

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ

مجلة التنمية التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية علمية محكمة

المجلد الثالث والثلاثون - العدد الأول

جمادى الآخرة (1442هـ) فبراير (2021م)

ردمد 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>



مجلة العلوم التربوية

رئيس التحرير

أ. د. سعيد بن محمد الشمراني

مدير التحرير

أ. د. إسماعيل سالم البرصان

جامعة الملك سعود (السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. حمدي بن أحمد عبد العزيز
جامعة حمدان بن محمد الذكية (الإمارات)

أ. د. خالد بن عبد الله المعثم
جامعة القصيم (السعودية)

أ. د. رياض بن عبد الرحمن الحسن
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. سارة بنت عبد الله المنشاش
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. صالح بن يحيى الزهراني
جامعة جدة (السعودية)

أ. د. مصطفى قسيم الهيلات
جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)

د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود
جامعة الملك سعود (السعودية)

سكرتيراً المجلة

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف
jes@ksu.edu.sa

أ. عبد نعман المفتري
re.jes@ksu.edu.sa

الإخراج والتنفيذ الفني

أ. أيمن عواد زكي

الهيئة الاستشارية

أ. د. عبد الوهاب بن محمد النجار
المركز الوطني للقياس
(السعودية)

أ. د. عمر بن عبد الرحمن المضدى
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. سلمان بن حسن العاني
جامعة إنديانا
(أمريكا)

أ. د. رافع النصیر الزغول
جامعة اليرموك
(الأردن)

أ. د. ماهر بن محمد أبو هلال
جامعة السلطان قابوس
(عمان)

أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. يحيى كاظم النقيب
جامعة نيومان
(بريطانية)

أ. د. أحمد علي سليمان
جامعة نورث كارولاينا
(أمريكا)

أ. د. عبد المحسن عايش القحطاني
جامعة الكويت
(الكويت)

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية - علمية - محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير - مايو - نوفمبر) عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية: التطبيقية والنظريّة، والمراجعات العلمية، وتقارير البحث، والدراسات العلمية القصيرة، وقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

* * *

الرؤية:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرسالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهداف:

- 1 - أن تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
- 2 - تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
- 3 - المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعده على تطوير المجتمع وتقديمه.

* * *

«تاريخ المجلة»

صدر أول عدد من المجلة بعنوان «دراسات».	• 1397هـ / 1977م
تغير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.	• 1404هـ / 1984م
تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».	• 1409هـ / 1989م
تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».	• 1412هـ / 1992م
فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».	• 1433هـ / 2012م
صدر أول عدد من «مجلة العلوم التربوية».	• 1434هـ / 2013م

* * *

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص.ب: 2458 الرمز البريدي: 11451

كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

هاتف: (+966) 11-4679965 فاكس: 11-4674454

البريد الإلكتروني: jes@ksu.edu.sa

* * *

الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ص.ب: 68953 الرمز البريدي: 11537

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

* * *

© 2021 (1442هـ) جامعة الملك سعود.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

* * *



قواعد وضوابط النشر

1. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
2. يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منها (200) كلمة.
3. يلي الملخصين: العربي، والإنجليزي، **كلمات مفتاحية** (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبّر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتسخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربع (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (Arabic, 1-2-3...) في جميع شايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي يتمنى إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبعاً بـكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايthem، وإنما تستخدم **كلمة** (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. **ينظم البحث وفق التالي:**
 - أ/ **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعى لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فرضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرّض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنشقة عنها. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - ب/ **البحوث النظرية:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاليه. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th ED)

13. يتأكد الباحث من سلامية لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
14. يتلزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
 - أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قرائتها، أي: تحويل منطق الحروف العربية إلى حروف تتطابق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متواصلاً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متواصلاً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - ج/ توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبير، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتحصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143 – 170.

Al-jabir, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.
15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كاتبي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

* * *

الحتويات

العنوان

افتتاحية العدد: بقلم هيئة تحرير المجلة

القسم العربي

- ١٩ تطهير الذات كمدخل إرشادي لتحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة
الحركية محمد مسعد عبد الواحد مطاوع
- ٤٥ درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني خالد إبراهيم المطرودي
- ٧٣ تنظيم عمل تطوع المعلمين التقاعد़ين في المدارس «تصور مقترح» عبد العزيز بن سالم النوح
- ٩٩ توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقعة نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبد الرحمن عبد العزيز السالم
- ١٢٥ مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات فهد بن عبد الرحمن السيد الحريبي
- ١٤٩ فاعالية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في إكساب مهارات التفكير التاريخي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة ناصر بن عثمان بن راشد العثمان
- ١٧٥ ظاعالية وحدة تعليمية م المقترحة عن العمل التطوعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بجدة حنان عبد الجليل نجم الدين
- ١٩٩ عرض عن كتاب مترجم: «مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة: دليل تمهيدي» ريم خالد الفوزان

العنوان

القسم الإنجليزي

تحليل استراتيجيات القيادة الذاتية وعلاقتها بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة

نجران

وفاء محمد الدغرير

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

يسعد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» جامعة الملك سعود أن تقدم لقرائها العدد الأول من المجلد الثالث والثلاثين (فبراير 2021م، جمادى الآخرة 1442هـ). وهو يمثل العدد الأول للسنة التاسعة من عمر المجلة منذ أن أصبحت تسمى «مجلة العلوم التربوية».

وقد استمرت هيئة التحرير الجديدة من خلال هذا العدد في المحافظة على الالتزام بتحقيق شروط الإدراج في تصنيف معهد المعلومات العلمية (ISI)، وذلك من حيث تجوييد المحتوى العلمي والتحريري للموضوعات المطروحة، وكذلك التنوع الدولي لهيكل المجلة وهيئات تحريرها، إضافة لارتفاعه بالجامعة من حيث عمليات التحرير والتحكيم والتوثيق والإخراج، وانتقاء البحوث ذات الطلعات الحديثة والنوعية المتميزة.

وبهذه المناسبة تود هيئة التحرير أن تعلم قراءها بأنها لا تزال مستمرة على نهجها في الفترة السابقة **محافظةً على النوعية والجودة العالمية لما ينشر فيها فضلاً عن الالتزام بتطبيق المعايير العالمية على البحوث التي تقدم لها بهدف اختيار المتميز منها، ولا بد هنا من تقديم الشكر للباحثين الذين اختاروا المجلة وعاءً لنشر بحوثهم، واستعدوا للتبليغ شروط المجلة الخاصة بذلك. وكذلك تتقدم المجلة بالشكر لكافة قرائتها الذين يتبعونها عبر قراءة ما ينشر فيها.**

وهنا تنبه المجلة إلى نقطة مهمة تتكرر كثيراً عند الباحثين وهي اعتبار الاتساق الداخلي نوعاً من أنواع الصدق وهو أمر ليس دقيقاً؛ إذ إن الصدق الآن مفهوم موحد وليس أنواعاً متعددة لكن أداته تتعدد، وذلك حسب الدليل الإرشادي للقياس التربوي وال النفسي لجمعية علم النفس الأمريكية عام 1998، وبناءً عليه فإن الاتساق الداخلي دليل على الصدق، وليس نوعاً من أنواع الصدق، ولا بد من تأييده بدليل أو أدلة أخرى.

يتضمن هذا العدد سبعة بحوث متنوعة باللغة العربية وبحثاً باللغة الإنجليزية، إضافة إلى عرض عن كتاب في مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة. ويتمي الباحثون في هذا العدد إلى جامعة الملك سعود، وجامعة جدة، وجامعة الملك خالد، وجامعة المجمعة، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

وقد تناولت تلك البحوث موضوعات متنوعة تضمنت: فاعلية وحدة تعليمية مقترحة عن العمل التطوعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بجدة. وتنظيم عمل تطوع المعلمين التقاعد़ين في المدارس «تصور مقترن». ومناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطنَة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات. وتنظيم الذات كمدخل إرشادي لتحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية. وتوقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقعة. وفعالية استخدام استراتيجية التعليم التمايز في إكساب مهارات التفكير التاريخي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة. ودرجة استخدام معلمِي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني.

واختتمت الأبحاث ببحث باللغة الإنجليزية بعنوان An Analysis of the Relationship Between Self Leadership Strategies and Psychological Empowerment among Faculty Members at Najran University وجاء بعد

ذلك عرض لكتاب مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة: دليل تمهيدٍ. وهذا توُّدُّ هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية أن تُعلم قراءها أنها ما زالت تولي اهتماماً كبيراً وعناءً فائقةً ودقيقةً لكل ما يردها من ملاحظات أو تعليقات، وتقدم الشكر عليها. وذلك سعياً منها لدراستها والاستفادة منها فيما يحقق تطور المجلة وتقدمها، وهي بذلك تقدر كل ما يردها سواء كان ملاحظةً أم تعليقاً أم مقترحاً. وفق الله الجميع لما فيه التقدم في العلم والانتفاع به.

هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية
جامعة الملك سعود

* * *

القسم العربي

تنظيم الذات كمدخل إرشادي لتحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الحركية

محمد مسعد عبد الواحد مطاوع^(١)

جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 26/01/1441هـ؛ وقبل للنشر في 11/04/1441هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج إرشادي قائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية، شملت العينة الكلية للدراسة (148) طالبًا جامعيًا من ذوي الإعاقة الحركية بجامعة الملك خالد، بمتوسط عمر (19.05)، وانحراف معياري (1.165) عامًّا، وقد أجبت العينة الكلية للدراسة على مقياس تنظيم الذات وجودة الحياة الجامعية المستخدمين في الدراسة الحالية (إعداد الباحث)، استخرجت العينة التجريبية من بين الطلاب ذوي الإعاقة الحركية الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس الدراسة الحالية، حيث تضمنت العينة التجريبية (10) طلاب، بمتوسط عمر (18.95) عامًّا، وانحراف معياري (1.05)، وقد خضعت العينة التجريبية لبرنامج التدريب على تنظيم الذات، والذي تضمن (18) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًّا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا عند 0.005 بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة التجريبية في القياسيين: القبلي والبعدي على مقياس تنظيم الذات وجودة الحياة الجامعية وأبعادها، وذلك لصالح القياس البعدى، كما توصلت إلى وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدى والتبعي على مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده؛ إذ تشير النتائج إلى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية في متغيري الدراسة بعد البرنامج، واستمرار هذا التحسن خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي، نوعية الحياة، المنظم ذاتيًّا، ذوو الإعاقة.

The self-regulation as a counseling entrance for improvement of the quality of university life among the students with physical disabilities

Mohamed Mosaad Abdelwahed Metawee⁽¹⁾

King Khalid University

(Received 25/09/2019; accepted 08/12/2019)

Abstract: The study aimed to identify the effect of self-regulation training on the quality of university life among students with physical disabilities. A total sample of study included 148-students with physical disabilities ($M = 19.05$; $SD = 1.165$) completed measures for self-regulation and quality of university life by self-regulation scale and quality of university life scale, at 2018 in Saudi Arabia. An experimental sample study involved 10 students ($M = 18.95$; $SD = 1.05$), the intervention contains of SRT; it consisted of 18 sessions, 2 times a week. The results indicated that the students with physical disabilities in intervention group showed greater improvement in self-regulation and quality of university life in the post-test compared to the pre-test ($p = 0.005$), on the other hand. Thus, there are statistically significant differences between the mean-ranks of Scores of the intervention group in pre-test and post-test on self-regulation scale, and quality of university life scale. There are no statistically significant differences between the mean-ranks of scores of intervention group on self-regulation-scale, and quality of university life-scale in post-test and follow up test. The present findings provided important evidence for effectiveness of self-regulation training for improvement of quality of university life among students with physical disabilities.

Key Words: Quality of Life, Self-Regulated, Individual with Disability.

(1) Assistant Professor, Department of Special Education- Education College-King Khalid University.

(1) أستاذ مساعد، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

e-mail: mmmotawea@kku.edu.sa

المقدمة:

(Seo, Ahn, 2018) للمستقبل، والاستقلال عن الوالدين (Seo, Ahn, 2018). كما أن تأثير هذه الضغوط يتفاوت لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية اعتماداً على ما إذا كانت استجاباتهم لها سلبية أو إيجابية، وكيفية تنظيمهم لهذه الضغوط، وربما تؤثر الضغوط المدركة في صحتهم الجسمية والنفسية تأثيراً سلبياً، (Rosiek, Kryszewska, Leksowski & Leksowski, 2016) وتؤدي إلى انخفاض في جودة حياتهم وما قد يتربّب على ذلك من خلل أو قصور في أدائهم وأهدافهم وتطلعاتهم الحالية والمستقبلية، وتلذى في مستوى رفاهيتهم النفسية، وتعطل لبعض وظائفهم الاجتماعية وربما الأكademie. ولقد عرفت منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) جودة الحياة بأنها إدراك الأفراد لوظيفتهم في الحياة في سياق الثقافة ونظم القيم التي يعيشون فيها، وفي العلاقة بأهدافهم وأمالهم ومعاييرهم (WHO, 1995)، كما تعبّر جودة الحياة عن رضا وإدراك وتأويل الشخص لما يكون مهمًا وضروريًا ومرضيًا لوجوده، وهو ظاهرة متعددة الأبعاد تتركب من امتلاك لمجموع الخصائص الأساسية، التي تعكس لدى الفرد من صفاته الشخصية والعوامل البيئية، وهذه الخصائص تتشابه لدى كل الناس، على الرغم من أنهم قد يتفاوتون في قيمة وأهمية هذه الخصائص (Oliveira, Riberio, Simoes & Pereira, 2018).

لقد أصبح النجاح الأكاديمي من الأهداف المهمة في المجتمعات المعاصرة؛ إذ تحول إلى هدفٍ له أولوية التحقق بين الطلاب والعائلات والأفراد الآخرين، الذين يراهنون على هذا النجاح (Girli & Ozturk, 2017)، ومع أهمية المرحلة الدراسية الجامعية لدى الطلاب؛ فإنهم يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات والمعوقات، التي تحدى إمكاناتهم وقدراتهم، وتزداد هذه المشكلات صعوبةً وحدةً لدى الطالب من ذوي الإعاقة الحركية؛ لما تخلفه الإعاقة لديهم من مشكلات، قد تجعل بينهم وبين الحلول عائقاً كبيراً، يحول بينهم وبين تكيفهم أو رضاهم عن الحياة الجامعية، وهذا قد يؤثّر تأثيراً سلبياً في تحصيلهم الدراسي، وفاعليتهم في المواقف التعليمية والأكاديمية، وهؤلاء الطلاب قد يواجهون -أيضاً- العديد من المشكلات الاجتماعية في حياتهم الجامعية، والتي قد تحتوي على خبراتٍ غير مرغوب فيها، وأحداثٍ قد تحمل الكثير من مصادر التوتر وعوامل الخطير والتهديد في كافة مجالات الحياة وجودتها.

كما تسهم العديد من الضغوط في خلق الكثير من المشكلات لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية، مثل: مشكلات التكيف مع الحياة الجامعية، وتحقيق معدل دراسي جيد، وكيفية التخطيط

المترizi والرياضية (Koolhaas et al., 2018)، والتي يعاني ذوي الإعاقة الحركية قصوراً شديداً فيها. كما تعدد جودة الحياة حلقة تتوسط احتياجات الفرد، والفرص المتاحة له في بيئته الخاصة، كما تعتمد على القدرة التي تسمح بها بيئات الأفراد أن يعبروا عن نوعية الأشكال المختلفة للحياة (Schalock, Gardner & Bradley, 2007; Oliveira et al., 2018). وعادة ما تكون السلوكيات الصحية الناجحة موجودة ومرتبطة بتحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب (Joseph, Royes, Benites & Pekmerzi, 2014)، وهذا ما يعكس أهمية العمل على تحسين جودة حياة الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية؛ إذ تنسم حياتهم بالعديد من أوجه القصور؛ إما نتيجة للإعاقة نفسها، أو نتيجة للقصور في المهارات الشخصية والاجتماعية، أو نتيجة لأوجه فقد التي يتعرض لها ذوي الإعاقة، وما قد يخلفه هذا فقد من نقص في الخبرات والفرص وغيرها.

وتعتبر مهارات تنظيم الذات من المهارات الضرورية للطالب الجامعي، كما يلعب تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية دوراً مهماً في تنمية وتحسين العديد من الجوانب الشخصية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية، ويسمح في تحقيق العديد من الأهداف الإرشادية والعلاجية. ويعرف تنظيم الذات بأنه العملية التي تدفع الأفراد لأن يأخذوا

وتتضمن جودة الحياة المكونات التالية: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته (منسي، وكاظم، 2010)، كما تشمل جودة الحياة العديد من المكونات كالأنشطة، والأمل، والانتماء وال العلاقات، وإدراك الذات، والرفاهة، والاستقلالية، والصحة الجسمية (Keetharuth et al., 2018)، ويتضمن تعريف منظمة الصحة العالمية WHO أربعة أبعاد لجودة الحياة، تشمل: الرفاهة الجسمية، والرفاهة العقلية، والرفاهة الاجتماعية، والرفاهة البيئية (Stevens, Guerrero, Green & Jason, 2018). كما تشير جودة الحياة إلى الرفاهة العامة للأفراد والمجتمعات، وتكون مرتبطة بمدى واسع من السياقات التي تكون متضمنة غالباً - للعلاقات الاجتماعية والنفسية والحركية والأشكال البيئية (Seo et al., 2018).

وتعتبر جودة الحياة الجامعية أحد مجالات جودة الحياة العامة؛ إذ ترتبط بأهم مرحلة في حياة الفرد، وهي مرحلة إعداد وبناء الشخصية من الناحية العلمية والأكاديمية. وترتبط جودة الحياة بالعديد من الأنشطة التي يمارسها الفرد ومنها الأنشطة الحركية؛ إذ تمد الأشكال المختلفة للأنشطة الحياتية بتأثيرات مفيدة للفرد: كالأنشطة الحركية العامة، والمشي والعمل

أبعاد تنظيم الذات في المدخلات المعلوّماتية، مراقبة الذات خلال التقدم نحو الأهداف الشخصية، الدافعية للتغيير، متابعة تحقيق الهدف، تطوير الخطة لتحقيق الهدف الشخصي، العمل طبقاً للخطة، إعادة تقييم الخطة (Brown, Miller & Lawendowski, 1999)، يشير إلى أن النقص وطبقاً لنموذج (Miller & Brown, 1991) فإن النقص في أي من هذه الأبعاد / المراحل يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في تنظيم الذات، وربما أيضاً مشكلات لدى الأفراد في تنظيم سلوكهم وتحقيق نتائج وأهداف مقبولة (Orosova et al., 2018)، كما أن الأفراد ذوي المهارات غير الفعالة لتنظيم الذات يكونون أكثر عرضة لخطر الإصابة باضطرابات الصحة النفسية؛ حيث تنبئ القدرة المنخفضة على تنظيم الذات بمشكلات الأفراد الصحية والوضع الاقتصادي والاجتماعي والميل للإساءة لديهم. كما يمثل تنظيم الذات عملية الانتباه والإدراك التي تحدث داخل الشخص، وتكون موجهة للهدف، وتتضمن عملية تنظيم الذات الضبط الخاص ومراقبة السلوكيات والأفكار والمشاعر من خلال عمليات التغذية الراجعة المستمرة (Hagerty, Bathish, & Kuchman, 2018).

ويستخدم النموذج الثلاثي: (الاختيار، التفاؤل، المكافأة) عند (Freund & Baltes, 2002) لوصف عمليات تنظيم الذات الهادفة في المراهقة والرشد؛

على عاتقهم مسؤولية التعليم من خلال المراقبة الذاتية لتقديمهم، واستخدام الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تنمية الذات، وتحقيق الأهداف الشخصية (Zimmerman, 2000)، يعرف تنظيم الذات بأنه قدرة الشخص على ضبط وتوجيه الانتباه والأفكار والمشاعر والسلوك (McClelland & Cameron, 2012)، كما يشير إلى قدرة الطالب على أن يدير سلوكه الخاص من خلال الملاحظة والتقييم والمخرجات، كما أنه يتضمن الأفكار والمشاعر والسلوكيات، التي تُخطط وتُستهدف؛ لتحقيق الأهداف الشخصية، إنه مفهوم أساسي لفهم ماذا تعني ذات الإنسان، وكيف تفعل، وهو وظيفة مهمة للذات البشرية؛ حيث يساعد في تعرف الذات، ويعكس وظائفها الفعلية، التي ترتبط بضبط الذات وضبط البيئة (Orosova et al., 2018).
ويشتمل تنظيم الذات على العمليات والمهارات التي تنظم أفكار الشخص ومشاعره ووعيه وسلوكه، والتي تمنحه القدرة على أن يعتمد جهوده من أجل تحقيق أهدافه (Williams et al., 2008)، كما يتضمن العمليات التي يستخدمها المتعلمون لكي يتفاعلوها بنشاط في امتلاك المعرفة والوجودانات والأفعال التي يحقّقون بها أهدافهم الشخصية & (Zimmerman & Kitsantas, 2014)، ويقوم تنظيم الذات على نظرية ميلر وبراون (Miller & Brown, 1991) والتي حددت

(Hofer, Busch & Kärtner, 2011) إلى وجود ارتباط موجب دالٍ إحصائياً بين قدرات تنظيم الذات ومستوى الرفاهة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة (311) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (18-23) عاماً، استخدمت مقياساً لقدرата تنظيم الذات ومقياساً لقياس الرفاهة النفسية لطلاب الجامعة، كما توصلت دراسة (Tanner, 2018) إلى وجود ارتباط موجب دالٍ إحصائياً بين تنظيم الذات وكلٍ من المرونة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة شملت (914) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (18-21) عاماً، استخدمت مقياساً مختصراً لتنظيم الذات ومقياساً للمرنة النفسية وأخر للتكيف الأكاديمي، (Dijkhuis, Ziermans, Rijn, Staal, 2017) وأسفرت دراسة (Swaab, 2017) عن وجود ارتباط موجب دالٍ إحصائياً بين تنظيم الذات وجودة الحياة لدى عينة من الشباب ذوي الأداء الوظيفي المرتفع قوامها (75) طالباً متوسط أعمارهم (22.12) عاماً، كما خضعت عينة الدراسة لبرنامج لتنظيم الذات تحسنت بعده جودة الحياة لديهم، وقد استخدمت مقياساً مختصراً الجودة الحياة من إعداد (Schalock & Keith, 2011) وتوصلت دراسة (Hagerty et al., 2018) إلى وجود أثر كبير دالٍ إحصائياً لبرنامج تنظيم الذات ومهارات ما وراء المعرفة في خفض الأعراض الاكتئائية لدى عينة

حيث يمثل الاختيار طريق الناس لانتقاء وتحقيق الأهداف التي يرغبون فيها، كما يمثل التفاؤل الخطة التي تدفع الناس لأن يصروا ويخططوا حتى يصلوا إلى تحقيق أهدافهم، وتصف المكافأة كيف يغير هؤلاء خططهم في مواجهة التغيرات (Weiner, Geldhof & Gestsdottir, 2015)، وهناك نظرية مرتبطان بتنظيم الذات، إحداها ترى أن تنظيم الذات قدرة عامة رئيسة، دون توضيح لأية اختلافات بين المكونات: كتنظيم الذات السلوكية والوجودانية وغيرها، أما الأخرى، فترى أن تنظيم الذات مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن تنظيم الذات الوجوداني والسلوكي والمعرفي (Edossa, Schroeders, Weinert & Aetelt, 2018)، وعلى الرغم من تعدد وجهات النظر في تفسير مفهوم تنظيم الذات؛ فإنه يوجد اتفاق عام على وجود مظاهرتين أساسين لهذه التفسيرات، الأول؛ أن تنظيم الذات يمثل نظاماً دفاعياً دينامياً لإعداد أهداف الفرد ومتابعتها بالتقييم المستمر، والثاني؛ القدرة على التحكم في الإرجاعات الانفعالية، والتي تعد عنصراً مهماً في النظام الدافعي المرتبط بالعمليات المعرفية (عبد الرحمن، 2017).

وتزداد برامج تنظيم الذات أهمية لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية؛ لما تتحققه من نتائج إيجابية لديهم، وقد اهتمت بعض الدراسات بتنظيم الذات كمتغيرٍ وكمدخلٍ إرشادي؛ فقد توصلت دراسة

(2018) عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين جودة الحياة الجامعية وكل من: الضغوط المدركة والأعراض الاكتئابية لدى عينة من الطلاب الجامعيين قوامها (178) طالباً، متوسط أعمارهم (23.9) عاماً، استخدم خلالها مقياساً لجودة الحياة ومقاييساً للضغط المدركة والأعراض الاكتئابية، وتوصلت دراسة (Koolhaas et al., 2018) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين جودة الحياة وممارسة الأنشطة الحركية اليومية (التجول، رعاية الذات، الأنشطة اليومية) لدى عينة من الراشدين تكونت من (5554) شخصاً من أعمار مختلفة، استخدم خلالها مقياساً خماسي الأبعاد لجودة الحياة المرتبطة بالصحة. وفي ضوء ما سبق، فإن معظم الدراسات التي عرضت - وغيرها - قد تناولت جودة الحياة لدى طلاب الجامعة بصفة عامة، حيث اتفقت نتائج بعضها على وجود ارتباط موجب بين تنظيم الذات وجودة الحياة والرفاهية النفسية (Hofer et al., 2011; Dijkhuiset 2017), كما أنه لم يتطرق إلى دراسة لتحسين تنظيم الذات وقياس أثره في جودة الحياة لدى الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية، وذلك في حدود علم الباحث.

مشكلة الدراسة:

إن الخبرات الجامعية للطلاب من ذوي الإعاقة

من الشباب تكونت من (22) شاباً، متوسط أعمارهم (21) عاماً، خضعت لبرنامج تنظيم وإدارة الذات لمدة ستة أشهر، تحسنت بعده مستويات تنظيم الذات لديهم؛ مما كان له أثر إيجابي في خفض أعراض الاكتئاب لدى العينة، وتوصلت دراسة (Stefansson, Gestsdottir, Birgisdottir & Lerner, 2018) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين تنظيم الذات الهدف والالتزام المدرسي لدى عينة من الطلاب المراهقين قوامها (561) طالباً وطالبةً، متوسط أعمارهم (14.3) عاماً، استخدم خلالها مقياساً لتنظيم الذات وآخر للالتزام المدرسي من إعداد (Li & Lerner, 2010). كما أولت بعض الدراسات اهتماماً بموضوع جودة حياة الطالب الجامعي؛ فقد هدفت دراسة (Bakhtiari, Benner & Plunkett, 2018) إلى دراسة العلاقة بين جودة الحياة والضغط السياقية (المالية والأسرية، الانفصال الأسري، تأثير ثقافة الوالدين) لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (2210) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (18-29) عاماً، استخدمت مقياساً لجودة الحياة وآخر للضغط، وقد توصلت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين جودة الحياة والضغط السياقية (الضغط المالية الأسرية، الانفصال الأسري، انعكاس ثقافة الوالدين) لدى طلاب الجامعة، كما كشفت نتائج دراسة (Seo et al.,

الجامعة، واحتقاره بالطلاب من ذوي الإعاقة الحركية - كمرشد أكاديمي - في أثناء ترددتهم على معلم التربية الخاصة، وفي أثناء طلبهم لخدمات الإرشاد النفسي والأكاديمي؛ لمس فيهم قصوراً في مهارات تنظيم الذات، وحاجتهم إليه لإعادة ترتيب أولوياتهم وأهدافهم، والدفع بإمكاناتهم ومهاراتهم نحو تجاوز ظروف الإعاقة ومتطلباتها؛ إلى تحقيق الأهداف الجامعية والأكاديمية والشخصية المرغوبة أيضاً. فضلاً عن حاجتهم الضرورية إلى تحسين معتقدات جودة الحياة الجامعية؛ حيث يترتب على جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة العديد من الإيجابيات، منها: ضمان الحقوق والفرص المتكافئة لهم، إدخال وتمكين الدعم الاجتماعي، وإتاحة الدعم ذي القيمة لكل فرد، وتعريف مصادر الجودة والاحتياجات الالزمة لكل فرد (Brown, Schalock & Brown, 2009; Oliveira et al., 2018). وقد أشارت دراسات (Tanner, Hofer et al., 2011؛ Stefansson et al., 2018؛ 2018) إلى أهمية جدوئ برامج تنظيم الذات على الطلاب على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق عرضه، وفي ضوء عدم الحصول على دراسة تناولت تحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية - في حدود علم

الحركية والضغط الشخصية المتعددة: التعليمية واتخاذ القرار والعاطفية والتوازن بين الرغبة للاستقلال والاعتماد على الوالدين - التي يتعرض لها هؤلاء - يمكن أن تؤثر في جودة حياتهم (Bakhtiari et al., 2018)، وربما تؤثر الإعاقة الحركية - وغيرها من الإعاقات - تأثيراً سلبياً في جودة الحياة لدى الطلاب؛ لأن هؤلاء الطلاب يواجهون - عادةً - حواجز في ممارسة الأنشطة الاجتماعية، وصعوبات في أداء أنشطة الحياة اليومية المعتادة، ويواجهون عوائق في مشاركتهم الاجتماعية (Oliveira et al., 2018)، فضلاً عن النقص في تنظيم الذات، ولقد توصلت دراسة (Orosova et al., 2018) إلى أن النقص في تنظيم الذات لدى الطلاب يؤدي إلى العديد من المشكلات المرتبطة بتنظيم سلوكهم وتحقيق أهدافهم، كما أشارت دراسة Rosiek et al., 2016 إلى العديد من الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوك الطلاب ومدى تحقيقهم لأهدافهم الشخصية والأكاديمية، وأشارت دراسة (Seo et al., 2018) إلى معاناة الطلاب من بعض المشكلات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية وتأثيراتها السلبية على الطلاب، وهذا ما يجعل من تحسين مهارات تنظيم الذات أهمية كبرى للطلاب من ذوي الإعاقة الحركية. كما أن الباحث، ومن خلال معيشته للحياة

- أ- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقاييس تنظيم الذات وأبعاده الفرعية، لصالح القياس البعدى.
- ب- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقاييس جودة الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية، لصالح القياس البعدى.
- ج- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدى والتبعي على مقاييس جودة الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف أثر تنظيم الذات كمدخل إرشادي في جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية، وفي ضوء ذلك تتحدد الأهداف الفرعية للدراسة في التالي:

- أ- تحديد أثر البرنامج الإرشادي القائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين مستوى تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية.
- ب- التعرف على فاعلية وأثر البرنامج الإرشادي القائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية.

الباحث - وذلك من خلال برامج تنظيم الذات، جاءت فكرة الدراسة الحالية لتسد هذه الفجوة البحثية، حيث يمثل تنظيم الذات جدوى كبيرة في تحقيق العديد من النتائج الإيجابية للطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية، سواء على مستوى الحياة الجامعية بشتى صورها، أو على المستوى الشخصي والاجتماعي.

أسئلة الدراسة وفرضيتها:

تجيب الدراسة الحالية عن السؤال الرئيس: ما مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الحركية؟ ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

- 1- ما فعالية برنامج إرشادي قائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين مستوى تنظيم الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحركية؟
- 2- ما أثر برنامج إرشادي قائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحركية؟
- 3- ما مدى استمرارية فعالية برنامج إرشادي قائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحركية؟ وفي ضوء معطيات ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

نتائج وتوصيات في مجال إرشاد الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية، والذي يعكس جدوى وقيمة علمية كبيرة في إطار الإرشاد النفسي للفئات الخاصة.

2- ما تخلص إليه الدراسة من جدوى تطبيق برامج تنظيم الذات، وأهميتها بالنسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الحركية، وما قد يستحدث في تطوير منظومة رعاية وإرشاد الفئات الخاصة.

3- تزويد الباحثين ببرنامج لتنظيم الذات للطلاب من ذوي الإعاقة الحركية لتحسين مهاراتهم لتنظيم الذات واعتقاداتهم لجودة الحياة الجامعية.

4- تزويد الباحثين بمقاييس لجودة الحياة للطلاب من ذوي الإعاقة ذوي الإعاقة الحركية، وآخر لقياس تنظيم الذات لديهم.

مصطلحات الدراسة:

تُحدد مصطلحات الدراسة إجرائياً في ضوء الدرجات التي يحصل عليها الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.

تنظيم الذات :Self-Regulation

يعرف الباحث تنظيم الذات بأنه قدرة الطالب على إعادة تنظيم وضبط معارفه وانفعالاته وسلوكياته، وتوجيهها نحو تحديد وتحقيق أكبر قدر من الأهداف الشخصية، في ضوء معطيات الواقع الذي يعيشها.

ج- تحديد مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي القائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1- ألقى الضوء على بعض قضايا ومشكلات طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية، وكذلك اهتمت بتحديد بعض أوجه القصور لديهم ومساعدتهم في تجاوز هذا القصور ومواجهته من خلال التدريب والإرشاد النفسي.

2- تعد دراسة جودة حياة الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية من الموضوعات المهمة، والتي لها جدوى وأهمية كبيرة لديهم، ولما ترکز عليه من تنمية وتحسين بعض قدراتهم ومهاراتهم الشخصية، والتي ربما تتعطل بسبب الإعاقة أو ما يرتبط بها من صور.

3- اهتمت بدراسة تنظيم الذات، وهو من جوانب الشخصية المهمة للطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية، والذي يلعب دوراً كبيراً في بناء شخصيته ونموه السليم.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- تطبيقات متعلقة بما تخلص إليه الدراسة من

مجتمع الدراسة:

طلاب جامعة الملك خالد من ذوي الإعاقة الحركية، والذين يدرسون بمرحلة البكالوريوس، وعددهم (162) طالباً، وفقاً للتقرير الإلكتروني للنظام الأكاديمي للجامعة (عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك خالد، 2019).

عينة الدراسة:

يوضح جدول (1) حجم وخصائص عينة الدراسة؛ حيث تضمنت العينة الكلية (148) طالباً، اختبروا من بين طلاب جامعة الملك خالد من ذوي الإعاقة الحركية، من التخصصات النظرية والعملية بكليات: الشريعة وأصول الدين، العلوم الإنسانية، التربية، الأعمال، اللغات والترجمة، العلوم، الهندسة، الحاسوب الآلي.

جودة الحياة الجامعية Quality of University life

يُعرف الباحث جودة الحياة الجامعية بأنها مدى شعور الطالب الجامعي بالرضا والسعادة لقدرته على إشباع حاجاته، من خلال الخدمات الجامعية المقدمة له: تعليمية وأكاديمية، تقييفية وتوعوية، ترويحية واجتماعية، نفسية وإرشادية، في إطار حسن إدارته واستفادته من هذه الخدمات.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

يمثل المنهج التجريبي منهجاً للدراسة الحالية، وقد استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياسات المتعددة: قلبية، وبعدية، وتبعية.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة.

العنصر	النوع	العدد	المقاييس
الكلية	الكلية	148	1.165
الاستطلاعية	الاستطلاعية	34	0.9
التجريبية	التجريبية	10	1.05

أدوات الدراسة:

مقاييس تنظيم الذات (إعداد الباحث): يتكون المقياس في صورته النهائية من (27) فقرة، تقيس تنظيم الذات من خلال أربعة أبعاد: الوعي بالذات ومراقبتها، ويتضمن الفقرات (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، ووضع الأهداف وتحديدها، ويتضمن الفقرات

وقد أُستخدمت العينة الاستطلاعية بهدف حساب معاملات صدق وثبتات أدوات الدراسة الحالية، وقد استخرجت عينة الدراسة التجريبية من العينة الكلية، والتي حصل أفرادها على أقل الدرجات على أدوات الدراسة السيكومترية، وجميعهم من الكلية النظرية.

ب- صدق المقياس:

حازت فقرات المقياس على اتفاق المحكمين بنسبة (100٪) مع بعض التعديلات، وذلك عند عرضه على ثلاثة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة.

ج- ثبات المقياس:

حسب الثبات عن طريق معادلة معامل ارتباط التجزئة النصفية وهو يساوي (Spearman-Brown) (0.94)، كما وجد أن معامل (Guttman) يساوي (0.94)، كما أن معامل ألفا كرونباخ (Cranach's Alpha) يساوي (0.87)، (0.87)، (0.86)، (0.95) للمقياس ككل، ويساوي (0.84) للأبعاد الأربع الفرعية للمقياس على التوالي.

د- الاتساق الداخلي للمقياس:

حسب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للعينة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على فقراته وأبعاده الفرعية؛ وكلها معاملات ارتباط دالة إحصائية عند مستوى 0.01، كما يوضحها جدول (2)، (3).

(2، 6، 10، 14، 18، 22، 26)، والتعلم من الأخطاء وتعديل الخطط الحياتية، ويتضمن الفقرات (3، 7، 11، 15، 19)، وضبط المثيرات، ويتضمن الفقرات (4، 8، 12، 16، 20، 23، 24، 27)، ويُجَاب عن فقرات المقياس بأحد الخيارات التالية: موافق بشدة، موافق، محاید، غير موافق، غير موافق بشدة، وتتراوح الدرجات على الفقرات من صفر إلى أربع درجات، وللمقياس درجات مقبولة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

أ- بناء المقياس:

قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والمقياس السابقة المتعلقة بتنظيم الذات، ودراسة أبعادها وفقراتها والاستفادة منها، ومنها: مقياس (Neal & Carey, 2005) لتنظيم الذات ومقياس تنظيم الذات (عبد الرحمن، 2017)، وفي ضوئها وضع تعريفاً إجرائياً لتنظيم الذات، وتحديد أبعاده، وحدد المفردات التي يتضمنها كل بعد، ومن ثم تكون المقياس في صورته الأولية التي خضعت للدراسة الاستطلاعية.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على فقراته.

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
معامل الارتباط	***0.53	***0.64	***0.71	***0.65	***0.74	***0.84	***0.72	***0.81	***0.67
الفقرة	10	11	12	13	14	15	16	17	18
معامل الارتباط	***0.83	***0.71	***0.71	***0.64	***0.81	***0.85	***0.60	***0.82	***0.66
الفقرة	19	20	21	22	23	24	25	26	27
معامل الارتباط	***0.63	***0.65	***0.63	***0.59	***0.66	***0.66	***0.71	***0.61	***0.46

0.01 **

جدول (3): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقاييس ودرجات أبعاده الفرعية.

4	3	2	1	البعد
				معامل الارتباط
**0.84	**0.89	**0.95	**0.92	0.01 **

(Oliveira et al., 2018; Stevens et al., 2017; Bakhtiari et al., 2018) والدراسات السابقة (Oliveira et al., 2018; Stevens et al., 2017; Bakhtiari et al., 2018) وقد حددت أبعاد المقاييس ومن ثم فقراته، وعرض على ثلاثة من المتخصصين في المجال وتعديلاته وفقاً لآرائهم، والإبقاء على العبارات المتفق عليها.

ب- صدق المقاييس:

حازت فقرات المقاييس على اتفاق المحكمين بنسبة (100%) مع إجراء بعض التعديلات المطلوبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقاييس الحالي ودرجاتهم على مقاييس (منسي، وكاظم، 2010) باعتباره محكماً خارجياً؛ وُجد أنه يساوي (0.87)، وهو دال عند (0.01).

ج- ثبات المقاييس:

حسب معاملات الثبات عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وهو يساوي (0.95) للمقياس ككل، ويساوي (0.82، 0.80، 0.97، 0.82) لأبعاد الفرعية على التوالي، كما أن معامل ثبات التجزئة النصفية عن طريق (Spearman-Brown) يساوي (0.93)، كما أن معامل ثبات (Guttman) يساوي (0.91).

يتضح من جدول (2)، (3) توفر مؤشرات مقبولة للاتساق الداخلي لمقياس تنظيم الذات؛ حيث أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً بين المفردات والدرجة الكلية بعد حذف درجة المفردة. مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد الباحث):

يتضمن المقاييس في صورته النهائية (20) فقرة، يُجَاب عنها بأحد الخيارات: ينطبق تماماً، ينطبق بدرجة كبيرة، ينطبق إلى حد ما، لا ينطبق. وهو يقيس جودة الحياة الجامعية من خلال أربعة أبعاد: الاستمتاع بالأنشطة الجامعية، ويتضمن الفقرات (4، 8، 12، 16، 20)، الانتماء وال العلاقات، ويتضمن الفقرات (3، 7، 11، 15، 17، 19)، الرضا عن الأداء الأكاديمي، ويتضمن الفقرات (2، 6، 10، 14، 18)، الاستقلالية والحرية الجامعية، ويتضمن الفقرات (1، 5، 9، 13)، وتتراوح الدرجات على الفقرات من صفر إلى ثلاثة درجات، ويتتمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

أ- بناء المقاييس:

أعد الباحث المقياس الحالي في ضوء الخلفية النظرية وما تحقق من استفادة من المقاييس

كل وفقراته وأبعاده الفرعية، وكلها دالة إحصائياً عند

مستوى 0.01.

د- الاتساق الداخلي للمقياس:

حسب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات

الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على فقراته.

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	***0.88	***0.74	***0.54	***0.74	***0.65	***0.86	***0.80	***0.53	***0.88	***0.80
الفرقة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
معامل الارتباط	***0.66	***0.84	***0.77	***0.80	***0.75	***0.70	***0.73	***0.53	***0.64	***0.52

0.01 ***

جدول (5): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس ودرجات أبعاده الفرعية.

البعد	1	2	3	4
معامل الارتباط	***0.95	***0.97	***0.92	***0.94

0.01 ***

Carey, 2005; Stefonsson et al., 2018; Zimmerman & Kitsantas, 2014; Oliveira et al., 2018، وقد عرض البرنامج في صورته المبدئية على اثنين من أساتذة علم النفس وال التربية الخاصة؛ وذلك لإبداء الرأي فيما يتضمنه من إجراءات وأهداف وفنيات وأنشطة، وأخذت بعض التوصيات فيما يتعلق بترتيب الجلسات وإثرائها بعض المهارات الأخرى، كمهارات الاعتداد بالذات؛ بحيث تكون متخللة مع المهارات الأخرى داخل الجلسات. ومن ثم ظهر البرنامج في صورته النهائية. ووظفت العديد من الفنيات داخل الجلسات، وهي: المحاضرة، الحوار والمناقشة، لعب الدور، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية، إعادة

يتضح من جدول (4)، (5) توفر مؤشرات مقبولة للاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة؛ حيث أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً بين المفردات والدرجة الكلية بعد حذف درجة المفردة. البرنامج الإرشادي القائم على مدخل تنظيم الذات: أ- بناء البرنامج:

يتضمن البرنامج في صورته النهائية (18) جلسة إرشادية، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة الجلسة (50) دقيقة تقريباً، وقد اعتمد الباحث في إعداد جلساته على الخلافية النظرية لتنظيم الذات وجودة الحياة، وكذلك الدراسات السابقة وبرامج تنظيم الذات (Neal &

الأهداف الفرعية للبرنامج في التالي:

- 1- تحسين مدركات جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الحركية.
- 2- تحسين وتنمية مهارات تنظيم الذات: ترتيب الأولويات، تحديد الأهداف، تقييم الذات، مراقبة الذات، تعزيز الذات، ضبط المثيرات، التعلم من الأخطاء، تعديل الخطط الشخصية المرتبطة بالأهداف المستقبلية في ضوء المستجدات.

البناء المعرفي، دحض الأفكار. وقد تنوّعت الأنشطة الإرشادية، وشملت: الحوار الداخلي، تطبيق المشاعر، مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، النشاط الحركي، الزيارات الخارجية، العصف الذهني.

بـ- أهداف البرنامج

حدّدت أهداف البرنامج بحيث تركز على تحسين مدركات جودة الحياة الجامعية ومهارات تنظيم الذات لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية، وتتمثل

جـ- جلسات البرنامج:

جدول (6): جلسات برنامج تنظيم الذات.

م	موضوع الجلسة	موضوع أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب	الأنشطة
1	تعارف وتعريف بالبرنامج	تعارف بين الباحث والأعضاء تعريف بالبرنامج الإرشادي وفوائده وأهميته وأنشطته	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني	التوقعات المحتملة الحوار الداخلي
2	مهارات التنظيم الذاتي	تعريف التنظيم الذاتي تحديد أهمية التنظيم الذاتي تحديد فوائد تنظيم الذات تعريف بمهارات تنظيم الذات	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني	ترتيب الأولويات الحقوق والواجبات إدارة الوقت
3	قصور مهارات التنظيم الذاتي	تحديد أوجه القصور لدى الأعضاء في تنظيم الذات تعريف بسلبيات القصور في تنظيم الذات مناقشة مظاهر القصور في تنظيم الذات	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، الواجبات المنزلية	استكشاف القدرات الخاصة
4	الحياة الجامعية ومقوماتها	مناقشة جودة الحياة الجامعية ومظاهرها تحديد مقومات جودة الحياة الجامعية التأكيد على أهمية المرحلة الجامعية في حياة الطالب	المحاضرة، المناقشة، الواجبات المنزلية	التوقعات الذاتية الإيجابية المعتقدات الإيجابية للطالب الجامعي
5	معتقدات الذات الأكاديمية ومقوماتها	تعريف بالذات الأكاديمية ومظاهرها تحديد معتقدات الذات الأكاديمية وأهميتها في حياة الطالب الأكاديمية والدراسية المعتقدات الإيجابية والسلبية للفاعلية الأكاديمية للذات	المحاضرة، المناقشة، الواجبات المنزلية، دحض الأفكار	طلب المساعدة الأكademie طلب النصيحة إدارة الوقت
6	مهارات ضبط الذات الجامعية والأكاديمية	التدريب على مهارات ضبط الذات	المحاضرة، الحوار الداخلي، تقييم الذات، الواجب المنزلي	التحكم الذاتي في الامرغوب ترتيب الأولويات

تابع / جدول (6).

م	موضوع الجلسة	موضوع أهداف الجلسة	الأنشطة	الفنيات والأساليب
7	مهارات مراقبة الذات الجامعية والأكاديمية	التدريب على مهارات مراقبة الذات الجامعية والأكاديمية	استكشاف الذات الحوار الداخلي	المحاضرة، الحوار الداخلي، تقييم الذات، الواجب المنزلي
8	مهارات تقييم الذات الجامعية والأكاديمية	التدريب على مهارات تقييم الذات الجامعية والأكاديمية	تقييم الذات نشاط جامعي خارجي	المحاضرة، الحوار الداخلي، تقييم الذات، الواجب المنزلي
9	تعزيز الذات لمظاهر الحياة الجامعية	التدريب على مهارات تعزيز الذات	الزيارات الخارجية للمرشد الأكاديمي	المحاضرة، التعزيز، لعب الدور، الواجب المنزلي
10	ترتيب الأولويات الشخصية	التدريب على استراتيجيات ترتيب الأولويات وأهميتها	ترتيب الأولويات والضرورات إدارة الوقت	المحاضرة، التعزيز، حل المشكلات، الواجب المنزلي
11	تحديد الأهداف	التدريب على استراتيجيات وضع وتحديد الأهداف	تحديد الأهداف الشخصية إدارة الوقت	المحاضرة، التعزيز، حل المشكلات، الواجب المنزلي
12	ضبط المثيرات لمدركات الحياة الجامعية والأكاديمية	التدريب على مهارات ضبط المثيرات السلوكية والأفكار والرغبات المؤثرة على مدركات الطالب	التحكم في الأشياء بعزلها إدارة الوقت	المحاضرة، التعزيز، الحوار الداخلي، العصف الذهني، الواجب المنزلي
13	التعلم من الأخطاء الأكاديمية والحياتية	التدريب على مهارات التعلم من الأخطاء التدريب على مهارات التعلم من الأخطاء	تقييم السلوك	المحاضرة، حل المشكلات، التعزيز، لعب الدور، الواجب المنزلي
14	تعديل الخطط الشخصية	تعديل استراتيجيات التعلم من الأخطاء بأهدافه	إدارة الوقت تقييم الخطط	التقييم الذاتي، تحليل المضمون، الواجب المنزلي
15	تحدي الصعاب والتغلب على المشكلات الدراسية	تحديد أبرز المشكلات الدراسية التدريب على حل المشكلات الدراسية والأكاديمية	أنشطة خارجية	المحاضرة، المناقشة، حل المشكلات، الواجب المنزلي
16	جودة الحياة الجامعية	ممارسة بعض مظاهر جودة الحياة الجامعية للطالب	زيارات ميدانية جامعية	لعب الدور، التعزيز، الواجبات المنزلية،
17	إنهاء البرنامج وتقييمه	تقديم ملخص لأهم أنشطة البرنامج وإنهائه تقييم البرنامج	تقييم البرنامج	التقييم

بـ- معامل ارتباط سبيرمان-Spearman-

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

Pearson)، معامل ارتباط بيرسون (Brown)،

استخدمت حزمة البيانات SPSS-19،

Cranach's Alpha)، معاملات ألفا كرونباخ (Alpha)،

واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

Guttman) لحساب الثبات.

أـ- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

<p>نتائج الدراسة: نواتج الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة، والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقاييس تنظيم الذات وأبعاده الفرعية، لصالح القياس البعدى"؟ فقد طبق اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للتعرف على دالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقاييس تنظيم الذات وأبعاده الفرعية، والتائج يوضحها جدول (7).</p>	<p>جـ- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لدالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات.</p> <p>إجراءات الدراسة:</p> <p>أـ- إعداد الإطار النظري للدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة وعيتها.</p> <p>بـ- تصميم أدوات الدراسة والتحقق من معاملات صدقها وثباتها.</p> <p>جـ- إجراء الدراسة المسحية، ثم تحليل البيانات الإحصائية، واستخراج العينة التجريبية للدراسة.</p> <p>دـ- تطبيق الدراسة التجريبية بقياساتها القبلية والبعدية والتبعية، ثم استخراج النتائج، والتحقق من صحة فروض الدراسة، وتفسير نتائجها.</p>
--	---

جدول (7): نواتج اختبار Wilcoxon لدالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقاييس تنظيم الذات وأبعاده الفرعية.

حجم الأثر	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغير
0.62	****2.807 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد الوعي بالذات ومراقبتها
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	
0.63	****2.812 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد وضع الأهداف وتحديدها
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	
0.63	****2.842 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد والتعلم من الأخطاء وتعديل الخطط الحياتية
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	
0.63	****2.812 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد وضبط المثيرات
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	

تابع / جدول (7).

حجم الأثر	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغير
0.62	****2.805 -	0.00	0.00	0	سالبة	الدرجة الكلية على المقياس
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	

0.005 ***

نتائج الفرض الثاني:

اختبارت صحة الفرض الثاني، والذي ينص على "وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية، لصالح القياس البعدى"؛ وقد تم تطبيق اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة الجامعية، وأبعاده الفرعية، والتائج يوضحها جدول (8).

يتضح من جدول (7) أن جميع قيم Z دالة إحصائياً؛ ما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.005 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات وأبعاده الفرعية، وهذه الفروق لصالح القياس البعدى؛ حيث تحسنت درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تقديم برنامج تنظيم الذات على المقياس المستخدم، وللتوقف على مقدار التحسن لدى المجموعة التجريبية؛ تم حساب حجم الأثر بالتعويض في معادلة حجم الأثر $Es = Z/N$ ، حيث نجد أن جميع قيم حجم الأثر المحسوبة قوية.

جدول (8): نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية.

حجم الأثر	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغير
0.63	****2.814 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد الاستمتاع بالأنشطة الجامعية
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	
0.63	****2.829 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد الاتتماء والعلاقات
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	

تابع / جدول (8).

حجم الأثر	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغير
0.63	****2.825 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	
0.63	****2.831 -	0.00	0.00	0	سالبة	بعد الاستقلالية والحرية الجامعية
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	
0.62	****2.807 -	0.00	0.00	0	سالبة	الدرجة الكلية على المقياس
		55.00	5.00	10	موجبة	
		0.00	0	0	متعادلة	

0.005 ***

نتائج الفرض الثالث:

وقد اختبرت صحة الفرض الثالث، والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي على مقياس جودة الحياة الجامعية". وطبق اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لدلاله الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية للقياسين البعدى والتبعي، والنتائج يوضحها جدول (9).

يتضح من جدول (8) أن جميع قيم Z دالة إحصائياً؛ ما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.005 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدى بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية ، وهذه الفروق لصالح القياس البعدى؛ إذ تحسنت درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الجامعية بعد تقديم برنامج تنظيم الذات، وللتوقف على مقدار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حسب حجم الأثر بالتعويض في معادلة حجم الأثر $Es = Z/\sqrt{N}$ ، حيث نجد أن جميع قيم حجم الأثر المحسوبة قوية.

جدول (9): نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي على مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده الفرعية.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعد الاستمتاع بالأنشطة الجامعية	سالبة	1	1.00	1.00	0.477 -	غير دال
	موجبة	1	2.00	2.00		
	متعادلة	8	00.00	00.00		
بعد الانتماء وال العلاقات	سالبة	2	3.00	1.50	1.414 -	غير دال
	موجبة	0	0.00	0.00		
	متعادلة	8	0.00	0.00		
بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي	سالبة	4	12.00	3.00	1.342 -	غير دال
	موجبة	1	3.00	3.00		
	متعادلة	5	0.00	0.00		
بعد الاستقلالية والحرية الجامعية	سالبة	5	2.00	4.00	1.134 -	غير دال
	موجبة	2	8.00	4.00		
	متعادلة	3	0.00	0.00		
الدرجة الكلية على المقياس	سالبة	8	36.50	4.56	1.681 -	غير دال
	موجبة	1	8.50	8.50		
	متعادلة	1	0.00	0.00		

الاستمتاع بالأنشطة الجامعية، وتساوي (0.14) بعد الانتماء وال العلاقات، وتساوي (0.13) بعد الرضا عن الأداء الأكاديمي، وتساوي (0.11) بعد الاستقلالية والحرية الجامعية، وتساوي (0.16) للدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة الجامعية، وتساوي (0.04) لعدة المتابعة (أي بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج).

يتضح من جدول (9) أن جميع قيم Z غير دالة إحصائياً فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة الجامعية وجميع أبعاده الفرعية، وهذه النتائج تشير إلى استمرار فاعلية برنامج تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية، كما أنه بحساب حجم الأثر بين التطبيقين البعدى والتبعي، ومن خلال التعويض في معادلة حجم الأثر سابقة الذكر؛ يتضح أن جميع قيم حجم الأثر ضعيفة جداً، فهي تساوي (0.04) بعد

ما تضمنه برنامج تنظيم الذات من تدريبات وأنشطة وممارسات إرشادية مهمة بالنسبة للطالب من ذوي الإعاقة الحركية، ومنها: الأنشطة الأكاديمية والترفيهية والاجتماعية والنفسية، ومن هذه الأنشطة زيارات الطلاب للمرشدين الأكاديميين، وتدعم العلاقات بين الطالب ومرشدיהם، ومنها الترفيهية وبناء علاقات جديدة، وتوسيع دائرة الأصدقاء والمعارف الجامعية وغير الجامعية، وكلها تفتح آفاقاً على طرق جديدة لحياة الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية، وتخرجه من دائرة الانغلاق على النفس والانغلاق على تكنولوجيا التواصل الاجتماعي، بل وتساعده في توظيفها توظيفاً مناسباً. ويدفع تنظيم الذات الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية لأن ينظموا ويعيدوا ترتيب أولوياتهم؛ بحيث يستطيعون أن يحققوا النتائج الأكاديمية المرغوبة، ومن ثم فإن المعتقدات الشخصية التي تعكسها فاعلية الذات لديهم تتأثر بهذا التنظيم والتنسيق وترتيب الأولويات بشكل كبير (Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza & Margalit, 2016) كما يرتبط تنظيم الذات المرتفع بالرفاهة النفسية متضمنة الصحة النفسية الجيدة، والقدرة على تحقيق علاقات اجتماعية فاعلة، ووظائف تكيفية في المنزل (Ramli, Alavi, Mchrinezhad & Ahmadi, 2018)، كما يرتبط تنظيم الذات ويؤثر

مناقشة التائج:

تفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات، منها: (Hofer et al., 2011; Edossa et al., 2017; Dijkhuis et al., 2017; Abbasi & Nosratinia, 2018; Stefansson et al., 2018) والتي أشارت عمومها إلى الأثر الإيجابي لتنظيم الذات وارتباطه بكل من جودة الحياة والاستمتاع بها أو بأحد مؤشراتها لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء العديد من أوجه الطرح؛ فيمكن تفسير الأثر الإيجابي لبرنامج تنظيم الذات من خلال مجموعة فوائد التدريب على تنظيم الذات، والتي تتضمن التدريب على إعداد الأهداف، وترتيب الأولويات، وتحديد ما هو مناسب ومرغوب، وحل المشكلات، وتحديد التوقعات الواقعية للأحداث، وطرح الحلول والبدائل، والمرونة في التعامل مع المثيرات البيئية والداخلية، وتطوير الفاعلية الذاتية الشخصية لتنظيم الذاتي، بالإضافة إلى استغلال الإمكانيات الشخصية والإمكانيات البيئية في تحقيق ما هو مرغوب ومفید لدى الطالب من ذوي الإعاقة الحركية، من خلال توظيف ما لديهم من قدرات ومهارات عند ممارسة الأنشطة المختلفة ذاتياً داخل وخارج الجلسات.

كما يمكن تفسير نتائج الدراسة التجريبية في ضوء

المحاضرات والمعامل والقاعات الضيقية، إلى الأنشطة الطلابية والمعسكرات الجامعية والمسابقات، وارتياد مجال هذه الأنشطة يحرر الطالب من الضغوط الأكademية إلى الشعور بقيمة ما تتضمنه حياة الجامعة من إمكانات وأطر و مجالات أوسع من الحياة (Park, Hofer et al., 2011; Edmondson & Lee, 2012).

ويساعد تنظيم الذات الطالب الجامعي في معرفة وفهم وضبط ذاته والبيئة التي يحيا فيها، بما تتضمنه من عوامل ومتغيرات متعددة (Orosova et al., 2018)؛ حيث يؤدي ذوو القدرة المرتفعة على تنظيم الذات سلوكيات وتصرفات أكثر نجاحاً وأكثر فاعلية، وكذلك فإنهم - مقارنة بغيرهم - يكونون أكثر نشاطاً حركيًا (De Bruin et al., 2012). ويساعد تنظيم الذات الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية على تعلم العديد من مهارات التنظيم الذاتي، ومن هذه المهارات: مهارة مراقبة وملاحظة الذات، والتي تساعده الطالب ذي الإعاقة في مراقبة أهدافه، والسعى نحو تحقيقها، والمراقبة المستمرة للذات، في سبيل الوصول لأهداف شخصية مرغوبة، كما تفيد في التعلم من الخبرات السابقة والخبرات البديلة، التي تم تعلمها من الآخرين - أثناء سير الجلسات - وما تضمنته من أنشطة متعددة؛ إذ أن مهارة مراقبة الذات تعد مهمة في ملاحظة أوجه القوة والضعف في الشخصية، ومراقبة الأفعال

إيجابياً في مستوى الرفاهة النفسية لدى طلاب الجامعة (Hofer et al., 2011)؛ حيث ينعكس الأثر الإيجابي لهذا التنظيم الذاتي على حياة الطالب الجامعي ومهاراته في الاستفادة من وقت فراغه، ومن الخدمات الترويحية والترفيهية والاجتماعية والأكademية المتعددة، التي تقدم له، أو يسعى إليها، أو حتى يصادفها في يومه. كما تؤثر مهارات تنظيم الذات على مستوى الاستمتاع بالحياة (عبد الرحمن، 2017)؛ حيث يسلك الطالب المنظم ذاتياً أو من يمتلك مهارات تنظيم الذات إلى الاستمتاع بوقت فراغه، كما يستمتع بوقت شغله، وتساعد مهارات تنظيم الذات الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة الحركية في الاستفادة والاستمتاع بذلك من خلال تحديد الأهداف العامة وأهدافه اليومية، وإجراءات تحقيق هذه الأهداف؛ مما يسمح له باقتصاد مجده على أشياء محددة ذات أهمية بالنسبة له، وهذا يساعده على إنجازها جيداً، والتخلص من الضغوط التي قد ترتبط بها. ولا شك أن تطوير البرامج والخدمات والدعم المقدم لذوي الإعاقة الحركية يسهم بوضوح في تحسين جودة حياتهم (Schalock, Gardener & Bradley, 2007) الجامعي من ذوي الإعاقة على الاندماج في أوجه الأنشطة الجامعية الأكademية وغير الأكademية يدفعه إلى مجال أوسع من الحياة الجامعية خارج حيز

وجود هذا الارتباط الإيجابي بين تنظيم الذات والالتزام المدرسي لدى الطالب بصفة عامة، كما أكدت نتائج دراسة (Abbasi & Nosratinia, 2018) على وجود علاقة ارتباطية بين مهارات تنظيم الذات وفاعلية الذات للطالب الجامعي.

ويساعد تنظيم الذات الطلاب ذوي الإعاقة الحركية في التركيز والمتابعة وضبط الأنشطة التعليمية، ومتابعة الدراسة، وحل المشكلات الأكاديمية المختلفة، والتعامل مع الضغوط الأكاديمية والعقبات الصعبوبات الدراسية، كما يساعد في الدراسة وإكمال التكليفات والواجبات والمهام التعليمية (Orosova et al., 2010; Valiente et al., 2010).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء توظيف العديد من الفنون داخل الجلسات والتي تتناسب مع خصائص الطلاب من ذوي الإعاقة الحركية، ومنها فنية دحض الأفكار، والتي تسهم في دحض العديد من الأفكار المعقّدة لتنظيم الذات والأفكار المرتبطة بالإعاقة الحركية، كقصور المهارات الحركية والاجتماعية وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية أو حضور المناسبات الاجتماعية والجامعية، كما وظفت فنية المناقشة، والتي ساعدت بوضوح في تنمية العديد من جوانب القوة لدى أفراد المجموعة التجريبية، والتي أمكن التركيز والتعويل عليها في

والسلوكيات الخاصة، وإعطاءها الأهمية المستحقة بقدر ما تتحققه من أهداف بالنسبة له. كما تضمن برنامج التدريب على تنظيم الذات مهارة ضبط المثيرات والأحداث الداخلية والخارجية، المؤثرة في توجهه وفي سلوك الطالب ذي الإعاقة، والتي تفيد في إعادة ترتيب ما هو مفيد بالنسبة له، في ضوء أهدافه واحتياجاته وتطلعاته سواء كان داخلياً من دوافع أو رغبات غير مهمة، أو خارجياً من عوامل ومؤثرات البيئة الخارجية؛ مما يدفع به إلى تحقيق ما هو جيد ومرغوب لديه، طبقاً لأولوياته الشخصية. كما أن فاعلية تنظيم الذات، والتي تأتي من خلال فاعلية الطالب لحل المشكلات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفاعلية الذات الأكاديمية لديه (Salazar & Hayward, 2018)، وهذا قد يشير إلى حياته الجامعية؛ حيث إن النجاح الأكاديمي للطالب يصب في استمتاعه ورضاه عن حياته داخل المجتمع الجامعي، كما يؤدي تنظيم الذات إلى تحقيق العديد من أوجه الالتزام الدراسي والأكاديمي، ويحفز فاعلية الطالب الأكاديمية، فتنظيم الذات يسهم في تحفيز الطالب لمراقبة مستوى الأكاديمي، وملاحظة ما هو عليه، وما يرغب إليه من طموحات، ومن ثم يستطيع تقييم مستوى ذاتياً، وتحديد الخطأ التي يحتاجها لتحقيق رغباته وطموحاته الأكاديمية، ولقد أشارت نتائج دراسة (Stefansson et al., 2018) إلى

ومعدل التخرج، ومهارات علمية جيدة، وما يتعلّق بكل ذلك من توقعات دافعية ومثابرة ومهارة والتزام وتكيفٍ أكاديمي (Tanner, 2018).

كما يسهم تنظيم الذات في تحسين مهارة الفرد لاستخدام الاستراتيجيات التي تساعده في تنمية وتطوير (Zimmerman, 2000؛ مما يكون له أثر كبير في تحسين مدركات جودة الحياة لدى الطالب الجامعي بصفة عامة والطالب ذي الإعاقة بصفة خاصة، ذلك أنه يفتح أمامه مجالاً واسعاً من مدركات الحياة، التي كانت معطلة أو غير واضحة بالنسبة له، ويمكن تفسير نتائج الفرضين: الرابع والخامس المتعلقة باستمرار أثر برنامج تنظيم الذات في ضوء ما تحقق لأفراد المجموعة التجريبية من إيجابيات وفوائد متعددة، والتي انعكس لديهم ومارسوها وشعروا بأهميتها، سواء في سلوكهم الجامعي، أو توجهاتهم واتجاهاتهم، أو مشاعرهم ومعتقداتهم، وقد ساهم في تحقيق ذلك التوظيف المناسب للفنيات التعزيز ولعب الدور.

توصيات ومقترنات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة؛ يمكن تحديد بعض التوصيات:

أ- تفعيل دور الإرشاد النفسي في مراكز الإرشاد والتوجيه النفسي بالجامعة، وفقاً لدراسة وخطة هادفة

التدريب على بعض مهارات حل المشكلات عند وضع وترتيب الأهداف الشخصية للفرد، ومدى وإمكاناته في تحقيقها، وكذلك فنية العصف الذهني، التي أتاحت مجالاً لاستبصار الأفراد لما لديهم من مقومات شخصية ومهارات وقدرات أمكن الاستفادة منها في تدريبات تنظيم الذات، كما أتاح توظيف فنية الواجبات المنزلية الفرصة لتطبيق التدريبات والمهارات خارج الجلسات؛ مما كان له أثر طيب في بناء المهارات لدى الأفراد المتدربين.

