جامعة الأميرة
نورة بنت عبدالرحمن

رقم إيداع 1444/11737 طباعة
Deposition No. 1444/11737 print
رقم إيداع 1444/11738 الكتروني
Deposition No. 1444/11738 online

الرقم الدولي المعياري (ردمد) 1658-9734
International Standard Number 1658-9734
الرقم الدولي المعياري (ردمد) 1658-9742
International Standard Number 1658-9742

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية
في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal
Issued by
The College of Education and Human Development
at Princess Nourah bint Abdulrahman University

المجلد (2) العدد (4) ذو القعدة 1445 هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 H - June 2024

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

Princess Nourah bint Abdulrahman University
Journal of Educational and Psychological Sciences

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

Biannual Refereed Scientific Journal
Issued by the College of Education and Human Development at
Princess Nourah bint Abdulrahman University

المجلد (2) العدد (4) ذو القعدة 1445هـ - يونيو 2024م

Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah1445 – June 2024

رقم لإيداع / 1444/11737 الرقم الدولي المعياري ردمد (ورقي) ISSN P1658-9734

رقم الإيداع / 1444/11738 الرقم الدولي المعياري ردمد (إلكتروني) ISSN E 1658 -9742

يونيو 2024

جميع الحقوق محفوظة

لدى مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية

معلومات عامة عن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية:

وصف المجلة: مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية ، مجلة علمية محكمة متخصصة نصف سنوية، تصدر من كلية التربية والتنمية البشرية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، تعنى بنشر البحوث في المجالات التربوية والنفسية وذلك باللغتين العربية والإنجليزية؛ تماشيًا مع تطور الأدبيات العلمية من حيث التخصص والموضوعات التي تفرضها طبيعة العصر الحالي، وتطلعا نحو أن تكون منشورًا دوريًا رائدًا محليًا وإقليميًا وعالميًا، ويغطي مجال الدراسات التربوية والنفسية.

الرؤية والرسالة

الرؤية: الريادة في نشر بحوث المعرفة العلمية المحكمة في المجالات التربوية والنفسية ضمن معايير عالية الجودة.

الرسالة: تقديم خدمات التحكيم والنشر للبحوث التربوية والنفسية الرصينة والأصيلة بما يساهم في إثراء المعرفة التربوية ويدعم الإبداع الفكري محليًا وإقليميًا وعالميًا، لخدمة المجتمع وتطوير الإنسانية.

رئيس تحرير المجلة:

أ.د. شريفة بنت عبدالله الزبيري	**أستاذ التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.**

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د. سهير محمد أحمد حوالة.	**أستاذ أصول التربية بجامعة القاهرة.**
أ.د. مروان بن علي الحربي	**أستاذ علم النفس المعرفي بجامعة طيبة.**
أ.د. فوزية بنت صالح الشمري	**أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.**
أ.د. رجاء بنت عمر باحاذق	**أستاذ رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.**
أ.د. تغريد بنت عبد الفتاح الرحيلي	**أستاذ تقنيات التعليم بجامعة طيبة.**
أ.د. الغريب زاهر إسماعيل	**أستاذ تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة**
د. الجوهرة بنت فهد الجبيلة	**أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.**

الهيئة الاستشارية:

أ.د. الجوهرة إبراهيم بوبشيت	**جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل- المملكة العربية السعودية**
أ.د. علياء عبدالله الجندي	**جامعة الملك عبد العزيز- المملكة العربية السعودية**
أ.د. فهد سليمان الشايع	**جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية**
أ.د. ناصر سعد العجمي	**جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية**
أ.د. حمد باليه العجمي	**كلية التربية الأساسية - دولة الكويت**
أ.د. بشرى إسماعيل أرنوط	**جامعة الزقازيق - جمهورية مصر العربية.**
Professor. Mohamed Ally	Athabasca University, Canada
Professor. Mareï Salama-Younes.	Universite Paris Nanterre, France
Professor .Nasser Mansour.	Exeter University, UK

سياسة التحرير وقواعد النشر:

- تثمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية جهود الباحثين في الداخل والخارج، وتتعامل معهم على أساس من التقدير لهم بما لا يتعارض مع الأنظمة السائدة في المملكة العربية السعودية، والقيم المجتمعية أو يتعدى على الخصوصيات الفردية.
- تؤكد مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية على أن مسؤولية ما ينشر فيها من إنتاج علمي تقع على عاتق معدي هذا الإنتاج والمشاركين فيه بمفردهم ولا تتحمل المجلة أية تبعات قد تترتب على ذلك.
- تؤمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية بأن ما تتضمنه الأبحاث والأوراق العلمية التي تقدم للنشر فيها مملوك بالكامل قبل النشر لمعدي هذه الأبحاث والأوراق، ولا يجوز لأي من أعضاء هيئات التحرير أو المحكمين أو القائمين على الإدارة التنفيذية للمجلات الإفصاح عن أي معلومات تتضمنها هذه الأبحاث والأوراق بأي شكل كان حتى في حال عدم قبول الأبحاث.
- تؤمن مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية بدورها في مجال حماية النزاهة العلمية، وتعمل على تطبيق ما تقتضي به تنظيمات حماية النزاهة العلمية، وحقوق الملكية الفكرية.
- تحرص مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية على أساس الشفافية والاختيار الدقيق للمحكمين والمراجعين، وتعمل وفق آليات محددة تضمن قيام عمليات التحكيم والمراجعة على أساس من الدقة، والموضوعية، والعدالة.
- تحرص مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية على ظهور البحوث العلمية المنشورة خالية من الأخطاء النحوية، والطباعية، وتُعنى بوضوح، ودقة ما ينشر من الجداول والرسومات البيانية والتوضيحية.
- تمتلك مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية كامل الحقوق لما ينشر فيها من أبحاث وأوراق علمية، ولا يجوز للباحثين إعادة نشر إنتاجهم المنشور في المجلة في أي منفذ نشر آخر مطبوع أو إلكتروني دون إذن من المجلة.

شروط النشر:

يشترط في الأبحاث التي تقدم للنشر في مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية ما يلي:

- عدم مخالفة أحكام الشريعة الإسلامية، أو الأنظمة النافذة، أو توجهات الدولة وسياساتها وخططها ومبادراتها .
- ألا ينشر ما يدعو للفتنة والانقسام والإخلال بأمن الدولة ونظامها العام، أو يمس بعلاقاتها العامة، أو يخدم مصالح أجنبية تتعارض مع المصالح الوطنية.
- عدم نشر ما يسيء إلى كرامة الإنسان وحقوقه، أو يؤدي إلى إثارة النعرات والمساس بالسمعة والتجريح
- أن يتسم البحث بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- أن يلتزم بالأمانة العلمية، ويراعي منهجية البحث العلمي وأخلاقياته.
- ألا يكون سبق نشر البحث كلياً لأي جهة سواء في مجلة علمية أو أية وسيلة أخرى.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس كحد أعلى (20٪) بما يتوافق مع ضوابط النشر بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
- ألا يتجاوز عدد صفحات البحث (30) صفحة (A4) متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع. (10000 كلمة).
- أن تدون قائمة المراجع وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) وفق ما يستجد عليه من تحديثات.
- أن تتحقق للبحث السلامة اللغوية، ويراعي علامات الترقيم
- أن يكون البحث باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية، والمستخلص باللغتين العربية والإنجليزية
- أن يلتزم البحث بقالب المجلة وضوابطه.
- أن تكون المراسلات عبر البريد الإلكتروني، وإرسال البحث يُعد قبولاً من الباحث بـ (شروط النشر في المجلة).

يلتزم الباحث الضوابط العامة وهي:

- أن يشتمل البحث على الأجزاء التالية:
  - مقدمة: وتتضمن طرح المشكلة مع الخلفية النظرية، والدراسات السابقة مندمجة فيها بدون تخصيص عنوان فرعي.
  - مشكلة البحث: تتضمن تساؤلات الدراسة أو فرضياتها، وأهدافها.
  - أهمية الدراسة: وتذكر في ضوء الأهمية النظرية والتطبيقية
  - مصطلحات الدراسة: وتتضمن التعريفات الاصطلاحية والإجرائية
  - إجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وصدق وثبات الأداة، وإجراءات الدراسة، وطريقة تحليل البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة).
  - النتائج: عرض نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة وطريقة الإجابة عليه، ثم عرض النتائج في جداول ثم التعليق عليها.
  - مناقشة النتائج: وتتضمن تفسير النتائج، ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء الأطر النظرية، وكتابة التّوصيات والمقترحات – إن وجدت.
  - قائمة المراجع: متضمنة قائمة المراجع باللغة العربية وباللغة الأجنبية، تدون وفق نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) ووفق ما يستجد عليه من تحديثات.
- يرفق الباحث ملخصًا باللغة العربية وباللغة الإنجليزية لا يتجاوز عدد كلمات المستخلص (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج، وأهم التوصيات)، مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
- يعقب الملخص بالكلمات المفتاحية على ألا تزيد عن (4) كلمات غير موجودة في عنوان البحث تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث.
- في صفحة عنوان البحث يكتب عنوان البحث واسم الباحث/الباحثين، والمؤسسة/المؤسسات التي ينتمون إليها -باللغتين العربية والإنجليزية-، وعنوان المراسلة في صفحة مستقلة، تعقبها صفحة تخصص فقط لعنوان البحث/الورقة يليها المتن.
- تكون أبعاد جميع الهوامش بمقدار (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في الأبحاث /الأوراق المعدة باللغة العربية (Traditional Arabic) ، العناوين الرئيسة بحجم (18) والعناوين الفرعية (16 غامق)، والمتن بحجم (16)، والملخص والحاشية بحجم (13)، وبحجم (10) للجداول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق.
- يكون نوع الخط في الأبحاث/الأوراق المعدة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12) للعناوين الرئيسة والعناوين الفرعية (11 غامق) ، وبحجم (11) للمتن وبحجم (11)، وبحجم (9) للحاشية والمستخلص، وبحجم (8) للجداول والأشكال، وغامق لرأس الجداول والتعليق.
- ترقيم الجداول بشكل متسلسل، يكون الرقيم أعلى الجدول، ثم عنوان الجدول بخط مائل، مع الاقتصاد في استخدام الجداول ما أمكن.
- ترقيم الأشكال بشكل متسلسل، بحيث يكون الرقم أسفل الشكل، ثم عنوان الشكل
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- أن يكون نظام الأرقام في كامل البحث هو الأرقام العربية.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين، في المتن أو الهوامش سواء بشكل صريح أو ضمني يمكن أن يكشف هويته/هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم.

إجراءات استقبال البحوث وتحكيمها

- يقدم الباحث بحثه وفق قالب النشـــر الخاص بالمجلة، عبر البريد الإلكتروني للمجلة، مرفقا به خطاب موجه لرئيس التحرير يطلب فيه نشر البحث في المجلة.
- يقدم الباحث إقرارا خطيا بأن البحث لم يسبق نشره ولم يقدم للنشر في منفذ آخر (نموذج التعهد على موقع المجلة)
- يشعر الباحث باستلام البحث وخضوعه لإجراءات الفحص المبدئي والتحكيم والنشر بالمجلة
- يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة للفحص المبدئي لتحديد مدى تناســب البحث مع ســياســة المجلة وأهدافها، ومدى توافر ه على مقومات البحث العلمي وصــلاحيته للتحكيم، وفي حال عدم صــلاحيته يتم إشــعار الباحث بالاعتذار عن نشــر البحث.
- عندما يتم القبول المبدئي للبحث، تختار هيئة التحرير ثلاثة محكمين، اثنان منهما أساسيان، والثالث مرجح.
- تحكم الأبحاث من قبل محكمين، وإذا تباينت آراء المحكمين، يرسل البحث إلى المحكم الثالث المرجح.
- في حال أوصى المحكمان بقبول البحث يتم إشعار الباحث بنتيجة التحكيم لإجراء التعديلات المطلوبة، مع إرفاق جدول يبين الملحوظات وما تم بشأنها، ثم بعد إجراء التعديلات المطلوبة يتم منح الباحث "إفادة قبول البحث للنشر " موضح فيها العدد المتاح للنشر.
- في حال أوصـــى المحكمان بعدم قبول البحث يتم الاعتذار إلى الباحث، ولا يحق للباحث تقديم نفس البحث للمجلة مرة أخرى.

للتواصل مع المجلة

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية - كليـة التربية والتنمية البشرية

جامعة الأميرة نـورة بنـت عبـد الرحمـن

الرياض – المملكة العربية السعودية

صنـدوق بريـد 84428- الرمـز 11671

رقم الهاتف: 118222472(966+)

البريد الإلكتروني: CEHD-JEPS@PNU.EDU.SA

الموقع الإلكتروني:
https://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/JournalofEducationalAndPsychologicalSciences/Pages/Home.aspx

***الآراء الواردة فـي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا نعبر بالضرورة عن رأي المجلة، ويعتبر الباحث مسؤولا بالكامل عن مضمون البحث.**

*Research published in the journal expresses the opinions of researchers and does not necessarily reflect the opinions of journal. The researcher is considered fully responsible for the content of the research.

افتتاحية العدد

يعد البحث العلمي طريقا إلى المعرفة يعتمد على المنهجية العلمية في الملاحظة وجمع المعلومات الدقيقة، والتحليل الموضوعي، وتكوين الفرضيات بأساليب علمية محددة. وهي خطوات منظمة ينتج عنها فهم للأحداث والاتجاهات، والتوصل إلى بعض القوانين والنظريات، وتأكيد الحقائق أو اكتشاف حقائق جديدة، أو تقديم حلول لمشكلات قائمة أو جديدة.

وتمثل البحوث التربوية دعامة أساسية لتطوير الأداء في جميع المجالات المرتبطة بالميدان التربوي، نظراً لأهمية هذا المجال وانعكاساته على تنمية المجتمع وازدهاره في جميع المجالات الحيوية، بالإضافة إلى توجيه العمل التربوي على أساس منهجي.

كما للبحوث النفسية أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات المختلفة، تكمن في دراسة أنواع السلوك الإنساني، ودراسة القوانين التي تؤثر في الظواهر النفسية، وتفسيرها، والتنبؤ بها، ومحاولة تعديلها إذا كانت تحتاج تعديل وتحسين.

ويتمثل الهدف الأسمى للبحث في العلوم التربوية والنفسية في الكشف عن المعرفة الجديدة التي تساهم في طرح الحلول والبدائل وفق أسس علمية.

ويقدم العدد الرابع من مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للعلوم التربوية والنفسية، عددا من البحوث العلمية في مجالات تربوية ونفسية متنوعة وفق مناهج بحثية مختلفة، سعيا في تقديم المعرفة والمعلومة الموثوقة في خطوات علمية منظمة.

والله الموفق

رئيسة التحرير

أ.د شريفة بنت عبدالله الزبيري

ذو القعدة 1445 هـ

الموافق يونيو 2024

عنوان البحث	الباحث	الصفحات
مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات Problems of the family environment for deaf students with cochlear implants in the basic stage in Sudan from the point of view of mothers	أمل احمد عثمان مريم بنت حافظ تركستاني Amal Ahmed Othman Maryam Hafez Turkestani	28 – 1
أطر مفاهيمية للحوكمة لتحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 Conceptual frameworks for governance to improve the performance of work in the Departments of people with disabilities in the educational system in the light of the vision of the kingdom of Saudi Arabia 2030	عبدالله مسفر الحمالي القحطاني Abdullah Misfer ALHmali Al-Qahtani	53 -29
بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية القانونية وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة Building a proposed Educational program Based on legal Education and Measuring its Effectiveness in Developing Concepts and Awareness of laws among General Field female students in the secondary stage in Makkah city	عائشة عبد الكريم الهذلي وداد مصلح الأنصاري Aisha Abdul Karim Alhothali Widad Musleh Al-Ansari	80 - 54
دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة The role of a supportive work environment in achieving job satisfaction for employees with disabilities	شوق إبراهيم العجمي خالد ناصر العاصم Shouq I Alajmi Khalid N Alasim	112 - 81
بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان Building a Proposed Educational Program Based on Space Education and Measuring its Effectiveness in Developing Awareness of Space Issues and the Developmental Dimensions of the Space Economy among Eleventh Grade Students in the Sultanate of Oman	منى بنت راشد النعيمي أحمد بن حمد الربعاني Muna Rashid AL-Na'aimi Ahmed Hamad AL-Raabani	138 - 113
درجة ممارسَة معلمي اضطرابات التواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة ذوي الإعاقة بالمدينة المنورة The degree to which teachers of Communication Disorders practice educational activities based on the development of language intelligence skills among students with disabilities in AL Madinah AL Munawwarah	هلال محمد الحارثي Helal Mohammed Al-Harthei	166 -139
دور الوعي الذاتي واضطرابات الأكل في التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات The role of self-awareness and eating disorders in predicting smiling depression among university students	ياسمين بنت سعد الجهني Yasmeen Saad Aljehani	191 -167
درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز وفق النموذج الأوروبي The degree of practice of Government middle schools' headmasters in Al-Madinah Al-Munawwarah to the Excellence Management according to the European model.	محمد محمد عبد التواب عقبة Mohamed Mohamed Abd Eltwab Okba	219- 192

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات

Problems of the family environment for deaf students with cochlear implants in the basic stage in Sudan from the point of view of mothers

أمل أحمد عثمان
جامعة الملك سعود

مريم بنت حافظ تركستاني
جامعة الملك سعود

Amal Ahmed Othman
King Saud University

Maryam Hafez Turkestani
King Saud University

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات. جُمعت البيانات باستخدام استبانة مشكلات البيئة الأسرية من إعداد الباحثتين، للكشف عن مشكلات هذه البيئة من وجهة نظر (50) من الأمهات. وكشفت النتائج عن عدة مشكلات في البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة من وجهة نظر الأمهات تمثلت في: (مشكلات تتعلق بالمعلومات– مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية– مشكلات تتعلق بالتأهيل– مشكلات تعليمية– مشكلات مادية– مشكلات تتعلق بالجهاز)، وجاءت في المرتبة الأولى المشكلات التي تتعلق بالجهاز، بمتوسط حسابي بلغ (4.50 من 5.00)، كما جاءت المشكلات المادية في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (4.30 من 5.00)، تليها المشكلات التعليمية في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (4.21 من 5.00)، في حين جاءت المشكلات التي تتعلق بالتأهيل في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (4.20 من 5.00)، والمشكلات التي تتعلق بالحياة الأسرية في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي بلغ (4.02 من 5.00)، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت المشكلات التي تتعلق بالمعلومات، بمتوسط حسابي بلغ (3.87 من 5.00).

الكلمات المفتاحية: الصم وضعاف السمع– زراعة القوقعة– الأطفال فاقدي السمع– جهاز القوقعة.

Abstract: The current study aimed to reveal the problems of the family environment for deaf students with cochlear implant in the basic stage in Sudan from the point of view of mothers. The data was collected by using a questionnaire of family environment problems (prepared by the researcher), to detect problems This environment from the point of view of (50). From mothers. The results revealed several problems in the family environment of cochlear implant students from the point of view of mothers, represented in: (problems related to information - problems related to family life - problems related to rehabilitation - educational problems - financial problems - problems related to the device).Where problems related to the device came in first place, with an arithmetic average of (4.50 out of 5.00), and financial problems came in second place, with an arithmetic average of (4.30 out of 5.00), followed by educational problems in third place, with an arithmetic average of (4.21 out of 5.00), while problems related to rehabilitation came in fourth place, with an arithmetic average of (4.20 out of 5.00), and problems related to family life came in fifth place, with an arithmetic average of (4.02 out of 5.00). In the sixth and last place came the problems related to information with an arithmetic average of (3.87 out of 5.00).

Keywords: Deaf and hard of hearing - Cochlear implants - Children with hearing loss - Cochlear device.

(1) باحثة دكتوراه قسم التربية الخاصة، – جامعة الملك سعود amlahmedosman@hotmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة – جامعة الملك سعود Mturkestany@ksu.edu.sa

المقدمة

مع التغير الذي شهده العالم على مدار العقود الثلاثة الماضية أثر التقدم الطبي والتقني على الأطفال الصم وضعاف السمع؛ حيث ساهمت التقنية في ابتكار أدوات تساعد على السمع، وتستطيع إلى جانب التأهيل والبرامج التدريبية أن تقدم للأشخاص فاقدي السمع فرصًا لم تكن متوفرة من قبل. ومع أن السمع غالباً لا يمكن أن يعود إلى حالته الطبيعية؛ إلا أن هذه الأدوات تحسن قدرة فاقدي السمع على إدراك الأصوات البيئية مما قد يساعدهم على التواصل (شيتز، 2015/2012). وظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين زراعة القوقعة كطفرة كبيرة في العلوم الطبية الحيوية وهي تقنية تُمكّن فاقدي السمع من سماع الأصوات (Wua & Liu, 2019)، وحيث أن المعينات السمعية التقليدية قد لا تكون كافية للأطفال ذوي الفقدان السمعي الشديد أو التام وغير مفيدة في المواقف المليئة بالضوضاء (ماهشي، 2015/2006)؛ فقد وفرت زراعة القوقعة الوصول إلى مجموعة واسعة من المعلومات السمعية (Christiansen & Leigh, 2005).

وتعرّف القوقعة الإلكترونية بأنها عبارة عن أداة تحفز العصب القوقعي بشكل مباشر، عن طريق إدخال أقطاب كهربائية جراحياً في الأذن الداخلية، ويُمكِّن التحفيز السمعي الذي توفره القوقعة للأطفال فاقدي السمع من إدراك أصوات اللغة الشفهية في فترة حاسمة لاكتساب اللغة (Lonka & Komulainen, 2011). وهي جهاز على درجة عالية من التقنية الطبية مصمم لالتقاط الأصوات وفهم الكلام المحيط بالأطفال فاقدي السمع الحسي العصبي، وعادة ما يكون الفقدان السمعي شديد إلى عميق في كلتا الأذنين ولا يمكنهم الاستفادة من المعينات السمعية التقليدية (عبدالمجيد، 2014).

يتكون جهاز القوقعة من جزأين أحدهما خارجي بزرع تحت الجلد خلف الأذن، والآخر داخلي يتم وضعه في القوقعة بالقرب من العصب السمعي؛ فترسل الإشارات من الجزء الخارجي إلى الأذن الداخلية لتحويلها إلى نبضات كهربائية في مناطق مختلفة من العصب السمعي (البلاوي، 2010). فالجزء الداخلي يستقبل الإشارة الكهربائية لتثير إلكترونات بالقطب المزروع بالقرب من العصب السمعي فينقلها إلى المخ، أما الجزء الخارجي فهو يحتوي على ميكروفون وجهاز لالتقاط ومعالجة الصوت القادم وتحويله إلى مجموعة من الإشارات الكهربائية(Joiner & Weber, 2009) .

وحتى يكون الأشخاص فاقدي السمع مؤهلين لعملية زراعة القوقعة لابد من وجود فقدان سمعي حسي عصبي في كلا الأذنين، مع عدم الاستفادة من المعينات السمعية التقليدية حيث أن هذه المعينات السمعية غالباً ما تكون ذات قدرة محدودة على تحسين التقاط الكلام وفهمه بالنسبة للأطفال الذين يعانون من فقدان حسي عصبي (حراوبية وآخرون، 2012)، وعدم وجود مانع صحي من الخضوع لعملية تحت التخدير العام (Kerem, 2009) . أما فيما يتعلق بالمعايير الخاصة بأسر الأطفال الذين سيخضعون لعمليات زراعة القوقعة ذكر (Geers, 2001) أن هؤلاء الأطفال غالباً ما ينحدرون من الأسر ذات المستوى الأعلى اجتماعياً واقتصادياً، قد يكون هذا بسبب تكلفة إجراء العملية وصيانة

الجهاز، فزراعة القوقعة تمثل مسؤولية مالية كبيرة على الأسر (Prathiba & Gladys, 2020)؛ حيث أجرى مصرون وآخرون Misron et al. (2021) دراسة للتعرف على الالتزامات المالية التي تمثل عبء على الآباء بعد زراعة القوقعة، وباستخدام منهجية مختلطة من خلال مقابلة (41) من الآباء الذين أشاروا إلى أن أكثر المشكلات التي تواجههم هي إصلاح الأعطال وتكاليف الصيانة للأجزاء التالفة ومتطلبات البطارية، حيث زادت التكلفة ثلاثة أضعاف، وأن التأمين الحكومي يغطي أول عامين بعد زراعة القوقعة، وأشارت النتائج إلى أن حوالي (75٪) من الآباء عبروا عن أن تكاليف زراعة القوقعة أصبحت عملية مرهقة.

كما تتطلب زراعة القوقعة من الآباء الغياب عن العمل لحضور مواعيد المتابعة في مراكز الزرع وجلسات العلاج، لذلك فقد يحتاج هؤلاء الآباء دعماً لتحديد موارد المجتمع التي ستساعدهم على المشاركة بشكل كامل في خدمات متابعة الزرع والتدخل (Spencer et al., 1998)، حيث أشارت دراسة وايزمان وآخرين Wiseman et al. (2021) إلى الضغط والإجهاد الذي يواجه آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة من خلال استطلاع آراء (31) من الآباء، أبلغوا عن مستوى إجهاد كبير قبل زراعة القوقعة وبعدها في التواصل وإدارة الجهاز، وأشار الآباء إلى حاجتهم إلى أنظمة التدخل التي تستهدف الأسر لتقليل إجهادهم ودعم أطفالهم بشكل أفضل.

وعلى الرغم من ذلك فإن قضية البيئات الأسرية تم تجاهلها إلى حد كبير في الأدبيات المتعلقة بتعليم الأطفال الصم زارعي القوقعة (Marschark et al., 2007)، رغم اعتبارها عاملاً حاسماً في الاستفادة من عملية زراعة القوقعة (Tobey et al., 2003)، والتي تتطلب من الأسر جهداً مكثفاً ومستمراً للوصول إلى أقصى فائدة ممكنة (Necula et al., 2018). فالبيئات الأسرية هي النظام الدقيق الأساسي الذي يتطور فيه الأطفال، وتلعب دوراً مهماً في النتائج التنموية للأطفال (Davenport & Holt, 2019)، وتشمل الظروف والحالات الاجتماعية داخل الأسرة، فكل أسرة تتكون من أفراد مختلفين في بيئة مختلفة، فكل بيئة أسرية فريدة من نوعها (أبو الحسن، 2018).

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في طبيعة البيئة الأسرية، ومن أبرز هذه العوامل؛ أسلوب التنشئة الأسرية وحجم الأسرة من حيث عدد أفرادها والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والمستوى التعليمي للآباء (عياش، 2015)، ويلاحظ أن هذه العوامل تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في طبيعة البيئة الأسرية سواء كان ذلك الدور إيجابياً أو سلبياً في الجوانب الاجتماعية أو التربوية للأطفال، وإذا كان للبيئات الأسرية تأثير كبير على نمو الأطفال وتطورهم، فدور هذه البيئات يتعاظم بوجود الأطفال فاقدي السمع.

تواجه هذه أسر الأطفال فاقدي السمع عدة تحديات تؤثر على جوانب الحياة الأسرية، فقد ارتبطت هذه التحديات بزيادة الضغط والإجهاد بسبب الضغوط النفسية والمادية (عايش، 2021)، فتخصيص اهتمام الآباء لطفلهم الأصم على حساب أفراد الأسرة الآخرين، وقلقهم فيما يخص بافتقارهم إلى المعلومات الكافية فيما يتعلق بإعاقة طفلهم، كما قد لا تتوفر لهم المعلومات الكافية والضرورية فيما يخص رعاية طفلهم (Aloqaili et al., 2018)؛ مما قد يسبب

مطالب ثقيلة على الأسرة ككل وعلى مواردها المادية والعاطفية. وأضاف البيلاوي (2011) أن الضغوط المالية التي تفرضها العناية الطبية والعمليات الجراحية والأجهزة الخاصة، إضافةً إلى الرعاية والتأهيل يمثل عبئاً مادياً على الأسرة، وبدون وصول الآباء إلى جميع المعلومات ذات الصلة بإعاقة أطفالهم، فإنهم غير قادرين على اتخاذ قرارات مدروسة (Hyde & Punch, 2010).

ويشير سوسيل وآخرون Sussell et al. (1996) إلى أن توفير المعلومات للآباء من خلال مقدمي الخدمات، يتأثر بعدد من العوامل منها صعوبات التواصل بين الأسر والمختصين وعدم وجود قاعدة مشتركة من المعرفة من قبل المختصين والآباء، والاختلافات في وجهات النظر بين المختصين، كما أن آباء الأطفال فاقدي السمع بحاجة إلى معلومات حول فقدان السمع وتأثيراته وأشكال الدعم المتخصص المناسب لأطفالهم لضمان النمو الأمثل لهم، وأن النقص في هذه المعلومات يؤثر في الحصول على الخدمات المناسبة (Marschark, 2007).

لذا كان لابد من الاهتمام بالبيئات الأسرية من خلال تزويد الأسر بالدعم المجتمعي والاجتماعي، وإتاحة الفرص للتحاور والتشاور وتبادل الخبرات بين الأسر، وتبصير هذه الأسر بالكيفية التي يمكنهم بها تلبية احتياجات طفلها، ومواجهة المشكلات المرتبطة بالفقدان السمعي لطفلهم، كتأهيله باستخدام الوسائل الممكنة والمتاحة لتقليل الآثار المترتبة على الفقدان السمعي(حنفي،2014).

والبيئة الأسرية التي يعيش فيها الطفل من أهم العوامل المؤثرة في تطور لغته (Bayazıt et al., 2015)، فعادة ما يكون الآباء شركاء التواصل الأساسيين لأطفالهم، حيث يقدمون لهم فرصاً للتطور اللغوي والنفسي، فهناك عدد من الخصائص البيئية ذات التأثير الإيجابي على النمو اللغوي للأطفال الصم زارعي القوقعة مثل استجابة الآباء اللفظية والعاطفية لإشارات التواصل المقدمة من طفلهم ودعمهم لتلك الإشارات والاستفادة من اهتمامات الطفل لدعم مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية (Tamis-LeMonda et al., 2001).

وترتبط جودة مشاركة الآباء والتفاعلات بينهم وبين الطفل بالنمو اللغوي والمعرفي للأطفال الصم زارعي القوقعة (Quittner et al., 2013)، حيث يمكن للآباء المساهمة في نمو وتأهيل أطفالهم الصم زارعي القوقعة من خلال توفير بيئة أسرية غنية بالخبرات والتفاعلات تتيح له التعرف على العالم من حوله من خلال التجارب المختلفة؛ مما يسمح بتطور اللغة والنمو الاجتماعي (Davenport & Holt, 2018). وبالرغم من أن هذه التفاعلات الاجتماعية بين الطفل وأسرته، تشكل الأساس للغة والنمو الاجتماعي، فإنه يواجه هؤلاء الآباء تحديات في مساعدة أطفالهم الصم زارعي القوقعة على اكتساب مهارات اللغة المنطوقة المناسبة للعمر(Quittner et al., 2013) .

ونظرا لأن (95%) من الأطفال فاقدي السمع ينتمون لآباء سامعين؛ فقد يكونوا غير مؤهلين أو ملمين بتفاصيل تربية وتأهيل طفل أصم، وفي ظل هذه الظروف تظهر حاجتهم إلى التعرف على أفضل وأنسب الطرق التي يمكن أن تساعدهم في التغلب على بعض المشكلات والتحديات التي يمكن أن تواجههم (Majorano et al., 2020)، وقد حاولت

دراسة سوكونتهامان وآخرين Sukonthaman et al. (2022) التعرف على آراء ثمانية آباء لأطفال صم زارعي القوقعة حول خيارات التواصل وأسباب اختيارهم لزراعة القوقعة لأطفالهم وخبراتهم من خلال إجراء مقابلات معهم، فبسبب محدودية الخدمات الطبية وخدمات التدخل المبكر؛ ظهرت مشكلات واجهت الآباء تتمثل في عدم معرفتهم بما يجب عليهم فعله بعد التشخيص الأولي، وعدم الوعي الكافي عن أهمية إجراء زراعة القوقعة مما سبب التأخير في إجراء العملية.

واستهدفت دراسة هاتنغن وفيليما Huttunen and Välimaa (2012) التعرف على وجهات نظر آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة حول جودة خدمات التأهيل والتعليم المقدمة لأطفالهم، تمثلت العينة في (18) من الآباء وكانت معظم التجارب السلبية تتعلق بترتيب زيارات المراكز المتخصصة وإمكانية استخدام وصيانة الأجهزة، كما أشار بعض الآباء إلى أن أطفالهم لم يتلقوا ما يكفي من خدمات علاج النطق واللغة، حيث تطلبت عملية التأهيل جهداً منهم وأشار الآباء إلى أنه بسبب الأعطال المتكررة للأجهزة فإنهم بحاجة إلى أن توفر مراكز الزرع عدد كافٍ من الفنيين للصيانة، وكان بعض الآباء غير راضين عن الخدمات التعليمية المقدمة لأطفالهم.

يواجه آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة مسؤوليات عديدة بداية من اتخاذ قرار زراعة القوقعة لأطفالهم وحتى المشاركة في برامج إعادة التأهيل بعد عملية الزراعة (Humphries et al., 2019)؛ مما قد يزيد من مستوى الصعوبات والتحديات التي قد تواجههم والتي بدورها يمكن أن تؤثر على النتائج المتوقعة من زراعة القوقعة مالم تكن هناك آليات للتعرَّف والتعامل مع هذه التحديات والصعوبات.

وتأسيساً على ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية لتسليط الضوء على مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ زراعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان.

مشكلة الدراسة:

أثرت زراعة القوقعة تأثيراً كبيراً على حياة الأطفال فاقدي السمع، حيث ساعدت في تطور اللغة المنطوقة للأطفال فاقدي السمع وتحسين قدرتهم في الفصول الدراسية (Punch & Hyde, 2011)، ولكن حتى عندما يطور هؤلاء الأطفال مستويات عالية من التواصل المنطوق لابد من الاهتمام بالإعداد الجيد للبيئات الأسرية ودعمها للوصول إلى أفضل نتائج ممكنة (Archbold et al., 2002). وتسهم البيئات الأسرية في نمو الأطفال فاقدي السمع ابتداءً من مرحلة الطفولة وحتى البلوغ (شيتز، 2015/2012)؛ حيث تعمل البيئات الأسرية على خلق الظروف والفرص لحصول الأطفال الصم زارعي القوقعة على التعليم المناسب (Hoff et al., 2002; Venail et al., 2010; Ecki-Dorn et al., 2004). وقد تواجه أسر الأطفال الصم زارعي القوقعة بعض التحديات؛ خاصة إذا كانت توقعاتهم غير واقعية، حيث أشارت دراسة آلم وآخرين Alam et al., (2019) والتي كان الهدف الأساسي منها التعرف على التوقعات المختلفة لآباء الأطفال الصم زارعي القوقعة من نتائج زراعة القوقعة، ومعرفة أهم مخاوف الآباء تجاه أطفالهم زارعي القوقعة، تمت مقابلة (20) من

الآباء، وتم تحليل النتائج نوعياً، حيث أوضحت النتائج أن الآباء لديهم توقعات عالية من أطفالهم الصم زارعي القوقعة في جميع مجالات الحياة (التواصل – المهارات الاجتماعية والأكاديمية)، كما عبر الآباء عن أبرز مخاوفهم، والتي تمثلت في اتخاذ قرار عملية زراعة القوقعة وعدة صعوبات واجهتم بعد ذلك مثل أخذ إجازة من العمل لمراجعة مراكز التأهيل.

وبما أن الأسر شركاء أساسيون في إعادة التأهيل؛ فمن الضروري التعرف على التحديات لضمان توفير التوجيه المناسب والدعم من أجل الحصول على أفضل ما يمكن (Marschark et al., 2007)، وقد جاءت دراسة نوبليت وآخرين Noblitt et al. (2018) لتقييم معوقات خدمات إعادة التأهيل بعد زراعة القوقعة، من وجهة نظر (35) من الآباء، وأوضحت النتائج أن المسافة كانت حاجزًا كبيرًا أمام الحصول على الخدمات السمعية للمشاركين من الريف مقارنة بالمشاركين من الحضر، حيث أن (10%) فقط من أطفال الريف كانوا قادرين على الوصول إلى خدمات علاج النطق مقارنة مع (42%) من أطفال المدن، كما ارتبطت الحالة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة ونوع التأمين وتعليم الوالدين مع العمر عند التشخيص، وغالبًا ما يتأخر أطفال الريف في تلقي خدمات إعادة تأهيل زراعة القوقعة. وفي نفس المجال جاءت دراسة بهامجي وآخرين Bhamjee et al. (2019) لتحديد ووصف التحديات التي يتصورها (28) من الآباء والمتعلقة بعملية زراعة القوقعة لأطفالهم وخدمات الدعم التي يتم تلقيها، حيث حدد الآباء الآثار المالية المترتبة على زراعة القوقعة مثل صيانة الجهاز على أنها التحدي الأبرز، وكانت مشكلات التمويل هي أكبر عائق أمام زراعة القوقعة، وتضمنت التحديات التعليمية التي يتصورها الآباء؛ إيجاد إعداد تعليمي مناسب للاحتياجات الفردية لأطفالهم، ونقص المعلمين المدربين المؤهلين لدعم أطفالهم، كما اعتبر الآباء أن علاج النطق واللغة هو خدمة الدعم الأكثر أهمية لأطفالهم لتحقيق أفضل النتائج.

كانت بدايات زراعة القوقعة في السودان عام (2010) (وزارة الصحة– السودان، 2017)، ويتراوح عدد زارعي القوقعة في السودان (300) طفل ملتحقين بمدارس مرحلة الأساس (الجمعية القومية السودانية لرعاية الصم، 2021) وبسبب حداثة تجربة زراعة القوقعة في السودان قد لا تتوفر خبرات لأمهات التلاميذ الصم زارعي القوقعة للتعامل مع التحديات والصعوبات التي قد تواجههم، وحيث أن بيئات التلاميذ الصم زارعي القوقعة يجب أن تخضع للتقييم باستمرار لتعكس نموهم وتحقيق الأهداف المرجوة منها، والعمل على الكشف عن التحديات المتوقعة في التعليم والمجالات الشفهية والاجتماعية (Hyde & Power, 2006; Soman et al., 2012).

لذا ظهرت الحاجة إلى الكشف عن مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة، حيث لم تقف الباحثتان على أية دراسات في السودان سلطت الضوء على هذه المشكلات؛ وعلى هذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات؟

أسئلة الدراسة:

1. ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات؟
2. ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالجهاز من وجهة نظر الأمهات؟
3. ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالبيئة المادية من وجهة نظر الأمهات؟
4. ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأمهات؟
5. ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالتأهيل من وجهة نظر الأمهات؟
6. ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالحياة الأسرية من وجهة نظر الأمهات؟
7. ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالمعلومات من وجهة نظر الأمهات؟

هدف الدراسة:

التعَرف على مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات، والتي تتعلق بالآتي: الجهاز، البيئة المادية، والبيئة التعليمية، والتأهيل، والحياة الأسرية، والمعلومات.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات: ويقصد بها "عقبات تواجه الفرد وتحول دون تحقيقه لهدف معين" (أبو سمرة ومجدلاوي،6:2016). **وتعرف المشكلات إجرائياً بأنها**: العقبات التي تواجه أولياء أمهات ومعلمي التلاميذ زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان، وتقاس بالدرجة الكلية على استبانتي مشكلات البيئة الأسرية والمدرسية.

البيئة الأسرية Family Environment: هي "الظروف المحيطة بالطفل في المنزل والتي تؤثر في تكوين شخصيته وتوجيه سلوكه سواء تأثير سلبي أو إيجابي" (النملة،10:2017). **وتعرف البيئات الأسرية إجرائياً بأنها**: هي الظروف المحيطة بالتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة بالسودان في منازلهم.

القوقعة الإلكترونية Cochlear Implants: جهاز إلكتروني يحتوي مستقبل ومجموعة أقطاب كهربائية تزرع جراحياً وملف مرسل خارجي ومكبر صوت ومعالج كلام يُلصق مكبر الصوت بالقرب من الأذن لالتقاط الصوت وتحويله إلى إشارة كهربائية تُرسل عبر سلك إلى معالج كلام خارجي يقوم بدوره بتشفير الإشارة وتحويلها رقمياً كسلسلة من النبضات الكهربائية وتُنقل المعلومات المشفرة عبر الجلد عن طريق إرسال تردد لاسلكي إلى المستقبل (ماهشي واخرون،39:2015/2006).

التلاميذ زارعو القوقعة: "هم الأشخاص الذين لديهم فقدان سمعي شديد ولا يستفيدون من السماعات الطبية التقليدية ويمكنهم الاستفادة من زراعة القوقعة"(الزريقات،182:2009).

مرحلة الأساس: هي المرحلة التي يدرس فيها التلاميذ الصم زارعي القوقعة من الصف الأول حتى الصف الثامن وينتقلوا بعدها إلى المرحلة الثانوية

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- حداثة تجربة زراعة القوقعة في السودان والحاجة إلى دراسة تشخص الوضع الراهن لها، والكشف عن مشكلات البيئة الأسرية المصاحبة لها.
- إثراء الأطر النظرية العربية الخاصة بزراعة القوقعة ومتطلبات البيئة الأسرية للتلاميذ زارعي القوقعة؛ بما يمهد لإجراء المزيد من الدراسات عن زراعة القوقعة في السودان والعوامل المؤثرة في نجاحها وتحقيق أهدافها.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في التخطيط والارتقاء بالخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان.
- ستلقي الدراسة الحالية الضوء على مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان، الأمر الذي قد يساعد القائمين على تربية وتعليم فاقدي السمع في السودان على إيجاد حلول لهذه المشكلات ومن ثم وضع الخطط والبرامج المناسبة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية تبعا:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم وضعاف السمع زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444 هـ.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس مرحلة الأساس في مدينة الخرطوم بالسودان.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أمهات التلاميذ زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي فهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما توجد بالواقع، (المحمودي، 2019)، وكونه يتلاءم مع طبيعة أهداف البحث الحالية ويفي بتحقيق الغرض منها، حيث وصفت الباحثتان مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة من وجهة نظر الأمهات بما يجيب على أسئلة البحث ويحقق أهدافه.

مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث في جميع أمهات التلاميذ الصم زارعي القوقعة بولاية الخرطوم، وتكون مجتمع أمهات الأطفال الصم زارعي القوقعة من (100) من الأمهات، تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع الأمهات، وكان عدد الاستبانات المكتملة الاستجابات (50). ويكشف الجدول التالي خصائص عينة الدراسة:

جدول (1)

خصائص عينة الدراسة (الحالة السمعية للأخوة، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للأم)

الحالة السمعية للأخوة	التكرار	النسبة	المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة
يوجد إخوة فاقدي السمع	3	6.0	أمي	1	2.0
لا يوجد إخوة فاقدي سمع	47	94.0	متوسط	1	2.0
المجموع	**50**	**%100**	ثانوي	2	4.0
المستوى الاقتصادي للأسرة	**التكرار**	**النسبة**	جامعي	36	72.0
من 20- أقل من 50 ألف جنيه	10	20.0	فوق الجامعي	10	20.0
من 50-أقل من 100 ألف جنيه	16	32.0	**المجموع**	**50**	**%100**
من 100 ألف جنيه فما فوق	24	48.0			
المجموع	**50**	**%100**			

يتضح من الجدول رقم (1) أن (98%)، من الأمهات سامعات، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (2%) منهن ضعيفات سمع، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، كما أن الفئة الأكبر لا يوجد لدى إخوتهم فاقدي سمع بنسبة بلغت (94%)، وأن (6%) لديهم إخوة فاقدي سمع، كما تبين أن (72%) من الأمهات جامعيات، وكذلك (68%) من الآباء جامعيين وهي الفئة الأكبر، في حين أن (2%) من الأمهات أميات وتساوت تلك الفئة مع حملة المؤهل المتوسط.

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة قامت الباحثتان ببناء عبارات الاستبانة في صورتها الأولية المكونة من (55) عبارة موزعة على ست أبعاد كالتالي: البعد الأول: مشكلات تتعلق بالمعلومات ويضم (9) عبارات. البعد الثاني: مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية ويضم (7) عبارات. البعد الثالث: مشكلات تتعلق بالتأهيل

ويضم (15) عبارة. البعد الرابع: مشكلات تعليمية ويضم (7) عبارات. البعد الخامس: مشكلات مادية ويضم (13) عبارة. البعد السادس: مشكلات تتعلق بالجهاز ويضم (4) عبارات.

صدق وثبات أداة البحث:

تم حساب معاملات صدق وثبات الاستبانة كما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتأكد من الصدق الظاهري قامت الباحثتان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المختصين للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم بشأن صدق عبارات الاستبانة ومدى ملائمة العبارات للأبعاد المحددة، ومدى وضوح الصياغة، ومدى مناسبة أوزان الاستجابة، وقد أجرت الباحثتان عدداً من التعديلات اللازمة على الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، حيث تضمنت التعديلات حذف وإضافة بعض العبارات، وإعادة صياغة عبارات أخرى لتكون أكثر ملاءمة،

صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: قامت الباحثتان بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من الأمهات عددها (20)، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين كل عبارة والمحور ككل، وهو ما توضحه الجداول التالية:

جدول (2)

معاملات ارتباط عبارات استبانة مشكلات البيئة الأسرية بالبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة

م	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط للاستبانة ككل	م	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط للاستبانة ككل
البعد الأول: مشكلات تتعلق بالمعلومات				**البعد الثاني: مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية**			
1	المعلومات المتوفرة لدى الأسر عن زراعة القوقعة محدودة	0.830**	0.728**	1	تواجه الأسرة ضغوط كثيرة بعد زراعة القوقعة	0.866**	0.862**
2	تأخرت في زراعة القوقعة لطفلي بسبب قلة المعلومات	0.797**	0.601**	2	الطفل زارع القوقعة يحتاج إلى وقت وجهد كبير من أفراد الأسرة	0.842**	0.899**
3	تفتقر الأسر للدعم والمشورة والمعلومات من المختصين قبل زراعة القوقعة وبعدها	0.791**	0.806**	3	تشكل رعاية الطفل زارع القوقعة إجهاداً وعبئاً على الأسرة	0.769**	0.685**
4	الحصول على معلومات كافية عن زراعة القوقعة يستغرق قدراً كبيراً من الوقت والجهد	0.830**	0.850**	4	الاهتمام بالطفل زارع القوقعة يؤثر على الحياة اليومية للأسرة	0.759**	0.644**
5	التواصل المحدود بين أسر الأطفال زارعي القوقعة لتبادل الخبرات والمعلومات	0.778**	0.632**	5	عدم التوازن في الرعاية المقدمة لبقية أفراد الأسرة يثير الغيرة ويولد المشاعر السلبية بينهم	0.889**	0.838**
6	أخصائي السمع والأطباء ليست لديهم معرفة كافية بمعايير الترشيح لزراعة القوقعة	0.535**	0.312**	6	تتوقف بعض الأمهات عن العمل لرعاية طفلها بعد زراعة القوقعة	0.810**	0.771**
7	المعلومات المتوفرة للأسر حول التأهيل السمعي بعد زراعة القوقعة محدودة	0.838**	0.912**	7	الالتزامات والمسؤوليات المستمرة بعد زراعة القوقعة يكون له تأثير على الأسرة ككل	0.890**	0.865**
8	عدم كفاية توعية الأسر وتقديم المشورة فيما يتعلق بزراعة القوقعة وتبعاتها	0.851**	0.892**	8	تعتبر عملية إعادة التأهيل عملية مجهدة للأسر في السودان	0.744**	0.748**

	البعد الثالث: مشكلات تتعلق بالتأهيل				البعد الرابع: مشكلات تعليمية			
1	تتطلب عملية التأهيل جهد كبير من الأسرة	0.887**	0.891**	1	تواجه الأسر صعوبات في تعليم أطفالهم زارعي القوقعة	0.925**	0.917**
2	قلة عدد المراكز المتخصصة تعيق الأسر في الحصول على الخدمات المطلوبة للتأهيل	0.831**	0.802**	2	دمج الأطفال زارعي القوقعة غير متوفر بجميع المدارس	0.966**	0.911**
3	ندرة وجود أخصائي النطق والتخاطب في برامج ومراكز التأهيل السمعي	0.794**	0.738**	3	محدودية تعاون المدارس مع أسر الأطفال زارعي القوقعة	0.959**	0.892**
4	عدم تزويد الأسر بالمعلومات اللازمة عن تقدم وتطور الطفل زارع القوقعة في برامج التأهيل	0.827**	0.738**	4	محدودية الخدمات والدعم المتخصص للأطفال زارعي القوقعة بالمدارس	0.983**	0.907**
5	مواعيد جلسات التأهيل غير مناسبة لظروف الأسرة	0.716**	0.700**	5	العاملين في المدارس غير ملمين باحتياجات الأطفال زارعي القوقعة	0.941**	0.869**
6	مراكز التأهيل تبعد مسافات عن الأسر مما يمثل عبء على الأسرة	0.916**	0.929**	6	يحتاج الأطفال زارعي القوقعة إلى رعاية تعليمية خاصة ومتابعة مستمرة لا تتناسب مع إمكانية المدارس	0.868**	0.786**
7	تؤثر الزيارات المتكررة والمتابعة في مراكز التأهيل على الروتين اليومي للأسر	0.861**	0.851**				
8	ضعف تدريب وتأهيل العاملين في مراكز زارعي القوقعة	0.849**	0.765**		**البعد الخامس: مشكلات مادية**		
9	برامج التأهيل المقدمة لا تساهم في الاندماج الكامل والسريع في مجتمع السامعين	0.795**	0.741**	1	الدعم المالي المحدود من الحكومة لزراعة القوقعة	0.551**	0.489**
10	يستغرق تأهيل الطفل بعد زراعة القوقعة وقتاً طويلاً	0.856**	0.836**	2	التكاليف المالية التي تتكبدها الأسر عند زراعة القوقعة ترهق كاهلها	0.965**	0.928**
11	التكلفة المالية للالتحاق ببرامج التأهيل للطفل زارع القوقعة مرتفعة جداً	0.827**	0.848**	3	تتحمل الأسر عبء مالي كبير يتعلق بصيانة الجهاز مدى الحياة وشراء البطاريات وقطع الغيار	0.965**	0.923**
				4	تضطر بعض الأسر للسفر والتنقل للحصول على خدمات مما يشكل عبئاً مادياً ونفسياً على الأسرة	0.947**	0.900**
	البعد السادس: مشكلات تتعلق بالجهاز			5	التكاليف المرتبطة بتوفير تعليم خاص للطفل يسبب مشاكل مالية كبيرة للأسر	0.975**	0.942**
1	لدى الأسر قلق دائم فيما يخص فحص جهاز القوقعة وضبطه بصورة منتظمة	0.892**	0.751**	6	نظام الرعاية الصحي لا يغطي تكاليف برامج التأهيل	0.923**	0.902**
2	تعاني الأسر من صعوبة الحصول على قطع غيار لجهاز القوقعة والبطاريات	0.892**	0.774**	7	المتطلبات المالية المستمرة لزراعة القوقعة تمثل مصدر قلق للأسر	0.903**	0.865**
3	تواجه الأسر صعوبات كبيرة عند صيانة الجهاز	0.908**	0.771**				
4	المحافظة على الجهاز من الكسر والسرقة والضياع يمثل عبء على الأسرة	0.901**	0.741**				
5	تفتقر الأسر للمعلومات الكافية عن كيفية صيانة الجهاز	0.912**	0.798**				

من الجدول رقم (2) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للاستبانة تتمتع باتساق داخلي مناسب، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

كما قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين كل بعد والمحور ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (3)

معاملات ارتباط أبعاد استبانة مشكلات البيئة الأسرية بالدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
البعد الأول: مشكلات تتعلق بالمعلومات	0.895**	البعد الرابع: مشكلات تعليمية	0.832**
البعد الثاني: مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية	0.817**	البعد الخامس: مشكلات مادية	0.849**
البعد الثالث: مشكلات تتعلق بالتأهيل	0.768**	البعد السادس: مشكلات تتعلق بالجهاز	0.901**

** معاملات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول رقم (3) يتَّضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الأبعاد المكوِّنة للاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة: للتحقق من الثَّبات لعبارات استبانة مشكلات البيئة الأسرية تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (4)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعبارات استبانة مشكلات البيئة الأسرية

أبعاد الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ	أبعاد الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	8	0.906	البعد الرابع	6	0.971
البعد الثاني	8	0.924	البعد الخامس	7	0.951
البعد الثالث	11	0.951	البعد السادس	5	0.938
			معامل الثبات الكلي	45	0.985

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن معامل ثبات أبعاد الدِّراسة مناسب حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الدراسة ما بين (0.906 إلى 0.971)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.985)، وهي قيمة ثبات مناسبة تعكس صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة البحث:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدمت الباحثة الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على عبارات الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول (5)

تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5 – 1) ÷ 5= 0.80

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (6)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِراسة

الوصف	مدى المتوسّطات	الوصف	مدى المتوسّطات
أوافق بشدة	من 4.21-5.00	لا أوافق	من 1.81-2.60
أوافق	من 3.41-4.20	لا أوافق بشدة	من 1.00-1.80
محايد	من 2.61-3.40		

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص مجتمع الدراسة وحساب صدق وثبات الأدوات الكمية والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- التكرارات والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

عرض النتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات؟

للتعرف على مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات، قامت الباحثتان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات استبانة مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية وترتيبها لأبعاد استبانة مشكلات البيئة الأسرية

م	نوع المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	مشكلات تتعلق بالجهاز	4,50	0,862	موافق بشدة	1
2	مشكلات مادية	4.30	0.900	موافق بشدة	2
3	مشكلات تعليمية	4.21	0.996	موافق بشدة	3
4	مشكلات تتعلق بالتأهيل	4.20	0.796	موافق	4
5	مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية	4.02	0.843	موافق	5
6	مشكلات تتعلق بالمعلومات	3.87	0.862	موافق	6
الدرجة الكلية للمشكلات		**4.16**	**0.778**	**موافق**	

يتبين من الجدول رقم (7) موافقة أفراد عينة البحث من الأمهات على وجود مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.16 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يشير إلى موافقتهن على وجودها في بيئتهم الأسرية؛ حيث تبين أن خيار موافقة الأمهات على مشكلات البيئة الأسرية تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين من الجدول رقم (7) أن المشكلات التي تتعلق بالجهاز جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.50 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق بشدة)، وتشير هذه النتيجة إلى موافقة أفراد عينة الدراسة من أمهات التلاميذ الصم زارعي القوقعة على وجود هذه المشكلات بصورة مرتفعة، وتفسر الباحثتان حصول هذا البعد على المرتبة الأولى؛ بسبب التحديات الكبيرة التي تواجه الأمهات في التعامل مع جهاز القوقعة لأبنائهن بسبب نقص مصادر المعلومات حول الجهاز. كما جاءت المشكلات المادية في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (4.30 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق بشدة). وجاءت المشكلات التي تتعلق بالحياة الأسرية في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي بلغ (4.02 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق)، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت المشكلات التي تتعلق بالمعلومات، بمتوسط حسابي بلغ (3.87 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق).

وللإجابة على **السؤال الثاني والذي نص على ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالجهاز من وجهة نظر الأمهات**، قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث أن المشكلات التي تتعلق بالجهاز جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.50 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق بشدة)، وتشير هذه النتيجة إلى موافقة أفراد عينة البحث من أمهات التلاميذ الصم زارعي القوقعة على وجود هذه المشكلات بصورة مرتفعة، ويمكن توضيحها في الجدول رقم (8):

جدول (8)

المتوسطات الحسابية وترتيبها لبعد مشكلات تتعلق بالجهاز

م	البنود	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
4	المحافظة على الجهاز من الكسر والسرقة والضياع يمثل عبء على الأسرة	ك	0	0	0	23	27	4.54	0.503	موافق بشدة	1
		%	0.0	0.0	0.0	46.0	54.0				
1	لدى الأسر قلق دائم فيما يخص فحص جهاز القوقعة وضبطه بصورة منتظمة	ك	0	0	0	24	26	4.52	0.505	موافق بشدة	2
		%	0.0	0.0	0.0	48.0	52.0				
3	تواجه الأسر صعوبات كبيرة عند صيانة الجهاز	ك	0	0	3	18	29	4.52	0.614	موافق بشدة	3
		%	0.0	0.0	6.0	36.0	58.0				
2	تعاني الأسر من صعوبة الحصول على قطع غيار لجهاز القوقعة والبطاريات	ك	0	1	2	17	30	4.52	0.677	موافق بشدة	4
		%	0.0	2.0	4.0	34.0	60.0				

5	تفتقر الأسر للمعلومات الكافية عن كيفية صيانة الجهاز	ك	0	0	0	4	21	25	4.42	0.642	موافق بشدة	5
		%	0.0	0.0	0.0	8.0	42.0	50.0				
الدرجة الكلية للبعد									**4.50**	**0.530**	**موافق**	

ويبين الجدول رقم (8) موافقة عينة الدراسة من الأمهات على وجود مشكلات البيئة الأسرية التي تتعلق بالجهاز، حيث بلغ متوسط موافقتهن على جميع العبارات التي تتعلق بالجهاز ما بين (4,54- 4,42)، وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات الدراسة وتشير إلى (موافق بشدة) في أداة البحث، حيث كانت موافقتهن أعلى على عبارة (المحافظة على الجهاز من الكسر والسرقة والضياع يمثل عبء على الأسرة)، بمتوسط (4,54). وتبرر الباحثتان أن ذلك قد يكون بسبب صغر سن الأطفال وعدم قدرتهم على تحمل مسؤولية ورعاية جهاز القوقعة الخاص بهم، تليها في المرتبة الثانية عبارة (لدى الأسر قلق دائم فيما يخص فحص جهاز القوقعة وضبطه بصورة منتظمة) بمتوسط (4,52). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بهامجي وآخرين Bhamjee et al. (2019) التي أشارت إلى أن آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة حددوا الآثار المترتبة على زراعة القوقعة مثل صيانة الجهاز على أنها التحدي الأبرز، فالآباء بحاجة إلى أنظمة التدخل التي تساعد في تقليل إجهادهم ودعم أطفالهم بشكل أفضل (Wiseman et al., 2021).

وترى الباحثتان بأن هذه النتيجة قد تكون بسبب عدم توافر مراكز لزراعة القوقعة في السودان بصورة كبيرة؛ كما أن هذه المراكز توجد فقط في العاصمة، وتضطر بعض الأسر للسفر والانتقال من الولايات الأخرى للمتابعة والتأهيل؛ مما يمثل عبءً على الأسر، فمن التحديات الكبيرة التي تواجه آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة، المسافة والسفر أحيانا لمراكز إعادة التأهيل (Prathiba & Gladys, 2020).

أما من حيث العبارات الأقل تكراراً فقد تمثلت في العبارة (تعاني الأسر من صعوبة الحصول على قطع غيار لجهاز القوقعة والبطاريات)، وهذا ما أكدته دراسة أحمد (2017) التي توصلت إلى أن أكثر الضغوط والمشكلات التي تتعرض لها أسر الأطفال ذوي الإعاقة؛ هي ارتفاع أسعار الأدوات والأجهزة التعويضية. كما اتفقت مع دراسة هاتنغن و فيليما Huttunen and Välimaa (2012) التي بينت حاجة أسر الأطفال الصم زارعي القوقعة لتوفر مراكز زراعة القوقعة للتعامل مع الأعطال المتكررة للأجهزة، ووجود عدد كافٍ من الفنيين للصيانة.

في حين جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (تفتقر الأسر للمعلومات الكافية عن كيفية صيانة الجهاز) بمتوسط حسابي (4,42)؛ وقد تعود هذه النتيجة إلى أن أسر الأطفال فاقدي السمع لها احتياجات تتطلب معها تقديم الدعم والمساعدة المهنية، فهم بحاجة لتنمية مهاراتها لتوظيف قدراتها وإمكانياتها، وكذلك توظيف قدرات طفلها للاندماج بشكل فاعل في المجتمع (بركات، 2008)، فالأسر قد تكون غير قادرة على تحديد الفوائد من المخاطر، ويشعرون بالقلق من التحديات المرتبطة بجهاز القوقعة لذلك فهم بحاجة إلى الدعم المستمر (Ravi & Gunjawate, 2020).

وبما أن (95)% من الأطفال فاقدي السمع ينتمون لآباء سامعين فقد يكونون غير مؤهلين أو ملمين بتفاصيل تربية وتأهيل طفل أصم، وفي ظل هذه الظروف تظهر حاجتهم إلى التعرف على أفضل وأنسب الطرق التي يمكن أن

تساعدهم في التغلب على بعض المشكلات والتحديات التي قد تواجههم (Majorano et al., 2020)، وترى الباحثتان أن من أبرز المشكلات التي واجهت المشاركات عدم توافر قطع الغيار والأعطال المتكررة للأجهزة وعدم تقبل الأطفال الصم زارعي القوقعة للجهاز، وقد يكون ذلك بسبب حداثة تجربة زراعة القوقعة في السودان وعدم توافر مصادر للمعلومات، إلى جانب الظروف الاقتصادية في السودان والتي ساهمت في زيادة هذه المشكلات من خلال صعوبة توافر قطع الغيار وارتفاع أسعارها في حال توافرها، وقلة عدد المراكز. وفي ذات السياق أشارت دراسة Humphries et al. (2019) أنه قد واجه آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة مسؤوليات عديدة بداية من اتخاذ قرار زراعة القوقعة لأطفالهم وحتى المشاركة في برامج إعادة التأهيل بعد عملية الزراعة؛ مما قد يزيد من مستوى الصعوبات والتحديات التي قد تواجههم والتي بدورها يمكن أن تؤثر على النتائج المتوقعة من زراعة القوقعة مالم تكن هنالك آليات للتعرُّف والتعامل مع هذه التحديات والصعوبات.

وللإجابة على **السؤال الثالث ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالبيئة المادية من وجهة نظر الأمهات؟**، قامت الباحثتان باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك لترتيب عبارات بعد المشكلات المادية، ويوضح الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية وترتيبها لبعد مشكلات البيئة المادية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
6	نظام الرعاية الصحي لا يغطي تكاليف برامج التأهيل	ك	0	0	8	11	31	4.46	0.762	موافق بشدة	1
		%	0.0	0.0	16.0	22.0	62.0				
3	تتحمل الأسر عبء مالي كبير يتعلق بصيانة الجهاز مدى الحياة وشراء البطاريات وقطع الغيار	ك	0	2	7	10	31	4.40	0.881	موافق بشدة	2
		%	0.0	4.0	14.0	20.0	62.0				
2	التكاليف المالية التي تتكبدها الأسر عند زراعة القوقعة ترهق كاهلها	ك	0	5	5	9	31	4.32	1.019	موافق بشدة	3
		%	0.0	10.0	10.0	18.0	62.0				
5	التكاليف المرتبطة بتوفير تعليم خاص للطفل يسبب مشاكل مالية كبيرة للأسر	ك	0	7	3	11	29	4.24	1.080	موافق بشدة	4
		%	0.0	14.0	6.0	22.0	58.0				
4	تضطر بعض الأسر للسفر والتنقل للحصول على خدمات مما يشكل عبئاً مادياً ونفسياً على الأسرة	ك	0	8	3	8	31	4.24	1.135	موافق بشدة	5
		%	0.0	16.0	6.0	16.0	62.0				
7	المتطلبات المالية المستمرة لزراعة القوقعة تمثل مصدر قلق للأسر	ك	1	6	4	9	30	4.22	1.148	موافق بشدة	6
		%	2.0	12.0	8.0	18.0	60.0				
1	الدعم المالي المحدود من الحكومة لزراعة القوقعة	ك	2	2	7	12	27	4.20	1.088	موافق	7
		%	4.0	4.0	14.0	24.0	54.0				
	الدرجة الكلية للبعد							**4.30**	**0.900**	**موافق بشدة**	

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتضح من الجدول رقم (9) موافقة أفراد عينة الدراسة من أمهات التلاميذ الصم زارعي القوقعة على وجود مشكلات مادية داخل البيئات الأسرية، حيث بلغ متوسط موافقتهم على جميع العبارات في بعد مشكلات مادية (4.30 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي وتشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

وعلى الرغم من اختلاف المتوسطات على العبارات، حيث تراوحت بين (4,20-4.46)، حيث جاءت العبارة الأولى وبمتوسط (4,46)، متمثلة في (نظام الرعاية الصحي لا يغطي تكاليف برامج التأهيل)، ويعتبر السودان من الدول النامية والتي لا يندرج تحت نظامها للرعاية الصحية توفير خدمات ما بعد زراعة القوقعة (برامج إعادة التأهيل)، حيث زادت تكلفة زراعة القوقعة ثلاثة أضعاف، والتأمين الحكومي يغطي أول عامين بعد زراعة القوقعة، فتكاليف زراعة القوقعة أصبحت عملية مرهقة (Misron et al, 2021). وترى الباحثتان أنه بغض النظر عن المستوى الاقتصادي للأسر فإن جميع الأسر قد تعاني من هذه المشكلات، وفي نفس السياق أكدت دراسة تشوندو وآخرين .Chundu et al (2013) أن أكبر التحديات التي تواجه أسر الأطفال الصم زارعي القوقعة هي التكاليف المترتبة على عملية زراعة القوقعة في برامج إعادة التأهيل.

فيما تمثلت المرتبة الثانية في عبارة (تتحمل الأسر عبء مالي كبير يتعلق بصيانة الجهاز مدى الحياة وشراء البطاريات وقطع الغيار)، الأمر الذي أكد عليه أحمد (2017) بأن أكثر الضغوط والمشكلات التي تتعرض لها أسر الأطفال ذوي الإعاقة هي ارتفاع أسعار الأدوات والأجهزة التعويضية.

أما من حيث أقل العبارات حسب المتوسط الحسابي فقد كانت العبارة (المتطلبات المالية المستمرة لزراعة القوقعة تمثل مصدر قلق للأسر) وبمتوسط (4,22)، وفي المرتبة الأخيرة وبمتوسط (4,20) تمثلت في عبارة (الدعم المالي المحدود من الحكومة لزراعة القوقعة)، فتكلفة الصيانة والإصلاحات تمثل عبئاً مالياً على الأسر مع نقص الدعم المالي من الحكومات في الدول النامية والتي تتحمل فيها الأسر تكاليف زراعة القوقعة كاملة (Chundu et al., 2013). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بهامجي وآخرين Bhamjee et al. (2019) التي أشارت إلى أن الآباء حددوا الآثار المالية المترتبة على زراعة القوقعة مثل صيانة الجهاز على أنها التحدي الأبرز، حيث كانت مشكلات التمويل هي أكبر عائق أمام زراعة القوقعة.

مما سبق يتضح أن هناك العديد من المشكلات المادية التي تواجه الأمهات أثناء عملية زرع القوقعة لأبنائهم، ومن بين تلك المشكلات ارتفاع تكاليف عملية الزرع، وحاجتهم إلى الكثير من النفقات المترتبة على ذلك، فقد تواجه أسر الأطفال ذوي الإعاقة عدة تحديات تؤثر على جوانب الحياة الأسرية، وقد ترتبط هذه التحديات بزيادة الضغط والإجهاد بسبب الضغوط المادية (عايش، 2021)، فمتطلبات رعاية هؤلاء الأطفال تسبب مطالب ثقيلة على الأسر وعلى مواردها المادية. كما أن تلك المبالغ تتسبب في الكثير من الأحيان في تأخر إجراء العملية وتدهور حالة أبنائهم،

بالإضافة إلى قلة الدعم المادي المقدمة لهذه الأسر، وعدم مراعاة الظروف الاقتصادية للكثير من الأسر التي غالباً لا يتوافر لديها المال بالقدر الكافي لإجراء عملية الزرع.

ونص **السؤال الرابع على ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأمهات؟** وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات بعد المشكلات التعليمية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (10):

جدول (10)

المتوسطات الحسابية وترتيبها لبعد مشكلات البيئة التعليمية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
2	دمج الأطفال زارعي القوقعة غير متوفر بجميع المدارس	ك	0	4	6	11	29	4.30	0.974	موافق بشدة	1
		%	0.0	8.0	12.0	22.0	58.0				
4	محدودية الخدمات والدعم المتخصص للأطفال زارعي القوقعة بالمدارس	ك	0	5	6	9	30	4.28	1.031	موافق بشدة	2
		%	0.0	10.0	12.0	18.0	60.0				
5	العاملين في المدارس غير ملمين باحتياجات الأطفال زارعي القوقعة	ك	0	3	9	10	28	4.26	0.965	موافق بشدة	3
		%	0.0	6.0	18.0	20.0	56.0				
1	تواجه الأسر صعوبات في تعليم أطفالهم زارعي القوقعة	ك	0	8	4	9	29	4.18	1.137	موافق	4
		%	0.0	16.0	8.0	18.0	58.0				
3	محدودية تعاون المدارس مع أسر الأطفال زارعي القوقعة	ك	0	7	4	14	25	4.14	1.069	موافق	5
		%	0.0	14.0	8.0	28.0	50.0				
6	يحتاج الأطفال زارعي القوقعة إلى رعاية تعليمية خاصة ومتابعة مستمرة لا تتناسب مع إمكانية المدارس	ك	0	9	6	7	28	4.08	1.192	موافق	6
		%	0.0	18.0	12.0	14.0	56.0				
	الدرجة الكلية للبعد							**4.21**	**0.996**	**موافق بشدة**	

من الجدول رقم (10) يتبين موافقة أفراد عينة الدراسة من الأمهات على وجود المشكلات التعليمية حيث بلغ متوسط موافقتهم (4.21 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي وتشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة. على الرغم من اختلاف المتوسطات على العبارات حيث تراوحت بين (4,08-4,30)، حيث جاءت العبارة (دمج الأطفال زارعي القوقعة غير متوفر بجميع المدارس)، في المرتبة الأولى بمتوسط (4,30) من حيث الموافقة، وقد تبرر هذه النتيجة بسبب حداثة تجربة الدمج في السودان وبالتالي لم يتم تعميم القرار وتطبيقه على كافة المدارس، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة (محدودية الخدمات والدعم المتخصص للأطفال زارعي القوقعة بالمدارس)، فمعظم الخدمات المتوفرة لم تصمم خصيصاً لتلبية الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ الصم زارعي القوقعة.

وتمثلت العبارات الأقل متوسطاً في العبارة (محدودية تعاون المدارس مع أسر الأطفال زارعي القوقعة)، في المرتبة الخامسة، وقد تعود هذه النتيجة قد تكون بسبب عدم توفر الخبرة الكافية للمعلمين للتعامل مع مثل هذه الحالات وعدم توفر المعرفة الكافية والوعي في المدارس بخصائص التلاميذ الصم زارعي القوقعة، كما أن الأسر لم تتلق أي توجيه في هذا المجال من الوزارة. وأخيراً جاءت العبارة (يحتاج الأطفال زارعي القوقعة إلى رعاية تعليمية خاصة ومتابعة مستمرة لا تتناسب مع إمكانية المدارس)، بمتوسط (4,08)، واتفقت تلك النتيجة مع دراسة بهامجي وآخرين Bhamjee et al. (2019) التي أشارت إلى أن آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة حددوا التحديات الأبرز التي تواجههم من بينها كانت مشكلات إيجاد إعدادات تعليمية مناسبة خاصة بالاحتياجات الفردية لأطفالهم ونقص المعلمين المدربين المؤهلين لدعم أطفالهم. وتأتي هذه النتائج متفقة مع دراسة هاتنغن وفيليما Hattingen and Välimaa (2012) التي بينت أن بعض الآباء غير راضين عن الخدمات التعليمية المقدمة لأطفالهم، وترى الباحثتان أن مدارس التعليم العام قد تكون غير مهيأة لالتحاق التلاميذ الصم زارعي القوقعة، فعدم وجود التسهيلات اللازمة لهذه العملية، وعدم وجود معلمين متخصصين، وكذلك المناهج الدراسية غير المكيفة؛ أسباب قد تساهم في تدني مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس للتلاميذ الصم زارعي القوقعة. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زيت وآخرون Zait et al. (2015) التي أشارت إلى عدم تلقي خدمات الدعم ومحدودية الخدمات المتخصصة في المدارس.

وفقاً لما سبق فهناك العديد من المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ الصم زارعي القوقعة والتي من بينها عدم إجراء عملية الدمج بالشكل الملائم، وضعف التحصيل الأكاديمي للتلاميذ الصم زارعي القوقعة، كما أنه لا يوجد مراعاة للفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ؛ مما يؤثر سلباً في العملية التعليمية بالنسبة للتلاميذ الصم زارعي القوقعة، ويتطلب ضرورة التوعية بتلك المشكلات وأهمية وضع الحلول الملائمة لها، كما أوضحت نتائج الدراسة أن من بين المشكلات التي تواجه التلاميذ الصم زارعي القوقعة هي عدم وعي ومعرفة المجتمع؛ وهذا يظهر جلياً من خلال استخدام لغة الإشارة معهم، مما يسبب لهم مزيداً من التوتر والقلق، كما يعاني التلاميذ صعوبات التعلم نظراً لكثافة المناهج الدراسية وصعوبتها بالنسبة لهم مقارنة بالتلاميذ السامعين.

وللإجابة على **السؤال الخامس ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالتأهيل من وجهة نظر الأمهات؟**، قامت الباحثتان بتوظيف التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية وترتيبها لبعد مشكلات تتعلق بالتأهيل

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
2	قلة عدد المراكز المتخصصة تعيق الأسر في الحصول على الخدمات المطلوبة للتأهيل	ك	0	0	3	16	31	4.56	0.611	موافق بشدة	1
		%	0.0	0.0	6.0	32.0	62.0				
3	ندرة وجود أخصائي النطق والتخاطب في برامج ومراكز التأهيل السمعي	ك	0	0	6	14	30	4.48	0.707	موافق بشدة	2
		%	0.0	0.0	12.0	28.0	60.0				
11	التكلفة المالية للالتحاق ببرامج التأهيل للطفل زارع القوقعة مرتفعة جداً	ك	0	1	8	11	30	4.40	0.833	موافق بشدة	3
		%	0.0	2.0	16.0	22.0	60.0				
1	تتطلب عملية التأهيل جهد كبير من الأسرة	ك	0	3	5	14	28	4.34	0.895	موافق بشدة	4
		%	0.0	6.0	10.0	28.0	56.0				
8	ضعف تدريب وتأهيل العاملين في مراكز زارعي القوقعة	ك	0	2	8	15	25	4.26	0.876	موافق بشدة	5
		%	0.0	4.0	16.0	30.0	50.0				
6	مراكز التأهيل تبعد مسافات عن الأسر مما يمثل عبء على الأسرة	ك	0	8	3	12	27	4.16	1.113	موافق	6
		%	0.0	16.0	6.0	24.0	54.0				
4	عدم تزويد الأسر بالمعلومات اللازمة عن تقدم وتطور الطفل زارع القوقعة في برامج التأهيل	ك	0	6	5	15	24	4.14	1.030	موافق	7
		%	0.0	12.0	10.0	30.0	48.0				
10	يستغرق تأهيل الطفل بعد زراعة القوقعة وقتاً طويلاً	ك	0	8	3	13	26	4.14	1.107	موافق	8
		%	0.0	16.0	6.0	26.0	52.0				
7	تؤثر الزيارات المتكررة والمتابعة في مراكز التأهيل على الروتين اليومي للأسر	ك	0	8	6	15	21	3.98	1.097	موافق	9
		%	0.0	16.0	12.0	30.0	42.0				
9	برامج التأهيل المقدمة لا تساهم في الاندماج الكامل والسريع في مجتمع السامعين	ك	1	5	9	14	21	3.98	1.097	موافق	10
		%	2.0	10.0	18.0	28.0	42.0				
5	مواعيد جلسات التأهيل غير مناسبة لظروف الأسرة	ك	0	10	9	13	18	3.78	1.148	موافق	11
		%	0.0	20.0	18.0	26.0	36.0				
	الدرجة الكلية للبعد							4.20	0.796	موافق	

يتضح من الجدول رقم (11) موافقة أفراد عينة الدراسة من الأمهات على وجود مشكلات البيئة الأسرية والتي تتعلق بالتأهيل، فقد بلغ متوسط موافقتهم على المشكلات التي تتعلق بالتأهيل (4.20 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي وتشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

ومن الجدول رقم (11) يتبين اختلاف المتوسطات على العبارات، حيث جاءت العبارة (قلة عدد المراكز المتخصصة تعيق الأسر في الحصول على الخدمات المطلوبة للتأهيل) في المرتبة الأولى بمتوسط (4,56)، فكما ذكر سابقاً، توجد ندرة في مراكز زراعة القوقعة في السودان، وعدم وجود أخصائيين في مراكز التأهيل، وقد تبرر هذه النتيجة بسبب حداثة أقسام التربية الخاصة بكليات التربية في السودان، وقد أكدت دراسة جاووسكا وآخرين Gawłowska et al. (2020) أن من أكبر المشكلات التي تواجه آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة هي مدة الانتظار للتأهيل واستبدال معالج الكلام. تليها في المرتبة الثانية عبارة (ندرة وجود أخصائي النطق والتخاطب في برامج ومراكز التأهيل السمعي)، وقد يعزى ذلك إلى أن النقص على مستوى الدولة؛ وذلك بسبب قلة عدد الخريجين من أقسام التربية الخاصة، واتفقت هذه النتيجة مع

دراسة هاتنغن وفيليما Hattingen and Välimaa (2012) التي بينت أن الأطفال الصم زارعي القوقعة لم يتلقوا ما يكفي من خدمات علاج النطق واللغة، حيث تطلبت عملية التأهيل جهداً كبيراً من الأسر.

