جامعة جنوب الوادي

كلية التربية بالغردقة
المجلة التربوية

فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج

إعداد

د. عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية، جامعة أسيوط

١٤٤٥هـ - ٢٠٢٣م

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٣/٩/٣٠ تاريخ قبول النشر: ٢٠٢٣/١٠/١١

المستخلص:

هدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج. اعتمد البحث على المنهج التجريبي –من خلال التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة– باستخدام القياسين القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (٣٤) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها حديثي التخرج بمدى زمني ثلاث سنوات، ينتسبون إلى (٦) مدارس ثانوية خاصة بمديرية أسيوط التعليمية بجمهورية مصر العربية. خضعت عينة البحث للبرنامج التدريبي المكون من (١٧) جلسة تدريبية، وتم تطبيق مقياس مهارات الحياة والعمل ومقياس قيم المشاركة المجتمعية –إعداد الباحث– بعد التأكد من صدقهما وثباتهما على عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه. ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار (T) للعينات المرتبطة لمقارنة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس، كما تم حساب مدى فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام معادلة الكسب المعدل Blake. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الحياة والعمل ومقياس قيم المشاركة المجتمعية وأبعادهما الفرعية لصالح القياس البعدي؛ حيث أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسطات درجات التطبيق البعدي للمعلمين. كما أشارت نتائج معادلة الكسب المعدل إلى وجود فاعلية مرتفعة للبرنامج في المتغيرات التابعة. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات؛ أبرزها تجريب التعلم الخدمي ومشروعاته المختلفة في دراسات تربوية عربية متعددة، وعلى متغيرات بحثية وعينات مغايرة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخدمي، المشروعات اللغوية، مهارات الحياة والعمل، المشاركة المجتمعية، المعلمون حديثو التخرج.

Effectiveness of a Service Learning Program Supported by Linguistic Projects on Developing Life and Career Skills and Community Participation Values of Fresh Graduated Arabic Language Teachers

Abdelrahim Fathy Mohammed Ismail
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language
Faculty of Education, Assiut University

Abstract:

This work aimed to construct a service learning training program supported by linguistic projects. Measuring of the program effectiveness on developing some of life and career skills and community participation values of fresh graduated Arabic language teachers is another objective. The work adopted experimental approach using semi-experimental design by using pre and post application measurements. The sample was composed of 34 male and female fresh graduated Arabic language teachers (graduated from 2018 to 2020). The teachers belonged to 6 private secondary schools from Assiut educational Directorate, Egypt. The sample attended a 17 session training program. Measurements of life and career skills in addition to community participation values were applied after detecting their stability and validity before and after the training program. For data analysis, T-test was used to compare the differences between the pre and post training program on the measured skills. The range of the program effectiveness was calculated using Blake modified gain equation. The results indicated the presence of statistical significant differences for the averages of teachers scores between the pre and post training for life and career skills in addition to community participation values in favor of the post scores, which showed the highest values. Results from Blake's modified gain equation confirmed the presence of high effectiveness of the program. Based on these results several recommendations were given; mainly examining service learning in several Arabic educational studies on various research objects and samples

Key words: Service Learning, linguistic projects, Life and Career Skills, Community Participation, Fresh graduated teachers.

 Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

مقدمة:

أصبح الميدان التربوي منصَّة تتطور باستمرار، وتتطلب قوة عاملة ماهرة من المعلمين بحيث يمكنهم التكيف مع المتغيرات التربوية المعاصرة؛ لذلك يحتل الاهتمام بتطوير مهارات المعلمين والمعلمات حديثي التخرج مكانة كبيرة، خاصة في الوقت الحالي الذي تتزايد فيه التحديات التي تواجه منظومة التعليم، والتي تفرض عليهم امتلاك مهارات نوعية ترتبط بالتدريس، والتقنية، ومهارات الحياة والمشاركة المجتمعية.

إنَّ الجيل الحالي من المعلمين يواجه تغيرات مهنية واجتماعية جديدة. لقد أصبح المعلمون الذين يعيشون في هذا القرن في جميع أنحاء العالم متعددي الثقافات، ومرتبطين ومتقاربين معاً، وبالتالي، فإن مهارات القرن الحادي والعشرين مطلوبة لديهم بشكل كبير؛ ليتمكنوا من مواجهة التحديات العالمية الحالية والمستقبلية، وليتمكنوا من حيازة المهارات الناعمة المرتبطة بالحياة والعمل (Zuwanda et al., 2021).

وتعد مهارات الحياة والعمل Life and Career Skills (LCS) ضرورية لتجهيز جيل المستقبل من المعلمين في نطاق توقع التحديات المستقبلية في الحياة العملية؛ فهي تتضمن مهارات: المرونة والتكيف مع الآخرين، والمبادرة، وتوجيه الذات نحو التعلم المستمر، والمهارات الاجتماعية وعبر الثقافية، والإنتاجية، والمساءلة، والقيادة والمسؤولية (Sulam et al., ٢٠١٩).

وثمَّة مؤشرات من نتائج دراسات سابقة مثل: (Praraksa & Simpol, 2018; Zuwanda et al. 2021) تؤكد أن مهارات الحياة والعمل لدى المعلمين تُقلص الفجوة بين النظرية والتطبيق في العمل المهني. كما أشار الإطار المرجعي "مهارات الحياة والعمل" لليونسكو (٢٠١٩) إلى إمكانية أن يشتمل تدريب المعلمين الجُدد اليوم على مهارات التكيف والتوازن بين الحياة والعمل "المهنة" بما يتضمن إكسابهم خصائص تتجاوز مهارات التفكير ومعرفة المحتوى إلى القدرة على الرشاقة المهنية، والتنقل بمرونة وتكيف في بيئة العمل والحياة من أجل تطوير مهارات حياتية ووظيفية مناسبة. ومما

يؤكد أهمية مهارات الحياة والعمل أنها تتطلب التدريب على تنمية ثقافة واسعة وقدرات متميزة لدى المعلمين؛ كالقدرة على العمل مع الآخرين وتقبل آرائهم، وتثمين إسهاماتهم، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والحرية في الاختيار، والمبادرة نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والمعرفة المتميزة، والإسهام المجتمعي (يوسف، ٢٠٢٠).

واتساقاً مع الأهمية التي تحظى بها مهارات الحياة والعمل فلقد تم إدراجها من قِبل منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين Partnership for 21st Century Skills كإحدى الفئات الرئيسة لمهارات القرن الحالي للمعلمين، جنبًا إلى جنب مع مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية (Trilling & Fadel, 2009).

وترتبط مهارات الحياة والعمل بمفهوم المشاركة المجتمعية Community Participation الذي ظهر كأحد المؤشرات المهمة لتحقيق التنمية المستدامة في التعليم؛ حيث يعتمد هذا المفهوم على التفاعل بين ثلاثة مكونات أساسية هي: الحكومات، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني، ويتضمن عدة أبعاد منها البعد التربوي، والإنساني، والأخلاقي، والبيئي (شوقي، ٢٠١٨).

وقد ذكر Sullivan & Brannelly (2009) أن المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية تعني الإجراءات التي تسمح بالمشاركة الفعلية من المعلمين، وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي، بإيجاد علاقة تبادلية بين المدرسة والمجتمع المحيط، وتصميم الأنشطة التربوية، وتحديد محتوى المناهج، وتطوير الطرق والوسائل التعليمية الملائمة لقدرات وأنماط تعليم الطلاب.

وفي هذا الإطار تشير دراسة Sanfo (2020) إلى أن الفوائد المحتملة من مشاركة المجتمع في الحياة المدرسية متعددة، من بينها تحسين إدارة المدرسة، وتعبئة الموارد البشرية وخاصة من المعلمين والمعلمات، وتطوير المناهج والمواد التعليمية التي تعكس الحياة اليومية للدارسين، وتحديد الحلول لمشاكل المدرسة، وتحسين تعليم الفتيات،

وتحسين المساءلة، والوصول إلى الفئات المحرومة. وأشارت دراسة (Zulaiha et al. 2020) إلى أنه يمكن للمشاركة المجتمعية أن تؤدي مجموعة متنوعة من الأدوار في تعزيز وإدارة وتطوير عمليات تدريب المعلمين؛ لأنها مفهوم يجمع بين مختلف أصحاب المصلحة لحل المشكلات واتخاذ القرار، كما تعد المشاركة المجتمعية ضرورية للحصول على الدعم المجتمعي للتخطيط والتطوير التربوي.

ويرى الباحث أن مهارات الحياة والعمل والمشاركة المجتمعية قد تعدّ من أبرز الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء مصفوفة مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي قد يشير إلى أن هناك علاقة بين امتلاك المعلمين لمهارات الحياة والعمل وبين قدرتهم على إدارة عملية التدريس والمشاركة المجتمعية بشكل جيد. ومن الجدير بالذكر أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها حديثي التخرج كغيرهم من المعلمين بحاجة إلى التدريب على المهارات والقيم اللازمة لاقتحام ميدان العمل بجدارة في ضوء طبيعة التعلم اللغوي ومهارات العمل والحياة والمشاركة المجتمعية؛ خاصة مع تلك التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية واستهدافها على الصعيدين الدولي والمحلي، وإحلال اللغات الأجنبية بدلاً منها، مما يتطلب مهارات نوعية لدى معلميها. وفي هذا الإطار قد يسهم التعلم الخدمي Service Learning (SL) في توسعة المجال أمام معلمي اللغة العربية حديثي التخرج لتحسين المهارات والقيم المرتبطة بالحياة والعمل والمشاركة المجتمعية، وذلك إذا ما أُحسن توظيف التعلم الخدمي في برامج تدريبية تنطلق من الممارسات العَمَلية والتدريب خارج المؤسسة Outdoor بحيث تتاح الفرصة للمعلمين للانغماس في أنشطة وممارسات حياتية واقعية ترتبط بالعمل التربوي والميدان الخدمي في الوقت ذاته.

ولقد تعددت مسميات هذا النمط من التعلم في البيئة العربية بين "التعلم الخدمي" و"التعلم بالخدمة" و"التعلم الخدماتي" و"التعلم القائم على الخدمة" (العدوان، ٢٠١٦؛ إبراهيم والعريمي، ٢٠٢٠)، وهو يعد شكلاً من أشكال التعليم التجريبي؛ حيث يشارك الدارسون من خلاله في الأنشطة التي تخاطب الإنسان واحتياجات المجتمع، مع

الاستفادة من الفرص المنظمة المصممة عمداً لتعزيز تعلم الدارسين وتطوير فهمهم (Pickeral et al., 2008).

لقد أصبح التعلم الخدمي أداة تعليمية قوية تساعد الدارسين على الخروج من العالم النظري إلى عالم الممارسة من خلال ربط خدمة المجتمع بالمحتوى الأكاديمي (Rusu et al., 2015). كما يُمثل التعلم الخدمي نوعاً من أنواع التعلم الذي يرتكز على الخبرة الميدانية، من خلال ممارسة الدراسين لمجموعة من الأنشطة بشكل تعاوني مع أقرانهم داخل المدرسة وخارجها، يعملون خلالها على تطبيق المعرفة التي اكتسبوها في حل المشكلات المجتمعية (Scott & Graham, 2015).

وتشير دراسات كل من (Lawrence & Butler, 2010; Su & Chi, 2016; Mtawa, 2019) إلى أن التعلم الخدمي يقوم أساساً على أنشطة الدراسة والتدريب من خلال العمل والخبرات المباشرة لتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي. ويؤكد مركز التعلم الخدمي Service-Learning Center (2018) أن هذا النمط من التعلم يمثل خبرات منظمة تجمع بين خدمة المجتمع وتحقيق أهداف التعلم الأكاديمي، ويشارك من خلاله الدارسون لتقديم خدمة للمجتمع تمكنهم من تعلم مهارات مهنية جديدة أو تطوير مهارات موجودة لديهم.

وثمَّة مؤشرات بحثية تؤكد نجاعة التعلم الخدمي في ميدان التربية والتعليم؛ فلقد أظهرت نتائج دراسة (Celio et al., 2011) التي أُجري من خلالها تحليل للعديد من الدراسات التي نُفِّذت حول التعلم الخدمي وأثره على الطلاب، أنه يحقق نواتج مرتفعة في المجالات التالية: الاتجاه الإيجابي نحو الذات، ونحو المدرسة والتعلم، والمشاركة المدنية، وتحسن المهارات الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت نتائج دراسة (Sabat et al., 2015) إلى أن التعلم الخدمي يُكسب الدارسين بشكل مباشر مهارات القرن الحادي والعشرين، ويزيد من فرص التعامل بمسؤولية وإيجابية في فعاليات المجتمع المحلي، ومع الأقران، والتوصل لحلول مبتكرة للمشكلات، وأيدت ذلك استنتاجات دراسة هنداوي

(٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن دمج مشروعات التعلم الخدمي في المقررات الدراسية المختلفة يُسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الدارسين.

وتتضمن مشروعات التعلم الخدمي Service-Learning Projects أنشطة تعليمية عَمَلية تجمع بين خدمة المجتمع والتعليم الأكاديمي، وفي هذا الصدد أشارت دراسة Rutti et al. (2016) إلى أن التعلم الخدمي يقوم على مشروعات متعددة؛ منها المشروعات الاجتماعية والصحية والبيئية والاقتصادية والعلمية والتثقيفية والدينية والسياسية والإعلامية واللغوية، وقد أظهرت نتائج دراسة العنزي (٢٠١٩) أن مشروعات التعلم الخدمي أسهمت في إكساب الدارسين مهارات ربط ما تعلموه بشكل نظري بالتطبيق الفعلي، وبالتالي تعميق الفهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم ومسؤوليتهم المجتمعية، والسماح لهم باستكشاف واستقصاء المسارات الوظيفية المحتملة، وتنمية مهاراتهم الحياتية. وفي السياق ذاته أشارت نتائج دراسة أبو دقة وآخرين (٢٠١٧) إلى أن المشروعات المرتبطة بالتعلم الخدمي تحقق فهم الطلاب الجامعيين لأدوارهم في المجتمع، وتنمية اتجاهات إيجابية نحوه، وتنمية الوعي بقضايا المواطنة، وتنمية المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار، وتنمية المهارات الاجتماعية والثقافية.

والتماساً لتوظيف التعلم الخدمي وبعض مشروعاته في تدريب المعلمين فإن البحث الحالي يسعى إلى دعم هذا النمط من التعلم بالمشروعات اللغوية Linguistic Projects لمناسبتها لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها حديثي التخرج؛ حيث تمثل المشروعات اللغوية وفقاً لما أشارت إليه دراسات كل من (عطوة ونصر، ٢٠١١؛ عبد الوهاب وعبد الكريم، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠٢١) إجراءات تربوية عَمَلية مخططة وهادفة لإنجاز المهمات والأنشطة اللغوية من قِبل الدارسين بشكل فردي أو جماعي، ويحدث من خلالها التكامل بين مهارات اللغة العربية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وفق وقت زمني محدد، وتشكل نوعاً من التفاعل اللغوي بين الدارسين من خلال: إبداء الرأي،

والتعليقات، والشرح، والمقارنة، والنقد، والتحليل، والتعليل، ومشاركة الأفكار والرؤى في مواقف عَمَلية.

ومن خلال العرض السابق قد تظهر أهمية المتغيرات المرتبطة بمهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية للمعلمين حديثي التخرج في ضوء التعلم الخدمي ومشروعاته؛ حيث تؤكد توصيات بعض الدراسات التي تمَّ عرضها في المقدمة ضرورة إدماج هذه المهارات والقيم في جانب الإعداد المهني وتدريب المعلمين، وهو ما يتطلب الاعتماد على أنماط تعلم قد تساعد المعلمين حديثي التخرج وتُمكنهم من المهارات المطلوبة، وقد يسهم التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في ذلك.

مشكلة البحث:

نادت بعض الدراسات في مجال الإعداد والنمو المهني للمعلمين مثل (Kivunja, 2015؛ محمد وآخرين، ٢٠١٧؛ إبراهيم والعريمي، ٢٠٢٠؛ العنزي، ٢٠٢٠؛ Resch & Schrittesser, 2021) بضرورة إدماج مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية في إطار تأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، وهو ما يتطلب الاعتماد على أنماط تعلم وأنماط تدريب غير تقليدية من جانب، وتتسق مع طبيعة هذه المهارات النوعية من جانب آخر، خاصةً وأن التركيز في جانب إعداد المعلمين وتدريبهم غالبًا ما يركز على المعارف والمهارات المتعلقة بعملية التدريس فقط، دون النظر إلى البعد الغائب في العملية التعليمية، وهو علاقة المدرسة بمحيطها.

وعلى الرغم من أهمية التعلم الخدمي ومشروعاته المختلفة فقد أشارت الدراسة الاستطلاعية من خلال المقابلة المفتوحة التي قام بها الباحث مع (١٥) معلماً من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في إدارة أسيوط التعليمية إلى أن هناك قصوراً في توظيف التعلم الخدمي سواء في مرحلة الإعداد بالجامعة أو التدريب أثناء الخدمة؛ حيث أشار (٨٠%) منهم –بواقع (١٢) معلماً– إلى عدم توظيف التعلم الخدمي ومشروعاته معهم من قَبل، وعدم مشاركتهم السابقة في أي أنشطة تتعلق بالتعلم الخدمي، وأشار (٦٠%)

منهم –بواقع (٩) معلمين– أنهم ليس لديهم خلفية معرفية عن هذا النمط من التعلم، وأوصوا بإمكانية توظيفه بهدف ربط المدرسة بالمجتمع المحيط، ومحاولة تطبيقه مع طلابهم لاحقاً.

وعلى الرغم من أهمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية للمعلمين إلا أن واقع الميدان التربوي يشير إلى قصور تضمين أنشطتهما في إعداد المعلمين وتدريبهم، وقد أجرى الباحث في هذا الصدد دراسة استطلاعية على (٢٥) معلماً للغة العربية بالمرحلة الثانوية بإدارة أسيوط التعليمية، وذلك من خلال تطبيق استطلاع رأي اشتمل على عدد من الأسئلة المفتوحة حول مدى تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وبرامج التدريب المهني أثناء الخدمة لمهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية، وأسباب تهميشها إن وُجدت، وبتحليل استجاباتهم أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى أن (٨٨%) منهم بواقع (٢٢) معلماً أكدوا بدرجة كبيرة إغفال برامج إعداد المعلمين لمهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية، وصعوبة تطبيقها في ظل نظام إعداد المعلم الحالي، وأن كثافة المناهج الدراسية وزيادة عدد الطلاب بالفصول وازدحام جدول المعلمين يحول دون وجود آلية واضحة لإكساب هذه المهارات والقيم.

وفي ضوء ما تقدَّم يمكن تحديد جوانب مشكلة البحث الحالي فيما يلي:

- لا يلقى التعلم الخدمي ومشروعاته اهتماماً كبيراً في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم؛ فهناك قصور في توظيفه سواء في مرحلة الإعداد المهني بالجامعة، أو التدريب أثناء الخدمة.
- على الرغم من الجهود المبذولة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في مصر، إلا أن الواقع يشير إلى قصور مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى خريجي كليات التربية من معلمي اللغة العربية، وهذا القصور يرجع إلى العديد من العوامل منها ازدحام الجدول المدرسي للمعلمين، وزيادة عدد الطلاب في الفصول، وضعف ربط المدرسة بالبيئة والمؤسسات المحيطة، وتضخم المنهج الدراسي، الأمر

الذي جعل من الصعب وجود خطة واضحة لتنمية مهارات الحياة والعمل والمشاركة المجتمعية وقيمها.

- غموض مفهوم مهارات الحياة والعمل ومفهوم المشاركة المجتمعية بمعناه الواسع لدى فئة كبيرة من معلمي اللغة العربية لاعتقادهم أن تخصصهم نظري ولا يرتبط بالمجتمع والحياة.
- ندرة إتاحة الفرص لمعلمي اللغة العربية لتطبيق المعرفة والمهارات في مواقف الحياة من خلال بعض المشروعات والمبادرات والأنشطة الهادفة التي تلبي احتياجات المجتمع، وعدم ربط الموضوعات اللغوية بالمجتمع، أو استفادتهم منها في حياتهم اليومية.
- محدودية الدراسات العربية في مجال توظيف التعلم الخدمي لتدريب المعلمين عامةً ومعلمي اللغة العربية بصفة خاصة؛ ففي حدود علم الباحث لم تتطرق الدراسات العربية إلى تدريب المعلمين حديثي التخرج في ضوء هذا النمط، وكان الاهتمام منصباً على تدريب وتعليم الطلاب فقط، ويعد ذلك من المبررات التي دفعت لإجراء البحث الحالي.

واستناداً إلى ما سبق تمثلت مشكلة البحث في الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج يستند إلى التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية لتنمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية؛ نظراً لقصور وتهميش هذه المهارات والقيم لديهم، ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج؟"

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالين التاليين:

١- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية مهارات الحياة والعمل لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج؟

٢- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية قيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج؟

أهداف البحث:

- إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج، وقد استلزم إعداد البرنامج التدريبي بناء قائمة مهارات الحياة والعمل اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج، وتصميم مقياس مهارات الحياة والعمل، وتصميم مقياس قيم المشاركة المجتمعية.
- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج.

أهمية البحث النظرية والتطبيقية:

تتمثل أهمية البحث الحالي ومبرراته النظرية والتطبيقية فيما يأتي:

- يستهدف البحث فئة مهمة من المعلمين والمعلمات وهم الفئة حديثة التخرج؛ لحاجتهم إلى التزود بمهارات مهنية وحياتية ترتبط بالمجتمع والوظيفة والمشاركة المجتمعية.
- أهمية توظيف التعلم الخدمي ومشروعاته في تدريب المعلمين؛ نظراً لأهمية تطبيقات هذا النمط من التعلم في ربط المدرسة بالمجتمع، وتحقيق أحد أهداف المدرسة في القرن الحالي وهو المشاركة المجتمعية الفاعلة؛ مما قد يوجه أنظار المعنيين بإعداد برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم إلى تضمين أنشطة ومشروعات التعلم الخدمي، وكذلك توجيه أنظار الباحثين في الميدان التربوي إلى إجراء مزيد من الدراسات حوله.
- إتاحة برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج، مما قد يسهم في إثراء المكتبة التربوية ببرامج تدريبية تقوم على مداخل وأنماط تدريب مجتمعية.
- أهمية تنمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية للمعلمين؛ وخاصة معلمي اللغة العربية، بوصفها مهارات أساسية في القرن الحالي، ولكونها تتخطى

المهارات التقليدية اللازمة للمعلمين أثناء الخدمة إلى مهارات أكثر عمقاً وارتباطاً بالعصر.

- البحث الحالي يأتي كاستجابة لعدد من الدراسات التي تشير إلى أهمية دمج التعلم الخدمي ومشروعاته في تأهيل وتدريب المعلمين والطلاب المعلمين.
- ندرة الدراسات العربية –في حدود علم الباحث– والتي عُنيت بإعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج في ضوء التعلم الخدمي وأنشطته ومشروعاته.

محددات البحث ومبرراتها:

المحددات الموضوعية: يتحدد البحث الحالي بدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج، وقد قام الباحث بتقسيم المهارات والقيم المستهدفة إلى أبعاد فرعية في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك على النحو التالي:

١- تحددت أبعاد مهارات الحياة والعمل بـ: (المرونة والتكيف، المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم، المهارات الاجتماعية، الإنتاجية، المساءلة، القيادة والمسؤولية).

٢- تحددت أبعاد قيم المشاركة المجتمعية بـ: (التعليم الخدمي، التطوع المجتمعي، مجتمعات التعلم، تعزيز الثقافة المجتمعية).

المحددات البشرية:

اقتصر البحث الحالي على معلمي اللغة العربية حديثي التخرج، بمدى زمني ثلاث سنوات، من العام ٢٠١٨ حتى العام ٢٠٢٠م، مِن الذين يعملون بالمرحلة الثانوية في مدارس خاصة فقط؛ وقد تم اختيار الحدود البشرية من المدارس الخاصة لإمكانية توافر عينة مناسبة للبحث؛ حيث إن المدارس الحكومية لا تقوم بتعيين معلمين جُدد بشكل منتظم، وذلك منذ إلغاء تكليف خريجي كليات التربية.

المحددات المكانية: تم تطبيق البحث بمديرية أسيوط التعليمية بجمهورية مصر العربية، وشملت الحدود المكانية معلمي اللغة العربية حديثي التخرج بالمرحلة الثانوية بمدارس: (المستقبل – السلام – دار حراء – الأندلس – النيل – الفرنسيسكان).

المحددات الزمنية: تم تطبيق البحث على المعلمين خلال الإجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ ونظراً لأن البرنامج التدريبي موجه للمعلمين وليس للطلاب فقد تم اختيار فترة الإجازة الصيفية للتطبيق لضمان تفرغ العينة للبرنامج.

مصطلحات البحث:

التعلم الخدمي: Service Learning

عرفه Celio et al. (2011) بأنه مدخل للتعلم قائم على الخبرة، يجمع بين خدمة المجتمع والتعليم الأكاديمي، بهدف مشاركة الدارسين في أنشطة خدمية ذات صلة بالمجتمع المحيط بالمدرسة من خلال دمج خدمة المجتمع والتعلم الأكاديمي وتوحيد أهداف التعلم مع أهداف المجتمع، مما يؤدي إلى المنفعة المتبادلة بين متلقي الخدمة، وهي المؤسسات المجتمعية، والقائم بها وهم الدارسون.

ويعرفه الباحث لغرض البحث الحالي بأنه: نمط من أنماط التعلم يتضمن إجراءات تدريبية يقوم عليها برنامج البحث الحالي، وتتضمن مشاركة معلمي اللغة العربية حديثي التخرج في المجتمع المحيط بالمدرسة من خلال الندوات والزيارات والمبادرات وحلقات المناقشة والمشروعات اللغوية؛ بهدف تنمية بعض مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لديهم.

المشروعات اللغوية: Linguistic Projects

يعرفها محمد (٢٠٢١) بأنها إجراءات مخططة تتضمن مجموعة من المهام اللغوية التدريبية في مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والتي يقوم بها الدارسون بشكل فردي أو جماعي من خلال الأعمال الميدانية التي تسمح بتبادل الخبرة الاجتماعية

والتعاون والمناقشة والتحليل والتقويم والتحدي، ويكون لكل مشروع أهداف واضحة وخطة زمنية للتنفيذ، ويقدم الدارسون في نهاية المشروع تقريراً حوله.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الإجراءات والأنشطة اللغوية التي تتحدد بزمن وأهداف ومحتوى وخطوات تنفذ، ويمارس فيها المتدربون مهاماً وتكليفات لغوية ترتبط بأنشطة التعلم الخدمي الميداني، وتُحقق التكامل بين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويقوم بها المتدربون بشكل فردي أو جمعي في مواقف حقيقية ترتبط بالتعلم الخدمي وممارساته.

مهارات الحياة والعمل: Life and Career Skills

ذكر Sulam et al. (2019) أن مهارات الحياة والعمل تمثل مجموعة المهارات التي تعمل على إعداد الأفراد للموازنة بين الحياة والمهنة، وتتضمن مهارات: المرونة والتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة، الإنتاجية، المساءلة، القيادة والمسؤولية.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المهارات المتعلقة بالحياة والعمل (المهنة) واللازمة لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج، وتتضمن: المرونة والتكيف مع الآخرين، المبادرة الذاتية، التوجيه الذاتي للتعلم، المهارات الاجتماعية، الإنتاجية، المساءلة، القيادة والمسؤولية، وتتدرج تحت هذه المهارات مجموعة من المؤشرات الفرعية التي تعبر عنها. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب في مقياس مهارات الحياة والعمل المعد لغرض البحث الحالي.

قيم المشاركة المجتمعية: Community Participation Values

المشاركة المجتمعية هي العملية التي يتم من خلالها اشتراك المجتمع المحلي في دعم وصنع القرارات الخاصة بالعملية التعليمية في المدارس، وكذلك اشتراك المدارس في خدمة المجتمع المحلي، وذلك للإسهام في حل المشكلات والقضايا التعليمية وتحقيق كفاءة وجودة وفاعلية النظام التعليمي (عامر، ٢٠٢١).

ويعرف الباحث قيم المشاركة المجتمعية لغرض البحث الحالي بأنها: المبادئ والمعايير والصفات التي يتسم بها معلمو اللغة العربية حديثو التخرج وتتعلق بالأدوار والمبادرات والإسهامات المجتمعية التي يقومون بها لتحقيق الإفادة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتدرب في مقياس قيم المشاركة المجتمعية المعد في هذا البحث.

الإطار النظري للبحث

التعلم الخدمي Service Learning:

إن عزل التعليم والتدريب عن احتياجات المجتمع والبيئة المحيطة لا يعطي نتائج إيجابية في سبيل تقدم المجتمعات، وفي ضوء ذلك يزداد الاهتمام بالتعلم الخدمي ومشروعاته على مستوى الإعداد المهني للمعلمين بهدف الربط بين العملية التعليمية ونواتجها وبين المجتمع وقضاياه ومشكلاته، وأيضاً في سبيل توسيع دائرة المعارف وفتح آفاق جديدة للتنمية المهنية للمعلمين.

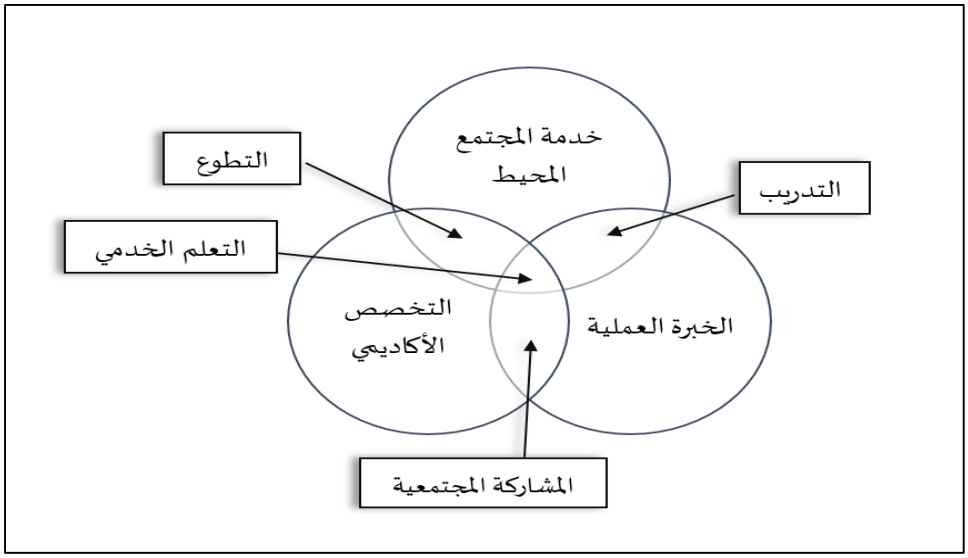
ووجهات النظر التي تدعم التعلم الخدمي تنطلق من الفلسفة البنائية التي تدمج بين ثلاثة آراء تربوية يتضمنها التعلم الخدمي ومشروعاته في التعليم والتدريب، وهي: البنائية الفردية أو المعرفية، البنائية الاجتماعية، البنائية السياقية (جاب الله، ٢٠٢٠). كما يرتكز التعلم الخدمي إلى أفكار جون ديوي حول التعلم التجريبي والموقفي، كمبادرة إلى تحويل التعلم إلى مسؤولية مجتمعية؛ حيث يحدث التعلم نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة وما يمكن أن توفره الخبرات الخدمية والتجريبية من فرص لاكتساب معارف وقيم ومهارات جديدة، وإتاحة فرص للاستقصاء في سياق المواقف المقدمة للتعلم؛ بما يُسهم في تطوير المهارات المهنية وتعزيز الالتزام بالعمل (Huda et al., 2018).

وفي هذا الصدد أشار Su & Chi (٢٠١٦) إلى أن التعلم الخدمي يجسد خبرات تعلم منظمة تجمع بين خدمة المجتمع وأهداف التعلم الأكاديمية المحددة، ويتم فيه مشاركة المتعلمين من أجل تقديم الخدمة للمجتمع بصورة مباشرة، ومعرفة المزيد عن

السياق الذي سيتم فيه توفير الخدمة، وإدراك العلاقة بين التعلم الأكاديمي والخدمة المقدمة.

ويعرَّف التعلم الخدمي بأنه نموذج يقوم على المشاركة الفاعلة بين الدارسين فرادى وجماعات في فعاليات خدمية مرتبطة بالمجتمع المحلي والمقررات الدراسية، بحيث تتاح لهم الفرصة لتعلم المحتوى الأكاديمي أثناء تطبيق معارفهم في خدمة المجتمع (Bates et al., 2009). ووفقاً لدراسة Lucas Mangas et al. (2021) فالتعلم الخدمي هو إستراتيجية تدخل اجتماعي من خلال التعليم ضمن مشاريع التدريب أو البحث، تتم فيه عملية التعلم والخدمة جنباً إلى جنب مع المجتمع، على المستوى المحلي أو نطاق عالمي، أو حتى على مستوى العالم، في مشروع مبتكر حول الحوار التعاوني، حيث يُجرب المشاركون المشاركة في احتياجات وتحديات بيئتهم بهدف الإسهام في التنمية البشرية – المجتمعية المستدامة.

ويمكن للباحث تعريف التعلم الخدمي بأنه مدخل للتعليم والتدريب يعتمد على مشاركة الدارسين في أنشطة ومبادرات خدمية تُوجه إلى المجتمع المحيط بالمدرسة، ويمكن أن يكون ذلك بصورة فردية أو بصورة جماعية، بهدف تحقيق الخبرة الأكاديمية واكتساب وتطوير المعارف والمهارات والقيم المهنية وإفادة المجتمع في الوقت ذاته، من



خلال سياق اجتماعي تفاعلي. كما يمكن للباحث توضيح العلاقات والمفاهيم المرتبطة بالتعلم الخدمي كما يوضحها الشكل (١):

شكل (١): علاقة مفهوم التعلم الخدمي بالمفاهيم ذات العلاقة

أهمية التعلم الخدمي:

يُسهم التعلم الخدمي في إشراك الأفراد في الأنشطة التي تجمع بين خدمة المجتمع والتعلم الأكاديمي، وبالنسبة للمعلمين فإن التعلم الخدمي يُحقق تطوير التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، كما أنه يساعدهم في كيفية اتخاذ القرار المناسب على المستوى الفردي أو الجماعي، وتشجيع طرق التدريس التفاعلي والتعلم المتبادل بين الطالب والمدرس، وإثراء محتوى المساق، والتمتع بفهم أعمق للقضايا التي تؤثر على المجتمعات المحلية (Mtawa, 2019).

وتشير منظمة اليونسكو (UNESCO, 2018) إلى أن التعلم الخدمي يدعم برامج التربية المدنية المجتمعية، كما يدعم الشراكة المجتمعية للمدرسة، ويطور مهارات وقيم متعددة لدى الدارسين مثل: التواصل، التعاون، المسؤولية، المبادأة والمبادرة، احترام وتقدير التنوع، التفكير الناقد، الحوار والمناقشات، الإبداع والابتكار.

كما يسهم التعلم الخدمي في المساعدة على اكتشاف الدارس لقدراته ومهاراته التي قد لا تظهر إلا في إطار مواقف عملية/ميدانية حقيقية، ومن ثم يتمرس الدارس على استخدام هذه القدرات فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع، وبناء شبكة من العلاقات مع مؤسسات المجتمع المختلفة مما يمهد للحصول على فرص للتدريب أو التوظيف فيما بعد (الشربيني، ٢٠١٩). وقد أشارت نتائج دراسة إبراهيم والعريمي (٢٠٢٠) إلى أن التعلم الخدمي يسهم في زيادة المشاركة الإيجابية للمعلمين في المواقف الحياتية من خلال ربط الجانب الأكاديمي بخدمة المجتمع المحلي، كما يسهم في تطوير كفايات الاستكشاف، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتأمل لديهم.

ويرى الباحث أن التعلم الخدمي في مجال تدريب المعلمين حديثي التخرج قد يحقق ميزة كبيرة لهم من خلال ربطهم بالمجتمع وإثراء خبراتهم المهنية في وقت مبكر من حياتهم المهنية؛ وذلك من خلال الاندماج في أنشطة ومبادرات ومشروعات واقعية، مما قد يسهم إيجاباً في أدائهم التدريسي أمام الطلاب، وتوسيع نطاق المعارف والمهارات والاتجاهات حول تخصصهم؛ خاصة وأن مقررات اللغة العربية من المقررات وثيقة الصلة بالمجتمع، كما يظهر ذلك في فروع القراءة والمطالعة وطرحها لموضوعات مجتمعية وثقافية متعددة، وأيضا في مهارات التحدث والكتابة، التي تعد مهارات وثيقة الصلة بالحياة وليست قاصرة على حجرات الدراسة، الأمر الذي قد يسهم في تدعيم قدرتهم على إثراء المحتوى التعليمي لموضوعات اللغة العربية خلال التدريس، والتمتع بفهم واقعي وميداني للقضايا والخبرات التي تناقشها هذه الموضوعات، وتحسين مهارات القيادة والاتصال المجتمعي لديهم، مما قد يسهم في تعزيز مهارات الحياة والعمل وتطوير القيم الخاصة بالمشاركة المجتمعية.

أنماط التعلم الخدمي:

أشارت دراسات كلّ من (Farber, 2017; Lawrence & Butler, 2010؛ الشربيني، ٢٠١٩) إلى أن التعلم الخدمي يتخذ مجموعة من الأنماط والصور التي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

التعلم الخدمي المباشر: ويتم من خلال المشاركة في أعمال مجتمعية عامة دون تحديد لتخصص معين.

التعلم الخدمي القائم على التخصص: ويتم من خلال المشاركة في أعمال خدمية تعكس استخدام محتوى المقرر الدراسي كأساس لفهم وتحليل مشكلات المجتمع.

التعلم الخدمي القائم على المشكلة: ويتم من خلال مشاركة الدارسين بشكل فردي أو فرق العمل مع أعضاء المجتمع في دراسة المشكلات التي تواجه المجتمع من خلال معلوماتهم.

التعلم الخدمي القائم على مشروعات التخرج: وهي مشروعات تصمم غالباً في السنة النهائية من الدراسة لتطبيق الطلاب ما لديهم من معارف في دراسة قضية أو مشكلة مجتمعية.

الخدمة الداخلية: وهي أكثر عمقاً وتكثيفاً من التعلم الخدمي العادي، حيث يتم تطبيق معارف ونظريات التخصص في الواقع العملي.

بحوث العمل القائمة على المجتمع: حيث يعمل الطلاب على تصميم وتنفيذ بحوث للإجابة عن الأسئلة، سواء بشكل فردي أو فرق عمل.

مراحل التعلم الخدمي وخطواته:

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة وتأمل المراحل والخطوات التي يمكن من خلالها تنفيذ التعلم الخدمي يمكن إجمال مراحل وخطوات التعلم الخدمي فيما يلي:

(أ) **مرحلة الإعداد:** وتتضمن الخطوات المتعلقة باختيار الموضوع أو المشكلة أو المبادرة محور الاهتمام الخدمي، وتحديد الأهداف التعليمية، وتحديد الوسائل والمصادر التعليمية المناسبة، والتخطيط للأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة، وطبيعة مشاركة الدارسين سواء كانت فردية أو جماعية، وزمن التنفيذ، ويتم في هذه المرحلة أيضاً اختيار الموضوعات ذات الصلة بالمحتوى الأكاديمي (المقررات الدراسية) والتي تلبي حاجات المجتمع في الوقت ذاته (العدوان، ٢٠١٦؛ Harkins et al., 2018).

(ب) **مرحلة الخدمة والتنفيذ:** وهي مرحلة تطبيق إجراءات التعلم الخدمي ميدانياً، وتتضمن خطوات بناء الاتجاهات والعلاقات والوسائل الممكنة حتى يستطيع الدارس الاندماج في المجتمع بصورة واقعية. وتشتمل هذه المرحلة على نوعين من الخدمة هما: الخدمة المباشرة، التي تتطلب العمل والمشاركة مع الآخرين في المدرسة والمجتمع المحلي لتنفيذ الأعمال التي يتطلبها المشروع، والخدمة غير المباشرة،

ويقصد بها تقديم الدعم المطلوب لأي مشروع (القحطاني، ٢٠٠٢؛ عتروس، ٢٠١٧).

(ج) **مرحلة التفكير والتأمل والمناقشة:** مشاريع ومبادرات التعلم الخدمي ينبغي أن تلبي حاجات الدراسين ورغباتهم وميولهم وأيضاً حاجة المجتمع المحلي (العدوان، ٢٠١٦)، وبالتالي ينبغي أن يقوم الدارسون بالتفكير والتأمل حول ما تم إنجازه من مبادرات ومشروعات مجتمعية في ضوء حاجاتهم وميولهم وحاجات المجتمع ومشكلاته أيضاً؛ وذلك من أجل إدراك معني وفائدة ما يقومون به من خلال ممارساتهم التي يقومون بها في الواقع، وفي النهاية يقومون بكتابه تقرير حول هذه القضية، ثم العمل على مناقشة النتائج التي توصلوا لها (خضر، ٢٠١٢).

(د) **مرحلة التقويم والتحقق من نواتج التعلم:** والتقويم هنا يكون عملية تشاركية بين الدارسين والمعلمين أو المدربين؛ بحيث يتم التأكد من تطابق الأهداف لنواتج التعلم أو التدريب، واقتراح آليات تقوية نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف في المشاركات المجتمعية التالية (Denby, 2008).

ومما يُلاحظه الباحث أن مشروعات وأنشطة التعلم الخدمي في البيئة العربية لم تلقَ الاهتمام الكافي حتى الآن، سواء كان في مجال تعليم الطلاب أو تدريب المعلمين، وذلك بخلاف ما يلقاه التعلم الخدمي في المناطق الأخرى من العالم من أوجه الاهتمام؛ حيث تعد الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال من الدول الرائدة في ربط برامج التعليم الأكاديمي بالخدمة المجتمعية، وقد أكدت ذلك الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث على المعلمين والتي سيقت الإشارة إليها في مشكلة البحث، وربما يعود هذا إلى أسباب مجتمعية واقتصادية وثقافية، مما يستلزم الحاجة إلى بذل جهود تربوية أكبر لإدماج هذا النوع من التعلم في ثقافتنا العربية بشكل حقيقي؛ لما يترتب عليه من تحقيق تعليم وتدريب قائم على الخبرة الميدانية.

وفي ضوء ما سبق عرضه حول التعلم الخدمي فقد يصبح تدريب المعلمين في ضوء التعلم الخدمي أحد العوامل التي تسهم في تحقيق ما تنادي به الأدوار المعاصرة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين؛ وخاصة فيما يتعلق بالوعي بالمجتمع ومشكلاته، والمبادرة والمسؤولية المجتمعية، والتعايش مع الآخرين، والمرونة، والحساسية للمشكلات الميدانية.

المشروعات اللغوية Linguistic Projects

التدريب الفعال للمعلمين لا يحدث من خلال قراءة الكتب العظيمة حول التربية، ولكن من خلال التطبيق العملي والمشاركة المجتمعية، وذلك عن طريق اكتساب الخبرات التعليمية خلال الأنشطة الخدمية خارج الفصول الدراسية. وتتيح مشروعات التعلم الخدمي الفرصة للدارسين لاكتساب المهارات الحياتية ومهارات الكتابة والتفكير الناقد واكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات (بهجات وآخرون، ٢٠١٨).

كما أن للتعلم القائم على المشروعات الخدمية أهمية في بث روح الاستكشاف لدى الدارسين والمشاركة البناءة مع أقرانهم، إلى جانب تأكيد العمل بروح الفريق الواحد للوصول إلى الهدف المرجو، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسات كل من (عبدالعال، ٢٠١٦؛ الشمراني، ٢٠٢٠) أن لمشروعات التعلم الخدمي أهمية في إكساب المهارات العَمَلية القائمة على الخبرة الميدانية، وتعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين.

والتعلم القائم على المشروعات الخدمية يركز على أسس علمية تقوم على مبادئ عدد من النظريات، منها النظرية البنائية والتعلم بالمواقف والتي تهتم ببناء الدارس لمعرفته بنفسه، والتركيز على التعلم السابق، وأثره على التعلم اللاحق، والتعلم من خلال الممارسة ومعالجة مشكلات حقيقية (الزوايدي، ٢٠١٤).

وذكر محمد (٢٠١٥) أنه اتفق عدد من الباحثين على أن التعلم القائم على المشاريع الخدمية يعد من الأساليب التربوية الناجحة في تحقيق كثير من أهداف العملية التعليمية؛ وذلك لأنه يقوم على مبادئ التعلم النشط؛ حيث استقلالية المتعلمين بآرائهم

وأفكارهم مع توجيه بسيط من المعلم، والسيطرة على بيئة التعلم، وتحمل المسؤولية من لحظة اختيار المشروع، ووضع أهدافه، ثم التخطيط له، وتنظيم إجراءات التنفيذ، وتصحيح الأخطاء (التغذية الراجعة)، هذا فضلاً عن التعاون فيما بين المتعلمين، والتطبيق العملي.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أنه يمكن استثمار مشروعات التعلم الخدمي في جميع التخصصات الدراسية؛ حيث إنه لا يوجد مقرر دراسي نظري أو عملي ينفصل عن المجتمع، فلكل مقرر ما يمكن استثماره من مشروعات خدمية واقعية تعود بالنفع على محيط المدرسة، وتُسهم في تطوير المهارات والقيم الخاصة بالدارسين في الوقت نفسه، خاصة وأن هناك مؤشرات واضحة من الدراسات والأدبيات السابقة التي تشير إلى فاعلية التعلم والتدريب من خلال مشروعات التعلم الخدمي، وهو ما يمكن أن يكون مدخلاً مميزاً لتدريب المعلمين على الانخراط في المجتمع والإفادة من تفاعلهم فيه لتحسين مهاراتهم المهنية والحياتية وقيمهم تجاه هويتهم المجتمعية، وتطوير أساليب وطرق تعليم وتعلم وصناعة مواقف تعليمية رائدة.

وتتعدد المشروعات التي يقوم عليها التعلم الخدمي والتي يمكن تدريب المعلمين على المهارات والمعارف والقيم المجتمعية في ضوئها، ومن هذه المشروعات ما يرتبط بالمبادرات التوعوية، والمشروعات التنظيمية، والصحية، والتثقيفية، والدينية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والإعلامية، واللغوية، بحيث تنعكس نواتج هذه المشروعات على المجتمع من خلال تعزيز الحقوق والواجبات، وتقديم المساعدات، ودعم الهوية الوطنية، والتضامن والتعاون، واستمرارية العادات والتقاليد الحسنة، وحماية البيئة (Rutti et al, 2016).

ويقصد بالمشروعات اللغوية الإجراءات اللغوية المخططة والمحددة بزمن والتي يقوم بها الدارسون بصورة فردية أو جماعية بهدف اكتساب أو تطوير أو تطبيق المعارف

والمهارات اللغوية في مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويوظفون من خلالها قراءاتهم وخبراتهم لإنجاز أعمال لغوية متميزة (عبد الوهاب وعبد الكريم، ٢٠١٤).

مراحل إعداد وتنفيذ المشروعات اللغوية:

من خلال حصر الدراسات التي أمكن للباحث التوصل إليها والتي تناولت المشروعات اللغوية في اللغة العربية وهي دراسات كل من (عطوة ونصر، ٢٠١١؛ محمد، ٢٠١٥؛ عبد الوهاب وعبد الكريم، ٢١٤؛ محمد، ٢٠٢١) اتضح أن المشروعات اللغوية تمر بعدة مراحل، تتضمن ما يلي:

(١) عرض فكرة المشروع من خلال قائمة مقترحة بعدة مشروعات.

(٢) اختيار المشروع بالتشاور مع المعلم أو المدرب.

(٣) التخطيط للمشروع، وجمع معلومات عنه، وإجراء حوار ومناقشات داخل مجموعات صغيرة قبل البدء في التنفيذ.

(٤) التنفيذ الميداني للمشروع اللغوي.

(٥) عروض الدارسين داخل مجموعات صغيرة حول نتاج المشروع.

(٦) تقييم المشروع وتقديم تعليقات الأقران وآرائهم.

(٧) التعديل والكتابة النهائية لتقرير المشروع في ضوء التقييم وتعليقات الأقران.

(٨) نشر المشروع.

وإذا ما تم توظيف المشروعات اللغوية في تدريب المعلمين حديثي التخرج فإن ذلك قد يسهم في تنشيط معارفهم ومهاراتهم اللغوية بشكل وظيفي خلال تنفيذ المشروعات الخدمية؛ مما قد ينعكس بصورة إيجابية على تدريسهم للطلاب؛ خاصة وأن مثل هذه المشروعات اللغوية قد تكون مادة ثرية لتصميم مواقف تعلم حقيقية، بالإضافة إلى كونها تسهم في تحقيق التواصل الاجتماعي واللغوي وربط اللغة العربية بالحياة، خاصةً وأن هناك مؤشرات تجريبية تدل عليها الدراسات السابقة بأن التعلم الخدمي ومشروعاته بما فيها المشروعات اللغوية قد يتيح فرصاً خبرية واقعية لتدريب المعلمين حديثي التخرج، من

خلال الأفكار والموضوعات والمبادرات الموجهة لخدمة المجتمع المحلي؛ بما يمكن أن يعزز المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية، وهو ما يتوجه إليه البحث الحالي من خلال برنامجه التدريبي.

مهارات الحياة والعمل: Life and Career Skills

المهارات الشخصية مثل التعاون والتواصل والمبادرة ومهارات القيادة لها دور مهم في مكان العمل، وفي ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين فإن المعلمين بشكل عام والمعلمين حديثي التخرج بصفة خاصة يحتاجون إلى مهارات تتعلق بإدارة المهنة والحياة بما ينعكس على أدائهم التدريسي وعلى تصميم مواقف التعلم الفاعلة؛ فامتلاك مهارات المهنة والعمل المرتبطة بالقرن الحالي تجعل المعلمين يضعون طلابهم في بيئة تعلم ذات ممارسات تدريسية جيدة، بحيث لا تذهب جهود المعلمين سُدى خلال التدريس.

ويذكر العنزي (٢٠٢٠) أن مهارات القرن الحادي والعشرين تتمثل بفئات من المهارات المهمة للتعلم والعمل في العصر الحالي، وهي: مهارات التعلم والتجديد وتتضمن: (التفكير الناقد وحل المشكلات)، والتواصل والتشارك (مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا) وتتضمن: (ثقافة المعلومات وثقافة الوسائط الإعلامية وثقافة المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا)، ومهارات الحياة والعمل وتتضمن: (المرونة والتكيف، والمبادرة وتوجيه الذات، والمهارات الاجتماعية وعبر الثقافية، والإنتاجية، والمساءلة، والقيادة والمسؤولية).

ولقد بيّن شلايشر (٢٠١٩) سمات معلمي القرن الواحد والعشرين في ضوء مهارات الحياة والعمل، مؤكداً أن الإصلاح التعليمي يتطلب أن يتسم المعلمون بعدد من الخصائص المرتبطة بالمهارات المهنية والاجتماعية والمعرفية وتتمثل هذه السمات فيما يلي:

(١) **معلمون يمتلكون الشغف لمهنتهم:** فعندما يشعر المعلمون بشغفهم تجاه تدريس صفوفهم الدراسية، يشعر الطلاب بشغفهم تجاه تعلمهم، عندئذ يحدث التعليم المثمر

الذي يبني المهارات ويركز على التقنيات التعليمية لإعداد جيل المستقبل المؤهل لسوق العمل بشكل كافٍ.

(٢) معلمون قادرون على إيجاد ثقافة تعليمية مشتركة بينهم وبين المعلمين الآخرين: وذلك من خلال استخدام البيانات كمحفز لتغيير الممارسة التعليمية والذي يتطلب الخروج من نمط "اقرأ فقط" فمثلاً إيجاد منصة رقمية يتشارك فيها المعلمون الخطط التدريسية والدروس ونقدها وتحسينها، الأمر الذي يسهم في تقوية الممارسة المهنية والمشاركة فيها.

(٣) معلمون شركاء في إيجاد المعرفة: فالتكنولوجيا تستطيع أن تمكن الطلاب والمعلمين من الوصول إلى مواد متخصصة تتجاوز الكتب المدرسية كثيرا، وفي صيغ وطرائق متعددة تستطيع تجسير الزمان والمكان.

(٤) معلمون ومتحمسون يجعلون التعلم هدفهم الأول: بحيث يشجعون الطلاب على الاندماج فيه وتحمل المسؤولية، في مقابل أن يستجيبوا لحاجات الطلاب وخلفياتهم ولغاتهم المختلفة ويوفروا للطلاب تقويمات مستمرة وتغذية راجعة.

ويرى الباحث أن المعلمين حديثي التخرج يواجهون تحديات متعددة تتطلب بالضرورة العمل على تنمية وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وعلى رأسها مهارات الحياة والمهنة، وذلك لأن سوق العمل في المجال التربوي أصبح متغيراً بدرجة كبيرة، ومن سبل مواجهة هذا التغير تطوير مهارات المرونة والتكيف والمهارات الاجتماعية والقيادة والمبادرة والتعلم الموجه ذاتياً، وهي مهارات ترتبط بالحياة والعمل أو المهنة معاً؛ خاصة وأن المعلمين حديثي التخرج سيواجهون أجيالاً من الطلاب يمتلكون مهارات تقنية واجتماعية عالية تتطلب كفاءة واستيعاباً مهنياً فعالاً.

مجالات مهارات الحياة والعمل:

وفقاً لدراسة Trilling & Fadel (2009) تم تضمين مهارات الحياة والعمل ضمن ثلاث فئات رئيسة للقرن الحادي والعشرين، وهي: (مهارات التعلم والابتكار،

ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات الحياة والمهنة/العمل)، وتمثل المجموعة الثالثة وهي "مهارات الحياة والعمل" مهارات مطلوبة طيلة حياة الإنسان؛ حيث تتضمن المرونة والقدرة على التكيف بسرعة مع متغيرات الحياة، والطرق الجديدة للاتصال، ومقابلة متطلبات هذا القرن.

وقد حددت دراسة Kivunja (2015) أربعة مجالات من المهارات التي تشكل مهارات الحياة والعمل على النحو التالي:

(١) **مهارات المرونة والقدرة على التكيف:** أي المرونة والقدرة على التكيف في مكان العمل في القرن الواحد والعشرين، حيث تتغير ظروف العمل بوتيرة سريعة ومتزايدة للغاية.

(٢) **مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي:** يعني أن على المهنيين أن يستمروا منتجين في الاقتصاد الرقمي للقرن الواحد والعشرين، يجب أن يكونوا مستعدين لأخذ زمام المبادرة لتعلم أفكار ومفاهيم وعمليات جديدة، والتطبيقات التي تزيد من كفاءتها وفعاليتها، ليس فقط لمواجهة التغيير، ولكن لاكتشاف كيف يمكن تحسين الفعالية التنظيمية والإنتاجية.

(٣) **المهارات الاجتماعية وعبر الثقافات:** تتطلب المهارات الاجتماعية والمتعددة الثقافات للنجاح في مكان العمل في القرن الواحد والعشرين أن يكون المشاركون قادرين على التفاعل بشكل جيد مع الأشخاص الذين يعملون معهم أو يتواصلون معهم، ويعملون بفعالية في فرق متنوعة، لا فقط في مكان عملهم المادي، ولكن أيضاً في المجتمع الافتراضي للاقتصاد الرقمي الذي هم مغمورون فيه.

(٤) **مهارات الإنتاجية والمساءلة:** حيث تركز مهارات القرن الواحد والعشرين في الإنتاجية والمساءلة على ثلاثة عناصر مترابطة، وهي الكفاءة، والمنتج، والخدمات ذات الفعالية والجودة العالية.

بينما حددت دراسة Sulam et al. (2019) مهارات الحياة والعمل بما يأتي: مهارات المرونة والقدرة على التكيف، ومهارات المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية ومتعددة الثقافات، ومهارات الإنتاجية، ومهارات المساءلة، ومهارات القيادة والمسؤولية. وأشارت الدراسة ذاتها إلى أن ناتج هذه المهارات يُمكِّن المعلمين من العمل مع المهارات الأكثر طلباً في القرن الواحد والعشرين.

وتتضمن مهارات الحياة والعمل وفقاً لدراسة القبيلات (٢٠١٩) أن يتم تصميم التدريس لتنمية المهارات الشخصية، مثل المرونة وقابلية التكيف والمبادرة وتوجيه الذات، والتعددية الثقافية والاجتماعية، والإنتاجية والمساءلة، وذلك من خلال العمل مع الآخرين وتقبل آرائهم، وتثمين مساهماتهم، والتواصل الفعال في بيئات متنوعة، وإدارة الوقت والتعامل مع الأولويات، وتوازن الأهداف ومراجعة الأفكار بناء على الأدلة وتقييم تطبيقاتها.

وتحددت مهارات الحياة والعمل في ضوء دراسات كل من (أبو عودة والنبيه، ٢٠٢١؛ Pratiwi et al., 2019؛ Praraksa & Simpol, 2018) بما يلي: ١) المرونة والتكيف: وتمثل القدرة على التعامل مع تغير الأولويات، والأدوار المختلفة ودمج التغذية الراجعة. ٢) المبادرة والتوجيه الذاتي: وتمثل القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس، واختيار الأولويات، والقيام بمبادرات في تطوير العمل. ٣) المهارات الاجتماعية: وتتضمن القدرة على التفاعل مع الآخرين على نحو فعال، والتعامل مع الاختلافات الثقافية والأفكار المختلفة. ٤) القيادة والمسؤولية: وتمثل العمل على تحقيق هدف مشترك، واستخدام التواصل الفردي لتدريب الآخرين على اكتساب المهارات. ٥) الإنتاجية والمساءلة: وتتمثل هذه المهارات في القدرة للوصول بفعالية إلى الأهداف، وإنجاز العمل ضمن جداول زمنية محددة، ومقارنة العمل في ضوء معايير محددة، والقدرة على إنتاج معرفة ثقافية أو مادية تخدم الأهداف، والالتزام بالتعلم من أجل العمل مدى الحياة.

ومن خلال العرض السابق يظهر تعدد وتنوع محاور ومؤشرات مهارات الحياة والعمل في ضوء الدراسات السابقة، وعدم اتفاق على عدد محدد من هذه المهارات، إلا أنها جميعاً تندرج تحت مجالات ذات صلة بدمج المهارات الذاتية والاجتماعية في الوقت ذاته. كما يبدو للباحث أن مفهوم وأهمية ومجالات مهارات الحياة والعمل أصبحت أبعاداً رئيسة عند الحديث عن أي نوع من التنمية المهنية للمعلمين في القرن الحادي والعشرين، كما أنها تعد مهارات شمولية تجمع بين الجانبين الكبيرين في حياة جميع الأفراد، وهما: المهنة والحياة الشخصية؛ فهي مهارات تُقارب بين الأدوار المجتمعية والمهنية التي يناط بها كل معلم. ومن هنا تأتي أهمية أن يتحدد البحث الحالي في برنامجه التدريبي بهذه المهارات لدى المعلمين حديثي التخرج وتحديداً في تخصص اللغة العربية. وقد أفاد الباحث من هذا الجزء من الإطار النظري في تحديد قائمة مهارات الحياة والعمل ومؤشراتها الفرعية، ومقياس مهارات الحياة والعمل ومؤشراته، والمعدان لغرض البحث الحالي.

المشاركة المجتمعية: Community Participation

المشاركة المجتمعية تمثل قيمة تبادلية بين المدرسة والمجتمع. والسعي إلى تعزيز قيم المشاركة المجتمعية لدى المعلمين يحقق ارتباطهم بالمجتمع بصورة واقعية؛ حيث يتم تقريب المناهج وأساليب التدريس مع البيئة المحيطة بما يعزز التعلم الحقيقي وليس التعلم المثالي المنعزل عن الواقع.

وتقوم المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع على أساس أن التعليم هو خدمة مجتمعية في المقام الأول؛ فالتعليم يعد قضية مجتمعية يتشارك فيها أفراد المجتمع ومؤسساته معاً من خلال بناء الثقة المتبادلة لتحقيق أهداف خدمية وتقوية العلاقة بين المدرسة والميدان (Kusumaningrum et al., 2017).

والمشاركة المجتمعية هي نمط من المشاركة التطوعية الحرة التي يبادر بها الفرد استناداً إلى شعوره بالمسؤولية الاجتماعية لخدمة مجتمعه، وتنميته في مختلف المجالات

والأنشطة السياسية والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها، بهدف تطويره، والنهوض به، والمساهمة في حل مشكلاته وقضاياه (فرغلي، ٢٠١٥).

وأشارت دراسة الإتربي (٢٠٢٠) إلى أن المشاركة المجتمعية تعني المسؤولية المتبادلة والإحساس المشترك والالتزام الجاد وتحمل المسؤوليات واكتساب المهارات وصناعة واتخاذ القرارات بين فريق من الشركاء، كما تعني تضافر جهود القطاعات المختلفة في المجتمع؛ العام، والخاص، والمؤسسات الخيرية لمواجهة مشكلة ما، أو الوصول إلى اتفاق وتعاون وتحديد صيغة مقبولة لهذه الشراكة سواء أكانت هذه المشاركة رسمية أم غير رسمية. وتم تعريف المشاركة المجتمعية وفقا للدراسة ذاتها بأنها عملية نشطة يسهم من خلالها الأفراد في تنمية مجتمعاتهم، وهي أحد أشكال التعبير عن وجود الإنسان وانتمائه لوطنه وشعوره بأنه يمثل قيمة في مجتمعه.

ويمكن القول إن مفهوم المشاركة الاجتماعية يتضمن عدداً من الأدوار والإسهامات والمبادرات التي يتم تنفيذها بشكل تعاوني وتبادلي بين المدرسة والمجتمع المحيط بها؛ بهدف تحقيق مشاركة فاعلة من المجتمع في عناصر العملية التعليمية من أهداف ومحتوى وطرق تعليم وأنشطة وتقويم، وتحقيق مشاركة فاعلة أيضاً من المجتمع المدرسي الصغير في المجتمع الأكبر وهو المحيط الاجتماعي للمدرسة. كما أن المشاركة المجتمعية تتضمن تحمل المسؤولية تجاه المجتمع ومؤسساته، واحترام التعددية الثقافية، وتقبل الرأي والرأي الآخر، والمشاركة التطوعية في المشروعات والمبادرات التنموية، ويمكن أن تكون المشاركة المجتمعية من خلال إسهامات فردية أو مؤسسية.

أهمية المشاركة المجتمعية:

تعد المشاركة المجتمعية في التعليم من أهم محاور التطوير التربوي؛ ذلك لأنها تساعد على تقريب المجتمع بجميع مجالاته: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والثقافية من العملية التعليمية، وبذلك تساعد في إلقاء مزيد من الضوء على المدارس؛ وزيادة مستوى الاهتمام بالعملية التعليمية من قِبل المجتمع الخارجي بمختلف

فئاته واهتماماته (محمد وآخرون، ٢٠١٧). كما أن توسيع نطاق المشاركة المجتمعية في التعليم يمثل عنصراً مهماً في تحقيق جودة التعليم من حيث الرقابة وضبط الجودة واستمرار عمليات التقييم والتطوير، وقد أصبحت المشاركة المجتمعية في التعليم مطلبا ملحاً لمواجهة التحديات والمشكلات (عامر، ٢٠٢١).

وتشير دراسة فجال وآخرين (٢٠١٤) إلى أن المشاركة المجتمعية سمة من سمات التعليم الرشيد التي تُمكن المواطن من المشاركة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، كما تحفز المبادرات والمساهمات لخدمة الصالح العام وإحداث التنمية المحلية؛ فالمشاركة المجتمعية تتضمن تعبئة جهود أفراد المجتمع وجماعته وتنظيمها للعمل مع الأجهزة الرسمية وغير الرسمية للمجتمع.

وجدير بالذكر أن التوجه نحو المشاركة المجتمعية وإبراز أهميتها في التعليم قد نتج عن النقد الذي طالما تم توجيهه إلى انعزالية المؤسسة التعليمية عن المجتمع في البيئة العربية؛ لذا فإن تحسين قيم المشاركة المجتمعية لدى خريجي الجامعات قد يعد ميزة مضافة في سبيل نموهم المهني، ولا شك أن خريجي الجامعات من المعلمين الجُدد في حاجة واضحة إلى إبراز مفاهيم وقيم وإجراءات المشاركة المجتمعية بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي.

آليات المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع:

الآليات هي السبل التي يمكن عن طريقها تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع، وتتنوع الآليات الخاصة بالمشاركة المجتمعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع بتعدد ما تستطيع المدرسة تقديمه لمجتمعها والعكس، وتتمثل هذه الآليات في (فجال وآخرون، ٢٠١٤):

(١) **الاستشارات:** وهي من أهم أشكال العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتأخذ طابعين: طابع رسمي؛ حيث تقوم المؤسسات المجتمعية بعمل عقود استشارات مع المدارس

في مجالات محددة ومتفق عليها، وطابع غير رسمي ويتم بصورة فردية بين قيادات المدرسة وقيادات المؤسسات المجتمعية.

(٢) **نموذج المدرسة المنتجة:** وهي مدرسة تتكامل فيها وظائف التعليم والخدمة العامة؛ لتحقيق بعض الموارد الإضافية، من خلال وسائل متعددة كالتعليم المستمر والاستشارات والأنشطة المختلفة، وتعتمد المدرسة المنتجة على مجموعة من الأسس منها: الإعداد المتكامل للطالب، والجمع بين الإعداد الشامل والتخصصي، وربط التعليم بالعمل حيث يجمع الطالب بين اكتسابه للمعلومات المرتبطة بتخصصه وممارساته للعمل التطبيقي.

(٣) **الاتفاقيات الخدمية:** ويتضمن هذا النوع من المشاركة أنشطة المدرسة والطلاب التي تأخذ شكل مشروعات تعاونية، ومستمرة، وطويلة الأجل موجهة نحو بيئة معينة.

(٤) **مشاركة المدرسة:** وتأخذ مشاركة المدرسة صيغة مبادرات فردية، حيث تصبح بمثابة القوى الموجهة لأنشطة المجتمع.

(٥) **الطلاب المتطوعون:** يتضمن هذا النوع من المشاركة الأنشطة الفردية والتطوعية حيث يشارك الطلاب في مناشط المجتمع بصورة منفصلة أو كجزء من أنشطتهم التعليمية.

(٦) **البحوث التطبيقية:** ويسعى هذا النوع من المشاركة إلى مشاركة طلاب المدارس في جمع البيانات، وتحليلها، وتقرير القضايا اليومية المتعلقة بالمجتمع.

قيم المشاركة المجتمعية:

إذا أمكن تطوير وتحسين القيم الخاصة بالمشاركة المجتمعية لدى المعلمين فإن هذه القيم ستمثل دافعاً ذاتياً لديهم لأن يسهموا في المجال الخدمي المجتمعي بشكل فاعل، وفي الوقت نفسه سوف يسمحون بأن يسهم المجتمع بدوره في الفعاليات التعليمية

بشكل تبادلي. هذا أيضاً من شأنه أن يحد من نزعة المدرسة إلى الانعزال عن الواقع المحيط وإسهاماته من جانب، وتأثير المدرسة ومبادراتها في المجتمع من جانب آخر.

والقيم في معناها الشامل تتمثل في المعايير والأخلاقيات والمبادئ والمعتقدات التي تنظم سلوك أفراد المجتمع وتضبطه، فهي: "تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، وتعد المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيرية الخير، وحُسن الحسن، وما يجوز وما لا يجوز، وما هو مرغوب وغير مرغوب" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٢٤٣).

وعرّف فرغلي (٢٠١٥) قيم المشاركة المجتمعية بأنها اهتمام الفرد بقضايا مجتمعه ومتابعة أحداثه الجارية، وحرصه على القيام بالأدوار الاجتماعية المكلف بها، وتقديم مساعداته للآخرين متطوعاً، ومشاركته في المبادرات والأعمال الخيرية المختلفة، إلى جانب الاهتمام بتقديم مصلحة الآخرين على مصلحته الخاصة، وإصراره على تحقيق أهدافه، ومواجهة معوقاتها، فضلاً عن احترامه لأفكار الآخرين وعدم التسرع في الحكم عليها، وتقبله للنقد ومحاولة الاستفادة منه في تطوير الأفكار.

وتتضمن قيم المشاركة المجتمعية كغيرها من القيم الجوانب التالية: ١) الجانب المعرفي: ويشير إلى المعلومات والمعارف المرتبطة بموضوع القيمة. ٢)الجانب المهاري: ويتمثل في السلوك الذي ينتج عن تبني القيمة والاقتناع بها وتمثلها (الترجمة الفعلية للقيمة/الممارسات). ٣) الجانب الوجداني: ويظهر في الميل نحو تمثل القيمة وتقديرها وتكوين اتجاه راسخ نحوها والتمسك بها (أبو نعمة، ٢٠١٨).

واستناداً إلى ما سبق من جوانب للنسق القسمي فإن هناك خطوات متلاحقة لتطبيق قيم المشاركة المجتمعية كل منها يؤثر في الآخر ويتأثر بها كما أنها تعمل في تكامل ويصعب الفصل بينها، وهي (حورية وحدادو، ٢٠٢٠):

خطوة الوعي: وتشير إلى درجة وعي الفرد بمكانته في المجتمع وما له من حقوق وما عليه من واجبات مجتمعية، والأنشطة والممارسات التي من خلالها يحقق المشاركة والوعي بصورة أكثر عمقاً وشمولية.

خطوة الوجدان: ويشير أنه كلما ازداد وعي الفرد بمسؤولياته في الأنشطة المجتمعية ارتفع مستوى انفعاله بها ودافعيته نحوها، مع شعوره بالغبطة والسعادة المصاحبة.

خطوة النزوع والحركة: وتشير إلى ممارسة الفرد للسلوك الفعلي الخاص بممارسته في الأنشطة المجتمعية.

ويمكن للباحث استخلاص أبرز قيم المشاركة المجتمعية المناسبة لطبيعة دور معلمي اللغة العربية حديثي التخرج فيما يلي:

- الاعتقاد بأن التدريس خدمة مجتمعية في المقام الأول.
- ربط تعليم اللغة العربية ومهارتها باحتياجات المجتمع بشكل وظيفي وتطبيقي.
- الاستمتاع بأنشطة التعلم الخدمي لأن له قيمة واقعية.
- ربط المدرسة بالمجتمع المحيط وأفراده.
- الالتزام بالمشاركة المستمرة في أنشطة التعلم الخدمي كلما سنحت الفرصة.
- الرغبة في دمج خدمة المجتمع والتعلم الأكاديمي والتعلم المدني من خلال ممارسات المعلم المهنية.
- إطلاق مبادرات خدمية لتعليم اللغة العربية خارج المدرسة.
- التطوع وتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه مشكلات المجتمع.
- متابعة ودعم المشروعات المجتمعية لمنظمات المجتمع المدني من خلال دور المعلم الوظيفي.
- المبادرة في الأعمال التطوعية التي تربط المدرسة بالمجتمع.
- مواجهة الصعوبات التي تواجه المعلمين خلال تقديم الأعمال التطوعية لخدمة المجتمع المحيط.

- اكتساب مهارات أكاديمية جديدة من خلال المشاركة في أنشطة تعلم مجتمعية خارج المدرسة.
- مشاركة أفراد المجتمع الخارجي في بعض أنشطة المدرسة تسهم في زيادة خبرات المعلمين.
- الثقة في مجتمعات التعلم المختلطة من خلال الندوات والزيارات والمبادرات وحلقات المناقشة لإثراء الخبرات المهنية.
- تحمل المسؤولية تجاه تنوير المجتمع من خلال مجتمعات تعلم تشاركية بين المعلمين وأفراد المجتمع المدني.
- الرغبة في تغيير الجوانب السلبية في الثقافة المجتمعية من خلال الدور الوظيفي للمعلم.
- تعزيز الصفات والعادات والتقاليد المجتمعية الحسنة من خلال الدور الوظيفي للمعلم.
- الالتزام بأخلاقيات المجتمع خلال ممارسة أنشطة المشاركة المجتمعية.
- احترام التعددية الثقافية للمجتمع خلال العمل الميداني.

ومن خلال العرض السابق تظهر أهمية الحاجة إلى تعزيز قيم المشاركة المجتمعية لدى المعلمين بوصفها محركات ذاتية لسلوك المعلمين للمبادأة والمبادرة في الإسهام المجتمعي، بما يحقق تواصلاً فعالاً بين المدرسة والمجتمع، من أجل تبادلية إشراك المجتمع في الأنشطة المدرسية، وإشراك المدرسة في فعاليات المجتمع عبر قنوات الاتصال الرسمية والخدمية.

إجراءات البحث:

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٤) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها حديثي التخرج بمدى زمني ثلاث سنوات، من العام ٢٠١٨ حتى العام ٢٠٢٠م، ينتسبون إلى (٦) مدارس ثانوية خاصة، وقد تمثلت عينة البحث في مجموعة تجريبية واحدة؛ حيث يصعب

عَمَلياً التطبيق التجريبي للبرنامج على مجموعتين من المعلمين من تخصص واحد لعدم توافر مجموعات كبيرة منهم في الحد المكاني للتطبيق، وأيضاً لأن البرنامج التدريبي مقترح ولا يتطلب وجود مجموعة أخرى ضابطة لمقارنة محتواه مع محتوى تدريبي آخر.

وقد تم اختيار عينة البحث في ضوء الخطوات التالية:

١) تحديد قائمة بالمدارس الثانوية الخاصة (عربي) التابعة لمديرية التربية والتعليم بأسيوط، وذلك من خلال الدخول إلى موقع دليل المدارس المصرية https://search.emis.gov.eg ببوابة الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية.

٢) اختيار (٦) مدارس بإدارة أسيوط التعليمية بطريقة عشوائية عن طريق كتابة أسماء جميع المدارس على بطاقات مخفية وخلطها ثم السحب العشوائي لبطاقة تلو الأخرى.

٣) لتحديد مجموعة المعلمين تم الاختيار القصدي لجميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها حديثي التخرج للفترة من ٢٠١٨ حتى ٢٠٢٠ بالمدارس التي تم اختيارها، حيث بلغ عددهم (٣٧) معلماً ومعلمة، اعتذر منهم ثلاثة عن المشاركة فأصبح عدد العينة (٣٤) معلماً ومعلمة.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التجريبي (من خلال التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة) للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج، حيث تم تطبيق أدوات القياس قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده على المتدربين، وقياس الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.

إعداد أدوات البحث:

(١) تحديد قائمة مهارات الحياة والعمل:

تمثّل الهدف من إعداد القائمة في تحديد مهارات الحياة والعمل اللازمة لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج في ضوء متغيرات البحث الحالي وفي ضوء الدراسات السابقة؛ وذلك للاعتماد عليها كأحد مصادر بناء البرنامج التدريبي للبحث. وقد تمثلت مصادر تحديد القائمة في الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الحياة والعمل على وجه التحديد، ومهارات القرن الواحد والعشرين بصوة عامة، ومن هذه الدراسات: (Ongardwanich et al., 2015)، (Kivunja, 2015)، (Pratiwi et al., 2019)، (Praraksa & Simpol, 2018)، الإطار المرجعي "مهارات الحياة والعمل" لليونسكو (٢٠١٩)، عمر وآخرون (٢٠٢٠)، أبو عودة والنبيه (٢٠٢١)، (Zuwanda et al., 2021)، وقد تم إعادة ترتيب وضبط صياغة المؤشرات الفرعية لهذه المهارات في ضوء أهداف البحث الحالي.

وتم إعداد قائمة أولية لمهارات الحياة والعمل في صورة استبانة للعرض على المحكمين لإبداء الرأي والتحكيم، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٧) مهارات رئيسة تعبر عن مهارات الحياة والعمل وهي: (المرونة والتكيف مع الآخر – المبادرة الذاتية – التوجه الذاتي للتعلم – المهارات الاجتماعية – الإنتاجية – المساءلة – القيادة والمسؤولية) واندرج تحت المهارات الرئيسة عدد من المؤشرات الفرعية في الصورة الأولية للقائمة وعددها (٣٠) مؤشراً فرعياً.

عرض القائمة على المحكمين:

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من خبراء المناهج وطرق التدريس، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعددهم (٩) محكمين (ملحق ٦)؛ وذلك لضبطها في ضوء مدى وضوح المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية من الناحيتين العلمية واللغوية، ومدى اتساق المؤشرات الفرعية مع مجالاتها الرئيسة، وتحديد درجة أهمية كل مؤشر فرعي بالقائمة (مهم جداً – مهم – مهم إلى حدٍّ ما)، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه. وقد تم التعامل مع ملاحظات المحكمين على النحو التالي:

(أ) تم الإبقاء على المجالات السبع للمهارات الرئيسة للحياة والعمل في ضوء آراء المحكمين.

(ب) تم إجراء تعديلات على الصياغة اللغوية لخمسة مؤشرات فرعية موزعة على أكثر من مجال من مجالات المهارات الرئيسة.

(ج) تم حذف المؤشرات الفرعية التي لم يصل وزنها النسبي إلى اتفاق (٨٠%) من المحكمين أي (٨) محكمين من أصل (٩)، وقد بلغ عدد المؤشرات الفرعية التي تم حذفها (٣) ليصل عدد المؤشرات بالقائمة إلى (٢٧) مؤشراً، حيث قام الباحث بحساب الوزن النسبي لكل مؤشر فرعي وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{ك١}\times ٣ + \text{ك٢}\times ٢ + \text{ك٣}\times ١}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث: (ك١) تكرارات الموافقة على البديل (مهم جداً)، و(ك٢) تكرارات الموافقة على البديل (مهم)، و(ك٣) تكرارات الموافقة على البديل (مهم إلى حدٍّ ما)، والقيمة العظمى للوزن النسبي تساوي (عدد المحكمين × ٣).

(د) لم يضف المحكمون أي مؤشر فرعي للمهارات بالقائمة.

الصورة النهائية لقائمة مهارات الحياة والعمل:

بعد الأخذ بآراء المحكمين أصبحت القائمة النهائية لمهارات الحياة والعمل تتضمن (٧) مهارات رئيسة، يندرج تحتها (٢٧) مؤشراً فرعياً للمهارات (ملحق ١)، والجدول (١) يوضح المهارات الرئيسة وعدد المؤشرات الفرعية تحت كل مهارة.

جدول (١)

مجالات مهارات الحياة والعمل الرئيسة ومؤشراتها الفرعية

م	المهارات الرئيسة للحياة والعمل	أرقام المؤشرات الفرعية للمهارات	عدد المؤشرات الفرعية	النسبة
١	المرونة والتكيف مع الآخر	١ : ٤	٤	%١٤,٨١
٢	المبادرة الذاتية	٥ : ٧	٣	%١١,١١
٣	التوجه الذاتي للتعلم	٨ : ١٢	٥	%١٥,٥١
٤	المهارات الاجتماعية	١٣ : ١٦	٤	%١٤,٨١
٥	الإنتاجية	١٧ : ١٩	٣	%١١,١١
٦	المساءلة	٢٠ : ٢٢	٣	%١١,١١
٧	القيادة والمسؤولية	٢٣ : ٢٧	٥	%١٥,٥١

وفيما يلي تفصيل هذه المهارات في صورتها النهائية:

المرونة والتكيف مع الآخر:

الانتقال بين الأدوار المتعددة في المهنة بسهولة (تدريس، أنشطة خدمية، أعمال إدارية).

تنسيق وجهات النظر المختلفة للوصول إلى حلول عَمَلية.

التكيف مع المتغيرات / التغيرات المتنوعة في بيئة العمل.

توظيف التغذية الراجعة المقدمة من الآخرين في تطوير الذات.

المبادرة الذاتية:

الالتزام بالتعلم من أجل العمل مدى الحياة.

تعلم مهارات جديدة في طرق وأساليب تعليم اللغة العربية.

المبادرة في تقديم خدمات تعليمية للمجتمع المحيط بالمدرسة.

التوجه الذاتي للتعلم:

إدارة الأهداف الشخصية بشكل ذاتي.

إدارة الوقت خلال التعلم بفاعلية.

التعلم الذاتي المستمر.

التنمية المهنية المستدامة في التخصص الأكاديمي.

البحث عن آليات جديدة لتنمية المهارات الذاتية.

المهارات الاجتماعية:

الانخراط في العمل مع أفراد وفِرق ذات خلفيات متنوعة.

التواصل الفعال مع أفراد المجتمع من ذوي العلاقة بالمدرسة.

التعامل مع الثقافات المتعددة بمرونة وعدم تحيز.

التواصل الفعال مع الأقران من داخل المجتمع المدرسي على اختلاف تخصصاتهم.

الإنتاجية:

تخطيط الأهداف والأولويات الشخصية والمهنية بفاعلية.

إنجاز الأهداف والمهام بكفاءة ضمن جدول زمني.

إسهام مجتمعي من خلال مشاركات وخدمات ذات فائدة للمجتمع المحيط بالمدرسة.

المساءلة:

العمل بإيجابية وأخلاق مع الزملاء في محيط العمل.

تحقيق ثقة وكفاءة ودقة مهنية عالية.

تطبيق أخلاقيات مهنة التدريس.

القيادة والمسؤولية:

توظيف مهارات الاتصال الشخصي في بيئة العمل للتأثير في الآخرين.

توظيف مهارات حل المشكلات بفاعلية.

العمل الفريقي لتحقيق منافع تطوعية وخدمية للمجتمع المحيط بالمدرسة.

المثابرة في إنجاز المهمات والتكليفات والأهداف.

تحمل المسؤولية تجاه الآخرين في بيئة العمل.

(٢) إعداد مقياس مهارات الحياة والعمل:

أعدَّ الباحث هذا المقياس بهدف قياس مهارات الحياة والعمل لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وقد اختار الباحث أداة المقياس تحديداً للتحقق من مهارات الحياة والعمل لأن هذه المهارات تتضمن في طبيعتها سمات نفسية واجتماعية بشكل كبير مثل: التكيف والمبادأة والإنتاجية والمسؤولية والمهارات الاجتماعية، وكان ذلك في ضوء الأخذ برأي بعض الخبراء في المناهج وعلم النفس التربوي (ملحق ٦)، وقد اعتمد الباحث في مصادر بناء المقياس على قائمة مهارات الحياة والعمل المُحكمة والتي تم إعدادها لغرض البحث الحالي، وأيضاً من خلال الرجوع إلى عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع المقياس ومجالاته، مثل: (Kivunja, 2015)، (Ongardwanich et al., 2015)، (الفرغلي، ٢٠١٦)، (Praraksa & Simpol, 2018)، (Pratiwi et al., 2019)، (Sulam et al., ٢٠١٩)، (Zuwanda et al., 2021)، عمر وآخرين (٢٠٢٠)، المغامسي (٢٠٢١)، وقد تم تعديل وإعادة صياغة فقرات المقياس لكي تناسب مع أغراض البحث الحالي وطبيعة عينته.

للتأكد من صدق محتوى المقياس تم عرضه على (٩) محكمين من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والمناهج وطرق تعليم اللغة العربية، وعلم النفس التربوي (ملحق ٦)، وطُلب منهم إبداء الرأي في المقياس من حيث مناسبة الفقرات لقياس مهارات الحياة والعمل لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أو حذف أو تعديل صياغة أي من محاور أو فقرات المقياس. وقد أخذ الباحث بنسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين على كل فقرة من فقرات المقياس للإبقاء عليها، مع الأخذ بتعديلاتهم وملاحظاتهم العِلمية واللغوية حول فقرات المقياس التي تم الاتفاق عليها.

في ضوء آراء المحكمين تم دمج بُعدين من أبعاد المقياس وهما (المبادرة – التوجه الذاتي للتعلم) تحت بُعد واحد وهو (المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم)، كما تم تعديل

الصياغة اللغوية لأربع فقرات موزعة على أبعاد مختلفة، كما تمت إضافة فقرة واحدة للبعد الأول، وفقرة واحدة للبعد الثالث، ولم يحذف المحكمون أية فقرة من فقرات المقياس الفرعية أو أي بعد من أبعاده الرئيسة. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة موزعة على (٦) أبعاد رئيسة لمهارات الحياة والعمل، هي (المرونة والتكيف، المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم، المهارات الاجتماعية، الإنتاجية، المساءلة، القيادة والمسؤولية). والجدول (٢) يوضح أبعاد المقياس الرئيسة وعدد ونسبة الفقرات الفرعية التي يتضمنها كل بعد.

جدول (٢)

أبعاد مقياس مهارات الحياة والعمل وأرقام الفقرات لكل بُعد

م	الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة
١	المرونة والتكيف	١ – ٧ – ١٣ – ١٩ – ٢٥	٥	%١٦,٦
٢	المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم	٢ – ٨ – ١٤ – ٢٠ – ٢٦ – ٣٠	٦	%٢٠
٣	المهارات الاجتماعية	٣ – ٩ – ١٥ – ٢١ – ٢٧	٥	%١٦,٦
٤	الإنتاجية	٤ – ١٠ – ١٦ – ٢٢ – ٢٨	٥	%١٦,٦
٥	المساءلة	٥ – ١١ – ١٧ – ٢٣	٤	%١٣,٣
٦	القيادة والمسؤولية	٦ – ١٢ – ١٨ – ٢٤ – ٢٩	٥	%١٦,٦

حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس مهارات الحياة والعمل:

صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣٩) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها غير مشمولين في عينة البحث الأساسية (تم اختيار العينة الاستطلاعية بشكل قصدي من جميع المدارس الخاصة التي تمَّ الوصول إليها بمحافظات أسيوط وسوهاج والمنيا)؛ وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس والذي تم من خلال حساب ما يلي:

(أ) تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الفقرات وأبعادها بين (٠,٧٩ – ٠,٨٣)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية بين (٠,٧٧ – ٠,٨٤)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) مما يدل على اتساق الفقرات الفرعية مع الأبعاد واتساقها مع الدرجة الكلية للمقياس.

(ب) كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥)؛ حيث بلغت كما يلي: بُعد المرونة والتكيف (٠,٨١)، بُعد المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم (٠,٨٣)، بُعد المهارات الاجتماعية (٠,٨٦)، بُعد الإنتاجية (٠,٨٠)، بُعد المساءلة (٠,٧٩)، بُعد القيادة والمسؤولية (٠,٨٣).

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس مهارات الحياة والعمل بعد التطبيق الاستطلاعي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٩) معلماً ومعلمة غير مُدرجين في عينة البحث الأساسية، وقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للفقرات، حيث بلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٨٧) وهذه القيمة تشير إلى أن مقياس مهارات الحياة والعمل يحقق درجة ثبات مرتفعة حيث تجاوزت (٠,٠٦)، أما قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس الفرعية فكانت على النحو التالي:

- البعد الأول: "المرونة والتكيف" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩).
- البعد الثاني: "المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦).
- البعد الثالث: "المهارات الاجتماعية" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧).
- البعد الرابع: "الإنتاجية" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥).

- البعد الخامس: "المساءلة" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٣).
- البعد السادس: "القيادة والمسؤولية" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٨).
- المقياس ككل: بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧).

زمن تطبيق المقياس:

تم حساب زمن تطبيق المقياس من خلال نتائج التطبيق الاستطلاعي، وذلك عن طريق حساب متوسط المدة التي استغرقها أسرع مستجيب والمدة التي استغرقها أبطأ مستجيب (١٦ دقيقة + ٢٤ دقيقة / ٢)، فتحدد زمن تطبيق المقياس بـ (٢٠) دقيقة.

طريقة تصحيح المقياس:

تم الاعتماد في تصحيح مقياس مهارات الحياة والعمل على تدرج خماسي لكل فقرة من فقراته، وذلك وفقاً لخمسة بدائل استجابة كالتالي: (دائماً – كثيراً – أحياناً – قليلاً – أبداً)، ويختار المتدرب البديل المناسب منها وفقاً لانطباق الفقرة عليه. ونظراً لأن المقياس تضمن فقرات موجبة وفقرات سالبة فقد كانت درجات البدائل في الفقرات الإيجابية كالتالي: ((٥) دائماً – (٤) كثيراً – (٣) أحياناً – (٢) قليلاً – (١) أبداً)، بينما تم عكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية: ((١) دائماً – (٢) كثيراً – (٣) أحياناً – (٤) قليلاً – (٥) أبداً)، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١٥٠) أي (٣٠*٥)، وأدنى درجة للمقياس (٣٠) أي (٣٠*١)، وتدل درجة المتدرب الذي يقترب من النهاية العظمى للمقياس على توافر مهارات الحياة والعمل بشكل كبير، وتدل على العكس كلما اقتربت درجة المتدرب من الحد الأدنى للمقياس.

بعد حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس مهارات الحياة والعمل وتحديد زمنه وطريقة تصحيحه أصبح في صورته النهائية (ملحق ٢) جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

(٣) إعداد مقياس قيم المشاركة المجتمعية لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج:

تم إعداد المقياس بغرض التحقق من قيم المشاركة المجتمعية لدى المعلمين المشاركين في البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وقد اعتمد الباحث على تقدير خماسي لفقرات المقياس، وتم إعداده في ضوء الرجوع إلى عدد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة في مجال المشاركة المجتمعية وقيمها مثل: شارما (Sharma, 2008)، (Kusumaningrum et al., 2017)، (أبو نعمة، ٢٠١٨)، (زيدان، ٢٠١٨)، (Zulaiha et al., 2020)، جاب الله (٢٠٢٠)، عامر (٢٠٢١)، جيانغ وجوزين (Gyang & Gusen, 2021) وقد تم تعديل صياغة فقرات المقياس لتتلاءم مع طبيعة عينة البحث الحالي وأهدافه.

قام الباحث بالتحقق من صدق محتوى المقياس من خلال عرضه على محكمي مقياس مهارات الحياة والعمل أنفسهم، وقد أبقى الباحث على فقرات المقياس التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين، مع الأخذ بتعديلاتهم وملاحظاتهم العلمية واللغوية حول فقرات المقياس التي تم الإبقاء عليها. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة ثلاث فقرات فرعية بالمقياس، كما تمت إضافة فقرتين في البعد الأول، وحذف فقرة واحدة في البعد الرابع والأخير، مع الإبقاء على أبعاد المقياس الأربعة الرئيسة دون حذف. وقد تم أخذ جميع ملاحظات المحكمين في الاعتبار ليصبح عدد فقرات مقياس قيم المشاركة المجتمعية (٢٦) فقرة تندرج تحت (٤) أبعاد رئيسة، وهي: (التعليم الخدمي – التطوع المجتمعي – مجتمعات التعلم – تعزيز الثقافة المجتمعية). والجدول (٣) يوضح أبعاد مقياس قيم المشاركة المجتمعية الرئيسة وأرقام وعدد ونسبة الفقرات التي تندرج تحتها.

جدول (٣)

أبعاد مقياس قيم المشاركة المجتمعية وأرقام الفقرات لكل بعد

م	الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة
١	التعليم الخدمي	١ – ٥ – ٩ – ١٣ – ١٧ – ٢١	٧	%٢٧

م	الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة
		٢٥ –		
٢	التطوع المجتمعي	٢ – ٦ – ١٠ – ١٤ – ١٨ – ٢٢ – ٢٤ – ٢٦	٨	%٣٠,٧
٣	مجتمعات التعلم	٣ – ٧ – ١١ – ١٥ –١٩– ٢٣	٦	٢٣,٠٧ %
٤	تعزيز الثقافة المجتمعية	٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ٢٠	٥	%١٩,٢

وكان تفصيل العبارات التي اندرجت تحت هذه الأبعاد على النحو التالي:

التعليم الخدمي:

- عندما أقوم بالتدريس أضع في اعتباري أنه خدمة مجتمعية في المقام الأول.
- أحرص على ربط تعليم اللغة العربية ومهارتها باحتياجات المجتمع بشكل وظيفي وتطبيقي.
- عندما أشارك في أنشطة التعلم الخدمي أستمتع كثيراً بالعمل لأن له قيمة واقعية.
- مشروعات التعلم الخدمي من الصعب أن تحقق أهداف أكاديمية ومجتمعية لتعليم اللغة العربية؛ لأنها مادة نظرية.
- ربط المدرسة بالمجتمع المحيط وأفراده يعد جزءاً رئيساً من معتقداتي المهنية.
- ألتزم بالمشاركة المستمرة في أنشطة التعلم الخدمي كلما سنحت الفرصة.
- لديّ رغبة في دمج خدمة المجتمع والتعلم الأكاديمي والتعلم المدني من خلال ممارساتي المهنية كمعلم.

التطوع المجتمعي

- لديّ رغبة في إطلاق مبادرات خدمية لتعليم اللغة العربية خارج المدرسة.
- أبادر من تلقاء ذاتي للتطوع وتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه مشكلات مجتمعي.

- أجد صعوبة في ربط خبراتي المهنية كمعلم للغة العربية بالأنشطة التطوعية في المجتمع.
- أشعر بعدم حاجة الآخرين لي لتقديم الأعمال التطوعية من خلال مهنتي كمعلم للغة العربية.
- أحرص على متابعة ودعم المشروعات المجتمعية لمنظمات المجتمع المدني من خلال عملي كمعلم.
- المبادرة في الأعمال التطوعية التي تربط المدرسة بالمجتمع تعد من أبرز اهتماماتي.
- أستمر في مواجهة الصعوبات التي تواجهني خلال تقديم الأعمال التطوعية لخدمة المجتمع المحيط.
- معلمو اللغة العربية بعيدون عن تحقيق احتياجات المجتمع المحلي بحكم تخصصهم النظري.

مجتمعات التعلم:

- لا أمانع في اكتساب مهارات أكاديمية جديدة من خلال المشاركة في أنشطة تعلم مجتمعية خارج المدرسة.
- مشاركة أفراد المجتمع الخارجي في بعض أنشطة المدرسة تسهم في زيادة خبراتي.
- الندوات والزيارات والمبادرات وحلقات المناقشة خارج المدرسة تعد مجتمعات تعلم مختلطة تثري خبراتي في مهنة التدريس.
- مجتمعات التعلم التي تتم من خلال المشاركة المجتمعية تهدر وقتاً كبيراً يمكن استثماره في أنشطة أخرى للنمو المهني.
- أفراد المجتمع يصعب عليهم الإسهام في التنمية المهنية للمعلمين لكونهم غير متخصصين في التربية.
- أتحمل المسؤولية تجاه تنوير المجتمع من خلال مجتمعات تعلم تشاركية بين المعلمين وأفراد المجتمع المدني.

تعزيز الثقافة المجتمعية:

- لديّ رغبة في تغيير الجوانب السلبية في الثقافة المجتمعية من خلال دوري كمعلم للغة العربية.
- أستمر في محاولات تعزيز الصفات والعادات والتقاليد المجتمعية الحسنة من خلال دوري كمعلم للغة العربية.
- التزم بأخلاقيات المجتمع خلال ممارسة أنشطة المشاركة المجتمعية.
- التأثير في الثقافة المجتمعية غير مدرج ضمن أجندتي الخاصة كمعلم للغة العربية.
- من معتقداتي الراسخة احترام التعددية الثقافية خلال العمل المجتمعي الميداني.

حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس قيم المشاركة المجتمعية:

صدق المقياس:

تم تطبيق مقياس قيم المشاركة المجتمعية على العينة الاستطلاعية ذاتها من معلمي اللغة العربية من غير عينة البحث الأساسية، والتي تكونت من (٣٩) معلماً ومعلمة؛ وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس والذي تم من خلال ما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الفقرات وأبعادها الرئيسة بين (٠,٨٢ – ٠,٨٦)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قيم المشاركة المجتمعية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية بين (٠,٨١ – ٠,٨٧)، وهذه القيم مقبولة تربوياً لأنها دالة إحصائياً على اتساق الفقرات عند مستوى أقل من (٠,٠٥).
- وتم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وبلغت معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية كالتالي: بُعد التعليم الخدمي (٠,٨٥)، بُعد التطوع المجتمعي (٠,٨١)، بُعد مجتمعات التعلم (٠,٨٢)، بُعد تعزيز الثقافة المجتمعية (٠,٧٩). وبذلك تكون جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد

والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥)، وهي قيم مقبولة تربوياً.

ثبات المقياس:

من خلال التطبيق الاستطلاعي للمقياس على (٣٩) معلماً ومعلمة غير مدرجين في عينة البحث الأساسية تم حساب ثبات مقياس قيم المشاركة المجتمعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للفقرات، حيث بلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (٠,٨٤) وهي نسبة ثبات مقبولة تربوياً وتشير إلى أن المقياس يحقق درجة استقرار واضحة، أما قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس فكانت كما يلي:

- البعد الأول: "التعليم الخدمي" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥).
- البعد الثاني: "التطوع المجتمعي" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٢).
- البعد الثالث: "مجتمعات التعلم" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٤).
- البعد الرابع: "تعزيز الثقافة المجتمعية" بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١).
- مقياس قيم المشاركة المجتمعية ككل: بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٤).

حساب زمن تطبيق المقياس:

تم تقدير زمن تطبيق المقياس بـ (١٥) دقيقة من خلال حساب متوسط المدة التي استغرقها أسرع مستجيب والمدة التي استغرقها أبطأ مستجيب (١٣ دقيقة + ١٧ دقيقة / ٢).

طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بالاعتماد على تدرج خماسي لكل فقرة من فقراته، وذلك وفقاً لخمسة بدائل استجابة كالتالي: (دائماً – كثيراً – أحياناً – قليلاً – أبداً)، ويختار المتدرب البديل المناسب منها وفقاً لانطباق الفقرة عليه، ونظراً لأن المقياس تضمن فقرات موجبة وفقرات سالبة فقد أعطيت درجات البدائل في الفقرات الإيجابية كالتالي: ((٥)

دائماً – (٤) كثيراً – (٣) أحياناً – (٢) قليلاً – (١) أبداً)، وتم عكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية ((١) دائماً – (٢) كثيراً – (٣) أحياناً – (٤) قليلاً – (٥) أبداً)، وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس (١٣٠) ناتج: (٢٦ *٥)، وأدنى درجة للمقياس (٢٦) ناتج: (٢٦*١)، وتدل درجة المتدرب الذي يقترب من الدرجة العظمى للمقياس على توافر قيم المشاركة المجتمعية بشكل كبير، بينما إذا اقتربت درجة المتدرب من الحد الأدنى للمقياس تدل على قيم مشاركة مجتمعية منخفضة.

بعد حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس قيم المشاركة المجتمعية وتحديد زمنه وطريقة تصحيحه أصبح في صورته النهائية (ملحق ٣) جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

(٤) بناء البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج:

خلفية بناء البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي في ضوء ما يلي:

(١) قائمة مهارات الحياة والعمل التي تم إعدادها لغرض البحث الحالي؛ حيث تم مراعاة هذه المهارات في محتوى وأنشطة وإجراءات البرنامج.

(٢) قيم المشاركة المجتمعية التي تضمنها المقياس المعد لغرض البحث الحالي.

(٣) الأدبيات والدراسات السابقة في مجال التعلم الخدمي ومشروعاته والمشروعات اللغوية مثل: (Cawthorn et al., 2011)، عطوة ونصر (٢٠١١)، محمد (٢٠١٥)، (Rutti et al. 2016)، (Farber, 2017)، (Cecilia et al., 2018)، العنزي (٢٠١٩)، إبراهيم والعريمي (٢٠٢٠)، (Resch & Schrittesser, ٢٠٢١)، (Lucas Mangas et al., 2021).

(٥) الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية والتي تم الإشارة لها في جزء إعداد الأدوات.

(٦) تصميم أنشطة التدريب والمشروعات في ضوء إجراءات وفلسفة التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية.

كما روعي في بناء البرنامج التدريبي أن يتم تنفيذه من خلال مراحل التعلم الخدمي (وذلك في الجزء التطبيقي من جلسات البرنامج)، وأن تكون هذه المراحل متتابعة خلال التدريب، وهي على النحو التالي:

(أ) **مرحلة الإعداد:** وتتضمن اختيار الموضوع أو المشكلة أو المبادرة محور الاهتمام الخدمي، وتحديد الأهداف، والوسائل والمصادر، والتخطيط للأنشطة التدريبية وأساليب التقويم المناسبة، وطبيعة مشاركة المتدربين فردية أو جماعية.

(ب) **مرحلة الخدمة والتنفيذ:** حيث يتم تطبيق إجراءات التعلم الخدمي ميدانياً مع التعزيز بالمشروعات اللغوية، وتتضمن هذه المرحلة العمل والمشاركة مع الأقران والآخرين في الميدان.

(ج) **مرحلة التفكير والتأمل والمناقشة:** وفيها يقوم المتدربون بالتفكير والتأمل حول ما تم إنجازه من مبادرات ومشروعات مجتمعية، وكتابة تقارير مفصلة حول الخدمات المجتمعية والمشروعات اللغوية ومناقشة النتائج.

(د) **مرحلة التقويم والتحقق من نواتج التعلم:** حيث يتم التأكد من تطابق الأهداف لنواتج التعلم، ودعم نقاط القوة ومعالجة نقاط القصور.

وصف محتوى البرنامج:

تكوَّن البرنامج التدريبي من جزأين: جزء مفاهيمي اشتمل على (٥) جلسات، وجزء تطبيقي اشتمل على (١٢) جلسة تطبيقية تنبثق منها إجراءات ومشروعات ومبادرات خدمية ميدانية تتم في الميدان من خلال (الزيارات الميدانية – الندوات التوعوية – الفَعَاليات الاجتماعية – حلقات المناقشة – المبادرات التطوعية)، وبذلك يتكون البرنامج من (١٧) جلسة تدريبية. وتم تحديد المدة الزمنية لجلسات الجزء النظري بساعتين للجلسة، أما الجزء التطبيقي فتراوحت كل جلسة وتطبيقاتها الميدانية بين (٤ – ٥)

ساعات عمل؛ نظراً لأنها تطلبت العمل بالميدان الخارجي Outdoor مما استلزم وقتاً كافياً لتنفيذ المبادرات والمشروعات والأنشطة الخدمية المرتبطة بالجلسات، فيما عدا الجلسة الختامية. وقد تم تنفيذ الجلسات بواقع جلستين أسبوعياً لمدة شهرين بشكل تتابعي، وخُصص لقاء إضافي للجلسة الختامية، وقد روعي أن يتم تنفيذ جلستين فقط في كل أسبوع لمراعاة ظروف المتدربين من فئة المعلمين، كما أن الجلسات التطبيقية الميدانية تطلبت فترات زمنية كافية للإعداد والتحضير قبلها، وفترات راحة كافية بعدها.

أساليب التقويم للبرنامج:

تم توظيف أساليب التقويم من حيث الزمن: الأولى والمرحلي (البنائي) والختامي في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، كما تم توظيف أدوات القياس القبلي والبعدي المعدة لغرض البحث الحالي، وهي مقياس مهارات الحياة والعمل، ومقياس قيم المشاركة المجتمعية لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج.

تحكيم البرنامج:

من أجل التحقق من صدق محتوى البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية تم عرضه على (٩) محكمين (ملحق ٦) من المختصين في المناهج العامة والمناهج وطرق تعليم اللغة العربية وعلم النفس التربوي؛ وذلك لإبداء آرائهم حول مناسبة عنوان البرنامج التدريبي، ووضوح الهدف العام للبرنامج، ووضوح الأهداف التفصيلية، ومناسبة محتوى الجلسات وما تتضمنه من أنشطة ومشروعات ومبادرات وزيارات ميدانية، وأساليب التدريب المستخدمة في البرنامج، وأساليب التقويم المستخدمة، والرأي حول إبقاء الجلسة أو حذفها من البرنامج، وقد أشار المحكمون إلى تعديلات تتعلق بإعادة صياغة بعض الأهداف المتضمنة في جلسات البرنامج، وتقديم وتأخير بعض الأنشطة والتطبيقات داخل محتوى الجلسات، وتم الأخذ بهذه التعديلات، وفيما يتعلق بقبول الجلسات أو حذفها فقد أخذ الباحث بنسبة اتفاق (٨٠%) بين المحكمين فأكثر على كل جلسة ليتم إثباتها في البرنامج، ونظراً لأن المحكمين لم يحذفوا

أي جلسة من الجلسات فقد أصبحت الصورة النهائية للبرنامج التدريبي مكونة من (١٧) جلسة.

أسلوب تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي:

في ضوء الهدف العام للبرنامج وطبيعته القائمة على التعلم الخدمي والمشروعات اللغوية فإن جلسات البرنامج قد سارت وفق أسلوب للتنفيذ يتضمن الإجراءات العامة التالية:

- **التنسيق المسبق:** حيث يتولى المدرب التنسيق المسبق مع كافة الجهات المجتمعية المستهدفة بالزيارات والندوات والفعاليات الخاصة بالجزء التطبيقي للبرنامج.
- **المعارف القبلية:** وتتضمن التهيئة وعرض الأهداف والأنشطة التمهيدية وإجراءات السير المقترحة (أجندة العمل) لكل جلسة على المتدربين.
- **التطبيق والتوجيه:** ويتضمن التنفيذ الميداني للمبادرات والمشروعات والزيارات والندوات الخدمية في ضوء توجيه المدرب والخطة الزمنية للأنشطة الخدمية والمشروعات اللغوية.
- **التأمل والتقييم:** ويتضمن كتابة التقارير حول الخدمات الميدانية والمشروعات اللغوية وتقييمها ذاتياً وجماعياً.
- **تخطيط اللقاء القادم (للجزء التطبيقي):** ويتضمن إمداد المتدربين بالتكليفات اللازمة للتخطيط لكل لقاء قادم في الجزء التطبيقي من البرنامج.

وبعد الانتهاء من تحكيم البرنامج التدريبي المعد لغرض البحث الحالي والاستقرار على عدد جلساته (ملحق ٤) أصبح جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

إجراءات تطبيق البحث:

بعد التوصل للصور النهائية للبرنامج التدريبي وأدوات البحث وضبطها وفق ما تقدَّم من إجراءات، تم تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمين عينة البحث في ضوء الخطوات التالية:

(١) الحصول على موافقة من كلية التربية جامعة أسيوط لتطبيق جلسات البرنامج على المعلمين عينة البحث بقاعة التدريب بالكلية، في فترة الإجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢، وقد اختار الباحث مكان التدريب بوصفه كلية جامعية يسهل على المتدربين الوصول إليها خلال تنفيذ البرنامج، كما أن قاعة التدريب مزودة بما هو مطلوب للتطبيق.

(٢) زيارة المدارس التي تم اختيارها لمقابلة معلمي اللغة العربية ومعلماتها حديثي التخرج وفق حدود البحث، وذلك من خلال التنسيق مع مديري هذه المدارس.

(٣) اختيار عينة البحث على النحو الذي تقدّم في جزء العينة.

(٤) التنسيق مع المعلمين والمعلمات عينة البحث على موعد بدء البرنامج التدريبي ومكانه، وإنشاء مجموعة على الواتس آب لإمدادهم بالمعلومات والتوجيهات اللازمة ونسخة من البرنامج التدريبي.

(٥) التطبيق القبلي لأدوات القياس (مقياس مهارات الحياة والعمل ومقياس قيم المشاركة المجتمعية) على المعلمين في بداية الجلسة الأولى من جلسات البرنامج التدريبي.

(٦) تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمين بواقع جلستين أسبوعياً لمدة شهرين (يوليو وأغسطس) وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي في الفترة بدءاً من الأحد ٤ يوليو حتى الأحد ٢٩ أغسطس ٢٠٢١، وتم تخصيص موعد مستقل للجلسة الختامية، وقد قام الباحث بتطبيق البرنامج على المعلمين بنفسه.

(٧) التطبيق البعدي لأدوات القياس (مقياس مهارات الحياة والعمل ومقياس قيم المشاركة المجتمعية) على المعلمين بعد تطبيق البرنامج التدريبي (في الجلسة الختامية).

(٨) إجراء تقييم عام للبرنامج التدريبي من خلال استمارة تقييم (ملحق ٥) تم تقديمها للمتدربين في نهاية البرنامج.

(٩) تحليل بيانات التطبيقين القبلي والبعدي إحصائياً والحصول على نتائج البحث ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على: "ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية مهارات الحياة والعمل لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج؟" تم استخدام اختبار (T) للعينات المرتبطة لبيان دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في مقياس مهارات الحياة والعمل ككل وأبعاده الفرعية، والجدول (٤) يوضح النتائج.

جدول (٤)

الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث

على مقياس مهارات الحياة والعمل وأبعاده الفرعية (ن = ٣٤)

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	الدلالة عند مستوى	اتجاه الفروق
المرونة والتكيف	قبلي	١٣,٠٥	٢,١٤	٢٧,٧٠	*٠,٠٠٠	القياس البعدي
	بعدي	٢٣,١١	٠,٨٠			
المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم	قبلي	١٣,٠٢	١,٥٨	٤٦,٢٧	*٠,٠٠٠	القياس البعدي
	بعدي	٢٧,٣٢	١,٣١			
المهارات الاجتماعية	قبلي	١١,٠٢	١,٦٦	٢٩,٤٢	*٠,٠٠٠	القياس البعدي
	بعدي	٢٢,٦٧	١,٣١			
الإنتاجية	قبلي	١٢,٠٨	١,٦٧	٣٤,١٦	*٠,٠٠٠	القياس البعدي
	بعدي	٢٣,٥٥	٠,٨٩			
المساءلة	قبلي	٩,٧٦	١,٦١	٢٧,١٠	*٠,٠٠٠	القياس البعدي
	بعدي	١٨,٠٥	٠,٨٥			
القيادة	قبلي	١٢,١٤	١,٨٩	٣٢,٨١	*٠,٠٠٠	القياس

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	الدلالة عند مستوى	اتجاه الفروق
والمسؤولية	بعدي	٢٣,٥٨	٠,٩٢			البعدي
المقياس الكلي	قبلي	٧١,١١	٥,٠٧	٧١,٠٦	*٠,٠٠٠	القياس البعدي
	بعدي	١٣٨,٣٢	٢,٢٥			

*** دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).**

يتضح من الجدول (٤) أن قيم (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث على أبعاد مقياس مهارات الحياة والعمل بلغت (27.70)، (46.27)، (29.42)، (34.16)، (27.10)، (32.81)، على التوالي، وبلغت (٧١,٠٦) على المقياس الكلي، وهي قيم إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي، وهو ما يشير إلى الدلالة الإحصائية للبرنامج؛ حيث تحسنت المهارات المستهدفة لدى المتدربين بعد تطبيق البرنامج التدريبي. وللتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في المتغير التابع الأول وهو مهارات الحياة والعمل لدى المتدربين تم استخدام معادلة Blake للكسب المعدل، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نسبة الكسب المعدل لمقياس مهارات الحياة والعمل وفقاً لمعادلة Blake

الأداة	القياس	متوسط الدرجات	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل	مستوى الفاعلية
مقياس مهارات الحياة والعمل	قبلي	٧١,١١	١٥٠	١,٢٩	مرتفع
	بعدي	١٣٨,٣٢			

يوضح الجدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل بلغت (١,٢٩) وبمقارنة هذه القيمة بالمستوى الذي حدده Blake وهو (١,٢) تكون الفاعلية مرتفعة، مما يشير إلى أن

البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية ذو فاعلية مرتفعة في تنمية مهارات الحياة والعمل لدى المتدربين من المعلمين حديثي التخرج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية التعلم الخدمي ومشروعاته المختلفة في تنمية المهارات الاجتماعية والعملية وأبعادها الفرعية لدى عينات مختلفة، مثل دراسة (Celio et al., 2011) التي أشارت إلى أن التعلم الخدمي حقق تحسناً إيجابياً في المهارات الاجتماعية، ونحو الذات، والمدرسة، والتعلم، والمشاركة المدنية، ودراسة (Rusu et al., 2015) التي توصلت إلى علاقة ارتباط عالية لتأثير التعلم الخدمي على الكفاءة الذاتية، والسعادة الذاتية، والرغبة في المشاركة الاجتماعية، ودراسة (Sabat, et al., 2015) التي توصلت إلى أن التعلم الخدمي ينمي مهارات القرن الحادي والعشرين، ويزيد فرص التعامل بمسؤولية في فعاليات المجتمع المحلي ومع الأقران، ودراسة زعارير وعبيدات (٢٠١٧) التي أكدت أثر مشروعات التعلم الخدمي في تنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية، ودراسة العنزي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أهمية مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المسؤولية الاجتماعية، والثقة الذاتية، والمهارات الحياتية، ودراسة (Harkins et al., 2018) التي توصلت إلى أن التعلم الخدمي يؤدى إلى تطوير المهارات الاجتماعية، وتنمية علاقات إيجابية بالمجتمع، ودراسة (Cecilia et al., 2018) التي كشفت عن أن التعلم الخدمي أسهم في تعزيز استجابات الصفات القيادية الذاتية لدى الطلاب الجامعيين.

ويعزو الباحث نتيجة البحث الحالي في جانب تحسن مهارات الحياة والعمل لدى المتدربين إلى دور البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية؛ حيث أسهم البرنامج من خلال إجراءاته وفَعَالياته وأنشطته الميدانية في مساعدة المعلمين حديثي التخرج على تعزيز مهارات الحياة والعمل بشكل تطبيقي وليس بشكل نظري؛ وذلك من خلال الاحتكاك المباشر بالميدان المجتمعي بالزيارات والندوات والفَعَاليات التطوعية وحلقات التوعية والنقاش، مما عزّز لدى المتدربين ثقتهم الذاتية بأنفسهم وإحساسهم أن لهم دوراً مجتمعياً ملموساً يتخطى مجرد دورهم التدريسي داخل

الفصول الدراسية، وهذا بدوره أسهم في تحسن المهارات المرتبطة بالمهنة والحياة في ذات الوقت؛ فالمتدربون كانوا يمارسون خلال أنشطة البرنامج الميدانية دورهم كمعلمين يسهمون في تعليم فئات المجتمع المعارف والمهارات الجديدة، ودورهم أيضاً كأفراد يمثلون جزءاً من نسيج المجتمع المحيط بالمدرسة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج القائم على التعلم الخدمي أتاح فرصة للتدريب الخبراتي الذي يحقق للمتدربين خبرات مباشرة يقومون بها بأنفسهم، ويمكن تعليل ذلك في ضوء أن التعلم الخدمي ومشروعاته هو في الأصل نمط من التعلم يعتمد على الخبرة والمشاركة الميدانية، وهذا ما أشار إليه (Pickeral et al., 2008) من أن التعلم الخدمي يعد شكلاً من أشكال التعليم التجريبي؛ حيث يشارك الدارسون من خلاله في الأنشطة التي تخاطب الإنسان واحتياجات المجتمع، وما أشار إليه (Mtawa, 2019) من أنه تعلم يقوم أساساً على أنشطة الدراسة والتدريب من خلال العمل والخبرات المباشرة. ويؤكد الباحث في هذا الصدد أنه خلال تطبيق البرنامج قد توفرت للمتدربين فرص حقيقية أسهمت في تنمية مهارات الحياة والعمل سواء على مستوى المرونة والتكيف مع الآخرين من الأقران وأفراد المجتمع، أو على مستوى المبادرات والتوجهات الذاتية التي أبداها المتدربون خلال التدريب، أو على مستوى الإنتاجية وتحمل القيادة والمسؤولية خلال تنفيذ مبادرات وزيارات وأنشطة البرنامج.

وبشأن أبعاد مهارات الحياة والعمل الفرعية فيمكن عزو فاعلية البرنامج في بُعد "المرونة والتكيف" إلى تركيز أنشطة البرنامج على العمل الجمعي وحثّ المتدربين إلى الاحتكاك مع الآخرين سواء كانوا أقران وزملاء في مجوعة العمل أو كانوا مستفيدين من المجتمع المدني، وهذا تطلب منهم ضرورة إيجاد آليات للمرونة في التعامل مع الآخر خلال العمل الجمعي. وكذلك في بُعد "المبادرة والتوجه الذاتي للتعلم" فإن جلسات البرنامج والأنشطة والمبادرات التي ضُمنت فيها تعتمد في جزئها الأكبر على تعزيز الدور الإيجابي للمتدربين من خلال ترك مساحة كافية لهم لاتخاذ قرارات بشأن التدريب، وهذا أسهم في تدعيم فكرة أنهم مسؤولون عن تعلمهم وتوجيهه ذاتياً، وهذا بدوره أسهم في تقوية

بعدين آخرين من أبعاد مهارات الحياة والعمل وهما "المساءلة" و"القيادة والمسؤولية" فالمبادرات الذاتية وإيجابية المتدربين خلال تنفيذ البرنامج وأنشطته تطلبت أن يكون لديهم إحساس عالٍ بالمساءلة والقيادة والمسؤولية؛ خاصة وأن الجزء الأكبر من فعاليات البرنامج التدريبي تم بشكل ميداني خارج المدرسة، وهو ما حتّم على المتدربين التحكم في تصرفاتهم بوعي ومسؤولية وانضباط خلال تنفيذ البرنامج مع الجهات المدنية ذات العلاقة، وهذا بدوره أيضاً أسهم في تعزيز بُعد "المهارات الاجتماعية" من خلال المبادرات والندوات والزيارات الميدانية التي اشتمل عليها البرنامج، وما تطلبته ممارساتها من تفاعل اجتماعي مع الأقران ومع أفراد المجتمع الخارجي؛ حيث تعددت فئات هذا المجتمع الخارجي خلال التدريب بين: شباب جامعيين، ومرضى بالمستشفيات، وذوي احتياجات خاصة، وموظفين من الرجال والنساء.

كما يمكن مناقشة هذه النتيجة في ضوء إدماج المشروعات اللغوية في التدريب الميداني الذي قام عليه البرنامج، فقد أكد المتدربون في التقييم النهائي الذي أجراه الباحث عليهم أن ربط جميع الفَعَاليات بإنتاج مشروعات لغوية في مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة قد أثرى معارفهم ومهاراتهم اللغوية وجددها في سياق وظيفي حقيقي، كما أشار المتدربون إلى أن العمل الجمعي مع الزملاء خلال تخطيط وتنفيذ وكتابة المشروع اللغوي المصاحب للتعلم الخدمي عزز لديهم مهارات العمل الجمعي والمبادرة والإنتاجية. ويرى الباحث أن هذا يتلامس بشكل مباشر مع مهارات الحياة والعمل، وخاصة المهارات المرتبطة بالإنتاجية والمساءلة والمسؤولية؛ فجميع أنشطة وفعاليات البرنامج كانت تنتهي بإنتاج مشروع لغوي يصب في التنمية المهنية للمتدربين في مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهو ما جعلهم يشعرون بأن هناك إنتاجية وثمرة لما يقومون به خلال التدريب بما يعزز مهاراتهم المهنية كمعلمين حديثي التخرج.

ومما أسهم أيضا في التوصل للنتيجة الحالية أن الجزء النظري من البرنامج والمتمثل في جلساته الأولى قد أمدّ المتدربين بالمعارف والمفاهيم والمبادئ الموسعة حول

التعلم الخدمي وأهدافه وأنماطه ومشروعاته، والمشروعات اللغوية وخطوات بنائها وتنفيذها، وكذلك مهارات القرن الواحد والعشرين ومهارات الحياة والعمل، والمشاركة المجتمعية وأهميتها وأنماطها، وهذا أدى بدوره إلى توسيع الرؤية المعرفية لدى المتدربين خلال تنفيذ البرنامج، وربط الأهداف والمعارف بشكل بنائي لديهم، مما أسهم في فعالية البرنامج.

وإجمالاً يمكن عزو هذه النتيجة في ضوء اتفاق أهداف البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية مع المبادئ التربوية الحديثة التي تدعم ضرورة تدريب المعلمين في ضوء مهارات المهنة والحياة، وتخطي الدور التقليدي للتدريب الذي يركز فقط على مهارات التدريس داخل حجرات الدراسة، مع عدم إغفال أو تهميش هذه المهارات بالطبع فهي أساسية في عملية التدريس، إلا أن معلمي العصر الحالي يواجهون فئات من الطلاب لديهم معارف ومهارات واعدة تتطلب أن يكون المعلمون على قدر كبير من المبادرة والقيادة والمسؤولية والمرونة والتوجه نحو المجتمع الخارجي للمدرسة، وهذا ما اتفقت فيه أهداف البرنامج التدريبي للبحث الحالي مع دراسة (Resch & Schrittesser, ٢٠٢١) التي أكدت أن أهمية التعلم الخدمي تكمن في تحقيق التعليم الشامل وإبراز قيمة إعداد المعلمين للتعامل مع مجموعات متنوعة من الطلاب، ودراسة (Zuwanda et al., 2021) التي ذكرت أن الجيل القادم من المعلمين الجُدد سيواجه تغيرات مهنية واجتماعية وبيئية جديدة، وفي ضوء ذلك اتفق البرنامج التدريبي للبحث الحالي مع هذه المبادئ التربوية مما أسهم في تنمية مهارات الحياة والعمل لدى المعلمين حديثي التخرج.

للإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على: "ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في تنمية قيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية حديثي التخرج"، تم استخدام اختبار (T) للعينات المرتبطة لبيان

دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في مقياس قيم المشاركة المجتمعية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول (٦) يوضح النتائج.

جدول (٦)

الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث

على مقياس قيم المشاركة المجتمعية وأبعاده (ن = ٣٤)

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	الدلالة عند مستوى	اتجاه الفروق
التعليم الخدمي	قبلي	١٥,٠٠	١,٧١	٣٥,٣٧	٠,٠٠٠*	القياس البعدي
	بعدي	٣١,٠٥	٢,١٥			
التطوع المجتمعي	قبلي	٢١,٥	٢,٠٠	٣٥,٣٨	٠,٠٠٠*	القياس البعدي
	بعدي	٣٧,٢	١,٥٩			
مجتمعات التعلم	قبلي	١٤,٢٦	١,٤٤	٤٢,١٥	٠,٠٠٠*	القياس البعدي
	بعدي	٢٦,٩٤	١,٤٥			
تعزيز الثقافة المجتمعية	قبلي	١٢,٢٣	١,٢٠	٢٨,٤٨	٠,٠٠٠*	القياس البعدي
	بعدي	٢٢,٧٣	١,٦٣			
المقياس الكلي	قبلي	٦٣,١١	٣,٣٤	٥٧,٤١	٠,٠٠٠*	القياس البعدي
	بعدي	١١٧,٩٤	٤,١٢			

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٦) أن قيم (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث على أبعاد مقياس قيم المشاركة المجتمعية الفرعية وعلى درجته الكلية قد بلغت (٣٥,٣٧)، (٣٥,٣٨)، (٤٢,١٥)، (٢٨,٤٨)، (٥٧,٤١) على التوالي، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي، مما يؤيد أن قيم المشاركة المجتمعية قد تحسنت لدى المتدربين بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ولكي يتحقق الباحث من فاعلية البرنامج التدريبي في المتغير التابع الثاني وهو قيم المشاركة المجتمعية تم استخدام معادلة Blake للكسب المعدل، كما يبين الجدول (٧) التالي:

جدول (٧)

نسبة الكسب المعدل لمقياس قيم المشاركة المجتمعية وفقاً لمعادلة Blake

الأداة	القياس	متوسط الدرجات	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل	مستوى الفاعلية
مقياس قيم المشاركة المجتمعية	قبلي	٦٣,١١	١٣٠	١,٢٤	مرتفع
	بعدي	١١٧,٩٤			

يُشير محتوى الجدول (٧) إلى أن نسبة الكسب المعدل بلغت (١,٢٤) وهي قيمة تدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج التدريبي في متغير قيم المشاركة المجتمعية، وذلك عند مقارنة هذه القيمة بالمستوى المرتفع الذي حدده Blake عند (١,٢)، وهذا يوضح أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية له فاعلية مرتفعة في تنمية قيم المشاركة المجتمعية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أثر التعلم الخدمي ومشروعاته في تحسين الاتجاهات والميول والقيم المرتبطة بالمجتمع مثل دراسة زعارير وعبيدات (٢٠١٧) التي أثبتت في جزء من نتائجها فاعلية مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المسؤولية الاجتماعية، ودراسة (Harkins et al., 2018) التي توصلت إلى أن التعلم الخدمي يسهم في تحسين اتجاهات الإقبال على تحقيق التغيير الاجتماعي، وتغير السلوك بشكل تحويلي تجاه المجتمع إلى الأفضل، ودراسة (Lucas

Mangas et al., 2021) التي أكدت تأثير مشاريع التعلم الخدمي في تحسين قواعد المسؤولية الشخصية تجاه المجتمع.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في جانب تنمية قيم المشاركة المجتمعية إلى البرنامج القائم على التعلم الخدمي المدعوم بالمشروعات اللغوية، والذي أسهم من خلال جلساته وأنشطته الميدانية في غمر المتدربين في المجتمع، وإتاحة الفرصة لهم لتقديم مبادرات تطوعية، وندوات تثقيفية، وزيارات تدعيمية لأكثر من فئة من فئات المجتمع، مما أسهم في تحسين قيم المتدربين تجاه المشاركة في المجتمع المحيط، وتدعيم شعورهم أنهم يستطيعون تقديم خدمات مؤثرة في المجتمع خارج أسوار المدرسة من خلال عملهم كمعلمين، وعدم اقتصار دورهم على التدريس فقط، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دراسة (Kusumaningrum et al., 2017) التي ذكرت أن المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع تقوم على أساس أن التعليم هو خدمة مجتمعية في المقام الأول، وأيضا في ضوء دراسة إبراهيم والعريمي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن التعلم الخدمي يسهم في زيادة المشاركة الإيجابية للمعلمين في المواقف الحياتية من خلال ربط الجانب الأكاديمي بخدمة المجتمع المحلي. ويرى الباحث أن هذا يتفق مع ما ذكره المتدربون في تقييم البرنامج التدريبي من أنهم شعروا بتقدير أفراد المجتمع لهم كمعلمين خلال الندوات والزيارات والأنشطة المجتمعية، الأمر الذي عزز من قيمهم تجاه المجتمع والمشاركة المجتمعية.

وقد أشار المتدربون في الآراء المفتوحة لتقييم البرنامج التدريبي إلى أنهم خلال جلسات البرنامج والأنشطة الميدانية التي انبثقت منها قد لمسوا بعداً آخر في دورهم المهني، وهو قدرتهم على الإسهام المجتمعي بالتوعية والتثقيف والتطوع والمشاركة الفاعلة، وأن هذا بدوره جعلهم متحفزين بشكل إيجابي تجاه المشاركة المجتمعية، وهو ما عكس تدعيم قيم المشاركة المجتمعية لديهم بفعل البرنامج التدريبي، خاصة وأن بعض

جلسات البرنامج التدريبي صُممت لتوسيع معارف المتدربين حول المفاهيم والمبادئ العامة حول المشاركة المجتمعية وأهميتها وأنماطها.

كما يعزو الباحث فاعلية البرنامج في الأبعاد الفرعية لقيم المشاركة المجتمعية إلى طبيعة التعلم الخدمي، والذي من أحد مبادئه التربوية أن المشاركة المجتمعية تعد نمطاً من المشاركة التطوعية التي يبادر بها الأفراد استناداً إلى شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية لخدمة مجتمعهم في مختلف المجالات (التعليم الخدمي، والتطوع المجتمعي، ومجتمعات التعلم، وتعزيز الثقافة المجتمعية)، وفي هذا الإطار تأكدت فاعلية البرنامج في بُعد "التعليم الخدمي" من خلال ما تضمنه البرنامج من أنشطة تعليمية قدمها المتدربون للمجتمع المحيط خلال تنفيذ الجلسات، وكذلك في بُعد "التطوع المجتمعي" من خلال ما اشتملت عليه جلسات البرنامج من أنشطة تطوعية وزيارات الدعم لفئات مختلفة من أفراد المجتمع المحيط، وأيضاً بُعد "مجتمعات التعلم" الذي تحسن لدى المتدربين بفضل الأنشطة والفعاليات التثقيفية والتوعوية التي قدمها المتدربون خلال البرنامج، والتي قامت على المناقشات والتفاوضات بين المتدربين وأصحاب المصلحة من أفراد المجتمع، مما حقق مجتمعات تعلم مصغرة تقوم على تبادل المعرفة والمعلومات بين المتدربين وأفراد المجتمع، وكذلك في بُعد "تعزيز الثقافة المجتمعية" الذي انعكست عليه أنشطة الندوات التثقيفية وحلقات المناقشة التي قام بها المتدربون ميدانياً خلال تطبيق جلسات البرنامج. ويرى الباحث أن هذه الفعاليات الميدانية من خلال التعلم الخدمي دعمت أبعاد قيم المشاركة المجتمعية بشكل تطبيقي وليس بشكل نظري، وهو ما أسهم في التوصل لنتيجة البحث الحالي.

ومن جانب آخر يمكن عزو هذه النتيجة إلى دعم البرنامج التدريبي القائم على التعلم الخدمي بأساليب التدريب اللغوية المختلفة والتي تمثلت في المشروعات اللغوية المستخدمة في البرنامج؛ حيث سمحت تطبيقات المشاركات اللغوية في مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بإنتاج تقارير لغوية تدعم مجتمعات التعلم والندوات التطوعية

ووصف الأحداث والفعاليات الميدانية التي كان يجريها المتدربون خلال تنفيذ البرنامج، وهذا بدوره نَقَل فكرة المشاركة المجتمعية إلى بعد آخر وهو التطبيق اللغوي، وربط اللغة بأحداث المجتمع وصفاً وتعليقاً وتقييماً، فأسهم البرنامج التدريبي في تحسين القيمة الوظيفية للغة عند المتدربين، وجعلهم يشعرون أن قيمة الاستخدام اللغوي تمتد خارج قاعات الدراسة ولا تقتصر فقط على القواعد اللغوية النمطية، وكل ذلك عزز من فاعلية البرنامج في تنمية قيم المشاركة المجتمعة لدى المتدربين.

توصيات البحث:

وفقاً لما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

(١) تجريب التعلم الخدمي ومشروعاته المختلفة في دراسات تربوية عربية متعددة، وعلى متغيرات بحثية ذات مجالات وتخصصات مختلفة.

(٢) تطوير برنامج البحث الحالي وتنفيذه مع عينات مغايرة من المعلمين حديثي التخرج في تخصصات أخرى غير اللغة العربية، وفي مراحل تعليمية مختلفة عن المرحلة الثانوية.

(٣) إنشاء وحدة للتعلم الخدمي بكل مدرسة يكون هدفها ربط المدرسة بالمجتمع المحيط، وتقديم الدعم للمجتمع من خلال إقامة الندوات واللقاءات وتنفيذ الزيارات الميدانية من قِبل المعلمين والطلاب.

(٤) يوصي الباحث مراكز تدريب المعلمين بعقد تدريبات ودورات وبرامج للمعلمين للتوعية بهذا النمط من التعلم وآليات تطبيقه مع طلابهم.

(٥) إعداد مقرر دراسي بعنوان مهارات الحياة والعمل والمشاركة المجتمعية بحيث يكون أحد متطلبات برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، ويتم فيه دمج مشاريع الخدمة الميدانية التي ينبغي أن ينفذها الطلاب خلال مرحلة الإعداد المهني.

(٦) تضمين أنشطة التعلم الخدمي والمشاركة المجتمعية في التدريب الميداني (التربية العملية)؛ بحيث يتم استثمار الزيارات الميدانية التي يقوم بها الطلاب المعلمون الذين هم تحت التدريب كفرصة للإسهام المجتمعي المبكر.

(٧) توجيه أنظار معلمي اللغة العربية إلى أهمية المشروعات اللغوية ودورها في تعزيز مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى طلابهم.

(٨) الإفادة من الأدوات المعدة لغرض البحث الحالي (قائمة مهارات الحياة والعمل، مقياس مهارات الحياة والعمل، مقياس قيم المشاركة المجتمعية) في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين حديثي التخرج.

بحوث مقترحة:

(١) دراسة مدى توفر مهارات الحياة والعمل وقيم المشاركة المجتمعية لدى معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.

(٢) برنامج تدريبي قائم على مشروعات التعلم الخدمي لتنمية مهارات الحياة والعمل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(٣) دراسة فاعلية مجتمعات التعلم المهنية المدعومة بالمشروعات اللغوية البينية بين معلمي اللغتين العربية الإنجليزية لتحسين مهارات تصميم التعلم اللغوي ومهارات العمل الجمعي.

المراجع : [١]

إبراهيم، حسام الدين السيد، والعريمي، وليد بن فايل بن راشد (٢٠٢٠). الكفايات اللازمة للمعلمين في تطبيق التعلم الخدمي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٧)، ٤١٥ – ٤٥٦.

أبو دقة، سناء إبراهيم محمد، والمناعمة، عبد الرؤوف علي، والقيق، فريد صبح، والدجني، إياد علي يحيي (٢٠١٧). تجربة التدريس المستند للتعلم الخدمي (SL) في الجامعة الإسلامية بغزة: الإيجابيات والمعوقات. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، ١١(١)، ١٢٣ – ١٢٨.

أبو عودة، محمد فؤاد، والنبيه، نور الهدى إياد (٢٠٢١). تقويم كتب العلوم والحياة المقررة على طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسي في ضوء مهارات المهنة والحياة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٩(٢)، ٤٤٣ – ٤٦٨.

[١] تم توثيق المراجع في ضوء أسلوب APA Style النسخة السادسة.

أبو نعمة، هناء حلمي عبد الحميد (٢٠١٨). وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي لتنمية قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٠١)، ١ – ٩٧.

الإتربي، هويدا محمود (٢٠٢٠). المشاركة المجتمعية مدخل لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق جودة حياتهم. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، ٤(١٤)، ٧٦٥–٧٨٦.

بهجات، رفعت محمود، ومحمود، حسناء محمد المهدي، وعوض، محمد محمد، والجندي، نادرة إبراهيم أحمد (٢٠١٨). التعلم الخدمي: مفهومه، أهميته، أهدافه، خصائصه، أسسه. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة جنوب الوادي، (٣٦)، ٦٢ – ٧٢.

جاب الله، عبد الحميد صبري (٢٠٢٠). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم التسامح ومهارات المشاركة المجتمعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، **٣١**(١٢١)، ٤١٧ – ٤٦٠.

حورية، علي شريف، وحدادو فطيمة (٢٠٢٠). المناخ المدرسي ودوره في تنمية قيم المشاركة المجتمعية للتلميذ. **مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة**، ٥(٢)، ٢٨٣–٣٠٢.

خضر، فخري رشيد (٢٠١٢). تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية:** جامعة النجاح الوطنية، **٢٦**(٨)، ١٨٤٩ – ١٨٧٦.

زعارير، محمد سليمان رجا، وعبيدات، هاني حتمل محمد (٢٠١٧). أثر استخدام مشروعات التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية والمدنية على تنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، **٢٥**(٢)، ١٢٣ – ١٣٦.

الزوايدي، حنان أحمد زكي حسن (٢٠١٤). توظيف برمجيات التواصل الاجتماعي وفق إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات وأثرها على مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم بنظام إدارة التعلم BLACKBOARD. **مجلة عالم التربية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، **١٥**(٤٦)، ١٢٩ – ١٧٣.

زيدان، شيرين حسن مبروك (٢٠١٨). الأبعاد التربوية لدور الإدارة الجامعية في تنمية قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (٩٩)، ٩١ – ١١٤.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب، مراجعة: عمار، حامد (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبناينة.

الشربيني، داليا فوزي عبد السلام (٢٠١٩). برنامج قائم على مشروعات التعلم الخدمي لتنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، (٨)، ٣٠٨ – ٣٦٨.

شلايشر، أندرياس، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٩). **التميز العالمي: كيف نبني منظومة مدرسية للقرن الحادي والعشرين**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشمراني، صالحة سعيد محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (١٢٤)، ١٥١ – ١٧٠.

شوقي، إسلام جمال الدين (٢٠١٨). المشاركة المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة في الدول العربية. **مجلة آفاق البيئة والتنمية**، تصدر عن مركز العمل التنموي بفلسطين. متاح على: https://www.maan-ctr.org/magazine/article/2046

عامر، سامح عبد المطلب إبراهيم (٢٠٢١). تفعيل المشاركة المجتمعية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية "الممارسات، المعوقات، سبل التطوير" بالتطبيق على المدارس الرسمية للغات بقويسنا. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، (٤٩)، ١٥٩ – ٢٠٥.

فرغلي، محمد سيد (٢٠١٥). منهج للتربية الوطنية في ضوء الاتجاهات النقدية الحديثة للنظرية الاجتماعية لتنمية قيم المشاركة المجتمعية وبعض مهاراتها لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالأزهر الشريف. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٦٩)، ١٢١ – ١٨٠.

عبدالعال، هبة محمد محمود (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تنمية المفاهيم الرياضية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩**(١٢)، ١٢٧ – ١٦٢.

عبد الوهاب، وحيد حامد، وعبد الكريم، محمود محمد (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على التعلم من خلال المشروعات اللغوية لتنمية مهارات الإبداع الأدبي والاندماج في التعلم لدى الطلاب الموهوبين في المجالات الأدبية بالمرحلة الثانوية. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة الوادي الجديد، (١٦)، ٢٠٩ – ٣٠٠.

عتروس، نبيل (٢٠١٧). تضمين التعلم الخدمي ومشروعاته في كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط. **مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة عنابة، (٥٠)، ٤١ – ٥٨.

العدوان، زيد سليمان العدوان (٢٠١٦). أثر التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا لدي طلبه الصف التاسع الأساسي في الأردن. **مجلة كليه التربية جامعة أسيوط، ٣٢**(١)، ٣٢٦ – ٣٥٣.

عطوة، عبد الفتاح محمد، ونصر، معاطى محمد إبراهيم (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس (١٢٠)، ٣٩ – ٤٨.

عمر، عاصم محمد إبراهيم، والشهري، محمد بن صالح أحمد الشهري، والسيد، محمود رمضان عزام (٢٠٢٠). تقييم مستوى الاستعداد لتدريس العلوم في ضوء مهارات الحياة والمهنة لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية جامعة الملك خالد. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، جامعة دمشق، ١٨(٤)، ١٥ – ٦٠.

العنزي، أمل فالح صالح (٢٠١٩). مستوى تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهات المعلمات نحو استخدامها في التدريس. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٢(٣٥)، ١ – ٣٣.

العنزي، وفاء فهد (٢٠٢٠). الممارسات التدريسية لمعلمات الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٤(٣٦)، ٤٣٤-٤٦٤.

فجال، دعاء محمد كمال، وحسين، سلامة عبد العظيم، وطنطاوي، أحمد عابد (٢٠١٤). معوقات المشاركة المجتمعية في التعليم المصري وسبل تفعيلها. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، **٢٥**(٢)، ٣٣٥-٣٤٧.

الفرغلي، تغريد يحيى (٢٠١٦). دور القيادة الإبداعية في إطار مهارات الحياة والعمل للقرن الحادي والعشرين. **المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن**، ٦(٥)، ١٨٩ – ٢٣٤.

القبيلات، علي محمد (٢٠١٩). أثر وحدة دراسية مصممة وفق مهارات القرن الحادي والعشرين على التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، **٣٥**(٣)، ٣٤٣ – ٣٧٢.

القحطاني، سالم (٢٠٠٢). تضمين التعلم الخدمي ومشروعاته في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز – العلوم التربوية**، (١٥)، ٥٣– ١١٤.

محمد، إبراهيم فريج حسين (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المشروعات اللغوية الوظيفية الإلكترونية ومستوى الثقة لدى الطلبة المعلمين في التعليم الإلكتروني. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة الفيوم، **١٥**(١)، ٧٢٧ – ٧٧٢.

محمد، عادل حامد، ومكروم، عبد الودود محمود، وحرات، أمل حسن (٢٠١٩). دور الإدارة المدرسية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، (٢٥)، ٤٨٩ – ٥١٤.

محمد، ماجدة فتحي سليم (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (٦٤)، ٢٤٣ – ٢٧٨.

محمد، محمد النصر حسن، وحافظ، هاشم حافظ، وخليل، عبد الناصر أحمد محمد (٢٠١٧). أبعاد المشاركة المجتمعية في التعليم. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، (٣٣)، ٣٥٤ – ٣٨٣.

المغامسي، مها حمود (٢٠٢١). **مهارات القرن الحادي والعشرين للحياة والمهنة**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

موقع دليل المدارس المصرية (٢٠٢٠). **بوابة الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم**. متاح على: https://search.emis.gov.eg

هنداوي، عماد محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية التعلم الخدمي في تعلم الكيمياء لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الكيمياء بكلية التربية. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٣(٣)، ١٥١ – ١٩٥.

يوسف، فاطمة مصطفي سويلم (٢٠٢٠). المعلم العصري وتحديات القرن الواحد والعشرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث، غزة، ٤(١٩)، ١١٠ – ١٣٠.

اليونسكو (٢٠١٩). **مهارات الحياة والعمل: الإطار المرجعي**. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

Bates, A., Drits, D., Allen, C. & Mccandless, P. (2009). Service Learning as an Instructional Strategy for the Preparation of Teachers. **the Journal of Effective Teaching**, **9**(1), 5-23.

Cawthorn, M., Leege, L., & Congdon, E. (2011). Improving learning outcomes in large environmental science classrooms through

short-term service-learning projects. **Journal of Environmental Studies and Sciences**, **1**(1), 75-87.

Cecilia, M. A., Shek, D., Li, P., & Shek, V. (2018) Promotion of service leadership: An evaluation of a service-learning subject in Hong Kong. **Journal of Service-Learning in Higher Education**, 8. available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1193095, ERIC Number: EJ1193095

Celio, C. Durlak, J. & Dymincki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. **Journal of Experiential Education**, **34**(2), 164-181.

Denby, R.,A (2008). **The Impact of Service Learning on Civic Responsibility**, Faculty of Graduate Studies , The University of Western Ontario , London: Ontario.

Farber, K. A. (2017). Learning by Doing: Service Learning as a Means of Personal Growth in the Middle Grades. **Current Issues in Middle Level Education**, **22**(1), 1-9.

Gyang, T. S., & Gusen, J. M. (2021). Community Participation in the Development of Secondary Schools in Plateau State Nigeria. **International Journal of Secondary Education**, **9**(3), 86.

Harkins, D. A., Kozak, K., & Ray, S. (2018). Service-Learning: A Case Study of Student Outcomes. **Journal of Service-Learning in Higher Education**, (8), Available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1193091, ERIC Number: EJ1193091

Huda, M., Teh, K. S. M., Muhamad, N. H. N., & Nasir, B. M. (2018). Transmitting leadership based civic responsibility: Insights from service learning. **International Journal of Ethics and Systems** .**34**(1), 20-31.

Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. **International Journal of Higher Education**, **4**(1), 1-11.

Kusumaningrum, D. D. E., Ulfatin, N. N., Maisyaroh, M., Triwiyanto, T. T., & Gunawan, I. (2017, August). Community participation

in improving educational quality. **In 2nd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA 2017)**. Atlantis Press.

Lawrence, M. N., & Butler, M. B. (2010). Becoming aware of the challenges of helping students learn: An examination of the nature of learning during a service-learning experience. **Teacher Education Quarterly**, **37**(1), 155-175.

Lucas Mangas, S., Marbán, J. M., Unanue Cuesta, M. C., Manso Argüelles, M. Á., & Romay Martínez, J. (2021). The Role Personal Responsibility Norms Play in Sustainable Development for University Students: The Impact of Service-Learning Projects. **Sustainability**, **13**(13), 7330.

Mtawa, N. N. (2019). **Human Development and Community Engagement Through Service-learning: The Capability Approach and Public Good in Education**. Springer International Publishing.

Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, (191), 737-741.

Pickeral, T., Lennon, T., & Piscatelli, J. (2008). Service-learning policies and practices. A Research-Based Advocacy Paper, Denver-Colorado: Education Commission of the States, National Center for Learning and Citizenship. Available at: http://www.ecs.org/clearinghouse/78/58/7858.pdf

Praraksa, P., & Simpol, W. (2018). Life and career skills of primary school students: A tentative model and an online scale. **New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences**, **5**(1), 17-23.

Pratiwi, D. P., Risnani, L. Y., & Nofiana, M. (2019). Profil Life and Career Skills Siswa Sekolah Menengah Atas (Sma) Di Kabupaten Banyumas Dalam Konteks 21st Century Skills. **Bioedukasi (Jurnal Pendidikan Biologi)**, **10**(2), 112-132.

Resch, K., & Schrittesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. **International Journal of Inclusive Education**, 1-15. Doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053

Rusu, A. S., Copaci, I. A., & Soos, A. (2015). The impact of service-learning on improving students' teacher training: Testing the efficiency of a tutoring program in increasing future teachers' civic attitudes, skills and self-efficacy. **Procedia-Social and behavioral sciences**, (203), 75-83.

Rutti, R. M., LaBonte, J., Helms, M. M., Hervani, A. A., & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: Stakeholder benefits and potential class topics. **Education + Training**. **58**(4), ٤٢٢-438.

Sabat, I.; Morgan, W.; Perry, S.; Wang, Y. (2015). Developing Students' Twenty-First Century Skills through a Service Learning
Project, **Journal of Learning in Higher Education**, **11**(2), 23-32.

Sanfo, M. B. (2020). Leaving no place behind: Community participation and primary school students' learning achievements in Burkina Faso's small-scale gold mining communities. **International Journal of Educational Research Open**, (1), 100010. DOI.org/10.1016/j.ijedro.2020.100010

Scott, K. & Graham, J. (2015). Service-Learning: Implications for Empathy and Community Engagement in Elementary School Children. **Journal of Experiential Education, 38**(4), 354-372.

Service-Learning Center (2018). C**ommunity Partner Resource Guide for Service-Learning 2017-2018**. Charlotte: North Carolina: Central Piedmont Community College.

Sharma, T. (2008). Structures and mechanisms of community participation in school management. **Journal of education and research**, **1**(1), 72-85.

Su, S. C., & Chi, T. H. (2016). A qualitative study of interdisciplinary cooperation on computer and English: a case study of Aletheia University participated in international volunteer service learning to inner Mongolia. **Systemic Practice and Action Research**, **29**(5), 485-516.

Sulam, K., Syakur, A., & Musyarofah, L. (2019). The Implementation of 21 St Century Skills as The New Learning Paradigm to The Result of Student's Career and Life Skills. **Magister Scientiae**, **2**(46), 228-237.

Sullivan, J. & Brannelly, L. (2009). **Promoting participation Community contributions to education in conflict situations**. Paris: International Institute for Educational Planning, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

UNESCO (2018). **Preparing Teachers for Global Citizenship Education. A Template, Bangkok: Asia and pacific Regional Bureau for Education.** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Zulaiha, D., Lian, B., & Mulyadi, M. (2020). The Effect of Principal's Competence and Community Participation on the Quality of Educational Services. **Journal of Social Work and Science Education**, **1**(1), 45-57. DOI.org/10.52690/jswse.v1i1.9

Zuwanda, M. E., Sumarni, S., & Sulistyaningrum, S. D. (2021). Designing Life and Career Skills-Integrated Speaking Syllabuses for English Language Education Study Program. **Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics**, **2**(2), 145-162.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)