كما يهتم تدريب تنظيم الذات بدعم أوجه معتقدات جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية من خلال التعريف بهذه المعتقدات الإيجابية، وأثرها على الطالب في تحقيق أهدافهم، واستمتاعهم بالحياة الجامعية، والاستفادة مما فيها من خبرات حياتية متعددة، ومن خلال التفرقة بين المعتقدات الإيجابية والسلبية، وتوضيح الأثر السليبي للمعتقدات السلبية على شخصية الطالب الجامعي، وما قد تسببه من معوقات في طريق نجاحه وتكيفه الجامعي. كما يركز تدريب تنظيم الذات على تدعيم معتقدات الذات الأكاديمية للطالب الجامعي ذي الإعاقة حول قدرته على تحقيق النجاح المرغوب، والأهداف المطلوب تحقيقها، خلال الدراسة الجامعية، من مستوىً أكاديمي، وتحصيل دراسي،

والتكنولوجيا (أماراباك)، الولايات المتحدة الأمريكية، 60-41، 1(1).

ثانياً: المراجعة العربية (مرومنة) والمراجع الأجنبية:

Abbasi, H., & Nosratinia, N. (2018). Self-Efficacy and Self-Regulation as the Predictors of Use of Oral Communication Strategies in EFL Contexts. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(4), 14-24.
doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.4p.14

Abd El-Rahman, M. (2017). The Effectiveness of Counseling Program to develop the Skills of Self-Regulation and its effect on Improving the Enjoyment of Life among Students with Learning Difficulties (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 1 (174), 102- 145.

Bakhtiari, F., Benner, A., & Plunkett, S. (2018). Life Quality of university students from Immigrant Families the United States. *Family and consumer Sciences Research Journal*, 46(4), 331- 346.
doi:10.1111/fesr.12260

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.

Brown, J., Miller, W., & Lawendowski, L. (1999). *The self-regulation questionnaire*. In L. Vande Creek & T. L. Jackson (Eds.), Innovations in clinical practice: A source book (pp. 281–292). Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.

Brown, I., Schalock, R., & Brown, R. (2009). Quality of life: its application to persons with intellectual disabilities and their families-introduction and overview. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 6, 2- 6.

Carter, A., Breen, L., Yaruss, J. & Beilby, J. (2017). Self-Efficacy and quality of life in adults who stutter. *Journal of fluency disorders*, 54, 11-23.
Doi:org/10.1016/j.jfluidis.2017.09.004

Deanship of Admission and Registration at King Khalid University. (2019). *Students enrolled in class 411 and have a disability*. The academic system at King Khalid University.

De Bruin, M., Sheeran, P., Kok, G., Hiemstra, A., Prins, J. M., Hospers, H. J. & Van Breukelen, G. J. (2012). Self-regulatory processes mediate the intention-behavior relation for adherence and exercise behaviors. *Health Psychology*, 31, 695.
http://dx.doi.org/10.1037/a0027425.

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonic, eudemonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.

بوضوح للطلاب، وخاصة من ذوي الإعاقة الحركية.

ب- تقديم برامج الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الحركية، وإتاحتها عبر منصة الجامعة الالكترونية؛ بحيث يسهل حصول الطالب على هذه الخدمات.

ج- إتاحة قاتة إلكترونية لطلاب الجامعة، ولتكن عبر موقع الجامعة الرسمي؛ لتقديم استفساراتهم، والرد على تساؤلاتهم الإرشادية، بالإضافة إلى تفعيل وحدات الإرشاد بنفس الآلية.

د- وتقترح الدراسة الحالية دراسة فعالية برنامج إرشادي إلكتروني في تنمية مهارات تنظيم الانفعال لدى الطالب ذوي الإعاقة المزدوجة (بصرية - حركية).

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

عبد الرحمن، محمد عبد العزيز (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة للذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 1 (174)، 102- 145.

عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك خالد (2019). //الطلاب المسجلين على فصل 411 ولديهم إعاقة. النظام الأكاديمي بجامعة الملك خالد.

منسي، محمود عبد الحليم، وكاظم، علي مهدي (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. مجلة الأكاديمية الأمريكية للعلوم

- Journal of Nutr Health Aging, 22(2), 246-253*
- McClelland, M., & Cameron, C. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6*, 136–142.
doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x
- Neal, D., & Carey, K. (2005). A follow-up psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Psychology of Addictive Behaviors, 14*, 414- 422.
- Oliveira, O., Riberio, C., Simoes, C. & Pereira, P. (2018). Quality of life of children and adolescent with visual impairment. *British Journal of visual impairment, 36*(1), 42- 56. Doi: 10.1177/0264617737123
- Orosova, R., Helmer, S., Petkeviciene, J., Lukacs, A., Salonna, F., & Mikolajczyk, R. (2018). Psychometric Evaluation of the Short Self-Regulation Questionnaire across Three European Countries. *Studia Psychologica, 60*(1), 5- 15.
Doi: 10.21909/sp.2018.01.748
- Park, C., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development, 19*(1), 40–49.
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S. & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences, 8*, 12. Doi: 10.3390/bs8010012
- Rosiek, A., Krzyszewska, A., Leksowski, A. & Leksowski, K. (2016). Chronic stress and suicidal thinking among medical students. *International Journal Environment rsearchpubl Health, 13*(2).
Doi.org/10.3390/ijerph13020212
- Salazar, L., & Hayward, S. (2018). An Examination of College Students Problem-Solving Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Motivation, Test Performance, and Expected Grade in Introductory-Level Economics Courses. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 16*(3), 217- 229.
- Seo, E., Ahn, J., Hayman, L., & Kim, C. (2018). The association between perceived and stress quality of life in university students: the parallel mediating role of depressive symptoms and health-promoting behaviors. *Asian Nursing Research, 12*, 190- 196.
- Schalock, R., Gardener, J., & Bradley, V. (2007). *Quality of life across individuals, organizations, systems and the community*. Washington, DC: American Association on intellectual and Developmental Disabilities.
- Dijkhuis, R., Tim B., Ziermans, T., Van Rijn, S., Staal, W. & Swaab, H. (2017). Self-regulation and quality of life in high functioning young adults with autism. *Autism, 21*(7), 896–906.
doi.org/10.1177/136236131665552
- Edossa, A., Schroeders, U., Weinert, S., & Cordula, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development, 42*(2), 192–202
- Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(2), 63–74. https://doi.org/10.1111/lrsp.12094
- Gaspar, T., & Matos, M. (2008). *Quality of life in children and adolescents: Portuguese version of the Kidscreen-52*. Cruz Quebrada, Portugal: A ventura Social e Saude.
- Girli, A., & Ozturk, H. (2017). Meta cognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *Journal of elementary education, 10*(1), 93- 112. Doi: 26822/iejee.2017131890
- Hagerty, B., Bathish, M. & Kuchman, E. (2018). Development and testing of a self-regulation model for recurrent depression. *Journal of Health Psychology*. 1- 11.
https://doi.org/10.1177/13591053187720
- Hofer, J., Busch, H., & Kärtner, J. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality, 25*, 211–224.
- Joseph, R., Royes, K., Benites, T., & Pekmerzi, D. (2014). Physical activity and quality of life among university students. *Journal of quality life research, 23*(2), 659- 667. Doi.org/10.1007/s11136-03-0492-8
- Keetharuth, A., Brazier, J., Connell, J., Bjorner, J., Carlton, J., Buck, E., Ricketts, Th., McKendrick, K., Browne, J., Croudace, T. & Barkham, M. (2018). Recovering Quality of Life (ReQoL): a new generic self-reported outcome measure for use with people experiencing mental health difficulties. *The British Journal of Psychiatry, 212*, 42-49. doi: 10.1192/bjp.2017.10
- Mansi, M., & Kazem, A. (2010). Developing and Standardizing the Quality of Life Standard for University Students in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of the American Academy of Science and Technology (Amarabak), United States of America, 1*(1), 41-60.
- Koolhaas, C., Dhana, K., Van Rooij, F., Schoufour, J., Hofman, A. & Franco, O. (2018). Physical Activity Types and Health-related Quality of life among middle age and elderly adults: the Rotterdam study.

- Simoes, C., & Santos, S. (2016). Comparing the quality of adults with and without intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities research*, 60, 378- 388.
- Spada, M., Caselli, G., & Nikcevic, A. (2015). Meta cognition in addictive behaviors. *Addictive Behaviours*, 44, 9–15.
- Stefansson, K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*. 64, 23–33.
doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005
- Stevens, E., Guerrero, M., Green, A., & Jason, L. (2018). Relationship of hope, sense of community, and quality of life. Doi.10.1002/jcop.21959
- Tanner, S. (2018). The Relationship between Attachment, Self-Regulation, and Resilience in Undergraduate Students' College Adjustment. (UN published PhD), Walden University.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortfulcontrol, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67–77.
doi:10.1037/0022-0663.100.1.67
- Weiner, M., Geldhof, G., & Gestsdottir, S. (2015). *Intentional self-regulation in youth: Applying research findings to practice and programs*. In Bowers, E.P., Geldhof, G.J., Johnson, S. K., Hillard, L. J., Hershberg, R. M., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (Eds.), Promoting Positive Youth Development. Lessons from the 4-H Study (pp. 21–36). New York, NY: Springer.
- Williams, L., Gatt, J., Hatch, A., Palmer, D., Nagy, M., Rennie, C., & Paul, R. (2008). The integrate model of emotion, thinking, and self-regulation: An application to the paradox of aging. *Journal of Integrative Neuroscience*, 7(3), 367-404.
- World Health Organization Quality of Life Assessment Group. (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403–1409.
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, Pintrich P. & Zeidner, M. (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.03.004.

* * *

درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني

خالد إبراهيم المطروحي⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 13/04/1441هـ؛ وقبل للنشر في 09/05/1441هـ)

المستخلص: استهدف هذا البحث التعرف على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني، وطبق في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للبحث، وتكونت العينة من (145) معلماً. ومن أبرز نتائجها: جاءت درجة الاستخدام لجميع المحاور بدرجة (غالباً)، كما دلت النتائج على أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً تعود لاختلاف نوع التعليم، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات المعلمين على المجموع الكلي للمحاور باختلاف حصولهم على دورات تدريبية لصالح من لديهم دورات تدريبية، وأنه ليس هناك فروق دالة إحصائية على المجموع الكلي للمحاور باختلاف (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية). وأوصى الباحث بعدة توصيات منها: تحديث المناهج الدراسية في برامج الإعداد بمؤسسات إعداد معلم التربية الإسلامية، وتطوير مكوناتها، واشتمالها على محتويات علمية وتطبيقية ترتبط بمهارات تدبر النص القرآني، وتنظيم وزارة التعليم لدورات تدريبية نظرية وعملية لمعلمي التربية الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: تحليل النص القرآني، مهارات التهيئة، مهارات التنفيذ، مهارات التقويم.

The degree of the use of Islamic education teachers in the secondary stage skills of reflection on the Qur'anic text

Khalid Ibrahim Al-Matroudi⁽¹⁾

King Saud University

(Received 10/12/2019; accepted 03/02/2020)

Abstract: This research aimed to identify the degree of the use of Islamic education teachers at the secondary stage skills of reflection on the Qur'anic text. and was applied in the city of Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia. An analytical descriptive approach was used, and the questionnaire as a research tool, the sample consisted of (145) teachers the most prominent results: The degree of use of all axes was a degree (often). The results also showed that there are no statistical differences due to the different type of education, and that there are statistical differences at the level of (0.01) between the average of teachers' responses to the total number of axes according to their access to training courses for those who have training courses, and that there is no statistical function differences on the total number of axes according to different (grade - educational qualification - teaching experience). The researcher recommended updating the curriculum in the preparation program of Islamic education teacher preparation institutions, developing their components, and incorporating scientific and applied contents related to the skills of managing the Qur'anic text, and to organise the Ministry of Education theoretical and practical training courses for Islamic education teachers.

Keywords: Qur'anic text analysis, initialization skills, implementation skills, evaluation skills.

(1) Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University.

(1) الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

e-mail: Khalidk727@hotmail.com

الإطار العام للبحث

مقدمة:

ال الكريم يقرر مسؤولية تلك الحواس الثلاث، وضرورة توظيفها بما يتناسب مع تلك المسؤولية الكبيرة من أجل تحقيق وظيفة الخلافة في الأرض قال تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُلًا﴾ [الإسراء:36].

وقد عَدَ ابن كثير (1420، ج6، ص 108) ترك التدبر من باب هجران القرآن الكريم، فقال: "ترك الإيمان به وتصديقه من هجرانه، وترك تدبره وتفهمه من هجرانه، وترك العمل به وامتثال أوامره واجتناب زواجره من هجرانه".

ومن أجل ذلك نجد العديد من المؤتمرات العلمية اهتمت بموضوع تدبر النصوص القرآنية كالمؤتمر الدولي الثاني (2015) المنعقد في الدار البيضاء بالمملكة المغربية والذي جاء من ضمن توصياته: ابتكار أساليب عملية معاصرة ل التربية المسلمين على تدبر القرآن الكريم. كما أشارت إلى أهمية التدبر العديد من الدراسات والبحوث السابقة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: الشيشتي، (2011)، ومحمود، (2005)، والمنياوي، (2007).

ولذا يجب أن يتمكن معلم التربية الإسلامية من مهارات التدبر حتى يتمكن من إعانة طلابه على فهم النصوص القرآنية في ضوء دلالتها، وخاصة أن الله تعالى قد أوجب على هذه الأمة تدبر معانيها، وفهم

القرآن الكريم سبب سعادة وفلاح الفرد والمجتمع سعادة دنيوية وأخروية؛ لِتَصْمِّمِهِ مِنْهَاجًا كاملاً وشريعةً تامةً، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْءَانَ يَهْدِي لِلّٰتِي هُوَ أَفْوُمٌ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ [الإسراء:9].

ومن أهم أسباب الانتفاع بالقرآن الكريم واتخاذه منهاجاً متكاملاً؛ تدبره وفهمه، وكلما زاد العبد تأملاً فيه، ازداد علمًا وعملاً وبصيرة، قال تعالى: ﴿وَتَرَّلَنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبَيَّنَ لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ﴾ [النحل:89]، وقال الإمام القرطبي (1407)، ص 62): "فإن القرآن حوى جميع العلوم، فمن قرأه قراءة تدبر وتفهم، وعمل بمقتضاه؛ فقد حصل الغاية القصوى التي ليس لأحد وراءها مرمى".

وقد حفز القرآن الكريم على استخدام مهارات تدبره وفهمه، وعدم الاكتفاء بإثارة الدافعية لذلك، فالقرآن الكريم مليء بالأيات التي تشير الحواس وتعملها في النص القرآني، كقول الله تعالى: ﴿قُلِّ أَنْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [يونس:101]، قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِرَئَ الْقُرْءَانُ فَأَسْتَمِعُوا لَهُ، وَأَنْصِتُوا لِعَلَّكُمْ تُرَحَّمُونَ﴾ [الأعراف:204]، قوله تعالى: ﴿كَذَلِكَ تُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْأَيَّتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة:219]. كما أن القرآن

(2001، ج 20، ص 79) في الآية السابقة "لَيَتَدْبِرُوا حُجَّةَ اللَّهِ الَّتِي فِيهِ، وَمَا شَرَعَ اللَّهُ فِيهِ مِنِ الشَّرَائِعِ، فَيَتَعَظَّمُوا وَيَعْمَلُوا بِهِ".

غاية التدبر وأهميته:

ليس المقصود بالتدبر هو مجرد قراءة آيات القرآن الكريم، وتلاوته، وحفظه، بل الأمر يتعدى ذلك، فتدبر القرآن الكريم يكون باتباعه والعمل به وهذا ما يؤكده الآجري (1424، ص 101) بقوله: "أَمَا وَاللَّهُ مَا هُوَ بِحَفْظِ حُرُوفِهِ إِلَّا ضَاعَةً حَدَّوْدَهُ حَتَّىٰ إِنْ أَحَدُهُمْ لِيَقُولَ: قَدْ قرأتَ الْقُرْآنَ كُلَّهُ فَمَا سقطَتْ مِنْهُ حِرْفًا وَقَدْ وَاللَّهُ أَسْقَطَهُ كُلَّهُ، مَا تَرَى اللَّهُ الْقَرَاءَ فِي خَلْقٍ وَلَا عَمَلٍ حَتَّىٰ إِنْ أَحَدُهُمْ لِيَقُولَ إِنِّي لَأَقْرَأُ السُّورَةَ فِي نَفْسِي وَاحْدَهُ وَاللَّهُ مَا هُوَ بِؤْلَاءِ بِالْقَرَاءِ وَلَا الْعُلَمَاءِ وَلَا الْحُكْمَاءِ وَلَا الْوَرْعَةِ مَتَىٰ كَانَتِ الْقَرَاءَ تَقُولُ مِثْلَ هَذَا؟ لَا أَكْثَرُ اللَّهِ فِي النَّاسِ مُثْلَ هُؤُلَاءِ". كما ذكر أيضًا ابن تيمية (1425، ج 23، ص 55) أن "المطلوب من القرآن هو فهم معانيه، والعمل به، فإن لم تكن هذه همة حافظه، لم يكن من أهل العلم، والدين". ومع كون قراءة القرآن الكريم وحفظه خير وبركة، فإن الواجب أن يظهر أثر هذه القراءة في العبادة والأخلاق والمعاملات وسائر التصرفات.

إن تدبر كتاب الله يجيئ يعد دافعًا للعمل بما جاء به، ومن ثم نيل المراتب العليا في الدنيا والآخرة، ففي الدنيا يحبه الله والناس، وترتفع منزلته عندهم، قال الرسول

مقاصدتها، وتدبر المعنى لا يتحقق بلا فهم أو قراءة واعية، قال تعالى: ﴿كَتَبْ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَرَّكٌ لَيَدَبَرُوا إِيمَنَهُ وَلَيَتَدَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص: 29].

تعريف التدبر:

التدبر في اللغة:

الدُّبُرُ والدُّبُرُ نقىض القُبْلُ، وجمعهما أَدْبَارٌ، ودُبُرٌ كل شيء خلاف قُبْلِهِ، وهو النظر في عاقبة الأمر والتفكير فيه، وتدبر الكلام: النظر في أوله وآخره، ثم إعادة النظر مرة بعد مرة، ومنه تدبر القول، كما في قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَدَبَرُوا أَلْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُمْ مَا لَمْ يَأْتِ إِبَآهُمْ أَلَّا وَلَيْسَ﴾ [المؤمنون: 68] (ابن منظور، د ت، ج 4، ص 268).

معنى تدبر القرآن الكرييم:

عرف الألوسي (1415، ج 3، ص 89) أصل التدبر بأنه: "التأمل في أدب الأمور وعواقبها، ثم استعمال في كل تأمل سواء كان نظرًا في حقيقة الشيء وأجزائه، أم سوابقه وأسبابه، أم لواحقه وأعقابه".

وقال ابن عاشور (1984، ص 252) في قول الله تعالى: ﴿كَتَبْ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَرَّكٌ لَيَدَبَرُوا إِيمَنَهُ وَلَيَتَدَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص: 29]. أن التدبر هو: "التفكير والتأمل الذي يبلغ به صاحبه معرفة المراد من المعاني، وإنما يكون ذلك في كلام قليل اللفظ كثير المعاني التي أودعت فيه، بحيث كلما ازداد المتدار تدبرًا انكشفت له معانٍ لم تكن بادية له بادئ النظر". وقد قال الطبرى

التهيئة والاستعداد لتدبر النصوص القرآنية بشكل جيد، وذلك من خلال: حث الطلاب المباشر على التدبر والالتزام بآدابها، وتجيئهم للكتب المساعدة، وتکلیفه‌م بسماع النص القرآني، وحثّهم على الرجوع لأسباب النزول، والتحضير الذهني الجيد قبل إلقاء الدرس... الخ.

2- المهارات المرتبطة بالتنفيذ:

ويقصد بتنفيذ الدرس: مجموعة الأنشطة والتفاعلات بين عناصر الموقف التدريسي ومكوناته؛ بهدف تدبر طلاب المرحلة الثانوية للنصوص القرآنية على الوجه الأمثل. ولنتمكن معلم التربية الإسلامية من مهارات تدبر النص القرآني؛ فإن عليه الإمام بمهارات التنفيذ، ومنها: التمهيد للدرس بمدخل مشوق، وحسن تلاوة الآيات القرآنية، وتوضيح الكلمات الصعبة- المعنى الإجمالي-المعاني الفرعية للنص القرآني، وضرب الأمثال بقصد التفكير، وربط النص بواقع الطالب، واستنباط الأحكام والقيم التي يتضمنها النص القرآني، وربط آيات القرآن الكريم بالحديث الشريف، وتقديم الأنشطة التربوية المعززة للتدبر... الخ.

3- المهارات المرتبطة بالتقويم:

إذا كانت منظومة تدبر النصوص القرآنية تبدأ بمرحلة (التهيئة) التي تمثل نقطة الانطلاق والتصور، وتمر بمرحلة (التنفيذ) التي تمثل دائرة الفعل التي

(إن الله يرفع بهذا الكتاب أقواماً ويضع آخرين) (مسلم، 1427، ج 1، ص 365). كما أن له في الآخرة الدرجات العلا، فعن النواس بن سمعان الكلابي أنه سمع الرسول ﷺ يقول: (يؤتى بالقرآن يوم القيمة وأهلة الذين كانوا يعملون به، تقدمة سورة البقرة آل عمران) وضرب لهما رسول الله ﷺ ثلاثة أمثل ما نسيتهن بعد، قال: (كأنهما غمامتان أو ظلتان سوداوان فيهما شرق، أو كأنهما حرقان من طير صواف، تحاجان عن صاحبهما) (مسلم، 1427، ج 1، ص 362).

مهارات تدبر النص القرآني:

خلال استعراض البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع التدبر كدراسة كل من: خليفة، (2013)؛ والدوش، (2015)؛ والسيندي، (2002)؛ والسهيمي، (1440)؛ والعبودي، (2003)؛ والغامدي، (2015)؛ والغبيوي، (2017)؛ والغيلي والمنصوري، (2009)؛ وقالمي، (2013)؛ والمراكي، (2017)؛ والوهبي، (1432)، يمكن استنتاج العديد من المهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى معلم التربية الإسلامية عند تدرسيه للنص القرآني؛ ليتمكن طلابه من تحليل وتدبر تلك النصوص على الوجه الأكمل، ومنها:

1- المهارات المرتبطة بالتهيئة:

من أجل أن تؤتي العملية التعليمية ثمارها، وتبذر نتائجها المرجوة في سلوك الطلاب لا بد من أن تتم

من: السهيمي، (1440)؛ والغيلي والمنصوري، (2009)؛ والمناوي، (2007)، وخلصت إلى ضعف مستوى المعلمين في أدائهم لمهارات تحليل النص القرآني بوجه عام.

وهناك دراسات اهتمت بمدى امتلاك الطلاب لمهارات فهم النص القرآني، باستخدام المنهج الوصفي كدراسة كل من: خليفة، (2013)؛ والغبيوي، (2017)، والتي أشارت نتائجهما إلى ضعف واضح في امتلاك الطلاب لمهارات فهم النص القرآني.

يتضح مما سبق تناول الدراسات السابقة مهارات التدبر من زوايا مختلفة، وينفرد هذا البحث بكونه الوحيد في المملكة العربية السعودية الذي تناول موضوع درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني.

مشكلة البحث:

يلاحظ أن بعض معلمي مقررات التربية الإسلامية لا يهتمون بمهارات تدبر النص القرآني الكريم أثناء تدريسيهم تلك المقررات؛ وإنما يكتفون بالتركيز على جانبي الحفظ والتلاوة لتلك النصوص القرآنية الموجودة في الكتب المدرسية المقررة، وهذا يؤدي إلى تدني فهم الطلاب لتلك النصوص القرآنية؛ مما يبعد مقررات التربية الإسلامية عن تحقيق أهدافها، وعدم تدبر الطلاب لما يقرؤونه من آيات قرآنية، أو

ترجم ذلك التصور إلى واقع عملي، فان مرحلة (التقويم) تسعى إلى التأكيد من أن ذلك كله قد أصبح حقيقة وإنجازاً ملموساً، ومن مهارات تدبر النص القرآني والمرتبطة بالتقويم: طرح المناسب من الأسئلة (التمهيدية، التكوينية، الختامية) المعينة على التدبر، وتوجيه أسئلة (علمية، عملية، سلوكيّة) حول النص القرآني، وإشارة تساؤلات لفتح أبواب فهم النص القرآني، واستخدام أساليب تقويمية تساعده على تنمية التفكير والخيال، واستكشاف الطلاب للمعلومات بأنفسهم، ومن المهارات أيضاً طرح أسئلة لربط أجزاء الدرس بعضها ببعض، وغيرها من مهارات التقويم التي تناولها البحث الحالي.

وتناولت العديد من الدراسات السابقة تدبر النصوص القرآنية بصورة متعددة، فمنها ما استخدم المنهج شبه التجريبي، واهتم بالتعرف على أثر أسلوب تحليل النصوص القرآنية في تحصيل الطلاب كدراسة كلٌّ من: الشبيبي، (2011)؛ وعبد الجود وعبد الله، (2009)؛ والعبوادي، (2003)؛ وعطيّة، (2012)؛ والغامدي، (2015)، والتي أثبتت الأثر الإيجابي لأسلوب تحليل النص القرآني في تحصيل الطلاب.

كما تناولت بعض الدراسات تدبر النصوص القرآنية مستخدمة المنهج الوصفي، واهتمت بتقويم مهارات تحليل النصوص لدى المعلمين كدراسة كلٌّ

يعد ضرورياً للتعرف على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني.

أهداف البحث:

يمكن إيجاز أهداف البحث بما يأقى:

- 1- التعرف على مهارات تدبر النص القرآني الالزامية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.
- 2- التعرف على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني.
- 3- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متospes آراء أفراد عينة البحث حول استخدامهم لمهارات تدبر النص القرآني بالنظر لاختلاف (الصف الدراسي، نوع التعليم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الحصول على دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات تدبر النص القرآني من عدمه).

أسئلة البحث:

- جاء هذا البحث للإجابة عن تساؤل رئيس وهو: ما درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني؟
- ويتفرع التساؤل الرئيس إلى عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:
- 1- ما مهارات تدبر النص القرآني الالزامية لمعلمي

التوصل إلى مقاصدها ودلائلها الصريحة منها والضمنية، ويصبح الغرض من مقررات التربية الإسلامية النجاح في آخر العام؛ وهذا مما جعل دور المتعلم يبدو دوراً تقليدياً.

وهذا ما أكدته أيضاً دراسة استطلاعية قام بها الباحث لعدد (20) معلماً للتربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض، عن مدى امتلاك المعلمين لمهارات تدبر النصوص القرآنية، ومدى استخدامهم لها داخل حجرات الدراسة، وقد أكد ما نسبته (85%) منهم أن امتلاكهم لتلك المهارات واستخدامهم لها لم يرق للammadول.

ومن خلال إشراف الباحث على الطلاب المعلمين لاحظ ضعفاً واضحاً في تمكّنهم من مهارات تدبر النص القرآني؛ مما قد يترتب عليه ضعف لدى طلابهم، وهذا ما دلت عليه العديد من الدراسات كدراسة كل من: خليفة، (2013)؛ والغبيوي، (2017)؛ والغيلي والمنصوري، (2009)؛ والمناوي، (2007).

كما أوصت العديد من الدراسات كدراسة الحميضي (2013) بـألا يقتصر دور المعلم على تصحيح التلاوة وتعليم الأداء وتحفيظ الآيات فحسب بل ينبغي أن يعني بتعليم التدبر لطلابه وذلك باتخاذ الوسائل المناسبة مع مراعاة الوقت ومستوى الطلاب.

ومن هنا فقد رأى الباحث أن القيام بهذا البحث

(التهيئة، التنفيذ، التقويم)، واشتملت على (58) مهارة فرعية، والتي تستخدم من قبل معلم التربية الإسلامية عند تدريسه أحد مقررات المرحلة الثانوية، بعرض فهم تلك النصوص القرآنية وتذوقها والعمل بها.

الحدود المكانية: طبق هذا البحث في المدارس الثانوية النهارية العامة وتحفيظ القرآن بمدينة الرياض بال المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طبق هذا البحث على عينة من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية الثانوية النهارية العامة وتحفيظ القرآن.

الحدود الزمنية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440-1441هـ.

مصطلحات البحث:

التدبر: ذكر السندي (2002، ص 11) أن معنى تدبر القرآن الكريم هو "تفهم معاني ألفاظه، والتفكير فيما تدل عليه آياته مطابقة، وما دخل في ضمنها، وما لا تسم تلك المعاني إلا به، مما لم يعرج اللفظ على ذكره من الإشارات والتنبيهات".

ويقصد بالتدربر في هذا البحث: التفكير والتأمل في النصوص القرآنية بهدف فهمها، وإدراك معانيها، وحكمها.

مهارات تدبر النص القرآني: ترى المنياوي (2007، ص 10) بأنها: "القدرة على فهم النص القرآني

التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؟

- 2- ما درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات آراء أفراد عينة البحث حول درجة استخدامهم لمهارات تدبر النص القرآني تعود لاختلاف (الصف الدراسي، نوع التعليم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الحصول على دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات تدبر النص القرآني من عدمه).

أهمية البحث:

- يمكن إيجاز أهمية البحث بالنقطات التالية:
- 1- يقدم قائمة بمهارات تدبر النص القرآني الالزامية لمعظمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
 - 2- يساعد في تطوير الكفايات التدريسية لمعظمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والمرتبطة بمهارات تدبر النصوص القرآنية.
 - 3- يفيد مخططي مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لتخطيط وتنفيذ المقررات الدراسية؛ مما يسهم في تطويرها.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية:** طبق هذا البحث على محاور مهارات تدبر النص القرآني الأساسية وهي:

الطلاب على فهم تلك النصوص القرآنية وتذوقها والعمل بها.

منهجية البحث:

منهج البحث: يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ بهدف وصف الظاهرة محل البحث في وضعها الراهن، وجمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويتها وتفسيرها.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (623) معلماً.

عينة البحث: أخذت عينة عشوائية بسيطة عددها (145) معلماً، يشكلون ما نسبته (23%) من مجتمع البحث. وتوزعت العينة وفق الجدول التالي:

والتعرف على عناصره الأساسية من خلال توضيح مفرداته الغامضة، وتوضيح معناه العام والمعاني الفرعية والربط بينها، واستخراج الأحكام والقيم المتضمنة فيه ومواطن الإعجاز، وربطه بالحياة اليومية، مما يساعد على حفظ النص وفهمه وتذوقه والعمل بهديه".
ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: قدرة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية على تحليل النص القرآني إلى عناصره الأساسية، واستخدام المهارات الفرعية التي تدرج تحت المحاور الأساسية (التهيئة، التنفيذ، والتقويم)، في تدريسه، كالتمهيد للدرس بمدخل مشوق، والبحث المباشر على التدبر، وتوضيح الكلمات الصعبة، وضرب الأمثال بقصد التفكير، وتوجيه أسئلة علمية وموضوعية... الخ؛ مما يساعد

جدول (1): وصف عينة البحث.

الدورات التدريبية		الخبرة			المؤهل			نوع التعليم		الصف			البيانات	
لديهم دورات	ليس لديهم دورات	سنوات فأكثر	6 سنوات	أقل من 6 سنوات	من 3 إلى 6 سنوات	أقل من 3 سنوات	التعليم عالي	بكالوريوس غير تربوي	بكالوريوس تربوي	تحفيظ	عام	ثالث	ثاني	أولى
72	73	105	26	14	30	33	82	32	113	50	33	62		العدد
49.7	50.3	72.4	17.9	9.7	20.7	22.8	56.6	22.1	77.9	34.5	22.8	42.8		النسبة
145		145			145			145		145			المجموع	

إعداد الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني.

أداة البحث: اعتمدت الاستبانة في هذا البحث؛ نظرًا الطبيعة مجتمع البحث من حيث الانتشار والتبعاء؛ ولحاجة أفراده للوقت الكافي في تدوين الإجابات.

(58) فقرة، فأصبح عدد فقرات الاستبانة النهائية (58) فقرة.

ولتصحيح الأداة استخدم مقياس ليكرت الخماسي، لدرجة الاستخدام على النحو التالي: لا أستخدم، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً، وأعطيت التقديرات الرقمية التالية: (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، كما استخدم التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتosteats الحسابية: أوّلاً: 1.80-1.81 درجة الاستخدام لا أستخدم، ثانياً: 1.81-2.60 درجة الاستخدام نادراً، ثالثاً: 2.61-3.40 درجة الاستخدام أحياناً، رابعاً: 3.41-4.20 درجة الاستخدام غالباً، وخامساً: 4.21-5 درجة الاستخدام دائماً.

صدق الاستبانة:

وذلك من خلال طريقتين، هما:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وذلك من خلال عرض الأداة على عدد من الخبراء والمحظفين، وبعد الانتهاء من البناء الأولى للاستيانة عرضت على (12) عضواً من أعضاء هيئة التدریس في قسمي المناهج وطرق التدریس، والدراسات القرآنية في جامعة الملك سعود بالرياض، لتحكيمها وإبداء وجهة نظرهم في فقراتها، وعدلت الأداة بناءً على مقترحتهم، فقد تم إعادة صياغة (4) فقرات، وحذف (3) فقرات، فأصبح عدد فقراتها (58) فقرة.

خطوات بنائها: بنيت الاستيانة وفق الخطوات التالية:

1- دراسة بعض الأدب المرتبطة بموضوع تنمية مهارات تدبر النص القرآني.

2- إعداد سؤال مفتوح لاستطلاع آراء بعض المختصين في المناهج وطرق التدریس، والدراسات القرآنية وعددتهم (16) عضواً أكاديمياً، حول قائمة مهارات تدبر النص القرآني التي ينبغي أن تتوفر لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

3- الصياغة الأولية لفقرات الاستيانة، من خلال ماتم الاطلاع عليه من الأدب، واستطلاع آراء المختصين، والتي اشتغلت على (61) مهارة فرعية، وزعت على ثلاثة محاور، هي: (التهيئة، التنفيذ، التقويم).

4- طلب تحكيم الاستيانة من بعض المختصين في جامعة الملك سعود وعددتهم (12) عضواً.

5- بعد الأخذ بأراء المحكمين تم صياغة الاستيانة النهائية لتحتوي على:

- خطاب موجه لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

- بيانات أولية لعينة البحث.

- ثلاثة محاور رئيسة وهي: التهيئة وتتضمن (10) فقرات، والتنفيذ وتتضمن (33) فقرة، والتقويم وتتضمن

المعالجة الإحصائية:

- 1- معامل ثبات (الفاكرونباخ) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- 2- معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- 3- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- 4- اختبار (Independent Samples T-Test) للعينات المستقلة لدلاله الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على محوري (نوع التعليم، الدورات التدريبية).
- 5- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلاله الفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على محاور البحث باختلاف (الصف، المؤهل، الخبرة).

عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها:

ستعرض نتائج البحث والإجابة عن سؤاله الرئيس بالتفصيل التالي:
أولاً: الإجابة عن سؤال البحث الأول: ما مهارات تدبر النص القرآني الالازمة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؟
تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على

2- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

استخدم معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بعد تطبيقها على عدد (34) معلماً كعينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وذلك من خلال معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور البحث، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط لجميع الفقرات بين (49.1-90.7)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وتعد هذه النسب عالية، وهذا ما يدل على تمتع الاستبانة بقدر كبير من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة البحث:

للحصول على ثبات الاستبانة استخدم الباحث معامل ثبات (الفاكرونباخ) واتضح أن نسبة الثبات للاستبانة ككل هي (98.2%) وتعتبر نسبة عالية مما يمنح الثقة الكافية لاستخدامها كأداة للدراسة.

إجراءات تطبيق أداة البحث:

- وزعت الاستبانة إلكترونياً على عينة البحث بتاريخ 18-1-1441هـ.
- اكتملت الاستبيانات بتاريخ 19-2-1441هـ ومن ثم قام الباحث بتفریغ البيانات في برنامج (Spss) وتحليلها، حيث أصبح مجموع ما تم استلامه من المعلمين (145) استبانة صالحة للتحليل، ولم يختلف أي معلم عن الإجابة على أداة الدراسة.

الحالي، أن مهارات تدبر النص القرآني استخدمت بدرجة (غالباً).

وربما يعود السبب في مجيء درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية في المجموع الكلي لمهارات تدبر النصوص القرآنية (غالباً)؛ لمستوى برامج إعداد معلم التربية الإسلامية التخصصي والتربوي في الجامعات السعودية، وربما للدورات التدريبية التي التحقوا بها والتي ثبت تأثيرها في ممارسة المعلم لمهارات التدبر كما اتضح من خلال الإجابة عن السؤال الثالث في البحث الحالي.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المحيلاني والظفيري (2011) والتي جاء من ضمنها أن تدبر معلم التربية الإسلامية للقرآن الكريم في أثناء التلاوة كان (مرتفعاً)، وتختلف مع نتائج دراسة كلٌّ من: خليفة، (2013)؛ والسهيمي، (1440)؛ عبد الجود وعبد الله، (2009)؛ الغيلي والمنصوري، (2009)؛ والمناوي، (2007) واللاتي يبيّنَ ضعف مستوى المعلمين في أدائهم لمهارات تحليل النص القرآني بوجه عام.

2- جاء كل محور من المحاور الثلاثة بدرجة استخدام (غالباً) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (3.66-3.51) وهي تقع في مدى (4.20-3.41) الذي يمثل درجة (غالباً) وجاءت مهارات (التنفيذ) في المرتبة الأولى، ومهارة التقويم في

الجهود السابقة من أدب تربوي ودراسات سابقة، ورسائل وأبحاث علمية، ومن خلال آراء أعضاء هيئة التدريس المختصين. وتكونت القائمة النهائية لمهارات من (58) (انظر الجداول 3-4).

ثانياً: الإجابة عن سؤال البحث الثاني: ما درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني؟

أ- استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للتعرف على درجة استخدام المعلمين لمهارات تدبر النص القرآني لكل محور من محاور الدراسة الثلاثة وللمحاور مجتمعة كما يأتي:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات تدبر النص القرآني في المجموع الكلي وفي كل محور من محاور الدراسة الثلاثة.

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
1	التهيئة	3.51	0.854	3	غالباً
2	التنفيذ	3.66	0.832	1	غالباً
3	التقويم	3.62	1.034	2	غالباً
	المجموع الكلي	3.62	0.828		غالباً

من خلال الاطلاع على الجدول السابق يمكن استخلاص عدة نتائج، هي:

1- جاء المتوسط الحسابي للمحاور مجتمعة (3.62) مما يعني، بناءً على المحك المعتمد في البحث

خالد إبراهيم المطرودي: درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية...

المرتبة الثانية، وتلتها مهارة التهيئة بالمرتبة الثالثة
الإسلامية في بعد التقويم كان ضعيفاً.

ومع مجيء محور التهيئة بالمرتبة الثالثة والأخيرة فإنه يشترك مع بقية المحاور في درجة الاستخدام (غالباً)، وربما يعود ذلك لاهتمام المقررات التربوية في كليات إعداد معلم التربية الإسلامية بالتهيئة الجيدة للدورس نظرياً من خلال المحاضرات، وتطبيقياً من خلال التدريس المصغر، إضافة لبرنامج التربية العملية، وربما أيضاً لاقتناع المعلم بأهمية التهيئة للدرس، والإعداد الكتابي له، ولاهتمامه بالدورات التدريبية، فكما لوحظ في وصف عينة الدراسة أن أكثر من نصف العينة قد التحقوا بدورات تدريبية في مجال تنمية مهارات تدبر النص القرآني. وتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مجید (2018) التي بينت أن درجة ممارسة معلمي القرآن الكريم لمهارات التنفيذ كانت (مرتفعة)، ومع دراسة الكعبي (3013) والتي جاء فيها محور مهارات تنفيذ التلاوة بالمرتبة الأولى، وتحتلت ما توصلت إليه دراسة عيسى (2011) التي بينت أن أداء معلمي التربية الإسلامية في (2011) التي بينت أن أداء معلمي التربية الإسلامية في محور التخطيط كان ضعيفاً.

بـ- كما استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للتعرف على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة كالتالي:

المرتبة الثالثة، وتلتها مهارة التهيئة بالمرتبة الثالثة
والأخيرة.

وربما يعود حصول محور التنفيذ على المرتبة الأولى في درجة الاستخدام؛ لأنفراد ست من فقراته بالحصول على درجة استخدام (دائماً) وعند النظر لتلك المهارات في الجدول رقم (4) يلاحظ كونها من المهارات الأساسية التي لا يتصور عدم استخدامها من قبل معلم التربية الإسلامية عند تحليله للنصوص القرآنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مجید (2018) والتي بينت أن درجة ممارسة معلمي القرآن الكريم لمهارات التنفيذ كانت (مرتفعة)، ومع دراسة الكعبي (3013) والتي جاء فيها محور مهارات تنفيذ التلاوة بالمرتبة الأولى، وتحتلت ما توصلت إليه دراسة عيسى (2011) التي بينت أن أداء معلمي التربية الإسلامية في بعد التنفيذ كان ضعيفاً.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراستي: المحيلاني والظفيري، (2011)؛ ومجيد، (2018) من أن درجة استخدام المعلمين لمهارات محور التقويم كانت (مرتفعة)، ومع دراسة الكعبي (3013) التي حل فيها محور مهارات التقويم في المرتبة الثانية، وتحتلت ما توصلت إليه دراسة عيسى (2011) والتي بينت أن أداء معلمي التربية

١- درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات (التهيئة):

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات (التهيئة).

م	المهارة	ك	ن	ك	أحياناً	غالباً	دائماً	لا يستخدم		نادراً		نادراً		ك	ن	ك	الاستخدام	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط
								ك	ن	ك	ن	ك	ن							
1	الحدث المباشر على التدبر.							2	4.8	7	23.4	34	29.7	43	40.7	59	غالباً	2	0.982	4.03
2	الحدث على الالتزام بأداب التدبر.							8	4.1	6	23.4	34	31.0	45	35.9	52	غالباً	3	1.117	3.88
3	توجيه الطالب للكتب المساعدة على التدبر.							14	15.9	23	31.7	46	26.2	38	16.6	24	أحياناً	6	1.192	3.24
4	تكليف الطالب بسماع النص القرآني قبل موعد الدرس.							16	9.0	13	19.3	28	23.4	34	37.2	54	غالباً	4	1.349	3.67
5	التحضير الذهني الجيد قبل إلقاء الدرس.							3	6.2	9	20.0	29	21.4	31	50.3	73	غالباً	1	1.064	4.12
6	مطالبة الطالب بالرجوع لأسباب نزول النص القرآني.							11	19.3	28	35.2	51	19.3	28	18.6	27	أحياناً	7	1.181	3.22
7	إعداد الأنشطة المناسبة لتدبر النص القرآني.							25	18.6	27	29.7	43	17.2	25	17.2	25	أحياناً	10	1.323	2.99
8	إعداد الأسئلة التمهيدية المعينة على التدبر.							13	10.3	15	28.3	41	26.2	38	26.2	38	غالباً	5	1.237	3.50
9	إعداد الأسئلة التكوينية المساعدة على تدبر النص القرآني.							16	16.6	24	31.7	46	22.1	32	18.6	27	أحياناً	8	1.241	3.21
10	إعداد الأسئلة الخاتمية المناسبة للتحقق من تدبر النص القرآني.							16	18.6	27	27.6	40	24.1	35	18.6	27	أحياناً	9	1.258	3.21

• ك: التكرارات. ن: النسبة المئوية.

القيام بها قبل البدء بعملية تدريس تتضمن تحليل النصوص القرآنية، فالملعلم يرسم في ضوئها كافة الخطط والأفكار التي يقوم عليها تنفيذ الدرس

وتتفق هذه الدراسة مع ما أشارت إليه الدويس (2015) من أن طرق تفعيل التدبر داخل الحصة

القرآنية، التحضير الجيد للدرس القرآني، وتختلف مع دراسة السهيسي (1440) التي جاء فيها أن عدم التحضير

من خلال الاطلاع على الجدول السابق يمكن استخلاص عدة نتائج، هي:

١- عند النظر لمحور التهيئة يلاحظ ورود المهارة رقم (5) (التحضير الذهني الجيد قبل إلقاء الدرس) في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، بنسبة (4.12) وبدرجة استخدام (غالباً).

وربما يعود تصدر هذه المهارة لوعي معلمي التربية الإسلامية بأهميتها، وأنها عملية أساسية يلزمهم

(2006) والتي أثبتت أن درجة ممارسة مهارة الحث المباشر واستشارة عاطفة الطلاب الدينية نحو القرآن الكريم كانت كبيرة، كما تتفق مع دراسة الوهبي (1432) والتي عد فيها الحث المباشر على التدبر من أوائل الأساليب التي دعا القرآن الكريم فيها إلى التدبر، وتحتفل مع نتائج دراسة السهيسي (1440) والتي بينت أن درجة تشجيع المعلم للطلاب على تدبر القرآن الكريم كانت معدومة.

1-3: كما يلاحظ ورود المهارة رقم (7) (إعداد الأنشطة المناسبة لتدبر النص القرآني) في المرتبة العاشرة والأخيرة من حيث الاستخدام، بنسبة (2.99) وبدرجة استخدام (أحياناً).

مع أهمية الأنشطة التعليمية فإنها جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدام، وربما يعود السبب في ذلك؛ إلى التركيز عند تقويم أداء المعلم على إنهاء المقررات وليس على كيفية تنفيذها، أو لقلة كفاية زمن الحصة الدراسية لإجراء الأنشطة التعليمية المرتبطة بتدبر النصوص القرآنية، كما يمكن أن يكون اعتماد الطلاب في دراسة النصوص القرآنية على الحفظ، كما أن معلم مقررات التربية الإسلامية قد يتتجنب تطبيق الأنشطة التعليمية؛ لكونها تحتاج إلى جهد ووقت طويل، ولكتلة أعباء الإدارية والتدريسية. وتتفق هذه التبيجة مع ما توصلت إليه دراسة

الجيد للدرس من معوقات استخدام مهارات التدبر بدرجة كبيرة.

1-2: وجاءت المهارة رقم (1) (الحث المباشر على التدبر) في المرتبة الثانية بنسبة (4.03) وبدرجة استخدام (غالباً).

ومن المؤكد أن حث الطلاب المباشر على تعلم القرآن الكريم وتدبره من أهم الأساليب التي ينبغي على المعلم اتباعها في مختلف أوقات الدرس، فقد ذكر النووي (1412، ص 36) في هذا الجانب في باب آداب معلم القرآن ومتعلمه قوله: "ويينبغي أن يبذل لهم - أي متعلمي القرآن الكريم - النصيحة فإن رسول الله ﷺ قال: (الدين النصيحة لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم) (مسلم، 1427، ج 1، ص 44)، ومن النصيحة لله تعالى ولكتابه إكرام قارئه وطالبه، وإرشاده إلى مصلحته، والرفق به، ومساعدته على طلبه بما أمكنه، وتألُّف قلب الطالب، وأن يكون سمحاً بتعليمه في رفق، متلطفاً به، ومحرضًا له على التعلم".

وربما يعود مجيء هذه المهارة في المرتبة الثانية وبدرجة استخدام (غالباً)؛ لمعرفة معلم التربية الإسلامية بالآثار الإيجابية المترتبة على الحث المباشر على التدبر، وهذا أمر محسوس ومشاهد من قبلهم فهم يلاحظون وقعه العميق في نفوس طلابهم.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو ريدة

وربما يعود مجيء هذه المهارة بالمرتبة ما قبل الأخيرة، وبدرجة استخدام (أحياناً)؛ إلى الوقت والجهد اللذين يحتاج إليهما معلم التربية الإسلامية في إعداد الأسئلة الختامية المناسبة، التي تكشف مدى صلاحية أسلوب المعلم، أو الوسائل، أو الأنشطة التعليمية، أو أساليب التقويم، التي استخدمها في تدريسه لمقررات التربية الإسلامية.

وتحتار هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مجید (2018) من أن معلمي القرآن الكريم يمارسون مهارة استخدام التقويم الختامي للتأكد من تحقق التحاجات التعليمية بدرجة مرتفعة.

عيسي (2011) التي جاء من ضمن نتائجها أن أقل المعايير توافراً وممارسة في أداء المعلمين، ما يتعلق بتحديد أنشطة تسهم في تحقيق أهداف موضوع التعلم، كما تتفق مع نتائج دراسة الجلاد (2007) التي بيّنت أن درجة استخدام الأنشطة في تدريس التلاوة كانت متوسطة، وتختلف مع نتيجة دراسة مجید (2018) التي بيّنت أن درجة ممارسة المعلمين لمهارة إعداد الأنشطة المدرسية المناسبة لدرس القرآن الكريم كانت مرتفعة.

1-4: وجاءت المهارة رقم (10) (إعداد الأسئلة الختامية المناسبة للتحقق من تدبر النص القرآني) في المرتبة التاسعة من حيث الاستخدام، بنسبة (3.21) وبدرجة استخدام (أحياناً).

2- درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية المرحلة الثانوية لمهارات (التنفيذ):

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات (التنفيذ).

درجة الاستخدام	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	لا يستخدم		نادرًا		أحياناً		غالباً		دائماً		المهارة	م
				ن	ك	ن	ك	ن	ك	ن	ك	ن	ك		
غالباً	10	0.880	3.94	1.4	2	2.8	4	24.8	36	42.1	61	29.0	42	التهييد للدرس بمدخل مشوق.	1
دائماً	2	0.788	4.58	1.4	2	0.7	1	8.3	12	17.9	26	71.7	104	حسن تلاوة الآيات القرآنية.	2
دائماً	1	0.703	4.59	0.7	1	0.7	1	6.2	9	24.1	35	68.3	99	توضيح الكلمات الصعبة في النص القرآني.	3
دائماً	3	0.832	4.44	1.4	2	1.4	2	9.7	14	26.9	39	60.7	88	توضيح المعنى الإجمالي للنص القرآني.	4
غالباً	11	1.028	3.92	2.8	4	6.9	10	19.3	28	37.2	54	33.8	49	توضيح المعاني الفرعية للنص القرآني.	5
غالباً	8	1.018	4.07	3.4	5	4.1	6	15.2	22	36.6	53	40.7	59	ضرب الأمثال بقصد التفكير.	6
دائماً	6	0.881	4.29	0.7	1	2.1	3	17.9	26	26.2	38	53.1	77	ربط النص بواقع الطالب.	7
دائماً	4	0.904	4.32	0.7	1	4.1	6	13.1	19	26.2	38	55.9	81	استبطاط الأحكام والقيم التي يتضمنها النص القرآني.	8
دائماً	5	0.915	4.30	1.4	2	3.4	5	12.4	18	29.0	42	53.8	78	التفكير في القصص القرآني لاستخلاص الدروس والعبر.	9

تابع / جدول (4).

م	المهارة		نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	لا يستخدم			المتوسط			الانحراف			الترتيب	درجة الاستخدام
							ك	ن	ك	ن	ك	ن	ك	ن	ك		
10	بيان أوجه إعجاز القرآن الكريم.															13	غالباً
11	بيان وجوه البيان والبداع في النص القرآني.															26	أحياناً
12	تحديد ما في النص من خصائص لغوية.															29	أحياناً
13	توضيح مضاد ومرادف الكلمات الغامضة.															16	غالباً
14	تدوّق جماليات التقديم والتأخير.															31	أحياناً
15	ملاحظة موقع الأسماء الحسنة ومناسبتها.															19	غالباً
16	تحديد ما في النص من أدوات الربط وأثرها في بيان المعنى.															27	أحياناً
17	تحديد ما في النص من أدوات الاستفهام وأثرها في بيان المعنى.															24	أحياناً
18	بيان الصفات الغالية على الآيات المدنية.															20	غالباً
19	بيان الصفات الغالية على الآيات المكية.															18	غالباً
20	المقارنة بين النصوص القرآنية في الموضوع الواحد.															23	أحياناً
21	المقابلة بين الآيات لاظهار ما خفي من المعاني.															30	أحياناً
22	توضيح الفائدة من تركيب آيتين أو أكثر معاً.															33	أحياناً
23	التماس فرائد النص القرآني.															32	أحياناً
24	المساعدة على استخراج الطلاب للفوائد والورقات التدبرية من النص القرآني.															9	غالباً
25	توضيح الأفكار الجزئية للنص القرآني وعلاقتها بالموضوع العام لها.															17	غالباً
26	ملاحظة الترتيب.															22	أحياناً
27	ملاحظة التقسيم.															28	أحياناً
28	الاستدلال المناسب المتواافق مع معنى النص القرآني.															21	أحياناً
29	ملاحظة أساليب القرآن التربوية.															14	غالباً
30	بيان الأثر الإيماني للنص القرآني.															7	غالباً
31	ربط آيات القرآن الكريم بالحديث الشريف.															12	غالباً
32	استخدام تقنيات التعليم المساعدة لتعزيز تدبر النصوص القرآنية.															15	غالباً
33	تقديم الأنشطة التربوية المعززة للتدبر.															25	أحياناً

• ك: التكرارات. ن: النسبة المئوية.

استخدام (دائماً).

وربما يعود ذلك إلى الاهتمام بتلاوة القرآن الكريم في المراحل الدراسية المختلفة، وفي المرحلة الجامعية من خلال الإعداد التخصصي لمعلم التربية الإسلامية، كما قد يعود السبب إلى حرص معلم التربية الإسلامية على إتقان النطق الصحيح الواضح، والقراءة بخشوع وتأنٍ، حتى يصبح قدوة يتمثلها الطالب عند تلاوة النصوص القرآنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو ريدة (2006) التي بينت أن درجة ممارسة المعلم لمهارة تلاوة الآيات بصوت واضح ومسموع كانت كبيرة، كما اتفقت مع دراستي أبو ريدة، (2006)؛ وعيسي، (2011) في احتلال مهارة تلاوة الآيات بصوت واضح ومسموع المرتبة الثانية، ومع دراسة الوهبي (1432) في أن تحسين الصوت عند قراءة القرآن الكريم يعد من أهم الأسباب المعينة على التدبر.

2-3: كما يلاحظ ورود المهارة رقم (22) (توضيح الفائدة من تركيب آيتين أو أكثر معًا) في المرتبة الثالثة والثلاثين والأخيرة من حيث الاستخدام، بنسبة (2.92) وبدرجة استخدام (أحياناً).

وربما يعود السبب بمجيء استخدام هذه المهارة في المرتبة الأخيرة، وبدرجة استخدام (أحياناً)؛ إلى كونها مهارة قد لا توفر لدى الكثير من معلمي التربية

من خلال الاطلاع على الجدول السابق يمكن

استخلاص عدة نتائج، هي:

2-1: عند النظر لمحور التنفيذ يلاحظ ورود المهارة رقم (3) (توضيح الكلمات الصعبة في النص القرآني) في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، بنسبة (4.59) وبدرجة استخدام (دائماً).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن هذه المهارة تعد من أولويات المهارات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية، ولسهولة تحقيقها بالرجوع لأي كتاب تفسير متوفّر، ولأنّ أغلب ما يسأل عنه الطالب خلال الحصة الدراسية يتعلق بمعاني الكلمات الصعبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره قالمي (2013)، ص (7) عند حديثه عن الوسائل المعينة على تدبر القرآن الكريم، وذكر منها: "فهم معاني القرآن الكريم ودلائل ألفاظه... لأنّه لا يمكن أن يحصل التدبر لكلام لا يُعرف معناه"، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مجید (2018) من أن ممارسة المعلمين لمهارة توضيح المفردات الغامضة كانت مرتفعة، وتختلف مع دراسة السهييمي (1440) التي توصلت إلى استخدام مهارة شرح المعلم للكلمات التي يصعب معرفتها على الطالب كانت بدرجة منخفضة.

2-2: وجاءت المهمة رقم (2) (حسن تلاوة الآيات القرآنية) في المرتبة الثانية بنسبة (4.58) وبدرجة

وعن الصحابة والتابعين عنائهم بالبحث والتنقير عن فرائد آيات القرآن الكريم التي تمثل زُبدة حكمته العالية وخلاصة علومه السامية" (المراكبي، 2017، ص 107).

ومع تلك الأهمية البالغة لمهارة التماس معلم التربية الإسلامية لفرائد القرآن الكريم، فإن استخدامه تلك المهارة كان بدرجة (أحياناً).

ولعل السبب في ذلك يعود إلى حاجة معلم التربية الإسلامية لبذل مزيد من الجهد، وذلك بالرجوع لمصادر ومراجع معينة في هذا الباب "فرائد القرآن الكريم"، وعدم الالتفاء بمصادر ومراجع التفسير العامة. كما قد يعود السبب إلى عدم تضمين برامج معلم التربية الإسلامية في كليات الإعداد لمقررات أو مفردات تتعلق بموضوع فرائد القرآن الكريم.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سالم (2014، ص 606) والتي جاء فيها قوله: "لم نجد عند النقاد والبلغيين القدامى كلاماً صريحاً مباشراً عن الفرائد القرآنية، اللهم إلا في القليل النادر دون إفراد باب خاص بها، بل جاءت في شايا الكلام، ولم تكن هي المقصودة، ولم يتطرق واحد منهم إلى الفرائد تطرقاً واضحاً ومباسراً كما هو الأمر الآن، بل كان التعرض للقرآن من خلال نظرة كلية شاملة لكل ألفاظه دون التوقف عند جزئيات منه، والمتأمل في قراءة كتبهم يجد دائماً فيما يخص ألفاظ القرآن -في حال التعرض لها-

الإسلامية، ولذا فهي عند ابن القيم "رحمه الله" باب عجيب من الفهم لا يتبعه إليه إلا النادر من أهل العلم، والناس تتفاوت في مراتب فهم النصوص القرآنية فمنهم من "يفهم من الآية حكماً أو حكمين، ومنهم من يفهم منها عشرة أحكام أو أكثر من ذلك، ومنهم من يقتصر فهمه على مجرد اللفظ دون سياقه ودون إيمائه وإشارته وتنبيهه واعتباره، وأخص من هذا وألطف ضمه إلى نص آخر متعلق به فيفهم من اقترانه به قدرًا زائداً على ذلك اللفظ بمفرده، وهذا باب عجيب من فهم القرآن لا يتبعه له إلا النادر من أهل العلم، فإن الذهن قد لا يشعر بارتباط هذا بهذا وتعلقه به" (ابن قيم الجوزية، 1423، ج 3، ص 126).

وتفق هذه النتيجة مع دراسة السهيمي (1440) في حصول هذه المهارة على الترتيب الأخير في الاستخدام من قبل المعلمين.

2-4: وجاءت المهارة رقم (23) (التماس فرائد النص القرآني) في المرتبة الثانية والثلاثين من حيث الاستخدام، بنسبة (3.03) وبدرجة استخدام (أحياناً). والمتأمل للقرآن الكريم وسوره المحكمة يجد أن هناك ألفاظاً قرآنية قد انفردت بها إحدى السور. ويعنى بفرائد القرآن الكريم "تلك الآيات المميزة التي حازت فضلاً خاصاً، ونزلة فريدة بين آيات القرآن الكريم. وقد نقلت لنا الأحاديث والآثار عن رسول الله ﷺ

أوصافاً ثابتة لا تتغير عند أي عالم منهم وهي: الفصاحة والتعمق في مكانن للفظة، وأسرار مجئها على هذا والبلاغة والجزالة والغرابة والاقتدار، دون البحث النحو".

3- درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات (التقويم):

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات (التقويم).

درجة الاستخدام	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	لا يستخدم		نادرًا		أحياناً		غالباً		دائماً		المهارة	م
				ن	ك	ن	ك	ن	ك	ن	ك	ن	ك		
غالباً	1	2.686	3.99	6.2	9	6.9	10	20.7	30	33.1	48	32.4	47	طرح المناسب من الأسئلة التمهيدية المعبينة على التدبر.	1
غالباً	9	1.228	3.65	9.0	13	5.5	8	28.3	41	26.2	38	26.2	38	توجيه أسئلة علمية للطلاب حول النص القرآني.	2
غالباً	2	1.110	3.90	5.5	8	4.8	7	19.3	28	35.2	51	35.2	51	توجيه أسئلة إيمانية سلوكية للطلاب حول النص القرآني.	3
غالباً	4	1.188	3.86	6.2	9	6.9	10	20.0	29	28.3	41	38.6	56	توجيه أسئلة عملية واقعية للطلاب حول النص القرآني.	4
غالباً	6	1.177	3.77	7.6	11	4.8	7	22.8	33	32.4	47	32.4	47	إثارة تساؤلات لفتح أبواب فهم النص القرآني.	5
غالباً	11	1.213	3.56	6.2	9	14.5	21	24.1	35	27.6	40	27.6	40	استخدام أساليب تقويمية تساعده على تنمية التفكير لدى الطالب.	6
غالباً	8	1.157	3.70	5.5	8	10.3	15	22.1	32	33.1	48	29.0	42	استخدام الأساليب التي تساعده على استكشاف الطالب للمعلومات بأنفسهم.	7
غالباً	3	1.130	3.88	4.8	7	7.6	11	18.6	27	33.1	48	35.9	52	طرح أسئلة لربط أجزاء الدرس بعضها ببعض.	8
غالباً	10	1.195	3.57	8.3	12	8.3	12	27.6	40	30.3	44	25.5	37	طرح أسئلة بهدف تنمية خيال الطالب.	9
غالباً	12	1.279	3.43	12.4	18	8.3	12	26.9	39	29.0	42	23.4	34	توجيه المناسب من الأسئلة التكوينية المساعدة على تدبر النص القرآني.	10
غالباً	5	1.208	3.81	6.9	10	6.9	10	21.4	31	27.6	40	37.2	54	استخدام أسئلة بهدف تعديل الأفكار الخاطئة لدى الطالب.	11
غالباً	7	1.258	3.77	8.3	12	8.3	12	18.6	27	28.3	41	36.6	53	طرح الأسئلة التي تهدف لتلخيص العناصر الأساسية في الدرس.	12
أحياناً	15	1.545	2.94	28.3	41	13.1	19	17.9	26	17.2	25	23.4	34	استخدام بطاقات تقويم الأداء في التدبر.	13
أحياناً	13	1.384	3.32	23.4	34	11.0	16	23.4	34	24.1	35	25.5	37	طرح المناسب من الأسئلة الخاتمية للتحقق من تدبر النص القرآني.	14
أحياناً	14	1.392	3.25	15.9	23	14.5	21	23.4	34	21.4	31	24.8	36	طرح أسئلة بهدف إثارة اهتمام الطلاب نحو الدرس القادم.	15

• ك: التكرارات. ن: النسبة المئوية.

الإيمان بالله يجك أن يكون المؤمن ذا سلوك حسن، فالصلة قوية بين السلوك والإيمان بالله يجك، وأن السلوك الحسن يسبق بالإيمان ومثاله قوله تعالى: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا فَوَّهِبِتَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاعُ قَوْمٍ عَلَى أَلَا تَعْدِلُوا أَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَأَنَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ حَبِيرٌ مَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: 8]، فالإيمان سبق الأمر بالعدل وهذا إشارة إلى أن الإيمان يقتضي العدل.

وربما يعود مجيء هذه المهارة بالمرتبة الثانية وبدرجة ممارسة (غالباً) إلى ما يتمتع به معلم التربية الإسلامية من إعداد جيد في الجانب التخصصي يؤهله لاستخدام الأسئلة التي تهدف إلى ربط الإيمان بسلوك الطالب، وربما يعود أيضاً إلى التحضير الذهني الجيد قبل الدرس وهذا ما ثبت في نتائج محور التهيئة.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة السهيمي (1440) في أن تطبيق المعلمين لمهارة طرح الأسئلة الإيمانية كان بدرجة معروفة.

3-3: كما يلاحظ ورود المهارة رقم (13) (استخدام بطاقات تقويم الأداء في التدبر) في المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة من حيث الاستخدام، بنسبة (2.94) وبدرجة استخدام (أحياناً).

وتعود بطاقات تقويم الأداء وسيلة مهمة لتعلم الطالب تعتمد على عدة أعمال، وقد يستغرق جمعها

من خلال الاطلاع على الجدول السابق يمكن استخلاص عدة نتائج، هي:

3-1: عند النظر لمحور التقويم يلاحظ ورود المهارة رقم (1) (طرح المناسب من الأسئلة التمهيدية المعينة على التدبر) في المرتبة (الأولى) من حيث الاستخدام، بنسبة (3.99) وبدرجة استخدام (غالباً). وطرح المناسب من الأسئلة التمهيدية المعينة على التدبر، يساعد على معرفة مهارات ومهارات وخبرات الطالب قبل بدء عملية التدريس؛ وللربط بين نصين قرآنين، أو سورتين كريمتين، أو مقرر آخر، أو مرحلة دراسية سابقة، وبالتالي فإن هذه الأسئلة التمهيدية تساعده على تدبر طلاب المرحلة الثانوية للنصوص القرآنية على الوجه الأفضل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحيلاني والظفيري (2011) في حصول محور التقويم القبلي على المرتبة (الأولى) وبدرجة استخدام (مرتفعة).

3-2: وجاءت المهارة رقم (3) (توجيهه أسئلة إيمانية سلوكيّة للطلاب حول النص القرآني) في المرتبة الثانية بنسبة (3.90) وبدرجة استخدام (غالباً).