أما من حيث العبارات الأقل وفقاً للمتوسط الحسابي فقد تمثلت في عبارة (برامج التأهيل المقدمة لا تساهم في الاندماج الكامل والسريع في مجتمع السامعين)، وقد يعود ذلك إلى عدم تخصصية المراكز ونقص المهنيين وعدم المعرفة الكافية لدى الأسر بأهمية المتابعة، في المرتبة الأخيرة جاءت العبارة بمتوسط (3,78)، والتي تنص على:(مواعيد جلسات التأهيل غير مناسبة لظروف الأسرة). واتفقت تلك النتيجة مع دراسة براثيبا وجلاديس Prathiba and Gladys (2020) التي أشارت إلى وجود تحديات كبيرة لدى الأسر بشأن مواعيد الجلسات، وقد تضطر بعض الأسر للسفر والتنقل أحيانا إلى مراكز القوقعة لتلقي خدمات التأهيل. كما أشار نوبليت وآخرين Noblitt et al. (2018) التي توصلت إلى أن المسافة إلى مراكز زراعة القوقعة كانت حاجزاً كبيراً للأسر أمام الحصول على الخدمات السمعية للمشاركين من الريف مقارنة بالمشاركين من الحضر.

وبذلك يمكن القول بأن أكثر المشكلات المتعلقة بالتأهيل تمثلت في كثرة المراكز وعدم تخصصيتها بنفس الوقت وبالتالي تبذل الأسر جهداً في اختيار مركز التأهيل المناسب الذي يراعي احتياجات أبنائهم ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويرشدهم بشكل صحيح نحو كيفية التعامل مع ابنهم، بالإضافة إلى ضعف مهارات العاملين في مراكز التأهيل وقلة الدورات التدريبية في مجال تأهيل التلاميذ الصم زارعي القوقعة، كما أشارت البحوث أيضاً إلى بعد المسافات إلى مراكز التأهيل في العديد من الأماكن، حيث تتركز تلك المراكز بالعاصمة السودانية الخرطوم، وأن هناك العديد من الأسر يسكنون خارج الخرطوم، وبالتالي فإن بعد المسافة يؤثر سلباً في التحاق أبنائهم بمراكز التأهيل المتخصصة.

كما نص السؤال السادس على **ما مشكلات البيئة الأسرية التي تتعلق بالحياة الأسرية، من وجهة نظر الأمهات** وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك لترتيب العبارات المتعلقة بهذا البعد.

ويوضح الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية وترتيبها لبعد مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية وترتيبها لبعد مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
8	تعتبر عملية إعادة التأهيل عملية مجهدة للأسر في السودان	ك	0	1	3	16	30	4.50	0.707	موافق بشدة	1
		%	0.0	2.0	6.0	32.0	60.0				
2	الطفل زارع القوقعة يحتاج إلى وقت وجهد كبير من أفراد الأسرة	ك	0	5	3	11	31	4.36	0.985	موافق بشدة	2
		%	0.0	10.0	6.0	22.0	62.0				

مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة بمرحلة الأساس بالسودان من وجهة نظر الأمهات										أمل أحمد عثمان مريم حافظ تركستاني
1	تواجه الأسرة ضغوط كثيرة بعد زراعة القوقعة	ك	0	2	6	16	26	4.32	0.844	موافق بشدة	3
		%	0.0	4.0	12.0	32.0	52.0				
7	الالتزامات والمسؤوليات المستمرة بعد زراعة القوقعة يكون له تأثير على الأسرة ككل	ك	0	6	4	20	20	4.08	0.986	موافق	4
		%	0.0	12.0	8.0	40.0	40.0				
6	تتوقف بعض الأمهات عن العمل لرعاية طفلها بعد زراعة القوقعة	ك	0	11	7	13	19	3.80	1.178	موافق	5
		%	0.0	22.0	14.0	26.0	38.0				
5	عدم التوازن في الرعاية المقدمة لبقية أفراد الأسرة يثير الغيرة ويولد المشاعر السلبية بينهم	ك	0	9	7	21	13	3.76	1.041	موافق	6
		%	0.0	18.0	14.0	42.0	26.0				
3	تشكل رعاية الطفل زارع القوقعة إجهاداً وعبئاً على الأسرة	ك	0	14	4	15	17	3.70	1.216	موافق	7
		%	0.0	28.0	8.0	30.0	34.0				
4	الاهتمام بالطفل زارع القوقعة يؤثر على الحياة اليومية للأسرة	ك	1	14	4	14	17	3.64	1.274	موافق	8
		%	2.0	28.0	8.0	28.0	34.0				
الدرجة الكلية للبعد								**4.02**	**0.843**	**موافق**	

يتضح من الجدول رقم (12) موافقة أفراد عينة الدراسة من الأمهات على وجود مشكلات البيئة الأسرية التي تتعلق بالحياة الأسرية، حيث بلغ متوسط موافقتهم (4.02 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي وتشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تم ترتيب العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي: حيث جاءت العبارة (تعتبر عملية إعادة التأهيل عملية مجهدة للأسر في السودان)، بمتوسط (4,50)، وذلك بسبب بعد المراكز وقلتها والميزانية التي تتطلبها في المرتبة الأولى من حيث الموافقة، واتفقت في هذه النتيجة مع دراسة آلم وآخرين Alam et al. (2019) التي أوضحت أن الآباء عبروا عن أن أبرز الصعوبات التي واجهتهم بعد زراعة القوقعة هي أخذ إجازة من العمل لمراجعة مراكز زراعة القوقعة، تليها عبارة (الطفل زارع القوقعة يحتاج إلى وقت وجهد كبير من أفراد الأسرة). وترى الباحثتان أن هذه الضغوط قد تظهر في صورة ضغوط نفسية وجسدية ومادية، يتمثل أغلبها في تقبل الفقدان السمعي لأطفالهم والتعامل مع المجتمع وكذلك تفهم بقية أفراد الأسرة للوضع الخاص للطفل والذي يتطلب اهتماما خاصاً، والمصروفات المتعلقة بزراعة القوقعة والتي تؤثر على ميزانية الأسرة، وفي هذا المجال أوضحت دراسة براثيبا وجلاديس Prathiba and Gladys (2020) أن هناك تحديات كبيرة تواجه الآباء، من بينها القلق بشأن مستقبل طفلهم وكذلك اتفقت مع دراسة كاجولادا وكولر النوعية Cagulada and Koller. (2020) التي توصلت إلى أن الآباء وأطفالهم يسعون للتكيف والتعامل مع الاستبعاد ونقص الوعي المجتمعي بالرغم من السياسات والممارسات التي وضعت لدعمهم ومع ذلك، لم يقض على الوصمة المجتمعية وأن أطفالهم هم أكثر عرضة للتحديات في حياتهم اليومية في المدرسة والمجتمع.

ومن حيث العبارات الأقل تكراراً كانت عبارة (تشكل رعاية الطفل زارع القوقعة إجهاداً وعبئاً على الأسرة)، في هذا المجال أشارت دراسة أحمد (2017) إلى أن أكثر الضغوط والمشكلات التي تتعرض لها أسر الأطفال ذوي الإعاقة (زارعي القوقعة) هي عدم قدرة الأسرة على ممارسة حياتها بصورة طبيعية. تليها في المرتبة الثامنة والأخيرة وبمتوسط

(3,64)، جاءت العبارة (الاهتمام بالطفل زارع القوقعة يؤثر على الحياة اليومية للأسرة)، حيث يتغير روتين الأسرة، وتتأثر الأسرة مادياً بسبب تكاليف زراعة القوقعة المستمرة وكذلك اجتماعياً بسبب الزيارات ومواعيد الجلسات، حيث أوضحت المشاركات أنهن توقفن عن الزيارات العائلية.

من نتائج الدراسة يتضح أن الحياة الأسرية تلعب دوراً مهماً في نجاح الأطفال بعد زراعة القوقعة، إلا أن بعض الأسر قد تواجهها بعض الصعوبات بعد زراعة القوقعة من أهم المشكلات التي تتعلق بالحياة الأسرية هي تغير روتين الأسرة، وتأثرها مادياً ونفسياً، كما أن معاناة الأسرة من نظرة المجتمع لها وما قد يتعرض له الطفل من التنمر أو السخرية في بعض الأحيان يمثل عبئاً نفسياً على أسرة التلاميذ، بالإضافة إلى تأثر الأسرة اجتماعياً، وأيضاً فإن زراعة القوقعة يعد قراراً صعبا أمام الأسرة، نظراً لعدم وضوح الآثار الناتجة عن ذلك، وتخوف الأسرة وقلقها على المستقبل.

للإجابة عن **السؤال السابع والذي ينص على ما مشكلات البيئة الأسرية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة التي تتعلق بالمعلومات؟** تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13):

جدول (13)

المتوسطات الحسابية وترتيبها لبعد مشكلات تتعلق بالمعلومات

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
7	المعلومات المتوفرة للأسر حول التأهيل السمعي بعد زراعة القوقعة محدودة	ك	0	7	4	17	22	4.08	1.047	موافق	1
		%	0.0	14.0	8.0	34.0	44.0				
4	الحصول على معلومات كافية عن زراعة القوقعة يستغرق قدراً كبيراً من الوقت والجهد	ك	0	8	3	19	20	4.02	1.059	موافق	2
		%	0.0	16.0	6.0	38.0	40.0				
8	عدم كفاية توعية الأسر وتقديم المشورة فيما يتعلق بزراعة القوقعة وتبعاتها	ك	0	8	3	21	18	3.98	1.040	موافق	3
		%	0.0	16.0	6.0	42.0	36.0				
1	المعلومات المتوفرة لدى الأسر عن زراعة القوقعة محدودة	ك	1	6	6	19	18	3.94	1.077	موافق	4
		%	2.0	12.0	12.0	38.0	36.0				
5	التواصل المحدود بين أسر الأطفال زارعي القوقعة لتبادل الخبرات والمعلومات	ك	0	6	10	16	18	3.92	1.027	موافق	5
		%	0.0	12.0	20.0	32.0	36.0				
3	تفتقر الأسر للدعم والمشورة والمعلومات من المختصين قبل زراعة القوقعة وبعدها	ك	1	7	6	18	18	3.90	1.111	موافق	6
		%	2.0	14.0	12.0	36.0	36.0				
6	أخصائي السمع والأطباء ليست لديهم معرفة كافية بمعايير الترشيح لزراعة القوقعة	ك	2	7	10	16	15	3.70	1.165	موافق	7
		%	4.0	14.0	20.0	32.0	30.0				
2	تأخرت في زراعة القوقعة لطفلي بسبب قلة المعلومات	ك	2	16	6	11	15	3.42	1.326	موافق	8
		%	4.0	32.0	12.0	22.0	30.0				
	الدرجة الكلة للبعد							**3.87**	**0.862**	**موافق**	

يتضح من الجدول رقم (13) موافقة أفراد عينة الدراسة من الأمهات على وجود مشكلات البيئة المدرسية التي تتعلق بالمعلومات، حيث بلغ متوسط موافقتهم على المشكلات التي تتعلق بالمعلومات (3.87 من 5.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي وتشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

ويتبين من الجدول رقم (13) اختلاف المتوسطات الحسابية للعبارات حيث تراوحت بين (3.42 إلى 4.08)، جاءت العبارة (المعلومات المتوفرة للأسر حول التأهيل السمعي بعد زراعة القوقعة محدودة)، في المرتبة الأولى من حيث الموافقة بمتوسط (4,08)، وتبرر الباحثتان أن ذلك قد يكون بسبب حداثة تجربة زراعة القوقعة في السودان، فتواجه الأسر عند زراعة القوقعة نقص المعلومات والمعرفة حول العملية وما يتبعها من برامج تأهيلية. وقد يرجع ذلك إلى أن الأسر قد تجتهد من نفسها للبحث عن المعلومات، دون أي مساعدة من الجهات ذات العلاقة. واتفقت مع دراسة (إدريس، وآخرون، 2019) التي توصلت إلى أن الأسر تحتاج في أغلب الأحيان إلى الشعور بالأمان المعلوماتي حول الفوائد المكتسبة والأضرار المحتملة لأطفالهم على المدى القريب والبعيد حيث إن انعدام المعرفة وصعوبة ضبط الفوائد والمخاطر، ومشاعر الخوف جميعها عوامل تعرقل عملية اتخاذ القرار.

تليها جاءت عبارة (المعلومات المتوفرة لدى الأسر عن زراعة القوقعة محدودة)، فمعظمها متوفرة من مصادر غير موثوقة أو عبارة عن تجارب شخصية، والتي قد لا تكون مفيدة بعض الأحيان بسبب اختلاف الحالات والظروف البيئية، فالأسر بحاجة إلى معلومات واضحة لفهم الحالة الطبية لزراعة القوقعة وكذلك الجوانب الفنية المتعلقة برعاية الجهاز والمحافظة عليه وفي المرتبة الخامسة عبارة (التواصل المحدود بين أسر الأطفال زارعي القوقعة لتبادل الخبرات والمعلومات)، حيث أن الدعم العاطفي بين الأسر يساعد في التخفيف من الضغوط التي تواجه هذه الأسر، إلا أنه بسبب اتساع الرقعة الجغرافية للأسر وتوزعهم على المراكز المختلفة لا يوجد تواصل بين هذه الأسر.

ومن حيث العبارات الأقل متوسطاً جاءت عبارة (أخصائي السمع والأطباء ليست لديهم معرفة كافية بمعايير الترشيح لزراعة القوقعة)، وفي المرتبة الأخيرة وبمتوسط (3,42)، جاءت العبارة (تأخرت في زراعة القوقعة لطفلي بسبب قلة المعلومات) ويعد عدم توفر المعلومات في السودان من أهم أسباب تأخر سن زراعة القوقعة في السودان. واتفقت تلك النتيجة مع دراسة سوكونتهامان وآخرين Sukonthaman et al. (2022) التي أشارت إلى أنه بسبب محدودية الخدمات الطبية وخدمات التدخل المبكر ظهرت عدة مشكلات واجهت الآباء ومنها قلة معرفة الآباء ما يجب عليهم فعله بعد التشخيص الأولي بالإضافة إلى عدم وجود وعي كافي حول أهمية إجراء زراعة القوقعة مما سبب التأخير في إجراء العملية.

وفي ضوء ذلك يمكن القول أن حاجة الأمهات إلى معلومات متنوعة حول زراعة القوقعة تعتبر مهمة خلال الفترة الممتدة من فترة اتخاذ القرار حتى الجراحة وطوال فترة التأهيل، فالآباء بحاجة إلى دعم كبير حيث تعتبر عملية الحصول على المعلومات عملية مجهدة ومرهقة، وبينت نتائج الدراسة أن الحصول على المعلومات حول زراعة القوقعة يمثل تحدي

يواجه الأسر في السودان، وهو ما يعد عائقاً كبيراً حيث يتبين ضرورة الحصول على المعلومات الدقيقة حول زراعة القوقعة بما يسهم في زيادة مستوى وعي الأسر نحو كيفية التعامل مع أبنائهم قبل وبعد زراعة القوقعة وكيفية تأهيلهم. كما اتفقت تلك النتيجة مع دراسة سوكونتهامان وآخرين Sukonthaman et al. (2022) التي أشارت إلى أنه بسبب محدودية الخدمات الطبية وخدمات التدخل المبكر ظهرت عدة مشكلات واجهت الآباء ومنها قلة معرفة الآباء ما يجب عليهم فعله بعد التشخيص الأولي بالإضافة إلى عدم وجود وعي كافي حول أهمية إجراء زراعة القوقعة مما سبب التأخير في إجراء العملية.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- تقديم الدعم المادي من الدولة لأسر التلاميذ الصم زارعي القوقعة من خلال توفير مخصصات لهؤلاء التلاميذ
- تنظيم دورات توعية وإرشاد للأسر بكيفية التعامل مع جهاز القوقعة وفق الطرق العلمية.
- إشراك الأسر في برامج إعادة التأهيل من خلال التعاون ببرنامج متكامل.
- توفير الأخصائيين والفنيين في مجال التعامل مع القوقعة والمعينات السمعية.
- تكييف المناهج الخاصة بالتلاميذ بصورة عامة والتلاميذ زارعي القوقعة.
- على وزارة التعليم العالي زيادة عدد خريجي التربية الخاصة لتجويد الخدمات وتغطية عدد المستفيدين.

مقترحات الدراسة:

بناءً على النتائج تقترح الدراسة البحوث التالية:

- دراسات عن زراعة القوقعة في السودان، نظراً لحداثة تجربة زراعة القوقعة في السودان.
- دراسة عن مدى رضا أسر الأطفال الصم زارعي القوقعة عن زراعة القوقعة لأطفالهم.
- دراسة عن التعاون بين أسر الأطفال الصم زارعي القوقعة والعاملين في مراكز إعادة التأهيل.
- دراسة مقارنة بين آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة وأمهاتهم حول جودة الحياة الأسرية.
- دراسة عبر ثقافية بين مستوى الخدمات المقدمة للأطفال زارعي القوقعة في السودان والمملكة العربية السعودية.

المراجع

أبو الحسن، احمد. (2018). سلوك رفض المدرسة وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية. *دراسات تربوية ونفسية* جامعة الزقازيق:33(2)، 127—182.

أبو سمرة، محمود ومجدلاوي، وفاء. (2016). المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة في فلسطين: دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*،5(4)،47-68.

أحمد، نوف. (2017). *التوافق الدراسي لدي الطلاب فاقدي السمع بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة امدرمان الإسلامية (الخرطوم).

إدريس، مصطفى.، العنزي، فاطمة والمطيري، ممدوح. (2019). استكشاف خبرة والدية لثلاثة أطفال من زارعي القوقعة. *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية*: دار الأطروحة للنشر العلمي، العراق، 4(4)، 27-50.

البيلاوي، إيهاب. (2010). تطور نمو اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الإلكترونية. *مجلة كلية التربية*: جامعة الإسكندرية،2(4)، 216-230.

بركات، وجدي. (2008). إستراتيجية التضامن كمدخل لتنظيم مجتمع أسر المعاقين سمعياً. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*: كلية الخدمة الاجتماعية،جامعة حلوان، 24(1)، 47-103.

حراوبية، ليندة.، ونوغي، خير الدين.، جودي، سهام.، محدادي، أسماء.، زميرلي، عمار. (2012). الصلابة النفسية لدى أولياء الأطفال الذين استفادوا من الزرع القوقعي: دراسة مقارنة. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة محمد خيضر: بسكرة، الجزائر،12(3)،283-298.

حنفي، علي. (2014). *مدخل إلى الإعاقة السمعية*. دار الزهراء: الرياض.

الزريقات، إبراهيم.(2009). *الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*. عمان: دار الفكر.

شيتز، نانسي. (2015). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين*. (ترجمة: أ.د. طارق الريس)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2012).

عايش، صباح. (2021). جودة الحياة الأسرية لدى أسر المعاقين عقلياً. (دراسة ميدانية على أسر المعاقين عقلياً بالشلف وتيارت) – *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*: المركز الجامعي بلحاج بوشعيب، 5(1)231-258.

عياش، ليلى. (2015) *البيئة الأسرية، العصاب والتحصيل الدراسي لدى تلامذة التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

عبد المجيد، عبد الله. (2014). مشكلات تدريس مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بمحلية الدويم. *دراسات تربوية*: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، الخرطوم، 12(24)،34-69.

ماهشي، جيمس. وموسيلي، ماري. وسكوت، سوزان. (2015). *تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام*. (علي الزهراني، ترجمة)، دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر الكتاب الأصلي في عام 2012).

المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي*. دار الكتب: القاهرة.

الجمعية القومية السودانية لرعاية الصم. (2021). مقابلة مع رئيس الجمعية القومية السودانية لرعاية الصم/ بتاريخ 14/يناير/2021/عبد الرحمن الخليفة.

النملة، عمر. (2017). *العوامل المحددة للبيئة الأسرية المسيئة للأطفال: دراسة من منظور العاملين في لجان ودور الحماية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية.

Aloqaili, Y., Arafat, A., Hakami, A., Almalki, M., Almarzoug, A.,& Alalula, L. (2019). Knowledge about cochlear implantation: A parental perspective. *Cochlear Implants International*, 20(2), 74-79.

Archbold, S,. Lutman, M,. Gregory, S., Neill, C& Nikolopoulos, T,. (2002). Parents and their Deaf Child: Their perceptions three years after cochlear implantation. *Deafness and Education International*, 1(4), 12–40.

Alam, N., Munjal, S., Sharma, A., Panda, N.,& Banumathy, N. (2019). Parental Expectation and Perception of CI Benefits in Their Implanted Wards. *Indian Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*, 71(2),1153-1156.

Bhamjee, A., Roux, T., 2, Schlemmer, K., 3., Perold, J., Cass, N., Schroeder, K., Schlesinger, D., Ceronio, D.,& Vinck, M(2019). Parent-perceived challenges related to the pediatric cochlear implantation process and support services received in South Africa. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*(126).. doi: 10.1016/j.ijporl.2019.109635.

Bayazıt ,Y., Altınyay, S., Cevizci, R. (2015). Delayed prelingual cochlear implantation in childhood and puberty. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(2),146–150.

Chundu, S., Manchaiah, V., Stephens, D.,& Kumar, N.(2013).Parental reported benefits and shortcomings of cochlear implantation: Pilot study findings from Southeast Asia. *Cochlear Implants International*, 14(1), 22-30.

Cagulada, E.,& Koller, D. (2020). "It's a hearing world": Parents' perspectives of the wellbeing of children who are deaf and hard of hearing. *Deafness & Education International*,22(2),139-155.

Christiansen, J& Leigh, I.(2005). *Cochlear Implants in Children: Ethics and Choices*. 2nd Edition, Gallaudet University Press, Washington.

Davenport, C.,& Holt, R. (2019). Influence of Family Environment on Developmental Outcomes in Children with Cochlear Implants: A Matched Case Study.*Volta review: Alexander Graham Bell Association*,119(1), 29-55.

Ecki-Dorn, J., Baumgartner, W., Jappel, A., Hamzavi, J,.& Frei, K. (2004).Successful integration of cochlear-implanted children in regular school system. *International Congress Series*, 1273,409–412.

Hyde,M., &Power,D.(2006). Some ethical dimensions of cochlear implantation for deaf children and their families. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1). 102–111.

Huttunen, K., & Välimaa,T. (2020). 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.

Humphries, T., Kushalnagar,P., Mathur,G., Napoli,D., Rathmann, CH.,& Smith, S. (2019). Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 118, 134-142.

Hoff, E., ,Laursen,B., Tardif,T.,& Bornstein,M. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting*,2,231–252.

Hyde, M., & Punch, R. (2010). Coming to a Decision About Cochlear Implantation: Parents Making Choices for their Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 163-178.

Gawłowska, M., Wierzbicka, M., Kida, M.,& Obrębowska, Z . (2020). The survey of parents' and adults recipients' satisfaction with cochlear implantation determined by the place of residence. *International Journal of Otolaryngology Polish*, 74(6), 21-28.

Geers, A. (2001). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing,* 24(1), 59-68.

Kerem ,D.(2009). *The effect of music therapy on spontaneous communicative interactions of young children with cochlear implants*, Unpublished PhD thesis, Faculty of Humanities, Aalborg University Denmark.

Lonka, E.,& Komulainen,E. (2011). Spoken Language Skills and Educational Placement in Finnish Children with Cochlear Implant. International *Journal of Phoniatrics, Speech Therapy and Communication Pathology* .63(6),296–304.

Majorano, M., Guerzoni,L., Cuda.,D& Morelli, L. (2020). Mothers' emotional experiences related to their child's diagnosis of deafness and cochlear implant surgery: Parenting stress and child's language development. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*,(130),DOI 10.1016/j.ijporl.2019.109812.

Misron, k., Kamalden, T., Misron, L., Devesahayam, P.,& Misron, S.(2021).Long-term maintenance costs incurred by the families of pediatric cochlear implant recipients in Malaysia. *Cochlear Implants International*, 22(5), 291-295.

Marschark, M,. Rothen,C& Fabich,M.(2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3),269-282.

Necula,V., Cosgarea,M., & Maniu,A. (2018). Effects of family environment features on cochlear-implanted children. European archives of oto-rhino-laryngology: *journal of the European Federation of Oto-Rhino-Laryngological Societies*, 275(9), 2209–2217.

Noblitt,B., Alfonso,K., Adkins, M.,& Bush, L. (2018).Barriers to Rehabilitation Care in Pediatric Cochlear Implant Recipients Bryce. *Otology & neurotology: American Otological Society*,22(2), 123-127.

Punch, R.,& Hyde, M. (2011).Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 475-493.

Prathiba, S.,& Gladys, D. (2020). Benefits of Cochlear Implants in Children with Hearing impairment: Parental Perspectives from Tertiary Care Hospitals in Tamilnadu. Indian. *Journal of Public Health Research & Development*, 11(6), 860-864.

Quittner,L., Cruz,I., Barker,H., Tobey, E., Eisenberg,S., & Niparko, K. (2013). Effects of maternal sensitivity and cognitive and linguistic stimulation on cochlear implant users' language development over four years. *The Journal of Pediatrics*, 162(2), 343–348.

Ravi, R., & Gunjawate, D. (2020). Parent reported barriers and facilitators towards cochlear implantation – Asystematic review. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 136, doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110163

Schraer – Joiner, L., & Prause – Weber, M.(2009). Strategies for Working with Children with Cochlear Implants. *Music Educators Journal*, 96(1), 48-55.

Soman.U,. Kan,D& Tharpe,A. (2012). Rehabilitation and educational considerations for children with cochlear implants. *Otolaryngologic clinics of North America*, 45(1),141-53.

Spencer,J., Tye-Murray,N., Kelsay,M., & Teagle, H.(1998).,Learning to use the cochlear implant: A child who beat the odds. *American Journal of Audiology*, 7(1), 24–29.

Sukonthaman, R., Bowen, S.,& Detchanarat, T.(2022). Perceptions and Experiences of Thai Parents Who Have a Child With a Cochlear Implant. *Communication Disorders Quarterly*, 44(2). doi.org/10.1177/15257401221076810

Sussell, A., Korinek ,L.,& Bulls, JA.(1996). Families R us: Building a parent/school partnership. *Teaching Exceptional Children*, 28 (4), 53–57.

Tobey, E., Geers, A., Brenner, C., Altuna, D., & Gabbert, G. (2003) . Factors associated with development of speech production skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing*, 24(1),36–45.

Tamis-LeMonda, S., Bornstein, H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748–767.

Venail, F., Vieu, A., Artieres,F.,Mondain,M.,&Uziel,A.(2010).Educational and employment achievements in prelingually deaf children who receive cochlear implants. *Archives of otolaryngology: head & neck surgery* 136(4),366–372.

Wiseman, K., Czyz, A.,& Nelson, J. (2021) Stress in Parents of School-Age Children and Adolescents With Cochlear Implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,26,(2),209–222.

Wu, J., Liu, Sh. (2019).A comparative study of educational placement and school adjustment of children with cochlear implants between China and Czech Republic. *Children and Youth Services Review*, 103,107-115.

Zait-Zaidman- A., Jamieson, J ., Chia, R., & Kozak, F. (2015). Cochlear Implantation Among Deaf Children With Additional Disabilities: Parental Perceptions of Benefits, Challenges, and Service Provision. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,20,(1),41–50.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

أطر مفاهيمية للحوكمة لتحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030

Conceptual frameworks for governance to improve the performance of work in the Departments of people with disabilities in the educational system in the light of the vision of the kingdom of Saudi Arabia 2030

عبدالله بن مسفر الحمالي القحطاني

قسم ذوي الإعاقة بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية

Abdullah Misfer ALHmali Al-Qahtani

Department for People with Disabilities at the General Administration of Education in the Eastern Province

المستخلص: هدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لتحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، واتبع البحث المنهج الوصفي الوثائقي، ومن خلاله تم رصد وتحليل الأدبيات، والدراسات السابقة والوثائق العربية والعالمية ذات العلاقة بموضوع البحث. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها: إن للحوكمة دورًا فعالًا في تحسين أداء أقسام ذوي الإعاقة، وتسهم في ضبط العلاقات بين أصحاب المصلحة، والمشاركة في عمليات اتخاذ القرارات؛ كما تسهم في إيضاح الهياكل التنظيمية التي تحسن جودة الممارسات الإدارية، وتؤدي إلى زيادة الوعي والثقافة عن الحوكمة لدى جميع العاملين في المؤسسات التعليمية، وينبغي تدريب المديرين على الحوكمة ومفاهيمها. وكشفت نتائج البحث كذلك عن وجود المركزية التي تحد من صلاحيات القيادات في اتخاذ القرارات، حيث تعد من أبرز المعوقات لتطبيق الحوكمة في أقسام ذوي الإعاقة. وفي ضوء هذه النتائج، قدم البحث تصورًا مقترحًا لتحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الكلمات المفتاحية: أطر مفاهيمية – التربية الخاصة – المنظومة التعليمية – الحوكمة

Abstract: The aim of the research was to present a proposed concept to improve the performance of work in the Departments of people with disabilities in the educational system in the light of the vision of the kingdom of Saudi Arabia 2030, and the research followed the descriptive and documentary approach, through which the literature, previous studies and Arabic and international documents related to the research topic were monitored and analyzed. The research reached a set of results, the most prominent of which are: governance has an effective role in improving the performance of departments with disabilities, contributes to controlling relations between stakeholders, and participation in decision-making processes; it also contributes to clarifying organizational structures that improve the quality of management practices, and leads to increasing awareness and culture about governance among all employees in educational institutions, managers should be trained on governance and its concepts. The results of the research also revealed the existence of centralization that limits the powers of leaders in decision-making, as it is one of the most prominent obstacles to the implementation of governance in departments with disabilities. In light of these results, the research presented a proposed scenario to improve the performance of work in the Departments of people with disabilities in the educational system in the light of the vision of the kingdom of Saudi Arabia 2030.

Keywords: Conceptual frameworks-special education-educational system-governance.

(1) رئيس قسم ذوي الإعاقة بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية amq20000@gmail.com

المقدمة

تعد الحوكمة أحد مداخل الإصلاح التي تسهم في إحداث تغييرات جذرية في العملية التعليمية، وإحداث نقلة نوعية في المخرجات التعليمية، ولذا يعد التعليم أكثر المؤسسات حاجةً إلى تطبيق مبادئ الحوكمة من أجل إعداد خريج مؤهل يسهم في الإنتاج والخدمات. وبناءً عليه، ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من المطالبات بتطبيق مبادئ الحوكمة.

وقد أصبحت حوكمة المؤسسات التعليمية من أهم المواضيع التي تتطرق لها اقتصاديات دول العالم، حيث إنها تعزز النجاح والإصلاح الاقتصادي والإداري والتربوي في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة والتنافس الشديد بين الدول (أخضر، 2020).

على أن تطبيق عناصر الحوكمة ليس هو الهدف، ولكن تحقيق مستويات متقدمة في تطبيق تلك العناصر هو الطريق نحو تعزيز جودة الحكم، وتعزيز مستويات الخدمات العامة، وهناك شبه اتفاق على تعريف الحوكمة ومبادئها بين المؤسسات الدولية والدول، وهو ما يساعد الحكومات على وضع الخطط لتطبيق تلك المبادئ (البسام، 2022).

وتعد الحوكمة من أهم المفاهيم والمداخل الإدارية المعاصرة التي تزايدَ الاهتمامُ بها في الآونة الأخيرة، حيث يتصدى هذا المفهوم لكيفية قيام النظم التعليمية بتحقيق أهدافها، وتعزيز عدالتها ونزاهتها؛ ومن ثم تتزايد المطالب بحوكمة الإدارة الحكومية بكل قطاعاتها، ومنها قطاع التعليم، بوصفه أحد أهم أولويات الدول والمجتمعات في البلدان العربية التي تشهد تحولات في جميع المجالات، لما يتضمنه هذا المدخل من معايير المساءلة والشفافية والشراكة والمشاركة وتحسين الخدمات التي تقدمها الحكومات إلى المواطنين (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022).

ومع إطلاق المملكة العربية السعودية لرؤيتها (2030) التي تسعى لإصلاح الاقتصاد وتنويع مصادر الدخل وبناء صناعة تنافسية، توجهت الأنظار نحو مؤسسات التعليم لكونها المفتاح الأول للبحث والابتكار، وضخِّ العقول الواعدة القادرة على صناعة المستقبل؛ وكان من أبرز المداخل الحديثة لإصلاح التعليم والنهوض به من أجل تحقيق أهدافها، مدخل "الحوكمة". ولذلك، ناقشت الكثير من الدراسات أهمية الحوكمة وفائدتها الكبيرة التي تنعكس على أداء مؤسسات التعليم وجودة مخرجاتها.

وتعرف الحوكمة بأنها "عملية اتخاذ قرارات وصنع سياسات يشارك فيها المستفيدون ومقدمو الخدمات العامة في صياغة وإعداد وتنفيذ وتقييم الرقابة على تنفيذ السياسات العامة" (البسام، 2022، ص.69).

وفي سياق المؤسسات التعليمية تعرف الحوكمة بأنها "الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة المؤسسات التعليمية، ورقابتها، ومتابعة تنفيذ خططها وتطوير أدائها" (العزيزي، 2016، ص.323).

وأشار تقرير اليونسكو (2022) إلى أنه يجب أن يتماشى أسلوب قادة المؤسسات التربوية في إداراتهم وثقافتهم مع مبادئ التنمية المستدامة من خلال توفير عمليات صنع قرارات ديمقراطية لجميع أعضاء المؤسسة، وأصحاب المصلحة.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية الحوكمة، منها دراسة العتيبي (2016) التي أوصت بضرورة تطبيق الحوكمة، واعتماد الإدارة الرشيدة في مؤسسات التعليم العام بالمملكة بعد أن كشفت من خلال دراستها عن وجود ضعف كبير في شفافية الأداء لدى القيادات التعليمية، ونتيجة مماثلة في المساءلة، والتمكين، واللامركزية. وأشارت دراسة المهنا والعمود (2021) إلى أهمية التوسع في مشاركة أصحاب المصلحة من (المعلمين، وقادة المدارس، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، والطلاب) وفي صنع القرارات الإدارية والتعليمية في وزارة التعليم. وأوصت دراسة الزايدي (2019) بتحديث الهياكل التنظيمية في إدارات التعليم ومكاتب التعليم التابعة لها بما يتماشى مع متطلبات التغيير والتطوير ورؤية المملكة 2030 التي تعتمد على حوكمة الأداء الحكومي كأحد أهم الركائز الأساسية التي تعتمد عليها. وأوصت دراسة البارقي (2021) بتحديد أصحاب العلاقة والمصلحة بالتعليم وتنظيم العلاقة بين كل الجهات ذات المصلحة. وأشارت دراسة الغامدي وشحبل (2021) إلى العمل على تحديد آليات واضحة وفق إجراءات مقننة لتعزيز تطبيق مبدأ العدالة عند مساءلة العاملين. وأوصت دراسة آل مغيرة (2017) بضرورة العمل على تحديث اللوائح والأنظمة بما يدعم تطبيق الحوكمة وتطوير الأداء القيادي في ضوئها. وبينت دراسة المدرع (2018) ضرورة العمل على رفع مستوى تطبيق المشاركة من خلال مراعاة بعض المعايير والشروط التي يجب توافرها لدى كل مشارك ومنها الخبرة ومستوى التأهيل والتدريب بحيث يتم تحديد نوع ومجال المشاركة على ضوئها.

ولذلك تسعى وزارة التعليم (2020) في الخطة الاستراتيجية من 2020 إلى 2023 إلى وضع أهداف تتوافق مع الوضع الحالي والمستقبلي والتوجهات العالمية، وذلك من خلال الأهداف الاستراتيجية والتي منها حوكمة الأنظمة، وتطوير بيئات العمل.

وحيث تهدف الإدارة العامة لبرامج ذوي الإعاقة إلى ضمان تقديم الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم العام أو ضمن برامج خاصة (وزارة التعليم، 1436هـ).

وبالاطلاع على الأدبيات التي تناولت الحوكمة في المؤسسات التعليمية يلاحظ أنها من أبرز الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال تطوير مؤسسات التعليم، وذلك بالتزامن مع إقرار الرؤية 2030 في وزارة التعليم وظهور مفاهيم إدارية كالحوكمة. وفي هذا السياق، أجرى العربي وسعد الدين (2021) دراسة سعت للتعرف إلى الأسس النظرية للحوكمة وأهميتها، والتعرف إلى واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات، ورؤساء الأقسام، والمشرفين بالإدارات ومكاتب التعليم (بنين وبنات) في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، وبلغ عددهم (666) فردًا، واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ عدد أفرادها (267) فردًا، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان جاءت بدرجة متوسطة، فجاءت الشفافية بالمرتبة الأولى، تليها المشاركة، وفي الأخير جاءت المساءلة. وكشفت دراسة البارقي (2021) عن الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير

في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وقدمت مقترحات لحل هذه الصعوبات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينتين من القيادات التعليمية في المملكة، تكونت العينة الأولى من مديري العموم ورؤساء الأقسام العامة ومساعديهم في جهاز وزارة التعليم بالرياض وعددهم (394)، أما العينة الثانية فتكونت من جميع مديري مكاتب التعليم ومساعديهم في إدارات التعليم والبالغ عددهم (216) مديرًا ومديرة. وتوصلت إلى أن الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم جاءت بدرجة موافقة عالية وهي على التوالي؛ الصعوبات الإدارية، الصعوبات المتعلقة بالثقافة التنظيمية والمجتمعية، الصعوبات التنظيمية، الصعوبات المتعلقة بالموارد. وسعت دراسة المهنا والعمود (2021) للتعرف إلى واقع الممارسات الإدارية في مدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية بمنطقة الرياض من منظور مبادئ الحوكمة، والمعوقات التي تحول دون تطبيق مبادئ الحوكمة في تلك المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وطبقت استبانة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (31) قائدًا وقائدة في مدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية في منطقة الرياض. وتوصلت إلى أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية بمنطقة الرياض جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء بُعد العدالة في المرتبة الأولى، ثم بعد المشاركة في المرتبة الأخيرة؛ كما توصلت إلى إن أفراد الدراسة موافقون على المعوقات التي تواجه تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس دمج ذوي الإعاقة البصرية بمنطقة الرياض بدرجة مرتفعة، وأبرزها المعوقات المادية، والمعوقات البشرية، والمعوقات التنظيمية. وسعت دراسة الغامدي وشحبل (2021) للتعرف إلى واقع تطبيق الحوكمة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث بإدارة التعليم بمدينة الرياض في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التدريب، والبالغ عددهم (70) مشرفًا ومشرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بمدخله المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للبحث. وكان من أبرز نتائج الدراسة إن أفراد البحث موافقون بدرجة مرتفعة على واقع تطبيق الحوكمة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث بإدارة التعليم بمدينة الرياض، وجاء ترتيبها تنازليًا لكل منها كما يلي (الشفافية، والعدالة، والمساءلة، والمشاركة)، وكان المشاركون موافقين بدرجة متوسطة على الصعوبات، وموافقين بدرجة مرتفعة على المقترحات التي تساعد على تطوير تطبيق الحوكمة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث بإدارة التعليم بمدينة الرياض. وسعت دراسة المالكي والمالكي (2021) للتعرف إلى واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بإدارة شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، من وجهة نظر المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين المنقولين في حركة النقل الداخلي بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة نهاية العام الدراسي 1441هـ. وبلغ مجتمع الدراسة (1013) معلمًا، وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة للمجتمع وفق الطرق العلمية بلغ عدد أفرادها (295) معلمًا. وكان من أبرز النتائج أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بإدارة شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاء منخفضًا في كل محور من محاور الدراسة. وتوصلت دراسة أخضر (2020) إلى رصد أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة وسبل تحقيقها. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. وتكون

مجتمع الدراسة من جميع مديري عموم التعليم في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (46) مديرًا. وكان من أبرز النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة، وكان أبرز أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة (بُعد مكافحة الفساد، ثم بُعد العدالة، ثم بُعد الفعالية، ثم بُعد المساءلة، ثم بُعد الكفاءة، ثم بُعد المشاركة، ثم بُعد سيادة القانون، وأخيرًا بُعد الشفافية). وهدفت دراسة الشهراني والزهراني (2020) إلى الكشف عن درجة توفر متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بمستوى الأداء في مدارس بيشة من وجهة نظر القائدات والمعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدما المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع قائدات ومعلمات التعليم العام بمحافظة بيشة البالغ عددهن (80) قائدة، و(2059) معلمة، وطبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (64) قائدة، و(344) معلمة، وتمثلت أداة جمع المعلومات في الاستبانة. ومن أبرز نتائج الدراسة درجة أن توفر متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس بيشة جاءت بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وجاءت ترتيبيًا على هذا النحو (المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المالية). وسعت دراسة الزايدي (2019) للتعرف إلى واقع تطبيق مبادئ الحوكمة ومعوقات تطبيقها في مكاتب التعليم بمحافظة جدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لها، وطبقت على جميع المشرفين التربويين العاملين في مكاتب التعليم في محافظة جدة بأسلوب الحصر الشامل وبلغ عددهم (172) مشرفًا تربويًا. ومن أبرز النتائج في هذه الدراسة أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مكاتب التعليم إجمالًا جاء بدرجة كبيرة، وجاء واقع تطبيقها في بُعدَي الشفافية والتمكين بدرجة كبيرة؛ وجاء في بُعدَي المساءلة والعدالة بدرجة متوسطة، وأن معوقات تطبيق مبادئ الحوكمة في مكاتب التعليم إجمالًا جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت المعوقات المادية بدرجة كبيرة في حين جاءت المعوقات التنظيمية والبشرية بدرجة متوسطة. وسعت دراسة المدرع (2018) للتعرف إلى درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بدرجة إجراءات العمل في الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية من وجهة نظر قائدات مدارس التعليم العام بمدينتي الدمام والخبر بالمنطقة الشرقية. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة البالغ (234) قائدةَ مدرسة، وجاء تطبيق مبادئ الحوكمة في الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية بدرجة كبيرة، وذلك على مستوى الدرجة الكلية؛ وعلى مستوى مبدأ المساءلة في المرتبة الأولى، ومبدأ العدالة في المرتبة الثانية، ومبدأ الشفافية في المرتبة الثالثة، ومبدأ المشاركة في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة.

وفي ضوء ما تقدم، تأتي أهمية هذا البحث في سبيل الكشف عن دور الحوكمة في تحسين أداء أقسام ذوي الإعاقة في بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030، وذلك من خلال دراسة الوضع القائم وتحليله في أقسام ذوي الإعاقة في إدارات التعليم العامة.

مشكلة الدراسة:

تعتمد التنمية المعاصرة على وجود نظام رشيد للحوكمة، تديره كوادر إدارية تمتلك المهارات المطلوبة للقيادة، ومؤهلة للتعامل مع مطالب التغيير، ولديها القدرة على مواجهة التحديات الآنية والمستقبلية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022).

وعليه، فإن وزارة التعليم تسعى إلى إتاحة التعليم للجميع ورفع جودة عملياته ومُخرجاته؛ وتطوير بيئة تعليمية مُحفزة على الإبداع والابتكار لِتلبية مُتطلبات التنمية؛ وتحسين حوكمة نظام التعليم وتطوير مهارات وقدرات مَنسُوبيه؛ وتزويد المتعلمين بالقِيم والمهارات اللاّزمة ليُصبحوا مُواطنين صالحين، ومُدركين لمسؤولياتهم تجاه الأسرة والمجتمع والوطن (وزارة التعليم، 2021).

وفي جانب الخدمات التي تقدمها أقسام ذوي الإعاقة، أوضحت دراسة سعيدان والصقر (2018) أن هناك قصورًا في إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة في مدارس التعليم العام؛ على الرغم من أن نسبة الطلاب الملتحقين من ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية 42,32% وذلك حسب تقرير وزارة التعليم (2021).

وكما أوضحت دراسة السبيعي (2020)، فإن مشرفي التربية الخاصة ومشرفاتها يتجهون لتأكيد حدة معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع بدرجة كبيرة، ومما يؤكد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على بناء شراكة أسرية ومجتمعية من خلال التواصل مع الأسرة ومؤسسات المجتمع (وزارة التعليم، 1436هـ).

ومن التحديات التي أشار إليها برنامج تنمية القدرات البشرية (2021) في الوضع الحالي تعقيدُ حوكمة النظام التعليمي، والمتسبب في المركزية في اتخاذ القرارات مما أدى إلى محدودية دور القيادات التعليمية في اتخاذ القرارات، وتداخل الجهود المتعلقة بضمان الجودة.

ولذلك أشارت دراسة البارقي (2021) إلى وجود عدد من الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم، ومنها الصعوبات الإدارية، والصعوبات المتعلقة بالثقافة التنظيمية والمجتمعية، والصعوبات المتعلقة بالموارد.

وخلصت دراسة أخضر (2020) إلى أن أبرز أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة هي (بُعد مكافحة الفساد، ثم بُعد العدالة ثم بُعد الفعالية، ثم بُعد المساءلة، ثم بُعد الكفاءة، ثم بُعد المشاركة، ثم بُعد سيادة القانون، وأخيرًا بُعد الشفافية).

وتلك المؤشرات تشير إلى أن هناك تدنيًا في تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسات السابقة المطبقة في المملكة العربية السعودية، ومنها دراسة العربي وسعد الدين (2021) أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت دراسة المهنا والعمود (2021) أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس دمج المعاقين بصريًا بمنطقة الرياض جاء بدرجة متوسطة، وأوضحت دراسة المالكي والمالكي

(2021) أن واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بإدارة شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة جاء بدرجة منخفضة، وفي متطلبات تطبيقها وجدت أن هناك انخفاضًا؛ كما كشفت دراسة الشهراني والزهراني (2021) أن توفر متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس بيشة كان بدرجة متوسطة.

وعلى الرغم من تلك المحاولات والجهود المبذولة في وزارة التعليم لتقديم الخدمات لذوي الإعاقة، وبإشراف أقسام ذوي الإعاقة في إدارات التعليم العامة في المملكة العربية السعودية فإن هناك قصورًا ملحوظًا في حوكمة العلاقات والأطر والهياكل التنظيمية فيها، والمشاركة الفاعلة من قبل المستفيدين الداخليين والخارجيين، وغياب الهياكل التنظيمية التي تنظم السلطات والعلاقات مما يسهم في اتخاذ القرار في أقسام ذوي الإعاقة بإدارات التعليم العامة.

وتأسيسًا على ما سبق ونتيجة لقلة الأبحاث والدراسات التي اهتمت بالحوكمة في أقسام ذوي الإعاقة بإدارات التعليم العامة، جاء هذا البحث سعيًا إلى تقديم تصور مقترح، والكشف عن دور الحوكمة في تحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى:

1. استعراض الأطر النظرية للحوكمة في المؤسسات التعليمية.
2. الكشف عن دور الحوكمة في تحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
3. تقديم تصور مقترح لتحسين الحوكمة في أداء العمل بأقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أسئلة الدراسة:

1. ما الأطر النظرية للحوكمة في المؤسسات التعليمية؟
2. ما دور الحوكمة في تحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
3. ما التصور المقترح لتحسين الحوكمة في أداء العمل بأقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث من خلال ناحيتين، هما:

الأهمية النظرية:

- يأتي البحث الحالي مع توجهات رؤية المملكة 2030 في سياسات تحقيق الرؤية المستقبلية، من خلال تطبيق الحوكمة.
- يؤمل أن يسهم البحث في نشر مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العام.
- تنبثق أهمية الموضوع من أهمية الحوكمة نفسها، مع الأخذ بالاعتبار أن هذا التوجه يعتبر أحد أبرز التوجهات الحديثة التطويرية في الإدارة التربوية.
- من المأمول أن يسهم هذا البحث بإثراء المكتبة العربية عامة، والميدان التربوي بشكل خاص لأنه – في حدود علم الباحث– لا توجد دارسة عربية تناولت الحوكمة في أقسام ذوي الإعاقة؛ كما يعد البحث إسهامًا في المعرفة التراكمية.
- إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث نظرًا لقلة الدراسات الميدانية في هذا المجال في التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن تفيد نتائج البحث المسؤولين في الإدارة العامة لبرامج ذوي الإعاقة في وزارة التعليم، وقيادات إدارات التعليم العامة بمتابعة تفعيل تطبيق الحوكمة.
- سوف تسهم نتائج البحث في تحسين كفاءة عمل أقسام ذوي الإعاقة في إدارات التعليم العامة.
- قد يفيد هذا البحث في تقديم آلية يستفيد منها صناع القرار في وزارة التعليم في تطوير أداء أقسام ذوي الإعاقة في إدارات التعليم العامة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الحوكمة: يعرفها البنك الدولي هي "مجموعة القواعد التي يتم من خلالها إنفاذ القانون لصالح مجموعة معينة؛ ومن ثم، فإن الحكومة تتصرف لصالح الأفراد وعليها أن تتيح لهم فرصة المشاركة في صنع القرارات بصورة متكافئة وفي إطار من الشفافية والمصداقية، بل وتكون مسؤولة أمامهم، وهو ما يجعل أي حكم حكمًا رشيدًا (World Bank, 2003, ***P.Xviii***).

ويقصد بها إجرائيًا في هذا البحث: الشفافية والوضوح في البيانات، والترشيحات، ومشاركة المستفيدين كالمشرفين والمعلمين وأولياء الأمور في عمليات صنع القرار بأقسام ذوي الإعاقة، على أن يكون هناك وضوح بالعلاقات في الهيكل التنظيمي.

أقسام ذوي الإعاقة: تعرف بأنها "ضمان تقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم العام أو ضمن برامج خاصة"(وزارة التعليم، 2024، ص80).

ويقصد بها إجرائيًا في هذا البحث: مؤسسة تعليمية تتبع إدارة التعليم العامة بالمنطقة، وتشرف على برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد التي تقدم خدمات تربوية وتعليمية ونفسية واجتماعية لذوي الإعاقة.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030: تعتمد رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على (3) محاور وهي المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتّسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف الرؤية وتعظيم الاستفادة من مرتكزاتها (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016، ص13).

ويقصد بها إجرائيًا في هذا البحث: مجموعة البرامج التي تسعى لتحقيقها رؤية المملكة العربية السعودية ومنها برنامج تعزيز حوكمة العمل الحكومي.

إجراءات الدراسة:

- **منهج البحث:**

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي والاستقراء المكتبي المستند إلى مراجعة الأدبيات المطروحة، والدراسات السابقة في مجال الحوكمة في المؤسسات التعليمية والتربية الخاصة، وتحليلها للاستفادة منها، وهي، كما عرفها العساف (2013)، منهجية بحث تطبق من أجل الحصول على وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أي وسيلة اتصال سواء كانت مكتوبة أم مصورة أم كتبًا أم سجلات وغيرها.

- **مجتمع البحث وعينته:**

اقتصر البحث الحالي على الدراسات العلمية المنشورة ورسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت الحوكمة في التعليم العام والتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (2016 إلى 2021) والمتاحة على قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية، وطبق البحث على المجتمع بالكامل باستخدام أسلوب الحصر الشامل، وتشمل العينةُ الدراساتِ الآتيةَ: العتيبي (2016)، آل مغيرة (2017)، المدرع (2018)، الزايدي (2019)، أخضر (2020)، الشهراني والزهراني (2020) المهنا والعمود، (2021)، البارقي (2021)، الغامدي وشحبل (2021)، العنزي وسعد الدين (2021)، المالكي والمالكي (2021)، والخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم (2020 – 2023)، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436ه).

ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بعرض التصور المقترح على مجموعة من المحكمين وعددهم (3) محكمين أكاديميين متخصصين في الإدارة والقيادة التربوية، وأصول التربية، وذلك للحكم وإبداء الرأي، وبناءً على آراء المحكمين واقتراحاتهم وملاحظاتهم عُدِّل في التصور المقترح بإعادة صياغة بعض العبارات، حتى خرج بشكله النهائي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما الأطر النظرية للحوكمة في المؤسسات التعليمية؟

أولًا: مفهوم الحوكمة:

الحوكمة لغة تعني عملية التحكم والسيطرة من خلال قواعد الضبط وأسسه بغرض تحقيق الرشد، ويرى آخرون أنها كلمة تعني لغويًا المراقبة بصورة متكاملة وعلنية تدعيمًا للشفافية والموضوعية والمسؤولية، وقد اشتقت كلمة Governance في اللغة الإنجليزية من الفعل Govern بمعنى يحكم ويوجه ويمارس السلطة، كذلك أشار المصطلح إلى الحكم من خلال السلطة، وترتبط الكلمة في اللغة الإنجليزية بمعاني السيطرة والتوجيه والإرشاد، وقد ترجم مجمع اللغة العربية لفظ Governance إلى الحوكمة (الدحياني، 2020).

ويعرف ديفرنت وآخرون De Ferranti, et al. (2009) الحوكمة بأنها: الطريقة التي يشترك فيه المسؤولون والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية في رسم السياسات العامة وتقديم الخدمات للناس.

وتعد الحوكمة المؤسسية أسلوبًا إداريًا يسهم في تعزيز مشاركة الأفراد والمؤسسات غير الحكومية في إدارة شؤون الدولة، حيث إن تعزيز مستوى الشفافية والارتقاء بجودة الخدمات الحكومية وترسيخ مبدأ العدالة والمساواة يسهمان في تحقيق نموذج الحوكمة بشكل فاعل (البسام، 2022).

أما في المؤسسات التعليمية، فلا يوجد اتفاق بين الباحثين من حيث مفهوم الحوكمة وذلك لأن كل باحث ومنظمة تنظر لها من زاوية مغايرة، ويعرف البنك الدولي (World Bank, 2008) حوكمة المؤسسات التعليمية بأنها: الطريقة والكيفية لممارسة السلطة والمسؤولية، والتي تركز على دورها ووظيفتها، والإطار التنظيمي والتشريعي للرقابة عليها، وأدوار الإدارة ومسؤولياتها وعلاقتها بالمجتمع، ومدى قدرتها على تحقيق رسالتها وأهدافها.

ووفقًا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، يشير مصطلح الحوكمة إلى كيفية اتخاذ القرار في أنظمة التعليم، وإلى المؤسسية والديناميكية التي تقوم من خلالها أنظمة التعليم بتحديد الأدوار والمهام، وأولويات العمل، وكذلك تنفيذ السياسات والبرامج (OECD, 2022). وتشير منظمة اليونيسكو UNESCO (2022) إلى أن مفهوم الحوكمة يعبر عن الهياكل الإدارية، والعمليات المصممة لضمان المساءلة، والشفافية، والاستجابة، والإنصاف، والتمكين، والمشاركة.

ويعرفها الخضير (2018، ص.12) بأنها "منهجية علمية تهدف إلى رفع كفاءة المؤسسة من خلال تطبيق مبادئ الشفافية والمساءلة والمشاركة لتحقيق أهداف المؤسسة للحصول على أعلى جودة بأقل جهد وتكلفة". ويرى الزايدي (2019) أن الحوكمة في مكاتب التعليم هي "النظام الذي يتم من خلاله إدارة مكاتب التعليم، ويحدد من خلاله الواجبات والمسؤوليات لجميع الأطراف، في إطار مجموعة من الإجراءات التي تضمن التمكين والشفافية والمساءلة والعدالة للجميع، من أجل تحقيق أهداف المكاتب وتجويد عمليتي التعليم والتعلم ومخرجات التعليم" (ص.10).

ويتضح مما سبق أن الحوكمة في المؤسسات التعليمية تكمن من خلال ضبط العلاقات بين أصحاب المصلحة المستفيدين وهم المستفيدون الداخليون (المشرفون، والمعلمون، وإدارات المدارس)، والمستفيدون الخارجيون وهم (الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي). وتعزز الحوكمة الشفافية في نشر البيانات، والمشاركة في عمليات اتخاذ القرارات، وإيضاح الهياكل التنظيمية، والتي تسهم في تحسين جودة الممارسات الإدارية.

ثانيًا: أهداف الحوكمة في المؤسسات التعليمية:

1. تحسين وتطوير أداء المؤسسة التعليمية.
2. مساعدة المؤسسة التعليمية على صياغة وبناء استراتيجيات وأهداف سليمة، وضمان اتخاذ قرارات فعالة بما يؤدي إلى كفاءة الأداء، والمراجعة المستمرة والتطوير الدائم للقوانين الحاكمة للمؤسسة التعليمية.
3. تجنب حدوث أية مخاطر أو صراعات تعوق جودة الأداء.
4. تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في المجتمع.
5. تحسين الممارسات الإدارية والتربوية في المؤسسة التعليمية.
6. تحقيق العدالة والنزاهة والشفافية في جميع تعاملات المؤسسة وعملياتها، وتعزيز المحاسبية والمساءلة.
7. الفصل بين الملكية التنظيمية التشريعية والإدارة التنفيذية، وخلق حوافز ودوافع لدى مجلس الإدارة نحو متابعة تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.
8. إيجاد هيكل إداري جيد من خلاله تتحقق أهداف المؤسسة، بحيث يكون كل عضو في مكانه المناسب مع تحديد سلطاته ومسؤولياته.
9. حماية حقوق أصحاب المصالح من المستفيدين من خدمات المؤسسة التعليمية سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس أم طلابًا أم موظفين أم المجتمع المحلي (المليجي،2011).

ثالثًا: معايير ومبادئ الحوكمة:

نظرًا لأهمية الحوكمة وعلاقتها الوثيقة بالتنمية، ولكونها من الموضوعات التي يتم تداولها بين الباحثين وصناع السياسات العامة على المستوى المحلي والدولي، سعت المؤسسات الدولية لإقرار معايير ومؤشرات تساعد في بناء تصور عن كفاءة أداء المؤسسات وفاعليتها وأداء الدول بشكل عام؛ ومع ذلك، لا يوجد عناصر محددة للحوكمة ولذلك يختلف تطبيقها من دولة إلى أخرى، ومن أسباب هذا الاختلاف أيضًا غياب تعريف محدد للحوكمة متفق عليه بين المؤسسات الدولية والدول المانحة والباحثين، واختلاف الأجندة السياسية للدول والطرق والآليات الخاصة بتطبيق مبادئ الحوكمة بين الدول المتقدمة والدول الأقل تقدمًا. ومع ذلك، وُجدت عناصر مشتركة بين عدد من المؤسسات الدولية (البنك الدولي، الأمم المتحدة، صندوق النقد الدولي) والدول المانحة (كالولايات المتحدة الأمريكية، ودول الاتحاد الأوربي) ومن هذه العناصر: المشاركة، المساءلة، الاستقرار السياسي، سيادة القانون، جودة التشريعات، فاعلية أداء الحكومة، محاربة الفساد (البسام، 2022). ويمكن إيضاحها على النحو الآتي:

- المشاركة: وهي إتاحة الفرصة للعاملين والمستفيدين للمشاركة في صنع السياسات، ووضع قواعد العمل، ولا بد أن تكون هذه المشاركة منظمة وواقعية، وهذا يتطلب قدرًا كافيًا من حرية الرأي والتعبير وتكوين المؤسسات وتنظيم المجتمع المدني بحيث يقوم بدوره في هذه العملية (عطوة وعلي، 2012).
- المساءلة: تعبر عن ممارسة المتابعة والضبط والرقابة على الأنظمة التعليمية المسؤولة فيما يتعلق بجودة مخرجات العملية التعليمية والأداء العام للمؤسسات التعليمية (Ng, 2010, p.275، كما ورد في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022). وهناك عدد من الوسائل والآليات التي يمكن من خلالها تعزيز المساءلة والمحاسبية التي تستند إليها الحوكمة في قطاع التعليم بما يعزز من الأداء العام للمدارس والإدارات، وتتضمن أهمها ما يلي:
  1. تطوير التشريعات.
  2. التجريم والعقوبات.
  3. تطبيق مدونات السلوك.
  4. تطوير نظم مالية أفضل.
  5. توظيف تقنية المعلومات في العمليات الإدارية.
  6. تعزيز المحاسبية والشفافية (matsheza, et al., 2011).

- الاستقرار السياسي والإداري: يركز الاستقرار السياسي على تنظيم العلاقة بين الجهات التشريعية والتنفيذية والقضائية في الدولة.

- سيادة القانون: وجود أنظمة وقوانين ذات جودة عالية ومطبقة يوفر بيئة مناسبة للأعمال ويقلل المخاطر المحيطة بها.
- جودة التشريعات: تعتبر جودة الأنظمة عنصرًا مهمًا من عناصر الحوكمة الرشيدة وجودة الحكم، وأداة مهمة نحو تطبيق عناصر الحوكمة في المؤسسات.
- فاعلية أداء الحكومة: هو الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة لتقديم خدمات ذات جودة عالية للمستفيدين من منظمات وأفراد، وكذلك جودة القوانين وشموليتها ومدى تطبيقها والالتزام بها من قبل الحكومة.
- محاربة الفساد: إن التنمية الإدارية من الصعب تحقيقها إلا بتطبيق آليات محددة لمحاربة الفساد، وذلك من خلال إقرار القوانين وتطبيقها (البسام، 2022).
- الشفافية: وتعد من المؤشرات المهمة في تطبيق الحوكمة، وهي تعني وضوح القوانين والأنظمة وإتاحة المعلومات والبيانات، وحرية الوصول إليها عن طريق قنوات مختلفة مخصصة لذلك، مع ضرورة تأكيد وجود نظام واضح يتعلق بسياسات الحوافز والبدلات داخل المؤسسة لأهميته في تطوير الأداء، مع الكشف المستمر عن نتائج تقييم أداء المؤسسة وإعلانها للجميع، وذلك لكسب ثقة المستفيدين، وأصحاب العلاقة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022). وتعرف الشفافية الإدارية بأنها "وضوح اللوائح والإجراءات داخل المنظمة من ناحية، وبين المنظمة والمستفيدين من خدماتها من ناحية أخرى، وهذا يتضمن الإجراءات والأهداف والغايات المفتوحة في عمل المؤسسة؛ كما يشمل ضمان حق المستفيدين في الحصول على المعلومات اللازمة"(Serhan, 2016, p158).
- العدالة: في إطار الحوكمة، يجب أن تكون العدالة لجميع العاملين، وذلك في المساواة بين جميع العاملين في الحقوق والواجبات من خلال اطلاعهم على جميع المعاملات والتعاملات والمعلومات المرتبطة بهم، وتمتعهم بجميع حقوقهم القانونية (محمد، 2015).

ومن خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والأدب التربوي رأى الوقوف على أربعة مبادئ، هي الشفافية، والمساءلة، والعدالة، والمشاركة، وهي التي اعتمدها في هذا البحث، وذلك لارتباطها بالعمليات الإدارية في المؤسسات التعليمية وواضحة في تطبيقها، وذلك من خلال الشفافية في وضوح اللوائح والأدلة، والبيانات الإحصائية، وكذلك التعاميم في المشاركات بورش العمل، والدورات التدريبية، والترشيحات للتكليفات كالإشراف وغيره، والمساءلة التي تسهم في ضبط النظام، ووجود لوائح تنص على ذلك، ومنها ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، والعدالة التي تعزز من إطلاع جميع العاملين على حقوقهم الوظيفية والتنظيمية في المؤسسة، وتسهم المشاركة في أخذ رأي العاملين ومشاركتهم في صنع القرار مما يسهم في إيجاد الثقة والرضا لديهم ببيئة العمل.

رابعًا: مراحل تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية

أشار جودة (2008)، والمليجي (2011) إلى أن حوكمة المؤسسات التعليمية تمر بعدد من المراحل، هي:

1. زيادة مستوى الوعي في المؤسسة التعليمية بالحوكمة وإضفاء الطابع المؤسسي عليها: وتعد من أهم المراحل حيث يتم فيها توضيح معالم الحوكمة كمميزاتها وأدواتها ووسائلها، لتعزيزها كثقافة وسلوك وأساس لتعاملات المؤسسة التعليمية؛ وبالتالي تقل معارضة الأفراد لها وتزداد درجة تقبلهم واستعدادهم لتبنيها.
2. وضع القوانين المحلية وبناء البنية الأساسية للحوكمة: حيث تحتاج الحوكمة إلى بنية أساسية قوية تربط أطراف الحوكمة وتنظم العلاقة بين أصحاب المصالح، والحوكمة؛ وكما أن فيها حريات وحقوقًا تُمنح، فإن فيها أيضًا قيودًا حاكمة وضوابطَ متحكمة خصوصًا فيما يتعلق بالمحتوى القيمي والأخلاقي لتحقيق القيم الأخلاقية والمهنية وتطبيقها في المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى توضيح معالم استقلالية السلطة وضبطها بالشفافية والمحاسبية، وتفعيل نظام الثواب والعقاب.
3. عمل برنامج قياسي للحوكمة وتوقيته: وفيها يتم وضع برنامج زمني محدد الأعمال والمهام والواجبات؛ كما يتم تحديد المعوقات التي تحول دون التقدم، ومعالجتها.
4. التدريب على المسؤوليات الجديدة: حيث تتطلب الحوكمة إضافة مسؤوليات جديدة للمديرين التنفيذيين وأعضاء المجالس وغيرهم، وهو ما يتطلب تدريبهم على المهارات والمهام الجديدة.
5. متابعة ومراقبة التطبيق: وهي المرحلة التي يبدأ فيها التطبيق الفعلي، ويتم فيها محاولة ضمان حسن تنفيذ المراحل السابقة، وتأكيدها؛ على أن الرقابة في هذه المرحلة رقابة وقائية وتكاملية.

خامسًا: معوقات تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية:

أشار إبراهيم (2020) إلى أن هناك عددًا من المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة، يمكن الإشارة إليها على النحو الآتي:

أولًا- المعوقات التنظيمية:

- قلة تفعيل التشريعات والقوانين التي تحد من الفساد الإداري.
- غياب معايير دقيقة في اختيار القيادات الإدارية.
- قلة وجود آليات واضحة للمساءلة الإدارية للعاملين.

ثانيًا- المعوقات البشرية:

- نقص الوعي بأسس الحوكمة وإجراءات تطبيقها لدى بعض العاملين.

– ضعف الكفاءات الإدارية لدى بعض القيادات المدرسية.

– نقص عدد المعلمين والكوادر الإدارية اللازمة للوفاء باحتياجات العملية التعليمية.

ثالثًا– المعوقات المادية:

– انخفاض مستوى رواتب العاملين.

– نقص الحوافز المقدمة للعاملين.

– عدم كفاية الميزانية التشغيلية للوفاء باحتياجات المدرسة.

إجابة السؤال الثاني: ما دور الحوكمة في تحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

استقراءً للأطر المفاهيمية والنظرية والفكرية للبحث، وبعد القراءة المتعمقة للأدبيات المرتبطة بالحوكمة في مؤسسات التعليم العام، وتحليل مضامينها، ومن خلال التعمق بالدراسات السابقة، اتضح أن هناك دورًا مهمًا للحوكمة في تحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030، ويتضح من ذلك أن الحوكمة تسهم في ضبط العلاقات بين أصحاب المصلحة المستفيدين وهم المستفيدون الداخليون (المشرفون والمعلمون وإدارات المدارس)، والمستفيدون الخارجيون وهم (الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي)، وتعزز الحوكمة الشفافية في نشر البيانات، والمشاركة في عمليات اتخاذ القرارات، وإيضاح الهياكل التنظيمية، والتي تحسن جودة الممارسات الإدارية.

وتحقق أهداف الحوكمة تحسن العملية التعليمية وذلك يتمثل في جودة المخرجات، وتعطي سمعة للمؤسسة التعليمية من حيث الموثوقية فيها من خلال أصحاب المصلحة وذلك في الشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والنزاهة.

ومن المهم الإشارة إلى أن هناك مراحل لتطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية تتطلب عددًا من الأمور تبدأ بزيادة الوعي والثقافة حول الحوكمة لدى جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية، وأهميتها لهم، وتحتاج إلى قائد تغيير، وذلك في بيان أثر الحوكمة في المؤسسة، وإيضاح القوانين والسلطة بالمؤسسة ووجود المساءلة والمحاسبية، ووضع برنامج زمني محدد للحوكمة وتحديد واجبات يلتزم بها الجميع، وتدريب المديرين على الحوكمة ومفاهيمها، والعائد منها على تحسين الجودة لديهم بالمؤسسة، وتتمثل المرحلة الأخيرة بالرقابة والتأكد من أن تطبيق الحوكمة يسير بشكل فعّال، وإذا طبقت هذه المراحل لدى أقسام ذوي الإعاقة فسنجد أن أهم مرحلة فيها هي تدريب المسؤولين من رؤساء أقسام ذوي الإعاقة على مبادئ الحوكمة، ومفاهيمها، وأهميتها على المؤسسات التعليمية، وعند تغيير القناعات لديهم والأفكار نحو الحوكمة يسهل تطبيقها بجميع مراحلها وقياسها بشكل جيد.

على أن ثمة معوقات تحد من تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية وأبرزها المركزية وهي تحد من صلاحيات المدير في اتخاذ القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البارقي (2021) التي أشارت إلى وجود صعوبات إدارية

بالحوكمة تتمثل في وجود مركزية عالية في ممارسة العمليات الإدارية في الوزارة؛ كما تتفق مع دراسة المهنا والعمود (2021) في وجود معوقات تواجه تطبيق مبادئ الحوكمة وهي مركزية الأدلة التنظيمية والإجرائية، وتفضيل العمل على التفويض والتمكين في العمل الإداري، ووجود ضعف في تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات في مفاهيم الحوكمة. واتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الزايدي (2019) في وجود معوقات بشرية وبدرجة كبيرة في ضعف وعي المشرفين التربويين بأسس الحوكمة وإجراءاتها، وهذا يدل على أن هناك غيابًا للهوية لدى بعض المؤسسات في عملياتها الإدارية مما يجعل الحوكمة عملًا فائضًا عن أولوياتها.

وقدمت دراسة الغامدي وشحبل (2021) عددًا من المقترحات التي تساعد على تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية؛ من أبرزها تحفيز العاملين على التجديد والابتكار، نشر ثقافة القيم المهنية بين العاملين، وضع معايير دقيقة لاختيار العاملين، تفعيل مبدأ العدالة عند مساءلة العاملين، ويتضح من المقترحات السابقة جميعها أن تطبيق مبادئ الحوكمة يشمل المساءلة، والشفافية، والمشاركة، والعدالة، وهذه المبادئ من المبادئ التي تبناها الباحث في هذا البحث.

إجابة السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتحسين الحوكمة في أداء العمل بأقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030**؟**

تمهيد:

تعد الحوكمة في أقسام ذوي الإعاقة من الركائز الأساسية لتطوير منظومة التعليم والتعلم، ودفع حركة التنمية، وضمان التعليم الجيد المنصف للجميع وفق البيئات الأقل تقييدًا، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، والتي تسهم في تحقيق هذه الغاية بالاستفادة من الخبرات العالمية.

أولًا_ أهداف التصور المقترح

الهدف العام: تطوير الحوكمة في أداء العمل بأقسام ذوي الإعاقة في إدارات التعليم العامة بالمملكة العربية السعودية. وتتفرع من الهدف العام عدة أهداف، منها:

- توضيح آليات الحوكمة التي يمكن من خلالها تحسين أداء العمل بأقسام ذوي الإعاقة.
- تحديد آليات يمكن من خلالها التعديل في السياسات التعليمية المناسبة لنظام التربية الخاصة لمواكبة التغيرات والتطورات في العالم المعاصر.
- تحديد المعوقات التي قد تواجه تطوير أقسام ذوي الإعاقة، مع توضيح الأساليب التي يمكن من خلالها التغلب عليها.
- نشر الوعي بأهمية الحوكمة في أداء العمل بأقسام ذوي الإعاقة بين مختلف أفراد المؤسسة وفئاتها.

ثانيًا_ مبررات التصور المقترح:

1. تعزيز أقسام ذوي الإعاقة بإدارات التعليم العامة في المملكة العربية السعودية في مجال التنافسية المحلية والإقليمية والعالمية.
2. تبني نهج شمولي يخدم الطلبة من ذوي الإعاقة بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.
3. الإسهام في تحقيق رؤية المملكة 2030 نحو تمهين التعليم العام.
4. التحول نحو التعليم القائم على بناء المهارات والقدرات والمهارات الريادية للطلاب بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل.
5. سعي رؤية المملكة 2030 لتحقيق تنمية شاملة لجميع مؤسسات الدولة، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، والتي يقع على عاتقها تطوير مخرجاتها.
6. الحاجة إلى القوى البشرية المدربة والكوادر الوطنية لتولي الوظائف التعليمية والإدارية والإشرافية في التعليم، والقادرة على مواكبة التغيرات العالمية.

ثالثًا_ منطلقات التصور المقترح:

استندت الدراسة في بناء التصور المقترح لتحسين الحوكمة في أداء أقسام ذوي الإعاقة إدارات التعليم العامة بالمملكة العربية السعودية، على عدة منطلقات، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

1. وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: حيث تضمنت أسس التعليم الأساس رقم (56) والذي نص على "التربية الخاصة والعناية بالطلاب ذوي الإعاقة جسميًا أو عقليًا، عملًا بهدي الإسلام الذي يجعل التعليم حقًا مشاعًا بين جميع أبناء الأمة".
2. رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في التعليم حيث حظي بالاهتمام طالبًا، ومعلمًا، وإدارةً، وبيئةً تعليمية.
3. وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتضمنت في الفصل الثامن التعليم الخاص بالمعوقين رقم (188) والذي نص على "تُعنى الدولة وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهنيًا أو جسميًا، وتضع مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق مع حالاتهم.
4. سعي وزارة التعليم إلى جعل المدرسة مؤسسة تعليمية تصقل وتزود الطلاب بالمهارات المختلفة، لتنتج أجيالًا ذوي كفاءة عالية، انطلاقًا من الاهتمام بهم وجعلهم محور العملية التعليمية، وصقل شخصياتهم؛ وتشجع روح الإبداع والابتكار لديهم.

5. الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم من (2020) إلى (2023)، وتهدف إلى إحداث التوافق بين الوضع الحالي والمستقبلي والتوجهات العالمية، والارتقاء بالبيئة المدرسية والخدمات المساندة، وتحسين نواتج التعلم، وتطوير الشراكات المجتمعية، وحوكمة الأنظمة، وتطوير بيئات العمل.
6. برنامج تنمية القدرات البشرية (2021)، والذي يؤكد على زيادة جودة ومساءلة النظام التعليمي.
7. الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.
8. الاستفادة من الخبرات العالمية في تحسين الخدمات المساندة للتربية الخاصة، وعمل تصاميم تلائم البيئة السعودية.

رابعًا_ عناصر التصور المقترح:

- الفئة المستهدفة: المشرفون التربويون والمديرون والمعلمون والطلاب في معاهد وبرامج ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية.
- الفئة المنفذة: وزارة التعليم، والإدارة العامة لبرامج ذوي الإعاقة بالوزارة، وأقسام ذوي الإعاقة بإدارات التعليم العامة، ومدارس ومراكز ومعاهد ذوي الإعاقة.

خامسًا_ المفاهيم الخاصة بالتصور المقترح:

يتضمن التصور المقترح لتطوير نظام ذوي الإعاقة في التعليم بالمملكة العربية السعودية عددًا من المفاهيم والمصطلحات، وفيما يلي توضيح مختصر لأهم المصطلحات الواردة، بحسب هذا التصور:

- تطوير: هو عملية تحسين في المدخلات والعمليات والإجراءات والمخرجات للعملية التعليمية مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.
- ذوي الإعاقة: هي البرامج والخدمات الموجودة في الكيانات والمنظمات الرسمية التي تقوم بخدمة الطلبة من ذوي الإعاقة التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

سادسًا_ متطلبات تطبيق التصور المقترح:

متطلبات تنظيمية:

- نشر ثقافة الاحترام والاهتمام بعناية الأشخاص ذوي الإعاقة.
- رفع الوعي بأهمية البيانات وأساليب جمعها وتحليلها وتفسيرها لبرامج ذوي الإعاقة.
- تبني القيادات العاملين مع ذوي الإعاقة مفاهيم إدارة التغيير.
- تمكين المدرسة ودعم قراراتها ومبادراتها في الوصول الشامل إلى الطلبة من ذوي الإعاقة.

- تحسين الشراكات المجتمعية وتوجيهها نحو دعم برامج ذوي الإعاقة في المدارس والمراكز والمعاهد.
- وضع سياسات وتشريعات منظمة لبرامج ذوي الإعاقة.
- استقطاب الكوادر المتميزة في أقسام ذوي الإعاقة.
- اعتماد معايير خاصة لاختيار المعلمين المتميزين بقدرتهم على العمل مع ذوي الإعاقة.
- العمل على الهياكل الأفقية بإضافة وحدات الشراكة والتدريب.
- حوكمة مجالات عمل وأنشطة ذوي الإعاقة ، وذلك من خلال الإفصاح، والشفافية، والمساءلة والرقابة، والمشاركة الفاعلة بالقرارات.
- التعاون مع الجامعات في الاستفادة من المراكز البحثية في آخر المستجدات للممارسات التي توصلت إلى ميدان التربية الخاصة.
- توفير قنوات اتصال مع جميع الجهات المساندة والفاعلة لبرامج ذوي الإعاقة كوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
- الاستفادة من الجامعات في معرفة البرامج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة بعد المرحلة الثانوية للاستعداد في تقديم الخدمات الانتقالية.
- إشراك أولياء الأمور في برامج توعوية، وذلك للتحضير لمستقبل أبنائهم من ذوي الإعاقة.

