Studies Teachers. Social Studies Review 46.1 (Fall 2006): 70-72.
12. -Hubbard, Daniel. (2005). The implications of using lesson study as a professional development model for second grade social studies teachers. The University of Alabama, ProQuest Dissertations Publishing, 3201264.