والدين الإسلامي دين عظيم يشمل جميع جوانب الحياة، ويربط الإيمان بسلوك والأخلاق، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْءَانَ يَهْدِي لِلّٰهِ هُوَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: 9]. ومن يتأمل النصوص القرآنية يتبيّن له أن مقتضى

التقويم سواء بنائياً أم ختاماً يثرون أسئلة، فالأسئلة هي استراتيجية ثابتة للمعلمين، ويعود طرح الأسئلة المناسبة لإشارة اهتمام الطلاب نحو الدرس القادر من أهم المهارات، وتستخدم غالباً في نهاية الحصة الدراسية؛

بغرض تحفيزهم على المشاركة في الدرس القادر. وربما يعود مجيء هذه المهارة في المرتبة ما قبل الأخيرة؛ إلى عدم اهتمام المعلمين بتنمية مهارات التفكير لدى طلابهم، ولقلة استخدامهم لاستراتيجيات التدريسية التي من شأنها إتاحة الفرصة للطالب لممارسة العصف الذهني والطلاقة في التفكير، بالإضافة لقلة وجود رؤية شاملة لدى المعلم عند تحضيره للدرس بحيث يهتم بالأسئلة التي تساعده الطالب على التفكير وتجذبه للاطلاع على الدرس القادر ومراجعةه في المنزل، فما زال المعلم يهتم عند إعداده للأسئلة الصحفية على الأسئلة التي تهتم بمدى حفظ الطالب، وليس لتدريب عقله على الإنتاج المبدع، ولا على تنمية موهبته وتعليمه مهارات البحث العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو ريدة (2006) في أن درجة ممارسة المعلم لمهارات إشارة دافعية الطلاب للتعلم متوسطة.

ثالثاً: الإجابة عن سؤال البحث الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

الفصل أو السنة بأكملها، والجمع يجب أن يكون هادفاً وموثقاً لأعمال الطالب، والتي تعكس مدى جهده وتقدمه وتحصيله، وإنجازاته في مجال أو مقرر ما تراكمياً.

وربما يعود مجيء هذه المهارة بالمرتبة الأخيرة وبدرجة استخدام (أحياناً) إلى الأعباء الملقة على عاتق معلم التربية الإسلامية، وتوجيه اهتمامه إلى إنجاز المقررات الدراسية، وربما لكونها؛ تستنزف جهداً دون أن يكون لها نصيب من درجات تقييم الطالب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي الجlad، (2007)؛ ومصطفى، (2019) اللتين أوضحتا أن مهارة استخدام المعلم لبطاقات تقويم الأداء جاءت بالمرتبة الأخيرة، كما تتفق مع دراسة المطرفي (2015) والتي بينت أن استخدام المعلم لملف الإنجاز كان بدرجة متوسطة.

3-4: وجاءت المهارة رقم (14) (طرح أسئلة بهدف إشارة اهتمام الطلاب نحو الدرس القادر) في المرتبة الرابعة عشرة من حيث الاستخدام، بنسبة (3.25) وبدرجة استخدام (أحياناً).

ويستخدم المعلمون الأسئلة في جميع مراحل التدريس، حيث يعتمد نجاح التدريس على نجاح المعلم في طرح أسئلته، فمنذ بدء التخطيط الدراسي يحضرون أسئلة، وفي أثناء التنفيذ والتسويق، وفي

خالد إبراهيم المطرودي: درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية...

أ- استخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الاستخدام باختلاف (نوع التعليم)، وقد أسفر التحليل الإحصائي عن التالي:

بين متوسطات آراء أفراد عينة البحث حول درجة استخدامهم لمهارات تدبر النص القرآني تعود لاختلاف (الصف الدراسي، نوع التعليم، المؤهل العلمي، الخبرة التدريبية، الحصول على دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات تدبر النص القرآني من عدمه).

جدول (6): اختبار (Independent Samples T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الإسلامية على محاور استخدام مهارات تدبر النص القرآني باختلاف نوع التعليم.

المتغير	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التهيئة	تعليم عام	113	3.47	0.845	0.914-	0.36 غير دالة
	تحفيظ قرآن	32	3.63	0.886	0.914-	
التنفيذ	تعليم عام	113	3.64	0.836	0.453-	0.65 غير دالة
	تحفيظ قرآن	32	3.72	0.827	0.453-	
التقييم	تعليم عام	113	3.64	1.013	0.358	0.72 غير دالة
	تحفيظ قرآن	32	3.56	1.119	0.358	
المجموع الكلي للمحاور	تعليم عام	113	3.61	0.823	0.332-	0.74 غير دالة
	تحفيظ قرآن	32	3.67	0.854	0.332-	

يتضح من الجدول السابق أنه ليس هناك فروق بين استجابات المعلمين على المجموع الكلي للمحاور، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء العينة في الدرجة الكلية تعود لمتغير نوع التعليم.

ب- استخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الاستخدام باختلاف (الحصول على الدورات التدريبية من عدمه)، وقد أسفر التحليل الإحصائي عن التالي:

وتفق هذه النتيجة مع دراسة السهيمي (1440) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على المجموع الكلي لممارسة مهارات تدبر النص القرآني تعود لاختلاف نوع التعليم، حيث كانت قيمة (T-Test) للمجموع الكلي للمحاور (-0.332)، كما لا توجد فروق بين متوسطات استجابات المعلمين على كل محور منفرداً، ومن ثم فلا تأثير لعامل نوع التعليم على استجابات

جدول (7): اختبار (Independent Samples T-Test) لدلاله الفروق بين متosteات استجابات معلمي التربية الإسلامية على محاور استخدام مهارات تدبر النص القرآني باختلاف حصولهم على دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات تدبر النص القرآني من عدمه.

المحور	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التهيئة	ليس لديهم دورات	73	3.23	0.858	4.156-	0.00 دالة
	لديهم دورات	72	3.79	0.757		
التنفيذ	ليس لديهم دورات	73	3.50	0.914	2.375-	0.02 دالة
	لديهم دورات	72	3.82	0.710		
التقويم	ليس لديهم دورات	73	3.42	1.114	2.357-	0.02 دالة
	لديهم دورات	72	3.82	0.911		
المجموع الكلي للمحاور	ليس لديهم دورات	73	3.43	0.885	0.873-	0.01 دالة
	لديهم دورات	72	3.82	0.721		

لديهم دورات تدريبية.
وربما يعود مجيء الفروقات لصالح الملتحقين بالدورات التدريبية إلى ما تمده تلك الدورات للمعلميين من خبرات ومعرفة في جانب استخدام مهارات تدبر النصوص القرآنية، مما يميزهم عن غيرهم من المعلميين الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بتلك الدورات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزنيدi (2014) والتي أثبتت أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات التدريبية وغير الملتحقين في المجالات الثلاثة (الخطيط، التنفيذ، التقويم) وذلك لصالح الملتحقين بالدورات، وتختلف مع دراسة السهيمي (1440) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متosteات آراء العينة في الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متosteات استجابات المعلمين على المجموع الكلي لمحاور استخدام مهارات تدبر النص القرآني باختلاف حصولهم على دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات تدبر النص القرآني من عدمه، حيث كانت قيمة (T-Test) للمجموع الكلي للمحاور (-0.873)، ومن ثم فهناك تأثير لعامل الدورات التدريبية على استخدام مهارات تدبر النص القرآني، وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات تدبر النص القرآني. كما يلاحظ أن الفروق دالة إحصائياً في كل محور على حدة، فكانت الفروق في محور التهيئة دالة عند مستوى (0.01)، وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية، كما أن الفروق دالة إحصائياً في محوري التنفيذ والتقويم، عند مستوى (0.05)، وذلك لصالح من

استجابات المعلمين على محاور البحث باختلاف (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وقد أسفر التحليل الإحصائي عن التالي:

تعود لمتغير الدورات التدريبية.

ج- استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلاله الفروق بين متوسطات

جدول (8): اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلاله الفروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الإسلامية في محاور استخدام مهارات تدبر النص القرآني باختلاف (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرارة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الصف الدراسي	بين المجموعات	0.307	2	1.533	2.279	0.11 غير دالة
	داخل المجموعات	95.544	142	0.673		
المؤهل العلمي	بين المجموعات	0.081	2	1.041	0.059	0.94 غير دالة
	داخل المجموعات	98.529	142	0.694		
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	3.931	2	1.965	2.948	0.06 غير دالة
	داخل المجموعات	94.680	142	0.667		

كل من: المؤهل العلمي والخبرة التدريسية في درجة ممارسة المعلمين لمهارات تدريس التلاوة، كما تتفق مع دراسة العلي (2007) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كفاءة التدريس تعود لعامل اختلاف الصف الدراسي.

توصيات البحث:

بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:
 1- تحديث المناهج الدراسية في برنامج الإعداد بمؤسسات إعداد معلم التربية الإسلامية، وتطوير مكوناتها، واستعمالها على محتويات علمية وتطبيقية ترتبط بالمهارات التي حصلت على متوسط استخدام (أحياناً).

يتضح من الجدول السابق أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على المجموع الكلي لمحاور استخدام مهارات تدبر النص القرآني باختلاف (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، حيث كانت قيمة (ف) للمجموع الكلي للمحاور (2.948)، كما لا توجد فروق بين متوسطات استجابات المعلمين على كل محور منفرداً، ومن ثم فلا تأثير لعامل (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) على استجابات المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: أبو ريدة، وخليفة، (2013) بعدم وجود فروق تعزى لأثر (2006)

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن تيمية، أحمد (1425). مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية. تحقيق: عبد الرحمن محمد قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف: المدينة المنورة.
ابن عاشور، محمد (1984). تفسير التحرير والتنوير. ج 23، الدار التونسية للنشر: تونس.

ابن قيم الجوزية (1423). إعلام الموقعين عن رب العالمين. ج 3، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع: المملكة العربية السعودية.

ابن كثير، إسماعيل (1420). تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد السلامة، ط 2، دار طيبة للنشر والتوزيع: الرياض.
ابن منظور، محمد (دت). لسان العرب. دار صادر: بيروت.

أبو ريدة، نافذ (2006). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

الأجري، محمد (1424). أخلاق أهل القرآن. ط 3، دار الكتب العلمية: بيروت.

الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين (1415). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. دار الكتب العلمية: بيروت.

الشبيتي، أميرة (2011). فاعلية تدريس التفسير باستخدام المدخل المنظومي وقواعد التفسير في تنمية مستويات فهم النص القرآني لدى طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة

2- نظرًا لما أثبته البحث الحالي من أثر للدورات

التدريبية في استخدام مهارات تدبر النص القرآني، فإن الباحث يرى ضرورة تنظيم وزارة التعليم دورات تدريبية نظرية وعملية لمعظمي التربية الإسلامية، في مهارات التدبر وخاصة تلك المهارات التي ثبت أن استخدامها في التدريس لم يكن بالشكل المطلوب.

3- تشجيع المعلمين لبذل المزيد من الجهد في تأديتهم لبعض المهارات التي تعتمد في الغالب على مجدهو داهم الشخصية داخل غرفة الصف.

مقترنات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي فإن الباحث

يقترح:

1- إجراء دراسات مماثلة لدرجة استخدام معلمات التربية الإسلامية بالمراحل الثلاث مهارات تدبر النص القرآني.

2- إجراء دراسات مماثلة لدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لمهارات تدبر النص القرآني.

3- إجراء دراسة شبه تجريبية لبحث أثر استخدام استراتيجية تعتمد على التدريس باستخدام مهارات تدبر النص القرآني على تحصيل الطلاب للمفاهيم الإسلامية.

* * *

خالد إبراهيم المطرودي: درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية...

- الطبري، محمد (2001). *تفسير الطبرى جامع البيان فى تفسير آى القرآن*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركى، دار هجر: مصر.
- عبد الجود، بسيونى وعواطف، عبد الله (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترن لتربية مهارات تحليل النص القرآنى ومهارات تدريسه لدى معلمى العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية وأثره في فهم الطلاب. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، 1(143)، 1-57.
- العبودي، انتصار (2003). أثر أسلوب تحليل النص في تحصيل طالبات الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- عطيه، وفاء (2012). أثر أسلوب تحليل النص في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة السيرة النبوية. *مجلة الأستاذ*، 203، 684-722.
- العلي، ريم (2007). *تقدير معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترنة لجودة الأداء التدريسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، قسم المناهج وطرق التدريس.
- عيسى، محمد (2011). *تقدير أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي*. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 2(76)، 332-380.
- الغامدي، عادل (2015). فاعلية برنامج مقترن في تنمية بعض مهارات تدبر النصوص القرآنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*،
- الأميرة نوره نور بنت عبد الرحمن: المملكة العربية السعودية.
- الجلاد، ماجد (2007). درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، 8(2)، 36-13.
- الحميضي، إبراهيم (2013). أثر معلم القرآن الكريم في تعليم التدبر. *مجلة البحوث والدراسات الشرعية*، 14(2)، 339-360.
- خليفة، عبد الحكيم (2013). استراتيجيات فهم النص القرآني والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ومدى تحقيق معلمى العلوم الشرعية لها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(41)، 93-143.
- الدویش، ابتسام، (2015). *تفعيل التدبر داخل الحصة القرآنية*. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود، 6(6)، 159-206.
- الزنيدى، عبد العزيز (2014). *مقارنة الأداء التدريسي لمعلمى التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين في محافظة عنزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- سالم، السيد (2009). من بلاغة الفرائد الفذة في القرآن الكريم. *مجلة جامعة المدينة العالمية*، 10، 562-616.
- السنيدي، سلمان (2002). *تدبر القرآن*. ط 2، مجلة البيان: الرياض.
- السهيسي، خالد (1440). *مهارات تدبر القرآن الكريم لدى معلمى القرآن بالمرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود-

- مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية بجامعة الكويت، 102-61 (164).
- الغبيوي، طلال (2017). تقويم مهارات فهم النص القرآني لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 28(109)، 394-449.
- المراكي، أسامة (2017). نحو منهجية تدبر القرآن الكريم. مجلة تدبر السعودية، 2 (3)، 25-137.
- الغيلي، زيد، والمنصوري، عبد الله (2009). مدى ممارسة معلم القرآن الكريم للأنشطة التدريسية اللاحزة لتحقيق التدبر. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 25(2)، 111-154.
- المرادي، أبو الحسن (1427). صحيح مسلم. دار طيبة للنشر والتوزيع: الرياض.
- قالمي، كمال (2013) خمسة وسائل معينة على تدبر القرآن الكريم. مجلة الإصلاح، 7 (38)، 6-10.
- القرطبي، محمد (1407). التذكار في أفضل الأذكار، ط 3، مكتبة دار البيان: دمشق.
- البعبي، سليمان والسعالي، محسن (2013) مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية مهارات تدريس تلاوة القرآن الكريم بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- المطرفي، ثامر (2015) مدى أهمية واستخدام التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 31(3)، 544-604.
- مجيد، عدنان (2018) درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات تدريس القرآن الكريم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت: الأردن.
- المناوي، غادة (2007). دراسة تقويمية لمهارات تحليل النص القرآني لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية وعلاقتها بتحصيل طلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر- فرع البناء.
- محمد، محمد (2005) فاعلية برنامج مقترن للقراءة التحليلية في فهم النصوص القرآنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- النوي، أبو زكريا (1412) التبيان في آداب حملة القرآن. حققه: بشير محمد عيون، مكتبة المؤيد: الطائف.
- المحيلاني، جوهرة، والظفيري، فهد (2011) الكفايات التدريسية لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.
- الوهبي، فهد (1432) تدبر القرآن الكريم (مفهومه-أساليبه-أسبابه-آثاره). مجلة الدراسات القرآنية، 8، 429-467.

and ways to develop them in the lower basic stage in Gaza (In Arabic). *Journal of Postgraduate Studies at the University of Niles*, 13 (50), 277-251.

Al-Matrafī, T. (2015). The importance and use of the alternative evaluation for forensic science teachers at the secondary level and the most important difficulties they face (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 31 (3), 544-604.

The Second International Conference (October 2015). Managing the Noble Qur'an: Curricula and Flags, *Journal of Imam Shatby Institute of Quranic Studies*, 21, Casablanca.

Al-Wahbi, F. (1432) manages the Holy Qur'an (his concept - his methods - his causes - its effects) (In Arabic). *Journal of Quranic Studies*, 8, 467-429.

* * *

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Al-Jallad, M. (2007). Degree of practice of Islamic studies teachers in the skills of teaching recitation and intonation in Ajman University of Science and Technology network (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain*, 8 (2), 13-36.
- Khalifa, A. (2013). Strategies for understanding and awareness of the Quranic text among Al-Azhar high school students and the extent to which Islamic science teachers achieve them (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 1 (41), 93-143.
- Abdel-Gawad, B., & Awatef, A. (2009). The effectiveness of a proposed training program for developing the skills of Quranic text analysis and teaching skills for forensic science teachers at Al-Azhar secondary stage and its effect on students' understanding (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 1 (143), 1-57.
- Attia, W. (2012). The effect of the text analysis method on the achievement of intermediate second-grade students in the course of the Prophet's biography (In Arabic). *Al-Ustaz Magazine*, 203, 684-722.
- Issa, M. (2011). Evaluating the performance of Islamic education teachers in the secondary stage in light of the professional standards for the quality of teaching performance (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 2 (76), 332-380.
- Al-Ghamdi, A. (2015). The effectiveness of a proposed program in developing some skills for managing Quranic texts among high school students in Al Baha (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 2 (164), 61-102.
- Al-Ghubawey, T. (2017). Evaluation of the skills of understanding the Quranic text for secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 28 (109), 394-449.
- El-Ghaly, Z., & Al-Mansoori, A. (2009). The extent of the practice of the Holy Quran teacher in the teaching activities necessary to achieve reflection (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 25 (2), 111-154.
- Al-Muhailani, J., & Al-Dhafiri, F. (2011). the teaching competencies of the teacher of the Noble Qur'an in the elementary stage in the State of Kuwait (In Arabic). *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies at Kuwait University*, 37 (140), 17-49.
- El-Marakby, O. (2017). Towards a methodology for managing the Holy Quran (In Arabic). *Tidber Magazine, Saudi Arabia*, 2 (3), 25-137.
- Mustafa, A. (2019). The reality of Islamic education teachers practicing alternative assessment methods

تنظيم عمل تطوع المعلمين التقاعد़ين في المدارس

"تصور مقترن"

عبد العزيز بن سالم النوح^(١)

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 05/05/1441هـ؛ وقبل للنشر في 25/05/1441هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على خبرات بعض الدول في التطوع في المدارس، ووضع تصور لتنظيم تطوع المعلمين التقاعدِين في المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، والمقابلة أداة للدراسة وطبقت على عينة من المعلمين التقاعدِين، عددهم (10)، وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: أن الدافع الديني واحتساب الأجر عند الله هو الدافع الأول للعمل التطوعي، وأن هناك دوافع أخرى للتطوع، منها: حب مهنة التعليم، والرغبة في إشغال النفس بشيء مفيد، والشعور بطول وقت الفراغ، والتواصل مع المجتمع، كما أن هناك مجالات يرغبون في التطوع فيها، منها: إرشاد الطلاب، والتدرис مع المعلمين الجدد بهدف مساعدتهم ونقل الخبرات إليهم، والمشاركة في النشاطات الطلابية، والإشراف على الطلاب في أثناء الاستراحة، أما المحفزات التي تدفع للعمل التطوعي فقد اتفقوا على أن التأمين الصحي للمتطوعين أقوى المحفزات للتطوع، وكذلك المكافآت الرمزية التي تغطي تكاليف النقل من وإلى المدرسة، و اختيار المتطلع للمدرسة التي يرغب العمل فيها، بالإضافة إلى وضع تصور لتنظيم عمل المعلمين المتطوعين بالمدارس يشتمل على: الأسس التي ينطلق منها التصور، وأهداف التصور، وهيكلاً تنظيمي لإدارة عملية التطوع، وأهداف العمل التطوعي في المدارس، وأليات العمل التطوعي في المدارس.

الكلمات المفتاحية: التقاعد، المعلمون، التطوع في المدارس.

Organization of retired teachers 'voluntary work in school Proposed conception

Abdul Aziz S. Al-Noah⁽¹⁾

King Saud University

(Received 04/09/2019; accepted 20/01/2020)

Abstract: The study aimed to identify the experiences of some countries on volunteering in Schools besides setting a conception for organizing volunteering of retired teachers in schools , so for realizing objectives of study , the researcher used descriptive method and interview as a tool for study applied to a sample of retired teachers of (10) and the most important findings are:-Religious motive and doing good acts for the sake of Allah the main motive to voluntary work, One of other motives for volunteering is loving education job, desiring to link self to a useful work, feeling length of free time and communication with community, For fields of volunteering are:- students' guidance, teaching with new teachers for helping them and transferring experiences to, participation in student's activities and supervising students during intervals, For impetuses that lead to voluntary work, there is an agreement that health insurance of volunteers is the strongest impetuses to volunteering, as well as obtaining a symbolic reward for covering cost of transport from /to school and volunteer should select school in which he/she desires to volunteer, and Setting a conception for organizing work of volunteer teachers which includes: Basis from which conception starts, Objectives of conception, Organizational structure for managing volunteering process, and Objectives of volunteering of retired teachers.

Keywords: Retired teachers, volunteering in school.

(1) Associate Professor, Department of Educational Administration,
College of Education, King Saud University.

(١) الأستاذ المشارك، بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

e-mail:aalnooh@ksu.edu.sa البريد الإلكتروني:

مقدمة:

والتدريب والتعليم والمتطوعين، واستخدمت قوانين وسياسات التطوع كجزء من برامج أوسع نطاقاً تعالج (الحد من الفقر، والصحة، والتعليم وغيرها) (International Center for Law, 2009).

رغم أهمية البرامج التطوعية في جميع المجالات إلا أن أبرزها ما كان في المجال التعليمي، فلقد وضعت الكثير من الدول برامج تعليمية تطوعية، للاستفادة من المعلمين المتطوعين، لتعزيز التعليم وخاصة في المناطق التي تعاني نقصاً في الموارد، على سبيل المثال الصين استفادت من المتطوعين في المناطق الريفية، وبعض الدول الإفريقية استفادت من المتطوعين في القرى النائية (Zhou & Shang, 2011).

ولم يكن التطوع في مجال التعليم يقتصر على إيصال التعليم إلى المناطق الريفية أو النائية، بل لتحسين العملية التعليمية فالباحثون السابقة تشير إلى أن التخطيط والتنفيذ الجيد لبرامج التدريس التطوعي يمكن أن يساعد على تحسين تحصيل الطلاب تعليمياً. أما إذا كان المعلموون المتطوعون غير مؤهلين مع وجود إدارة سيئة فقد يكون أضرار برنامج التدريس التطوعي أكثر من نفعه (Zhou & Shang, 2011).

ومما يعزز تحسين العملية التعليمية التأثير الإيجابي للمتطوعين في المدارس؛ خاصة إذا كانوا من كبار السن الذين لديهم خبرة في مجال التعليم،

تحرص معظم دول العالم على تعزيز العمل التطوعي بوصفه سلوكاً حضارياً يدل على وعي المجتمع والمتطوع على حد سواء، ويُعبر العمل التطوعي عن التكامل والتعاون ويعمق روابط المحبة بين أفراد المجتمع، وازداد حرص الدول على العمل التطوعي بعد إقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة يوم التطوع الدولي ليكون في الخامس من ديسمبر من كل عام فأصبحت الدول تسعى إلى إحياء هذا اليوم وتنشيط البرامج التطوعية.

فالعمل التطوعي يعكس صورة مهمة للدلاله على حيوية المجتمع ووعيه، ولذلك يؤخذ مؤشراً للحكم على مدى تقدم المجتمعات فالأدبيات القليلة المتاحة في العمل التطوعي تؤكد أهمية تفعيل العمل التطوعي لأي مجتمع سواء كان متقدماً أم نامياً فالمشاركة الفاعلة في العمل التطوعي تعد أحد المؤشرات التي يقاس بها مدى تقدم هذا المجتمع ودرجة الوعي (أبو النصر، 2016).

كما أن العمل التطوعي يعبر عن إرادة حرة وصادقة للإسهام في التنمية بجميع مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، لذا أنشأت بلدان كثيرة مراكز أو مجالس وطنية للمتطوعين تشجع على ذلك وتيسّر العمل التطوعي، وتتوفر المعلومات

إلى أن الشراكة بين المدارس والمتطوعين في المجتمع عملية إبداعية تقدم فوائد مشتركة لكل من الأطفال والمتطوعين، فالاطفال يستفيدون من الاهتمام الفردي، ومن اكتساب المعرفة، أما بالنسبة للمتطوعين، فالتطوع يجعلهم يشعرون بمزيد من الإنتاجية ويقلل من الشعور بالوحدة أو الاكتئاب.

إن قوة وجودة تأثير المتطوعين تتعلق بالدعايف، فغالباً ما تكون دوافع التطوع عاماً رئيسيّاً يؤثر في الالتزام والأداء، والدراسات الغربية وجدت أن التطوع القائم على القيم (المعتقدات الدينية، دعم قضية مهمة) يكون لديهم التزام أفضل (Zhou & Shang, 2011).

مشكلة الدراسة:

تعاني بعض المدارس بالمملكة العربية السعودية نقصاً في المعلمين أو المعلمات، حيث يبدأ العام الدراسي في ظل هذا النقص، وقد يستمر أشهرًا؛ مما دفع وزارة التعليم إلى منح قادة المدارس صلاحية تخفيض الخطة الدراسية لسد العجز المؤقت ريثما يتم علاج نقص المعلمين، وفي العام الماضي زادت معاناة المدارس بسبب تقاعده العديد من المعلمين والمعلمات فقد أشار المتحدث الرسمي لوزارة التعليم بتقدم "حوالي (18881) معلمًا ومعلمة للتقاعد المبكر، فضلاً عن المتقاعدين بعد بلوغ السن النظامية للتقاعد، بالإضافة إلى أن الوزارة أعلنت قبل العام الماضي

فالأدبيات الموجودة حول أثر المتطوعين في المدارس على ندرتها، تشير إلى أن المدارس ترغب في المتطوعين لما لهم من تأثير إيجابي على المناخ التعليمي بالمدرسة وعلى البيئة والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، بالإضافة إلى شعور المتطوعين كبار السن في المدارس بقيمتهم الذاتية (Martinez, Frick,

Kim, & Fried, 2010)

ولا يستغرب من التأثير الإيجابي للمعلمين المتقاعدين عندما يتطوعون في المدارس لما لهم من خبرة كبيرة في مجال التعليم، هذا التأثير سواء كان مباشرةً في تحسين تعلم الطلاب أم غير مباشر من حيث يتمأخذ التعليم بجدية أكبر من قبل الطلاب البالغين وهذا ما تشير إليه نتائج البحث من أن وجود المتطوعين كبار السن في المدرسة يؤثر في الطلاب البالغين فياخذون التعليم بجدية واحترام أكبر وهذا يعزز المواقف الإيجابية تجاه المدرسة (California Univ, 2016)

فالتأثير الإيجابي ليس فقط في تحسين العمل المدرسي، بل على المتطوعين أنفسهم، فالتطوع يجعلهم يشعرون بالراحة والاندماج مع مجتمعهم، وهذا يؤكّد أهمية الشراكة بين المدارس والمتطوعين خاصة المتقاعدين لما لها من فوائد مشتركة، فقد أشار الباحثان استروم واستروم (Strom & Strom, 2012)

للتعليم، ونظراً لأن الباحث لم يجد في الدراسات السابقة المحلية ما يفيد الحاجة إلى تطوع المعلمين، فقد اعتمد على نقص المعلمين وازدحام الفصول وتقاعد عدد كبير من المعلمين.

كما قام الباحث بمقابلة (10) معلمين ممن تقاعدوا مبكراً، وقد أمضوا في التقاعد أربع سنوات فأقل، وتوصل إلى أن تسعه معلمين ممن قبيلوا لهم رغبة في العمل التطوعي في المدارس. وبناء على ما سبق فإن الباحث يرى أن لدى المعلمين التقاعدِين مبكراً رغبة للعمل التطوعي بالمدارس، وتأتي هذه الدراسة لوضع تصور لكيفية الاستفادة منهم كخطوة أولى، يتبعها فتح المجال أمام المختصين من غير المعلمين للتطوع في المدارس بعد تدريبيهم بما يتناسب مع العمل المدرسي.

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على خبرة بعض الدول (كندا والصين) عن التطوع في المدارس.
- 2- وضع تصور مقترن لتنظيم تطوع المعلمين التقاعدِين في المدارس.

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم الأهمية إلى:

الأهمية العلمية للدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية العمل

احتياجها من الوظائف النسوية والوظائف الرجالية بلغ (10)آلاف وظيفة إلا أنها تفاجأت بفقدان نحو (19) ألف معلم ومعلمة بعد تقديمهم على التقاعد المبكر (الشمسي، 2016).

فالتقاعد المبكر، وعدم توظيف بديل أدى إلى ازدحام الفصول فمثلاً تشير الإحصائيات الصادرة من إدارة التعليم بالرياض بخصوص أعداد الطلاب والفصول في المرحلة الثانوية حسب مكاتب التعليم إلى أن بعض المكاتب لديها نسبة عالية تصل إلى أكثر من (30) طالباً / فصل، وأكثر (39) طالبة / فصل في (مكتب التعليم جنوب) (اللقطة الإحصائية حسب مكاتب التعليم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض عام 1438هـ).

إن النظر إلى معدل كثافة الطلاب في الفصول وخاصة في المرحلة الثانوية وضخامة العمل في المدارس ومهام العاملين المتعددة ومسؤولياتهم الجسمية وما يرافق ذلك من قلة في الموارد البشرية (المعلمين) يحتم على المعنيين فتح المجال للتطوع وخاصة للمعلمين التقاعدِين الذين اكتسبوا خبرات خلال السنوات التي قضوها في التعليم فذلك يسهم في تخفيف الأعباء عن المعلمين، كما يسهم في تحسين تحصيل الطلاب، ومساعدة المدارس في القيام بوظيفتها، بالإضافة إلى أن عدم الاستفادة من هذه الخبرات والمهارات يعد خسارة

ولم يمض على تقاعدهم أكثر من أربع سنوات بمدينة الرياض.

الحد الزمانى والمكاني: طبقت أداة الدراسة عام (2018) في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

تنظيم: "تأليف أجزاء متناشرة لأداء غرض معين أو مجموع تألف من أجزاء متناشرة" (عمر، 2008، ص. 2235)

وفي هذه الدراسة يقصد بتنظيم العمل تحديد الاختصاصات والسلطات والعلاقات بين وزارة التعليم وإدارة التعليم والمدارس فيما يتعلق بتطوع المعلمين.

التطوع: التطوع في اللغة هو "تطوع الشخص أي تقدم لعمل ما مختاراً، قدم نفسه لإنجاز عمل أو مهمة بدون مكافأة أو أجر" (عمر، 2008، ص. 1422).

يرى رشدي أن التطوع هو: "أي جهد يبذله الفرد دون توقيع عائد مادي يهدف المشاركة في تحمل مسؤولياته تجاه المجتمع من أجل المشاركة في حل مشكلاته وتحقيق طموحاته" (رشدي، 2013، ص. 125).

ويعرف حمزة التطوع بأنه: "المجهود الذي يبذل الفرد بصفة اختيارية عن طريق المساهمة بتقديم خدمات دون مقابل من أي نوع" (حمزة، 2015، ص. 25).

العمل التطوعي: تعرف منظمة العمل الدولية العمل التطوعي "بأنه عمل غير إلزامي وغير مدفوع

التطوعي الذيحظى باهتمام دولي، لإسهامه في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما تسعى إلى تحقيق رؤية المملكة (2030) في تشجيع العمل التطوعي، وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة وضعت تصوراً لتنظيم تطوع المعلمين التقاعد़ين في المدارس.

الأهمية العملية:

يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في:

تحسين تعليم الطلاب خاصة في الفصول المزدحمة، وسد العجز من المعلمين بصورة مؤقتة، وتحفييف العبء الإداري عن المعلمين.

أسئلة الدراسة:

1- ما خبرات بعض الدول (كندا والصين) عن التطوع في المدارس؟

2- ما التصور المقترن لتنظيم تطوع المعلمين التقاعدِين في المدارس؟

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على خبرات الدول عن التطوع في المدارس، ووضع تصوّر لتنظيم تطوع المعلمين التقاعدِين في المدارس.

الحد البشري: اقتصر تطبيق أداة الدراسة (المقابلة) على عينة من المعلمين التقاعدِين مبكراً

أولاً: الإطار المفاهيمي للعمل التطوعي:

مفهوم العمل التطوعي: مفهوم العمل التطوعي ليس متسقاً لجميع الباحثين فيشير التوبيجري (2013، ص. 38) إلى "أن التباساً قد يحدث لدى الكثيرين حول مفهوم العمل التطوعي الذي يراه بعضهم مجرد انتصار العمل التطوعي نحو الفئات الخاصة والمعوقين والمكتوفين والمرضى، وإن كان هذا من مقاصده النبيلة إلا أن العمل التطوعي لا يقتصر على خدمة هذه الشرائح فقط؛ إذ يشمل العمل التطوعي المجتمع وإنسانه ثقافياً واقتصادياً وتربوياً، ويتسع طيفه من تعليم التلاميذ إلى تعبيد الطرق إلى إقامة الورش التوعوية".

بالإضافة إلى هذا الالتباس في مفهوم العمل التطوعي فيشير (Butcher & Einolf, 2017) إلى أن معظم الباحثين لم يحددوا بوضوح ما يعنيه التطوع، بعض الباحثين يقترون التطوع على اتخاذ القرارات بحرية تامة لمساعدة الآخرين، في حين أن البعض الآخر يتوسع في مفهوم التطوع ويعد عمل الخدمة الإلزامية عملاً تطوعياً، مثل عمل الخدمة المطلوبة من طلاب المدارس الثانوية، كما لم يحسب بعض الكتاب سوى العمل غير المدفوع الأجر كعمل تطوعي، في حين سمح آخرون بأجور صغيرة أو أجور أقل من مستوى السوق، ولم يحسب بعض الكتاب سوى العمل

الأجر إما عن طريق منظمة أو مباشرة لآخرين خارج أسرهم" (6. Butcher & Einolf, 2017, p. 6)، ويرى دوجيد وموندل وأشتوجيورناسكي (Duguid, Mundel & Schugurensky, 2013, p.3) أن "العمل التطوعي هو نشاط غير مدفوع الأجر موجه نحو مساعدة الآخرين وتحسين المجتمع".

أما البرلمان الأوروبي فقد اعتمد تعريفاً واسعاً للعمل التطوعي "العمل الذي لا يتم القيام به من أجل مكافأة مالية... يتم القيام به بإرادة حرة... ويعود بالنفع على طرف ثالث خارج دائرة العائلة والأصدقاء (International Center for Law, 2009, p.9).

فالعمل التطوعي في هذه الدراسة: هي تلك الجهود التي يبذلها المعلمو التقاعدون داخل المدارس بصفة اختيارية ودون مقابل مادي. المعلم التقاعد: "هو الموظف المدني... الذي أحيل على التقاعد وخصص له معاش تقاعدي" (المؤسسة العامة للتقاعد، 2017)

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:

يطلق على العمل التطوعي القطاع الثالث ويعد مكملاً للقطاعين الحكومي والقطاع الخاص وهو قطاع غير ربحي يتحلى فيه المتطلع ذاته ويقدم مصلحة الجماعة والمجتمع على المنفعة الذاتية.

المجتمعية المدرسية التي تشجع وتشترط أحياناً على الطلاب الانخراط في العمل التطوعي، ينبغي أن يكون للنشاط منفعة لشخص آخر غير المتتطوع، أو للمجتمع ككل، على الرغم من أنه من المسلم به أن العمل التطوعي يجلب فائدة كبيرة للمتطوع أيضاً" (Butcher & Einolf, 2017, p.5).

ومما سبق يمكن أن نستنتج عناصر مفهوم العمل التطوعي على النحو الآتي:
أن العمل التطوعي يتم بإرادة حرة، ويمكن اعتبار إلزام الطلاب بالعمل التطوعي هو من قبيل الرغبة في غرس حب التطوع في الناشئة، ويتم العمل التطوعي دون مقابل مادي، مع السماح بأخذ التكاليف المتعلقة بأعمال التطوع، وأن يتعلق العمل التطوعي بمنفعة الآخرين وليس للمنفعة الشخصية البحتة.

أهداف العمل التطوعي:

للعمل التطوعي أهداف متعددة هي بحسب حمزه (2015):

تحفيض العبء عن الجهود الحكومية وتوفير مبالغ طائلة، كما يحقق التعاون بين أفراد المجتمع، ويزيد من الانتماء للمجتمع، بالإضافة إلى أن المتتطوع يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة، وفي تقديم المشورة الفنية الخاصة.

في حين يرى أبو النصر (2016) أن أهداف التطوع

ال رسمي مع مؤسسة غير حكومية كعمل تطوعي، وتوسيع البعض الآخر في مفهوم العمل التطوعي بحيث يشمل المساعدة غير الرسمية من الجيران والمساعدة الفووية المقدمة للغرباء، كما لم يحسب البعض سوى العمل الموجه كلياً نحو مساعدة الآخرين، في حين أن كتاباً آخرين عدوا من ضمن العمل التطوعي، العمل الذي من شأنه أن يستفيد منه الأصدقاء، والعائلة، أو من شأنه أن يدعم المؤسسة التي كان المتتطوع عضواً فيها. مما سبق يتضح أن هناك اختلافاً في مفهوم العمل التطوعي أدى إلى وجود العديد من تعاريف العمل التطوعي منها:

ويعرفه الخواجة والدرني (2011، ص. 152) "بالجهد والعمل الذي يقوم به الفرد أو جماعة أو تنظيم طواعية و اختيار، بهدف تقديم خدمة للمجتمع أو لفئة منه دون توقع جزاء مقابل جهوده التي بذلها".

ويعد تعريف متطوعي الأمم المتحدة للعمل التطوعي (1999) أكثر دقة وتحديدًا والذي يشير إلى أن

هناك ثلاثة خصائص رئيسية للتطوع هي:
"لا ينبغي القيام بالأنشطة في المقام الأول من أجل المكافآت المالية، على الرغم من إمكانية السماح بسداد النفقات وبعض المدفووعات الرمزية. يجب أن يتم النشاط طوعاً، وفقاً لإرادة الفرد الحرة، على الرغم من أن هناك مناطق رمادية، مثل مخططات الخدمة

يكسب المتطوع الرضى التام عن نفسه، واحترام ذاته، واحترام الآخرين، وينمي شخصيته، ويزيد من خبرته، ومهارته، ويكون شبكة من العلاقات مع الآخرين سواء مع زملائه المتطوعين، أو مع المستفيدِين، ويستغل المتطوع وقت فراغه بما يعود عليه بالنفع. فيما يرى البسيطي، وضيـش (2017) أن دافع العمل التطوعي هي:

دافع دينية واجتماعية، من خلال مساعدة المحتاجين، والحصول على خبرة وتنمية المهارات، وتقدير الذات، والتحرر من الشعور بالوحدة. ويرى تراسى هورنيري وسيتون وكرافين (Tracey, Hornery, Seaton, Craven, & Yeung, 2014) أنه يمكن حصر دافع التطوع في:

- القيم: التطوع يسمح للناس بالتعبير عن القيم الشخصية.
- الفهم: القدرة على تعلم مهارات جديدة أو استخدام مهارات موجودة وغير مستخدمة.
- الوظيفي: الفوائد المتعلقة بالتطوير الوظيفي.
- الاجتماعية: السماح بالتنشئة الاجتماعية مع الآخرين.
- وقائية: تقليل المشاعر السلبية.
- التحسين: الفوائد المتعلقة بالنمو الشخصي والتنمية.

تتمثل في:

بث روح المحبة والتآخي والتعاون الإنساني، وتعبئة الطاقات البشرية والمادية وتوجيهها إلى عمل اجتماعي منظم وهادف، وسد الفراغ في الخدمات وتوسيع قاعدتها، وتحطيم الحاجز السلبية والانعزالية في المجتمع، ودعم العمل الحكومي وزيادة فاعليته وكفاءته.

أهمية العمل التطوعي:

يطلق على العمل التطوعي أحياناً القطاع الثالث، بوصفه مكملاً للقطاع الحكومي (القطاع الأول)، وللقطاع الخاص (القطاع الثاني)، وشريكًا أساسياً لهما في عملية التنمية، فالعمل التطوعي يزيد من تماسك المجتمع ويعصنه من كثرة الأمراض الاجتماعية، كالجشع، وإيثار الذات، كما يعد من أكثر الأسلوب ترسیخاً لمعانٍ الوطنية في نفوس النشاء (التويجري، 2013)، فيما يرى عامر والمصري (2016) أن العمل التطوعي من أهم وسائل المشاركة في النهوض بالمجتمعات ومساعدة الدولة في تلبية الاحتياجات المجتمعية وتخفيف العبء عن كاهل المؤسسات الاجتماعية.

دافع العمل التطوعي:

يرى عبدالفتاح (2008) أن هناك عدة دافع للعمل التطوعي، من أبرزها:

عوائق تعود للمنظمة:

تعقد الإجراءات الإدارية والتمسك بالروتين، وعدم إعلان المنظمة عن حاجتها للمتطوعين. ويمكنتنا أن نقسم العوائق إلى ما يتعلق بالمتطوع (تعارض وقت العمل مع وقت التطوع، الخوف من تحمل المسؤوليات)، وما يتعلق بالأنظمة (عدم وجود أنظمة تنظم العمل التطوعي، غياب لواحة الحقوق والواجبات)، وما يتعلق بالمنظمة (تعقد الإجراءات الإدارية، غياب الأهداف الواضحة، عدم التجانس بين فريق العمل في المنظمة والمتطوعين، نقص تدريب المتطوعين). يلاحظ أن هذه العوائق يمكن التغلب عليها بوضع الحلول المناسبة إذا وجد الدعم من المسؤولين وتضافرت جهود المعنيين.

العمل التطوعي في رؤية المملكة العربية السعودية (2030):

العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية يرتكز على المبادئ الإسلامية والعادات العربية الأصلية، وقد حظي بدعم كبير من الدولة وذلك من خلال تأسيس وزارة العمل والشؤون الاجتماعية عام (1380هـ)، وقامت الوزارة منذ نشأتها بتنمية المجتمعات المحلية، واهتمت بلجان المجتمع ومجالس المحافظات والمراکز والهجر. وببدأ العمل التطوعي يأخذ بعداً أكبر من خلال

ويرى الباحث أن من أهم دوافع العمل التطوعي هي القيم الدينية فالمنتظرون يرغبون في الأجر من الله، بالإضافة إلى تأثير بعض القيم الأخرى التي يكون دوافعها حب الخير للناس، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وغيرها، كما أن بعض الأفراد يتطلعون بدوافع ذاتية تتعلق برغبتهم في كسب خبرات جديدة، أو أن يشغلوا أوقاتهم بما يحقق ذاتهم.

عواائق العمل التطوعي:

يواجه العمل التطوعي صعوبات تعيق انتشاره، وزيادة إسهامه في التنمية، فمن أبرز هذه العوائق ما ذكرته النابلسي (2009) منها:

عدم توافر بيئة تشريعية مدعاة للعمل التطوعي، وضعف الوعي بقيمة العمل التطوعي المنظم، وضعف الحوافز المجتمعية للمتطوعين، وعدم توافر التوجيه والتدريب الكافي للمتطوعين.

وقسم يعقوب، والسلمي (2005) عوائق العمل

التطوعي إلى:

عواائق تعود للفرد:

الخوف من أن المشاركة في العمل التطوعي ستلزم الفرد بمسؤوليات قد لا يستطيع الوفاء بها، والخوف من الالتزام الأدبي والمادي، وعدم توفر وقت كاف للمشاركة في الأعمال التطوعية.

الربحية من استقطاب أفضل الكفاءات القادرة على نقل المعرفة وتطبيق أفضل الممارسات الإدارية، والعمل على أن يكون للقطاع غير الربحي فاعلية أكبر في قطاعات الصحة، والتعليم، والإسكان، والأبحاث. كما أشارت الرؤية إلى أن أعداد المتطوعين منخفضة، وحددت هدفًا وهو زيادة عدد المتطوعين إلى (300000) متطوع في نهاية عام (2020) و مليون متطوع (2030) (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، p69).

ثانيًا: خبرات بعض الدول في العمل التطوعي في المدارس:

تولى دول العالم أهمية خاصة للعمل التطوعي، ويتبَّع ذلك من خلال أعداد الجمعيات والمؤسسات التطوعية وأعداد المتطوعين، وتم اختيار دولتين إحداهما من الدول الشرقية (الصين)، والأخرى من الدول الغربية (كندا) فالصين دولة نظامها مركزية وتسعى إلى الاتجاه للامركزية أما النظام الكندي فهو نظام لامركزي يتم تمويله والإشراف عليه من قبل الأقاليم. والنظام التعليمي السعودي يتبعه إلى اللامركزية لذا تم اختيار نظامين مختلفين.

خبرة الصين:

العمل التطوعي في الصين له تاريخ طويل، قبل إنشاء جمهورية الصين الشعبية، وفي السنوات الأخيرة،

برنامج التحول الوطني (2020)، وهو أحد برامج رؤية المملكة (2030)، إذ اعتمدت مبادرة تنظيم وتمكين العمل التطوعي وأُسند تنفيذها لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية التي وضعت تمكين العمل التطوعي هدفها الإستراتيجي الخامس.

أحد مشاريع مبادرات برنامج التحول الوطني هو (مؤسسة العمل التطوعي)، وذلك بتأسيس وتفعيل أقسام لإدارة التطوع في منظمات القطاع غير الربحي بحيث يختص هذا القسم في تحديد الاحتياجات التطوعية للمنظمة، وتوفير الفرص التطوعية لها، واستقطاب المتطوعين وتوظيفهم بحسب قدراتهم واحتياجات المنظمة، كما يتولى القسم تأهيل وتدريب المتطوعين بحسب المهمة، ومتابعتهم أثناء الأداء، وتكريمهم ونشر إنجازاتهم بعد القيام بالعمل التطوعي، وتشمل المبادرة على وضع وتوحيد الأنظمة والأدلة (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، 2017).

وأشارت الرؤية إلى أن لدينا اليوم أقل من (1000) مؤسسة وجمعية غير ربحية، ولتوسيع نطاق أثر هذا القطاع، تشير الرؤية إلى تطوير الأنظمة واللوائح الالزامية لتمكينها، وتوجيه الدعم الحكومي إلى البرامج ذات الأثر الاجتماعي، والعمل على تدريب العاملين في القطاع غير الربحي، وتشجيع المتطوعين فيه وسيتم تمكين المؤسسات والجمعيات غير

التطوعي بأهداف التنمية للحكومة الصينية (The United Nations Volunteers (UNV) program, 2011). لذا قامت الصين بصياغة قانون وطني للعمل التطوعي يسمى قانون الخدمة التطوعية، وتناول أحكام القانون مبدأ التطوع، ومن هو المتتطوع، ونظام التسجيل، وحقوق المتتطوعين والتزاماتهم، وسجل التطوع، وأدوات الحوافز، ويعكس هذا القانون الاهتمام المتزايد الذي يتلقاه التشريع المتعلق بالعمل التطوعي، ومن بين القضايا التي جرت مناقشتها في صياغة قانون وطني للعمل التطوعي قواعد لتعويض المتتطوعين عن الأضرار المتکبدة في أثناء التطوع، وتعويض أسرهم عن الوفيات، أو الإصابات، والمعاملة الضريبية التفضيلية للمؤسسات التي توفر المتتطوعين، والدعم الاجتماعي للتطوع ومصادر الموارد المالية، وعلاقات الحقوق والواجبات بين المتتطوعين (International Center for Law, 2009).

خبرة كندا:

يتطوع الكنديون لأكثر من 161000 منظمة تطوعية في مجالات متعددة، مثل الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية والرياضة والترفيه والجماعات الدينية والفنون والثقافة والتعليم، وبعض هذه المنظمات التطوعية منظمات كبيرة ذات موظفين ومتطوعين يعملون بشكل تعاوني، وبعضها منظمات أصغر حجمًا، أو جماعات مجتمعية يديرها متطوعون فقط أو بدعم

ازداد العمل التطوعي بسرعة مع تأسيس جمعية المتطوعين الشباب (سيفا) في عام (1994)، إذ بدأت الحكومة الصينية النظر إلى العمل التطوعي بوصفه وسيلة مهمة للإسهامات المدنية، ومن مبادرة التطوع الرئيسية لـ(سيفا) برنامج "غو ويست" بالمشاركة مع وزارة التربية والتعليم في عام (2003)، إذ أرسل البرنامج أكثر من (55000) خريج من الجامعات لتقديم الخدمة التطوعية في المناطق الغربية في مجالات التعليم والرعاية الطبية، والزراعة، والتنمية الثقافية في مهام (International Center for Law, 2009) مدتها عامان (2009) ومن البرامج التطوعية الأخرى التي تقوم بها الحكومة الصينية بالشراكة مع المجتمع المدني وضع إستراتيجية تعزيز تدريس المتطوعين في المناطق الريفية التي تواجه مشاكل، من أبرزها نقص المعلمين المؤهلين بسبب هجرة الأدمغة الناتجة عن التنمية الاقتصادية غير المتوازنة، مما أدى إلى نقص المعلمين المؤهلين في المناطق الريفية، لذا قامت الحكومة والمجتمع المدني بتعيين ونشر معلمين متطوعين للعمل في المناطق الريفية لفترات زمنية مختلفة تتراوح بين بضعة أيام وسنوات قليلة (Zhou & Shang, 2011, P. 571-573).

وعلى الرغم من التقدم الكبير الذي تحقق على مدى العقد الماضي في العمل التطوعي في الصين، فإنه لا تزال هناك تحديات كثيرة، ولا سيما ربط العمل

(Nanaimo Ladysmith public المدرسة، أو المدرسة schools, ونظراً لازدياد العمل التطوعي سعت 2015) الحكومة الكندية إلى إصدار قانون لتنظيم العمل التطوعي سمي بالقانون الكندي للتطوع.

القانون الكندي للتطوع:

وقد أطلق القانون الكندي الأصلي لإشراك المتطوعين في كانون الأول / ديسمبر (2000) كمرحلة انطلاق للسنة الدولية للمتطوعين (2001) ويتألف القانون الكندي المتعلق بمشاركة المتطوعين من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: قيم المشاركة التطوعية، ويبين أهمية وقيمة مشاركة المتطوعين في المنظمات الطوعية والمجتمع الكندي ومن أبرز ما يتضمنه القسم، أن مشاركة المتطوعين تعود بالفعل على كل من المتطوعين والمنظمة، وتزيد من قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، ويوفر للمتطوعين فرصاً للتطور.

القسم الثاني: المبادئ التوجيهية لإشراك المتطوعين، ويبين العلاقة المتبادلة بين المنظمات التطوعية والمتطوعين، ومن أبرز ما يتضمنه هذا القسم، أن المنظمات التطوعية تعترف بأن المتطوعين مورد بشري حيوي ويلتزمون بالبنية التحتية المناسبة لدعم المتطوعين، وتتضمن ممارسات المنظمة مشاركة فعالة من المتطوعين، وتلتزم المنظمة بتوفير بيئة آمنة وداعمة

محدود من الموظفين بأجر (The Canadian Code for Volunteer Involvement, 2006)

ومن أبرز مجالات التطوع مجال التعليم، فقد وضع النظام التعليمي في كندا إستراتيجية التطوع التي تؤدي إلى وظيفة في المدارس، وذلك بهدف معالجة مشكلة ناتجة عن تراجع معدلات تقاعُد المعلمين، في ظل ثبات معدل الالتحاق ببرامج منح الشهادات للمعلمين، مما أدى إلى أن يكون ثلاثة أرباع الخريجين الجدد عاطلين تماماً عن العمل في ستة أشهر الأولى بعد حصولهم على شهادة (Pearce & Jennifer, 2012).

وتقوم المقاطعات بوضع ضوابط وإجراءات، تتعلق بجميع المتطوعين في المدرسة، منها على سبيل المثال مقاطعة (Nanaimo Ladysmith) التي أكدت أن مدير المدرسة مسؤول عن جميع جوانب برنامج المتطوعين، وأن على المتطوعين القيام بما يأْتِي: القيام بما يكلفه به المدير، وأن يتحمل مسؤولية نقله من وإلى المدرسة، وأن يقدم فحص السجل الجنائي، وأن يتعاون فقط مع المعلمين الذين يطلبون المساعدة، ولن يتاح لأي متطوع الحصول على معلومات سرية بشأن الطلاب، وأن تقتصر علاقة المتطوعين مع الطلاب في المدرسة، وبما أن المتطوعين يعملون في أدوار داعمة، فإنهم لا يتقدون الطلاب، أو أسر الطلاب، أو المعلمين، أو مدير

هذه الدراسات:

دراسة الحربى (2009) بعنوان "مشاركة المعلمين في العمل التطوعي بالمجتمعات المحلية الريفية دراسة استطلاعية بمحافظة خليص" هدفت إلى التعرف على مستوى مشاركة المعلمين في عدد من مجالات العمل التطوعي بالمجتمعات المحلية، وكذلك التعرف على معوقات العمل التطوعي واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة من (108) معلمين، وتوصلت إلى أن مستوى مشاركة المعلمين في العمل التطوعي جاءت بدرجة متوسطة، وأن أبرز معوقات العمل التطوعي وجود قصور من قبل الجهات القائمة على العمل التطوعي في التعريف ب المجالات المشاركة المتاحة، هذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في إنها تبحث عن مشاركة المعلمين في العمل التطوعي وتختلفان في أن دراسة الحربى توسيع في مجال المشاركة سواء داخل المدرسة أو خارجها في حين الدراسة الحالية اقتصرت على التطوع داخل المدرسة، واختلفت مع دراسة الحربى في أن عينة الدراسة هم من المعلمين التقاعدin في حين دراسة الحربى عينتها كانت من المعلمين على رأس العمل.

كما أجرت الرواحية (2015) دراسة بعنوان "آليات مقترحة لتفعيل العمل التطوعي في مدارس التعليم العام ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان"

للمتطوعين، وسيعمل المتطوعون على احترام المستفيدin والمجتمع، وسيعمل المتطوعون بمسؤولية ونزاهة.

القسم الثالث: المعايير التنظيمية لمشاركة المتطوعين، وهي معايير يجب على المنظمات النظر فيها عند تطوير، أو مراجعة كيفية مشاركة المتطوعين في منظماتهم، ومن أبرز ما يتضمنه هذا القسم، أن على المتطوعين مساعدة المنظمة على تحقيق رسالتها وأهدافها، وينبغي تطوير الواجبات لتلبية احتياجات المنظمة والمتطوع، وينبغي ربط المهام التطوعية بمهمة المنظمة، ومن الضروري إجراء مراجعة دورية لمهام المتطوعين لضمان أهميتها وقيمتها، وينبغي الاحتفاظ بسجلات لكل متطوع يشارك في المنظمة وذلك باستخدام نظام سري، وينبغي أن تتضمن السجلات نماذج الطلبات، ومواعيد المقابلات، وأوصاف التكليف، والخطابات المرجعية، وتقدير الأداء، (The Canadian Code of for Volunteer Involvement, 2006)

ثالثاً الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية والعربية:
أجرى مجموعة من الباحثين دراسات عن العمل التطوعي بالمدارس وعن مشاركة المعلمين بالعمل التطوعي داخل المدارس أو في المجتمع المحلي من

العينة من (350) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إسهام الإدارة المدرسية في توضيح أهمية العمل التطوعي للطلاب كانت بدرجة منخفضة، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في البحث عن دور المدارس في العمل التطوعي سواء كان عن طريق تشجيع الطلاب أو إتاحة الفرصة للمعلمين التقاعدِين بالعمل التطوعي، وتختلفان في أن دراسة الشهري تبحث عن إسهام إدارات المدارس في تشجيع العمل التطوعي في حين هذه الدراسة تقدم اقتراحاً لتنظيم تطوع المعلمين التقاعدِين بالمدارس.

وجاءت دراسة بارشيد (2019) التي بعنوان "واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين" بهدف معرفة الواقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (292) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية، استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وأظهرت النتائج أن دوافع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في البحث في العمل التطوعي داخل المدرسة، وتختلفان في أن دراسة بارشيد (2019) محور البحث فيها هو العمل التطوعي للطلاب في حين الدراسة الحالية محور البحث هو تطوع المعلمين التقاعدِين.

هدفت إلى التعرف على واقع العمل التطوعي في مدارس التعليم العام ما بعد التعليم الأساسي من وجهة نظر مديرِي المدارس، واقتراح آليات لتفعيل إدارة العمل التطوعي، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمت مقابلة (20) مديرَاً، وطبقت الدراسة على عينة من (200) مدير مدرسة ومساعديهم والأخصائيين الاجتماعيين وأخصائي النشاط، وأظهرت النتائج أن المدارس تمارس بعض الأنشطة والبرامج التطوعية المعتمدة على الجهد الذاتي من غير تحضير، وأن هناك حاجة لوجود آليات لتفعيل إدارة العمل التطوعي بدرجة كبيرة. هذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في دراسة العمل التطوعي داخل المدارس إلا أنها تختلفان في أن دراسة الرواحية (2015) تهدف إلى اقتراح آليات لتفعيل إدارة العمل التطوعي في حين الدراسة الحالية تضع تصوراً جديداً لتنظيم تطوع المعلمين التقاعدِين بالمدارس. ولمعرفة مدى إسهام الإدارة المدرسية في العمل التطوعي أجرى الشهري (2017) دراسة بعنوان "إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع طلابها نحو العمل التطوعي من وجهة نظر معلمِي المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة" بهدف التعرف على درجة إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع طلابها نحو العمل التطوعي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت

من المشاركة في برامج التوجيه المدرسي (مدة البرنامج ستة أشهر)، وطبق البرنامج في خمس مدارس ابتدائية، وأرشد فيه (35) طالبًا من قبل هؤلاء المتطوعين البالغ عددهم (31) متطوعاً، واستخدم الباحثون المنهج المسحي، كما استخدمو أداة التقرير الذاتي، وأداة لقياس منافع المتطوعين ورضاهما نوایاهم لمواصلة التطوع، وتوصلت الدراسة إلى رضا المتطوعين عن تجربتهم في التوجيه، وأعربوا عن نوایاهم مرة أخرى للتطوع في المستقبل، وأن المتطوعين عن قيم مهمة كانوا متحمسين للتوجيه، وأكثر احتمالاً للتطوع في المستقبل، تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن البحث هو عن تطوع الكبار في المدارس وتحتفل هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في أنها تبحث في دوافع المتطوعين ومنافعهم في حين الدراسة الحالية تقدم مقترن لتنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين بالمدارس.

ولمعرفة خصائص المعلمين المتطوعين قام تشو وشانغ (Zhou & Shang, 2011) بدراسة تهدف إلى وصف خصائص المعلمين المتطوعين وخبراتهم، وتحديد العناصر التي يمكن تغييرها لتحسين العمل التطوعي، واقتراح سبل لتحسين برامج التدريس التطوعي قصير الأجل، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي كما استخدما المقابلة والملاحظة وتحليل

الدراسات الأجنبية:

أجريت العديد من الدراسات الأجنبية المتعلقة بالتطوع داخل المدرسة، ومنها:

دراسة مارتينيز، فريك، كيم، وفرييد (Martinez, Frick, Kim, & Fried, 2010) حيث هدفت إلى تقييم التأثير المحتمل للمتطوعين الكبار لتحسين استبقاء المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة أجرى الباحثون مقابلات مع (6) مدیرین و(20) مدرساً و(6) معلمين متقاعدين، كما تمت ملاحظة (6) معلمين متقاعدين من خلال حضور اجتماعات لمدة سبعة أشهر، وتوصلت الدراسة إلى أن المتطوعين الكبار لهم تأثير إيجابي في استبقاء المعلمين من خلال تحسين البيئة الصحفية، كما يساعد المتطوعون الكبار على شعور المعلمين بأنهم أكثر نجاحاً في تلبية احتياجات كل طالب على حدة، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن البحث عن تطوع الكبار في المدارس وتحتفل هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في أنها تبحث تأثير المتطوعين على استمرار المعلمين في مدارسهم بينما الدراسة الحالية تقدم مقترن لتنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين بالمدارس.

كما جاءت دراسة كالداريلا، جوم، شاتزر، ووول (Caldarella, Gomm, Shatzer, & Wall, 2010) التي هدفت إلى تقييم دوافع المتطوعين ومنافعهم المتقدمة

الدراسة الحالية تبحث في المعلمين المتقاعدين وللتعرف على الأسباب التي تدفع المتقاعدين للتطوع قام كراول斯基 وبوس وكروز ومدينا (Krawulski, Boehs, Cruz, & Medina, 2017) بدراسة تهدف إلى التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى العمل التطوعي بعد التقاعد، واستخدم الباحثون المقابلة شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات، وأجريت الدراسة على ثمانية معلمين متقاعدين في البرازيل وهم لا يزالون في العمل التطوعي واختاروا بطريقة قصدية تراوحت أعمارهم بين (57-73)، وتوصلت الدراسة إلى أن استمرار المتطوعين في مهنة التدريس هو شكل من أشكال المحافظة على الطريقة المعتادة للحياة كما أن من أسباب الاستمرار في العمل التطوعي تتعلق بالمحافظة على الصحة والخبرة والتفكير النشط، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها تبحثان في الأسباب والدوافع التي تدفع للعمل التطوعي بعد التقاعد، وتختلفان في أن الدراسة الحالية تضع تصوراً لتنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين.

وجاءت دراسة واو، وتساي (Wu & Tsai, 2018) بهدف التعرف على محددات التطوع في المدارس المحلية، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانتة أداة للدراسة وطبقت على (800) مواطن منهم (304) متطوعاً و(56) لديهم خبرة تطوعية

الوثائق كأدوات للدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يدرسون عند معلمين متطوعين يملكون رخصاً للتعليم، نتائجهم أفضل من الطلاب الذين يدرسون عند معلمين لا يملكون شهادات التدريس، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن البحث هو عن تطوع المعلمين في المدارس وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في أنها تبحث في التعرف على خصائص المعلمين المتطوعين في حين الدراسة تقدم تصوراً لتنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين بالمدارس.

كما قام بيرس، وجنيفر (Pearce & Jennifer, 2012) بدراسة تهدف إلى التعرف على كيفية فهم المعلمين المتخرجين حديثاً لعملهم التطوعي في المدارس، وكيف يساعد العمل التطوعي المتخرجين حديثاً على الحصول على وظيفة التدريس. استخدم الباحث المنهج المختلط، والمقابلة شبه المنظمة، وطبقت المقابلة على ستة معلمين حديثي التخرج، وأظهرت النتائج أن المعلمين المتطوعين يؤدون مجموعة واسعة من المهام، ويررون أن العمل التطوعي يساعدهم على الحصول على وظيفة التدريس، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في العمل التطوعي داخل المدرسة وتختلف من حيث إن هذه الدراسة تبحث في الخريجين الجدد الذين يرغبون في العمل المدارس في حين

لجمع المعلومات، كما تتفق مع دراسة تشو وشانغ (Zhou & Shang, 2011) ودراسة بيرس، وجنيفر (Pearce & Jennifer, 2012) في أن المعلمين عينة الدراسة، وتميزت هذه الدراسة بمحاولة وضع تصور للاستفادة من المعلمين المتقاعدين في المدارس، واستفاد الباحث من مراجعة الدراسات السابقة في أحد تصور عام عن العمل التطوعي وتوظيف بعض الأفكار في بناء التصور.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يهدف إلى "وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات واللاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع". (عبدالرحمن، 1435هـ، ص86).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين المتقاعدين مبكراً ولم يمض على تقاعدهم أكثر من خمس سنوات في مدينة الرياض، ونظراً للعدم قدرة الباحث في الحصول على عدد المتقاعدين مبكراً من إدارة تعليم الرياض، أو وزارة التعليم. فقد اكتفى بما صرحت به الناطق الرسمي لوزارة التعليم، الذي أشار إلى أن إجمالي من تقدموا للتყاعد المبكر على مستوى المملكة العربية السعودية حوالي (18881) معلماً

بالمدارس وجدت هذه الدراسة أن المواطنين الذين يتلقون مساعدة عامة أو يشعرون بارتياح أكبر مع مجتمعهم المحلي هم أكثر عرضة للتطوع في جميع أنواع المنظمات، بما في ذلك المدارس كما أن المواطنين الذين يعملون في قطاع التعليم إيجابيون لاستعدادهم لتقديم خدمة تطوعية بالمدارس، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها تبحث عن العمل التطوعي في المدارس وتخالف في أن الدراسة الحالية تضع تصوراً لتنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة محلياً وعربياً وأجنبياً، منها أربع دراسات محلية وعربية، ومنها ست دراسات أجنبية، وتتفق هذه الدراسة بصفة عامة مع الدراسات السابقة في أنها تبحث موضوع العمل التطوعي، وفي استخدام المنهج الوصفي وتخالف مع دراسة بيرس، وجنيفر (Pearce & Jennifer, 2012) التي استخدمت المنهج المختلط. كما تتفق مع دراسة كراول斯基 وبوس وكروز ومدينا (Krawulski, Boehs, Cruz, & Medina, 2017) ودراسة مارتينيز وفرييك وكيم وفرييد (Martinez, Frick, Kim, & Fried, 2010) في استخدام المقابلات أداة للدراسة أما أوجه الاختلاف فالدراسات السابقة في معظمها استخدمت الاستبيان

بالتعرف على مدى رغبة المعلمين المتقاعدين للعمل التطوعي بالمدارس، وما دوافعهم للتطوع وال المجالات التي يرغبون التطوع بها.

الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم تصميم أداة المقابلة التي تحتوي على (4) أسئلة مفتوحة تم عرضها على سبعة محكمين في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود بفرض التأكد من وضوحها وسلامة صياغتها، وتمت مقابلة بعض المستجيبين وجهًا لوجه وبعضهم أجريت مقابلة عن طريق الهاتف.

وتوصلت المقابلة إلى النتائج التي يوضحها جدول رقم (1).

ومعلمة، وأجريت مقابلة مع عينة عشوائية من المتقاعدين في مدينة الرياض وعددهم (10)، وهم ممن تمكّن الباحث من التواصل معهم، وقد اختير المتقاعدون مبكرًا ولم يمض على تقاعدهم أربع سنوات بسبب أنه من المؤمل أن تكون عندهم القدرة أكبر على تحمل العمل مع الطلاب ممن تقاعدوا حسب السن النظامية، ولأن الباحث لا يرغب في تعميم نتائج دراسته، فقد اكتفى بـ(10) معلمين، وقد تفتح هذه الدراسة أبواب للباحثين في هذا المجال.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث المقابلة أداة لدراسته وتم بناؤها لتحقيق هدف الدراسة والمتعلق ببناء تصوّر مقترح لتنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين في المدارس، وذلك

جدول رقم (1): نتائج المقابلة.

السؤال	عدد المستجيبين	الإجابة	النكرار	النسبة
هل ترغب العمل متطوعاً في المدارس؟	10	نعم لي رغبة بالتطوع في المدارس.	9	90%
ما الدوافع التي تدفعك للعمل التطوعي بالمدارس؟	9	1- الدافع الديني واحساب الأجر عند الله. 2- حب مهنة التعليم. 3- الرغبة في شغل النفس بشيء مفيد. 4- الشعور بطول وقت الفراغ. 5- التواصل مع المجتمع.	9	100% 44% 44% 33% 33%
ما المجالات التي يمكن أن تتطوع بها؟	9	1- إرشاد الطلاب وحل مشكلاتهم. 2- التدريس مع المعلمين الجدد بهدف نقل الخبرات لهم. 3- المشاركة في النشاطات الطلابية. 4- الإشراف على الطلاب أثناء الفسح. 5- التعاون لتعليم ذوي الإعاقة الذهنية.	8 4 4 2 1	88% 44% 44% 22% 11%

السؤال	عدد المستجيبين	الإجابة	النكرار	النسبة
كيف أشجع الآخرين على التطوع في المدارس؟	9	1- التأمين الصحي للمتطوعين.	9	100 %
		2- مكافآت رمزية لتعطية تكاليف النقل من وإلى المدرسة.	6	66%
		3- اختيار المتطوع المدرسة التي يرغب فيها خاصة إذا كان أحد أبنائه يدرس فيها.	4	44%
		4- المشاركة في صناعة القرارات المدرسية.	4	44%

المقابلة فإن الباحث وضع تصوّراً لكيفية تنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين في مدارس التعليم العام وعرضه على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وطلب منهم تحكيم التصور من حيث اكتمال التصور، والأسس، والأهداف، والهيكل التنظيمي، وأليات العمل التطوعي بالمدارس. وكانت هناك ملاحظات، واقتراحات، وتم تعديل بعض ما أشار به المحكمون، وخرج التصور بالآتي:

أولاً: الأسس التي ينطلق منها التصور المقترن:

1- أن العمل التطوعي هو جزء من هويتنا الدينية والعربية، وهذا ما أكدته الرؤية من أن العمل التطوعي يركز على المبادئ الإسلامية والعادات العربية الأصلية.

2- أن العمل التطوعي يساعد على تحقيق التنمية المستدامة، كما أشار عامر والمصري (2016).

3- رؤية المملكة (2030) التي جعلت العمل

يتضح من الجدول رقم (1) الآتي:

أن نسبة 90% من المعلمين المتقاعدين يرغبون في العمل التطوعي في المدارس، وهذا يدل على الوعي بأهمية التطوع بالمدارس، وأن نسبة 100% دافعهم للعمل التطوعي هو احتساب الأجر عند الله، وهذا يشير إلى أن الدافع الديني قوي، ويمكن تشجيعهم بتذكيرهم بالأجر والشواب عند الله، وأن 80% يرغبون بالعمل مرشدین للطلاب ويعود ذلك إلى شعور المعلمين أن لديهم قدرة على إرشاد الطلاب بحكم خبرتهم في التعليم، وأن الحاجة ماسة لعملية الإرشاد، وأن أقوى الحوافز لتشجيع الآخرين للتطوع في المدارس هو التأمين الصحي للمتطوعين حيث بلغت نسبته 100%. التصور المقترن لتنظيم تطوع المعلمين المتقاعدين في مدارس التعليم العام.

بعد استعراض أدبيات العمل التطوعي وخبرات بعض الدول في العمل التطوعي ورؤى المملكة العربية السعودية (2030) المتعلقة بالعمل التطوعي ونتائج

التطوعي من المبادرات المهمة.

4- رغبة المعلمين التقاعدِين في العمل التطوعي بالمدارس كما بيته نتائج المقابلات من أن 90% من المعلمين التقاعدِين يرغبون في العمل التطوعي.

ثانياً: أهداف التصور المقترن:

يسعى التصور المقترن إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- سد نقص المعلمين بصورة مؤقتة، وهذا ما حققه الحكومة الصينية عندما قامت بتعيين ونشر معلمين متقطعين في المناطق الريفية لفترات زمنية مختلفة.

2- تحسين تعليم الطلاب، خاصة في الفصول المزدحمة بحيث يصبح المعلم المتقطع مساعدًا للمعلم الفصل. وهذا ما أشار إليه (Zhou & Shang, 2011) من أن البحوث السابقة تشير إلى أن التخطيط والتنفيذ الجيد لبرامج التدريس التطوعي يمكن أن يساعد على تحسين تحصيل الطلاب تعليمياً.

3- الاستفادة من المتقطعين لتخفييف العبء على المعلمين، سواء في إقامة الأنشطة، أو الإشراف على الطلاب أثناء الدراسة، أو إرشاد الطلاب وحل مشكلاتهم، أو التدريس مع المعلمين الجدد، وهذا ما بيته نتائج المقابلة التي أشارت إلى المجالات التي يمكن أن يتطلع فيها المعلمون التقاعدون.

ثالثاً: الهيكل التنظيمي لإدارة عملية التطوع:

بناء على مبادرة مؤسسة العمل التطوعي، وهي إحدى مبادرات برنامج التحول الوطني (2020)، والتي نصت على تأسيس وتفعيل أقسام لإدارة التطوع، وحددت مهام لهذه الأقسام. لذا يتم إنشاء أقسام لإدارة التطوع في وزارة وإدارات ومكاتب التعليم.

وزارة التعليم:

جاء في مبادرة مؤسسة العمل التطوعي تأسيس قسم يكون من مهامه، توفير الفرص التطوعية، ووضع وتوحيد الأنظمة والأدلة. لذا يقترح الباحث إنشاء قسم في وزارة التعليم يكون مرتبطاً بإحدى الإدارات العامة، ويكون من مهامه وضع أنظمة للعمل التطوعي توضح حقوق المتقطعين والتزاماتهم وتعريضهم من الإضرار الناتجة عن العمل التطوعي كما في القانون الصيني للخدمة التطوعية، بالإضافة إلى وضع ضوابط للعمل التطوعي وإجراءاته، كما في الخبرة الكندية التي أشارت إلى أن المقاطعات تقوم بوضع ضوابط وإجراءات تتعلق بعمل جميع المتقطعين في المدرسة، ومن هذه الضوابط المقترنة أن تتضمن شروط وإجراءات الترشيح، وتحديد النسب المناسبة للتطوع في المدارس، كما تكون من مهام القسم نشر وترسيخ ثقافة العمل التطوعي، ودراسة التقارير التي تقدمها إدارات التعليم عن التطوع في المدارس.

الطلبات ومواعيد المقابلات وتقييم الأداء للرجوع إليه
في السنوات القادمة.

المدارس:
قائد المدرسة هو المسؤول الأول عن العمل التطوعي في مدرسته وهذا ما تؤكد التجربة الكندية بأن قائد المدرسة مسؤول عن كل جوانب العمل التطوعي، بدءاً من إعلان المدرسة في موقعها الإلكتروني، أو في مدونات خاصة بها، أو في حسابها على تويتر عن الحاجة للمتطوعين، مروراً بمتابعة العمل اليومي للمتطوعين وانتهاءً بتقييمهم والرفع لمكاتب التعليم عن أدائهم.

رابعاً: آليات العمل التطوعي في المدارس:
لكي ينجح تطبيق العمل التطوعي لابد من إيجاد آليات كما أشار إلى ذلك الرواحية (2015) من أن هناك حاجة لوجود آليات لتفعيل إدارة العمل التطوعي فيجب أن يقدم المتقاعد الذي يرغب في العمل التطوعي خطاباً رسمياً لقيادة المدرسة، ويرفق به نموذجاً يوضح فيه رغبته بأن يكون مساعداً لعميل أو مشاركاً في الأنشطة أو الأعمال الإدارية، وأي مرحلة يرغب التطوع فيها، وما الأيام والأوقات المناسبة له، وتقوم المدرسة بطبع النموذج لمكتب التربية والتعليم متضمناً معلومات المدرسة حول المتطوع، ومدى حاجتها إليه لتكملاً لإجراءات الموافقة على التطوع، ويجب توفير قاعدة معلومات متكاملة تشمل

إدارة التعليم:

تماشياً مع مبادرة مؤسسة العمل التطوعي ينشأ قسم في إدارة التعليم لمتابعة العمل التطوعي، واستقطاب المتطوعين وتوظيفهم بحسب قدراتهم واحتياجات الإدارة، كما يتولى القسم تأهيل وتدريب المتطوعين، ويقترح الباحث بأن يكون من مهام القسم رفع تقارير وإحصائيات عن التطوع، ودراسة المعوقات التي تعيق عملية التطوع، وتوفير الدعم للمدارس.

مكاتب التربية والتعليم:

إنشاء وحدة إدارية في مكاتب الإشراف لمتابعة المتطوعين أثناء عملهم، وتكريمهما ونشر إنجازاتهم بعد القيام بالعمل التطوعي، كما أكدت مبادرة مؤسسة العمل التطوعي على ذلك، ويقترح الباحث أن تكون من مهام هذه الوحدة تسلم طلبات التطوع من المدارس ودراسة أحوال الراغبين في التطوع، وفرز المتقدمين وهذا يؤدي إلى استبعاد أصحاب الأداء الضعيف، أو الذين ليس لديهم التزام جيد بأداء العمل، وكذلك تقوم المكاتب باعتماد الطلبات وتوجيه المتطوعين إلى المدارس، وتحديد نوع العمل الذي سيقومون به، ومتابعة عملهم في المدارس للتعرف على مدى تأثيرهم في العمل المدرسي، والاحتفاظ بسجل عن كل متطوع، كما في التجربة الكندية التي وضحت أهمية الاحتفاظ بسجل لكل متطوع يتضمن نماذج

خطابات للمعلمين التقاعدِين تخبرهم وتشجعهم على العمل التطوعي في المدارس.

- على المدرسة وإدارة التعليم الإعلان في مواقعهم الإلكترونية عن الحاجة إلى متطوعين، وتحديد التخصصات المطلوبة، والأعمال التي يمكن أن يسهّلوا فيها ووضع جميع شروط وضوابط العمل التطوعي، وكذلك النماذج الالازم تعبيتها من قبل المتطوع.

- على مديري التعليم تكرير المعلمين المتطوعين في المدارس في اليوم العالمي للتطوع حتى يكون حافزاً لهم على الاستمرار في العمل التطوعي.

- وضع معيار في جائزة الوزارة للتميز بمقاييسها المختلفة (المدرسة المتميزة، وإدارة التعليم المتميزة، ومكاتب التعليم المتميزة) يتعلق بنسبة أعداد المعلمين التقاعدِين المتطوعين إلى نسبة أعداد المعلمين التابعين للمدرسة، أو المكتب، أو إدارة التعليم، فكلما زادت النسبة دل على تميز المدرسة، والإدارة في مجال الاستفادة من المعلمين التقاعدِين.

- على إدارة التعليم العمل على إيجاد تأمين طبي للمتطوع الذي ثبت أن لديه التزاماً عالياً ومشاركة فاعلة، كما بيّنته نتائج المقابلة من أن التأمين الطبي يعد أهم الحواجز.

- على إدارة التعليم العمل على تغطية تكاليف

المعلومات الآتية:

- تحديد مجالات التطوع:

وهي المجالات التي يسمح للمعلمين التقاعدِين التطوع فيها مثل التطوع في الإشراف على الطلاب أثناء الدراسة، وإقامة الأنشطة، وإرشاد الطلاب وحل مشكلاتهم، والتدريس مع المعلمين الجدد بهدف نقل الخبرة لهم، كما بيّنتها نتائج المقابلة.

- احتياجات المدارس من المتطوعين:

يجب أن تتوفر لدى إدارة التعليم ومكاتبها المعلومات التفصيلية عن حاجة المدارس من المتطوعين، وتحصصاتهم، والأعمال التي سيتطلب تكليفهم بها تماشياً مع مبادرة مؤسسة العمل التطوعي التي أشارت إلى توظيف المتطوعين بحسب قدراتهم واحتياجات المنظمة.

- وسائل جذب المتطوعين:

هنا تبرز قدرات قادة المدارس، ومديري المكاتب على جذب التقاعدِين، وطرق الوصول إليهم، وإقناعهم بأهمية مشاركتهم، وأنهم قد يحدثون فرقاً جوهرياً في تحصيل الطلاب العلمي والتربوي، ويمكن اتخاذ الخطوات الآتية لجذب المعلمين التقاعدِين للعمل في المدارس:

- ينبغي أن تحرص إدارة التعليم أثناء الحفل السنوي لتكرير المعلمين التقاعدِين على إرسال

العلمي للطلاب، وأن المتطوع جزء أساسي من العمل المدرسي، وذلك يتم من خلال مشاركتهم في اللجان والمجالس المدرسية وأخذ آرائهم للاستفادة من خبراتهم وتشجيعهم على تقديم الاقتراحات لتحسين العمل، وإبراز عملهم وإنجازاتهم، وشكرهم في المناسبات العامة على جهودهم.

- أدوات متابعة وتقدير المتطوعين:

إن عملية متابعة وتقدير المتطوعين ضرورية لنجاح العمل التطوعي بالمدارس كما أشارت بذلك التجربة الكندية من أهمية مراجعة دورية لمهام المتطوعين لضمان أهميتها وقيمتها فينبغي أن تعدد المدارس ومكاتب التعليم آلية لمتابعة أداء المتطوعين، وكيفية تقييمهم تتضمن هذه الآلية التعرف على مدى كفاءة المتطوع في أداء المهام المطلوبة منه، ومدى التزامه بالأنظمة والتعليمات، ومدى التزامه بالوقت المحدد للتطوع، وتعامل المتطوع مع الرؤساء، والزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور. وبناء على تقييم المتطوع يرفع قائد المدرسة بمرئياته حول عمل المتطوع لاتخاذ القرارات بتكريمه، والتوصية باستمراره في العمل التطوعي، أو الاستغناء عنه.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

العمل التطوعي بالمدارس بإيجاد بند من خلال ميزانية المدرسة لتغطية تكاليف المتطوع (إذ إنه من غير الملائم أن نطالب المتطوع بنفقات تطوعه) وهذا ما أكدته متطوعون الأمم المتحدة في تعريفهم للعمل التطوعي عندما أشاروا إلى إمكانية السماح بسداد نفقات العمل التطوعي وبعض المدفوعات المادية الرمزية.

وهنا أمر لا بد من ذكره هو أن الاستعانة بالمتطوعين والاستفادة منهم يجب ألا تكون على حساب تعيين معلمين جدد، فشعور المعلم التقاعد الراغب في التطوع أنه سيكون سبباً في عدم تعيين معلم جديد قد يؤدي إلى التردد في التقدم للعمل التطوعي في المدارس وذلك حتى لا يكون تطوعه سبباً في عدم تعيين معلمين جدد.

سبل ضمان استمرار العمل التطوعي في المدارس قد يكون من السهل على قادة المدارس العمل على جذب المعلمين التقاعدين للعمل في المدرسة، ولكن من الصعب المحافظة على استمرارية عمل المتطوعين وذلك لأسباب، من أهمها عدم فهم نفسية المعلم التقاعد، وعدم مراعاة الحاجات النفسية كالتقدير والاحترام، لذا يجب على قادة المدرسة والمعلمين والموظفين تحفيز وتشجيع المتطوعين وإشعارهم بأن ما يقومون به يحدث فرقاً في التحصيل

- التعليم فتح باب التطوع للمعلمين المتقاعدين مبكراً.
- جاء في نتائج الدراسة أن الدافع الديني واحتساب الأجر عند الله هو الدافع الأول للعمل التطوعي؛ لذا ينبغي على وزارة التعليم تعزيز الجانب الديني للمعلمين وتوسيعهم بأهمية التطوع.
- جاء في نتائج الدراسة أن التأمين الصحي أبرز المحفزات للعمل التطوعي فينبع على وزارة التعليم دراسة إمكانية التأمين الطبي للمعلمين المتتطوعين في المدارس
- خرجت الدراسة بتصور مقتراح لعمل المعلمين المتقاعدين، فيؤمل من وزارة التعليم دراسة وتبني هذا التصور.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النصر، محدث محمد (2016). رقية مستقبلية لتطوير العمل التطوعي في الوطن العربي. المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية، مصر.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (1438). اللقطة الإحصائية حسب مكاتب التعليم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

بارشيد، عبدالله محمد (2019). واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين دراسة تأصيلية تحليلية. المجلة التربوية جامعة سوهاج، مصر(63)، 189-230.

- أن المعلمين المتقاعدين لديهم رغبة في العمل التطوعي في المدارس.
- أن الدافع الديني واحتساب الأجر عند الله هو الدافع الأول للعمل التطوعي، ومن الدوافع الأخرى للتطوع حب مهنة التعليم، الرغبة في شغل النفس بشيء مفيد.
- أما المجالات التي يرغبون التطوع بها هي: إرشاد الطلاب، التدريس مع المعلمين الجدد بهدف مساعدتهم ونقل الخبرات لهم، المشاركة في النشاطات الطلابية، الإشراف على الطلاب أثناء الفسح.
- أما المحفزات التي تدفع للعمل التطوعي فقد اتفقوا على أن التأمين الصحي للمتطوعين أقوى المحفزات للتطوع، وكذلك أن تكون هناك مكافآت رمزية لتعطية تكاليف النقل من وإلى المدرسة، و اختيار المتطوع المدرسة التي يرغب العمل فيها.
- وضع تصور لتنظيم عمل المعلمين المتتطوعين بالمدارس، يشتمل على:
- أسس وأهداف التصور، وهيكل تنظيمي لإدارة عملية التطوع، أهداف وآليات العمل التطوعي في المدارس.
- ثالثاً: توصيات الدراسة:
- جاء في نتائج الدراسة أن المعلمين المتقاعدين لهم رغبة في العمل التطوعي لذا ينبغي على وزارة

- عامر، طارق عبد الرؤوف؛ والمصري إيهاب عيسى (2016). *الجمعيات الأهلية والعمل التطوعي*. مؤسسة طيبة للتوزيع والنشر: القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن، طارق عطية (2013). دليل تصميم وتنفيذ البحوث في العلوم الاجتماعية منهج تطبيقي لبناء المهارات البحثية. معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية.
- عبد الفتاح، معتز بالله (2008). دليل العمل التطوعي - التطوع الإنساني والبناء مسئوليتي - منظمة المرأة العربية: القاهرة، مصر.
- عمر، أحمد مختار (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. علم الكتاب: القاهرة، مصر.
- المؤسسة العامة للتقاعد (2017). التقرير الإحصائي السنوي. الاسترجاع من موقع <https://www.pension.gov.sa> 2/12/1436
- النابلسي، هناء حسين (2009). دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية. دار مجدهاوي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- النشمي، شريف (13/12/2016) كيف سيواجه التعليم نقص (19) ألف معلم ومعلمة؟، *صحيفة المواطن*. الاسترجاع من موقع: <https://www.almwaten.net/2016/12/%d9%83%d9%8a%d9%81-%d8%b3%d8%aa%d9%88%d8%aa7%d8%ac%d9%87-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%8a%d9%85-%d9%86%d9%82%d8%b5-19-%d8%a3%d9%84%d9%81-%d9%85%d8%b9%d9%84%d9%85-%d9%88%d9%85%d8%b9%d9%84%d9%85/> 2/6/1436 وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، الإدارية العامة للتطوع (2017).
- بنك المبادرات. تم الاسترجاع من موقع مؤسسة - العمل - التطوعي في <https://mlsd.gov.sa/arar/initiatives> .1439 /11 /1
- البسطي، آيات عبدالمنعم؛ وضيـشـ، شيماء عبدالرحمن (2017). *الإـدـارـةـ الـعـلـمـيـةـ فـيـ الـمـؤـسـسـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ*. دار السحابة للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.
- التويجري، حمد بن صالح (2013). *التطوع ثقافته وتنظيمه*. دار مملكة نجد للنشر والتوزيع: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحربي، عبد الغني عبدالله (2009). مشاركة المعلمين في العمل التطوعي بالمجتمعات المحلية الريفية: دراسة استطلاعية بمحافظة خليص. *مـجـلـةـ الـآـدـابـ وـالـعـلـومـ الـإـنـسـانـيـةـ* بـجـامـعـةـ الـمـلـكـ عـبـدـ الـعـزـيزـ، 17(1)، 223-267.
- حمزة، أحمد إبراهيم (2015). *الـعـلـمـ الـاجـتمـاعـيـ الـتطـوعـيـ* الواقع والمأمول. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان،الأردن.
- الخواجة، محمد ياسر؛ الدربيـيـ، حسين (2011). *المعـجمـ الـموـجـزـ فـيـ عـلـمـ الـاجـتمـاعـ*. مصر العربية للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.
- رشدي، عثمان (2013). *الـرـيـادـةـ وـالـعـلـمـ الـتطـوعـيـ*. دار الراية للنشر والتوزيع: عمان الأردن.
- الرواحية، موزة بنت عبدالله (2015). آليات مفترحة لتفعيل العمل التطوعي في مدارس التعليم بعد الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. الاسترجاع من موقع 7/11/1436 في vision2030.gov.sa
- الشهري، عبدالله عجلان (2017). إسهام الإدارية المدرسية في تشجيع طلابها نحو العمل التطوعي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة. *مـجـلـةـ الـقـراءـةـ* والمعرفة جامعة عين شمس. مصر (185)، 174-153.

عبد العزيز بن سالم النوح: تنظيم عمل تطوع المعلمين التقاعد़ين في المدارس "تصور مقترن"

h1439/10/15

- Tracey, D., Hornery, S., Seaton, M., Craven, R., & Yeung, A. (2014). Volunteers Supporting Children with Reading Difficulties in Schools: Motives and Rewards. *School Community Journal*, 24(1), 49-68.
- Wu, W., & Tsai, C. (2018) What Motivates Citizens to Volunteer in Schools? Determinants in the Local Context. *Education and Urban Society* 2018, Vol. 50(9) 769 –792
- Zhou, H., & Shang, X. (2011). Short-Term Volunteer Teachers in Rural China: Challenges and Needs. *Frontiers of Education in China*, 6(3), 571–601

* * *

يعقوب، أيمن إسماعيل؛ والسلمي، عبدالله حضيض (2005). إدارة العمل التطوعي واستفادة المنظمات الخيرية التطوعية. الناشر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Butcher, J., & Einolf, C. (2017). Volunteering: A Complex Social Phenomenon. In (Jacqueline Butcher, Christopher J. Einolf,) Perspectives volunteering voices from the south. (3- 27). Chicago, USA. Springer International Publishing Switzerland 2017.
- California Univ, Los Angeles. Center for Mental Health Schools (2016). Volunteers To Help Teachers and Schools Address Barriers to Learning. In h1439/7/22
- Duguid, F., Mündel, K., & Schugurensky, D. (2013). Sense, Volunteer Work Informal Learning and Social Action. Publishers. the Netherlands.
- International Center for Not-for-Profit Law (ICNL) and the European Center for Not-for-Profit Law (ECNL) (2009). A Research Report for the United Nations Volunteers (UNV) programme submitted. September 2009.
- Krawulski, E., Boehs, S., Toledo, M., Cruz, K., Medina, F., & Paloma F. (2017). Voluntary teaching in retirement: a transition between work and non-work. *Journal psychology Theory and practice*, 19, 67-78.
- Martinez, I., Frick, K., Kim, K., & Fried, L. (2010). Older Adults and Retired Teachers Address Teacher Retention in Urban Schools. *Educational Gerontology*, 136, 263-280.
- Nanaimo Ladysmith public schools. (2015). <https://www.sd68.bc.ca/wp-content/uploads/Administrative-Procedure-310-School-Volunteer.pdf>. In h1439/7/1
- Pearce, J. & Jennifer, (2012). The volunteer work of newly-certified unemployed teachers in Ontario schools. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree in Master of Education. The University of Western Ontario.
- Strom, R., & Strom, S. (2012). Establishing School Volunteer Programs.in (Valerie S. Kuehne), Intergenerational Programs: Understanding What We Have Created. (175-188). New York, USA.2012.
- The Canadian Code for Volunteer Involvement. (2006). in h1439/10/13
- The United Nations Volunteers (UNV) program. (2011). Report State of volunteerism in China engaging People through Ideas Innovation and Inspiration. <http://www.kerry-brown.co.uk/files/website-6.pdf> in

توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقعة

نجود بنت يحيى محسن العبادي^(١)، وماجد عبدالرحمن عبدالمجيد السالم^(٢)

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ٢٦/٥/١٤٤١هـ؛ قبل للنشر في ١١/٢/١٤٤١هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقعة، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$) بين توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم حديثي زراعة القوقعة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، ومتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقعة. استخدم المنهج الوصفي، حيث صممت أداة الدراسة والتي تكونت من (٢٥) عبارة موزعة على محورين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) من أولياء أمور الأطفال الصم حديثي زراعة القوقعة في مدينة الرياض. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك توقعات عالية لأولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقعة، في حين كانت التوقعات متوسطة لأولياء الأمور حول خدمات التأهيل المقدمة لأطفالهم. كذلك وأشارت النتائج بعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقعة والتي تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين ومتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقعة. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل والتي تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين ومتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقعة.

الكلمات المفتاحية: القوقة الإلكترونية، مهارات الاستقبال والتعبير اللغطي، خدمات التأهيل السمعي اللغطي، توقعات الوالدين.

Parents' Expectations Toward Communication Skills and Rehabilitation Services for their Deaf Children that have Newly received Cochlear Implants

Nejood Y. Alobadi^(١), and Majeed A. Alsalem^(٢)

(Received 10/10/2019; accepted 20/02/2020)

Abstract: This study aims to identify parents' expectations toward the communication skills as well as rehabilitation services for their deaf children that have newly received cochlear implantation to determine if there were statistically significant differences (at $0.05 \geq \alpha$) among parents due to educational level of parents and child's chronological at the time of cochlear implantation. The study has designed a tool which consisted of (25) items. The participants were (222) parents of deaf newly received cochlear implants children in kindergarten and primary school in Riyadh city. The results showed there were high expectations for parents about the communication skills of their deaf children that have newly received cochlear implantation. Moreover, there were moderate expectations for parents about rehabilitation services for their deaf children. The results also indicate that there were no statistically significant differences between the averages of parents' expectations toward communication skills and the rehabilitation services that their deaf children that have newly received cochlear implantation due to the variables of educational level of the parents and the variable of child's age at the time of cochlear implantation.

Key words: Cochlear implantation, reception and verbal expression skills, verbal auditory rehabilitation services, parents' expectations.

(1) Master of Arts, Deaf and Hard of Hearing - Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

(١) ماجستير الصم وضعاف السمع - قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

e-mail: al-joary@hotmail.com البريد الإلكتروني:

(2) Associate Professor in the Department of Special Education, King Saud University.

(٢) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

e-mail: majalsalem@ksu.edu.sa البريد الإلكتروني:

نجد بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل... .

القوعة والتي يلعب فيها أولياء الأمور دوراً هاماً في نمو الطفل واكتساب الخبرة السمعية واللغة المنطقية، حيث إن الدعم من الآباء وأفراد الأسرة مهم جداً في تأهيل الأطفال بعد زراعة القوعة (Sorkin & Zwolan, 2008)، لذا من المهمأخذ أهداف ورغبات أولياء الأمور في الاعتبار عند التخطيط لزراعة القوعة، كما أنه من المهم للوالدين معرفة التوقعات المتعلقة بنتائج زراعة القوعة والتكيف مع حالة الطفل بعد الزراعة (Kumar, Sanju, Mishra, Singh & Mohna, 2017) تأتي توقعات الوالدين في إطار مختلف حسب دوافعهم من أجل زراعة القوعة لطفلهم، حيث ذكر Christiansen & Leigh (2002) كريستيانسين وليف بأن 52% من الآباء المشاركون أفادوا بأن الرغبة في تطوير اللغة المنطقية كان هو الدافع الرئيس لزراعة قوعة الأذن لأطفالهم، وإن التوقعات حول نتائج زراعة القوعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمقدار توقعات الوالدين قبل زراعة القوعة (Zaidman & Most, 2005). ويكمّن الهدف من التوقعات قبل زراعة القوعة بتوفير البيئة المناسبة بعد زراعة القوعة من خلال سلسلة من الإجراءات الدقيقة والتي تحتاج لجهود كبيرة من قبل الوالدين على توفير هذه البيئة الداعمة وعدم استعجال التسائج والتي قد تحتاج إلى عدة سنوات لملاحظة التحسّن بالتدريج. من هنا تسعى هذه الدراسة إلى

المقدمة:

تلعب حاسة السمع دوراً مهماً في حياة الإنسان، فمن خلالها يستطيع الإنسان أن يتواصل مع البيئة المحيطة ويتعلم من خلال الاحتكاك المباشر مع المجتمع، حيث تعتبر حاسة السمع من الحواس التي يتم الاعتماد عليها في بناء الشروء اللغوية لفرد والتي تتيح له التواصل الفاعل المستمر لتنمية الهوية المجتمعية (Goldblat & Most, 2018). ويعتبر أي قصور في حاسة السمع مسبباً رئيسياً في ترك بعض الآثار السلبية على الإنسان وعلى جميع جوانب شخصيته (الزهراوي، 2015). ومع التقدم الطبي في معالجة جوانب القصور في حاسة السمع، أصبح غالبية الأطفال الصم أو من لديهم ضعف سمعي شديد قادرين على إدراك الأصوات اللغوية بالاعتماد على حاسة السمع وذلك من خلال زراعة القوعة (Marschark, Sarchet, & Sapere, 2019).

تعتبر زراعة القوعة أحد الحلول العلاجية لإعادة القدرة على السمع للأشخاص الصم والتي تهدف إلى تحسين سمع الأصوات المحيطة والتمييز بين هذه الأصوات (Távora-Vieira, Marino, Acharya, & Rajan, 2015)، وكلما تمت الزراعة في عمر مبكر للطفل أسهمت في زيادة اكتسابه للحصيلة اللغوية وذلك خلال فترة التأهيل السمعي التي تلي زراعة

المزروع من خلال موجات كهرومغناطيسية.
الجزء الداخلي: ويشتمل على مستقبل يوضع
ويزرع في عظمة الججمة، ليقوم باستقبال الموجات
ويرسلها للمنشط، ويأتي المنشط للقيام بتحويل هذه
الإشارات لنبضات كهربائية وتوزيعها على الألياف
(Niparko et al., 2010)، كذلك يشمل الجزء الداخلي
على الألياف والتي تكون كأقطاب متعددة القنوات
توضع في القوقة التالفة وتقوم بنقل الموجات
الكهربائية لاستشارة العصب السمعي وهو بدوره
ينقل هذه الإشارات إلى المخ ليقوم بعملية تحليلها
. (Glade, 2016).

يلعب الوالدين دوراً كبيراً في عملية التقييم
والتأهيل لزراعة القوقة، فيجب على الأسرة مساعدة
المرشح على تطوير توقعات واقعية بدعم من الجراح
وأخصائي السمع، وذلك من خلال توفير جميع
المعلومات التي تضمن الاستفادة من عملية زراعة
القوقة (Buckley & Tobey, 2011). حيث أن مرحلة
ما بعد زراعة القوقة تعتبر مرحلة بالغة الأهمية، فلابد
أن يوفر الوالدين وأفراد الأسرة كل فرصة لإدراج
الاستماع والتحدث في الأنشطة اليومية (زركوني وفني،
2014)، وفي هذا الجانب قام فيتزباتريك، جاكوبس،
نيوس (NeussFitzpatrick, Jacques &, 2011) بدراسة
للكشف عن تصورات الآباء حول عملية اتخاذ

الكشف عن توقعات أولياء الأمور حول مهارات
التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة
القوقة.

لقد تناولت أغلب الأديبيات والدراسات السابقة
محورين، هما: مهارات التواصل وخدمات التأهيل،
لذلك بُني الإطار النظري للدراسة ضمن هذين
المحورين.

المحور الأول: مهارات التواصل.

تعد زراعة القوقة من أبرز التقنيات الحديثة التي
تسهم في علاج فقدان السمعي بجميع درجاته والتي
تفق المعينات السمعية عاجزة عن تعويض فقدانهم
السمعي (عبدالحميد وبشاتوه، 2012)، حيث تعمل
القوقة الإلكترونية على إرسال إشارات كهربائية
مباشرة إلى العصب السمعي ثم إلى الدماغ من خلال
استشارة العصب السمعي السليم من خلال تجاوز
المكونات الحسية التالفة في الأذن الداخلية (عبدالحميد
والبلاوي، 2014). تشمل القوقة الإلكترونية على
جزئيين رئисيين هما:

- **الجزء الخارجي:** والذي يتكون من مكبر
الصوت (الميكروفون) الذي يقوم بالتقاط الأصوات،
المعالج الذي يقوم باختيار وتنظيم الأصوات
المسموعة من الميكروفون لإرسال إشارات كهربائية،
وустрой الإرسال والذي بدوره ينقل الصوت إلى الجزء

نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

لدى أطفالهم ووضعهم الحالي والمستقبلبي بعد زراعة القوقة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأمهات لديهم توقعات عالية نسبياً حول نتائج زراعة القوقة لأطفالهم فضلاً عن فهم طبيعة عملية إعادة التأهيل، وكان رضا الأمهات إيجابياً مرتبط بتوقعاتهم بمهارات الأطفال الاجتماعية والاتصالية.

من المعروف بأن الأطفال الذين يعانون من ضعف سمعي حسي عصبي حاد قبل سن الثالثة من العمر يعانون من تأخر واضح في نمو اللغة والكلام مقارنة بأقرانهم السامعين، ويصعب عليهم كذلك اكتساب اللغة واستخدامها بجميع أشكالها سواءً كانت شفهية أو مكتوبة أو مقرئية أو بصرية (Alsalem, Marschark, 2001; 2016). ولذلك فإن خيار زراعة القوقة للأطفال الصم يعتبر من قبل الوالدين السامعين أفضل تدخل بعد اكتشاف صمم أطفالهم (Lang & Albertini, 2002). حيث أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين تجري لهم عملية زراعة القوقة في عمر مبكر يكتسبون اللغة بمعدل مشابه للأطفال السامعين الأمر الذي يسد الفجوة في نمو اللغة بعد زراعة القوقة (Kirk et al., 2002).

يعد فهم الكلام أحد المكونات الأساسية للمهارات اللغوية وهو ما يتعلق باللغة الاستقبالية، حيث تعتبر هي أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها

القرار ونتائج زراعة القوقة الثانية وذلك من خلال تحليل وجهات نظر أولياء أمور (15) طفلاً في مركز في كندا تراوحت أعمارهم بين (11.9 - 1.8 سنة)، وكشفت النتائج عن وجة نظر إيجابية لدى أولياء الأمر، كما تضمنت النتائج المتوقعة فهماً أفضل للكلام في الضوضاء، والقدرة على تحديد مصدر الأصوات. كذلك قام الكامرا (Alkhamra, 2015) بدراسة وكان الهدف منها معرفة وجهة نظر الوالدين وتوقعاتهم حول عملية زراعة قوقة الأذن لأطفالهم الصم، وقد تم جمع المعلومات قبل إجراء عملية زراعة القوقة للأطفال الصم عن طريق الاستبانة من عينة تقدر بحوالي (60) من آباء الأطفال الصم، وذلك من أجل معرفة توقعات الآباء حول النتائج بعد العملية الجراحية، واستكشاف ما إذا كانت خصائص الطفل أو أحد والديه قد تؤثر على توقعات الآباء والأمهات بعد العملية الجراحية، وأشارت النتائج إلى أن قرار زراعة القوقة أفضل قرار يمكن أن يقدمه الآباء لطفلهم الأصم، ويمثل العمر الزمني للطفل عند تشخيص فقدان السمع عامل كبير يؤثر على توقعات الآباء بعد عملية زراعة القوقة.

في حين أجرى زيدمان وموست (Zaidman, Most, 2005) دراسة بهدف الكشف عن توقعات (35) من الأمهات وصعوباتهن المتعلقة بفقدان السمع

Most, Michael, 2007) دراسة لمعرفة نتائج توقعات أولياء الأمور لأطفالهم زارعي القوقة، حيث أشارت النتائج أن هناك ارتباطاً بين المستويات العليا لتعليم الوالدين وكذلك عمر الوالدين على توقعاتهم. ولابد من الإشارة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في النتائج اللغوية اللفظية والتي تجعل هناك تبايناً في أداء الأطفال زارعي القوقة مثل: العمر عند زراعة القوقة، العمر عند فقدان السمع، مدة فقدان السمعي. كما أفاد جيرس وبرينر (Geers & Brenner, 2003) أن هناك عوامل عدّة لها تأثير مماثل أو ربما تأثير أكبر، مثل: نوع وكمية التدريب التأهيلي الذي يحصل عليه الطفل، طريقة التواصل المستخدمة، طبيعة تعليم الطفل.

المحور الثاني: خدمات التأهيل.

أسهم التطور الطبيعي ممثلاً بزراعة القوقة بتقديم فرص للأطفال الصم للتعرف على الأصوات والتواصل من خلال الاستماع، ولكن يجب أن ندرك أن توفير هذه الأجهزة السمعية لا يعني أن الأطفال سيدركون هذه الأصوات ويفسرونهما تلقائياً، فلكي يحدث ذلك لا بد أن يتعلم الطفل الاستماع باستخدام هذه الأجهزة، ومن خلال سماعه وتفسيره للأصوات سوف يتزايد استخدامه للغة المنطقية، لذلك لا بد على الوالدين الالتزام ببرنامج التأهيل والتدريب السمعي، فالتعلم من خلال الاستماع هو الطريقة الطبيعية

الطفل، بالإضافة إلى أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان، وهي ليست مجرد استماع فقط بل مهارة نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمعه وإدراك وفهم لما يسمع (مطر والجمال، 2016)، لذلك يتوجب على أولياء الأمور إدراك أهمية تطوير مهارات التواصل في عمر مبكر، حيث أن زراعة القوقة قادرة على تلبية أو تجاوز توقعات الوالدين في ثلاثة مجالات مهمة هي: التواصل، الاستماع إلى الكلام، وتطوير الكلام واللغة (Nikolopoulos, Lloyd, Archbold, & O'Donoghue, 2001).

في دراسة قام بها هايدى، بنش وكوميساروف (Hyde, Punch, Komesaroff, 2010) الدراسة في دراسة توقعات أولياء الأمور وخبراتهم من نتائج أطفالهم مع زراعة القوقة الإلكترونية، وتمثلت عينة الدراسة في (247) من الآباء الذين تلقى أطفالهم زراعة القوقة ومقارنتها توقعات أولياء الأمور قبل العملية مع النتائج بعد العملية على العديد من البنود المتعلقة بمجال التواصل، الجانب الأكاديمي والجانب النفسي والاجتماعي، وأشارت النتائج إلى أن توقعات الآباء والأمهات المرتفعة نسبياً قبل الزراعة كانت مرتفعة كذلك بعد الزراعة من خلال مشاهدة النتائج على أطفالهم.

كذلك أجرى ويسل، موست وميشيل (Weisel,

نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

يعيشون فيها مع الأفراد الذين يقومون برعايتهم.

- إن تطور اللغة اللفظية من خلال الاستقبال السمعي للمعلومات يساعد على تطور مهارات القراءة.
- الاستفادة القصوى من البقايا السمعية من خلال زراعة القوقة وذلك لتوفير الفرص لالتقاط الأصوات كي يطور الطفل لغته من خلال التدريب السمعي اللفظي.

- إن عدم استشارة حاسة السمع في المرحلة الحرجة من تعلم الكلام سيؤثر سلباً على تطور الذاكرة السمعية، القدرة على التمييز السمعي وتطور اللغة فيما بعد.

أجرى كيلي (Kelly, 2013) دراسة لمعرفة وجهات نظر والدي الأطفال زارعي القوقة حول الخدمات والدعم المقدم لهم من قبل أخصائي السمع واللغة والكلام، وشملت العينة آباء وأمهات الأطفال الذين تم زراعة القوقة لهم بين العام الأول والثاني والبالغ عددهم (58) وبين سن الثالثة إلى السادسة ويبلغ عددهم (13) طفلاً، وكانت أعمار الأطفال زارعي القوقة تتراوح ما بين (أقل من الستين - 6 سنوات)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الآباء كانوا إيجابيين إلى حد كبير حول خدمات ودعم أخصائي علم السمع واللغة، ولكنهم فضلوا الخدمات التي دعمت احتياجات الطفل دعماً مباشراً أكثر من

لاكتساب لغة منطقية (Mosnieret al., 2018)، حيث يكمن الهدف من تأهيل زراعة القوقة في الاستفادة من القوقة المزروعة لتطوير المهارات التوافضية (الرريقات، 2013). وهناك اتجاهان رئيسيان للتدريب السمعي، هما:

- الاتجاه الكلبي: ويندرج من الأعلى إلى الأسفل، حيث يتم التركيز فيه على اكتساب الطفل المعنى العام للجملة كلها وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التواصل مثل تحسين الانتباه، وتحسين السمع، واستخدام استراتيجية السياق والتصحيح.

- الاتجاه التحليلي: ويندرج من الأسفل إلى الأعلى، حيث يتم التركيز فيه على تدريب الطفل على إدراك وكتابة الكلمات التي يسمعها من الجملة بدلاً من التركيز على المعنى العام للجملة بأكملها، وبوجه عام يمكن استخدام أيّ من الاتجاهين في التدريب (Hassan et al., 2013).

كما أن جمعية جراهام بل (Alexander Graham Bell Assosciation) لخصت مجموعة من البراهين والدلائل التي تدعم تطبيق الطريقة السمعية اللفظية في تعليم الصم زراعة القوقة الإلكترونية، وقد أشار إليها (الزهراني، 2005) على النحو الآتي:

- إن النمو الطبيعي للغة لدى الأطفال الصغار والموليد يتم من خلال التفاعل اليومي مع البيئة التي

الأول 22 طفلاً بعمر أقل من 42 شهراً، والفئة الثانية 28 طفلاً بعمر ما بين 43 إلى 83 شهراً، والفئة الثالثة 28 طفلاً بعمر 84 شهراً وأكبر). أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين بعض المتغيرات مثل عمر الطفل عند زراعة القوقة وفائدة التأهيل بعد الزراعة.

بالرغم من التحسن الذي يطرأ بعد زراعة القوقة، فإن هناك بعض التحديات في مرحلة التأهيل والتي ذكرها زيدمان زيت (Zaidman-Zait, 2008) في دراسته للتعرف على طبيعة المشاكل اليومية والضغوط التي تواجهه والدي الأطفال حديثي زارعة القوقة، شملت الدراسة (31) من آباء الأطفال الصم زارعي القوقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاكل والضغوطات كانت مصنفة في عدة نطاقات، منها: صعوبات التواصل، دور الوالدين وأئمه بحاجة لوقت إضافي لتزويذ متطلبات العلاج والتأهيل، والصعوبات المالية حتى للأسر التي قد تغطي الخطط الطبية نفقات العملية الجراحية، كذلك صعوبة الوصول لخدمات التأهيل تعد أحد أهم المشاكل التي تواجه الآباء.

مشكلة الدراسة:

تعد زراعة القوقة من أحدث ما توصل إليه العلم وفي تطور مستمر (Kral, Dorman, & Wilson, 2019)، وقد تشير عملية زراعة قوقة الأذن العديد من الآمال والتوقعات بين الآباء والأمهات، كما أن التوقعات

الخدمات التي دعمت احتياجات الوالدين، كما وأشاروا إلى أهمية الخدمات التي تعزز استخدام الطفل للاستماع واللغة المنطقية.

كذلك دراسة أجراها هوتونين وفاليمما (Huttunen & Valimaa, 2012) والتي هدفت للكشف عن تصورات الوالدين المتعلقة بزراعة القوقة والتعرف على نوعية الخدمات المقدمة لهم في التأهيل والتعليم بعد ذلك، حيث تم مقارنة وجهات نظر (18)ولي أمر؛ وكانت الردود الإيجابية من الوالدين والأخصائيين أكثر من الردود السلبية، حيث عبر الوالدان عن ارتياحهم من التحسن الذي طرأ على التواصل والحياة الاجتماعية في الأسرة وعلى محتوى التأهيل المقدم للأطفال، وقد تمثلت تجاربهم السلبية في ترتيب الزيارات للمستشفيات وسهولة الاستخدام والصيانة لتقنية معالج الكلام، وعدم تلقى بعض الأطفال لجلسات كافية لعلاج النطق والكلام.

هدفت دراسة سيساكرو وأخرون (Ciscares, Mantello, Fortunato-Queiroz, Hyppolito, & dos Reis, 2017) إلى معرفة أثر بعض المتغيرات والتي تتسق مع الدراسة الحالية (جنس الطفل زارع الورقة ومستوى تعليم مقدم الخدمة، المدينة ومستوى إدراك الكلام قبل الزراعة) في جودة التأهيل بعد زراعة القوقة. حيث قسمت العينة إلى ثلاث فئات (الفئة

نجد بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

التأهيل، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة
الحالية في التساؤل التالي:

ما توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل
وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة
القوعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- التعرف على توقعات أولياء الأمور حول
مهارات التواصل لأطفالهم الصم حديثي زراعة
القوعة.

2- التعرف على توقعات أولياء الأمور حول
خدمات التأهيل المقدمة لأطفالهم الصم حديثي زراعة
القوعة.

3- التعرف على توقعات أولياء الأمور حول
مهارات التواصل لأطفالهم الصم حديثي زراعة
القوعة تبعاً لمتغيري (العمر الزمني للطفل والمستوى
التعليمي للوالدين).

4- التعرف على توقعات أولياء الأمور حول
خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم
حديثو زراعة القوعة تبعاً لمتغيري (العمر الزمني
للطفل والمستوى التعليمي للوالدين).

أسئلة الدراسة:

1- ما توقعات أولياء الأمور حول مهارات

الواقعية للوالدين غالباً لا تذكر في قوائم معايير الترشيح
لزراعة القوعة في المراكز الطبية (Most, & Zaidman 2005). وتبعد هذه التوقعات العالية من مشاعر الآباء
الطبيعية، ورغبتهم في تقليل الأثر السلبي للصمم،
وشعورهم بالذنب والعجز عن تغيير إعاقة طفلهم، فهم
يأملون في أن تؤدي زراعة القوعة لنتائج إيجابية
وناجحة، لذلك يتوجب على المهنيين العاملين مع
الآباء والأمهات (خلال عملية الترشيح ومراحل
التأهيل) التأكيد على التباين في نتائج زراعة القوعة من
طفل لآخر (Most, 2005 & Zaidman 2005).

بالرغم من أن زراعة القوعة أصبحت منتشرة
بازدياد للأطفال الصم بدرجة شديدة في العديد من
البلدان فإن الآباء لا يزالون بحاجة إلى معلومات عن
الإجراءات والتائج المحتملة من أجل اتخاذ قرار
(Archbold, Sach, O'Neill, Lutman, & Mastenier 2008)
 Gregory, 2008)، وإن فهم توقعات الوالدين لأطفالهم
أمر أساسى لمساعدة الأسر وخطوة رئيسية لعملية
إعادة التأهيل للأطفال الصم، كذلك ما زال هناك
مجموعة من التحديات التي تواجه أولياء الأمر عند
اتخاذ قرار زراعة القوعة (Zaidman-Zait 2008)،
ومن هذا المنطلق فإن معرفة وتحليل توقعات أولياء
الأمور بعد زراعة القوعة لأطفالهم يسهم إسهاماً كبيراً
في تطوير نوعية الخدمات المقدمة خلال مرحلة

زراعة القوقة، وتفيد في توجيه المسؤولين لعمل برامج إرشاد أسري لمساعدة أولياء الأمور بجعل توقعاتهم أكثر واقعية، كما أنه قد يستفيد المهنيون من نتائج هذه الدراسة بجعل التوقعات الواقعية أحد معايير الترشيحات الرئيسية لزراعة القوقة.

حدود الدراسة:

تمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقة.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439هـ - 1440هـ.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على أولياء أمور الأطفال الصم حديثي زراعة القوقة والمتحقين برياض الأطفال والمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: أولياء أمور الأطفال حديثي زراعة القوقة الملتحقون برياض الأطفال والمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التوقعات: هي تنبؤات ذاتية شخصية عن نجاح الفرد أو الآخرين في المهام المختلفة، ومنشأً ومصدر هذه التوقعات هو معتقدات الفرد ومعرفته وخبراته

التواصل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقة؟

2- ما توقعات أولياء الأمور حول خدمات

التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقة؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ≤ 0.05) بين توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، ومتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ≤ 0.05) بين توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم حديثي زراعة القوقة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، ومتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة؟

أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية هذه الدراسة في إثراء الأطر النظرية التي تتعلق بزراعة القوقة، وأثارها على مهارات الأطفال، والكشف عن توقعات أولياء أمور الأطفال الصم بعد زراعة القوقة، كما أن هذه الدراسة تتناول فئة الأطفال حديثي زارعي القوقة، حيث إن هذه الفئة تستحق المزيد من الدراسات لِلقاء الضوء على احتياجاتهم المختلفة.

كما ستفيذ نتائج الدراسة الجهات المسؤولة عن

نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل... .

أخصائي السمع والكلام والتي تساعده على تطوير المهارات السمعية واستخدامها في اكتساب وتطوير مهارات اللغة والكلام.

الصم حديثي زراعة القوقعة: هم الأفراد الذين يعانون من فقدان السمع الشديد والذي يصل إلى 70 ديسبل فما فوق، ولا يستطيعون التواصل باستخدام اللغة المنطقية (Marschark & Hauser, 2012)، حيث يزرع زراعة جهاز إلكتروني تحت الجلد بوضعه في القوقة ليحث العصب السمعي، وترسل إشارات كهربائية مباشرة إلى العصب السمعي ثم إلى الدماغ (زروعمي وفني، 2014).

وتعرف إجرائياً بأنهم الأفراد الذين ولدوا بضم كلية أو اكتسبوا الصمم خلال السنوات الأولى في حياتهم، وتزرع القوقة بهدف إكسابهم القدرة على التواصل من خلال حاسة السمع، حيث حدّدت الفترة الزمنية لزراعة القوقة على هذا النحو (أقل من 3 سنوات، 4-5 سنوات، 6-7 سنوات، و8 سنوات وأكثر).
منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي (المسحي)، والذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ويتوافق مع أهدافها.

مجتمع وعيادة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة من (360) ولـي أمر للأطفال زارعي القوقة في مرحلة رياض

بداته أو بالآخرين، وقد يكون لهذا تأثيره على سلوك الفرد في أثناء تفاعلـه الاجتماعي مع الآخرين (آل بن علي، 2010).

وتعرف إجرائياً بأنها تنبؤات الوالدين عن التطورات في مهارات الاستماع والتعبير اللغطي للأطفال الصم وخدمات التأهيل المقدمة لأطفالهم وتمثل في الدرجة الكلية والدرجات على الأبعاد الفرعية على استبانة توقعات أولياء الأمور، مهارات التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقة.

مهارات التواصل: قدرة الطفل على الاستماع والإنصات وفهم ما يقوله الآخرون، والتعبير لفظياً بما بداخله من أفكار ومشاعر بصورة إيجابية مقبولة وباستخدام اللغة اللغوية (الزيات، 2016).

وتعرف إجرائياً بأنها قدرة الأطفال حديثي زراعة القوقة على الاستماع للرموز اللغوية وفهمها، وقدرتهم كذلك على تحويل الأفكار إلى رموز لغوية صوتية.

خدمات التأهيل: هي خدمة العلاج التي تنطوي على إعادة تدريب الدماغ على تفسير إشارة صوتية إذا كان الفرد يستخدم أداة سمعية مساعدة، وإشارة رقمية إذا كان الفرد يستخدم زراعة القوقة (Glade, 2016).
وتعرف إجرائياً بأنها الخدمات التي يقدمها

(من الآباء والأمهات أو من يقوم مقامهما)، و(234) أباً وأمًا أو من يقوم مقامهما لأطفال المرحلة الابتدائية (إدارة التربية الخاصة، 2018). بلغ عدد العينة (222) من قاموا بتبني الاستبيان، ويشير جدول رقم (1) يشير للتوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة.

الأطفال والمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، حيث بلغ عددهم في الفصل الدراسي الأول من عام 1438/1439ـ حوالي (63) طفلاً في مرحلة رياض الأطفال، و(117) طفلاً في المرحلة الابتدائية، أي إن عدد أولياء أمور الأطفال في مرحلة رياض الأطفال (126) ولبي أمر

جدول رقم (1): التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة.

المتغيرات	الفئة	النكرارات	النسبة المئوية
المجتب على الأسئلة	أب	78	35.1
	أم	128	57.7
	آخر	16	7.2
المستوى التعليمي للوالدين	غير متعلم	5	2.3
	ثانوي فما أقل	73	32.9
	جامعي	138	62.2
العمر الزمني عند زراعة القرقرة	دراسات عليا	6	2.7
	أقل من 3 سنوات	117	52.7
	5-4 سنوات	81	36.5
العمر الزمني للطفل حالياً	7-6 سنوات	18	8.1
	8 سنوات فأكثر	6	2.7
	4-3 سنوات	58	26.1
الإجمالي	6-5 سنوات	61	27.5
	8-7 سنوات	35	15.8
	10-9 سنوات	34	15.3
	10 سنوات فأكثر	34	15.3
	الإجمالي	222	100

الدراسة، حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية

من جزأين، هما:

• **الجزء الأول:** يتناول البيانات الأولية الخاصة

أداة الدراسة: صممت استبانة كونها الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة ولطبيعة البيانات وذلك بالاستناد على الدراسات ذات العلاقة بموضوع

نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

الاستبانة، بحيث يقابل كل عبارة من عبارات الاستبانة قائمة متدرجة للمقياس على النحو التالي:
5 - عالية جداً - 4 - عالية - 3 - متوسطة - 2 - منخفضة
1 - منخفضة جداً.

ولتحديد طول خلايا المقياس الخمسى (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حسب المدى ($5=1$)، ثم قسم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي ($5/4 = 0.80$) بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يشير جدول (2).

بأفراد عينة الدراسة مثل: المجيب عن الأسئلة، المستوى التعليمي للوالدين، العمر الزمني للطفل حالياً، العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة.

- **الجزء الثاني:** يتكون من (25) عبارة مقسمة على محورين، وذلك على النحو التالي:
 - **المحور الأول:** يتناول توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة، ويكون من (12) عبارة.
 - **المحور الثاني:** يتناول توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة، ويكون من (13) عبارة.
- واستخدم مقياس ليكرت الخمسى (Likert) واستخدم مقياس ليكرت الخمسى (Likert Scale) لتقدير إجابات أفراد العينة على فقرات

جدول رقم (2): تحديد فئات المقياس المتدرج الخمسى.

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1.80 – 1	2.60 – 1.81	3.40 – 2.61	4.20 – 3.41	5.0 – 4.21

هيئة التدريس وأخصائي تأهيل سمعي لفظي وأولياء أمور لأطفال زارعي القوقة وذلك للاستفادة من آرائهم ومقرراتهم حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتهي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة،

صدق وثبات أداة الدراسة:
صدق الاستبانة يشير إلى أن الأداة سوف تقيس ما أعدت لقياسه (الدليمي، 2016)، حيث تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأقى:
بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، عرضت بصورةها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء

من (30) ولـي أمر من أولياء أمور الأطفال حديثي زراعة القوقة، تم بعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه العبارة، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

وأجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

فيما يتعلق بالثبات (Reliability) والذي يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (الدليمي، 2016)، بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طبقت ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محوري الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور.

توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل للأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة		توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل للأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
***0.603	1	***0.508	1
***0.771	2	***0.565	2
***0.516	3	***0.527	3
***0.685	4	***0.773	4
***0.699	5	***0.711	5
***0.565	6	***0.706	6
***0.634	7	***0.487	7
***0.783	8	***0.851	8
***0.644	9	***0.818	9
***0.808	10	***0.710	10
***0.535	11	***0.803	11
***0.701	12	***0.809	12
***0.736	13	-	-

* دل عند مستوى 0.01

التواصل للأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة ما بين (0.487، 0.851)، في حين تراوحت معاملات الارتباط لمحور توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمحور توقعات أولياء الأمور حول مهارات

نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

الدراسة الحالية. كذلك قيس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ (α Cronbach)، وجدول رقم (4) يوضح معاملات ثبات محاور أداة الدراسة والتي تتمتع بدرجة ثبات عالية، وذلك كما يلي:

لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة ما بين 0.516 و 0.808، وجميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة

جدول رقم (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

معامل الثبات	عدد العبارات	المعنون	م
0.803	12	توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة	1
0.786	13	توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة	2
0.892	25	الثبات الكلي	

المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات).

5- استخدم الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن المتوسط الحسابي.

6- استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت، فقد استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) من خلال حساب:

1- التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة.
2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

3- معامل ألفا كرونباخ (α Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
4- المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن

زراعة القوقة؟

استخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

للتعرف على توقعات أولياء الأمور حول

مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة،

أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للسؤال الأول.

النحو	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة										العبارة	م		
			منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
1	0.68	4.43	0.5	1	0.5	1	6.8	15	40.5	90	51.8	115	يتمكن من إدراك المثيرات السمعية.	1		
2	0.82	4.26	0.0	0	5.0	11	8.6	19	41.9	93	44.6	99	يصبح قادرًا على التمييز بين الأصوات.	2		
3	0.84	4.08	0.5	1	4.5	10	14.9	33	46.8	104	33.3	74	يتمكن من تحديد مصدر الأصوات.	3		
4	0.96	3.90	1.8	4	8.1	18	16.7	37	45.5	101	27.9	62	يستطيع التعبير عن احتياجاته ومشاعره.	9		
5	1.01	3.81	2.3	5	10.8	24	16.2	36	45.0	100	25.7	57	قادر على فهم الكلام دون الاستعانة بقراءة الشفاه.	5		
6	1.02	3.72	1.8	4	12.6	28	21.2	47	41.0	91	23.4	52	قادر على سماع الأصوات الهادئة (كالهدوء).	4		
7	1.10	3.44	4.1	9	18.0	40	26.1	58	33.8	75	18.0	40	يكون كلامه مفهوماً لأفراد الأسرة والآخرين.	8		
8	1.06	3.36	2.3	5	24.3	54	21.6	48	38.7	86	13.1	29	يتمكن من الاستماع والتحدث في وجود الضوضاء.	10		
9	1.01	3.34	3.6	8	18.9	42	27.5	61	40.1	89	9.9	22	قادر على فهم الآخرين بسهولة دون الحاجة لكرار الكلام عدة مرات.	6		
10	1.20	3.33	7.7	17	21.2	47	18.0	40	36.9	82	16.2	36	يستخدم كلمات وجملًا برتاكيب لغوية صحيحة.	11		
11	1.16	3.33	7.2	16	18.5	41	24.8	55	33.3	74	16.2	36	تطور المهارات اللغوية بشكل يوازي أقرانه السامعين.	12		
12	1.29	2.96	15.8	35	25.2	56	18.5	41	28.4	63	12.2	27	يستطيع الكلام مباشرةً بعد الانتهاء من زراعة القوقة الإلكترونية.	7		
	0.74	3.66	المتوسط الحسابي العام													

يتضح من النتائج أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية جداً على عبارتين من توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تمثل في العبارة رقم (1, 2)، والتي رتب تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها.

يتضح كذلك من النتائج أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية على خمس عبارات تمثل في العبارة رقم (3, 4, 5, 6, 7)، والتي رتب تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، كما يتضح من النتائج أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على خمس عبارات تمثل في العبارة رقم (10, 11, 12)، والتي رتب تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة.

كما جاءت العبارة رقم (1) وهي (يتمكن من إدراك المثيرات السمعية) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بتوقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية جداً وبمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.68)، حيث تتفق هذه العبارة مع دراسة (Fitzpatrick et al, 2011) التي أشارت إلى أن أولياء الأمور عبروا عن تحسن أطفالهم بعد زراعة القوقة في فهم الكلام في الضوضاء والقدرة على تحديد مصادر الأصوات، حيث يبرز دور زراعة القوقة في تمكين الطفل للاستفادة للأصوات المحيطة.

يتضح من جدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي العام (3.66) بانحراف معياري (0.74)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهذا يدل على أن هناك توقعات عالية لأولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من & (Fitzpatrick et al, 2011; Huttunen & Valimaa, 2012; Hyde et al., 2010; Zaidman & Most, 2005)، وقد يعود ذلك إلى أن الهدف الرئيس من زراعة القوقة هو تنمية المهارات السمعية وتنمية مهارات التحدث واللغة (Alkhamra, 2015)، كما أن نجاح زراعة القوقة قد يعني للكثيرين القدرة على السمع والتواصل مع الآخرين، والعمل في عالم السامعين (Glade, 2016).

كما تبين من الجدول بأن هناك تفاوتاً في موافقة عينة الدراسة على مستوى توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لمواقفهم بين (2.96, 4.43)، وهذه المتوسطات تقع بالفتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، أي إن استجابات أفراد الدراسة حول توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تتراوح ما بين (متوسطة - عالية جداً)، حيث

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: ما هي توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل للأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة؟

للتعرف على توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل للأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة، استخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لاستجابات أفراد

الدراسة، وذلك على النحو التالي:

كما جاءت العبارة رقم (7) وهي (يستطيع الكلام مباشرة بعد الانتهاء من تفعيل القوقة الإلكترونية) بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (1.29)، وتتسق مع حقيقة أن التغيرات المتعلقة بالتعبير اللغطي تأخذ وقتاً قد يستمر حتى خمس سنوات مع التدريب اليومي المكثف .(Huttunen & Valimaa, 2012)

جدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للسؤال الثاني.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة										العبارة	م		
			منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
1	0.49	4.77	0.0	0	0.0	0	3.2	7	17.1	38	79.7	177	تحتاج الطفل لجلسات مكثفة ولفترات طويلة للتأهيل السمعي واللغطي	3		
2	0.72	4.66	0.9	2	0.9	2	6.3	14	14.9	33	77.0	171	يواجه أولياء الأمور صعوبة مالية في الحصول على خدمات التأهيل السمعي واللغطي.	6		
3	0.62	4.66	0.0	0	1.8	4	2.7	6	23.4	52	72.1	160	يواجه أولياء الأمور صعوبات في تحديد مكان الأطباء المؤهلين للتأهيل السمعي واللغطي.	1		
4	0.86	4.50	0.9	2	4.5	10	5.4	12	22.5	50	66.7	148	يدرب الأخذائيون أولياء الأمور على كيفية تطبيق برنامج التأهيل السمعي واللغطي في المنزل.	7		
5	1.10	4.25	4.5	10	6.3	14	5.0	11	27.9	62	56.3	125	إشراك أولياء الأمور في جميع مراحل التأهيل السمعي والتدريبات النطقية.	2		
6	1.06	4.04	3.2	7	7.2	16	13.5	30	35.1	78	41.0	91		8		

نجد بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

تابع / جدول رقم (6):

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة												العبارة	م		
			منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً							
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك						
7	1.10	3.98	5.4	12	5.0	11	14.0	31	37.8	84	37.8	84	تزويد أولياء الأمور بالمعلومات الخاصة بتقدم أطفالهم في مهارات الاستماع والكلام في أثناء التأهيل.	5				
8	1.17	3.95	5.4	12	9.0	20	11.3	25	33.3	74	41.0	91	يحصل أولياء الأمور على المشورة الكاملة من الأخصائيين فيما يتعلق ببرنامج التأهيل السمعي واللغظي.	4				
9	1.23	3.56	6.8	15	15.8	35	18.5	41	32.4	72	26.6	59	مواعيد جلسات التأهيل السمعي واللغظي تكون ملائمة لجدول أعمال الأسرة.	9				
10	1.37	3.46	11.7	26	16.2	36	16.2	36	25.7	57	30.2	67	تقديم جلسات التأهيل السمعي واللغظي في البيئة المدرسية.	10				
11	1.26	3.35	8.1	18	23.0	51	15.8	35	32.4	72	20.7	46	عدد ساعات كل جلسة من جلسات التأهيل السمعي اللغظي كافية.	13				
12	1.25	3.29	9.5	21	21.2	47	17.6	39	34.2	76	17.6	39	تعرض العائلات لبعض الضغوط، مثل: عدم رغبة الطفل في استخدام معالج السمع.	11				
13	1.28	3.23	9.5	21	25.7	57	16.7	37	29.3	65	18.9	42	عدد الزيارات الأسبوعية لأخصائي التأهيل السمعي واللغظي كافية.	12				
		0.56	3.98	المتوسط الحسابي العام														

ما طرحته كيلي (Kelly, 2013) في دراسته التي أشارت إلى أن بعض الآباء لا يقدمون على إجراء عملية زراعة القوقعة إلا وقد تلقوا الدعم من آباء الأطفال الآخرين الذين قاموا بزراعة القوقعة، حيث قد تؤثر بعض التجارب السلبية لبعض الأسر على طبيعة الخدمات المقدمة. كما تبين من الجدول بأن هناك تفاوتاً في موافقة

يتضح من جدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي العام (3.98) وبانحراف معياري (0.56)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخمسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار متوسط على أداة الدراسة، وهذا يدل على أن هناك توقعات متوسطة لأولياء الأمور حول خدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقعة، حيث تتفق نتائج السؤال مع

بتوقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة بمتوسط حسابي (4.77) وانحراف معياري (0.49)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على هذه العبارة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zaidman-Zait, 2008) والتي أشارت إلى أن من أهم المشاكل التي يعانيها والدا الأطفال زارعي القوقة دور الوالدين وأنهم بحاجة لوقت إضافي لتزايد متطلبات العلاج والتأهيل، وصعوبة الوصول لخدمات التأهيل. كما جاءت العبارة رقم (12) وهي (تكون عدد الزيارات الأسبوعية لأخصائي التأهيل السمعي واللغوي كافية) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.28)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على هذه العبارة، ويوضح اختلاف هذه النتيجة مع دراسة (Huttunen & Valimaa, 2012) التي أشارت إلى أن من التجارب السلبية للوالدين ومعالجي اللغة والكلام مع زراعة القوقة عدم تلقي بعض الأطفال لجلسات علاج كافية مكثفة لعلاج النطق والكلام، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه قد لا يكون لدى الآباء إلمام كامل بأهمية المشاركة الأسرية في البرامج المقدمة لطفلهم وكيفية طلب الدعم الخاص بذلك.