متطلبات بشرية:

- تأهيل معلمي ذوي الإعاقة وتدريبهم ولا سيما الذين هم على رأس العمل وفق الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين.
- تأهيل مديري أقسام ذوي الإعاقة على مفاهيم الحوكمة بشكل فعال.
- توفير الكوادر الإدارية النوعية المساندة لأقسام ذوي الإعاقة.
- وجود منسقين لمجتمعات التعلم المهنية في برامج ذوي الإعاقة على مستوى المدارس والمراكز والمعاهد.
- اكتمال التشكيلات المدرسية والتعليمية في جميع التخصصات لبرامج ذوي الإعاقة.
- استحداث منسقين لبرامج الخدمات الانتقالية للطلبة من ذوي الإعاقة بعد المرحلة الثانوية.
- استقطاب الخبراء من خارج المدرسة، والاستفادة من هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ومركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

- تدريب أولياء الأمور على المهارات التربوية والنفسية للتعامل مع أبنائهم من ذوي الإعاقة.

متطلبات مادية:

- بناء قاعدة بيانات متكاملة عن المستفيدين من أقسام ذوي الإعاقة.
- وجود حوافز مادية ومعنوية تشجع المشرفين والمعلمين والمديرين للعمل في أقسام ذوي الإعاقة.
- تمكين أقسام ذوي الإعاقة من المناقلة بين أبواب الميزانية المختلفة لتوفير الميزانية الكاملة في المعاهد والبرامج الملحقة في مدارس التعليم العام.
- تكييف المناهج الدراسية وتعديلها للتعليم العام بما يتلاءم مع الطلبة من ذوي الإعاقة.
- تصميم منصة رقمية موحدة في تشخيص الطلبة من ذوي الإعاقة بالسجل المدني الموحد.
- تخصيص بنود للخدمات المساندة كالنطق والتخاطب، والعلاج الوظيفي، والطبيعي في الميزانية التشغيلية للمدرسة.
- إعادة تصميم البنية التحتية للمدارس لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة من خلال الوصول الشامل، وذلك في تعديل المرافق للتوائم مع طبيعة إعاقتهم.
- الاستفادة من تفعيل القسائم التعليمية في حال عدم توافر الخدمات المساندة للطلاب ذوي الإعاقة بالمدرسة.

ثامنًا_ آليات تنفيذ التصور المقترح:

أ. آليات التنفيذ الخاصة بوزارة التعليم

- إصدار التشريعات والقوانين والأنظمة اللازمة لتطوير أقسام ذوي الإعاقة.
- إعادة النظر في الهيكل التنظيمي والإداري السائد ببرامج ذوي الإعاقة وتطويره بحيث يشجع على مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء الأمور في صنع القرارات التعليمية.
- منح مدير المدرسة الصلاحيات اللازمة في برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد.
- حسن اختيار المعلمين، وضرورة تدريبهم ولا سيما الذين هم على رأس العمل، وخلق بيئة تعليمية مبدعة.
- توفير نظام للحوافز المادية والمعنوية التي تمكن منسوبي التعليم من زيادة دافعيتهم ورضاهم الوظيفي.

ب. آليات التنفيذ الخاصة بأقسام ذوي الإعاقة

- تنظيم لقاءات دورية للمديرين في مختلف برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد ، يتم من خلالها تبادل الخبرات.

- تدريب مديري برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد على صياغة رؤية المدرسة، ورسالتها، وقيمها، وفق نوع الإعاقة التي لدى الطالب في المدرسة.
- تقليل الأعباء الإدارية الروتينية لمدير برامج ذوي الإعاقة والتي تشتت جهده وتقلل تركيزه.
- استحداث بعض البرامج التدريبية النوعية في تطوير مناهج التدريس للطلبة من ذوي الإعاقة وذلك وفق الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين.
- تنمية مهارات منسوبي التعليم من مديرين ومعلمين على البحوث الإجرائية في ميدان ذوي الإعاقة.
- الشراكة الأكاديمية بين إدارة التعليم وكلية التربية من أجل التعاون في إعداد وتصميم البرامج التدريبية الحديثة في التربية الخاصة.
- الشراكة مع الجامعات المحيطة لإدارات التعليم، وذلك لتسهيل الخدمات الانتقالية للطلاب من ذوي الإعاقة بعد المرحلة الثانوية.

ج. آليات التنفيذ الخاصة بمكاتب التعليم

- إسناد مهمة الإشراف والمتابعة الحالية للمدارس، والمدير بصفته مشرفًا مقيمًا بمدرسته، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتحتفظ المكاتب بالمتميزين منهم.
- تشكيل مجتمعات تعلم مهنية لمعلمي ذوي الإعاقة كلٍّ وفق تخصصه الدقيق في المدارس المختلفة.
- التنسيق بين برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد التابعة لمكاتب التعليم للاستفادة من إمكاناتها وتجهيزاتها وعناصرها البشرية.
- تدريب مديري برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد على الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وفق الممارسات المبنية على الأدلة، والطرق المثلى للتعامل مع الطلبة.
- حث المدارس على إشراك أولياء الأمور في الاجتماعات الخاصة بفريق التربية الخاصة.

د. آليات التنفيذ الخاصة برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد

- صياغة المدرسة في رؤيتها ورسالتها وأهدافها متطلبات برامج ذوي الإعاقة واحتياجاتها.
- تشجيع الكوادر المميزة في برامج ذوي الإعاقة على قيادة الأنشطة التنموية المهنية للطلبة من ذوي الإعاقة.
- تطبيق الأسلوب العلمي في مواجهة المشكلات المدرسية وكيفية حلها.
- تبني الاتصال المفتوح وتبادل المعلومات بين المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور.
- الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم الاستقلالية المادية للمدرسة.

- تطوير نظام الحوار داخل المدرسة مما يعزز العمل الجماعي.
- تنفيذ المدرسة القواعد والإجراءات وسياسات التربية الخاصة.

سابعًا_ معوقات التصور المقترح وسُبل معالجتها:

1. مركزية السلطة: صدور قرارات من الجهات العليا دون أي مشاركة من المستويات الإدارية الدنيا.

– المعالجة: الدمج بين المركزية واللامركزية، بحيث يتم إعطاء رؤساء أقسام ذوي الإعاقة بإدارات التعليم العامة الصلاحيات اللازمة.

2. مقاومة التغيير: رفض المعلمين العلني أو السري للتغييرات التي تعلن عنها المدرسة.

– المعالجة: البدء تدريجيًا في تطبيق تعديل على التربية الخاصة حتى يسهل تقبل فكرة التغيير.

3. الانعزالية في العمل: المتمثل في عدم وجود اتصال بين العاملين في المدرسة.

– المعالجة: التحفيز على العمل الجماعي من خلال ورش تدريبية جماعية وتهيئة بيئة العمل وجعلها محفزة من خلال المكافآت التشجيعية.

4. قلة الإمكانات المادية: وتتمثل في ضعف الدعم المالي والمادي لتوفير الأجهزة والمعدات والتجهيزات.

– المعالجة: ابتكار موارد تمويل جديدة كمشاركة هيئات المجتمع ومؤسساته الحكومية والخاصة لتوفير بعض الحوافز المادية.

5. ضعف مهارات مديري برامج ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز والمعاهد في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة.

– المعالجة: عقد دورات تدريبية لكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة وتطبيقها عمليًا.

6. معوقات مجتمعية: رفض الكوادر البشرية لنواحي التطوير في بيئة العمل.

– المعالجة: إشراكهم في عملية التطوير والأخذ بآرائهم التي تسهم في تحسين بيئة العمل.

خلاصة النتائج:

خلص البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

- أن للحوكمة دورًا فعالًا في تحسين أداء أقسام ذوي الإعاقة.
- تسهم الحوكمة في ضبط العلاقات بين أصحاب المصلحة.

- تساعد الحوكمة على المشاركة في عمليات اتخاذ القرارات.
- تسهم الحوكمة في إيضاح الهياكل التنظيمية، والتي تحسن من جودة الممارسات الإدارية.
- زيادة الوعي والثقافة حول الحوكمة لدى جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية.
- وجود المركزية التي تحد من صلاحيات القيادات في اتخاذ القرارات، وتعد من أبرز المعوقات لتطبيق الحوكمة.

توصيات الدراسة:

في ضوء هذه النتائج، يوصي البحث ما يلي:

1. تبني مفاهيم الحوكمة ومبادئها في أقسام ذوي الإعاقة بإدارات التعليم العامة.
2. تأهيل قيادات أقسام ذوي الإعاقة في العمل على تطبيق الحوكمة في مؤسساتهم.
3. العمل على تطبيق هيكل تنظيمي في أقسام ذوي الإعاقة بما يتوافق مع مبادئ الحوكمة.
4. منح صلاحيات لمديري أقسام ذوي الإعاقة بإدارات التعليم العامة لتطبيق الحوكمة.
5. قيام أقسام ذوي الإعاقة بتبني تنفيذ التصور المقترح لتحسين أداء العمل في أقسام ذوي الإعاقة بالمنظومة التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من خلال توفير المتطلبات والآليات اللازمة لنجاح التنفيذ.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحث بعض المقترحات لبحوث مستقبلية، من المؤمل أن تُسهم في إثراء الميدان التربوي في ذلك المجال، منها:

- إجراء بحث يتناول التحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العام.
- إجراء بحث مقارنة يتناول الحوكمة في مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية.
- إجراء بحث في تقديم استراتيجية مقترحة لتطبيق الحوكمة في أقسام ذوي الإعاقة إدارات التعليم العامة.

المراجع

إبراهيم، هدوء. (2020). معوقات تطبيق الحوكمة بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *109*(5)، 879 – 906.

أخضر، أروى. (2020). أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسبل تحقيقها. *مجلة العلوم التربوية*، *5*(1)، 49 – 88.

البارقي، محمد. (2021). الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، *73*، 95 - 121.

برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021، سبتمبر 15). *رؤية السعودية 2030*. https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp/

البسام، بسام عبدالله. (2022). *الحوكمة في القطاع العام*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

جودة، محفوظ أحمد. (نوفمبر، 2008). إطار مقترح لرفع مستوى الحوكمة المؤسسية في الجامعات الأردنية الخاصة والمدرجة في سوق عمان المالي. *ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة الرشيدة وتحديات الألفية الجديدة*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الخضير، ممدوح، ودرادكة، أمجد. (2018). *درجة تطبيق المديرين والإداريين في مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الدحياني، ناصر. (2020). *تصور مقترح لتطبيق معايير الحوكمة في كليات المجتمع اليمنية*. المركز الديمقراطي العربي.

الزايدي، أحمد. (2019). واقع تطبيق مبادى الحوكمة بمكاتب التعليم بمحافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *11*(1)، 1 – 44

السبيعي، نهلة بنت إبراهيم بن عبد العزيز. (2020). إدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية*، *22*، 215 - 276.

سعيدان، عبد الرحمن، والصقر، عبد العزيز. (2018). واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية. *مجلة كلية التربية*، *34*(7)، 158 - 195.

الشهراني، مطرة، والزهراني، خديجة. (2020). درجة توفر متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة في مدارس محافظة بيشة وعلاقتها بمستوى الأداء المدرسي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، *2*(1)، 279 - 299

العتيبي، فاطمة. (2016). *حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية" نموذج مقترح* [أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة الملك سعود.

العربي، فاطمة، وسعد الدين، أحمد. (2021). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان .*مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *116*(2)، 696-745.

العزيزي، محمود. (2016). *اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية*. الجمهورية اليمنية.

العساف، صالح. (2013). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

عطوة، محمد وعلي، فكري. (2012). حوكمة النظام التعليمي؛ مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *79*(2)، 449 - 532.

الغامدي، علي، وشحبل، سلوى. (2021). واقع تطبيق الحوكمة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث بإدارة التعليم بمدينة الرياض في ضوء رؤية 2030. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، *8*، 29 - 81.

المالكي، فهد، والمالكي، رياض. (2021). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في إدارة شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 114*(1)، 228 - 267.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. /.gov.sa2030http://vision

محمد، ماهر أحمد حسن. (2015). حوكمة مؤسسات التعليم قبل الجامعي كمدخل لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم في جمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية، 31*(4)، 261 - 330.

المدرع، البندري. (2018). *درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة الإجراءات العمل في الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2022). *حوكمة الإدارة التعليمية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الكويت.

آل مغيرة، محمد. (2017). *تطوير أداء قيادات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الحوكمة (استراتيجية مقترحة)* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

المليجي، رضا. (2011). *جودة واعتماد المؤسسات التعليمية: آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة المؤسسية*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المهنا، نهى، والعمود، مها. (2021). واقع الممارسات الإدارية في مدارس دمج المعاقين بصريا بمنطقة الرياض ومعوقاتها من منظور مبادئ الحوكمة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 10*(1)، 19 - 39.

وزارة التعليم. (2021). *التقرير السنوي لوزارة التعليم للعام المالي 2021*.

وزارة التعليم. (2020). الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم. استرجع بتاريخ نوفمبر 13، 2022 من موقع وزارة التعليم. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyMOE001.pdf

وزارة التعليم.(1436هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم.(2024). *الدليل التنظيمي (دليل الأهداف والمهام)*. استرجعت بتاريخ يونيو 2، 2024 من موقع وزارة التعليم https://2u.pw/SZNjgq

اليونسكو. (2022). التعليم من أجل التنمية المستدامة خارطة طريق. استرجع بتاريخ نوفمبر 12، 2022 من موقع اليونسكو. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381631

De Ferranti, D., Jacinto, J., Ody, A., & Ramsshaw, G.(2009). *How To Improve Governance: A New Framework For Analysis And Action*. Washington, D.C: Brookings Institution Press.

Matsheza, P., Timilsina, A. R., & Atutyuniva, A. (2011). Fighting Corruption in the educational sector: methods, tools and good practices. *United Nations De- velopment Programme, Bureau for Development Policy, New York*, 43.

OECD. (2022). *Education governance: policy priorities and trends*, 2008-19. Paris: OECD publishing.

Serhan, K. (2016). Administrative Transparency in Public Secondary Schools in Jordan. *European Scientific Journal, 12*(13), 157-167.

UNESCO. (2022). Concept of Governance, International Bureau of Education, http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/technical-notes/concept-governance

World Bank. (2003). *Better Governance for Development in the Middle East and North Africa: Enhancing Inclusiveness and Accountability*. Washington Dc: World Bank Group.

World Bank. (2008). *Governance, Management and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Africa Region Human Development Department, Washington, D.C.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية القانونية وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

Building a proposed Educational program based on legal Education and Measuring its Effectiveness in Developing Concepts and Awareness of laws among General Field female students in the secondary stage in Makkah city

عائشة بنت عبد الكريم الهذلي
جامعة أم القرى
وداد بنت مصلح الأنصاري
جامعة أم القرى

Aisha Abdul Karim Alhothali
Umm Al-Qura University
Widad Musleh Al-Ansari
Umm Al-Qura University

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية القانونية، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والوعي بالقوانين، وقياس العلاقة الارتباطية والاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو للمتغيرين المعتمدين. واشتمل مجتمع الدراسة على طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية للبنات في مدينة مكة المكرمة، وتمثلت عينة الدراسة في (32) طالبة. واتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي –ذو تصميم المجموعة الواحدة، واستُخدمت أداتين لجمع البيانات، وهما: اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية، واختبار المواقف للوعي بالقوانين. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للمتغيرين المعتمدين لصالح القياس البعدي. كما كشفت النتائج عن تأثير مرتفع للبرنامج التعليمي المقترح لدى العينة، حيث بلغ معامل التأثير للمتغيرين المعتمدين (11.82، 13.83) على التوالي. ووصلت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين إلى (1.60، 2.43) على التوالي، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج التعليمي المقترح. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية طردية موجبة بلغت (0.837) بين المتغيرين المعتمدين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية لقيمة (b) بلغت (0.848، 0.527)، على التوالي بين المتغيرين المعتمدين. وخلصت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات، وقُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: البرامج التعليمية، التربية القانونية، المفاهيم، الوعي القانوني، الدراسات الاجتماعية.

Abstract: The study aimed was constructing a proposed educational program based on legal education and measuring its effectiveness in the development of concepts and awareness of laws, and measuring the correlation and predictive dependence between the amount growth for the dependent variables. The study community included female students in the general field of the governmental at the secondary stage in the city of Makkah. The study sample consisted of (32) female students. The study followed the quasi-experimental approach - with a single group design, two tools were using to collected data; the cognitive achievement test, and situations test. The results of the study, revealed that there were statistically significant differences) between the average degrees of the study group in the pre- and post-measurements of the two variables adopted in favor of the post application. The results are also revealed a high impact of the proposed educational program with the sample, whereas the impact factor for the two adopted approved variables (11.82, 13.83), respectively. The Blake Modified Gain Ratio for the two adopted approved variables (1.60, 2.43), respectively, which indicates a high effectiveness of the Proposed Educational Program. The results showed that there is a strong and positive correlation of value of (0.837) between the two adopted variables. The results showed revealed a linear predictive correlation for the value of (b) that amount to (0.848, 0.527), respectively between the two approved variables. The study reached a set of conclusions, and a set of relevant recommendations and proposals were presented.

Keywords: Educational Programs, Legal Education, Concepts, Legal awareness, Social Studies

(1) باحثة في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية–كلية التربية-جامعة أم القرى Aisha_alhothali@hotmail.com

(2) أستاذ المناهج وطرق التدريس–كلية التربية–جامعة أم القرى wmansari@uqu.edu.sa

المقدمة

تُعَدُّ التربية من القوى المؤثرة في إعداد الأفراد وفي رقيِّ المجتمعات وتنميتها في جميع المجالات الحياتية؛ فهي تعمل على صَقْل شخصيات الأفراد وتشكيل سلوكهم، وتُوجِّههم التوجه السليم الذي يُحقِّق لهم التكيف والتفاعل مع بيئاتهم ومجتمعاتهم التي يعيشون فيها، كما تساهم في ضبط سلوكهم؛ وهي بهذا تشترك مع القانون الذي يُعَدُّ من أهم وسائل الضبط الاجتماعي الذي تعتمد عليه المجتمعات لتنظيم العلاقات الإنسانية بين أفرادها داخل المجتمع، سواء بين الأفراد أنفسهم، أو بين الأفراد ومؤسسات المجتمع.

ولقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بواحد من أهم المجالات التربوية وهو التربية القانونية؛ وذلك لأهمية القانون والوعي به، حيث برزت ضرورة إدخال التربية القانونية في مختلف المراحل الدراسية؛ ويرجع ذلك إلى التطور السريع للمجتمعات وظروفها المتغيرة، الأمر الذي تطلب سَنَّ قوانين جديدة، وبالتالي أصبح من الضروري أن يكون لدى الطلبة ثقافة ووعي بهذه القوانين (جيدوري وآخرون، 2008).

كما أضْحَت التربية القانونية من أهم مجالات التنمية في المجتمعات الحديثة، وهذا ما جعلها توجُّهًا عالميًّا وعربيًّا، وقد انعكس هذا الاتجاه في إنشاء المراكز والمؤسسات المتخصصة لنشر الوعي القانوني في العديد من الدول، بالإضافة إلى عَقْد العديد من المؤتمرات والندوات؛ ومن بين هذه الدول الولايات المتحدة الأمريكية التي طوَّرَت برامج خاصة لتنمية الثقافة القانونية لدى الشباب، ومن هذه البرامج "برنامج شباب من أجل العدالة" الذي يهدف إلى تزويد الشباب من عمر (11 - 17) سنة ببعض المعلومات القانونية؛ لتمكينهم من ممارسة حياتهم ضِمْن إطار قانوني. أما على المستوى العربي، تم إنشاء المركز العربي للوعي بالقانون (Arab Center for Law Awareness)، الذي أُطلق برعاية جامعة الدول العربية؛ بهدف نشر ثقافة الوعي القانوني لدى الشعوب العربية، وتضمَّن العديد من المؤتمرات والبرامج وورش العمل، وكان من أهم توصياته التأكيد على دور المؤسسات التعليمية في نشر الثقافة القانونية؛ وذلك لارتباط الفترة التعليمية بمراحل نمو الشخصية وتكوينها ونضجها (إمام، 2018).

وتُعَدُّ التربية القانونية جزءًا ضروريًّا من ثقافة الفرد، وشرطًا أساسيًّا لنجاح حياته في المجتمع، كما تعزِّز التربية القانونية لدى أفراد المجتمع الفهم الصحيح للقضايا القانونية، ومعرفة المسموح والممنوع، وبالتالي احترام القانون والتقيُّد به (Kadirovna, 2013).

ويؤكد يازيجي وآخرون Yazici et al. (2021) على أنه لا يمكن استمرار سيادة القانون في المجتمع إلا من خلال نشر الوعي بالقوانين بين أفراده، وهذا لا يعني أن يكونوا خبراء في القانون، فمن خلال معرفتهم بالقوانين والأنظمة في مجتمعهم يستطيعون مواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، وفهم ما يُسَنّ من قوانين حديثة ترتبط بالحياة العملية، والاجتماعية، والحياة العامة والدولة والسلطة.

ويشير دانيلفيتش وبريماك Danilewicz and Prymak (2017) إلى أن الوعي بالقوانين يساهم في الحدِّ من المشكلات السلوكية؛ كالعنف اللفظي والجسدي، واستخدام المؤثرات العقلية لدى الطلبة كالكحول والتبغ والمخدرات. ويؤكد مدخلي (2021) على أهمية تنمية الوعي القانوني لدى الطلبة لحماية الممتلكات العامة؛ وذلك من خلال إبراز النصوص القانونية التي توضِّح أن الاعتداء على الممتلكات العامة يُعَدُّ جريمة يعاقب عليها القانون بدفع الغرامات المالية وبالسجن أحيانًا؛ نظرًا لانتشار مظاهر تخريب الممتلكات العامة لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومن ذلك: تخريب مرافق المدرسة بالرسم وكتابة العبارات المسيئة على الجدران، وتحطيم النوافذ والأبواب والمقاعد والأجهزة المدرسية، وتخريب الحافلات المدرسية.

ويُعَدّ الاهتمام بتدريس المفاهيم من أحدث الاتجاهات التربوية في حقل الدراسات الاجتماعية؛ حيث ترتبط هذه المفاهيم بعضها ببعض في شبكة من العلاقات؛ مما يُبرز الهيكل البنائي لكل مجال معرفي، ويعمل على توسيع مدراك الطلبة وخبراتهم واستمرارهم في التعلم، كما أنها تشكل القاعدة الأساسية للسلوك المعرفي عند الفرد (خضر، 2014). كما يساهم تعلُّم المفاهيم في إثارة تفكير الطلبة للبحث والاستكشاف؛ مما يؤدي إلى الربط بين ما يتعلمه الطلبة من معلومات وما يملكونه من مفاهيم، بحيث ينتقل أثر التعلم من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي، وهو الأكثر مناسبةً لمواكبة التطور والتقدم العلمي الذي نعيشه في هذا العصر (عبد الله، 2018).

ولقد أدى التقدم والثورات العلمية الحديثة إلى ظهور العديد من القضايا والمشكلات القانونية المعاصرة، وبالتالي تم استحداث الكثير من المفاهيم القانونية، حيث يتم إضافة مفاهيم قانونية جديدة باستمرار من قِبل صُنَّاع المعرفة القانونية؛ وذلك من أجل التعامل مع هذه القضايا والمشكلات القانونية، ومن هذه المفاهيم القانونية: مفاهيم العقد الإلكتروني، والشركة الإلكترونية، والجريمة الإلكترونية، والتحكيم الإلكتروني (زغلول، 2021).

وتُعَدّ المفاهيم القانونية من أهم المفاهيم التي ترتبط بالإنسان وبعلاقاته مع الآخرين وبمجتمعه، كما أنها تُشكِّل لبنة أساسية للمعرفة القانونية. وقد أوضح لالوش (2021) أن المفاهيم القانونية تتصل اتصالًا وثيقًا بواقع الحياة الاجتماعية، لذا يجب على الطلبة الإلمام بها حتى يُكوِّنوا رؤية واضحة لما يدور حولهم؛ مثل مفهوم الحرية، وحقوق الإنسان؛ وذلك لأن الإنسان لا يُولَد وهو مزوَّد بالمعارف والمبادئ والمهارات والاتجاهات والمفاهيم، لذا يجب على كل المجتمع بما فيه من مؤسسات اجتماعية العمل على غَرْسها وصَقْلها لدى الطلبة.

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد وجُدت مجموعة من الدراسات السابقة المتصلة بالتربية القانونية كدراسة أحمد (2021) التي تقصَّت فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التعلم الذاتي في التربية القانونية اللازم تضمينها بمناهج الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتنمية الثقافة القانونية المرتبطة بالجرائم المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية

في مصر. وأظهرت نتائج الدراسة: خلوّ مناهج الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أبعاد ومجالات التربية القانونية.

وهدفت دراسة أومينو وآخرين Umeno et al. (2023) إلى تحليل كتب التربية القانونية للمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية في الصين ومقارنتها بالمناهج الدراسية المستخدمة لتعليم القانون في اليابان. وكشفت نتائج الدراسة عن: عدم وجود دراسة منهجية لتثقيف الطلبة بالمسائل القانونية في اليابان؛ حيث يتم تدريس القانون في اليابان في عدد من المواد الدراسية في مراحل التعليم العام، أمَّا في الصين فيتم دراسة التربية القانونية من الصف الأول إلى الصف التاسع الإلزامي إلى جانب المرحلة الثانوية. وفيما يتعلق بالدراسات ذات الصلة بالمفاهيم القانونية كدراسة العميري ومحمد (2018) التي سعت إلى التعرف على درجة تضمين المفاهيم القانونية بكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام السعودي في ضوء متطلبات التربية القانونية المعاصرة وطبيعة المجتمع السعودي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن توافر المفاهيم القانونية يختلف من مرحلة دراسية إلى أخرى وأن المفاهيم القانونية غير متوازنة وغير كافية في كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام السعودي.

كما سعت دراسة سابانسي وآخرين Sabanci et al. (2020) إلى قياس أثر الأنشطة التعليمية المستندة إلى عمليات ما وراء المفاهيم على فهم طلبة الصف السابع واتجاهاتهم نحو المفاهيم القانونية في مقرر الدراسات الاجتماعية في تركيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأنشطة التعليمية المستندة إلى عمليات ما وراء المفاهيم كان لها تأثير إيجابي على فهم الطلاب واتجاهاتهم نحو المفاهيم القانونية. وفيما يتعلق بالدراسات المتصلة بالوعي بالقوانين كدراسة علي (2020) التي سعت للتعرف على العلاقة بين مشاركة طلاب المرحلة الثانوية في نشاط البرلمان المدرسي، وتنمية الوعي السياسي والقانوني لديهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: ارتفاع مستوى الوعي السياسي والقانوني لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء مشاركتهم في نشاط البرلمان المدرسي.

وقصدت دراسة برامانتو وآخرين Bramantyo et al. (2021) إلى التعرف على دور التربية على المواطنة في تنمية الوعي القانوني لدى طلاب المرحلة الثانوية في إندونيسيا. وأظهرت نتائج الدراسة: أن تعليم المواطنة يُنمّي الوعي القانوني لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وأن خطوات تنمية الوعي القانوني لدى طلاب المرحلة الثانوية تكون من خلال معرفة السلوك القانوني المسموح والسلوك القانوني الممنوع، وفهم ومعرفة محتوى القواعد القانونية والغرض منها.

وتأسيسًا على ذلك؛ فإنه لا بد من تضافُر الجهود في جميع المؤسسات التربوية والتعليمية في مراحل التعليم العام السعودي، ولا سيما المسار العام بالمرحلة الثانوية، إيمانًا بدور المدرسة في تنمية المفاهيم القانونية ورَفْع مستوى الوعي بالقوانين، وذلك من خلال وَضْع برامج تربوية تعليمية داخل المدرسة تُعنَى بتربية الطلبة تربية قانونية وتُزوّدهم بالمفاهيم القانونية، والوعي بالقوانين، ومعرفة واجباتهم القانونية، والمحافظة على حقوقهم، واحترام حقوق الآخرين؛ حيث تُمثِّل دورًا مهمًّا وبارزًا في استقرار المجتمع وتنميته وتَطوُّره.

مشكلة الدراسة:

تمر المملكة العربية السعودية اليوم بالكثير من التطورات على كافة الأصعدة المحلية والعالمية، وفي طليعتها إصدارها للعديد من الأنظمة والقوانين الحديثة التي تتناسب مع هذه التطورات، مثل نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية، ونظام التحرش الجنسي، ونظام المرور وغيرها من الأنظمة القانونية. كما لوحظ في الآونة الأخيرة انتشار العديد من الممارسات والسلوكيات الخاطئة من بعض فئات أفراد المجتمع، مثل تصوير المشاجرات والحوادث المرورية ونشرها على مواقع التواصل الاجتماعي، ومخالفة آداب الذوق العام، وغيرها من المخالفات التي يعاقب عليها القانون السعودي بالغرامات أو بالسجن، ويمكن إرجاع ذلك لتدني مستوى الوعي بالقوانين لدى أفرد المجتمع، وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة كدراسة (غريب والأمير، 2017؛ الهيف والعنزي، 2018؛ المطوع، 2021).

ومما يجدر ذكره؛ أن الأهمية البالغة التي يحظى بها تضمين التربية القانونية في المناهج الدراسية، ولا سيما تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية يعود ذلك لما لها من دور فعال في ضبط سلوك الطلبة، والحدّ من المشكلات السلوكية؛ كالعنف، والإدمان، وتخريب وإتلاف الممتلكات العامة، وهذا ما أكدت عليه مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت التربية القانونية كدراسة (طوالبة، 2009؛ السيد، 2011؛ الأحمد وعبد الله، 2012؛ الأغا، 2014؛ العميري ومحمد، 2018؛ رسوق والحصري، 2023؛ Yazici et al., 2021).

كما أكدت بعض المؤتمرات على دور المؤسسات التربوية والتعليمية في تنمية الثقافة القانونية واحترام القانون لدى الطلبة؛ لبناء جيل أكثر وعيًا بحقوقه، كما أوصت بضرورة إدراج الثقافة القانونية في مناهج التعليم في جميع المراحل الدراسية؛ ومن هذه المؤتمرات المؤتمر العربي الأول المنعقد في عام (2013م)، والملتقى الدولي للثقافة القانونية الذي انعقد في عام (2014م)، والمؤتمر الثقافي القانوني الأول الذي انعقد في عام (2018م) (أحمد، 2021).

وتأسيسًا على ما سبق؛ فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذا البحث بغرض بناء برنامج تعليمي مقترَح قائم على التربية القانونية، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية. وعليه، فأن البحث يجيب عن الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة؟
2. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة؟
3. هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

1. قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
2. قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
3. قياس العلاقة الارتباطية والعلاقة الاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

- الحاجة إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية القانونية لطالبات المرحلة الثانوية، حيث تُعد هذه المرحلة من أهم المراحل العمرية، بالإضافة إلى أن الأنظمة والقوانين تحظى باهتمام وطني كبير في الوقت الحاضر.
- أصبحت المرحلة الثانوية تقوم على نظام المسارات الدراسية، مما يمكنها من تقديم برامج تعليمية تتصل بالتوجهات التربوية الحديثة للمناهج في جميع التخصصات، وفي طليعتها مناهج الدراسات الاجتماعية.
- يُعَدُّ هذا البحث من أوائل الدراسات الوطنية –في حدود اطِّلاع الباحثتين– التي تناولت بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية القانونية وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية.
- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين والقائمين على عمليات تطوير المناهج في المملكة العربية السعودية في إدراج التربية القانونية في مناهج الدراسات الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص.
- قد يفتح هذا البحث آفاقًا جديدة للباحثين لإجراء دراسات أخرى مستقبلية في مجال التربية القانونية لتنمية متغيرات أخرى، وبشكل خاص في مجالات الوعي القانوني لدى الطلبة في مراحل التعليم العام السعودي، ولا سيما طلبة المرحلة الثانوية.

فرضيات الدراسة:

وضعت الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة البحث، وهي كالآتي:

1. لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
2. لا تُوجَد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
3. لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار المواقف للوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
4. لا تُوجَد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
5. لا تُوجَد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
6. لا تُوجَد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

حدود الدراسة:

- **المحددات الموضوعية:** قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين.
- **المحددات البشرية:** تمثلت في طالبات المسار العام بالصف الثاني الثانوي.
- **المحددات المكانية:** طُبقت هذه الدراسة في ثانوية خولة بنت اليمان في مدينة مكة المكرمة.
- **المحددات الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثالث للعام الدراسي 1444هـ (2023م).

مصطلحات البحث:

الفاعلية (Effectiveness): **تُعرَّف بأنها:** "الأثر الذي يمكن أن تُحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيرًا مستقلًّا في أحد المتغيِّرات التابعة" (شحاتة والنجار، 2003، ص230). **وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها:** مقدار الأثر الذي يُحدثه المتغير

المستقل المتمثل في البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المتغيرين المعتمدين (التابعين)، وهما: المفاهيم القانونية، والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية.

البرنامج التعليمي (Educational Program): **يُعرِّف بأنه:** "خطوات منهجية ذات قواعد تجريبية، تهدف إلى تكوين نظام يتم من خلاله عرض مجموعة من المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالأنشطة المناسبة لضمان نجاح البرنامج التعليمي" (إبراهيم، 2009، ص43). **ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه:** مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية في التربية القانونية، تُقدَّم لطالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في خطوات منظَّمة ومخطَّط لها، بدءً بتحديد الأهداف التعليمية، وصوًلا إلى التقويم، خلال مدة زمنية محددة؛ بهدف تنمية المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية.

التربية القانونية (Legal Education): **تُعرَّف بأنها:** "تُهيِّئ قَدْرًا من المعارف والمهارات والاتجاهات، يُقدَّم للطلبة في مجال القانون، ويساعدهم على فهم النصوص والقواعد القانونية، وعلى أن يسلكوا سلوكًا رشيدًا تجاه المواقف والمشكلات التي تواجههم، والمشاركة الفعالة في كلّ القضايا والمشكلات التي تَحدث داخل المجتمع" (اللقاني والجمل، 2003، ص202). **وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها:** مجموعة من المفاهيم والقيم ذات الصلة بالجانب القانوني تقدم لطالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية، لتنمية الفهم القانوني، والوعي بالقوانين لديهن، بحيث تُمكِّنهن من احترام القانون والتقيُّد به، والتصرف بشكل صحيح عند التعرُّض للمشكلات القانونية؛ حتى يمارسن حياتهن داخل المدرسة وخارجها بوعي ومسؤولية.

المفاهيم القانونية (Legal Concepts): **تُعرَّف بأنها:** "الصورة الكلية التي تُرسَم في عقول القانونيِّين حول أمر من الأمور التي تدخل في نطاق الحقل القانوني" (زغلول، 2021، ص299). **وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها:** هي تلك المفاهيم القانونية التي تم التوصل إليها من خلال الاطّلاع على الأدب القانوني والتربوي، في سبعة مجالات قانونية، والتي تم تضمينها في البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية.

الوعي بالقوانين (Awareness of the Laws): **يُعرَّف بأنه:** "يتيح للفرد أن يعرف القوانين والتشريعات التي تُحدِّد العلاقة بينه وبين الآخرين، وبالتالي فإنه يَعرف حقوقه وواجباته معًا" (إبراهيم، 2009، ص1160). **ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه:** هو ما لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية من معرفة قانونية، تعكس فهمهم وإدراكهم لحقوقهم وواجباتهم تجاه القوانين داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتمثل الوعي بالقوانين في سبعة مجالات، والتي تم تضمينها في البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة هذ البحث وأهدافه فقد اتّبعَ المنهج شبه التجريبي –ذو تصميم المجموعة الواحدة.

مجتمع البحث وعينته:

اشتمل مجتمع البحث على جميع طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة مكة المكرمة للفصل الثالث من العام الدراسي 1444هـ (2023م). وتم أَخْذ عينة عشوائية متيسِّرة من طالبات الصف الثاني الثانوي المسار العام، بلغت (32) طالبة من إحدى المدارس الثانوية الحكومية للبنات المخصصة لطالبات المسار العام في مدينة مكة المكرمة.

مواد الدراسة وأدواتها:

- **بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية:**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء البرامج التعليمية المقترحة كدراسة (العميري، 2019؛ الطلحي، 2020؛ الحربي والأنصاري، 2023؛ المالكي والعميري، 2023). وفي ضوء ذلك؛ تم بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية، والذي تضمَّن سبع وحدات تعليمية، اشتملت على اثنتَيْن وعشرين موضوعًا ترتبط بالمفاهيم القانونية، وبالوعي بالقوانين.

أولًا– إعداد قائمتا المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج التعليمي المقترح:

اقتضت طبيعة البحث إعداد قائمتَيْن؛ الأولى منهما لقائمة مجالات المفاهيم القانونية، والأخرى لمجالات وفقرات الوعي بالقوانين. وقد تم إعداد قائمة المفاهيم القانونية وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم القانونية؛ كدراسة: (العميري ومحمد، 2018؛ العميري، 2019؛ الحربي، 2020؛ رسوق والحصري، 2023). حيث تكونت قائمة المفاهيم القانونية من (116) مفهومًا، موزعة على (7) مجالات، وهي: المفاهيم القانونية الأساسية، والمفاهيم القانونية في المجال الأسري، والمفاهيم القانونية في المجال الاجتماعي، والمفاهيم القانونية في مجال العمل، والمفاهيم القانونية في مجال السير والمرور، والمفاهيم القانونية في المجال البيئي، والمفاهيم القانونية في المجال الرقمي.

كما تم إعداد قائمة مجالات وفقرات الوعي بالقوانين من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية، والدراسات السابقة التي تناولت الوعي بالقوانين؛ كدراسة: (الخشيبان، 2022؛ العتيبي، 2020; Ngal & Ching Chan, 2010 ;Danilewicz & Prymak, 2017). وقد تم حصر فقرات الوعي بالقوانين في (47) فقرة، موزعة على (7) مجالات، وهي:

أهمية الوعي بالقوانين، والوعي بالقوانين الأسرية، والوعي بالقوانين الاجتماعية، والوعي بقوانين العمل، والوعي بقوانين السير والمرور، والوعي بالقوانين البيئية، والوعي بالقوانين الرقمية.

ثانيًا– الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج التعليمي المقترح:

1. تحديد أهداف البرنامج التعليمي المقترح، وصياغتها في فقرات إجرائية واضحة.
2. مناسبة موضوعات الوحدات التعليمية لأهداف البرنامج التعليمي المقترح، وربطها بالتقنيات والوسائل والأنشطة التعليمية التعلُّمية.
3. مراعاة الدقة والحداثة والتنوع والشمول في اختيار موضوعات الوحدات التعليمية، وتنظيمه لمواكبة المستجدات المعاصرة.
4. إثراء البرنامج التعليمي المقترح بالقراءات الإضافية.
5. استخدام أساليب التقويم البديل وأدواته للبرنامج التعليمي.

ثالثًا– أهداف البرنامج التعليمي المقترح:

يكمن الهدف الأساسي للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في امتلاك طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية للمفاهيم القانونية وتنمية الوعي بالقوانين لديهن. ولتحقيق الهدف الرئيسي للبرنامج التعليمي فقد تم صياغة الأهداف في ضوء المواصفات الآتية:

أ- شمولية نتاجات التعلم لجميع المفاهيم القانونية ومجالات وفقرات الوعي بالقوانين المطلوب تنميتها لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية.

ب- صياغة نتاجات التعلم في عبارات واضحة ومحددة يسهل قياسها.

ج- مراعاة تطبيق قاعدة صياغة الأهداف الإجرائية عند إعداد موضوعات البرنامج التعليمي.

د- اتصاف التقويم بالموضوعية والدقة للكشف عن درجة تحقيق الأهداف التعليمية.

رابعًا– محتوى البرنامج التعليمي المقترح:

تم بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية، والذي تكوَّن من (22) موضوعًا، تم توزيعها على (7) وحدات تعليمية، حيث احتوى كل موضوع على المكونات الأساسية، والتي تتمثل في: عنوان الدرس، وأهدافه، والمحتوى التعليمي، والاستراتيجيات والنماذج البنائية، الوسائل والتقنيات التعليمية، والأنشطة التعليمية التعلُّمية، والتقويم، والقراءات الخارجية، والمراجع ذات الصلة. وقد تضمنت جميع هذه الموضوعات على المفاهيم القانونية ومجالات وفقرات الوعي بالقوانين.

خامسًا– تدريس البرنامج التعليمي المقترح:

أ- استراتيجيات ونماذج التدريس البنائية: تمثلت الاستراتيجيات والنماذج التدريسية المستخدمة في: نموذج التعلم التعاوني، نموذج التعلم التوليدي، استراتيجية الاستكشاف، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية البيت الدائري، استراتيجية حل المشكلات إبداعيًّا، استراتيجية خرائط التفكير، استراتيجية الاستقصاء، استراتيجية دورة التعلم الخماسية، استراتيجية الأبعاد السداسية، استراتيجية التساؤل الذات، وذلك لمناسبتها لطبيعة البرنامج التعليمي المقترح.

ب- الوسائل والتقنيات الحديثة: تمّت الاستفادة من الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات البرنامج التعليمي؛ فقد استخدم برنامج العروض التقديمية (PowerPoint)، وبرنامج الفيديوهات التفاعلية (Edpuzzle)، والصور مقاطع الفيديو التعليمية، والخرائط الرقمية.

ج- الأنشطة التعليمية التعلُمية: تضمن البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية على مجموعة من الأنشطة التعليمية المنوط بالطالبات القيام بها، وقد رُوعي في تنظيمها التوزان والتكامل فيما بينها بما يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة (العميري، 2019).

د- القراءات الخارجية: اشتملت على الكتب المتخصصة، والدراسات المنشورة في العلمية والمؤتمرات البحثية، والمدونات على الشبكة المعلوماتية المتخصصة في المجال القانوني.

سادسًا– أنماط التقويم وأدواته:

تم استخدام نمطين من التقويم، وهما: التقويم العام وهو التقويم الذي تم إجراؤه قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح، والتقويم أثناء التطبيق وقد تم استخدام خمسة أساليب من أساليب التقويم البديل وأدواته، وهي: التقويم البديل المعتمد على التواصل، التقويم البديل المعتمد على الأداء، التقويم البديل المعتمد على الملاحظة، التقويم البديل المعتمد على الورقة والقلم، التقويم البديل المعتمد على مراجعة الذات.

- **أدوات البحث:**

تم تطبيق أداتَيِ القياس المتمثلتَيْن في اختبار التحصيل المعرفي القبلي، واختبار المواقف القبلي، ومعالجتهما إحصائيًّا، ومن ثم تطبيق البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية، ثم إجراء القياس البعدي لأداتَيِ الدراسة المتمثلتَيْن في اختبار التحصيل المعرفي البعدي، واختبار المواقف البعدي، ومعالجتهما إحصائيًّا؛ وفيما يلي استعراض لكلتا الأداتَيْن:

أولًا– بناء الأداتين:

أ- اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية:

في ضوء قائمتي المفاهيم القانونية التي تم اختيارها وتضمنيها في البرنامج التعليمي المقترح، تم تحديد المفاهيم القانونية كأسس لبناء اختبار التحصيل المعرفي، وقد اشتمل الاختبار في هذه الدراسة على ثلاثة مستويات من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وهي: (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتحليل)، وذلك لتأثيرها المباشر على التحصيل المعرفي. وبناءً على ذلك تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- **الهدف من الاختبار:** قياس درجة اكتساب طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية للمفاهيم القانونية.
- **صياغة فقرات الاختبار:** تم بناء اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية (القبلي/البعدي) من نمط الأسئلة الموضوعية، وتم استخدام ثلاثة أنماط، وهي: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة إحداهما صحيح، وأسئلة المزاوجة، وتكون الاختبار من (7) مجالات، ومجموع فقراته (60) فقرة.
- **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة تعليمات الاختبار في جُمل بسيطة وواضحة تُبيِّن كيفية الإجابة عنها.

ب- بناء اختبار المواقف للوعي بالقوانين:

في ضوء قائمة مجالات وفقرات الوعي بالقوانين التي تم اختيارها وتضمنيها في البرنامج التعليمي المقترح، تم تحديد مجالات وفقرات الوعي بالقوانين كأسس لبناء اختبار المواقف، وقد اشتمل الاختبار في هذه الدراسة على سبعة مجالات، وهي: مجال أهمية الوعي بالقوانين، ومجال الوعي بالقوانين الأسرية، ومجال الوعي بالقوانين الاجتماعية، ومجال الوعي بقوانين العمل، ومجال الوعي بالقوانين المرورية، ومجال الوعي بالقوانين البيئية، ومجال الوعي بالقوانين الرقمية. وعليه؛ تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- **الهدف من اختبار المواقف:** يهدف اختبار المواقف للوعي بالقوانين (القبلي/البعدي) إلى قياس درجة تنمية الوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
- **صياغة فقرات اختبار المواقف:** تم بناء اختبار المواقف للوعي بالقوانين (القبلي/البعدي) من نمط الاختبار الموضوعي، وتمثَّل في أسئلة الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة، أحدهما صحيح، مع ذِكْر مبرر اختيار ذلك، وتكوَّن اختبار المواقف من (7) مجالات، مجموع فقراتها (40) فقرة، وتم صياغة أسئلة اختبار المواقف في صورة مواقف تطبيقية واقعية قد حدثت للطالبات أو قد تحدث لهن مستقبلًا تتعلق بالوعي بالقوانين للمجالات السبعة المحددة مسبقًا، وقد رُوعِيَ في بناء اختبار المواقف أن تكون مواقف واقعية ومثيرة لتفكير الطالبات.

- **صياغة تعليمات اختبار المواقف:** تم إعداد تعليمات الاختبار في جمل واضحة وبسيطة تشتمل على الهدف العام من الاختبار، وتوضح كيفية الإجابة عنه.

ثانيًا– صدق الأداتين:

أ- الصدق الظاهري: تم عرض الأداتين على عدد من المحكِّمين من ذوي الخبرة والتخصص في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والقياس والتقويم التربوي، وقد قدَّم المحكِّمون ملاحظات نيرة ومقترحات قيِّمة أفادت في بناء الأداتين، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكِّمين (العميري، 2019). وبلغ عددهم (22) محكِّمًا، أي بواقع أتفاق (17) محكم لاعتماد الحذف والإضافة والتعديل، حيث ظهر اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية في نسخته النهائية في (60) فقرة، كما ظهر اختبار المواقف للوعي بالقوانين في نسخته النهائية في (40) فقرة.

ب- التجربة الاستطلاعية: طُبقت الدراسة الاستطلاعية على (30) طالبة من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات السهولة والصعوبة في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية بين (0.20-0.80)، كما تراوحت قيم معاملات السهولة في اختبار المواقف للوعي بالقوانين بين (0.30-0.67)، وقيم معاملات الصعوبة بين (0.33-0.70). وتُعَدُّ هذه القيم داخل النطاق المحدد لمعاملات السهولة والصعوبة (أبو علام، 2018). في حين تراوحت قيم معامل التمييز في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية بين (0.40- 0.88)، كما تراوحت قيم معامل التمييز في اختبار المواقف للوعي بالقوانين بين (0.42-0.72)، وتُعَدُّ هذه القيم مقبولة إحصائيًّا، حيث تؤكد أبو دقة (2008) على أن معامل التمييز المثالي هو المحصور بين (0.30-1.00)، وقد تبين من التجربة الاستطلاعية أن متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطالبات الإجابة عن جميع فقرات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية (45) دقيقة، وتم تقدير درجات الاختبار بواقع (درجة) لكل فقرة من فقرات الاختبار، وبذلك أضحى اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية يضم (60) فقرة، وأصبحت الدرجة العظمى (60) درجة، والدرجة الصغرى صفرًا. كما تبين أن متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطالبات الإجابة عن جميع فقرات اختبار المواقف للوعي بالقوانين (60) دقيقة، وتم تقدير درجات الاختبار بواقع (درجتين) لكل فقرة من فقرات اختبار المواقف، بواقع درجة واحدة لاختيار الإجابة الصحيحة، ودرجة واحدة لذكر المبرر العلمي لاختيار الإجابة الصحيحة. وبذلك أصبح اختبار المواقف يضم (40) فقرة، وأصبحت الدرجة العظمى (80) درجة، والدرجة الصغرى صفرًا.

ج- الصدق البنائي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرة كل سؤال من أسئلة اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية، وذلك لتوضيح قوة الارتباط بين درجات كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد بلغ معامل ارتباط أسئلة اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية مع الدرجة الكلية للاختبار (0.89)، كما بلغ

معامل ارتباط أسئلة اختبار المواقف للوعي بالقوانين مع الدرجة الكلية للاختبار (0.74)، مما يشير إلى درجة عالية من صدق البناء للاختبار (Cohen et al., 2017).

ثالثًا– ثبات الأداتين:

تم حساب معامل ثبات الأداتين باستخدام معامل كودر ريتشاردسون (KR-20)، بهدف إيجاد قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبار (أبو علام، 2018). وجاءت قيمة ثبات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية (0.90)، وقيمة ثبات اختبار المواقف للوعي بالقوانين (0.87)، وهي قيم مرتفعة تدل على أن الاختبارين على درجة عالية من الثبات والتجانس (Jackson, 2015). وهكذا أصبح الاختبارين جاهزين وصالحين للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدَمة في الدراسة:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) لكلٍّ من اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية واختبار المواقف للوعي بالقوانين، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
- معامل كودر– ريتشاردسون 20(KR-20)، لحساب ثبات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية، واختبار المواقف للوعي بالقوانين.
- اختبار كولموجروف –سميرنوف (One Sample Kolmogorov-Smirnov test) لطبيعة توزيع البيانات.
- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test)، ومن ثم إجراء اختبار (ت) للعينات المترابطة لتحقق شروط تطبيقه؛ وذلك بهدف إيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في القياسين (القبلي، والبعدي) لكلٍّ من اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية واختبار المواقف للوعي بالقوانين.
- معادلة مربع إيتا (η2)، لتحديد حجم تأثير استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة من طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
- معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake)، لقياس فاعلية استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة من طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

- تحليل الانحدار الخطي (Simple Regression)، لقياس العلاقة الاعتمادية التنبؤية الخطية (الانحدار البسيط) بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية الوعي بالقوانين.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة؟

تمت الإجابة عن السؤال الأول بطرح فرضيّتَيْن، ومن ثَمَّ فحصهما، وهما:

الفرضية الأولى: لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وحجم الأثر (مربّع إيتا) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات المفاهيم القانونية	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربّع إيتا)
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	المفاهيم القانونية الأساسية.	3.00	1.34	7.72	0.52	18.23	31	0.000	4.62
2	المفاهيم القانونية في المجال الأسري.	3.16	1.32	9.72	0.58	24.73	31	0.000	6.42
3	المفاهيم القانونية في المجال الاجتماعي.	2.06	1.29	7.69	0.78	20.67	31	0.000	5.26
4	المفاهيم القانونية في مجال العمل.	3.00	1.59	9.66	0.60	21.26	31	0.000	5.55
5	المفاهيم القانونية في مجال السَّيْر والمرور.	2.53	1.08	9.69	0.74	33.15	31	0.000	7.75
6	المفاهيم القانونية في المجال البيئي.	3.12	1.41	7.75	0.44	18.89	31	0.000	4.43
7	المفاهيم القانونية في المجال الرقمي.	1.94	0.91	5.78	0.49	21.33	31	0.000	5.23
	مجالات المفاهيم القانونية ككل	18.81	4.08	58.00	2.30	46.96	31	0.000	11.82

يُظهر الجدول (1) فروقًا واضحة بين القياسين القبلي والبعدي لجميع مجالات المفاهيم القانونية لصالح القياس البعدي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمجالات المفاهيم القانونية بين (1.94، 3.16)، وبلغ المتوسط الحسابي القبلي لمجالات المفاهيم القانونية ككل (18.81). بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لمجالات

المفاهيم القانونية بين (5.78، 9.72)، وبلغ متوسط القياس البعدي لمجالات المفاهيم القانونية ككل (58.00)، وكان الفرق بين القياسين مرتفعًا (39.19).

وتراوحت قيمة (ت) لمجالات المفاهيم القانونية بين (18،23، 33.15)، وبلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمجالات المفاهيم القانونية ككل (46.96)، بقيمة احتمالية (0.000) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (طوالبة، 2009؛ البكاتوشي، 2014؛ أحمد، 2021) التي كشفت عن وجود فروق في القياسين (القبلي والبعدي) لمجالات المفاهيم القانونية في استخدام الوحدات والبرامج التعليمية المقترحة.

كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام مربّع إيتا في مجالات المفاهيم القانونية بين (4.43، 7.75)، بينما بلغ حجم الأثر لمجالات المفاهيم القانونية ككل (11.82)، وهي في مستوى حجم التأثير المرتفع حسب تصنيف كوهين (1988)، الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعًا إذا كانت القيمة تساوي (0.80) فأعلى (Bialowas, 2021). وهذا يدل على أن تأثير البرنامج التعليمي المقترح كان مرتفعًا بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Timoshenko et al., 2019) التي أظهرت أن تعلُّم التربية القانونية يؤثر على مستوى التحصيل المعرفي للطلبة. ومن جانب آخر؛ لم توجد دراسة سابقة –على حدّ اطّلاع الباحثتين– اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية من حيث حجم التأثير.

الفرضية الثانية: لا تُوجَد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

جدول (2)

نسبة الكسب المعدل لبلاك (d) لقياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات المفاهيم القانونية	عدد الأسئلة	متوسط درجات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية (القبلي)	متوسط درجات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية (البعدي)	نسبة الكسب المعدل لبلاك (d)
1	المفاهيم القانونية الأساسية.	8	3.00	7.72	1.53
2	المفاهيم القانونية في المجال الأسري.	10	3.16	9.72	1.62
3	المفاهيم القانونية في المجال الاجتماعي.	8	2.06	7.69	1.75
4	المفاهيم القانونية في مجال العمل.	10	3.00	9.66	1.62
5	المفاهيم القانونية في مجال السَّيْر والمرور.	10	2.53	9.69	1.67
6	المفاهيم القانونية في المجال البيئي.	8	3.12	7.75	1.53
7	المفاهيم القانونية في المجال الرقمي.	6	1.94	5.78	1.59
	مجالات المفاهيم القانونية ككل	60	18.81	58.00	1.60

يكشف الجدول (2) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للمفاهيم القانونية في المجال الاجتماعي جاءت في المرتبة الأولى، حيث بلغت النسبة (1,75%)، وجاءت نسبة الكسب المعدل لبلاك للمفاهيم القانونية في مجال السَّيْر والمرور في المرتبة الثانية، بنسبة بلغت (1,67%)، أما بالنسبة للمفاهيم القانونية في المجال الأسري، والمفاهيم القانونية في مجال العمل، فقد حَصَلا على نسبة كسب معدل متساوية بلغت (1,62%)، كما حصلت المفاهيم القانونية الأساسية والمفاهيم القانونية في المجال البيئي على نسبة كسب معدل متساوية بلغت (1,53%)، وحصلت المفاهيم القانونية في المجال الرقمي على نسبة بلغت (1,59%)، وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) للدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي (1,60%)، مما يؤكد أن البرنامج التعليمي المقترح، ذو فاعلية في تنمية التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية.

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية المفاهيم القانونية، بأن تقسيم وحدات البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية إلى وحدات تعليمية متنوعة، وتسلسُل موضوعات كل وحدة تعليمية تحت مجال من مجالات المفاهيم القانونية، قد أسهمَا في فهم وإدراك الطالبات للمفاهيم القانونية، مما أدى إلى تنمية التحصيل المعرفي لديهن.

ومن جانب آخر؛ ساهمت النماذج البنائية، والاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتقنيات والوسائل التعليمية التعلمية، وأساليب التقويم البديل المستخدَمة في البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية، في جَعْل بيئة التعلم جَذَّابة، وشيّقة، وتُثير تفكير الطالبات، وتَزيد من دافعيتهن نحو التعلم، وتُشجّعهن على أداء الأنشطة التعليمية؛ مما ساعد على الفهم العميق للمفاهيم القانونية؛ وانعكس على مستواهن في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية. كما أتاح البرنامج التعليمي للطالبات الاطّلاع على قراءات خارجية إضافية؛ وذلك لإثرائهن بالمعلومات عن المفاهيم القانونية؛ مما ساعد على زيادة فهمهن، واكتسابهن لهذه المفاهيم.

وبناءً على ما سبق، يظهر جليًّا أن البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية ساهم بدورٍ فَعَّالٍ وجوهريٍّ في تنمية التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية لدى الطالبات، والارتقاء بفهمهن ومعارفهن، وكَسْب المعلومات المتنوعة عن المفاهيم القانونية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، كدراسة: (عرفة، 2009؛ طوالبة، 2009؛ البكاتوشي، 2014) التي أظهرت جميعها فعالية المقررات والوحدات والبرامج التعليمية المقترحة القائمة على التربية القانونية في تنمية المفاهيم القانونية. كما تدعم هذه النتيجة للدراسة الحالية ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة، والتي تناولت الأهمية المعرفية للمفاهيم القانونية، ومنها: دراسة (أحمد، 2021؛ Viktorovna, 2015; Zubok & Chuprov,2007). ودراسة (Sabanci, et al., 2020) التي أكدت على أثر الأنشطة التعليمية في تنمية المفاهيم القانونية.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين لدى طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني بطرح فرضيّتَيْن، ومن ثم فحصهما، وهما:

الفرضية الثالثة: لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي والبعدي) في اختبار المواقف للوعي بالقوانين لدى مجموعة الدراسة من طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وحجم الأثر (مربّع إيتا) للفروق بين القياسين (القبلي والبعدي) في اختبار المواقف للوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات الوعي بالقوانين	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربّع إيتا)
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	مجال أهمية الوعي بالقوانين.	1.34	0.75	5.94	0.25	34.37	31	0.000	8.29
2	مجال الوعي بالقوانين الأسرية.	2.62	1.29	9.84	0.72	27.28	31	0.000	3.57
3	مجال الوعي بالقوانين الاجتماعية.	3.06	1.59	11.78	0.66	28.56	31	0.000	7.18
4	مجال الوعي بقوانين العمل.	2.66	1.47	13.78	0.61	42.03	31	0.000	9.86
5	مجال الوعي بالقوانين المرورية.	2.81	1.82	13.47	1.05	37.24	31	0.000	7.17
6	مجال الوعي بالقوانين البيئية.	2.59	1.68	11.50	1.05	23.99	31	0.000	6.35
7	مجال الوعي بالقوانين الرقمية.	2.72	1.57	11.69	0.82	31.79	31	0.000	7.15
	مجالات الوعي بالقوانين ككل	17.81	6.10	78.00	2.33	58.65	31	0.000	13.83

يُظهر الجدول (3) فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في جميع مجالات الوعي بالقوانين لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمجالات الوعي بالقوانين بين (1.34، 3.06)، وبلغ المتوسط الحسابي القبلي لمجالات الوعي بالقوانين ككل (17.81). بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لمجالات الوعي بالقوانين بين (5.94، 13.78)، وبلغ متوسط القياس البعدي لمجالات الوعي بالقوانين ككل (78.00)، فكان الفرق بينهما مرتفعًا (60.19).

وتراوحت قيمة (ت) لمجالات الوعي بالقوانين بين (23،99، 42.03)، وبلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمجالات الوعي بالقوانين ككل (58.65) بقيمة احتمالية (0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (0.01)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من نتائج الدراسات السابقة عن وجود فرق بين القياسين (القبلي والبعدي) لمجالات الوعي بالقوانين في استخدام المقررات والبرامج التعليمية المقترحة، كدراسة: (خير الدين وعبد الحافظ، 2009؛ إمام، 2018).

كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام مربّع إيتا في مجالات الوعي بالقوانين بين (3.57، 9.86)، بينما بلغ حجم الأثر لمجالات الوعي بالقوانين ككل (13.83)، وهذا يدل على أن تأثير البرنامج التعليمي المقترح كان مرتفعًا بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وتدعم هذه النتيجة للدراسة الحالية التي استهدفت تحديد حجم التأثير للتربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين دراسات سابقة قامت على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين والالتزام بها، كدراسة: (Ngal &Ching, 2010; Wang, 2020; Bramantyo et al., 2021) ; ومن جانب آخر؛ لم تُوجَد دراسة سابقة –على حدّ اطّلاع الباحثتين– اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية من حيث حجم التأثير.

الفرضية الرابعة: لا تُوجَد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

جدول (4)

نسبة الكسب المعدل بلاك (d) لقياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات الوعي بالقوانين	عدد الأسئلة	متوسط المواقف للوعي بالقوانين (القبلي)	اختبار درجات	متوسط المواقف للوعي بالقوانين (البعدي)	اختبار درجات	نسبة الكسب المعدل لبلاك (d)
1	مجال أهمية الوعي بالقوانين.	3	1.34		5.94		4.30
2	مجال الوعي بالقوانين الأسرية.	5	2.62		9.84		1.70
3	مجال الوعي بالقوانين الاجتماعية.	6	3.06		11.78		3.01
4	مجال الوعي بقوانين العمل.	7	2.66		13.78		2.63
5	مجال الوعي بالقوانين المرورية.	7	2.81		13.47		2.55
6	مجال الوعي بالقوانين البيئية.	6	2.59		11.50		2.76
7	مجال الوعي بالقوانين الرقمية.	6	2.72		11.69		4.23
	مجالات الوعي بالقوانين ككل	40	17.81		78.00		2.43

يُبيّن الجدول (4) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في مجال أهمية الوعي بالقوانين جاءت في المرتبة الأولى حيث بلغت النسبة (4,30%)، وتلاها مجال الوعي بالقوانين الرقمية في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (4,23%)، وجاء مجال الوعي

بالقوانين الاجتماعية في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (3,01%)، وجاء مجال الوعي بالقوانين البيئية بنسبة بلغت (2,76%) في المرتبة الرابعة، وتلاها مجال الوعي بقوانين العمل في المرتبة الخامسة بنسبة بلغت (2,63%)، وجاء مجال الوعي بالقوانين المرورية بنسبة بلغت (2,55%) في المرتبة السادسة، وتلاه مجال الوعي بالقوانين الأسرية في المرتبة السابعة –الأخيرة– بنسبة بلغت (1,70%)، وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) للدرجة الكلية لاختبار المواقف للوعي بالقوانين (2,43%)، وهذا يؤكد الفاعلية المرتفعة للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي بالقوانين.

ويمكن أن تُعزى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي بالقوانين إلى أن موضوعات البرنامج التعليمي المقترح قد أثارت اهتمام الطالبات، وحُبّ الاستطلاع لديهن؛ وذلك يرجع إلى ارتباطها بحياتهن، وبالبيئة المحيطة بهن؛ مما انعكس على تنمية مستوى الوعي بالقوانين لديهن. كما ساعد البرنامج التعليمي المقترح الطالبات على فهم المشكلات القانونية، وعلى إثارة دافعيتهن نحو تنمية مستوى الوعي بالقوانين لديهن، وذلك من خلال إثارة مشكلات واقعية، ووَضْع حلول لها، وتوضيح الآثار السلبية الناتجة عن الجهل بالقوانين، وعدم التقيد بها، وخلق جوّ تعاونيّ من الحوار والمناقشات فيما بينهن حول القصص والمواقف وسلوكياتهن ووعيهن تجاه هذه المشكلات القانونية؛ الأمر الذي ساهم بشكل كبير في تنمية الوعي بالقوانين لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خير الدين وعبد الحافظ (2009) التي كشفت عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي القانوني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتأسيسًا على ما تقدَّم، فإن نتائج الدراسة المتعلقة بالوعي بالقوانين تؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية، وتعكس القيمة الكبيرة للبرنامج التعليمي الذي خضعت له طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية؛ حيث تضمَّن البرنامج التعليمي أهدافًا تعليمية (وجدانية) محددة وواضحة، ومحتوًى تعليميًّا مناسبًا للمرحلة الثانوية، إضافةً إلى تكليف الطالبات بالأنشطة غير الصفية، والتي يقمن بإنجازها في المنزل؛ مما ساعدهن على تنمية الوعي بالقوانين لديهن نتيجة الحصول على المعلومات بأنفسهن من مصادر مختلفة. ولقد أدى تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطالبات، وتشجيعهن المستمر، إلى زيادة اهتمامهن بتنمية مستوى الوعي بالقوانين لديهن. وعليه؛ فإن جميع ما ذُكر من مزايا مكّن الطالبات من تحقيق أداء مرتفع في اختبار المواقف للوعي بالقوانين في القياس البعدي مقارنةً بالقياس القبلي.

وتدعم هذه النتيجة للدراسة الحالية التي استهدفت قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين الدراسات السابقة التي قامت على البرامج التعليمية في تنمية الوعي بالقوانين، كدراسة (خير الدين وعبد الحافظ، 2009؛ إمام، 2018).

كما تدعم هذه النتيجة للدراسة الحالية ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة، والتي تناولت الأهمية الوجدانية للوعي بالقوانين، ومنها دراسة (Bramantyo et al., 2021 ;Danilewicz & Prymak, 2017). ومن جانب آخر؛ لم يُعثَر على دراسات سابقة –على حدِّ اطِّلاع الباحثتين– أثبتت عدم فاعلية التربية القانونية في تنمية الوعي بالقوانين.

الإجابة عن السؤال الثالث: هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة؟

تمت الإجابة عن السؤال الثالث بطرح فرضيّتَيْن، ومن ثم فحصهما، وهما:

الفرضية الخامسة: لا تُوجَد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) **بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.**

جدول (5)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات القياس البعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية ودرجات اختبار المواقف للوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

العدد	القياس البعدي	عدد العينة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1 2	اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية اختبار المواقف للوعي بالقوانين	32	**837.0	0.000

يكشف الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات طالبات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية واختبار المواقف للوعي بالقوانين؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (** 0.837)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من (0.05)، وهذا يشير إلى أن الارتباط بين درجات طالبات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في كلٍّ من اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية واختبار المواقف للوعي بالقوانين قويّ؛ مما يدل على أن البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية ساهم في إيجاد علاقة ارتباطية إيجابية بين امتلاك الطالبات للمفاهيم القانونية وامتلاكهن للوعي بالقوانين.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما كان هناك تربية قانونية امتلكت الطالبات مفاهيم قانونية، ووعيًا بالقوانين؛ لذا لا بد من وجود استراتيجيات لتضمين التربية القانونية في المناهج الدراسية، وبشكل خاص مناهج

الدراسات الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wang, 2020) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين التربية القانونية والاتجاه نحو القانون وتطبيقه.

الفرضية السادسة: لا تُوجَد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

جدول (6)

تحليل الانحدار الخطي للعلاقة بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة

العدد	المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة الثابت	معامل الانحدار (b)	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
1	المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين.	**0.837	701.	70.420	0.000	28.841	0.848	8.392	0.000
2	الوعي بالقوانين والمفاهيم القانونية.					28.750	.5270		

يوضح الجدول (6) أن هناك علاقة اعتمادية تنبؤية خطية قوية وموجبة وطردية دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤0.01)، بين مقدار النمو في المفاهيم القانونية والوعي بالقوانين لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة؛ حيث بلغ معامل الارتباط (0.837)، ومعامل التحديد (مربع معامل الارتباط) (0.701)، وهو ما يُفسِّر ما نسبته (70.1%) من التباين/ التغيرات الحاصلة في الوعي بالقوانين؛ مما يشير إلى أن الوعي بالقوانين ناتج عن تنمية المفاهيم القانونية، والباقي (29.9%) يُعزى إلى عوامل أخرى.

كما يُبيِّن الجدول (6) أن قيمة (ف) بلغت (70.420)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤0.01)، مما يعني أن تأثير تنمية المفاهيم القانونية في الوعي بالقوانين قويّ، وبكلمات أخرى؛ يمكن القول: إن المفاهيم القانونية تسهم إسهامًا قويًّا في تنمية الوعي بالقوانين. كما بلغت قيمة معامل الانحدار أو درجة التأثير (0.848)؛ مما يؤكد أن كل زيادة في المفاهيم القانونية بمقدار درجة واحدة ستؤدي إلى زيادة (تنمية) في الوعي بالقوانين، بمقدار (0.848)، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (ت) التي وصلت إلى (8.392)، وهي دالة عند مستوى (α≤0.01)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة (0.000). وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات الطالبات مجموعة الدراسة في اختبار المواقف للوعي بالقوانين، من خلال معرفة درجاتهن في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية؛ حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من درجات اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية (28.841)، ومن ثم يمكن التعويض عن أيِّ درجة ستحصل عليها أي طالبة في اختبار التحصيل المعرفي

للمفاهيم القانونية. وفي المقابل، بلغت قيمة معامل الانحدار أو درجة التأثير الوعي بالقوانين (0.527)؛ مما يؤكد أن كل زيادة في الوعي بالقوانين بمقدار درجة واحدة ستؤدي إلى زيادة (تنمية) في المفاهيم القانونية بمقدار (0.527). وعليه يمكن التنبؤ بدرجات الطالبات مجموعة الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم القانونية، من خلال معرفة درجاتهن في اختبار المواقف للوعي بالقوانين.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن التحسن في المفاهيم القانونية لابد أن يتبعه تحسن في الوعي بالقوانين؛ نظرًا لاتصالهم ببعضهم البعض، ومساهمة المفاهيم القانونية في تفسير وشرح الأنظمة القانونية، فالتحسن في أحدهما لا بد أن يرافقه تحسن في المتغير الآخر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2020) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة اعتماديه تنبؤية خطية بين مفاهيم وقيم الوعي الاستهلاكي.

خلاصة النتائج:

1. ساهم البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في اكتساب طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة بكمّ وافر من المفاهيم القانونية، ونتج عن ذلك تكوين مُحصِّلة مفاهيمية غنية للمفاهيم القانونية لدى طالبات مجموعة الدراسة في المسار العام بالمرحلة الثانوية، والتي بدورها تُسهم في بناء خلفية معرفية قوية لديهن تعينهن على فتح آفاقهن العلمية للاستزادة المعرفية، ومواكبة التطورات القانونية. وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (طوالبة، 2009؛ العايد، 2015؛ العميري ومحمد، 2018؛ رسوق والحصري، 2023) التي أكدت على أهمية تضمين المفاهيم القانونية في مناهج الدراسات الاجتماعية.
2. أسفر البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية عن تمكين طالبات مجموعة الدراسة من تنمية مجالات الوعي بالقوانين لديهن، وذلك من خلال أنشطة تعليمية تعلُّمية معتمدة على طرح الأسئلة والاستفسارات، والحوار والمناقشة، والبحث عن إجابات مقنعة؛ مما كان له دور كبير في تنمية الوعي بالقوانين لديهن؛ وهذا يتفق مع ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (خير الدين وعبد الحافظ، 2009؛ علي، 2020؛ Bramantyo et al., 2021) من أهمية تنمية الوعي بالقوانين لدى طلبة المرحلة الثانوية.
3. ساعد البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية على تنمية وعي الطالبات بالقوانين، وذلك من خلال الربط بين ما تتعلَّمه الطالبات بالحياة الواقعية، واستخدام ما يلاحظنه من مشكلات قانونية في المملكة العربية السعودية؛ وهذا يتفق مع نتيجة دراسة Danilewicz and Prymak (2017).

توصيات الدراسة:

1. الإفادة من البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية القانونية في الدراسة الحالية في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية والمناهج الدراسية من خلال إدراج التربية القانونية في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي، وبشكل خاص لطالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية، أو تضمين هذا البرنامج التعليمي المقترح على هيئة وحدات دراسية في مراحل التعليم العام السعودي.
2. التدرُّج في تعليم التربية القانونية في المراحل الدراسية المختلفة بالتعليم العام السعودي، بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة، بحيث تتدرَّج من المستوى التمهيدي في المرحلة الابتدائية إلى مستوى متقدِّم في المرحلة الثانوية. ولعل حقل الدراسات الاجتماعية يُعَدُّ ذا أحقيَّة أكثر من بقية التخصُّصات الأخرى في اشتماله على معارف التربية القانونية والوعي بها؛ مما يُعِين الطلبة في حياتهم العلمية والعملية.
3. نَشْر تعليم التربية القانونية وتَعلُّمُها بين مختلف فئات المجتمع السعودي، وذلك من خلال التنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام، نظرًا لأهمية التكامل فيما بينها مع المدرسة؛ بغية تحقيق الوعي القانوني المأمول. وتبدو الحاجة مُلحَّة في الوقت الحالي لتبنِّي المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية لهذا التوجه؛ وذلك يرجع للتغيرات السريعة التي تمرّ بها الأنظمة القانونية السعودية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات التربوية الأصيلة التي تعتمد على التربية القانونية في مجالات قانونية أخرى عدَا المجالات المحدَّدة في الدراسة الحالية؛ ومن أمثلة ذلك: المفاهيم القانونية في المجال الاقتصادي، والمفاهيم القانونية في المجال التجاري، والمفاهيم القانونية في المجال الثقافي؛ وذلك باتّباع المنهج المختلط (المزيج).
- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية القانونية، وقياس فاعليته في تنمية الثقافة القانونية والاتجاه نحو القانون لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وبشكل خاص طلبة المسار العام بالمرحلة الثانوية.
- بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية قائم على التربية القانونية، وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات التدريسية المرتبطة بها في مراحل التعليم العام السعودي.

المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو دقة، سناء إبراهيم. (2008). *القياس والتقويم الصفي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال* (ط2). دار أفاق للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء محمود. (2018). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)* (ط4). دار النشر للجامعات.

أحمد، فرج عبده. (2021). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التعلم الذاتي في التربية القانونية لتنمية الثقافة القانونية المرتبطة بالجرائم المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا*،*36* (1)، 445-496.

الأحمد، محمد سليمان وعبد الله، ياسر محمد. (2012). دور التربية القانونية في ترسيخ ثقافة اللاعنف دراسة في علم الاجتماع القانوني. *مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية، جامعة كركوك، 1* (عدد خاص)، 1-41.

الأغا، عبد المعطي رمضان. (2014). التربية القانونية كمدخل من مداخل تطوير منهج الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، 57*(1)، 193-207.

إمام، إيمان محمد. (2018). مقرر مقترح في الثقافة القانونية قائم على المدونات الإلكترونية لتنمية الوعي بالمسئولية المدنية المهنية لدى الطالبة المعلمة شعبة الجغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس*،*101* (1)، 174-243.

البكاتوشي، جنات عبد الغني. (2014). استراتيجيات تربوية متنوعة قائمة على عادات العقل لإكساب طفل الروضة بعض مفاهيم التربية السياسية والقانونية. *مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 17* (65)، 1-17.

جيدوري، صابر عوض والعنزي، عمير يتيم والرويلي، سعود رغبان. (2008). التربية العامة. (ط2). مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الحربي، أمل محمد والأنصاري، وداد مصلح. (2023). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على خصائص المكان وقياس فاعليته في تنمية مهارات الحس والتخيل الجغرافي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 47* (5)، 145-188.

الحربي، مبارك عبيد. (2020). جرائم المعلوماتية والقيم الواقية منها في النظام السعودي: دراسة استقرائية وصفية. *مجلة العلوم الشرعية واللغة العربية، 9* (1)، 317-364.

الحربي، منال عبد الهادي. (2020). *بناء برنامج تعليمي قائم على التربية الاستهلاكية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم وقيم الوعي الاستهلاكي ومهارات التفكير المنظومي في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الخشيبان، هيفاء علي. (2022). مستوى الوعي والإلتزام بالأنظمة المرورية لدى قائدات السيارة على الطرق في منطقة القصيم. *مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، 16* (1)، 288-347.

خضر، فخري رشيد. (2014). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خير الدين، مجدي خير الدين وعبد الحافظ، معمر رتيب. (2009). برنامج مقترح في الجغرافيا لتنمية الحقوق البيئية والوعي القانوني لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الثاني–حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية، المنعقد خلال المدة 26-27 يوليو 2009م، الجمعية التربوية للدارسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

رسوق، نورا عادل والحصري، علي منير. (2023). مفاهيم التربية القانونية المتوافرة في مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. مجلة *جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، جامعة دمشق، 39* (3)، 231-252.

زغلول، أنس محمد. (2021). أبستمولوجيا المفهوم في العلوم القانونية. *مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، 95* (1)، 296-319.

السيد، محمد سيد. (2011). واقع الثقافة القانونية في مناهج المرحلة الثانوية العامة. *مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، المنعقد خلال المدة* 13-14 يوليو2011م، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن سيد والنجار، زينب علي. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

الطلحي، محمد دخيل. (2020). *بناء برنامج تعليمي قائم على معايير الموهبة والذكاء الاصطناعي وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم الجغرافية الحديثة ومهارات التفكير المكاني واتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي لدى الطلاب الموهوبين بالمستوى السادس الثانوية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

طوالبة، علي إبراهيم. (2009). أثر *برنامج تعليمي قائم على المفاهيم القانونية في تنمية الثقافة القانونية واتجاهات الطلبة نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا لمبحث التربية الوطنية* [أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

العايد، أحلام أحمد. (2015). *المفاهيم القانونية المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن ودرجة اكتساب الطلبة لها* [رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عبد الله، رائد سعدون. (2018). *مدى تضمين مفاهيم التربية السكانية في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في الأردن* [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

العتيبي، نورة بشير. (2020). قياس وعي المتطوعين بحقوقهم وأثره في حمايتهم من الاستغلال بالتطبيق على عينة من المتطوعين في الجمعيات الخيرية ومراكز التنمية الاجتماعية بالسعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية، 28*(2)، 122-156.

عرفة، نجاة عبده. (2009). *فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية القانونية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير، جامعة سوهاج]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

علي، زينهم حسن. (2020). مشاركة طلاب المرحلة الثانوية في البرلمان المدرسي وعلاقاتها بتنمية الوعي السياسي والقانوني لديهم. *مجلة البحوث الإعلامية، جامعة الأزهر، 2*(54)، 1175-1244.