عينة الدراسة على مستوى توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لموافقتهم بين (4.47، 3.23)، وهذه المتوسطات تقع بالفتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، أي إن استجابات أفراد الدراسة حول توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تتراوح ما بين (متوسطة - عالية جداً)، حيث يتضح من النتائج أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية جداً على خمس عبارات من توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تمثل في العبارة رقم (3، 1، 6، 2، 7) والتي رتب تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكل عبارة. يتضح من النتائج أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية على خمس عبارات تمثل في العبارة رقم (5، 8، 4، 9، 10)، والتي رتب تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة. كذلك يتبيّن من النتائج أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على ثلاث عبارات تمثل في العبارة رقم (13، 11، 12)، والتي رتب تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة. جاءت العبارة رقم (3) وهي (تطلب عملية التأهيل السمعي واللغوي الكثير من الجهد من لدن أولياء الأمور) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة

نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

إحصائية بين توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل بعد زراعة القوقة لأطفالهم الصم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) بدلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير المؤهل العلمي للوالدين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (7).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذوات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ≤ 0.05) بين توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم حديثي زراعة القوقة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، ومتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة؟

- الفروق باختلاف متغير المستوى التعليمي للوالدين.

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذوات دلالة

جدول رقم (7): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall Wallis) للفروق بين توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل بعد زراعة القوقة لأطفالهم الصم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

المستوى التعليمي للوالدين	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
غير متعلم	5	113.10	0.587	0.899
ثانوي فما أقل	73	109.13		
جامعي	138	113.38		
دراسات عليا	6	95.67		

أشارت إلى أن هناك ارتباطاً بين المستويات العليا لتعليم الوالدين والمستويات المنخفضة من التوقعات والإجهاد عند أمهات الأطفال زارعي القوقة، ويعزى ذلك إلى أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي جامعي، الأمر الذي يجعلهم متGANسين من حيث المؤهل العلمي، مما يجعلهم متغرين في توقعاتهم حول مهارات التواصل لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة.

يتضح من جدول رقم (7) أنه لا توجد هناك فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل بعد زراعة القوقة لأطفالهم الصم باختلاف متغير المستوى التعليمي للوالدين، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.899)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وهذا يختلف مع دراسة ويزلي (Weisel et al., 2007) والتي

- الفروق باختلاف متغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة.
- التواصل بعد زراعة القوقة لأطفالهم الصم تُعزى لمتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) كما يتضح من خلال الجدول التالي.
- لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات أولياء الأمور حول مهارات جدول رقم (8): نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل بعد زراعة القوقة لأطفالهم الصم تُعزى لمتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة.

مستوى الدلالة	قيمة مربع كاي	متوسط الرتب	العدد	العمر الزمني عند زراعة القوقة
0.252	4.085	119.62	117	أقل من 3 سنوات
		102.81	81	4-5 سنوات
		98.72	18	6-7 سنوات
		108.75	6	8 سنوات فأكثر

في عام (2010) والذي يتضمن ضرورة فحص السمع لجميع الأطفال حديثي الولادة قبل خروجهم من الحضانة قد ساعد على الكشف المبكر لفقدان السمع، والتدخل في الوقت المناسب والملائم لجميع الأطفال حديثي الولادة للحد من الإعاقات المتعلقة بالنطق والكلام (وزارة الشؤون الصحية بالحرس الوطني، 2014)، ولأن الغالبية العظمى من الأطفال في هذه الدراسة أجريت لهم عملية زراعة القوقة في عمر أقل من خمس سنوات؛ لذا فإن عملية الزراعة في عمر مبكر أسهمت في تطوير المهارات اللغوية ومهارات التواصل لدى الأطفال الصم، الأمر الذي يجعل هناك تقارباً في استجابات أولياء الأمور حول مهارات التواصل.

يتضح من جدول رقم (8) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل بعد زراعة القوقة لأطفالهم الصم تُعزى لمتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.252)، وهي غير دالة إحصائياً، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الكامرا (Alkhamra, 2015) والتي توصلت إلى أن العمر الزمني للطفل عند تشخيص فقدان السمع أثر تأثيراً كبيراً على توقعات الآباء بعد عملية زراعة القوقة، وقد يعود السبب إلى أن إنشاء البرنامج الشامل لفحص السمع لدى المواليد

نجد بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

- الفروق باختلاف متغير المستوى التعليمي للوالدين.
لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (9).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ≤ 0.05) بين توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم حديثاً زراعة القوقة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، ومتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة؟

جدول رقم (9): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall Wallis) للفروق بين توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

مستوى الدلالة	قيمة مربع كاي	متوسط الرتب	العدد	المستوى التعليمي للوالدين
0.828	0.889	93.00	5	غير متعلم
		116.00	73	ثانوي فما أقل
		110.02	138	جامعي
		106.25	6	دراسات عليا

- متقاربة، كما وأن التقدم التقني وازدياد البرامج والحسابات الرسمية والمرخصة والمعنية بتدريب وتأهيل وتمكين الصم وضعاف السمع وزارعي القوقة قد تزيد من مستوى الوعي لدى جميع أولياء الأمور.
- الفروق باختلاف متغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة.

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم بعد زراعة

يتضح من جدول رقم (9) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.828)، وهي غير دالة إحصائياً، وقد يعود ذلك إلى تجانس أفراد العينة من حيث مؤهلهم العلمي، وتبعاً لذلك أصبحت توقعاتهم حول خدمات التأهيل

Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

القوقة تُعزى لمتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة

القوقة، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)

جدول رقم (10): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall Wallis) للفروق بين توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تُعزى لمتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة.

مستوى الدلالة	قيمة مربع كاي	متوسط الرتب	العدد	العمر الزمني عند زراعة القوقة
0.250	4.112	115.11	117	أقل من 3 سنوات
		112.31	81	5-4 سنوات
		99.81	18	7-6 سنوات
		65.17	6	8 سنوات فأكثر

العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة. والتائج تتسق مع دراسة (Ciscare et al., 2017) والتي أشارت إلى أهمية عمر الطفل عند زراعة القوقة وذلك للتأهيل المبكر للحصول على نتائج أفضل.

توصيات ومقترنات الدراسة:

في ضوء التائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة، يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات وهي كالتالي:

1- يتوجب على المهنيين العاملين مع الآباء والأمهات خلال فترة الترشيح ومراحل التأكيد على التباين في نتائج زراعة القوقة بين الأطفال.

2- توجيه المسؤولين لعمل برامج إرشادية لمساعدة أولياء الأمور لجعل توقعاتهم أكثر واقعية.

3- التأكيد على دور أولياء الأمور خلال جميع مراحل التأهيل، وتوضيح جميع متطلبات عملية

يتضح من جدول رقم (10) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول توقعات أولياء الأمور حول خدمات التأهيل التي قد يحصل عليها أطفالهم الصم بعد زراعة القوقة تُعزى لمتغير العمر الزمني للطفل عند زراعة القوقة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.250)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وذلك يعود إلى إدراك أولياء الأمور أهمية خدمات التأهيل السمعي اللغطي لأطفالهم الصم بعد زراعة القوقة، كما أن الآباء لا يغيرون توقعاتهم إلا بعد مرور فترة زمنية طويلة من إجراء العملية الجراحية، وذلك وفقا للتائج التي قد تحدث لطفلهم بعد زراعة القوقة، وبما أن الأطفال في هذه الدراسة ما زالوا حديثي زراعة القوقة فربما هو السبب في جعل استجاباتهم متقاربة حول خدمات التأهيل باختلاف

نجود بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل... .

دار صفاء.

الزهراني، علي بن حسن (2005). *التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع، المفاهيم، المبادئ، التطبيقات التي يستند عليها*. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، 26-27.

الزيات، نهى محمود (2016) فاعلية برنامج قائم على الوعي بالجسم لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال زارعي القوقة، مجلة الطفولة وال التربية، 8(25)، 367-364.

الزريقات، إبراهيم (2013). *الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*، عمان: دار الفكر. زردوسي، محمد فني، سمير (2014). *القوقة الإلكترونية والإدراك السمعي للصوت والكلام*. عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع.

الزهراني، علي حسن (2015). الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقة في برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومعوقاتها في مدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4 (10)، 148-172.

عبد الحميد، أشرف والبلاوي، إيهاب (2014) فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقة الإلكترونية، *مجلة التربية الخاصة*، 8، 308-362.

عبدالحميد، سعيد وبشاتوه، محمد (2014) فاعلية برنامج تدريسي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 26(2)، 11-57.

التأهيل السمعي واللفظي قبل إجراء عملية زراعة القوقة.

4- دعم الآباء بمعلومات حول النتائج المتوقعة من زراعة القوقة، والتأكد على أن النتائج لا تظهر بمجرد الانتهاء من إجراء العملية الجراحية، بل قد يستغرق ذلك وقتاً طويلاً.

5- إجراء دراسة مستقبلية تتناول توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل لأطفالهم الصم قبل إجراء عملية زراعة القوقة.

6- إجراء مزيد من الدراسات تتناول الصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأطفال الصم في الحصول على خدمات التأهيل لأبنائهم الصم حديثي زراعة القوقة.

7- القيام بدراسة طولية لمقارنة توقعات أولياء الأمور قبل وبعد إجراء عملية زراعة القوقة لأطفالهم الصم.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل بن علي، جواوح عبدالرحمن خالد (2010) الفروق في توقعات آباء ومعلمي ذوي صعوبات التعلم وذوي النفيط التحصيلي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، *مجلة جامعة الخليج العربي*، 1-164.

الدليمي، ناهدة (2016). *أسس وقواعد البحث العلمي*، عمان:

- educational characteristics of prelingually deaf children implanted by five years of age. *Ear and Hearing*, 24(1), 2S-14S.
- Goldblat, E., & Most, T. (2018). Cultural identity of young Deaf adults with cochlear implants in comparison to Deaf without cochlear implants and hard-of-hearing young adults. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 228-239.
- Hassan, S. M., Hegazi, M., & Al-Kassaby, R. (2013). The effect of intensive auditory training on auditory skills and on speech intelligibility of prelingual cochlear implanted adolescents and adults. *Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences*, 14(3), 201-206.
- Huttunen, K., & Valimaa ,T. (2012). Perceptions of parents and speech and language therapists on the effects of paediatric cochlear implantation and habilitation and education following it. *International Journal of Language & Communication Disorders* ,47(2),184-196.
- Hyde, M., Punch, R., Komesaroff, L. (2010). A comparison of the anticipated benefits and received outcomes of pediatric cochlear implantation: Parental perspectives, *American Annals of The deaf*, 155 (3), 322-338.
- Kelly, P. (2013). *Parent Perceptions of Audiology and Speech-Language Services and Support for Young Children with Cochlear Implants* (Doctoral dissertation). University of South Carolina, USA.
- Kirk, K., Miyamoto, R., Lento, C., Ying, E., O'Neill, T., & Fears, B (2002). Effects of age at implantation in young children. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*, 111(5) 69-73.
- Kumar, P., Sanju, H. K., Mishra, R., Singh, V., & Mohan, P. (2017). Parental expectation from children with cochlear implants in Indian context: A questionnaire based study. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 21(2), 156-160.
- Kral, A., Dorman, M. F., & Wilson, B. S. (2019). Neuronal development of hearing and language: cochlear implants and critical periods. *Annual Review of Neuroscience*, 42, 47-65.
- Marschark, M. (2001). Language development in children who are deaf: A research synthesis. *National Technical Institute for the Deaf*, 455- 620.
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford Press.
- Marschark, M., Sarchet, T., Sapere, P., & Convertino, C. (2019). Cochlear Implants and Classroom Learning among Deaf College Students. *Biomedical Journal of*
- مطر، عبد الفتاح والجمال، رضا (2016) فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفنونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقة الإلكترونية، مجلة التربية الخاصة، 17، 149 - 201.
- وزارة التعليم، إدارة التربية الخاصة (2018) إحصائيات إدارة التربية الخاصة. الرياض: الإدارية العامة للتربية الخاصة.
- وزارة الشؤون الصحية بالحرس الوطني (2014)، زراعة القوقة والأذن الوسطى. تم الاسترجاع من: <http://ngha.med.sa/Arabic/MedicalCities/AlRiyadh/CIP/Pages/UNBHSP.aspx>
- المراجع الأجنبية:**
- Alkhamra, R. A. (2015). Cochlear implants in children implanted in Jordan: A parental overview. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(7), 1049-1054.
- Alsalem, M. (2016). Enhancing language skills for students who are deaf through the implementation of Universal Design for Learning. Paper presented at 16th Gulf Disability Society Conference. 10-12 April, Unaizah, Saudi Arabia.
- Archbold, S., Sach,T., O'Neill,C., Lutman, M., & Gregory, S. (2008). Outcomes from cochlear implantation for child and family: Parental perspectives. *Deafness & Education International*,10(3),120-142.
- Buckley, K. A., & Tobey, E. A. (2011). Cross-modal plasticity and speech perception in pre-and postlingually deaf cochlear implant users. *Ear and hearing*, 32(1), 2-15.
- Christiansen, J. B., & Leigh, I. (2002). *Cochlear implants in children: Ethics and choices*. Washington, D.C: Gallaudet University Press.
- Ciscare, G. K. S., Mantello, E. B., Fortunato-Queiroz, C. A. U., Hyppolito, M. A., & dos Reis, A. C. M. B. (2017). Auditory speech perception development in relation to patient's age with cochlear implant. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 21(03), 206-212.
- Fitzpatrick, E. M., Jacques, J., & Neuss, D. (2011). Parental perspectives on decision-making and outcomes in pediatric bilateral cochlear implantation. *International Journal of Audiology*, 50(10), 679-687.
- Glade, R. (2016). *Perceived role of recipients of cochlear implants and their spouses in auditory rehabilitation* (Doctoral dissertation). University of Arkansas, USA.
- Geers, A., & Brenner, C. (2003). Background and

نجد بنت يحيى محسن العبادي، وماجد عبدالرحمن عبدالعزيز السالم: توقعات أولياء الأمور حول مهارات التواصل وخدمات التأهيل...

Scientific & Technical Research, 18(5), 13912-13916.

- Mosnier, I., Vanier, A., Bonnard, D., Lina-Granade, G., Truy, E., Bordure, P.,... & Poncet, C. (2018). Long-term cognitive prognosis of profoundly deaf older adults after hearing rehabilitation using cochlear implants. *Journal of the American Geriatrics Society, 66*(8), 1553-1561.
- Nikolopoulos, T. P., Lloyd, H., Archbold, S., & O'donoghue, G. M. (2001). Pediatric cochlear implantation: the parents' perspective. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery, 127*(4), 363-367.
- Niparko, J., Tobey, E., Thal, D., Eisenberg, L., Wang, N., Quittner, A., Fink, N. ...& (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA, 303*(15), 1498-1506.
- Sorkin, D. L., & Zwolan, T. A. (2008). Parental perspectives regarding early intervention and its role in cochlear implantation in children. *Otology & Neurotology, 29*(2), 137-141.
- Távora-Vieira, D., Marino, R., Acharya, A., & Rajan, G. P. (2015). The impact of cochlear implantation on speech understanding, subjective hearing performance, and tinnitus perception in patients with unilateral severe to profound hearing loss. *Otology & Neurotology, 36*(3), 430-436.
- Weisel, A., Most,T., Michael,R. (2007). Mothers' stress and expectations as a function of time since child's cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(1), 55 -64.
- Zaidman.A , Most.T. (2005). Cochlear implants in children with hearing loss: Maternal expectations and impact on the family. *The Volta Review, 105*(2), 129-150.
- Zaidman-Zait, A., (2008). Everyday problems and stress faced by parents of children with cochlear implants. *Rehabilitation Psychology, 53*(2), 139-152.

* * *

مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات

فهد بن عبد الرحمن السيد الحربي^(١)

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/٠١/١٤٤١هـ؛ وقبل للنشر في ١٣/٠٧/١٤٤١هـ)

المستخلاص: تتناول هذه الدراسة مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات. وهدفت إلى التعرف إلى مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكذلك سلوك المواطن التنظيمية لديهم، والكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية للمعلمين والمعلمات، وكذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متطلبات استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن تبعاً لاختلاف (العمر- الجنس- المؤهل العلمي)، وأجريت الدراسة على عينة اشتملت (٤٠٦) وفق مقياس معين باستخدام المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي، والارباطي)، وختاماً قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والتائج ترتبط بمناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية، وكان من أهمها: تعزيز سياسة الباب المفتوح للتواصل بين القادة والمرؤوسين، والاهتمام في ترسیخ مفهوم سلوك المواطن عبر الدورات والندوات لإبراز مفهومه، وأهميته، وآثاره الإيجابية على مستوى الفرد، والمدرسة، والجامعة.

الكلمات المفتاحية: أهمية الصمت التنظيمي.

The Climate of Organizational Silence in Secondary schools in Jeddah and its Relationship to Organizational Citizenship Behavior among Teachers

Fahad Abdulrahman Alsayd Al - Harbi⁽¹⁾

Ministry of Education Kingdom of Saudi Arabia

(Received 19/09/2019; accepted 08/03/2020)

Abstract: This study examines the climate of organizational silence in secondary schools in Jeddah and its relationship to the behavior of organizational citizenship among male and female teachers. The study aimed to identify the level of organizational silence in government secondary schools in Jeddah from the point of view of male and female teachers, the organizational citizenship behavior, and to reveal the nature of the relationship between the level of organizational silence and organizational citizenship behavior for male and female teachers, as well as the detection of statistically significant differences between the averages of the responses of the sample members about their assessment of the level of the climate of organizational silence and citizenship behavior according to the difference (age - gender - educational qualification). The study was conducted on a sample of (406) teachers according to a specific scale using the descriptive methodology both (surveying and Correlation). Finally, the study presented a set of recommendations and results related to the climate of organizational silence and organizational citizenship behavior, the most important of which were: to promote an open door policy for communication between leaders and subordinates, and to concern about consolidating the concept of citizenship behavior through courses and seminars to highlight its concept, importance, and positive effects at the individual, school, and group level.

Key words: The importance of organizational silence

(1) Ministry of Education Kingdom of Saudi Arabia.

(١) وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

e-mail: f.f--@hotmail.com البريد الإلكتروني:

بمحددات وخصائص في بيئه العمل، والتي تؤثر بسلوك الصمت في المنظمة زيادة أو نقصاً. وأشار (الزهراني، 2006، ص 16) إلى أن سلوك المواطن يؤدي لتحسين أداء الفرد وتطوره ذاتياً، ويعزز من إنتاجية المديرين والعاملين.

ويرى الباحث أن تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية عموماً والمدارس خصوصاً لا يتم دون إيجاد مناخ صحي يتيح للمعلمين تبادل المعلومات والمشاركة في اتخاذ القرارات والاقتراحات الخاصة، ويساعد على تعزيز سلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمين وتنميتها، والتي قد يقف مناخ الصمت التنظيمي عائقاً أمام تحقيقها؛ لذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة من الباحث للكشف عن مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بجدة وعلاقته بسلوك المواطن التنظيمية.

مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية:
مناخ الصمت التنظيمي: للصمت التنظيمي تعريفات عديدة عند الباحثين، ففي حين ترى (ميليكين وموريسون، 2000، ص 706) أن الصمت التنظيمي هو منع انتشار المعلومات حول القضايا والمشكلات المحتملة من قبل الأفراد العاملين. يرى (القرني، 2015، ص 305) بأنه ميل العاملين إلى الاحتفاظ بالمعلومات حول قضايا العمل الحساسة وحول

مقدمة:

يحتل المناخ التنظيمي في المنظمات الحديثة أهمية كبرى على كافة المستويات، لدوره الحاسم في نجاحها وقدرتها على التفاعل مع متطلبات العصر وتحقيق معدلات مرتفعة من الدافعية وتحسين مستوى أداء العاملين بوصفهم أهم الموارد التي يمكن عن طريقها تحقيق النجاح والتقدم، كما يُعد من أهم محددات قدرة المنظمات على تحقيق أهدافها لتأثيره الكبير في تكوين إدراكات واتجاهات العاملين بها، وفي تشكيل سلوكهم الوظيفي والإداري داخل المنظمة؛ ومن ثم في بناء قدرة المنظمة على استخدام إمكاناتها ومواردها المادية والبشرية والفنية لتحقيق البقاء والاستمرار والنمو (الوزان، 2006، ص 2).

وترجع نشأة وتطور مناخ الصمت التنظيمي إلى بداية السبعينيات، حيث قدم نولي نيومان (Noelle-Neumann) وصفاً لكيفية تنامي ظاهرة الصمت في المنظمات، والتي أطلق عليها حلزونية الصمت، وطبقاً لوجهة النظر هذه يميل الأفراد إلى البقاء في حالة صمت عند إدراك أن دعم الآخرين لموقفهم ضعيف، ويحدث ذلك بسبب الخوف من العزلة أو شك الفرد في نفسه وقدراته، وهو ما يجعل الفرد يتتردد في الحديث أو التعبير (سليم، 2012، ص 437). وأشار (القرني، 2015، ص 306) إلى أن مناخ الصمت التنظيمي يتأثر

وهي: (مرحلة الاستغراب، ومرحلة الكساد، ومرحلة الانفصال، ومرحلة الاتصال). كما ذكر (القرني، 2015، ص 310) عوامل عدّة ذات صلة تداول على نطاق واسع في أدبيات الصمت التنظيمي، وهي: (اتجاهات الإدارة العليا نحو الصمت، واتجاهات المشرفين نحو الصمت، وفرص الاتصالات).

سلوك المواطننة التنظيمية: ويقصد به: "السلوك التطوعي الاختياري الذي لا يندرج تحت نظام الحواجز الرسمي في المنظمة، والهادف إلى تعزيز أداء المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها" (العامري، 2003، ص 67). ويرى الباحث أن سلوك المواطننة التنظيمية هو عمل تطوعي اختياري يقوم به الموظف من تلقاء نفسه دون انتظار شكر أو مردود من المنظمة، فهو غير ملزم بها وإنما تطوعاً وخدمة يقدمها للمنظمة ناتجة عن الرضا والراحة النفسية، ويحظى باتفاق عام بين كتاب الإداره.

أهمية سلوك المواطننة التنظيمية: يُعد هذا السلوك من أهم عوامل نجاح المنظمات حديثاً، وأشار (العامري، 2002، ص 23) إلى أن أهميته تُنبع من مساحته في تحسين أداء المنظمة عن طريق العلاقات التبادلية بين الموظفين؛ مما يساهم في زيادة حجم المخرجات الكلية المنجزة. وأوضح (Williams and Anderson) أن سلوكيات المواطننة تعد المرتكز المهم

المخالفات والمشكلات التنظيمية، وعدم البوح بها. وأما الباحث فيعرفه بأنه: التزام المعلمين السكوت في بيئه العمل المدرسي، وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات وإبداء الآراء وتقديم الاقتراحات التي تخدم المدرسة والمصلحة العامة والتنبيه عن السلبيات التي قد تحدث، والإذعان والطوعية في تنفيذ الأوامر الصادرة من إدارة التعليم وقادة المدارس.

أنواع الصمت التنظيمي: للصمت التنظيمي ثلاثة أنواع، هي: (صمت الإذعان، والصمت الدافعي، والصمت الاجتماعي الإيجابي).

عوامل تشكيل مناخ الصمت التنظيمي: وهي ثلاثة عوامل:

1- خوف الإدارة العليا من التغذية الراجعة السلبية الصادرة من المرؤوسين.

2- الاعتقادات الضمنية للمديرين حول المرؤوسين وطبيعة الإدارة، حيث يرون أن المرؤوسين أنانيون يتصرفون بالشكل الذي يزيد منافعهم الشخصية على حساب العمل.

3- الاعتقاد بأن الاتفاق في وجهات النظر دليل على الصحة المنظمية، وأن المعارضة وعدم الاتفاق يجب تجنبها (القرني، 2015، ص 309).

وأشارت (عودة، 2015، ص 11) إلى أن ظاهرة الصمت لا تحدث فجأة، بل تمر بالمراحل الأربع،

يمكن بأي حال من الأحوال البت في هذه العلاقة بدرجة دقيقة إلا بعد قراءة نتائج الدراسة.

لذا ستحاول هذه الدراسة التحقق من هذه العلاقة، من حيث وجودها وحجمها ونوعها. وقد أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بالصمت التنظيمي والمواطنة التنظيمية، وذلك لأهميتها سعياً نحو تحقيقهما في المنظمات التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة (العربياني، 2016) التي هدفت إلى التعرف على مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بالعرضيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارباطي. وأشارت نتائجها إلى أن مستوى سلوك الصمت التنظيمي جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة. ودراسة (Saglam, 2016)؛ وهدفت إلى الكشف عن آثار الثقة التنظيمية على الصمت التنظيمي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية المهنية. وأجري البحث في نموذج مسحي تلازمي، وفق المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن تصور معلمي المدارس الثانوية المهنية عن الثقة التنظيمية هو على مستوى عال، في حين أن الصمت التنظيمي على مستوى متوسط. ودراسة (القرني، 2015)؛ وهدفت إلى التعرف على مستوى مناخ الصمت التنظيمي بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،

الذي يهيئ للمنظمة فرصة التفكير الجدي لعملية التغيير المتواصل والتحول التنظيمي الريادي ضمن البيئة المتحركة التي تعامل معها المنظمة على وجه الخصوص (الفهداوي، 2005، ص398). ويرى الباحث أن سلوك المواطن التنظيمية مهم على كافة مستويات المنظمة وله فوائد وإيجابيات كبيرة.

أبعاد سلوك المواطن التنظيمية: وأشار (شريتجي، 2006، ص37) إلى خمسة أبعاد وهي: (الإشار، الكياسة، التسامح، السلوك الحضاري، وعي الضمير)، ويرى الباحث أن هذه الأبعاد هي أشهر الأبعاد استخداماً، وعليها بنى دراسته وتناولها في بيئة التعليم. **العلاقة بين مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية:**

هناك علاقة وطيدة بين مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية، ويشير (وليد، 2016، ص67) إلى أن المناخ التنظيمي بصفة عامة يتكون من سلوكيات للأفراد وسياسات للتنظيم ومستويات مختلفة من إدراك الأفراد لهذا التنظيم، بحيث تعمل كعوامل ضاغطة نحو توجيهه أنشطة وسلوكيات الأفراد، وهو ما ينطبق على سلوك المواطن التنظيمية الذي يتعزز بفضل هذا المناخ إيجاباً أو سلباً. وبناءً على ما سبق تفترض هذه الدراسة وجود علاقة بين مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية، ولا

مستوى السلوك العالي، وأن أكثر مهارات القيادة الإبداعية تأثيراً في سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمات عموماً هي مهارة المبادرة، تليها مهارة المثابرة، ثم مهارة الحساسية للمشكلات، وأخيراً مهارة الأصالة. وكذلك دراسة (القططاني، 2014)؛ وهدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين والكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية وسلوك المواطنة التنظيمية. واستخدم المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها أن أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية الممارسة من لدن معلمي المدارس الثانوية (Muslim & Demirtas, 2014)، وهدفت إلى تحديد العلاقات بين مستويات التعلم التنظيمي للمدارس الثانوية وسلوك المواطنة التنظيمية من المديرين والمعلمين وخصائص المدرسة الفعالة منها بناء على آراء المديرين والمعلمين، وقد استخدما المنهج الوصفي المحسني، ومن أهم نتائجها أن إدراك المديرين والمعلمين في المدرسة الفعالة لمستويات التعلم كانت في مستوى المتوسط في حين كان تصورهم لسلوك المواطنة التنظيمية في مستوى عال.

ويتبين مما سبق تأكيد معظم الدراسات السابقة على أهمية الدراسة الحالية، حيث تتفق معها في التطرق لسلوك المواطنة التنظيمية عموماً؛ إلا أنها تختلف في

والكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس ومستوى مناخ الصمت التنظيمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأقسامه المحسني والارتباطي والتحليلي، وأشارت نتائجها إلى توفر مناخ الصمت التنظيمي بدرجة متوسطة، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك الصمت لدى أعضاء هيئة التدريس ومناخ الصمت التنظيمي بالجامعة.

ويتبين مما سبق تأكيد معظم الدراسات السابقة على أهمية الدراسة الحالية، واتفقت الدراسة الحالية مع معظمها في تناولها الصمت التنظيمي من حيث المنهج الوصفي والهدف أيضاً وإن اختلفت الأساليب، وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأتمها الوحيدة -على حد علم الباحث- التي تطرقـت لمناخ الصمت التنظيمي في مجتمع معلمي المرحلة الثانوية، وهي الأولى في بيئـة التعليم العام السعودي. وكذلك دراسة (الرشيدـي، 2015)، وهـدفت إلى التعرف على مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمـات مدينة حائل، والتعرف على أثر مهارات القيادة الإبداعية لدى المديـرات في سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمـات، وقد اعتمـدت المنهج الوصفي المحسـنـي، وكان من أهم نتائجها أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمـات عمومـاً وفي المجالـات الأربعـة جاء ضمن

انخفاض إنتاجية الموظفين لأنّه يؤثّر سلباً في الرضا الوظيفي للموظفين والتزامهم التنظيمي.

وفيما يتصل بالسلبيات التي تظهر بسبب سلوك الصمت، أشار القرني (2015، ص 315) إلى أن لسلوك الصمت التنظيمي سلبيات تظهر في تدني جودة عملية اتخاذ القرارات، وغياب التنوع في المدخلات المعرفية، وتقليل فرص التعلم التنظيمي، وعدم القدرة على الكشف عن الأخطاء ومعالجتها، وذلك بسبب حجب التغذية العكssية السلبية.

وعلى صعيد سلوك المواطنـة التنظيمـية وأهمـيـته بالنسبة للمدارس والـتي تتطلب توفر سلوك الدور الإضافـي لدى المـعلـمـين، وذلك نـظـراً لأن مـهـنـة التـدـريـس نـشـاطـ معـقـدـ يـتـطلـبـ اـجـتـهـادـاتـ مـهـنـيـةـ لاـ يـمـكـنـ أنـ تـفـرـضـ بالـكـاملـ منـ خـالـلـ تـوـصـيـفـ الـوـظـائـفـ، إلاـ آنـهـ لـوـحـظـتـ بـعـضـ الـمـؤـشـراتـ الـتـيـ توـضـحـ تـدـنـيـ كـثـيرـ مـنـ سـلـوكـيـاتـ الـمواـطنـةـ التـنـظـيمـيـةـ مـنـ لـدـنـ الـمـعـلـمـيـنـ، كـتـجـنبـ مـسـاعـدةـ الـزـمـلـاءـ وـالـطـلـابـ، وـإـشـارـةـ الـمـسـكـلـاتـ، وـعـدـمـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ التـطـوـيرـ وـالـتـجـديـدـ.

وقد أشار الزهراني (2006، ص 112) إلى أن مستوى سلوك المواطنـة التنظيمـية لدى المـعلـمـينـ بـصـفـةـ عـامـةـ هوـ فيـ مـسـتـوـىـ مـتوـسـطـ مـنـ وـجـهـةـ نـظرـ المـديـرـيـنـ. كما أشارت نوح (2012، ص 238) إلى أن درجة ممارسة معلمـاتـ الـمـرـحلـةـ الثـانـوـيـةـ بـمـكـةـ الـمـكـرـمـةـ

بعض الأبعاد والأهداف التي ستقوم بدراستها، وقد استفاد منها الباحث في التعرف على الصمت التنظيمي والمواطـنةـ التـنـظـيمـيـةـ، حيث تـمـيزـ هـذـهـ الـدـرـاسـةـ عـنـ كـلـ الـدـرـاسـاتـ السـابـقـةـ بـسـعـيـهـاـ إـلـىـ التـعـرـفـ عـلـىـ مـنـاخـ الصـمـتـ التـنـظـيمـيـ فيـ الـمـدارـسـ الثـانـوـيـةـ وـعـلـاقـتـهـ بـسـلـوكـيـاتـ الـمواـطنـةـ التـنـظـيمـيـةـ لـدـىـ الـمـعـلـمـيـنـ، كـمـاـ اـتـقـفـتـ مـعـ غالـيـةـ الـدـرـاسـاتـ السـابـقـةـ مـنـ حـيـثـ الـأـدـاءـ الـمـسـتـخـدـمـةـ لـجـمـعـ الـمـعـلـومـاتـ وـالـبـيـانـاتـ وـهـيـ أـدـاءـ الـاستـبـانـةـ.

مشكلة الدراسة:

تشهد مدارس التعليم العام العديد من المشكلات التي تتعلق بسلوك المـعلـمـينـ وـالـمـعـلـمـاتـ وـعـدـمـ مـشـارـكـتـهـمـ فـيـ صـنـعـ الـقـرـارـاتـ، وـكـذـلـكـ عـدـمـ الـإـسـهـامـ بـآـرـائـهـمـ وـاقـتـراـحـاتـهـمـ فـيـمـاـ يـخـصـ قـضـاياـ الـعـملـ وـمـشـكـلـاتـهـ مـاـ قـدـ يـؤـثـرـ سـلـبـاـ فـيـ أـدـاءـ الـمـدـرـسـةـ، وـذـلـكـ نـتـيـجـةـ لـوـجـودـ مـنـاخـاتـ تـنـظـيمـيـةـ غـيرـ صـحـيـةـ وـالـتـيـ بـدـأـتـ تـتـشـكـلـ وـتـظـهـرـ فـيـ الـمـدارـسـ؛ـ وـمـنـ هـذـهـ الـمـنـاخـاتـ يـبـرـزـ مـنـاخـ الصـمـتـ التـنـظـيمـيـ الـذـيـ يـنـشـأـ وـيـبـرـزـ نـتـيـجـةـ لـإـحـجـامـ الـمـعـلـمـيـنـ عـنـ تـبـادـلـ الـمـعـلـومـاتـ وـالـمـيـلـ إـلـىـ عـدـمـ الـمـشـارـكـةـ فـيـ صـنـعـ الـقـرـارـاتـ.

وقد أشارت موريسون وميليكيـنـ (2000، p706) إلى أن مناخ الصمت التنظيمي يؤثـرـ سـلـبـاـ فـيـ الثـقةـ وـالـتـحـفيـزـ لـلـعـامـلـيـنـ فـيـ الـمـنـظـمـاتـ، وـكـذـلـكـ يـؤـدـيـ إـلـىـ

- 2- ما مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة؟
- 3- ما مستوى سلوك المواطننة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بجدة؟
- 4- هل توجد فروق ذوات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بجدة حول تقديراتهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي تبعاً لاختلاف (العمر، الجنس، المؤهل العلمي).
- 5- هل توجد فروق ذوات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بجدة حول تقديراتهم لمستوى سلوك المواطننة التنظيمية لديهم تبعاً لاختلاف (العمر، الجنس، المؤهل العلمي).

أهداف الدراسة:

- 1- الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة ومستوى سلوك المواطننة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات.
- 2- التعرف على مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- 3- التعرف على مستوى سلوك المواطننة

لسلوك المواطننة التنظيمية من وجهة نظر المديرات جاءت بدرجة متوسطة.

ومما يؤيد إجراء هذه الدراسة هو توصية العديد من الدراسات ببحث هذا الموضوع كدراسة القرني (2015، ص 376) التي أوصت بإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية التي تدرس العلاقة بين صمت العاملين ومتغيرات تنظيمية أخرى. وأوصى العرياني (2016، ص 885) بإجراء مزيد من الدراسات حول آثر مناخ الصمت التنظيمي في بعض المتغيرات. وفيما يتصل بسلوك المواطننة التنظيمية، أوصت دراسة الزهراني (2013، ص 3) بدراسة علاقة متغيرات أخرى بسلوك المواطننة التنظيمية مثل المناخ التنظيمي. وأوصى محمد (2011، ص 110) بإجراء المزيد من الدراسات العلمية حول العوامل المؤثرة في سلوك مواطنة المعلمين.

ومن هنا تأتي الدراسة الحالية؛ إذ تسعى إلى وصف مناخ الصمت التنظيمي وعلاقته بسلوك المواطننة لدى المعلمين والمعلمات؛ ومن هنا تبلور مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

- 1- ما العلاقة بين مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بجدة وسلوك المواطننة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات؟

3- ويضاف إلى ذلك أن هذه الدراسة قد تسهم من خلال ما ستتوصل إليه من معلومات ونتائج حول مناخ الصمت التنظيمي في المدارس ومن ثم تزويد القائمين على المؤسسات التربوية والمسؤولين في وزارة التعليم وإدارات التعليم بما يساعدهم في تحسين وتعزيز المناخات الصحية في مدارس التعليم العام.

4- كذلك تتناول هذه الدراسة سلوك المواطن التنظيمية بوصفها سلوكاً إيجابياً تسعى المنظمات، وخصوصاً التعليمية، إلى ترسيخته لدى المعلمين والمعلمات، لانعكاساته الإيجابية على سلوكياتهم اتجاه العمل، ودفعهم إلى القيام بأعمال تطوعية تُسهم في مجملها في تطوير ونجاح العملية التربوية.

5- كما أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من كونها تأتي استجابة لتوصيات العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول مناخ الصمت التنظيمي وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية.

مصطلحات الدراسة:

الصمت التنظيمي: تشير ميليكين وموريسون (2000، ص 706) إلى أن الصمت التنظيمي هو منع انتشار المعلومات حول القضايا والمشكلات المحتملة من قبل الأفراد العاملين.

التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

4- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية إن وجدت بين متosteات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بجدة حول تقديراتهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي تعزى لاختلاف (العمر، الجنس، المؤهل العلمي).

5- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية إن وجدت بين متosteات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بجدة حول تقديراتهم لمستوى سلوك المواطن التنظيمية لديهم تعزى لاختلاف (العمر، الجنس، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:
1- كونها تتناول مناخ الصمت التنظيمي والذي أكدت الدراسات أنه أضحي يهدد صحة وفاعلية المؤسسات التعليمية، والذي يعد متغيراً مهمّاً ذا علاقة بقدرة المدارس على التكيف مع بيئتها، وعلى النمو والتطور.

2- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في نشر الوعي الإداري وإثراء الأدب النظري حول مفهوم مناخ الصمت التنظيمي، وتوضيح مفاهيمه، ودعوة الباحثين إلى التوسيع في دراسته.

الحوافز الرسمية (الفهداوي، 2005، ص 394).
ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "مجموعة الأعمال التطوعية التي يمارسها المعلم في العمل المدرسي، والتي تتجاوز الأدوار الوظيفية المطلوب منه أداؤها رسمياً، دون أن يتضرر الحصول على أية مكافأة مادية أو معنوية في مقابل قيامه بهذه الأعمال".

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطننة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية للبنين والبنات بجدة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437-1438هـ.

إجراءات الدراسة: تشمل إجراءات الدراسة على تحديد المنهج المتبع فيه، ومجتمع الدراسة وعيتها، وأداة الدراسة والأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة أسئلتها.

منهج الدراسة: استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي بأسلوبيه (المسحي والارتباطي)، والذي يتاسب مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعيتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، ولكل عددهم اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة وفقاً لمعادلة ستيفن

وعرفه القرني (2015، ص 305) بأنه ميل العاملين إلى الاحتفاظ بالمعلومات حول قضايا العمل الحساسة وحالات المخالفات والمشكلات التنظيمية، وعدم البوح بها من جانب، وكذلك عدم الرغبة في تقديم المقترفات والحلول والمبادرات لتطوير العمل من جانب آخر. ويمكن تعريفه أيضاً بأنه: "ميل المسؤولين في المنظمات إلى تجنب تقديم المعلومات أو الاقتراحات لرؤسائهم، أو الإخبار عن المشكلات، تخوفاً من أي ردود فعل سلبية، أو أي نتائج غير مرضية قد تترتب على ذلك" (الفاعوري، 2004، ص 159). ويعرف الباحث الصمت التنظيمي إجرائياً بأنه: "تردد المعلم في الحديث عن القضايا التي تحدث في المدرسة خوفاً من تفسيرها تفسيراً خاطئاً من لدن مسؤوله المباشر ومن ثم تأثيرها السلبي على العلاقات بينه وبين زملائه المعلمين.

سلوك المواطننة التنظيمية: عرفه أورجان وريان (Ryan، 2003) بأنه: "السلوك التطوعي الاختياري الذي لا يدرج تحت نظام الحوافز الرسمي في المنظمة، والهادف إلى تعزيز أداء المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها" (العامري، 2003، ص 68). كما أنه يمثل درجة السلوك الإنساني الذي يؤديه عضو المنظمة بصورة اختيارية أو تطوعية، ويحدث أثراً إيجابياً يصب في خدمة المنظمة وزيادة قدرتها على الأداء التنظيمي، دون احتساب ذلك السلوك على المكافآت أو

فهد بن عبد الرحمن السيد الحربي: مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطن...

مقياس نايهوف ومورمان (Niehoff & Moorman).

إجراءات الصدق والثبات: استخدم الباحث

مجموعة من الإجراءات التي تضمن صدق التائج وثباتها، وقد اكتفى بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة من خلال الطرق التالية:

الاتساق الداخلي: وقد استخدم الباحث معامل

ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، كما في الجدول (1):

ثامبسون ويبلغ عددهم (367) معلمًا ومعلمة.

أداة الدراسة (الاستبانة): استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وقد اعتمد في بناء المحور الأول منها (مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمدينة جدة) على مقياس مناخ الصمت التنظيمي الذي طوره (Vakola & Bourdas, 2005). أما المحور الثاني وهو (مستوى سلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات) فقد اعتمد الباحث على

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون للدرجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه.

البعد الثالث				البعد الثاني				البعد الأول				المحور الأول
فرص الاتصالات				اتجاهات إدارة التعليم		اتجاهات قادة المدارس		نحو الصمت				المحور الأول
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	مستوى مناخ الصمت التنظيمي
.599(**)	1	.377(**)	1	.575(**)	1	.672(**)	6	.637(**)	1			
	2	.456(**)	2	.328(**)	2	.702(**)	7	.629(**)	2			
	3	.502(**)	3	.594(**)	3	.584(**)	8	.665(**)	3			
	4	.547(**)	4	.612(**)	4	.720(**)	9	.718(**)	4			المحور الثاني
	5	.467(**)	5	.556(**)	5			.686(**)	5			
البعد الخامس		البعد الرابع		البعد الثالث		البعد الثاني		البعد الأول				سلوك المواطن التنظيمية
السلوك الحضاري		الروح الرياضية		وعي الضمير		الكياسة		الإيثار				
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	
.630(**)	1	.633(**)	1	.568(**)	1	.469(**)		.630(**)	1			
.612(**)	2	.537(**)	2	.574(**)	2	.599(**)		.549(**)	2			
.555(**)	3	.525(**)	3	.653(**)	3	.594(**)		.573(**)	3			المحور الثالث
.617(**)	4	.617(**)	4	.553(**)	4	.482(**)		.551(**)	4			
.646(**)	5	.545(**)	5	.557(**)	5	.624(**)		.669(**)	5			
.581(**)				.511(**)	6							
				.609(**)	7							

* معامل الارتباط دال عند (0.01) (للختبار من طرفين)

العبارة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند

يتبيّن من الجدول (1) أن معاملات ارتباط بيرسون للعبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه

الداخلي للاستبانة كما في الجدول (٣):

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل بعد من محور سلوك المواطنة التنظيمية بالدرجة الكلية للمحور.

معامل الارتباط	الأبعاد
.759(**)	الإثارة
.787(**)	الكياسة
.823(**)	وعي الضمير
.752(**)	الروح الرياضية
.817(**)	السلوك الرياضي

* معامل الارتباط دال عند (٠.٥١) (للختبار من طرفين)

يتبيّن من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل بعد من محور سلوك المواطنة التنظيمية بالدرجة الكلية له جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وعالية؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي للاستبانة. ثبات الاستبانة: ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة للأبعاد والمحاور، وذلك كما يوضّحها الجدول (٤) التالي:

مستوى (٠.٠١) وعالية في مجملها، مما يدل على ارتباط كل عبارات الاستبانة بالبعد الذي تتميّز إليه؛ مما يشير إلى اتساق عبارات كل بعد ومن ثم توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي للاستبانة.

كما تؤكّد عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل بعد بالدرجة للمحور الذي يتميّز إليه، كما في الجدول (٢):

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل بعد من محور مناخ الصمت التنظيمي بالدرجة الكلية للمحور.

معامل الارتباط	الأبعاد
.880(**)	اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت
.715(**)	اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت
.752(**)	فرص الاتصالات

* معامل الارتباط دال عند (٠.٥١) (للختبار من طرفين)

يتبيّن من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل بعد من هذا المحور بالدرجة الكلية جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وعالية إجمالاً؛ مما يدل توافر درجة عالية من الاتساق

جدول (٤): معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد ومحاور الاستبانة.

معامل ثبات	عدد العبارات	أبعاد الاستبانة	المحور	مستوى مناخ الصمت التنظيمي
0.908	9	اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت	البعد الأول	
0.782	5	اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت	البعد الثاني	
0.726	6	فرص الاتصالات	البعد الثالث	
0.898	20	معامل الثبات الكلية للمحور		

تابع / جدول (4).

معامل الثبات	عدد العبارات	أبعاد الاستبابة	المحور
0.838	5	الإشار	البعد الأول
0.741	5	اللطف (الكياسة)	البعد الثاني
0.823	7	وعي الضمير	البعد الثالث
0.783	5	الروح الرياضية	البعد الرابع
0.825	6	السلوك الرياضي	البعد الخامس
0.924	28	معامل الثبات الكلي للمحور	سلوك المواطن التنظيمية

اختبار (ت) لبعض العينات، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، إضافة إلى معادلة المدى لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعده.

نتائج الدراسة ومناقشتها: وفيما يلي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:
إجابة السؤال الأول: ما مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس (مناخ الصمت التنظيمي)، وبين ذلك الجدول (5):

يتضح من الجدول (4) أنَّ قيم معاملات الثبات لأبعاد محور (مستوى مناخ الصمت التنظيمي) تراوحت بين (0.726 - 0.908)، وكان معامل الثبات الكلي لهذا المحور (0.898). أما بالنسبة لمحور (سلوك المواطن التنظيمية) فإن قيم معاملات الثبات للأبعاد تراوحت بين (0.741 - 0.873) وكان معامل الثبات الكلي لهذا المحور (0.924)، وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: فرغت بيانات الاستبيانات على جهاز حاسوب، ثم عولجت إحصائياً وفقاً لبرنامج (SPSS)، وكذلك استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف إلى مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس المختلفة وكذلك المجالات مجتمعة، كما استخدم

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بجدة مرتبة تنازلياً.

رقم بالمحور	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البُعد	درجة التوافر
١	اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت	3.64	1.175	١	عالية
٢	فرص الاتصالات	3.33	1.145	٢	متوسطة
٣	اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت	3.16	1.247	٣	متوسطة
	الدرجة الكلية لمحور مستوى مناخ الصمت	3.37	1.189	متوسطة

طرح آرائهم، وكذلك شعورهم بالخوف من المسائلة والعقاب، بالإضافة لاقتناعهم بأن آراءهم ومقرراتهم لا تحظى بالقبول من القادة أو حتى إدارة التعليم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القرني (2015)، ومع دراسة الحربي (2016). إجابة السؤال الثاني: ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بجدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة من خلال عبارات مقياس سلوك المواطنة التنظيمية الواردة بالمحور الثاني من الاستبانة، ورتبت تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، وفق الجدول (٦):

يتبيّن من الجدول (٥) أنَّ (اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت) كأحد أبعاد مستوى مناخ الصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء في الترتيب الأول، بمتوسط (3.63) بدرجة توافر عالية يليه في الترتيب الثاني بُعد (فرص الاتصالات) بمتوسط (3.33) وبدرجة توافر متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت) بمتوسط (3.16) وبدرجة توافر متوسطة.

ويفسر الباحث حصول مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة على درجة توافر (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين؛ لأن المعلمين يعتقدون بتدني وجود الدعم الكافي والمساندة من لدن إدارة التعليم وقادة المدارس التي تشجعهم على

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية مرتبة تنازلياً.

رقم البُعد بالمحور	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البُعد	درجة التوافر
١	وعي الضمير	4.50	0.7353	١	عالية جداً
٢	الكياسة	4.41	0.8111	٢	عالية جداً

فهد بن عبد الرحمن السيد الحربي: مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطن... .

تابع / جدول (6).

رقم البُعد بالمحور	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
3	التسامح وقبول ظروف العمل	4.39	0.7691	3	عالية جداً
4	بعد السلوك الحضاري	4.30	0.8943	4	عالية جداً
5	الإيثار	3.95	0.9709	5	عالية
	الدرجة الكلية لمحور سلوك المواطن التنظيمية	4.31	0.8361	عالية جداً

الدراسات كدراسة (الرشيد، 2015) ودراسة (القططاني، 2014).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول مستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة، والتي تعزى لاختلاف (العمر، المؤهل العلمي، الجنس)؟ فيما يلي عرض لتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

1- الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي والتي تعزى لاختلاف العمر: استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي والتي تعزى لاختلاف متغير العمر، ويوضح نتائجه الجدول (7):

يتبيّن من الجدول (6) أن مستوى سلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات جاء بدرجة (عالية جداً) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لمستوى سلوك المواطن التنظيمية (4.31)، بانحراف معياري قدره (0.8361)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الخمسة التي يتكون منها هذا المحور بين (0.7353 - 0.9709) وهي قيم عالية؛ مما يدل على تباين استجابات المعلمين والمعلمات حول مستوى سلوك المواطن التنظيمية لديهم.

ويفسر الباحث حصول مستوى سلوك المواطن التنظيمية لدى العينة على درجة (عالية جداً، عالية) من وجهة نظرهم بأنه ربما يعزى إلى إدراك المعلمين لأهمية العمل التطوعي الذي يقومون به، وتبني سلوك الدور الإضافي لما له من أهمية في المحافظة على تماسك مدارسهم، وتسخير كل ما يملكون من إمكانات في سبيل تحقيق أهداف مدارسهم. وتتفق هذه الدراسة في نتائجها مع العديد من

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى مناخ الصمت التنظيمي، والتي تعزى إلى العمر.

الدالة الإحصائية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغيرات	البعد
.213	1.503	109.408	3	328.224	بين المجموعات	اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت	1
		72.804	402	29267.187	داخل المجموعات		
		405		29595.411	الكلي		
.003*	4.846	88.335	3	265.005	بين المجموعات	اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت	2
		18.227	402	7327.421	داخل المجموعات		
		405		7592.426	الكلي		
.481	.825	16.579	3	49.736	بين المجموعات	فرص الاتصالات	3
		20.102	402	8080.847	داخل المجموعات		
		405		8130.584	الكلي		
.091	2.169	421.063	3	1263.190	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمناخ الصمت التنظيمي	
		194.089	402	78023.611	داخل المجموعات		
		405		79286.800	الكلي		

(2016) التي أفادت نتائجها بوجود فروق ذوات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر. في حين اختلفت مع دراسة القرني (2015) التي أفادت نتائجها بعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر.

2- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي:

استخدم اختبار (ت) لعيتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات ويوضح نتائجه الجدول (8):

يبين من الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات حول مستوى مناخ الصمت التنظيمي تعزى إلى العمر، حيث جاءت قيمة (ف) (2.169)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

ويعزى ذلك إلى أن المعلمين ضمن الفئة العمرية (50 سنة فأكثر)، فيما ييدو، في نهاية مسيرتهم العملية وفي اتجاههم نحو التقاعد ومن ثم ليس لديهم اهتمام كبير بما يدور من ممارسات ضمن المنظومة التعليمية وإنما يكون جل اهتمام منصبًا في العملية التعليمية. واتفاقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحربي

فهد بن عبد الرحمن السيد الحربي: مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطن... .

جدول (8): نتائج اختبار T-test للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى مناخ الصمت التنظيمي، والتي تعزى إلى المؤهل العلمي.

المتغيرات	البعد
اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت	1
دراسات عليا	
اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت	2
دراسات عليا	
فرص الاتصالات	3
دراسات عليا	
الدرجة الكلية لمناخ الصمت التنظيمي	
دراسات عليا	

الحربي (2016).

3- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بجدة والتي تعزى لاختلاف الجنس: ولحساب ذلك تم استخدام اختبار (t) لعيتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات ويوضح نتائجه الجدول (9):

يتبين من الجدول (8): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى مناخ الصمت التنظيمي تعزى إلى المؤهل العلمي، ويرجع ذلك إلى أنهم يعملون معًا، ويعيشون الظروف ومن ثم فإن مستوى إدراكيهم لمستوى مناخ الصمت التنظيمي قد لا يتأثر باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العرياني (2016)، وتختلف مع دراسة

جدول (9): نتائج اختبار T-test للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول استجابات مناخ الصمت التنظيمي، والتي تعزى للجنس.

المتغيرات	البعد
اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت	1
أنثى	
اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت	2
أنثى	
فرص الاتصالات	3
أنثى	
الدرجة الكلية لمناخ الصمت التنظيمي	
أنثى	

التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات، تعزى لاختلاف
العمر، المؤهل العلمي، الجنس؟

فيما يلي عرض لتائج الاختبارات المستخدمة
لإجابة عن هذا السؤال:

1- الفروق بين متوسطات استجابات معلمين
ومعلمات المدارس الثانوية بجدة حول تقديرهم
لمستوى سلوك المواطننة التنظيمية لديهم والتي تعزى
لاختلاف العمر:

ولحساب ذلك استخدم اختبار تحليل التباين أحادي
الاتجاه (One-way ANOVA) للتعرف على دالة ما قد
يوجد من فروق بين المتوسطات حول تقديرهم لمستوى
سلوك المواطننة التنظيمية لديهم والتي تعزى لاختلاف
متغير العمر، ويوضح نتائجه الجدول (10) التالي:

يتبيّن من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى مناخ الصمت التنظيمي تعزى للجنس، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي (1.547) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05). ويعزى ذلك، فيما يبدو، إلى أن البيئة المدرسية تتباين إلى حد كبير بين مدارس البنين والبنات وكذلك الإدارية وإجراءاتها وفرص الاتصالات بين المعلمين وقادرة المدارس تكاد تكون واحدة. وتختلف بذلك نتيجة الدراسة مع دراسة القرني (2015).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بجدة حول مستوى سلوك المواطننة

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول أبعاد سلوك المواطننة التنظيمية، والتي تعزى إلى العمر.

الدالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المتغيرات	البعد
.001	5.349	74.583	3	223.748	بين المجموعات	الإثمار	1
		13.943	402	5604.905	داخل المجموعات		
			405	5828.653	الكتل		
.000	7.633	62.272	3	186.815	بين المجموعات	القياسة	2
		8.158	402	3279.473	داخل المجموعات		
			405	3466.288	الكتل		
.000	6.182	84.185	3	252.556	بين المجموعات	التسامح	3
		13.618	402	5474.382	داخل المجموعات		
			405	5726.938	الكتل		

تابع / جدول (10).

الدالة الإحصائية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المتغيرات	البعد
.000	11.114	80.099	3	240.298	بين المجموعات	وعي الضمير	4
		7.207	402	2897.192	داخل المجموعات		
		405		3137.490	الكلي		
.004	4.428	68.505	3	205.515	بين المجموعات	السلوك الحضاري	5
		15.471	402	6219.293	داخل المجموعات		
		405		6424.808	الكلي		
.000	9.926	1727.442	3	5182.325	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمحور سلوك المواطن	
		174.039	402	69963.517	داخل المجموعات		
		405		75145.842	الكلي		

وقوعها. واتفقنات نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني (2006)، في حين اختلفت مع دراسة الزهراني (2013).

- الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطن التنظيمية لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي:

استخدم اختبار(ت) لعيتين مستقلتين للتعرف على دالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات المعلمين والمعلمات حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطننة لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي)، ويوضح نتائجه الجدول (11):

يتبيّن من الجدول (10): أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دالة (0.05) بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى سلوك المواطننة التنظيمية لديهم تعزى إلى العمر، حيث جاءت قيمة (ف) (9.926) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دالة (0.05).

ويعزى وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد سلوك المواطننة التنظيمية والتي كانت في اتجاه أو لصالح أفراد الفئات الأكثر عمرًا، ربما إلى أن المعلمين في هذه المرحلة قد وصلوا لمرحلة النضج عمريًا ومهنيًا من خلال الخبرات الطويلة في التعليم ومن ثم أصبح لديهم مخزون كبير من الخبرات حول المشاكل التعليمية تمكّنهم من التغلب على تلك المشكلات في العمل وتجنب

جدول (11): نتائج اختبار **T-test** للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية، والتي تعزى إلى المؤهل العلمي.

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المتغيرات	البعد
.849	.191	0.736	3.95	370	بكالوريوس	الإثارة	1
		0.977	3.92	36	دراسات عليا		
.421	.806	0.583	4.42	370	بكالوريوس	الKİاسة	2
		0.610	4.33	36	دراسات عليا		
.102	1.641	0.532	4.40	370	بكالوريوس	التسامح	3
		0.581	4.25	36	دراسات عليا		
.322	.992	0.553	4.51	370	بكالوريوس	وعي الضمير	4
		0.597	4.41	36	دراسات عليا		
.575	.561	0.660	4.32	370	بكالوريوس	السلوك الحضاري	5
		0.708	4.26	36	دراسات عليا		
.296	1.046	0.479	4.32	370	بكالوريوس	الدرجة الكلية لمحور سلوك المواطنة التنظيمية	
		0.558	4.24	36	دراسات عليا		

3- الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم والتي تعزى لاختلاف الجنس: ولحساب ذلك استخدم اختبار (ت) لعيتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة لديهم والتي تعزى لاختلاف الجنس)، ويوضح نتائجه الجدول (12) التالي:

يتبيّن من الجدول (11): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم تعزى إلى المؤهل العلمي، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وربما يعزى ذلك إلى أنهم بمختلف مؤهلاتهم العلمية يدركون أهمية سلوك الدور الإضافي في نجاح مدارسهم في تحقيقها لأهدافها.

وأتفقّت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة نوح (2012)، ونوح (2013)، واختلفت مع دراسة الزهراني (2006)، ومع دراسة الرشيد (2015).

فهد بن عبد الرحمن السيد الحربي: مناخ الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقته بسلوك المواطن...

جدول (12): نتائج اختبار (ت) **T-test** للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطن التنظيمية، والتي تعزى للجنس.

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المتغيرات	البعد
.000	-4.520	0.812	3.77	192	ذكر	الإشار	1
		0.672	4.10	214	أنثى		
.000	-4.378	0.636	4.28	192	ذكر	القياسة	2
		0.510	4.53	214	أنثى		
.001	-3.505	0.537	4.29	192	ذكر	التسامح	3
		0.523	4.47	214	أنثى		
.000	-7.031	0.630	4.31	192	ذكر	وعي الضمير	4
		0.410	4.67	214	أنثى		
.028	-2.206	0.692	4.24	192	ذكر	السلوك الحضاري	5
		0.632	4.39	214	أنثى		
.000	5.270	0.524	4.19	192	ذكر	الدرجة الكلية لمحور سلوك المواطن التنظيمية	
		0.418	4.43	214	أنثى		

يساعد على تعزيز سلوكيات المواطن التنظيمية لديهن.
إجابة السؤال الرئيسي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مناخ الصمت التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بجدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد العينة على محور (مستوى مناخ الصمت التنظيمي) ومحور (مستوى سلوك المواطن التنظيمية) والجدول (13) يوضح النتائج:

يتبيّن من الجدول (12) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات العينة، وكانت مستويات الدلالة لقيمة (ت) أصغر من (0.05)، ومن ثم هي دالة إحصائياً وقد كانت لصالح الإناث.

ويعزّو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطن التنظيمية تعزى إلى الجنس والتي كانت لصالح الإناث، إلى مدى الرضا الذي تعيشه المعلمات في مدارسهن، كذلك ربما يعود إلى قوة العلاقة والترابط بين المعلمات، وكذلك الجو العام الإيجابي الذي تعيشه مدارس البنات والذي

جدول (13): نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين مستوى مناخ الصمت التنظيمي، وسلوك المواطننة التنظيمية لدى أفراد العينة من وجهة نظرهم.

مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغيرات
**0.000	-0.316	1.189	3.37	مستوى مناخ الصمت
		0.836	4.31	سلوك المواطننة التنظيمية

** دال إحصائياً عند (0.01)

(مستوى سلوك المواطننة التنظيمية)، ويوضح الجدول

(14) تلك النتائج:

جدول (14): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مستوى مناخ الصمت التنظيمي والمجموع الكلي لمستوى سلوك المواطننة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم.

المجموع الكلي لمحور سلوك المواطننة التنظيمية	أبعاد مناخ الصمت
-***0.333	اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت
0.041	اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت
-*0.180	فرص الاتصالات
**0.316	المجموع الكلي لمحور مناخ الصمت

** دال إحصائياً عند (0.01) * دال إحصائياً عند (0.05)

ويتضح من الجدول (14) ما يلي:
أولاً: ارتباط بُعد اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت
وسلوك المواطننة التنظيمية:

وجود علاقة ارتباطية عكssية (سالبة) متوسطة ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين ممارسة اتجاهات قادة المدارس نحو الصمت وسلوك المواطننة التنظيمية؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.333)، وقد يرجع وجود هذه العلاقة العكسية إلى أن اتجاهات

يتضح من الجدول (13) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.376) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.001؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين مستوى مناخ الصمت التنظيمي ومستوى سلوك المواطننة التنظيمية لدى العينة من وجهة نظرهم. وقد يرجع وجود هذه العلاقة العكسية إلى أن ممارسات قادة المدارس واعتقاداتهم التي تساعده في نشوء مناخ الصمت التنظيمي تقلل من مبادرات المعلمين ومقرراتهم، كما أنها تقلل من مستوى مشاركتهم في تطوير العملية التعليمية والإدارية؛ إذ إن تلك الممارسات من القادة الذين لا يتاحون فرصاً كافية للمعلمين والمعلمات الذين يخالفونهم الرأي، تنعكس سلباً على سلوك التطوع لدى المعلمين والمعلمات.

كما حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات عينة الدراسة على الأبعاد الداخلية لكل من محور (مستوى مناخ الصمت التنظيمي)، ومحور

ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين بُعد فرص الاتصالات وسلوك المواطن التنظيمية، فقد كانت قيمة الارتباط (0.180)، وقد يعزى وجود هذه العلاقة الضعيفة إلى أن طبيعة الإدارة المدرسية المصغرة هي في الأساس تكون فيها فرص الاتصالات محدودة، ربما لصغر الإدارات في المدارس؛ ومن ثم تكون المستويات الإدارية شبه منعدمة، وليس هنالك فرص اتصالات متاحة بالمعنى الحقيقي.

توصيات الدراسة: بناء على نتائج الدراسة الميدانية يوصي الباحث بما يلي:

1- في ضوء العلاقة التي كشفت عنها الدراسة بين مناخ الصمت التنظيمي في المدارس وسلوك المواطن التنظيمي، يوصي الباحث صناع القرار بالاهتمام والعناية بتحسين مستوى المناخ التنظيمي عموماً في المدارس، ونشر ثقافة سياسة الباب المفتوح وتقبل الآراء والمقترحات وكذلك الشكاوى.

2- إنشاء وحدات خاصة بخدمة المستفيد الداخلي والخارجي بإدارات التعليم لتعزيز التواصل بين جميع العاملين في الإدارات والمدارس.

3- اختيار قادة المدارس الذين يتميزون بالنمط الديمقراطي، ليساعد على حل المشاكل التنظيمية ويحارب ظاهرة الصمت في المدارس، وعقد الدورات التدريبية الخاصة بأهمية المشاركة في صنع القرارات.

قادة المدارس نحو الصمت تقلل من مبادرات المعلمين ومقترحاتهم، كما تقلل من مستوى مشاركتهم في تطوير العملية التعليمية والإدارية فقيادة المدارس الذين لا يتاحون فرصاً كافية لكل من يخالفهم الرأي من المعلمين يساهمون على نحو ما في خلق مناخ الصمت التنظيمي في مدارسهم؛ ومن ثم يمتد تأثير ذلك إلى كثير من سلوكيات المواطن التنظيمية لدى المعلمين، وتقل مستوى المشاركة في تقديم المقتراحات والأراء وبعض الممارسات التطوعية.

ثانياً: ارتباط بُعد إدارة التعليم نحو الصمت وسلوك المواطن التنظيمية:

عدم وجود علاقة ارتباطية عالية ذات دلالة إحصائية عند (0.01) أو مستوى (0.05) بين بُعد إدارة التعليم نحو الصمت وسلوك المواطن التنظيمية، وقد يرجع عدم وجود هذه العلاقة الارتباطية إلى أن معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بجدة يكون احتكارهم مع إدارات التعليم قليلاً جداً ولا يكون هنالك تعامل إداري يومي، ومن ثم لا تؤثر اتجاهات إدارة التعليم نحو الصمت، تأثيراً كبيراً أو ملحوظاً في ممارسات سلوكيات المواطن التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات.

ثالثاً: ارتباط بُعد فرص الاتصالات وسلوك المواطن التنظيمية:

وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) ضعيفة

الزهراي، محمد عطاف (2013). العدالة التنظيمية لدى مديرى المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطن التنظيمية للمعلمين في محافظة المخواة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العامري، أحمد. (2003). محددات وأثر سلوك المواطن التنظيمية في المنظمات. مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة)-السعودية، 17(2). 65.

العامري، أحمد سالم (2002). سلوك المواطن التنظيمية في مستشفيات وزارة الصحة: دراسة استطلاعية لآراء المديرين. مجلة جامعة الملك عبد العزيز-الاقتصاد والإدارة، 26(2). 43-62.

العربياني، موسى مساعد (2016). واقع سلوك سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمى المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم. مجلة التربية (جامعة الأزهر) - مصر، 3(168). 833-888.

الفهداوي، خليفة فهمي (2005). علاقة المواطن التنظيمية مع التغير التحولي: دراسة ميدانية لتصورات موظفي الدوائر الحكومية في مدينة الكرك. مجلة دراسات- العلوم الإدارية-الأردن، 32(2). 392-414.

القططاني، سند نهار (2014). الأنماط القيادية لمديرى المدارس وعلاقتها بسلوك المواطن التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر معلمى المدارس الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القرني، صالح علي (2015). محددات الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية. مستقبل التربية العربية. 22(96). مصر.

4- تعزيز الشفافية من لدن إدارات التعليم في صدق المعلومات للعاملين؛ لما لهذه القيمة من أثر إيجابي في تقليل مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين فيها.

5- تعزيز سياسة الباب المفتوح عن طريق تفعيل برنامج تواصل الحكومي أمام المسؤولين لتوصيل أفكارهم لرؤسائهم بطرق عديدة، والاهتمام بتحسين مستوى المناخ التنظيمي عموماً في المدارس.

6- عقد الدورات والندوات لترسيخ مفهوم سلوك المواطن التنظيمية، وإبراز أهميته، وأشاره الإيجابية على مستوى الفرد، والمدرسة، والجماعة.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الحربي، خلف صالح (2015). العوامل المؤثرة في الصمت التنظيمي لدى معلمى المدارس الثانوية في مدينة بريدة. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز.

الرشيدى، أمل شباب (2015). مستوى ممارسة مديريات المرحل الثانوى بمدينة حائل لممارسات القيادة الإيداعية وأثرها في سلوك المواطن التنظيمية لدى المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراي، محمد عبدالله (2006). سلوك المواطن التنظيمية لدى معلمى مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة من وجهة نظر مديرى ومعلمى تلك المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Arriani, M. (2016). The Behavior Of The Behavior Of The Organizational Silence Of The Teachers Of The Primary Schools In The Governorate Of The Exhibits From Their Point Of View (in Arabic). *Journal of Education (Al - Azhar University) - Egypt*. 3 (168). 833-888.
- Al-Fahdawi, K. (2005). The relationship of organizational citizenship with transformational change (in Arabic). *Journal of Studies - Administrative Sciences*. 32 (2). Jordan, 392-414.
- Al-Amiri, A. (2002). Organizational citizenship behavior in Ministry of Health hospitals: a survey study of managers opinions (in Arabic). *King Abdulaziz University Journal - Economics and Management*, 26 (2), 43-62.
- Ameri, A. (2003). Determinants and Implications of Organizational Citizenship Behavior in Organizations (in Arabic). *Journal of King Abdulaziz University (Economics and Administration) - Saudi Arabia*. 17 (2). 65-83.
- Aycan, C. (2016). The Effects of Vocational High School Teachers' Perceived Trust on Organizational Silence. *Journal of Education and Training Studies*. 4(5).
- Morrison, E., Milliken, F. (2000). *Organizational Silences: a Barrier to Change And Development In Pluralistic World*. Mississippi State, Oct: 25(4), 706.
- Muslim, A & Zulfu, D. (2014): The Relationships between Organizational Learning Level, School Effectiveness and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 35-44.
- Mohammed, B., & Osman, I. (2012). The Impact Of Organizational Citizenship Behavior on Reducing Social Dependency (Exploratory Study) (in Arabic). *Journal of the College of Baghdad for Economic Sciences University*, 33(91), Baghdad.
- Niehoff, B., & Moorman, R. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 527-556.
- Ober, S. (2003). *Contemporary Business Communication*, 5nd ed, New York, HoughtonMifflin Company, p5.
- Qarni, Saleh Ali (2015). Determinants of Organizational Silence among Faculty Members at King Abdulaziz University and its Relation to Some Organizational and Demographic Variables (in Arabic). *Future of Arab Education*, 22, (96).
- Salim, A. (2012). Behavior of Organizational Citizenship: A Comparative Study between Public and Private Sector Companies in Egypt (in Arabic). *Scientific Journal of Economy and Trade – Egypt*, 429-496.
- الوزان، خالد محمد (2006). المناخ التنظيمي وعلاقته بالاتزان التنظيمي دراسة مسحية مقارنة على الضباط العاملين بالإدارة العامة للتربية والحراسات والإدارة العامة للمناطق الأمنية بوزارة الداخلية في مملكة البحرين. رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا.
- سليم، أحمد. (2012). سلوك المواطن التنظيمية: دراسة مقارنة بين شركات القطاع العام والخاص في مصر. المجلة العلمية للاقتصاد-مصر، (3)، 496.
- عودة، بشري عبدالله محمد (2015). درجة الصمت التنظيمي وعلاقتها بمستوى الأمان الوظيفي في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- محمد، أشرف السعيد (2012). تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطتهم التنظيمية. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس- السعودية، (23)، 198-173.
- محمد، بشري هاشم؛ عثمان، آيسيل مجدي (2012). أثر سلوك المواطن التنظيمية في تحجيم الانكالية الاجتماعية (دراسة استطلاعية). مجلة كلية العلوم الاقتصادية، بغداد، 33 (91).
- نوح، هوازن محمد (2013). الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطن التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- وليد، شلابي (2016). دور السلواء التنظيمي في تنمية سلوك المواطن التنظيمية لدى عينة من موظفي الإدارات المحلية بولاية ميسيلة. رسالة ماجستير. جامعة بسكرة.

فعالية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في إكساب مهارات التفكير التاريخي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة

ناصر بن عثمان بن راشد العثمان^(١)

جامعة المجمعة

(قدم للنشر في ١٥/٠٣/١٤٤١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤/٠٧/١٤٤١هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى قياس فعالية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في إكساب مهارات التفكير التاريخي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجاري (تصميم المجموعتين)، وتكونت العينة من (٥٤) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية، وقد بلغ عددهم (٢٧) طالبًا، يدرسون باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، والمجموعة الضابطة، والمجموعتين الضابطة، والبالغ عددهم (٢٧) طالبًا، وهم من يدرسون وفق الطريقة السائدة، وطبق اختبار لقياس مهارات التفكير التاريخي تطبيقيًّا قبلًا وبعديًّا وكذلك بعديًّا (مؤجل) على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لاختبار مهارات التفكير التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لصالح التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى (المؤجل) لاختبار مهارات التفكير التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لصالح التجريبية، وقيمة مربع إيتا للقياس البعدى (0.40)، ومربع إيتا للقياس المؤجل (0.26).

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم، التحليل والتفسير التاريخي، التسلسل التاريخي، المرحلة المتوسطة.

The effectiveness of the differentiated education strategy in acquiring historical thinking skills and retaining it among the first class students intermediate school in social studies and citizenship course

Nasser bin Othman bin Rashid al Othman^(١)

Majmaah University

(Received 12/11/2019; accepted 09/03/2020)

Abstract: The study aimed to measure the effectiveness of using differentiated instruction strategy in acquiring historical thinking skills and keeping it for intermediate students' first-year in social and patriotism studies course. To achieve the aims of the study the researcher used the semi-experimental method (Design of the two groups). the sample consisted of (٥٤) students from intermediate students first year distributed into two groups: experimental group consisted of (٢٧) students were studied using differentiated instruction strategy. Adjuster group consisted of (٢٧) students whom studied according to the predominant method Pre and post applied test were used to measure the historical thinking skills. Also post (postponed) for the two groups experimental and adjuster one. The study found that there were significance differences in the two groups experimental and adjuster one. in the post applied measurement in historical thinking skills in the social and patriotism studies course to the favor of the experimental. Also there were significance differences at 0.05 level between the two groups in the applied measurement (postponed) to the test of historical thinking skills in the social and patriotism studies course to the favor of the experimental, and the value of eta's square post measurement (0.40) and eta's square for the deferred measurement (0.26).

Key words: Learning Styles, Chronology, Historical analysis and interpretation, Intermediate stage.

(١) Assistant Professor of Curriculum and Instruction, College of Education, Majmaah University.

(١) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة المجمعة.

e-mail: An1906@hotmail.com البريد الإلكتروني:

على الفهم وليس على الحفظ والتلقين.

والمتتبع لتطور استراتيجيات التدريس، يجد أنها تعمل دائمًا على مخاطبة النمو الحادث في خصائص المتعلمين حتى يمكنها تحقيق الأثر المتوقع في تعلمهم، وهو ما دفع الباحثين إلى التأكيد على ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة، وهو الأمر الذي أكدته المجتمعون في المؤتمر العربي السابع حول التعليم النوعي وتنمية الإبداع (2014)، وما أشارت إليه دراسة الجهيبي (2014)، وما أكدته أيضًا دراسة العريني (2017).

هذا، وأكّد مؤتمر البحرين الذي انعقد في الشهر الثالث من عام 2010، ومؤتمر التعليم المتمايز في دولة الكويت في نفس العام - دور التعليم المتمايز وأهميته ودوره في التعلم كاستراتيجية تعليمية حديثة.

وبدأت فكرة التعليم المتمايز عندما أعلنت وثيقة الطفل عام 1989، التي أوصت بالتدريس المتمايز للجميع، والأخذ بالحسبان الاختلافات بين المتعلمين، تلبية لاحتياجات كل طالب وأسلوبه في التعلم ضمن قدراته واستعداداته (كوجك، السيد، أحمد، خضر، عياد، فايد، فرماوي، 2008).

والتعليم المتمايز هو "استراتيجية تدريس تأخذ بالحسبان خصائص المتعلمين، وقدراتهم، وميلهم، وموهبتهم والكيفية التي يفضلونها في التعلم والوصول

خلفية الدراسة:

يشهد العصر الحالي العديد من المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي انعكست آثارها بدرجة كبيرة على المجتمعات، وكان التنوع الثقافي أبرز هذه الآثار، ولما كان التاريخ هو أحد أبرز المكونات الثقافية للمجتمعات، فإنه من الواجب على المؤسسات التعليمية أن تعمل على تنمية مهارات الطلاب في قراءة تاريخهم قراءة جيدة، والتفكير فيه بطريقة صحيحة لإكسابهم مهارات التفكير التاريخي، من خلال مناهجها التعليمية، حيث يتطلب من المناهج أن تتسم بسمات معينة تتفق مع هذا العصر؛ ليقوم المنهج بدوره في دعم المجتمع للتعامل والاستفادة من معطيات التطور.

وتعد استراتيجيات التدريس مكونًا أساسياً من مكونات هذه المنهج؛ كونها تنقل الأهداف والمحتوى من عملية التخطيط إلى حيز التنفيذ، مراعية الفروق الفردية بين الطلاب؛ إذ تعمل استراتيجيات التدريس على مساعدة الطالب على بناء معنى لما يتعلمها، وتتساعد المعلم على تهيئة المواقف التعليمية للطلاب متباليبي المستويات (الباز، 2014)، كما أنها تراعي كذلك التدرج من السهل إلى الصعب، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، وتعمل على تنوع الوسائل التعليمية وتقديم التعزيز، واستخدام طرق تدريس تركز

العملية وهي فرصة للمتعلمين في أن يفهموا المحتوى، ومجال الناتج، وهو الوسيلة التي يظهر المتعلم من خلالها ما فهمه.

ويشير كذلك (Good, 2006)، وعيادات وأبو السميد (2007)، وعطيه (2009)، والرباط (2015) إلى أن التعليم المتمايز يمكن أن يكون في مجال الأهداف، ومجال الأساليب، ومجال المخرجات، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عدد من الاستراتيجيات المتنوعة، ومنها التي تتناسب مع طلاب الصف الأول المتوسط والخصائص العمرية، ومع طبيعة الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وذلك لتنمية بعض مهارات التفكير التاريخي، وهي: استراتيجية المجموعة المرنة، وفكرة زواوج وشارك، والأنشطة المتدرجة، وأركان ومراكز التعلم والمخططات الرسمية.

وقد تناولت العديد من الدراسات التعليم المتمايز، كدراسة الباز (2014) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل، وبعض عادات العقل على عينة من 67 طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع الابتدائي متبايني التحصيل في مادة العلوم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتوصل إلى ارتفاع تحصيل عينة الدراسة نتيجة استخدام استراتيجية التدريس المتمايز ولتفوقهم في عادات العقل.

"إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة" (عطيه، 2009، 455).

ويبني التعليم المتمايز على أساس النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم، حيث يعتقد أن العقل ينمو من مواجهة الأفراد لخبرات جديدة، ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، ويتم التوصل لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ومن ثم تشكيلاً معاً جديداً (حسن، 2009، 91).

كما وأشار تومليسون (2005)، ونعمه (2017) إلى أن التعليم المتمايز يقوم على مجموعة من المبادئ تمثل في تكوين فكرة واضحة لدى المعلم بشأن ما هو مهم في المادة، ومعرفة الفروق الفردية بين الطلاب، وأن التقويم والتعليم عمليتان متلازمتان، وأن دور المعلم هو منسق ويسهل عملية التعليم والتعلم، والطالب هو أهم محاور العملية التعليمية.

ويتخذ التعليم المتمايز أشكالاً متعددة كما يشير مصطفى (2014)، ومحمد (2014)، ومنها: التدريس وفق أنماط المتعلمين، والتدريس وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، والتعلم التعاوني، ويؤكد تومليسون (2005) أن هناك ثلاثة مجالات أساسية من المنهج، يحتاج المعلمون لأن يربطوا بينها لضمان حدوث تعليم متمايز، هي: مجال المحتوى وبه ما يجب أن يعرفه المتعلم من حقائق ومبادئ ومفاهيم ومهارات، ومجال

وسعَت دراسة الذوادي (2018) إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم الفقهية، والتفكير الاستدلالي في مقرر الفقه لدى طلاب المستوى الثالث في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، وتكونت العينة من 56 طالباً، استخدم المنهجين الوصفي والتجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز في تنمية المفاهيم الفقهية، وكذلك التفكير الاستدلالي.

أما دراسة مورالى (Marolly, 2018) فسعت إلى تحليل تأثيرات التعليم المتمايز الذي يدار من خلال بيئه تعلم افتراضية على تعلم اللغة الإنجليزية للطلاب، وتعزيز إمكانات كل طالب من الأخذ في الحساب، مستوى استعداده، وأساليب التعلم، والذكاء، والمصالح المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من 29 طالباً وطالبة من الصف العاشر، واستخدمت منهج البحث الإجرائي، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المتمايز من خلال هيج بيئه التعلم الافتراضية كان له تأثير إيجابي على عملية تعلم الطلاب، وتلبية احتياجاتهم وزيادة دوافعهم.

وارتبطت استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير من خلال مراعاتها لأنماط المتعلمين وكيفية تفكيرهم، ومن ذلك مهارات التفكير التاريخي

وسعَت دراسة العريني (2017) إلى تحديد فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وباستخدام المنهج شبه التجريبي، على عينة من 50 طالبة، أظهرت النتائج فاعلية التعليم المتمايز في تنمية المهارات الكلية للتفكير الرياضي.

وفي دراسة يوسف (2017) للكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على اكتساب بعض المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على اكتساب بعض المفاهيم التاريخية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الطلاقة المرونة والأصالة.

وهدفت دراسة ووتر (Wouter, 2017) إلى الكشف عن الطريقة التي يمكن من خلالها تطبيق مفهوم التعليم المتمايز استناداً إلى الأدلة من خلال تقديم قائمة مرجعية للتعليم المتمايز عالي الجودة، وأجريت الدراسة في جامعة بروكسل في بلجيكا، وتوصلت الدراسة إلى قائمة مراجعة تستند إلى أدلة تساعد المعلمين الذين يرغبون في تطبيق مفهوم التعليم المتمايز في ممارساتهم.

الأسباب والنتائج، ومعرفة مصداقية الحدث، وتحليل الحدث التاريخي.

4- البحث التاريخي: يعني جمع المعلومات حول الأحداث التاريخية، وتحديد التغيرات ومواطن الضعف وصياغة الأسئلة حول الحدث للوصول إلى إجابات مقبولة.

5- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار: يعني تحديد المتعلم للقضايا وأسبابها، ومعرفة العلاقات بينها وقدرته على إصدار الحكم، اختيار بدائل لصانعي القرار.

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التفكير التاريخي ودور استراتيجيات التدريس في ذلك، حيث أوضحت دراسة عبد الله (2017) أن تأثير استخدام المدخل القصصي كان كبيراً في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وأشارت دراسة يوسف (2012) إلى أن استخدام أنشطة قائمة على الذكاءات المتعددة في تدريس التاريخ، على تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والميول نحو المادة كان فعّالاً، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة القليوبية بمصر، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

أما دراسة بتني (Binti, 2017) فهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى جاهزية واستعداد معلمي

والذي عرفه خريشة (2004) بأنه "فهم واستيعاب الحقائق التاريخية، وتحليل العلاقة القائمة بين تلك الحقائق، وجمع البيانات ثم تنظيمها وتصنيفها بشكل منطقي".

وتكمّن أهميته كما أشار علي (2008) إلى دوره، في بناء المعرفة لدى الطالب عن أسلافهم وثقافات الناس في العالم، وإكساب الطالب إطاراً معرفياً للتفكير عن التفسير التاريخي، يجعلهم قادرين على فحص التفسيرات القوية والصعبة وتقدير الأحداث التاريخية. وللتفكير التاريخي عدد من المهارات صفت إلى عدة مهارات رئيسة تتضمن مهارات فرعية، ومن تلك التصنيفات تصنيف خربشة (2004)، علي (2008)، المرحبي (2019) التي قسموها إلى خمس مهارات رئيسة هي:

1- **التتابع الزمني**: يعني قدرة المتعلم على التمييز بين الماضي والحاضر، ومعرفته لترتيب الأحداث التاريخية بشكل متسلسل.

2- **الفهم والاستيعاب التاريخي**: هو معرفة المتعلم بمعنى الحدث ومغزاه، وأن يكون باستطاعته إعادة صياغته بطريقة أخرى، ومعرفته - كذلك - بالسبب والتبيّنة.

3- **التحليل والتفسير التاريخي**: يعني التمييز بين الحقيقة والتفسير التاريخي، وتحديد العلاقة بين

الدراسة الحالية في العديد من الجوانب، وفيما يخص مهارات التفكير التاريخي ارتبطت بمقرر التاريخ بشكل كبير وكذلك الدراسات الاجتماعية والمواطنة بفروعها.

وقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج شبه التجريبي، باستثناء دراسة بتني (Binti, 2017) المنهج المسيحي، وفي أداة الدراسة والمتمثلة في الاختبار، وكذلك اتفقت مع جميع الدراسات في معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس عدد من المقررات في تنمية مهارات التفكير، وكان الاختلاف في نوع هذه المهارات؛ حيث كانت دراسة الذواي (2018) في معرفة أثرها في التفكير الاستدلالي، والعريني (2017) في التفكير الرياضي، وي يوسف (2017) في التفكير الإبداعي، والباز (2014) في عمليات العقل، واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول مهارات التفكير التاريخي، واختلفت في الاستراتيجية المستخدمة في ذلك، حيث استخدمت دراسة عبدالله (2017) المدخل القصصي في التاريخ، يوسف (2012) الذكاءات المتعددة، والاختلاف كان في الاحتفاظ بتعلم مهارات التفكير التاريخي الذي انفردت به الدراسة.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء تصور واضح للدراسة، سواءً أكان ذلك في تحديد المشكلة،

التاريخ لغرس مهارات التفكير التاريخية بين الطلاب، وقامت بقياس ذلك في جانبين هما المعرفة الإجرائية، والمعرفة التربوية، على 30 من معلمي التاريخ في إحدى المدارس الثانوية في منطقة باتو باهات، واستخدمت المنهج الكمي من خلال تطبيق طريقة المنسح، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى التأهب للمستجيبين في جميع الجوانب المدروسة.

أما دراسة أو فيانتو (Ofianto, 2015) فهدفت إلى تحقيق نموذج وأدوات مهارات التفكير التاريخي في مادة التاريخ في المدرسة الثانوية العليا، وتحديد مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب، وتضمنت العينة لكل تجربة 1573 و2613 مختبراً، واستندت إجراءات التطوير والمراحل التينفذها الباحثون في الدراسة إلى منهج البحث والتطوير المقترن من قبل Borg & Gall ، ومع ذلك كانت المراحل ملائمة لأهداف الدراسة وأهميتها، وجاءت مراحل البحث والتطوير على النحو التالي: تحليل الاحتياجات والتحقيق الأولي، ثم تخطيط وتصميم النموذج، ثم تجربة النموذج، ثم التقويم، فالتنفيذ، وأخيراً النشر.

ومن استعراض الدراسات السابقة، تبين أن بعض الدراسات، مما يخص التعليم المتمايز، لا ترتبط بمقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، لكنها تهتم بالتعليم المتمايز في مواد دراسية أخرى؛ الأمر الذي يفيد

إدراك المتعلم للحقائق والأحداث التاريخية والبحث في العلاقات بينهما، والتوصيل إلى الأسباب الحقيقة لها وتفسيرها والإفادة منها في مواقف الحياة اليومية، وقد أوصت دراسة عبدالعزيز (2006) بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة كونها أحد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من تدريس الدراسات الاجتماعية، وأما دراسة مجاهد (2008) فقد أوصت بضرورة بناء أدلة التدريس في الدراسات الاجتماعية لتعكس أساليب وطرق تدريس تهتم بتنمية مهارات التفكير التاريخي، وأكَّدت دراسة الكلثم (2012) أهمية تنمية مهارات التفكير التاريخي من خلال المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التعلم الحديثة لتنمية مهارات التفكير التاريخي المختلفة.

على الرغم من أهمية تدريس التفكير التاريخي، فإن الباحث لاحظ أن هناك ضعفاً في مهارات التفكير التاريخي لدى الطالب في المراحل التعليمية المختلفة، ولتأكيد ذلك أجرى الباحث دراسة استطلاعية بتاريخ 1440هـ للتعرف على مستويات طلاب الصف الأول المتوسط في مهارات التفكير التاريخي، على عينة قوامها (20) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط حيث مثلت العينة المجتمع الأصلي، وقد أفادت نتائج

أُم في صياغة الأهداف، وبناء أداة الدراسة ومن ثم استخدام المعالجة الإحصائية للدراسة.

مشكلة الدراسة:

أشار (الذوادي، 2018) إلى أنه على الرغم من حرص وزارة التعليم على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التعليم، التي تتمرَّكز حول المتعلم وتراعي ميوله وقدراته واهتماماته وخبراته السابقة، وتراعي الاختلافات المتنوعة بين المتعلمين، والفرق الفردية بين الطلاب، ومراعاة التعلم وفق أنماطهم المفضلة، فإن هذا لم يحظ بالاهتمام اللازم من قبل المعلمين.

وأكَّدت العديد من الدراسات كدراسة المحيميد (2016)، ودراسة الذوادي (2018)، ودراسة الحليسي (2012) إلى أن التعليم المتمايز يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بمعرفة أنماط التعلم لديهم، ويهتم بتنوع استراتيجيات التدريس بما يناسب قدراتهم وأنماط التعلم المفضلة لديهم.

وعلى الجانب الآخر أكَّدت دراسة العريني (2017) ضرورة إجراء دراسات حول التفكير بأنواعه المختلفة، ومنها التفكير التاريخي.

وتؤكِّي أهمية التفكير التاريخي من كونه يعد أحد أنماط التفكير العلمي السليم الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبناء المعرفي للمتعلم، فتكمن أهميته في تنمية مهاراته. وقد أشار النجدي (2013) إلى دور التفكير التاريخي في

في القياسيين البعدى والبعدى المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي؟

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التي استخدم أفرادها التعليم المتمايز، ودرجات طلاب التي درست بالطريقة المعتادة في اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدى (المباشر) في مقر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي استخدم أفرادها التعليم المتمايز) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدى المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) في مقر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في القياسيين البعدى والبعدى المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على:

- فاعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول

الدراسة بتدني مستويات التفكير التاريخي لديهم. كما بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن هناك حاجة في تدريس الدراسات الاجتماعية إلى استراتيجيات تدريس تسهم إسهاماً فاعلاً في التغلب على الصعوبات التي ت تعرض تدريسيها، وتعمل على تدريب الطلاب على مهارات التفكير التاريخي بشكل يتم من خلاله توظيف قدراتهم الذهنية تدريجياً إلى مستوى التمكن من هذه المهارات، وذلك بما يتناسب مع خصائصهم العمرية، ومن هذه الاستراتيجيات التعليم المتمايز.

أسئلة الدراسة وفرضياتها

السؤال الرئيس: ما فاعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس تمت صياغة أسئلة فرعية تمثل في:

1- ما فاعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

2- ما فاعالية استراتيجية التعليم المتمايز في الاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

3- هل هناك علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب

القرارات للقضايا والأحداث التاريخية.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

- تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصف الأول المتوسط لوحدة (الخلفاء الراشدون ﷺ).

- تنمية مهارات التفكير التاريخي المتمثلة في (التتابع الزمني، الفهم والاستيعاب التاريخي، التحليل والتفسير التاريخي، البحث التاريخي، تحليل القضايا التاريخية، واتخاذ القرار) والاحتفاظ بها.

الحدود المكانية:

مدارس المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة الزلفي بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1439 / 1440 (2018/2019).

مصطلحات الدراسة:

التعليم المتمايز:

يعرفه اللقاني والجمل (2003، 92) بأنه: "الأسلوب الذي يعتمد على التنوع، حيث توجد الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المعلم على طريقة واحدة لا يؤدي

المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

- فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في الاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

- التأكيد على أثر التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطالب والاحتفاظ بها.

- الاستجابة لوصية التربويين بضرورة الاهتمام بتقديم استراتيجيات تدريس حديثة لتنمية مهارات التفكير التاريخي، والاهتمام بالتحصيل العلمي للطلاب.

- قد تفيد القائمين على تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها بضممن استراتيجيات التعلم المتمايز في مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة وطرق تدرسيها.

- إفاده مخططوي مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بأهمية تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب عند إعدادهم للمناهج.

- تبحث هذه الدراسة في أحد أهداف الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وهو تنمية مهارات التفكير التاريخي باستخدام استراتيجيات تدريسية تشجع المتعلم على التحليل والتفسير التاريخي، واتخاذ

المتضمنة بمادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وترتيب الأحداث وفق التتابع الزمني، وإدراك العلاقات بين الأحداث، وجمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها، وربط الأسباب بالنتائج، وإصدار الأحكام عليها.

إجراءات الدراسة منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعتين، لبيان أثر تطبيق التعليم المتمايز في اكتساب مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ومقارنته نتائجهم بالمجموعة الضابطة، ويعود المنهج شبه التجريبي المنهج المناسب الذي يمكن من خلاله بيان أثر السبب (المتغير المستقل) في النتيجة (التغير التابع)، من خلال التحكم والسيطرة في كافة العوامل المحيطة بالظاهرة موضوع التجربة، (العساف، 2010).

مجتمع الدراسة وعيتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول المتوسط التابعين لإدارة التعليم بمحافظة الزلفي، أما عينة الدراسة فبلغت 54 طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط في مدرسة الأمير سلطان المتوسطة، واستخدمت العينة العشوائية البسيطة عند اختيارهم، حيث قسموا إلى مجموعتين، الأولى التجريبية، وبلغ عددهم (27) طالباً، ومن اكتملت بياناتهم ولم يتسرّب

بالضرورة إلى تعلم الجميع بالقدر والنوع نفسيهما، ومن هنا فالملعلم مطالب بأن يستخدم عدداً من الطرق من أجل توفير مواقف تعليمية متنوعة ومتعددة لأكبر عدد من التلاميذ".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه أسلوب يقوم على تنوع الاستراتيجيات والإجراءات والخطوات المتتبعة في التعليم والتعلم؛ من أجل إحداث التمايز في المحتوى والعملية والتقويم، عند تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة، مع الأخذ بالحسبان التمايز والاختلاف بين طلاب الصف الأول المتوسط، بحيث تحقق هذه الاستراتيجيات والإجراءات حاجات الطلاب وميلهم واهتماماتهم المختلفة ، من أجل اكتساب مهارات التفكير التاريخي.

التفكير التاريخي:

عرفه أحمد (2008، 291) بأنه "قدرة الطالب على قراءة المادة التاريخية وفهمها، والتحليل التاريخي والبحث التاريخي واتخاذ القرارات، والتقدير التاريخي، والإدراك الزمني والمكاني، والكشف عن المعلومات والحقائق وزن الأدلة، وربط الأسباب بالتالي والمقارنة بين الحقائق ووجهات النظر، واستخلاص التأثير والخروج بتع咪يمات".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه قدرة طلاب الصف الأول المتوسط على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية

على المهارات الخمس، وكانت الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة بواقع درجة واحدة لكل فقرة، وروعي عند صياغة الاختبار أن تكون المعلومات والألفاظ والعبارات مناسبة لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط، وأن تعكس المفردات في كل مهارة طبيعة المهارة المراد قياسها.

صدق الاختبار:

1- صدق المحكمين:

عرض الاختبار في نسخته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس للدراسات الاجتماعية، وفي تخصص القياس والتقويم، ومن لهم خبرة بهذا المجال، للحكم على صلاحية الاختبار من حيث: مناسبة السؤال لمهارات التفكير التاريخي، ودقة صيغة الأسئلة ووضوحاها، ومدى التجانس بين البدائل، وإضافة، أو حذف ما يلزم لجودة الاختبار.

وفي ضوء آراء المحكمين أُجريت التعديلات على بعض مفردات الاختبار، ومن ذلك سؤال (رتب الخلفاء الراشدين رض حسب أطولهم مدة للحكم) وعدّل السؤال إلى (أي العبارات الآتية تشير إلى ترتيب الخلفاء الراشدين حسب أطولهم مدة للحكم؟) وكذلك تعديل السؤال (بناء المدن في زمن الخليفة عمر بن الخطاب رض جاء ليكون) إلى (بني عمر بن

منهم أحد، ودرسووا وحدة (الخلفاء الراشدون رض) باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، وذلك لمناسبة الوحدة لمهارات التفكير التاريخي وتناولها لفهم والتحليل والتفسير والتتابع الزمني للخلفاء الراشدين الأربعة رض وبما يحقق أهداف الوحدة، والثانية الضابطة، وبلغ عددهم (27) طالباً، ومن اكتملت بياناتهم ولم يتسرب منهم أحد، ودرسووا وفق الطريقة السائدة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: استراتيجية التعليم المتمايز، مقارنة بالطريقة المعتادة السائدة.

المتغير التابع: مهارات التفكير التاريخي ومستوى الاحتفاظ بها لطلاب الصف الأول المتوسط المتمثلة بالدرجات التي حصل عليها الطلاب في القياس البعدى والقياس المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في اختبار لقياس مهارات التفكير التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لطلاب الصف الأول المتوسط، وهو اختبار موضوعي يقيس مهارات التفكير التاريخي من نوع اختيار متعدد؛ إذ إنه من أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعاً، وأكثرها صدقاً وثباتاً (غانم، 1997، 135).

مفردات الاختبار:

تكون الاختبار من (30) فقرة موزعة بالتساوي

ناصر بن عثمان بن راشد العثمان: فعالية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في إكساب مهارات التفكير التاريخي ...

الخطاب بعض المدن في البلدان التي فتحها الحكومية الرسمية، من خلال اختبار مكون من (30) فقرة، وتم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تتسمى إليها الفقرة، واستخدم لذلك معامل ارتباط بيرسون (جدول 1)، وكذلك الارتباط بين كل من الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للاختبار.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

2- الاتساق الداخلي:

طبقت دراسة استطلاعية على عينة من (20) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بإحدى المدارس

جدول (1): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تتسمى إليها الفقرة.

معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة
	تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار		مهارة البحث التاريخي		مهارات الفهم والاستيعاب التاريخي		مهارة التفسير والتحليل التاريخي		مهارة التتابع الزمني
.701**	25	.686**	19	.596**	13	.545*	7	.624**	1
.490*	26	.688**	20	.695**	14	.585**	8	.677**	2
.593**	27	.679**	21	.613**	15	.744**	9	.782**	3
.647**	28	.741**	22	.811**	16	.691**	10	.839**	4
.730**	29	.679**	23	.584**	17	.513*	11	.624**	5
.778**	30	.804**	24	.695**	18	.769**	12	.446*	6

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للاختبار.

معامل ارتباط بيرسون	المهارات
.844**	مهارة التتابع الزمني
.902**	مهارة التفسير والتحليل التاريخي
.876**	مهارات الفهم والاستيعاب التاريخي
.807**	مهارة البحث التاريخي
.794**	تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار

*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 5%. **الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 1%.

درجات كل فقرة والدرجة النهائية للاختبار، مما يشير إلى قوة الاختبار في توضيح مستويات الطلاب، وتأثير كل فقرة على توضيح ذلك المستوى.

تشير نتائج تحليل معامل الارتباط، كما هو موضح في الجدول (2) إلى وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة Sig = 0.05 بين

ثبات الاختبار: ثبات بکلا الأسلوبین للاختبار التحصيلي تشير إلى

وجود علاقة اتساق وترابط عال جداً بين عبارات الاختبار، حيث بلغت (0.926 - 0.930) لكل من ألفا الاختبار، حيث بلغت (0.926 - 0.930) لكل من ألفا والتجزئة النصفية.

استخدم الباحث أسلوبی التجزئة النصفية وألفا لحساب ثبات أدوات الدراسة، من خلال برنامج SPSS (25). ومن خلال الجدول رقم (3) نجد قيمة معامل

جدول (3): قيمة معامل الثبات.

التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	الأداة
0.709	0.750	6	مهارة التتابع الزمني
0.751	0.714	6	مهارات التفسير والتحليل التاريخي
0.710	0.745	6	مهارات الفهم والاستيعاب التاريخي
0.798	0.806	6	مهارة البحث التاريخي
0.782	0.736	6	تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار
0.930	0.926	30	الاختبار ككل

١- معامل الصعوبة والسهولة:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}}$$

جدول (4): يبين معامل الصعوبة والسهولة للاختبار التحصيلي.

معامل الصعوبة	مجموع الدرجات المحصلة على السؤال	الفقرة	معامل الصعوبة	مجموع الدرجات المحصلة على السؤال	الفقرة	معامل الصعوبة	مجموع الدرجات المحصلة على السؤال	الفقرة
0.50	10	21	0.55	11	11	0.40	8	1
0.70	14	22	0.65	13	12	0.40	8	2
0.50	10	23	0.60	12	13	0.40	8	3
0.45	9	24	0.70	14	14	0.35	7	4
0.60	12	25	0.45	9	15	0.40	8	5
0.70	14	26	0.70	14	16	0.70	14	6
0.60	12	27	0.35	7	17	0.70	14	7
0.60	12	28	0.70	14	18	0.50	10	8
0.55	11	29	0.65	13	19	0.50	10	9
0.70	14	30	0.70	14	20	0.50	10	10

تبين من الجدول (4) أن جميع القيم مقبولة، وأن معاملات الصعوبة للاختبار المعرفي راوحـت بين 0.35 - 0.70، وهذا يدل على أن الاختبار المعرفي معتدل السهولة، واقترب المعاملات من (0.5) المعبرة عن

الدنيا 50% من العينة؛ وقسمت الأوراق إلى مجموعتين عليا ودنيا وتمثل أعلى 27% من الأوراق ذات الدرجات العليا، وأدنى 27% منها ذات الدرجات الدنيا، ولكون عدد الطلاب (20) وبعد عدداً قليلاً قسمت كما ذكر 50% عليا، 50% أدنى كما أشار الكبيسي (2007، 179)، وحسب معامل التمييز كالتالي:

مناسبة مفردات الاختبار المعرفي اعتماداً على أن القيمة السابقة متوسطة تعبّر عن التوازن في فقرات الاختبار المعرفي من حيث السهولة والصعوبة.

معامل التمييز:

قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة الدرجات العليا 50% من العينة، ومجموعة الدرجات الدنيا

عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

عدد أفراد إحدى المجموعتين

جدول (5): يبين معامل التمييز للاختبار التحصيلي.

معامل التمييز							
معامل التمييز	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الفقرة	معامل التمييز	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الفقرة
40%	5	9	الفقرة 16	40%	2	6	الفقرة 1
50%	1	6	الفقرة 17	40%	2	6	الفقرة 2
40%	5	9	الفقرة 18	60%	1	7	الفقرة 3
50%	4	9	الفقرة 19	70%	0	7	الفقرة 4
40%	5	9	الفقرة 20	40%	2	6	الفقرة 5
40%	3	7	الفقرة 21	40%	5	9	الفقرة 6
60%	4	10	الفقرة 22	40%	5	9	الفقرة 7
40%	3	7	الفقرة 23	40%	3	7	الفقرة 8
90%	0	9	الفقرة 24	60%	2	8	الفقرة 9
40%	4	8	الفقرة 25	40%	3	7	الفقرة 10
40%	5	9	الفقرة 26	50%	3	8	الفقرة 11
60%	3	9	الفقرة 27	70%	3	10	الفقرة 12
40%	4	8	الفقرة 28	40%	4	8	الفقرة 13
50%	3	8	الفقرة 29	60%	4	10	الفقرة 14
60%	4	10	الفقرة 30	50%	2	7	الفقرة 15

وأختبار (ت) للمجموعات المستقلة، ومعامل مربع (إيتا)، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{\eta^2} \frac{df}{df + t^2}$$

حيث t = قيمة (ت) المحسوبة في اختبار (ت)، df = درجات الحرية.

يكون حجم التأثير كبيراً إذا كانت $\eta^2 \geq 0.14$
يكون حجم التأثير متوسطاً إذا كانت $0.14 < \eta^2 < 0.01$
حجم التأثير صغيراً إذا كانت $\eta^2 < 0.01$

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:
للتتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل المعالجة التجريبية، طبق اختبار مهارات التفكير التاريخي قبلًا، وروعي عند اختيار العينات تكافؤها، إضافة إلى تكافؤها في التحصيل القبلي.

حساب التكافؤ بين مستوى تحصيل مجموعتي الدراسة:
قام الباحث بالتأكد من تحقق توافر شروط استخدام اختبار ت، للتأكد من اعتدالية التوزيع، بحسب الالتواء لكلٌ من العينتين.

جدول (6): المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للمتغيرات قيد الدراسة لمجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي.

الاختبار	متغير الدراسة		المجموعة الضابطة
11.22	الوسط الحسابي		
11.00	الوسيط		
4.799	الانحراف المعياري		
0.080	معامل الالتواء		

من الجدول (5) نلاحظ أن جميع معاملات التمييز محصورة بين 40% و60% وهي تدل على أن الفقرات جيدة التمييز.

مواد الدراسة: الدليل الإرشادي:

أعد الدليل من أجل استخدام التعليم المتمايز في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين ﷺ في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة للمجموعة التجريبية، ويتضمن مقدمة تبرز أهمية تنوع استراتيجيات التدريس، والهدف العام من الدليل، وتوجيهات عامة للمعلم ينبغي مراعاتها عند استخدام التعليم المتمايز، وكذلك يشمل الدليل عرضاً لبعض الاستراتيجيات في التعليم المتمايز، ثم تقديم بعض الأمثلة المساعدة للمعلم، الجماعية والفردية حول تطبيق التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية وإكساب الطلاب مهارات التفكير التاريخي، وفي ختام الدليل إشارة لبعض المراجع الأساسية المفيدة للمعلم في معرفة تفاصيل أكثر حول التعليم المتمايز.

الأساليب الإحصائية.

استخدمت عدد من الأساليب الإحصائية عبر الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، والمتمثلة في المتوسط الحسابي، والوسيط، والانحراف المعياري، ومعامل الالتواء، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية،

ناصر بن عثمان بن راشد العثمان: فعالية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في إكساب مهارات التفكير التاريخي ...

القبلي تنحصر ما بين +2 و -2 مما يشير إلى اعتدالية توزيع عينة الدراسة في تلك المتغيرات.
ولحساب التكافؤ في التحصيل باستخدام الاختبار بين المجموعتين، حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" لدرجات المجموعتين في القياس القبلي في الاختبار، وكانت النتائج كما يلي:

تابع / جدول (6).

الاختبار	متغير الدراسة	المجموعة التجريبية
13.07	الوسط الحسابي	
13.00	الوسيط	
4.795	الانحراف المعياري	
0.260	معامل الالتواء	

يتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الالتواء لمتغيرات البحث لمجموعتي الدراسة في الاختبار

جدول (7): درجات أفراد مجموعتي الدراسة في القياس القبلي في الاختبار. دلالة اختبار "T"

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الضابطة	27	11.22	4.799	52	1.418	0.162
	27	13.07	4.795			

طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟
للإجابة عن هذا السؤال اختبر صحة الفرض القائل بأنه: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدى في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة"، وباستخدام اختبار T للتتأكد من صحة الفرض، حصل الباحث على النتائج التالية:

يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار T تساوي (1.418) ($Sig=0.162$) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، ما يثبت أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي في الاختبار بين المجموعتين في التحصيل، أي إن المجموعتين تتمتعان بالتكافؤ.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:
للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية:

إجابة عن السؤال الأول ما فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى

جدول(8): نتائج اختبار T لدلاله الفرق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

نسبة الكسب المعدل	حجم الأثر	Sig	Df	قيمة T	SD	M	العدد	المهارة
0.609	0.40	0.000	52	-5.88	4.365	12.15	27	ضابطة
					4.155	18.96	27	تجريبية
0.083	0.30	0.000	52	-4.75	0.940	3.04	27	ضابطة
					0.892	4.22	27	تجريبية
0.091	0.34	0.000	52	-5.20	0.912	2.70	27	ضابطة
					0.920	4.00	27	تجريبية
0.093	0.33	0.000	52	-5.11	1.010	2.41	27	ضابطة
					0.903	3.74	27	تجريبية
0.098	0.36	0.000	52	-5.46	1.001	2.19	27	ضابطة
					0.888	3.59	27	تجريبية
0.110	0.48	0.000	52	-6.98	0.879	1.81	27	ضابطة
					0.797	3.41	27	تجريبية

M: المتوسط الحسابي، SD: الانحراف المعياري، df: درجات الحرية، Sig: مستوى الدلالة

حجم تأثير مرتفع، مما يثبت عدم صحة الفرض الأول.

- مهارة التفسير والتحليل التاريخي:

كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارة التفسير والتحليل التاريخي إحدى مهارات التفكير التاريخي الرئيسية لصالح التجريبية ذات المتوسطات الأعلى، أي إن التعليم المتمايز أحدث فرقاً في تحصيل الطلاب في مهارة التفسير والتحليل التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، كما وجد أن حجم التأثير

أولاًً على مستوى مهارات التفكير التاريخي:

- مهارة التابع الزمني:

كما في الجدول (8) كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارة التابع الزمني إحدى مهارات التفكير التاريخي الرئيسية لصالح التجريبية ذات المتوسطات الأعلى، أي إن التعليم المتمايز أحدث فرقاً في تحصيل الطلاب لمهارة التابع الزمني في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.30) وتشير إلى

- مهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار:

كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لمهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار مهارات التفكير التاريخي لصالح التجريبية ذات المتوسطات الأعلى، أي إن التعليم المتمايز يحدث فرقاً في تحصيل الطلاب في مهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ووجد أن حجم التأثير مرتفع حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.48)؛ مما يثبت عدم صحة الفرض الأول.

ثانياً: المستوى الكلى :

كشفت نتائج اختبار T عن وجود فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لاختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح التجريبية، أي إن التعليم المتمايز يحدث فرقاً في تحصيل الطلاب في اختبار مهارات التفكير التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وحجم التأثير مرتفع حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.40)، وهذا يتفق مع دراسة الذوادي (2018)، ودراسة العريني (2017) ودراسة الباز (2014)، ودراسة يوسف (2017)، ودراسة مورالى (2018) Maroll، وبحساب قيمة نسبة الكسب المعدلة تبين أنها أقل من

مرتفع، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.34)، مما يثبت عدم صحة الفرض الأول.

- مهارة الفهم والاستيعاب التاريخي:

كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لمهارة الفهم والاستيعاب التاريخي إحدى مهارات التفكير التاريخي لصالح التجريبية ذات المتوسطات الأعلى، أي إن التعليم المتمايز يحدث فرقاً في تحصيل الطلاب في مهارة الفهم والاستيعاب التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ووجد أن حجم التأثير مرتفع حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.33)؛ مما يثبت عدم صحة الفرض الأول.

- مهارة البحث التاريخي:

كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى لمهارة البحث التاريخي إحدى مهارات التفكير التاريخي لصالح التجريبية ذات المتوسطات الأعلى، أي إن التعليم المتمايز يحدث فرقاً في تحصيل الطلاب في مهارة البحث التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ووجد أن حجم التأثير مرتفع، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.36)، مما يثبت عدم صحة الفرض الأول.

وجوده فإنه ليس قوياً، حيث جاءت قيمة نسبة الكسب المعدلة غير دالة.

إجابة عن السؤال الثاني ما فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في الاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة؟

لإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار T للتأكد من صحة الفرض البحثي القائل بأنه "لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي البعد المؤجل في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة".

(1.2) وهي القيمة التي اقترحها بلاك. مما يشير إلى أن استخدام استراتيجية التعليم المتمايز غير فعالة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة. وفي ضوء نتائج السؤال الأول: رفض الفرض الصفرى، وقبل الفرض البديل، الذي يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في اختبار التفكير التاريخي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وأن استخدام استراتيجية التعليم المتمايز ذات تأثير في تنمية مهارات التفكير التاريخي وتفسيره لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وأن هذا التأثير على الرغم من

جدول (9): نتائج اختبار T لدلاله الفرق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

المهارة	العدد	M	SD	T قيمة	df	Sig	حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل
كلية	27	12.30	5.902	-4.30	52	0.000	0.26	0.532
	27	18.22	4.060					
مهارة التتابع الزمني	27	2.89	1.311	-3.85	52	0.000	0.22	0.083
	27	4.07	0.917					
مهارات التفسير والتحليل التاريخي	27	2.70	1.171	-3.94	52	0.000	0.23	0.078
	27	3.81	0.879					
مهارات الفهم والاستيعاب التاريخي	27	2.63	1.115	-3.87	52	0.000	0.22	0.072
	27	3.67	0.832					

نسبة الكسب المعدل	حجم الأثر	Sig	df	T قيمة	SD	M	العدد	المهارة
0.077	0.23	0.000	52	-3.95	1.196	2.26	27	ضابطة
					0.839	3.37	27	تجريبية
0.102	0.31	0.000	52	-4.84	1.302	1.81	27	ضابطة
					0.912	3.30	27	تجريبية واتخاذ القرار

M: المتوسط الحسابي، SD: الانحراف المعياري، df: درجات الحرية، Sig: مستوى الدلالة

يسهم في الاحتفاظ بالتعليم في مهارة التفسير والتحليل التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.23)، مما يثبت عدم صحة الفرض الثاني.

- **مهارة الفهم والاستيعاب التاريخي:**
كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل لمهارة الفهم والاستيعاب التاريخي لصالح التجريبية، أي إنه يبدو أن التعليم المتمايز يسهم في الاحتفاظ بالتعليم في مهارة الفهم والاستيعاب التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ووجد أن حجم التأثير مرتفع حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.22)، مما يثبت عدم صحة الفرض الثاني.

- **مهارة البحث التاريخي:**
كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات

أولاًً: على مستوى كل مهارة من مهارات التفكير التاريخي:
- **مهارة التتابع الزمني:**

كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل لمهارة التتابع الزمني لصالح التجريبية، أي إن التعليم المتمايز يسهم في الاحتفاظ بالتعلم لمهارة التتابع الزمني في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.22)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يثبت عدم صحة الفرض الثاني.

- **مهارة التفسير والتحليل التاريخي:**
كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل لمهارة التفسير والتحليل التاريخي لصالح التجريبية، أي إن التعليم المتمايز

يشير إلى أن التعليم المتمايز يسهم في الاحتفاظ بمهارات التفكير التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وأكد ذلك أن حجم التأثير مرتفع لبلغ قيمة مربع إيتا (0.26)، وبحساب قيمة نسبة الكسب المعدلة تبين أنها أقل من (1.2) وهي القيمة التي اقترحها بلاك.

وفي ضوء نتائج السؤال الثاني: يتبيّن أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في اختبار مهارات التفكير التاريخي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى المؤجل لصالح المجموعة التجريبية، وأن استخدام استراتيجية التعليم المتمايز ذات تأثير في تنمية مهارات التفكير التاريخي وتقسيمه لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة، وأن هذا التأثير على الرغم من وجوده فإنه ليس قوياً، حيث جاءت قيمة نسبة الكسب المعدلة غير دالة.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب في القياسين البعدى والبعدى المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي؟

دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل لمهارة البحث التاريخي لصالح التجريبية، أي إن التعليم المتمايز يسهم في الاحتفاظ بالتعليم في مهارة البحث التاريخي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ووجد أن حجم التأثير مرتفع حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.23)، مما يثبت عدم صحة الفرض الثاني.

- مهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار:
كشفت نتائج اختبار T أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي (مهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار) لصالح التجريبية، أي إن التعليم المتمايز يسهم في الاحتفاظ بالتعليم في مهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ووجد أن حجم التأثير مرتفع حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.31)، مما يثبت عدم صحة الفرض الثاني.

ثانيًا: على المستوى الكلي:

كشفت نتائج الجدول السابق وجود فروق ذوات دلالة إحصائية ($Sig=0.000$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي على المستوى الكلي لصالح التجريبية، مما

جدول (10): نتائج الارتباط بين درجات الطلاب في القياسين البعدى والبعدى المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي.

كلي	تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار	مهارات البحث التاريخي	مهارات الفهم والاستيعاب التاريخي	مهارة التفسير والتحليل التاريخي	
معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون	مهارة التتابع الزمني
.947**	.896**	.847**	.839**	.891**	مهارة التفسير والتحليل التاريخي
.936**	.839**	.847**	.834**		مهارات الفهم والاستيعاب التاريخي
.941**	.847**	.918**			مهارة البحث التاريخي
.954**	.895**				تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار
.945**					

*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 1%.

أدوات متنوعة، وهو ما عزز قدرات المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير التاريخي عند دراستهم لها بهذه الاستراتيجية، ويعزز ذلك ما أشار إليه تومليسون (2005)، ونعمة (2017) من أن التعليم المتمايز يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

هذا وتتفق النتائج التي وصلت إليها الدراسة مع دراسة الذوادي (2018) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعليم المتمايز في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة العريني (2017) التي أظهرت فاعلية التعليم المتمايز في تمية المهارات الكلية للتفكير الرياضي لطلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة الباز (2014) التي أشارت إلى تفوق طلاب الصف الرابع الابتدائي متباهي التحصيل في مادة العلوم نتيجة استخدام استراتيجية التدريس المتمايز، ودراسة يوسف (2017) التي

كشفت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباط طردية قوية ذات دلالة بين درجات الطلاب في القياسين البعدى والبعدى المؤجل لاختبار مهارات التفكير التاريخي على المستوى الكلي وعلى مستوى المهارات عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ حيث راحت قيمة معامل الارتباط بيرسون ($0.95 - 0.83$) ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى ظاهرة انتقال أثر التعلم.

تفسير النتائج:

أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، في اختبار القياس البعدى والبعدى المؤجل، ويعزي الباحث ذلك إلى ما أشار إليه (عطية، 2009) من أن التعليم المتمايز استراتيجية تدرس تهتم بخصائص المتعلمين، وقدراتهم، وميلهم، وموهبتهم والكيفية التي يفضلونها في التعلم والوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب

وفي ضوء النتائج السابقة وتفسيراتها وما تبين من فعالية التعليم المتمايز كاستراتيجية تدريسية في اكتساب المهارات المتعلقة بمواد الرياضيات والتاريخ والدراسات الإسلامية واللغة الإنجليزية، وما أسفرت عنه من أثره في اكتساب مهارات التفكير التاريخي، فإن الباحث يرى أهمية التوسيع في تطبيق هذه الاستراتيجية التعليمية على مستوى المواد الدراسية المختلفة

الوصيات:

- في ضوء النتائج ومناقشتها يوصي الباحث بما يلي:
- ضرورة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة الأنشطة التي تبني مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب.
 - توسيع أساليب التدريس لتناسب جميع الطلاب، بحيث يقدم البعض في مجموعات صغيرة والبعض بصورة فردية.
 - تنظيم لقاءات وندوات ودورات تدريبية للتوعية بكيفية استخدام التعليم المتمايز في التدريس.

المقتراحات:

- في ضوء ما سبق من نتائج يقترح الباحث دراسات مستقبلية، منها:
- أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير العليا (تحليل، تركيب، تقويم) والاحتفاظ بها

أظهرت فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ واكتساب بعض المفاهيم التاريخية لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وكما اتفقت نتائج البحث أيضاً مع عدد من الدراسات الأجنبية منها دراسة مورالى (Marolly, 2018) التي توصلت إلى أن التعليم المتمايز كان له تأثير إيجابي على عملية تعلم الطلاب للغة الإنجليزية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول، إن التدريس باستراتيجية التعليم المتمايز راعى الفروق الفردية بين الطلاب من حيث ميولهم ورغباتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم، مما أدى إلى شد انتباهم، وزاد من تركيزهم بوصفه أسلوبًا حديثًا للتدرис، وأسهم في إكساب الطلاب تطبيقات عملية لمهارات التفكير التاريخي في المواقف الحياتية بطرق إبداعية، تتناسب مع أنماط تعلمهم، وجعلهم أكثر نشاطاً وإيجابية في عملية التعلم، كما ساعدتهم على ممارسة الأنشطة التي تشير التفكير مثل: الاستيعاب، التحليل والتفسير للقضايا التاريخية، البحث، واتخاذ القرارات، التي أسهمت في تنمية قدرة الطلاب على التفكير التاريخي، ووفر لهم بيئة تعتمد على الحوار والمناقشة والاكتشاف، وتبادل الأفكار وتقبل آراء الآخرين، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير التاريخي.

- غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.
- خريشة، علي كايد سليم (2004). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (21)، 149-182.
- الذوداي، عبد الإله بن صالح (2018). برنامج تدريسي قائم على التعلم المتمايز وفعاليته في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير الاستدلالي في مقرر الفقه لطلاب المستوى الثالث المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.
- الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم (2015). التدريس رؤية في التنفيذ. ط 1. مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع. الرياض.
- عبد العزيز، السعيد الجندي (2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 16(68)، 92-121.
- عبد الله، وسام مصطفى مصطفى (2017). استخدام المدخل القصصي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس - كلية التربية، (94)، 158-167.
- عيادات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (2011). استراتيجيات التدريس في القرن الحادى والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، ودليل التربية العملية للطلاب والمعلميين، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

في بعض المقررات الدراسية في التعليم العام.

- فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاحتفاظ بها لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الدراسات الاجتماعية.

- المقارنة بين استراتيجية التعليم المتمايز وإحدى الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الباز، مروة محمد محمد (2014). أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ مباني التحصيل في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية، مصر، 17(6)، 1-45.

توملينسون، كارول (2005). *الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف*. دار الكتاب التربوي، الدمام.

الجهيمي، أحمد بن عبد الرحمن (2014). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل والاتجاه نحو مقرر الحديث للصف الثالث المتوسط، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - جامعة المجمعة. (5)، 213-263.

حسين، محمد عبد الهادي (2009). *استراتيجيات جديدة للتعلم*. دار الكتاب الجامعي، العين.

الحليسي، معيس حسن (2012). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير

مجاحد، فائزة أحمد الحسيني (2007). فاعلية استخدام الطرائق التاريخية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، (16)، 312-346.

محمد، صفاء محمد علي (2014). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايزة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (2)، 117-169.

المحيميد، تركي عبد الرحمن (2016). بناء برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايزة وقياس فاعليته في تنمية التفكير المتشعب لدى طلاب المستوى السابع في كليةأصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

المرحبي، فاطمة الحسين السيد (2019). استراتيجية القصة الرقمية وتنمية مهارات التفكير التاريجي، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

النجدي، عادل رسمي حماد (2013). فاعلية تدريس وحدة تاريخية مقتربة في ضوء الإعجاز العلمي للقرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التاريجي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، كلية التربية، (14)، 281-309.

نعمه، شريهان محمد صديق عبد الحميد (2017). فاعلية التعليم المتمايزة في تدريس الاجتماعيات على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية - جامعة بور سعيد، (22).

العرئي، حنان عبد الرحمن (2017). فاعلية استخدام التعليم المتمايزة في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، (10)، 1218-1169.

العساف، صالح بن حمد (2010). المدخل إلى البحث في العلوم الإسلامية، ط 1، الرياض، دار الزهراء.

علي، صفاء محمد (2008). رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية، دار عالم الكتب القاهرة.

غانم، محمود محمد (1997). القياس والتقويم، دار الأندلس الخضراء، جدة.

الكبيسي ، عبدالواحد (2007). القياس والتقويم تجديد ومناقشات ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان.

الكلشم، مها إبراهيم محمد (2012). برنامج مقترن على استراتيجية التعاوني الإنقاني لتنمية مهارات التفكير التاريجي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

كوجاك، كوثر حسين؛ والسيد، ماجدة مصطفى؛ وأحمد، علية حامد؛ وخضر، صلاح الدين؛ وعياد، أحمد عبد العزيز؛ وفايد، بشري أنور؛ وفرماوي، فرماوي محمد (2008). تنوع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

اللقاني، أحمد حسن؛ والجمل، على أحمد (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط 3، دار عالم الكتب، القاهرة.

- Techniques for the Elementary Grades. San Rafael, CA: School of Business, Education, and Leadership at Dominican University of California
- Khareisha, A. (2004). Historical Thinking Skills in History Books for High School (In Arabic). *Faculty of Education Journal*, UAE University, 21, 149-182.
- Kojak, Kawthar Hussain, and others. (2008). *Diversification of teaching in the classroom: teacher's guide to improving teaching and learning methods in the Arab world*, UNESCO Regional Office for Education in the Arab Countries.
- Marolly, A., Javier, A., & Leonardo, H. (2018). Promotion of Differentiated Instruction through a Virtual Learning Environment. *Universidad Surcolombiana*, Neiva, Colombia, pp. 165-14.
- Muhammad, S. (2014). The impact of the use of differentiated education strategies in the teaching of history on the development of cognitive economics skills in secondary school students (In Arabic). *Arab studies in education and psychology*, 2(49), 117-169.
- Mujahid, Faizah Ahmed Husseini (2007). The effectiveness of the use of historical methods in teaching history on achievement and the development of some reading understanding skills and the trend towards history in primary school students. *studies in university education*, (16), 312-346.
- Nema, Shrihan Mohamed Siddiq Abdul Hamid (2017). The effectiveness of differentiated education in social teaching on the development of some meditative thinking skills in fifth grade primary students, Faculty of Education Journal, Por Saieed University, Issue 22, Egypt.
- Ofianto & S. (2015). An assessment model of historical thinking skills by means of the RASCH model. *Research and Evaluation in Education*, 1, 73-83.
- Tomlinson, Carol (1426). *Distinguished class, responding to the needs of all students of the class*, Educational Book House, Dammam.
- Wouter Smets. (2017). High Quality Differentiated Instruction – A Checklist for Teacher Professional Development on Handling Differences in the General Education Classroom. *Universal Journal of Educational Research* 5(11), 2074-2080. DOI: 10.13189/ujer.2017.051124
- Youssef, H. (2017). A program based on differentiated education strategies in the teaching of history for the development of historical concepts and creative thinking skills, at the preparatory level, *Journal of the Educational Society for Social Studies*, (87), 95-168.
- ***
- يوسف، هالة الشحات عطية (2017). برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الإبداعي، لدى المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر، (87)، 95-168.
- ثانيًا: المراجع الأجنبية:**
- Abdul-Aziz, S. (2006). The impact of the use of some strategies beyond knowledge in the teaching of history on the development of historical thinking skills and the trend towards the study of history in high school students (In Arabic). *the Journal of the Faculty of Education, Binha University*, 16(68), 92-121.
- Abdullah, W. (2017). The use of the narrative way in the teaching of history to develop the skills of historical thinking in the second grade students of the preparatory (In Arabic). *the Journal of the Educational Society for Social Studies*, (94), 158-167.
- Al-Arini, H. (2017). The effectiveness of the use of differentiated education in the development of some mathematical thinking skills in intermediate school students in Riyadh (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, 4(10), 1169-1218.
- Al-Baz, M. (2014). The impact of the use of differentiated teaching in the development of achievement and some mind habits in students of varying achievement in Science Course (In Arabic). *Journal of Scientific Education*, 6 (17), 1-45.
- Al-Jahmi, A. (2014). The effectiveness of the use of the interactive teaching strategy in the achievement and trend towards the Hadith course of the third class - intermediate school (In Arabic). *Journal of Humanities and Management*, University of The Complex, (5), 213-263.
- AL-Najdi, A. (2013). The effectiveness of teaching a proposed historical unit in the light of the scientific miracle of the Qur'an in the development of historical thinking skills in the first grade of secondary school (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, Faculty of Education, 1(14), 281-309.
- Binti S., & Mahzan, Awang., & Ahmad, A. (2017). History Teacher Readiness in Applying Historical Thinking Skills in Secondary School (In Arabic). *Historical Studies Journal*, 1, 113. 10.26523/yupa. v1i2.42
- Good, M. (2006). Differentiated Instruction: Principles and

فاعلية وحدة تعليمية مقترحة عن العمل التطوعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بجدة

حنان عبد الجليل نجم الدين^(١)

جامعة جدة

(قدم للنشر في ٢٢/١١/١٤٤٠هـ؛ وقبل للنشر في ٠٤/٠٨/١٤٤١هـ)

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية وحدة تعليمية مقترحة عن العمل التطوعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بجدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالبة. وأعدت الباحثة وحدة مقترحة في العمل التطوعي، ولقياس الفاعلية أعدت مقياس تعزيز ثقافة العمل التطوعي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ثم طبقت أداة البحث (مقياس تعزيز ثقافة التطوع) قبل وبعد التجربة على العينة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بجدة. وظهر ذلك من دالة الفروق عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في مقياس تعزيز ثقافة العمل التطوعي القبلي والبعدي وتفسر دالة الفروق لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح القياس البعدي، كما بينت نتائج الدراسة أن أكثر الأعمال التطوعية التي تفضل الطالبات القيام بها وبنسبة ٦٣٪ من الطالبات عينة الدراسة لا يرغبن في تسجيل أسمائهن في الجمعيات الخيرية للتطوع. وأوصت الباحثة بتضمين الوحدة في المنهج الدراسي للصف الثاني المتوسط، والاهتمام بتعزيز ثقافة العمل التطوعي في جميع المراحل الدراسية بما فيها الجامعات والكليات.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي، تعزيز ثقافة التطوع، الدراسات الاجتماعية.