العميري، فهد علي ومحمد، فهد عبد الاله. (2018). المفاهيم القانونية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في ضوء متطلبات التربية القانونية وطبيعة المجتمع السعودي. *مجلة سلوك، جامعة عبد الحميد بن باديس،4* (6)، 108-147.

العميري، فهد علي. (2019). بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. *المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 38* (1)، 81-136.

غريب، ماجدة عزت والأمير، حسن. (2017). مدى الوعي لدى الفئة العمرية الشابة بنظام عقوبات الجرائم المعلوماتية السعودي. *المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 5* (9)، 17-32.

لالوش، صليحة. (2021). نحو رؤية واضحة لمصطلح التربية المدنية والمفاهيم المرتبطة به، *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور بالجلفة،6* (4)، 1335-1355.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرَّفة في المناهج وطرق التدريس. (ط3). عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

المالكي، وفاء خلف والعميري، فهد علي. (2023). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على المواطنة البيئية وقياس فاعليته في تنمية القيم والمهارات المرتبطة بها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 47* (5)، 77-109.

مدخلي، عاصم محمد. (2021). تعزيز الوعي القانوني في المجتمع السعودي وأثره في حماية الممتلكات العامة. *مجلة كلية الشريعة والقانون، جامعة الأزهر، 3* (33)، 452-554.

المطوع، عبد الله سعود. (2021). مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بجامعة شقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية والتدابير التربوية لزيادته. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام سعود الإسلامية، 1* (24)، 293-369.

الهيف، عالية مذكر والعنزي، دلال. (2018). الجرائم المعلوماتية أنواعها وخطورتها: دراسة لقياس مستوى وعي طالبات قسم المكتبات والمعلومات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن 1438هـ-1439/2017-2018. *المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 53* (3)، 45-91.

Bialowas, S. (2021). *Experimental Design and Biometric Research, Toward Innovation*. University of Economics and Business.

Bramantyo, R., Pujiono, B., & Wahyun, N. (2021). Building Legal Awareness and Democracy: Revitalizing the Role of Citizenship Education for Students of SMAN 7 Kediri City. *Legal Transparency Journal, 4* (1), 18-30.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods In Education*. (8 th ed.). Routledge.

Danilewicz, W., & Prymak, T. (2017). From Legal Awareness of the Contemporary Youth to Legal Culture of the Information Society. *Culture and Education. Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Bialystokul Poland,2* (116), 131-143.

Jackson, S. (2015). *Research Methods and Statistics: A critical Thinking Approach* (5 th ed.). Thomson Wadsworth.

Kadirovna, A. (2013). Pedagogical Conditions for Forming Legal Culture of Kazakhstan Students. *World Applied Sciences Journal, 22* (3), 415-419.

Ngal, A., & Ching Chan, S. (2010). A Study on the Awareness of Rule of Law among University Students in Guangzhou, Hong Kong, and Macao: Its Implications for Promoting Legal Education. *Journal of Youth Studies,13* (2), 154-164.

Sabanci, O., Kurnaz, S., & Yuruk, N. (2020). The effect of metaconceptual teaching activities on 7th grade students' understandings of and attitudes towards law related concepts, *Turkish Journal of Education, 9* (2), 154-178.

Timoshenko, M., Shiro, S., Shiro, M., Vinogradov, V., & Otmashkina, I. (2019). Interaction Between Secondary and Tertiary School in The Process of Legal Education. *Sciences Future Academy, 76* (1), 3602-3610.

Umeno, M., Fukuda, Y., & Inoue, N. (2023). Law Education in Japan and China: Comparative Analysis Focusing on Law-Related Materials. *ECNU Review of Education, 6* (2), 261-279.

Viktorovna, L. (2015). Diagnostics of the Legal Culture of Junior Schoolchildren. *Asian Social Science,11* (8), 72-79.

Wang, J. (2020). A Study on the Effect of Law Education on Attitude toward Rule of Law Based on the Perspective of Legal Knowledge. *Journal of Research and Social Intervention, 69* (1), 357-370.

Yazici, H., Dogan, O., Koca, M., & Kaya, M. (2021). Examination of perceptions of 6th grade students regarding the concepts of law and justice. *African educational research journal, 9* (3), 665-678.

Zubok, I., & Chuprov, V. (2007). On the Shaping of the Legal Culture of Young People in Russia and Belarus. *Russian Education and Society, 49* (8), 54-67.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة

The role of a supportive work environment in achieving job satisfaction for employees with disabilities

شوق إبراهيم العجمي
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

خالد ناصر العاصم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

Shouq I Alajmi
Prince Sattam Bin Abdulaziz Universit

Khalid N Alasim
Prince Sattam Bin Abdulaziz University

المستخلص: هدفت الدّراسة الحاليّة إلى استكشاف دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، من خلال اتباع المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، وتم جمع البيانات من خلال أداتي المقابلة والملاحظة. شارك في الدراسة (3) مشاركين اثنين من الذكور وأنثى واحدة، عبر إستراتيجيّة العينة القصديّة التي طبقت في الدراسة في مدينة الرياض، وتم تحليل البيانات بطريقة التحليل الموضوعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تحقيق متطلّبات الوصول الشامل، يرفع من جودة الأداء، وأن وجود الحواجز المادية يعدّ أحد التحديات التي تؤثر في تحقيق الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى أن استخدام التقنيات المساعدة، يوفّر الوقت والجهد، ويدعم القدرة على العمل الجماعي الفعّال. واقترح الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة لتحقيق الرضا الوظيفي في بيئة العمل المساندة، اعتماد نظام العمل عن بعد، وإشراكهم في اجتماعات الشركة ومخططاتها السنويّة، وتخصيص أماكن للترفيه والراحة، والتعديل على بعض بنود نظام العمل السعودي.

الكلمات المفتاحية: بيئة العمل المساندة؛ الرضا الوظيفي؛ العاملين من ذوي الإعاقة؛ الإجراءات التيسيريّة، التقنيات المساعدة

Abstract: This study aimed to explore the role of a supportive work environment in achiveving job satisfaction for employees with disabilities. A qualitative researh method based on case study design was utlized, and data were collecctd using interveiw and observication. Three employees with disability in Riyadh city participated in this study. Data were analyzed in an objective analysis method. Findings show that achieving universal access requirements increases the quality of performance, and the presence of physical barriers is one of the challenges that affect achieving job satisfaction. Further, the results show that the use of assistive technologies saves time and effort as well as supports the ability to effective teamwork for employees with disabilities. In order to achieve job satisfaction in a supportive work environment, the employees with disabilities suggested adopting a distance working, involving them in the company's meetings and annual plans, allocating places for entertainment and rest, amending some provisions of the Saudi labour law.

Keywords: supportive work environment; job satisfaction; employees with disabilities, accommodations, assistive technologies

(1) ماجستير تربية خاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز_ shouqalajmi090@gmail.com
(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز k.alasim@psau.edu.sa

المقدمة

برز الاهتمام بالعنصر البشري في الوقت الحاضر، بوصفه فردا مساهما ومؤثرا في منظومة العمل، وذلك من خلال رفع مستوى الرضا الوظيفي وتحسين جودة الحياة الوظيفيّة، واتخاذ السياسات والإجراءات التي من شأنها تحسين بيئة العمل (رماش، 2020). وجاءت أهميّة الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ لما يحدثه الرضا الوظيفي من أثر فعّال في نواح عدّة مثل زيادة الإنتاجيّة، وفعاليّة الأداء، والدافعيّة نحو العمل، وتحسين جودة الخدمة المقدّمة من قبل الأشخاص العاملين، والحفاظ على سلامة صحتهم النفسيّة، وزيادة معدّلات السعادة لديهم، وتحقيق التوافق المهني، ليؤثر ذلك في تحقيق أهداف الشخص والمنشأة في آن واحد (الدعمس، 2018؛ الرخيص، 2017؛ شتيات، 2019؛ طالب، 2019؛ العامري، 2017؛ محمود، 2020؛ المعايطة، 2017).

وتختلف عوامل وأبعاد الرضا الوظيفي من فرد إلى آخر، حسب احتياج الفرد، وحسب تطلعاته الوظيفيّة المختلفة، وبالنظر إلى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، فإن تبعات الإعاقة لديهم، تدعو إلى النظر في عوامل وأبعاد الرضا الوظيفي، بشكل خاصّ ومختلف، ويكون مبنيّا وفق احتياجاتهم الوظيفيّة الخاصّة، وحسب ما تقتضيه نوع وشدة الإعاقة لديهم؛ مما يجعل هناك تنوعا واختلافا في عوامل الرضا الوظيفي المتعلّقة ببيئة العمل لديهم، إذا ما قورنت بعوامل الرضا الوظيفي المتعلّقة ببيئة العمل لدى الأشخاص الذين ليس لديهم إعاقة في بيئة العمل نفسها (اتش وآخرون، 2018).

لذا يحتاج الأشخاص العاملون من ذوي الإعاقة، إلى وجود مكونات أساسيّة في كلّ من بيئة العمل العمرانية والتنظيميّة، حيث يؤثر وجود تلك المكونات في أدائهم لمتطلّبات العمل الأساسيّة، في نواح عدّة، مثل القدرة على التنقّل، والتواصل، والاستقلاليّة، والإنتاج بفاعليّة؛ وهذا بطبيعة الحال يتطلّب توفير بيئة عمل ملائمة تطبق الإجراءات التيسيريّة، ومعايير الوصول الشامل التي تكفل الوصول الميسّر إلى المعلومات والبيئة العمرانيّة (أبو السعود، 2019؛ الركيبات، 2015؛ السجان والصرصيري، 2020؛ العجمي، 2016؛ القريني، 2018؛Dong & Guaratte, 2013)، بالإضافة إلى توفير التقنيات المساعدة اللازمة لدعم استقلاليتهم في بيئة العمل (القريني، 2018؛ السجان والصرصيري، 2020)؛ حيث تسهم كلّ من جودة وملاءمة بيئة العمل في تحقيق الرضا الوظيفي لدى الأشخاص العاملين (بوبيدي، 2019؛ محمود، 2020). ويعد الاهتمام بهما من الممارسات الفعالة لتحقيق الرضا الوظيفي بالنسبة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة (Akkerman et al., 2016).

بالإضافة إلى ذلك، يعدّ توفير التقنيات المساعدة، من الممارسات التي تجعل بيئة العمل بيئة مساندة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وتسهم في نجاح انتقالهم من وإلى البيئات المختلفة، سواء كانت مهنيّة أو اجتماعية، والتي

بدورها تسهّل قدرة الأشخاص على التعبير عن حاجاتهم أثناء العمل، لغرض التواصل أو لتحسين أداء مهامّ العمل اليومية؛ مما يزيد من جودة حياتهم، ويدعم استقلاليّة أدائهم (القريني، 2018). وأكّد كبار وآخرون Kbar et al. (2015) أن التقنيات المساعدة الذكيّة من الابتكارات الفعّالة إذا تم توظيفها بشكل ملائم في بيئة العمل؛ كونها تسمح بالوصول الميسّر للمعلومات بأقل مجهود، وبأكثر فاعليّة ممكنة. كما تقدّم ما يعرف بالتدخّل الذكي، لتوجيه سلوك العمل للأشخاص ذوي الإعاقة، وتقويم أدائهم أثناء العمل، إضافة إلى تقديمها الحلول والإجراءات التيسيريّة اللازمة في حالات الطوارئ؛ لتخدم بذلك ظروف الإعاقة المختلفة، وتجعل من الأشخاص العاملين أفرادا منتجين في بيئة العمل (السجان والصرصيري، 2020).

وقد قامت العديد من الدول باتخاذ خطوات واضحة لتمكين وصول الأشخاص من ذوي الإعاقة إلى أماكن العمل، من خلال سنّ مجموعة من الأنظمة والتشريعات، كما أعدّت مجموعة من أكواد البناء والأدلة الإرشاديّة لتيسير الوصول، بما في ذلك معايير بناء الممرات، ودورات المياه والمصاعد وغيرها، واتخذت كذلك العديد من الإجراءات التي تدعم توطين الأشخاص ذوي الإعاقة. وأصدرت المملكة العربيّة السعوديّة عام 2023 نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذي يؤكد حق الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل والتوظيف دون تمييز من خلال مواءمة أنظمة وبيئات العمل لمتطلباتهم واحتياجاتهم، وتوفير فرص عمل متكافئة لهم، بالإضافة إلى تأكيد النظام لحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التنقل بأمان واستقلالية، وإمكانية الوصول للبيئات المادية المحيطة بهم، حسب أفضل المواصفات الهندسية والمعمارية (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023). كما وقعت المملكة عام 2008 على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التابعة للأمم المتحدة التي تؤكد في المادة رقم (9) على أن يسر الوصول مبدأ عامّ، ومادة أساسيّة في الاتفاقيّة، وينطبق ذلك على أماكن العمل، كما ينطبق على مجالات الحياة الأخرى (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2008).

وتماشيا مع التوجهات العالميّة لتهيئة بيئة عمل أكثر ملاءمة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ أكدت رؤية المملكة العربيّة السعوديّة 2030 على ضرورة تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم، بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، وتقديم كافة التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح (رؤية المملكة العربيّة السعوديّة، 2016). كما أصدرت المملكة اللائحة التنفيذية لنظام العمل وملحقاتها عام 2022، الذي يلزم المنشأة التي لديها عاملان أو أكثر من ذوي الإعاقة بضرورة تطبيق المادة رقم (10) في تنفيذ أحكام المادة (الثامنة والعشرين)، التي تؤكد على ضرورة توفير الخدمات التيسيريّة في بيئة العمل، لتشمل التعديلات المعماريّة والهندسيّة، وفق المعايير المنصوص عليها في مجلة الاشتراطات المعماريّة في كود البناء السعودي، وذلك لتمكين الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة من القيام بمهام العمل. كما أطلقت وزارة الموارد البشريّة والتنمية الاجتماعيّة برنامج

مواءمة الذي يهدف إلى تمكين الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة لتعزيز اندماجهم في المجتمع (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية السعودية، 2023 أ)، كذلك يهدف البرنامج إلى تحفيز المنشآت في القطاع الخاص على توفير بيئة عمل مناسبة وملائمة للأشخاص ذوي الإعاقة، وفق معايير واشتراطات محددة، تمكن المنشأة من الحصول على الترخيص اللازم لتوظيفهم.

وبالرغم من وجود بعض الأنظمة والتشريعات في السعوديّة؛ إلا أن عدم تطبيقها بشكل ملائم يعدّ أحد التحديات التي تواجه توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة (الدوسري، 2016)، إضافة إلى عدم ملاءمة بيئة العمل لاحتياجاتهم، تلك الاحتياجات المتمثلة في توفير بيئة عمل آمنة، تدعم استقلاليتهم، وتستثمر قدراتهم (عبيدات، 2014). ونظرا لأهميّة بيئة العمل في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ جاءت الدّراسة الحاليّة؛ لاستكشاف دور بيئة العمل المساندة التي تقدّم الإجراءات التيسيريّة، وتطبّق معايير الوصول الشامل، وتتيح التقنيات المساعدة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة

بالرغم من تعدّد عوامل تحقيق الرضا الوظيفي، لدى الأشخاص العاملين في قطاعات العمل المختلفة، إلا أن عامل بيئة العمل الملائمة يأتي في مقدمتها (عبدالفتاح، 2020). وإذا كان تحسين بيئة العمل عاملا مهمّا في تحقيق الرضا الوظيفي، للأشخاص الذين ليس لديهم إعاقة، فإنه يمثّل أهميّة أكبر بالنسبة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، حيث يواجهون نوعا آخرا من التحديات التي تخصّ بيئة العمل. وأبرز هذه التحديات يتمثّل في وجود الحواجز البيئيّة، التي تحد من وصولهم الميسّر، والتي تؤثّر بشكل مباشر في طريقة وجودة أدائهم للمهامّ، وتنقلهم داخل مكان العمل وخارجه، كما تؤثّر في قدرتهم على التواصل مع الآخرين (عبيدات، 2014). ولذا فإن هناك حاجة ماسّة لتهيئة بيئة العمل؛ لتتلاءم مع احتياجات وخصائص الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة (Guaratte, 2013 & Dong).

وقد أشار كلّا من العجمي والبتّال (2015) إلى أن بيئة العمل غير المساندة تعد أحد التحديات التي تؤثر على فرص توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة. كما أن عدم تهيئة بيئة عمل مساندة ووجود حواجز تؤثر على الوصول الميسّر إلى البيئة العمرانيّة، والمعلوماتيّة، والتواصل الإنساني والرضا الوظيفي، ويعدّ سببا في عدم تأقلم الأشخاص ذوي الإعاقة مع وظائفهم؛ مما يشكل تحديا لهم في الاستمرار في العمل، والدافعيّة والإنتاجيّة؛ كما يضيع عليهم العديد من حقوقهم المستحقة في الحصول على فرص عمل ملائمة، والقدرة على التنقّل، والإنتاج بشكل فعّال (عبيدات، 2014؛ العجمي والبتال، 2015).

أسئلة الدراسة

تسعى الدّراسة الحاليّة للإجابة عن السؤالين الرئيسين التاليين:

1. كيف يصف الأشخاص العاملون من ذوي الإعاقة دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي؟
2. ماهي اقتراحات الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة حول تهيئة بيئة العمل المساندة لتحقيق الرضا الوظيفي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. استكشاف دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.
2. معرفة ماذا يقترح الأشخاص العاملون من ذوي الإعاقة حول تهيئة بيئة العمل المساندة لتحقيق الرضا الوظيفي.

أهميّة الدراسة

الأهميّة النظريّة

- توفّر الدّراسة الحاليّة تغذية راجعة للمتخصصين وصّناع القرار، عن دور بيئة العمل الـــمساندة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.
- تضيف الدراسة الحالية مزيدا من الدراسات للمكتبة العربية حول موضوع تهيئة بيئة العمل المساندة ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ وذلك من خلال اتباع المنهج النوعي الذي يهدف لإيصال صوت الأشخاص ذوي الإعاقة، ومعالجة تحدياتهم؛ والذي يقل استخدامه في ميدان أبحاث الإعاقة مقارنة بالمنهجيات الأخرى (Rumrill et al., 2011؛ الحنو، 2016).

الأهميّة التطبيقيّة

- قد تشجّع الدّراسة الحاليّة المسؤولين وأصحاب الأعمال على الاهتمام بتهيئة بيئة عمل مساندة، والاهتمام بالجوانب الإنسانيّة والنفسيّة التي تحقق الرضا الوظيفي لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.
- قد تمهّد الدّراسة الحاليّة الطريق للباحثين لإجراء المزيد من الدّراسات المتعلّقة بمتغيّرات الدّراسة الحاليّة.
- تلفت الدّراسة أصحاب الأعمال إلى ضرورة توفير بيئة عمل مساندة؛ تسمح بوصول الجميع بشكل فعّال.

مصطلحات الدراسة

أولا: بيئة العمل المساندة Supportive work environment

اصطلاحا: عرّفها منصور وفيصل (2013)، على أنها بيئة العمل التي تمنح وصولا شاملا للجميع، وتقدّم الخدمات والتسهيلات المستمرة، وتتيح التقنيات المساعدة، لتدعم استقلاليّة الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، في إدارة شؤونهم بمفردهم، واتخاذ قراراتهم، ودعم جوانب احتياجهم في بيئة العمل.

إجرائيّا: تعرّف بشكل إجرائي في الدّراسة على أنها: بيئة العمل التي تطبق اشتراطات ومعايير الوصول الشامل، وتوفّر التقنيات المساعدة، وفق إجراءات تيسيريّة، تشمل بيئة العمل العمرانية والتنظيميّة، من خلال إتاحة الوصول الميسّر، وتهيئة المرافق، وبوابات الدخول والخروج، والممرات والمصاعد، وتكييف مهام العمل حسب قدرة الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ لتسهل بذلك قدرتهم على التنقّل، والأداء المستقل، والإنتاج بفاعليّة، والتواصل مع الموظفين الآخرين في العمل، والوصول إلى المعلومات.

ثانيا: الرضا الوظيفي Job satisfaction

اصطلاحا: عرّفه عبدالفتاح (2020) بأنه مجموعة من المشاعر والاتجاهات الإيجابيّة التي يشعر بها الأشخاص العاملين؛ نتيجة إشباع حاجات العمل الأساسيّة، المتمثلة في الحاجات الماديّة والحاجات المعنويّة.

إجرائيّا: يعرّف بشكل إجرائي بأنه: حالة شعوريّة إيجابيّة، تظهر في اتجاهات ومشاعر الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، في القطاع الخاصّ، تجاه أعمالهم؛ نتيجة جودة تفاعل الشخص العامل مع عناصر بيئة العمل الأساسيّة، والإجراءات التيسيريّة لسهولة الوصول، وإتاحة التقنيات المساعدة، والأنظمة الإداريّة الداعمة، ومستوى الأمان، وملاءمة كلّ من الأنظمة الإداريّة ومسؤوليات ومهام العمل، لقدرات الأشخاص العاملين وميولهم، محدثا بذلك توافقا مهنيّا، يؤثر في الإنتاجيّة والدافعيّة نحو العمل.

ثالثا: الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة Employees with disabilities

اصطلاحا: عرّفت وزارة الموارد البشريّة والتنمية الاجتماعيّة (2020) الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة على أنهم "كلّ فرد يثبت بموجب تقرير طبي صادر عن وزارة الصحة، أو المستشفيات في القطاعات الحكوميّة الأخرى، أو بموجب إحدى البطاقات التعريفيّة الصادرة عن وزارة الموارد البشريّة والتنمية الاجتماعيّة، أن لديه إعاقة دائمة أو أكثر، من الإعاقات التالية المتمثلة في: الإعاقة البصريّة، الإعاقة السمعيّة، الإعاقة الجسميّة، الإعاقة الحركيّة، صعوبات التعلّم، صعوبات النطق والكلام، الاضطرابات السلوكيّة، الاضطرابات الانفعاليّة، اضطراب طيف التوحّد، أو أي إعاقة أخرى تتطلّب أحد أشكال الترتيبات والخدمات التيسيريّة" (الفقرة 1، ص 1).

إجرائيًا: ويعرف الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في هذه الدراسة على أنهم الأشخاص الذين لديهم إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية، ويعملون في القطاع الخاص.

رابعا: التقنيات المساعدة Assistive technologies

اصطلاحا: عرّف نظام تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2019) في الولايات المتحدة الأمريكيّة التقنيّة المساعدة بأنها: "أي أداة أو قطعة أو نظام منتج، سواء تم الحصول عليه تجاريًا، أو تم تعديله، أو تصميمه لزيادة القدرات الوظيفيّة، أو صيانتها، أو تحسينها للأشخاص ذوي الإعاقة" (الفقرة 1، ص8).

إجرائيًا: تعرّف التقنيّة المساعدة بشكل إجرائي على أنها: الأدوات أو الأجهزة أو البرمجيات التي يتم توظيفها في بيئة العمل، لتدعم كلًا من الاستقلاليّة في أداء المهامّ المطلوبة، والإنتاج بفعاليّة، والقدرة على التنقّل، والتواصل والوصول إلى المعلومات، وحالات الطوارئ للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، بأقل مجهود وأكثر فاعليّة.

خامسا: الوصول الشامل Universal design

اصطلاحا: عرّف الوصول الشامل في اتفاقيّة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2008) بأنه: تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، من المشاركة بشكل كامل وفعّال في جميع جوانب الحياة، من خلال تهيئة الوصول الميسّر إلى البيئة الماديّة، لتشمل وسائل النقل، والوصول إلى المعلومات، والاتصالات، والخدمات الإلكترونيّة، والمرافق العامة المختلفة، بشكل ميسّر، ومستقلّ، ومساو لغيرهم (ص.4).

سادسا: الإجراءات التيسيريّة Facilitating measures

اصطلاحا: عرّفتها اتفاقيّة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2008) على أنها: التعديلات والترتيبات اللازمة والمناسبة التي لا تفرض عبئا غير مناسب أو غير ضروري، ويكون هناك حاجة لها بشكل فرديّ وخاصّ، لتكفل تمّتع الأشخاص ذوي الإعاقة بحقّهم في المساواة مع الآخرين، في جميع حقوق الإنسان، وحريّة ممارستها" (ص8).

إجرائيًا: وتعرف على أنها: مجموعة من الترتيبات الداعمة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، تقدمها جهة العمل إذا كان هناك ضرورة لها، وتشمل نوعية المهام، وعدد ساعات العمل، ونظام الحضور والغياب.

حدود الدّراسة

- **الحدود الموضوعيّة:** يتمحور موضوع الدّراسة الحاليّة حول استكشاف دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.
- **الحدود المكانيّة:** تم تطبيق هذه الدّراسة في مدينة الرياض، لدى إحدى الشركات التي لديها بيئة عمل مساندة.
- **الحدود الزمانيّة:** طبّقت الدّراسة في عام 1443ه الموافق 2022.

- **الحدود البشريّة:** طبّقت الدّراسة على الأشخاص العاملين من الصم وضعاف السمع، وذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة الحركية.

منهج الدّراسة وإجراءاتها

منهج الدّراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة التي سعت إلى استكشاف دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، أعتمد الباحثان على المنهجيّة النوعيّة؛ كونها مناسبة للدّراسات في مجال الإعاقة، فهي لا تقتصر على الاستكشاف والتفسير فقط؛ لكنها تهدف أيضا إلى تقديم حلول للتحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة (Rumrill et al., 2011). كما أن المنهجية المطبقة تسهم في استكشاف المشاعر والآراء والتصوّرات والخبرات والتجارب والمعتقدات حول الظاهرة المدروسة، من خلال استجابات المشاركين/ات.

تصميم الدّراسة

أستخدم الباحثان تصميم دراسة الحالة النوعي؛ لأنه يساعد على دراسة الظاهرة بعمق، وفي سياقها الطبيعي. ويهدف تصميم دراسة الحالة إلى جمع المعلومات، ودراستها، وتحليلها وتلخيصها (Yin, 2014)؛ وبناء على ذلك قصد الباحثان دراسة حالة شركة مهيأة لبيئة العمل المساندة؛ لاستكشاف دورها في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

مجتمع الدّراسة

يتكون مجتمع الدّراسة من جميع الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في القطاع الخاصّ، وتتطلّب طبيعة تصميم دراسة الحالة استهداف حالة أو مجموعة من الحالات تسهم في تحقيق أهداف الدّراسة (Creswell & Poth, 2018; Creswell, 2009)؛ لذا تضمنت الدراسة ثلاثة مشاركين من ذوي الإعاقة، اثنان من الذكور وأنثى واحدة، يعملون في شركة مهيئة لمتطلّبات بيئة العمل المساندة، ولديهم خصائص ديموغرافيّة متنوّعة. وتم تحديد هذا العدد، بناء على ما أشار له كريسويل وبوث (Creswell & Poth, 2018)، حول العدد المناسب لتصميم دراسة الحالة؛ الذي يتراوح بين 1 إلى 4 مشاركين.

المشاركين في الدّراسة

استخدمت الدراسة إستراتيجيّة العينة القصديّة، وفقا لعدة معايير كما موضح في جدول (1)، وتتضمن أن يعمل المشاركون في الشركة نفسها، وأن تتنوّع الخصائص الديموغرافيّة لديهم حسب نوع وشدّة الإعاقة، وجنس المشاركين، والمسمّى الوظيفي.

جدول 1.

الخصائص الديموغرافيّة للمشاركين

رمز المشارك	الجنس	نوع الإعاقة	شدة الإعاقة	المسمى الوظيفي
المشارك 1	ذكر	فقدان سمع	بسيط	مدير أحد الأقسام، عضو مجلس الإدارة
المشارك 2	ذكر	حركيّة	بسيطة	مدير أحد الأقسام، صانع قرار وعضو مجلس الإدارة
المشاركة 3	أنثى	كفّ بصر جزئيّ	متوسّطة	موظّفة بأحد الأقسام بالشركة.

أدوات الدّراسة

- **المقابلة**

طبق الباحثان المقابلة الفرديّة شبه المنظمة التي يتم فيها تحديد مجموعة من الأسئلة مسبقا؛ بغرض طرحها على المشاركين، وبناء على استجابتهم تتحدّد فيها الطريقة التي توجه فيها المقابلة. وقاما الباحثان بتطوير دليل لإجراء المقابلة مع المشاركين حيث اشتمل الدليل على أسئلة تمهيديّة، ثم الأسئلة الرئيسة المكونة من 12 سؤالا، وقسمت على ثلاثة محاور، تتمثل في بيئة العمل المساندة، والرضا الوظيفي، والمقترحات، وبجانبها أسئلة التتبع للتعمّق، وإتاحة الفرصة للمشارك بالتوضيح والتفسير (أنظر جدول 2).

بعد الانتهاء من إعداد دليل المقابلة وللتأكد من سلامة الأداة، قاما الباحثان بإجراء المقابلات الاستطلاعيّة لمشاركين لديهم نفس خصائص المشاركين الأساسيين؛ ثم إضافة التعديلات على الأداة، وعرضها على ستة مختصّين في مجال الإعاقة؛ لهم تجربة في إعداد المقابلات، ولديهم أبحاث نوعيّة منشورة لتقديم الملاحظات والمقترحات لتحسينها.

استغرقت المقابلة 25- 30 دقيقة لكل مشارك، وتم تجهيز غرفة الاجتماعات على أن يراعى فيها الآتي: 1) أن يكون المكان هادئ، 2) إمكانيّة إغلاق الأبواب؛ للحفاظ على خصوصيّة المشاركين، 3) أن تكون الإنارة والتكييف بحالة جيدة. بالإضافة إلى ذلك، قاما الباحثان بتوفير نسخة ورقيّة، ونسخة إلكترونية للمقابلة، بالإضافة إلى تسجيل المقابلة بواسطة جهاز (iPhone).

جدول 2.

دليل المقابلة

البيانات الأوليّة				
اليوم:	الجنس:	التاريخ:	نوع الإعاقة:	شدة الإعاقة:
الوقت المستغرق:	المسمى الوظيفي:	العمر:	رقم المقابلة:	
أسئلة تمهيديّة	ما مؤهلك العلمي؟			كيف تصف/ين خبرتك المهنيّة؟
	تحدث/ي لي عن سبب اختيارك العمل في هذه الشركة؟			ما سبب استمرارك في وظيفتك الحاليّة؟
الأسئلة الرئيسة			أسئلة التتبّع	
صف/ي لي شعورك تجاه عملك؟			- كيف تصفه؟ (ضعيف، متوسّط، مرتفع) - هل تشعر/ين بالرضا الوظيفي؟ - ما السبب؟	

تحدث/ي لي عن الأسباب/العوامل	- صف/ي لي الأسباب التي تجعلك مستمتعا وتشعر بالرضا الوظيفي؟ - كيف هو شعورك وقت حدوثها؟
ما رأيك في جهود الشركة الحاليّة في تهيئة بيئة العمل المساندة؟	
هل تعتقد/ين أن جهود الشركة لتهيئة بيئة عمل مساندة؛ تعدّ عاملا مساعدا في تحقيق الرضا الوظيفي لديك؟	- لماذا؟ - هل هناك عوامل أخرى تساعد في تحقيق الرضا الوظيفي لديك؟
ما التحديات المتعلّقة بتهيئة بيئة العمل المساندة التي تواجهك؟	- صف/ي لي الحلول الممكنة؟
أعطني رأيك حول أهميّة تحقيق متطلّبات الوصول الشامل؟	- هل تواجهك تحديات بهذا الجانب في الفترة الحاليّة؟ - ماهي؟ - صف/ي لي الحلول إن وجدت؟
هل تريد/ين أن توفّر لك الشركة تقنيات مساعدة معينة؟	- تحدث عنها؟ - لماذا؟
هل تود/ين أن تقدّم لك الشركة إجراءات تيسيريّة معينة؟	- تحدث عنها؟ - لماذا؟
تحدث/ي لي عن معلوماتك حول الأنظمة والقوانين المحليّة والعالميّة التي تدعم الأشخاص العاملين في بيئة العمل؟	- من أين تعرفها؟ - هل ترى أنك بحاجة لمعرفة المزيد؟ - لماذا؟
هل للشركة الحاليّة دور في إلمامك بالأنظمة والقوانين المحليّة الداعمة؟	- كيف؟
هل قدمت لك جهة عملك الحاليّة لائحة بالأنظمة والقوانين الداخليّة للشركة؟	- متى؟ - هل ترى/ين أنها مجديّة؟
المحور الثالث: المقترحات والتوصيات	
تحدث/ي لي عن مقترحاتك حول تهيئة بيئة العمل المساندة لتحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؟	- لماذا؟ - ما شعورك في حال تم تطبيقها؟ - صف/ي لي الفرق الذي تراه سيحصل عند تطبيقها؟

- **الملاحظة**

تم تطبيق نوعين من أنواع الملاحظة هما الملاحظة المباشرة والملاحظة غير المباشرة حيث تم التركيز في الملاحظة المباشرة على ملاحظة الأحداث الحاليّة للمشاركين، وتسجيل الظواهر والأحداث التي وقعت أمام الباحثان وتطلبت الانغماس في محيط الدّراسة لملاحظتها. وفي الملاحظة غير المباشرة، ركز الباحثان على جمع المعلومات من خلال توثيق الأحداث كتابيا ومن خلال الصور لتحليلها ومعالجتها (Jemielniak & Jemielniak, 2018). وقام الباحثان كما يوضح جدول 3 بتصميم الملاحظة في جدول منظّم باستخدام برنامج (Word) على جهاز (iPhone)؛ ليسهل تدوين الملاحظات، وإدراج الصور ومقاطع الفيديو مباشرة في الجدول أثناء تطبيق الأداة.

جدول 3.

جدول الملاحظة

عنوان الملاحظة	الوقت/ التاريخ	الوصف	المرفقات (الصور، مقاطع الفيديو).	الملاحظات

تحليل البيانات

مرّ تحليل البيانات في الدّراسة الحاليّة بالعديد من المراحل؛ في البداية، تم تفريغ البيانات المسجلة صوتيّا بعد إجراء المقابلات، من خلال جهاز (iPhone) عبر بوت (transcriber_bot) في تطبيق (Telegram)؛ وهو مخصّص لهذا الغرض، اختار الباحثان هذه الطريقة في تفريغ البيانات، كون البوت آليّا؛ مما يدعم خصوصيّة بيانات المشاركين. بعد ذلك إرسال المقاطع الصوتيّة للمقابلات للبوت؛ ليقوم بتحويلها إلى نصّ مكتوب، ثم راجع الباحثان التفريغ؛ للتأكّد من تطابق البيانات المكتوبة مع التسجيلات الصوتيّة المرسلة، ونسخها من البوت، وتفريغها في ملف (Word)، ثم الاطلاع المكثّف والانغماس في البيانات حتى أصبحت مألوفة؛ وذلك لبدء عمليّة تحليل البيانات، وكتابة النتائج وعرضها. وأتبع الباحثان طريقة التحليل الموضوعي لبروان وكلارك (Braun & Clarke, 2013) في تحليل البيانات النوعيّة التي تعتمد على تنظيم البيانات في موضوعات وفئات، بهدف الإجابة عن تساؤلات الدّراسة. تحديدا، قاما الباحثان بتطبيق الخطوات الست للتحليل الموضوعي، من خلال ما يلي: 1) القراءة المكثّفة لبيانات المقابلة والملاحظة، حتى أصبحت البيانات مألوفة، 2) الترميز من خلال قراءة مقطع أو جملة بتمعّن، وتلخيصها في عنوان أو أكثر، واستخدام برنامج (Word) لتظليل المقاطع والجمل؛ ليكون لكلّ رمز لون محدّد يتّفق مع لون عنوانه الذي تمّت إضافته أعلى الصفحة، 3) تصنيف البيانات وتحويلها من رموز إلى مواضيع لها ارتباط بأسئلة البحث، 4) تسمية الموضوعات من خلال عرض وتحليل وشرح قصة كلّ موضوع. وقد عمل الباحثان في هذه المرحلة بكلا النمطين: الوصفي الذي تشرح فيه البيانات بشكل توضيحي، وبالنمط المفاهيمي والتفسيري، الذي تحلّل فيه البيانات بشكل تفصيلي للمعاني الكامنة فيها، 5) مراجعة الموضوعات والبيانات، حيث تم فيها تجاهل بعض الرموز التي ليس لها ارتباط بأسئلة الدّراسة، وإضافة بعضها للآخر لتجانسهم مع بعضهم، 6) كتابة التقرير بشكل منظم يتضمن التحليل والربط والمقارنة؛ وعرض النتائج بشكل سردي كالقصة المكتملة، والمستوحاة من البيانات التي تم تحليلها. كما تم تضمين بعض نصوص المشاركين المهمة في المقابلة الاستطلاعيّة لنتائج الدّراسة الفعليّة.

الموثوقيّة

هناك مجموعة من الاستراتيجيات لزيادة الثقة وتحسين جودة ودقة نتائج البحث النوعي. تحديدا، أشار لينكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) إلى أربعة معايير للتحقّق من موثوقيّة الأبحاث النوعيّة، تشمل المصداقيّة Credibility وإمكانيّة انتقال الأثر/ القابليّة للانتقال Transferability، والاعتماديّة Dependability، والتأكيديّة Confirmability. وفي ضوء هذه المعايير؛ قاما الباحثان بتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات؛ لدعم جودة إجراءات الدّراسة، وموثوقيّة نتائجها، حسب الآتي:

1. **المصداقيّة** Credibility

لتحقيق معيار المصداقية، قاما الباحثان بتنظيم زيارات للشركة المستهدفة بشكل دوريّ، ومشاركة الموظفين احتفالاتهم في الشركة على مدار عام؛ بهدف التعمّق في الحالة وفهم السياق. بالإضافة إلى عرض المقابلة المفرغة على المشاركين/ات؛ للتأكّد من وضوح صياغتها، وصدقها، واتساق سياقها مع ما قصده المشاركون في المقابلة.

2. **انتقال الأثر/ القابليّة للنقل** Transferability:

لتحقيق معيار انتقال الأثر، قاما الباحثان بتقديم وصف شامل لإجراءات الدّراسة، وطريقة تحليل نتائجها بدقّة. كذلك مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدّراسات السابقة. بالإضافة إلى تضمين اقتباسات المشاركين المباشرة للنتائج، وعرضها بنفس التفسيرات اللغويّة (بلهجة) المشاركين الحقيقيّة. كذلك أستهدف الباحثان في الدراسة المشاركين الذين سيسهمون في تحقيق أهداف الدّراسة بشكل قصدي، من خلال استكشاف موضوع الدّراسة من زوايا متعدّدة، حسب تنوّع خصائصهم الديموغرافيّة.

3. **الاعتماديّة** Dependability

لتحقيق معيار الاعتماديّة، قاما الباحثان بمراجعة البيانات عدّة مرات، وإجراء العديد من الزيارات للشركة، بعد تطبيق الأداة؛ لفهم البيئة المستهدفة وسياقها. كذلك استخدام جهاز (iPhone) لتسجيل كافة المقابلات، بالإضافة إلى استخدام كاميرا جهاز (iPhone) بالتقاط الصور والمقاطع، وإضافتها في الجدول الخاصّ بأداة الملاحظة.

4. **التأكيديّة** Confirmability

لتحقيق معيار التأكيديّة، تم تطبيق التعدّديّة بالأدوات باستخدام أكثر من أداة لجمع البيانات، من خلال: أداتي المقابلة والملاحظة.

الاعتبارات الأخلاقيّة

قاما الباحثان بمراعاة الاعتبارات الأخلاقيّة المتعلّقة بالبحث العلمي، وفق المنهجيّة النوعيّة. تحديدا، توفير مكان مناسب ومهيأ لإجراء المقابلة، وله أبواب يمكن إغلاقها؛ لضمان المحافظة على خصوصيّة المشارك أثناء جمع البيانات. كذلك تقديم نموذج للتعهّد بسريّة المعلومات التي يقدّمها المشاركين، وأخذ الموافقة على إجراء المقابلة وتسجيلها؛ على أن يتم إتلاف كافة المحتويات بعد انتهاء الدّراسة. بالإضافة إلى إخفاء ما يظهر هويّة المشاركين بشكل صريح، حيث تم استبدال اسماء المشاركين بأرقام، واستبدال اسم الشركة إلى رمز ن. ت. كذلك تحقيق الموافقة المستنيرة للمشاركين، من خلال تزويدهم بأغراض الدّراسة، وأهدافها، وتوضيح دورهم والمطلوب منهم في الدّراسة، بالإضافة إلى إشعارهم بإمكانيّة الانسحاب في أي وقت، ولأي سبب، دون أي عقوبة مترتّبة على ذلك. أخيرا، حرص الباحثان على الحفاظ على علاقة جيدة وإيجابيّة مع المشاركين، بالإضافة للشكر والامتنان، والتعاون، والاحترام.

عرض النتائج ومناقشتها

السياق العام لشركة ن. ت

إن تهيئة بيئة عمل مساندة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، يحتاج كي يتحقّق إلى مراعاة العديد من الاعتبارات، وقد استهدفت الدّراسة الحاليّة استكشاف دور ثلاث مكوّنات أساسيّة لبيئة العمل المساندة، وهي: 1) تحقيق معايير الوصول الشامل، 2) توفير التقنيات المساعدة، 3) تقديم الإجراءات التيسيريّة؛ وذلك لاستكشاف دور بيئة العمل المساندة، في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

وصف الحالة وفق السّياق لشركة ن. ت، من خلال أداة الملاحظة:

تعدّ شركة ن. ت من الشركات الداعمة لتشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي حاصلة على شهادة مواءمة، ومقرّها في مبنى مستأجر في الدور الثالث تحديدا، تأسّست عام 2017م، من قبل فريق عمل مكوّن من قياديين لديهم إعاقة، أسهم ذلك في صناعة قرارات داعمة؛ لتهيئة بيئة عمل مساندة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، نتيجة التجارب الواقعيّة، التي عايشها كلّ منهم مع الإعاقة. وذلك من خلال توفير التقنيات المساعدة؛ والتواصل معهم بالطرق الأنسب لهم، والمرونة في عدد ساعات العمل ونوعه. بالإضافة إلى التعاون والتشجيع، وتحفيزهم ماديّا ومعنويّا، والثقة في قدراتهم، وتمكينهم من العمل في وظائف قياديّة، وتكليفهم بمهامّ عمل أساسيّة. يعمل في الشركة 494 موظّفا منهم 314 من الإناث، مقابل 180 من الذكور، ونسبة الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة 4 إناث، مقابل 3 ذكور.

وفي جانب تهيئة بيئة العمل، وبالاستعانة بقائمة تدقيق المباني لرصد العوائق القابلة للإزالة بسهولة وفقا للمعايير الواردة في لوائح معايير إمكانية الوصول المنقحة والقابلة للتنفيذ في نظام قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (Americans with Disabilities Act, 2010) الخاصّة بالتصاميم المطابقة لسياسة الوصول؛ لاحظ الباحثان أن الشركة تسعى إلى تهيئة بيئة عمل مساندة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة من خلال تخصيص ثلاثة مواقف للأشخاص ذوي الإعاقة، وهو عدد مناسب مقارنة بالعدد الكلي 57 موقفا. وفي السّياق ذاته، ومن خلال أداة المقابلة، أشارت إحدى العاملات أثناء إجراء المقابلات الاستطلاعيّة قائلة: "أنا كموظّفة لدي إعاقة حركيّة، يهمّني كثيرا موضوع مواقف السيارات؛ لأنه يسهّل دخولي لعملي، ويعتبر من العوامل التي تجعلني راضية ومرتاحة في عملي".

وقد لاحظ الباحثان أيضا أن شركة ن. ت، قد وفّرت منزلقا مناسبا أمام مدخل البوابة الأساسي، بالإضافة إلى وجود إرشادات بطريقة برايل على المصعد (الصورة 5.1)، كما وفّرت مستشعرا بصريّا للحرائق، مناسبا للأشخاص العاملين من الصّمّ وضعاف السمع (الصورة 5.2)، بالإضافة لمخرج طوارئ؛ لكن اتساعه غير ملائم للكرسي المتحرّك (الصورة 5,3)، كذلك لا يوجد منزلق عند بوابته، كما أن جودة تنفيذ المنحدرات بدورة المياه غير ملائمة، حيث كان

المنزلق متحركا مع وجود فجوة بين سطح المنحدر والسطح المؤدّي لدورة المياه، بالإضافة إلى عدم ملاءمة حجم البوابة لعبور الكرسي المتحرّك بيسر (الصورة 5,4).

ومن خلال الملاحظة وبعد إجراء المقابلات، اتّضح وجود خطة إخلاء تنفذ مرة كل ستة أشهر للجميع؛ ولا يوجد منها نسخة مكيّفة حسب نوع الإعاقة. بالإضافة إلى صيدليّة تحتوي على أدوات الإسعافات الأوليّة كما هو موضح في الصورة (5.5). كذلك يوجد مطفأة للحريق في كلّ قسم، ولقد وفرّت دورات مياه مخصّصة للأشخاص ذوي الإعاقة (الصورة 5.6)، عددها 2 من أصل 4 للذكور والإناث بشكل مستقلّ؛ وهذا عدد ملائم حسب معايير الدليل الإرشادي لبيئة عمل نموذجيّة للأشخاص ذوي الإعاقة (2014) والدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانيّة (2010).

الصورة 5.1 إرشادات على المصعد بطريقة برايل

الصورة 5,2 مستشعر بصري للحرائق مناسب للأشخاص الصم وضعاف السمع

الصورة 5.3 مخرج الطوارئ

الصورة 5,4 المنحدرات الخاصة بدورة المياه

الصورة 5.5 أدوات السلامة والإسعافات الأولية

الصورة 5.6 توفير دورات مياه مخصصة للأشخاص العاملين ذوي الإعاقة

كما لوحظ أن الشركة ن. ت تهتمّ بشؤون الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، حيث قدّمت العديد من الإجراءات التيسيريّة لجعل العمل أكثر ملاءمة وتوافقا من حيث المرونة في ساعات العمل، وتقنين حالات الغياب بالنسبة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وإمكانيّة العمل عن بعد في بعض الأيام إذا تطلّب الأمر ذلك، كما أنها شجّعت على تكوين بيئة عمل إيجابيّة ومتعاونة، وهذا ما وصفه رئيس الشركة قائلا: "لسنا فريق عمل فحسب، لكننا عائلة"، بالإضافة إلى تقديمها الحوافز بأنواعها، سواء كانت ماديّة أو معنويّة، بالإضافة إلى احتفالها بالمناسبات الدينيّة والوطنيّة الشخصيّة، والأيام العالميّة المتعلّقة بالإعاقة (الصورة 5,7 والصورة 5,8).

الصورة 5,7 الاحتفال الجماعي بالمناسبات الدينية

الصورة 5,8 الاحتفاء بالأيام العالمية المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة

ومن خلال أداة المقابلة، تم استخلاص الآتي للإجابة عن السؤال الأول:

كيف يصف الأشخاص العاملون من ذوي الإعاقة دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي؟

1. **الوصول الشامل:**

أشارت نتائج السؤال الأول، من خلال أداة المقابلة، إلى سعي الشركة إلى تحقيق معايير ومتطلّبات الوصول الشامل كأحد واجبات الشركة، وتقبّل التنوّع البشري والاختلاف الطبيعي بين الأشخاص العاملين، وقد طبقت الشركة متطلّبات الوصول الشامل، مثل اتساع المصاعد، وتهيئة دورة المياه، بالإضافة إلى توفير مواقف سيارات. ويعود ذلك لإيمان مجلس إدارة الشركة بأثر تهيئة بيئة العمل المساندة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في الرضا الوظيفي؛ بالإضافة إلى أثره في رفع جودة أدائهم في العمل. وتعتبر التكلفة المالية العالية لتنفيذ كافة معايير الوصول الشامل أحد أهم التحديات التي تواجه الشركة في تطبيق هذه المعايير، وسببا رئيسيا أيضا في ابتعاد أصحاب العمل عن توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة.

أ- تحقيق معايير ومتطلّبات الوصول الشامل

يعد تحقيق متطلّبات معايير الوصول الشامل أحد أهم واجبات جهة العمل لتهيئة بيئة العمل المساندة؛ لتتناسب مع التنوّع البشري والاختلاف الطبيعي بين الأشخاص العاملين، وفقا لظروف الإعاقة لديهم؛ مما يسهم في تحقيق الرضا الوظيفي، حيث أوضح المشارك (1) قائلا: "الشخص الذي يكون لديه مشكلة في المشي ويستخدم العكازات، يحتاج إلى دورات مياه مجهزة بالأدوات والأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة، وهذه مسؤولية الشركة توفرها للموظفين حتى يكون الموظف راضي ويشعر بالسعادة". وأكمل حديثة في السياق ذاته، واصفا جهود الشركة الحاليّة: "الشركة وفرت المصاعد المناسبة لدخول الكراسي المتحركة، بالإضافة إلى توفير مواقف سيارات مخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة في أكثر من مكان في ساحة مواقف السيارات".

وفي السياق ذاته ذكر المشارك (2)، وهو يشغل منصبا قياديّا في الشركة، أن هناك ترتيبات دوريّة، تقوم بها الشركة للمتابعة والصيانة؛ لضمان تحقيق متطلّبات الوصول الشامل من ناحية البيئة العمرانيّة؛ لضمان ملاءمة بيئة العمل للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، قائلا: "قمنا بالتعاقد مع شركة متخصصة لصيانة المصاعد والممرات، والقيام بكافة التعديلات اللازمة. على سبيل المثال، قامت الشركة قبل فترة بتوظيف شخص من ذوي الإعاقة الحركية، وقبل مباشرته بشهر، قمنا بتجهيز دورة المياه حتى تكون بيئة العمل مناسبة له". وأكمل حديثه موضحا دور تلك الاستعدادات على الرضا الوظيفي لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، قائلا: "أنا وفّرت للزملاء الصم وضاف السمع برنامج للترجمة الإشارية، وإشارات ضوئية باللون الأحمر لحالات لطوارئ، ونحاول دائما أن نجعل الموظف لدينا راضي ومرتاح". وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة كلا من بيفيفر وآخرون Pfeiffer et al. (2017) والتي أشارت نتائجها إلى دور تحقيق معايير الوصول الشامل في زيادة الرضا الوظيفي. وبالنظر إلى واقع العمل في المملكة، فإن تحقيق الشركة لهذه المتطلّبات لتهيئة بيئة عمل مساندة يتّسق مع ما جاء في المادة رقم 10 في تنفيذ أحكام المادة 28 التي تؤكّد على توفير الخدمات التيسيريّة في بيئة العمل؛ لتشمل التعديلات المعماريّة والهندسيّة، وفق المعايير المنصوص عليها في مجلة الاشتراطات المعماريّة في كود البناء السعودي، متى ما كانت هذه الخدمات ضروريّة ولازمة لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من القيام بمهامّ العمل (الدليل الإرشادي لبيئة عمل نموذجيّة للأشخاص ذوي الإعاقة، 2014).

ب- رفع جودة أداء الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة

أكّد المشارك (1) أهميّة تحقيق متطلّبات الوصول الشامل في بيئة العمل المساندة؛ وذلك لرفع جودة أداء الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، فقال: "إذا ما يوجد تجهيزات خاصة للأشخاص ذوي الإعاقة في دورات المياه، أو ما فيه مواقف خاصة لهم، هذا يؤثر على إنتاجية الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وبالتالي يؤثر على عمل الشركة بشكل عام، ولكن إذا توفرت كل هذه الخدمات والأدوات المساندة، هذا يساعدني على تقديم أفضل

ما عندي"، وأتبعته المشاركة (3) "تهمني الإنارة لأن كل ما صارت الإنارة جودتها أفضل كل ما صرت أشوف أفضل، وأعمل أفضل". ومن خلال ملاحظة الباحثان للمعايير المطلوبة في تهيئة بيئة العمل المساندة، فإن جودة الإضاءة هي أحد معايير نظام قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة الخاص بالتصاميم المطابقة لسياسة الوصول (Americans with Disabilities Act, 2010). وفي الجانب المحلي تضمنت القائمة المرجعية لتقييم البيئة العمرانية والخدمات، 2019م معيار توفير مصادر الإضاءة الصناعية والضوء الطبيعي بشكل متساو ومريح في بيئة العمل. ويتفق حديث المشارك (1) والمشاركة (2) مع ما جاء في دراسة كلّ من بيريرا سيلفا وآخرين Pereira-Silva et al. (2018)، حيث كانت النتائج المترتبة على تحقيق الشمول في بيئة عمل الأشخاص ذوي الإعاقة، تؤدي إلى سهولة الوصول إلى بيئة العمل، وزيادة الإنتاجيّة والالتزام الوظيفي.

ج- ضرورة إزالة الحواجز والمعيقات

إن عدم تهيئة بيئة العمل المساندة لمتطلّبات الوصول الشامل، وإزالة الحواجز والمعيقات من خلال تصميم البيئة العمرانيّة الملائم يعدّ أحد التحديات التي تواجه الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة أثناء العمل، وتصف المشاركة (3) الوصول الشامل والميسّر، وإزالة الحواجز والمعيقات على أنها أحد أهم العوامل المؤثّرة في تحقيق الرضا الوظيفي، حيث وصفت التحديات التي واجهتها قائلة: "المشكلة عندي ككفيفة جزئيّا أني ما أعرف إذا كان الباب مفتوح أو مقفل، ودائما تواجهني مشكلة في الدخول والخروج والتنقل بشكل عام، خصوصا إذا كنت مستعجلة، وهذا يؤثر على حالتي النفسية وراحتي ومستوى رضاي الوظيفي". يتّفق هذا مع ما جاء في دراسة كلّ من بيفيفير وآخرين التي أشارت إلى أن العوامل البيئيّة، وتقليل التحديات من خلال تحقيق متطلّبات الوصول الشامل، وتقليل الحواجز التي تعيق الوصول في مقرّ العمل؛ تسهم في تحقيق مستويات عالية من الرضا الوظيفي، لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة. واقترح الباحثان على الإدارة وضع ملصق بلون واضح على البوابة؛ ليتّضح للمشاركة ما إذا كان الباب مفتوحا أو مغلقا؛ وهذا يعتبر أحد المعايير المهمة التي جاءت في القائمة المرجعية لقياس مدى سهولة الوصول للأشخاص ذوي الإعاقة، 2019م بشأن المداخل والأبواب.

د- التصميم الشامل/ والتزام أصحاب العمل باشتراطات كود البناء السعودي

إن تكلفة التعديلات المعماريّة والهندسيّة، أمر قد يقلق أصحاب العمل، وقد يكون تحديا يحول بين تمكينهم تطبيق معايير سهولة الوصول؛ حتى بالرغم من الامتيازات الممنوحة لجهة العمل، مثل حوافز شهادة مواءمة، حيث ذكر المشارك (2) موضحا: "بعض أصحاب الأعمال يسأل ليه أوظّف شخص من ذوي الإعاقة عن أربعة سعوديين؛ وفي المقابل أعمل له بيئة مساندة، وأوفر أجهزة... إلخ، وهذه تكلفة عليّ". وهذا ما وصفه المشارك كأحد التحديات التي تواجه تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة في سوق العمل، وأحد أسباب ابتعاد أصحاب العمل عن توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة. ويرى الباحثان أن أحد الحلول الممكنة هو أن يتم تخصيص دعم مالي حكومي للشركات

التي تقوم بتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى مراقبة تطبيق معايير وبنود الكود السعودي في مباني الشركات التي تحت الإنشاء.

2- التقنيات المساعدة

أ- توفير الوقت والجهد والإنجاز بشكل مستقلّ

تعدّ التقنيات المساعدة جزءا مهمّا من مكونات بيئة العمل المساندة؛ لأنها توفّر الوقت والجهد، وتزيد من القدرة على الإنجاز والعمل بمرونة واستقلاليّة، حيث ذكر المشارك (1) "من ناحية التقنيات المساعدة، نحاول حاليا توفير ما يسمّى بالوورك فلو (Workflow)، التي تساعد الموظف على العمل عن بعد في حال ما استطاع يحضر إلى مكان العمل لأي سبب كان، وراح تساعد هذه التقنية على تحسين إنجاز العمل أكثر من أول، ومناسب لظروف وقدرات الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة". كما ذكر المشارك (2) "قمنا بتوفير تطبيق يدعم الأشخاص ذوي الإعاقة من ناحية سهولة الوصول للخدمات، ومن خلال هذا التطبيق يقدر الموظف من ذوي الإعاقة الوصول إلى كل الخدمات التي يحتاجها مثل رفع الإجازة والاستئذان والعمل عن بعد وغيرها. وهذا التطبيق والخدمات الأخرى المتوفرة في الشركة تدعم بطبعة الحال الرضا الوظيفي عند الموظّف" وذكرت المشاركة (3) قائلة: "أنا أهم شيء عندي الأجهزة، إذا توفّرت الأجهزة، وصارت مناسبة لي، وفيها مكبر أنا بصير مرتاحة بالوظيفة، حتى لو ساعات العمل طويلة يكون العمل مريح لي، وبدون ما أحتاج إلى مساعدة أحد"، وهذا ما يتّفق مع ما ذكره كبار وآخرون (Kbar et al. 2015) في دور التقنيات المساعدة في إتمام مهامّ العمل، والقدرة على الإنجاز؛ كما أنها تعدّ أحد الحلول المناسبة لدعم الاستقلاليّة أثناء العمل وجودة الأداء. وأكمل المشارك (1) حديثه عن أهمية دور التقنيات المساعدة "موظّف الاستقبال في الشركة لديه مشكلة بسيطة في النظر، بالإضافة إلى أنه يعاني من التأتأة في الكلام، وإذا جاء يكلمني يأخذ وقت لإيصال المعلومة، لكن إذا كان الكتابة بالبريد الإلكتروني، أو باستخدام تقنيّة الوورك فلو (Workflow)، وهو جالس يقدر يرسل لي الشغل وأنا في مكتبي، وبالتالي أجز عمله بدون صعوبات"، وما ذكره المشارك (1) يتفق مع ما أشار إليه المعيار السادس من معايير مؤشرات مواءمة الثمانية الذي تضمن استخدام وسائل التواصل المتنوعة والمناسبة لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة وتطويرها متى ما دعت الضرورة إلى ذلك. ويستنتج الباحثان أن جودة الخدمات المقدمة وتوفير التقنيات المساعدة، والاهتمام بملاءمتها لنوع الإعاقة وشدتها؛ قد تتأثر بكون المشارك (1) والمشارك (2) من الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى أنهم صانعي قرار بالشركة، وأعضاء فاعلين في مجلس الإدارة؛ وهذا قد يجعلهم أكثر قرب وفهم لطبيعة الإعاقة، ولديهم إحساس بالمسؤولية تجاه تهيئة بيئة عمل ملائمة تحقق متطلبات الموظفين من ذوي الإعاقة في العمل.

ب- جودة الأداء في العمل الجماعي (التحديات والحلول):

وفي سياق ضرورة توفير التقنيات المساعدة في بيئة العمل المساندة، لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من أداء مهامّ العمل بشكل ميسّر ومتقن، والانخراط والعمل الجماعي مع الموظفين الآخرين في العمل. تحدثت المشاركة (3) قائلة: "أنا كشخص كفيفة جزئي، عندي مكبّر في جهاز الحاسوب في مكتبي، ولكن أعاني إذا جيت عند مكاتب زملائي؛ لأن أجهزتهم غير مكبرة، وتواجهني صعوبة في قراءة المكتوب على شاشاتهم، وأحاول دائما أفهم ما يشعرون أن عندي مشكلة أو أني ما أقدر على العمل، فأحاول أفهم كلامهم، وأحفظه، وإذا رجعت إلى المكتب، أطبّق اللي فهمته منهم على جهازي الذي فيه مكبر". يتفق هذا مع ما جاء لدى كلّ من كبار وآخرين في أن توفير التقنيات المساعدة المناسبة في بيئة العمل، من شأنها أن تدعم متطلبات الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وتسمح لهم بالوصول إلى المعلومات بشكل ميسّر؛ كما أنها تتيح لهم التواصل مع الآخرين بشكل فعّال ومرن. لم تذكر المشاركة (3) أنها تحدّثت مع المشرفين عليها في العمل، أنها تحتاج لتقنيات مساعدة لتأديّة مهامّ العمل، وفي المقابل لم يحصل هناك مبادرة من مشرفي العمل، وهذا ما يبرز دور تقدّم جهات العمل في القطاع الخاصّ، على مساعد ظلّ مختص، يدرب ويشرف ويتابع سير العمل، ومدى ملاءمة بيئة ومهامّ العمل لنوع وشدّة الإعاقة؛ وإيجاد الحلول المناسبة للتحديات التي تواجه الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، بالتنسيق مع جهة العمل وموظّفيها؛ وذلك لدعم جودة أدائهم، والاحتفاظ بهم، وضمان استمراريتهم في العمل. ولقد لاحظ الباحثان أن المشاركة (3) تواجه إشكاليّة في القدرة العمل الجماعي، والاستفادة من الاجتماعات المهمة أثناء العمل؛ بسبب حاجتها إلى التقنيات المساعدة، والإجراءات التيسيريّة الملائمة؛ وهذا حقّ تكفله القوانين الداعمة، كما في المادة 26 من نظام العمل (1442ه)، والذي أكد على توفير كافة الوسائل التي تساعدهم على الاستمرار في العمل، بالإضافة إلى كافة الإجراءات التيسيريّة اللازمة لإتمام مهامّ العمل، وهذا ما أكدت عليه دراسة الدوسري (2016) بشأن وجود فجوة بين القوانين الداعمة وتنفيذها. واستنتج الباحثان أن رغبة المشاركة (3) في الاستمرار في العمل، جعلتها تتحامل على التحديات التي تواجهها، وأن هناك ضرورة لتهيئة الموظفين من غير ذوي الإعاقة في العمل لفهم نوع وشدّة الإعاقة وخصائصها، وجوانب الاحتياج لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ وتقليل التحديات التي تواجههم أثناء العمل.

3- الإجراءات التيسيريّة

أ. المرونة في الحضور والانصراف

تعد المرونة في الحضور والانصراف أحد نماذج الإجراءات التيسيرية الممنوحة في بيئة العمل المساندة. وقد ذكر المشارك (1) من منظوره كصاحب منصب قيادي في الشركة أنها من العوامل التي تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة. قائلا: "ليس شرط إنه يجب أن يكون الالتزام بالحضور والانصراف ميّة بالميّة،

المهم هو الفرق بين الكمّ والكيف، في بعض المدراء يقول لك أنا لا يهمني الحضور والانصراف أنا يهمني الإنجاز في العمل، إذا أنت تنجز العمل لا يهمني موضوع الانضباط في الحضور والانصراف، وهذه المرونة تساعد في تحقيق الرضا الوظيفي". وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أكرمان وآخرون (Akkerman et al, 2016) التي تشير إلى أن منح الإجراءات التيسيرية يساهم في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

ب- تيسير خدمات النقل

تحدث المشارك (2) عن أحد أنواع الإجراءات التيسيريّة المتعلّقة بوسائل النقل من وإلى العمل قائلا: "بالنسبة لذوي الإعاقة الذين يداومون في المشاريع، هناك أمور كثيرة موفرة لهم، لدرجه إنه حتى فيه ناس ممكن بالسيارة توصلك لأي مكان؛ لأنهم يداومون في الدوائر الحكوميّة، وهي جهات منظّمة وتسهل عمل الموظف، وهذا شيء مهم في تحقيق الرضا الوظيفي". كما أكد على أهمية توفير النقل المناسب كأحد الإجراءات التيسيرية باعتبارها أحد العوامل التي تساعد على تحقيق الرضا الوظيفي لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة. وأكدت دراسة الدوسري (2016) أن جانب النقل يعد أحد التحديات التي تواجه تشغيل الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ مما يدعو للاهتمام بتوفير خدمات النقل المناسبة.

ج- تكييف عدد ساعات العمل

يعد تكييف عدد ساعات العمل أحد نماذج الإجراءات التيسيرية التي تقدمها بيئة العمل المساندة. وفي هذا السياق تحدث المشارك (1) عن سياسة الشركة الداخليّة في تقديم الإجراءات التيسيريّة، قائلا: "لدينا بشكل عام مرونة في ساعات العمل، ولكن نطلب من الموظف إحضار تقرير يوضح حاجته للعمل عن بعد إذا تطلب الأمر ذلك، بعض الموظفين يداوم ثماني ساعات، وفيه موظفين آخرين يداوم ساعات أقل في مكان العمل وساعات عن بعد، وهذا يعتمد على ظروف الموظف واحتياجاته، وهذه من الإجراءات التيسيرية التي تقدمها الشركة وتلعب دور مهم في تحقيق الرضا الوظيفي عند الأشخاص العاملين"، وهذا يتفق مع ما جاء في الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تؤكد على منح الإجراءات التيسيريّة عند الحاجة إليها فقط.

وذكر المشارك (3) "الشركة تسمح لي بالخروج إلى مواعيد المستشفى مهما كانت كثيرة بدون ما توضح لي انزعاجها، وهذا شيء ساعدني أكون راضي"، يدعم ذلك ما جاء في دراسة كلّ من قيوارات ودونق (Guaratte, & Dong 2013) التي أشارت إلى أن الذين طلبوا تطبيق الإجراءات التيسيريّة، وحظوا بها في بيئة العمل، كانوا يملكون رضا وظيفيّا أكبر، وحقّقوا جودة أعلى في الأداء الوظيفيّ، مقارنة بغيرهم الذين لم يطالبوا بتطبيق الإجراءات التيسيريّة، ولم يحظوا بها في بيئة العمل.

العوامل المؤثرة في تهيئة بيئة العمل المساندة لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

توصّلت الدراسة إلى مجموعة عوامل مؤثّرة في تهيئة بيئة العمل المساندة لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

1- تحقيق متطلّبات شهادة مواءمة

يعتبر برنامج مواءمة أحد أهم برامج وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية التي تهدف إلى توفير فرص عمل مناسبة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة من خلال تشجيع المنشآت على الالتزام بمجموعة من المعايير لتهيئة بيئة العمل للعاملين ذوي الإعاقة والحصول على الشهادة التي تمنحهم مجموعة من المزايا والحوافز. وذكر المشارك (1) قائلا: "الدولة الآن تؤكد على الشركات أنه يجب أن يكون هناك اهتمام من ناحية تهيئة بيئة عمل ملائمة للأشخاص ذوي الإعاقة مثل برنامج مواءمة. بالإضافة إلى أن هناك حوافز كثيرة للشركات في حال قامت بتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، وبالتالي توظيفهم بالنسبة للشركة أفضل من توظيف الأشخاص من غير ذوي الإعاقة". ولاحظت الباحثان من خلال زيارة الشركة الحالية الحاصلة على شهادة مواءمة خلال فترة تطبيق الدراسة، اعتزازهم بتلك الشهادة واعتبارها نقطة قوة وأحد المنجزات الهامة للشركة. وفي الجانب الآخر، فإن أحد أهم أهداف الشهادة هو ضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ فقد تضمنت متطلبات الحصول على شهادة مواءمة ثمانية معايير، وهي: الالتزام، المعرفة، التوظيف، إدارة الموارد البشرية، المنتجات والخدمات، التواصل، المرافق، تقنية المعلومات والاتصالات.

2- وضوح الأنظمة والسياسات الداخليّة (الحقوق والواجبات) لجهة العمل

يعتبر وضوح الأنظمة والسياسات الداخليّة للشركة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة من الممارسات المؤثّرة في تهيئة بيئة عمل مساندة؛ حيث إنها تحفظ حقوقهم، وتوضّح أهم واجباتهم، وهذا ما تحدّث عنه المشارك (1) قائلا: "من أهم العوامل المؤثرة لتهيئة بيئة عمل مساندة، وضوح الأنظمة، وإمكانيّة الوصول لها في كلّ وقت، بحيث يكون كلّ شيء واضح، وكل موظّف في بداية التحاقه بالعمل يجب توفير له كتيب خاصّ بالسياسة الداخليّة في الشركة"، وأكمل قائلا: "الشركة وفرتها لدرجة أن الشاشة التي خلفنا موجود فيها كل السياسات، يعني كل موظّف يقرأها بدون ما يتعب".

3- تمكين الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة من صنع القرار والقيادة

إن تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من صنع القرار والقيادة في بيئة العمل، يعدّ عاملا مهمّا في تهيئة بيئة عمل مساندة، وهذا ما تحدّث المشارك (2) عنه في وصف تجربته في القيادة في الشركة، ودوره في دعم الأشخاص ذوي الإعاقة، وتهيئة بيئة العمل المساندة، من خلال منصبه الوظيفي في مجلس الإدارة، قائلا: "لما جيت أنا غيرت الفكر

كامل، صارت الإدارة العليا هي التي تدعم توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، ولديها وعي بأهمية تهيئة بيئة عمل مساندة، بعد ذلك وجدوا فيهم انضباط وإنجاز، وانتماء للشركة". وأكمل قائلا: "مثلا هنا بالشركة في موضوع التأمين الطبي، يمنح حسب سلّم المسميات الوظيفيّة، وسلّم الفئات التعليميّة؛ لكن أنا جبت موافقة من مجلس الضمان الصحي، وحطيت كل الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة على فئة A، بسبب أنه إذا راح المستشفى ممكن يحتاج خدمة إضافيّة، ليس مثل الشخص الذي ما عنده إعاقة، وضعه يختلف تماما، فمثلا إذا راح والمستشفى قصّروا عليه بالخدمات والتسهيلات التي يحتاجها، الشعور الذي راح يجيه قاسي، يقول أنا ما لي قيمة في المجتمع، الشركة ما قدرتني، الشركة بس موظّفتني بهدف موضوع النطاق والسعودة، وهدفنا في الشركة أنه إذا احتاج للمستشفى، يقدر يحصّل على كل الخدمات التي يحتاجها". ويؤكد ما سبق أن الاتجاهات الإيجابية لدى القائد نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، تلعب دورا مهما في تمكين هؤلاء الأفراد وتحسين بيئة العمل المساندة لهم.

4- إلمام الموظفين في العمل بطريقة وآداب التعامل مع الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في بيئة العمل

إنّ تفهّم وتعاون الموظفين في العمل يعد عامل مهم لتهيئة بيئة العمل المساندة، وقد أوضح ذلك المشارك (1) قائلا: "أنا مثلا عندي فقدان في السمع، أحيانا بعض الموظّفين صوته يكون منخفض، فأصير مضطر أقول، لو سمحت أرفع صوتك، وأحيانا هذا يؤثر على سير العمل وجودته"، وأكمل واصفا تعاون إدارته بقوله: "مشكلة بالعكس عندي أنا المدير العام إذا جاء يتخاطب معي، يتعاون ويرفع صوته، وبالعكس".

كذلك اقترحت المشاركة (3) قائلة: "ودّي كل مكان أدخله في الشركة، ويكون عندي فيه مهمة مرتبطة بيني وبين قسم معيّن، يكون مهيأ لي؛ بحيث أني أقدر أناقش خصوصا إذا كان الموضوعات في أجهزة الحاسوب الخاصة فيهم، وصار صعب علي أقرا النص وهو غير مكبر، لو يسمحون لي أني أفتحه على الجوال؛ لأنه بعضهم ممكن يعتقدون أني أصور"، ومن خلال ما ذكره المشارك (1) الذي لديه إعاقة سمعية، والمشاركة (3) التي لديها كف بصر جزئي؛ نجد أنهما اتفقا على إن إلمام الموظفين في العمل بطريقة وآداب التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة يعد أحد العوامل المؤثرة في تهيئة بيئة العمل المساندة. كما أن الاطلاع على الأدلة الاسترشادية المنشورة مثل الدليل الاسترشادي لتوعية المنشآت في كيفية تهيئة بيئة العمل والتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، والدليل الإرشادي لبيئة عمل نموذجية للأشخاص ذوي الإعاقة، يعد من الإجراءات التي تدعم إلمام الموظفين بمعرفة ما يجب عليهم القيام به وكيفية عمله، بالإضافة إلى ضرورة عمل اجتماعات لفريق العمل وتوضيح نوع الإعاقة وشدتها. كما أن تعاون الموظفين وتأهيلهم ليصبحوا قادرين على التعامل والتواصل الفعّال مع الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، يعد أحد المعايير الثمانية لمؤشر مواءمة الذي يهدف لتهيئة بيئة العمل المساندة.

5- توجّهات أصحاب العمل تجاه تمكين الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة من العمل

إنّ لتوجّهات أصحاب العمل دورا مهمّا في تهيئة بيئة العمل المساندة وجودة خدماتها، لا سيما إذا كان صاحب العمل والإدارة تثق بقدرات الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وتدعم تمكينهم، حيث ذكر المشارك (2) من خلال تجربته في مجلس الإدارة، وعن الدور الفعال الذي قام به لتكوين صورة إيجابيّة لأصحاب العمل، عن توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، فقال: "غيرت نظرة مجلس الإدارة، واعترف لي أحدهم أنه بالفعل الأشخاص ذوي الإعاقة كفؤ للوظيفة بغضّ النظر عن الإعاقة". بعد تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من شغل مناصب في الإدارة العليا في المنشآت أحد معايير مؤشر مواءمة لتهيئة بيئة العمل المساندة؛ من خلال التزام وتطبيق المنشاة بأفضل الممارسات المتعلقة بتهيئة بيئة العمل المساندة؛ واختيار الشخصيات الإدارية المؤمنة بقدرات الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، والتي تثق بقدراتهم؛ مما يشجع الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل بالمنشأة (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2023).

6- امتلاك مهارة المناصرة الذاتيّة

تعدّ القدرة على المطالبة بالحقوق، والدفاع عنها، مهارة مهمة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، حيث أوضح المشارك (2) أنها أسهمت في تحقيق بعض المتطلّبات المهمة له وللعاملين ذوي الإعاقة، مثل التأمين الصحي المناسب له، خصوصا في ظلّ ضرورة حصولهم على خدمات طبيّة ذات جودة عالية باستمرار، فتحدّث قائلا: "أنا دخلت هنا بالشركة أول ما جلس معي الرئيس التنفيذي، تناقشنا معه على طبيعة ومهام الوظيفة، أنا حرّصت تأميني الطبي ما يكون فئة سي (C) أو بي (B)، أو غيره، أنا أبيها فئة أي (A)، وضّحت له في المقابلة الشهادة والدرجة التي حصلت عليها، وخبرتي العملية، والمرتب الذي استحقه بناء على مؤهلاتي وقدراتي وليس عطفا على إعاقتي، ومع الإقناع قال فعلا هذا حقّ من حقوقك"، كذلك دافع عن فكرته حتى لزملائه من ذوي الإعاقة قائلا: "ودافعت عن حقوق زملائي ذوي الإعاقة، كانوا معطين لهم فئة تأمين على حسب المسميات الوظيفيّة، والموظّف ذي الإعاقة أحيانا يحتاج يروح مستشفيات، يحتاج علاج معين، أو خدمة معينة، من الصعب ما يستقبلهم المستشفى بسبب فئة التأمين، وبالفعل أقنعتهم بالفكرة، ونفّذوها، أخذ الجميع فئة أي (A) في لتأمينهم الطبي".

المحور الثاني: العوامل المؤثّرة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

توصّلت الدراسة إلى مجموعة عوامل مؤثّرة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

1- نظام الأجور والرواتب:

يعدّ الجانب المادي أحد الجوانب الهامة في تحقيق الرضا الوظيفي، وهذا ما تحدّث عنه المشارك (1)، حيث إنه اعتبر جانب وضوح سلّم الرواتب أحد أهم العوامل المؤثّرة في تحقيق الرضا الوظيفي لديه، بقوله: "أنا أعتبر الرواتب هي أكثر عامل مهم للرضا الوظيفي، وعندنا هنا في الشركة إشكاليّة بسيطة، وهي أنه الشركة ما فيها سلّم رواتب واضح،

لأن الرواتب مرتبطة مباشرة بالرئيس التنفيذي، وليست مرتبطة بالموارد البشريّة، وأحيانا يؤخرون موضوع الترقيات، ما عدا ذلك تعتبر بيئة العمل مميزة من كافة الجوانب.

2- تهيئة بيئة عمل مساندة:

إن جانب تهيئة بيئة العمل المساندة يعد أحد العوامل المؤثرة على تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، والتي قد تنعكس على الدافعيّة للعمل، والإنجاز، حيث المشارك (1): ذكر: "تهيئة بيئة عمل مناسبة لإعاقتي أكيد تزيد الرضا الوظيفي عندي، يعني إذا الشركة قدرتني ووفّرت لي احتياجاتي، من وصولي عند المبنى إلى خروجي، أكيد أني أنجز أكثر أكيد أنه يصير عندي دافعيّة أكثر للعمل"، وذكرت المشاركة (3) في السياق ذاته: "كل ما كان فيه بيئة عمل مساندة لك هذا شيء يدعمك يحفزك، يعني يحفزك أكثر، ويرفع معنوياتك، ويزيد الرضا الوظيفي عندك". يتّفق هذا ما جاء لدى بيفيفير وآخرين إلى أن العوامل البيئيّة، وتقليل الحواجز من خلال تحقيق متطلّبات الوصول الشامل، وتقليل الحواجز التي تعيق الوصول في مقرّ العمل؛ تسهم في تحقيق مستويات عالية من الرضا الوظيفي، لدى الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة. وكذلك ما جاء في دراسة بيريرا وآخرون إلى وجود دور مؤثر لتحقيق الشمول وتهيئة بيئة العمل المساندة على الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة.