The Effectiveness of a Proposed Social Studies Unit in Fostering Volunteering Work Culture among 2nd Grade Intermediate Female Students in Jeddah, KSA

Hanan A. Najmuldeen⁽¹⁾

University of Jeddah

(Received 23/08/2019; accepted 28/03/2020)

Abstract: The present study aimed to identify the effectiveness of a proposed unit in social studies for fostering volunteering work culture among the second-year middle school female students in Jeddah, KSA. The sample of the study consisted of (27) female students. The researcher prepared a proposed unit in volunteering work and measured its effectiveness by preparing a scale of fostering volunteering work and utilizing the Quasi- experimental method for each group. Then, the pre-and post- tests were applied to the participants. Results showed the effectiveness of the proposed unit in fostering volunteering work culture among second year middle school female students. There were significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the means of responses of the participants and the highest mean was in favor of the post- test. They also showed that (100%) of the students preferred to participate in the societies for food preservation, and (70. 4%) of them preferred to participate in volunteering work in all its forms. In addition to this, (63%) of the participants didn't prefer to register their names in charities for volunteering. The researcher recommended to involve the proposed unit in the curriculum of the second-year middle school and to foster volunteering work in all educational levels, including universities and colleges.

Keywords: Volunteering work, Fostering, Volunteering work culture. Social Studies

(1) Associate Professor of Curriculum and Instruction, College of Education, University of Jeddah.

(١) أستاذ المباحث وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة جدة.

e-mail: hnajmaldeen@uj.edu.sa

المقدمة

أنماط من السلوك المرغوب الذي هو نتيجة غرس القيم والمثل والاتجاهات الإيجابية في المجتمع، خاصة أنها تنصب على دراسة العلاقات الإنسانية، وما ينشأ عنها من مشكلات وتطورات (الزيبيدي، 2015). والتطوع جهد يبذله الإنسان لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه بداعي ابتغاء الأجر وقد أكدت الشريعة الإسلامية على أهميته حيث قال تعالى: ﴿إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوِ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطْوَّفَ بِهِمَا وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيهِمْ﴾ (البقرة 158). كما تمتد ثقافة التطوع، لكي تخرج عن نطاق المجتمع المحلي، إلى كافة المجتمعات لخدمة مجتمعات أخرى، ومنها المجتمعات النامية بداعي إنسانية وأخلاقية، فعلى سبيل المثال تبادر المملكة العربية السعودية إلى إغاثة ومساعدة أي شعب يتضرر من الكوارث أو الحروب، وللمؤسسات التعليمية دور في غرس ثقافة التطوع لدى النشء من المراحل المبكرة، وتُغرس هذه الثقافة عبر ثلاث مراحل: الأولى عن طريق إعطاء المتعلم معلومات صحيحة عن التطوع ودوره في نهضة المجتمع وتكاففه؛ وذلك بنشر القيم الإيجابية نحو التطوع والجدوى منه، وهذه المعلومات يمكن أن يحصل عليها المتعلم من خلال المناهج التعليمية والأنشطة التربوية ووسائل الإعلام، ثم تأتي المرحلة

التربيية عملية مستمرة تتفاعل مع متغيرات الحياة، ومع كل تغيير يطرأ على المجتمع تتغير حاجاته وأهدافه من حين إلى آخر وفق التغير السريع من حوله والتعليم من أكثر المحاور التي اهتم بها برنامج التحول الوطني لرؤية 2030 وهي خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية التينظمها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة الأمير محمد بن سلمان ويشارك في تحقيقها كُلُّ من القطاع العام والخاص وغير الريحي. وتتجدد المعرفة كل يوم خاصة في ظل عصر التكنولوجيا الذي نعيشه، وبناءً على ذلك اختلفت وظيفة المناهج عن السابق فلم تعد وظيفتها تزويذ الدارسين بالمعلومات فقط بل تزويدهم بالخبرات والمهارات التي تساعدهم على النمو المتوازن بما يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة (مرعي والحيلة، 2015). والنمو المتوازن يعني تنمية الفرد تنمية شاملة جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً إلى جانب التربية العقدية والأخلاقية التي أصبحت ضرورة ملحة في هذا العصر، والعمل التطوعي أحد الموضوعات التي تؤدي إلى النمو الشامل لدى المتعلمين فهو ركيزة من ركائز المجتمع ووسيلة فعالة لنهوض المجتمعات وتكافلها.

وتسمهم مناهج الدراسات الاجتماعية في تكوين

واستمر دور المملكة العربية السعودية المؤثر في العمل الخيري محلياً وإقليمياً وعالمياً حتى تم الإعلان عن رؤية 2030 في أبريل 2016 التي عملت على تشجيع المتطوعين في القطاع غير الربحي، وتشجيع الأوقاف للحصول على مصادر تمويل مستدامة، وتأسيس منظمات غير ربحية للميسورين والشركات الرائدة لتفعيل دورها في المسؤولية الاجتماعية، وتوسيع نطاق عمل القطاع غير الربحي، وتمكين المؤسسات والجمعيات غير الربحية من استقطاب أفضل الكفاءات القادرة على نقل المعرفة، وتطبيق أفضل الممارسات الإدارية، والعمل على أن يكون للقطاع غير الربحي فاعلية أكبر في قطاعات الصحة والتعليم والإسكان والأبحاث والبرامج الاجتماعية والفعاليات الثقافية، وغرس ثقافة التطوع لدى أفراد المجتمع، والوصول إلى مليون متتطوع في القطاع غير الربحي سنوياً مقابل 11 ألف متتطوع حالياً (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030). كما أقيمت العديد من المؤتمرات حول العمل التطوعي لما له من أهمية في خدمة المجتمع ومن تلك المؤتمرات ("مؤتمر العمل التطوعي والمبادرات الشبابية"، 2014) في الخليج الذي أوصى بحث وزارة التربية والتعليم على الاهتمام بثقافة العمل التطوعي في المناهج والمقررات الدراسية وتحفيز الطلاب والطالبات على ممارسة العمل التطوعي. وأقيم مؤخراً

الثانية التي تؤكد الاتجاهات الحميّدة نحو التطوع بحيث يكون التطوع نابعاً من وجdan الفرد؛ ويأتي ذلك من خلال القدوة الحسنة والمثل العليا والمناخ الثقافي الذي يُعلي من شأن العمل التطوعي ويرفع قدر المتطوعين، ثم تأتي المرحلة النهائية في السلوك الفعلي لأداء أعمال تطوعية محددة (عويس، 2003). واهتمت الحكومة السعودية بالعمل التطوعي ووضعه من ضمن المهام التي تسهم في عجلة التنمية بالمجتمع، وعلى إثر تلك التوجهات الاجتماعية أنشأت الدولة وزارة رسمية تُعنى بالشئون الاجتماعية، وذلك في عام 1380هـ وأطلق عليها اسم وزارة العمل والشؤون الاجتماعية وتغير الاسم فيما بعد إلى وزارة الشئون الاجتماعية (التعيين، 2005).

وتزايد ذلك الاهتمام عندما أعلنت وزارة التعليم (2015) عن إطلاق جائزة لطلاب وطالبات التعليم العام للتطوع بهدف تشجيعهم على المشاركة في الأعمال التطوعية لخدمة المجتمع، وأكّدت الوزارة أن عدد ساعات التطوع التي يقدمها طلاب وطالبات التعليم يزيد على 18 مليون ساعة عمل، منها ما يقارب نصف مليون في مرحلة رياض الأطفال، وأكثر من خمسة ملايين ساعة في المرحلة الابتدائية، ومثلها في المرحلة المتوسطة، وأكثر من سبعة ملايين ساعة عمل في المرحلة الثانوية (الغامدي، 2015).

ضعف الحافر المادي أو المعنوي من قبل مؤسسات العمل التطوعي التي تشجع الطلاب على المشاركة أو القيام بأعمال ذات أهمية.

أما دراسة ماينار وأخرون (Mainar, Servós, Gil, & Saz, 2015) كان الهدف منها تحليل العوامل التي تحدد العمل التطوعي بين الشباب الإسباني والأطفال، مع التركيز على تأثير الأنشطة التطوعية والاجتماعية التي يقوم بها الآباء والأمهات، وجمعت البيانات عن طريق الاستقصاء عن الفترة الزمنية 2002-2003 من المكتب الإحصائي، وتوصلت النتائج إلى أن المتغيرات الأكثر تأثيراً على الجميع الفئات العمرية هي اتخاذ الآباء والأمهات في التطوع قدوةً، ومستوى تعليم الوالدين ولهذا علاقة في تعزيز العمل التطوعي، أو أنشطة المنظمات لتشجيع مشاركة الشباب.

قام لينج وتشو (Ling & Chui, 2016) بدراسة في الصين هدفها استكشاف ظاهرة التطوع الشبابي من خلال نظرية السلوك المخطط والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، وتحدد الخبرة السابقة في خدمة المجتمع كمؤشر رئيس لاستعداد الطالب للمشاركة في العمل التطوعي في المستقبل، واستخدم استبياناً مع عينة الدراسة التي تكونت من 1046 طالباً من سبع مدارس ثانوية في هونغ كونغ، ويمكن للعاملين الاجتماعيين والمعلمين والمديرين المتطوعين الاستفادة من هذه

("مؤتمر الكشفية والعمل التطوعي" 2017) في الرياض والذي أوصى بضرورة تضمين المنهج المدرسي الحديث في جميع مراحل التعليم العام والجامعي والتكنى والمهنى قيم ومبادئ العمل التطوعي.

وأجريت العديد من الدراسات حول تعزيز ثقافة العمل التطوعي منها دراسة الحلوة (2015) التي كان هدفها الوقوف على مفهوم ثقافة العمل التطوعي من خلال دوافعه ومجالاته ومعوقاته، لدى الشباب السعودي لتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهجين الاستنباطي والوصفي، وقد أظهرت النتائج أنه يوجد لدى الشباب السعودي دافع نحو العمل التطوعي بدرجة متوسطة، وأن أهم دافع العمل التطوعي لدى الشباب السعودي أنه يزيد من قدرة الإنسان على التفاعل والتواصل مع الآخرين، والحصول على الأجر والثواب من الله. وقام مراس (2015) بدراسة هدفها التعرف على ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان وسبل النهوض به في المستقبل، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من طلاب كلية التربية واستخدمت الاستبيان لجمع البيانات، وجاءت نتائج البحث مؤكدة عدم وجود رؤية واضحة لصياغة مفهوم ثقافة العمل التطوعي والعمل على الحفاظ عليه ووضع قوانين لحمايته وحماية العاملين في كلية التربية، كما أكدت

أخيراً محور معوقات العمل التطوعي.
وقام عسكل وآخرون (2017) بدراسة هدفها التعرف على طبيعة الأنشطة التربوية الالزمة للمدارس الثانوية في تنمية ثقافة العمل التطوعي، وبيان الإطار الفكري والفلسفى للعمل التطوعي، مع وضع تصور مقترن لتطوير الأدوار التربوية للمدارس الحكومية والخاصة في تنمية ثقافة العمل التطوعي في فلسطين.
وقام اللحيدان والبازعى (2017) بدراسة هدفها التعرف على واقع دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم، كذلك الكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية لدورها في تعزيز ثقافة العمل التطوعي، وتكونت العينة من (402) طالبة من الكليات وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن واقع دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم يتحقق بدرجة متوسطة، وأن أعلى أدوار الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي هو الدور الخاص بالجانب القيمي يليه الجانب المعرفي، وفي الترتيب الأخير يأتي الجانب التطبيقي، وأظهرت النتائج أن أعلى المعوقات هي المعوقات المرتبطة بالجامعة، يليها المعوقات المرتبطة بالطالبة، وجاء في الترتيب الأخير المعوقات المرتبطة بالمجتمع. وقام النايف وآخرون (2018) بدراسة

الدراسة لأنها يمكن أن تعزز استعداد الطلاب للتطوع بعد التخرج من خلال إشراكهم بنشاط في برامج الخدمة المجتمعية في وقت مبكر في وقت محدد من حياتهم.

وقام زنتجراف (Zintgraff, 2016) بدراسة للكشف عن المعوقات المحترفين في برنامج المسابقات STEM للصف الثاني عشر الثانوي وممارسات المعلمين وتأثيرها في علم أصول التدريس، وكيف ترتبط الممارسات بالتربيبة البنائية، من وجهة نظر المعلمين ومن نتائج البحث أنه يمكن الاستعانة بمتطوعين لمساعدة المعلمين في التطبيق العملي لإكساب المتعلمين بعض المهارات؛ وذلك برعاية المؤسسة الوطنية للعلوم.

وقام الكندي (2016) بتسليط الضوء على ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من خلال دراسة ميدانية استخدمت المنهج الوصفي وتكونت مجموعة الدراسة من (578) طالباً وطالبة وصممت استبانة لجمع البيانات وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه بالنسبة لترتيب محاور ثقافة العمل التطوعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء الترتيب على النحو التالي، من المرتبة الأولى إلى الثالثة: محور مفهوم العمل التطوعي في المرتبة الأولى، وشاركه الترتيب نفسه محور آليات العمل التطوعي، ثم

وجاء المجال الصحي في المرتبة الأولى ثم المجال البيئي ثم المجال الاجتماعي مع وجود فروق لصالح الإناث ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى 10 سنوات فأكثر. وقام الهويش (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع قيام الجامعة بدورها في نشر ثقافة العمل التطوعي بين طلابها، وتكونت عينة البحث من 100 عضو (من الذكور والإإناث) من 4 جامعات سعودية؛ واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الاستبانة. وفي نتائج الدراسة جاء واقع قيام الجامعات بدورها في نشر ثقافة العمل التطوعي بين طلابها بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ 3.37. وقادت السليم (2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة إسهام المقررات التربوية المقدمة إلى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتكونت عينة الدراسة من 68 عضواً من قسم المناهج وطرق التدريس ولجمع بيانات البحث استخدمت الاستبانة. وتوصل البحث إلى أن درجة إسهام المقررات التربوية المقدمة إلى طلبة جامعة الإمام بن محمد الإسلامية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي بلغ (2.59) بدرجة موافقة متوسطة أما معوقات المشاركة في العمل التطوعي بلغ (3.59) بدرجة موافقة كبيرة، ولم تتضح أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير

هدفها الكشف عن أسباب إحجام طلاب جامعة حائل عن ممارسة العمل التطوعي ووضع تصور مقترب لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لطلاب الجامعة وذلك بالإفادة من بعض الخبرات المحلية والعالمية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة، وتكونت العينة من (2852) طالباً، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها: أن المعوقات التي تتعلق بالمتطوع جاءت بمتوسط عام (2.11)، والمعوقات التي تتعلق بالجامعة جاءت بمتوسط عام (2.28)، والمعوقات التي تتعلق بمؤسسات المجتمع جاءت بمتوسط عام (1.81)، كما توصلت الدراسة إلى تحديد أسباب إحجام طلاب جامعة حائل عن ممارسة العمل التطوعي داخل وخارج الجامعة، ثم قدمت تصوراً مقترباً لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لطلاب الجامعة. ثم قام الظفيري والخريشا (2019) بدراسة هدفها التعرف على درجة ممارسة مديرى المدارس الحكومية لدورهم في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في محافظة الجهراء بدولة الكويت من وجهة نظر المساعدين، وتكونت عينة الدراسة من 224 مديرًا مساعدًا ومديرة مساعدة، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. ومن النتائج التي توصلت إليها: أن درجة ممارسة مديرى المدارس الحكومية في محافظة الجهراء بدولة الكويت لدورهم في تعزيز ثقافة العمل التطوعي كانت متوسطة؛

مشكلة البحث:

أظهرت دراسة إريكا وجين (Erica & Jane, 2012) وجود ارتباط دال إحصائياً بين العمل التطوعي والصحة النفسية، والشعور بالسعادة. وكانت هذه العلاقة مرتبطة بمستوى الاندماج الاجتماعي داخل المجتمع وأوصت بالعناية بالعمل التطوعي وتعزيزه لدى الأفراد ورغم هذه الأهمية فإن دراسةً ميدانيةً عن التطوع في العالم العربي قامت بها الشبكة العربية للمنظمات الأهلية أظهرت أن الشباب من سن 15 حتى 30 سنة هم أقل فئة معنية بالتطوع، رغم إمكانات وقدرة الشباب في هذه السن للقيام بأعمال تخدم المجتمع (الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، 2005). وذكرت أن إحجام الشباب في العالم العربي عن التطوع يرجع إلى عدة أسباب، منها التنشئة الأسرية والمدرسية التي تهتم فقط بالتعليم دون زرع روح التطوع وبيث الانتماء ومساعدة الآخرين، وتکاد مناهج وأنشطة المدارس والجامعات تكون خالية من كل ما يشجع على العمل التطوعي الاجتماعي.

وقد لاحظت الباحثة في أثناء زيارتها للمدارس المتوسطة مع طالبات التربية العملية أن طالبات المرحلة المتوسطة لديهن الرغبة في التطوع ولديهن ميل إلى خدمة الآخرين دون مقابل إلا أنهن يعتقدن أنهن صغيرات على التطوع؛ وقد أكدت دراسة جrai وإيفانز

المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية.

دراسة ديتتون (Denton, 2019) وهدفت إلى معرفة تصورات الطالب للعمل التطوعي حول ساعات التطوع المطلوبة. شملت عينة الدراسة الطلاب في ثلاث دورات في كل سنتين واستخدمت البحث النوعي، كانت فوائد العمل التطوعي موضوعاً بارزاً في جميع الدورات الثلاث المشاركة ومن أكثر المهارات المكتسبة صفات القيادة والتواصل والتنظيم بسبب صلتها بالتحطيط للمشروع؛ وهذا من وجهة نظر الطلاب.

اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يجعلها مختلفة عن البحث الحالي الذي يتبع المنهج شبه التجريبي. واتبع دراسة ديتتون (Denton, 2019) المنهج النوعي، كما أن معظم الأبحاث كانت عيتيها من طلاب الجامعات والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وعينة البحث الحالي من طالبات التعليم العام كدراسة (Ling & Chui, 2016) التي كانت عيتيها من طلاب المرحلة الثانوية، وأثبتت معظم نتائج الدراسات السابقة أن ثقافة العمل التطوعي يمكن تعزيزها في الجامعات والكليات والمدارس، كما أن اقتراح وحدة تتضمن موضوعات عن العمل التطوعي تعمل على تعزيز ثقافة التطوع لم تقم به أي دراسة من الدراسات السابقة.

الوحدة من تعزيز لثقافة التطوع لدى الطالبات، وقد تبين أن 85.7% يرین أنه لا توجد موضوعات في المنهج عن الأعمال التطوعية، و 95.2% يرین أنه من الضرورة إدراج موضوعات عن الأعمال التطوعية، و 78.6% يرین ملاءمة وحدة عن العمل التطوعي لطالبات الصف الثاني المتوسط، و 88.1% يرین أن دراسة موضوعات عن الأعمال التطوعية يمكن أن يعزز ثقافة التطوع. وبذلك تأكّدت الباحثة من عدم كفاية موضوعات العمل التطوعي في مقررات الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، وتهتم الدول المتقدمة بنشر ثقافة العمل التطوعي بدرجة كبيرة جدًا بين أفراد المجتمع لإدراكيها لأهميته في بناء الروابط الاجتماعية؛ وبما أن لدى الطالبات حبًّا للعمل التطوعي فهذا يعني أنه يجب أن يكون هناك ما يعزز ذلك عند الطالبات، ويؤكّد للطالبة بأنها قادرة على العمل التطوعي، وهي في هذه المرحلة؛ وأنه يمكنها التطوع بطرق مختلفة وفي مجالات متعددة. ومع رؤية المملكة 2030 التي تهدف إلى زيادة عدد المتطوعين إلى مليون متتطوع كان لا بد من تعزيز ثقافة التطوع والتأكيد عليها من خلال جميع وسائل الإعلام والمناهج الدراسية لتحقيق أهداف الرؤية (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030).

وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعة يؤثر ويتأثر بها؛

وريمونوز (Gray, Evans, & Reimondos, 2012) أن الأشخاص يميلون للعمل التطوعي أكثر في مرحلة البلوغ المتوسطة، والتي وصفت بأنها أكثر فترة مستقرة من الحياة مع وجود فروق فردية بالرغبة في العمل التطوعي في مراحل العمر المختلفة، وكانت أهم مجالات التطوع لديهم المجتمع، الرياضة، الترفيه، التعليم، والتدريب.

وقد قامت الباحثة بفحص ناقد لمقررات الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام للتأكد من احتواها على وحدات أو موضوعات تتناول العمل التطوعي فوجدت في مقرر التربية الاجتماعية للصف السادس الفصل الدراسي الثاني الخدمات التي تقدمها المملكة العربية السعودية للإسلام مثل بناء المساجد ومراكز العلوم الشرعية في معظم دول العالم وهذا يندرج ضمن العمل التطوعي الحكومي أو المؤسسي، أما باقي المقررات فلم توجد بها أي وحدة عن العمل التطوعي أو مفهوم أو موضوع.

كما استطلعت آراء مجموعة من معلمات الدراسات الاجتماعية بلغ عددهن (17) معلمة يقمن بتدریس جميع المراحل الدراسية، عن درجة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية لموضوع العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، ومدى أهميته وملاءمته لطالبات الصف الثاني المتوسط، وما قد تتحققه هذه

$\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات الصف الثاني المتوسط في مقياس تعزيز ثقافة التطوع بجوانبه (المعرفي - الوجдاني - العملي) القبلي والبعدي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى قياس فاعلية الوحدة المقترحة في تعزيز ثقافة التطوع، كما يهدف إلى معرفة أكثر الأعمال التطوعية التي تفضل الطالبات القيام بها.

أهمية البحث:

1- يواكب البحث رؤية المملكة 2030 في غرس ثقافة التطوع لدى أفراد المجتمع، والوصول إلى مليون متطوع في القطاع غير الربحي سنويًا مقابل 11 ألف متطوع حالياً.

2- استجابة لمعظم توصيات المؤتمرات والدراسات السابقة التي أوصت بتضمين مفاهيم ومعارف عن العمل التطوعي في المقررات الدراسية.

3- يدفع القائمين على تطوير المناهج إلى الاستفادة من موضوعات الوحدة المقترحة، التي يمكن أن تدرج ضمن المناهج الدراسية.

4- يفيد معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال الاستفادة مما أعد من دروس في الوحدة المقترحة، ومرجع الوحدة.

5- تعمل الوحدة على تعزيز ثقافة التطوع لدى الطالبات ليriadن بالمشاركة في الأعمال التطوعية.

وذلك بلاحظة سلوك وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين (النماذج) ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليل (العتوم، الجراح، والحمري، 2015). وعند تبع مسيرة العمل التطوعي بالمملكة يلاحظ خلو المناهج التربوية والتعليمية منه وغياب الدور الذي يمكن أن يفعل العمل التطوعي ويعرسه في نفس الطالب ليقبل عليه عن رغبة ذاتية كما لا توفر برامج ميدانية وأنشطة خارج حقل المدرسة أو الجامعة أو المعهد تعرف بأهمية العمل التطوعي، وتبيّنه على أرض الواقع في ممارسة حية وتطبيقية (الشهراني، 2008).

وبالاستناد على ذلك وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة شعرت الباحثة بأهمية اقتراح وحدة تعليمية عن العمل التطوعي يمكن تضمينها في مقررات الصف الثاني المتوسط لتعزيز ثقافة التطوع لدى الطالبات لحل تلك المشكلة.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما فاعلية الوحدة المقترحة في تعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- 2- ما أكثر الأعمال التطوعية التي تفضل الطالبات القيام بها؟

فرض البحث:

لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة

ستحصل عليها الطالبات في مقياس تعزيز ثقافة التطوع.

الوحدة التعليمية (Instructional Unit)

"تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة تدريسيها" تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكمال، يثير اهتمامهم، ويطلب منهم نشاطاً متنوعاً ويوؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة، وإلى تعلمهم تعلماً خاصاً، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المغوب فيها" (الخلفة، 2017، ص 212).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: تنظيم وتحطيط للمحتوى والخبرات والأنشطة الإثرائية والموضوعات التي تتناول العمل التطوعي التي تعمل على تعزيز ثقافة التطوع وتنفيذها بما يتناسب مع خصائص النمو لطالبات الصف الثاني المتوسط.

الدراسات الاجتماعية (Social Studies)

"خلط من العلوم الاجتماعية ممثلة في الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية وعلم الاقتصاد والسياسة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم السكان وتتم دراستها بشكل مبسط في مراحل التعليم العام من أجل تحقيق أهداف معينة أهمها المواطنـة الصالحة وتنشئـة المواطنـ الصالح" (يحيـي، الشـريـينـي، الأـهـدـلـ، بـارـعـيدـةـ، وـالـشـريـينـيـ، 2012ـ، صـ 36ـ).

العمل التطوعي (Volunteer work):

تقديم المساعدة والعون والجهد من أجل العمل

حدود البحث:

يقتصر البحث على تناول الجوانب التالية:

الحدود الموضوعية وحدة مقتربة في العمل التطوعي.

الحدود المكانية المدرسة الخامسة والستون

الحدود البشرية طالبات الصف الثاني المتوسط
الحدود الزمنية الفصل الدراسي الأول للعام
الدراسي 1438

تحديد مصطلحات البحث:

الفاعلية (Effectiveness):

"مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة" (شحاته والنحجار، 2012، ص 230).

وهي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقاً، أو هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ التائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن (الكسبياني، 2010).

وتعزى لها الباحثة إجرائياً بأنها: تأثير الوحدة المقترنة في تعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بجدة، وسوف يقاس التأثير عن طريق الدرجة التي

فاعلية الوحدة المقترحة في العمل التطوعي في تعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات؛ وذلك لأهمية التجربة في إبراز الواقع وتوضيح الفاعلية.

التصميم شبه التجريبي للبحث:

اختير التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة One Group Design وفيه تقوم هذه المجموعة بأداء الاختبار القبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي ثم تُعرض للمتغير التجريبي ثم تقوم بإجراء الاختبار البعدي، فيكون الفرق في نتائج المجموعة على الاختبارين البعدي والقبلي ناتجاً عن تأثيرها بالمتغير التجريبي (صابر، موافي، والشمرى، 2015). وقد اختير التصميم ذو المجموعة الواحدة ل المناسبة لتطبيق الوحدة المقترحة ولأن الوحدة غير موجودة في المنهج. وسيُدرَس أثر المتغير المستقل في الوحدة المقترحة في العمل التطوعي على المتغير التابع (درجات الطالبات) في مقياس تعزيز ثقافة التطوع.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط الالاقي يدرسن في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم مدينة جدة وعددهن (22994) طالبة، في (146) مدرسة متوسطة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1438هـ (مركز إحصاءات التعليم وكالة التخطيط والمعلومات، 1438هـ).

على تحقيق الخير في المجتمع عموماً والأفراد خصوصاً، وأطلق عليه مسمى عمل تطوعي لأن الإنسان يقوم به طوعية دون إجبار من الآخرين على فعله (نوبيل وروجرز وفريير 2010).

وتعرف الباحثة بأنه: عمل اجتماعي إنساني يمارسه الإنسان بصورة فردية أو جماعية بدافع أو رغبة ذاتية لخدمة مجتمعه ووطنه؛ وهو هنا مجموعة الأعمال والأفكار التطوعية التي سوف تدرسها الطالبة من خلال الوحدة المقترحة.

التعزيز (Reinforcement):

"هو حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمز، من شأنه أن يقوي نمطاً سلوكياً معيناً ويزيد من احتمال تكراره، ويعد التعزيز شرطاً ضرورياً للتعلم واستبقائه" (الكسبانى، 2010، ص 114).

وتعرف الباحثة تعزيز ثقافة التطوع إجرائياً بالآتي: التأكيد على مجموعة المعارف والقيم والمعتقدات والاتجاهات التي تحصل عليها الطالبة نتيجة دراستها للوحدة المقترحة وإدراكتها بأنها قادرة على التطوع رغم صغر سنها وسلوكها الإيجابي نحو العمل التطوعي دون انتظار عائد مادي.

خطوات وإجراءات البحث:

منهج البحث وتصميمه:

اتبع الباحثة المنهج شبه التجريبي لدراسة

1- مرحلة تحديد الأهداف:

صيغت الأهداف العامة للوحدة، على النحو الآتي:

- معرفة مفهوم العمل التطوعي وأهميته وأهدافه
- الوعي بالآثار العامة للعمل التطوعي.
- التعرف على أنواع و مجالات العمل التطوعي.
- التعرف على نماذج من العمل التطوعي في الإسلام.
- تقدير جهود المملكة العربية السعودية في العمل التطوعي.

2- مرحلة اختيار الخبرات:

اختيرت الخبرات (محتوى الوحدة) بناءً على الأهداف، وتكونت من الموضوعات التالية:

- الدرس الأول: تعريف العمل التطوعي، وأهميته وأهدافه.
- الدرس الثاني: أنواع العمل التطوعي وأقسامه، وأثاره.
- الدرس الثالث: العمل التطوعي في الإسلام.
- الدرس الرابع: مجالات العمل التطوعي.

3- مرحلة تنظيم الخبرات:

نظم محتوى الوحدة بمراعاة المعايير التي

وضعها تايلور (Tyler) وهي كالتالي:

- 1- الاستمرارية: وهي إتاحة الفرصة للطلاب

أما عينة البحث فاختيرت بالطريقة القصدية في ضوء التصميم شبه التجريبي للبحث وذلك بعد تحديد مدارس المرحلة المتوسطة في جدة حيث توفر الإمكانات اللازمة لتنفيذ التجربة وموافقة قائدة المدرسة والمعلمة على تطبيق التجربة، وقد بلغ عددهن (27) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدرسة الخامسة والستين بجدة، وذلك بعد استبعاد الطالبات الغائبات. واختيرت طالبات الصف الثاني المتوسط لأنهن يتميزن في هذه المرحلة بالرغبة والمبادرة لعمل الخير، ولأن هذه الفئة العمرية عادة تُستبعد عن الأعمال الخيرية والتطوع اعتقاداً بأنهن صغيرات على التطوع.

مواد البحث:

1- الوحدة المقترحة في العمل التطوعي:

بنيت الوحدة التعليمية في ضوء الخطوات التالية: مراعاة أسس بناء المناهج في بناء الوحدة، منها الأساس العقائدي الشرعية الإسلامية والأساس الفكري الفلسفي للتربية بالإضافة إلى الأساس المعرفي وال النفسي المتماشي مع خصائص المتعلم في المرحلة العمرية لطالبات المرحلة المتوسطة وخصائص العصر (الأساس الاجتماعي)

صممت الوحدة المقترحة وأعدت حسب نموذج تايلر (Tyler)، وخطواته كالتالي:

التطوعية والجمعيات وتقديم نماذج توضيحية للمحتوى المعرفي للوحدة المقترحة عن العمل التطوعي، إعداد خطط دروس يومية لمواضيع الوحدة باستخدام الاستراتيجيات المناسبة، وما تتضمن من طرق وأساليب التدريس وأنشطة التعليم والتعلم، والأدوات والوسائل التعليمية والقراءات الإثرائية، والتقويم.

استراتيجيات التدريس المتبعة في دليل المعلمة: الإلقاء، المناقشة، التعلم التعاوني، طرح الأسئلة، استراتيجيات التفكير الناقد، العصف الذهني.

التقويم البنائي: طرح الأسئلة والمناقشة والاستنتاج في أثناء عرض وشرح المعلومات، حل الأنشطة الفردية والجماعية الواردة في كل درس.

التقويم النهائي: حل الأسئلة الموجودة في نهاية كل درس، منها ما هو شفهي، ومنها اختبار تحصيل في المادة العلمية. وطبق مقاييس تعزيز ثقافة التطوع.

الضبط التجاري للوحدة: وقد تم باتباع التالي:

الصدق الظاهري للوحدة والدليل (صدق المحكمين).

عرضت الباحثة الوحدة ودليل المعلمة في نسختها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي عددهم

لممارسة المهارات المتنوعة.

٢- التتابع: ارتباط الوحدة بخبرات سابقة لدى الطالبات.

٣- التكامل: تكامل موضوعات الوحدة مع مواضيع المناهج المختلفة كال التاريخ والجغرافيا والوطنية والعلوم والحاسب الآلي والتربية الإسلامية وغيرها.

٤- مرحلة التقويم:
أ- تقويم بنائي من خلال عرض معلومات الدرس، ويشمل: إعداد الأسئلة والمناقشة وأسئلة التفكير الناقد والاستنتاج والأنشطة في كل درس.

ب- تقويم نهاية الوحدة عبارة عن: في نهاية كل درس توجد أسئلة على الدرس ومنها اختبار تحصيل في المادة العلمية في نهاية الوحدة بالإضافة إلى مقاييس تعزيز ثقافة التطوع.

٢- دليل المعلمة لتدريس الوحدة المقترحة في العمل التطوعي:
الهدف العام من الدليل: إرشاد المعلمة في تدريس وحدة العمل التطوعي المقترحة لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

مكونات الدليل: يتضمن الخطة الزمنية لكل درس والأهداف التعليمية وعنوانين وروابط للأعمال

في مقياس التعزيز، اختيار فقرات المقياس على ميزان رتبى متدرج من ثلات مستويات (موافقة، إلى حد ما، غير موافقة).

عبارات المقياس: تضمن المقياس (40) عبارة إيجابية، ولم تكتب أي عبارة سلبية حرصاً على تنمية تعزيز ثقافة التطوع، وتأكيداً على أهمية هذا العمل، ومراعاة لمرحلةهن العمرية.

درجات المقياس: الاستجابة موافقة تعطى (3) درجات وهي أعلى درجة، واستجابة إلى حد ما تعطى درجتان، والاستجابة غير موافقة تعطى درجة واحدة فقط وهي أدنى درجة.

الصدق الظاهري (المحكمين):

عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي عددهم (5)، وأسفرت نتيجة التحكيم لمقياس تعزيز ثقافة التطوع عن تعديل بعض العبارات وحذف بعضها وإضافة محاور فرعية للمقياس، وإعادة صياغة عبارة رقم 23 "أحزنني وجود طالبات غير مهتمات الآخرين أو بالمجتمع" لتصبح "أحزن عندما أجد طالبات غير مهتمات الآخرين أو بالمجتمع"، وبعد التحكيم أجريت التعديلات حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم وأخرج في صورته النهائية.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: قامت الباحثة

(5)؛ وذلك بهدف معرفة مدى مناسبة المعيار، ووضوحيه حسب محاور تقييم الوحدة، وإضافة الملاحظات والتوصيات المقترنة من حيث مدى مناسبة المحتوى التعليمي للمرحلة المتوسطة، البناء والتنظيم، ارتباطها بأهداف الوحدة، طريقة عرض المادة، الأشكال والصور الرسوم التوضيحية، أنشطة التعليم والتعلم، أساليب التقويم، مناسبتها لميول واهتمامات طالبة المرحلة المتوسطة، العرض والإخراج الفني. وأسفرت نتيجة التحكيم عن عدد من الملاحظات، أهمها:

تغير صياغة بعض العبارات في الوحدة وإضافة بعض الأنشطة المناسبة للمرحلة العمرية لطلاب الصف الثاني المتوسط، وزيادة عدد الصور وبناءً على آراء المحكمين أجريت التعديلات اللازمة حسب توجيهاتهم بما يتفق وأهداف البحث، وأصبحت الوحدة في صورتها النهائية.

أداة البحث:

مقياس تعزيز ثقافة التطوع:

الهدف من المقياس: التعرف على مدى تأثير الوحدة المقترنة في تعزيز ثقافة التطوع لدى الطالبات.

خطوات بناء المقياس: بني مقياس التعزيز بناءً

على الخطوات التالية:

تدرج المقياس: استخدم تدرج ليكرت (Likert)

تحديد زمن الإجابة على المقياس: حدد وحسب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس بالدقائق في ضوء زمن إجابة أول خمس طالبات، وأخر خمس طالبات سلمن ورقة الإجابة، وقسم الناتج على عددهن، وفي ضوء الناتج حدد زمن المقياس 20 دقيقة.

الاتساق الداخلي للمقياس: قيس الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات المقياس بالمحور الذي تنتهي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما يوضحه الجدول رقم (1).

بتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددهن (30) تلميذة - خارج عينة الدراسة - من طالبات الصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1438، وذلك بهدف تحديد كل من:

وضوح تعليمات المقياس: اتضحت من التجربة الاستطلاعية وضوح تعليمات المقياس لجميع الطالبات في العينة الاستطلاعية.

ملاءمة صياغة العبارات للطالبات: اتضحت من التجربة الاستطلاعية وضوح صياغة الأسئلة لجميع الطالبات في العينة الاستطلاعية.

جدول (1): الاتساق الداخلي لفقرات مقياس ثقافة التطوع.

تعزيز الجانب العملي		تعزيز الجانب الوجداكي		تعزيز الجانب المعرفي	
معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0.67	28	**0.90	15	**0.88	1
**0.58	29	**0.45	16	**0.59	2
**0.44	30	**0.71	17	*0.29	3
**0.59	31	**0.39	18	**0.64	4
**0.62	32	**0.47	19	*0.32	5
**0.58	33	**0.89	20	**0.61	6
**0.54	34	**0.75	21	**0.49	7
*0.31	35	**0.66	22	**0.54	8
**0.56	36	**0.68	23	**0.91	9
**0.54	37	*0.57	24	**0.88	10
**0.61	38	**0.69	25	**0.97	11
*0.35	39	*0.34	26	**0.92	12
	40	**0.67	27	**0.40	13
				**0.41	14

**: دالة عند مستوى ≤ 0.01 , *: دالة عند مستوى ≤ 0.05

المدرسة (65) المتوسطة، وتحديد العينة الاستطلاعية، والعينة التجريبية المناسبة للتطبيق، والتنسيق مع المعلمة وشرح دليل المعلمة لها، وترتيب الجدول، وإعداد الأدوات اللازمة للتطبيق.

2- طبقت أداة البحث، وهي مقياس تعزيز ثقافة التطوع على العينة الاستطلاعية بتاريخ 20/2/1438هـ ثم طبقة الوحدة المقترحة على العينة التجريبية قبل تطبيق الوحدة المقترحة بتاريخ 27/2/1438هـ.

3- قامت المعلمة بتطبيق الوحدة المقترحة وتدريسها للطلابات متبعاً إرشادات دليل المعلمة، وقد استغرق تدريس الوحدة مدة أسبوعين، بمعدل حصتين في كل أسبوع.

4- بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المقترحة قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث، وهي مقياس تعزيز ثقافة التطوع، تطبيقاً بعدياً بتاريخ 12/3/1438هـ.
نتائج البحث ومناقشتها:

لإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما فاعلية الوحدة المقترحة في تعزيز جوانب ثقافة التطوع لطالبات الصف الثاني المتوسط؟"
اختبر الفرض الذي ينص على أنه "لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في مقياس ثقافة التطوع بجوانبه (المعرفي - الوجداني - العملي) القبلي

يتبيّن من الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للقائمة، كما قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لمحاور القائمة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للقائمة كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2) الاتساق الداخلي لمحاور المقياس

معامل الارتباط	المحاور
**0.61	تعزيز الجانب المعرفي
**0.72	تعزيز الجانب الوجداني
**0.67	تعزيز الجانب العملي

** وجود دلالة عند مستوى 0.01

ويتبّين من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.01$ مما يدل على درجة عالية من الاتساق للقائمة.

كما حسب معامل ثبات مقياس ثقافة التطوع باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ثبات القائمة $\alpha = 0.914$ وهي درجة عالية من الثبات.
إجراءات تطبيق التجربة:

اشتملت إجراءات التجربة على عدد من الخطوات على النحو التالي:

1- قامت الباحثة بالتجهيز للمهمة من زيارة

في مقياس ثقافة التطوع بجوانيه (المعرفي، الوجданى، العملى) القبلي والبعدي، والجدول رقم (3) يوضح هذه النتائج.

"والبعدي". وللحتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار (Paired Samples T.test) للمتوسطات المرتبطة (Paired Samples T.test) وذلك بعد التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات وحسب الفرق بين متوسطي درجات أداء الطالبات عينة البحث

جدول (3): نتائج (ت) للفرق بين متوسطي درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي والبعدي لمقياس تعزيز ثقافة التطوع.

القيمة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت. المحسوبة	الدلالة
تعزيز الجانب المعرفي	قبلي	27	25.07	1.44	26	35.07	0.001
بعدي		27	36.96	1.85			
تعزيز الجانب الوجданى	قبلي	27	25.19	1.88	26	21.51	0.001
بعدي		27	32.81	1.36			
تعزيز الجانب العملى	قبلي	27	24.04	2.12	26	7.66	0.001
بعدي		27	27.30	2.09			
الكلى	قبلي	27	74.30	3.59	26	32.60	0.001
بعدي		27	97.07	3.93			

الفرض البديل الذي ينص على "توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلاله $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في مقياس ثقافة التطوع المجتمعي القبلي والبعدي" وتفسر دلالة الفروق لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح القياس البعدى.

ولقياس حجم تأثير الوحدة في تعزيز جوانب ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط حسبت قيمة مربع إيتا (η^2) كما في الجدول رقم (4).

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع قيم ت المحسوبة لها دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.01، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث بجميع محاور مقياس تعزيز ثقافة التطوع قبل وبعد تدريس الوحدة، وبالتالي نتيجة السابقة رفض الفرض الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلاله $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في مقياس ثقافة التطوع المجتمعي القبلي والبعدي". وقبل

لينج وتشو (2016) Ling & Chui التي توصلت إلى أن إشراك طلاب المرحلة الثانوية في أنشطة برامج الخدمة المجتمعية يعزز استعدادهم للتطوع بعد التخرج.

وتتفق مع دراسة ماينار وآخرون (Mainar, Servós, Gil, & Saz, 2015) التي توصلت إلى أن تأثير الأنشطة التطوعية والاجتماعية التي يقوم بها الآباء والأمهات يؤثر في أطفالهم كقدوة، وهذا ما أدى إلى تعزيز الجانب الوج다اني للوحدة، وتتفق مع دراسة السليم (2019) التي توصلت إلى أن المقررات المقدمة لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود تسهم بدرجة متوسطة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها، وهذا يؤكد الدور المهم الذي تقوم به المناهج والمقررات في تعزيز ثقافة التطوع لدى الطلاب والطالبات في جميع المراحل.

أما من حيث ترتيب الفاعلية في الجانب المعرفي ثم الجانب الوجدااني ثم الجانب العملي فهو يختلف مع نتائج دراسة اللحيدان والبازعي (2017) التي توصلت إلى أن أعلى أدوار الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي هو الدور الخاص بالجانب القيمي الوجدااني يليه الجانب المعرفي ثم الجانب التطبيقي العملي.

ومما ساعد على فاعلية الوحدة المقتربة

جدول (4): قيم مربع إيتا (η^2) ولقياس حجم تأثير الوحدة في تعزيز جوانب ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

القيم	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
تعزيز الجانب المعرفي	0.97	كبير جداً
تعزيز الجانب الوجدااني	0.94	كبير جداً
تعزيز الجانب العملي	0.69	كبير جداً
الكلي	0.97	كبير جداً

من الجدول رقم (4) يتضح أن قيم (η^2) الناتجة تدل على أن الوحدة قد أثرت تأثيراً واضحاً في تعزيز جوانب ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، حيث أشار عصر (2003) إلى أنه "يمكن تحقيق الفاعلية إذا كانت قيمة مربع إيتا = 0.16 أو أكثر" (ص 672). وذكر أبو حطب و صادق (2010) بأن التأثير الذي يفسر حوالي 15% فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً.

وبذلك تشير قيمة مربع إيتا الكلية (0.97) إلى وجود فاعلية للوحدة المقتربة في تعزيز ثقافة التطوع ويمكن تفسير ذلك بالآتي:

أن الوحدة المقتربة وفرت الجانب المعرفي والوجدااني والعملي الذي يعمل على تعزيز ثقافة التطوع لدى الطالبات، وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة Gray, Evans, & Reimondos (2012) على أن الأشخاص يميلون إلى العمل التطوعي أكثر في مرحلة البلوغ المتوسطة، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة

اليوتيوب عملاً على تعزيز الجانب الوج다كي في الوحدة التعليمية المقترحة التي أكدتها نظرية التعلم الاجتماعي التي ارتكزت عليها فكرة البحث.

لإجابة على السؤال الثاني والذي نصه: "ما أثر الأعمال التطوعية التي تفضل الطالبات القيام بها؟"

حسب الفرق بين المتوسطات لتحديد أكثر الأعمال التطوعية التي تفضل الطالبات القيام بها والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

استخدام المعلمة لاستراتيجيات تعمل على إبقاء الطالبة متفاعلة ومشاركة في العملية التعليمية مثل العصف الذهني والأنشطة التفاعلية زاد من فاعليه الوحدة.

تفاعل الطالبات في ابتكار أفكار جديدة للتطوع أو بالمشاركة فيها زاد من حماسهن وتفاعلهم في أثناء دراسة الوحدة. كما أن انتقاء بعض النماذج الحقيقة للمتطوعين ثم عرضها على الطالبات عن طريق

جدول (5): أكثر الأعمال التطوعية التي تفضل الطالبات القيام بها.

درجة تفضيل العمل	الترتيب	المتوسط	غير موافق		إلى حد ما		موافق		المجالات
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	
منخفضة	12	1.63	48.1	13	40.7	11	11.1	3	أحب المشاركة في الأعمال التطوعية اقتصادياً (بالمال)
متوسطة	9	1.81	33.3	9	51.9	14	14.8	4	أحب المشاركة في المجال الصحي مثل حملات التوعية للوقاية من الأمراض
متوسطة	9	1.81	25.9	7	66.7	18	7.4	2	أحب المشاركة في المجال الثقافي مثل مكافحة الأممية والتشجيع على القراءة
مرتفعة	3	2.30	-	-	70.4	19	29.6	8	أحب المشاركة في خدمة البيئة مثل حملات النظافة
متوسطة	11	1.74	33.3	9	59.3	16	7.4	2	أحب المشاركة في خدمة كبار السن
متوسطة	5	2.22	3.7	1	70.4	19	25.9	7	أحب المشاركة في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة
متوسطة	5	2.22	11.1	3	55.6	15	33.3	9	أحب المشاركة في مجال الدفاع المدني للتوعية بالأمن والسلامة
مرتفعة	3	2.30	14.8	4	40.7	11	44.4	12	أحب المشاركة في خدمة الحجاج والمعتمرين
مرتفعة	1	3.00	-	-	-	-	100	27	أحب المشاركة في جمعيات حفظ التراث
متوسطة	8	2.04	-	-	96.3	26	3.7	1	أحب المشاركة في زيارات دور الأيتام لنقل البهجة إليهم
مرتفعة	2	2.70	-	-	29.6	8	70.4	19	أحب المشاركة في أعمال التطوع بجميع أشكالها
متوسطة	7	2.15	18.5	5	48.1	13	33.3	9	يمكنتني التطوع في مدرستي في مجالات كثيرة
منخفضة	13	1.37	63.0	17	37.0	10	-	-	أرغب في تسجيل اسمي في الجمعيات الخيرية للتطوع الآن

الاجتماعي كأحد مجالات العمل التطوعي.

أما بالنسبة لحصول العبارة رقم 11 والتي تنص على (أحب المشاركة في أعمال التطوع بجميع أشكالها) على نسبة عالية هو فعالية الوحدة المقترنة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي، وهذا يتفق مع دراسة الهويس (2019) التي أثبتت أن للمناهج والمقررات دوراً كبيراً في نشر ثقافة العمل التطوعي.

الوصيات:

1- الاهتمام بالعمل التطوعي وتنمية ثقافته لدى هذه الفئة العمرية من سن 11 سنة؛ لأن في هذه المرحلة تكون الطالبة قادرة على المشاركة في بعض الأعمال التطوعية مما ينمي لديها الشعور بالانتماء والولاء لهذا الوطن.

2- تضمين الوحدة المقترنة في مناهج التعليم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بهدف تنمية حب المشاركة في التطوع منذ الصغر لما له من أهمية في تنمية القيم لدى الطالبات.

3- التركيز على الجانب التوعوي في المناهج بحيث يكون التحذير من تأثير الفكر المتطرف في أثناء المشاركة في الأعمال التطوعية وسيلة لجذب هذه الفئة العمرية.

4- إدراج بعض الأنشطة اللاصفية التي يمكن أن تعرف الطالبة من خلالها على أفضل الطرق للمشاركة في هذه الأعمال وفق الاتجاه الصحيح والموجه تحت

ويتبين من الجدول رقم (5) أن أكثر الأعمال التطوعية التي تفضل الطالبات القيام بها وبنسبة 100% هي المشاركة في جمعيات حفظ النعمة، كما أن معظم الطالبات وبنسبة 70.4% يفضلن المشاركة في أعمال التطوع بجميع أشكالها، في حين أن 63% من الطالبات عينة الدراسة لا يرغبن في تسجيل أسمائهن في الجمعيات الخيرية للتطوع.

ويمكن تفسير ذلك بخوفهن من المسؤولية أو الالتزام في حالة تسجيل أسمائهن ورغبتهم في التطوع وفق قدراتهم وإمكاناتهن حسب الوقت الذي يفضلهن وتأتي هذه النتيجة متقاربة مع نتائج دراسة اللحيدان والبازعي (2017) التي توصلت إلى أن أعلى المعوقات هي المعوقات المرتبطة بالجامعة، يليها المعوقات المرتبطة بالطالبة وجاء في الترتيب الأخير المعوقات المرتبطة بالمجتمع.

ومما يفسر حصول العبارة رقم 9 التي تنص على (أحب المشاركة في جمعيات حفظ النعمة) على أعلى استجابة فهو يرجع إلى سهولة التنفيذ وإمكانية التطبيق بالإضافة إلى نماذج وقصص التطوع التي عرضت على الطالبات من خلال اليوتيوب وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة يوسف (2018) التي أثبتت وجود علاقة طردية بين فيديوهات العمل التطوعي على اليوتيوب وبين نشر ثقافة العمل التطوعي وارتفاع نسبة المجال

الحلوة، طرفة بنت إبراهيم. (2015). ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب في المجتمع السعودي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، 4(9)، 235-257.

الخليفة، حسن جعفر (2017). *المنهج المدرسي المعاصر*. ط 17. الرياض: مكتبة الرشد.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). وطن طموح مواطنه مسؤول. تم الاسترجاع بتاريخ 20/2/2017.
<https://vision2030.gov.sa/ar/node/12,k>

الزيدي، صباح حسن (2015). *أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

السليم، غالية بنت حمد بن سليمان (2019). درجة إسهام المقررات التربوية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة جامعة شقراء: جامعة شقراء*، 12(1)، 61-88.

الشبكة العربية للمنظمات الأهلية. (2005). *التطوع والمتضطرون في العالم العربي*. ط 1. بيروت، لبنان.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (2011). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (المجلد 2). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشهراني، عائض. سعد. أبو نخاع. (2008). *الخدمة الاجتماعية والعمل التطوعي: دراسة تحليلية لعلاقات التبادل والتكميل*. مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الآداب والعلوم الإنسانية (السعودية)، 16(1)، 213-252.

صابر، ملكة حسين؛ وموافي، سوسن محمد؛ وزينب، حسن الشمري (2015). *مهارات البحث العلمي*. حائل: جامعة حائل.

إشراف المعلمات والمشرفات.

5- إنشاء قسم خاص بالعمل التطوعي في إدارة التعليم يمكن الطالبات من التسجيل فيه للاشتراك في الأعمال التطوعية وتوثيقها بما يثبت المشاركة بشهادة أو ميدالية حتى تستفيد الطالبات من تلك الأعمال بإضافتها في السيرة الذاتية الخاصة بهن.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسة عن فاعلية العمل التطوعي في تنمية الانتماء والولاء للوطن.
- 2- القيام بدراسة عن أثر العمل التطوعي في توفير فرص العمل والوظائف.
- 3- القيام بدراسة عن علاقة الأنشطة اللاصفية بالمشاركة في الأعمال التطوعية.
- 4- درجة إقبال طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية على المشاركة في العمل التطوعي.
- 5- دراسة استطلاعية عن الأعمال التطوعية التي يمكن أن تشارك فيها الطالبات في سن المراهقة والطفولة المتأخرة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (2010). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

- وطرق التدريس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الكندي، جاسم علي حسين (2016). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت: دراسة ميدانية. العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 24(1)، 157-188.
- الحيدان، آسيا بنت عبد الله؛ والبازعي، حصة حمود (2017). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، القصيم.
- مراس، عبد الرزاق شاكر (2015). ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان وسبل النهوض به في المستقبل. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، 21(2)، 439-500.
- مرعي، أحمد توفيق؛ والحيلة، محمد محمود (2015). المناهج التربوية الحديثة. عمان: دار المسيرة.
- مؤتمر العمل التطوعي والمبادرات الشبابية. (ديسمبر، 2014). تم الاسترجاع من <http://maannews.net/Content.aspx?id=748027>
- مؤتمر الكشفية والعمل التطوعي (فبراير، 2017). تم الاسترجاع من عكاظ: <http://www.okaz.com.sa/article/1530316>
- النايف، سعود بن عيسى؛ وابن مبارك، خالد؛ والألفي، هاني رزق عبد الجواد (2018). تصور مقترح لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لطلاب جامعة حائل بالإفادة من بعض الخبرات المحلية والعالمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غرة، 2(5)، 95-120.
- النعميم، عبد الله العلي (2005). العمل الاجتماعي التطوعي مع الظفيري، مشعل فهد عواد؛ والخريشا، ملسوح باجي (2019). دور مدير المدارس الحكومية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في محافظة الجهراء بدولة الكويت من وجهة نظر المديرين المساعدين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة: الأردن.
- عسكل، عبد العزيز محمد؛ والجبشي، مجدي علي حسين؛ والشناوي، أحمد محمد سيد أحمد؛ ومحمد، زينب عبد النبي أحمد (2017). الأنشطة التربوية ودورها في تنمية ثقافة العمل التطوعي في المدرسة الثانوية: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 186، 151-192.
- العتوم، عدنان يوسف، الجراح؛ وعبد الناصر ذياب؛ والحرمي فراس أحمد (2015). نظريات التعليم. عمان: دار المسيرة.
- عصر، رضا مسعد السعيد (2003). حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة، جامعة عين شمس كلية التربية: 21-22 يوليو 2003، 645-673.
- عويس، مسعد سيد (2003). ثقافة العمل التطوعي في مؤسساتنا التربوية. خطوة - مصر، 19، 24-27.
- العامدي، عبد الله. (2015، 24 يونيو). جائزة لنشر ثقافة التطوع بين الطلاب والطالبات. صحيفة عكاظ. العدد (2680) ص. 4.
- الكسبياني، محمد السيد علي (2010). مصطلحات في المناهج

- students of the College of Basic Education in the State of Kuwait: a field study. Educational Sciences: Cairo University - *College of Graduate Studies for Education*, 24(1), 157-188.
- Al-Nayef, S., Ibn Mubarak, K., & Al-Alfi, H. (2018). A suggested concept to activate the culture of volunteering for students of the University of Hail, benefiting from some local and international experiences. *Journal of Educational and Psychological Sciences: The National Center for Research in Gaza*, 2(5), 95-120.
- Al-Saleem, G. (2019). The degree to which educational courses contribute to the promotion of a culture of volunteer work among students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Shaqra University Journal: Shaqra University*, (12), 61 - 88.
- Al-Shahrani, A. (2008). Social Work and Voluntary Work: An Analytical Study of Interchange and Integration Relationships. *Journal of King Abdulaziz University - Arts and Humanities (Saudi Arabia)*, 16(1), 213- 252.
- Askar, A., Magdy A., El Shennawi, A., & Mohamed, Z. (2017). Educational activities and their role in developing a culture of volunteerism in high school: an analytical study. *Reading and Knowledge Magazine: Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Association for Reading and Knowledge*, (186), 151-192.
- Denton, A. L. (2019). Student perceptions of required volunteerism (Order No. 13865469). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2238787528).
- Erica, S & Jane, P. (2012). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and social behavior*, 48(4),450-464.
- Gray, E., Evans, A., & Reimondos, A. (2012). Participation in different types of volunteering at young, middle and older adulthood. *Science & Business Media B.V.*
- Ling, W., & Chui, W. (2016). Students' Willingness for Future Volunteering in Hong Kong. *Voluntas*, 27(5), 2311-2329.
- Mainar, I., Servós, C., Gil, M., & Saz, (2015). Analysis of Volunteering Among Spanish Children and Young People: Approximation to Their Determinants and Parental Influence. *Voluntas*, 26(4), 1360-1390.
- Meras , A. (2015). The culture of volunteer work for students of the Faculty of Education, Helwan University, and ways to promote it in the future. *Educational and social studies: Helwan University - College of Education*, 21(2), 439 - 500.
- Ministry of education. (1438). *Education Statistics Center, Planning and Information Agency*.
- Owais, M. (2003). The culture of volunteering in our educational institutions. *Step Magazine: The Arab*
- التركيز على العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية .
الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- نوبل، جوي؛ وروجرز، لويز؛ وفريير، آندي (2010). *الدليل الأساسي لإدارة برامج العمل التطوعي*. السعودية: مركز بناء الطاقات، 24 - 32.
- الهويس، يوسف بن محمد بن إبراهيم (2019). دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة العمل التطوعي بين طلابها. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: جامعة الملك خالد - كلية التربية - مركز البحوث التربوية، 30(2)، 80-107.
- وزارة التعليم. (1438). *مركز إحصاءات التعليم وكالة التخطيط والمعلومات*.
- بحي، حسن عايل؛ والشريبي، فوزي عبد السلام؛ والأهدل، أسماء زين؛ وبارعية، ايمان سالم؛ والشريبي، داليا فوزي (2012). *طريق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية*. جدة: خوارزم التعليمية.
- يوسف، هناء حفناوي (2018). ثقافة العمل التطوعي التي يتضمنها موقع يوتيوب: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون: جامعة القاهرة - كلية الإعلام* - قسم الإذاعة والتلفزيون، (13)، 473 - 507.
- ثانيًا: المراجع الأجنبية:
- Al-Ghamdi, A. (2015, June 24). An award for spreading the culture of volunteerism among male and female students. *Okaz newspaper*. Issue (2680), p. 4.
- AlHelwa, T. (2015). The culture of volunteering for young people in Saudi society. *Specialized International Educational Journal: Dar Semat for Studies and Research*, 4(9), 235-257.
- Al-Hwaish, Y. (2019). The role of Saudi universities in spreading the culture of volunteerism among its students. *King Khalid University Journal for Educational Sciences: King Khalid University - College of Education - Educational Research Center*, 30(2), 80-107.
- Al-Kandari, J. (2016). The culture of volunteering for

حنان عبد الجليل نجم الدين: فاعلية وحدة تعليمية مقتربة عن العمل التطوعي في مقرر الدراسات الاجتماعية... .

Council for Childhood and Development, 19, 24-27.

Saudi Arabia Vision 2030. (2016). *An ambitious homeland responsible citizen.* Retrieved on 20/2/2020.
<https://vision2030.gov.sa/ar/node/12,k>

Scout and volunteer work conference. (Tuesday, February 2017) Retrieved from Okaz:
<http://www.okaz.com.sa/article/1530316>

The Arab Network for NGOs. (2005). *Volunteers and volunteers in the Arab world,* 1st floor, Beirut, Lebanon.

Voluntary Work and Youth Initiatives Conference. (December 2014). Retrieved from Ma'an News Agency:
<http://maannews.net/Content.aspx?id=748027>

Youssef, H. (2018). The culture of volunteering included in YouTube: an analytical study. *Scientific Journal of Radio and Television Research: Cairo University - Faculty of Information - Radio and TV Department,* (13), 473-507.

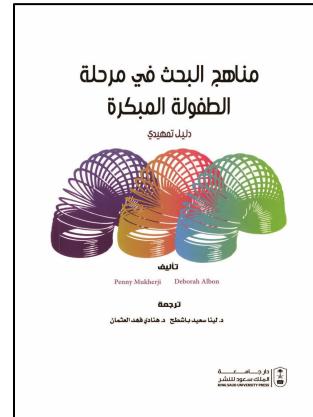
Zintgraff, A. C. (2016). STEM professional volunteers in K-12 competition programs: Educator practices and impact on pedagogy (Order No. 10586922). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1883718749).

* * *

عرض عن كتاب

عرض عن كتاب

عرض
أ. ريم خالد الفوزان
محاضر في الطفولة المبكرة
كلية التربية - جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل



☒ معلومات الكتاب الأصلي:

- عنوان الكتاب: مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة.
- اسم الكتاب: Research Methods in Early Childhood An Introductory Guide.
- لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
- أسماء المؤلفين: بيسي مونخرجي وديبورا ألبون .Deborah Albon & Penny Mukherji
- الناشر: SAGE.
- عدد صفحات الكتاب: (440).
- سنة النشر: (2018).

☒ معلومات الكتاب المترجم:

- اسم الكتاب: مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة: دليل تمهيدى.
- اسم المترجم: د. لينا سعيد باشطح، د. هنادي فهد العثمان.
- الناشر: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- عدد صفحات الكتاب: (541).
- سنة النشر: (2019).

• مقدمة المترجم:

يُعد كتاب (مناهج البحث في الطفولة المبكرة: دليل تمهيدي) من المراجع العلمية الشاملة في مجال بحوث الطفولة المبكرة، وهو الأول من نوعه باللغة العربية. وقد تم تصميم هذا الكتاب لتلبية احتياجات طلبة دراسات الطفولة المبكرة، كما اشتمل على أمثلة عملية للبحث مع الأطفال الصغار وبيئتهم، والتشجيع على اتباع نهج تفاعلي مع القارئ. كما يقدم الكتاب إرشادات واضحة حول طرق البحث، مع توجيه الباحث نحو كيفية تطوير المهارات بهدف القيام بمشروع بحثي.

وتكمّن قيمة هذا الكتاب في شمولية تناوله لأنواع أساليب البحث المختلفة، وتبسيط المفاهيم المرتبطة بالبحث العلمي مع تدعيم الأجزاء النظرية بأمثلة واقعية من البحوث التي أجريت في أنحاء متفرقة من العالم. إضافة إلى ذلك، يعتبر هذا الكتاب إضافة رائدة للمكتبة العربية في هذا المجال، حيث يهدف لتقديم عمل يتناول مناهج البحث مع التركيز على دراسات الطفولة. وقد وفق المؤلفان في استهداف فئة واسعة في مختلف التخصصات، وهو أكثر توجّهاً لطلبة دراسات الطفولة المبكرة ليتعلماً بعض النماذج في مجال البحوث والمنهجيات والأساليب المستخدمة في بحوث الطفولة المبكرة، كما أنه يتبع هيكلًا خطياً وتقديميًّا يساعد الطلبة على العمل بفعالية خلال مسیرتهم البحثية.

ولتعزيز قيمة الكتاب حتى يصبح مرجعًا للباحثين ويلبي شغف المهتمين بمناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة؛ تفرد بمواضيع متعددة وخصوصاً الفصل السابع عشر، حيث تضمن طرق مبتكرة للإصاغاء إلى الأطفال الصغار، على سبيل المثال: يشير أثناء مناقشة «نهج الموزاييك» إلى الإصاغاء للأطفال الصغار لتضمينه مجموعة من الأدوات المختلفة التي تُستخدم مع بعضها (التصوير الفوتوغرافي، الرسومات، اللعب، السرد ورواية القصص) وذلك لتشكيل صورة كاملة عن تصورات الأطفال الصغار. ومن المسائل التي قد تميّز الطرق المبتكرة التي ناقشها الكتاب وجود علاقة مستمرة بين الباحث و طفل أو مجموعة من الأطفال؛ لأن ذلك يمكن أن يُنبئ الباحث إلى مشاغل الأطفال المُلحة واهتماماتهم الآنية، وقد تتطور هذه العلاقة إذا قام الباحث بإجراء البحوث مع الأطفال الذين يتولّى رعايتهم أو إذا كان الباحث يُجري دراسة إنشوغرافية تتضمن عملاً ميدانياً واسع النطاق، وفي كلتا الحالتين هناك وقت كافٍ لتوطيد العلاقة بين الباحث والطفل (أو الأطفال) ونکاد نجزم بأنه قد وفق فيما ذهب إليه.

• عرض الكتاب:

وبشكل عام، الكتاب في مجلمه يتكون من خمسة أبواب رئيسية، تراوحت فصولة بين المعلومات المبدئية حول كيفية تخطيط دراسة بحثية وذلك في فصوله الأولى وصولاً للفصول اللاحقة التي تناولت مسائل أكثر عمقاً. وقد تضمن الباب الأول الذي جاء بعنوان التخطيط لدراسات البحثية على ثلاثة فصول، وهي: «تصميم البحث، المقترن البحثي، مراجعة الأدب البحثي»، والباب الثاني بعنوان النماذج البحثية والمبادئ متضمناً أربعة فصول «البحوث الوضعية، ما وراء الوضعية: التفسيرية والنظريات النقدية وما بعد البنوية، الأخلاقيات، الإصغاء إلى الأطفال الصغار»، أما الباب الثالث فكان بعنوان نهج البحث متضمناً أربعة فصول «الدراسات المسحية، الإثنوغرافيا، دراسات الحالة، البحث الإجرائي»، والباب الرابع بعنوان طرق جمع البيانات، وتتضمن ستة فصول «الملاحظة، المقابلات، الاستبيانات، استخدام الوثائق والنصوص المرئية، السجلات بوصفها أدلة بحثية، طرق مبتكرة للإصغاء إلى الأطفال في البحث»، وأخيراً الباب الخامس بعنوان تحليل نتائجك البحثية وعرضها على الآخرين متضمناً فصلين «تحليل البيانات وتقديمها، كتابة نتائج البحث وعرضها على الآخرين».

وقد استهل المؤلفان في بداية كل فصل بأهداف التعليم التي تُقدم للقارئ ملخصاً عاماً عن القضايا التي ستم مناقشتها فيه، ويمتاز كل فصل بقسم يسمى (دراسة الحالة)، ويندرج في كل فصل نشاط يساعد الباحث على التفكير بصورة أعمق في المحتوى، ثم يختتم الفصل بملخص لأبرز النقاط الرئيسية الواردة فيه التي تعمل على تحقيق الترابط بين أجزاء العمل وتعزيز الفهم للنماذج والمنهجيات والمبادئ والتوجهات البحثية، ثم قائمة من المراجع والمصادر المقترحة للمطالعة، وأخيراً، يختتم مؤلفي الكتاب بقاموس المصطلحات وقائمة للمراجع وثبت المصطلحات وكشاف الموضوعات.