3- الحوافز والمكافآت:

تعدّ الحوافز والمكافآت عاملين مهمّين لتكوين بيئة عمل مساندة وإيجابيّة؛ وتحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين، حيث ذكر المشارك (1) "الحوافز مهمة مهما كانت معنويّة، مثل الكلام والتشجيع، أو ماديّة مثل مبلغ مادي، فالأفضل أننا نحفّزهم، حتى لو نعطيهم هدايا رمزية من الشركة بمناسبة رمضان أو الأعياد أو قدوم مولود أو إذا موظّف أنجز شيء للشركة أو حقق فائض للشركة". وأكمل: "وهنا دائم يقول الرئيس يا فلان أنت كويس، يا فلان أنت جيد، يعطي الدعم المعنوي من الناحية، ويحفزني، وهذا شيء يدعمني". ولاحظ الباحثان أن المشارك (1) الذي يشغل منصبا قياديا، وهو عضو في مجلس الإدارة، أنه قد اهتم بالحوافز والمكافآت سواء كانت معنوية أو مادية؛ كما أنه أصبح يقدم للموظفين الذين يرأسهم حوافز ومكافآت؛ لإيمانه بدورها في تحقيق الرضا الوظيفي.

4- الإدارة المتعاونة:

إن الإدارة المتعاونة المبنيّة على المعاملة الحسنة؛ تعدّ من العوامل المؤثّرة في تهيئة بيئة عمل مساندة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، ولقد ذكر المشارك (1)، وهو شخصيّة قياديّة في إدارة شركة ت. ن قائلا: "العلاقة التي بيننا ليست علاقة عمل فقط، وليست مبنيّة على شكل رسميات، ابتداء من الرئيس التنفيذي إلى أصغر واحد، نحن نتعامل كإخوة، وقد نتواصل الساعة 11 بالليل أو 12 بالليل على الواتساب طبيعي جدّا"، وأكمل قائلا: "لا يمكن رفع صوتي على أي موظّف، خدمناهم على أكمل وجه، وهذه واحدة من أهمّ العوامل المؤثّرة في تهيئة بيئة عمل مساندة

للأشخاص ذوي الإعاقة"، وأكمل: "ومن العوامل المؤثّرة أيضا لما تكون بيئة نظيفة، ما يكون فيها الذي يسمونه التطنيش للحقوق، أو التطفيش من العمل، بالعكس".

ويستنتج الباحثان أن تمكين ذوي الإعاقة من شغل مناصب قيادية في الشركة؛ قد ساهم في تكوين إدارة متعاونة وداعمة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ نتيجة إلمامهم بمعلومات حول الإعاقة ومعرفة متطلباتها. وهذا ما يوصي به مؤشر شهادة مواءمة من خلال ما جاء في معايير مؤشر شهادة مواءمة الذي يستهدف في معياره الأول التزام الإدارة العليا بتحسين بيئة عمل الأشخاص ذوي الإعاقة؛ من خلال امتلاك الإدارة العليا عدة صفات أبرزها: القدرة على التواصل الفعّال معهم، والإيمان بقدرات ومهارات الأشخاص ذوي الإعاقة ودورهم في تنمية المجتمع، البناء والتخطيط وفق استراتيجيات تطوير لدعم تهيئة بيئة العمل المساندة، ودعم استمرارية وتشجيع جهود التغيير.

5- التعاون بين الموظفين في العمل:

يعدّ التعاون بين الموظفين في العمل أحد العوامل المؤثّرة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، حيث ذكر المشارك (2) واصفا تعاون الموظفين في العمل: "جميعهم أخواني، ولا يوجد رسميات بيننا، وهذا أكثر أمر يخليني مرتاح وراضي، وأنا وجدت كل الدعم والتمكين من الشركة، وعندما وجدت كل الدعم دعمت الأشخاص ذوي الإعاقة الذين معي فالعمل".

وفي سياق آخر ذكر المشارك (1) أنه قد يتأثّر تعاون الموظفين في العمل بمكانته الوظيفيّة؛ كونه عضوا في مجلس الإدارة، وأحد الشخصيات القياديّة في الشركة، فقال: "طبيعي الموظفين متعاونين معي لأني يمكن مدير، ولا يوجد أحد يقول لا، لكن لو أنا موظّف عادي ما جربت صراحة، لكن تعاونهم معي كان مهم لتحقيق الرضا الوظيفي لي". وعند المقارنة بين رأي المشارك (1) الذي لديه فقدان سمعي بسيط مع رأي المشارك (2) الذي لديه إعاقة حركيّة بسيطة، والمشاركة (3) التي لديها كفّ بصر جزئيّ، نلاحظ أن متطلّباتهم حول تهيئة بيئة العمل المساندة تختلف، فالمشارك (1) لم يذكر أنه بحاجة لمتطلبات محددة، بينما يواجه المشارك (1) تحديات في التواصل مع الموظفين الآخرين في العمل، وعدم قدرته على سماعهم عندما يتحدثون بصوت منخفض، ويرغب في تعاونهم معه، من خلال الحديث بصوت واضح ومسموع، بينما المشاركة (3) تحتاج إلى معينات بصريّة، وإلى تفهّم الموظفين في العمل لطبيعة الإعاقة لديها عند العمل الجماعي. وتختلف التحديات التي يواجهها كلّ منهم تبعا لاختلاف نوع وشدة الإعاقة بينهما.

6- الاهتمام بالصحّة النفسيّة:

إن اهتمام الإدارة بالصحة النفسيّة للموظفين يعدّ من العوامل المؤثّرة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، حيث ذكر المشارك (2) قائلا: "وضعنا نظام البصمة، لكن لم يفعل حتى لا يشعر الموظفين بالضغط في الحضور والانصراف؛ إذا جاءني الموظف مرتاح نفسيّا ما راح يكون راضي ولا راح ينتج". وذكرت المشاركة (3) واصفة أحد أسباب الرضا الوظيفي لديها: "أنا بداية دوامي في الشركة كنت أجري عمليات في عيني، وتعاونوا

معي بشكل كبير، مع أني كنت موظفة جديدة أقل من شهر ونص، ومع ذلك أعطوني فرصة، وما ضغطوا عليّ، وقالوا لي أهم شيء نفسيتك". ويستنتج من خلال المقارنة بين آراء المشاركين واختلاف نوع وشدة الإعاقة، والمنصب الوظيفي لديهم، بأن هناك اتفاق في آرائهم على أهمية اهتمام الإدارة بالصحة النفسية لهم وتحقيق الرضا الوظيفي لديهما.

7- عدم التمييز على أساس الإعاقة في مهام العمل:

تنصّ القوانين العالميّة والمحليّة على تقبّل الإعاقة باعتبارها جزء من التنوع الإنساني، بالإضافة إلى عدم التمييز على أساس الإعاقة والثقة بقدرات الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وهذا ما تحدثت عنه المشاركة (3) قائلة: "مهم يكون توظيفهم بدون تميز لذوي الإعاقة، أنهم يتوظفون بدون تميز، بدون عنصريّة، يعني هنا بالشركة تشعرين أنك أنت ماسكة نفس المهام الموجودة مع الموظّفين الآخرين، ما ميزوني، وأعطوني مهام سهلة أو قليلة على شأني كفيفة، وهذا شيء أعطاني الثقة والحماس والرضا". يتّفق ذلك مع ما جاء لدى عبيدات (2014) في مقارنته بين بيئة العمل المساندة والتقليديّة، من حيث توزيع مهامّ العمل؛ ووجدت الدراسة أن بيئة العمل المساندة بالنسبة للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة هي التي تسند إليهم مهامّا أساسيّة، وتثق بقدراتهم. كما أكدت دراسة الدوسري (2016) أن تكليف العاملين من ذوي الإعاقة بمهام عمل بسيطة لا تتلاءم مع قدراتهم ومهارتهم، أو افتراض عدم قدرتهم على العمل، يعد من الممارسات التي لا تدعم تمكينهم من العمل والإنتاج بفاعلية؛ وتحد من قدراتهم.

السؤال الثاني: ماذا يقترح الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة حول تهيئة بيئة العمل المساندة لتحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة؟

قدّم المشاركون في الدّراسة مجموعة من المقترحات، التي تدعم تهيئة بيئة العمل المساندة لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين من ذوي الإعاقة، وتم تصنيفهم على محورين، وهما: مقترحات تخصّ تهيئة بيئة العمل المساندة، ومقترحات تخصّ الأنظمة والسياسات.

1. **مقترحات لتهيئة بيئة العمل المساندة:**

أ- تخصيص أماكن للاستراحة والاسترخاء خلال ساعات العمل:

اقترح المشارك (1) تخصيص أماكن في الشركة للاسترخاء أثناء اليوم، ووضّح أثر ذلك في زيادة معدّل الإنتاجيّة لديهم، فقال: "أقترح يكون في كل شركة مكان للاسترخاء والراحة، يكون مثلا فيه حلويات أو فواكه، للاسترخاء فقط، وتكون الغرفة زجاجيّة مغلقة نوعا ما؛ حتى لا يكون فيه إزعاج للموظفين الذين يشتغلون برّة، ويكون لكل موظّف مثلا عشر دقائق كذا خلال اليوم، فلو كانت موجودة في بيئة العمل، أتوقع إنجاز كل موظّف يصبح مضاعف، وهذا المقترح نقوم بدراسته حاليا في الشركة، ونسعى لتنفيذه بالمستقبل".

ب- تحديد عدد ساعات معينة للعمل على الأجهزة لسلامة الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة:

اقترحت المشاركة (3) قائلة: "عندي مقترح بخصوص ساعات العمل المكتبيّة على جهاز الحاسوب؛ لأني إذا كان عندي شغل أمسك جهاز الحاسوب ثماني ساعات، هذا شيء سلبي، فممكن المسؤولين في الشركة يحددون وقتا معينا للعمل المكتبي، يعني أنا صحيح أعمل، لكن أنا جالسة أضغط على صحتي عشان أنجز العمل؛ لذلك لو كان عدد الساعات أقل يكون في مصلحتي".

ج- متابعة سير العمل لإزالة الحواجز وتهيئة الإجراءات التيسيريّة المطلوبة؛ من خلال تدريب الموظفين الآخرين في العمل على طريقة وآداب التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة.

اقترحت المشاركة (3) قائلة: "أتمنى صراحة أي عمل يقوم فيه الزملاء يكون فيه عروض بصريّة يسألوني: تقدرين يا فلانة عادي؟ يا فلانة سهل عليك؟ ما تحتاجين؟ يعني يصيرون هم يبادرون عشان ما يكون الموضوع محرج بالنسبة لي"، وأكملت حديثها: "ودّي كل مكان أدخله في الشركة، ويكون عندي فيه مهمة مرتبطة بيني وبين قسم معيّن يكون مهيأ لي؛ بحيث أني أقدر أناقش". وبالنظر في معايير مؤشر شهادة مواءمة التي تهدف إلى تطوير بيئة العمل، وجعلها أكثر شمولية من خلال معيار المعرفة وهو المعيار الثاني بها؛ والذي تضمن تدريب وتأهيل الموظفين من غير ذوي الإعاقة في العمل على فهم طبيعة الإعاقة ونوعها وكيفية التعامل معها. وبناء على ذلك، يتضح ضرورة اهتمام الشركات بتطبيق المعايير وما تتضمنه من توصيات وآليات تنفيذية للحصول على أفضل بيئة مساندة ممكنة.

2. مقترحات للأنظمة والسياسات:

السياسة الداخليّة للشركة:

أ- إشراك الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في اجتماعات للتخطيط والتطوير السنوي:

أوضحت المشاركة (3) قائلة: "أقترح يكون فيه اهتمام ومشاركة، يعني مشاركتهم آرائهم، والعمل بها، والأخذ والعطاء، يعني هل عندكم مقترحات سنويّة؟ يسألوننا ما هي احتياجاتنا كموظّفين السنة الماضية؟ ماذا كان ينقصنا؟ ما هي السلبيات والإيجابيات؟ بحيث نعزز الإيجابيات، ونحاول التغلب على والسلبيات".

ب- تصميم لوائح داخليّة خاصّة بالأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة:

اقترحت المشاركة (3) قائلة: "أقترح أن كلّ شركة لديها موظّفين من ذوي الإعاقة، يصممون لهم لائحة بالقوانين والأنظمة الداخليّة العامة، ويكون فيه لائحة داخليّة للشركة خاصّة بالأشخاص ذوي الإعاقة، وتعرض عليهم أول ما يباشرون في العمل".

ج-التعديل على بنود نظام العمل السعودي:

اقترح المشارك (2) إضافة بند في نظام العمل الحالي، يلزم فيه أصحاب العمل بتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، وتهيئة بيئة مساندة، قائلا: "أقترح يكون فيه مواد ثابتة، مثل ما فيه مواد نظام العمل، وقانون العمل يكون فيه بند من

هذه البنود للأشخاص ذوي الإعاقة، خلي أصحاب الأعمال يعرفوا أن الأشخاص ذوي الإعاقة عندهم قدرات عالية، ويستحقون التمكين"، وأكمل موضحا: "يعني أنا ما أبي التوظيف، وتهيئة بيئة العمل يكون مربوطا بالحصول على شهادة مواءمة فقط، أبيها تكون مربوطة بنظام أساسي، يكفل حقّ التوظيف، وتهيئة البيئة المناسبة في كلّ جهات العمل الحكوميّة والخاصّة، ليس فقط الحاصلين على شهادة مواءمة في القطاع الخاصّ".

3. توفير التقنيات المساعدة لدعم الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في بيئة العمل:

أوضح المشارك (1) قائلا: "بعض الموظّفين من ذوي الإعاقة ما عنده القدرة الماديّة إن يوفّر له تقنيات مساعدة تخصّ إعاقته.. مثل السماعة للصمّ وضعاف السمع.. أنا أعرف أشخاص لا يقدرون يوفّرون سماعة؛ لأن السماعة التي جودتها ممتازة، قيمتها تصل ستة آلاف أو سبعة آلاف ريال أو ثمانية آلاف ريال.. لكن في القطاع الخاص مستحيل يوفّرون له السماعة بمبلغ وقدره، صعبة توفرها له الشركة، لكن إذا كان فيه دعم وتمويل من الدولة حكومي، يكون الموضوع أسهل".

4. إمكانيّة العمل عن بعد وتفعيل الأنظمة الإلكترونيّة:

اقترح المشارك (1) تنفيذ المهام إلكترونيّا تماما قائلا: "أفضّل يكون فيه فرص عمل رسميّة عن بعد بشكل كامل، أكثر من الموجودة حاليا، ويكون تطبيق نظام العمل عن بعد بشكل أوسع من الآن، بدل ما يكون الموظّف متواجد في المكتب، لماذا لا يكون العمل أكثر مرونة، ويكون عمله من المنزل، حتى يكون أسهل له من ناحية التنقّل في بعض الحالات"، وأكمل: "إذا أتيح لهم وظائف عن بعد، سوف تسهل عليهم أمور كثيرة؛ لأنه في ناس عندهم مشكلة في الحركة، إذا التقنيّة موجودة يشتغل فيها خلاص وهو في المنزل".

توصيات الدّراسة

في ضوء نتائج الدراسة، خلصت إلى مجموعة من التوصيات، وهي:

- تفعيل الشركات في القطاع الخاصّ لبرنامج مساعد الظلّ؛ لضمان جودة اندماج الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في بيئة العمل المساندة.
- تصميم وتقنين مقياس للرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة في بيئة العمل، ضمن خدمات متابعة.
- إضافة معيار معدّل الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة؛ لتجديد شهادة مواءمة للمنشآت المهيئة لبيئة العمل المساندة في القطاع الخاصّ.
- تكوين فريق عمل من خارج جهة العمل؛ مثل عمل شراكة مجتمعية بالتنسيق بين وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية من خلال برنامج مواءمة وبين هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال مبادرة مساعد الظل وجهة

العمل بالقطاع الخاص، وذلك لمتابعة وتقييم أداء الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وإيجاد الحلول للتحديات التي قد تواجههم في بيئة العمل المساندة.

- إقامة جهات العمل في القطاع الخاصّ شراكات مجتمعيّة مع جهات متخصّصة بتهيئة بيئة العمل.
- تمكين الأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، من العمل في فرص وظيفيّة قياديّة مؤثّرة؛ وتكليفهم بالإشراف على الخدمات المساندة المتعلّقة بتهيئة بيئة العمل المساندة؛ نظرا لفهمهم لطبيعة الأشخاص ذوي الإعاقة، ومتطلّبات الإعاقة لديهم.
- تدريب زملاء وزميلات العمل، على طريقة التعامل مع طبيعة الإعاقة لدى زملائهم ذوي الإعاقة في المنشأة؛ لمعرفة متطلّبات وآداب التعامل مع الإعاقة عند التواصل، والمشاركة الاجتماعيّة، والعمل الجماعي.
- إجراء مزيد من الدّراسات العلميّة حول دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، ومعرفة العوامل المؤثّرة في تحقيق الرضا الوظيفي، والعوامل المؤثّرة في تهيئة بيئة العمل المساندة، من خلال استهداف بيئات عمل مختلفة في القطاعين الحكومي والخاصّ، في ضوء تنوع خصائص المشاركين من حيث الجنس، نوع الإعاقة وشدّتها، والمسمّى الوظيفي.

الخاتمة

تعتبر بيئة العمل المساندة عاملا أساسيا في تحقيق الرضا الوظيفي ودافع مهم لزيادة الإنتاجية والدافعية للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تحقيق متطلّبات الوصول الشامل، واتخاذ السياسات والإجراءات التي من شأنها تحسين بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفيّة. وركزت الدراسة الحالية على استكشاف دور بيئة العمل المساندة في تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص العاملين من ذوي الإعاقة، وتوصلت إلى أنه لا يمكن تحقيق الرضا الوظيفي للأشخاص ذوي الإعاقة، إذا لم تقم الشركات بتحقيق متطلبات الوصول الشامل، وتكييف، وتعديل الأنظمة، والإجراءات.

المراجع

أبو السعود، ريهام عثمان. (2019). تطبيق مبدأ الوصول الشامل بما يلائم الاستخدام الآمن لذوي الإعاقة البصريّة دراسة حالة: المسارات الخارجيّة لمباني الجامعات. *مجلة العلوم والهندسة*، *47*(6)، 954-969.

اتش، زينب عبد الله، والشيراوي، مريم عيسى، والخميسي، السيد سعد. (2018). الفروق في أبعاد الرضا الوظيفي لدى الأشخاص المعاقين فكريّا بدرجة بسيطة: الملتحقين ببرنامج التوظيف المدعوم وغير المدعوم، *المجلة العربيّة للعلوم التربويّة والنفسيّة*، *2*(2)، 189-117

الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2007). الأمم المتحدة. متاح على الموقع https://maintenance.un.org /

الحنو، إبراهيم عبد الله. (2016). مدى استخدام منهجيّة البحث النوعي في التربية الخاصّة: دراسة تحليليّة لعشر مجلات عربيّة محكمة في الفترة من 2005م إلى 2014م، *مجلة التربية الخاصّة والتأهيل*، *3*(10)، 178-212.

الدعمس، وفاء خالد. (2018). الضغوط النفسيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفي والاكتئاب لدى الأطباء والممرضين، *مجلة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التربويّة والنفسيّة*، *26*(5)، 712-749.

الدوسري، مبارك سعد. (2016). معيقات نجاح تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة، *مجلة العلوم التربويّة*، *2*(11)، 15-31.

الرخيص، مها محمد. (2017). أبعاد ومكونات الرضا الوظيفي لدى العاملين في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي: دراسة تحليليّة توصيفيّة. *المجلة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث*، *1*(1)، 99-108.

الركيبات، أمجد فرحان. (2015). تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلاليّة الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة التربويّة المتخصصة*، *4*(6)، 1-14.

السجان، ندى بنت عبد الرحمن؛ والصرصيري، نسيم بنت عطا الله. (2020). استخدامات التقنيّة المساعدة في تطوير المهارات الوظيفيّة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة: مراجعة منهجيّة، *المجلة التربويّة الدوليّة المتخصصة*، *9*(2)، 78-89.

العامري، منى سالم. (2017). *علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفيّة لدى العاملين في المدارس الحكوميّة والخاصّة*. [رسالة ماجستير منشورة]. كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. جامعة الإمارات العربيّة المتحدة: الإمارات العربيّة المتحدة.

العجمي، ناصر سعد. (2016). تجربة برنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود رؤية جامعة وطموح وطن، *مجلة التربية الخاصّة والتأهيل*، *4*(15)، 1-10.

العجمي، ناصر سعد؛ والبتال، الجوهرة عبد الله. (2015). الصعوبات التي تواجه توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكريّة بمدينة الرياض. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التربويّة والنفسيّة*، *4*(14)، 237-270.

القريني، تركي عبد الله. (2018). *البرامج والخدمات الانتقاليّة للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالميّة*. الرياض: دار الزهراء.

المعايطة، عبدالله خالد. (2017). الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين) دراسة تطبيقيّة في شركة مناجم الفوسفات الأردنيّة المساهمة في العامة المحدودة) . *مجلة العلوم الاقتصاديّة*، *1*(2)، 25-75.

بوبيدي، لامية. (2019م). علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين دراسة ميدانيّة على عينة من أساتذة جامعة الوادي. *مجلة العلوم النفسيّة والتربويّة*، *5*(3)، 257-287.

رماش، محمد. (2020). *برامج تحسين جودة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي*. [رسالة ماجستير منشورة]. كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة محمد بوضياف: الجمهوريّة الجزائريّة.

رؤية المملكة العربيّة السّعوديّة. (2030). *رؤية Vision 2030 المملكة العربية السعودية*. تم الاسترجاع مارش 6 , 2022, من الرابط https://www.vision2030.gov.sa/ar/

شتيات، محمد إسعاف. (2019). الرضا الوظيفي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين في مدارس لواء بني كنانة. *مجلة كلّيّة التربية السياسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة*، *41*، 559-569.

طالب، مصطفى سعدي. (2019). *الرضا الوظيفي للعاملين وأثره على جودة الخدمة المقدمة- دراسة ميدانيّة على موظّفي قسم الموارد البشريّة في رئاسة الجامعة المستنصريّة*. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، *14* (121)، 255-274.

عبدالفتاح، عصام عطيّة. (2020). تصور مقترح لتحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة العريش في ضوء آرائهم. *المجلة التربويّة*، *77* (2)، 1255- 1319.

عبيدات، روحي مروح. (2014). *الصعوبات التي تواجه تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنيّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة*، الملتقى الرابع عشر للجمعيّة الخليجيّة للإعاقة، مدينة دبي، الإمارات العربيّة المتحدة.

محمود، أيسم سعد. (2020). رؤية مقترحة لتحسين جودة الحياة الوظيفيّة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليّة الدّراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة. *المجلة التربويّة بكليّة التربية*، *78* (3)، 1654-1734.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2010). الدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للمملكة العربية السعودية. مسترجع في 25 مارس 2023 من الرابط: https://www.kscdr.org.sa/ar/media/5019/uap-be-ar.pdf

منصور، السيد كامل؛ وفيصل، ضياء أبو علي. (2013). مساندة العاملين المعاقين فكريّا في بيئة العمل "الواقع والمأمول". *المجلة المصريّة للدّراسات النفسيّة*، *23* (8)، 104-135.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (0232). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. تم الاسترجاع مايو 21, 2023 من الرابط https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1

وزارة الموارد البشريّة والتنمية الاجتماعيّة. (2014). *الدليل الإرشادي لبيئة عمل نموذجيّة للأشخاص ذوي الإعاقة*. مسترجع في 17/ يونيو 2023 من: الدليل-الإرشادي(healthoasis.com.sa) pdf.

وزارة الموارد البشريّة والتنمية الاجتماعيّة. (2020م). *بيئة عمل ذوي الإعاقة*. مسترجع في 28 أكتوبر، 2020م من الرابط https://laboreducation.mlsd.gov.sa/index.php/ar/labor-education/299

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2023 أ). *برنامج مواءمة*. مسترجع في 25 مارس 2023 من رابط البرنامج: https://www.mowaamah.sa/

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2022). اللائحة التنفيذية لنظام العمل وملحقاتها. مسترجع في تاريخ 25 شتنبر 2023 من رابط البرنامج: https://www.hrsd.gov.sa/knowledge-centre/decisions-and-regulations/regulation-and-procedures/838894

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (1442هـ). نظام العمل. مسترجع في 25 مارس 2023 من رابط البرنامج: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.hrsd.gov.sa/sites/default/files/2023-02/hrsd.pdf

Americans with Disability Act. (2010). *Standards for Accessible Design*. Retrieved Oct 29, 2021 from https://www.ada.gov/law-and-regs/design-standards/2010-stds/

Akkerman, A., Janssen, C. G., Kef, S., & Meininger, H. P. (2016). Job satisfaction of people with intellectual disabilities in integrated and sheltered employment: An exploration of the literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 13*(3), 205-216.

Braun, V. and Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE Publication, London.

Creswell, J. W. (2009). Research design: *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.): SAGE Publications.

Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

Dong, S., & Guerette, A. R. (2013). Workplace accommodations, job performance and job satisfaction among individuals with sensory disabilities. *The Australian Journal of Rehabilitation Counselling, 19*(1), 1-20.

Jemielniak, D., & Ciesielska, M. (2018). Qualitative Research in Organization Studies. In M. Ciesielska, & D. Jemielniak (Eds.), *Qualitative Research in Organization Studies: Volume 1: Theories and New Approaches* (Vol. 2018). Palgrave Macmillan.

Lincoln,Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA; Sage In this classical text*, Yvonna Lincoln and Egon Guba describe the alternative terms.

Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2019). *Child with a disability*. Retrieved month Oct 29, 2020 from https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8

Kbar, G., Aly, S., Elsharawy, I., Bhatia, A., Alhasan, N., & Enriquez, R. (2015). Smart help at the workplace for persons with disabilities (SHW-PWD). *International Journal of Computer, Control, Quantum and Information Engineering, 9*(1), 84-90.

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars*. AISHE-J, 9, 3351.

Pereira-Silva, N. L., Furtado, A. V., & Andrade, J. F. C. D. M. (2018). Workplace inclusion from the standpoint of individuals with intellectual disabilities. *Temas em Psicologia, 26*(2), 1003-1016.

Pfeiffer, B., Braun, K., Kinnealey, M., Derstine Matczak, M., & Polatajko, H. (2017). Environmental factors impacting work satisfaction and performance for adults with autism spectrum disorders. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *47*(1), 1-12.

Rumrill, PH. D., & Cook, B, G. & Wiley, A, L. (2011). *Research In Special Education. Designs, Methods, and Applications*. Charles c Thomas, Publisher, LTD, USA.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان

Building a Proposed Educational Program Based on Space Education and Measuring its Effectiveness in Developing Awareness of Space Issues and the Developmental Dimensions of the Space Economy among Eleventh Grade Students in the Sultanate of Oman

منى بنت راشد النعيمي
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان
أحمد بن حمد الربعاني
جامعة السلطان قابوس

Muna Rashid AL-Na'aimi
Ministry of Education - Sultanate of Oman
Ahmed Hamad AL-Raabani
Sultan Qaboos University

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية، وقياس فاعليته في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، إضافة إلى قياس العلاقة الارتباطية، والعلاقة الاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في تنمية الوعي لدى عينة الدراسة، والتي تكونت من (30) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر من إحدى مدارس محافظة البريمي. واتبعت الدراسة المنهج الكمي شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة؛ لقياس فاعلية البرنامج. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين، وهما: مقياس الوعي بالقضايا الفضائية، ومقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وذلك بعد التأكد من قيم الصدق والثبات اللازمة. وكشفت نتائج هذه الدراسة؛ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الفضائية، والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى عينة الدراسة، وقد بلغ الفارق بين المتوسطين الحسابين الإجماليين في القياسين القبلي والبعدي للمتغيرين المعتمدين (3.17،3.19) على التوالي لصالح القياس البعدي لكل منهما. وبلغ حجم التأثير للمتغيرين المعتمدين (8.84،15.21) على التوالي، وهو حجم تأثير مرتفع جداً، وبلغت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين (1.51،1.57) على التوالي، وهي نسبة مرتفعة؛ مما دل على فاعلية البرنامج المقترح. وتم استخلاص عدد من الاستنتاجات، وعليها قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: طرق التدريس، الدراسات الاجتماعية، علوم الفضاء، رؤية عُمان 2040.

Abstract: The current study aimed to build a proposed educational program based on space education and measure its effectiveness in developing awareness of space issues and the developmental dimensions of the space economy, which consisted of (30) eleventh grade female students in Al Buraimi Governorate. The study followed a quasi-experimental quantitative approach with a one-group design. The study data was collected using two tools: a measure of awareness of space issues, and a measure of awareness of the developmental dimensions of the space economy, after ensuring the necessary validity and reliability values. The results of this study revealed: There are statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-measurements of the scale of awareness of space issues and the developmental dimensions of the space economy among the study sample. The difference between the two total arithmetic averages in the pre- and post-measurements of the two dependent variables reached (3.17, 3.19) respectively in favor of the dimensional measurement for each. The effect size for the two adopted variables was (8.84, 15.21), respectively, which is a very high effect size, and the percentage of Black's coefficient of adjusted gain for the two adopted variables was (1.51, 1.57), respectively, which is a high percentage. Which indicates the effectiveness of the proposed program. A few conclusions were drawn, and a set of recommendations and proposals were presented.

Keywords: Teaching methods, social studies, space sciences, Oman Vision 2040

(1) مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية –وزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان munaalnaaimi@gmail.com

(2) أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية – جامعة السلطان قابوس – سلطنة عُمان arabaani@squ.edu.om

المقدمة

لم يعد علم الفضاء من رفاهية العلوم، بل أصبح من العلوم المحورية التي ترتكز عليها العلوم الأخرى، والذي يتزامن مع ما يعيشه العالم اليوم من التطور والتقدم السريع في كافة المناحي المعرفية والتقنية، ذات الدور البارز في نهضة الشعوب وتقدم حضارتهم، حتى أصبح الفضاء مسرحاً جديداً للاكتشاف والسباق المحموم بين الدول المتقدمة؛ لإيجاد مناطق جديدة للعيش خارج كوكب الأرض. ويعتبر علم الفضاء كغيره من العلوم التي مرت بالكثير من القضايا التي أثرت على البيئة والأفراد والمجتمعات، مما أصبحت الحاجة حتمية؛ لإحداث اتجاه توعوي وتنموي جديد مركزه الفضاء الخارجي.

وفي المقابل؛ أصبحت قوة الدول لا تقاس بما تملكه من ثروات طبيعية، بل بما تملكه من عقول بشرية قادرة على الاستفادة من المعرفة في ابتكار طرق ووسائل إبداعية؛ للتغلب على المشكلات والتغيرات، والحصول على مصادر تنموية مستدامة (الزيادات، 2013). ويعد الاستثمار في هذه العقول أحد أهم مقاصد الدول؛ تحقيقاً لعوائد اقتصادية، واجتماعية، ومنافسة للدول المتقدمة، ومواكبة للتحولات التقنية والمعرفية والاقتصادية كأدوات استثمارية لتحقيقها (عفيفي، 2020)، واستجابةً لزيادة الطلب الاجتماعي على النظم التعليمية بمراحلها المختلفة، الذي يعتبر تحولاً يستجيب لطموحات الدول وأفرادها؛ من خلال إكساب الطلبة المعارف التربوية الفضائية التي تمكنهم من الفهم والإدراك العميق لقضاياها، وكيفية التغلب عليها واستثمارها؛ تحقيقاً لرفع مؤشرات الاقتصاد التنموي الفضائي للدول (Majid et al., 2018).

الأمر الذي يتطلب إعداد أجيال قادرة على مواجهة عالم مليء بالمعارف والمهارات والقضايا والتحديات، مما يجعلهم مستجيبين للتغيرات العالمية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التربية والتعليم بتضمين علوم الفضاء كتوجه هام ضمن توجهاتها الحديثة. من هنا برز مفهوم التربية الفضائية (Space Education)، إذ عرفها علي والعلياني (2018) بأنها: "أحد مجالات التربية التي تهدف إلى دراسة الفلك والفضاء، والتعرف على أبعادهما المختلفة، باستخدام أحدث الوسائل التكنولوجية؛ لتحليل مكامن وأسرار الفضاء، بما يعود بالفائدة على الطلبة وأصحاب الاختصاص ببناء وتطوير المناهج الدراسية في ضوء أطر التربية الفضائية؛ بغية تنمية الجوانب العلمية لديهم معرفياً ومهارياً ووجدانياً" (ص. 62).

وفي ظل التسابق العالمي نحو الفضاء خلال القرن الحالي، والاستثمارات الكبرى فيه، برزت أهمية التربية الفضائية بشكل واسع، بل أصبحت أمراً ملحاً؛ كاستجابة لمواكبة هذا التسابق والتوجه العالمي الذي يفضي في نهاية المطاف إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة (United Nations, 2022). وهذه الأهمية جاءت مدفوعة بسياسات وتوصيات المنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو (UNESCO, 2020) التي أوصت بضرورة الاتجاه نحو علوم الفضاء؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، مدعوماً بإقرار الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة (United Nations, 2020) مشروع الفضاء 2030 كاستراتيجية استشرافية؛ لإعادة تأكيد وتدعيم مساهمة الأنشطة الفضائية في تنفيذ الخطط العالمية، وتخصيص الرابع من أكتوبر من

كل عام بأن يكون الأسبوع العالمي للفضاء، والذي سعى إلى تحقيق الاستدامة الفضائية للعام الماضي (United Nations, 2022).

وتنطوي وجهة النظر؛ باعتبار أن التربية الفضائية أحد التوجهات الحديثة التي نالت اهتماماً عالمياً ودولياً ومحلياً بارزاً في الآونة الأخيرة، حيث تعالت الدعوات بضرورة تضمين التربية الفضائية، وتنمية الوعي بها وقضاياها وأبعادها التنموية، واستغلال موارد الفضاء المستدامة (Alahmari et al., 2019)، وهذا ما أكدته مكتب الأمم المتحدة لشؤون لفضاء الخارجي UNOOSA (2021) أن ذلك الوعي يساعد في تبني المؤسسات السياسات الطوعية في إدارة أدائها الاقتصادي في قطاع الفضاء. ويرى رحمة الله وآخرون Rahmatullah et al. (2020) أن للوعي الفضائي أهمية كبيرة في تعزيز السلوك الاقتصادي، الذي يقود النمو التنموي الشامل سواء كان على المستوى الخاص أو العام على حدٍ سواء.

فعلى الصعيد العالمي، ركزت تقارير مؤتمرات مكتب الأمم المتحدة لشؤون الفضاء الخارجي (UNOOSA, 2015; UNOOSA, 2016; UNOOSA, 2017; UNOOSA, 2018; UNOOSA, 2019; UNOOSA, 2020) على الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، ومنها بُعد السلام والأمن الدوليين من خلال بناء القدرات البشرية في علوم الفضاء، واستخدامها في الأغراض السلمية، وبُعد الصحة العالمية، وبُعد إدارة المخاطر والحد من الكوارث الطبيعية، وبُعد التغير المناخي، والبُعد البيئي كالرصد البيئي، والبُعد الزراعي من خلال تعزيز الإنتاجية والأمن الغذائي، والبُعد المائي المرتبط بالأمن المائي ومخاطر الفيضانات، والبُعد الصناعي المتعلق بالأدوات والأجهزة الفضائية، والبُعد التقني الذي يسهم في توفير البيانات المعلوماتية وتسهيل التواصل الداعم لحل القضايا الفضائية، والبُعد الثقافي من خلال نشر ثقافة التعلم مدى الحياة والبحث العلمي، وبُعد البحث العلمي والابتكار المتعلق بتمويل البحوث والدراسات الفضائية وابتكار ما يساعد على استثمار الموارد المستدامة من الفضاء، ودعم تلك الجهود المبذولة ببناء مراكز إقليمية في مختلف الدول؛ لتدريس علوم وتكنولوجيا الفضاء؛ مما يحفز من رفع قيمة الاقتصاد الفضائي للدول.

وهذا الصوت النافذ من منظمة دولية بحجم مكتب الأمم المتحدة لشؤون الفضاء الخارجي (UNOOSA) تعضده آلاف الأصوات من مختلف المنظمات والمؤسسات الدولية والإقليمية، كان أبرزها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OCED (2021) يؤكد على أهمية توجيه النظم التعليمية نحو توظيف التربية الفضائية بحلول العام 2030 كجزء أساسي من بناء مستقبل التعليم؛ لتنمية الوعي الفضائي لدى الطلبة.

وتعكس الأرقام المسجلة في مؤشر التنافسية الفضائية لتقرير نمو الاقتصاد الفضائي العالمي لعام 2019، عن نمو اقتصاد الفضاء عالمياً بنحو 423.8 مليار دولار أمريكي، لتشمل مجموعة من الأنشطة المتعلقة بالبحث والاستكشاف العلمي، وبحسب تقرير الفضاء الصادر عن مؤسسة الفضاء Space Foundation (2022)، ما يشير إلى ارتفاع قيمة اقتصاد الفضاء إلى 469 مليار دولار في عام 2021 بزيادة قدرها 9% عن العام السابق، وأكثر من 224 مليار دولار تم

توليدها من المنتجات والخدمات الفضائية، مما يدعو إلى الاهتمام المتزايد بالتربية الفضائية والوعي بها؛ تحقيقاً للاقتصاد الفضائي المستدام.

وأكد مكتب الأمم المتحدة لشؤون الفضاء الخارجي UNOOSA (2022) أهمية التربية الفضائية في ظل ما يشهده العالم من تطور في إمكانية وصول الجميع إلى الفضاء. ويركز البنك الدولي The World Bank (2017) على الدور الذي تلعبه التربية الفضائية في تعزيز قدرة الطلبة على استخدام المعلومات التي ترسلها الأقمار الصناعية في مجال رصد التقدم؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في جميع المجالات، وبالتحديد في التنمية الحضرية، والزراعة، والتنمية الريفية، وإدارة الموارد المائية.

أما على الصعيد الدولي؛ فقد أوصى المؤتمر الدولي للفضاء المنعقد في دبي (IAC, 2021) بضرورة امتلاك المعارف والمهارات الفضائية واستخدامها لحل القضايا المعاصرة، كما أكد المؤتمر الدولي للملاحة الفضائية المنعقد في دبي (2020) الانعكاسات الإيجابية لاستخدام التقنيات الفضائية على الدول، وأظهرت نتائج المؤتمر العربي الحادي عشر في علوم الفضاء والفلك في الشارقة (2014) الدور الكبير لعلوم الفضاء وتوظيف تقنياته في تعزيز التقدم العلمي والوعي بهذا المجال، وأكد مؤتمر علوم الفلك الخامس "أستروكون 21" المنعقد في قطر (2021) على أهمية الوعي الفضائي، وأوصت الندوة الدولية المنعقدة عن بُعد في مركز ترينذز TRENDS (2020) بدور التربية الفضائية في تحقيق التنمية المستدامة، وأهمية تضمينها في التعليم؛ لمواجهة التحديات العالمية.

في حين يتجلى على الصعيد المحلي، تأكيد مؤتمر عُمان للفلك والفضاء في مسقط (2013) على أهمية توظيف التربية الفضائية وقضاياها وأبعادها في محتوى المناهج الدراسية، بما يتوافق مع أهداف رؤية عُمان 2040 (وثيقة الرؤية، 2019)، حول تنمية كوادر بشرية ذات كفاءة عالية بمهارات المستقبل في التعليم؛ لرفع موقع سلطنة عُمان ضمن مؤشراتها التنافسية العالمية. كما أنشأت وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات (2023) المركز الوطني للفضاء والتقنية المتقدمة والذكاء الاصطناعي، كخطوة متقدمة في الاستفادة من القطاع التكنولوجي الفضائي في تحقيق أهداف الخطط التنموية ورؤيتها الوطنية، بتوقيع عدد من المعاهدات الدولية مع وكالة الفضاء الأوروبية.

وفي هذا الصدد، تتجه سلطنة عُمان نحو التغييرات الكبيرة التي يشهدها قطاع الفضاء العالمي، الذي يفتح آفاقاً فريدة في الأبعاد التنموية المتنوعة؛ للاستفادة من الفرص والتقنيات المتاحة، ومواجهة التحديات لحل القضايا، ودعم الجهود الرامية إلى بناء اقتصاد رقمي مزدهر مستدام قائم على المعرفة والابتكار، كونه المحرك الرئيس للاقتصاد المحلي، فتتجه السلطنة نحو تحقيق أهدافها المستقبلية، ووضع سياسة الاقتصاد الفضائي ضمن قائمة الأولويات من أجل تحقيق رؤية عُمان 2040، باعتبارها الأساس الذي تقوم عليها طموحاتها وخططها المستقبلية لقطاع الفضاء على المدى الطويل (السياسة والبرنامج التنفيذي لقطاع الفضاء، 2023)، وهذا أكدته نتائج وتوصيات "مؤتمر الشرق الأوسط للفضاء"

المنعقد في محافظة مسقط 8-10 يناير 202م، بالتعاون مع الوكالات والشركات وكبار المسؤولين المشاركين به؛ لرفع الوعي الفضائي بكافة الدول حول الفرص التي يوفرها قطاع الفضاء بالمنطقة (وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات، 2024).

وتأسيساً على ذلك؛ يعد بناء القدرات من خلال تنمية ثقافة الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي أحد أهم المكتسبات المطلوبة الداعمة للتنوع الاقتصادي لرؤية عُمان، وخاصة خلال الظروف الاقتصادية التي تمر بها المجتمعات والدول؛ لإسهامها في الإدارة الجيدة للموارد وتوظيفها والاستثمار بها فكرياً ومعنوياً ومادياً وصولا إلى الاستقرار الاقتصادي المستدام (Alahmari et al., 2019)، في حين يذكر حسب النبي (2020) أن غياب هذا الوعي لدى الأفراد يخلق عدم الاستقرار للمجتمعات، وهو ما يحتم أهمية رفع مستويات الوعي بالقضايا، والوعي التنموي ومسؤولياته تجاه الحاضر والمستقبل لقطاع الفضاء.

ومع تزايد أخطار القضايا الفضائية المتمثلة في التلوث الذي خلفه الإنسان، والتي كانت سبباً للتفاعل السلبي مع بيئته، وطلباً للتقدم والتطور بدرجة كبيرة، فقد اتجهت معظم دول العالم إلى سن القوانين والتشريعات التي تنظم علاقة الإنسان مع بيئته من جهة، وكيفية التعامل مع موارد الفضاء بما يكفل حمايتها من جهة أخرى (أعدور، 2013). غير أن هذه الدول أدركت أن صيانة الفضاء وحمايته لا يمكن أن تحققها النواحي التشريعية، والعلمية، والتقنية وحدها، وإنما هي مسألة تربوية يجب أن تبدأ بالإنسان نفسه، وذلك من خلال تنمية قدراته ورفع مستوى وعيه بالفضاء وتبصيره بقضاياه، وأهمية حمايته؛ لاستثمار موارده في تنمية أبعاد الاقتصاد الفضائي ورفع مؤشراته التنافسية (Feldman & Storper, 2018).

وعرف شاهين (2011) القضايا الفضائية بأنها: "الموضوعات التي تعبر عن الظواهر المرتبطة بالفضاء، وينتج عنها آثاراً طويلة المدى في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتعليمية، وتتباين خطورتها وتأثيرها حسب قربها وبعدها من كوكب الأرض" (ص. 36).

وتهدد القضايا الفضائية الشعوب النامية والمتقدمة على حدٍ سواء؛ مما جعل معظم الدول تهتم بتلك المشكلات، فتشكلت المنظمات المتخصصة في مجال دراسة أخطار الظواهر الفضائية، كمكتب الأمم المتحدة لشؤون الفضاء الخارجي (UNOOSA)، ووكالة الفضاء الدولية (NASA)، ولجنة استخدام الفضاء الخارجي في الأغراض السلمية (United Nations COPUOS)، والمجلس الاستشاري لجيل الفضاء (Space Generation Advisory Council)، وجمعية الفضاء الوطنية (NSS). كما عقدت المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والإقليمية والعالمية؛ لمناقشة مواضيع مختلفة تتعلق بالقضايا الفضائية، التي تهدد حياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى (UNOOSA, 2022).

وبطبيعة الحال؛ أن التوعية الهادفة بالقضايا الفضائية من حيث مسبباتها، وكيفية حدوثها، والاطلاع على الجانب الإيجابي منها، والحد من آثارها السلبية؛ كفيل بتجنب المجتمعات والأفراد الكثير من الخسائر، وعليه كان لزاماً على الدول أن تعمل جاهدة عبر أنظمتها التعليمية على غرس الثقافة الفضائية للتعامل مع تلك القضايا، وتنمية الوعي بسبل

الحد منها (جمعة، 2023). ومن الأمثلة التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية وتوعية الطلبة بها: الكوارث الطبيعية، والفيضانات، والأعاصير، والزلازل، والأوبئة، والتغير المناخي، والزيادة السكانية، والإشعاع الإلكتروني، والثقوب السوداء، والحطام الفضائي، والنفايات الفضائية، وغيرها (الغريبية، 2018).

ويعد الاقتصاد في العصر الراهن أحد ضروريات التنمية الشاملة، وضماناً رئيساً لاستدامتها بأبعادها الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والصحية، والبيئية، والتقنية، وغيرها. وارتبط الاقتصاد مؤخراً بقطاع الفضاء حتى أطلق عليه ما يعرف بالاقتصاد الفضائي، والذي تعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2020)، بأنه: "فرع من فروع الاقتصاد العالمي الذي يشمل كافة الأنشطة والموارد القيمة خارج كوكب الأرض، والتي تنعكس آثارها إيجاباً على البشرية ومجتمعاتها في سياق البحث واستكشاف الفضاء وفهمه وإدارته".

وتعددت التعريفات التي وردت في الأدبيات والدراسات السابقة موضحة مفهوم الوعي بالأبعاد التنموية، حيث وردت عند فلدم وستوربر Feldman and Storper (2018) بأنه: "فهم استثمار الموارد المتاحة في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والصحية، والبيئية؛ للوصول بالأفراد والمجتمعات للحياة المستدامة حاضراً ومستقبلاً" (P. 143).

وفي هذا الإطار؛ يعتبر الفضاء قطاعاً قائماً على العلم والتقنية والابتكار، ومصدراً للعديد من الفرص التي تساهم في تنويع الاقتصاد، ودعم التحول إلى مجتمع رقمي، وتتبلور أهداف الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي كما ورد في وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات (2023)، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو (2022)، في تعزيز الاستثمار والترويج عن الفرص في القطاع الفضائي، وتنمية الوعي الفضائي من خلال المساهمة في تنويع الاقتصاد الوطني، وجذب القدرات الوطنية لقطاع الفضاء بزيادة أنشطة البحث والتطوير العلمي.

وعلاوة على ما سبق؛ يذكر الزيادات (2013) أن الأهداف التنموية ترتمي نحو الاقتصاد الفضائي، بحيث تشكل أحد أساسيات التنمية المستدامة؛ لتحقيق الاستقرار الاقتصادي، من خلال تنويع القاعدة الإنتاجية القائمة على التعددية الصناعية والاستثمارية في قطاع الفضاء، المتمثلة في تقديم خدمات الاتصالات وتقنية المعلومات كالاستشعار عن بعد ودوره في تطوير الأهداف الزراعية والبيئية والصحية والتعدين، والأبحاث والتطوير في شتى المجالات، وخاصة بما يتعلق بقطاع الاتصالات، والإعلام، والعوالم الافتراضية، والميتافيرس، وتقنية الهولوجرام، والسياحة الفضائية، فضلاً عن التحول في مفهوم السلم والحرب بإدخال عالم الفضاء وتطوير تقنياته لأهداف اقتصادية، وأهداف أمنية بامتلاك قوة الردع الفضائي؛ وقايةً ودفاعاً للمخاطر المحتملة (Stevens et al., 2012).

وفي ضوء ذلك؛ تقوم التربية الفضائية على إيجاد بيئة محفزة للتعليم والتعلم، من حيث مدخلات عالية الجودة للمباني المدرسية، والفصول الدراسية، والمختبرات الفنية والتقنية، بالإضافة إلى تطوير البرامج التعليمية والمناهج الدراسية برؤية جديدة تهتم بالوعي للقضايا الفضائية، وتدفع اتجاه الأبعاد التنموية المستدامة للاقتصاد الفضائي (الشديفات،

2017)، وتفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية معتمدة على العديد من الممارسات والتطبيقات والاستراتيجيات الحديثة، التي تساعد الطلبة على تنمية معارفهم ووعيهم بالقضايا والأبعاد التنموية الفضائية (الدقيل، 2019).

ومن زاوية أخرى؛ تعد مناهج الدراسات الاجتماعية جوهر المناهج الدراسية في العملية التعليمية؛ نظراً لطبيعة محتواها وشموليتها لجميع فروع العلوم الأخرى (Treffinger et al., 2023)، وتعنى بدراسة العلاقة بين الإنسان والمحيط الذي يعيش فيه وخارجه، كما تهتم بدراسة أثر ذلك المحيط في الإنسان وتأثره به (Weeks et al., 2014)، بما يحتويه العديد من الأبعاد والقيم التربوية التي تركز على تنمية الوعي بالقضايا الفضائية، والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى الطلبة، وإعدادهم للتفاعل مع مكونات اقتصاد الفضاء المتنوعة (غانم، 2017)، من خلال تنمية المعارف والمهارات التي تمكنهم من المساهمة في رفع مستوى اقتصاد الفضاء والمحافظة عليه وتنمية موارده على نحو أفضل (العميري، 2017).

وتأتي التربية الفضائية في صلب الخطط التنموية؛ كونها تستهدف الإنسان بوصفه العنصر الأساسي في التنمية وسيلةً وهدفاً، ولذلك تحتل التربية الفضائية إطاراً للتوعية بالقضايا الفضائية المرتبطة أساساً بعملية التغير الاجتماعي والاقتصادي، فهي تمثل إحدى الحاجات الأساسية للفرد والأسرة والأمة والعالم أجمع (علي و العلياني، 2018)، فهي نافذة واسعة تطل منها على الاتجاهات المعاصرة في مضامينها وأساليبها، كما أنها وسيلة لتطوير محتوى مختلف المناهج الدراسية عامةً، ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصةً، بما تحمله من مفاهيم ومبادئ واتجاهات وقيم إيجابية لمعالجة القضايا الفضائية وتحقيقاً للتنمية الشاملة المستدامة (Ottavianelli & Good, 2002)، وتمكن التربية الفضائية من مواجهة المسائل الفضائية الراهنة والمستقبلية، واتخاذ القرارات الصائبة حولها؛ لكونها أداة لعقلنة الواقع الفضائي وإخضاعه للبحث والدراسة (جمعة، 2023).

وبغية تحقيق ذلك الهدف المنشود؛ فإن الأمر يستوجب توظيف التربية الفضائية وتقنياتها الحديثة في التدريس، حيث يشير ويكس وفايتولي Weeks and Faiyetole (2014) إلى اهتمام الجغرافيون في البحث عن استراتيجيات وبرامج وأساليب تتناسب مع ثورة التقنيات الفضائية، مثل تقنية تحديد المواقع العالمي (GPS)، ونظم المعلومات الجغرافية (GIS)، والاستشعار عن بعد (R.S)، والتصوير الجوي، والتصوير الفضائي؛ لما لها م أهمية في جمع ومعالجة المعلومات والبيانات وتحديد المشكلات وإيجاد الحلول الإبداعية لها.

وبالرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ تبين وجود عدد قليل من الدراسات السابقة بشكل عام، والدراسات العُمانية بشكل خاص التي تناولت موضوعات قريبة من موضوع التربية الفضائية، في حين لم يجد الباحثان ما يتناول الوعي بالقضايا الفضائية، والوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، ومن أهمها دراسة أفيول Afful (2020) التي هدفت إلى توظيف علوم الفضاء في القرن الواحد والعشرين، حيث اتبعت الدراسة المنهج المزجي المختلط، باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمية، لعينة تكونت من (504) طالباً، و(54) أكاديمياً، في حين تم جمع البيانات النوعية باستخدام أسئلة المقابلة شبه المقننة لعينة تكونت من (20) طالباً، و(10) أكاديميين من عينة الدراسة الأصلية، وخلصت

نتائجها إلى تأييد الطلبة والأكاديميين على تكامل برنامج علوم الفضاء، وتقديم رؤى ثاقبة ومثيرة للاهتمام حول إمكانية زيادة مستقبل تعليم علوم الفضاء في أستراليا.

وسعت دراسة علي والعلياني (2018) إلى بناء برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من خلال أداة الاستبانة، وبناء قائمة معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء في ضوء نتائجها، بحيث اشتملت على (3) أبعاد، و(109) بند فرعي شملت الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ومن ثم تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء في ضوء تلك القائمة، وخلصت نتائج الدراسة إلى بناء البرنامج المقترح الذي تضمن (30) وحدة مطورة باستخدام مدخل التشريب بخطواته المنهجية، ووزعت على صفوف المرحلة الثانوية.

ومن الدراسات العُمانية التي تقاربت مع موضوع الدراسة الحالية؛ دراسة السعيدي وآخرون (2023) التي تقصت درجة توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي الكمي بإعداد بطاقة تحليل مكونة من (24) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وكشفت نتائجها أن مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة ضعيفة، وأوصى الباحثون بضرورة تضمينها في المناهج، وتوعية معلمي الدراسات الاجتماعية بأهمية تدريسها من خلال البرامج التدريبية.

في حين تناولت دراسة الدايرية وآخرين (2022) الكشف عن توجهات المناهج الدراسية نحو علوم الفضاء من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، من خلال استخدام المنهج الوصفي، المكون من استبانة بها (33) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة، وأوصى الباحثون بالضرورة الملحة بتضمين موضوعات علوم الفضاء في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتوفير التقنيات الداعمة للتعليم.

وتمت الإفادة من عرض الباحثين للدراسات السابقة في العديد من الأمور التي تمثلت في تكوين قاعدة جيدة من المعلومات التي تعتبر خطوط عريضة لمدى حاجة المناهج الدراسية عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصة، إلى إعادة هيكلة موضوعات محتواها التعليمي، وتأطير أهدافها في ضوء التربية الفضائية وتنمية الوعي بقضاياها وأبعادها التنموية للاقتصاد الفضائي.

وبعد استعراض خلفية الدراسة وأدبياتها، وانطلاقاً من إيمان سلطنة عُمان في ضوء رؤيتها 2040 بضرورة تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، من خلال تعزيز المعارف الفضائية للطلبة، وانسجاماً مع حرص وزارة التربية والتعليم على مواكبة مستجدات العصر الرقمي لجميع المراحل التعليمية، وذلك عن طريق التنمية المعرفية الواعية بالقضايا الفضائية والاقتصاد الفضائي وفق المعايير العالمية، تبلورت فكرة هذه الدراسة ببناء برنامج تعليمي

مقترح قائم على التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من الدعوات العالمية نحو الاقتصاد الفضائي، ولأن التربية من أهم وسائل تحقيق أهدافه، ونظراً للدور الذي يمكن أن تسهم فيه مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وفي إطار مراجعة نظرية للأدبيات والدراسات العُمانية السابقة المتعلقة بالتوجه نحو ذلك، فقد اتضح للباحثين أن هناك شح في الدراسات السابقة التي تناولت القضايا والأبعاد التنموية الفضائية، وأنها لم تتطرق لتنمية الوعي الفضائي الذي يرتبط بالواقع الحالي لقطاع الفضاء؛ نظراً لحداثته على الساحة التربوية، وهذا ما يتماشى مع ما أشارت له الدراسات التربوية السابقة (الغافري، 2018؛ المنصوري، 2019؛ الدايرية وآخرون، 2022؛ السعيدي وآخرون، 2023؛ Weeks & Faiyetole, 2014; Al Saud, 2022).

وبالرغم من تلك التوجهات التربوية الحديثة، إلا أن هناك تحديات جمة تقف دون بلوغ ذلك، ومنها قلة الدراسات الإقليمية والمحلية المتعلقة بالكشف عن مضامين التربية الفضائية، وتنمية الوعي بالقضايا الفضائية، والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وكل الدراسات السابقة لم تتعد دراسة علوم الفضاء البحتة، ولم يتم تناولها من الناحية التربوية، ولم تتطرق لدراسة القضايا الفضائية، أو الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي.

وتحقيقاً لأهداف الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل في تطوير النظام التعليمي؛ لمواكبة متطلبات التنمية المستدامة بما يتوافق مع الاحتياجات المستقبلية للنظام التعليمي في ضوء تحقيق أولويات رؤية عُمان 2040، وضمان اكتساب الطلبة المهارات والوعي اللازم؛ لمواكبة التطور المتسارع نحو الاقتصاد الفضائي، وتعزيز التنافسية لديهم في ظل التحولات الاقتصادية، بما يكفل لهم التوجه نحو نوعية المهن والوظائف المستقبلية في قطاع الفضاء (وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2021).

وبدأت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان في الآونة الأخيرة الأخذ بنتائج وتوصيات بعض الدراسات المتعلقة بالفضاء، وبتوجهات حثيثة نحو إدخال القضايا والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، فقد أكدت المديرية العامة للمناهج (2021) أن للاقتصاد الفضائي أهمية عالمية ومن الضروري مساهمة التربية في دمج القضايا والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي في الخطط التربوية والبرامج التعليمية على كافة المستويات (United Nations, 2023).

على الرغم من هذه التحديات المحتملة، فإن تدريس التربية الفضائية وتنمية الوعي بالقضايا والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، من شأنه أن يوفر ثروة من العوائد على المجتمعات والدول، من خلال الوصول إلى البيانات الفضائية، وتكوين قاعدة وطنية من الأجيال الصاعدة للفضاء مستقبلاً، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية من بناء برنامج تعليمي

مقترح قائم على التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان؟ ويتفرع من السؤال الرئيس، عدد من الأسئلة الفرعية، وهي كالآتي:

1. ما فاعلية بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان؟
2. ما فاعلية بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان؟

فرضيات الدراسة:

وقد وضعت الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كالآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للوعي بالقضايا الفضائية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

4- لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1- إعداد قوائم بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وبناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية، ودليل تدريسه، إضافة إلى إعداد أدوات الدراسة الكمية والنوعية.

2- قياس فاعلية تطبيق البرنامج التعليمي المقترح قائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

3- قياس فاعلية تطبيق البرنامج التعليمي المقترح قائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

4- الكشف عن نمط ودرجة العلاقة الارتباطية والعلاقة الاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها من خلال الآتي:

- **الأهمية النظرية:**

- استجابةً للتوجهات العالمية والإقليمية والوطنية التي تنادي بضرورة مواكبة المناهج الدراسية للتغيرات والمستجدات العالمية في مجال الاقتصاد الفضائي، وعززت هذه التوجهات الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 التي تتمثل رؤيتها في "تنمية موارد بشرية تمتلك القيم والمعارف والمهارات اللازمة بما يمكنها من العيش منتجة في عالم اقتصاد المعرفة، ومؤهلة للتكيف مع متغيرات العصر، ومحافظة على هويتها الوطنية وقيمها الأصيلة، وقادرة على الإسهام في رقي الحضارة الإنسانية" (مجلس التعليم العُماني، 2017).
- تماشياً مع البدء بعملية بناء مناهج جديدة للدراسات الاجتماعية التي تم اعتمادها بالقرار الوزاري رقم (2018/313) بشأن تشكيل لجنتين: رئيسية وفنية؛ لرسم السياسات العامة لمناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الدراسية من (3-12)؛ وبالتالي فإن هذه الدراسة يمكن أن تقدم مبررات مهمة مبنية على أساس علمي لدعم التوجه نحو التربية الفضائية.
- بناء قرارات واضحة تختص بتنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لطلبة الصف الحادي عشر؛ تحقيقاً لأهداف الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في بناء قدرات مستدامة للبحث العلمي في قطاع التعليم.

- إثراء الأدب التربوي في التربية الفضائية، بتقديم رؤى وأفكار ونوافذ جديدة يمكن أن تكون محل دراسة للعديد من الباحثين، حيث تعتبر من الدراسات الرائدة والأولى من نوعها – على حد اطلاع الباحثان – والتي تتناول التربية الفضائية ودورها في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي في مناهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان.
- الإسهام في تحقيق مضامين رؤية عُمان 2040 وأولوياتها وأهدافها الاستراتيجية في التعليم والبحث العلمي والابتكار من جهة، والتنويع الاقتصادي والاستدامة المالية من جهة أخرى، بتشكيل أطر متكاملة تنافسية لاقتصاد متنوع قائم على التقنية والمعرفة والابتكار، وتعميق الاستثمار في القطاعات ذات القيمة المضافة العالية.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تقديم برنامج تعليمي مقترح قد يفيد وزارة التربية والتعليم، والقائمون على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، قائم على التربية الفضائية وعلاقته بتنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، والذي يُعد إضافة جديدة للحقل التربوي؛ لعدم وجود مثل هذا البرنامج التعليمي – على حد اطلاع الباحثان – مسبقاً.
- تنمية وعي طلبة التعليم ما بعد الأساسي في القضايا الفضائية، وتعزيز اتجاهاتهم نحو الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، ومعالجة المشكلات التعليمية في مناهج الدراسات الاجتماعية.
- تكوين أفراد قادرين على إدراك البيئة من حولهم وخارج كوكب الأرض، وما تتضمنه من موارد تساعدهم على النهوض بمؤشرات الاقتصاد العالمي والمحلي؛ تلبيةً للتوجهات التربوية الحديثة.
- تضيف للمعلمين أساليب جديدة مقترحة تساعدهم على التنويع في التدريس، كما تساعد المشرفين على الرجوع لها وقت الحاجة عند توجيه معلميهم وتدريبهم أثناء الخدمة.
- تقديم أدوات بحثية يمكن الإفادة منها في تطوير استراتيجيات التعليم في التربية الفضائية، والدراسات المشابهة لها.

حدود الدراسة:

اقتصرت محددات الدراسة على الآتي:

- المحددات الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح قائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي.
- المحددات البشرية: طالبات الصف الحادي عشر.
- المحددات المكانية: مدرسة آمنة بنت الإمام جابر بن زيد بمحافظة البريمي في سلطنة عُمان.
- المحددات الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024م.

مصطلحات الدراسة:

– **البرنامج التعليمي (Instructional Program)**: يعرفه إبراهيم (2009) اصطلاحاً بأنه: "خطوات منهجية ذات قواعد تجريبية، تهدف إلى تكوين نظام يتم من خلاله عرض مجموعة من المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالأنشطة المناسبة؛ لضمان نجاحه" (ص. 43).

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: مجموعة مترابطة من الموضوعات الأساسية في التربية الفضائية التي تهدف إلى تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

– **التربية الفضائية (Space Education)**: يعرفها أوتافينيلي وقود (Ottavianelli & Good, 2002) بأنها: "فرع من فروع التربية التي تهدف إلى دراسة علوم الفضاء، والتعرف على أبعاده المختلفة، والوعي العام بالفضاء والقضايا المتعلقة به، وإعداد جيل قادر على مواجهة المستجدات" (P. 117).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: أحد التوجهات الحديثة للتربية نحو الفضاء، باعتبارها عملية منظمة وموجهة، تهدف إلى تنمية وعي الطلبة وفهمهم للظواهر الفضائية وقضاياها، وتكوين الاتجاهات القيمية نحو الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وتنميتها لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان من خلال بناء وتطبيق البرنامج التعليمي.

– **الوعي بالقضايا الفضائية (Awareness of Space Issues)**: يعرفها روميل وبيلينقز (Rummel & Billings, 2004) بأنها: "إدراك العقبات والتحديات التي فرضتها التغيرات العلمية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية الكمية والكيفية والحالية والمستقبلية على العالم، وتؤثر على حياة الأفراد والمجتمعات، وتجعل استمرار منفعتها لأكبر عدد من الأجيال" (P. 49).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنه: كل ما يرتبط بالظواهر الجغرافية والفضائية من تغيرات تؤثر في الحياة، ويتطلب الوعي بها؛ لتدارك أضرارها، وكيفية التعامل معها بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع والحياة ككل.

– **الوعي بالأبعاد التنموية (Awareness of Developmental Dimensions)**: وتعرفه غانم (2020) اصطلاحاً بأنه: "إدراك مجموعة من الأنشطة الاقتصادية التي تؤدي إلى الارتقاء برفاهية الدول، مع الحرص على الموارد الطبيعية المتاحة" (ص. 44).

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنها: الفهم العميق لاستثمار الموارد المتاحة في كافة المجالات الاقتصادية، والبيئية، والصحية، والثقافية، وغيرها؛ وصولاً لرفع الوعي بمؤشرات الاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

– **الاقتصاد الفضائي (Space Economy)**: وتعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2020)، بأنه: "فرع من فروع الاقتصاد العالمي الذي يشمل كافة الأنشطة والموارد القيمة خارج كوكب الأرض، وتنعكس آثارها إيجاباً على البشرية ومجتمعاتها في سياق البحث واستكشاف الفضاء وفهمه وإدارته".

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: الاستغلال التجاري المستقبلي والاستشرافي لمجالات التنمية المستدامة في الفضاء وتوعية طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان بأهميته كأحد القطاعات الواعدة بتحقيق الرفاه للشعوب والمجتمعات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الكمي (Quantitative Research) شبه التجريبي – ذو تصميم المجموعة الواحدة؛ لملائمته لطبيعة الدراسة، وبهدف الإجابة عن أسئلتها والتحقق من صحة فرضياتها، وبغية قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر في محافظات سلطنة عُمان للعام الدراسي 2023-2024م، والبالغ عددهن (23501) طالبة، وفقاً للكتاب السنوي الإحصائي (وزارة التربية والتعليم العُمانية، 2023).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من إحدى المدارس الحكومية، وهي مدرسة آمنة بنت الإمام جابر بن زيد في محافظة البريمي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المتيسرة.

مواد الدراسة وأدواتها:

تطلب تنفيذ هذه الدراسة بناء موادها وأدوات جمع البيانات من خلال الآتي:

أولاً– مواد الدراسة:

1- البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية.

2- دليل المعلم المقترح لتدريس البرنامج التعليمي القائم على التربية الفضائية.

ثانياً– أدوات جمع البيانات للدراسة:

تتمثل في أداتين، وهي كالآتي:

- مقياس الوعي (القبلي/البعدي) بالقضايا الفضائية، والمكون من (4) مجالات، يندرج تحت كل مجال (10) فقرات، بإجمالي (40) فقرة.
- مقياس الوعي (القبلي/البعدي) بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، والمكون من (14) مجال، يندرج تحت كل مجال (5) فقرات، بإجمالي (70) فقرة.

وتم الاعتماد في إعداد المقياسين على مقياس ليكرت الخماسي بالاستجابات الآتية (دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1).

صدق أدوات الدراسة:

تم التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص وعددهم (15) في المناهج وطرق تدريسها، والقياس والتقويم، والخبراء التربويين المختصين بتأليف وتطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم العُمانية، وخبراء الاقتصاد وعلم الفلك والفضاء؛ وذلك للحكم على مدى ارتباط فقراتها وصلاحيتها، وإبداء آرائهم حول درجة انتماءها ودرجة وضوحها من حيث الصياغة اللغوية، وبعض النواحي في التصميم والتنظيم، والتعديل المقترح والأخذ به.

ثبات أدوات الدراسة:

تم التأكد من ثبات أدوات الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (20) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر في محافظة مسقط، وتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي له، في حين تم التأكد من ثبات قائمة القضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات العام للمقياس ككل (0.98)، وتعتبر جميعها قيم تؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة:

- أساليب الإحصاء الوصفي البسيط: استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الأدوات الكمية للدراسة.
- أساليب الإحصاء الاستدلالي: معادلة اعتدالية طبيعة التوزيع (Shapiro - Wilk)، واختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired-Samples T Test)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearon Correlations)؛ لقياس صدق الاتساق الداخلي (البنائي)، والعلاقة الارتباطية للمتغيرين المعتمدين، ومعامل مربع إيتا (Squared Eta)؛ لقياس حجم التأثير، ومعامل بلاك للكسب المعدل (Black Modified Gain)؛ لقياس الفاعلية، ومعامل بيتا (Beta Coefficient)؛ لقياس العلاقة الاعتمادية التنبؤية. وقد تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. 28).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الأول على: **ما فاعلية بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لمجموعة أفراد عينة الدراسة، كما يوضحه الجدول (1):

جدول 1

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمجالات مقياس الوعي بالقضايا الفضائية

م	المجال	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)	نسبة الكسب المعدل لبلاك
1	الوعي بقضايا الفضاء (القريب/المرئي) لكوكب الأرض	القبلي	1.97	0.28	40.911	29	0.000	7.47	1.50
		البعدي	4.80	0.20					
2	الوعي بقضايا الفضاء المجاور (المحيط) بكوكب الأرض (كوكب مجرة درب التبانة)	القبلي	1.99	0.30	42.681	29	0.000	7.79	1.51
		البعدي	4.83	0.14					
3	الوعي بقضايا البعيد (غير المرئي) لكوكب الأرض	القبلي	1.95	0.27	46.595	29	0.000	8.51	1.50
		البعدي	4.79	0.17					
4	الوعي بقضايا التقنيات الفضائية	القبلي	1.97	0.27	49.345	29	0.000	9.01	1.52
		البعدي	4.84	0.13					
	المتوسط الكلي لمقياس الوعي بالقضايا الفضائية	القبلي	1.97	0.23	55.341	29	0.000	10.10	1.51
		البعدي	4.82	0.14					

يوضح الجدول (1) أن قيمة (ت) على مستوى المتوسط الكلي لمقياس الوعي بالقضايا الفضائية بلغت (55.341)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000)، وهي قيمة أصغر من (0.01)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الفضائية، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الأكبر؛ إذ بلغت قيمته (4.82)، مقارنة بمتوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (1.97).

وهذا يؤدي إلى دحض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الفضائية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان.

ويكشف الجدول (1) أن تأثير البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية على الوعي بالقضايا الفضائية مرتفع بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لمجالات مقياس الوعي بالقضايا الفضائية، حيث إن قيمة حجم التأثير لمقياس القضايا الفضائية بلغت (10.10) وهي قيمة مرتفعة جداً أكبر من (0.80)، وتدل على أن نسبه كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية لدى طلبة الصف الحادي عشر

في سلطنة عمان. كما أن نسبة الكسب المعدل لمقياس الوعي بالقضايا الفضائية بلغت (1.51)؛ مما يدل على أن البرنامج كان له فاعلية كبيرة في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية.

وتعزى هذه النتائج إلى أن طبيعة محتوى موضوعات البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية وما يرتبط به من أنشطة تعليمية تعلمية، تؤكد على دور الطالبات الفعّال في جمع المعلومات عن القضايا الفضائية التي يمتد أثرها مستقبلاً، مما ساهم في تمكنهن من وضع حلول إبداعية لها، وهذا ما اتفقت معه نتائج ستيفنس وآخرون (Stevens et al., 2012) أن إكساب الطلبة المعارف التربوية الفضائية التي تنمي وعيهم بالقضايا الفضائية وتمكنهم من الفهم والإدراك العميق لإيجاد الحلول الابتكارية لها، يخلق جيلاً واعداً بتحقيق الأهداف المرجوة للمجتمع.

علاوة على ذلك؛ ساهمت طريقة عرض موضوعات البرنامج التعليمي، واستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة، والأنشطة التعليمية التعلمية وأساليب التقويم والقراءات الإضافية التي تضمنها البرنامج في تقديم القضايا الفضائية بشكل محسوس، مما مكّن الطالبات من التعرف على القضايا الفضائية ومكوناتها والربط بينها، وتحويلها إلى مهارات عملية من خلال الأنشطة التعلمية التي وفرتها، وأتاحت لهن تطبيق التعلم الذاتي وتهيئة الموقف التعليمي التعلمي وتنظيمه على النحو الذي يستثير دافعيتهن نحو التعلم، ويزيد من قدرتهن في الاعتماد على النفس في اكتساب المعرفة، وتنمية العديد من المعارف والمهارات كمهارة التفكير ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد، والتفكير الاستدلالي، والتفكير المنطقي، باعتماد الطالبات على خبراتهن السابقة وربطها بالخبرات الجديدة، وهذا ما أكدته نتائج الشديفات (2017)، والدقيل (2019)، أن تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية المعتمدة على العديد من الممارسات والتطبيقات والاستراتيجيات الحديثة، تساعد الطلبة على تنمية معارفهم ووعيهم بالقضايا الفضائية، وأكد جمعة (2023) أن التربية الفضائية تقوم على إيجاد بيئة محفزة للتعليم والتعلم.

السؤال الثاني على: **ما فاعلية بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لمجموعة أفراد عينة الدراسة، كما يوضحه الجدول (2):

جدول 2

نتائج اختبار (ت) لجميع مجالات مقياس الوعي للبعد التنموي للاقتصاد الفضائي للقياس القبلي والبعدي لدى أفراد عينة الدراسة

م	المجال	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)	نسبة الكسب المعدل لبلاك
1	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بالمجال البيئي	القبلي	1.91	0.40	43.110	29	0.000	7.87	1.56
		البعدي	4.89	0.14					
2	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال إدارة المخاطر والكوارث	القبلي	1.89	0.40	41.355	29	0.000	7.55	1.57
		البعدي	4.90	0.15					

3	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال الاتصالات وتقنية المعلومات	القبلي	1.97	0.37	40.974	29	0.000	7.48	1.55
		البعدي	4.90	0.14					
4	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال التغير المناخي	القبلي	1.95	0.43	36,694	29	0,000	6,70	1,57
		البعدي	4.92	0,15					
5	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بالمجال الصناعي	القبلي	1.93	0.36	36.670	29	0.000	6.69	1.50
		البعدي	4.79	0.19					
6	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال البحث العلمي والابتكار	القبلي	1.95	0.47	30.360	29	0.000	5.54	1.54
		البعدي	4.87	0.19					
7	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال السياحة	القبلي	1.92	0.38	38.637	29	0.000	7.05	1.60
		البعدي	4.95	0.10					
8	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال التعدين	القبلي	1.85	0.41	31.144	29	0.000	5.69	1.51
		البعدي	4.77	0.26					
9	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال النقل	القبلي	1.81	0.41	43.012	29	0.000	7.85	1.60
		البعدي	4.92	0.13					
10	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بالمجال المائي	القبلي	1.89	0.35	47.050	29	0.000	8.59	1.59
		البعدي	4.93	0.10					
11	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بالمجال الثقافي	القبلي	1.87	0.39	41.477	29	0.000	7.57	1.59
		البعدي	4.93	0.13					
12	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بالمجال الزراعي	القبلي	1.87	0.41	41.666	29	0.000	7.61	1.60
		البعدي	4.95	0.10					
13	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بالمجال الصحي	القبلي	1.84	0.35	51.041	29	0.000	9.32	1.59
		البعدي	4.92	0.12					
14	البُعد التنموي للاقتصاد الفضائي المرتبط بمجال الأمن والسلام الدوليين	القبلي	1.79	0.37	49.638	29	0.000	9.06	1.61
		البعدي	4.93	0.12					
المتوسط الكلي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي		القبلي	1.89	0.19	83.331	29	0.000	15.21	1.57
		البعدي	4.90	0.10					

يوضح الجدول (2) أن المتوسط الكلي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، قد سجل أعلى فارق بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين (القبلي والبعدي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة القياس البعدي (4.90) من أصل (5.00)، وبانحراف معياري (0.10) ، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة القياس القبلي (1.89) من أصل (5.00)، وبانحراف معياري (0.19)، وبلغ الفارق بين المتوسطين الحسابيين للقياس القبلي والبعدي (3.19)، وهي قيمة تدل على أن الفرق بينهما مرتفعاً جداً.

وبلغت قيمة (ت) لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي (83.331) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة أصغر من ($\alpha \leq 0.01$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي المقترح.

وتم اختبار فرضية الدراسة الثانية والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان".

ولاختبار هذه الفرضية؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired Samples t-test)، وحساب حجم التأثير باستخدام مقياس كوهين (Cohen's d)، ولمعرفة فاعلية البرنامج تم تطبيق معامل بلاك للكسب المعدل (Blake Modified Gain Ratio)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول 3

نتائج حجم التأثير والفاعلية بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي

الدرجة الكلية لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي	التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)	نسبة الكسب المعدل لبلاك
	القبلي	30	1.89	0.19	83.331	0.000	15.21	1.57
	البعدي	30	4.90	0.10				

يتضح من الجدول (3) أن قيمة (ت) بلغت (83.331)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.01)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000)، وهي قيمة أصغر من (0.01)؛ ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وتعود هذه الفروق لصالح القياس البعدي ذو المتوسط الأكبر؛ إذ بلغت قيمته (4.90)، مقارنة بمتوسط القياس القبلي الذي بلغ (1.89)، بفارق (3.19)، مما يدل أن الفرق بينهما مرتفعاً جداً.

وهذا يؤدي إلى دحض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.01) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

كما يكشف الجدول (3) أن تأثير البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية في تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي مرتفع بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، حيث إن قيمة حجم التأثير للمقياس ذاته بلغت (15.21) وهي قيمة مرتفعة جداً أكبر من (0.80)، وأن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي بلغت (1.57) مما تدل على أنها نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

وصفوة القول؛ تعزى هذه النتائج إلى أن البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية أسهم في تزويد الطالبات بمعرفة ثرية عن الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وماهيتها ومجالاتها والتقنيات المرتبطة بها، مما كان له دور

رائد في تمكين الطالبات من تعلمها وتنمية الوعي الفضائي لديهن. بالإضافة إلى مساهمته في ربط الطالبات بالحياة الواقعية، واستخدام الأبعاد المعاصرة التي ترتبط بالفضاء، والبحث في مسبباتها، مما أتاح لهن فرصة التفكير وإيجاد الحلول المبتكرة لها، وهذا ما يسهم في تنمية الوعي لدى النشء الصاعد ويجعله قادراً على مواجهة الصعوبات التي تعترض حياتهم في المستقبل، وهذا ما أكدته معه نتائج الأحمري وآخرون (Alahmari et al., 2019) بضرورة تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وتنويعها باستغلال موارد الفضاء المستدامة.

وتأسيساً على ذلك؛ تدل هذه النتائج على أن استخدام التربية الفضائية المصحوبة باستراتيجيات التعلم البنائي ونماذجه في تدريس موضوعات البرنامج التعليمي المقترح ساهم بإيجاد جو من التفاعل والمتعة والحماس والدافعية نحو التعلم من خلال تفعيل العمل الجماعي ضمن المجموعات الصغيرة، مما كان له الأثر الإيجابي في التفاعل المستمر ورفع مستوى الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى الطالبات، واتفقت مع ما أشارت له منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED, 2021) بأهمية توجيه النظم التعليمية نحو توظيف التربية الفضائية بحلول العام 2030 كجزء أساسي من بناء مستقبل التعليم؛ لتنمية الوعي الفضائي لدى الطلبة.

نص السؤال الثالث على: **هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار فرضية الدراسة الثالثة والتي تنص على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان". ولاختبار هذه الفرضية؛ تم استخدام اختبار بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول 4

نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي

م	المتغير المعتمد	الارتباط	الوعي بالقضايا الفضائية	الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي
1	الوعي بالقضايا الفضائية	قيمة معامل الارتباط	1	**0.954
		قيمة مستوى الدلالة		0.000
2	الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي	قيمة معامل الارتباط	**0.954	1
		قيمة مستوى الدلالة	0.000	

يكشف الجدول (4) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية قوية في النمو بين كل من الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، فكلما زاد النمو في الوعي بالقضايا الفضائية زاد النمو في الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي بمعامل ارتباط طردي قوي (ت) بلغت (ر= 0.954)، وذلك حسب التصنيف الذي أورده أبو حماده (2017). ووفقاً لهذه النتيجة؛ تم دحض الفرضية الصفرية الثالثة، واستبدالها بالفرضية البديلة الموجهة والتي تنص على

أن: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان".

وتنص فرضية الدراسة الرابعة على أنه: "لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان".

ولاختبار هذه الفرضية؛ تم اختبار الانحدار الخطي لاستكشاف العلاقة الاعتمادية التنبؤية بين الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 5

نتائج اختبار الانحدار الخطي لاستكشاف العلاقة الاعتمادية التنبؤية بين الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي

معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	قيمة الثابت	معامل الانحدار	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
0.954	0.910	283.810	0.000	1.976	0.607	16.847	0.000

يوضح الجدول (5) وجود علاقة اعتمادية تنبؤيه خطية دالة إحصائياً بين درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في مقياس الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.954) وهي دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.01)، ومعامل التحديد (مربع معامل الارتباط) يفسر ما نسبته (0.910). أي أن (91%) من تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي ناتجة عن تنمية الوعي بالقضايا الفضائية، والمتبقي (9%) يعزى إلى عوامل أخرى.

كما يظهر الجدول (5) أن قيمة (ف) بلغت (283.810) وهي دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (α≤0.01)، وهذا يعني أن الوعي بالقضايا الفضائية يسهم إسهاماً قوياً في تنمية الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي. كما بلغت قيمة الانحدار أو درجة التأثير (0.607) بافتراض تحييد بقية المتغيرات، مما يؤكد أن كل زيادة في تنمية الوعي بالقضايا الفضائية بمقدار درجة واحدة ستؤدي إلى زيادة في الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي بمقدار (0.607)، ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (ت) التي وصلت إلى (16.847)، وهي دالة عند مستوى (α≤0.01).

وبالتالي، يمكن التنبؤ بدرجات وعي طالبات مجموعة الدراسة في مقياس الوعي بالقضايا الفضائية من خلال درجات وعيهن في مقياس الوعي بالأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من درجات الوعي (1.976). وفي ضوء ما سبق؛ تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: "توجد علاقة اعتمادية تنبؤيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين متوسطات درجات مجموعة

الدراسة بين مقدار النمو في الوعي بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان".

وتعزى هذه النتائج إلى أن تنمية الوعي في القضايا الفضائية لابد أن يرافقه تنمية الوعي في الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي؛ نظراً لاتصالهما ببعض، وأن مناهج الدراسات الاجتماعية بيئة حاضنة لكليهما، فتنمية الوعي في أحدهما لابد أن يلازمه تنمية وعي في المتغير الآخر. ويستخلص الباحثان من هذه النتائج؛ أن البرنامج التعليمي المقترح القائم على التربية الفضائية ساهم بشكل فعّال وإيجابي ومؤثر في تنمية وعي طالبات الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان، بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج والاستنتاجات، توصل الباحثان إلى مجموعة من التوصيات، كالآتي:

- الإفادة من البرنامج التعليمي للدراسة الحالية في الخطط التطويرية للبرنامج التعليمية والمناهج الدراسية من خلال إدخال منهج خاص بالتربية الفضائية لطلبة التعليم ما بعد الأساسي.
- العمل على تضمين القضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي في مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان، بما يتناسب مع أعمار الطلبة ومستوياتهم، ومراعاة التوازن والشمول والتتابع والتكامل عند تضمينها.
- تبني وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان للتوجه الحديث الهادف إلى تدريس التربية الفضائية والتوعية بقضاياها وأبعادها التنموية والاقتصادية.

مقترحات الدراسة:

استناداً إلى توصيات الدراسة الحالية، وما سبقها من النتائج والاستنتاجات، يقترح الباحثان مجموعة من الدراسات المستقبلية، وهي كالآتي:

- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية النظريات والقوانين الفضائية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.
- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية المهارات الفضائية والاتجاه نحو تعلمها لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.
- بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على متطلبات تدريس التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات التدريسية المرتبطة بها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان.

المراجع:

إبراهيم، عزيز. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع– القاهرة.

أبو حمادة، سها. (2017). فاعلية برنامج إثرائي في الجغرافيا قائم على النظرية التواصلية باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب في تنمية بعض مهارات البحث الجغرافي لدى طالبات الصف التاسع. *مجلة البحث العلمي في التربية، 2*(18)، 585-616.

أعدور، خالد. (2013). *الآثار القانونية للاستشعار عن بعد من الفضاء الخارجي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قسطنطينة1.

جامعة الشارقة. (2014). *المؤتمر العربي الحادي عشر في علوم الفضاء والفلك وذلك بالتزامن مع عقدها للمؤتمر الدولي الثاني في تاريخ العلوم عند العرب والمسلمين*. مسترجع بتاريخ 2014.11.15 من الرابط https://n9.cl/mu1xq

جامعة قطر. (2021). *مؤتمر علوم الفلك الخامس "أستروكون 21"* . مسترجع بتاريخ 2021.10.5 من الرابط https://n9.cl/k5ir9

جمعة، شيماء. (2023). برنامج مقترح في جغرافيا المدن الذكية قائم على النظرية الترابطية لتنمية بعض مفاهيم الأمن السيبراني والتفكير المستدام لدى الطلاب المعلمين – بكلية التربية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 9*(15)، 78-179.

الجمعية الفلكية العمانية. (2010). *دعم التعليم وتدريس الفلك والفضاء*. مسترجع بتاريخ 2022.8.2 من الرابط https://falak.om/

حسب النبي، أحمد. (2020). الثورة الصناعية الرابعة والجاهزية التكنولوجية في التعليم الإعدادي في ألمانيا وإمكانية الإفادة منها في تطوير الجاهزية التكنولوجية في التعليم الإعدادي في مصر. *كلية الدراسات العليا للتربية، 28*(3)، 69-172.

الدايرية، هدى، وأمبوسعيدي، عبدالله، والرواحي، عمار، والحسني، عبير. (2022). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نحو علوم وتكنولوجيا الفضاء ودور المعلمين في تعزيزها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 23*(4)، 37-66.

الدقيل، صفية. (2019). فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الجغرافي (GIS). *رابطة التربويين العرب، 112*(32)، 239-262.

الزيادات، ماهر. (2013). مستوى الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية، 3*(12)، 4-40.

السعيدي، حميد، والبلوشي، فهد، والكعبي، محمد. (2023). مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. *مجلة المناهج وطرق التدريس، 2*(3)، 1-14.

شاهين، إبراهيم. (2011). *مستوى جودة موضوعات علوم الأرض في كتب العلوم للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الشديفات، طارق. (2017). القيم المتضمنة في الكتاب الإلكتروني لمادة علوم الأرض والبيئة للصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة الأقصى، 21*(1)، 247-278.

شركة تقنيات الاتصالات الفضائية. (2020). *مذكرة تفاهم بين جامعة السلطان قابوس وشركة تقنيات الاتصالات الفضائية*. مسترجع بتاريخ2020.3.29 من الرابط https://omansat.com/ar/omansat-squ-signed-memorandum

عفيفي، محرم. (2020). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تصويب التصورات البديلة في علم الفلك وتنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 70*(70)، 763-817.

علي، حسين، والعلياني، طامي. (2018). برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1*(97)، 53-110.

العميري، فهد. (2017). دور أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئات تعليمية تعلمية تعزز مهارات التفكير لدى طلبة الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعة أم القرى. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة- جامعة صنعاء، 5*(9)، 101-135.

الغافري، سالم. (2018). *مدى تضمين مفاهيم الوعي الاستهلاكي في كتب الدراسات الاجتماعية للصفين (11-12) بسلطنة عُمان ووعي الطلبة بها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

غانم، تفيده. (2017). معايير قومية مقترحة لتضمين تكنولوجيا الفضاء وعلوم الأرض في مناهج التربية الابتدائية. *المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 1*(14)، 23-45.

غانم، تفيده. (2020). تصور مقترح لتضمين معايير علوم الأرض والفضاء في منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية وفاعليته في تحقيق بعض الأهداف التعليمية لدى التلاميذ. *المجلة التربوية، 71*(71)، 29-88.

الغريبية، فاطمة. (2018). *مستوى الوعي بالكوارث الطبيعية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

مجلس التعليم العُماني. (2017). *وثيقة فلسفة التعليم في سلطنة عُمان*. سلطنة عُمان.

المديرية العامة لتطوير المناهج. (2021). *وثيقة المفاهيم الفضائية والفلكية في المناهج الدراسية العُمانية*. مسترجع بتاريخ 2022.8.29 من الرابط https://n9.cl/li44v

المنصوري، عارف. (2019). واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربية والإنسانية، 1(1)، 90-112.

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). (2022 يوليو 18). *بناء القوى العاملة العالمية للمستقبل في علوم الفضاء والتدريب على القمر الصناعي بنموذج "كان سات"* . مسترجع بتاريخ 2023.1.18 من الرابط https://n9.cl/q9ujm

وثيقة الرؤية. (2019). *رؤية عُمان 2040*. سلطنة عُمان. مسترجع بتاريخ 2020.2.11 من الرابط https://www.2040.om/Oman2040-AR.pdf

وزارة التربية والتعليم العُمانية. (2023). *الكتاب السنوي للإحصاءات السنوية 2022-2023*. مسترجع بتاريخ 2024.2.18 من الرابط https://n9.cl/cz3do

وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (2021). *الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل. سلطنة عُمان*. مسترجع بتاريخ 2022.3.18 من الرابط https://2u.pw/UmLgv

وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات. (2023). *السياسة والبرنامج التنفيذي لقطاع الفضاء العماني*. مسترجع بتاريخ 2022.1.14 من الرابط https://n9.cl/5psxh

وزارة النقل والمعلومات وتقنية المعلومات. (2023). *البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة*. مسترجع بتاريخ 2022.10.4 من الرابط https://www.mtcit.gov.om/ITAPortal_AR/ITA/default.aspx

وزارة النقل والمعلومات وتقنية المعلومات. (2024). *مؤتمر الشرق الأوسط للفضاء*. مسترجع بتاريخ 2024.1.4 من الرابط https://n9.cl/cw1w0

Afful, A. (2020). *Space science education–inspiring the 21st century space sector professionals through teaching and learning* [Unpublished doctoral dissertation]. RMIT University.

Al Saud, M. (Ed.). (2022). *Applications of Space Techniques on the Natural Hazards in the MENA Region*. Springer Nature.

Alahmari, M., Issa, T., & Nau, S. (2019). Faculty awareness of the economic and environmental benefits of augmented reality for sustainability in Saudi Arabian universities. *Journal of Cleaner Production*, *226*, 259-269.

FAO. (2021). *New Memorandum of Understanding Promotes Use of Earth Observation Data for Food and Agriculture Statistics*. Retrieved from the link https://www.fao.org/news/story/en/item/1394960/icode/

Feldman, M., & Storper, M. (2018). Economic growth and economic development: Geographical dimensions, definition, and disparities. *The new Oxford handbook of economic geography*, *143*, 143-157.

IAC. (2021). *International Space Conference*. Retrieved in 26.10.2021 from the link https://n9.cl/0cj82

Kuckartz, U. & Radiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*, Cham, Springer

London: SAGE Publications.

Majid, R., Abdullah, M., Bais, B., Hasbi, A. M., Bahri, N. S., Bahari, S. A., & Mokhtar, M. H. (2015, August). Malaysian students' perception and attitude towards space science: A pilot study. In *2015 International Conference on Space Science and Communication (IconSpace)* . 297-301.

OECD. (2020). *Measuring the Economic Impact of the Space Sector Key Indicators and Options to Improve Data.* Retrieved in 20.2.2023 from the link https://n9.cl/5l6v3

Ottavianelli, G., & Good, M. (2002). Space education: a step forward. *Space Policy*, *18*(2), 117-127.

Pearson Education Limited.

Rahmatullah, R., Inanna, I., & Ampa, A. (2020). How Informal Education Fosters Economic Awareness in Children. *Dinamika Pendidikan*, *15*(2), 202-214.

Rummel, J., & Billings, L. (2004). Issues in planetary protection: policy, protocol and implementation. *Space Policy*, *20*(1), 49-54.

Space Foundation. (2022). *Benefits of Space for Humankind*. Retrieved in 20.1.2023 from the link https://n9.cl/dmhr0

Stevens, M., Lossow, S., Fiedler, J., Baumgarten, G., Lübken, F. J., Hallgren, K., ... & Englert, C. (2012). Bright polar mesospheric clouds formed by main engine exhaust from the space shuttle's final launch. *Journal of Geophysical Research: Atmospheres*, *117*(D19).

The World Bank. (2017). *Using Satellites to Monitor Progress toward the SDGs.* Retrieved in 26.9.2020 from the link https://n9.cl/wxzo5

Treffinger, D., Isaksen, S., & Stead-Dorval, K. (2023). *Creative problem solving: An introduction*. Routledge.

TRENDS. (2020). *Space and Sustainable Development Goals*. Retrieved in 15.1.2021 from the link https://n9.cl/o1kbj

UNESCO. (2020). *Space Science Supports the Achievement of the Sustainable Development Goals.* ITU News Magazine. Retrieved from the link https://n9.cl/kdeu1

United Nations. (2022). *World Space Week 4-10 October*. Retrieved in 2.7.2020 from the link https://www.un.org/en/observances/world-space-week

United Nations. (2023). *The United Nations in the Age of Space Entrepreneurship*. Retrieved in 17.2.2024 from the link https://n9.cl/su9g3

UNOOSA. (2015). *Use Space Information in Disaster Management*

UNOOSA. (2016). *The future of human activities in outer space.* Retrieved in 18.4.2022 from the link https://n9.cl/ipxlk

UNOOSA. (2017). *With reinforcement Space cooperation for global health.* Retrieved in 18.4.2022 from the link https://n9.cl/7udf9

UNOOSA. (2018). *Governance Outer Space*. Retrieved in 18.4.2022 from the link https://n9.cl/l14f3

UNOOSA. (2019). *Use Space Information to address climate change, nature loss and pollution.* Retrieved in 18.4.2022 from the link https://n9.cl/dqp8j

UNOOSA. (2020). *Use Space Information in Disaster Management*

UNOOSA. (2022). *Exploration and Innovation in Space*. Retrieved in 22.4.2022 from the link https://n9.cl/39ect6

Weeks, E., & Faiyetole, A. (2014). Science, technology, and imaginable social and behavioral impacts as outer space develops. *Acta astronautica, 95*(6), 166-173.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

درجة ممارسَة معلمي اضطرابات التواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة ذوي الإعاقة بالمدينة المنورة

The degree to which teachers of Communication Disorders practice educational activities based on the development of language intelligence skills among students with disabilities in AL Madinah AL Munawwarah

هلال محمد الحارثي

الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة

Helal Mohammed Al-Harthei

Islamic University of AL Madinah AL Munawwarah

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى التّحقق من درجة ممارسة معلميّ اضطرابات التّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغَويِّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، والكشف عن دلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد العينة التي تُعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعيّ (معلم– معلمة)، أو اختلاف نوع الإعاقة لدى الطلبة (فكرية، سمعية، بصرية، اضطراب طيف التوحد). واستخدم البحث المنهج الوصفيّ، من خلال تطبيق استبانة قياس درجة ممارسة المعلمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغَويِّ لدى طلبة التربية الخاصة (إعداد: الباحث)، على عيّنة مكونة من (121) معلمًا ومعلمة من معلميّ اضطرابات التواصل بالمدينة المنورة. وأظهرت النتائج أن معلميّ اضطرابات التواصل يمارسون الأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى طلبة برامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة بدرجة متوسطة، وفق الترتيب التالي: الكتابة، ثم القراءة، ثم التحدث، ثم الاستماع، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية جميع مهارات الذَّكاء اللُّغَويِّ لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف نوع الإعاقة لدى الطلبة

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، علم النفس.

Abstract: The aim of the current research is to verify the degree to which teachers of Communication Disorders practice educational activities based on the development of language intelligence skills among students with disabilities in special education programs and schools in Madinah, and to reveal the significance of differences in the average responses of respondents attributed to gender differences (teacher - teacher), or different type of disability among students (intellectual, auditory, visual, autism spectrum disorder). The research used the descriptive method, through the application of a questionnaire measuring the degree of teachers ' practice of educational activities based on the development of language intelligence skills among special education students (prepared by: researcher), on a sample of (121) teachers of Communication Disorders teachers in Medina. The results showed that teachers of Communication Disorders practice educational activities based on the development of language intelligence skills among students of special education programs and schools in Medina with an average degree, according to the following order: writing, then reading, then speaking, then listening, with significant differences in the degree of teachers practicing educational activities based on the development of all language intelligence skills for the benefit of teachers, and there are no significant differences due to the different type of disability among students.

Keywords: special education, psychology.

(1) أستاذ علم النّفس المشارك، الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة helal@iu.edu.sa

المقدمة

يرى علماء التربية وعلم النفس أن النمو العقلي للفرد يعتمد إلى حد كبير على درجة نموه اللغوي، وأنه كلما تطورت لغة الفرد زادت قدراته العقلية، وارتفع مستوى ذكائه، وأصبح تفكيره أقوى؛ ولذلك فإن المهارات اللغوية تعد مقياسًا لتحديد مستوى ذكاء الأفراد، وأنّ للاختبار اللغوي قيمة مهمة تفوق قيمة أي اختبار ذكاء آخر (Robert, 2016). أمّا مشكلة تعلم واكتساب اللغة فإنها إحدى أبرز مشكلات تطور ونمو العقل البشري، وأيّ قصور في نمو هذه القدرات يؤثر سلبًا على أداء الطالب الدراسي، أو قدرته على التواصل مع الآخرين؛ ولذلك يعمل المعلمون على معالجة هذه المشكلة من خلال حث الطلبة على المشاركة في الأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات الذَّكاء اللُّغويّ، كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وذلك من خلال المشاركة في الأنشطة التعليمية اللّغويّة المتنوعة (رشيد، 2022).

وظهر مصطلح الذَّكَاء اللُّغَويِّ على يد عالم النفس الأمريكي، هوارد جاردنر (Howard Gardner)، حينما قدم مفهومًا جديدًا للذكاء الإنساني من خلال نظرية الذكاء المتعدد، والتي افترض من خلالها وجود ثمانية ذكاءات أساسية لدى الإنسان، هي: الذّكاء الرياضي، والمنطقي، واللّغويّ، والمكاني، والجسمي، والموسيقى، والشخصي، والاجتماعي، وأن الذَّكاء اللُّغويّ، هو موهبة تعلم واستخدام اللغات، وتشمل القدرة الفعّالة على التعبير عن الذات كتابيًا أو شفهيًا، وتذكّر الأشياء. ويظهر ذلك عند الكُتّاب والشّعراء والمترجمين ذوي الذَّكَاء اللُّغَويِّ المرتفع (Gardner, 1983).

وذكر إبراهيم (2015)، وماكفي (2008) Mcvey أنّ مهارات الذكاء اللغوي تتمثل في مهارة الاستماع، والتي تتمثل في القدرة على فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع، وإعمال العقل فيما يقال، والتفاعل معه، والاستجابة له بشكل صحيح، ثم مهارة التحدث، وتتمثل في القدرة على استخدام اللغة بشكل صحيح، من خلال توظيف المهارات اللفظية واللغوية والصوتية والبلاغية أثناء عملية الاتصال، مع حسن الإلقاء، ثم مهارة القراءة، وهي عملية عقلية انفعالية تتضمن تفسير الرموز والرسومات التي يتلقاها القارئ من خلال النظر بعينيه، وفهم معانيها، وربط التجارب السابقة بهذه المعاني، مع التذوق اللغوي، والاستنباط، والنقد، وإصدار الحكم، وحل المشكلات، ثم مهارة الكتابة، وهي نشاط لغوي يعبر من خلاله الكاتب عن مشاعره وانفعالاته وأحاسيسه، والأفكار التي تدور في ذهنه، والمواقف والتجارب التي يعيشها، بأسلوب أدبي جميل ومعبر، دقيق التصوير، واسع الخيال.

وأبان جاردنر (2004) أن الذَّكَاء اللُّغَويِّ للطلبة ينمو مع ممارسة الأنشطة الطّلابيّة المختلفة التي يقدمها المعلّم للطلبة، وذلك من خلال ممارسة مهارات اللغة، وحسن اختيار الكلمات والألفاظ والتراكيب اللغوية، وطرق توظيفها في كافة مجالات الحياة اليومية.

ويعمل الذَّكَاء اللُّغَويّ على التعرف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، مما يتطلب تعزيز نقاط القوة لديهم، ومعالجة نقاط الضعف والعمل على تنميتها؛ الأمر الذي يؤدي إلى توجيه الطلبة إلى التخصصات العلمية والوظائف التي تناسب قدراتهم وميولهم (السرور، 2010).

كما أن الاهتمام بتنمية الذكاء اللغوي يأتي من خلال الأنشطة التّعليميّة، ونظراً لأهمية هذا النوع من الذكاء الذي يسهم في تنمية قدرات الطلبة على التواصل الاجتماعي، ويؤثر على نموهم النفسي السليم؛ مما يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي في المدارس بشكل عام، ويؤثر على مهارات التواصل الاجتماعي بشكل خاص؛ الأمر الذي يدفع المدارس للاهتمام بالأنشطة التي تعمل على تنمية مهاراته لدى الطلبة، وبالتالي نمو شخصية الطالب، وارتفاع مستوى أدائه وتحصيله الدراسي (حسن والعتيبي، 2015).

وعند التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي فإنه يجب الأخذ بالحسبان أن تعلم هذه المهارات يعد عملية تكاملية شاملة؛ لأن اللغة مجموعة مهارات لا يمكن فصلها عن بعضها، ولكن يمكن تحقيق التكامل بينها من خلال ممارسة النشاطات اللغوية المرتبطة بالمهارات اللغوية، إضافة إلى إثراء محتوى المقررات الدراسية بالأنشطة التعليمية اللغوية المتنوعة، التي تعمل على تكامل مهاراتها (البصيص، 2011).

والأنشطة التّعليميّة التي تعمل على تنمية مهارات اللغة تعد أهم عوامل تحقيق أهداف التعليم، حيث تسهم في بناء شخصيات الطلبة، وتعمل على تنمية قدراتهم على التفاعل الإيجابي مع مجتمعاتهم، وتكوين الاتجاهات الإيجابية والقيم النافعة لديهم، كما تسهم في فهم الخبرات التربوية، وترفع مستويات التحصيل اللغوي لديهم؛ وبذلك فإن مشاركة الطالب في الأنشطة التّعليميّة المختلفة تشبع حاجاته وميوله، وتكشف عن مواهبه ومهاراته وقدراته، وتعمل على صقلها وتوجيهها وتنميتها، بحكم أنها تمثل الجانب التطبيقي للمادة العلمية المدروسة، الذي يسهل على المتعلم فهم المادة واستيعابها وتثبيتها في ذهنه، من خلال اعتمادها على عدد من الحواس (الخليفة، 2017).

وأثبتت دراسة البلاونة وحمزة (2017) أنّ الطلبة ذوي القدر المناسب من الذَّكَاء اللُّغَويّ يظهرون اهتمامًا بمهارات اللغة كالاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، وهؤلاء الطلبة ناجحون في مجال التعليم؛ وذلك لأن الأفراد الذين يمتلكون قدرًا من مهارات الذَّكَاء اللُّغَويّ هم قادرون على التحدث بطلاقة، وصياغة الأساليب الشيقة لما يريدون التعبير عنه، كما أنهم يمتلكون مهارات وأساليب الإقناع من خلال الأدلة المنطقية في أسلوب حديثهم، ويقدمون الحلول المقنعة لحل المشكلات اللفظية بشكل مستمر ودائم.

وبما أن الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة يواجهون العديد من التحديات التي تعيق من قدراتهم على التعلم، واكتساب العديد من المهارات الحياتية، وهو ما توصلت إليه دراسة حمد (2018) التي أكدت أن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون العديد من التحديات التي تعيق قدرتهم على التعلم مقارنة بأقرانهم، والتي يأتي من أبرزها عدم قدرتهم على

اكتساب المهارات الحياتية المختلفة، خاصة المهارات والقدرات اللّغويّة، وذلك مما يضعف دافعية التعلم لديهم، ويؤثر على تكيّفهم مع مجتمعاتهم؛ وهذا يجعلنا نعتبر أن الذَّكَاء اللُّغَويِّ هو أحد أهم أنواع الذكاء التي يجب العناية بها في التعليم بصفة عامة، ولدى طلبة التربية الخاصة بصفة خاصة، وأن تضمين مهاراته في الكتب والمقررات الدراسية لإثراء الثروة اللّغويّة للمتعلم، وتدريب الطلبة على التعبير عن الأفكار حتى يمتلكوا مهارات التواصل مع الآخرين، وغيرها من المهارات الحياتية الأخرى، كما أنه يجب استثمار الأنشطة الطلابية المختلفة لتنمية مهاراته حتى نسهم في تخفيف معاناة هذه الفئة من الطلبة مما يعانونه من إعاقات، ونعمل على توظيف ما لديهم من قدرات وإمكانات لغويّة بأقصى درجة ممكنة؛ ليكونوا أفرادًا منتجين في مجتمعاتهم بدلًا من النظر إليهم على أنهم عبء على أسرهم ومجتمعهم (حجازي، 2022).

وفي هذا السياق يؤكد بوث وآخرون Booth, et al. (2000) أن الهيئات والمنظمات العالمية تقدر أن ما بين (10-15%) من الأطفال في سن الدراسة يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة، وتشمل الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة (3.5%)، وصعوبات التعلم (3%)، والإعاقة الفكرية 2.3%)، والإعاقة الانفعالية (2%)، والإعاقة السمعية (0.575%)، والإعاقات المتعددة (0.6%)، والإعاقة الحركية (0.5%).

وبما أنّ تنمية وتطوير مهارات اللّغة للأشخاص ذوي الإعاقة يعد أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فإنّ توفير البيئة التعليمية المناسبة لها يتطلب وجود أساليب تدريسية تعمل على تنمية هذه المهارات، بحيث تتناسب مع الخصائص والسمات المعرفية والعقلية لهذه الفئة من الطلبة؛ وذلك حتى نستطيع إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم التعليمية، وكذلك زيادة دافعيتهم نحو التعلم (Shipley & Mcafee, 2016).

وعلى هذا الأساس فقد حظي موضوع تنمية المهارات والقدرات اللغوية لدى الطلبة باهتمام ورعاية كبيرة من قبل كل المؤسسات التربوية والتعليمية؛ لما له من أثر في تطوير معظم الكفايات والقدرات التّعليميّة الأخرى لدى الطلبة، والتي تتحقق من خلال تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويِّ، المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والتي تعد أساس عملية التعلم والتعليم في كافة المراحل الدراسية، وهي القاعدة الأساسية الأولى للتعليم (الجعافرة، 2021).

كما أنه ونظرًا لأهميّة التعلم القائم على تنمية مهارات الذّكاء وتطويرها فإنه بات من الضروري معرفة المعلمين بطرق ممارسة أنشطة التعلم التي تدعم هذا النمط من التعلم، وأساليب نمو وتطور هذه القدرات والمهارات لدى الطلبة؛ الأمر الذي قد يسهم في تحسين القدرات اللغوية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويزيد من قدرتهم على التكيف مع متغيرات ومتطلبات الحياة المعاصرة (Alsubaie, 2020)، وهو ما يسعى البحث الحالي لبحثه ودراسته.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع مهارات الذَّكاء اللُّغويّ دراسة الشهراني (2012) التي كشفت عن تقييم مدى قدرة معلميّ الصف الأول الابتدائي بمكتب التربية والتعليم بخميس مشيط على تنمية مهارات القراءة لدى طلبتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة من تصميم الباحث، على عينة عشوائية مكونة

من (41) معلّمًا من معلمي الصف الأول الابتدائي. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى قدرة معلميّ الصف الأول الابتدائي في تنمية مهارات القراءة لدى طلابهم متوفر بدرجة متوسطة.

وتحققت دراسة عافشي (2013) من مدى تمكن معلمات الصفوف الأولية من المعلمات المتدربات في المدارس من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض من أداء المهارات اللغوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ، من خلال تطبيق قائمة الاحتياجات اللغوية واختبار المهارات، على عينة عشوائية مكونة من (68) طالبة متدربة. وتوصلت النتائج إلى أن معدل أداء المعلمات المتدربات في المدارس للمهارات اللغوية متوفر ولكنه دون المستوى المقبول تربويًّا والمحدد بنسبة (80%).

وتقصّت دراسة أخميس (2015) درجة ممارسة معلمي الصف الأول بمدارس مديرية تربية القويسمة التابعة لمحافظة عمان بالأردن لمسارات التدريس الفعال للقراءة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ، من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة، على عينة مكونة من (50) معلمًا ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة لممارسة المعلمين والمعلمات لمسارات التدريس الفعال للقراءة، مع عدم وجود فروق تعزى إلى متغير جنس المعلم.

وكشفت دراسة الأنصاري (2016) عن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للأنشطة القائمة على الذكاء المتعدد، في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة معلمي الرياضيات للأنشطة القائمة على الذكاء المتعدد، في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (20) معلمًا. وتوصلت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة لممارسة معلمي الرياضيات للذّكاء اللّغويّ.

كما تحققت دراسة محمود (2016) من درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للذكاء اللّغويّ وعلاقتها بمستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للذكاء اللّغويّ، على عينة عشوائية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة. وتوصلت النتائج أن المعلمين يمارسون الذَّكَاء اللُّغَوِيّ بدرجة متوسطة، مع وجود فروق تعزى إلى اختلاف الجنس لصالح المعلمات.

أيضًا تحققت دراسة الفقيه (2017) من مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى المعلمات المتدربات في المدارس من طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض من وجهة نظر المعلمات المتعاونات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة عشوائية مكونة (50) طالبة متدربة، من مسار معلمات الصفوف الأولية بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. وتوصلت النتائج إلى مستوى ممارسة المعلمات المتدربات لمهارات اللغة العربية المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، متوفر بنسبة عالية، وذلك وفق الترتيب التالي: مهارة القراءة، ثم الكتابة، ثم الاستماع، ثم التحدث.

وكذلك تحققت دراسة الخوالدة (2018) من مدى ممارسة معلمي لواء الجامعة في الأردن للذكاء المتعدد داخل الغرفة الصفية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق مقياس قائم على نظرية الذكاء المتعدد، الذي تم تطويره من قبل الباحث، على عينة عشوائية بلغت (200) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة بالأردن. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي لواء الجامعة في الأردن للذكاء المتعدد داخل الغرفة الصفية جاءت بدرجة مرتفعة، مع وجود فروق تعزى لاختلاف جنس المعلم لصالح المعلمات.

كما كشفت دراسة العنزي (2020) عن درجة ممارسة معلمات الرياضيات في مدينة عرعر للأنشطة القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق استبانة لجمع البيانات، على عينة عشوائية بلغت (120) معلمة من معلمات الرياضيات في مدينة عرعر. وتوصلت النتائج إلى وجود درجة ممارسة متوسطة للذكاء اللغوي من قبل معلمات الرياضيات في مدينة عرعر.

وتحققت دراسة الجعافرة (2021) من درجة أداء معلمات الصف الأول الأساسي في تعليم مهارات اللغة العربية في المواقف الصفية من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليلي، من خلال تطبيق استبانة، على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (50) مشرفًا تربويًا من مديريات التربية والتعليم في الأردن، وتوصلت النتائج إلى أنّ درجة أداء المعلمات في تعليم مهارات اللغة العربية متوفر بدرجة متوسطة، وجاءت ترتيب المهارات على النحو التالي: القراءة بتقدير متوسط، ثم الكتابة بتقدير متوسط، ثم المحادثة بتقدير متوسط، ثم الاستماع بتقدير ضعيف.

وكشفت دراسة سليمان (2021) عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية للذكاء اللّغويّ في الحلقة الثالثة في مدارس إمارة الشارقة بالإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة، على عينة عشوائيّة بلغت (141) معلمًا ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن توظيف معلمي اللغة العربية للذكاء اللّغويّ جاء بدرجة عالية، مع وجود فروق تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعيّ لصالح المعلمات.

أيضًا، كشفت دراسة الجعافرة (2023) عن مستوى أداء معلمات الصف الثاني الأساسي في تعليم اللغة العربية في الموقف الصفي من وجهة نظر مديرات مدارس الحلقة الأساسية الأولى في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة لجمع البيانات من إعداد الباحث، على عينة عشوائية طبقية بلغت (100) مديرة مدرسة. وتوصلت النتائج إلى أنّ مستوى أداء المعلمات في تعليم اللغة العربية متوفر بمستوى متوسط، ماعدا مهارة الاستماع جاءت في المستوى الضعيف، وجاءت مهارة القراءة في المرتبة الأولى، ثم الكتابة، ثم المحادثة، ثم الاستماع.

وسعت دراسة الحبسية والعزري (2023) إلى التعرف على واقع الممارسَات التدريسية المسهمة في تنمية الذَّكَاء اللُّغَويِّ لدى طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمِي اللغة العربية في سلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي المسحي، من خلال تطبيق استبانة لقياس الممارسَات التدريسية المسهمة في تنمية الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى الطلبة، على عينة عشوائية بلغت (213) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس محافظات سلطنة عمان. وتوصلت النتائج إلى أن واقع الممارسَات التدريسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية قد تراوحت بين "كبيرة جدًا" و"كبيرة"، مع عدم وجود فروق تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعيّ.

وقامت دراسة السرديه (2023) بالكشف عن درجة توظيف معلمي التربية الرياضية لمهارات التواصل اللّغويّ في مدارس البادية الشمالية الغربية بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق استبانة لجميع البيانات، على عينة عشوائية بلغت (73) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الرياضية. وتوصلت النتائج إلى أنَّ درجة توظيف معلمي التربية الرياضية لمهارات التواصل اللّغويّ جاءت بدرجة متوسطة مع عدم وجود فروق تعزى إلى اختلاف جنس المعلم.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق على هدف مشترك وهو الكشف عن الممارسات التدريسية لدى المعلمين والمعلمات لتنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة، ويتشابه هذا البحث مع البحوث والدراسات السابقة من حيث الهدف والإجراءات المتبعة في تصميم منهج البحث، ومعالجة متغيراته، كما يتشابه مع بعض البحوث والدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع بياناته.

ورغم أن الدراسات السابقة تناولت ممارسات المعلمين والمعلمات لتنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى طلبة مدارس التعليم العام، إلّا أنّ عينة هذا البحث هم من معلمي طلبة التربية الخاصة، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، وبذلك فإنّ البحث الحالي يسعى إلى التحقق من دَرجَة مُمَارسَة معلمي اِضْطرابات التَّواصل لِلْأنشطة التّعليميّة القائمة على تَنمِية مهارَات الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة.

مشكلة الدراسة

نشأت مشكلة البحث من خلال تخصص الباحث في مجال علم النفس التّربويّ، وتدريسه لمقررات علم النفس المعرفيّ لطلاب الدراسات العليا في تخصص التربية الخاصة، وكذلك اهتمامه بموضوع تنمية مهارات الذكاء بصفة عامة، والذكاء اللغوي بصفة خاصة، والذي تعد فئة طلبة التربية الخاصة من أشد فئات الطلبة حاجةً إلى تنمية مهاراته المختلفة، ثم تبلورت المشكلة من خلال المداولات والمناقشات مع هؤلاء الباحثين (طلبة الدراسات العليا في تخصص التربية الخاصة، وهم معلمون في مدارس وبرامج التربية الخاصة، ويقومون بتدريس هذه الفئة من الطلاب)، ثم اطلاعه على العديد من البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الموضوع على عيّنات مختلفة من الطلبة، والتي خلصت إلى وجود مشكلات وتحديات تواجه الطلبة من ذوي الإعاقة في واقع حياتهم التعليمية، وأنهم بحاجة إلى اكتساب المهارات اللغوية التي

تساعدهم على استخدام اللغة العربية بشكل متكامل؛ وذلك لأن هذه المهارات مترابطة، فالمحادثة تعتمد على الاستماع، والقراءة تعتمد على الاستماع والتحدث، والكتابة؛ وذلك حتى يتمكنوا من التغلب على بعض التحديات الدراسية التي تواجههم، والتي أكدت أيضًا أنه يجب على المعلمين العمل على تنمية هذه المهارات، من خلال ممارسة الأنشطة التّعليميّة المختلفة التي تتوافق مع ميول طلبتهم وتشبع حاجاتهم، والتي منها دراسة زكي والمصري (2019) التي أكدت على أهمية امتلاك الطالب لقدر مناسب من المهارات اللّغويّة، ولا سيما الطلبة من ذوي الإعاقة، بحكم أنها من أهم الوسائل التي تساعدهم على التعامل مع الآخرين، والتي أشارت إلى أن الواقع يشير إلى وجود مشكلات وتحديات تواجه هذه الفئة من الطلبة، وذلك فيما يتعلق بقدرتهم على إيجاد لغة تواصل مناسبة تمكنهم من التواصل مع الآخرين بشكل طبيعي، وكذلك دراسة الفقيهي (2012) التي أكدت أنه لكي يؤدي المعلم دوره كما ينبغي يجب أن يكون مؤهلاً تأهيلًا تربوياً في هذا المجال، وأن يتمتع بالكفايات والمهارات المعرفية والأدائية في مجال تخصصه، خاصة بعد ظهور نظرية الذكاء المتعدد، وما أحدثته من ثورة كبيرة في مجال التعليم، وتحول الذّكاء من المستوى المجرد إلى المستوى العملي التطبيقي، والتي جعلت الطلبة يتعلمون ويحققون ذواتهم بشكل أفضل، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة التّعليميّة المختلفة التي تناسب ميولهم واهتماماتهم، وأساليب التعلم التي تتوافق مع قدراتهم ورغباتهم.

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الذي يعد محاولة من الباحث للتحقق من درجة مُمارسة معلمي اضطرابات التَّواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، وذلك في ضوء اختلاف نوع إعاقة الطلبة، وجنس المعلم أو المعلمة، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة؟
2. هل توجد فروق في درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعيّ (معلم- معلمة)؟
3. هل توجد فروق في درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى نوع إعاقة الطالب (الفكرية- السمعية-البصرية-اضطراب طيف التوحد)؟

أهداف الدراسة:

1. التحقق من درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة.
2. التعرف على الفروق في درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، التي تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي للمعلم أو المعلمة، أو تعزى إلى نوع إعاقة الطلبة.

أهميّة الدراسة:

تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين: أولهما نظري، والثاني تطبيقي، وذلك كما يلي:

أولًا – الأهمية النظرية:

- يستمد البحث الحاليّ أهميته من أهمية المتغيرات التي يتناولها، حيث يُعد موضوع تنمية مهارات الذكاء اللغوي من الموضوعات المهمة في حياة الطلبة، ولا سيما طلبة التربية الخاصة.
- يستمد البحث الحاليّ أهميّته أيضًا من أهمية مجتمعه (الطلبة ذوو الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة)، وهم فئة لهم أهمية كبيرة في المجتمع بصفة عامة، والمجتمع التربوي بصفة خاصة.
- يقدم البحث الحاليّ أدلّة علميّة وبحثيّة للتحقق من درجة ممارسة معلمي اضطرابات التّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويِّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة.
- من المؤمل أن تكون هذه المحاولات من قبل الباحث ذات فائدة للباحثين في مجال تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى طلبة التربية الخاصة، ودافعًا للمزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

ثانيًا – الأهمية التطبيقية:

- تفعيل نتائج هذا البحث لمساعد المتخصصين والتربويين على وضع هذه النتائج بالحسبان عند تحديد الدور المنوط بالمعلمين في تَنمِية مهارَات الذَّكَاء اللُّغَويِّ لدى طلبة برامج ومعاهد التربية الخاصة.
- يقدم البحث قائمة محكّمة لمهارات الذَّكَاء اللُّغَويِّ (الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة) لدى المعلمين بصفة عامة، ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة في برامج ومدارس التربية الخاصة بصفة خاصة؛ مما قد يفيد القائمين على تطوير المناهج الدراسية لهذه الفئة من الطلبة، وكذلك إمكانية استخدامها والإفادة منها في الدراسات المستقبلية، مما يُعد إضافة للمكتبة العربية في مجال علم النفس التربوي، والتربية الخاصة.

- قد تُفيد نتائج هذا البحث صناع القرار في وزارة التعليم، والجامعات، والأكاديميين، والباحثين، والمعلّمين، في بناء وتطوير المقررات والمناهج الدّراسيّة التي تقوم على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويِّ لدى الطلبة.
- قد تساعد نتائج البحث في تقديم برامج تنموية في مجال تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويِّ من خلال إقامة ورش عمل لتدريب المعلمين على تفعيل الأنشطة القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويِّ لدى الطلبة ذوي اضطرابات اللغة والتواصل بصفة خاصة.
- قد تفتح نتائج هذا البحث المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث ودراسات للكشف عن أساليب أو إستراتيجيات جديدة لتنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويِّ لدى طلبة التربية الخاصة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التحقق من درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، ومعرفة الفروق في متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث التي تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي (معلم- معلمة)، أو إلى اختلاف نوع الإعاقة لدى الطالب (فكرية- سمعية- بصرية- اضطراب طيف التوحد).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1445هـ.
- الحدود المكانية: برامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة.
- الحدود البشرية: معلّمو ومعلمات اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة:

الذَّكاء اللُّغويّ، هو: قدرة الطالب على استخدام وتوظيف اللغة بكفاءة وفعالية، وإدراك المعنى، واختيار العبارات والكلمات وتركيبها، وامتلاك الطلاقة اللغوية وسرعة البديهة؛ نتيجة للممارسات أو الأنشطة التدريسية المقدمة له من قبل المعلم، ويرتبط ذلك بمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة (الحبسية والعزري، 2023).

ويعرّفه الباحث إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على استبانة درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى طلبة التربية الخاصة.

ويعرّف الباحث مهارات الذكاء اللغوي إجرائيًّا على النحو التالي:

مهارة الاستماع، وهي: عبارة عن تدريب الطلبة على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى كل ما يسمعونه.

مهارة التحدث، وهي: المهارة الثانية التي يكتسبها الطالب بعد مهارة الاستماع للغة ومحاكاتها في حياته اليومية.

مهارة القراءة: وهي: القدرة على النطق السليم وقراءة الكلمات المكتوبة بأقل قدر ممكن من الأخطاء.

مهارة الكتابة، وهي: مهارة اتصالية إنتاجية وإبداعية مكتسبة، يتعلمها الطالب كنشاط ذهني يقوم على التفكير، ويحتاج إلى تناسق بصري وسمعي وحركي وانسياب للأفكار وطلاقة في استخدام اللغة.

الأنشطة التعليمية، هي: كل جهد يقوم به المتعلم داخل الصف أو خارجه بإشراف المعلم، بهدف تنمية مهارة محددة، أو اكتساب معرفة جديدة (العنزي والشمري، 2017).

ويعرفها البحث إجرائيًّا: مجموعة الممارسات التي ينفذها الطلبة ذوو الإعاقة بمدارس وبرامج التربية الخاصة، تحت إشراف المعلم؛ بهدف تنمية مهارات الذكاء اللغوي، المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

معلم اضطرابات التواصل، هو: المعلم المسؤول عن تشخيص حالات اضطراب التواصل لدى الطلبة في المدرسة أو المعهد، ويكون من واجباته وضع خطط العلاج والتدريب اللازمة وفقًا للتشخيص الفردي للطالب (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة- الإصدار الأول، 1436- 1437هـ).

ويعرفهم الباحث إجرائيًّا، بأنهم: المعلمون والمعلمات المؤهَّلون أكاديميًّا وتربويًّا، المتخصصون في تدريس الطلبة ذوي اضطرابات اللغة والتواصل، ويعملون في مدارس وبرامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة عام 1445هـ.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفيّ، وهو المنهج المناسب لدراسة هذا الموضوع، حيث يتمثل في دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفًا دقيقًا ويعبّر عنها تعبيرًا كميًا أو كيفيًا مناسبًا.

مجتمع البحث وعيّنته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلميّ اضطرابات التّواصل بمدارس تعليم المدينة المنورة، والبالغ عددهم (156) معلمًا، منهم (68) معلمًا، و(53) معلمة، في العام الدراسي 1445هـ.

ونظرًا لصغر حجم مجتمع البحث، فقد تم تطبيق أداة البحث على جميع معلمي اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة، وذلك باستخدام أسلوب الحصر الشامل، وقد أجاب منهم على الاستبانة بشكل كامل وصالح للتحليل الإحصائي (121) معلمًا ومعلمة، أي ما نسبته (77.6%) من مجتمع البحث، وذلك بعد استبعاد استجابات العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مشاركًا، وكذلك استبعاد خمس استبانات كانت غير صالحة للتحليل الإحصائي، والجدول التالي يوضح خصائص معلمي اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة وفقًا لنوع الإعاقة لدى الطالب، والنوع الاجتماعي للمعلم أو المعلمة:

جدول (1):

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
النوع الاجتماعي	معلم	68	56.2
	معلمة	53	43.8
نوع الإعاقة لدى الطالب	الإعاقة الفكرية	61	50.4
	الإعاقة السمعية	19	15.7
	الإعاقة البصرية	4	3.3
	اضطراب طيف التوحد	37	30.6
سنوات الخبرة في التدريس	5 سنوات فأقل	5	4.1
	6- 10 سنوات	55	45.5
	11- 15 سنة	48	39.7
	أكثر من 15 سنة	13	10.7
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	108	89.3
	دراسات عليا	13	10.7
المجموع		121	100

يتضح من الجدول السابق أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يمثلون أعلى فئة بحسب تصنيف إعاقة الطالب، بنسبة (50.4%)، بينما يمثل معلمو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أقل فئة، بنسبة (3.3%)، ويمثل المعلمون أعلى فئة بين المستجيبين بحسب النوع الاجتماعي، بنسبة (56.2%)، تليهم المعلمات، بنسبة (43.8%)، كما يمثل المعلمون والمعلمات الذين تتراوح خبراتهم من 6 إلى 10 سنوات أعلى فئة بحسب عدد سنوات الخبرة، بنسبة (45.5%) من مجموع أفراد العينة، بينما جاء المعلمون الذين لم تزيد خبرتهم عن خمس سنوات أقل الفئات، بنسبة (4.1%)، كما يمثل المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس أعلى فئة بين المستجيبين بحسب المؤهل الدراسي، بنسبة (89.3%)، يليهم المعلمون الحاصلون على مؤهلات عليا، بنسبة (10.7%).

أداة البحث:

عبارة عن استبانة من إعداد الباحث، تهدف إلى قياس درجة ممارسة المعلمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى طلبة التربية الخاصة، وقد تم إعداد هذه الاستبانة وفق الإجراءات التالية:

1. تحديد الهدف من الاستبانة.
2. الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية المتاحة، التي تناولت موضوع ممارسة المعلمين لمهارات الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى الطلبة.
3. الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت للتحقق من مدى ممارسة المعلمين لمهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة، كمقياس خليل الشهراني (2012)، وهنادي القحطاني (2013)، وأكرم البشير وسعاد الوائلي (2017)،

وإياد عبد الجواد وأنيسة قنديل (2017)، وأحمد النعيمي (2019)، ومرفت زكي وأماني المصري (2019)، ومصطفى جاسم (2020)، وعبد السلام الجعافرة (2021)، وعبد القادر سليمان، ومصلح عمران (2021)، وقتيبة العسافي (2021)، ورشا حجازي ومحمد حمدان (2022).

4. استشارة بعض الخبراء والمختصين في مجال تعليم وتدريس طلبة التربية الخاصة حول بناء مفردات الاستبانة.
5. في ضوء ما سبق، تم إعداد الاستبانة وصياغة فقراتها، وقد تمت مراعاة ضرورة فهمها من قبل أفراد العينة بشكل واضح، وتجنب العبارات المركبة التي تعطي أكثر من مدلول أو معنى.
6. صياغة تعليمات الاستبانة، والتي تتضمن فكرة مبسطة عنها، والهدف منها، وبدائل الاستجابة، وطريقة الإجابة عليها.
7. عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين والمختصين، وتم تعديلها في ضوء آرائهم.
8. تطبيق الاستبانة –بعد إجراء تعديلات المحكمين– على عينة استطلاعية قوامها (30) معلمًا ومعلمة؛ من أجل التأكد من مدى وضوح فقرات الاستبانة، والتحقق من صدقها وثباتها.
9. تطبيق الاستبانة على عينة البحث الأساسية، ثم القيام بالتحليل الإحصائي.

وصف الاستبانة:

قائمة يتم من خلالها تقييم ممارسة المعلم للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارة الذكاء اللغوي، مكونة من أربعة أبعاد (مهارات)، وتتمثل في مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وكل مهارة يمثلها 5 فقرات، وبذلك فقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 20 فقرة، وقد صيغت جميع فقراتها في الاتجاه الموجب، وتكون الإجابة عن الفقرات عن طريق اختيار المستجيبين بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل فقرة، وهي كالتالي: (دائمًا) تأخذ خمس درجات، و(غالبًا) تأخذ أربع درجات، و(أحيانًا) تأخذ ثلاث درجات، و(نادرًا) تأخذ درجتين، و(أبدًا) تأخذ درجة واحدة، ويتم احتساب الدرجة الكلية للمعلم على القائمة بجمع درجات كل مهارة على حدة، ثم الدرجة الكلية لجميع مهارات الذَّكَاءَ لُّغَويّ، وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (20- 100) درجة، وتعبر الدرجة الكلية عن مستوى ممارسة المعلم للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويّ داخل الحصة الدراسية، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة الممارسة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض تلك الدرجة.

والجدول التالي يبين توزيع فقرات الاستبانة على أبعادها (مهارات الذَّكاء اللُّغويّ):

جدول (2):

توزيع فقرات الاستبانة على أبعاد مقياس الذَّكاء اللُّغويّ

مهارات الذَّكاء اللُّغويّ	عدد الفقرات	مهارات الذَّكاء اللُّغويّ	عدد الفقرات
القراءة	5	الاستماع	5
الكتابة	5	التحدث	5
المجموع		20	

تصحيح الاستبانة:

تمّ استخدام المعيار التالي لقياس درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللُّغة والتواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تَنمِية مهارَات الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى طلبة التربية الخاصة بالمدينة المنورة، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (5-1=4)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (4÷5=0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدِّ الأعلى لهذه الخلية، ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات البحث على النحو التالي:

جدول (6):

المتوسطات الحسابية المرجحة لأهداف البحث

المتوسط المرجح	اتجاه الإجابة	درجة الممارسة
من 1 إلى 1.80	أبدًا	منخفضة جدًّا
من 1.81 إلى 2.60	نادرًا	منخفضة
من 2.61 إلى 3.40	أحيانًا	متوسطة
من 3.41 إلى 4.20	غالبًا	كبيرة
من 4.21 إلى 5	دائمًا	كبيرة جدًّا

المصدر: نتائج التحليل باستخدام برنامج SPSS.

الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات):

أوّلًا– الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين في مجال التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس، في بعض جامعات المملكة العربية السعودية؛ وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق أبعاد الاستبانة وفقراتها لأهداف البحث، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها، كما تم عرض الاستبانة قبل استخدامها على مختص في مجال اللغة العربية؛ لمراجعتها لغويًّا، والتأكد من سلامتها من حيث الصياغة اللّغويّة.

وبعد استعادة الاستبانات قام الباحث بتفريغ مجموعة الملاحظات التي أبداها المحكمون، وفي ضوئها قام الباحث بإعادة صياغة بعض الفقرات لتبقى الاستبانة محافظة على أبعادها وأعداد فقرات كل بعد، حيث وصلت الاستبانة إلى صورتها النهائية.

- وللتحقق من نسبة اتفاق آراء المحكمين في الاستبانة، طبّق الباحث معادلة كوبر (Cooper)، والتي تنص على:

$$\text{Cooper (نسبة الاتفاق)} = \frac{NP}{NP+NNP} x\ 100$$

- (NP): عدد مرات الاتفاق.
- (NNP): عدد مرات عدم الاتفاق..
- (NP + NNP): مجموع الإجابات الكلّيّ.

وقد بلغت نسبة الاتفاق المحسوبة لاتفاق آراء المحكمين (98%)، ووفقًا لمعادلة كوبر (Cooper, 1974)، فإنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (70%)، فهو يدل على انخفاض معدل الصدق، أما إذا بلغ أكثر من (٨٥%)، فذلك يدل على ارتفاع معدل الصدق.

ثانيًا– الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) معلّمًا ومعلمة من معلمّي التربية الخاصة بمدارس تعليم المدينة المنورة، من خارج أفراد عينة البحث الأساسية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة والمجال الفرعي (البعد) الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3):

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل عبارة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه

مهارات الذَّكاء اللُّغويّ							
الاستماع		التحدث		القراءة		الكتابة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.738**	1	0.758*	1	0.549*	1	0.701*
2	0.732**	2	0.794*	2	0.694**	2	0.674**
3	0.712*	3	0.784*	3	0.870**	3	0.742**
4	0,711**	4	0.731**	4	0.863*	4	0.723**
5	0.736**	5	0.484*	5	0.839**	5	0.701**

*دالة عند 0.05– ** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن فقرات الاستبانة تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه. ويوضح الجدول التالي معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل مجال من مجالات الأداة، مع الدرجة الكلية لها، وذلك على النحو:

جدول (4):

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل مجال من مجالات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة

المحاور	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة
الاستماع	1	0.618**	0.569**	0.487**
التحدث		1	0.515**	0.470**
القراءة			1	0.656**
الكتابة				1
الدرجة الكلية	0.780**	0.739**	0.850**	0.843**

** دالة عند مستوى 0.01

تشير النتائج السابقة إلى قيم الارتباط بين كل محور من محاور الأداة مع الدرجة الكلية للأداة، وكذلك معامل الارتباط بين المحاور الفرعية، وجاءت جميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثالثًا– الثبات

تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5):

معامل الثبات لمهارات الذَّكاء اللُّغويّ

مهارات الذَّكاء اللُّغويّ				
الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة	الدرجة الكلية
0.796	0.833	0.811	0.842	0.821

المصدر: نتائج التحليل باستخدام برنامج SPSS.

وتشير النتائج السابقة إلى تمتع الأداة بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدل على إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث.

الأساليب الإحصائية

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لقياس درجة ممارسة المعلمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللُّغوي.
- الاختبار التشخيصي (اختبار كولموجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov test)؛ للتحقق من اعتدالية التوزيع.
- اختبار ليفين (Levene)؛ لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي.
- استخدام اختبار (ت) Independent Samples Test؛ للكشف عن دلالة الفروق التي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.
- اختبار Kruskal Wallis Test؛ للكشف عن دلالة الفروق التي تعزى إلى نوع الإعاقة لدى الطالب.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما دَرجَة مُمَارسَة معلمي اِضْطرابات التَّواصل لِلْأنشطة التّعليميّة القائمة على تَنمِية مهارَات الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (7):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لممارسة المعلّمين لمهارات الذَّكاء اللُّغويّ

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المهارة	درجة الممارسة (*)
الاستماع	2.69	1.560	4	متوسطة
التحدث	2.92	0.751	3	متوسطة
القراءة	3.13	0.732	2	متوسطة
الكتابة	3.35	0.794	1	متوسطة
الدرجة الكلية	3.02	0.772	-	متوسطة

(*) درجة الممارسة: منخفضة: من 1-2.33، متوسطة: من 2.34-3.66، مرتفعة: من 3.67-5.0.

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة المعلّمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى طلبتهم كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.02)، وانحراف معياري (0.772)، كما جاءت كافة المهارات الأربع في الدرجة المتوسطة، وتراوحت ما بين (2.69) إلى (3.35)، وجاءت مهارة الكتابة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (0.794)، تلتها مهارة القراءة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (0.732)، ثم مهارة التحدث في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.92)، وانحراف معياري (0.751)، وأخيرا مهارة الاستماع في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.69)، وانحراف معياري (1.56).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الشهراني (2012)، ونتائج دراسة محمود (2016)، ونتائج دراسة العنزي (2020)، ونتائج دراسة الجعافرة (2021)، ونتائج دراسة الجعافرة (2023)، ونتائج دراسة السرديه (2023) التي توصلت إلى أنَّ درجة توظيف المعلمين لمهارات التواصل اللّغويّ جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف مع نتائج دراسة عافشي (2013)، التي توصلت نتائجها إلى وجود درجة ضعيفة أو منخفضة لممارسة المعلمين والمعلمات للأنشطة القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي.

كما تختلف مع نتائج دراسة أخميس (2015)، ونتائج دراسة الأنصاري (2016)، ونتائج دراسة الفقيه (2017)، ونتائج دراسة الخوالدة (2018)، ونتائج دراسة سليمان (2021)، ونتائج دراسة الحبسية والعزري (2023)، التي توصلت إلى وجود درجة مرتفعة أو عالية لممارسة المعلمين والمعلمات للأنشطة القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى طلبتهم.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، وأن ممارسة الأنشطة الطلابية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي تسير بشكل متسق مع نمو اللغة عند هؤلاء الطلبة، وهذا يعزى إلى ما يعانونه من إعاقات مختلفة، قد يكون لها تأثيرها على اكتساب هذه المهارات ونموها لديهم، وهي نتيجة تتفق مع آراء جاردنر (Gardner, 1983)، الذي يؤكد على أنه يمكن التعرف على نمو مهارات الذكاء اللغوي من خلال مؤشرات واضحة، منها القدرة على الحفظ بسرعة، وحب التحدث والمحادثة، والرغبة في سماع المقاطع الصوتية، والأنشطة والألعاب اللغوية، وإظهار رصيد لغوي متنام، والشغف بقراءة الملصقات، والقصص والحكايات.

كما تتفق مع ما ذكره وينز وهاس (Owens & Hass (2011 من أنّ اللغة المنطوقة تعد أهم قنوات التواصل البشري وأكثرها شيوعًا، وأن الفرد يحتاج إلى امتلاك مجموعة من القدرات العقلية لاكتسابها، إضافة إلى سلامة حاسة السمع، وأعضاء النطق لديه، كما يحتاج توفر بيئة اجتماعية تشجع على استخدام اللغة في التواصل بين أفراد المجتمع. أما فيما يتعلق بفقرات كل مهارة من مهارات الذكاء اللغوي، فقد جاءت النتائج على النحو التالي:

1- مهارة الاستماع:

توضح نتائج الجدول التالي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتبة المهارة، والدرجة لفقرات مهارة الاستماع لدى المشاركين في استبانة مهارات الذَّكاء اللُّغويّ، وذلك على النحو التالي:

جدول (8):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ورتبة المهارة والدرجة لممارسة المعلّمين لمهارات الاستماع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المهارة	درجة الممارسة (*)
1	أحثُّ الطلبة على حسن الإصغاء والاهتمام لِمَا يقال أثناء الدرس.	2.53	1.767	4	متوسطة
2	أُميّز بين الأصوات المتشابهة في النطق والصوت.	2.80	1.897	2	متوسطة
3	أُدرب الطلبة على معرفة مخارج الحروف العربية عن طريق الاستماع.	2.40	1.724	5	متوسطة
4	أُنمّي مهارات تذوق جمال اللغة فيما يستمع إليه الطلبة.	3.00	1.732	1	متوسطة
5	أمنحُ الطلبة فرصة للتعبير عمَّا يريدون.	2.73	1.624	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.69	1.560	-	متوسطة

(*) درجة الممارسة: منخفضة من 1-2.33، متوسطة من 2.34-3.66، مرتفعة من 3.67-5.0.

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة المعلّمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارة الاستماع كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.62)، وانحراف معياري (1.560)، كما جاءت فقرات المحور جميعها في الدرجة المتوسطة، وتراوحت ما بين (2.40) إلى (3.00)؛ إذ جاءت الفقرة "أنمّي مهارات تذوق جمال اللغة فيما يستمع إليه الطلبة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.00)، وانحراف معياري (1.732)، تلتها الفقرة "أُميّز بين الأصوات المتشابهة في النطق والصوت" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (1.897)، وجاءت الفقرة "أمنح

الطلبة فرصة للتعبير عمَّا يريدون" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (1.624)، ثم الفقرة "أحث الطلبة على حسن الإصغاء والاهتمام لِمَا يقال أثناء الدرس" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.53)، وانحراف معياري (1.767)، وأخيرًا الفقرة "أدرب الطلبة على معرفة مخارج الحروف العربية عن طريق الاستماع" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2.40)، وانحراف معياري (1.724).

2- مهارة التحدث:

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتبة المهارة، ودرجة توظيف مهارات التحدث لدى المعلّمين من خلال قائمة مهارات الذَّكاء اللُّغويّ، وذلك على النحو التالي:

جدول (9):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ورتبة المهارة والدرجة لممارسة المعلّمين لمهارات التحدث

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المهارة	درجة الممارسة (*)
1	أحرص على التحدُّث بالفصحى، وأبتعد –ما أمكن– عن العامِّيَّة.	3.33	1.113	2	متوسطة
2	أعبّر صوتيًّا عن المعنى المناسب لعلامات الترقيم أثناء التحدث.	3.40	1.298	1	متوسطة
3	أعزز استعمال التراكيب اللّغويّة المناسبة أثناء تحدث الطلبة.	2.53	1.246	5	متوسطة
4	أنتقي الألفاظ المناسبة للمعنى المراد أثناء التحدث.	2.73	1.486	3	متوسطة
5	أحرص على نطق أصوات الحروف العربية نطقًا سليمًا.	2.60	1.805	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.92	0.751	-	متوسطة

(*) درجة الممارسة: منخفضة من 1–2.33، متوسطة من 2.34–3.66، مرتفعة من 3.67–5.0.

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة المعلّمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارة التحدث كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.92)، وانحراف معياري (0.751)، كما جاءت فقرات المحور جميعها في الدرجة المتوسطة، وتفاوتت ما بين (2.53) إلى (3.40)، إذ جاءت الفقرة "أعبّر صوتيًّا عن المعنى المناسب لعلامات الترقيم أثناء التحدث" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (1.298)، تلتها الفقرة "أحرص على التحدُّث بالفصحى، وأبتعد –ما أمكن– عن العامِّيَّة" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (1.113)، كما جاءت الفقرة "أنتقي الألفاظ المناسبة للمعنى المراد أثناء التحدث" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (1.486)، ثم الفقرة "أحرص على نطق أصوات الحروف العربية نطقًا سليمًا" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.60)، وانحراف معياري (1.805)، وأخيرا الفقرة "أعزّز استعمال التراكيب اللّغويّة المناسبة أثناء تحدث الطلبة" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2.53)، وانحراف معياري (1.246).

3- مهارة القراءة:

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتبة المهارة، ودرجة توظيف مهارات القراءة لدى المعلّمين من خلال استبانة مهارات الذَّكاء اللُّغويّ، وذلك على النحو التالي:

جدول (10):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ورتبة المهارة والدرجة لممارسة المعلّمين لمهارات القراءة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المهارة	درجة الممارسة (*)
1	أحرص على القراءة السليمة، وأراعي قواعد الإعراب.	3.27	1.387	2	متوسطة
2	أُنوع نبرات صوتي بحسب ما يقتضيه المعنى.	2.80	1.74	5	متوسطة
3	أُعْطِي الطلبة فرصة للقراءة الصَّامتة.	3.40	1.298	1	متوسطة
4	أطلب من الطلبة القراءة بصوت واضح أثناء القراءة.	2.93	1.58	4	متوسطة
5	أشجع الطلبة على التعبير عن المعنى بطريقة صحيحة أثناء القراءة.	3.27	1.438	2	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.13	0.732	-	متوسطة

(*) درجة الممارسة: منخفضة: من 1-2.33، متوسطة: من 2.34-3.66، مرتفعة: من 3.67-5.0.

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة المعلّمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارة القراءة كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.13)، وانحراف معياري (0.732)، كما جاءت فقرات المحور جميعها في الدرجة المتوسطة، وتراوحت ما بين (2.80) إلى (3.40)، وجاءت الفقرة "أُعْطِي الطلبة فرصة للقراءة الصَّامتة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (1.298)، تلتها فقرتي "أحرص على القراءة السليمة، وأراعي قواعد الإعراب"، و"أشجع الطلبة على التعبير عن المعنى بطريقة صحيحة أثناء القراءة" في المرتبة الثانية مشتركة، بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (1.387)، و (1.438)، وجاءت الفقرة "أطلب من الطلبة القراءة بصوت واضح أثناء القراءة" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.93)، وانحراف معياري (1.580)، فيما حلت الفقرة "أُنوع نبرات صوتي بحسب ما يقتضيه المعنى"، في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (1.740).

4- مهارة الكتابة:

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتبة المهارة، ودرجة توظيف مهارات الكتابة لدى المعلّمين من خلال استبانة مهارات الذَّكاء اللُّغويّ، وذلك على النحو التالي:

جدول (11):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ورتبة المهارة والدرجة لممارسة المعلّمين لمهارات الكتابة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المهارة	درجة الممارسة (*)
1	أكتب بخط واضح ومقروء.	3.20	1.859	4	متوسطة
2	أتقيَّد بقواعد الإملاء، وعلامات الترقيم.	3.53	0.990	1	متوسطة

3	أضبط بالشَّكل ما يحتاج إلى ضبط.	3.33	1.175	3	متوسطة
4	أتابع كتابة الطلبة لقواعد النحو والإملاء وعلامات الترقيم	3.20	1.521	4	متوسطة
5	أحث الطلبة على حسن الخط وجماله أثناء الكتابة.	3.47	1.598	2	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.35	0.794	-	متوسطة

(*) درجة الممارسة: منخفضة من 1-2.33، متوسطة من 2.34-3.66، مرتفعة من 3.67-5.0.

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة المعلّمين للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارة الكتابة كانت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.35)، وانحراف معياري (0.794)، كما جاءت فقرات المحور جميعها في الدرجة المتوسطة، وتراوحت ما بين (2.20) إلى (3.53)، وجاءت الفقرة "أتقيَّد بقواعد الإملاء، وعلامات الترقيم" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (0.990)، تلتها مباشرة الفقرة "أحث الطلبة على حسن الخط وجماله أثناء الكتابة" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (1.598). وجاءت الفقرة "أَضبط بالشَّكل ما يحتاج إلى ضبط" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (1.175)، فيما تقاسمت الفقرتان "أكتب بخط واضح ومقروء" و"أتابع كتابة الطلبة لقواعد النحو والإملاء وعلامات الترقيم" المرتبة الرابعة والخامسة، بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (1.859) و (1.521) على التوالي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعيّ (معلم– معلمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم التأكد من توفر فرضيات استخدام اختبار T-TEST المتمثلة في حساب التجانس؛ وذلك نظرًا لاختلاف عدد المجموعات، مع عدم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات.

ولحساب التجانس تم استخدام اختبار ليفين (Levene)؛ لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (14)

نتائج اختبار التجانس لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي وفقًا للنوع الاجتماعي (معلم– معلمة):

المحاور	قيمة اختبار ليفين Levene	درجة الحرية1	درجة الحرية 2	القيمة الاحتمالية
الاستماع	0.83	1	119	0.364
التحدث	0.134	1	119	0.714
القراءة	0.081	1	119	0.777
الكتابة	2.266	1	119	0.135
الدرجة الكلية	0.523	1	119	0.471

المصدر: نتائج التحليل باستخدام برنامج SPSS.

يتضح من الجدول السابق تحقق التجانس بين درجات أفراد عينة المعلمين والمعلمات في كل بُعد من أبعاد أداة البحث، وفي الأداة ككل؛ حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة أعلى من مستوى المعنوية ($\alpha \geq 0.05$). وبناء عليه؛ تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي في برامج ومدارس التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (معلم- معلمة).

جدول (15)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق التي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (معلم- معلمة):

المحاور	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الاستماع	معلم	3.26	1.01	2.135	119	0.035 دالة
	معلمة	3.65	0.97			
التحدث	معلم	4.03	0.74	0.797	119	0.027 دالة
	معلمة	4.14	0.74			
القراءة	معلم	3.21	0.98	2.064	119	0.041 دالة
	معلمة	3.56	0.89			
الكتابة	معلم	2.75	1.15	3.320	119	0.001 دالة
	معلمة	3.39	0.99			
الدرجة الكلية	معلم	3.37	0.75	2.496	119	0.014 دالة
	معلمة	3.71	0.73			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي في برامج ومدارس التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي لصالح المعلمات؛ حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، بمعنى أن معلمات اضطرابات التَّواصل ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة يمارسن الأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطالبات ذوات الإعاقة بشكل أفضل من المعلمين.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة محمود (2016)، ونتائج دراسة الخوالدة (2018)، ونتائج دراسة سليمان (2021)، التي أظهرت وجود فروق تعزى إلى اختلاف الجنس لصالح المعلمات. وتختلف مع نتائج دراسة أخميس (2015)، ونتائج دراسة الحبسية والعزري (2023)، ونتائج دراسة السرديه (2023)، التي توصلت جميعها إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات العينة تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعيّ (معلم- معلمة).

ويفسر الباحث ذلك في ضوء الدراسات العلمية المتخصصة التي أجريت في تركيبة وتشريح الدماغ (المخ) البشري، التي خلصت إلى أن المنطقة المسؤولة عن إنتاج اللغة في الدماغ لدى الإناث أكبر حجمًا منها عند الذكور، وهي ما تعرف بمنطقتي (بروكا وفرينك)، وهما المسؤولتان عن إنتاج اللغة وتفسيرها، والتعرف على معاني الكلمات. وهذا هو

التفسير البيولوجي لحديث المرأة الذي دائمًا ما يكون بشكل أكثر من أحاديث الرجل، وتعبيرها عن انفعالاتها ومشاعرها بالكلام أكثر من الرجال، كما أنّ المركز المسؤول عن إنتاج اللغة يتوزع عند الرجال بين نصفيّ الدماغ (الأيسر والأيمن)، فالرجل الذي يكتب بيده اليمنى يقع المركز المسؤول عن إنتاج اللغة في النصف الأيسر من المخ، والرجل الذي يكتب بيده اليسرى يقع المركز المسؤول عن إنتاج اللغة في النصف الأيمن من المخ، أما المرأة فمركز إنتاج اللغة لديها موزع بين نصفيّ الدماغ (الأيسر والايمن) معًا، وهذا يفسر سبب امتلاك الإناث لمهارات الذكاء اللغوي، والقدرة على التحدث بشكل أكبر من الرجال (الهاشمي ومحارمه، 2015).

كما أنه قد يعزى ذلك إلى اهتمام برامج ومدارس التربية الخاصة للبنات بتعزيز مهارات استخدام معلمي اضطرابات اللغة والتواصل تلك الأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات من خلال التدريب المستمر، وورش العمل، وتشجيعهن على توظيفها في تعليم طالبات التربية الخاصة، وذلك مقارنة ببرامج ومدارس التربية الخاصة للبنين، وقد يعزى ذلك إلى حرص المعلمات على حضور جميع البرامج والورش التدريبية واللقاءات التي تعقدها إدارة التربية الخاصة بإدارة تعليم المدينة مقارنة بالمعلمين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق في درجة مُمارسة معلميّ اضطرابات التَّواصل للأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكاء اللُّغويّ لدى الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى نوع إعاقة الطالب (الفكرية– السمعية–البصرية–اضطراب طيف التوحد)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من شروط اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في كل محور من محاور الاستبانة وفقًا لنوع الإعاقة لدى الطالب، وذلك على النحو التالي:

جدول (12)

نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميزوف للتحقق من اعتدالية التوزيع وفقًا لنوع الإعاقة لدى الطالب:

مهارات الذكاء اللغوي	نوع الإعاقة	اختبار Kolmogorov – Smirnov		
		القيمة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
الاستماع	فكرية	0.132	61	0.010
	سمعية	0.144	19	0.200*
	بصرية	0.275	4	0.000
	اضطراب طيف التوحد	0.089	37	0.200*
التحدث	فكرية	0.153	61	0.001
	سمعية	0.137	19	0.200*
	بصرية	0.220	4	0.000
	اضطراب طيف التوحد	0.163	37	0.014
القراءة	فكرية	0.132	61	0.010
	سمعية	0.147	19	0.200*
	بصرية	0.250	4	0.000
	اضطراب طيف التوحد	0.115	37	0.200*

الكتابة	فكرية	0.105	61	0.094
	سمعية	0.134	19	0.200*
	بصرية	0.269	4	0.000
	اضطراب طيف التوحد	0.146	37	0.044
الدرجة الكلية	فكرية	0.079	61	0.200*
	سمعية	0.138	19	0.200*
	بصرية	0.187	4	0.000
	اضطراب طيف التوحد	0.114	37	0.200*

المصدر: نتائج التحليل باستخدام برنامج SPSS.

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق اعتدالية التوزيع في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test وفقًا لنوع الإعاقة لدى الطلبة؛ حيث وجد أن بعض قيم الاحتمال في كل بُعد من الأبعاد أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). وبناء عليه فقد تم استخدام اختبار Kruskal Wallis Test للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات أفردا عينة الدراسة التي تعزى إلى اختلاف نوع الإعاقة لدى الطلبة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (13)

نتائج اختبار Kruskal Wallis Test للكشف عن دلالة الفروق التي تعزى إلى نوع الإعاقة لدى الطالب

مهارات الذكاء اللغوي	نوع الإعاقة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
الاستماع	فكرية	61.26	2.772	3	0.428 غير دالة
	سمعية	50.47			
	بصرية	75.50			
	اضطراب طيف التوحد	64.41			
التحدث	فكرية	61.95	0.251	3	0.969 غير دالة
	سمعية	60.08			
	بصرية	66.62			
	اضطراب طيف التوحد	59.30			
القراءة	فكرية	59.57	2.336	3	0.506 غير دالة
	سمعية	58.63			
	بصرية	86.50			
	اضطراب طيف التوحد	61.82			
الكتابة	فكرية	61.79	0.937	3	0.817 غير دالة
	سمعية	57.26			
	بصرية	75.25			
	اضطراب طيف التوحد	60.08			
الدرجة الكلية	فكرية	61.16	2.262	3	0.520 غير دالة
	سمعية	54.34			
	بصرية	82.88			
	اضطراب طيف التوحد	61.78			

المصدر: نتائج التحليل باستخدام برنامج SPSS.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذكاء اللغوي في برامج ومدارس التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى اختلاف نوع الإعاقة لدى الطلبة؛ حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$).

وقد يعزى ذلك إلى حصول معلمي اضطرابات التّواصل الذين يقومون بتدريس الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة على إعداد وتأهيل مماثل إلى درجة كبيرة، وأن البرامج التدريبية المقدمة لهم في مجال توظيف الأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذّكاء اللّغويّ تكون متشابهة للجميع، بصرف النظر عن نوع الإعاقة لدى الطلبة في الصف الذي يقومون بتدريسه.

أبرز نتائج البحث:

1. يمارس معلمو اضطرابات التّواصل الأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَوِيّ لدى طلبة التربية الخاصة ببرامج ومدارس التربية الخاصة بالمدينة المنورة بدرجة متوسطة، وذلك وفق الرتيب التالي: مهارة الكتابة في المرتبة الأولى، ثم مهارة القراءة قي المرتبة الثانية، ثم مهارة التحدث في المرتبة الثالثة، ثم مهارة الاستماع.
2. وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات التواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَوِيّ تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي لصالح المعلمات.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل للأنشطة التعليمية القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَوِيّ تُعزى إلى نوع الإعاقة لدى الطلبة (فكرية– سمعية –بصرية – اضطراب طيف التوحد).

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- حث معلمي اضطرابات التّواصل على الاهتمام بتنفيذ الأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَوِيّ لدى الطلبة.
- تكثيف إدارة التعليم بالمدينة المنورة للبرامج التدريبية الموجهة لمعلمي اضطرابات التّواصل في مجال ممارسة الأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَوِيّ لدى الطلبة.
- العمل على إنشاء وإصدار أدلة إرشادية لمساعدة معلمي اضطرابات التّواصل على الطريقة الصحيحة لممارسة الأنشطة التّعليميّة القائمة على تنمية مهارات الذَّكَاء اللُّغَوِيّ لدى الطلبة.
- إثراء مناهج ومقررات برامج ومدارس التربية الخاصة بمفاهيم وأنشطة تنمية مهارات الذكاء اللغوي.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول مهارات الذَّكَاء اللُّغَوِيّ لدى طلبة التربية الخاصة، وسبل تنميتها، ومعوقاتها، واتجاهات المعلمين والمعلمات نحو توظيفها وممارستها داخل الحصة الدراسية.

المراجع:

إبراهيم، إياد. (2015). *المهارات الأساسية في اللغة العربية*. الأردن، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

أخميس، هناء. (2015). *درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الأنصاري، مؤيد. (2016). *درجة ممارسة معلمي الرياضيات للأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

البشير، أكرم؛ الوائلي، سعاد. (2008). مهارة الكلام (التعبير الشفوي) في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (9)، 235- 255.

البصيص، حاتم. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. دمشق: منشورات الهية العامة السورية للكتاب.

البلاونة، فهمي؛ وحمزة، عبد الوهاب. (2017). أثر برنامج قائم على الذّكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2*(28)، 291- 326.

جاردنر، هوارد. (2004). *أطر العقل نظرية الذّكاءات المتعددة* (ترجمة: محمد الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جاسم، مصطفى. (2020). مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة المدمجين في الصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر معلمي المادة. مجلة الفتح بكلية التربية الأساسية بجامعة ديالي بالعراق، (82)، 426- 452.

الجعافرة، عبد السلام. (2021). درجة أداء مدرّسات الصف الأول الأساسي في تعليم مهارات اللغة العربية في المواقف الصفية من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن. *المجلة التربوية*، *35* (139)، 131-161.

الجعافرة، عبد السلام. (2023). مستوى أداء مدرّسات الصف الثاني الأساسي في تعليم اللغة العربية في الموقف الصفي من وجهة نظر مديرات مدارس الحلقة الأساسية الأولى في الأردن. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، *23* (1)، 232- 245.

الحبسية، منيرة؛ والعزري، سيف. (2023). واقع الممارسات التدريسية التي تسهم في تنمية الذَّكاء اللُّغَويّ لدى طلبة التعليم الأساسي (5- 10) من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *12* (1)، 35-53.

حجازي، رشا. (2022). أثر التفاعل بين استراتيجيتي استديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*. *96* (2)، 561-612.

حجازي، رشا؛ وحمدان، محمد. (2022). أثر التفاعل بين إستراتيجتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية. المجلة التربوية، *69* (2)، 560- 612.

حسن، سناء؛ والعتيبي، سارة. (2015). أنشطة تعليمية مقترحة لتنمية الذَّكاء اللُّغَويّ في مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، *34* (164- 2)، 493- 523.

حمد، ناهد. (2018). فعالية برامج تعليم اللغة العربية في تطور النمو اللّغويّ لذوات الإعاقة العقلية البسيطة في مدارس التربية الفكرية بمنطقة الإحساء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *2* (28)، 56- 76.

الخليفة، حسن. (2017). *المنهج الدراسي المعاصر* (الطبعة السابعة عشرة). الرياض: مكتبة الرشد.

الخوالدة، حمزة. (2018). مدى ممارسة معلمي لواء الجامعة في الأردن للذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، المركز القومي للبحوث غزة، *1*(2)، 1-20.

رشيد، حليم. (2022). مهارات الذَّكاء اللُّغَويّ في محتوى كتابيّ اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في الجزائر وتونس– دراسة تعليمية موازنة. *مجلة الممارسات اللّغويّة، 13* (2)، 69– 81.

الروسان، فاروق. (2019). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة (ط 13)*. عمان– المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

زكي، مرفت؛ والمصري أماني. (2019). فعالية برنامج تدريبي مبني على أسلوب التعلم الملطف في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم بمدارس الخرج. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 6* (27)، 663- 962.

السرديه، راشد .(2023) .*درجة توظيف معلمي التربية الرياضية لمهارات التواصل اللغوي في مدارس البادية الشمالية الغربية*. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن

السرور، ناديا. (2010). *مدخل إلى تربية الموهوبين والمتميزين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سليمان، عبد القادر. (2021). درجة توظيف مدرّسي اللغة العربية في الحلقة الثالثة للذكاء اللّغويّ في مدارس إمارة الشارقة. *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية، 23* (68). 1- 29.

سليمان، عبد القادر؛ وعمران، مصلح. (2021). درجة توظيف معلمي اللغة العربية في الحلقة الثالثة للذكاء اللغوي في مدارس إمارة الشارقة. مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية، 23 (68)، 1- 29.

الشهراني، خليل. (2012). *مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

عافشي، ابتسام. (2013). تقويم الأداء اللغوي للطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء احتياجاتهن اللغوية. *مستقبل التربية العربية، 20* (83)، 143-196.

عبد الجواد، إياد؛ قنديل، أنيسة. (2017). تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام، وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، *3* (12)، 259- 296.

العسافي، قتيبة. (2021). مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العنزي، سالم؛ والشمري، فهد. (2017). معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية المضمنة في مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها. *مجلة كلية التربية، 33* (2)، 261- 298.

العنزي، عنود. (2020). درجة ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في مدينة عرعر. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (78)، 2003- 2033.

الفقيه، مشاعل. (2017). مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. *مجلة الجامعة الإسلامية بغزة للدراسات التربوية والنفسية، 25* (3)، 88-105.

الفقيهي، عبد الواحد. (2012). *الذّكاءات المتعددة: التأسيس العلمي*. الرباط: أحمد أوزي.

القحطاني، هنادي. (2013). مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي المصحوب بإعاقة فكرية المدمجين في مدارس الدمج وأقرانهم غير المدمجين، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمؤسسة التربية الخاصة والتأهيل بمصر، 1* (1)، 223- 251.

محمود، طارق. (2016). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للذكاء اللغوي وعلاقتها بمستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

النعيمي، أحمد. (2019). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تنمية المهارات اللغوية المدرسية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في العراق، *مجلة بحوث في تدريس اللغات بالجامعية التربوية لتدريس اللغات* بكلية التربية جامعة عين شمس، (8)، 1- 24.

الهاشمي، عبد الرحمن؛ ومحارمة، سهام. (2015). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذَّكَاء اللُّغَويّ لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *12* (1)، 29-54.

وزارة التعليم (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة- الإصدار الأول*، 1436- 1437هـ. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9%20.pdf

Alsubaie, A. M. (2020), The Effectiveness of multiple intelligence based differentiated instruction metacognitive reading comprehension in Arabic language among middle school students in Saudi Arabia, *Amazonia Investiga*, 9 (26), pp158-166. https://orcid.org/0000-0002-3144-5783.

Booth, J. R., Macwhinney, B., and Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development*, 71(4), 981–1003. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00203

Cooper, C. (1974) The House as Symbol of the Self. In: Land, J., Ed., Designing for Human Behavior, *Dowden, Hutchinson and Ross, Stroudsburg*, 130-146.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligences*. New York. Basic Books.

Mcvey, D. (2008). Why all Writing is Creative Writing Interventions, *Educational and Teaching International*, 45(3), 289- 294.

Owens, R., Metz, D., and Hass, A. (2011). *Introduction to communication disorders*: a lifespan evidence-based perspective (4 th international ed), Boston: Pearson Education, In.

Robert, E. o. J. (2016). *Language Development an Introduction*. New York Pearson.

Shipley, K.G., and Mcafee, J.G. (2016). *Assessment in Speech – Language Pathology*. (5nd ed,), USA: Cengage Learning.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

دور الوعي الذاتي واضطرابات الأكل في التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات

The role of self-awareness and eating disorders in predicting smiling depression among university students

ياسمين بنت سعد الجهني
جامعة جدة

Yasmeen Saad Aljehani
Jeddah University

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مستويات الوعي الذاتي واضطرابات الأكل والاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات، والتعرف على العلاقة الارتباطيَّة بينهم، ومدى إمكانيَّة التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم من خلال الوعي بالذات واضطرابات الأكل، وتشمل أدوات الدراسة المقاييس الآتية: مقياس الوعي الذاتي، من إعداد: سعد بن فهيد (2017)، مقياس اضطرابات الأكل، إعداد: سامية صابر (2009)، ومقياس الاكتئاب المبتسم، إعداد: أبو مسامح، وقد تمَّ استخدام النُسخة المطوَّرة للمقياس، من إعداد: اللبابيدي والشواشرة (2022). وتمَّ تطبيق أدوات الدراسة على عيّنة مكوَّنة من (210) طالباتٍ جامعيَّاتٍ. وأوضحت نتائج الدراسة الآتي: مستويات الوعي الذاتي والاكتئاب المبتسم ضِمْن المستوى المتوسط، واضطرابات الأكل في المستوى المنخفض، باستثناء الشَّره العصبي في المستوى المتوسط، وأوضحت النتائج أيضًا عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين الوعي الذاتي والاكتئاب المبتسم، وليس لمتغيّر الوعي الذاتي قدرة تنبُّؤيَّة بالاكتئاب المبتسم، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات الأكل وبين الاكتئاب المبتسم، ويمكن التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم من خلال اضطرابات الأكل.

الكلمات المفتاحية: الوعي الذاتي، اضطرابات الأكل، الاكتئاب المبتسم.

Abstract: The study aims to identify the levels of self-awareness, eating disorders, and smiling depression among female university students, and to identify the correlation between them and the extent to which smiling depression can be predicted through self-awareness and eating disorders. The study tools include the following measures: Self-awareness scale prepared by Saad bin Fahid (2017). The Eating Disorders Scale, prepared by Samia Saber (2009), and the Smiling Depression [advance version] Scale, prepared by: Allibibaidi and Alshwishra (2022). The study tools were applied to a sample of (210) female university students. The results of the study showed the following: levels of self-awareness and smiling depression are within the average level, and eating disorders are at the low level, except for bulimia nervosa at the medium level. The results also showed that there is no correlation between awareness Self-consciousness and smiling depression The self-awareness variable does not have a predictive ability for smiling depression, in addition there is correlation between eating disorders and smiling depression, and smiling depression can be predicted through eating disorders

Keywords: **Keywords:** self-awareness, eating disorders, smiling depression

.

(1) أستاذ علم النّفس المساعد، جامعة جدة ysaaljuhani@uj.edu.sa

المقدمة

يُمثِّل الوعي بالذات حجر الأساس لشخصيَّة الفرد، وهو أساس البصيرة السيكولوجيَّة، حيث يهتمُّ العلاج النفسي بتنميتها؛ لما لها من دورٍ كبيرٍ في توافق الفرد مع ذاته ومجتمعه. فالوعي بالذات يُعَدُّ أحد أبعاد الذكاء الوجداني، ويهتمُّ بمعرفة الفرد لانفعالاته وعواطفه وإدراكه لآثارها، حيث يشمل تقييمًا للذات، وتحديدًا لمواطن الضعف والقوة فيها، إضافة للثقة بالنفس، المتمثِّلة في إعطاء الذات قَدْرها وقيمتها. حيث تعمل مهارات الوعي الذاتي على تنمية إدراك الفرد لمشاعره، والتحقُّق من أفكاره؛ مما يساعد على ضبط انفعالاته، وتوجيهها بصورةٍ جيدةٍ، وإيجاد طرق ووسائل فعَّالة لتجاوز الأزمات والضغوطات المختلفة؛ مما ينعكس بصورة إيجابية على صحَّته النفسية.

وقد أوضح Goleman (2005) أن الوعي بالذات يتضمَّن ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: الوعي بالانفعالات والأفكار المصاحِبة لها، الثقة بالنفس، التقييم الدقيق للذات.

ويختلف الأفراد في وعيهم بذاتهم بناءً على عوامل مختلفة، فقد أوضح من Selley and Linda (2019) أن هناك ثلاثة نماذج للوعي الذاتي، وهي، النموذج الأول: الأفراد الواعون بذواتهم، فيمتازون بوعيهم بحالتهم المزاجيَّة، ولديهم القدرة على الاستقلال الذاتي واتخاذ القرار، ويتصفون بالإيجابية والتفاؤل، وعدم الإحباط عند مواجهه التحدِّيات. النموذج الثاني: الأفراد المندفعون في انفعالاتهم، بسبب عجْزهم عن الوعي بمشاعرهم وانفعالاتهم وعدم إدراكهم لها، فهم غير قادرين على الخروج من حالتهم المزاجيَّة المتقلِّبة. النموذج الثالث: الأفراد المتقبِّلون لمشاعرهم كما هي، ولا يرغبون بتغييرها بالرغم من إدراكهم لها، وتكون تلك المشاعر سلبية أو إيجابية.

ويوجد ارتباط وثيق بين الوعي الذاتي والتوافق النفسي، فالأفراد الواعون بذواتهم لديهم قدرة على التعرف على مشاعرهم الحقيقية وتحديدها، والتعبير عنها بصورة تتَّسق مع أفكارهم؛ مما يُضفِي عليها قدْرٍ عالٍ من التوافق النفسي والاجتماعي. ومن جانب آخر، الأفراد الذين ينخفض لديهم الوعي الذاتي يكون لديهم صعوبات في التنظيم الانفعالي، وإدارة الأزمات والضغوط، والتعبير عن المشاعر بصورة سويَّة؛ مما يجعلهم أكثر عُرْضة للاضطرابات النفسية، كالقلق، والاكتئاب، واضطرابات الأكل (الخالدي، 2021؛ Clara, et al, 2012).

وتُعَد اضطرابات الأكل من الاضطرابات النفسية التي توصف بوجود سلوكيات الأكل الغير طبيعية، وبالتالي تؤثِّر سلبًا على صحَّة الفرد الجسمية والنفسية، وقد تمَّ تصنيفها في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) كاضطرابٍ منفردٍ، تندرج منه عِدَّة اضطرابات، أهمها: فُقدان الشهيَّة العصبي، اضطراب الشره العصبي (Bang, et al, 2020).

فاضطراب فُقدان الشهيَّة العصبي Anorexia Nervosa هو اضطراب نفسي يتميَّز بالرغبة الملحَّة في إنقاص الوزن، عن طريق رفْضٍ تامٍّ لتناول الطعام، ويكون لدى المصابين به هَوَس مَرَضي في ممارسة الرياضة، واتِّباع حماية غذائية صارمة، بالرغم من نزول أوزانهم عن المعدَّل الطبيعي، وتعاني (1) من كلِّ (100) مراهقةٍ من هذا الاضطراب، ويرتبط فُقدان الشهية العصبي بالإصابة بالقلق، والاكتئاب، واضطراب ثنائي القطب، والمعاناة من المشكلات العاطفية والاجتماعية، وتتَّسم المصابات به بانخفاض الذكاء الانفعالي، وعدم القدرة على إدارة الانفعالات (Zonnevylle-Bender et al., 2004: Runcan & Marici, 2023).

وأوضح Fuglset (2021) أن المصابين بفُقدان الشهيَّة العصبي يتصفون بالنَّحافة الشديدة، وسوء التغذية، وإنكار الإصابة بالاضطراب، وأشار في دراسته، أن الإصابة بفُقدان الشهيَّة العصبي يترافق باضطرابات القلق، والوسواس القهري، واضطرابات المزاج، وضعف في الوظائف المعرفية. وقد أوضح الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-5) عام (2013) معايير لتشخيص فُقدان الشهيَّة العصبي، وهي: تقييد استهلاك الطاقة بالنسبة للمتطلَّبات مما يؤدِّي إلى انخفاض وزْن الجسم، والخوف الشديد من زيادة الوزن أو السلوكيات المستمرة التي تتعارض مع زيادة الوزن، واضطراب في طريقة معرفة وزْن الشخص، أو شكْل جسمه، أو عدم إدراك أخطار انخفاض وزن الجسم.

أمَّا اضطراب الشره العصبي Bulimia Nervosa فيتميَّز بالإسراف في تناول الطعام في فترة زمنية قصيرة، يتبعها عملية تطهير للتخلُّص من السُّعرات الحرارية، كالقيء، واستخدام المليِّنات، ومدرات البول، أو الصوم، وتتزايد نسبة الإصابة به لدى النساء، وخصوصًا المراهقات بشكلٍ أكثر مقارنةً بالرجال، ويظهر الشَّره العصبي عادةً بَعد المرور بخبرة انفعالية مُحزِنة، أو تجارب غير سعيدة، كالفشل الأكاديمي، أو الانفصال، أو التعرُّض للعنف، أو الرفض من الآخرين، ويكون الشَّره العصبي تعبيرًا عن الهروب من الضغوطات والمشكلات التي يواجهها الفرد (Flett, 2011).

ويُقصَد باضطراب الشَّره العصبي أنه: دافعٌ مُلِحٌّ وقهْريٌّ لتناول كميَّات كبيرة من الطعام في فترة قصيرة، مع الشعور بالألم في المعدة، ويترافق معه الشعور باحتقار الذات، والقلق من زيادة الوزن، يلي ذلك إحساس بالذنب، يجعل المريض يلجأ للمليِّنات ومدرات البول بصورة منتظمة، ومحاولة التقيُّؤ الذاتي، واستخدام وسائل أخرى للتخلُّص من الطعام الزائد؛ لتحقيق الراحة النفسية (كريم وفايد، 2018).

وحدَّد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5(2013 معايير التشخيص بأنها: نوْبات متكرِّرة من الشَّراهة عند تناول الطعام، تتصف بأكْل مقدارٍ من الطعام بشكلٍ أكبر مما يأكله الناس، والإحساس بانعدام السيطرة، يتمُّ تعويضها عن طريق التدابير المفرِطة أو غير المناسِبة، المتَّخَذة لتجنُّب زيادة الوزن، وحدوث نوْباتٍ من السلوكيات التعويضيَّة والشراهة، عند تناول الطعام مرَّة واحدة على الأقل في الأسبوع، لفترة زمنية ثابتة، مدَّتها ثلاثة

أشهر. ويتمُّ التشخيص فقط عندما لا يكون السلوك جزءًا من مجموعة أعراض فُقدان الشهيَّة العصبي، وعندما يعكس السلوكُ التركيزَ المفرِط على الكتلة الجسدية أو المظهر.

وقد أشارت بعض الدراسات، أن اضطرابات الأكل توضِّح العلاقة بين الحالة النفسية للفرد، وبين الرغبة في تناول الطعام أو العزوف عنه، فهي علاقة غير صِحيَّة، فالسلوكيات غير الطبيعية في التعامل مع الطعام؛ تكون وسيلة للتعبير عن الاضطرابات النفسية كالاكتئاب، الشكاوى المَرَضيَّة، التوتُّر (Lenzo, 2020 ؛sander et al., 2021؛ قنديل، 2015).

وقد أوضح كلٌّ من المهايرة والحمدان (2021) أن معدَّلات انتشار اضطرابات الأكل لدى المراهقات؛ جاءت في المستوى المتوسط، حيث يأتي اضطراب الشَره العصبي في المرتبة الأولى، ويليه اضطراب فُقدان الشهيَّة العصبي، ويعود ذلك إلى أن المراهقات يتَّبعن سلوكيات غير توافقيَّة، تهدف لتحقيق الرضا عن الجسد، بالرغم من أن هذه السلوكيات قد تتضمَّن سلوكيات أكلٍ مضطربة، أو يصاحبها اعتقادات ومشاعر سلبية تتضمَّن القلق والاكتئاب، بالإضافة إلى أن الفتيات يواجهن مشكلات عاطفيَّة، تجعلهن أكثر شراهة لتناول الطعام.

وتشير اضطرابات الأكل إلى انخفاض الوعي الذاتي، والتقييم السلبي للذات، الناتج عن العجز في تحقيق الأهداف، وبذلك تعمل سلوكيات اضطراب الأكل على تعويض الشعور بالعجز وعدم الفعاليَّة، كأسلوبٍ للهروب من المشاعر المؤلمة، بالإضافة إلى تقديمها شعورًا تعويضيًّا بتقدير الذات وتحقيق الهُوِيَّة (أبو النيل، 2014).

وتوصلت دراسة sander et al. (2021) إلى وجود ارتباطٍ وثيقٍ بين اضطرابات الأكل وبين الأعراض الاكتئابيَّة، تتمثَّل في انخفاض تقدير الذات، وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى المراهقات.

ويُعَدُّ الاكتئاب أمرًا شائعًا، فهو يؤثِّر على أكثر من (300) مليون شخصٍ حوْل العالم؛ حيث تشمل المعاناة من الاكتئاب –في كثيرٍ من الأحيان– مشاعرَ الحزن المستمر، اليأس، عدم القدرة على الاستمتاع بالخبرات الممتِعة المعتادة، وفي الآونة الأخيرة، أشار الأطباء النفسيُّون إلى حالات جديدة من المرضى تعاني من الاكتئاب، ولكن بدون المظاهر السريريَّة الكلاسيكيَّة، وتمَّت الإشارة إليه باسم: "الاكتئاب المبتسم"، فالفرد لا يعلم بإصابته بالاكتئاب بسبب ظهوره كشخصٍ مبتسمٍ وسعيدٍ، ونجد أن هذا التشخيص غير مُعترَفٍ به رسميًّا في DSM-5، ولكن في كثيرٍ من الأحيان يتم تشخيصه على أنه اضطراب اكتئابي غير نمطي، فيظهر الاكتئاب المبتسم بملامح غير نمطيَّة، مقارنة مع الاكتئاب الكلاسيكي (Bhattacharya et al., 2019; Lépine & Briley, 2011).

وأوضح Quitkin (2002) أن الاكتئاب المبتسم هو اضطراب الاكتئاب الشديد مع أعراض غير نمطيَّة، والتي كانت تُعرَف سابقًا باسم "الاكتئاب غير النمطي". في حين أن الأعراض هي في الأساس نفس أعراض الاكتئاب الشديد، إلا أن ما يجعلها "غير نمطيَّة"؛ هو أنه يتمُّ الشعور بها داخليًّا، ولا يتمُّ التعبير عنها بأيَّة طريقةٍ مرئيَّةٍ؛ بحيث أن الأفراد الذين يعانون من هذا التشخيص، يمكن أن يشعروا بتحسُّن في الحالة المزاجيَّة، استجابة للأحداث الإيجابية.

ويُعَدُّ تشخيص الاكتئاب المبتسم عملية مُعقَّدة؛ لأنه يظهر بأعراض غير نمطيَّة، بعكس الاكتئاب الكلاسيكي، بالإضافة إلى صعوبات أخرى تتعلق بعدم إدراك المريض بإصابته بالاكتئاب، أو رفْضه طلب المساعدة الطبيَّة، فالفرد يشعر داخليًّا بالحزن العميق لفترة طويلة، ولكن يبدو أمام الآخرين كشخصٍ مُبتهجٍ، يمتلك أسرة وحياة اجتماعية جيِّدة، ولديه طاقة إنتاجيَّة عالية، وتشمل الأعراض الكلاسيكية الأخرى ما يأتي: تغيُّرات في الشهيَّة والوزن، اضطرابات النوم والتَّعب أو الخمول، الشُّعور باليأس، عدم احترام الذات، وفُقدان الاهتمام أو المتعة في القيام بالأشياء التي كانت مصدرًا للمُتعة في السابق (Bhattacharya et al., 2019, 434).

وبالتالي فإن عدم وجود أعراضٍ واضحةٍ للاكتئاب المبتسم؛ يجعله أكثر خطرًا من الاكتئاب النمطي، فالفرد في الاكتئاب المبتسم يعيش حياته اليومية بصورة طبيعية، وقد لا يكون على درايةٍ بإصابته بالاكتئاب، نتيجة لعدم رغبته في مواجهة مخاوف التشخيص، أو لاستخفافه بمشاعره، فيرى نفسه فردًا قادرًا على القيام بمهامه ومسؤوليَّاته بصورة طبيعية، بينما هو في الحقيقة يعاني من تقلُّب الحالة المزاجيَّة، والشعور بالتعاسة والتشاؤم، وقد فُسِّرت حالة الصمود هذه بحيله دفاعيَّة؛ لإخفاء الأفكار والأعراض الاكتئابيَّة خلْف قِناع المثاليَّة والسعادة (أبو مسامح وآخرون، 2020).

وتتعدَّد العوامل التي تؤدِّي للإصابة بالاكتئاب المبتسم؛ فالضغوط الحياتيَّة، والصراعات المختلفة، بالإضافة إلى الخوف من وصْمة المرض النفسي، ورغبة الفتاة في الظهور بالصورة المثاليَّة أمام الآخرين، وعدم تقبُّل مشاعر الشَّفقة، وإنكار وجود الأعراض؛ تشترك مع أسباب الاكتئاب الرئيسة في الإصابة بالاكتئاب المبتسم.

ونظرًا لأهمية المتغيِّرات الحالية من الجانب النفسي والطبي؛ فقد تناولت بعض الدراسات هذه المتغيِّرات وقد تم عرضها بناءَ على قُربها من موضوع الدراسة الحالية، ومنها: دراسة الجمل (2018) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اضطرابات الأكل والاكتئاب لدى عيِّنة من طلاب وطالبات الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ تطبيق مقياس اضطرابات الأكل ومقياس الاكتئاب على عيِّنة مكوَّنة (230) طالبًا وطالبةً، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات الأكل، التي تشمل: الشَّره العصبي وفُقدان الشهيَّة العصبي، وبين الاكتئاب.

كما ركَّزت دراسة اللبابيدي والشواشرة (2022) على الكشف عن القدرة التنبُّؤيَّة للتشوُّهات المعرفية بالاكتئاب المبتسم، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (153) سيدةً، من النساء المتزوِّجات في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ استخدام قائمة بيك الثانية للاكتئاب، مقياس الاكتئاب المبتسم، مقياس التشوُّهات المعرفية. وأظهرت النتائج أن مستوى التشوُّهات المعرفية، ومستوى الاكتئاب المبتسم لدى النساء المتزوجات؛ جاء ضِمْن المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج أن نسبة الإسهام النسبي لمتغيِّر التشوُّهات المعرفية في تفسير التباين للاكتئاب المبتسم كانت (21.3%)، وهذا يعني القدرة التنبؤيَّة لمتغيِّر التشوُّهات المعرفية بالاكتئاب المبتسم.

وفي نفس الاتجاه، سارت دراسة خصاونة (2022) التي كشفت عن القدرة التنبؤيَّة للخوف من الشَّفقة بالاكتئاب المبتسم لدى طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ تطبيق مقياس الاكتئاب المبتسم،

ومقياس الخوف من الشفقة من الآخرين، على عيِّنة الدراسة المكوَّنة من (487) طالبًا وطالبةً، من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاكتئاب المبتسم والخوف من الشَّفقة جاءا ضِمْن المستوى المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤيَّه للخوف من الشَّفقة بالاكتئاب المبتسم لدى طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك.

كما اهتمَّت دراسة Chen et al, (1998) بالتعرف على العلاقة بين الوعي الذاتي والمزاج المكتئِب لدى (479) مراهقًا، عبْر أربع فتراتٍ زمنيةٍ، حيث تمَّ جمْع البيانات على مدى سبع سنواتٍ، وأوضحت النتائج ارتباط الوعي الذاتي بشكلٍ كبيرٍ بالمزاج المكتئِب، وكان هذا الارتباط أقوى خلال فترة المراهقة المتوسطة، وتشير تحليلات الانحدار لتغيُّرات المزاج المكتئِب مع مرور الوقت؛ إلى وجود تأثيرٍ متبادَلٍ بين الوعي الذاتي والمزاج المكتئِب مع أحداث الحياة الضاغطة، مثْل: التغيُّرات في مرحلة البلوغ، والعلاقة مع الآخرين المهمِّين.

كما قام Demetriou (2019) بدراسة تهدف إلى التعرف على الأفراد مستخدِمي وسائل التواصل الاجتماعي، الذين يشارِكون الجانب السعيد فقط من ذواتهم للمُتابعين، حيث يقدِّمون للآخرين هُوِيَّة تختلف عن حقيقتهم، من خلال مشاركة الجانب "السعيد" فقط من ذواتهم؛ مما يؤدِّي إلى انقسام بين الألم الداخلي والبهجة الخارجية، وهي حالة سُمِّيت باسم: "الاكتئاب المبتسم"، ويقومون بمراقبة سلوكيات الآخرين، ويتمُّ مقارنتها بسلوكياتهم. وتكوَّنت العيِّنة من (168) فردًا، ما بين (19-27) عامًا، وتمَّ تطبيق مقياس التمثيل الذاتي، ومقياس أعراض الاكتئاب. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تمثيل الذات في المنشورات ذات المحتوى "السعيد" أو "المثير"، وبين أعراض الاكتئاب.

وركَّزت دراسة Yao-bin, (2009) على التعرف على الاكتئاب المبتسم وأعراضه لدى طلاب الجامعات في الصين، وتوفير مرجع للتثقيف الصحِّي للطلاب. وتمَّ اختيار العيِّنات بطريقة عشوائية على الطلاب الجامعيِّين، وأوضحت النتائج أن معدَّل الإصابة بالاكتئاب المبتسم لدى طلاب الجامعات مرتفع بما يكفي؛ لجلْب العديد من المشكلات لكلٍّ من التعليم والإدارة؛ لذا ينبغي المزيد من الاهتمام وتعزيز تعليم الصحَّة النفسية والعاطفية؛ لتحسين نموِّ الطلاب وتطوُّرهم.

كما هدفت دراسة Sander et al. (2021) إلى التعرف على العلاقة بين القلق والاكتئاب واضطرابات الأكل لدى (320) من الإناث، ما بين عمْر (12-25) عامًا، وتمَّ استخدام المقاييس الآتية: مقياس القلق والاكتئاب، مقياس اضطرابات المزاج، مقياس اضطرابات الأكل، وذلك على عيِّنة الدراسة، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين القلق والاكتئاب واضطرابات الأكل، كما ارتبط خَلَل تنظيم المزاج بأعراض اضطرابات الأكل لدى الإناث، وأوضحت النتائج أن العلاقة أقوى بين الاكتئاب واضطرابات الأكل لدى الإناث الصغيرات في العمْر.

وقام Saleem et al. (2014) بدراسة هدفت إلى قياس العلاقة بين مخاطر اضطرابات الأكل، وانتشار الاكتئاب بين الطلاب الجامعيِّين، لدى طلاب معهد التعليم العالي في باكستان، وتمَّ استخدام مقياس بيك للاكتئاب (BDI-II)، واختبار السلوك الغذائي (EAT-26)، وأوضحت النتائج أن كلًّا من اضطرابات الأكل والاكتئاب بينهم علاقة تفاعليَّة

بشكلٍ قاطعٍ، وقد وُجد أيضًا أن الطالبات الإناث أكثر عُرْضة للإصابة بالاكتئاب واضطرابات الأكل، مقارنةً بالطلاب الذكور.

وفي نفس الإطار، هدفت دراسة Kenny et al. (2022) إلى الكشف عن العلاقة المتبادَلة بين أعراض الاكتئاب واضطرابات الأكل لدى المراهقين، وتكونَّت العيِّنة من (1393) من المراهقين في أستراليا، وتمَّ تطبيق استبانة فحْص اضطرابات الأكل، ومقياس الاكتئاب الوبائي- نسخة المراهقين، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبُّؤ بأعراض الاكتئاب من خلال اضطرابات الأكل.

ومن خلال الاطِّلاع على الدراسات السابقة، يتضح أنها هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين اضطرابات الأكل والاكتئاب الرئيسي، كدراسة الجمل (2018)، Saleem et al (2014)، وهدفت الدراسات أيضًا إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الذاتي والاكتئاب الرئيسي، كدراسة Chen, et al (1998). وبالنسبة للمنهج؛ فجميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي؛ للتعرف على العلاقة بين المتغيِّرات، وأمَّا أدوات الدراسة؛ فتمَّ الاتفاق على استخدام مقياس الاكتئاب المبتسم، إلا أنها اختلفت في مقياس اضطرابات الأكل، ومقياس الوعي الذاتي، حيث تختلف الأبعاد في المقياسيْن وفقًا لأهداف الدراسة. وأمَّا عيِّنة الدراسة؛ فأغلب الدراسات كانت العيِّنة من الطلاب الجامعيِّين، والأخرى من المراهقين. وبالنسبة لنتائج الدراسة؛ فجميعها اتفقت على وجود علاقة ارتباطية بين متغيِّرات الدراسة. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة؛ نجد أن الدراسات التي ربطت بين المتغيِّرات قليلة، وبحاجة إلى المزيد من البحث والتقصِّي؛ مما كان هذا دافعًا لإجراء الدراسة الحالية، وفي ضوء ما سبق، تُركِّز الدراسة الحالية على التعرف على دور الوعي الذاتي واضطرابات الأكل في التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات.

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات النفسية إلى أن مشكلات الصحَّة النفسية تحصل خلال العقود الثلاثة الأولى من حياة الفرد، حينما يكون الفرد منخرطًا بالدراسة والإنجاز، وتشمل تلك المشكلات: الاكتئاب والقلق (الزيادات، 2023).

وأشار المسْح الوطني للصحَّة النفسية لعام 2019م، أن (2) من كلِّ (5) أشخاصٍ من الشباب السعودي (الذكور والإناث)، ما بين العمْر (15-24) سنةً، تمَّ تشخيصهم باضطرابات الصحَّة النفسية، وأوضح التقرير أن هذه الاضطرابات تؤثِّر على الأفراد الأكثر تعليمًا في المجتمع السعودي، حيث يُشكِّل الاضطراب الاكتئابي الرئيسي (6%)، واضطرابات الأكل (3,3%)، من بقيَّة الاضطرابات الأخرى (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2020).

وفي ذات السياق، أوضح المسْح الوطني للصحَّة النفسية في كندا Report on Mental Illnesses in Canada، أن اضطرابات الأكل تؤثِّر على المراهقات، حيث تشير التقديرات إلى أن (3٪) من النساء تمَّ تشخيصهن باضطرابات الأكل

في حياتهن، حيث يُعَدُّ اضطراب فُقدان الشهيَّة العصبي في المرتبة الأولى، يليه اضطراب الشَّره العصبي، وأوضح التقرير أن هناك عوامل تزيد من الإصابة باضطرابات الأكل، وهي: مشكلات التنظيم الانفعالي، اضطراب الهُوِيَّة، عدم القدرة على التوافق وحلِّ الصراعات (Health Canada, 2020)

وهذا ما أكَّده عبادي (2015) في دراسته، حيث أوضح أن الفتيات المصابات باضطرابات الأكل؛ لديهن قصور في تحديد ووصْف مشاعرهن الخاصة، وعدم القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، والافتقار إلى الوعي العاطفي والتعبير الانفعالي. وهذا بدوره يؤكِّد أهمية الوعي الذاتي، فمعاناة الفتيات من اضطرابات نفسية وسلوكية؛ دلاله على انخفاض الوعي الذاتي لديهن، وعدم القدرة على تقبُّل الذات وفهْمها، مما ينتج عنه الفشل في التعامل مع الأزمات. فالفتاة عندما تصبح أكثر إدراكًا لمشاعرها، وقادرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة؛ فهي بذلك تستطيع مواجهة المشكلات وحلِّها، بدلًا من اللجوء إلى حِيَل دفاعيَّة غير توافقيَّة، كالهروب والتعويض، فالشَّراهة في تناول الطعام أو العزوف عنه؛ يُعَدُّ تعبيرًا عن انخفاض الوعي بالذات.

وأكَّدت دراسة Kaptalan (2022) أن الوعي الذاتي يتأثَّر لدى المصابات باضطرابات الأكل، حيث يشْعُرن بالدونيَّة، وإدراك الذات السلبي، والخَلَل في تقييم الذات الناتج عن التفكير السلبي.

وتأكيدًا لما سبق، تظهر أهمية الوعي الذاتي في مدى معرفة الفتاة بإصابتها بالاكتئاب المبتسم، فهو من طرق التشخيص الحديثة للاكتئاب المعروف بالاكتئاب غير النَّمطي، كما أنه في حدوثٍ متزايدٍ خلال السنوات الأخيرة، فقد تظهر الطالبة بابتسامةٍ أمام الآخرين، بالرغم من شعورها بنوْبات الحزن والأَسَى، وتمارِس حياتها بصورة طبيعية دون الشكوى من وجود مشكلاتٍ، وفي نفس الوقت، فقد تعاني من أعراض الاكتئاب المبتسم، التي تشمل: اضطرابات الأكل، اضطراب النوم، الشعور بالخمول والإرهاق، الحزن، وتدنِّي احترام الذات.

فقد أوضحت الدراسات وجود علاقة متبادَلة بين أعراض الاكتئاب واضطرابات الأكل لدى المراهقين، حيث يمكن التنبُّؤ بأعراض الاكتئاب من خلال اضطرابات الأكل (Kenny et al., 2022؛ الجمل، 2018).

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة؛ فإنه في –حدود علم الباحثة – لم توجد دراسات كافية حوْل موضوع الاكتئاب المبتسم، وبالتالي تسعى هذه الدراسة للتعرف على الاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات، فقد تعاني بعض الفتيات من الاكتئاب المبتسم دون معرفة بتشخيصه، وبذلك يبرز دور التدخُّلات النفسية في تقديم الخدمات العلاجية، والحدِّ من حالات الانتحار، وإيذاء الذات لدى الطالبات، وتسليط الضوء على بعض المتغيِّرات المسبِّبة له. وبالتالي تتحدَّد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الوعي الذاتي لدى الطالبات الجامعيات؟
- ما مستوى اضطرابات الأكل لدى الطالبات الجامعيات؟

- ما مستوى الاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟
- هل توجد علاقة بين الوعي الذاتي والاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟
- هل يسهم الوعي الذاتي في التنبؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟
- هل توجد علاقة بين اضطرابات الأكل والاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟
- هل تسهم اضطرابات الأكل في التنبؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟

أهدف الدراسة:

تتمثَّل أهداف الدراسة الحالية في تحديد مستويات الوعي بالذات واضطرابات الأكل والاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات. ودراسة العلاقة بين الوعي بالذات، واضطرابات الأكل والاكتئاب المبتسم. والتعرف على إمكانيَّة التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم من خلال الوعي بالذات والاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى تناولها لعددٍ من المتغيّرات المهمَّة والمؤثّرة على توافق الفرد.
- أهمية المجال البحثي الذي يساير الاتجاهات الحديثة، بضرورة الاهتمام بموضوعات علم النفس الإيجابي، من خلال دراسة الوعي بالذات، فهو من المتغيّرات التي تؤثّر على إدراك وتقييم الفرد لذاته، مما ينعكس على أفكاره وسلوكه.
- تزويد المكتبة العربية بمفاهيم ونتائج حوْل مفهوم الاكتئاب المبتسم، حيث لم يحظ هذا المتغيّر بالدراسة الكافية.
- أهمية المرحلة العمْرية وهي فئة الطالبات الجامعيات، حيث يتعرَّضن لضغوطٍ نفسية عالية بسبب حساسية المرحلة العمْرية، وتعدُّد الأدوار والتحدّيات، فهذه الدراسة تُسلِّط الضوء على المشكلات التي يعانين منها.

الأهمية التطبيقية:

- تتفق أهمية الدراسة الحالية مع برامج رؤية المملكة 2030، من حيث اهتمامها بالشباب، باعتبارهم من أهمِّ وأكبر الفئات بالمجتمع، وذلك من خلال العمل على تطوير مهاراتهم الحياتية والمعرفية، حيث يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه العاملين بالإرشاد النفسي، وذلك بتقديم الخدمات العلاجية والوقائية للطالبات الجامعيات، وإعداد برامج علاجية للوقاية من الإصابة بالمشكلات النفسية، من خلال تنمية مفاهيم إيجابية لدى الطالبات الجامعيات.

مصطلحات الدراسة

الوعي الذاتي Self-Awareness: عرَّف Goleman (2005) الوعي الذاتي بأنه: مراقبة الذات والتعرف على مشاعرها، ومعرفة العلاقات بين الأفكار والمشاعر والانفعالات، واتخاذ القرارات الشخصيَّة، ورصْد الأفعال والتعرف على عواقبها، وتحديد ما الذي يحكم القرار، الأفكار أم المشاعر.

ويُعرَف الوعي الذاتي إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي حصلت عليها الطالبة من خلال إجاباتها على فقرات مقياس الوعي بالذات.

اضطرابات الأكل Eating Disorder: تُعرِّف عبد النبي (2009) اضطرابات الأكل بأنها: اضطرابات حادَّة في سلوك الأكل، وتشمل: فُقدان الشهيَّة العصبي (الأنوركسيا)، فرْط الشهيَّة العصبي (البوليميا) (ص5).

وتُعرَف اضطرابات الأكل إجرائيًّا بأنها: الدرجة التي حصلت عليها الطالبة في مقياس اضطرابات الأكل.

الاكتئاب المبتسم Smiling Depression: يُعرِّف اللبابيدي والشواشرة (2022) الاكتئاب المبتسم بأنه: اكتئاب غير نمطيٍّ، يُخفِي من خلاله المريضُ أعراضَ الاكتئاب الكلاسيكيَّة، ويظهر أمام الآخرين بأنه على ما يُرام، بل ربما يبالغ في إظهار سعادته لإخفاء معاناته التي يشعر بها داخليًّا (ص14).

ويُعرَف الاكتئاب المبتسم إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي حصلت عليها الطالبة في مقياس الاكتئاب المبتسم.

منهجيَّة الدراسة وإجراءاتها:

منهجيَّة الدراسة: تمَّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، حيث هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الوعي الذاتي واضطرابات الأكل والاكتئاب المبتسم، بالإضافة إلى التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم في ضوء الوعي الذاتي واضطرابات الأكل..

مجتمع وعيِّنة الدراسة: تكونَّت العيِّنة من طالبات كلية العلوم الاجتماعية والإعلام بجامعة جدة، وعددهن (221) طالبةً، بمتوسط عمْري (21) وانحراف معياري (1,12).

أدوات الدراسة:

مقياس الوعي الذاتي: إعداد: سعد عايض سعد بن فهيد (2017): يتكوَّن المقياس من ثلاثة أبعاد للوعي الذاتي، كما حدَّدها جولمان، وهي: الوعي الانفعالي، فهْم الذات، الثقة بالنفس، واشتمل المقياس على (30) فقرةً، يتمُّ الإجابة عنها من خلال مقياس خماسي (دائمًا= 5، غالبًا= 4، أحيانًا= 3، نادرًا= 2، أبدًا= 1)، وصِيغَت جميع عبارات المقياس في الاتجاه

الإيجابي، حيث تراوحت درجات المقياس بين (30 – 150) درجةً، بحيث إذا كانت درجات الفرد تتراوح بين (30 – 70)، فيُعَدُّ الوعي الذاتي لديه متدنيًّا، وإذا كانت الدرجة أعلى من (70) إلى (110)؛ فيُعَدُّ الوعي الذاتي لديه متوسطًا، وإذا كانت الدرجة أعلى من (110) إلى (150)؛ فيُعَدُّ الوعي الذاتي لديه مرتفعًا. وقام مُعِدُّ المقياس بحساب الصدق عن طريق: صِدْق المحكِّمين، الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي، وقد أوضحت النتائج تمتُّع المقياس بدرجة صِدْقٍ عاليةٍ. كما قام بحساب الثبات للمقياس باستخدام التجزئة النصفيَّة، فقد بلغت الدرجة (0.76)، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ بلغت درجته (0.94)، وتشير الدرجات أن المقياس يتمتَّع بمعاملات ثباتٍ عاليةٍ.

وفي الدراسة الحالية؛ تمَّ حساب الصدق والثبات للمقياس على النحو الآتي:

الصدق:

الاتساق الداخلي: تمَّ حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على عيِّنة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كلِّ عبارةٍ وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (0.409 - 0.799)، بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وجميعها دالة إحصائيًّا، مما يدل على توافر درجة عالية من صِدْق الاتساق الداخلي للبُعد، ويوضح جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون بين كلِّ عبارةٍ والبُعد الذي تنتمي إليه:

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الوعي الذاتي

البُعد الأول: الوعي الانفعالي		البُعد الثاني: فهْم الذات		البُعد الثالث: الثقة بالنفس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.381	2	**0.679	4	**0.687
5	**0.654	3	**0.723	7	**0.799
8	**0.708	6	**0.666	16	**0.718
9	**0.517	10	**0.409	17	**0.535
15	**0.455	11	**0.656	19	**0.626
18	**0.436	12	**0.599	23	**0.687
21	**0.737	13	**0.531	26	**0.686
25	**0.573	14	**0.726	30	**0.577
28	**0.576	20	**0.700		
29	**0.640	22	**0.456		
		24	**0.636		
		27	**0.552		

**جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١

صِدْق الاتساق البنائي: تمَّ التحقُّق من صِدْق الاتساق البنائي لمقياس الوعي الذاتي بأبعاده المختلفة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكليَّة للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.881 -0.967)، مما يدل على وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس، وأن المقياس يتمتَّع بصدق الاتساق البنائي. ويوضح جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ بُعِد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي

المقياس	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الوعي الذاتي	الوعي الانفعالي	**0.881
	فهم الذات	**0.967
	الثقة بالنفس	**0.891

**دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية (0.01)

الثبات: باستخدام ألفا كرونباخ؛ تمَّ حساب معامل الثبات، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.764 - 0.923)، مما يدل على أن المقياس يتمتَّع بمعاملات ثباتٍ عاليةٍ. ويوضح جدول (3) معاملات الثبات لكل الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (3)

قِيَم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الوعي الذاتي

البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الوعي الانفعالي	10	0.764
فهم الذات	12	0.844
الثقة بالنفس	8	0.814
الدرجة الكلية للوعي الذاتي	30	0.923

مقياس اضطرابات الأكل: إعداد: سامية عبد النبي (2009): يتكوَّن المقياس من (28) عبارةً، ويقيس اضطرابات الأكل في بُعدَيْن، هما: (فُقدان الشهيَّة العصبي، فرْط الشهيَّة العصبي)، وتقع الإجابة عليه في ثلاثة مستوياتٍ، هي: (نعم، أحيانًا، لا)، وتُقدَّر (نعم) بثلاث درجاتٍ، (أحيانًا) بدرجتين، (لا) بدرجةٍ واحدةٍ، وبذلك تكون الدرجة العُظمَى لاضطرابات الأكل (84)، والدرجة الصُّغرى (28)، وتدل الدرجة المرتفعة على معاناة الفرد من اضطرابات الأكل، وتكون الدرجة العُظْمى لفُقدان الشهيَّة العصبي (54)، والدرجة الصُّغرى (18)، بينما تكون الدرجة العظمى لفرْط الشهيَّة العصبي (30)، والدرجة الصغرى (10)، وتمَّ حساب الصدق عن طريق: صِدْق المحكِّمين، صِدْق الاتساق الداخلي، صِدْق التكوين، وأوضحت النتائج تمتُّع المقياس بدرجةٍ عاليةٍ من الصدق، كما تمَّ حساب الثبات باستخدام درجة معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتي بلغت (0,68)، وتشير الدرجة إلى تمتُّع المقياس بدرجة ثباتٍ جيّدةٍ.

وفي الدراسة الحالية؛ تمَّ حساب الصدق والثبات للمقياس على النحو الآتي:

الصدق:

الاتساق الداخلي: تمَّ حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على عيّنة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كلِّ عبارةٍ وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط (0.390 -

0.784)، بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وجميعها دالة إحصائيًّا، مما يدل على توافر درجة عالية من صِدْق الاتساق الداخلي للبُعد، ويوضح جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين كلِّ عبارةٍ والبُعد الذي تنتمي إليه:

جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبُعد الذي تنتمي له لمقياس اضطرابات الأكل

فُقدان الشهيَّة العصبي		فرْط الشهيَّة العصبي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.688**	3	0.655**
2	0.375**	6	0.678**
4	0.628**	8	0.692**
5	0.535**	11	0.637**
7	0.373**	12	0.751**
9	0.591**	15	0.390**
10	0.384**	17	0.642**
13	0.479**	18	0.414**
14	0.531**	23	0.711**
16	0.739**	27	0.627**
25	0.398**		
26	0.449**		
28	0.463**		

**دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية (0.01)

صِدْق الاتساق البنائي: تمَّ التحقُّق من صِدْق الاتساق البنائي لمقياس اضطرابات الأكل ببُعدَيْه، عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.861 – 0.927)، مما يدل على وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس، وأن المقياس يتمتَّع بصدق الاتساق البنائي. ويوضح جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات الأكل

المقياس	الأبعاد	معامل الارتباط
اضطرابات الأكل	فُقدان الشهيَّة العصبي	0.927**
	فرْط الشهيَّة العصبي	0.861**

**دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية (0.01)

الثبات باستخدام ألفا كرونباخ: تراوحت معاملات الثبات بين (0.806 - 0.875)، مما يدل على أن المقياس يتمتَّع بمعاملات ثباتٍ عاليةٍ. ويوضح جدول (6) معاملات الثبات لكلِّ الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (6)

قِيَم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس اضطرابات الأكل

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
فُقدان الشهيَّة العصبي	18	0.806
فرْط الشهيَّة العصبي	10	0.819
الدرجة الكلية لاضطرابات الأكل	28	0.875

مقياس الاكتئاب المبتسم: النُّسخة المطوَّرة، إعداد: اللبابيدي والشواشرة (2022):

لقد أعدَّ هذا المقياس أبو مسامح وآخرون (2020)، بينما قام بتطوير المقياس: اللبابيدي والشواشرة (2022)، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض العبارات، ويهدف المقياس إلى التعرف على الاكتئاب المبتسم، وهو مكوَّن من (32) عبارةً، موزَّعة على بُعْدَيْن، هما: البُعد الأول: الأفكار والمشاعر، والبُعد الثاني: السلوكيات الخافية، ويتمُّ الإجابة عنها وفْق تدرُّج خماسي: (دائمًا= 5، غالبًا= 4، أحيانًا= 3، نادرًا= 2، أبدًا= 1)، وقد تمَّ التحقُّق من الصدق للمقياس باستخدام صِدْق المحكِّمين، وصِدْق البناء، وكانت معاملات درجات الارتباط ذات دلالات مقبولة، مما يشير إلى صِدْق المقياس، وبالنسبة للثبات؛ فقد تمَّ استخدام طريقة إعادة التطبيق، وكانت الدرجة الكلية (0.89)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.86)، وتشير هذه الدرجات إلى تمتُّع المقياس بدرجات ثباتٍ مرتفعةٍ.

وفي الدراسة الحالية؛ تمَّ حساب الصدق والثبات للمقياس على النحو الآتي:

الاتساق الداخلي: تمَّ حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على عيِّنة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كلِّ عبارةٍ وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط (0.351 - 0.644)، بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وجميعها دالة إحصائيًّا، مما يدل على توافر درجة عالية من صِدْق الاتساق الداخلي للبُعد، ويوضح جدول (7) معاملات ارتباط بيرسون بين كلِّ عبارةٍ والبُعد الذي تنتمي إليه:

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبُعد الذي تنتمي إليه

بُعد الأفكار والمشاعر		بُعد السلوكيات الخافية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.402**	21	0.430**
2	0.395**	22	0.393**
3	0.644**	23	0.392**
4	0.511**	24	0.359**
5	0.559**	25	0.431**
6	0.351**	26	0.513**
7	0.359**	27	0.422**
8	0.362**	28	0.505**
9	0.420**	29	0.418**

10	0.520**	30	0.635**
11	0.258**	31	0.576**
12	0.509**	32	0.587**
13	0.534**		
14	0.621**		
15	0.443**		
16	0.484**		
17	0.286**		
18	0.413**		
19	0.603**		
20	0.582**		

**دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية (0.01)

صِدْق الاتساق البنائي: تمَّ التحقُّق من صِدْق الاتساق البنائي لمقياس الاكتئاب المبتسم ببُعْدَيْه، عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.776 – 0.943)، مما يدل على وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس، وأن المقياس يتمتَّع بصدق الاتساق البنائي. ويوضح جدول (8) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (8)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي

المقياس	الأبعاد	معامل الارتباط
الاكتئاب المبتسم	الأفكار والمشاعر	0.934**
	السلوكيات الخافية	0.776**

**دالة إحصائيًّا عند مستوى معنوية (0.01)

الثبات باستخدام ألفا كرونباخ: تراوحت معاملات الثبات بين (0.701 - 0.821)، مما يدل على أن المقياس يتمتَّع بمعاملات ثبات جيِّدة. ويوضح جدول (9) معاملات الثبات لكل الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (9)

قِيَم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الاكتئاب المبتسم

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الأفكار والمشاعر	20	0.798
السلوكيات الخافية	12	0.701
الدرجة الكلية للاكتئاب المبتسم	32	0.821

عرْض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الوعي بالذات لدى الطالبات الجامعيات؟

تمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على أبعاد الوعي بالذات والدرجة الكلية لدى الطالبات.

جدول (10)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوعي الذاتي وأبعاده

	مقياس الوعي الذاتي وأبعاده الفرعية	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	الوعي الانفعالي	3.21	0.626	متوسط
2	فهم الذات	3.51	0.646	متوسط
3	الثقة بالنفس	3.64	0.708	متوسط
	مقياس الوعي الذاتي ككل	3.45	0.602	متوسط

يتبيَّن من الجدول (10)، أن مستوى أبعاد مقياس الوعي الذاتي والمقياس ككل كانت في المستوى المتوسط، فالطالبات الجامعيَّات يمتلكن مستوى متوسطًا من الوعي بالذات، حيث أعلى درجات المتوسطات كانت في بُعد: (الثقة بالنفس)، ويعزو هذا إلى شعور الطالبات بالكفاءة، والقدرة على مواجهه التحدِّيات والصعوبات المختلفة، ويليه بُعد: (فهْم الذات)، ثمَّ بُعد: (الوعي الانفعالي)، وتشير هذه الدرجات إلى أن الطالبات لديهن وعْي جيِّد بالذات، فهن قادرات على التعرف على ذواتهن، ولديهن القدرة على إدارة المواقف المختلفة، والتصرُّف بكفاءة وفعالية، فالطالبات في المرحلة الجامعيَّة غالبًا يكن في مرحلة المراهقة المتأخِّرة، حيث تتميَّز هذه المرحلة بالاستقرار الانفعالي، والقدرة على تحديد الأهداف والرَّغبات، بناءً على معرفتهن بذواتهن، فضلًا عمَّا تتميَّز به البيئة الجامعية من تشجيع الطالبات على التعبير عن الذات، وتوفير الفرص الملائمة للتدريب، وتنمية المهارات والقدرات من خلال الأنشطة الجامعيَّة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نظرية Goleman (2005) في أن التقييم الدقيق للذات يمكِّن الفرد من اكتشاف جوانب القوة والضعف في ذاته، ويعمل على تطويرها وفْق الإمكانات المتاحة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ مِن: الخالدي (2021)، منصور (2022) التي أشارت نتائجهما إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية يرتفع لديهم الوعي الذاتي.

السؤال الثاني: ما مستوى اضطرابات الأكل لدى الطالبات الجامعيات؟

تمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على اضطرابات الأكل وبُعْدَيْه لدى الطالبات.

جدول (11)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اضطرابات الأكل وبُعْدَيْه

مقياس اضطرابات الأكل وأبعاده الفرعية		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	فُقدان الشهيَّة العصبي	1.54	0.341	منخفض
2	فرْط الشهيَّة العصبي	1.69	0.451	متوسط
الدرجة الكلية لاضطرابات الأكل		1.60	0.342	منخفض

يتضح من الجدول (11)، أن الدرجة الكلية لاضطرابات الأكل، وبُعد: (فُقدان الشهيَّة العصبي) في المستوى المنخفض، بينما بُعد: (فرْط الشهيَّة العصبي) في المستوى المتوسط، فالطالبات الجامعيَّات لا يعانين من اضطرابات الأكل ومن فُقدان الشهيَّة العصبي. وتعزو هذه النتيجة للوعي الصحِّي والاجتماعي لدى الطالبات الجامعيات. وبالنسبة لبُعد فرْط الشهيَّة العصبي؛ فقد حصلت الطالبات على مستوى متوسط، وتعود هذه النتيجة إلى أن الشَّره العصبي يرجع إلى عوامل نفسية واجتماعية مختلفة، تختلف باختلاف ظروف الطالبات، فقد أوضح ياسين (2019) عند تحليل الدراسات المعنيَّة باضطرابات الأكل؛ أنها تشير إلى أن العوامل الرئيسة لاضطراب الشَّره العصبي هي مشكلات انفعاليَّة، كالحزن، الغضب، الشعور بالذنب، الصراعات الشعوريَّة أو اللاشعوريَّة، بالإضافة إلى أن الفتيات عند تعرُّضهن لضغوط نفسية؛ يلجأن لتناول الطعام كوسيلة للتخفيف من الضغوط، فالشَّره العصبي يظهر بَعد خبرات غير سارَّة، أو بَعد تجربة انفعاليَّة سيئة، كالفشل الدراسي، أو العُنف، أو الرَّفْض من الشريك، كما وجد أنه أثناء فترة الاختبارات يزداد الشَّره العصبي، كوسيلةٍ للتخلُّص من الضغوط (عنو، 2013).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجيزاني (2021)، عبيدات وآخرون (2020) التي أوضحت أن الطالبات الجامعيَّات كان لديهن مستوى متوسط من الشَّره العصبي، نتيجة للسلوكيات غير التكيُّفيَّة للتعامل مع الأحداث المجهِدة. وتتفق جزئيًّا مع دراسة المهايرة وحمدان (2021) في أن الشَّره العصبي في المستوى المتوسط لدى الطالبات الجامعيَّات، بينما تختلف معها في انخفاض اضطرابات الأكل لدى الطالبات في الدراسة الحالية.

السؤال الثالث: ما مستوى الاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟

تمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على الاكتئاب المبتسم وأبعاده لدى الطالبات.

جدول (12)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاكتئاب المبتسم وأبعاده

مقياس الاكتئاب المبتسم وأبعاده الفرعية		المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	الأفكار والمشاعر	3.21	0.540	متوسط
2	السلوكيات الخافية	3.30	0.509	متوسط
الدرجة الكلية للاكتئاب المبتسم		3.25	0.463	متوسط

يتبيَّن من الجدول (12)، أن مستوى الاكتئاب المبتسم وأبعاده الفرعية في المستوى المتوسط لدى الطالبات الجامعيَّات، وتعزو هذه النتيجة إلى الصعوبات والمشكلات التي تعاني منها الطالبات، فيتعرَّضن بسببها لضغوط نفسية أو دراسية أو اجتماعية، وفي نفس الوقت لديهن عدد من الأدوار الاجتماعية، فقد تكون الطالبة زوجة أو ابنه أو موظَّفة، فهي بذلك ترغب في أن تظهر أمام الآخرين كشخصٍ سعيدٍ، من خلال إخفاء الأعراض الكلاسيكيَّة للاكتئاب. فنجد أن بُعد السلوكيات الخافية جاء في المرتبة الأولى، حيث ترغب الفتيات في إخفاء مظاهر الاكتئاب أمام الآخرين للحفاظ على الصورة الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة Demetriou (2019) بأن هناك علاقة بين تمثيل الذات في وسائل التواصل الاجتماعي وبين الاكتئاب المبتسم، فالأفراد الذين يقدِّمون ذواتهم كأشخاصٍ سُعداء؛ يعانون من الاكتئاب المبتسم، فالفرد يرغب في الظهور بشكلٍ مثاليّ أمام الآخرين كشخصٍ سعيدٍ، ويُظهِر حياته بصورة مثالية؛ وهذا مما يزيد الفجوة بين مفهوم الذات الواقعية والمثالية، ويُشكِّل عائقًا في التعبير عن مشاعره، أو بطلب المساعدة من الآخرين.

بالإضافة إلى نمط العزْو عند الفرد، فالأفراد المصابون بالاكتئاب المبتسم يكون نمط تفكيرهم خارجي، فلا يركِّزون على الحالة العاطفية الداخلية، ويتمُّ التعبير عن الاكتئاب من خلال الأعراض الجسدية (أبو مسامح وآخرون، 2020).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كلٍّ مِن: (خصاونة، 2022؛ اللبابيدي والشواشرة، 2022) التي أوضحت أن أفراد العيِّنة يعانون من الاكتئاب المبتسم بنسب متوسطة.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين الوعي بالذات وبين الاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تمَّ استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثِّل في اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (13)

معاملات الارتباط بين الوعي بالذات وبين الاكتئاب المبتسم

المحاور	معامل ارتباط بيرسون (R)	(R^2)	قيمة (sig.) P.value
العلاقة بين الوعي الذاتي وبين الأفكار والمشاعر	0.040	0.0016	0.557
العلاقة بين الوعي الذاتي وبين السلوكيات الخافية	0.034	0.0012	0.614
العلاقة بين الوعي الذاتي وبين الاكتئاب المبتسم	0.043	0.0018	0.525

تشير الأرقام في الجدول (13)، إلى قِيَم منخفضة جدًّا لمعامل ارتباط بيرسون، وهو ما يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الذاتي والاكتئاب المبتسم. وهذا يدل أن الوعي بالذات لا يرتبط بالاكتئاب المبتسم، فتمتُّع الطالبة الجامعية بوعيٍ ذاتيّ لا يرتبط سلبًا أو إيجابًا بالإصابة بالاكتئاب المبتسم، حيث إن الوعي بالذات من المفاهيم الإيجابية

التي تُعَدُّ كعاملٍ وقائيٍّ للفرد، تحميه من الإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية المختلفة. وترى الباحثة أن الوعي بالذات لا يتأثَّر بالاكتئاب المبتسم، كما يقيسه المقياس المطبَّق في هذه الدراسة، فهناك عوامل أخرى غير الوعي بالذات تؤثِّر فيه، وهذا يعود بلا شكٍّ إلى تباين أو اختلاف استجابات الطالبات، "حيث إنه كلَّما كثر تباين استجابات الطلاب؛ قلَّ تبعًا لذلك معامل الارتباط، نتيجة تشابك وتعدُّد العوامل وتعقُّدها" (لبوز، حجاج، 2013 .38). فالفرد الذي يُظهِر الوعي بالذات يكون لديه وعْي بمشاعره، وقدرة على ضبْط أفعاله، واتخاذ القرار المناسِب في المواقف الصعبة؛ لكي يحقِّق الأهداف المرجوَّة، فالوعي الذاتي هو الانتباه المتمركز حوْل الذات، حيث يُصنَّف إلى وعْيٍ عام وخاص، فالوعي الخاص: يكون فيه الفرد على وعْيٍ بالأبعاد الخاصة بنفسه ويخفيها عن الآخرين، وتتضمَّن مشاعرنا وأحلامنا واتجاهاتنا، ويظهر عندما يكون الفرد واعيًا بحالته الانفعاليَّة الداخليَّة، أمَّا الوعْي العام بالذات: فهو الحالة النفسيَّة التي يكون فيها الفرد واعيًا بذاته الخاصة والملاحظة من الآخرين، كمظهره الخارجي وأسلوبه في الحديث، ومن هنا يظهر عدم وجود ارتباطٍ بين الوعي بالذات والاكتئاب المبتسم، فالفرد الواعي بذاته لديه من المعرفة والفهْم؛ القدْرَ الكافي لإحداث الاتِّساق والاتِّزان بين ما يشعر به، وبين ما يُظهِره للآخرين. وبناءً على عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيِّرَيْن؛ تكون إجابة السؤال الخامس بأن الوعي الذاتي لا يُسهم في التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم.

السؤال السادس: هل توجد علاقة ارتباطية بين اضطرابات الأكل وبين الاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تمَّ استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثِّل في اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (14)

معاملات الارتباط بين اضطرابات الأكل وبين الاكتئاب المبتسم

المحاور	معامل ارتباط بيرسون (R)	(R^2)	قيمة (sig.) P.value
العلاقة بين الاكتئاب المبتسم وبين فُقدان الشهيَّة العصبي	0.396	0.157	0.001 >
العلاقة بين الاكتئاب المبتسم وبين فرْط الشهيَّة العصبي	0.313	0.10	0.001 >
العلاقة بين الاكتئاب المبتسم وبين اضطرابات الأكل ككل	0.401	0.161	0.001 >

يظهر من النتائج في جدول (14)، وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات الأكل وأبعاده وبين الاكتئاب المبتسم، وتعود هذه النتيجة إلى أن الطالبات المصابات باضطرابات الأكل يعانين من الاكتئاب المبتسم، ومعنى ذلك أنه كلَّما زادت اضطرابات الأكل؛ زاد الاكتئاب المبتسم، فهن غير قادراتٍ على التعبير عن مشاعرهن وأفكارهن بصورةٍ مباشرةٍ، بل يلجأن إلى التعبير عن ذلك من خلال العادات الغذائية السيئة، فالإناث اللاتي يعانين من اضطرابات الأكل؛ يرتفع

لديهن الغضب المكبوت، وقمْع المشاعر، والعجْز في التعامل مع الغضب، والشعور بالإحباط، كما ينقصهن الوضوح الانفعالي، مثل: القدرة على فهْم حالتهن المزاجيَّة، وإدارة مشاعرهن والتعبير عنها (عبادي، 2015).

وفي هذا الصدد، ترى نظرية التحليل النفسي أن هناك دوافع لاشعوريَّة، تدفع الفرد إلى تناول كميَّات كبيرة من الطعام في حالات الاكتئاب والقلق، وأن العلاقة بين زيادة الشهيَّة للطعام في حالات المرض النفسي؛ إنما تعود لعوامل مرتبطة بالأشخاص، وظروفهم العائليَّة، وأساليب تنشئتهم، كما يظهر لديهم أعراض تتعلق بالشهيَّة، من حيث فُقدان الشهيَّة، أو الإفراط في تناول الطعام، كتعبيرٍ عن المشاعر والأفكار السلبية بداخلهم (ياسين، 2019).

وقد أوضح Bhattacharya et al. (2019) أن الاكتئاب المبتسم يترافق مع الإصابة باضطرابات الأكل، أو اضطرابات القلق، أو الإدمان، حيث يتخلَّص من المشاعر المؤلمة بإبقائها حبيسة بداخله. وقد أوضح الشيخ (2017) أن مرْضَى الشَّره العصبي لديهم درجات مرتفعة من الاكتئاب، وصعوبة التعبير عن المشاعر، كما أن لديهم ميولًا انتحاريَّة، وأنه كلَّما زادت صعوبة التعبير عن المشاعر؛ زاد الاكتئاب وازداد الشَّره العصبي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الجمل (2018)، أبو النيل (2014) التي أوضحت نتائجهما وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات الأكل وبين الإصابة بالاكتئاب.

السؤال السابع: هل تُسهم اضطرابات الأكل في التنبؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثِّل في اختبار الانحدار الخطِّي البسيط (Simple Linear Regression).

جدول (15)

نتائج الانحدار الخطي البسيط لتحديد إسهام متغير اضطرابات الأكل في التنبؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيات

المتغير المستقل	معامل الانحدار	F .Test (لنموذج الانحدار)		معامل الارتباط	معامل التحديد
		F	قيمة المعنوية	(R)	(R^2)
اضطرابات الأكل	B_1 = 0.622	41.86	0.001>	0.401	0.161
المقدار الثابت	B_0 = 76.14				

يتضح من (اختبار F) في جدول (15)، أنه يوجد أثَر ذو دلالة إحصائية لاضطرابات الأكل على الاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات. وجاءت قيمة اختبار "F" تساوي (41.86)، وهي دالة إحصائيًّا، حيث إن قيمة معنوية الاختبار (0.001>)؛ مما يدل على جودة نموذج الانحدار المتعلق بتأثير اضطرابات الأكل على الاكتئاب المبتسم، وأنه يمكن الاعتماد عليه، وأن اضطرابات الأكل تُسهم في التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات.

ونجد أن قيمة معامل الارتباط (R) بين اضطرابات الأكل وبين الاكتئاب المبتسم تساوي (0.401)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطيه إيجابية متوسطة القوة بين الاكتئاب المبتسم وبين اضطرابات الأكل، وهو ارتباط معنوي، حيث إن قيمة معنوية الاختبار (<0.001).

كما نجد أن قيمة معامل التحديد (R2) = (0.161)، (وهي معنوية ودالة إحصائيًّا، وذلك من اختبار F)، أي أن اضطرابات الأكل تُفسِّر (16.1٪) من التغيُّرات التي تحدث في الاكتئاب المبتسم. أو أن (16.1٪) من التغيُّرات التي تحدث في الاكتئاب المبتسم لدى الطالبات الجامعيَّات تُعزَى إلى اضطرابات الأكل.

ونجد أن معامل الانحدار (B1) للمتغيِّر المستقل (اضطرابات الأكل) = (0.622)، وهو معنوي، وقيمة المعنوية له (< 0.001)، وإشارته موجبة، تشير إلى ارتباطه الطردي مع الاكتئاب المبتسم، وأنه كلَّما زاد مستوى اضطرابات الأكل بدرجة واحدة؛ زادت درجة الاكتئاب المبتسم بمقدار (0.622). وتكون معادلة الانحدار كالآتي: الاكتئاب المبتسم (المتنبَّأ به) = (0.622 × اضطرابات الأكل + 76.14).

وانطلاقًا من أن اضطرابات الأكل تتنبَّأ بالاكتئاب المبتسم؛ فالإصابة باضطرابات الأكل ربما تترافق مع الاكتئاب المبتسم، وهي بذلك تنعكس على حياة الفرد النفسية والاجتماعية، وعلى أداء أدواره الحياتيَّة، فمن المنطقي أنه يمكن التنبُّؤ بالاكتئاب المبتسم من خلال اضطرابات الأكل؛ فتُعَدُّ الإصابة باضطرابات الأكل تعبيرًا عن الشعور بالألم النفسي، والفراغ الوجداني، وتدنِّي مفهوم الذات، بالإضافة إلى الأعراض الجسدية من التَّعب، الإرهاق، الشَّره للطعام أو العزوف عنه، فتعرُّض الفتيات لصعوبات في التكيُّف مع التغيُّرات الحياتيَّة، وما ينجم عن ذلك من مشكلات وضغوط مختلفة، وعدم القدرة على التحكُّم بالانفعالات؛ يؤدِّي إلى الإصابة بالاكتئاب المبتسم، فالطالبة ربما لا تعلم بإصابتها بالاكتئاب المبتسم، فهي مستمرة بالدراسة، وتؤدِّي أدوارها الاجتماعية بصورةٍ جيِّدةٍ، وفي نفس الوقت تشعر بالحزن والإحباط، وتُعبِّر عن ذلك من خلال أعراض متعدِّدة، ومنها اضطرابات الأكل، فربما تتناول الطعام بشراهةٍ، أو يصيبها عزوفٌ وعدم رغبة في تناول الطعام. فقد أوضح Elmer (2018) أن تشخيص الاكتئاب المبتسم أمر صعْب وسرِّي، إلا أنه لا تزال هناك بعض العلامات المنذِرة به، حيث تُعَدُّ التغيُّرات في الشهيَّة شائعة جدًّا بين الأشخاص المصابين بالاكتئاب المبتسم، ومن السهل اكتشافها، فالذين يعانون من الاكتئاب سوف يُفرِطون في تناول الطعام، أو يفقد آخرون شهيَّتهم ويتوقَّفون عن تناول الطعام.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عبد الحسيب، 2020) التي أوضحت ارتباط اضطرابات الأكل بالاكتئاب، فالفتيات اللاتي يعانين من اضطرابات الأكل؛ يحدث لديهن خَلَل او اضطراب نفسي يتمثَّل في الاكتئاب.

توصيات الدراسة:

1- إجراء المزيد من الدراسات الإكلينيكيَّة للتعرف على العوامل المؤثِّرة على الصحَّة النفسية للطالبة الجامعية.
2- إجراء برامج إرشادية وقائية وعلاجية للطالبات الجامعيات لتنمية المهارات الإيجابية في التعامل مع الاضطرابات النفسية.
3- العمل على تثقيف الأطباء والأفراد بالأعراض الكلاسيكيَّة للاكتئاب المبتسم.
4- إجراء بحوث تدرس العلاقة بين الاكتئاب المبتسم وبين أساليب مواجهة الضغوط.
5- إجراء بحث شِبْه تجريبي حوْل فعالية العلاج الجدَلي السلوكي في علاج اضطرابات الأكل لدى الفتيات.
6- إجراء المزيد من الدراسات حوْل الاكتئاب المبتسم، والتعرف على المتغيِّرات المرتبطة به، والآثار النفسية والاجتماعية المترتبة عليه.
7- دراسة العلاقة بين الاكتئاب المبتسم والميول أو الأفكار الانتحاريَّة.

المراجع:

أبو مسامح، نور محمد، الشريفين، أحمد عبد الله محمد، والرفاعي، عبير محمد .(2020). *القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والأهمية للآخرين والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لذوي المسميات الوظيفية العليا* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1124658

أبو النيل، هبة الله محمود. (2014). المثالية غير التوافقية كمتغير منبئ بأعراض اضطرابات الأكل والاكتئاب لدي طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 24 (84): 441 -486.

الجمل، هالة. (2018). اضطرابات الأكل وعلاقتها ببعض الاضطرابات الشخصية المزاجية لدى عينة مقارنة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية الآداب جامعة الإسكندرية*، 86 (99): 499 -520.

الجيزاني، أميرة محمد حسين. (2021). القيمة التنبؤية لاضطراب تشوه الجسد الوهمي في الشره العصبي لدى طلبة جامعة سطام بن عبد العزيز. *مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية*، 25: 651 -680.

الخالدي، عبد الرحمن بن منيف .(2021). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 20، 167-143.

خصاونة، آمنة حكمت أحمد .(2022). القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة بالاكتئاب المبتسم لدى طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(19): 84 – 128.

الزيادات، مريم. (2023). مشكلات الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*، 50 (3):18-32.

الشيخ، هانم مهدي، الشامي، فايز فاروق، وقنصوة، فاتن طلعت .(2017). عمه المشاعر وعلاقته بكل من الاكتئاب والميول الانتحارية لدى عينة من مريضات الشره العصبي. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، 5(2) : 229 -275.

عبادي، عادل. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي واضطرابات الأكل لدى الطالبات الجامعيات، *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*، 30 :358 -399.

عبد الحسيب، إبراهيم عبد الغفار. (2020). الشره العصبي وعلاقته بصورة الجسم والأعراض المرضية لدى عينة من السيدات الراشدات. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*، 15: 41-70.

عبد النبي، سامية محمد صابر. (2009). الكمالية العصابية غير السويَّة وعلاقتها باضطرابات الأكل لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية*، 17: 1-35.

عبيدات، شيماء عمر ياسر، السوالمة، عائشة أحمد محمد، ونجادات، أحمد محمد الهندي .(2020). *الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بالشره والنَّهَم العصبي لدى طلبة جامعة اليرموك* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

عنو، عزيزة. (2013). الشره العصبي من حيث علاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المرأة ضحية العنف .*عالم التربية*، 14(43) ، 15-43.

فهيد ،سعد (2017) فاعلية برنامج ارشادي قائم على العلاج الواقعي لتنمية الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبدالعزيز.

قنديل، نهال عادل، محمد، عبد الصبور منصور، وهارون، صلاح محمود .(2015). اضطرابات الأكل وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى المراهقين .*مجلة كلية التربية*، 18: 722-747.

كريم، عادل شكري محمد. (2018). فقدان الشهية والشره العصبي وتأثيرهما في الإصابة باضطراب الأرق لدى عينة من طلاب الجامعة .*مجلة الطفولة والتربية*. 36(1)، 93- 120.

اللبابيدي، أسماء نعيم خليل، والشواشرة، عمر مصطفى. (2022). القدرة التنبؤية للتشوهات المعرفية بالاكتئاب المبتسم لدى النساء المتزوجات في محافظتي إربد وعجلون. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(6) : 292-311.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2020). المسح الوطني السعودي للصحة النفسية، الرياض .

منصور، إيناس. (2022). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى الطالبات الجامعيات، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 23 (8): 106-125.

المهايرة، عبد الله سالم فرحان، والحمدان، يسرى علي محمد .(2021). مشكلات الأكل وعلاقتها بوسواس تشوُّه صورة الجسد لدى المراهقات في محافظة جرش في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29 (5): 188-215.

ناجي، محمود ناجي، عزيز، تقي بدر. (2016). الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية*، 4: 155-180.

ياسين، حمدي محمد، قاسم، هبة رضا، وسيف، رباب عبد المنعم. (2019). التنظيم الانفعالي محدد سيكولوجي للشره العصبي وتشوُّه صورة الجسم لعينة من مَرْضى الشره العصبي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20 (3): 125-167.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual Disorder (5th ed).* Washington DC: American Psychiatric Publishing.

Bang, L., Kristensen, U. B., Wisting, L., Stedal, K., Garte, M., Minde, Å., & Rø, Ø. (2020). Presence of eating disorder symptoms in patients with obsessive-compulsive disorder. *BMC psychiatry*, 20(1), 36. https://doi.org/10.1186/s12888-020-2457-0

Bhattacharya S, Hoedebeck K, Sharma N, Gokdemir O, Singh A. (2019) Smiling depression (an emerging threat): Let'sTalk.Indian J Comm Health.;31(4):433-436.

Kenny, Bridget., Matthew Fuller-Tyszkiewicz, Marj Moodie, Vicki Brown, Joanne Williams (2022) Bi-directional associations between depressive symptoms and eating disorder symptoms in early adolescence,Body Image,Volume 42: 246-256.

Chen, H., Mechanic, D. & Hansell, S. A(1998) Longitudinal Study of Self-Awareness and Depressed Mood in Adolescence. Journal of Youth and Adolescence 27, 719–734. https://doi.org/10.1023/A:1022809815567

Clara Michelle Cheng clara. Olesya Govorun & Tanya L. Chartrand (2012) Effect of Self-awareness on Negative Affect Among Individuals with Discrepant Low Self-esteem, Self and Identity, 11:3, 304-316, DOI: 10.1080/15298868.2011.567022

Demetriou,L.(2019). The Smiling Depression of the social media: Psychological Aspects of Social Media on Mental Well-Being.1st International Conference : Psychological Effects of Mass Media on Every Day Life. Frederick University.

Flett GL, Newby J, Hewitt PL, Persaud C (2011). "Perfectionistic Automatic Thoughts, Trait Perfectionism, and Bulimic Automatic Thoughts in Young Women". Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 29 (3): 192–206. doi:10.1007/s10942-011-0135-3. S2CID 144731404.

Fuglset, T.S. (2021). Is set-shifting and central coherence in anorexia nervosa influenced by body mass index, anxiety, or depression? A systematic review. BMC Psychiatry 21, 137.

Goleman, D.(2005). Emotional intelligence. The second edition, New York: Batman Books.

Health Canada.(2020) A Report on Mental Illnesses in Canada. Ottawa, Canada ISSN 1740-1445,https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.06.012.

Kaptalan, N.M.. (2022). CHARACTERISTICS OF SELF-AWARENESS OF WOMEN WITH EATING DISORDERS. Habitus. 136-140. 10.32782/2663-5208.2022.41.23.

Lenzo V, Barberis N, Cannavò M, Filastro A, Verrastro V, Quattropani MC. The relationship between alexithymia, defense mechanisms, eating disorders, anxiety and depression. Riv Psichiatr 2020;55(1):24-30. doi 10.1708/3301.32715

Lépine J-P, Briley M. (2011)The increasing burden of depression. Neuropsychiatry Dis Treat.;7(Suppl 1): 3–7.

Qian, J., Wu, Y., Liu, F. et al. (2022). An update on the prevalence of eating disorders in the general population: a systematic review and meta-analysis. Eat Weight Disorder 27, 415–428 https://doi.org/10.1007/s40519-021-01162-z

Quitkin F. M. (2002). Depression With Atypical Features: Diagnostic Validity, Prevalence, and Treatment. *Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry*, 4(3), 94–99. https://doi.org/10.4088/pcc.v04n0302

Runcan, R., & Marici, M. (2023). Eating disorder in adolescence. International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro), 10(20),37-52.Retrievedfrom. https://journals.aseiacademic.org/index.php/ijsei/article/view/274

Saleem, Muhammad; Sattar, Sidra; Zafar, Maryam; Bin Ismail, Rozmi (2014) : Link between eating disorders and depression, Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS), ISSN 2309-8619, Johar Education Society, Pakistan (JESPK), Lahore, Vol. 8, Iss. 3, pp. 925-937.

Sander J, Moessner M, Bauer S. (2021) Depression, Anxiety and Eating Disorder-Related Impairment: Moderators in Female Adolescents and Young Adults. *Int J Environ Res Public Health*. Mar 9;18(5):2779. doi: 10.3390/ijerph18052779. PMID: 33803367; PMCID: PMC7967486.

Yao-bin, L. (2009). Investigation and Analysis on Smiling Depression of College Students in Guangzhou City. *Chinese Journal of General Practice*.

Zonnevylle-Bender MJ, van Goozen SH, Cohen-Kettenis PT, van Elburg A, de Wildt M, Stevelmans E, van Engeland H. (2004) Emotional functioning in anorexia nervosa patients: adolescents compared to adults. *Depress Anxiety*.;19(1):35-42. doi: 10.1002/da.10145.

مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية
Princess Nourah bint Abdulrahman University Journal of Educational and Psychological Sciences
المجلد (2) العدد (4) ذو لقعدة 1445هـ - يونيو 2024م
Volume (2) Issue (4) Dhul-Qi'dah 1445 – June 2024

درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز وفق النموذج الأوروبي

The degree of practice of Government middle schools' headmasters in Al-Madinah Al-Munawwarah to the Excellence Management according to the European model.

محمد محمد عبد التواب عقبة
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Mohamed Mohamed Abd Eltwab Okba
The Islamic University of Madinah

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مدراء المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لمعايير إدارة التميز وفق النموذج الأوروبي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع استجابات عينة الدراسة، وتكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة وعددهم (60 مدير ومديرة)، وتكونت عينة الدراسة من (52) مدير ومديرة. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة جاء بدرجة مرتفعة بالنسبة للمحور الأول الغاية والرؤية والإستراتيجية بمتوسط حسابي (3.48)، وكذلك لمحور الثقافة المؤسسية والقيادية جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.59)، ومحور درجة إشراك المعنيين بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.54) ، ودرجة الممارسة وفق معيار بناء قيمة مستدامة جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.53)، كذلك محور معيار قيادة الأداء والتحول جاء بدرجة مرتفعة ومتوسط (3.58)، ومحور انطباعات المعنيين جاء بدرجة مرتفعة ومتوسط (3.57) ، ومحور الأداء الإستراتيجي والتشغيلي بدرجة مرتفعة ومتوسط (3.56). وبناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها: الحرص على توفير المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لتحقيق التميّز المؤسّسي بالمدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة، والحرص على توفير المتطلبات البشرية اللازمة لتحقيق التميّز المؤسّسي بالمدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة، وإجراء دراسة حول متطلبات تطبيق معايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز والمعوقات التي تعيق تطبيق إدارة التميز في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة.

الكلمات المفتاحية: الممارسة، إدارة التميز، النموذج الأوروبي– EFQM

Abstract: The study aimed to identify the degree to which principals of public middle schools in Medina practice excellence management standards according to the European model. The study used the descriptive survey method and the questionnaire as a tool. The research community consisted of all leaders of public middle schools in Medina, numbering (60). A male and female manager), and the study sample consisted of 52 male and female managers. The results showed the response of highly qualified middle school principals, and that the level of practice of vision and strategy by government school leaders was very average, with an arithmetic average of (3.48), As well as for the axis of institutional and leadership culture with an average of (3.59), the axis of the degree of involvement of stakeholders with an average of (3.54), the axis of practice according to the standard of building sustainable value with an average of (3.53), the axis of the standard of leadership of performance and transformation with an average of (3.58), and the axis of stakeholders' impressions with an average of (3.57) and a high score. And the strategic and operational performance axis with an average of (3.56). The study reached several recommendations, the most important of which are: Several proposals were reached along with providing the necessary equipment and tools to implement excellence management and conducting benchmark comparisons to evaluate aspects of the performance of individuals working in government middle schools. Conducting a study on the requirements for applying the standards of the European model for excellence management and the obstacles that hinder the application of excellence management in schools Government in Medina.

Keywords: practice, excellence management, European model ,EFQM

(1) أستاذ الإدارة والتخطيط المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة drmohamedokba@gmail.com

المقدمة

لقد أصبح التوجه نحو تحقيق الجودة والتميز في المنظمات والمؤسسات أمرًا لابد منه؛ كونها تواجه حالة تنافسية شديدة، وما يعقد الأمور هو أننا نعيش في عالم متغير ومتقلب على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية وغيرها، هذا الواقع دفع المؤسسات الأكاديمية وغير الأكاديمية إلى التفكير في استراتيجيات تعزز من قدراتها التنافسية وتضمن لها الاستمرارية في التميز. ومن الاستراتيجيات التي تم استخدامها هو تطبيق نماذج إدارة التميز ولعل من أهمها هو النموذج الأوروبي لإدارة التميز Excellence Model-EFQM الصادر المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة (European Foundation for Quality Management- EFQM)، وهو أكثر النماذج انتشارا عبر العالم وبخاصة من قبل المؤسسات الأكاديمية.

وهو ما أكده الحربي (2011) بأن التعليم في جميع المجتمعات يجب أن يمر بتخطيط شامل ومرن، وتحديد الأهداف، والبحث عن البدائل، وتصميم الخطط، وصياغة التشريعات، وصياغة الإجراءات، وإرساء أسس التقييم؛ لضمان تمتع جميع أفراد المجتمع بالفرص التعليمية دون تمييز، مما يؤدي إلى تقديم مخرجات مناسبة للمجتمع كماً وكيفاً؛ من أجل دمج متطلبات المجتمع من القوة البشرية في الحياة الاجتماعية المنتجة، وفي نفس الوقت: التفاعل مع الحركات الاجتماعية المتسارعة في جميع ميادين العالم، والتأهيل للمنافسة في عصر العولمة الحالي والمستقبلي، بشرط أن يقوم كل ذلك على أساس الاعتراف، والثقة بالنفس، والاعتزاز بالمجتمع.

ويُعد مدير المدرسة ركيزة نظام التعليم، والعامل الأساسي في تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة، ونظراً لدوره المهم يجب أن يكون لديه مجموعة متنوعة من الصفات، والمؤهلات تجعله شخصاً مؤهلاً لإشغال هذا المنصب، من حيث الإدراك والسلوك والقيادة والإنسانية، فهو المشرف الذي يقوم بجميع العمليات الإدارية (العواملة، 2019).

وتفرض المتغيرات العصرية المتلاحقة على مدير المدرسة ضرورة التصدي للتحديات التي تواجه المجتمع المدرسي، وتحقيق أهداف المدرسة كما هو مخطط لها، والوفاء بدورها بالكامل، التي تعيق تنفيذ العملية التعليمية بالمدرسة. (عياد، 2019). حيث أن لدى مديري المدارس العديد من الدوافع للسعي، وواحدة من أهم هذه الدوافع للتميز الإداري في مدارسهم لتحقيق أفضل النتائج، هي سرعة التغيير والتطور السريع للبيئة المحيطة التي تؤثر بشكل كبير على أنشطة وقرارات مديري المدارس بالإضافة إلى ضمان استمرار القادة في بذل قصارى جهدهم في جميع جوانب المدرسة، لزيادة الوعي بالجودة، للحصول على ميزة الجودة في المدرسة، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون قادراً على مواجهة المتغيرات المعاصرة (جمال، 2017).

فالتميز الإداري مطلب أساسي للإدارة، وضرورية لنجاح عمل المنظمة؛ لأنها تحتوي على التفكير الإداري في السعي إلى التميز والتفرد، وتحسين الأداء؛ فالسعي لتحقيق الأداء المتميز في الإدارة هو من أهم المواضيع وأكثرها

حداثة؛ لأن معيار التميز الإداري أصبح في طليعة الأهداف التي تسعى جميع المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها؛ لدعم أدائها التنظيمي ليكون أكثر تميزاً، وما يتطلب من مديري المدارس بذل الجهود لتحقيق النجاح والتقدم، والاعتماد على السرعة والمرونة والابتكار؛ فالتميز الإداري يشمل إجراءات وأساليب مختلفة، تمكن المدرسة من مواجهة المنافسة وتحسين أدائها، بواسطة التطوير والتحسين المستمر لآلياتها وسياساتها، وأساليب عملها وإنتاجها، وكذلك تطوير المهارات، وتشجيع الابتكار، والتواصل مع بيئة محيطة، وتحسين جودة العلاقة (السعيد، 2019).

ويُعد أنموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (FQME) أحد أحدث وأشهر نماذج تقييم المؤسسات، ويمكن لأي مؤسسة استخدامه لتقييم نفسها، والتحقق مما إذا كانت هناك فجوات أو عيوب في أدائها لإصلاحها، وتسمى العملية "التقييم الذاتي"، التي تدعم العمل الممتاز خلال عملية المراجعة الدورية والنتائج، وإبراز نقاط القوة، وفرص التحسين، وأساليب التطوير (Rabiei & Rostami, 2015). وتتبلور فرضية هذا الأنموذج في أن التميز في الأداء يتم تحقيقه بالقيادة الذكية القادرة على توجيه السياسات، والخطط، واستثمار الموارد البشرية، وإدارة العمليات بنجاح، وتحقيق توازن أفضل لأهدافها، واستخدام الموارد البشرية، ووضع خطط عمل واقعية للإدارة (Seňová & Antošová, 2015).

ويتضمن الإصدار الجديد لنموذج إدارة الجودة الأوروبية (2020) التركيز على الغرض والرؤية والاستراتيجية، والتركيز على الأسلوب والأدوار القيادية الفعالة على جميع المستويات الإشرافية، والتركيز المؤسسي على التغيير الثقافي والقيمة المضافة (لونغمير، 2021).

يعبر مفهوم إدارة التميز عن الحاجة إلى نهج شامل يجمع بين العناصر والمكونات التي تبني المنظمات في أسس منفصلة، من ناحية تحقيق كفاءات عالية في مواجهة التغيرات والظروف الخارجية المحيطة بها، وتحقيق الاتساق والتنسيق الكاملين بين العناصر والمكونات، واستثمار الكفاءات الحيوية، وإفادة أصحاب المصلحة من أصحاب المنظمة وموظفيها وتجار أعمالها والمجتمع ككل، كما حظي مفهوم إدارة التميز باهتمام العديد من الكتاب والباحثين، ومن تلك المفاهيم؛ تعريف Stok (2015) حيث عرف إدارة التميز بأنه التفاعل بين مجموعة من الحوافز والقيم والأنشطة التي تؤدي إلى نتائج ممتازة هو القوة الدافعة للتنمية. وهناك من يرى أن إدارة التميز تتميز بإستراتيجياتها وسياساتها وممارساتها الإدارية، ونتائج الأداء، عن طريق إجراء الممارسة المستمر، استناداً إلى نماذج محددة تدعم الجهود المبذولة نحو إدارة التمييز (Abdallah, 2013, 132).

وعرف المشهداني (2015) إدارة التميز بأنها أعلى مستوى من الأداء يكمن في تراكم الخبرة والمعرفة والمهارات للموظفين، بما في ذلك التحسين والتطوير المستمر لتحقيق الموقف المناسب للموظفين، كما عرفت إدارة التميز بأنها "عملية توليد أفكار جديدة وخلاقة بهدف تبنيها وتطبيقها، وذلك من أجل تحقيق تغيرات نوعية وحديثة في سياق معين (ربابعة، 2017؛ 114).

مما سبق، يلاحظ أن مفهوم إدارة التميز يشير إلى نشاط يقوم به كل أفراد المؤسسة، مما يعزز سبل الوصول إلى التميز في الأداء، من خلال استخدام الممارسات الإدارية المختلفة، ويعرف الباحث إدارة التميز في هذه الدراسة على أنها: الأنشطة والممارسات التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لتنفيذ العملية الإدارية والتعليمية بنجاح في المدرسة. ويمثل ذلك أساليب القيادة الجيدة والاستراتيجيات والسياسات والممارسات الإدارية والاستثمار في قدرات الموظفين وخدمة المجتمع.

ويستند قسم التميز في المؤسسات التعليمية على عدد من المبادئ، من أبرزها: الاستقلال الذاتي، والحرية الأكاديمية، وخلق مجتمع التعلم، والإنتاجية، والتعددية في مصادر المعرفة، والجودة التعليمية، والمستقبل، والاستمرارية في تقديم وتجديد المعرفة، والابتكار في أساليب التدريس، وإنتاج المعرفة، والعمالة، والإدارة، والديمقراطية الإدارية، والقيادة التربوية، والقدرة على التغيير، والحفاظ على الذات، وإعادة الهيكلة، والتنافسية، والشراكة المجتمعية، والافتراضية (الداود، 2020).

ولقد أصبح تطلع المؤسسات التعليمية ليس تقديم خدمة تعليمية جيدة فحسب؛ بل معيار التميز أصبح الحاسم في المجال العلمي والأكاديمي، لتلبية الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية، وتحقيق التميز في إدارة المدارس، وتوافر الوعي بأهمية الجودة والالتزام بمبادئها، كذلك العمل بمبدأ الفريق المتكامل، بالإضافة إلى وضوح التعليم وتركيزه من خلال اختيار أفضل المدرسين، واتباع أفضل المناهج التعليمية، وتشجيع المدرسين على المبادرة الفردية والإبداع والتخلص من الإحساس بالخوف من الفشل. (الداود، 2020):

ويشير الشهراني (2022) إلى مبادئ أساسية لتحقيق التميز في مؤسسات التعليم، منها: تطبيق المؤسسة لرؤيتها ورسالتها عبر إستراتيجية واضحة مرتبطة بالأهداف والغايات، كذلك العمل على نشر ثقافة إدارة التميز وارتباطها بالكفاءة والعلاقات الإنسانية ومبدأ تكافؤ الفرص، بالإضافة إلى تحفيز الإبداع والتمكين وتهيئة السبل لهم، وتجسيد القيم الدينية والأخلاقية والمؤسسية وإعطاء القدوة الحسنة والنزاهة، وكذلك الحث على تطبيق المبادرات والتجارب الإيجابية وتبادل الخبرات والانتفاع منها، ثم تبرز أهم المبادئ والتي تتمثل في الحرص الدائم على تحقيق رضا المستفيدين.

مما سبق يمكن الإشارة إلى أن الإدارة المدرسية يجب أن تحترم جملة من المبادئ الأساسية منها: ربط الغاية والرؤية المدرسية بالإستراتيجية الملائمة للتطبيق، والتوسع في نشر ثقافة الجودة والتميز، وإنتاج المعرفة وتوظيفها وإدارتها، وتشجيع المبادرات وتبادل الخبرات ومواكبة الاتجاهات الحديثة، وتعزيز الشراكات المجتمعية، وتلبية متطلبات العملاء الداخليين والخارجيين والسعي لإرضائهم.

وهناك العديد من المتطلبات الأساسية لتحقيق إدارة التميز في المدارس الحكومية المتوسطة منها ما أشار إليه العياشي (2019) إلى أن المتطلبات الأساسية لإدارة التميز تتحقق من خلال وضع استراتيجية متكاملة للمؤسسة

ورؤيتها المستقبلية، باستخدام المكونات التالية: (رسالة المؤسسة، رؤية المؤسسة، أهداف المؤسسة، الخطة الاستراتيجية التنظيمية)، كذلك ضرورة وجود نظام متكامل من السياسات التي تحكم عمل المؤسسة وتوجه الفرد المسؤول إلى القرارات والأسباب اللازمة، ووجود هيكل تنظيمي مرن قابل للتكيف وقابل للاستجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية بما يتناسب مع متطلبات الأداء، وهيكل إداري بدرجة عالية من اللامركزية؛ حيث يعتمد على تمكين الموظفين في مجال العمل، فضلا عن عمق الاتصال واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والعمل على تصميم نظام متقدم لفحص الجودة الشاملة يحدد آلية تحليل العملية والأساس لتحديد مواصفات وشروط الجودة ومعدل التصريح وآلية التحكم ومراقبة الجودة والمدخل لتصحيح انحرافات الجودة، ونظم المعلومات المتكاملة، بما في ذلك آليات رصد المعلومات اللازمة وتحديد مصادرها ووسائل جمعها، وقواعد معالجتها وتوزيعها وتحديثها وأرشفتها واسترجاعها، وقواعد وآليات اعتمادها لدعم عملية صنع القرار.

وتتمثل معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوربي (EFQM) والذي يُعد أحد أبرز نماذج التميز عالمياً والصادر عن المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة، (The European Foundation for Quality Management) والمعروف اختصاراً بـ (EFQM)، وقد تم تطوير هذ النموذج عام 1992 كإطار عمل لعمليات تقييم المنظمات المرشحة لجائزة الجودة الأوروبية، وأساساً مرجعياً للعديد من جوائز الجودة الوطنية والإقليمية (الشوا، 2016). ويصفه العياشي (2019) بأنه " نهج منظومي شامل لمواجهة تحديات بيئة الأعمال، يقوم على فرضية أن التميز في مجالات الأداء، وإرضاء أصحاب المصلحة من الزبائن، الأفراد والمجتمع إنما يتحقق بفضل القيادة التي تقوم بصياغة وتوجيه الإستراتيجية والسياسة التي تنفذ عن طريق الأفراد، الشركاء، الموارد والعمليات" (94).

وقامت المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة في عام 2019 بمراجعة نموذجها للتميز (EFQM) لكي يصبح أكثر ملائمة مع التغيرات التقنية والثقافية التي يشهدها العقد الجديد، وقد ظهرت النسخة المحدثة للنموذج كمخرجات لاستقراء آراء ما يقارب من 2000 خبير تغيير؛ عبر عقد (24) ورشة عمل، ومقابلة أكثر من قادة (60) منظمة بالإضافة لتشكيل فريق من الخبراء والأكاديميين (EFQM 2021). وتكون هيكل النموذج الجديد (EFQM) من ثلاث محددات أو محاور رئيسية تتمثل في أولاً : تحليل التوجه أي لماذا هذه المنظمة موجودة؟ ما الغاية التي تسعى لتحقيقها؟ لماذا هذه الإستراتيجية بالذات؟، بالإضافة إلى تحديد طريقة التنفيذ: كيف تعتزم المنظمة تحقيق غايتها وإستراتيجيتها؟، أخيراً متابعة النتائج: ويعنى هذا المحور أو المحدد بالنتائج التي تم تحقيقها حتى الآن والنتائج المستقبلية التي تطمح المنظمة في تحقيقها لاحقاً (لونغمير، 2021).

وتعد هذه المحددات والمحاور الثلاثة بمثابة المساطر التي يتم في ضوئها تقييم وتشخيص أداء المنظمة عبر RADAR، والذي يعد اختصاراً يستخدم لوصف المنطق وراء الأداة التي تم تطويرها لمساعدة إدارة المنظمات في أداء وإدارة الأعمال

بطريقة أفضل، وتشخيص مواطن القوة الحالية وفرص التحسين (EFQM, 2021: 3). ويشير أبو حمدان، وبطاح (2018) إلى أن RADAR بمثابة إطار تقييم ديناميكي وأداة إدارية فاعلة تستند إليه أية منظمة للتغلب على التحديات التي تواجهها من أجل تحقيق ما تطمح إليه من تميز مستدام، وهي أداة التقييم المستخدمة ، واختصار RADAR مأخوذة من الأحرف الأولى للكلمات التالية: النتائج Results المنهجية Approach، التطبيق Deployment، التقييم Assessment المراجعة Review، فالمنظمة تحدد النتائج التي تسعى لتحقيقها من خلال الإستراتيجية والسياسة التي تغطي أداء المنظمة وتأخذ بالاعتبار احتياجات وتوقعات جميع المعنيين، وتعمل على إعداد وتطوير مجموعة متكاملة من المنهجيات اللازمة لتحقيق النتائج المرغوبة ، يعقب ذلك تعمم تلك المنهجيات بما يضمن تطبيقها بشكل صحيح ومؤسسي ، ومن ثم المراجعة والتقييم للمنهجيات المطبقة بناء على مراقبة وتحليل النتائج المحققة وأنشطة التعلم المستمر.

تأسيساً على ما سبق يتضح أن التميز في الإدارة هو من أهم مستويات الأداء المقبول في عصر التنافسية والعولمة والمعرفة، عصر سيادة العقل البشري وسطوة قوة العلم والفكر الإنساني، وتواجه الإدارة المدرسية بعض المشكلات الإدارية التي تعوق تحقيق التميز وتكوين ميزة تنافسية ومنها: الافتقار إلى مؤشرات واضحة للأداء، ضعف المشاركة في اتخاذ القرار، قلة تزويد مكتبات المدارس بأحدث الكتب العربية والأجنبية، غياب الجدية لدى الطلبة في عملية التعليم والتعلم، ضعف تجهيز القاعات الدراسية بالأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة، ظهور "روتين" العمل الإداري، بطء سير المعاملات الرسمية الإدارية، ضعف إشراك أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين في صنع القرارات. ويُعد نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة للتميز (EFQM) من أكثر النماذج انتشاراً عبر العالم وبخاصة من قِبل المؤسسات التعليمية، ويستند نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة التميز على فكرة إدارة الجودة الشاملة والتميز، ويركز على تطوير الأداء الإداري للمنظمة والتحسين المستمر، ويمكن تطبيقه على كافة المستويات الإدارية في المنظمة وفي جميع الأعمال صغيرها وكبيرها وضمن القطاعين العام والخاص.

هدفت دراسة العنزي (2019) إلى تحديد مجموعة المخاطر، ودراسة التأثير على صنع القرار وتحديد المتغيرات. تم اتباع المنهج الوصفي لتقييم مدى إدارة مديري المدارس المتوسطة في الكويت للتميز وفقًا للنموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر المعلمين، والاستبانة كأداة للبحث، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة، وتكونت العينة من (345) معلماً وتم تحديد نتائج الدراسة بأن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة في الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز كان بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة شهاب الدين (2020) إلى تحديد أفضل الممارسات لتحقيق التميز في إدارة التميز في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث، وتكون مجتمع وعينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام حيث تكونت من (354 عضو هيئة تدريس)،

وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج منها ضرورة تطوير رؤية شاملة لتحسين جودة وكفاءة الجامعة في ضوء قرارات الإدارة المناسبة التي تهدف إلى تحسين الأداء وتعظيم الفوائد لجميع الأطراف المعنية. يتم تأسيس اتصال مع الجامعة مع شركائها. وشدد على ضرورة مراقبة الجودة لضمان الحفاظ على التميز. العمل على التميز الإداري وفحص الأبواب والمصادر والمعوقات التي تعيق تنفيذ المهمة في الخدمات الإدارية. يجب على جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تحسين قدراتها والحفاظ على قدرتها التنافسية في بيئة تنافسية تفصلها عن العديد من التحديات.

وهدفت دراسة مقابلة (2020) إلى تحديد مدى تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبق الباحثون تصميم مسح وتحليل إحصائي لإجراء مسح وصفي باستخدام نموذج بايز وات. وشملت عينة الدراسة 244 معلماً، وبينت النتائج أن درجة تطبيق معايير إدارة التميز لقادة المدارس في محافظة الطائف بدرجة متوسطة وضمن معايير إدارة التميز لقادة المدارس. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة التميز تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، ولأثر متغير مستوى المدرسة.

وهدفت دراسة أبو احميد (2020) إلى تحديد مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من (456) من مساعدي المديرين، وأشارت الدراسة إلى أن مستوى التميز الإداري بين مديري المدارس المتوسطة الحكومية في العاصمة عمان، ومستوى الاستيعاب الوظيفي للمعلمين من منظور مساعدي المديرين، ومستوى التميز الإداري بين مديري المدارس المتوسطة الحكومية، ومستوى التميز الإداري بين الإداريين، ومستوى الاستيعاب الوظيفي بين المعلمين هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاثنين.

كما هدفت دراسة نصار (2022) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد نموذج التميز الأوروبي (EFQM) لدى الجامعات الفلسطينية وعلاقته بالأداء المؤسسي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من كافة الموظفين الإداريين والأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة وعددهم (739) موظفا، حيث تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية طبقية عددها (252) موظفا، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر أبعاد نموذج التميز الأوروبي (EFQM) لدى الجامعة الإسلامية بغزة والأداء المؤسسي، بالإضافة إلى وجود أثر معنوي لتوافر أبعاد نموذج التميز الأوروبي (EFQM) لدى الجامعة الإسلامية بغزة في الأداء المؤسسي. كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد نموذج التميز الأوروبي (EFQM) لدى الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته بالأداء المؤسسي تعزى إلى العوامل الديمغرافية (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

وهدفت دراسة الزهراني (2022) إلى تحديد متطلبات تحقيق التميز المؤسسي بكلية الدراسات العليا التربوية في ضوء النموذج الأوروبي (EFQM)، صممت الدراسة لتحقيق الأهداف المطلوبة، من خلال تطبيق معايير النموذج الأوروبية (EFQM)، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين بجامعة الملك عبد العزيز بكلية الدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (136) من القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وأظهرت نتائج البحث مستوى التوافر المطلوب لتحقيق هذا الهدف. على الرغم من نظام قياس EUQM في الجامعة، يتم إعطاء الأولوية للمتطلبات التنظيمية على المتطلبات البشرية، وبينت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى (0.5) بين متوسطات استجابات عينات البحث حول مستوى توافر المتطلبات لتحقيق التميز حسب متغير الوظيفة الحالية.

كما هدفت دراسة الشهراني (2022)، إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة التميز في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل في ضوء النموذج الأوروبي "EFQM"، واستخدمت الدراسة منهجية المسح الوصفي في ضوء النموذج الأوروبي، وتم بناء الاستبيان كأداة لجمع البيانات ، وتكون مجتمع البحث من مدراء ووكلاء مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، وتكونت عينة البحث من (78) من المديرين والوكلاء، وكشفت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معايير إدارة التميز في المدارس بدرجة عالية، وبينت عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة من حيث (المؤهلات الأكاديمية ، سنوات الخدمة ، العمل الحالي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المرحلة المدرسية لصالح المرحلة المتوسطة.

مما سبق يتضح أن البحث الحالي يتفق مع معظم الأبيات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي، ومن حيث الأداة: استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز وفق نموذج (EFQM)، بذلك تتفق مع دراسة (مقابلة،2020)، ودراسة (أبوحيمد، 2020)، ودراسة (الحمايدة، 2017)، ودراسة (الربيعة، 2017)، الزهراني (2022)، ودراسة (الزعبي، 2019)، ودراسة (العنزي، 2019)، أما من حيث عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة على المدارس المتوسطة؛ وبالتالي تتفق مع دراسة كل من: دراسة (الحمايدة، 2017)، ودراسة (الربيعة، 2017)، والزهراني (2022)، ودراسة (الزعبي، 2019)، ودراسة (العنزي، 2019). كما يختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة من حيث: عينة الدراسة، ومجتمع الدراسة؛ حيث يطبق على: مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

ويتميز هذا البحث باعتباره من البحوث الميدانية القليلة التي تتناول درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز وفق نموذج (EFQM)، وذلك من خلال: عملية البحث بقواعد البيانات، والمعلومات العالمية، والمحلية المعتمدة.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أهمية تحقيق التميّز المؤسّسي بالمدارس عامة والحكومية خاصة من خلال تقويم الوضع الحالي في ضوء معايير التميّز المؤسّسي بناء على النموذج الأوربي، للوقوف على نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين، والتركيز على المتطلبات (التنظيمية، والبشرية، والمادية) لهذه المدارس ومحاولة تطويرها، وقياس درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية لإدارة التميز وفق النموذج الأوربي (EFQM).

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت إدارة التميز من أولويات واهتمامات المؤسسات التعليمية والمدارس، لذلك حظيت باهتمام الكثير من العلماء والباحثين، لذا لا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تسعى للتميز وتبقى عليه إذا لم تكن تملك فكراً ثابتاً، تحفز فيه على ثقافة التكيف مع البيئة الخارجية التي تمتاز بسرعة التغير، وعلى الرغم من أن إدارة التميز تحرز اهتماماً كبيراً، وتعد من مقومات استمرار وبقاء ونمو ونجاح المؤسسات التعليمية فإنه يوجد بعض القصور والضعف تجاه تلك الجوانب الحكومية بإدارة التميز. وهو ما أظهرته دراسة الضلاعين (2018) من أهمية تطبيق معايير النموذج الأوربي في عملية التقييم الذاتي، وخاصة في المدارس، حيث يشكل النموذج الأوربي أحد الأطر الرئيسية لمساعدة المؤسسات التعليمية في تعزيز قدراتها التنافسية.

وأظهرت العديد من الدراسات منها دراسة الزهراني (2022)، ودراسة الشهراني (2022) أن العديد من المدارس تعاني من عقبات تنظيمية وإدارية نتيجة للقواعد البيروقراطية والقيود في منح السلطة الإدارية والمالية والأكاديمية، وعدم وضوح الآليات والأساليب، وتعقيد الإجراءات المركزية في صنع القرار، وعدم وجود هياكل مرنة مناسبة لضرورات تطوير الأداء وعدم القدرة على التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية. وهذا يحد من فرص نجاح إدارة التميز، التي تعتمد على اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات المناسبة.

أما دراسة آل كردم والبدوي (2015) فأشارت إلى أهمية تطوير المفهوم المقترح لتطبيق معايير التميز في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ودراسة العمري (2017)، والتي هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق إدارة التميز في مكتب تعليم البنات بالرياض، في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوروبية لمراقبة الجودة، توصلت إلى أن تطبيق معايير التميز جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الشمري (2016) التي توصلت إلى أن مستوى المنظمة المتعلمة جاء متوسطاً، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية بين المنظمة المتعلمة والتميز الإداري.

وبناء على ما سبق يتضح الحاجة إلى قياس درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز وفق نموذج (EFQM)، وتبلورت فكرة البحث التي تتمثل في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) وفق معيار الغاية والرؤية والاستراتيجية– معيار الثقافة المؤسسية والقيادية – معيار إشراك المعنيين– معيار بناء قيمة مستدامة– معيار قيادة الأداء والتحول – انطباعات المعنيين – الأداء الإستراتيجي والتشغيلي؟

هدف الدراسة:

يسعي البحث إلى تحقيق الهدف التالي:

التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) وفق معيار الغاية والرؤية والاستراتيجية– معيار الثقافة المؤسسية والقيادية – معيار إشراك المعنيين– معيار بناء قيمة مستدامة– معيار قيادة الأداء والتحول – انطباعات المعنيين – الأداء الإستراتيجي والتشغيلي.

أهمية الدراسة:

ويمكن تقسيم الأهمية إلى شقين نظرية وعملية في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية البحث في كونه أحد المداخل الإدارية الحديثة في تطوير أداء مديري المدارس، لتحقيق التميز والإبداع في العمل.
- يُعد هذا البحث إضافة للبحث العلمي في المملكة العربية السعودية وخاصة قطاع التعليم.
- قد يفيد في التعرف على الممارسات الفاعلية التي يجب أن يمتلكها مديرو المدارس حتى يصبح لهم دور فعال في تعزيز إدارة التميز.

الأهمية التطبيقية:

- ربما يساعد مراكز تطوير التعليم على تحسين أداء المديرين في التعليم العام من خلال عقد ورش العمل.
- قد يفيد مديري المدارس المعنيين بإنجاز التميز في مدارسهم.
- قد يفيد القادة بالتعليم العام، كونها أحد المداخل الإدارية الحديثة لتنمية أداء القيادة المدرسية لتحقيق الجودة والتميز بإنجاز التميز في مدارسهم.

مصطلحات الدراسة:

ويشمل البحث المصطلحات التالية:

الممارسة لغة:

الممارسة لغة: مُمارَسة (اسم) مصدر مَارَسَ. مارسَ يمارس ، مِراسًا ومُمارَسةً ، فهو مُمارِس ، والمفعول مُمارَس مارس الشَّخصُ الشَّيءَ: عالجه وزاوله، قام بعمله مارس سلطتَه: فرضها (معجم المعاني،2010).

يعرف الباحث الممارسة إجرائياً بأنها: درجة ممارسة مديري مدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز وفق نموذج (EFQM)، ويمكن التعرف عليها من خلال متوسط الدرجة التي يحصل عليها المديرون لكل فقرة من استبانة التميز الإداري الذي أعدها الباحث لهذا الغرض.

إدارة التميز:

عرف حسين (2015) مصطلح إدارة التميز بأنه" عملية شاملة تستهدف تحسين الأداء وتحقيق النتائج الممتازة في المؤسسات والشركات، حيث تعتمد هذه العملية على تطوير استراتيجيات مبتكرة واستخدام أدوات فعالة لتحقيق أهداف الجودة والكفاءة والتفوق. ترتكز إدارة التميز على فهم احتياجات العملاء وتوقعاتهم، وتسعى لتقديم منتجات وخدمات ممتازة تفوق تلك المقدمة من قبل المنافسين".

ويعرف الباحث مفهوم إدارة التميز إجرائياً بأنه: "الممارسات والإجراءات التي يقوم بها مديرو المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة من تطبيق مجموعة الأدوات والمهارات والمؤشرات لتحقيق أهداف المدرسة المتوقعة ونتائج تنافسية عالمية".

ويعرف الباحث إدارة التميز في هذه الدراسة على أنها: الأنشطة والممارسات التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لتنفيذ العملية الإدارية والتعليمية بنجاح في المدرسة. ويمثل ذلك أساليب القيادة الجيدة والاستراتيجيات والسياسات والممارسات الإدارية والاستثمار في قدرات الموظفين وخدمة المجتمع.

نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM):

يعرف حسين (2015) نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM) بأنه: أداة تمثل مؤسسة مكتملة للعمليات والإجراءات، وخطط عمل وأساليب واضحة، وتساعد المؤسسة على قياس أدائها وفق مجموعة من المعايير؛ لتحديد نقاط القوة والضعف، والتمكن من التطوير.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة معايير للتقييم الذاتي، وتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة، بناءً على سبعة معايير أساسية: (الغاية والرؤية والإستراتيجية، والثقافة المؤسسية والقيادة، وإشراك المعنيين، وبناء قيمة مستدامة، وقيادة الأداء والتحول، وانطباعات المعنيين، والأداء الإستراتيجي والتشغيلي).

حدود الدراسة:

وتتمثل في المحددات التالية:

- **الحد الموضوعي:** تقتصر الدراسة على معايير إدارة التميز وفق النموذج الأوربي التالية (معيار الغاية والرؤية والاستراتيجية– معيار الثقافة المؤسسية والقيادية– معيار إشراك المعنيين– معيار بناء قيمة مستدامة– معيار قيادة الأداء والتحول– انطباعات المعنيين– الأداء الإستراتيجي والتشغيلي).
- **الحد البشري:** تم تطبيق الدراسة على مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة.
- **الحد المكاني:** المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد الزماني:** تم أجراء الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1444ه.

إجراءات البحث

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث يتناسب مع طبيعة الدراسة، والتطبيق على مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة. ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه طريقة لدراسة نوعيات من الأبحاث التي تتطلب اختيار مجتمع دراسة بأكمله، أو عينة دراسية تثمل أغلبية المجتمع (النجار ،2014).

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس المتوسطة الحكومية في المدينة المنورة وعددهم (60 مدير مدرسة). تم استخدام معادلة ريتشارد جيجر وجداول العينات الإحصائية لتحديد حجم العينة. وذلك عند مستوى معنوية 0.95 ودرجة خطأ 5% ليكون حجم العينة (52) من قادة وقائدات المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة. ويوضح الجدول (1) بيانات لعينة الدراسة.

جدول رقم (1).

توزيع عينة الدراسة وفقاً للبيانات الشخصية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة %
العمل	مدير	24	46
	مديرة	28	54
المؤهل العلمي	دبلوم عالي /دراسات عليا	2	4.3
	بكالوريوس	43	80.9
	ماجستير	6	12.8

	دكتوراه	1	2.1
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	17
	من 5 إلى 10 سنوات	13	21.3
	10 سنوات فأكثر	29	61.7
البرامج والدورات التدريبية في مجال القيادة والإدارة	أقل من 5 برامج	7	14.9
	من 5 إلى 10 برامج	13	17
	10 برامج فأكثر	32	68.1
المجموع		52	

الجدول (1) يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة من مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم 24 مدراء بنسبة (46%) و28 مديرة بنسبة (54%). بالنسبة للمؤهلات العلمية، يتضح أن غالبيتهم من حملة البكالوريوس بنسبة (80.9%)، ومن ثم حملة الماجستير بنسبة (12.8%)، يليه مؤهل دبلوم عالي/دراسات عليا بنسبة (4.3%) في حين نجد (2.1%) من جملة قادة المدارس المتوسطة الحكومية من حلمة (الدكتوراه).

بالنسبة لعدد سنوات الخبرة، يتضح أن معظم قادة المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة قد عملوا بعدد 10 سنوات فأكثر بنسبة (61.7%)، يليه عدد سنوات من 5 إلى 10 سنوات بنسبة بلغت (21.3%)، وأخيراً أقل من 5 سنوات بنسبة بلغت (17%). بالنسبة للبرامج والدورات التدريبية في مجال القيادة والإدارة، تبين أن غالبيتهم تلقوا دورات وبرامج تدريبية بلغت (10 برامج فأكثر) بنسبة بلغت (68.1%)، ومن ثم الذين تلقوا دورات وبرامج تدريبية من 5إلى 10برامج بنسبة بلغت (17%)، وأخيراً من تلقوا أقل من 5 برامج بنسبة بلغت (14.9%).

أداة البحث:

تمثلت الأداة الرئيسية للدراسة في استمارة استبيان تم العمل على إعدادها على النحو التالي:

مراجعة ودراسة عدد من الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة، بهدف تقديم تحليل شامل لمواضيع الموضوعات الدراسية والمواضيع البحثية الحالية. وقد راعى الباحث دراسات مختلفة منها الحمايدة (2017)، والركف (2019)، والزعبي (2019)، والشهراني (2022). ثم تحكيمها من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتنفيذ التعديلات الوارد، وجاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين بنسبة 85%. ولقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: التعرف على البيانات الشخصية والديموغرافية للمبحوث (العمل، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، البرامج والدورات التدريبية في مجال القيادة والإدارة، نوع المدرسة).

القسم الثاني: وهو القسم الذي يعبر عن محاور الدراسة، حيث تكوّن الاستبيان من (35) فقرة موزعة على سبعة محاور:

- المحور الأول: الغاية والرؤية والاستراتيجية، ويتكون من (5) فقرات.

- المحور الثاني: الثقافة المؤسسية والقيادية، ويتكون من (5) فقرات
- المحور الثالث: إشراك المعنيين، ويتكون من (5) فقرات.
- المحور الرابع: بناء قيمة مستدامة، ويتكون من (5) فقرات.
- المحور الخامس: قيادة الأداء والتحول، ويتكون من (5) فقرات.
- المحور السادس: انطباعات المعنيين، ويتكون من (5) فقرات.
- المحور السابع: الأداء الإستراتيجي والتشغيلي، ويتكون من (5) فقرات.

تصحيح أداة البحث:

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات القسم الثاني، وكانت الإجابات على كل فقرة مكونة من 5 إجابات حيث الدرجة "5" تعني عالية جداً والدرجة "1" تعني منخفضة جداً وفق الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): تصنيف مقياس ليكرت الخماسي (الوزن النسبي)

التصنيف	الدرجة	المدى
عالية جداً	5	من 4.20 إلى 5
عالية	4	من 3.40 إلى أقل من 4.20
متوسطة	3	من 2.60 إلى أقل من 3.40
منخفضة	2	من 1.80 إلى أقل من 2.60
منخفضة جداً	1	من 1 إلى أقل من 1.80

تم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة ومقارنتها مع المدى الموجود في الجدول السابق وتعطى الإجابة المقابلة للمدى الذي يقع بداخله متوسط العبارة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقة (الصدق الظاهري).

الصدق الظاهري:

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين، والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم، وتمت الاستجابة لآراء المحكمين بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

لحساب صدق الاتساق الداخلي فقد تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون للعلاقة بين كل عبارة ودرجة المحور الذي تتبع له، وجاءت النتائج كما في الجداول التالية:

جدول رقم (3)

معاملات الارتباط لمحاور الدراسة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.769**	1	.930**	1	.875**	**1**	**.775****
2	.912**	2	.704**	2	.792**	**2**	**.957****
3	.942**	3	.724**	3	.687**	**3**	**.836****
4	.912**	4	.845**	4	.866**	**4**	**.860****
5	.825**	5	.722**	5	.865**	**5**	**.867****

المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.736**	1	**.731****	1	**.731****
2	.799**	2	**.871****	2	**.871****
3	.848**	3	**.901****	3	**.901****
4	.899**	4	**.867****	4	**.867****
5	.811**	5	**.880****	5	**.880****

(**) دالة عند مستوى معنوية (0.01)

من خلال الجدول السابق يتضح أن معامل ارتباط بيرسون تتراوح بين (0.966) و (0.704) لمحاور الدراسة وهي قيم إيجابية عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.01)، مما يدل على توافر درجة الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.

ولحساب معامل ثبات الأداة تم استخدام معاملات ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4).

قيم معاملات ألفا كرونباخ للثبات لمحاور أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الغاية والرؤية والإستراتيجية	5	0.912	قيادة الأداء والتحول	5	0.875
الثقافة المؤسسية والقيادية	5	0.832	انطباعات المعنيين	5	0.905
إشراك المعنيين	5	0.865	الأداء الإستراتيجي والتشغيلي.	5	0.952
بناء قيمة مستدامة	5	0.889	الأداة ككل	35	0.975

الجدول السابق يوضح معاملات ألفا كرونباخ للثبات لمقاييس الدراسة. نجد أن معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول الذي يتكون من (5) فقرة بلغ (0.912)، وللمحور الثاني الذي يتكون من (5) فقرة بلغ (0.832) وللمحور الثالث الذي يتكون من (5) فقرة بلغ (0.865) وللمحور الرابع الذي يتكون من (5) فقرة بلغ (0.889)، المحور الخامس والذي يتكون من (5) فقرات بلغ (0.875) والمحور السادس الذي يتكون من (5) فقرات بلغ (0.905) والمحور السابع والذي يتكون من (5) فقرات بلغ (0.952)، بينما بلغ معامل الفا كرونباخ للأداة ككل (0.975).نلاحظ أن جميع هذه القيم مرتفعة مما يشير إلى ثبات عالي لأداة الدراسة بالتالي يمكن الاعتماد عليها في عمليتي جمع البيانات وتعميم النتائج.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الرئيسي: ما درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لإدارة التميز وفق نموذج (EFQM)؟.

للإجابة على هذا السؤال سوف يتم الإجابة على مجموعة من المحاور الفرعية التالية:

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) **وفق معيار الغاية والرؤية والاستراتيجية.**

فقد قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لعبارات المحور الأول (الغاية والرؤية والإستراتيجية) من محاور الاستبانة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة وكذلك حساب الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تشتت تلك الإجابات على عبارات الغاية والرؤية والإستراتيجية لدى قادة المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة، وترتيب تلك العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وأخيراً حساب مستوى ممارسة القيادات للغاية والرؤية والإستراتيجية بشكل عام وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (5) التالي:

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدارسة على عبارات المحور الأول: مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة للغاية والرؤية والإستراتيجية.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	يشارك مديري المدرسة في صياغة الرؤية والاستراتيجية.	3.30	.75	متوسطة	5
3	تستفيد المدرسة من الممارسات المتميزة في المدارس المناظرة لتطوير استراتيجيتها.	3.38	.82	متوسطة	4
4	برامج وخطط المدرسة تواكب المتغيرات العصرية.	3.55	.54	عالية	3
2	تتبنى المدرسة قيما إيجابية ومعايير واضحة تحكم أداء العمل.	3.56	.54	عالية	2
1	ترتبط خطط المدرسة التشغيلية بخطتها الاستراتيجية	3.62	.57	عالية	1
	المتوسط العام	3.48	0.64	عالية	

الجدول رقم (5) تشير نتائجه إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة للغاية والرؤية والإستراتيجية بشكل عام كبير، وذلك من قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.48 من 5) تعتبر عالية، وانحراف معياري بلغ (0.64) وهو ما يتضح أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة للغاية والرؤية والإستراتيجية مرتفع.

وبناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم ترتيب العبارات تنازلياً ابتداءً من المتوسط الأكبر وانتهاء بالعبارة ذات المتوسط الأصغر فنجد أن العبارة (ترتبط خطط المدرسة التشغيلية بخطتها الاستراتيجية) في بداية الترتيب بمتوسط بلغ (3.62) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تتبنى المدرسة قيما إيجابية ومعايير واضحة تحكم أداء العمل) بمتوسط بلغ (3.56) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (برامج وخطط المدرسة تواكب المتغيرات العصرية) بمتوسط بلغ (3.55) ودرجة موافقة كبيرة، تليها العبارة (تستفيد المدرسة من الممارسات المتميزة في المدارس المناظرة لتطوير استراتيجيتها) بمتوسط بلغ (3.38)ودرجة موافقة متوسطة، وأخيراً العبارة (يشارك مديري المدرسة في صياغة الرؤية والاستراتيجية) بمتوسط بلغ (3.30) ودرجة موافقة متوسطة، وقد يُعزي ذلك لوجود خطط تشغيلية بالمدارس المتوسطة وإشراك مديري تلك المدارس في تنفيذ تلك الخطط، وحرص وزارة التعليم على تحقيق المدارس للرؤية والرسالة المستهدفة، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المطيري (2016)، ودراسة الشوا (2016)، ودراسة الزعبي (2019) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة لإدارة التميز مرتفعة.

وتختلف النتيجة مع نتائج دراسة الحمايدة (2017) حيث كانت درجة الممارسة لإدارة التميز متوسطة، وكذلك الزهراني (2022)، والتي توصلتا إلى أن درجة أداء المديرين كانت بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) وفق معيار الثقافة المؤسسية والقيادية.

للإجابة على هذا المحور، فقد قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لعبارات المحور الثاني (الثقافة المؤسسية والقيادية) من محاور الاستبانة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة وكذلك حساب الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تشتت تلك الإجابات على عبارات الثقافة المؤسسية والقيادية لدى قادة المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (6) التالي:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني: مستوى ممارسة القيادات التربوية بالمدارس الحكومية المتوسطة للثقافة المؤسسية والقيادية.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تؤكد المدرسة على التميز من خلال طريقة تسيير أعمالها	3.62	.53	عالية	3

2	تحشد قيادة المدرسة مشاركة العاملين في المدرسة في جميع أنشطة المدرسة	3.72	.57	عالية	1
3	تنشر المدرسة ثقافة التميز بين مديري المدرسة	3.70	.51	عالية	2
4	توفر المدرسة بيئة إيجابية لجميع مديريها	3.55	.50	عالية	4
5	توفر المدرسة بيئة مشجعة على الأبداع والابتكار	3.38	.71	متوسطة	5
	المتوسط العام	3.59	0.55	عالية	

الجدول رقم (6) تشير نتائجه إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة للثقافة المؤسسية والقيادية بشكل عام كبير وذلك من قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.59 من 5) وهي درجة مرتفعة، وبدرجة تشتت بلغت (0.55)، مما يتضح معه أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة للثقافة المؤسسية والقيادية مرتفع.

وبناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم ترتيب العبارات تنازلياً ابتداءً من المتوسط الأكبر وانتهاء بالعبارة ذات المتوسط الأصغر فنجد أن العبارة (تحشد قيادة المدرسة مشاركة العاملين في المدرسة في جميع أنشطة المدرسة) في بداية الترتيب بمتوسط بلغ (3.72) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تنشر المدرسة ثقافة التميز بين مديري المدرسة) بمتوسط بلغ (3.70) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تؤكد المدرسة على التميز من خلال طريقة تسيير أعمالها) بمتوسط بلغ (3.62) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (توفر المدرسة بيئة إيجابية لجميع مديريها) بمتوسط بلغ (3.55) ودرجة موافقة كبيرة، وأخيراً العبارة (توفر المدرسة بيئة مشجعة على الأبداع والابتكار) بمتوسط بلغ (3.38)ودرجة موافقة متوسطة.

وتُعزي تلك النتيجة لحرص إدارة المدرسة لتحقيق التميز والمنافسة من خلال توفير بيئة إيجابية لجميع مديريها، وتنفيذ مجموعة من ورش العمل والبرامج التدريبية لتوفير البيئة المشجعة على الأبداع والابتكار.

وتتفق تلك النتيجة مع ودراسة الزعبي (2019) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة لإدارة التميز مرتفعة. وتختلف مع دراسة سهمود (2013) حيث كانت درجة ممارسة إدارة التميز ضعيفة، ودراسة الحمايدة (2017) حيث كانت درجة الممارسة لإدارة التميز متوسطة، وكذلك الزهراني (2022)، والتي توصلت أن درجة أداء المديرين كانت بدرجة متوسطة.

المحور الثالث: درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) وفق معيار إشراك المعنيين.

للإجابة على هذا المحور، فقد قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لعبارات المحور الثالث(إشراك المعنيين) من محاور الاستبانة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة وكذلك حساب الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تشتت تلك الإجابات، ومن ثم حساب درجة وعي القيادات التربوية بكل فقرة من فقرات لإشراك المعنيين (وفقاً للمدى الذي

تم توضيحه سابقاً) وترتيب تلك العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وأخيراً حساب مستوى ممارسة القيادات لإشراك المعنيين بشكل عام وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (7) التالي:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث: مستوى ممارسة القيادات التربوية بالمدارس الحكومية المتوسطة لإشراك المعنيين.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تتيح قيادة المدرسة لمديريها الوصول للمعلومات بسهولة	3.55	.62	كبيرة	2
2	تتيح قيادة المدرسة مشاركة المعنيين في خططها التطويرية	3.43	.77	كبيرة	5
3	يقوم مديري المدرسة باشراك مديريها في القرارات مما يساهم في تحقيق أهدافها	3.49	.66	كبيرة	4
4	تُطلع المدرسة مديريها على نتائج تقويم أدائهم بصورة دورية	3.72	.54	كبيرة	1
5	تعتمد المدرسة جوائز ومكافآت تحفيزية لمديريها	3.53	.58	كبيرة	3
	المتوسط العام	3.54	0.63	كبيرة	

الجدول رقم (7) تشير نتائجه إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لإشراك المعنيين بشكل عام كبير وذلك من قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.54 من 5) والتي تقابل المدى الرابع (3.4- 4.2) في جدول (3-1) والتي تشير إلى التصنيف كبيرة، بدرجة تشتت بلغت (0.63)، مما يتضح معه أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لإشراك المعنيين مرتفع.

وبناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم ترتيب العبارات تنازلياً ابتداءً من المتوسط الأكبر وانتهاء بالعبارة ذات المتوسط الأصغر فنجد أن العبارة (تُطلع المدرسة مديريها على نتائج تقويم أدائهم بصورة دورية) في بداية الترتيب بمتوسط بلغ (3.72) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تتيح قيادة المدرسة لمديريها الوصول للمعلومات بسهولة) بمتوسط بلغ (3.55)، ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تعتمد المدرسة جوائز ومكافآت تحفيزية لمديريها) بمتوسط بلغ (3.53) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (يقوم مديري المدرسة باشراك مديريها في القرارات مما يساهم في تحقيق أهدافها) بمتوسط بلغ (3.49) ودرجة موافقة كبيرة، وأخيراً العبارة (تتيح قيادة المدرسة مشاركة المعنيين في خططها التطويرية) بمتوسط بلغ (3.43) ودرجة موافقة كبيرة.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المطيري (2016)، ودراسة الشوا (2016)، ودراسة الزعبي (2019) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة لإدارة التميز مرتفعة، وكذلك دراسة أبو احيمد (2020) والتي أظهرت في أحد نتائجها أن مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس المتوسطة الحكومية مرتفعاً.

وتختلف مع دراسة سهمود (2013) حيث كانت درجة ممارسة إدارة التميز ضعيفة، ودراسة الحمايدة (2017) حيث كانت درجة الممارسة لإدارة التميز متوسطة، وكذلك الزهراني (2022)، والتي توصلت أن درجة أداء المديرين كانت

بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة العنزي (2019) والتي توصلت أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهه نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما توصلت إليه أيضا دراسة مقابلة (2020).

المحور الرابع: درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) وفق معيار بناء قيمة مستدامة

بحساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة وكذلك حساب الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تشتت تلك الإجابات، ومن ثم حساب درجة وعي القيادات التربوية بكل فقرة من فقرات بناء قيمة مستدامة (وفقاً للمدى الذي تم توضيحه سابقاً) وترتيب تلك العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وأخيراً حساب مستوى ممارسة القيادات لبناء قيمة مستدامة بشكل عام وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (8) التالي:

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع: مستوى ممارسة القيادات التربوية بالمدارس الحكومية المتوسطة لبناء قيمة مستدامة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	تتبنى المدرسة مفهوم التطوير والتحسين المستمر في عملياتها	3.62	.53	عالية	1
4	تتم التحسينات في المدرسة حسب خطط مرنة وفقا للاحتياجات المستقبلية	3.55	.54	عالية	2
5	تتبنى المدرسة إحداث تغييرات في خدماتها المدرسية	3.53	.55	عالية	3
1	توظف المدرسة نتائج قياس جودة مخرجاتها في تحديث برامجها	3.51	.59	عالية	4
3	توجه المدرسة أنشطة الصفية واللاصفية تجاه مشاكل المجتمع المحلي والوطني	3.43	.80	عالية	5
	المتوسط العام	3.53	0.60	عالية	

الجدول رقم (8) تشير نتائجه إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لبناء قيمة مستدامة بشكل عام كبير وذلك من قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.53 من 5) والتي تقابل المدى الرابع (4.2 -3.4) في جدول (3-1) والتي تشير إلى التصنيف كبيرة، بدرجة تشتت بلغت (0.60) مما يتضح معه أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لبناء قيمة مستدامة مرتفع.

وبناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم ترتيب العبارات تنازلياً ابتداءً من المتوسط الأكبر وانتهاء بالعبارة ذات المتوسط الأصغر فنجد أن العبارة (تتبنى المدرسة مفهوم التطوير والتحسين المستمر في عملياتها) في بداية الترتيب بمتوسط بلغ (3.62) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تتم التحسينات في المدرسة حسب خطط مرنة وفقا للاحتياجات المستقبلية) بمتوسط بلغ (3.55) ودرجة

تتبنى المدرسة إحداث تغييرات في خدماتها المدرسية) بمتوسط بلغ (3.53) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (توظف المدرسة نتائج قياس جودة مخرجاتها في تحديث برامجها) بمتوسط (3.51) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (توجه المدرسة أنشطة الصفية واللاصفية تجاه مشاكل المجتمع المحلي والوطني) بمتوسط بلغ (3.43) ودرجة موافقة كبيرة. ونستنتج من ذلك وجود علاقة إيجابية بين الطلبة والإدارة حيث تسعى الإدارة إلى تحقيق حاجات الطلبة وتشجيعهم على الأبداع والابتكار من خلال الأنشطة المدرسية و تأتي هذه النتيجة متطابقة مع ما توصلت إلية نتيجة دراسة (المطيري 2016) واتفقت مع دراسة بولاني (Bolanie, 2013)

وتتفق تلك النتيجة أيضا مع دراسة المطيري (2016)، ودراسة الشوا (2016)، ودراسة الزعبي (2019) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة لإدارة التميز مرتفعة، وكذلك دراسة أبو احيمد (2020) والتي أظهرت في أحد نتائجها أن مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس المتوسطة الحكومية مرتفعاً، وتتفق أيضا مع دراسة الشهراني (2022) والتي توصلت إلى إنّ واقع تطبيق معايير إدارة التّميّز في مدارس الهيئة الملكيّة بالجبيل في ضوء النّموذج الأوروبّي (EFQM) من منظور الإدارات المدرسية جاءت بدرجة عالية جدّا

وتختلف مع دراسة سهمود (2013) حيث كانت درجة ممارسة إدارة التميز ضعيفة، ودراسة الحمايدة (2017) حيث كانت درجة الممارسة لإدارة التميز متوسطة، وكذلك دراسة العنزي (2019) والتي توصلت أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهه نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما توصلت إليه أيضا دراسة مقابلة (2020).

المحور الخامس: درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) وفق معيار قيادة الأداء والتحول

للإجابة على هذا المحور، فقد قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لعبارات المحور الخامس(قيادة الأداء والتحول) من محاور الاستبانة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة وكذلك حساب الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تشتت تلك الإجابات، ومن ثم حساب درجة وعي القيادات التربوية بكل فقرة من فقرات قيادة الأداء والتحول (وفقاً للمدى الذي تم توضيحه سابقاً، جدول (9) وترتيب تلك العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وأخيراً حساب مستوى ممارسة القيادات لقيادة الأداء والتحول بشكل عام وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (9) التالي:

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الخامس: مستوى ممارسة القيادات التربوية بالمدارس الحكومية المتوسطة لقيادة الأداء والتحول.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تتابع المدرسة تقدمها نحو أهدافها بشكل مستمر	3.62	.53	عالية	2
2	تتبنى المدرسة سياسات فعالة للتغيير والتطوير	3.51	.55	عالية	4
3	تحدد المدرسة أولويات العمل لكل مستوياتها الإدارية ومراحلها الدراسية	3.57	.54	عالية	3
4	تتخذ قيادة المدرسة قراراتها وفقا لمعلومات دقيقة وصحيحة	3.70	.51	عالية	1
5	تتبنى المدرسة تطبيق نظم حديثة لإدارة عملياتها المختلفة	3.49	.59	عالية	5
	المتوسط العام	3.58	0.54	عالية	

الجدول رقم (9) تشير نتائجه إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لقيادة الأداء والتحول شكل عام كبير وذلك من قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.58 من 5) والتي تقابل المدى الرابع (4.2 -3.4) في جدول (3-1) والتي تشير إلى التصنيف كبيرة، بدرجة تشتت بلغت (0.54) مما يتضح معه أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لقيادة الأداء والتحول مرتفع.

وبناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم ترتيب العبارات تنازلياً ابتداءً من المتوسط الأكبر وانتهاء بالعبارة ذات المتوسط الأصغر فنجد أن العبارة (تتخذ قيادة المدرسة قراراتها وفقا لمعلومات دقيقة وصحيحة) في بداية الترتيب بمتوسط (3.70)ودرجة موافقة كبيرة، تليها العبارة (تتابع المدرسة تقدمها نحو أهدافها بشكل مستمر) بمتوسط (3.62) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تحدد المدرسة أولويات العمل لكل مستوياتها الإدارية ومراحلها الدراسية) بمتوسط بلغ (3.57) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تتبنى المدرسة سياسات فعالة للتغيير والتطوير) بمتوسط بلغ (3.51) ودرجة موافقة كبيرة، وأخيراً العبارة (تتبنى المدرسة تطبيق نظم حديثة لإدارة عملياتها المختلفة) بمتوسط (3.49) ودرجة موافقة كبيرة.

ويتضح مما سبق أن هناك عمل مستمر من قبل الإدارة في تنظيم وتطوير وتحديث العمليات لتحسين الأداء التنظيمي في المدرسة ، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المطيري(2016)، ودراسة الشوا (2016)، ودراسة الزعبي (2019) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة لإدارة التميز مرتفعة، وكذلك دراسة أبو احيمد (2020) والتي أظهرت في أحد نتائجها أن مستوى التميز الإداري لدى مديري المدارس المتوسطة الحكومية مرتفعاً، وتتفق أيضا مع دراسة الشهراني(2022) والتي توصلت إلى إنّ واقع تطبيق معايير إدارة التّميّز في مدارس الهيئة الملكيّة بالجبيل في ضوء النّموذج الأوروبّي (EFQM) من منظور الإدارات المدرسية جاءت بدرجة عالية جدّا

وتختلف مع دراسة سهمود (2013) حيث كانت درجة ممارسة إدارة التميز ضعيفة، ودراسة الحمايدة (2017) حيث كانت درجة الممارسة لإدارة التميز متوسطة، وكذلك دراسة العنزي (2019) والتي توصلت أن درجة ممارسة مديري

المدارس المتوسطة بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهه نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما توصلت الية أيضا دراسة مقابلة (2020).

المحور السادس: درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) انطباعات المعنيين

للإجابة على هذا المحور، فقد قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لعبارات المحور السادس (انطباعات المعنيين) من محاور الاستبانة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة وكذلك حساب الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تشتت تلك الإجابات، ومن ثم حساب درجة وعي القيادات التربوية بكل فقرة من فقرات انطباعات المعنيين (وفقاً للمدى الذي تم توضيحه) جدول (16) وترتيب تلك العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وأخيراً حساب مستوى ممارسة القيادات لانطباعات المعنيين بشكل عام وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (10) التالي:

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور السادس: مستوى ممارسة القيادات التربوية بالمدارس الحكومية المتوسطة لانطباعات المعنيين.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تسعى المدرسة إلى تحقيق مخرجات أكاديمية متميزة وذات جودة عالية	3.72	.50	عالية	1
2	تأخذ المدرسة بعين الاعتبار احتياجات وتوقعات أصحاب العلاقة	3.53	.55	عالية	3
3	تُبرز المدرسة إعلاميا مواطن تميزها محليا ووطنيا	3.62	.53	عالية	2
4	ترصد المدرسة بصورة دورية الشكاوى والملاحظات وتعمل على معالجتها	3.51	.55	عالية	4
5	تتبنى المدرسة إجراءات واضحة لقياس رضا المعنيين وتحديدها بصورة دورية	3.47	.55	عالية	5
	المتوسط العام	3.57	0.54	عالية	

الجدول رقم (10) تشير نتائجه إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لانطباعات المعنيين شكل عام كبير وذلك من قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.57 من 5) والتي تقابل المدى الرابع (4.2 -3.4) في جدول (10) والتي تشير إلى التصنيف كبيرة، بدرجة تشتت بلغت (0.54) مما يتضح معه أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة لانطباعات المعنيين مرتفع.

وبناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم ترتيب العبارات تنازلياً ابتداءً من المتوسط الأكبر وانتهاء بالعبارة ذات المتوسط الأصغر فنجد أن العبارة (تسعى المدرسة إلى تحقيق مخرجات أكاديمية متميزة وذات جودة عالية) في بداية الترتيب بمتوسط بلغ (3.72)ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تُبرز المدرسة إعلاميا مواطن تميزها محليا ووطنيا) بمتوسط بلغ (3.62) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (تأخذ المدرسة بعين الاعتبار احتياجات وتوقعات

أصحاب العلاقة) بمتوسط بلغ (3.53) ودرجة موافقة كبيرة، ومن ثم العبارة (ترصد المدرسة بصورة دورية الشكاوى والملاحظات وتعمل على معالجتها) بمتوسط بلغ (3.51)ودرجة موافقة كبيرة ،وأخيراً العبارة (تتبنى المدرسة إجراءات واضحة لقياس رضا المعنيين وتحديدها بصورة دورية) بمتوسط بلغ (3.47) ودرجة موافقة كبيرة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى جهود الإدارة لتحقيق الرضا الوظيفي للموظفين من خلال تحفيز الموظفين، وتنمية وتحسين الأداء، كما تحاول الإدارة تعزيز آليات الاتصال، وهذه النتيجة تتفق مع ما حققناه نتيجة لذلك ودراسة بولاني Bolanie 2013) ودراسة (الزعبي 2019).

المحور السابع: درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة لعناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM) وفق الأداء الإستراتيجي والتشغيلي.

للإجابة على هذا المحور، فقد قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لعبارات المحور السابع (الأداء الإستراتيجي والتشغيلي) من محاور الاستبانة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لكل عبارة وكذلك حساب الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تشتت تلك الإجابات، ومن ثم حساب درجة وعي القيادات التربوية بكل فقرة من فقرات الأداء الإستراتيجي والتشغيلي ، وترتيب تلك العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، وأخيراً حساب مستوى ممارسة القيادات للأداء الإستراتيجي والتشغيلي بشكل عام وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (11) التالي:

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور السابع: مستوى ممارسة القيادات التربوية بالمدارس الحكومية المتوسطة للأداء الإستراتيجي والتشغيلي.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تتابع المدرسة الأنشطة اللاصفية لبرامجها وتدعمها	3.63	.53	عالية	1
2	تقيّم المدرسة خططها الاستراتيجية والتشغيلية بشكل دوري وموضوعي	3.55	.58	عالية	3
3	تقيّم المدرسة جودة مخرجاتها وخدماتها مقارنة بالمدارس المناظرة بصورة دورية	3.49	.62	عالية	5
4	تقيس المدرسة الأداء الأكاديمي والإداري عبر مؤشرات أداء مناسبة	3.62	.53	عالية	2
5	توظف المدرسة نتائج طلابها المتحققة للتنبؤ بالأداء المستقبلي	3.51	.59	عالية	4
	المتوسط العام	3.56	0.57	عالية	

الجدول رقم (11) تشير نتائجه إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة للأداء الإستراتيجي والتشغيلي بشكل عام كبير وذلك من قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.56 من 5) والتي تقابل المدى الرابع

(4.2 -3.4) والتي تشير إلى التصنيف كبيرة، بدرجة تشتت بلغت (0.54)، مما يتضح معه أن مستوى ممارسة قادة المدارس الحكومية المتوسطة للأداء الإستراتيجي والتشغيلي مرتفع.

والهدف من ذلك هو ضمان أن الإدارة توفر معيارا مفصلا وقابلا للقياس لأداء الموظف والناتج، وتتفق دراسة رابعة (2017) ودراسة (الزعبي 2019) مع النتائج. وعلاوة على ذلك، فإن نتائج دراسات المطيري (2016) والشوا (2016) والزعبي (2019) التي خلصت إلى أن قدرة مديري المدارس المتوسطة على إدارة التميز في المدرسة ترجع إلى مستوى عال من الممارسة، وهي النتيجة التي لم تذكرها دراسات أخرى ولكن تبين أنها مؤشر كبير على مستوى الممارسة في إدارة المدارس المتوسطة. وكذلك دراسة أبوحيمد (2020) ووفقاً لإحدى نتائج أبحاثهم، فإن التفوق الإداري لمديري المدارس المتوسطة العامة هو من بين الأفضل بين مديري المدارس. وفقا لدراسة الشهراني (2022). من منظور الإدارات المدرسية، حققت مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، في إطار النموذج الأوروبي (EFQM) معايير عالية جداً لإدارة التميز، وفقاً للمعايير التي اعتمدتها الإدارات المدرسية، والتي لا تعتبر عموماً عالية، إذا تم اتباعها.

وتختلف مع دراسة سهمود (2013) حيث كانت درجة ممارسة إدارة التميز ضعيفة، ودراسة الحمايدة (2017) حيث كانت درجة الممارسة لإدارة التميز متوسطة، وكذلك دراسة الزهراني (2022) والتي توصلت أن درجة أداء المديرين كانت بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة العنزي (2019) والتي توصلت أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهه نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما توصلت الية أيضا دراسة مقابلة (2020).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث:

1. الحرص على توفير المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لتحقيق التميّز المؤسّسي بالمدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال: (توفير نظام تقني لاستقبال الشكاوى، تطوير التقنيات (أجهزة/برامج) المستخدمة في المدارس، توفير الصيانة الدورية للممتلكات وفق خطة زمنية محددة).
2. الحرص على توفير المتطلبات البشرية اللازمة لتحقيق التميّز المؤسّسي بالمدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال: (إلحاق منسوبي المدارس بالدورات التدريبية المناسبة في المهارات القيادية، تخصيص جائزة للتميّز لتكريم أصحاب الأعمال المتميّزة، تقديم الحوافز المعنوية المناسبة).
3. عقد الدورات التدريبية، وورش العمل لمنسوبي المدارس، حيث بينت النتائج أن أفراد مجتمع البحث من القيادات لديهم وعي أكثر حول مستوى توافر متطلبات تحقيق التميّز المؤسّسي، دون المعلمين والإداريين.

4. أن يتم تعزيز أهمية الثقة في مديري المدارس العامة وموظفيهم من خلال الحاجة إلى استعادة الثقة، وبالتالي تعزيز رابطة موظفي المدرسة مع مديري مدارسهم.
5. تشجيع المعلمين على تبادل الصفقات مع مديري المدارس وتشجيع المعلمين على تبادل الصفقات مع طلابهم وتعزيز الشفافية في هذه المسألة.
6. القدرة على أداء جميع الأعمال بشكل غير مرن دون أي عقبات ولا ينتظر من خلال عمل مديري المدارس لإعلام الموظفين الأمن الوظيفي أثناء عمل مديري المدارس، وتحسين بيئة العمل بروح الفريق.
7. إتاحة الفرصة للموظفين لتقديم أفكارهم الجديدة بطريقة بناءة والمساهمة في تحسين الأداء المدرسي.
8. حث مدير المدرسة بتقديم الطلب لمسؤوليات مدير المدرسة. في الأساس، مجموعة كاملة من اللوائح والتعليمات لتعليمات السلطة في المدرسة، حرفيا.

المقترحات

- إنشاء دراسة حول متطلبات التطبيق وإجراء البحوث حول هذا الموضوع. إدارة التميز من خلال معايير النموذج الأوروبي (EFQM) من خلال إدارة التميز.
- تقدم الدرجة تدابير إدارة التميز في الجامعات الحكومية السعودية وفقًا للنموذج الأوروبي (EFQM) للقادة الإداريين.
- تحسين آثار عوائق التطبيق من خلال العوائق. قسم التميز في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة هو المسؤول عن الإشراف على تقييم الأداء لكل صف.

المراجع

أبو احميد، عبطه خلف .(2020) .*التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط،

جمال، لينا. (2017). *إدارة التميز والإبداع الإداري*. السعودية: دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع.

الحربي، سميرة. (2011). *اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ*. (دكتوراه غير منشورة). جامعة منتوري.

الحمايدة، علا (2017). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في محافظة إربد لإدارة التميز من وجهة نظر رؤساء الأقسام الإدارية والفنية. *المجلة العربية لنشر الأبحاث*، 23(3)،83-65 .

الداود، حسن بن عبد العزيز (2020). واقع التميز في أداء مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض في ضوء معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*: عمان، 9(1)،154 -136 .

ربابعة، سمية. (2017). الأسلوب الإداري المحفز لدى مديري مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة رانيا عبد الله للمعلم المتميز. *المجلة الدولية للبحوث في التربية* وعلم النفس، 5 (1)،113-138.

الربيعة، سمية. (2017). *الأسلوب الإداري المحفز للتميز لدى مديري مدارس محافظة إربد كما يراها المعلمون الفائزون بجائز الملكة رانيا للمعلم المتميز*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك.

الركف، هند بنت صالح. (2019). *واقع تطبيق إدارة التميز لدى وكيلات الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير النموذج الأوربي للتميز* (EFQM). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزعبي، عطاف شفيق. (2019). *درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة في لواء بني كنانة لمعايير إدارة التميز وفق أنموذج (EFQM) للتميز الإداري*. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك سعود الرياض.

الزهراني، نوال أحمد. (2022). متطلبات تحقيق التميز المؤسسي بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة خالد الملك عبد العزيز في ضوء النموذج الأوروبي (EFQM). *مجلة العلوم التربوية والنفسية* – المركز القومي للبحوث غزة، 6(13)،124 -100 .

السعيد، عبد اللطيف. (2019). *القيادة الريادية لدى مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت الأردن.

سهمود، إيهاب عبد ربه. (2013). *واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي (*EFQM. (رسالة ماجستير غير منشورة). أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا.

الشمري، ابتسام. (2016). المنظمة المتعلمة ودورها في تحقيق التميز الإداري من وجهة نظر المعلمات بمنطقة القصيم *(رسالة ماجستير غير منشورة)* جامعة أم القرى.

الشهراني، خالد بن عبود. (2022). *واقع تطبيق إدارة التميز في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل في ضوء النموذج الأوروبي* EFQM .(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

الشوا، عفت ياسر. (2016). *درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية بمحافظات غزة لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوربي للتميز وسبل تطويرها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

شهاب الدين، حسب الرسول يوسف. (2020). مدى تطبيق إدارة التميز في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 8(3)،653 -63.

الضلاعين، علي فلاح. (2018). معايير مقترحة للتميز الإداري بجامعة جدة في ضوء النموذج الأوروبي للتميز. *مجلة العلوم التربوية*، 3(1)، 409-473.

عياد، ميسم. (2019). *درجة ممارسة القياد الابتكارية لدى مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيم التنظيمية لديهم من وجهه نظر المشرفين والمعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط.

العمري، حنان. (2017). *الكشف عن درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة (EFQM)* . (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى.

العنزي، خالد. (2019). *درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز* . (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة آل البيت.

العواملة، سارة عبد الحافظ. (2019). *مستوى الإدارة المرئية وعلاقتها بالتميز الإداري لدى مديري المدارس المتوسطة في محافظة البلقاء من وجهة نظر معلميهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية.

العياشي، زرزار. (2019). إدارة التميز في التعليم العالي وفق النموذج الأوروبي للتميز: دراسة حالة كلية التربية سكيكدة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 12 .87-114 .(42).

آل كردم، مفرح بن سعيد؛ البدوي، أمل محمد (2015). تصور مقترح لتطبيق معايير التميز ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات جوائز التميز المحلية .*مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، 1 ،.283-376

لونغمير، راسل. (2021). *نموذج EFQM الطبعة الثانية المنقحة تتضمن الآن معلومات إضافية حول حالات الاستخدام وإرشادات حول RADAR وملفات تعريف خاصة بالتقييم*. https://www.scribd.com/document/632195294/-EFQM-pdf

مقابلة، منصور أحمد حسين (2020). درجة تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر *المعلمين. مجلة كلية التربية بالغردقة*– جامعة جنوب الوادي، 3 .60-14(2)

المشهداني، آمنة (2015). *رأس المال البشري وتعزيز ثقافة التميز* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد.

المطيري، مشعل (2016). *مستوى الاهتمام بالإنجازات الصغيرة لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة الكويت وعلاقته بالتميز الإداري*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤته الأردن.

النجار، مازن العبيد مسلم (2014). *درجة فاعلية الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم الشرعي بوزارة الأوقاف بمحافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

نصار، صديق توفيق (2022). درجة توافر أبعاد نموذج التميز الأوروبي لدى الجامعات الفلسطينية وعلاقته بالأداء المؤسسي بالتطبيق على الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية*، 12 ،.145 - 117

Abdallah, A. (2013). Investigating the Applicability of EFQM and KALLAE in Jordanian Healthcare Organizations: A Case Study. *Jordan Journal of Mechanical and Industrial Engineering, 7*(1), 49-55.

Bolanie, B. (2013). Principals Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of South Western Nigeria. *World Journal of Education, 3* (5), 6-33.

Rabiei, S., & Rostami, M. (2015). The Effect of Educational Processes in the (EFQM) Model on Knowledge, Attitude, Skill, Improvement and Satisfaction. *International Journal of Economics, Commerce and Management, 3* (11), 42 –66.

Seňová, A., & Antošová, M. (2015). Business Performance Assessment and the (EFQM) Excellence Model 2010 (Case Study). *Management*, 20, 183 –190.

Stok, S, (2015): Elements of organizational culture excellence, *Zb, Rad, ekon, Fak*, 28 (2). 303- 318.