وقد ناقش المؤلفان في الفصل الأول والذي جاء بعنوان (تصميم البحث) المراحل التي ينبغي إتمامها لاستكمال مشروع بحثي في جانب من جوانب الطفولة المبكرة لكون عملية التخطيط للبحث هي الأساس في نجاحه، كذلك استكشف طرق تحويل الاهتمام البحثي إلى سؤال بحثي أو مجال استقصائي أو إلى فرضية تنتقل القارئ إلى اختيار تصميم بحثي وأساليب مناسبة، مع الإشارة إلى عدد من النقاط الأساسية التي يستند عليها تصميم البحث، ويعرج بعدها على المسائل التي يجبأخذها بعين الاعتبار عند اختيار المشاركين، والقرارات التي يجب اتخاذها في مرحلة التصميم، وذلك بهدف ضمان موثوقية البحث ومنطقية النتائج التي تم التوصل إليها ودراسة

مفاهيم الثبات والصدق عند تطبيقهم على تصميم البحث.

وقد تناول المؤلفان في الفصل الثاني الذي جاء بعنوان (المقترح البحثي) المسألة ذاتها الواردة في الفصل الأول لكن بشيء من التفصيل، حيث يتم تعلم كيفية كتابة المقترح البحثي. يبدأ الفصل بالتعريف بمحتوى المقترح البحثي والتأكد على كونه أساس المناقشات مع المشرف البحثي وغيره في مقر تطبيق الدراسة، كما أشار إلى أهمية أن تُعطي المقدمة أساساً منطقياً وأضحاً للدراسة، أيضاً تطرق إلى مراجعة الأديبيات السابقة لإعداد المقترح البحثي كونها تُشكل عنصراً هاماً حيث تتضمن المراجعة مناقشة لأهم الأفكار والقضايا ونتائج البحثية ذات الصلة بالبحث، ثم مناقشة قسم المنهجية وطرق البحث الخاصة بالمشروع البحثي، نظراً لكون أبرز أهدافه هو شرح التوجه المنهجي الذي سيعتمد الباحث لجمع البيانات والطرق المستخدمة لذلك، ثم التأكيد على ضرورة تفصي فوائد السجلات اليومية للباحثين خلال وضع جدول زمني يُساعد على العمل في مسار سليم ضمن البحث وفوائد المشرمة للعمل ومناقشتها مع المشرف البحثي للقيام بمهامه وهي الدعم للباحث في تنفيذ العملية البحثية.

إضافة إلى ذلك بدأ الفصل الثالث، والذي بعنوان (مراجعة الأدب البحثي)، بمناقشة الدور الذي تؤديه البحوث السابقة والأفكار النظرية في صياغة سياق البحث وكيفية إعداد وكتابة مراجعة للدراسات السابقة كونها تُشكل جزءاً أساسياً في أي مشروع بحثي، ولإجراء تحليل نقدي للمصادر ذات الصلة بالموضوع الذي تم اختياره، كذلك المقومات التي يجعل مراجعة الأدب البحثي ناجحة مع التأكيد على توثيق المصادر وهيكلة المراجعة وحسن صياغتها كما يجب؛ للتمكن من كتابة مراجعة جيدة للأديبيات السابقة.

وهذه الفصول الثلاثة متصلة بعضها بعضاً؛ نظراً لكون إعداد مراجعة للدراسات السابقة يُساعد على اتخاذ القرار بشأن سؤال البحث الخاص بالباحث والذي يوجه بدوره التصميم البحثي. ويلاحظ أن الباب الأول من الكتاب يرتبط بأبواب الكتاب الأخرى، إذ أن القارئ سيُدرك عند قراءة الفصل الذي يتناول تصميم البحث ضرورة قراءة الفصول اللاحقة من الكتاب؛ لأنها تقدم معلومات عن المنهجية، والنهج، وطرق جمع البيانات.

وبالانتقال إلى الفصل الرابع والذي جاء بعنوان (البحوث الوضعية) فقد ناقش معنى المنهجية الوضعية وأصولها والإشارة إلى مفهوم المنهج العلمي والوضعية والأسلوب المنهجي الكمي مع ذكر لخصائص البحث الكمي والكيفية التي يؤدي فيها اعتماد منهج بحثي وضعى إلى استخدام الأساليب التجريبية والكمية، وكذلك التطرق لفرق ما بين المنهجية البحثية والأسلوب البحثي، ودراسة العلاقة بين البحث الوضعي والمنهجية الكمية

والأساليب التجريبية مع تحديد إمكانيات ومحددات البحوث الوضعية.

وقد ناقش الفصل الخامس والذي جاء بعنوان (ما وراء الوضعية: التفسيرية، والنظريات «النقدية»، وما بعد البنوية) بعض النظريات مثل النظريات التفسيرية والنظريات النقدية وما بعد البنوية، مع مناقشة أهمية هذه النماذج لبحوث الطفولة المبكرة وتطوير المعرفة حول الأساليب المنهجية النوعية للبحث، مع مناقشة إمكانيات ومحددات البحوث النوعية والنظر في كيفية الجمع بين أساليب البحث الكمية والنوعية.

وانتقالاً للفصل السادس والذي جاء بعنوان (الأخلاقيات)، تناول المؤلفان أخلاقيات البحث لكون الدراسة الدقيقة للقضايا الأخلاقية ذات أهمية أساسية لأي مشروع بحثي، حيث تنطوي كل البحوث على مراعاة الأخلاقيات البحثية. يبدأ هذا الفصل بمناقشة لأخلاقيات البحث، مع التأكيد على أهمية مراعاة الأخلاقيات في البحث والنظر في أخلاقيات البحث في مرحلة الطفولة المبكرة لاسيما مفهوم الموافقة على المشاركة في البحث، حيث تُثير البحث في هذه المرحلة قضايا أخلاقية معينة وذلك بعده قضايا ومنها صغر سن الأطفال، كما ينبغي في الوقت ذاته النظر إلى هؤلاء الأطفال على أنهم يتمتعون بالكفاءة التي تؤهلهم للمشاركة في البحث، مع التأكيد على أن القضايا الأخلاقية للباحث تظهر في جميع مراحل العملية البحثية، ابتداء باختيار النموذج إلى تخطيط البحث، وجمع البيانات، وتحليلها وكتابة البحث.

كما ناقش المؤلفان في الفصل السابع والذي جاء بعنوان (الإصغاء إلى الأطفال الصغار) التطور الحاصل في البحوث التي تنطوي على الإصغاء إلى الأطفال الصغار؛ كونه يُعد واحداً من المبادئ الناشئة التي تقوم عليها البحوث، مع ربط هذا التطور بظهور التوجهات الداعمة لحقوق الطفل. وبناء على ما جرت مناقشته في الفصل السابق حيث تم مناقشه بعض القضايا الأخلاقية المتعلقة بإجراء البحوث مع الأطفال الصغار، فإن هذا الفصل يدرس على نحو أكثر تحديداً كيف يمكن لباحث الطفولة المبكرة تطوير طرق إبداعية للإصغاء إلى الأطفال الصغار والتعامل معهم كمساركين في الأبحاث والتعمق في دراسة القضايا الأخلاقية المتعلقة بمشاركة الأطفال في البحث على نحو مباشر، واختتم الفصل بتلخيص للنقاط الرئيسية في الفصل مع مصادر مقترحة للمطالعة.

وقد تطرق الفصل الثامن والذي جاء بعنوان (الدراسات المسحية) إلى معنى الدراسات المسحية واستخدامها في البحوث، كذلك ناقش كيفية تصميم وإجراء الدراسات المسحية وكيفية استخدامها في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مع شرح لإمكانيات الدراسات المسحية ومحدداتها.

كما استعرض الكتاب في الفصل التاسع والذي جاء بعنوان (الإثنوغرافيا) الإثنوغرافيا بوصفها نهجاً بحثياً يُصنف في مجال البحوث النوعية، وهو مصمماً للكشف عن فهم مُتعمق لفرد معين أو مجموعة من الأفراد، مع التركيز على العلاقات الاجتماعية والثقافة والبيئة على نحو خاص. كما يبين الفصل عراقة الإثنوغرافيا كتوجه بحثي لا سيما في مجال الإثنوغرافيا الاجتماعية والثقافية، وهي تُقدم لنا فرصة البحث في عوالم الأطفال في ظروف واقعية، مع النظر في كيفية استخدام البحوث الإثنوغرافية في مجال الطفولة المبكرة، ودراسة الأساليب البحثية الملائمة للبحوث الإثنوغرافية مع مناقشة إمكانيات ومحددات في هذا المنهج البحثي.

وقد تطرق الكتاب في الفصل العاشر والذي جاء بعنوان (دراسات الحالة) مفهوم دراسة الحالة في بحوث الطفولة المبكرة والتي تتسم بتاريخ عريق في البحوث التي تجري على الأطفال، وتعد دراسات الطفولة أحد أشكال دراسات الحالة المستخدمة في بحوث الطفولة المبكرة، كذلك البحث في السياق التاريخي لاستخدام دراسة الحالة، والبحث في العلاقة بين تصميم دراسة حالة والغرض منها، علاوةً على النظر في بعض الطرق المستخدمة لجمع البيانات من أجل دراسات الحالة، مع دراسة إمكانيات نهج دراسات الحالة ومحدداته.

وتناول الكتاب في الفصل الحادي عشر والذي جاء بعنوان (البحث الإجرائي) البحث في معنى البحث الإجرائي ومناقشة فكرة الممارس بوصفه باحثاً، مع فهم البحث الإجرائي بوصفه دورة تسلسلية تتضمن كلاً منها وضع تصورات للممارسة، ودراسة الأساليب البحثية المناسبة في البحث الإجرائي ومحدداته، مع الإشارة إلى كونه قد أصبح رائجًا كنهج بحثي؛ نظراً لتركيزه على تحسين الممارسة في سياقات معينة ومع أشخاص معينين.

إضافة لذلك، ناقش الكتاب في الفصل الثاني عشر والذي جاء بعنوان (الملاحظة) توضيح كيفية استخدام الملاحظات كأسلوب تقليدي في بحوث الطفولة المبكرة، مع تناول الأنواع المختلفة من طرق الملاحظة المتاحة ومناقشة استخداماتها في البحوث، والإشارة إلى تنوع تلك الطرق والتي يمكن استخدامها، بدءاً من الروايات السردية غير المنظمة وصولاً إلى الطرق الأكثر تنظيماً، مع التأكيد على إمكانية استخدام الملاحظات لتوليد البيانات النوعية والكمية، والبحث في إمكانيات ومحددات استخدام الملاحظات في بحوث الطفولة المبكرة.

وتتابع الكتاب في الفصل الثالث عشر والذي جاء بعنوان (المقابلات) الحديث عن طرق جمع البيانات وتحديداً المقابلة من حيث استخدامها كطريقة للحصول على البيانات في بحوث الطفولة المبكرة، مع بيان الأنواع المختلفة للمقابلة التي يمكن للباحثين استخدامها كأدوات، إضافةً إلى النماذج البحثية التي تستند إليها. كذلك

ناقشت طرق إجراء المقابلات عن بعد وإجراء المقابلات وتسجيلها وتدوينها، كما ناقشت البحث في القضايا الرئيسية التي يجب مراعاتها عند تصميم المقابلات وتنفيذها مع البالغين والأطفال ومناقشة بعض القرارات التي يجب اتخاذها للتأكد من أن المقابلات أسلوب بحثي موثوق، وأخلاقي، ويتمتع بالمصداقية، مع دراسة أساليب تسجيل المقابلات.

واستمر الكتاب في الفصل الرابع عشر والذي جاء بعنوان (الاستبانات) في الحديث عن طريقة أخرى من طرق استنباط المعلومات من المشاركين وتحديداً الاستبانات والإشارة إلى كونها طريقة شائعة للحصول على المعلومات من المستجيبين، ودراسة استخدامها كأداة بحثية متعددة الجوانب وفعالة من حيث التكلفة، كذلك بحث الطرق المختلفة المتاحة لتصميم الاستبانات مع فهم الطرق المختلفة لإجرائها.

كما ناقش الكتاب في الفصل الخامس عشر والذي جاء بعنوان (استخدام الوثائق والنصوص المرئية) دراسة معنى الوثائق والنصوص المرئية في البحوث وتحليلها كأداة بحثية، وقد أشار إلى أنه يمكن استخدام التحليل الوثائي كجزء من مشروع بحثي، إضافة إلى كونه أداة بحثية أساسية. كما اتجه هذا الفصل إلى ما وراء الفكر القائلة أن الوثائق هي الرسائل، والمذكرات اليومية، والمحاضر والأشكال الأخرى من النصوص المكتوبة. وانتهى إلى القول أنه يمكن قراءة أي شيء تقريباً على أنه نص، كذلك البحث فيأسباب استخدامها في البحوث ودراسة كيفية الحصول على الأنواع المختلفة من النصوص وفهم كيفية تقييم النصوص المختلفة والمصادر الوثائقية من حيث فائدتها في البحوث، مع التمهيد لكيفية تحليل الوثائق والنصوص المرئية مع دراسة إمكانيات ومحددات استخدام الوثائق والنصوص المرئية في البحوث.

وقد تطرق الفصل السادس عشر والذي جاء بعنوان (السجلات بوصفها أدلة بحثية) للبحث في الحالات التي تكون فيها دراسة الباحث لذاته أمراً م مشروعًا ومحتملاً في البحوث، وذلك بخلاف دراسة البحوث التي ترى أنها شيء يتم تنفيذه من خلال دراسة آخرين، مستعرضاً معنى «السجلات البحثية» ودورها في التعميق بالأفكار والمشاعر ذات العلاقة بالبحث، كذلك وأشار إلىأسباب استخدامها كأداة بحثية، مع توضيح كيفية استخدام السجلات كطريقة أساسية لجمع البيانات والإشارة إلى بعض الأدوات التي يمكن استخدامها لتعزيز التفكير في كتابة السجلات البحثية، مع استعراض لإمكانيات ومحددات استخدام السجلات كأداة بحثية.

إما بالنسبة للفصل السابع عشر والذي جاء بعنوان (طرق مبتكرة للإصغاء إلى الأطفال في البحوث) نجد أن

المؤلفين قد توسعوا في مناقشة الطرق البحثية التي قد تستنبط آراء الأطفال الصغار بصورة مباشرة، مع دراسة المعاني المحتملة لمصطلح الطرق المبتكرة، ودراسة إمكانيات ومحددات هذه الطرق التي تم تطويرها للإصغاء إلى الأطفال، علاوة على مناقشة التصوير الفوتوغرافي ورسومات الأطفال وصورهم واللعب بوصفها استراتيجيات بحثية، والنُّهج الخاصة بالسرد ورواية القصص. ويختتم الفصل بمناقشة نهج يجمع بين تلك الطرق والذي يُعرف باسم الموزاييك في الإصغاء إلى الأطفال الصغار.

وقد ركز الفصل الثامن عشر والذي جاء بعنوان (تحليل البيانات وتقديمها) على دراسة معنى تحليل البيانات في البحث للكشف عن الأنماط والأفكار الرئيسية، كذلك تنظيم العملية البحثية والبحث عن كيفية تحليل البيانات الكمية والنوعية وتقديمها، إضافة إلى ترميز البيانات الكمية ومستويات القياس. كما يستعرض الفصل مراحل تحليل البيانات وتحليل الخطاب وهو عبارة عن نهج لتحليل النصوص بطريقة نقدية أكثر من تحليل المحتوى واستخدام حزم الحاسوب لتحليل البيانات، كما ناقش هذا الفصل منهجين مختلفين لتحليل البيانات: المنهج الكمي الذي يركز على تفسير البيانات العددية، والمنهج النوعي الذي يهدف للتوصل إلى فهم متعمق للموضوع قيد الدراسة.

ويناقش الفصل التاسع عشر والأخير من الكتاب وهو بعنوان (كتابة نتائج البحث وعرضها على الآخرين) كتابة البحوث لإكمال ما بدأه الفصل السابق، حيث تم التطرق إلى تحليل البيانات وعرضها، وتمثل دراسة كتابة البحث مجال ذو أهمية؛ لأن مرحلة الكتابة هي المرحلة التي يقوم فيها الباحث بعرض أفكاره بطريقة واضحة، نظراً لما تتطلبه كتابة البحث من تنظيم وسلسل بطريقة تُتيح للباحث عرض الأفكار بصورة منطقية. وهو يتطرق إلى تنمية مهارات كتابة الأعمال البحثية بما في ذلك بنية العمل، مع دراسة كيفية استخلاص النتائج والدلائل المفيدة للمارسات في مجال الطفولة المبكرة من الأعمال البحثية، علاوة على البحث في مسائل السلطة وأسلوب مخاطبة القراء عند كتابة العمل البحثي مع مناقشة كيفية إيصال العمل البحثي إلى جمهور أوسع من القراء.

وختاماً، يُعد هذا الكتاب مرجعاً هاماً للمتخصصين في مجال بحوث الطفولة المبكرة من الباحثين وطلبة الدراسات العليا، وقد تُرجم بطريقة احترافية على يد متخصصات في مجال الطفولة المبكرة ويظهر فيها تحرير الدقة في تعريب المصطلحات والمفاهيم البحثية، كما وُفِّقت المترجمتان في اختيار هذا الكتاب، نظراً لما يقدمه للباحثين والمهتمين من عرض متعمق ومتكملاً حول طرق البحث، وكيفية تطوير المهارات بهدف القيام بمشروع بحثي. كما

يُعد إضافة قيمة للمكتبة العربية لإسهامه بالتعريف بمناهج وطرق البحث الملائم تطبيقها عند إشراك الأطفال في البحوث، حيث يساعد الكتاب على تطوير المعرفة والمهارات ذات العلاقة بالبحوث في مرحلة الطفولة المبكرة، كما أنه يُقدم تلخيصاً في نهاية كل فصل من فصوله يلقي الضوء على النقاط الهامة التي وردت في ثنايا ذلك الفصل، إضافة إلى ذلك يوضح الكتاب للقراء كيفية ترجمة المفاهيم النظرية إلى تطبيق عملي باستخدام الأمثلة، ودراسات الحالة ولحظات التأمل، وفقرات بحث تحت المجهر والأشطة والتي تشجع على التفكير أكثر في النقاط التي تمت أثارتها في ثنايا تلك الفصول، وبالتالي يُمثل هذا الكتاب خارطة طريق لاستخراج الأفكار البحثية ذات الصلة بالأطفال الصغار.

* * *

- Challenges-in-Academic-Leadership-and-Strategies-for-Training-and-Development--By-Henry-Oh-PhD-MPM-CLC-FAAPM-FRSB-FACSc.
- Mishra, G. (2016). The Psychological Facets of Women Empowerment at Workplace. *International Journal of Recent Trends in Engineering & Research*, 2(11), 224-228.
- Moradpour S., Abedi, H., & Bahonar, A. (2017). Investigating the relationship between self-leadership and resistance to organizational changes in the nursing managers of hospitals affiliated with Isfahan University of Medical Sciences. *Ann Trop Med Public Health*, 10, 1333-1340.
- Neck, C., & Houghton, J. (2006). Two decades of self-leadership theory and research. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295.
- Neck, C., & Manz, C. (2010). *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Norris, S. (2008). An examination of self-leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 2, 43-61.
- Rajaeepoor, S., Rahimi H., & Aghababaei R. (2012). The analysis of self-leadership strategies and its relationship with psychological empowerment faculty members at University of Isfahan Medical Science. *Journal of Med Education Development*, 4(7), 1-9.
- Sharma, R., & Singh, S. (2017). Transformational leadership style and self-efficacy among teaching professionals. *International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 140-147.
- Speritzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(3), 1442-1465.
- Solansky, S. (2014). Self-determination and leader development. *Management Learning*, 46 (5): 618-635.
- Sorcinielli, M. (1994). Effective approaches to new faculty development. *Journal of Counseling & Development*, 72(5): 474-299.
- Stewart, G., Courtright, S., & Manz, C. (2011). Self-leadership: a multilevel review. *Journal of Management*, 37(1), 185-222.
- Taştan, S. (2013). The relationship between psychological empowerment and psychological well-being: the role of self-efficacy perception and social support. *Proposal Magazine*, 10(40), 139-54.
- Tetik, N. (2016). The effects of psychological empowerment on job satisfaction and job performance of tourist guides. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(2), 221-39. doi: 10.6007/IJARBSS/v6-i2/2026.
- Thomas, K., & Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. doi: 10.5465/amr.1990.4310926.
- Thomas, D., & Rahschulte, T. (2018). The moderating effects of power distance and individualism/collectivism on empowering leadership, psychological empowerment, and self-leadership in international development organizations. *International Leadership Journal*, 10(3), 3-39.
- Vecchio, R., Justin, B., & Pearce, B. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530-542.
- Wilson, J. (2011). Freedom at work: Psychological empowerment and self-leadership. *International Journal of Business and Public Administration*, 8(1), 106-124.
- Zhang, X., & Bartol, K. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128. doi: 10.5465/amj.2010.48037118.

* * *

incorporate with leadership styles of faculty members. Another limitation is that there is dependence on self-report data that lead to percept-percept inflation. A final limitation relates to the generalizability of the study. The study site consisted of faculty members working for one of emerging Saudi university. Therefore, additional data is needed from other emerging universities and other developed universities, in order to confirm whether these findings, conclusions and implications of the study may be generalizable to other Saudi Universities. Even though, these limitations are common in most empirical studies, they are not expected to distort the significant findings of the study.

Declaration of Conflicting Interests

There are no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The research is funded by the Deanship of Scientific Research, Najran University (SHED/15/238).

References:

- Ahmed, I., Khan, M., & Bhatti, G. (2017). Linking empowering leadership, psychological empowerment, self-leadership, creative involvement and creativity: A sequential mediation model. *The Lahore Journal of Business*, 5(2): 67–80.
- Al-Abrrow, H., & Al-Noor, A. (2017). The impact of locus of control and relationship quality in counterproductive work behavior through trust in the leader and psychological empowerment: An empirical study on workers in public hospitals in Basra. *Jordanian Journal of Business Administration, Basra University* 13(2): 201-231.
- Alavijeh, M., Rajati, F., Hatamzadeh, N., Solaimanizadeh, L., & Jalilian, F. (2019). The psychological empowerment of faculty members: Across-sectional study in kermanshah university of medical sciences. *International Journal of Health and Life Sciences*. In Press. 10.5812/ijhls.94545.
- Al-Magableh, M., & Otoum, A. (2014). The administrative empowerment and its relationship with the innovative behavior among the head / coordinators of the academic department at the faculty of science and arts, sharurah, Najran University. *International Research in Education*, 2(2): 83–106.
- Al-Nawajha, Z. (2016). Psychological empowerment and life orientation in a sample of teachers in basic stage. *Al-Quds University Open Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 4 (15): 283-316.
- Al-Otaibi, S. (2018). *Authentic leadership and psychological empowerment.*, King Saud University. Retrieved from: <https://fac.ksu.edu.sa/salotaiby/blog/252188>
- Al-Rouqi, M. (2016). Academic and administrative problems facing Faculty members in some of the Saudi emerging universities. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences / University of Babylon*, 28: 123-145.
- Amundsen, S., & Martinsen, L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 304–23.
- Camblin, D., & Steger, J. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39(1): 1-18.
- Carson, C., & King, J. (2005). Leaving leadership: Solving leadership problems through empowerment. *Management Decision*, 43, 1049 – 1053.
- Hara, B. (2009). The challenges of being a new faculty member (first semester). *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from: <https://chronicle.com/blogs/profhacker/the-challenges-of-being-a-new-faculty-member-first-semester/22848>.
- Houghton, J., & Neck, C. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8): 672-691.
- Houghton, J., & Yoho, S. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: When should self-leadership be encouraged? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4): 65-83.
- Jomah, N. (2017). Psychological empowerment on organizational commitment as perceived by Saudi academics. *World Journal of Education*, 7(1): 83-92.
- Joo, B., & Shim, J. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4): 425–41.
- Jooste, K., & Frantz, J. (2017). Self-leadership traits of academics to conform to a changing higher education environment. *African Journal of Health Professions Education*, 9(4), 199-202. DOI:10.7196/AJHPE.2017.v9i4.823
- Kamel, A. M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi Journal Oral Sci*, 3(2), 61-68.
- Kranthi, K. (2015). Faculty's Self-Leadership and Organizational Identification in Promoting Universities as Learning Organizations. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (1), 35.
- Laschinger, H., Finegan, J., & Wilk, P. (2009). Context matters: the impact of unit leadership and empowerment on nurses' organizational commitment. *Journal of Nursing Administration*, 39(5), 228–35.
- Lee, J., & Kim, D. (2013). Mediating effects of psychological empowerment on the relationship between nurse's self-leadership and organizational commitment. *Health and Social Welfare Review*, 33(2), 366-400.
- Manz, C. C., and Neck, C. P. (2004). *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*, 3rd ed. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Mentz, G. (2018). *Crisis and challenges in academic leadership and strategies for training and development*. GAFM Global Academy of Finance and Management. Retrieved from: <https://www.gafm.com/blogpost/1709626/309085/Crisis-and-challenges-in-academic-leadership-and-strategies-for-training-and-development>

their work since such changes are likely to increase employee psychological empowerment. Further research is needed to explore the causes of this result.

According to the obtained result from H2, the findings revealed that there were no differences between self-leadership strategies and psychological empowerment regarding gender. The findings align with previous studies (e.g., Mentz, 2018) suggesting that there is no significant difference in self-leadership strategies based on gender.

The researcher explains that the faculty members work at Najran University have the same impact in doing their jobs, therefore, they earn more self-leadership strategies. Moreover, the findings indicated that a relationship exists regarding academic rank and work experiences. The results show that most faculty members have good self-leadership strategies. When the work experience increases, the use of this skill and its impact upon change are also enhanced. Hence, to make changes and achieve goals, careful targeted planning is needed, along with the confidence of faculty members to improve the quality of the education system. These results are consistent with the results of Rajaeepoor, et al., 2012 & Ahmed et. al., 2017 & Mentz, 2018).

Finally, natural reward and constructive thought pattern strategies are significantly affecting the psychological empowerment among faculty members in a positive direction. The research of other Saudi academics has also shown that psychological empowerment is related to more experience and respective responsibilities in the workplace, which increase as academic experiences increase (Al-Rouqi, 2016 & Jomah, 2017).

Conclusion

Self-leadership strategies can enhance the psychological empowerment of faculty members to experience positive change and to attain improved job performance and satisfaction. The results of this study indicate that natural reward strategies and constructive thought patterns are among the most important strategies that help to increase the psychological empowerment, among faculty members of Najran University. However, the results indicate that there is a lack of behavioral strategies,

which demonstrates those faculty members of Najran University awareness level regarding the importance of these skills is less, and their effects of overall performance and productivity. Therefore, educational institutions should encourage faculty members to set their own goals after self-assessment and should introduce new incentive plans as rewards. The results also show the importance of universities adapting and enhancing self-leadership skills, thereby improving their performance by training their employees in self-leadership strategies. Hence, organizations need to invest efforts in developing self-leaders in order to improve the overall functioning of the organization. These adjustments can lead to substantial improvements in the job performance of all faculty members and it ensures that they can create a habitually positive manner of thinking and perform their tasks, while enhancing their psychological empowerment; this will in turn benefit the institution by enabling it to obtain more effective and efficient results in the future. To this end, all members demonstrate self-leadership in one way or another. If the desired outcome from expanding freedom and autonomy among employees is that such individuals engage in strategies of self-leadership, then these findings provide empirical support for this approach. Further, employees are affected by their employer's attitude and behavior, which include management leadership style. The performance and personality of individual employees depend upon a supervisor's leadership qualities and style.

Moreover, differences in personality and nature between individual employees also have impact upon workplace functioning and dynamics. These topics require further research than could be investigated here. The findings contribute to the literature related to psychological empowerment as it offers another potential consequence, self-leadership strategies, for inclusion in future research.

Limitations of the study

The results of this study are subject to several limitations. These include its limited sample size and cross-sectional nature, which raises the possibility of common method variance. Attempts to replicate the study in other emerging Universities, should address these limitations, they should consider additional relationships such as between self-leadership strategies and psychological empowerment, and

increased from 39.7% to 42.4 % of the variance in general self-leadership ($F = 7.735$, $p <.001$). Thus, model 2 provides a better explanation of the individual differences that influence general self-leadership.

For specific details about the correlations among the variables, the findings found that natural-reward strategies ($\beta = 0.307$; $p <.001$) significantly explain 44.1 % of the variance in psychological empowerment ($F = 8.033$, $p <.001$), and constructive-thought patterns strategies ($\beta= 0.241$; $p <.05$) significantly explain 33.3% of the variance in psychological empowerment ($F = 4.211$; $p <.001$). Hence, Hypotheses H2b and H2c are accepted. However, a relationship was not found between behavior-focused strategies and general self-leadership ($r =0.043$). Hence, Hypothesis H2a is rejected. Moreover, the results revealed that gender did not significantly contribute to the general self-leadership strategies ($\beta = -.046$), the natural reward self-leadership strategy ($\beta = -.087$), or the constructive thought self-leadership strategies ($\beta = -.012$). Overall, Hypothesis 2 was only partially supported. Analysis of the results related to H2 indicated that in predicting psychological empowerment in a university, natural reward strategies and constructive thought patterns strategies have an effective role and can be indicated by a regression model.

Discussion

The aim of this research was to an analysis of the relationship between self-leadership strategies and psychological empowerment among faculty members at Najran University. For an in-depth understanding, it was observed that there is a positive and significantly correlated between all the variables, except for those of behavioral focused strategies. In the literature, behavioral-focused strategies, natural rewards, and constructive thought patterns are all under the domain of self-leadership strategies (Manz and Neck, 2004; Ahmed et. al., 2017 & Mentz, 2018). It can be argued that the obtained findings show a considerable similarity with the findings of the studies by Joo and Shim (2010), Neck and Manz (2010), and Laschinger et al. (2009); Al-Rouqi, (2016); Ahmed, et al. (2017); Al-Otaibi, (2017); and Thomas and Rahschulte, (2018), except for the significant and interesting difference on using the

behavior-focused strategy. Also, the faculty members with positive self-leadership strategies and psychological empowerment may encourage other faculty members to motivate themselves and use positive thinking to reframe experiences so they are better equipped to handle organizational challenges (Taştan, 2013 Ahmed et. al., 2017 & Mentz, 2018).

Moreover, behavior-focused strategies improve individuals' understanding of their job roles and their professional self-confidence as well as provide internal incentives, to thereby developing a sense of belonging and togetherness toward their university (Houghton and Yoho, 2005). While natural reward strategy explains intrinsic motivation and how individuals motivate themselves by building enjoyable aspects into their activities such as financial incentives and rewards (Neck and Houghton, 2006). The constrictive thought patterns strategies also involve positive ways of thinking (Neck and Houghton, 2006). Together, these strategies help to enhance the psychological empowerment of individuals (Hungton and Yoho, 2005; Rajaeepoor, et al., 2012; Al-Rouqi, 2016; Al-Otiby, 2017 & Thomas and Rahschulte, 2018).

Having behavior-focused strategies is significant, as such strategies increase one's level of awareness regarding one's own behavior and lead to behavioral change, thereby enabling an individual to set his or her goals more efficiently and improving their performance in the organization (Manz and Neck, 2004; Al-Rouqi, 2016; Ahmed, et al.,2017;Thomas and Rahschulte, 2018). When faculty members effectively take on such strategies, they improve their self-confidence and efficacy with a sense of commitment towards their role in the university but also for overall productivity and responsibility of their students. Thus, the absence of any impact from a behavioral strategy on psychological empowerment will lead to unsuccessful behavioral management among faculty members who demonstrate unproductive results in their jobs.

However, the participants in this study may not have awareness regarding the importance of these skills, which may have affected their overall productivity. In sum, these findings are significant for organizational leaders considering internal policies that allow employees more freedom and autonomy in

Table 2. Descriptive Statistics, Correlations, and Reliabilities among the Indicator Variables

Variables	Mean SD	1	2	3	4	5
1. Behavior-focused strategies	3.73 0.47	(0.91)				
2. Natural-reward strategies	3.61 0.60	.583**	(0.93)			
3. Constructive thought pattern strategies	3.70 0.50	.639**	.526**	(0.92)		
4. Self-leadership strategies	3.68 0.469	.797**	.787**	.767**	(0.90)	
5. Psychological empowerment	3.70 0.61	.233	.386**	.298**	.439**	(0.88)

p <.01. *p <.001

Table 2 presents that the results indicate that the average overall self-leadership strategies among faculty members at Najran university is at high level ($M = 3.70$ and $SD = 0.34$). while psychological empowerment ($M=3.70$; $SD= 0.61$). Although, there is a significant and positive relationship between psychological empowerment and the use of self-leadership strategies ($r = 0.439$; $p <.01$), mainly with the use of natural-reward strategies ($r = 0.386^*$; $p <.01$) and constructive thought patterns ($r = 0.298^*$; $p <.01$). On the other hand, it is determined that there is no significant relationship between psychological empowerment and behavioral-focused strategies ($r = 0.233$; $p >.01$). In addition, the correlations between all three dimensions are high and significant: behavior-focused strategies ($r = 0.797$; $p <.001$), natural-reward strategies ($r = .787$; $p <.001$), and constructive thought patterns strategies ($r= 0.767$; p

$<.001$). Therefore, the empirical data suggests these constructs of the model are both theoretically and empirically distinct.

Question 2: Are there any statistically significant differences at the level of ($P=0.05$) for self-leadership strategies among faculty members at Najran University due to (gender, academic rank, and years of experience)? To answer this question, concerning the Stepwise regression, an analysis used to assess whether there was

a significant relationship between the self-leadership strategies dimension and psychological empowerment after controlling for the effects of the demographical variables for gender, academic rank, and work experiences are presented in Table 3.

Table 3. Findings of Stepwise regression Analysis Predicting Dependent Variables

Variables		Demographical Variables			PE (IV) β	Adjusted R2	F Change
		Gender β	Academic Rank β	Work Experiences β			
Behavior-focused strategies	Model 1	-.042	-.321**	.223	-	0.362	6.213
	Model 2	-.038	-.319**	.226	0.043	0.364	5.015
Natural-reward strategies	Model 1	-.106	-.326**	0.277**	-	0.393	7.543***
	Model 2	-.087	-.316**	0.307**	0.307***	0.441	8.033***
Constructive-thought strategies	Model 1	-.001	-.342***	0.219	-	0.304	3.340***
	Model 2	-.012	-.335***	0.241	0.241*	0.333	4.211***
Self-leadership strategies	Model 1	-.060	-.359***	0.262**	-	0.397	7.735***
	Model 2	-.046	-.350 ***	0.258**	0.258*	0.424	4.381***

The findings of the stepwise regression analysis showed that the two demographical variables have significant effect on explaining the variance of self-leadership strategies (Step 1) with academic rank of ($\beta=-0.359$, $p <.001$) and work experience of ($\beta= 0.262$, $p <.01$).while there is no effect on explaining the variance of self-leadership strategies and gender

($\beta= -.060$, $p >.01$). When the effects of the self-leadership dimensions on the demographical variables and psychological empowerment among faculty members of Najran University are reviewed (Step 2), psychological empowerment did significantly contribute to general self-leadership strategies ($\beta = 0.258$, $p <.01$) while R2 significantly

Table 1. Demographic Variables of the Sample.

Variable	Category	Frequency	Percentage
Gender	Male	108	31.8 %
	Female	232	68.2%
Academic Rank	Professor	48	14.1%
	Associate Professor	26	7.6%
	Assistant Professor	98	28.8 %
	Lecture	168	49.4 %
Academic Experience	Less than 5 years	146	42.9%
	5 – 10 years	118	34.7 %
	More than 10 years	76	22.4%

In terms of gender, there were 108 males (31.8 %) and 232 females (68.2 %). In terms of academic rank, 48 were in professor rank (14.1 %), 26 in their associate professor (7.6 %), 98 in their assistant professor rank (28.8 %), and 168 were in lecture rank (49.4%). In regards to their academic experience, 146 had worked for less than 5 year (42.9%), 118 had worked 1-5 years (34.7 %), and 76 had worked longer than 10 years (22.4%). In summary, most respondents were female in their lecture rank with less than 10 years of experience. The overall sample consist of more female respondents than the male respondents, as the female respondents can be easily reached and efficient data can be collected by them.

Data Collection Tools

The survey instrument consisted of an existing, validated scale for each of the study variables to be tested. In order to define the level of individuals displaying the dependent variable, self-leadership strategies, a revised self-leadership Strategies questionnaire (SLSQ) by Houghton and Neck (2002) was modified to fit the context of the present study. The modified instrument, which we call the Self-leadership Scale (SLS), contains 28 items that are divided into three main strategies and nine-subdimensions: (1) behavior-focused strategies (self-goal, self-reward, self-punishment, self-observation, and self-cueing), (2) natural reward, and (3) constructive thought pattern strategies (self-talk, visualizing-successful, and evaluating-beliefs).

To assess the independent variable, psychological empowerment, the researcher used the multidimensional scale of psychological empowerment

developed by Speritzer (1995) and confirmed the validity of the four-dimensional scale of meaning, competence, self-determination, and impact. The scale contains (12) sentences.

To determine the degree of the respondents' agreement with the survey items, a five-point Likert scale was used. However, the final estimation level for a mean average was determined according to the following: mean averages between 3.34 and 5.00 indicated a high level of agreement, those between 2.67 and 3.33 indicated a moderate level of agreement, and those between 1.00 and 2.66 indicated a low level of agreement.

Control variables. In order to control for the impacts on the relation between research variables, we used gender, academic rank, and work experience as control variables. In the first steps of the regression analyses, control variables were entered to the analysis first. Then, the impacts of independent variables on dependents were explored displays the descriptive statistics and intercorrelations for the study variables.

Findings

The study data was analyzed using the SPSS version 17 software package.

Question 1: What is the relationship between the self-leadership strategies and the psychological empowerment among faculty members at Najran University?

low intent to quit, work performance, and meaning (Zhang & Bartol, 2010). Developing a natural rewards-oriented focus on aspects of work is most rewarding is likely to help individuals to motivate themselves towards excellence even with less desirable tasks.

Moreover, Zhang and Bartol (2010) commented that psychological empowerment makes a substantial contribution to psychological well-being, regardless of gender, age, or religious affiliation. Individuals are able to easily address stressful situations in the workplace if they have high self-efficacy and self-awareness. In addition, supervisory support influences the development of an individual's self-leadership qualities and it helps them gain efficiency, enhances their psychological empowerment, and demonstrates a high level of positive attitude or feeling towards their work (Al-Magableh & Otoom, 2014).

Rajaeepoor, et al. (2012) analyzed self-leadership strategies and their relationship with psychological empowerment among faculty members at University of Isfahan Medical Science. The results have shown that there is a significant and positive relation between the self-leadership behavioral-focused strategies, natural reward strategies, constructive thought strategies, and psychological empowerment; moreover, among self-leadership strategies, behavioral-focused strategies play a significant role in anticipating psychological empowerment. Amundsen and Martinsen (2015) added that self-leadership and psychological empowerment are strongly correlated and presented the 'be-and-do' characteristic of the empowered employees. Faculty members can be truly empowered if their universities support their psychological empowerment and self-leadership (Rajaeepoor, et al., 2012). Another study done by Jomah (2017) indicated that psychological empowerment is related to more experience and respective responsibilities in the workplace and it can be increased as the academic experiences of faculty members will be increase.

Further, psychological empowerment impacts individual behavior, attitude, and psychological outcomes, while on the other hand self-leadership increases a person's motivational skills and influences his or her mental strength. So, it can be said that there

is an association between self-leadership, psychological empowerment and wellbeing of individuals. In the empowerment process, all dimensions are linked and connected with other dimensions. Self-leadership gives rise to successful leaders who utilize strategies to focus on the idea of self-efficacy (Laschinger, et al., 2009). Finally, there is a positive relationship between self-leadership and psychological empowerment. Indeed, an individual who utilizing psychological empowerment is more likely to engage in self-leading behaviors than an individual who is not utilizing psychological empowerment. However, self-leadership strategies have specified that its various strategies should lead to several cognitive states of psychological empowerment (Lee & Kim, 2013). Therefore, it is necessary to promote self-leadership qualities and improve their level of psychological empowerment which will have a noticeable impact on the self-efficacy, motivations, and self-initiation of employees' overall performance.

Methodology

Procedure and Participants

This study employed a descriptive correlative method to investigate the relationship between self-leadership strategies and psychological empowerment among faculty members of Najran University. Data were collected through a survey questionnaire, which was constructed for the purposes of this research. The researcher used various statistical methods, including descriptive, correlation, and stepwise regression analyses; data were analyzed using Statistical Package for the Social Sciences SPSS (Version 17.0) After obtaining consent from the ethical research committee of [SHED/15/238], the present data collection took place in Najran university. Participants in this study answered the questionnaire in a voluntary manner. The researcher followed ethical research practices to avoid any errors in conducting the study, stressed that the collected data were used for academic purposes only.

The study population consisted of all faculty members at Najran University in the 2017–2018 academic year. An administrator from the target university sent an e-mail to selected faculty members asking that they participate in the survey. A sample included 340 faculty members who were chosen randomly from the study population as shown in Table 1.

completely eliminate, the overall degree of perceived empowerment (Rajaeepoor, et al., 2012; Al-Abrow & Al-Noor, 2017; and Thomas & Rahschulte, 2018).

Education is important factor for the progress of nations, it is the interest in empowering the teacher, especially if we know that the efficiency of his productivity depends on his own abilities by utilizing his abilities and talents to raise his morale, increase his self-confidence and his sense of security and job security (Al-Nawajha, 2016). It is important that empowerment should begin with the individual who promotes meaningful behaviors and links them with the empowerment objectives and methodologies applied in the organization like teachers because teaching is most important profession. Consequently, psychological empowerment has its focus on the continuous communication, setting inspirational goals, and encouraging working individuals which making people feel valued by involving them in decisions, asking them to participate in the planning process, praising them and continually providing adequate training and support, leading to productivity, creativity and innovation, and ultimately, an improvement of overall organizational performance.

Self-leadership strategies and psychological empowerment

Theoretically, self-leadership is different from psychological empowerment but they both lead to the improved performance of the individuals. (Vecchio, Justin & Pearce, 2010). As stated by Houghton and Yoho (2005), self-leadership is a process of using cognitive and behavioral strategies designed positively to influence personal effectiveness. Psychological empowerment, by contrast, is a cognitive status that is created based on a malleable cognitive assemblage. Thus, self-leadership is the planning state of empowerment while psychological empowerment is the being state of empowerment (Thomas & Rahschulte, 2018) by promoting and using awareness in meaning, self-determination, impact, and competence. When these cognitions are adopted, the person is actively oriented toward the work role (Thomas and Velthouse, 1990; Rajaeepoor, et al., 2012 & Thomas & Rahschulte, 2018). The self-leadership strategies involve utilization of behavioral and mental techniques of behavior-focused, natural reward, and constructive strategy classes (Manz & Neck, 2004; Neck & Houghton, 2006)

Many studies have shown that the self-leadership strategies playing an important role in enhancing psychological empowerment as factors motivating individuals to influence themselves in order to perform a job successfully; specifically, in educational settings. These can facilitate change and increase job commitment, well-being, and job satisfaction as well as overall performance outcomes of employees (Carson and King, 2005; Hugoton and Yoho, 2005; Wilson, 2011; Rajaeepoor, et al., 2012; Zhang & Bartol, 2010; Amundsen & Martinsen, 2015; Al-Rouqi, 2016; Ahmed, et al., 2017; Al-Otibi 2018; Thomas and Rahschulte, 2018). In a study done by Carson and King (2005) suggested, "Empowerment and self-leadership are avenues to influence and or improve direction and motivation within organizations by placing greater emphasis on employee mindset and skill development for each individual in the workplace" (p. 1050). Individuals who display self-leadership will seek ways to direct their own activities through behavioral strategies, through natural reward drawn from their work, and through cognitive thought strategies.

Likewise, Taştan (2013) explains that it is important for the faculty members that they must develop and follow the strategies for self-leaderships as it would help them to bring the positive change and energy in their work environment and thinking process. Their psychological empowerment would help them to enhance their performance. Manz and Neck (2004) found that an employee having self-leadership skills exhibits more confidence and has a greater number of chances to perform better by employing strategies to identify and meet goals.

The consequences of psychological empowerment related to behavioral self-leadership strategies of self-observation, self-goal setting and self-reward can create feelings of self-determination and competence. For example, extending more autonomy to employees during customer interactions, refraining from censure when errors occurred, allowed self-corrective feedback in the absence of supervisory control (Zhang & Bartol, 2010). Similarly, natural reward strategies are specifically intended to affect feelings of competence, self-control, and impact. in the same way that psychological empowerment related to natural rewards self-leadership strategies include work/job satisfaction, organizational commitment,

strategies consist of three primary tools: (a) improvement and self-analysis of belief systems, (b) mental imagery of an efficient performance outcome, and (c) positive self-talk (Manz and Neck, 2004 & Ahmed, et al., 2017). Usually, dysfunctional beliefs result in habitually dysfunctional thought processes, which can lead to depression, unhappiness, and personal ineffectiveness (Joo & Shim, 2010). Using constructive thought pattern strategies, individuals can verify their thought patterns and replace dysfunctional ones if needed in order to engage in more rational and effective cognitive processes (Joo & Shim, 2010). Self-talk indicates what individuals silently tell to one self. Emotional states of the individuals reflect the positive or negative self-talk, which in turn affect cognition (Neck & Manz, 2010). The understanding the impact of internal thought of self-talk, enables the individuals to create positive habitual methods of replacing negative, destructive self-talk with optimistic self-talk (Neck and Houghton, 2006). At the end, mental imagery is a form of a creative view which enables an individual to view a task before it actually happens, in this way that individual create the view of the tasks that is needed to be done. This helps individual to perform in a good way for the actual task (Manz & Neck, 2004).

Psychological Empowerment

Generally, psychological empowerment is a process which is used to enhance the sense of self-efficacy of employees. It leads them towards empowerment that highlights one's confidence and efficiency in influence work, and freedom to choose how to perform tasks by identifying the conditions that enhance the feeling of weakness and work to remove and overcome by formal regulatory practices and informal means that rely on providing information on self-efficacy (Thomas and Velthouse, 1990; Al-Abrow & Al-Noor, 2017 & Thomas & Rahschulte, 2018). Thus, psychological empowerment has its basic focus on self-motivation rather than on administrative practices that are used to increase the level of power owned by working individuals. However, psychological empowerment is a dynamic variable that can change over time; people may become more empowered over time and after varied life experiences. In relation to leadership, psychological empowerment can improve "leader strength" that can change over time and as an outcome of leadership development.

Although numerous studies has confirmed that psychological empowerment works to increase the employees 'sense of personal control and increases their motivation towards work and this in turn leads to positive administrative results at the organization level, and has an important role in their growth and development in general and it affects organizational variables such as job satisfaction and job commitment and increased productivity, leadership behaviors, and overall job performance (Spreitzer, 1995; Wilson, 2011; Mishra, 2016; Al-Otaibi, 2018; and Thomas & Rahschulte, 2018). This has shown to be an agreement among researchers on the need for individuals working for more empowerment within organizations in order to keep pace with the rapidly changing global competitive environment. Moreover, the psychological empowerment is a form of intrinsic motivation which has four cognitive dimensions (Thomas & Velthouse, 1990; Wilson, 2011; Al-Otaibi, 2018). So psychological empowerment means that it refers to the value of a task itself in relation to an individual's own task and that helps to encourage intrinsic motivation between work role requirements and one's beliefs and values. This congruence between personal value and work role expectations contributes to the belief that work is an end in itself. Competence means the ability of a working individual to successfully accomplish his or her tasks based on his experiences, skills and knowledge to perform a specific task effectively. The impact is the degree to which an individual's beliefs that she or he can affect the strategic, administrative, or operating outcomes that are related to performance outcomes in order to be more motivated. Finally, self-determination is related to one's opportunity to make a decision based on the degree of independence enjoyed by the individual in the performance of his work so that he has freedom in the methods of performing the work.

All of these are the important dimension of the cognitive process of the individual and these are said to be the foundation stones behind the psychological empowerment mechanism which employees have to exhibit in the workplace. This mechanism creates the sense of empowerment, self-determination, self-efficacy and competence in the individual which energize them for their work. As a result, they would be able to perform in a good way. However, the lack of any single dimension will deflate, though not

direct oneself towards achieving optimum performance in a situation (Houghton and Yoho, 2005). There is a set of different cognitive strategies which affect the overall result of an employee performance and it is related to the self-leadership (Thomas, & Rahschulte, 2018). The cognitive strategies are a process which helps the people to lead and motivate themselves in such a way that they are able to achieve their desired goals and perform the effective performance with the help of their behavior change. There are three strategies which come under the umbrella of self-leadership strategies and it includes; behavior-focused strategy, natural reward strategies, and constructive thought pattern strategies. (Neck and Manz, 2010; Tetik, 2016 & Thomas, & Rahschulte, 2018). In the prediction of overall organization abilities of an individual, there is positive correlation between the self-leadership strategies (Rajaeepoor; Rahimi & Aghababaei, 2012).

Behavior-focused strategies provide specific approaches toward changing or eliminating ineffective or unproductive behaviors and replacing the behavior with an effective one, in order to facilitate behavioral management, especially while doing unpleasant tasks, and build enjoyable features into people's activities (Neck & Manz, 2010). This strategy designed to enhance self-awareness through various methods such as self-goal setting, self-reward, self-punishment, self-observation, and self-cueing (Neck & Houghton, 2006). Self-observation is the first step where the individual's awareness of understanding of how, when, and why they engage in specific behaviors. This type of self-awareness can more effectively set effective behavior-altering goals for themselves (Manz & Neck, 2010). Stewart, Courtright, & Manz. (2011) added that self-observation and self-goal strategies help to identify the self-behavior of a person and enables changes in his/her one's behaviors to that improve performance. Self-observation and self-goal setting provide direct requirements from individuals in an open innovation environment to build an identity and to create meaning in their work places (Neck & Manz, 2010 & Ahmed, et al, 2017). On the other hand, self-reward should link directly to the goal attainment through praising oneself for a job well done. These rewards may be simple or intangible, such as mentally congratulating oneself for an important accomplishment or treating oneself to a new outfit or

a night at the movies. Self-punishment involves a constructive self-examination of failures and unproductive behaviors in order to reshape these behaviors in more positive directions. These methods are intended to develop feelings of competence and self-determination (Houghton & and Yoho, 2005). However, excessive self-punishment such as unrealistic self-criticisms, leading to feelings of guilt and inadequacy, is often counterproductive and should be avoided (Neck & Houghton, 2006). Finally, self-cueing is used as a method to appreciate constructive behaviors and remove destructive behaviors (Manz & Neck, 2004). External cueing encourages a person to maintain motivation and devotion. There are several forms of external cueing include lists, memos, screensavers, and encouraging or inspiring posters. Consequently, the behavior-focused strategies act as contributors to successful outcomes by eliminating the negative behaviors.

Natural reward strategies concentrate on those aspects of the work itself that create situations in which activities motivate individuals instead of an external source. For example, an individual may decorate one's workplace with personal touches or listen to soft music while doing tasks. These actions may lead to increased feelings of competence, self-determination, and sense of purpose (Ahmed, et al., 2017 & Thomas & Rahschulte, 2018). According to Laschinger, Finegan & Wilk (2009), natural reward strategies include two main approaches: (a) incorporating enjoyable and pleasant features into an activity to obtain value and make it naturally rewarding, and (b) shaping individuals' perceptions by focusing on the activity's rewarding aspects. These two approaches of natural reward strategies are useful in creating the feelings of motivation among the individuals. They develop the skills of competence, self-determination and sense of purpose and at the end they would be able to increase their performance that is based on their behavior change. (Ahmed, et al., 2017 & Thomas & Rahschulte, 2018).

Constructive thought pattern strategies are managed by taking control of the cognitive processes which is able to reshape certain mental processes in order to facilitate more positive and optimistic thinking patterns and mental processes that can have a significant impact on improving the individual performance (Neck & Houghton, 2006). These

setting, such faculty members would be positively relating to each other and eventually helps in the achievement of goals (Solansky, 2014). For example, problem solving is the most used tactic by faculty to tackle problems, based on adopting the path of independent thinking and decision-making (Hara, 2009). However, there are differences between individuals in their level of self-leadership and empowerment, which explains the different needs of faculty members who know how to move forward on their own or with the help of their universities and those who remain on the same path and cannot advance in their academic positions (Norris, 2008). Therefore, it is important for higher education institutions to recognize that the self-leadership is important and they should take necessary actions to enhance self-leadership strategies for their faculty members on benefiting the student community for facing challenges in now days (Kranthi, 2015).

The Saudi Vision 2030 philosophy focused on developing leaders at all levels who are able to adapt, collaborate and work within diversity, and they would be able to achieve their own defined goals. Despite the growing interest in topics related to the concept of psychological empowerment and self-driving, the research efforts into the topic of self-leadership strategies and psychological empowerment to date, have not previously studied among academics (Al-Otaibi, 2018 & Thomas & Rahschulte, 2018). Faculty members should learn how to meet these challenges as they represent an important aspect of success in their academic lives. Thus, we must understand the different needs of faculty members who know how to move forward by themselves and universities and those who remain in same track and cannot progress in their academic positions. In spite of much conceptual work, this study investigates the relationship between self-leadership strategies and psychological empowerment among faculty members at Najran University and analyzes the link between them, while addressing specific demographic variables.

Objectives

- 1.To identify the level of self-leadership strategies of faculty members at Najran University.
- 2.To identify the level of psychological empowerment of faculty members at Najran University.

3.To analyze the relationship between the self-leadership strategies and the psychological empowerment dimensions among faculty members at Najran University.

4. To verify the role self-leadership plays in enhancing the psychological empowerment of faculty members at Najran university, despite demographic variables.

Research Questions and Hypotheses

Question 1: What is the relationship between the self-leadership strategies and the psychological empowerment among faculty members at Najran University?

Hypothesis 1: There is a significant relationship between self-leadership strategies and psychological empowerment among faculty members at Najran University (H1a: Behavior-focused strategies; H1b: Natural-reward strategies; H3c: constructive thought pattern strategies)

Question 2: Are there any statistically significant differences at the level of ($P=0.05$) for self-leadership strategies among faculty members at Najran University due to (gender, academic rank, and years of experience)?

Hypothesis 2: There is a statistically significant differences for self-leadership strategies among faculty members at Najran University due to (H2a: gender; H2b: academic rank, and H2c: years of experience)?

Theoretical Background

Self-leadership

In the competitive landscape of this time, self-leadership is important for the higher education systems (Tastan, 2013). The concept of self-leadership is highly linked with the different theories of self-influence which include the theories about self-control, self-regulation and self-management. (Neck & Houghton, 2006; Stewart, et al., 2011; Ahmed; Khan & Bhatti, 2017 & Mentz, 2018). Self leadership is defined as the set of skills with the help of which an individual is able to indulge his or her own performance and behave in such a way that he or she can achieve the high level of competence and success with their overall effectiveness (Mentz, 2018). A study done by Jooste & Frantz (2017) revealed that self-leadership of academics refers to being driven by motivation and self-influence to

Introduction

The trend of higher education has become popular among the masses and this has become a developing industry which continues to bring changes and betterment. There are different factors which affect the overall performance of the higher education system of different institutes, these includes the rapid use of technology, increase in the globalization, new employment options and demands, diversity among the population of students and the need of students. When the institutes are not being able to fulfill the needs of higher education system than this results in the change in curriculum for students and teachers, quality of education is affected and the teaching methods has to suffer. This cause the change in the expectation of the faculty being part of this higher education system. The sense of responsibility among the faculty members regarding their tasks and duties has suffered a lot and they are not able to actively participate in the development of organization in which they are working (Kamel, 2016). The socialization process of faculty member has different factors which impacted their leadership qualities.

Faculty members are that the most important part of any university which can bring the innovative change in the university they have been serving. The innovation on the part of faculty members is the requirement for the success of any organization to have such innovators as the members of team which value the high level of professionalism (Camblin and Steger, 2000). But now, it has become a challenge for the faculty members to do all these tasks and made success in the academic settings.

In order to make success in the academic setting, the most important skill which is required by the faculty members is the leadership because it would improve the self-efficacy among them (Al-Rouqi, 2016 & Sharma & Singh, 2017). This would help them to do something innovating for the institutes and the higher education system. There are different self-leadership strategies which should be implemented by the faculty members as it would help them in their own professional development as well as the development of organization they have been working with. This report would illustrate about the analysis of self-leadership strategies and its relationship with psychological empowerment among faculty members at Najran University.

Problem Statement

Currently, the increase in the globalization and competition has play a major role in changing the role of higher education institutions. Consequently, universities are expected to be educational organizations in order to remain viable, contain progress by enhancing their role in increasing employee self-efficacy, as well as impacts their career progress, eventual promotion and development of educational institution (Kamel, 2016; Sharma & Singh, 2017). Therefore, the success of any organization depends on the amount of effort put into the development of their human resources. The faculty members form the most valuable part of education system and their work quality depends largely on their dynamism in this system. So, the empowerment of faculty members' abilities directly affects the overall the academic performances in higher educations because they play a crucial role in the development and advancement of the society in many dimensions, and it is imperative for universities to adopt appropriate mechanisms for this empowerment (Alavijeh.; Rajati.; Hatamzadeh.; Solaimanizadeh, & Jalilian., 2019).

The empowerment and leadership have shown that there is agreement among researchers about the need for individuals working for more empowerment within organizations to keep pace with the rapidly changing in the global competitive environment (Sorcinielli, 1994; Houghton and Yoho, 2005; Hara, 2009; Al-Abrow & Al-Noor, 2017; Moradpour, Abedi & Bahonar, 2017; Al-Otaibi, 2018 & Thomas & Rahschulte, 2018). The psychological empowerment explains empowered individuals who are competent and able to influence their jobs and work environments in meaningful ways. These impacts are particularly important for leadership development given the high expectations that organizations place on employees which enhanced individual's flexibility and focus and thus have become more aware and committed (Solansky, 2014).

Hahm (2018) explains that if an individual has the qualities of self-leaderships than it makes them to feel empowered. This would lead themselves to be self-aware and they would be committed towards their goals and values in life. This explains that there is a positive association between self-leadership and psychological development. In the educational

An Analysis of the Relationship Between Self Leadership Strategies and Psychological Empowerment among Faculty Members at Najran University

Wafa Mohammed Aldighrir⁽¹⁾

Najran University

(Received 14/07/2019; accepted 16/02/2020)

The research is funded by the Deanship of Scientific Research, Najran University - (NU/SHED/15/238)

Abstract: The study aimed to understand the relationship between self-leadership strategies and psychological empowerment among faculty members at Najran University. The sample of the study consists of (340) faculty members who were randomly selected for the academic year 2017/2018. A questionnaire has been created with the question about self-leadership strategies and psychological empowerment for the survey. Quantitative correlation and stepwise regression methods were used to analyze the collected data. The results revealed that natural reward strategies and constructive thought patterns strategies showed a clear correlation with psychological empowerment among faculty members at Najran university. In contrast, behavior-focused strategies have shown that there is no correlation with psychological empowerment among faculty members at Najran university. This study advises to enhance self-leadership and psychological empowerment among faculty members through training in leadership strategies in order to set their own goals and focus on improving self-leadership strategies that enhance the psychological empowerment of faculty members, further aiding them to increase their effectiveness and productivity through their subsequent careers.

Keywords: self-Leadership; strategies; psychological empowerment; faculty members.

تحليل استراتيجيات القيادة الذاتية وعلاقتها بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران

وفاء محمد الدغري^(١)

جامعة نجران

(قدم للنشر في 11/11/1440هـ؛ وقبل للنشر في 22/05/2019هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى فهم العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الناشئة. تكونت عينة الدراسة من (340) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم عشوائياً للعام الدراسي 2017/2018. تم إنشاء استبيان يتكون من استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسي لغرض الدراسة، واستخدم الارتباط الكمي وطرق الانحدار التدرجى لتحليل البيانات التي تم جمعها. أظهرت النتائج أن استراتيجيات المكافآت الطبيعية وأنماط التفكير البناء وجود علاقة واضحة مع التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران. في المقابل، لم تظهر الاستراتيجيات التي تركز على السلوك أي ارتباط بالتمكين النفسي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. تُنصح هذه الدراسة بتعزيز القيادة الذاتية والتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ومزيد من مساعدتهم على زيادة كفافتهم خلال حياتهم المهنية اللاحقة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الذاتية؛ الاستراتيجيات؛ التمكين النفسي؛ أعضاء هيئة التدريس.

(1) Assistant professor of Educational Leadership, College of Education,
Najran University.

(١) أستاذ مساعد لقيادة التربية بكلية التربية جامعة نجران.

e-mail: waldigri@yahoo.com البريد الإلكتروني:

English Section

Contents

Content

• Foreword: Associated Editors	
Arabic section	
• The self-regulation as a counseling entrance for improvement of the quality of university life among the students with physical disabilities Mohamed Mosaad Abdelwahed Metawee	19
• The degree of the use of Islamic education teachers in the secondary stage skills of reflection on the Qur'anic text Khalid Ibrahim Al-Matroudi	45
• Organization of retired teachers 'voluntary work in school Proposed conception Abdul Aziz S. Al-Noah	73
• Parents' Expectations Toward Communication Skills and Rehabilitation Services for their Deaf Children that have Newly received Cochlear Implants Nejood Y. Alobadi(1), and Majed A. Alsalem	99
• The Climate of Organizational Silence in Secondary schools in Jeddah and its Relationship to Organizational Citizenship Behavior among Teachers Fahad Abdulrahman Alsayd Al - Harbi	125
• The effectiveness of the differentiated education strategy in acquiring historical thinking skills and retaining it among the first class students intermediate school in social studies and citizenship course Nasser bin Othman bin Rashid al Othman	149
• The Effectiveness of a Proposed Social Studies Unit in Fostering Volunteering Work Culture among 2nd Grade Intermediate Female Students in Jeddah, KSA Hanan A. Najmuldeen	175
• Review book: (Research Methods in Early Childhood An Introductory Guide)	199
English section	
• An Analysis of the Relationship Between Self Leadership Strategies and Psychological Empowerment among Faculty Members at Najran University Wafa Mohammed Aldighir	211



14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

Example:

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.



Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic ١-٢-٣...).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
 - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
 - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

* * *

Contact us

(*Journal of Educational Sciences*)

P.O. Box: 2458, **Postal Code:** 11451

College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965
E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** <http://jes.ksu.edu.sa>

* * *

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

P.O. Box: 68953, **Postal Code:** 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

* * *

© 2021 (1442H.) King Saud University

All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

* * *



Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in *February, May and November*.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their research and studies in the field of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

* * *

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

* * *

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

- Prof. Abdelwahab Mohamed ElNaggar**
National Center for Assessment,
(KSA)
- Prof. Omar A. Almofadda,**
King Saud University,
(KSA)
- Prof. Salman H. AlAni,**
Indiana University,
(USA)
- Prof. Rafe'a A. Zghoul,**
Yarmouk University,
(Jordan)
- Prof. Maher M. Abu Hilal,**
Sultan Qaboos University,
(Oman)
- Prof. Abdulaziz A. Albabtain,**
King Saud University,
(KSA)
- Prof. Yahya K. Alnakeeb,**
Newman University,
(UK)
- Prof. Ahmed Ali Suleiman,**
University of North Carolina,
(USA)
- Prof. Abdul Mohsen Ayed Al-Qahtani,**
Kuwait University,
(Kuwait)

Editor-in-Chief

Prof. Saeed M. Alshmrani

* * *

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Alburسان
King Saud University, (KSA)

* * *

Associated Editors

Prof. Hamdy Ahmed Abdelaziz,
Hamdan Bin Mohammed Smart University, (UAE)

Prof. Khaled Abdullah Saleh Almatham,
Al Qussaim university, (KSA)

Prof. Riyadh Abdulrahman Alhassan,
King Saud University, (KSA)

Prof. Sarah Abdullah Almengash,
King Saud University, (KSA)

Prof. Saleh Yahya Alzahrani,
Jeddah University, (KSA)

Prof. Mustafa Qaseem Heilat,
Al Balqa Applied University, (Jordan)

DR. Abdulrahman Abdullah Abaoud,
King Saud University, (KSA)

* * *

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdullatif
Mr. Abdo Noman Almufti

* * *

Technical Design

Mr. Ayman Awad Zaky

* * *

Journal of Educational Sciences

**Published by
King Saud University**

Periodical - Academic - Refereed

Volume 33, Issue No. 1

February 2021 AD

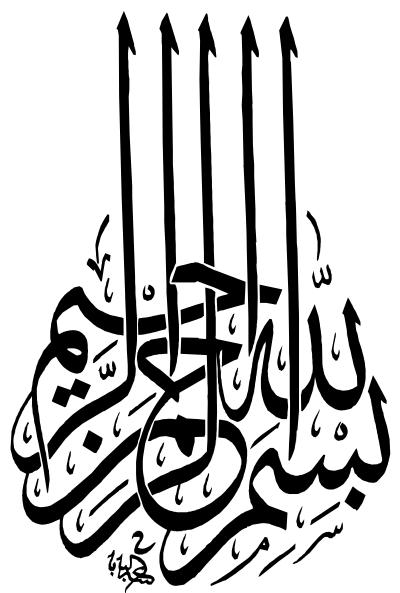
Jumada`II 1442 H

ISSN: 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>



P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia



In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful