

# مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثامن والثلاثون  
رجب ١٤٤٥ هـ

(الجزء الثاني)



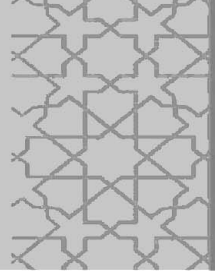
[www.imamu.edu.sa](http://www.imamu.edu.sa)  
e-mail: [edu\\_journal@imamu.edu.sa](mailto:edu_journal@imamu.edu.sa)



رقم الإيداع: ٤٠٠٥/١٤٣٦ بتاريخ ٢٧/٠٤/١٤٣٦ هـ  
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨.٧٠٣٠



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المشرف العام  
أ.د. أحمد بن سالم العامري  
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام  
أ.د. عبد الله بن عبد العزيز التميم  
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير  
أ.د. علي بن يحيى آل سالم  
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

مدير التحرير  
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد  
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

## أعضاء هيئة التحرير

- أ.د. عبدالله بن علي سالم التمام  
الأستاذ في قسم الإدارة التربوية - كلية الدعوة وأصول الدين - الجامعة الإسلامية
- أ.د. أحمد بن محمد سعد الحسين  
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- أ.د. إبراهيم بن عبدالله إبراهيم العبيد  
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- أ.د. حصة بنت محمد شايع الشايع  
الأستاذة في قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
- أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم  
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية
- أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد  
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة سوهاج
- أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة  
الأستاذة في قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس
- أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي  
الأستاذ في قسم تقنيات التعليم - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك
- د. سمية بنت محمد الدوسري  
أمين مجلة العلوم التربوية



## التعريف:

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

## الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

## الرسالة:

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

## الأهداف:

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

\* \* \*

## قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:  
أولاً: شروط قبول البحث.

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

١. يُرسل البحث إلكترونياً في منصة المجالات <https://imamjournals.org>
  ٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
  ٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
  ٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
  ٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
  ٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
  ٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).
- ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقاً لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

#### رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
  ٢. تُحكّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
  ٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
  ٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
  ٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.
- خامساً: نشر البحث
١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
  ٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
  ٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
  ٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

#### التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٥١/٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ (فاكس) ٢٦١/٢٥٩٠

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu \_ journal@imamu.edu.sa

\* \* \*



## المحتويات

١٥	فعالية برنامج إرشادي قائم على نموذج TRIPLE P في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد د. رضا إبراهيم محمد الأشرم
٨٣	فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية د. رمضان عاشور حسين سالم
١٤٣	معيّار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية د. ندى بنت خالد السيارى
٢١٥	درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في مقرّر (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي (دراسة تحليلية وتصوّر مقترح) د. منى بنت عبد الله بن محمد البشر
٢٧٧	واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت د. مبارك عواد دهمان البرازي



**فعالية برنامج إرشادي قائم على نموذج TRIPLE P في تحسين تنظيم  
الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد**

**د. رضا إبراهيم محمد الأشرم**

**قسم التربية الخاصة – كلية التربية**

**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**





# فعالية برنامج إرشادي قائم على نموذج TRIPLE P في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

د. رضا إبراهيم محمد الأشرم

قسم التربية الخاصة - كلية التربية  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/٠٧/١٨ هـ

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٣/١٢ هـ

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج إرشادي قائم على نموذج Triple P لتحسين وتعزيز تنظيم الذات الوالدي وتقييم فعاليته لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وجرى اختيار عينة قصديّة قوامها (٩) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية، تراوحت أعمارهن بين (٢٥ - ٤٥) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٣٣,٦٦)، وانحراف معياري قدره (٧,٤٨). وتكونت أدوات الدراسة من استمارة بيانات ديموجرافية، ومقياس تنظيم الذات الوالدي، والبرنامج القائم على نموذج Triple P (مكون من ١٧ جلسة إرشادية)، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي. وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P في تحسين تنظيم الذات الوالدي وبقاء أثره لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية. ويوصي الباحث ببناء برامج إرشادية جديدة تساعد على تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتتلاءم مع ضغوط الحياة الوالدية اليومية، كما يوصي بإجراء المزيد من البحوث القائمة على نموذج Triple P لدى أمهات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية الأخرى لما لها من أثر إيجابي في تنظيم الذات الوالدي لديهم. كما تم مناقشة المقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: برنامج الوالدية الإيجابية، تنظيم الذات الوالدي، الاكتفاء الذاتي.

## **Effectiveness of a Counseling Program Based on the Triple P Model in Improving Parental Self-Regulation among Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder**

**Dr. Reda Ebrahim Mohamed Elashram**

Department Special Education – Faculty Education  
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

### **Abstract:**

This paper aimed to present a counseling program based on the Triple P model to improve and enhance parental self-regulation and evaluate its effectiveness for mothers of children with autism spectrum disorder. A purposive sample of (9) mothers of children with autism spectrum disorder was selected in Dakahlia Governorate in the Arab Republic of Egypt. Their ages ranged between (25-45) years, with an average age of (35.62) and a standard deviation of (4.39). The research tools consisted of a demographic data form, a measure of parental self-regulation, and a program based on the Triple P model (17 counseling sessions), and the quasi-experimental method was used. The results of the research revealed the effectiveness of the counseling program based on the Triple P model in improving parental self-regulation and the persistence of its effect among mothers of children with autism spectrum disorder, members of the experimental group. The author recommends building new guidance programs that help improve parental self-regulation among mothers of children with autism spectrum disorder to cope with the pressures of daily parental life. This study also recommends conducting more research based on the Triple P model among mothers of children with other developmental disorders because of its positive impact on their parental self-regulation. Future research proposals were also discussed.

**key words:** positive parenting program, parental self-regulation, self-sufficiency.

## المقدمة:

تتطلب تربية الأطفال من الوالدين تنظيم انتباههم ومعارفهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم ذاتياً، حتى يتمكنوا من رعاية الأطفال والاستجابة لهم، والاضطلاع بنجاح بمجموعة متنوعة من المهام والمسؤوليات التي تتطلبها الوالدية (Sanders & Turner, 2018). وبشكل عام يعاني والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مستويات مرتفعة من الضغوط الوالدية عند مقارنتهم بوالدي الأطفال ذوي النمو الطبيعي وذوي الإعاقات الذهنية والإعاقات الجسدية أو غيرها من الإعاقات (Singh et al., 2021). ونظراً لانتشار الضغوط الوالدية بشكل أكبر لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، يجب أن تكون التدخلات مخصصة وموجهة للتحديات المحددة التي يواجهها هؤلاء الوالدان (Cachia et al., 2016). بالتالي فإن مساعدة هؤلاء الوالدين تتمثل في خفض ضغوط الوالدين، وتعزيز الجوانب الإيجابية لتربية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وحيث إن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد معرضون للإصابة بأعراض الاكتئاب والقلق ونوعية حياة منخفضة. وبالتالي من الأهمية بمكان التركيز على تحسين الصحة النفسية لديهن، حتى تتمكن الأمهات من تقديم التدخلات السلوكية بكفاءة لأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد (Selvakumar & Panicker, 2020). ويعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ضعف في الأداء الاجتماعي، مما يؤدي إلى زيادة عبء العمل والضغوط الوالدية التي قد تتعرض لها الأمهات كجزء من دورهن في رعاية أطفالهن. من ثم قد يكون للأمهات اللاتي يعانين أطفالهن من مشكلات سلوكية بدرجات شديدة والمرتبطة باضطراب طيف التوحد الأولوية في برامج إعادة التأهيل (Cetinbakis et al., 2020).

كما يلعبُ الوالدان دورًا مهمًا في النمو الشامل للطفل المعوق، فقد وجدت رحمان، وآخرون (2016) Rahman et al. جدوى ومقبولية التدخل من خلال الوالدين من أجل خفض حدة أعراض اضطراب طيف التوحد. وبالتالي يمكن لاضطرابات ومشكلات الصحة النفسية التي قد يعاني منها الوالدين أن تضعف مشاركتهم في مثل هذه التدخلات. كما أن شدة السمات الأساسية لاضطراب طيف التوحد مرتبطة بالضغط الوالدية، وأعراض الأمراض النفسية لدى الأمهات (Tomeny, 2017).

من ثم أصبح تعزيز تنظيم الذات لدى الوالدين مسألة مهمة في أبحاث التدخل الوالدي؛ لأنه يرتبط بعدد من نتائج الحياة الإيجابية للأطفال والمراهقين (Sutherland, 2016). حيث يلعب الوالدان والطريقة التي يتعاملون بها مع أطفالهم دورًا رئيسيًا في نمو قدرة الأطفال على تنظيم الذات (Morawska et al., 2019). كما تؤثر جودة تربية الأطفال بشكل كبير على نموهم، ورفاههم، وفرص حياتهم. من ثم يجب استخدام تدخلات الوقاية التي تستهدف الوالدية على نطاق واسع؛ لتعزيز النتائج النمائية الإيجابية للأطفال والمراهقين (Sanders, 2012).

ويمكن تعليم استراتيجيات تنظيم الذات لمساعدة الوالدين على تعديل سلوكهم وسلوك أطفالهم/ المراهقين (Sutherland, 2015). فهناك مجموعة من برامج التدخل التي تم تطويرها لدعم الوالدين أو الطفل أو الأسرة، ركز الكثير منها على الوالدين بشكل عام وعلى الأمهات بشكل خاص. وينصب التركيز عادةً على تمكين الوالدين من الشعور بالاستعداد لاتخاذ القرارات وتحديد الأهداف في دورهم الوالدي (Goodyear et al., 2022). وفي أدبيات الوالدية اعتمد الباحثون على إطار تنظيم الذات ووسعوه ليشمل ممارسات الوالدية وتأثيراتها على الأطفال. وقد

استخدمَ ساندرز (2000; 2008; 2012) هذا الإطار في شرح أربعة مجالات للإدراك الوالدي والسلوك الذي يعتقد أنه يساهم في فعالية الوالدين. وتمّ الجمع بين هذه المفاهيم في تدخلات الأسرة والوالدية كمكونات لنموذج برنامج الوالدية الإيجابية P-Positive Parenting Program Triple P: فعالية الذات self-efficacy، والتفويض/الوكالة الشخصي personal agency، وإدارة الذات self-management، والمفهوم الرابع الاكتفاء الذاتي self-sufficiency.

وتوفّر المشاركة في برامج الوالدية القائمة على الأدلة سياقاً قيماً وفعالاً للوالدين لتعلم مهارات تنظيم الذات. وتعدّ التغييرات في القدرة على تنظيم الذات بمرور الوقت وسيطاً محتملاً مهماً للتغيير في ممارسات الوالدية وفي النهاية تغيير سلوك الطفل (Barros et al., 2015). وتقوم تدخلات الوالدية مثل Triple P المصممة لتعزيز تنظيم الذات للوالدين، بدمج الاختيار الذاتي لاستراتيجيات الوالدية، ونيات إدارة الطفل التي تجعل الوالدين أقرب إلى أهدافهم المرتبطة بتربية أطفالهم (Sanders, 2003; 1999). ولتعزيز تنظيم الذات، تهدف هذه الأنواع من التدخلات إلى زيادة المرونة، ومصادر الدعم الشخصية، والمعرفة، والمهارات المطلوبة للوالدين مع وجود حد أدنى من الدعم الإضافي أو بدونه (Burke et al., 2023; Sanders & Burke, 2014). وينظر (Sanders et al., 2019) إلى تنظيم الذات بطريقتين: (أ) كإلية مهمة للتغيير تساعد في تفسير التغيير (أو عدمه) في سلوك الوالدين والتفاعل مع الأطفال، (ب) كهدف تدخل محتمل في برنامج الوالدية لتعزيز استقلالية الوالدين والمرونة والثقة والفعالية في مواجهة تحديات الوالدية، والحفاظ على التغييرات الإيجابية بمرور الوقت.

وتشكل الصعوبات في تربية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي يواجهها الوالدان منذ الأعمار المبكرة، ضغطاً قوياً على مهارات الوالدية. من ثمّ يحتاج والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى دعمٍ لتطوير الاستراتيجيات والمهارات اللازمة لأداء دورٍ أساسيٍّ وفعالٍ في إدارة اضطراب أطفالهم ( Miranda et al., 2019). وفي هذا السياق يظهر تنظيم الذات كنظرية مهمة لتحمل المسؤولية الشخصية لقرارات الوالدية المستقبلية، وتعلم الوالدين بشكلٍ مستقلٍ عن مهارات الدعم المهني طويل الأجل. ومع ذلك، لا يُعرف الكثير عن كيفية أو متى يتطور تنظيم الذات لدى مقدمي الرعاية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ( Porter & Loveland, 2019).

وتهدف برامج الوالدية القائمة على الأدلة مثل برنامج الوالدية الإيجابية Positive Parenting Program Triple P إلى زيادة تنظيم الذات للوالدين من خلال تعليم الوالدين مجموعة من المهارات والاستراتيجيات للتعامل مع مهام وواجبات الوالدية اليومية (Tellegen et al., 2022). وتعتمدُ عديداً من تدخلات الوالدية على نظرية تنظيم الذات مثل: برنامج الوالدية الإيجابية ( Sanders et al., 2014). وعلى الرغم من أهمية تنظيم الذات في مجال الوالدية فقد تم إجراء القليل من البحوث لفحص تنظيم الذات كمتغيرٍ في التدخلات الوالدية ( Haslam et al., 2019). من ثمّ يحتاج والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى دعمٍ لتطوير الاستراتيجيات والمهارات اللازمة لأداء دورٍ أساسيٍّ في إدارة اضطراب أطفالهم. وعليه يهدفُ البحثُ الحالي إلى تقديم برنامجٍ إرشاديٍّ قائمٍ على نموذج Triple P لتحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

## مشكلة وفروض الدراسة:

تمثلُ المشكلات المرتبطة بالطفل ذي اضطراب طيف التوحد صعوبةً وضغوطًا بشكلٍ خاصٍ للأمهات، اللواتي غالبًا ما يكنّ مقدمات الرعاية الأساسيين، حيثُ تؤثرُ رعاية الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على وظائف الأم، ووقت الفراغ (Cetinbakis et al., 2020; Phetrasuwan & Shandor Miles, 2009). كما تعاني أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ضغوطٍ والدية، وانخفاضٍ الفعالية الوالدية، ونقص الدعم أكبر بكثيرٍ من أمهات الأطفال ذوي النمو الطبيعي والأطفال ذوي الإعاقات الأخرى (Porter & Loveland, 2019). وعلى الرغم من هذه التحديات العديدة - كما هو الحال مع معظم الوالدين - فإن أولئك الذين لديهم أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يريدون أن يشعروا بالفعالية، وأن يبذلوا طاقةً هائلةً؛ ليكونوا مصدرًا لدعم نمو أطفالهم (Crowell et al., 2019). حيثُ يحتاج الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد إلى رعاية متوازنة ونهجٍ علاجيٍّ شاملٍ. وهناك أيضًا حاجة لمعالجة الشعور بعدم كفاية مهارات الوالدية وأنماط التكيف لدى الأمهات لتحسين جودة الرعاية والعلاج المقدمين للطفل (Selvakumar & Panicker, 2020). بالتالي قد يكونُ للأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الأولوية في برامج إعادة التأهيل وتقديم العلاجات السلوكية.

وقد أدى الاعتراف المتزايد بأهمية تنظيم الذات للوالدين لتحقيق الوالدية الفعالة إلى عديدٍ من الدعوات لجهود التدخل التي تجمع بين مهارات تنظيم الذات لدى الوالدين ومهارات الوالدية (Crandall et al. 2015; Lengua et al., 2021). من ثم تشيّر نتائج دراسة (Tellegen et al, 2022) إلى أن الوالدين الذين يتمتعون

بقدر أكبر على تنظيم الذات في دورهم الوالدي هم أقل عرضة للإصابة بأعراض الاكتئاب أو القلق أو الضغوط النفسية. وأن تدريب الوالدين بشكل صريح على مهارات تنظيم الذات مثل المراقبة الذاتية والتعزيز الذاتي وحل المشكلات يؤدي إلى نتائج أفضل على المدى الطويل لهم ولأطفالهم (Mazzucchelli & Ralph, 2019). بالتالي فإن تدخلات الوالدية تستهدف بشكل خاص عمليات تنظيم الذات.

وتوجد دراسات كثيرة أكدت على فعالية برامج تدريب الوالدين باستخدام نموذج Triple P مثل دراسات (Doherty et al., 2013; Lohan et al., 2016; ) Ralph & Sanders, 2003; Sanders & Mazzucchelli, 2013; Sanders et al., 2012; Sutherland, 2015). وفي الوقت نفسه، كانت عمليات تنظيم الذات للوالدين أقل بحثًا، رغم أن معظم تدخلات الوالدين اليوم في حاجة إلى تحسين مهارات وكفاءات تنظيم الذات للوالدين (Sanders, 2008; Sanders & Mazzucchelli, 2013). وعلى الرغم من الأهمية المفترضة لتنظيم الذات بالنسبة إلى الوالدية (Lengua et al., 2021; Lohan et al., 2016; Mazzucchelli & Ralph, 2019) فقد تم تكريس القليل من الاهتمام لمسألة تحسين قدرة الوالدين على تنظيم الذات، أو تعزيز تغيير السلوك الذاتي. علاوة على ذلك لم يقف الباحث على أي دراسة قامت باستخدام نموذج Triple P لتحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة العربية. من ثم هدف البحث الحالي إلى سد هذه الفجوة من خلال تقييم تأثير برنامج إرشادي قائم على نموذج Triple P في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.



بناءً على ما توصلتُ إليه البحوثُ والدراساتُ السابقة من نتائج، أمكنُ للباحثِ صياغةَ الفروضِ التالية:

توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ متوسطاتِ رُتبِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ في القياسينِ القبليِّ والبعديِّ على مقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالديِّ لصالحِ القياسِ البعديِّ. لا توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ متوسطاتِ رُتبِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ في القياسينِ البعديِّ والتبعيةِ على مقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالديِّ بعدَ مرورِ شهرٍ من تطبيقِ البرنامجِ الإرشاديِّ.

يوجدُ حجمٌ تأثيرٍ مرتفعٍ للبرنامجِ الإرشاديِّ في تحسينِ تنظيمِ الذاتِ الوالديِّ لدى أمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ.

#### أهدافُ الدراسة:

هدفتُ الدراسةُ الحاليةُ إلى:

-تحسينُ تنظيمِ الذاتِ الوالديِّ لدى أمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ من خلالِ تصميمِ برنامجٍ إرشاديٍّ قائمٍ على نموذجِ Triple P وتقييمِ فعاليتهِ.  
-تعرفُ مدى استمراريةِ أثرِ البرنامجِ القائمِ على نموذجِ Triple P بعدَ الانتهاءِ من تطبيقه.

-تعرفُ حجمُ تأثيرِ البرنامجِ الإرشاديِّ في تحسينِ تنظيمِ الذاتِ الوالديِّ لدى أمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ.

#### أهميةُ الدراسة:

تبرزُ الأهميةُ النظريةُ للدراسةِ فيما يأتي:

- ندرّة الدراسات - في حدودِ اطلاعِ الباحث - التي تناولتِ بالبحثِ والدراسةِ نموذجِ Triple P الذي يمثلُ نهجًا فريدًا، ويقدمُ منظورًا جديدًا حولَ القضايا المرتبطةِ بالصحةِ النفسيةِ لأمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ في البيئةِ العربيةِ، مما يسهمُ في فتحِ آفاقٍ بحثيةٍ مستقبليةٍ في هذا الموضوعِ سواءً كانتِ وصفيةً أو تجريبيةً.

- قد توفّرُ هذه الدراسة الأساسَ لتصميمِ وتطويرِ تدخلاتِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي الضروريةِ لأمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ، استجابةً للتحدياتِ الحاليةِ التي يتعرضن لها في تربيةِ أطفالهن.

- قد يؤدي تعزيزُ تنظيمِ الذاتِ الوالدي إلى تحسينِ رفاهيةِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ والأمهاتِ على حدٍ سواء، وتقليلِ مجموعةٍ من المشكلاتِ المجتمعيةِ التي قد يسببها اضطرابُ طيفِ التوحدِ، أو على الأقلِ تفاقمها.

كما تتضحُ الأهميةُ التطبيقيةُ في الجوانبِ الآتية:

- بناءً أداةِ قياسٍ موضوعيةٍ، تمتازُ بخصائصِ سيكومتريةٍ ومصداقيةٍ جيدةٍ لقياسِ مستوى تنظيمِ الذاتِ الوالدي لدى أمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ، ومدى تضمينِ هذه المكوناتِ في برامجِ إرشادِ وتدريبِ أمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

- كما تأتي أهميةُ هذه الدراسة في معالجةِ الحاجةِ إلى تحسينِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي لدى أمهاتِ الأطفالِ ذويِ اضطرابِ طيفِ التوحدِ، كما أنّها تعطينا تصورًا واضحًا في المجالاتِ التي يمكنُ من خلالها تقديمُ الدعمِ والتدريبِ لهن، ونوعُ الدعمِ الذي يحتاجهُ في تعزيزِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي.

تقدم هذه الدراسة منظورًا جديدًا يمكن أن يساعد أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل مفيد على تطوير استراتيجيات تنظيم الذات الوالدي، وتحديد مجالات القوة والموارد الفريدة الخاصة بهم، والتكيف مع الضغوط الوالدية، وفهم تجاربهم بشكل أفضل.

يمكن أن يكون مفيدًا للباحثين والعاملين في مجال دعم الأسرة، والمختصين المهتمين بالتنمية المبكرة للطفل أو الوالدين في مرحلة الانتقال إلى الوالدية.

### حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، كما تتحدد بعينيتها المستهدفة التي اقتصرت على (٩) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٥ - ٤٥) عامًا بمحاظفة الدقهلية، وذلك خلال الفترة من بداية يوليو ٢٠٢٣ م إلى ١٧ أغسطس ٢٠٢٣ م بمجموع (١٧) جلسة، كما التزمت الدراسة بالأداة التي تم قام الباحث بإعدادها، وينبغي توخي الحذر في تعميم النتائج على أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلى أمهات فئات الاضطرابات الأخرى.

### مصطلحات الدراسة:

**البرنامج الإرشادي Counseling program:** يعرفه الباحث بأنه "عملية مخططة ومنظمة تقوم على استخدام مجموعة من الفنيات المعرفية والسلوكية ومبادئ التعلم الاجتماعي، كما يشتمل على مجموعة من الأنشطة والمهام التي يتم تقديمها لعينة الدراسة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف تحسين تنظيم الذات الوالدي لديهن". ويتحدد - إجرائيًا - بالفنيات المتقاة، وعدد الجلسات والأنشطة المتضمنة فيها.

**نموذج TRIPLE P Model**: هو برنامج الوالدية الإيجابية Positive Parenting Program (المشار إليه باسم Triple P) القائم على الأدلة، وتعود أصوله إلى نظرية التعلم الاجتماعي ومبادئ العلاج السلوكي والمعرفي والانفعالي، ويهدف إلى مساعدة الوالدين على زيادة ثقتهم ومهاراتهم ومعرفتهم حول تربية الأطفال، وأن يكونوا أكثر إيجابية في تفاعلهم اليومي مع الأطفال والتغلب على مشكلات الوالدية (Sanders, 2008).

**تنظيم الذات الوالدي Parental Self-Regulation**: قدرة الوالدين على التحكم في أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكهم استجابة للإشارات والمعلومات المتعلقة بالسياق الحالي وحالة الأطفال واحتياجاتهم، وأحياناً سلوك الآخرين (مثل الشركاء، والأجداد، ومقدمي الرعاية للأطفال، والمعلمين، والمدربين) وهو أمر أساسي وضروري للتكيف الناجح مع دور الوالدين (Sanders et al., 2019). وفي سياق البحث الحالي، فإن تطوير قدرة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تنظيم الذات الوالدي يعني مساعدتهن في اكتساب المهارات التي يحتاجن إليها لمراقبة سلوكهن وتغييره ويصبحن مستقلين في حل المشكلات، وفعالية الذات، والوكالة الشخصية، وإدارة الذات، والاكتفاء الذاتي، وتكييف أهداف ومهارات الوالدية مع تحديات التربية. ويقاس إجرائياً بالدرجة الكمية التي تحصل عليها الأمهات على مقياس تنظيم الذات الوالدي المستخدم في البحث الحالي (إعداد الباحث).

وتشمل الوالدية Parenting عمليات تربية الأطفال التي يقوم بها الوالدان لتعزيز ودعم نمو أطفالهم ورفاههم (Barros et al., 2015).

**أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد**: هن الأمهات اللواتي لديهن أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وعددهن (٩) أمهات، وتتراوح أعمارهن ما بين

(٢٥-٤٥) عامًا، وتم تشخيص أطفالهن باضطراب طيف التوحد بمركز دار الشفاء بمحافظة الدقهلية - مصر.

**الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:** اضطراب طيف التوحد إعاقة نمائية تؤثر بشكل ملحوظ في التواصل اللفظي، وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر، وتؤثر سلبًا في أداء الطفل (American Psychiatric Association، 2013). ويقصدُ بهم الباحث في هذه الدراسة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من سن (٧-١٥) عامًا في مركز دار الشفاء محل تطبيق البحث الحالي (الباحث).

### الإطار النظري في ضوء الدراسات السابقة

#### نموذج Triple P لتنظيم الذات الوالدي

برنامج الوالدية الإيجابية Positive Parenting Program (المشار إليه فيما بعد باسم Triple P) هو برنامج قائم على الأدلة تم تطويره من خلال البحث السريري (Sanders , 2008; Sanders et al., 2000). ويعد أحد أكثر برامج الوالدية رسوخًا وانتشارًا، والذي يؤكد على استخدام عمليات تنظيم الذات من قبل كل من الأخصائيين وأولياء الأمور (Sanders et al., 2019). وتعود أصول برنامج الوالدية الإيجابية إلى نظرية التعلم الاجتماعي ومبادئ التغيير السلوكي والمعرفي والانفعالي التي تم التعبير عنها في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي (Sanders, 1999). والهدف من نموذج Triple P خفض المشكلات السلوكية والانفعالية والنمائية الشديدة لدى الأطفال والمراهقين من خلال تعزيز المعرفة والمهارات والثقة لدى الوالدين. كما يسعى نموذج Triple P إلى مساعدة الوالدين

على زيادة ثقتهم ومهاراتهم، ومعرفتهم حول تربية الأطفال، وأن يكونوا أكثر إيجابية في تفاعلهم اليومي مع أطفالهم (Sanders, 2012).

وُصِّحَ تنظيم الذات الذي نوقش في البحث الحالي مشتقاً من النظريات التي طورها ساندرز وزملاؤه (Sanders & Mazzucchelli, 2013; Sanders & Ralph, 2002; Sanders et al., 1998) التي تسعى إلى شرح العناصر والوظائف والعمليات الرئيسة التي يشتمل عليها تعزيز تنظيم الذات لدى الكبار والأطفال من خلال تدخلات الوالدية. حيث اقترح ساندرز (2008) أن أحد الأهداف الرئيسة لبرامج الوالدية هو تعزيز تنظيم الذات للوالدين. وبهذا المعنى فإن مصطلح تنظيم الذات الوالدي يقدم تصوراً أوسع لهذه القضية. على وجه التحديد، يتضمن تنظيم الذات الفردي جانبين رئيسيين: يُشار إلى الجانب الأول إلى المدى الذي يرى فيه الوالدان أنفسهم أنهم مؤهلون ومستقلون وكفؤون في التعامل مع مهام الوالدية. وتتم معالجة هذا الجانب من خلال ثلاثة عوامل: الأول فعالية الذات self-efficacy، وتتألف من إحساس الوالدين بالفعالية في التغلب على مشكلات الوالدية المتخصصة، والثاني الاكتفاء الذاتي self-sufficiency، ومعالجة ثقة الوالدين بالنفس self-confidence في حل المشكلات بأنفسهم، والثالث إدارة الذات self-management وتتكون من تحديد الهدف ومراقبة تحقيقه وتقييم أدائه. ويُشار إلى الجانب الثاني إلى المدى الذي يرى فيه الوالدان أنفسهم أنهم عوامل نشطة لنمو أطفالهم. ويتم التعامل مع هذا الجانب الثاني من خلال عامل واحد، وهو الوكالة الشخصية personal agency التي تفحص وجهة الضبط لدى الوالدين على نمو أطفالهم (Sanders, 2008; Sanders & Mazzucchelli, 2013). وقد تمّ الجمع بين هذه المفاهيم في تدخلات الأسرة والوالدية كمكونات لنموذج Triple P، وفي

البحث الحالي اعتمدَ الباحثُ تنظيمَ الذاتِ كمفهومٍ يتضمَّنُ أربعةَ أبعادٍ رئيسةٍ لقدراتِ الوالدين.

وبناءً على الاقتراحِ النظري لـ (Sanders and Mazzucchelli, 2013)، طوَّرت هاملتون وزملاؤها (Hamilton et al., 2015) مقياسَ "أنا كوالد (MaaP)" Me as a Parent، والذي تم تصميمه لتقييم مكونات تنظيم الذات التي حددها Sanders and Mazzucchelli (2013). ومقياسُ "أنا كوالد" عبارة عن استبانةٍ تقريرٍ ذاتي مكونة من ١٦ عنصرًا يهدفُ إلى قياسٍ وتقييمٍ معتقداتِ الوالدين حولَ فعالية الذاتِ والوكالة الشخصية وإدارة الذاتِ والاكتفاء الذاتي (Hamilton et al., 2015). ويتميزُ مقياسُ "أنا كوالد" بأنه مختصرٌ، وسهلُ التطبيق، ويسمَّحُ للباحثين والمختصين بتحليل معتقدات تنظيم الذات الوالدي وأبعاده المختلفة.

يتمُّ تعريفُ المجالات الأربعة في نموذج Triple P ولأهدافِ الدراسة الحالية، على النحو التالي.

فعالية الذات Self-efficacy: هي المجال الأول وتشيرُ إلى المعتقداتِ حول القدرة على تنفيذ مهامِ الوالدية اليومية، أو حلِّ مشكلاتِ الوالدية المحددة، وثقةُ الوالدين في قدرتهم على الامتناعِ والحدِّ من استخدامِ استراتيجياتٍ لاتكيفية، واستخدامِ استراتيجياتٍ تكيفيةٍ لإحداثِ تغييرٍ في السلوكِ (Sanders & Mazzucchelli, 2013). وتوصفُ فعاليةُ الذاتِ الوالدية إيمانَ الوالدين بقدرتهم على أداءِ دورِ الوالدية بنجاحٍ (Wittkowski et al., 2017). كما تشيرُ إلى ثقةِ الوالدين في قدرتهم على حلِّ المشكلاتِ (Burke et al., 2023). وإيمانَ الوالدين وثقتهم في قدرتهم على تربيةِ الأطفالِ أو أداءِ مهمةٍ والديةٍ معينةٍ بنجاحٍ (Jones & Prinz, 2005).

وتوجد أدلة قوية على وجود علاقة بين فعالية الذات للوالدين وكفاءة الوالدين، مع وجود بعض الأدلة على أن المستويات الأعلى من فعالية الذات للوالدين ترتبط بتربية أكثر فاعلية ونتائج أفضل للأطفال (Wittkowski et al., 2016). وأن معتقدات الوالدين حول قدرتهم على الأداء الفعال كأولياء أمور، والتي يشار إليها باسم "فعالية الذات الوالدية"، ترتبط بسلوك الطفل، وأدائه الاجتماعي والانفعالي، وإنجازته الأكاديمي، فضلاً عن كفاءة الوالدية والأداء الوظيفي (Jones & Prinz, 2005; Morgan, 2022).

ووفقاً لساندرز ومازوتشيللي (Sanders and Mazzucchelli 2013) تعدُّ فعالية الذات للوالدين عنصراً مهماً في قدرة أوسع على تنظيم الذات، وتغذية ممارسات الوالدية الإيجابية. وأن دمج التركيز على تنظيم الذات للوالدين في تدخلات الوالدية يسمح للوالدين بأن يصبحوا مكثفين ذاتياً في خلق التغيير والحفاظ عليه. وعلى مدار برنامج الوالدية، تتحسن فعالية الذات للوالدين بشكل نموذجي مع إتقان وتطبيق مهارات جديدة، والبدء في تحقيق أهدافهم. ويطور الوالدان كلاً من التوقعات العالمية والمهمة المحددة المرتبطة بالمحاولات المستقبلية لتغيير السلوك والمثابرة والتعافي من النكسات وخيبات الأمل (Sanders et al., 2019). وتشير كل هذه المفاهيم إلى الحاجة إلى مصادر دعم شخصية لمعالجة الطلبات المتعددة التي يشتمل عليها تربية الطفل، والتي ستختلف حسب التحديات الظرفية والبيئية. وبالنظر إلى أن فعالية الذات هي إحدى المجالات الأساسية الأربعة المقترحة لتنظيم الذات، فإن تنظيم الذات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفعالية الذات.

الوكالة/ التفويض الشخصية Personal agency. في نموذج Triple P، تأتي المساهمة الثانية في إشارة إلى وجهة ضبط الوالدين في عزو سلوك أطفالهم



ونتائجهم إلى قراراتهم وجهودهم الخاصة بدلاً من الصدفة أو النضج أو الأحداث التي لا يمكن السيطرة عليها (Sanders & Mazzucchelli, 2013). وتشير الوكالة الوالدية إلى مجموعة من الكفاءات الشخصية المتعلقة بالطريقة التي يشعر بها الوالدين تجاه أنفسهم والتعامل مع مهام الوالدية (Callejas et al., 2021). وخلال مسار التدخل يتم حث الوالدين وتشجيعهم على إدراك أن التغييرات الإيجابية ترجع إلى جهودهم الخاصة. ويتم تعزيز التفويض الشخصي من خلال العمل على استبدال سمات التغييرات التي تحدث في السلوك والانفعالات والإدراك (الذات والطفل) من التأثيرات الأخرى (مثل الصدفة والنضج والتركيب الجيني) والتركيز على أنها نتيجة جهودهم وكفاءتهم (Sutherland, 2015).

كما يمكن تعزيز الوكالة الشخصية للوالدين من خلال ضمان نجاح الوالدين في تحقيق التغييرات المطلوبة. ويشجع نهج تنظيم الذات الوالدين على "امتلاك" التغيير وعزو التغيير في وضعهم إلى الجهود التي بذلوها لإحداث هذا التغيير (Sanders et al., 2019). ويتضمن ذلك تشجيع الوالدين على عزو التغييرات أو التحسينات في وضعهم الأسري إلى جهودهم أو جهود أطفالهم بدلاً من الصدفة، أو العمر، أو عوامل النضج، أو مهارات الأخصائي أو جهوده، أو الأحداث الأخرى التي لا يمكن السيطرة عليها (مثل سوء تربية أحد الوالدين أو جيناته) (Sanders & Mazzucchelli, 2013).

إدارة الذات Self-management. هي المجال الثالث المساهم في نموذج Triple P. وتعني تحديد الأدوات، والمهارات التي يستخدمها الوالدين لتغيير ممارسات الوالدية (Sanders & Burke, 2014). وتشمل هذه المهارات التحديد الذاتي لأهداف الوالدية (ما التغييرات التي يسعى الوالدان إلى إجرائها؟)، والمراقبة

الذاتية لسلوكيات الوالدين والطفل خلال فترة التدخل (عدد المرات التي تحدث فيها السلوكيات المستهدفة المحددة)، والاختيار الذاتي لاستراتيجيات التغيير (خطأ الوالدية المحددة لتنفيذها)، والتقييم الذاتي لما إذا كان أحد الوالدين قد حقق بعض معايير الأداء (ما قرروا تحقيقه)، والمكافأة الذاتية (يهنى الوالدان أنفسهم على تحقيق الهدف). في هذا النهج يكون كل والد مسؤولاً عن الاختيار من بين مجموعة من الخيارات المقدمة في برنامج الوالدية التي يرغب في تغييرها من جوانب سلوكه وسلوك أطفاله (Sanders & Mazzucchelli, 2013; Sanders et al., 2019). وعندما يتعلم الوالدان تطبيق مهارات الوالدية الإيجابية (مثل الثناء الوصفي، والتعليم العرضي، والتعليمات الواضحة)، يصبحون أكثر التزاماً بسلوك أطفالهم واستجاباتهم عليه (Sanders et al., 2019).

الاكتفاء الذاتي Self-sufficiency. وهو المساهم الرابع في نموذج Triple P ويشير إلى حل المشكلات بشكل مستقل، والاعتماد على الذات من خلال استخدام مصادر الوالدين الخاصة، أو تحديد المصادر الخارجية المناسبة (Sanders & Mazzucchelli, 2013). ويتكون الاكتفاء الذاتي (كونه حلاً مستقلاً للمشكلات مع المصادر الشخصية والمعرفة والمهارات للحفاظ على أي مكاسب محققة ومعالجة المشكلات المستقبلية) (Burke et al., 2023). ويساعد برنامج الوالدية الفعال الوالدين على الانتقال من الاعتماد على الآخرين (مثل المعالجين المختصين) في تحقيق أساسيات ومهام مسؤوليات الوالدية ليصبحوا أولياء أمور مستقلين وواثقين. ويتطلب تحقيق الاكتفاء الذاتي من الوالدين تقوية وزيادة معارفهم ومهاراتهم، وسعة الحيلة والمرونة (Sutherland, 2015).

والهدف النهائي للتدخل الوالدي هو أن يصبح الوالد مستقلاً في حل المشكلات، ولديه المصادر الشخصية الضرورية (المعرفة والمهارات والخبرة) للحفاظ على أي مكاسب محققة وتوسيع نطاقها، ويكون قادراً على معالجة القضايا المستقبلية بشكل مستقل مع طفله أو مع الأطفال الآخرين في الأسرة. ويتميز أولياء الأمور الذين يتمتعون بالاكْتفاء الذاتي بالمرونة ومصادر الدعم اللازمة لأولياء الأمور بفعالية، مع وجود حد أدنى من الدعم الإضافي، أو عدم وجود دعم إضافي من الخدمات أو الشبكات الاجتماعية. ويتم تشجيع الوالدين على النظر إلى قرارات الوالدية على أنها مسؤوليتهم الشخصية، وكممارسة لتقديرهم واختيارهم (Sanders et al., 2019). ولا يعني هذا السعي لتحقيق الاكتفاء الذاتي أن الوالدية تتم بطريقة منفصلة عن شبكات الدعم الأساسية (مثل مؤسسات رعاية الأطفال والرعاية الصحية الجيدة)، أو يُنظر إليها على أنها نشاط خاص معزول وذلك على الرغم من أن معظم أساليب الوالدية تتم في خصوصية الناس. على العكس من ذلك، يتم تشجيع الوالدين على بناء شبكات دعم صحية بما في ذلك دعم الأسرة الممتدة والأشخاص الآخرين من داخل مجتمعهم. ومع ذلك يتم تشجيع الوالدين على النظر إلى معظم قرارات الوالدية الرئيسية التي يتخذونها مع أطفالهم على أنها مسؤوليتهم الخاصة، وكممارسة للحكم الشخصي والاختيار (Sanders & Mazzucchelli, 2019; Sanders et al., 2013). بل افترض ساندرز ووالف (Sanders and Ralph 2002) أن الوالدين الذين يتمتعون بالاكْتفاء الذاتي هم أكثر عرضة لطلب الدعم المناسب عند الحاجة، والدفاع عن أطفالهم/ المراهقين، وحمايتهم من الأذى، والاستمرار في المشاركة في تعليمهم.

بهذا المعنى فإنَّ مصطلحَ تنظيمِ الذاتِ الوالدي حسب نموذج Triple P يتضمنُ أربعةَ عواملٍ هي: فعاليةُ الذاتِ، وتألُّفُ من إحساسِ الوالدينِ بالفعاليةِ في التغلبِ على مشكلاتِ الوالديةِ المتخصصةِ، والاكتفاءُ الذاتي، ومعالجةُ ثقةِ الوالدينِ بالنفسِ في حلِّ المشكلاتِ بأنفسهم، وتتكوَّنُ إدارةُ الذاتِ من تحديدِ الهدفِ ومراقبةِ تحقيقه وتقييمِ أدائه. والوكالةُ الشخصيةُ التي تتناولُ وجهةَ الضبطِ لدى الوالدينِ على نموِّ أطفالهم (Sanders, 2008; Sanders & Mazzucchelli, 2013). وعند المشاركةِ في السلوكِ المرتبطِ بالهدفِ، يمكنُ تصور هذه العناصرِ بحيثُ تقعُ عبرِ دورةٍ من الأداءِ والتفكيرِ ومراحلِ التخطيطِ. وقد اعتمدَ الباحثُ تنظيمَ الذاتِ كمفهومٍ متعدد الأبعادٍ لقدراتِ الوالدينِ في البحثِ الحالي.

نموذجُ Triple P لتنظيمِ الذاتِ الوالدي وأمهاثُ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحّدِ

يعاني الأطفالُ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحّدِ من مشكلاتٍ سلوكيةٍ عديدةٍ، مثل الكلامِ النمطي، والسلوكياتِ الغريبةِ والطقوسيةِ، وفرطُ النشاطِ، وسلوكياتِ إيذاءِ الذاتِ. مما يجعلُ من الصعبِ على الوالدينِ التفاعلِ مع أطفالهم ذوي ذلك الاضطرابِ، وقد تكونُ مؤلمةً انفعالياً للوالدينِ (Wang et al., 2013). وفي حين أن الوالدينِ لا يسببون هذه المشكلاتِ، فإن ضعفَ العلاقةِ الاجتماعيةِ يمكنُ أن يجهّدَ تفاعلاتِ الوالدينِ مع الأطفالِ، ويمكنُ أن يكونَ لضغوطِ الوالدينِ تأثيراتٍ سلبيةٍ على المعاملاتِ والسلوكياتِ والتي قد تعوقُ نموَّ الأطفالِ (Crowell et al., 2019). وقد تشكلُ مثل هذه السلوكياتِ صعوباتٍ للأمهاثِ عندما يقضون وقتًا مع أطفالهن في المواقفِ العامة، خاصةً عندما يسيءُ الأشخاصُ الآخرون فهمَ سلوكياتِ الطفل، أو يسيئون تفسيرها (Estes et al., 2009). وبالإضافةِ إلى ذلك

تتأثر الأمهات بصعوبة الأطفال في مهارات تنظيم الذات (مثل الأكل والنوم وتنظيم الانفعالي)، والتي قد تؤثر على الأمهات لأنهن يشاركن بشكل أكبر ومستمر في مهام رعاية الطفل اليومية. وبالتالي فمن الممكن أن تؤدي سلوكيات أطفال اضطراب طيف التوحد إلى زيادة ضغوط الأمهات (Davis & Carter, 2008).

وتنظيم الذات الوالدي مفهوم مهم يشمل القدرات الشخصية التي تمكن من الاستجابة التكيفية لاحتياجات الطفل (Callejas et al., 2021). وقد ارتبط تحسين تنظيم الذات الوالدي وانخفاض مستويات أساليب وممارسات الوالدية غير الفعالة بانخفاض مشكلات الطفل الاجتماعية والانفعالية والسلوكية. وأن هناك علاقة بين المساندة الاجتماعية الرسمية ومشكلات الطفل الاجتماعية والانفعالية والسلوكية من خلال تنظيم الذات الوالدي وممارسات الوالدية (Burke et al., 2023).

وتجدر الإشارة إلى أنه قبل تنفيذ أي تدخل يهدف إلى تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من المهم الإجابة على سؤالين. أولاً: ما الدليل على أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يفتقرون بالفعل إلى تنظيم ذات والدي جيد؟ من المهم الإجابة عن هذا السؤال لأنه يثبت بشكل لا لبس فيه الحاجة إلى الخدمات التدخلية لتحسين تنظيم الذات الوالدي لديهم. ثانياً، هل التدخلات القائمة على فنيات التربية الوالدية الإيجابية وبالتحديد نموذج Triple P لها تأثيرات إيجابية في إحداث التغيير المطلوب؟ وتساعد الإجابة عن هذا السؤال في ضمان إمكانية تنفيذ التدخل القائم على نموذج Triple P للحصول على أفضل النتائج الإيجابية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ويتم تناول هذين السؤالين وإجابتهما من خلال الفقرات التالية.

يعاني والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من انخفاض فعالية الذات الوالدية، أو الإيمان بقدرتهم على تربية أطفالهن بفعالية (Karst & Van Hecke, 2012). كما أنهم يشعرون أيضاً بانخفاض القدرة على التصرف، أي أنهم يفترضون أن بإمكانهم لعب دور أقل نشاطاً في نمو الطفل مقارنةً بوالدي الأطفال ذوي النمو الطبيعي. وهذه التأثيرات المعرفية مصحوبةً بضغوطٍ انفعالية، بما في ذلك الشعور بالذنب والعجز وأعراض الاكتئاب (Crowell et al., 2019). ويظهرُ الضغطُ الوالدي المتزايد بعد تشخيص اضطراب طيف التوحد بغض النظر عن مدى الأداء الفكري للفرد ذي اضطراب طيف التوحد أو مدى قدرة الوالد (Porter & Loveland, 2019). وفي هذا السياق وجدت مكابي (2007) McCabe أن الأمهات غالباً ما يعانين من مشكلاتٍ أكثر من الآباء، وذكرت الأمهات أن اضطراب طيف التوحد قد غير حياتهن تماماً واستغرقن كل وقتهن إلى درجة لم يكن لديهن سوى القليل من الوقت لممارسة الأنشطة الأخرى في حياتهن. كما ارتبطت زيادة أعباء الرعاية الملقاة على الأمهات بانخفاض الرضا عن الحياة ومستوى أعلى من المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد أدت هذه العوامل إلى ضغوطٍ كبيرة، ومشكلاتٍ نفسية لدى الأمهات وأطفالهن (Cetinbakis et al., 2020). كما تعاني أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مستوى عالٍ من الضغوط الوالدية المرتبط أيضاً بمستوياتٍ عاليةٍ من الاكتئاب والقلق. فمن الممكن أن تؤدي سلوكيات أطفال اضطراب طيف التوحد إلى زيادة ضغوط الأمهات (Davis & Carter, 2008).

وبالاحظ من عرض نتائج الدراسات السالفة الذكر مدى ارتفاع الضغوط الوالدية، وانخفاض تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد، مما يؤكد بوضوح على احتياج أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى تدخلات لتحسين ممارسات الوالدية وفي النهاية تغيير سلوك الطفل، وفي هذا الصدد فقد أفادت نتائج دراسة (Cetinbakis et al., 2020) أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام هن مقدمات الرعاية الأساسية لهؤلاء الأطفال، وأن هؤلاء الأمهات بحاجة إلى التوجيه المهني والدعم النفسي أثناء عملية ممارسة مهام الوالدية. كما أنه سيكون للأُم التي تستطيع ضبط الذات توقعات إيجابية حيث يمكنها تفعيل خططها بنجاح وتحقيق نتائج إيجابية في المستقبل. وستكون قادرة على التأمل الذاتي، ومنفتحة وقادرة على تحديد نقاط القوة والضعف الشخصية، والنجاحات والفشل، دون أن تكون ناقدة لذاتها بشكل غير مفيد. إن تقييماها الذاتية وخصائصها ستكون بناءة وتعمل على زيادة كفاءتها وثقتها في مواجهة تحديات المستقبل (Sanders & Mazzucchelli, 2013). وسيكون ولي الأمر الذي ينظم نفسه بنفسه قادراً على قبول أو تجاهل أو تقليل الانفعالات التي قد تتداخل مع السعي وراء تحقيق الأهداف بنجاح (Koole et al., 2011). وقد يكون الوالدان اللذان لديهما القدرة على تنظيم الذات أكثر قدرة على تحقيق أهداف الوالدية، والاستجابة بهدوء عندما يسيء الأطفال التصرف، وحل مشكلة تحديات الوالدية (Haslam et al., 2019). كما أن هناك أدلة على وجود ارتباط بين قدرات الوالدين على تنظيم الذات وأنشطة تعزيز الصحة خلال مرحلة الطفولة المبكرة (Callejas et al., 2021). وأن تنظيم الذات للأُم يكون مدفوعاً بأخلاقيات الرعاية والمعايير الذاتية، كما يكون مدفوعاً أيضاً بمعتقدات حول أهمية الاستقلالية، وأن سلوكيات تنظيم الذات المختلفة تنبأ بالنشاط البدني للوالدين (Butson et al., 2014). من ثم تسعى تدخلات الوالدية التي تؤكد على تنظيم الذات إلى تعزيز

استقلالية الوالدين، واعتمادهم على أنفسهم في حل مشكلات أطفالهم النمائية والانفعالية والسلوكية.

وفي هذا الصدد يمكن أن توفر المشاركة في برامج الوالدية القائمة على الأدلة سياقاً مهماً وقيماً للوالدين لتعلم واكتساب مهارات تنظيم الذات. من ثم تعدّ التغييرات في القدرة على تنظيم الذات مهمة للتغيير في ممارسات الوالدية وفي النهاية تغيير سلوك الطفل (Barros et al., 2015). ويعدّ برنامج الوالدية الإيجابية Triple P نظام مؤسس وقائم على الأدلة للتدخل الوالدي (Sanders, 2012). ويقوم على مبادئ التعلم الاجتماعي والنظرية المعرفية والسلوكية والنمائية، ويهدف إلى خفض وعلاج ومنع المشكلات السلوكية والانفعالية للأطفال من خلال تحسين مهارات ومعرفة وثقة الوالدين، وتحسين التواصل بين الوالدين، والحذ من ضغوط الوالدين (Sanders, 1999; Sanders et al., 2002). وقد تم تكييف نموذج Triple P ووجد أنه فعال في فئات مجتمعية مختلفة مثل والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Whittingham et al., 2009)، وأسر السكان الأصليين (Turner et al., 2007)، والوالدان المطلقان (Stallman & Sanders, 2014).

ويستخدم نموذج Triple P على وجه التحديد أنشطة تنشيط مهارات تنظيم الذات (مثل: فعالية الذات، والوكالة الشخصية، وإدارة الذات، والاكتفاء الذاتي)، فالوالدان ذوا القدرة القوية على تنظيم الذات (أ) يتمتعون بالاكتفاء الذاتي من حيث إن لديهم الموارد الشخصية والمعرفة والمهارات اللازمة لممارسة أدوارهم ومهامهم بفعالية مع الحد الأدنى من الدعم من الآخرين، و(ب) يظهرون مهارات جيدة في إدارة الذات وحل المشكلات، وفي بعض الأحيان تحديد أهداف واضحة لأطفالهم، والتفكير في تفاعلاتهم وتقييمها، واختيار استراتيجيات التغيير وتنفيذها، و(ج)



لديهم حس بالقوة، معتقدين أنهم يستطيعون التأثير على سلوكهم وسلوك أطفالهم، و(د) يعتقدون أنهم قادرون على تنفيذ استراتيجيات تغيير السلوك وأن النتائج الجيدة ستحدث نتيجة لذلك (Sanders & Mazzucchelli, 2013). بحيث يمكن للوالدين تطبيق ما تعلموه بمرونة على سلوكيات الأطفال المختلفة، والقدرات المتغيرة للأطفال، وفي مختلف سياقات تربية الأطفال.

وقد اقترح Sanders and Mazzucchelli (2013) تعريفاً عملياً لتنظيم الذات الوالدي من خلال النظر في خصائص الأم التي تتمتع بقدرات قوية لتنظيم الذات. تلخص الفقرة التالية تعريفها العملي. الأم التي تنظم نفسها بنفسها: (أ) تكون واضحة بشأن أنواع السلوكيات والقيم والمهارات التي تريد تطويرها في نفسها أو طفلها، ومنزلها و(ب) لديها توقعات واقعية لنفسها ولمن يعتنون بطفلها، و(ج) تفهم ما يمكن توقعه من طفلها خلال مراحل نموه المختلفة، و(د) تراقب أداؤها تلقائياً وفقاً لمعاييرها، و(هـ) تضع سلوكها المعتاد تحت السيطرة عندما تكتشف وجود تناقض بين سلوكها ومعاييرها الشخصية، و(و) تهتم عمداً بالسلوكيات وتكتسب المعلومات للمساعدة في مواجهة سبب حدوث التناقض، و(ز) لديها مجموعة واسعة من المعارف والمهارات للاستفادة منها عند وضع خطة العمل، و(ح) تنفذ خطتها، وتقيم النتيجة، وتراجع الخطة إذا لزم الأمر حتى يتم تحقيق النتيجة المرجوة، و(ط) يصبح سلوكها الجديد تلقائياً، و(ي) لديها توقعات إيجابية لاستخدام خطتها لتحقيق نتائج جيدة في المستقبل، و(ك) تفكر في نفسها وتكون قادرة على تحديد نقاط قوتها وضعفها ونجاحاتها وإخفاقاتها حتى تتمكن من تنمية كفاءتها وثقتها كأماً، و(ل) تكون قادرة على إدارة الحالات الانفعالية التي قد تتداخل مع أهدافها، و(م)

وتستمتع في الغالب بتجربة الوالدية المتنوعة حتى تشعر بالثقة والكفاءة في دورها كأم.

وتظهر مراجعة الأدب التربوي النفسي وجود بعض الدراسات السابقة التي أُجريت في عديد من دول العالم على عينات متنوعة من أولياء الأمور؛ لفحص فعالية نموذج Triple P في تغيير ممارسات الوالدية. فقد أظهرت نتائج دراسة (2015) Sutherland أن برنامج الوالدية الإيجابية Group Teen Triple P كان فعالاً في تعزيز كفاءات إدارة الذات لدى الوالدين وتغيير السلوك لدى المراهقين. كما أشارت نتائج دراسة (2013) Doherty et al. أن التدخل باستخدام Teen Triple P وسيلة مفيدة لتوسيع وصول التدخل لدى الأطفال والمراهقين المصابين بالسكري من النوع الأول.

وقام ساندرز، وآخرون (2012) Sanders et al. بتقييم تأثير إصدار من ثماني جلسات عبر الإنترنت من برنامج Triple P الذي استخدم نهج تنظيم الذات وأظهر تحسناً مستداماً أكبر بشكل ملحوظ في الظروف عبر الإنترنت مقارنةً بالمجموعة الضابطة على مقاييس مشكلات السلوك، والاكتفاء الذاتي، وغضب الوالدين. وقام كل من (2003) Ralph and Sanders بتقييم أولي لبرنامج Group Teen Triple P على أولياء أمور طلاب المدرسة في سن ١٢ عامًا. وبعد المشاركة في برنامج ٨ أسابيع. أبلغ الوالدان عن تحسينات كبيرة في المقاييس الفرعية لتنظيم الذات، بما في ذلك فعالية الذات، والاكتفاء الذاتي، وإدارة الذات، وانخفاض في مقاييس الاكتئاب والقلق والضغط.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة أن معظمها طبق برنامج الوالدية الإيجابية Triple P على عينات من أولياء الأمور غير أمهات الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد، ولا توجد دراسات أُجريت في البلاد العربية - حسب اطلاع الباحث - ومن ثمَّ فإنَّ البحث الحالي يستكمل جهود الباحثين باستخدام نموذج Triple P كأساسٍ لتطوير تدخلٍ لتحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في جمهورية مصر العربية.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدمَ الباحثُ المنهجَ شبه التجريبي، والتصميمُ المستخدمُ هوَ التصميمُ القائمُ على المجموعة الواحدة، متكافئة في العمر، والجنس، وذلك باستخدام القياس القبلي والبعدى والتتبعي على النحو التالي (قياس قبلي - البرنامج - قياس بعدي - قياس تتبعي)، وتحددت متغيرات الدراسة على النحو التالي: المتغير المستقل هوَ البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P، والمتغير التابع هوَ تنظيم الذات الوالدي.

### مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة الدقهلية. وقد تمت دعوة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمركز دار الشفاء بمحافظة الدقهلية للمشاركة في هذا البحث وتراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٥-٤٥) عامًا بمتوسط عمري قدره (٣٣,٦٦)، وانحراف معياري قدره (٧,٤٨). ومن بين الأمهات اللواتي تطوعن للمشاركة في هذا البحث، حققت ٩ من الأمهات معايير المشاركة وتلقين معلومات حول أهداف هذه الدراسة، وتم اختيارهن بطريقة قصدية.

الاعتبارات الأخلاقية. تمت دعوة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للمشاركة في الدراسة. وبعد شرح إجراءات الدراسة، ووصف أهداف الدراسة، وضمناً عدم الكشف عن هويتهم، تم الحصول على موافقة مستنيرة من المشاركين. وتم تزويدهم بدليل مكتوب يتضمن شرحاً تفصيلياً عن محتوى البرنامج. كما تم تخصيص رمز للمشاركات عند الاستجابة على المقياس في مرحلتى الاختبار القبلي والبعدي. وتم تمكين الأمهات اللاتي وافقن على المشاركة من الاستجابة على المقياس باستخدام نماذج مطبوعة أو عبر الإنترنت من خلال منصة Google Forms. وقد تم وضع النماذج المطبوعة في نهاية الزيارة في مظروف مغلق. وقد استغرقت مدة الاستجابة على المقياس ٤ دقائق في المتوسط، واستغرقت فترة تطبيق جلسات البرنامج ستة أسابيع.

### أدوات الدراسة:

١- استمارة البيانات الديموجرافية: في هذه الدراسة طُلب من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تقديم معلومات في مجالين: (أ) خصائص الطفل (العمر، والجنس، وترتيبه بين أخوته)، و(ب) معلومات عن أنفسهن (العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي)؛ وذلك من أجل التأكد من تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية، كمتطلب قبل تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

٢- مقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس تنظيم الذات الوالدي لتقييم تصورات أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنظيم الذات الوالدي؛ نظراً لحدثة هذا المفهوم في الدراسات الأجنبية ونُدرة المقاييس التي تقيس تنظيم الذات الوالدي

وبخاصة في البيئة العربية، وكما ذكرنا من قبل، لا يوجد الكثير من الأدلة على البحث حول تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وترتب على ذلك أنه كان من الصعب العثور على أدوات قياس مناسبة لأهداف الدراسة الحالية. وقد صُمم هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة (Hamilton et al., 2015; Morawska et al., 2014; Sanders et al., 20179; Tellegen et al., 2022).

ويهدف المقياس إلى قياس وتقييم تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وهو عبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتكون من (٢٤) عبارة موجبة وسلبية تقيس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد موزعة على أربعة مجالات رئيسية، بناءً على نموذج TRIPLE P، يقيس المجال الأول (٨ عبارات) فعالية الذات self-efficacy: وتعني معتقدات وإحساس أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بفعاليتهم في التغلب على مشكلات الوالدية المحددة أو حلها (مثل: لدي ثقة في نفسي وقدراتي كأُم). ويقيس المجال الثاني (٥ عبارات) الوكالة الشخصية personal agency: ويعني وجهة ضبط أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في عزو سلوك أطفالهن ونتائجهم إلى جهودهم الخاصة بدلاً من عزوه إلى الصدفة أو النضج، أي وجهة ضبط الأم في نمو طفلها (مثل: لدي تأثير كبير على سلوك طفلي). ويقيس المجال الثالث (٥ عبارات) إدارة الذات self-management: ويشمل قدرة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تحديد هدف، ومراقبة تحقيقه وتقييم أدائه (مثل: أفي بتوقعاتي لتقديم المساندة الانفعالية لطفلي). ويقيس المجال الرابع (٦ عبارات) الاكتفاء الذاتي self-sufficiency: ويعني قدرة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على

حل المشكلات بشكلٍ مستقلٍ والاعتماد على الذات من خلال استخدام موارد الأمومة الخاصة (المعرفة والمهارات والخبرة)، أو تحديد الموارد الخارجية المناسبة (مثل: أعرّف كيف أتغلبُ على أي مشكلاتٍ يعاني منها طفلي). وقد صنّف الباحثُ المقياسَ على شكلٍ سلمٍ تقدير، يتمُّ الإجابة عليه وفق طريقة ليكرت (٥ تقديراتٍ)، وهي (غير موافق بشدةٍ = ١، غير موافق = ٢، أحياناً = ٣، موافق = ٤، موافق بشدةٍ = ٥)، وتعكسُ الدرجاتُ المرتفعةُ مستوياتٍ أعلى من تنظيم الذات الوالدي.

### الخصائصُ السيكومتريةُ لمقياسِ تنظيم الذات الوالدي:

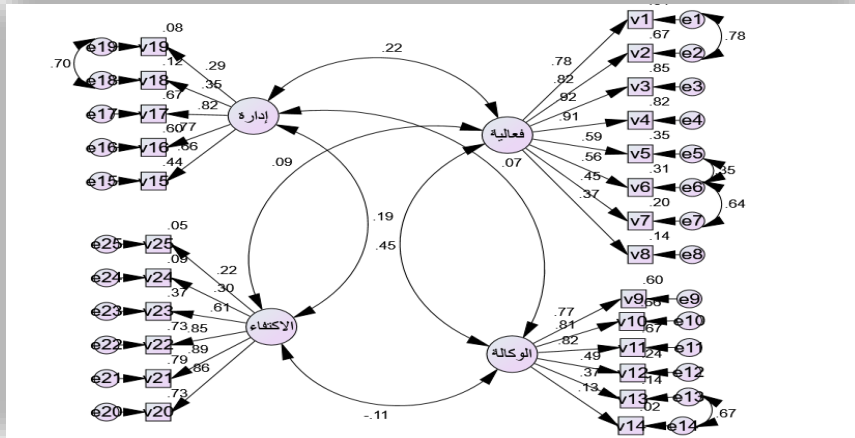
#### أ - صدقُ المحكمين:

تمَّ عرضُ المقياسِ في صورتهِ الأوليةِ على عددٍ (٥) من الأساتذةِ المختصينَ في مجالي الصحة النفسية والتربية الخاصة، وذلك لإبداءِ الرأي حول مدى ملاءمة تعليماتٍ وعباراتٍ المقياسِ للتعريفِ الإجرائي لتنظيم الذات الوالدي، ومدى ملاءمة صياغة عباراتٍ المقياسِ ولغتهِ للعينة، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وقد قامَ الباحثُ بحذفٍ وتعديلٍ صياغة بعضِ العباراتِ في ضوء ما أبداهُ المحكمونَ، واختيرتِ العباراتُ التي اتفقَ عليها السادةُ المحكمونَ بحدٍ أدنى (٨٠%).

#### ب - الصدقُ العاملي للمقياسِ (التحليلُ العاملي التوكيدي):

قامَ الباحثُ بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.26، وتم حسابُ كلِّ من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالاتها كما في شكل (١).

شكل (١) مسأُر التحليلِ العاملي التوكيدي لمقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي لدى أمهاتِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحّد (إعدادُ الباحثِ)



يتضح من شكل (١)، أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة، ماعدا العبارة (١٤) فهي غير دالة لذلك تم حذفها؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد. كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (١).

جدول (١) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	مؤشرات المطابقة
مقبول	(صفر) إلى (٠,١)	٠,٠٥٣	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)
مقبول	(صفر) إلى (١)	٠,٩١٠	مؤشر حسن المطابقة (GFI)
مقبول	(صفر) إلى (١)	٠,٨٩١	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)
مقبول	(صفر) إلى (١)	٠,٩١١	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
مقبول	(صفر) إلى (١)	٠,٩٠٤	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)

مقبول	(صفر) إلى (١)	٠,٩٣٢	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)
مقبول	(صفر) إلى (١)	٠,٩٠٧	مؤشر توكر لويس (TLI)
مقبول	(صفر) إلى (١)	٠,٩٢٥	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي، مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع بيانات المشاركات في إعداد المقياس بدرجة كبيرة؛ وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٢٤) عبارة بعد التحليل العاملي التوكيدي وحذف العبارة (١٤) لكونها غير دالة إحصائياً.

### ج- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس تنظيم الذات الوالدي عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل؛ حيث بلغت قيمته (٠,٨٤٩) وبلغت قيمته للأبعاد الأربعة على التوالي (٠,٨٩٣، ٠,٧٩٢، ٠,٧٣١، ٠,٨١١). وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون بلغت (٠,٨٩٠)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات مقياس تنظيم الذات الوالدي.

### ٣- البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث):

يهدف البرنامج الذي جرى إعداده والذي يقوم على تدخلات برنامج الوالدية الإيجابية Positive Parenting Program Triple P إلى تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية، وفيما يلي شرح هذا البرنامج بالتفصيل:



## برنامج إرشادي قائم على نموذج Triple P لتنظيم الذات الوالدي:

**التخطيط العام للبرنامج:** قام الباحث بوضع تصور عام للبرنامج الإرشادي مع الوضع في الاعتبار مرونته وقابليته للتعديل وفقاً لطبيعة المشاركات والخاصية المراد تحسينها (تنظيم الذات الوالدي) فضلاً عن ظروف تطبيق الجلسات الإرشادية والظروف المفاجئة وغير المتوقعة. وتضمن تخطيط البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P الذي تعود أصوله إلى نظرية التعلم الاجتماعي ومبادئ العلاج السلوكي والمعرفي والانفعالي عملية إعداد أهداف البرنامج العامة والخاصة، وتحديد المدة الزمنية للبرنامج، وتحديد المستفيدين من هذا البرنامج، والأسلوب والفيئات، وكذلك عدد جلسات البرنامج، وزمن كل جلسة، وعرض جدول ملخص لسير الجلسات والفيئات المستخدمة.

**مصادر بناء البرنامج:** جرى بناء هذا البرنامج بالاعتماد على الأطر النظرية لنموذج Triple P الذي أعده ساندرز (2008) Sanders، والدراسات والبحوث التي اهتمت بموضوع تنظيم الذات الوالدي، والتي أشارت إلى فعالية استخدام فيئات التعلم الاجتماعي ومبادئ العلاج السلوكي والمعرفي والانفعالي بوجه عام في تحسين تنظيم الذات الوالدي (Doherty et al., 2012; Izadi-Mazidi et al., 2015; Jiang et al., 2023; Mazzucchelli & Ralph, 2019; Sanders & Mazzucchelli, 2013; Sanders et al., 2019; Sutherland, 2015; Whittingham et al., 2009).

**التصور النظري للبرنامج:** من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة جرى وضع تصور نظري شامل لتنظيم الذات الوالدي، والذي ساهم بشكل فعال في تحديد أهداف البرنامج وأنشطته المختلفة وذلك من خلال خصائص أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك من خلال صفات الأمهات اللاتي

يتصنف بتنظيم الذات الوالدي المنخفض. مع مُراعاة أُسس ومبادئ الإرشاد النفسي العامة، وفي إطار مجموعة من الأخلاقيات المهنية، إذ يجري فيه تقديم الخدمات الإرشادية النفسية المباشرة وغير المباشرة المتنوعة والمتكاملة جماعياً بما يتناسب وطبيعة المشاركات في البرنامج وهن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك باستخدام الفنيات التدخلية المناسبة بهدف مساعدتهن على تطوير وتحسين تنظيم الذات الوالدي من خلال دعم الأمهات وإشراكهن في القرارات الرئيسية، وتحديد أساليب الوالدية التي يرغبن في استخدامها لتحقيق التغييرات المرغوبة في سلوكهن وسلوك أطفالهن.

**الأسس والمسلمات التي يقوم عليها البرنامج:** استند البرنامج الإرشادي إلى أسس الإرشاد النفسي بشكلٍ عامٍ سواءً أكانت فلسفية أم اجتماعية أم نفسية.

**المبادئ التي يجب مراعاتها عند تنفيذ الجلسات التدخلية:**

- المناقشات الجماعية المفتوحة مع المشاركات بالبرنامج وخاصة في الجلسات الأولى للتشخيص التكاملي للمشكلة والمساهمة في تحديد الأهداف.
- التغذية الراجعة من خلال مراجعة ما جرى في الجلسة السابقة مع المشاركات بالبرنامج.
- ربط الجلسة السابقة بالجلسة الحالية للمساعدة على تحقيق التكامل بين جلسات البرنامج.
- تعليم المشاركات بالبرنامج بعض المهارات والتدريب عليها وشرحها ليستوعبنها، مع مراعاة التدرج في التدريب حتى لا يشعرن بالملل والإحباط.
- تلخيص لكل ما جاء في الجلسة وما جرى فيها في نهاية كل جلسة.

- تقييم المشاركات بالبرنامج للجلسة وما جرى فيها، ومقدار استفادتهن منها، وتحقيقهن لأهدافها، ومقترحاتهن حول الجلسات القادمة.
  - تقديم الباحث واجبات منزلية للمشاركات بالبرنامج في نهاية كل جلسة بما يرتبط مع موضوع الجلسة ويكون لهن دور فعال في التعميم والاستمرار.
- أهداف البرنامج:**

**الهدف العام للبرنامج:** تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال استخدام نموذج Triple P للوالدية الإيجابية الذي أعدته ساندرز (2008) Sanders، والقائم على فنيات التعلم الاجتماعي ومبادئ العلاج السلوكي والمعرفي والانفعالي.

### الأهداف الإجرائية:

- أن تعرف الأمهات مفهوم الوالدية الإيجابية.
- أن تستنتج الأمهات مكونات نموذج الوالدية الإيجابية Triple P.
- أن تُعدّد الأمهات صفات الأشخاص ذوي تنظيم الذات الوالدي.
- أن توظف الأمهات مهارات وسلوكيات جديدة في التعامل مع أطفالهن.
- أن تحدد الأمهات الأسباب المحتملة لسلوك الطفل بطريقة معينة.
- أن تميز الأمهات بين المواقف التي لا ينبغي فيها استخدام استراتيجيات التربية والتأديب الإيجابية.
- أن تطبق الأمهات المهارات التي تعزز التنظيم الفسيولوجي عند الإثارة الانفعالية.
- أن تستنتج الأمهات مهارات التخطيط الجيد للمواقف عالية الخطورة.
- أن تضع الأمهات أهدافاً ذكية قابلة للتحقيق خلال فترة زمنية محددة.

- أن تكتسب الأمهات القدرة على المراقبة الذاتية للسلوك الشخصي (الوعي الذاتي).
  - أن تكتسب الأمهات القدرة على التقييم الذاتي للنتائج المرجوة.
  - أن تذكر الأمهات معنى الاكتفاء الذاتي وأهميته في الممارسات الوالدية.
  - أن تكتسب الأمهات القدرة على الوعي الذاتي بالأفكار والانفعالات والأفعال.
  - أن تستخدم الأمهات استراتيجيات تنظيم الفكر والانفعال.
  - أن تطبق الأمهات خطوات حل المشكلة بنجاح لحل المشكلات الوالدية.
  - أن تعمم الأمهات ما تعلمنه داخل جلسات البرنامج الإرشادي على مواقف الحياة اليومية المختلفة خارج جلسات البرنامج خاصة الأساليب والممارسات الوالدية الخاصة بأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد.
- مر تطبيق البرنامج بثلاث مراحل، هي:** مرحلة تهيئة من خلال التعارف وبناء علاقة إرشادية أساسها الثقة والاحترام بين الباحث والأمهات. والبدء في شرح أهداف البرنامج، والأسلوب والطريقة الإرشادية، والمدّة الزمنية للبرنامج، والقياس القبلي لتنظيم الذات الوالدي كخط قاعدي ينطلق منه البرنامج. وتمثل هذه المرحلة في الجلسة الأولى. ثم مرحلة الانتقال والتي يجري فيها تقديم خلفية معرفية نظرية للمشاركات بالبرنامج عن تنظيم الذات الوالدي وفق نموذج Triple P وتمثلها الجلسة الثانية. ومرحلة العمل والبناء وهي مرحلة تغيير وتعديل سلوك المشاركات بالبرنامج والتأثيرات السلبية المترتبة على انخفاض تنظيم الذات الوالدي من خلال تطبيق الفنيات التدخلية وممارسة أنشطة البرنامج بشكل جماعي، وتمثلها الجلسات من الجلسة الثالثة حتى الجلسة السادسة عشر. ومرحلة الإنهاء وهي المرحلة قبل النهائية

للبرنامج والتي تهدف إلى التأكد من تحقيق أهداف البرنامج والوصول للنتائج المرجوة وذلك من خلال استخدام أساليب التقييم المختلفة وإعادة تطبيق أداة البحث لمعرفة أثر وفعالية البرنامج على المشاركات، من خلال مقارنة نتائج القياس البعدي بنتائج القياس القبلي وتمثلها الجلسة السابعة عشر. ثم مرحلة المتابعة وهي المرحلة الأخيرة والنهائية إذ يجرى في هذه المرحلة التحقق من استمرارية النتائج الإيجابية التي جرى التوصل إليها بعد تطبيق البرنامج وهي تحسين تنظيم الذات الوالدي، وجرى ذلك من خلال تطبيق مقياس تنظيم الذات الوالدي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج وتطبيق القياس التبعي، ثم مقارنة نتائج القياس التبعي بنتائج القياس البعدي وفي ضوءها يجرى الحكم على مدى استمرار التحسن بعد انتهاء البرنامج.

### الجدول الزمني للبرنامج:

تكون البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P لتنظيم الذات الوالدي الذي جرى تصميمه من (١٧) جلسة بالتواجد الفعلي وجهًا لوجه، وقد استمر تنفيذه الجماعي على مدى ستة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وتراوحت مدة الجلسة من (٤٠-٥٠) دقيقة، وقد بدأ تطبيق البرنامج من بداية يوليو ٢٠٢٣م إلى ١٧ أغسطس ٢٠٢٣م.

### الفئة المستهدفة للبرنامج:

أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اللائي حصلن على درجات منخفضة في مقياس تنظيم الذات الوالدي المعُد في البحث الحالي.

### الطريقة والأسلوب والقياس المستخدمة في البرنامج:

طبق البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P بصورة جماعية على أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية للبحث، وذلك

بهدف تحسين تنظيم الذات الوالدي. ولذلك استخدمت الفنيات والأساليب المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعي التالية: الأساليب والفنيات التعليمية مثل لعب الأدوار، والمناقشة الجماعية، التعزيز، الحث المتدرج، التسلسل، التغذية الراجعة، النمذجة، الاسترخاء، الألعاب التعليمية، القصص الاجتماعية، الواجبات المنزلية. وذلك من خلال ثلاثة جوانب رئيسية، جرى مراعاتها أثناء تنفيذ البرنامج لتحقيق أهدافه وهو الاهتمام بالجانب المعرفي والمهاري والوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**أدوات البرنامج:** استمارة تقييم الجلسة، استمارة تقييم البرنامج، كشف حضور وغياب أعضاء المجموعة التجريبية، مقياس تنظيم الذات الوالدي، استمارة الواجب المنزلي، نماذج فيديو إرشادية، استمارة العقد الإرشادي، أوراق عمل إضافية لمراقبة السلوك (المخططات)، الجداول الحسابية، اليوميات، السجلات والرسوم البيانية). ومطوية توضيحية بالبرنامج الإرشادي وتعليمات المشاركة في البرنامج. وكتيب تضمن محتوى الجلسات، والأمثلة، وتمارين الواجبات المنزلية.

**تقويم البرنامج:** جرى تقويم البرنامج في عدة مراحل، هي: تقويم قبلي وذلك من خلال تطبيق مقياس تنظيم الذات الوالدي على أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وتقويم مرحلي أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي وخلال جلساته التدخلية، إذ لا يُنتقل من مهارة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان الفرد للمهارة السابقة. ويجرى تقويم كل جلسة بعد الانتهاء منها للتأكد من إتقان المهارات التي يهدف البرنامج إلى تحسينها لدى الأمهات والتأكد من تحقيق أهداف الجلسة، وذلك من خلال التغذية الراجعة باستخدام أساليب التقويم المناسبة من ملاحظة التغيير في سلوك الأمهات واستمارات

تقويم الجلسة. وتقويم ختامي في الجلسة الأخيرة من البرنامج بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق كافة جلساته التدخلية من خلال تطبيق استمارة تقويم البرنامج، وكذلك من خلال التطبيق البعدي عن طريق تطبيق مقياس تنظيم الذات الوالدي على الأمهات أفراد المجموعة التجريبية. وتقويم تتبعية جرى فيها إعادة تطبيق مقياس تنظيم الذات الوالدي على الأمهات أفراد المجموعة التجريبية بعد مُضي شهر من موعد تطبيق البرنامج للتأكد من استمرار التحسين والتحقق من ثبات أثر واستمرارية فعالية البرنامج الذي جرى تنفيذه في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى عينة البحث من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

### ملخص جلسات البرنامج:

جدول (٢) ملخص لجلسات البرنامج القائم على نموذج Triple P لتحسين تنظيم الذات الوالدي لدى

#### أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

الوحد	عنوان الجلسة	الأهداف والمحتوى	الغيات
الوحدة الأولى	الجلسة ١	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التعرف على الأمهات المشاركات بالبرنامج، وكذلك التعرف بين الأمهات وبعضهن البعض.</li> <li>- إقامة علاقة أساسها الثقة والموودة والاحترام والقبول الإيجابي غير المشروط بين الباحث والمشاركات.</li> <li>- شرح مُبسط للبرنامج الإرشادي من حيث أهدافه، ومدته الزمنية، وعدد جلسات، ومواعيد الجلسات.</li> <li>- تطبيق مقياس تنظيم الذات الوالدي (قياس قبلي).</li> </ul>	الحوار - المناقشة الجماعية - المحاضرة.
الوحدة الأولى	الجلسة ٢	<ul style="list-style-type: none"> <li>- توعية الأمهات حول اضطراب أطفالهن وتأثيره على أسرهم.</li> <li>- أن تعرف الأمهات مفهوم الوالدية الإيجابية.</li> <li>- أن تذكر الأمهات مفهوم وأهمية تنظيم الذات الوالدي في حياتهن.</li> <li>- أن تعدد الأمهات صفات الأشخاص ذوي تنظيم الذات الوالدي.</li> </ul>	النمذجة - المناقشة الجماعية - العصف الذهني - التعزيز - الواجب المنزلي.

الوحدة	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الغنياتُ
		<p>– أن تستنتج الأمهاتُ مكونات نموذج الوالدية الإيجابية Triple P.</p> <p>– واجب منزلي: ما مكونات نموذج الوالدية الإيجابية Triple P؟</p>	
	الجلسة ٣ تشجيع السلوك المناسب	<p>– مناقشة الواجب المنزلي من الجلسة السابقة.</p> <p>– أن تعرف الأمهاتُ سبل تطوير علاقات إيجابية مع أطفالهن.</p> <p>– أن تكتشف الأمهاتُ سبل زيادة السلوك المرغوب فيه لدى أطفالهن.</p> <p>– أن توظف الأمهاتُ مهارات وسلوكيات جديدة في التعامل مع أطفالهن (مثل: استخدام التعاقد السلوكي، وعقد اجتماعات أسرية).</p> <p>– واجب منزلي: تكتب الأمهات عقد سلوكي مع أطفالهن.</p>	<p>– النمذجة –</p> <p>– التغذية الراجعة –</p> <p>– المناقشة الجماعية –</p> <p>– العصف الذهني – الواجب المنزلي.</p>
	الجلسة ٤ التقييم (حدد الأسباب التي تجعل الأطفال يتصرفون بالطريقة التي يتصرفون بها)	<p>– مناقشة الواجبات المنزلية من الجلسة السابقة.</p> <p>– أن تعرف الأمهاتُ الأسباب المحتملة لتصرف الأطفال بالطريقة التي يتصرفون بها، بما في ذلك التركيز على صفات وسلوكيات الوالدين.</p> <p>– أن تحدد الأمهاتُ الأسباب المحتملة لتصرف الطفل بطريقة معينة.</p> <p>– أن تعرض الأمهاتُ أمثلة للأسباب المحتملة للسلوك المشكل (مثل: التعليمات غير الواضحة).</p> <p>– واجب منزلي (أن تقوم الأمهاتُ بتحديد الأسباب الشخصية ذات الصلة بتصرف الأطفال بالطريقة التي يتصرفون بها، وشرح سبب اعتقادهن بأهميتها).</p>	<p>– التغذية الراجعة –</p> <p>– المناقشة الجماعية –</p> <p>– النمذجة – الحث –</p> <p>– اللفظي التدريجي –</p> <p>– الواجب المنزلي.</p>
	الجلسة ٥ الوظيفة التنفيذية والضبط المعرفي	<p>– مناقشة الواجبات المنزلية من الجلسة السابقة.</p> <p>– أن تدرّب الأمهاتُ على تغيير استجابتهن في الوقت الحالي وفقاً للأهداف وخطة التربية وردود فعل/ حالة الطفل، والمرونة بدلاً من الصلابة.</p> <p>– أن تستنتج الأمهاتُ أن هناك ظروفًا معينة يمكن أن تجعل إستراتيجية الوالدية المحددة أكثر أو أقل احتمالية للعمل، وأهمية</p>	<p>– التغذية الراجعة –</p> <p>– النمذجة –</p> <p>– المناقشة الجماعية –</p> <p>– العصف الذهني –</p> <p>– التعلم التعاوني –</p>



الوحدۃ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفتيات
		<p>ضبط الوقت المناسب ومتى لا تستخدم مهارة معينة (مثل: اتخاذ قرار بعدم الثناء على السلوك المرغوب من أجل التحرك نحو التعزيز المتقطع).</p> <p>– أن تميّز الأهمّات بين المواقف التي يجب ولا ينبغي فيها استخدام استراتيجيات التربية والتأديب الإيجابية (مثل: التخلص التدريجي من المكافآت).</p> <p>– واجب منزلي: أن تذكر الأهمّات كيف يمكن أن تتغيّر خطة للتعامل مع سلوك معين اعتماداً على السياق (مثل: التواجد خارج المنزل مقابل داخل المنزل، وجود أشخاص مختلفين، الوقت من اليوم).</p>	<p>التعزيز – الواجب المنزلي.</p>
	<p>الجلسة ٦</p> <p>ضبط الذات وتثبيت الاستجابة</p>	<p>– مناقشة الواجبات المنزلية من الجلسة السابقة.</p> <p>– أن تتدرب الأهمّات على التحكم في السلوك الاندفاعي عند الإثارة الانفعالية.</p> <p>– أن تذكر الأهمّات أهمية التنظيم الذاتي للانفعالات الصعبة في تحدي مواقف الالدية.</p> <p>– أن تطبق الأهمّات المهارات التي تعزز التنظيم الفسيولوجي.</p> <p>– أن تتدرب الأهمّات على تأخير الاستجابة الفورية وممارسة السلوك المتنافس الذي يقلل من تصعيد الانفعالات.</p> <p>– واجب منزلي: أن تذكر الأهمّات أمثلة للتعامل مع المواقف الصعبة بشكل مختلف عن المعتاد (مثل: تدريبات التنفس).</p>	<p>التغذية الراجعة – المناقشة الجماعية – الاسترخاء – التعزيز – الواجب المنزلي.</p>
<p>الوحدۃ الثانية: الوكالة الشخصية</p>	<p>الجلسة ٧</p> <p>التوقع والتخطيط والتنظيم</p>	<p>– مناقشة الواجبات المنزلية من الجلسة السابقة.</p> <p>– أن تذكر الأهمّات مفهوم الوكالة الشخصية.</p> <p>– أن تضع الأهمّات إجراءات روتينية للأنشطة المخطط لها.</p> <p>– أن تعزو الأهمّات النتائج الإيجابية لسلوكيات أطفالهن إلى جهودهن.</p> <p>– أن تستنتج الأهمّات طرق الاستعداد للمواقف عالية الخطورة من خلال التخطيط المتقدم.</p>	<p>التغذية الراجعة – المحاضرة – العصف الذهني – التعزيز – التخيل – الواجب المنزلي.</p>

الوحدَةُ	عنوانُ الجلسةِ	الأهدافُ والمحتوى	الغنياتُ
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن تتدرب الأمهات على الاستخدام الناجح للأنشطة المخططة الروتينية في المواقف عالية الخطورة.</li> <li>- أن تستنتج الأمهات مهارات التخطيط الجيد.</li> <li>- واجب منزلي: أن تحدّد الأمهات نشاط مناسب لمواقف الوالدية عالية الخطورة والتخطيط المناسب لها.</li> </ul>	
	الجلسة ٨ الاختيار الذاتي لأهداف الممارسة	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشة الواجب المنزلي من الجلسة السابقة.</li> <li>- أن تذكر الأمهات مفهوم الإدارة الذاتية.</li> <li>- أن تضع الأمهات أهدافاً محددة.</li> <li>- أن تضع الأمهات أهدافاً قابلة للملاحظة.</li> <li>- أن تضع الأمهات أهدافاً ذات صلة بعمر الطفل.</li> <li>- أن تضع الأمهات أهدافاً قابلة للتحقيق خلال فترة زمنية محددة.</li> <li>- أن تتدرب الأمهات على تحسين الأهداف حسب الحاجة.</li> <li>- أن تتدرب الأمهات على تعزيز تحقيق الأهداف.</li> <li>- واجب منزلي: أن تضع الأمهات ثلاثة أهداف واضحة ومناسبة وقابلة للتحقيق خلال فترة زمنية محددة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التغذية الراجعة -</li> <li>- المحاضرة -</li> <li>- المناقشة</li> <li>- الجماعية -</li> <li>- العصف الذهني -</li> <li>- التعزيز - الواجب المنزلي.</li> </ul>
	الجلسة ٩ المراقبة الذاتية للسلوك الشخصي (الوعي الذاتي)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشة الواجبات المنزلية من الجلسة السابقة.</li> <li>- أن تحدّد الأمهات السلوكيات التي يرغبن في تغييرها.</li> <li>- أن تحدّد الأمهات المهارات التي يرغبن في تعلمها.</li> <li>- أن تستخدم الأمهات نظاماً بسيطاً (مذكرات، عدد مرات التكرار، المدة) لتتبع السلوك المستهدف (مثل الصراخ على الطفل) في فترة زمنية محددة (بالساعة، اليوم، الأسبوع).</li> <li>- واجب منزلي: أن تقوم الأمهات بتتبع جوانب سلوكهن في المواقف المختلفة (في المنزل أو خارج المنزل).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التغذية الراجعة -</li> <li>- القصص</li> <li>- الاجتماعية -</li> <li>- المناقشة الجماعية</li> <li>- العصف</li> <li>- الذهني - التعلم</li> <li>- التعاوني - التعزيز</li> <li>- لعب الدور -</li> <li>- الواجب المنزلي.</li> </ul>

الوحدۃ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الغنايا
	الجلسة ١٠ المراجعةُ الذاتيةُ للأداء	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشةُ الواجبات المنزلية منُ الجلسةِ السابقة.</li> <li>- أن تراجع الأمهات نقاط القوة وأهدافهن الشخصية.</li> <li>- أن تحدّد الأمهات أهداف مناسبة ومحددة.</li> <li>- أن تحدّد الأمهات أهداف قابلة للتحقيق.</li> <li>- واجبٌ منزليٌّ: أن تحدّد الأمهات الأشياء التي سارت على ما يرام وما لم تسر على ما يرام، وتحديد أهداف للتغيير.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المناقشة الموجهة -</li> <li>لعاب الأوار-</li> <li>والمناقشة</li> <li>الجماعية، التعزيز،</li> <li>الواجبات المنزلية.</li> </ul>
	الجلسة ١١ التقييم الذاتي للتنتائج المرجوة	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشةُ الواجبات المنزلية من الجلسةِ السابقة.</li> <li>- أن تذكر الأمهات الأهداف المحددة ويقمن بتحقيق هذه الأهداف خلال فترة زمنية محددة (اليوم، الأسبوع، الشهر).</li> <li>- أن تراجع الأمهات بيانات المراقبة الذاتية أو غيرها من البيانات لتحديد ما إذا كانت الأهداف قد تم تحقيقها.</li> <li>- واجبٌ منزليٌّ (تكتب الأمهات عن التغييرات منذ الجلسة الأخيرة والتحقق من التغييرات المحددة التي حدثت أو التي لم تحدث).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التغذية الراجعة -</li> <li>المحاضرة -</li> <li>المناقشة</li> <li>الجماعية- التعلم</li> <li>التعاوني - القصة</li> <li>- الواجب المنزلي.</li> </ul>
الوحدۃ الرابعة: الاكتفاء الذاتي	الجلسة ١٢ تحديدُ المقبول الثقافي للأهداف/ الاستراتيجيات	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشةُ الواجبات المنزلية منُ الجلسةِ السابقة.</li> <li>- أن تذكر الأمهات معنى الاكتفاء الذاتي وأهميته في الممارسات الوالدية.</li> <li>- أن تتحمل الأمهات المسؤولية عن معظم القرارات الوالدية مع أطفالهن.</li> <li>- أن تضع الأمهات أهدافهن أو خطتهن متوافقة مع قيمهن.</li> <li>- أن تقيم الأمهات ما إذا كانت الأهداف متسقة مع القيم أو المعتقدات أو التقاليد الثقافية الشخصية أو ذات صلة بها.</li> <li>- واجبٌ منزليٌّ: أن تقيم الأمهات بتعديل أهدافهن/ خطتهن، غير المتوافقة مع قيمهن أو التفكير في القيمة الثقافية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>التغذية الراجعة</li> <li>-القصص</li> <li>- الاجتماعية -</li> <li>المناقشة الجماعية</li> <li>- العصفُ الذهني -</li> <li>النمذجة -</li> <li>الواجب المنزلي.</li> </ul>
	الجلسة ١٣ المرونة المعرفية	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشةُ الواجبات المنزلية منُ الجلسةِ السابقة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التغذية الراجعة -</li> <li>المناقشة الجماعية</li> <li>-الحث اللفظي</li> <li>المتدرج- العصفُ</li> </ul>

الوحدة	عنوان الجلسة	الأهداف والمحتوى	الفيئات
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن تتدرب الأمهات على تطوير مهارات جديدة ويعممن هذه المهارات والمعرفة عبر السلوكيات، والأشقاء، والمهام، والأماكن، والوقت.</li> <li>- أن تقوم الأمهات بتكييف خطة الوالدية بمرونة مع سلوكيات الطفل المختلفة وتطبيقها على مواقف أو أشقاء مختلفين.</li> <li>- أن تعزز الأمهات تعميم المبادئ/ الاستراتيجيات على مواقف أو أشقاء مختلفين.</li> <li>- واجب منزلي: أن تقدم الأمهات مثلاً لموقف لنمذجة استراتيجية ثم يحدد الموقف ذي الصلة ويضع خطة.</li> </ul>	<p>الذهني - التعلم التعاوني - الواجب المنزلي.</p>
	الجلسة ١٤ الوعي الذاتي بالأفكار والانفعالات والأفعال	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشة الواجبات المنزلية من الجلسة السابقة.</li> <li>- أن تتدرب الأمهات على المراقبة الذاتية للأفكار المؤلمة/ غير المفيدة، والانفعالات غير السارة، والسلوكيات ذات الصلة.</li> <li>- أن تشرح الأمهات كيف تؤثر الأفكار على الانفعالات.</li> <li>- أن تحدد الأمهات كيف تؤثر الانفعالات على السلوك.</li> <li>- أن تستخدم الأمهات نموذج مراقبة لتسجيل الموقف، والأفكار غير السارة التي تمر بهن، والانفعال المرتبطة بها وحدتها، والإجراءات ذات الصلة.</li> <li>- واجب منزلي: اشرحي من خلال الأمثلة كيفية استخدام نموذج المراقبة.</li> </ul>	<p>التدريس التربوي، التحفيز والحث المتدرج، ولعب الأدوار، والنمذجة، مناقشات جماعية، الواجب المنزلي.</p>
	الجلسة ١٥ إدارة الأفكار والانفعالات	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشة الواجبات المنزلية من الجلسة السابقة.</li> <li>- أن تتدرب الأمهات على الوعي بالحالة المزاجية.</li> <li>- أن تستخدم الأمهات استراتيجيات تنظيم الفكر والانفعال.</li> <li>- واجب منزلي: أن تعرض الأمهات استراتيجيات تنظيم الفكر والانفعال ويذكرن مثال على وقت استخدامها.</li> </ul>	<p>اليقظة الذهنية، والاسترخاء،  وإعادة البناء المعرفي، وإعادة التقييم، وإدارة الضغط، ومهارات التكيف، والواجب المنزلي.</p>

الوحدَةُ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفنَيَاثُ
الوحدَةُ الخامسةُ: حلُّ المشكلاتِ	الجلسةُ ١٦ حلُّ المشكلاتِ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منَ الجلسةِ السابقةِ.</li> <li>- أنْ تحدّدَ الأمهاتُ خطوات حل المشكلة.</li> <li>- أن تستخدمَ الأمهاتُ مجموعةً من المهاراتِ لحل المشكلات (أي وضع جدول الأعمال، وتحديد المشكلة، وإنشاء الحلول، واختيار حل، وتجربته، ومراجعته).</li> <li>- حتّ الأمهات على الاستفادة من خطوات حل المشكلة لحل مشكلةٍ جديدةٍ.</li> <li>- واجبٌ منزلي: أن تطبق الأمهاتُ خطوات حل المشكلة بنجاحٍ لحل مشكلةٍ والدية تواجهن مع أطفالهن.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التغذيةِ الراجعة -</li> <li>التدريس العرضي</li> <li>- المناقشة</li> <li>الجماعية -</li> <li>العصفُ الذهني -</li> <li>لعب الأدوار -</li> <li>نمذجة الفيديو،</li> <li>حل المشكلات،</li> <li>الواجب المنزلي.</li> </ul>
الخاتمةُ تلخيصُ الوحداتِ الخمسِ لتنظيم الذاتِ الوالدي	الجلسةُ ١٧ التقييمُ والإنهاء	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منَ الجلسةِ السابقةِ.</li> <li>- مراجعةُ محتوياتِ الجلساتِ السابقةِ منَ أجلِ الحفاظِ على المهاراتِ المدربة وتعلمها.</li> <li>- أن تشارك الأمهاتُ بنشاطٍ في تلخيصِ محتوى الوحدات الخمسِ لنموذج Triple P، وكيف سيقمن بها لتحسين ممارسات الوالدية.</li> <li>- جمع التعليقات النوعية حول البرنامج الإرشادي، والتعرفُ على التغيرات التي حدثت في سلوك الأمهات المشاركات في البرنامج، وتحديد مدى استفادتهن من البرنامج.</li> <li>- تطبيق مقياس تنظيم الذات الوالدي (المقياس البعدي).</li> <li>- تحديد موعد القياس التبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج الإرشادي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التغذيةِ الراجعة -</li> <li>المناقشة الجماعية</li> <li>- العصفُ الذهني</li> <li>- المح</li> <li>والفكاهة-</li> <li>التعزيزُ.</li> </ul>

المصدر: إعدادُ الباحث.

#### ٤ - الأساليبُ الإحصائيةُ المستخدمةُ

من أجل تحليل نتائج الدراسة وفقاً لأهدافها وفروضها، استخدمَ الباحثُ الأساليب التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "مان ويتني"

لدراسة دلالة الفروق لمجموعتين مستقلتين، واختبار "ويلكوكسون" لمعرفة دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين للإجابة عن فروض البحث.

### نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

#### نتائج الفرض الأول:

ينصُّ الفرضُ الأولُ على: "توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ متوسطاتِ رُتبِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ في القياسينِ القبليِّ والبعديِّ على مقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالديِّ لصالحِ القياسِ البعديِّ". وللتحققِ منْ هذا الفرضِ قامَ الباحثُ باستخدامِ اختبارِ "ويلكوكسون Wilcoxon test" بغرضِ معرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ عينتينِ مرتبطتينِ (القياسُ القبليُّ والبعديُّ للمجموعةِ التجريبيةِ) وذلكَ كما في جدولِ (٣).  
جدولُ (٣) قيمةُ "z" ودلالاتها الإحصائية للفروقِ بينِ متوسطي رتبِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيةِ في القياسينِ القبليِّ والبعديِّ على مقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالديِّ.

تنظيمُ الذاتِ الوالديِّ	القياسُ	العددُ	الرتب	الرتب	متوسط الرتب	مجموعُ الرتب	قيمةُ Z	مستوى الدلالة
فعاليَّة الذات	قبلي	٩	السالبة	٠	٠	٠	٢,٥٣٠	٠,٠١
	بعدي	٩	الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الوكالةُ الشخصية	قبلي	٩	السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧٠	٠,٠١
	بعدي	٩	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
إدارةُ الذات	قبلي	٩	السالبة	٠	٠	٠	٢,٥٣٣	٠,٠١
	بعدي	٩	الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الاكتفاءُ الذاتي	قبلي	٩	السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٦٨	٠,٠١
	بعدي	٩	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
الدرجةُ الكلية	قبلي	٩	السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٦٦	٠,٠١
	بعدي	٩	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		

يتضحُ من جدولِ (٣) أن قيمِ z للفروقِ بينِ القياسينِ القبليِّ والبعديِّ لتنظيمِ الذاتِ الوالديِّ بالنسبةِ للدرجةِ الكليةِ والأبعادِ بلغت (٢,٥٣٠ - ٢,٦٦٦ - ٢,٦٧٠ - ٢,٥٣٣ - ٢,٦٦٨)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة

(١٠٠١)؛ مما يشيرُ إلى وجودِ فروقٍ بين القياسينِ القبلي والبعدي للمجموعةِ التجريبيةِ، وذلك لصالحِ القياسِ البعدي، حيثُ إن متوسطَ الرتبِ الموجبةِ أعلى من متوسطِ الرتبِ السالبةِ، وهذا يعني قبولَ الفرضِ الذي ينصُّ على: "توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ متوسطاتِ رتبِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ في القياسينِ القبلي والبعدي على مقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي لصالحِ القياسِ البعدي".

ويفسرُ الباحثُ وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بينَ متوسطاتِ رتبِ درجاتِ الأمهاتِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ في القياسينِ القبلي والبعدي على مقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي لصالحِ القياسِ البعدي؛ بأن البرنامجِ الإرشادي القائم على نموذجِ Triple P أسهمَ في تعرفِ الأمهاتِ على مفهومٍ ومكوناتِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي. واكتسبنَ مهاراتِ الوالديةِ الإيجابيةِ، كما تعلمنَ مهاراتِ وسلوكياتِ جديدةٍ في التعاملِ مع أطفالهن. بالإضافةِ إلى استخدامِ الأمهاتِ استراتيجياتِ تنظيمِ الفكرِ والانفعالِ. كما أنَّ تدريبَ الأمهاتِ على وضعِ أهدافٍ واقعيةٍ قابلةٍ للتحقيقِ خلالَ فترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، ساعدهن على المراجعةِ الذاتيةِ لأدائهن، والتقييمِ الذاتيِ للنتائجِ المرجوةِ.

وقد تُعزى هذه النتيجةُ أيضًا إلى مشاركةِ الأمهاتِ بنشاطٍ في مجموعةٍ من الأنشطةِ والتمارينِ؛ للتعرفِ على أساليبِ واستراتيجياتِ تنظيمِ الذاتِ، وتحسينِ الممارساتِ الوالديةِ، واستخدامِ الاستراتيجياتِ لتعزيزِ نمو مهاراتِ أطفالهن، وإدارةِ السلوكِ غير اللائقِ، وتعليمِ تنظيمِ الذاتِ الانفعالي. كما تدرتِ الأمهاتُ أيضًا على كيفيةِ التخطيطِ لمواجهةِ سلوكياتِ المخاطرةِ والمواقفِ المحفوفةِ بالمخاطرِ من خلالِ تطبيقِ خطواتِ حلِ المشكلاتِ بشكلٍ مستقلٍ أثناءَ ممارستهم للمهاراتِ في المنزل.

وقد تفسرُ هذه النتيجةُ باستخدامِ الباحثِ فنيةِ الحثِ اللفظي المتدرج لتقوية مهارات تنظيم الذاتِ لدى الأمهاتِ، وتقييم المعرفة والمهارات الوالدية وتنظيم الذاتِ الوالدي باستمرارٍ، وتقديم أقل قدرٍ من التحفيز والمعلومات اللازمة للأمهاتِ لإدارة أدائهن بنجاحٍ. كما تمّ تدريبُ الأمهاتِ المشاركاتِ على تطبيقِ مهاراتِ الوالدية الإيجابية، وتطبيقِ استراتيجياتِ التغيير، مما أدى إلى تطويرِ مهاراتِ إدارةِ الذاتِ لديهن، بالإضافةِ إلى نقلِ وتعميمِ المهاراتِ عبرِ المواقفِ المختلفةِ.

كما ساعدت مهام الواجب المنزلي بين كل جلسةٍ على التعلم واكتسابِ المهارات الجديدة. وساهمت الفنياتُ الأخرى المستخدمةُ في تنفيذِ جلساتِ البرنامجِ -والتي شملت المناقشات الجماعية، ولعب الأدوار، والنمذجة، والقصص الاجتماعية، ومقاطع الفيديو القصيرة، والتعزيز - بشكلٍ كبيرٍ في فعالية البرنامج الإرشادي وتعزيزِ وتحسينِ مكونات تنظيم الذاتِ الوالدي، وزيادة ممارساتِ الوالدية الإيجابية (خاصةً فيما يتعلقُ بإدارةِ الاضطرابِ) لدى أمهاتِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة ويتنجهام، وآخرين (2009) Whittingham et al. التي أشارت إلى أن نموذج Triple P فعّالٌ لدى والدي الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحدِ. ونتائجُ دراسة تيليجين، وآخرين (2022) Tellegen et al. التي أشارت إلى أن الوالدين الذين يتمتعونَ بقدرةٍ أكبرٍ على تنظيمِ الذاتِ في دورهم الوالدي هم أقلُّ عرضةً للإصابةِ بأعراضِ الاكتئابِ أو القلقِ أو الضغوطِ النفسية. ونتائجُ دراسة ساذرلاند (2015) Sutherland التي أظهرت أن برنامجِ الوالدية الإيجابية Group Teen Triple P كان فعّالاً في تعزيزِ كفاءاتِ إدارةِ الذاتِ لدى الوالدين وتغييرِ السلوكِ لدى المراهقين. حيثُ يهدفُ نموذجُ Triple P



إلى تعزيز المعرفة والمهارات والثقة لدى الوالدين، وتحسين التواصل بين الوالدين، والحد من ضغوط الوالدين، ومساعدة الوالدين على زيادة ثققتهم ومهاراتهم ومعرفتهم حول تربية الأطفال (Sanders, 2012). ونتائج دراسة رالف وساندرز (Ralph (2003 and Sanders التي أظهرت فعالية برنامج Group Teen Triple P في تحسين مكونات تنظيم الذات، بما في ذلك فعالية الذات، والاكتفاء الذاتي، وإدارة الذات لدى الوالدين.

### نتائج الفرض الثاني:

ينصُّ الفرض الثاني على: "لا توجد فروقٌ دالَّةٌ إحصائيًا بينَ متوسطاتِ رُتبِ درجاتِ أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ في القياسينِ البعدي والتتبعي على مقياسِ تنظيمِ الذاتِ الوالدي بعدَ مرورِ شهرٍ منَ تطبيقِ البرنامجِ". وللتحقُّقِ منَ هذا الفرضِ قامَ الباحثُ باستخدامِ اختبارِ "ويلكوكسون Wilcoxon test" بغرضِ معرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ عيّنتينِ مرتبطينِ (القياسِ البعدي والتتبعي للمجموعةِ التجريبيةِ) في تنظيمِ الذاتِ الوالدي وذلك كما في جدول (٤).

جدول (٤) قيمة "z" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتنظيم الذات الوالدي.

تنظيم الذات الوالدي	القياس	العدد	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
فعالية الذات	بعدي	٩	السالبة	١	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
	تتبعي	٩	الموجبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
الوكالة الشخصية	بعدي	٩	السالبة	١	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
	تتبعي	٩	الموجبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
إدارة الذات	بعدي	٩	السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠ غير دالة
	تتبعي	٩	الموجبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
الاكتفاء الذاتي	بعدي	٩	السالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
	تتبعي	٩	الموجبة	١	١,٠٠٠	١,٠٠٠		
الدرجة الكلية	بعدي	٩	السالبة	٢	٢,٠٠٠	٤,٠٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤

غير دالة		٢,٠٠	٢,٠٠	١	الموجبة	٩	تتبعي
----------	--	------	------	---	---------	---	-------

يتضح من جدول (٤) أن قيم  $z$  لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في تنظيم الذات الوالدي بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد بلغت (٠,٥٧٧ - ١,٠٠ - ١,٠٠ - ١,٠٠ - ٠,٠٠ - ١,٠٠)، وهى قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهذا يعني قبول الفرض الذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تنظيم الذات الوالدي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي".

وأظهرت نتائج الفرض الثاني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأمهات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تنظيم الذات الوالدي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج. وهذا يدل على استمرار التحسينات المنفذة لدى الأمهات المشاركات وثبات واستمرارية فعالية برنامج تنظيم الذات الوالدي المقدم لهن. وأن الأمهات مارسن المهارات التي تلقينها في جلسات البرنامج في مواقف الحياة الأساسية لتحقيق الاكتفاء الذاتي. حيث استطاعت الأمهات أن تعمن ما تعلمنه داخل جلسات البرنامج الإرشادي على مواقف الحياة اليومية المختلفة خارج جلسات البرنامج، خاصة الأساليب والممارسات الوالدية الخاصة بأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد. كما استطاعت الأمهات أن تميز بين المواقف التي يجب ولا ينبغي فيها استخدام استراتيجيات التربية والتأديب الإيجابية. كما أن تلقى الأمهات نسخة من دليل البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P قدم لهن محتوى جميع الجلسات، ومساحة لاستكمال الأنشطة والتمارين الكتابية، ومخطط لجميع مهام الواجبات المنزلية بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما أن التزام الأمهات بحضور جميع جلسات البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P ساعدهن على تطبيق مهارات تعزيز التنظيم الفسيولوجي عند الإثارة الانفعالية، وعلى التخطيط الجيد للمواقف عالية الخطورة، وحل المشكلات الوالدية بنجاح. كما أدى الانضباط المستمر وتعزيز المعرفة والمهارات والثقة لدى الأمهات، إلى تعزيز قدرة الأمهات على الاهتمام بأنفسهن من أجل تقليل الضغوط الوالدية وتحسين تنظيم الذات الوالدي.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى حرص الباحث على إجراء التقييم أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي، حيث لا يتم الانتقال من مهارة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان الأمهات للمهارة السابقة. حيث تم إجراء التقييم بعد كل جلسة للتأكد من تحقيق أهداف الجلسة باستخدام طرق التقييم المناسبة؛ للحصول على ردود الفعل من ملاحظة التغيرات في سلوك الأمهات، ونموذج تقييم الجلسة. وقد يفسر الباحث هذه النتيجة بأن الجلسة الختامية مع المشاركات كانت بمثابة فرصة لمراجعة موضوعات جلسات البرنامج، وتعزيز التقدم لديهن. والنظر في طرق الحفاظ على المهارات التي اكتسبناها، وحل المشكلات المستقبلية قبل إغلاق البرنامج. وذكرت الأمهات أن الجلسات الجماعية للبرنامج ساعدتهن على إنشاء صداقات مع بعضهن البعض والشعور بالدعم، وتلقي ردود الفعل المفيدة من الأمهات المشاركات، وأن حضور جلسات البرنامج كان فرصة لتطبيق تجاربهن من خلال تفاعل الأقران.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره ساندرز ومازوتشيلي (2013) Sanders and Mazzucchelli بأن الأم التي تتمتع بضبط الذات لديها توقعات إيجابية وتستطيع تفعيل خطتها بنجاح وتحقيق نتائج إيجابية في المستقبل. كما تكون قادرة

على التأمل الذاتي، وزيادة كفاءتها وثقتها في مواجهة تحديات المستقبل. كما تنفق مع نتائج دراسة ساندرز، وآخرين (2012) Sanders et al. التي أظهرت فعالية برنامج Triple P لتنظيم الذات في التحسين المستدام في الاكتفاء الذاتي، وخفض غضب الوالدين.

### نتائج الفرض الثالث:

ينصُّ الفرض الثالث على: "يوجدُ حجمُ تأثيرٍ مرتفعٍ للبرنامج الإرشادي في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم قام الباحث بحساب حجم التأثير حيث أشار Russell (2018) إلى أن حجم التأثير يكون ضعيفاً عندما يساوي (0,1)، ويكون متوسطاً عندما يساوي (0,3)، وكبيراً عندما يساوي (0,5) أو أكبر. ومن ثم تم حساب حجم التأثير، وجاءت النتائج كما هو موضحٌ بجدول (5).

جدول (5) قيم "Z" لاختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب وحجم التأثير للبرنامج على مقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

مقدار التأثير	حجم التأثير	"Z" قيمة "	مقياس تنظيم الذات الوالدي
كبير	0,09	2,530	فعالية الذات
كبير	0,62	2,670	الوكالة الشخصية
كبير	0,09	2,533	إدارة الذات
كبير	0,62	2,668	الاكتفاء الذاتي
كبير	0,62	2,666	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (5) أن حجم التأثير للبرنامج في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية

بالنسبة للأبعاد يتراوح من (٠,٥٩) إلى (٠,٦٢)؛ مما يشير إلى أن من (٥٩%) إلى (٦٢%) من تباين الدرجات للمجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يرجع إلى أثر البرنامج والباقي إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم تأثير كبير.

كما بلغ حجم تأثير البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (٠,٦٢)؛ مما يشير إلى أن (٦٢%) من تباين الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يرجع إلى أثر البرنامج والباقي يرجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم أثر كبير؛ ومما سبق نقبل الفرض الذي ينص على أنه: "يوجد حجم تأثير مرتفع للبرنامج الإرشادي في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية".

**وتظهر نتائج الفرض الثالث وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية.** وتفسر هذه النتيجة نجاح البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P بشكل عام في تحسين مكونات تنظيم الذات الوالدية (فعالية الذات، الوكالة الشخصية، إدارة الذات، الاكتفاء الذاتي) والنتائج السلوكية للأمهات. حيث تركز استراتيجيات الوالدية على تطوير العلاقات والمواقف الإيجابية، حيث عرفت الأمهات معنى الاكتفاء الذاتي وأهميته في الممارسات الوالدية، وزاد الوعي الذاتي بالأفكار والانفعالات والأفعال لديهن. مما ساعد الأمهات على وضع استراتيجيات الوالدية المكتسبة موضع التنفيذ، وعزز مهاراتهن على حل المشكلات باستخدام الاستراتيجيات التي تدرين عليها. كما قدم

البرنامج فرصة للتواصل والمناقشة والتعلم من تجارب الأمهات الأخريات اللائي يعانين من مشكلاتٍ مماثلةٍ.

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى تدريب الأمهات على تحديد أهدافٍ للتغيير الذاتي للعمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية، والتي شملت القدرة على التخطيط والتوقع، وتنظيم الانفعالات، وحل المشكلات، والتعاون -عند الضرورة- مع الآخرين ذوي الأهمية المشاركين في رعاية الأطفال أو تعليمهم (مثل الآباء، ومقدمي الرعاية للأطفال، والمعلمين، والأجداد). كما شملت مجموعة من الإجراءات المخططة، وتنفيذ الخطة، ومراجعة ما إذا كانت الخطة مفيدة أم لا، حتى يتم تحقيق الهدف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Sanders et al., 2019) أن برامج دعم الوالدية الفعالة توفر سياقًا هيكليًا وداعمًا يمكن أن يحفز، ويشجع، وينشط عمليات تنظيم الذات لدى الوالدين. حيث يمكن صياغة هذه المهارات ودفعها وتعزيزها في سياقٍ داعمٍ عاطفيًا من خلال أنشطة الجلسات، ومهامٍ وتحديات الواجبات المنزلية بين الجلسات. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراساتٍ أخرى تشهد على فعالية برامج تدريب الوالدين باستخدام نموذج Triple P (Doherty et al., 2013; Lohan et al., 2016; Ralph & Sanders, 2003; Sanders & Mazzucchelli, 2015; Sanders et al., 2012; Sutherland, 2015). حيث يشجع نهج تنظيم الذات الوالدين على امتلاك التغيير، والنظر إلى قرارات الوالدية على أنها مسؤوليتهم الشخصية، وكممارسةٍ لتقديرهم واختيارهم (Sutherland, 2015). كما أن تدريب الوالدين بشكلٍ صريحٍ على مهارات تنظيم الذات مثل المراقبة الذاتية، وتعزيز الذات، وحل المشكلات يؤدي إلى نتائج أفضل على المدى الطويل للأطفال. فالأطفال

سوف يطورون قدرتهم على تنظيم الذات على النحو الأمثل عندما يطور الوالدان مهاراتهم في تنظيم الذات ويستخدمونها (Mazzucchelli & Ralph, 2019).

### الخاتمة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم جدوى وفعالية برنامج قائم على نموذج Triple P في تعزيز تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أظهرت النتائج ارتفاعاً في درجات الأمهات على مقياس تنظيم الذات الوالدي بعد تطبيق البرنامج وبعد القياس التبعي. وتقدم الدراسة الحالية دليلاً على أنّ البرنامج الإرشادي القائم على نموذج Triple P يعزز بشكل فعال تنظيم الذات الوالدي من خلال تحسين فعالية الذات، والوكالة الشخصية، وإدارة الذات، والاكتفاء الذاتي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويزيد من الممارسات الوالدية الإيجابية للأمهات، ويحسن شعور الأمهات بالفعالية في أدوارهن الوالدية. وإنه من المهم التركيز على تحسين معتقدات أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بممارسات الوالدية الخاصة بهن كنتيجة تدخل قيّمة، بالإضافة إلى أن هذا التغيير يعزز استخدام الأمهات للاستراتيجيات الإيجابية، ويزيد من رضاهن وشعورهن بتنظيم الذات الوالدي داخل المنزل وخارجه بسهولة أكبر، مما يزيد من معتقدات وإحساس أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بفعاليتهم في التغلب على مشكلات الوالدية.

## التوصياتُ:

على ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج يوصي بما يلي:

١- يجب تقييم تنظيم الذات الوالدي بشكلٍ دوري لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وإعداد البرامج الإرشادية لتحسين تنظيم الذات الوالدي لهن.

٢- الاهتمام ببناء برامج إرشادية جديدة تساعد على تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتتلاءم مع ضغوط الحياة الوالدية اليومية.

٣- من الضروري فحص ما إذا كانت التدخلات لتدريب أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الحالية كافية لتحسين تنظيم الذات لديهم، أو ما إذا كانت التحسينات مطلوبة لاستهداف مهارات تنظيم الذات للأطفال على وجه التحديد.

٤- التأكيد على دور مقدمي خدمات الصحة النفسية في تقديم الرعاية المناسبة لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، جنباً إلى جنب مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

## بحوث مستقبلية مقترحة:

١- فعالية برامج إرشادية تعتمد على مداخل مختلفة لتحسين مجالات تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- إجراء دراسة نوعية حول تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للبحث عن انعكاس نموذج Triple P من خلال الأساس النوعي.



- ٣- فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٤- إجراء دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين شاركوا في التوحد الذين لم يحضروا أمهاتهم أي تدريب على تنظيم الذات الوالدي؛ ستوفر مثل هذه الدراسة بيانات مهمة عن التغيير التربوي النفسي المحتمل لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٥- دراسة تنظيم الذات الوالدي كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٦- فعالية برنامج إرشادي قائم على نموذج Triple P في تحسين تنظيم الذات الوالدي لدى والدي الأطفال ذوي الإعاقات النمائية الأخرى.
- ٧- من الضروري أيضًا إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى تحسين تنظيم الذات لدى جميع أفراد الأسرة بما في ذلك الأب والأشقاء.

## قائمة المراجع:

### المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>

Burke, K., Huang, Y., Clague, D., Sanders, M. R., Morawska, A., & Baxter, J. (2023). Perceived Parenting Support: Relationship to Parenting, Parent Self-Regulation and Child Social, Emotional and Behavioural Problems. *Life Course Centre Working Paper Series*, 6.

Butson, M. L., Borkoles, E., Hanlon, C., Morris, T., Romero, V., & Polman, R. (2014). Examining the role of parental self-regulation in family physical activity: A mixed-methods approach. *Psychology & Health*, 29(10), 1137-1155. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.915969>

Cachia, R. L., Anderson, A., & Moore, D. W. (2016). Mindfulness, stress and well-being in parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0193-8>

Callejas, E., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2021). Parental self-regulation and the promotion of healthy routines in early childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 30(7), 1791-1802. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01981-9>

Cetinbakis, G., Bastug, G., & Ozel-Kizil, E. T. (2020). Factors contributing to higher caregiving burden in Turkish mothers of children with autism spectrum disorders. *International journal of developmental disabilities*, 66(1), 46-53. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1478630>

Crandall, A., Deater-Deckard, K., & Riley, A. W. (2015). Maternal emotion and cognitive control capacities and parenting: A conceptual framework. *Developmental review*, 36, 105-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.01.004>

Crowell, J. A., Keluskar, J., & Gorecki, A. (2019). Parenting behavior and the development of children with autism spectrum disorder. *Comprehensive psychiatry*, 90, 21-29. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.11.007>

Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 1278-1291. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0512-z>

Doherty, F. M., Calam, R., & Sanders, M. R. (2013). Positive parenting program (triple P) for families of adolescents with type 1 diabetes: a randomized controlled trial of self-directed teen triple P. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 846-858. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst046>

Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4), 375-387. <https://doi.org/10.1177/1362361309105658>

Goodyear, M. J., Allchin, B., Burn, M., von Doussa, H., Reupert, A., Tchernegovski, P., & Maybery, D. (2022). Promoting self-determination in parents with mental illness in adult mental health settings. *Journal of Family Nursing*, 28(2), 129-141. DOI: 10.1177/10748407211067308

Hamilton, V. E., Matthews, J. M., & Crawford, S. B. (2015). Development and preliminary validation of a parenting self-regulation scale: "me as a parent". *Journal of child and family studies*, 24(10), 2853-2864. DOI 10.1007/s10826-014-0089-z

Haslam, D., Mejia, A., Thomson, D., & Betancourt, T. (2019). Self-regulation in low-and middle-income countries: Challenges and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 104-117. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00278-0>

Izadi-Mazidi, M., Riahi, F., & Khajeddin, N. (2015). Effect of cognitive behavior group therapy on parenting stress in mothers of children with autism. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 9(3), e1900. DOI: 10.17795/ijpbs-1900

Jiang, D., Zhang, H., Liu, K., Mignone, J., & Pepler, D. J. (2023). Parents' Self-Efficacy and Children's Behavioral Problems Before and After SNAP: A Community-Based Intervention Program. *Journal of Child and Family Studies*, 32(2), 451-465. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02463-2>

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>.

Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical child and family psychology review*, 15, 247-277. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6>

Koole, S. L., van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 22-40). Guilford Press.

Lengua, L. J., Ruberry, E. J., McEntire, C., Klein, M., & Jones, B. (2021). Preliminary evaluation of an innovative, brief parenting program designed to promote self-regulation in parents and children. *Mindfulness*, 12, 438-449. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1016-y>

Lohan, A., Mitchell, A. E., Filus, A., Sofronoff, K., & Morawska, A. (2016). Positive parenting for healthy living (Triple P) for parents

of children with type 1 diabetes: protocol of a randomised controlled trial. *BMC pediatrics*, 16, 1-13. DOI 10.1186/s12887-016-0697-4

Mazzucchelli, T. G., & Ralph, A. (2019). Self-regulation approach to training child and family practitioners. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 129-145. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00284-2>

McCabe, H. (2007). Parent advocacy in the face of adversity: Autism and families in the People's Republic of China. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/10883576070220010>

Miranda, A., Mira, A., Berenguer, C., Rosello, B., & Baixauli, I. (2019). Parenting stress in mothers of children with autism without intellectual disability. Mediation of behavioral problems and coping strategies. *Frontiers in psychology*, 10, 464. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00464

Morawska, A., Dittman, C. K., & Rusby, J. C. (2019). Promoting self-regulation in young children: The role of parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, 22, 43-51. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5>

Morawska, A., Sanders, M. R., Haslam, D., Filus, A., & Fletcher, R. (2014). Child adjustment and parent efficacy scale: Development and initial validation of a parent report measure. *Australian psychologist*, 49(4), 241-252. <https://doi.org/10.1111/ap.12057>

Morgan, H. E. (2022). How does parenting self-efficacy develop? A grounded theory study of the influences on parents' feelings and beliefs about themselves in role [Doctoral dissertation, Tavistock and Portman NHS Foundation Trust/University of Essex].

Phetrasuwan, S., & Shandor Miles, M. (2009). Parenting stress in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal for specialists in pediatric nursing*, 14(3), 157-165. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2009.00188.x>

Porter, N., & Loveland, K. A. (2019). An integrative review of parenting stress in mothers of children with autism in Japan. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 249-272. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439159>

Rahman, A., Divan, G., Hamdani, S. U., Vajaratkar, V., Taylor, C., Leadbitter, K., & Green, J. (2016). Effectiveness of the parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder in south Asia in India and Pakistan (PASS): a randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 3(2), 128-136. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00388-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00388-0)

Ralph, A., & Sanders, M. R. (2003). Preliminary evaluation of the Group Teen Triple P program for parents of teenagers making the transition to high school. *Australian E-journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 169-178. <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.169>

Russell, J. (2018). *Statistic in music education research*. Oxford University press.

Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical child and family psychology review*, 2, 71-90. <https://doi.org/10.1023/A:1021843613840>

Sanders, M. R. (2000). Community-based parenting and family support interventions and the prevention of drug abuse. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 929-942. doi: 10.1016/S0306-4603(00)00128-3

Sanders, M. R. (2003). Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 127-143. <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.127>

Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family*

Psychology, 22(4), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>

Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual review of clinical psychology*, 8, 345-379. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>

Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2013). The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, 16, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0129-z>

Sanders, M. R., & Turner, K. M. T. (2018). The importance of parenting in influencing the lives of children. In M. R. Sanders & A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 3-26). New York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_1).

Sanders, M. R., Turner, K. M. T., & Markie-Dadds, C. (1998). *Practitioner's manual for enhanced Triple P*. Families International Publishing.

Sanders, M. R., Baker, S., & Turner, K. M. (2012). A randomized controlled trial evaluating the efficacy of Triple P Online with parents of children with early-onset conduct problems. *Behaviour research and therapy*, 50(11), 675-684. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.07.004>

Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>.

Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of*

Consulting and Clinical Psychology, 68(4), 624–640.  
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.624>

Sanders, M. R., Turner, K. M., & Markie-Dadds, C. (2002). The development and dissemination of the Triple P—Positive Parenting Program: A multilevel, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention science*, 3, 173-189.  
<https://doi.org/10.1023/A:1019942516231>

Sanders, M. R., Turner, K. M., & Metzler, C. W. (2019). Applying self-regulation principles in the delivery of parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, 22, 24-42. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00287-z>

Sanders, M. R., Mazzucchelli, T. G., Day, J. J., & Hodges, J. (2017). Parenting self-regulation scale. Parent and Family Support Centre, The University of Queensland, 1736-1748.

Sanders, M., & Burke, K. (2014). The “Hidden” Technology of Effective Parent Consultation: A Guided Participation Model for Promoting Change in Families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1289-1297. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9827-x>

Sanders, M.R. & Ralph, A. (2002). Facilitator’s Manual for Group Teen Triple P. Brisbane: Triple P International Publishing.

Selvakumar, N., & Panicker, A. S. (2020). Stress and coping styles in mothers of children with autism spectrum disorder. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(3), 225-232. DOI:10.4103/IJPSYM.IJPSYM333\_19

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Medvedev, O. N., Hwang, Y. S., & Myers, R. E. (2021). A component analysis of the mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) program for mindful parenting by mothers of children with autism spectrum disorder. *Mindfulness*, 12, 463-475. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01376-9>

Stallman, H. M., & Sanders, M. R. (2014). A randomized controlled trial of Family Transitions Triple P: A group-administered



parenting program to minimize the adverse effects of parental divorce on children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/10502556.2013.862091>

Sutherland, F. (2015). Group Teen Triple P: promotion of parent self-regulation and effects on their adolescent children. [Master, University of Canterbury].

Tellegen, C. L., Ma, T., Day, J. J., Hodges, J., Panahi, B., Mazzucchelli, T. G., & Sanders, M. R. (2022). Measurement properties for a scale assessing self-regulation in parents and parenting practitioners. *Journal of Child and Family Studies*, 31(6), 1736-1748. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02307-z>

Tomeny, T. S. (2017). Parenting stress as an indirect pathway to mental health concerns among mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(7), 907-911. <https://doi.org/10.1177/13623613166655>

Turner, K. M., Richards, M., & Sanders, M. R. (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for Australian Indigenous families. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43(4), 243-251. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2002.00077.x-i1>

Wang, J., Hu, Y., Wang, Y., Qin, X., Xia, W., Sun, C., & Wang, J. (2013). Parenting stress in Chinese mothers of children with autism spectrum disorders. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 48, 575-582. DOI 10.1007/s00127-012-0569-7

Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 37, 469-480. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9285-x>

Wittkowski, A., Dowling, H., & Smith, D. M. (2016). Does engaging in a group-based intervention increase parental self-efficacy in parents of preschool children? A systematic review of the


current literature. *Journal of child and family studies*, 25(11), 3173-3191. DOI 10.1007/s10826-016-0464-z

Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R., & Weisberg, D. (2017). Self-report measures of parental self-efficacy: A systematic review of the current literature. *Journal of child and family studies*, 26, 2960-2978. DOI 10.1007/s10826-017-0830-5



**فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات  
تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية**

**د. رمضان عاشور حسين سالم**  
**قسم التربية الخاصة – كلية التربية**  
**جامعة الباحة**





## فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

د. رمضان عاشور حسين سالم

قسم التربية الخاصة – كلية التربية  
جامعة الباحة

تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/٠٦/٠٦ هـ

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٢/٢٨ هـ

### ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٠) سنة وانحراف معياري (٠,٥٢٧)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٥) طلاب، وأستخدم مقياس مهارات تقرير المصير، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية قراءة العقل إعداد: الباحث، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لمقياس مهارات تقرير المصير.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل، مهارات تقرير المصير، الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

## **The Effectiveness of a Training Program Based on Mind Reading Theory in Developing Self-Determination Skills among Intellectually Disabled Students**

**Dr. Ramadan Ashour Hussein Salem**

Department Special Education – Faculty Education

Al-Baha university

### **Abstract:**

The current study aimed to examine the effectiveness of a training program based on mind-reading theory in developing self-determination skills among students with intellectual disabilities in primary schools in the Al-Baha region. The study sample included (10) students aged 10 to 11 years, with an average age of (10.5) years and a standard deviation of (0.527). The students were divided into two groups: experimental and control groups, each comprising (5) students. The research utilized a measure of self-determination skills and a training program based on the theory of mind reading, which the researcher designed. The study followed a quasi-experimental design.

The results showed statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post-measurement of the self-determination skills scale in favor of the experimental group. In addition, there were statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group in the pre-and post-measurements of the scale of Self-determination skills in favor of the post-measurement.

However, the results showed no statistically significant differences between the average ranks of the control group's scores in the pre- and post-measurements of the self-determination skills scale. Furthermore, no statistically significant differences were observed between the average ranks of the scores of the experimental group in the post- and follow-up measurements of the scale self-determination skills.

**key words:** Theory of mind, Self-determination skills, Intellectually disabled individuals.

## المقدمة:

تأخذ قضية رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة طابعًا عالميًا؛ فهي ليست قضية محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة، بل إن لها وجودًا في جميع المجتمعات على اختلاف مستوياتها، وقد تزايد أعداد ذوي الإعاقة حتى وصلت نسبتهم إلى حوالي (١٢%) من مجموع عدد سكان العالم (عبد القادر، ٢٠٢٣)، ومن أهم فئات ذوي الإعاقة على الإطلاق فئة الإعاقة الفكرية، تلك الفئة التي تتصف بوجود انخفاض في الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، والتي تنشأ قبل سن (١٨) سنة (Patrick et al, 2021)، هذا وقد تبنت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) تعريفًا لها في (٢٠١٠) نصه: "تمثل الإعاقة الفكرية حالة من القصور الواضح في كل من القدرة الوظيفية الفكرية وفي السلوك التكيفي، والذي يتضمن مهارات الحياة اليومية المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية، والتي تظهر قبل عمر (١٨) سنة" (Schalock et al, 2010)، وقد أشارت التقديرات إلى انتشار الإعاقة الفكرية بنسبة تتراوح ما بين (١ - ٣,٢%) من مجموع السكان (McConkey et al, 2019; McGuire et al, 2019; Russell, Nagaraj et al, 2022)، وهي نسبة كبيرة لا يستهان بها، ورعاية هذه الفئة لا تقف عند حد إلحاقهم بمركز، أو مؤسسة تعليمية فحسب؛ بل يجب أن تمتد إلى مساعدتهم على تحقيق الأداء التكيفي في المواقف الحياتية المختلفة، وامتلاك قدر مقبول من مهارات تقرير المصير التي تمكنهم من الأداء الوظيفي المستقل (وادي، ٢٠٠٩).

ويرى Williams (2018, P.60) أن مهارات تقرير المصير هي "امتلاك ذوي الإعاقة حق تقرير المصير المرتبط بالعيش المستقل، ويشمل القدرة على الاختيار، واحترام كرامتهم، وتمكينهم من الاندماج في المجتمع"، وتمثل مهارات تقرير المصير بناء

نفسى يشير إلى الفعل المحدد للذات، والإرادة الحرة، والوعي الذاتى، والقدرة على اتخاذ القرار؛ أي أن الأفراد الذين يقررون مصيرهم ذاتيًا هم أنفسهم عوامل سببية في حياتهم الخاصة (Garrels & Arvidsson, 2019; Wehmeyer et al, 2017)، وفي مجال رعاية ذوي الإعاقة يعدُّ تقرير المصير بمثابة مدخل استراتيجي له دور فعّال في التحول من نهج العجز تجاه الإعاقات الفكرية والنمائية إلى النهج القائم على نقاط القوة (Wehmeyer, 2020)، وفي الواقع جاء أول ذكر لأهمية تقرير المصير في حياة ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في كتاب الفيلسوف السويدي Bengt Nirje عام (١٩٧٢) المعنوّن (The Right of Self-Determination) والذي دافع من خلاله عن حق ذوي الإعاقة الفكرية في عيش حياة طبيعية وتجربة تقرير المصير (Nirje, 1972)، ومع ذلك فقد مرت (٢٠) سنة أخرى قبل عودة التركيز على مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والذي ظهر جنبًا إلى جنب مع الاعتراف بأهمية بناء نوعية الحياة كمبدأ شامل للخدمات والدعم المقدم لهذه الفئة (Wehmeyer & Schalock, 2001).

ولقد أصبح تعزيز مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة (Shorgen & Shorgen, 2013; Chou et al, 2017)، فقد تم ربط المستويات المرتفعة من مهارات تقرير المصير بمجموعة واسعة من النتائج الإيجابية، بما في ذلك تحسين نوعية الحياة والرضا عنها (Wehmeyer & Palmer, 2003; Lachapelle et al, 2005)، وتحسين الرفاهية النفسية (McDougall et al, 2010)، وتحسين تحقيق الأهداف الأكاديمية (Ju et al, 2012; Lee et al, 2008; Shogren et al, 2012)، وقد أشارت عديد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم مستويات منخفضة من مهارات تقرير المصير مقارنة بأقرانهم من غير ذوي



الإعاقة الفكرية (Wehmeyer & Shorgen, 2016; Garrels & Granlund, 2018) وقد يرجع ذلك جزئيًا إلى البيئات المقيدة التي يميل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في كثير من الأحيان إلى العيش والتعلم والعمل فيها؛ حيث قد توفر هذه البيئات فرصًا أقل للتعبير عن التفضيلات وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتعلم من الخطأ، وكلها عناصر جوهرية لتطوير مهارات تقرير المصير (Hughes, Cosgriff, Agran and Washington, 2013; Wehmeyer and Shorgen, 2017). وتعدُّ عملية تأهيل ورعاية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ضرورة لإشعارهم بالحياة، والتفاعل الإيجابي، وتنمية مهارات تقرير المصير لديهم، وقد كُتبت الجهود البحثية في سبيل تحقيق ذلك، وتعدُّ نظرية العقل Theory of Mind أو قراءة العقل Mind Reading أحد أهم المداخل السلوكية الحديثة التي تمكّن ذوي الإعاقة من فهم الحالات العقلية للآخرين، وأفكارهم وانفعالاتهم ومقاصدهم؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم الآخرين، وتفسير سلوكياتهم، ومن ثم تحسين المهارات الاجتماعية والسلوكيات التكيفية التي تعد من صميم مهارات تقرير المصير (Baron-Cohen, 1993; Bogdashina, 2005; Nijs & Maes, 2014). وفي هذا السياق أوضح Wellman and Liu (2004, P.221) أن نظرية العقل أو قراءة العقل "تتمثل في عزو الحالات العقلية للذات وللآخرين، وهذه القدرة على معرفة العقل ضرورية في جميع التفاعلات البشرية"، وأضاف (Giovagnoli 2014) أن قراءة العقل تسهم في تعزيز الإدراك الاجتماعي، وبناء تمثيلات عقلية للعلاقات الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى العيش بمرونة واستقلالية في البيئة الاجتماعية، وهذا ما دفع (Sidera et al 2018) إلى اعتبار التدريب على مهارات قراءة العقل للطلاب ذوي القدرات الفكرية المنخفضة من الأمور الضرورية التي تمكّنهم من إدارة المواقف الاجتماعية بكفاءة، والتواصل مع الآخرين والتعاون معهم، وحل مشكلاتهم اليومية، وعرف Shvo et

al (2020, P.75) نظرية العقل بأنها "القدرة على إسناد الحالات العقلية مثل المعتقدات والأهداف إلى الذات والآخرين، وهي هامة وضرورية في كافة المجالات بدءًا من العلوم النفسية والاجتماعية وحتى الذكاء الاصطناعي".

وبناءً على ما سبق هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

### مشكلة الدراسة:

نبح إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال احتكاكه المباشر بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث لاحظ أن لديهم قصورًا واضحًا في مهارات تقرير المصير، اتضحت معاملة في عدم قدرتهم على التعبير عن رغباتهم وطموحاتهم، واتخاذ القرارات البسيطة في حياتهم المدرسية والأسرية، وانسحابهم من مواجهة المشكلات اليومية مع زملائهم وأقرانهم، وعدم قدرتهم على الاعتماد على ذواتهم في الملبس، والمشرب، والمظهر الخارجي، والعناية الشخصية، وانخفاض مستويات المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وعدم قدرتهم على تكوين صداقات مع أقرانهم، بالإضافة إلى تزايد المخاوف والقلق لدى أسر هؤلاء الطلاب، نتيجة الشكوى المستمرة من عدم قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في تصريف شؤونهم الحياتية، والعيش باستقلالية، أو حتى تقليل الاعتماد عليهم؛ إذ يزداد بهم العمر تقدمًا.

ولما كان العيش المستقل من أهم الحقوق لذوي الإعاقة بوجه عام (United Nations, 2007)، إلا أن الخيارات المتاحة لذوي الإعاقة الفكرية مقيدة بعوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية، بالإضافة إلى ما يوجهونه من عوائق إضافية بما فيها الافتقار إلى الخيارات أو الدعم، والعجز، والاستبعاد، وانخفاض التوقعات

(Inclusion International, 2012)، وهذا ما أيدته نتائج عديد من الدراسات التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور واضح في مهارات تقرير المصير ( Marks, 2008; Palmer et al, 2012; Rubio-Jimenez et al, 2021; Sagen & Ytterhus, 2014; Scott, Thoma et al, 2021). وأوضح كل من Cudré-Mauroux et al (2020) أن تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أمرٌ ضروري؛ إذ إن هؤلاء الطلاب أقل قدرة على تقرير مصيرهم مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية، بل حتى من ذوي الإعاقات الأخرى، كما أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى ارتباط مهارات تقرير المصير بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية الإيجابية، مثل المشاركة الاجتماعية (Carter et al, 2009; Wehmeyer & Palmer, 2003)، والتعليم والتوافق الدراسي (Thoma & Getzel, 2005)، وجودة الحياة (Wehmeyer, 2020)، ومفهوم الذات الإيجابي (Zheng et al, 2014)، والنجاح الأكاديمي ( Erickson et al, 2015)، والطموح والتخطيط للأهداف المستقبلية (Di Maggio et al, 2020)، والتمكين النفسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Sprague & Hayes, 2000). من جهة أخرى تعدُّ نظرية العقل أو قراءة العقل (TOM) من أفضل الممارسات التدخلية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وتعرف بأنها القدرة على فهم الحالات العقلية الخاصة بالفرد، والحالات العقلية للآخرين، من أجل التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الذي يؤدي إلى الاستجابة بطرق تكيفية اجتماعيًا ( Barisnikov et al, 2002; Denham et al, 2003; Deneault & Ricard, 2013; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020). وفيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية التوافقية ومهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة بوجه عام ركزت الدراسات التدخلية الحديثة على أهمية نظرية

قراءة العقل في هذا السياق (Fernandez-Sotos et al, 2019)، ومع ذلك فلم تنل فئة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الاهتمام الكافي، فلم يكن هناك سوى عدد قليل جداً من الدراسات المرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Stewart & Singh, 1995; Lachavanne & Barisnikov, 2013; Jacobs et al, 2016; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020) وقد أشارت نتائج هذه الدراسات التجريبية إلى فاعلية التدخلات القائمة على قراءة العقل في تحسين قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم الحالات العقلية والانفعالية مثل المشاعر والرغبات، والحالات العقلية المعرفية للذات والآخرين، كما كان هؤلاء الطلاب أكثر تكيّفًا اجتماعيًا.

ومن هذا المنطلق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما درجة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

- ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

- ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

- ما درجة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير؟

**أهداف الدراسة:** تمثل الهدف الرئيس في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير .

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير .

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير .

-الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير .

### فروض الدراسة:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح القياس القبلي .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير .

## أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: اتضحت أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناوله، وهو استخدام نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وإثراء المكتبة العربية بمقياس لمهارات تقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يناسب البيئة السعودية، وتحقق فيه الخصائص السيكومترية للقياس، بالإضافة إلى توجيه نظر مقدمي الرعاية إلى مظاهر القصور في مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، هذا وقد تسهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة رصيد المعلومات والحقائق عن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية سواء في عملية تشخيصهم، أو تقديم الخدمات المناسبة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تمثلت في إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يسهم في مساعدة القائمين على رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية، وفتح المجال أمام الباحثين في التربية الخاصة في إعداد برامج تدريبية لتحسين مهارات تقرير المصير لديهم، والتأكيد على فاعلية بعض الفنيات التي يمكن استخدامها من قبل معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسره؛ لتنمية مهارات تقرير المصير لديهم.

## حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: وتحددت بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي: البرنامج التدريبي، نظرية قراءة العقل، مهارات تقرير المصير.

الحدود البشرية: تحددت بعينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

الحدود الزمنية: طبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: طُبقت الأدوات على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية المقيدين بمدارس التربية الفكرية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

### مصطلحات الدراسة:

#### أولاً: فاعلية: Effectiveness

عرّف Wilson et al (2018, P.267) الفاعلية باعتبارها "قدرة الموارد والعناصر المستخدمة على تحقيق النتائج المرجوة بجودة عالية". ويُعرف الباحث الفاعلية في إطار الدراسة الحالية بأنها تشير إلى مقدار التغيير الذي يحدثه البرنامج التدريبي الحالي والقائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

#### ثانياً: البرنامج التدريبي: Training Program

عرّف Nadler and Nadler (2012, P.205) البرنامج التدريبي بأنه "نشاط أو أداة منظمة تتضمن إجراء مجموعة من الجلسات التدريبية؛ لتعزيز الأداء والإنتاجية، وتطوير مهارات محددة للوصول إلى المستوى المطلوب بمساعدة المعلومات والتعليمات والتوجيه والممارسة، والبرامج التدريبية جزء لا يتجزأ من تنمية الموارد البشرية".

ويُعرفه الباحث بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطط لها في ضوء مهام وفتيات نظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات القائمة على الرغبة والاعتقاد، ومهام الاعتقاد الخاطئ، والأنشطة القصصية، والتي تهدف إلى تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

## ثالثاً: قراءة العقل : Mind Reading

عرّف Wellman and Liu (2004, P.523) قراءة العقل بأنها "القدرة على عزو الحالات الفكرية إلى الذات، وإلى الآخرين، وهي قدرة مطلوبة في جميع التفاعلات البشرية، وضرورية لفهم سلوك الآخر وتفسيره والتنبؤ به". ويعرفها الباحث في إطار الدراسة الحالية بأنها قدرة الطالب ذي الإعاقة الفكرية على إدراك الحالات العقلية والانفعالية للآخرين، وتوظيف مجموعة من الفنيات والمهام المرتبطة بها، مثل التعرف على الانفعالات، ومهام الاعتقاد الخاطئ، والقصة الاجتماعية بهدف تنمية مهارات تقرير المصير لديه.

## رابعاً: مهارات تقرير المصير : Self-Determination Skills

عرّف Chou et al, (2017, p.124) مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة بأنها تعبر عن "مدى امتلاك الطلاب ذوي الإعاقة لقدر مقبول من المهارات الاجتماعية، والاستقلالية التي تمكنهم من تحديد أهدافهم، واتخاذ القرارات الاجتماعية، وحل المشكلات الشخصية التي تواجههم في حياتهم اليومية". ويُعرفها الباحث بأنها مجموعة من المهارات الضرورية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من أجل ممارسة نوع من الضبط الذاتي في حياتهم، والتقليل قدر الإمكان من التدخل في شؤونهم الخاصة، وممارسة حقوقهم في الحياة الطبيعية. ويمكن تحديدها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس مهارات تقرير المصير المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتحدد بثلاث أبعاد رئيسة هي: الوعي الذاتي، ويشير إلى قدرة الطالب على معرفة حدود قدراته وإمكاناته، وفهمه البسيط لذاته، وإدراكه لمشاعره وانفعالاته، وقدرته على التعبير عنها، وحل المشكلات، ويشير إلى قدرة الطالب على التعامل الناجح مع مشكلات حياته



اليومية في الأسرة والمدرسة، والتزامه المقبول بالقواعد الاجتماعية، وامتلاكه لبعض المهارات الاجتماعية اللازمة، مثل التعاون مع زملائه، والتعاطف، وبناء صداقات وعلاقات اجتماعية والتمكين النفسي، ويشير إلى قدرة الطالب على الفعل في أمور حياته، والاعتماد على نفسه في إدارة وتصريف شؤونه الخاصة سواء في الأسرة أو المدرسة، وقدرته على الاختيار واتخاذ القرار، مما يسهم في زيادة الضبط والتحكم في حياته.

### خامسًا: الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: **Students with Intellectual Disability**

عرّفت منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO, 2020) الإعاقة الفكرية باعتبارها "حالة من اضطراب النمو العقلي تنشأ خلال فترة النمو، وتتسم بأداء عقلي منخفض بدرجة كبيرة عن المتوسط، وسلوك تكيفي يقل تقريبًا بمقدار انحرافين معياريين، أو أكثر عن المتوسط، ويعتمد تشخيصها على اختبارات الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، والتشخيص الإكلينيكي".  
ويُعرف الباحث الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في إطار الدراسة الحالية بأنهم أولئك الطلاب الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة، إذ تتراوح معدلات ذكائهم ما بين (٥٥ - ٧٠) درجة على مقياس ستانفورد- بينيه، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١١) سنة، ويتلقون تعليمهم بمدارس التربية الفكرية بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

#### الإطار النظري للدراسة:

#### المحور الأول: الإعاقة الفكرية:

عرّف وادي (٢٠٠٩، ص. ٣٣) الإعاقة الفكرية على أنها "مستوى أداء وظيفي عقلي يقل عن المتوسط بدرجة ملحوظة، ويؤدي إلى تدني في مظاهر السلوك

التكيفي، وتظهر في مراحل العمر النمائية"، وعرفها (Wehmeyer (2013, P.18 باعتبارها "اضطراب في النمو العصبي يتصف بضعف الأداء العقلي والتكيفي، مما يؤثر سلبًا على سلوكيات الحياة اليومية". وعرفها الروسان (٢٠١٨، ص.٢٠) بأنها "مستوى أداء وظيفي عقلي يقل عن متوسط الذكاء بدرجة دالة، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر خلال مراحل العمر النمائية". ووصف Lee et al (2019) الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم "لديهم عجز في النمو العصبي يتسم بوجود انخفاض في الأداء العقلي والسلوك التكيفي، وتظهر قبل سن (١٨) سنة، ويمكن أن تصاحبها مشكلات سلوكية أخرى كالقلق والاكتئاب". وأوضح كل من Patel et al (2020, P.23) أنها "انخفاض في الأداء العقلي والتكيفي يبدأ في الطفولة ويمتد للمراهقة"

### خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

- ١- الخصائص الفكرية المعرفية: يعاني ذوي الإعاقة الفكرية من انخفاض القدرة الفكرية، وقصور في عملية معالجة المعلومات، واستخدام الذاكرة، وكذلك الانتباه والتفكير، ويظهر في صعوب تصنيف المعلومات؛ لذا يحتاجون إلى تكرار المعلومات بصفة مستمرة، فهم يعتمدون على الذاكرة قصيرة المدى (Kirk et al, 2022).
- ٢- الخصائص اللغوية: يتصف ذوي الإعاقة الفكرية بقدرات لغوية محدودة؛ ولديهم اضطرابات معرفية متنوعة، وصعوبة في تسمية الأشياء، وتسمية فصول السنة (Erika, 2001)، وتنخفض القدرة اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية بسبب ضعف الإدراك لديهم؛ حيث إن اللغة والإدراك بينهم ترابط وتفاعل متبادل؛ وهو ما يؤدي إلى تكوين اللغة (Kirk et al, 2022).

٣- الخصائص الاجتماعية: يتصف ذوي الإعاقة الفكرية بقصور التكيف الاجتماعي مع الآخرين، والميل للانسحاب، وضعف العلاقات الاجتماعية، والعزلة والانطواء، وعدم الالتزام باللوائح والتعليمات داخل المدرسة، والسلوكيات غير المرغوب فيها (الالا وآخرون، ٢٠١٥؛ والمجرس، ٢٠١٦).

٤- الخصائص السلوكية والانفعالية: تتمثل في عدم الثبات الانفعالي واللامبالاة، وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، وعدم التحكم في الانفعالات، وسهولة الانقياد، وسرعة الاستهواء، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وانخفاض تقديرات الذات، وضعف الثقة بالنفس (الالا وآخرون، ٢٠١٥).

### المحور الثاني: نظرية قراءة العقل:

عرّفها كل من Quesque and Rossetti (2020, P.385) بأنها "القدرة على عزو الحالات العقلية مثل النوايا والمعتقدات والمشاعر إلى الذات والآخرين". وقد أوضح Sap et al (2022) أنها تعبر عن "القدرة على التفكير بشأن الحالات العقلية المختلفة للآخرين، ومن ثم فهي أساسية في فهم التفاعلات الاجتماعية اليومية". فهي قدرة الفرد على فهم محتويات عقله وعقول الآخرين، من خلال فهم وتمثيل وصياغة والتفكير حول الحالات العقلية، فهي المسؤولة عن الإدراك الواعي واللاواعي للسلوك البشري، إضافة إلى الاستنتاج، والاستنباط والتفسير.

### النظريات المفسرة لنظرية قراءة العقل:

أولاً: النظرية الترابطية: **Connectionism Theory**؛ تعدُّ إحدى نظريات التعلم المفسرة للسلوك الإنساني باعتباره (مثير - استجابة)، وأوضح أنصارها أن قدرة الطفل على قراءة عقول الآخرين والتنبؤ بسلوكياتهم تنبع من خلال التفاعل

الاجتماعي بينه وبين محيطه الاجتماعي، بالإضافة لاستعدادات وراثية وصلت لمرحلة من النمو تسمح بمثل هذه الروابط أن تحدث (Leslie et al, 2004).

**ثانيًا: النظرية النمطية: Modularity Theory؛** وفقًا لأنصار هذه النظرية والتي تسمى أحيانًا بـ"النظرية الفطرية المعدلة" تلعب الوراثة دورًا محوريًا في اكتساب الأطفال لنظرية قراءة العقل، والتي تعتبر وحدة معالجة عقلية محددة وراثيًا، تنشط في الثالثة من العمر، وتتطور من خلال آلية فطرية لتفسير الحالات العقلية للآخرين" (German & Hehman, 2006).

**ثالثًا: نظرية التمثيلات العصبية المشتركة: Shared Neural Representation Theory؛** وقد افترض أنصارها أنه "يمكن الاستدلال على الحالات العقلية للآخرين من خلال عملية تخيل الفرد نفسه مكان الآخر، وممارسة أدواره وتخيل أفكاره ونواياه وسلوكياته المحتملة، أي تتمثل نظرية قراءة العقل في تساؤل رئيس هو ماذا كنت سأفعل لو كنت في موقف الآخر؟، كما تلعب الخبرة دورًا هامًا في تطور قراءة العقل" (Lillard & Kavanaugh, 2014, P.1535).

**رابعًا: نظرية السياق الاجتماعي: Socially Mediated Theory؛** ويعتبر Vygotsky هو مؤسس هذه النظرية، وقد اتفق مع "جان بياجيه" في أن الإنسان يولد بمنعكسات فطرية بسيطة هي الوظائف الأولية أو البدائية Elementary، وهو يرى أن جذور العمليات العقلية العليا ومنها تفسير الحالات العقلية للآخرين والتنبؤ بسلوكهم تكمن في العمليات الاجتماعية، وأنه لا يمكن فهمها إلا من خلال الأدوات والإشارات التي تتوسطها والتي تساعد في تحسن الوظائف العقلية (الإمام والحوالة، ٢٠١٠).

ووفقاً لنظرية قراءة العقل فإن السلوك الإنساني يدور حول الإدراك، والوعي، والإرادة وهي من صميم مهارات تقرير المصير التي يمكن تنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا يأتي دور العقل في تنمية تلك المهارات.

### المحور الثالث: مهارات تقرير المصير:

وفقاً لقاموس راندوم هاوس Random House يشير مصطلح تقرير المصير إلى "قدرة الفرد على عدم التأثر بالآخرين فيما يتعلق بالأداء والسلوك والتفكير، وعدم الخضوع لسلطتهم، وعدم الاتكال على دعمهم باستمرار" (Stein, 1973, P.79) وعرف Wehmeyer (1995, P.23) مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة بأنها "قدرة ذوي الإعاقة على ممارسة اختيارات وقرارات ذات معنى، وترتبط بجودة ظروف حياتهم سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو العمل، أو المجتمع ككل". وفي نفس الإطار عرفها Wehmeyer and Palmer (2003, P.132) بأنها "قدرة ذوي الإعاقة على التوجيه والضبط الذاتي دون تدخل مفرط وغير ضروري من الآخرين"، ووصفها Wehmeyer and Field (2007, P.3) باعتبارها "العامل السببي والرئيس في حياة الفرد والذي يجعل الخيارات والقرارات المتعلقة بنوعية حياته خالية من أي تدخل أو تأثير خارجي غير مبرر". وعرف كل من Carter, Lane et al (2013, P.16) مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية بأنها "مجموعة من المهارات التي تسهم في تأهيلهم تعليمياً ومهنياً، مثل الوعي بالذات، وضبط الذات وحمايتها".

ومن خلال ما سبق نستخلص أن مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في المهارات التي تساعدهم على التصرف في شؤون حياتهم وفقاً لطبيعة اختياراتهم؛ مما يساعدهم على حل المشكلات، وتحديد أهدافهم والسعي

لتحقيقها، وترتبط تلك المهارات بالأسرة والمدرسة؛ حيث يمكن للمحيطين البدء بتعليم الطفل تلك المهارات منذ وقت مبكر.

### خصائص مهارات تقرير المصير:

قام Wehmeyer and Bolding (2001, P.375) ببلورة مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية في أربعة خصائص أساسية هي:

١- الاستقلالية السلوكية **Behavioral Autonomy**؛ وتعني تصرف الفرد بناءً على تفضيلاته واهتماماته الخاصة، بحيث تكون خالية من التدخل الخارجي المفرط.

٢- السلوك المنظم ذاتياً **Self-Regulated Behavior**؛ والذي يشير إلى قدرة الفرد على تنظيم الذات والإدارة والمراقبة المستقلة لسلوكه الخاص.

٣- التمكين النفسي **Psychological Empowerment**؛ والذي ينطوي على ثلاثة جوانب للضبط المدرك، وهي الضبط الذاتي، الكفاءة الشخصية، والدافعية.

٤- تحقيق الذات **Self-Actualization**؛ وتشير إلى تصرف الفرد بناءً على معرفته بذاته في ضوء إدراكه لمواطن القوة ونواحي القصور لديه.

ومن خلال ما سبق يتضح أنه يمكن تعليم ذوي الإعاقة الفكرية مهارات تقرير المصير مثل تعليمهم باقي المهارات؛ ويكون ذلك من خلال تعليمهم مكونات المهارة ومن ثم تطويرها لديهم، وتوفير الفرص لمساعدة الطفل على نقل أثر التعلم والتدريب، وتسهم تلك المهارات في تيسير انتقال الطفل من المدرسة إلى المجتمع والاندماج

والعيش باستقلالية بما تتضمنه من استقلالية في السلوك، وقدرة الطالب على تنظيم ذاته وكفاءته الشخصية، وتحقيق ذاته.

**أبعاد مهارات تقرير المصير:**

### **البُعد الأول: الوعي الذاتي: Self-Awareness**

ويشير هذا البُعد إلى قدرة الطالب على معرفة حدود قدراته وإمكاناته، وفهمه البسيط لذاته، وإدراكه لمشاعره وانفعالاته، وقدرته على التعبير عنها.

### **البُعد الثاني: حل المشكلات: Problem- Solving**

ويشير هذا البُعد إلى قدرة الطالب على التعامل الناجح مع مشكلات حياته اليومية في الأسرة والمدرسة، والتزامه المقبول بالقواعد الاجتماعية، وامتلاكه لبعض المهارات الاجتماعية اللازمة، مثل التعاون مع زملائه، والتعاطف، وبناء صداقات وعلاقات اجتماعية.

### **البُعد الثالث: التمكين النفسي: Psychological Empowerment**

ويشير هذا البُعد إلى قدرة الطالب على الفعل في أمور حياته، والاعتماد على نفسه في إدارة وتصريف شؤونه الخاصة سواء في الأسرة أو المدرسة، وقدرته على الاختيار واتخاذ القرار، مما يسهم في زيادة الضبط والتحكم في حياته.

### **الدراسات السابقة:**

يستعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة على محورين هما دراسات تناولت مهارات تقرير المصير، ودراسات نظرية قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والتزام الباحث بالتسلسل الزمني من القديم إلى الأحدث سواء كانت دراسات عربية أو إنجليزية، وهي كالاتي:

أولاً: دراسات تناولت مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة

الفكرية:

أجرى (Carter et al (2013) دراسة أشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور وعجز دال في مهارات تقرير المصير وفقاً لتقييم آبائهم. وأسفرت نتائج دراسة (Zheng et al (2014) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات تقرير المصير ومفهوم الذات والنجاح الأكاديمي لذوي الإعاقة الفكرية.

وتوصلت نتائج دراسة (Chou et al (2017) إلى انخفاض مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم وطيف التوحد.

وفي إطار البرامج التدخلية أسفرت نتائج دراسة (McPherson et al (2017) عن فاعلية برنامج تدخل تعليمي صحي في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وبيّنت نتائج دراسة (Wehmeyer (2020) أن ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية لا يستطيعون تقرير مصيرهم مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية، ويرتبط هذا القصور سلباً بنوعية حياتهم. ولعل هذا ما أيدته أيضاً نتائج دراسة (Shogren et al (2021).

وأوضحت نتائج دراسة (Mumbardó-Adam et al (2023) أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم انخفاض دال إحصائياً في مهارات تقرير المصير، ووجود فروق تُعزى للنوع الاجتماعي والعمر الزمني.



## ثانياً: دراسات تناولت نظرية قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

أجرى (2008) Thirion-Marissiaux and Nader-Grosbois دراسة أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات قراءة العقل والإدراك الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وهذا ما أيدته نتائج دراسة (2010) Giaouri, Alevriadou and Tsakiridou.

وتوصلت نتائج دراسة (2013) Baurain and Nader-Grosbois إلى ارتباط مهارات قراءة العقل بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتنظيم الانفعالي.

كما أشارت نتائج دراسة (2014) San José Cáceres et al إلى افتقار الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مهارات قراءة العقل، وأوصت بتنميتها لما لها من أثر إيجابي في تعزيز المهارات الاجتماعية والتواصلية لديهم.

وفي إطار الدراسات التدخلية توصلت دراسة (2014) Adibsereshki et al إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية السلوك التكيفي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وأسفرت نتائج دراسة (2018) Smogorzewska et al عن انخفاض مهارات قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية، وارتباطها بالمهارات الاجتماعية والقدرات اللغوية. وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة (2021) Smogorzewska and Osterhaus التي أشارت إلى انخفاض مهارات قراءة العقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية وذوي الإعاقة السمعية.

وأكدت دراسة Bamicha and Drigas (2022) على فاعلية التدخلات القائمة على نظرية قراءة العقل في تعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلاب ذوي الإعاقة.

### تعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور واضح في مهارات تقرير المصير، مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية وحتى ذوي الإعاقات الأخرى، كما ارتبط هذا القصور ببعض النواحي السلبية، مثل تدني مستوى جودة الحياة، والمفهوم السلبي للذات، كما اتضح فاعلية برامج التدخل القائمة على نظرية قراءة العقل في تنمية المهارات الاجتماعية والسلوكيات التوافقية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. ولقد كانت العينات من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية وذلك اتساقاً مع أهداف وعينة الدراسة الحالية، كما تم تناول عينات من ثقافات أجنبية متنوعة، كذلك تنوعت المناهج التي اعتمدت عليها ما بين الوصفية والمقارنة وشبه التجريبية، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لعينة من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، كذلك في اعتمادها برنامجها على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث يعتمد على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما، ويتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (خطاب، ٢٠٠٧)، والذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي أو أكثر (المتغير المستقل)، واعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين

(المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسيين أحدهما مستقل والآخر تابع، حيث يعد البرنامج التدريبي القائم على نظرية قراءة العقل بمثابة المتغير المستقل، بينما يعتبر مهارات تقرير المصير بمثابة المتغير التابع، كما تم تطبيق مقياس مهارات تقرير المصير قبل تطبيق البرنامج للحصول على القياس القبلي، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق المقياس مهارات تقرير المصير للحصول على درجات القياس البعدي، كما تم تطبيق مقياس مهارات تقرير المصير بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرٌ واحدٌ من القياس البعدي للحصول على درجات القياس التتبعي.

### ثانياً مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة "جميع مفردات أو وحدات الظاهرة تحت البحث، ويعرف بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة تحت الدراسة، فهو مجموعة وحدات البحث التي يراد منها الحصول على البيانات" (عبدالمؤمن، ٢٠٠٨، ص.١٨٤)؛ وقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (٧٥) تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم.

### ثالثاً: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

- ١- عينة الصدق والثبات لأدوات الدراسة: وتكونت من (٣٠) طالباً من الطلاب الذكور ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، بإدارة تعليم منطقة الباحة.
- ٢- العينة الأساسية: وتكونت من (١٠) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم منطقة الباحة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٠) سنة وانحراف معياري (٠,٥٢٧)، وقد قُسمت العينة إلى

مجموعتين تجريبية (ن = ٥ طلاب) وضابطة (ن = ٥ طلاب) والجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية:

جدول (١) المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية

المجموعات	ن	متوسط العمر الزمني	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة الضابطة	٥	١٠,٦٠	٠,٥٤
المجموعة التجريبية	٥	١٠,٤٠	٠,٥٤
العينة الأساسية	١٠	١٠,٥٠	٠,٥٢

وتم إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغيري العمري الزمني ومهارات تقرير المصير، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: العمر الزمني: تم استخدام اختبار مان-وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٠-١١) سنة بمتوسط مقداره (١٠,٥٠) سنة، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٢٧)، وجدول (٢) يوضح نتائج التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني:

جدول (٢) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٦,٠٠	٣٠٢٥,٠٠	٠,٦٠٠-	(٠,٥٤) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥,٠٠	٣٦,٠٠		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة Z بلغت (٠,٦٠٠-) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

ثانيًا: مهارات تقرير المصير: تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة

كالتالي:

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

لمقياس مهارات تقرير المصير

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الوعي الذاتي)	تجريبية قبلي	٥	٦,٣٠	٣١,٥٠	٨,٥٠	٠,٨٤-	غير دالة إحصائيًا (٠,٣٩)
	ضابطة قبلي	٥	٤,٧٠	٢٣,٥٠			
البعد الثاني (حل المشكلات)	تجريبية قبلي	٥	٦,٨٠	٣٤,٠٠	٦,٠٠	١,٣٧-	غير دالة إحصائيًا (٠,١٧)
	ضابطة قبلي	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠			
البعد الثالث (التمكين النفسي)	تجريبية قبلي	٥	٦,٣٠	٣١,٥٠	٨,٥٠	٠,٨٣-	غير دالة إحصائيًا (٠,٤٠)
	ضابطة قبلي	٥	٤,٧٠	٢٣,٥٠			
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	تجريبية قبلي	٥	٦,٤٠	٣٢,٠٠	٨,٠٠	٠,٩٤-	غير دالة إحصائيًا (٠,٣٥)
	ضابطة قبلي	٥	٤,٦٠	٢٣,٠٠			

ويتضح من جدول (٣) أن قيم "Z" بلغت (-٠,٨٤، -١,٣٧، -٠,٨٣،

-٠,٩٤)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي)؛ مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمقياس.

## أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد:  
الباحث)

الهدف: هدف المقياس إلى قياس مستوى مهارات تقرير المصير (الوعي الذاتي -  
حل المشكلات - التمكين النفسي) لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة  
نظر أمهاتهم.

مصادر إعداد المقياس: اعتمد الباحث في إعداده للمقياس الحالي على المصادر  
الآتية:

١- الإطار النظري في مجال مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة الفكرية  
وكذلك الدراسات والبحوث ذات الصلة ( Carter, et al., 2013; Chou, et al.,  
2017; Di Maggio, et al., 2020; Garrels & Arvidsson, 2019; Rubio-Jimenez  
& Kershner, 2021; Scott, et al., 2021; Shogren, et al., 2021; Wehmeyer,  
2020; Wehmeyer & Shogren, 2016).

٢- الرجوع إلى بعض المقاييس والاختبارات السابقة في مجال مهارات تقرير  
المصير أو أبعادها، مثل مقياس The Arc's Self-Determination إعداد  
(Wehmeyer, 1995)، ومقياس AIR Self-Determination Assessments من  
إعداد (Wolman, et al., 1994)، ومقياس Minnesota Self-Determination  
إعداد (Stancliffe, et al. 2000)، ومقياس الضبط الذاتي للأطفال إعداد  
(Agran & Wehmeyer, 2006) ومقياس السلوك الاستقلالي إعداد Bruininks  
(et al, 1996).

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: تألف المقياس من (٤٥) مفردة موزعة على  
ثلاثة أبعاد رئيسة كالتالي:

**البعد الأول:** الوعي الذاتي: ويشتمل على المفردات أرقام (١ : ١٥).

**البُعد الثاني:** حل المشكلات: ويشتمل على المفردات أرقام (١٦ : ٣٠).

**البُعد الثالث:** التمكين النفسي: ويشتمل على المفردات أرقام (٣١ : ٤٥).

وفي تعليمات المقياس يُطلب من الأم أن تختار إجابة واحدة من خمس بدائل على مقياس متدرج (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، والدرجات هي (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٥×٤٥ = ٢٢٥) وتمثل أعلى درجة، وتدل على ارتفاع مستوى مهارات تقرير المصير لدى الطالب، والدرجة الدنيا (٤ = ١×٤٥) وتمثل أدنى درجة للمقياس، وتشير إلى انخفاض مستوى مهارات تقرير المصير لديه.

**التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: صدق المقياس:**

**الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) من أساتذة التربية الخاصة، وقد وضع الباحث محك (٩٠% فأعلى) كمحك لقبول نسبة الاتفاق على كل مفردة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها المحكمين.

**صدق المقارنة الطرفية:** تم حسابه على عينة قوامها (٣٠) طالبًا من الطلاب الذكور ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (٩) طلاب مرتفعي الأداء و(٩) طلاب منخفضي الأداء على مقياس مهارات تقرير المصير، بتقسيم (٢٧%) لأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

تفسير الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان ويتني (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة	المقياس وأبعاده الفرعية
دالة إحصائية عند ٠,٠٠١	٣,٥٩-	٠,٠٠	١٢٦,٠٠	١٤,٠٠	٩	أعلى الأداء	البعد الأول (الوعي الذاتي)
			٤٥,٠٠	٥,٠٠	٩	أدنى الأداء	
دالة إحصائية عند ٠,٠٠١	٣,٥٨-	٠,٠٠	١٢٦,٠٠	١٤,٠٠	٩	أعلى الأداء	البعد الأول (حل المشكلات)
			٤٥,٠٠	٥,٠٠	٩	أدنى الأداء	
دالة إحصائية عند ٠,٠٠١	٣,٥٨-	٠,٠٠	١٢٦,٠٠	١٤,٠٠	٩	أعلى الأداء	البعد الأول (التمكين النفسي)
			٤٥,٠٠	٥,٠٠	٩	أدنى الأداء	
دالة إحصائية عند ٠,٠٠١	٣,٥٧-	٠,٠٠	١٢٦,٠٠	١٤,٠٠	٩	أعلى الأداء	مقياس مهارات تقرير المصير ككل
			٤٥,٠٠	٥,٠٠	٩	أدنى الأداء	

يتضح من خلال جدول (٤) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٣,٥٩، -٣,٥٨، -٣,٥٨، -٣,٥٧)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، الأمر الذي يشير لوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير، وأبعاده الفرعية في اتجاه الطلاب مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية.

### ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس:

أ- حساب قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية

للمقياس:



تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس على (٣٠) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، ويوضح جدول (٥) حساب قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والأبعاد الفرعية

ومقياس مهارات تقرير المصير ككل

المعامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالمعامل	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالمعامل	المفردة	البعد الفرعي
**٠,٨٠	**٠,٧٩	٩	**٠,٧١	**٠,٧١	١	العامل الأول (الوعي الذاتي)
**٠,٧٠	**٠,٧٣	١٠	*٠,٤٢	*٠,٤١	٢	
**٠,٦١	**٠,٦٣	١١	**٠,٨١	**٠,٨١	٣	
**٠,٥٩	**٠,٥٥	١٢	**٠,٦٤	**٠,٦٦	٤	
**٠,٤٩	*٠,٤٥	١٣	**٠,٧١	**٠,٧٨	٥	
**٠,٥٢	**٠,٦١	١٤	**٠,٨٥	**٠,٨٤	٦	
**٠,٨٤	**٠,٨٧	١٥	**٠,٧٧	**٠,٧٣	٧	
			**٠,٧١	**٠,٧٧	٨	
**٠,٤٧	**٠,٥١	٢٤	**٠,٥٧	**٠,٧٠	١٦	العامل الثاني (حل المشكلات)
**٠,٦٩	**٠,٧٢	٢٥	**٠,٨٦	**٠,٩١	١٧	
**٠,٤٧	**٠,٥٠	٢٦	**٠,٧٧	**٠,٨٥	١٨	
**٠,٨٠	**٠,٨٢	٢٧	**٠,٧٩	**٠,٨٦	١٩	
**٠,٧٨	**٠,٨٤	٢٨	**٠,٧٨	**٠,٨٩	٢٠	
**٠,٥٧	**٠,٦٠	٢٩	**٠,٧٧	**٠,٨٤	٢١	
**٠,٦٨	**٠,٧٥	٣٠	*٠,٣٦	*٠,٤٢	٢٢	
			**٠,٧٤	**٠,٨٣	٢٣	
**٠,٨١	**٠,٧٩	٣٩	**٠,٦٢	**٠,٦٢	٣١	العامل الثالث (التمكين النفسي)
**٠,٨١	**٠,٨٥	٤٠	**٠,٦٥	**٠,٧٨	٣٢	
**٠,٧٨	**٠,٨٥	٤١	**٠,٨٧	**٠,٨٨	٣٣	
**٠,٦١	**٠,٦٢	٤٢	**٠,٩٠	**٠,٩٤	٣٤	

**٠,٨٠	**٠,٨٦	٤٣	**٠,٨١	**٠,٨٧	٣٥
**٠,٩٣	**٠,٩١	٤٤	**٠,٧٩	**٠,٨٧	٣٦
*٠,٤١	**٠,٤٦	٤٥	**٠,٧٢	**٠,٧٨	٣٧
			**٠,٦٤	**٠,٧٠	٣٨

(\*) . دال عند مستوى ٠,٠٥ (\*\*\*) . دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من العوامل الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١)، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٤٥) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب- حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس على عينة قوامها (٣٠) طالباً من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، و جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية

لمقياس مهارات تقرير المصير.

المقياس وعوامله الفرعية	الوعي الذاتي	حل المشكلات	التمكين النفسي	مقياس مهارات تقرير المصير ككل
الوعي الذاتي	١	**٠,٨٤	**٠,٩٣	**٠,٩٧
حل المشكلات	**٠,٨٤	١	**٠,٧٦	**٠,٩١
التمكين النفسي	**٠,٩٣	**٠,٧٦	١	**٠,٩٥
المقياس ككل	**٠,٩٧	**٠,٩١	**٠,٩٥	١

(\*) . دال عند مستوى ٠,٠٥ (\*\*\*) . دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود قيم معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، وهي معاملات ارتباط جيدة، وتدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

### ثالثًا: ثبات المقياس:

يعد الثبات من أهم الشروط السيكومترية للمقياس التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٤)، وتم تقدير معاملات ثبات المقياس بالطرق الآتية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) وقيم معامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها (٣٠) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٧) قيم معاملات ثبات مقياس مهارات تقرير المصير (معامل ألفا-كرونباخ).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
العامل الأول (الوعي الذاتي)	١٥	٠,٩٢
العامل الثاني (حل المشكلات)	١٥	٠,٩٤
العامل الثالث (التمكين النفسي)	١٥	٠,٩٥
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	٤٥	٠,٩٧

ويتضح من خلال جدول (٧) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

جدول (٨) قيم معاملات ثبات مقياس مهارات تقرير المصير وعوامله الفرعية

(طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"	
		قبل التصحيح	بعد التصحيح
العامل الأول (الوعي الذاتي)	١٥	٠,٩٤	٠,٩٧
معامل جوتمان			٠,٩٦

معامل	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		عدد المفردات	المقياس وعوامله الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
جوتمان				
٠,٩٢	٠,٩٦	٠,٩٢	١٥	العامل الثاني (حل المشكلات)
٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٩١	١٥	العامل الثالث (التمكين النفسي)
٠,٩٦	٠,٩٧	٠,٩٤	٤٥	مقياس مهارات تقرير المصير ككل

ويتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

### ثانياً: برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل إعداد الباحث:

الهدف العام: تحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

### إعداد وبناء البرنامج:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدخلية القائمة على نظرية قراءة العقل، وكذلك التي هدفت إلى تنمية مهارات تقرير المصير لدى ذوي الإعاقة (Adibsereshki et al, 2014; Bamicha & Drigas, 2022; McPherson et al, 2017).

٢- الاعتماد على فنيات متنوعة لنظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات من خلال الاعتقاد، والرغبة، ومهام الاعتقاد الخاطى، والأنشطة القصصية، إضافة إلى استراتيجيات وفنيات تعديل السلوك، مثل الحوار والمناقشة، والنمذجة، ولعب الدور، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي.

٣- تم التنوع في وسائل وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، والتي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل استخدمت أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.

٤- عُرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة؛ لأخذ آرائهم حول مدي تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدي مناسبة محتواه لهدف الدراسة، وكذلك مدي مناسبة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طُلب منه من تعديلات سواء بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة.

الخطة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في (٢٥) جلسة تدريبية، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، وتراوحت مدة تطبيق كل جلسة ما بين (٣٠ - ٤٥) دقيقة وفق أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة شهرين خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني Mann-Whitney U الاختبار ويلكوكسون اللابارامتري Wilcoxon Test ، وحجم الأثر لكوهين (Cohen's d)، التجزئة النصفية (معادلتى سبيرمان- براون، جوتمان)، ومعامل ألفا- كرونباخ، ومعامل الارتباط الخطى لبيرسون.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

١- نتائج التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشتها:

نص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان-ويتنى" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس تقرير المصير، كالتالى:

جدول (٩) نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقاييس مهارات تقرير المصير.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
البعد الأول (الوعي الذاتي)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	- **٢,٦٢	٠,٨٣١ قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثاني (حل المشكلات)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	- **٢,٦٢	٠,٨٣١ قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثالث (التمكين النفسي)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	- **٢,٦٢	٠,٨٣١ قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠	- **٢,٦١	٠,٨٢٨ قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

(\*) ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (\*\*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١.

ويتضح من جدول (٩) تحقق الفرض الأول وصحته؛ حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٢,٦٢، -٢,٦٢، -٢,٦٢، -٢,٦٢) على مستوى الدرجة الكلية لمقاييس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقاييس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي) لصالح المجموعة التجريبية، كما يلاحظ من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (r) بلغت (٠,٨٣١، ٠,٨٣١، ٠,٨٣١، ٠,٨٢٨)، وهي قيم كبيرة، وهذا يدل على أن

البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية.

وقد اتضح ذلك من خلال التطور الحادث في أداء طلاب المجموعة التجريبية بعد تدريبهم على مجموعة متنوعة من مهام نظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات من خلال الصور والرسومات، وكذلك التعرف على الانفعال من خلال الموقف، والاعتقاد، والرغبة، ومهام الاعتقاد الخاطيء، بالإضافة إلى فنيات تعديل السلوك، مثل المناقشات الجماعية، والتعزيز المعنوي والمادي، والأنشطة الترفيهية والقصصية والواجبات المنزلية التي تم تكليف طلاب المجموعة التجريبية بأدائها عقب كل جلسة، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة حول أداء الطلاب على الواجبات المنزلية، كما يفسر الباحث أيضاً ذلك نتيجة عدم تعرّض طلاب المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي.

هذا وقد أشارت أدبيات التربية الخاصة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة

الفكرية لديهم عجز واضح في مهارات تقرير المصير ( Marks, 2008; Palmer et al, 2012; Sagen & Ytterhus, 2014; Rubio-Jimenez & Kershner, 2021; Scott et al, 2021)، كما أوضحت عديد من الدراسات أن التدريب على نظرية قراءة العقل يعد من أفضل الممارسات التدخلية لتحسين السلوكيات التوافقية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية ( Barisnikov et al, 2002; Denham et al, 2003; Deneault & Ricard, 2013; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020) وقد اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتائج عديد من الدراسات الأجنبية السابقة ( Adibesersshki et al, 2014; Sidera et al, 2018; Bamicha & Drigas, 2022)، والتي أشارت في مجملها إلى فاعلية التدريب على فنيات ومهام

نظرية قراءة العقل في تحسين المهارات الاجتماعية والاستقلالية والسلوك التكيفي لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي"؛ وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وجدول (١٠) يوضح نتائج الاختبار:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر (r)
البعد الأول (الوعي الذاتي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٣-	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (حل المشكلات)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢-	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (التمكين النفسي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٣-	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢-	(٠,٦٤) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				

(\*) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ . (\*\*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١ .



ويتضح من جدول (١٠) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٢,٠٣، -٢,٠٢، -٢,٠٣، -٢,٠٢) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي) وذلك في اتجاه القياس القبلي، كما يلاحظ من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (r) بلغت (٠,٦٤، ٠,٦٤، ٠,٦٤، ٠,٦٤)، وهي قيم كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات تقرير المصير لدى المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جلسات البرنامج وما تضمنته من فنيات ومهام لنظرية قراءة العقل ساهمت في تنمية مهارات تقرير المصير لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ ففي الجلسات التمهيدية للبرنامج تم تعريف الطلاب بضرورة الالتزام بقواعد وتعليمات البرنامج، وأهمها التقدير والاحترام المتبادل، وتجنب مقاطعة حديث الآخر، والالتزام بالمواعيد، وأهمية المشاركة والتفاعل الاجتماعي، كما تم تدريب الطلاب على بعض مهام قراءة الحالات الانفعالية للآخر من خلال بعض الصور كما في الجلسة الثالثة، والرسومات كما في الجلسة الرابعة. كذلك تم تدريبهم على مهارات الوعي الذاتي وهو ما اتضح في الجلسة الخامسة التي جاءت بعنوان: "اعرف نفسك"، والجلستين الثانية والعشرون والثالثة والعشرون بعنوان "اكتشف ذاتك"؛ حيث تم تدريبهم على تحديد ميولهم وتفضيلاتهم الخاصة وكذا طموحاتهم، وتعريفهم ببعض الوظائف والمهن، وتم تدريبهم أيضًا على إدراك مصادر الخطر في البيئة ومحاولة

تجنبها وذلك خلال الجلستين السابعة والثامنة، بالإضافة إلى تدريبهم على بعض الألعاب التخيلية، والتعرف على الانفعالات القائمة على الموقف والتي من خلالها تم تدريبهم على مواجهة بعض المشكلات اليومية التي يقابلونها في المدرسة والأسرة، بالإضافة إلى التحكم في انفعالاتهم، وكذلك الحفاظ على أدواتهم الخاصة. وفي سبيل تعزيز مهارات التمكين النفسي جاءت الجلستان الحادية عشرة والثانية عشرة لتدريبهم على كيفية المشاركة في بعض الأعمال المنزلية البسيطة، وضرورة الاهتمام بالنظافة الشخصية، والاعتماد على النفس في الأنشطة الحياتية اليومية، كارتداء الملابس، والالتزام بقواعد وآداب تناول الطعام.

هذا وقد أوضحت الدراسات السابقة إلى أهمية تنمية مهارات تقرير المصير وارتباطها بالعديد من المتغيرات الإيجابية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مثل التمكين النفسي (Sprague & Hayes, 2000)، التعليم والتوافق الدراسي (Thoma & Getzel, 2005)، المشاركة الاجتماعية (Wehmeyer & Palmer, 2009; Carter et al, 2003)، ومفهوم الذات الإيجابي (Zheng et al, 2014)، والنجاح الأكاديمي (Erickson et al, 2015)، وجودة الحياة (Wehmeyer, 2020)، والطموح والتخطيط للأهداف المستقبلية (Di Maggio et al, 2020).

كما جاءت نتيجة الفرض الأول داعمة ومؤيدة لنتيجة الفرض الحالي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي الحالي في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير

المصير"؛ وللتحقق تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الوعي الذاتي)	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٣٤-	غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٣				
البعد الثاني (حل المشكلات)	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠-	غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤				
البعد الثالث (التمكين النفسي)	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠-	غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤				
مقياس مهارات تقرير المصير ككل	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٣٤-	غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٣				

ويتضح من جدول (١١) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-١,٣٤، -١,٣٤، -١,٠٠، -١,٠٠) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكين النفسي).

وتبدو نتيجة الفرض الحالي واقعية ومنطقية، نتيجة لعدم تعرض المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبي، في حين تعرضت المجموعة التجريبية لفنيات تدريبية متعددة في ضوء مهام نظرية قراءة العقل ساهمت في تنمية مهارات تقرير المصير لدى المجموعة التجريبية، كما أن نتائج الفرضين الأول والثاني دعمت نتيجة هذا الفرض، ومؤكدة على فاعلية البرنامج التدريبي.

وقد اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، والتي أكدّت على أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم عجز واضح في مهارات تقرير المصير ( Marks, 2008; Palmer et al, 2012; Sagen & Ytterhus, ) (Rubio-Jimenez & Kershner, 2021; Scott et al, 2021; 2014)، كما أوضحت العديد من الدراسات أن التدريب على نظرية قراءة العقل يعد من أفضل الممارسات التدخلية لتحسين السلوكيات التوافقية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية ( Barisnikov et al, 2002; Denham et al, 2003; Deneault & ) (Ricard, 2013; Jacobs & Nader-Grosbois, 2020).

#### ٤ - نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير"؛ وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة كالتالي:

جدول (١٢) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
البعء الأول	السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠		(٠,١٠)

غير دالة إحصائيًا	-	١٣,٥٠	٣,٣٨	٤	الموجبة	(الوعي الذاتي)
	١,٦٢			٠	المتساوية	
(٠,٣٤) غير دالة إحصائيًا	-	٤,٠٠	٢,٠٠	٢	السالبة	البعد الثاني (حل المشكلات)
	٠,٩٤	١١,٠٠	٣,٦٧	٣	الموجبة	
					٠	
(٠,٠٥) غير دالة إحصائيًا	-	٠,٠٠	٠,٠٠	٠	السالبة	البعد الثالث (التمكن النفسي)
	١,٨٩	١٠,٠٠	٢,٥٠	٤	الموجبة	
					١	
(٠,٠٨) غير دالة إحصائيًا	-	١,٠٠	١,٠٠	١	السالبة	مقياس مهارات تقرير المصير ككل
	١,٧٥	١٤,٠٠	٣,٥٠	٤	الموجبة	
					٠	

ويتضح من جدول (١٢) تحقق الفرض الرابع وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-١,٧٥، -١,٦٢، -٠,٩٤، -١,٨٩) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات تقرير المصير وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، حل المشكلات، التمكن النفسي)، مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

وتدل نتيجة الفرض الحالي على ثبات أثر البرنامج التدريبي واستمراريته، وهذا ما أكدته القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق جلسات البرنامج، وكان وراء نجاح البرنامج تنوع وتعدد أنشطته وفتياته؛ فقد تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على مهام وفتيات متعددة لنظرية قراءة العقل، مثل التعرف على الانفعالات من خلال الصور والرسومات، والتعرف على الانفعالات القائمة على الموقف والاعتقاد والرغبة، ومهام الاعتقاد الخاطئ من خلال نشاط المحتوى غير

المتوقع كما في الجلسات الخامسة عشرة، السادسة عشرة، والسابعة عشرة. بالإضافة إلى القصة الاجتماعية كما في الجلسة الثامنة عشرة، والعب التخيلي كما في الجلستين التاسعة عشرة والعشرين، والتعاطف والمشاركة الوجدانية كما في الجلسة الحادية والعشرين، والتدريب على الوعي الذاتي من خلال الأنشطة الترفيحية كما في الجلستين الثانية والعشرين والثالثة والعشرين.

وتعزو هذه النتيجة أيضًا إلى فنيات واستراتيجيات تعديل السلوك التي تم استخدامها خلال الجلسات من حوار، ومناقشات جماعية، وتغذية راجعة، وواجبات منزلية، وتعزيز، وأنشطة قصصية، أدت في نهاية المطاف إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه، وهذا ما تم التأكد منه في الجلسة الخامسة والعشرين "المتابعة" من خلال التطبيق التبعي لمقياس مهارات تقرير المصير، والحوار والنقاشات المفتوحة بين الباحث والطلاب حول البرنامج، وجلساته، والمشكلات التي واجهتهم، وتقديم الحلول والمقترحات.

## خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، ثم قام بإعداد أدوات الدراسة وهي مقياس مهارات تقرير المصير، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية قراءة العقل إعداد: الباحث، ثم حساب الخصائص السيكومترية لها على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ثم تم تحديد عينة الدراسة الأساسية، وحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تطبيق أدوات الدراسة، ثم استخدم الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات تقرير المصير، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لمقياس مهارات تقرير المصير.

## التوصيات والبحوث المقترحة:

- ١- إعداد برامج تدريبية في ضوء مهام نظرية قراءة العقل والتحقق من فاعليتها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- ٢- دراسة العلاقة بين مهارات تقرير المصير وبعض المتغيرات الأخرى، مثل (التعاطف، التوافق الدراسي، حماية الذات، الطموح، المهارات التواصلية) لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- ٣- بحث فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية قراءة العقل في تنمية مهارات تقرير المصير لدى عينات أخرى من ذوي الإعاقة، مثل التوحد، وصعوبات التعلم.
- ٤- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهام قراءة العقل في تنمية اليقظة الفكرية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.



## قائمة المراجع:

### أولاً: قائمة المراجع العربية:

- الإمام، محمد صالح؛ والحوالدة، فؤاد عيد (٢٠١٠). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- خطاب، علي ماهر (٢٠٠٤). الإحصاء الوصفي. (ط٢)، مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الروسان، فاروق (٢٠١٨). مقدمة في الإعاقة العقلية. (ط٧)، الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون.
- عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود (٢٠٢٣). استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة: مفاهيم - إجراءات - تطبيقات. مصر، الجيزة: وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- عبد المؤمن، علي معمر (٢٠٠٨). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية "الأساسيات والتقنيات والأساليب. ليبيا: جامعة ٧ أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات، إدارة المطبوعات والنشر.
- وادي، أحمد (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية: أسباب - تشخيص - تأهيل. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الهجرس، أمل معوض (٢٠١٦). تربية الأطفال المعاقين فكرياً (ط٢). الرياض: دار الزهراء للنشر.
- الالا، زياد كامل؛ والزيبري، شريفة عبدالله؛ والالا، صائب كامل؛ والجلامدة، فوزية عبدالله؛ وحسونة، مأمون محمد؛ والشрман، وائل محمد (٢٠١٥). أساسيات التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خطاب، علي ماهر خطاب (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العلوم النفسية  
والتربوية والاجتماعية. (ط٦)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

## ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd Al-Moumen, A. (2008). Research Methods in the Social Sciences "Fundamentals, Techniques and Methods. (in Arabic), Libya: October 7 University, General Administration of Libraries, Department of Press and Publishing.

Abd Al-Qader, A. (2023). Teaching Strategies for People with Disabilities: Concepts - Procedures - Applications. (in Arabic), Egypt, Giza: Arab Press Agency Publishers.

Al-Hajras, A. (2016). Raising Intellectually Disabled Children (2nd ed.) (in Arabic), Riyadh: Al-Zahraa Publishing House.

Al-Imam, M. & Al-Jawaldah, F. (2010). Mental Disability and Life Skills in Light of Theory of Mind. (in Arabic), Jordan, Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Lala, Z. ; Al-Zubairi, S.; Al-Lala, S. ; Al-Jalamida, F. ; Hassouna, M. & Al-Sharaman, W. (2015). Basics of Special Education. (in Arabic), Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Rousan, F. (2018). Introduction to Mental Disability. (in Arabic), (7th edition), Jordan, Amman: Dar Al-Fikr Publishers.

Adibsereshki, N., Rafi, M. A., Karmilo, M., & Aval, M. H. (2014). The Effectiveness of Theory of Mind Training on the Adaptive Behavior of Students with Intellectual disability. Journal of Special Education and Rehabilitation, 15(1-2), 91-107.

Agran, M., & Wehmeyer, M. L. (2006). Child Self-regulation. In Clinician's Handbook of Child Behavioral Assessment (pp. 181-199). Academic Press.

Bamicha, V., & Drigas, A. (2022). ToM & ASD: The Interconnection of Theory of Mind with the Social-emotional, Cognitive Development of Children with Autism Spectrum Disorder. The Use of ICTs as an Alternative Form of Intervention in ASD. Technium Social Sciences Journal, 33, 42-72.

Barisnikov, K., van der Linden, M., & Detraux, J. J. (2002). Cognition Sociale, Troubles du Comportement Social et Emotionnel chez les personnes présentant une déficience mentale.

Baron-Cohen, S. (1993). From Attention-goal Psychology to Belief-desire Psychology: The Development of a Theory of Mind

and its Dysfunction. *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*, 59-82.

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of Mind, Socio-emotional Problem-solving, Socio-emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1080-1097.

Bogdashina, O. (2005). *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome: A View from the Bridge*. Jessica Kingsley Publishers.

Bruininks, R. H., Woodcock, R. W., Weatherman, R. F., & Hill, B. K. (1996). *Scales of independent Behavior-revised. SIB-R*. Itasca: Riverside Publishing.

Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent Assessments of Self-determination Importance and Performance for Students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31.

Carter, E. W., Owens, L., Trainor, A. A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-determination Skills and Opportunities of Adolescents with Severe Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(3), 179-192.

Chou, Y. C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of Self-determination among Students with Autism, Intellectual Disability, and Learning Disabilities: A Multivariate Analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 124-132.

Cudré-Mauroux, A., Piérart, G., & Vaucher, C. (2020). Partnership with Social Care Professionals as a Context for Promoting Self-determination among People with Intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 99, 103602.

Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are Emotion and Mind Understanding Differently Linked to Young Children's Social Adjustment? Relationships between Behavioral Consequences of Emotions, False Belief, and SCBE. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(1), 88-116.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

Di Maggio, I., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Nota, L. (2020). Self-determination and Future Goals in a Sample of Adults with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(1), 27-37.

Erika, H. (2001). *Language Development*. Wadsworth, A Division of Thomson Learning, Inc.

Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The Relationship between Self-determination and Academic Achievement for Adolescents with Intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54.

Fernandez-Sotos, P., Torio, I., Fernandez-Caballero, A., Navarro, E., Gonzalez, P., Dompablo, M., & Rodriguez-Jimenez, R. (2019). Social Cognition Remediation Interventions: A Systematic Mapping Review. *PloS One*, 14(6), e0218720.

Garrels, V., & Arvidsson, P. (2019). Promoting Self-determination for Students with Intellectual Disability: A Vygotskian Perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100241.

Garrels, V., & Granlund, M. (2018). Measuring Self-determination in Norwegian Students: Adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 466-480.

German, T. P., & Hehman, J. A. (2006). Representational and Executive Selection Resources in 'Theory of Mind': Evidence from Compromised Belief-desire Reasoning in Old Age. *Cognition*, 101(1), 129-152.

Giaouri, S., Alevriadou, A., & Tsakiridou, E. (2010). Theory of Mind Abilities in Children with Down Syndrome and Non-specific Intellectual Disabilities: An Empirical Study with Some Educational Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3883-3887.

Giovagnoli, A. R. (2014). The Importance of Theory of Mind in Epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 39, 145-153.

Hughes, C., Cosgriff, J. C., Agran, M., & Washington, B. H. (2013). Student self-determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 3-17.

Inclusion International. (2012). *Inclusive Communities Stronger Communities: Global Report on Article 19: The Right to Live and be Included in the Community*.

Jacobs, E., & Nader-Grosbois, N. (2020). Theory of Mind or Social Information Processing Training: Which Is the Better Way to Foster Social Adjustment? *Psychology*, 11(09), 1420.

Jacobs, É., Léonard, C., Nader-Grosbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2016). Entraîner la cognition sociale auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 127-140.

Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L. J. (2017). Self-determination and Academic Success of Students with Disabilities in Postsecondary Education: A Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(3), 180-189.

Khatab, A. (2004). *Descriptive Statistics*. (in Arabic), (2nd edition), Egypt, Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Khatab, A. (2007). *Measurement and Assessment in Psychological, Educational, and Social Sciences*. (6th edition), (in Arabic), Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2022). *Educating Exceptional Children*. Cengage Learning.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., & Walsh, P. N. (2005). The Relationship between Quality of Life and Self-determination: An International Study. *Journal of intellectual disability research*, 49(10), 740-744.

Lachavanne, A., & Barisnikov, K. (2013). Rééducation des compétences socio-émotionnelles pour des adultes présentant une déficience intellectuelle. *European review of applied psychology*, 63(6), 345-352.

Lee, K., Cascella, M., & Marwaha, R. (2019). *Intellectual disability*.

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). *Self-determination and Access to the General*

Education Curriculum. *The Journal of Special Education*, 42 (2), 91-107.

Leslie, A. M., Friedman, O., & German, T. P. (2004). Core Mechanisms in 'Theory of Mind'. *Trends in cognitive sciences*, 8(12), 528-533.

Lillard, A. S., & Kavanaugh, R. D. (2014). The Contribution of Symbolic Skills to the Development of an Explicit Theory of Mind. *Child Development*, 85(4), 1535-1551.

Marks, S. U. (2008). Self-determination for Students with Intellectual Disabilities and Why I Want Educators to Know What it Means. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 55-58.

McConkey, R., Craig, S., & Kelly, C. (2019). The Prevalence of Intellectual Disability: A Comparison of National Census and Register Records. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 69-75.

McDougall, J., Evans, J., & Baldwin, P. (2010). The Importance of Self-determination to Perceived Quality of Life for Youth and Young Adults with Chronic Conditions and Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 252-260.

McGuire, D. O., Tian, L. H., Yeargin-Allsopp, M., Dowling, N. F., & Christensen, D. L. (2019). Prevalence of Cerebral Palsy, Intellectual Disability, Hearing Loss, and Blindness, National Health Interview Survey, 2009-2016. *Disabil Health J.* 2019; 12 (3): 443-51. doi: 10.1016/j. dhjo. 2019.01. 005.» J. DHJO, 5.

McPherson, L., Ware, R. S., Carrington, S., & Lennox, N. (2017). Enhancing Self-determination in Health: Results of an RCT of the Ask Project, a School-based Intervention for Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 360-370.

Mumbardó-Adam, C., Andrés-Gárriz, C., Sánchez-Pedroche, A., & Balboni, G. (2023). Differences in Self and Proxy Assessments of Self-determination in Young People with Intellectual Disability: The Role of Personal and Contextual Variables. *Behavioral Sciences*, 13(2), 156.

Nadler, Z., & Nadler, L. (2012). *Designing Training Programs*. Routledge.

Nijs, S., & Maes, B. (2014). *Social Peer Interactions in Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Literature*

Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 153-165.

Nirje, B. (1972). *The Right to Self-determination. Normalization: The Principle of Normalization*, 176-200.

Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L., & Soukup, J. H. (2012). An Evaluation of the Beyond High School Model on the Self-determination of Students with Intellectual Disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(2), 76-84.

Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A Clinical Primer on Intellectual Disability. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S23.

Patrick, M. E., Shaw, K. A., Dietz, P. M., Baio, J., Yeargin-Allsopp, M., Bilder, D. A. & Maenner, M. J. (2021). Prevalence of Intellectual Disability among Eight-year-old children from Selected Communities in the United States, 2014. *Disability and Health Journal*, 14(2), 101023.

Quesque, F., & Rossetti, Y. (2020). What Do Theory-of-mind Tasks Actually Measure? Theory and Practice. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 384-396.

Rubio-Jimenez, A. L., & Kershner, R. (2021). Transition to Independent Living: Signs of Self-Determination in the Discussions of Mexican Students with Intellectual Disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 352-364.

Russell, P. S. S., Nagaraj, S., Vengadavaradan, A., Russell, S., Mammen, P. M., Shankar, S. R., & Rebekah, G. (2022). Prevalence of Intellectual Disability in India: A Meta-analysis. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 11(2), 206.

Sagen, L. M., & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of Pupils with Intellectual Disabilities in Norwegian Secondary School. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 344-357.

San José Cáceres, A., Keren, N., Booth, R., & Happé, F. (2014). Assessing Theory of Mind Nonverbally in Those with Intellectual Disability and ASD: The Penny Hiding Game. *Autism Research*, 7(5), 608-616.

Sap, M., LeBras, R., Fried, D., & Choi, Y. (2022). Neural Theory-of-mind? On the Limits of Social Intelligence in Large Lms. arXiv preprint arXiv:2210.13312.



Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Scott, L. A., Thoma, C. A., Gokita, T., Bruno, L., Ruiz, A. B., Brendli, K., & Vitullo, V. (2021). I'm Trying to Make Myself Happy: Black Students with Intellectual and Developmental Disabilities and Families on Promoting Self-determination during the Transition. *Inclusion*, 9(3), 170-188.

Shogren, K. A., & Shogren, K. A. (2013). *Self-determination and Transition Planning*. Paul H. Brookes Publishing Company, Incorporated.

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of Intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330.

Shogren, K. A., Rifenburg, G. G., & Hagiwara, M. (2021). Self-determination Assessment in Adults with and without Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(1), 55-69.

Shvo, M., Klassen, T. Q., & McIlraith, S. A. (2020). Towards the Role of Theory of Mind in Explanation. In *Explainable, Transparent Autonomous Agents and Multi-Agent Systems: Second International Workshop, EXTRAAMAS 2020, Auckland, New Zealand, May 9–13, 2020, Revised Selected Papers 2* (pp. 75-93). Springer International Publishing.

Sidera, F., Perpiñà, G., Serrano, J., & Rostan, C. (2018). Why is Theory of Mind Important for Referential Communication? *Current Psychology*, 37, 82-97.

Smogorzewska, J., & Osterhaus, C. (2021). Advanced Theory of Mind in Children with Mild Intellectual Disability and Deaf or Hard of Hearing Children: A Two-year Longitudinal Study in Middle Childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(4), 603-624.

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2018). Same or Different? Theory of Mind among Children with and without disabilities. *PloS one*, 13(10), e0202553.

Sprague, J., & Hayes, J. (2000). Self-determination and Empowerment: A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability. *American journal of community psychology*, 28(5), 671-695.

Stancliffe, R. J., Abery, B. H., Springborg, H., & Elkin, S. (2000). Substitute Decision-making and Personal Control: Implications for Self-determination. *Mental retardation*, 38(5), 407-421.

Stein, J. M. (1973). *The Random House Dictionary of the English Language: Unabridged Edition*. Random House.

Stewart, C. A., & Singh, N. N. (1995). Enhancing the Recognition and Production of Facial Expressions of Emotion by Children with Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 16(5), 365-382.

Thirion-Marissiaux, A. F., & Nader-Grosbois, N. (2008). Theory of Mind "Emotion," Developmental Characteristics and Social Understanding in Children and Adolescents with Intellectual Disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29(5), 414-430.

Thoma, C. A., & Getzel, E. E. (2005). " Self-determination is What It's All About": What Post-secondary Students with Disabilities Tell Us are Important Considerations for Success. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 234-242.

United Nations. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. *European journal of health law*, 14(3), 281-298.

Wadi, A. (2009). *Mental Disability: Causes - Diagnosis - Rehabilitation*. (in Arabic), Jordan, Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*.

Wehmeyer, M. L. (2013). *The Story of Intellectual Disability*. Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L. (2020). The Importance of Self-Determination to the Quality of Life of People with Intellectual Disability: A Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7121.

Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced Self-determination of Adults with Intellectual Disability as an Outcome of Moving to Community-based Work or Living Environments. *Journal of intellectual disability research*, 45(5), 371-383.

Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and Assessment Strategies*. Corwin Press.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities Three-years after High School: The Impact of Self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 131-144.

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports.

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). Self-determination and Choice. *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities*, 561-584.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (Eds.). (2017). *Development of Self-Determination through the Life-course*. Springer.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.

Williams, A. (2018). Autonomously Autistic: Exposing the Locus of Autistic Pathology. *Canadian Journal of Disability Studies*, 7(2), 60-82.

Wilson, M., Wnuk, K., Silvander, J., & Gorschek, T. (2018). A Literature Review on the Effectiveness and Efficiency of Business Modeling. *E-Informatica Software Engineering Journal*, 12(1).

Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR Self-determination Scale and User Guide*. Palo Alto, CA: American Institute for Research, 26, 1-47.

World Health Organisation. *Disorders of Intellectual Development*. Available online; <https://icd.who.int/browse11/> Accessed January 21, 2020.

Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The Relationship among Self-determination, Self-concept, and Academic Achievement for Students with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(5), 462-474.



**معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين  
في الجامعات السعودية**

**د. ندى بنت خالد السيارى**

**قسم الإدارة التربوية – كلية التربية**

**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**





## مقياس مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية

د. ندى بنت خالد السيارى

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/٠٦/٠٦ هـ

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٣/٢٠ هـ

### ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أبعاد معيار قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية، التوصل الى معايير ومؤشرات قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الدراسة، والكشف عن دلالات صدق وثبات المعيار، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي، كما تم استخدام أسلوب مسح الخبراء، وتم الاعتماد على عينة قصدية، من الخبراء والمختصين في مجال الإدارة والتخطيط وحصلت الباحثة على موافقة (٢٠) باعتبارهم مجتمع وعينة البحث، وأداة البحث الاستبانة بهدف الوصول إلى معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: التوصل إلى معيار مقترح أجمع خبراء الدراسة على أبعاده ومعايره ومؤشراته وهي: البعد الأول الإمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية، وتفرع منها ثلاثة معايير، وهي الوصول الرقمي، واشتمل على (٦) مؤشرات، ولمعيار السلوك الرقمي (٧) مؤشرات، ولمعيار القانون الرقمي (٥) مؤشرات، البعد الثاني المهارات الرقمية، وتفرع منها ثلاثة معايير، وهي: الاتصال الرقمي (٥) مؤشرات، ولمعيار التطوير والتدريب (٦) مؤشرات، والإعلانات والمنشورات الرقمية (٥) مؤشرات، والبعد الثالث الحماية والحقوق، وتفرع منها ثلاثة معايير، وهي معيار الحقوق والواجبات الرقمية، واشتمل على (٥) مؤشرات، ولمعيار الصحة والسلامة الرقمية (٦) مؤشرات، ولمعيار الأمن الرقمي (٥) مؤشرات كما تم التحقق من صدق وثبات المعيار.

الكلمات المفتاحية: الإدارة، تعليم عالي، الحكومة الإلكترونية.

## **A Proposed Standard for Measuring Digital Citizenship among Administrative Staff in Saudi Universities**

**Dr. Nada Khaled Alsayyary**

Department Educational Administration – Faculty Education

Imam Muhammad Bin Saud Islamic university

### **Abstract:**

The current study aimed to identify the dimensions of a standard for measuring digital citizenship among administrative staff in Saudi universities. It sought to establish standards and indicators for this measurement from the perspective of study experts. Additionally, the study aimed to assess the validity and reliability of the proposed standards. To achieve its objectives, the study utilized a documentary descriptive approach and incorporated an expert survey method. A purposive sample of experts and specialists in management and planning was selected. The researcher focused on a community of 20 experts and used a questionnaire as a research tool to develop a proposed standard for measuring digital citizenship among administrative staff in Saudi universities. The researcher arrived at several important findings, the most significant of which were postulating the dimensions, standards, and indicators of the proposed standard, which received unanimous agreement from the study experts. The first dimension is "Familiarity with the Basics of the Digital Work Environment," which comprises three criteria: "Digital Access" with six indicators, "Digital Behavior" with seven indicators, and "Digital Law" with five indicators. The second dimension is "Digital Skills," which includes three standards: "Digital Communication" with five indicators, "Development and Training" with six indicators, and "Digital Advertisements and Publications" with five indicators. The third dimension focuses on "Protection Rights," which is divided into three standards: "Digital Rights and Duties" with five indicators, "Digital Health and Safety" with six indicators, and "Digital Security" with five indicators. The validity and reliability of the proposed standard were thoroughly verified

**key words:** Administration, Higher education, The Electronic Government.

## المقدمة:

سعت المملكة العربية السعودية في رؤية ٢٠٣٠ إلى التحول الرقمي، والارتقاء بالخدمات المقدمة في القطاعات المختلفة، من خلال عدد من البرامج والمبادرات ومن أبرزها برنامج التحول الوطني والذي يهدف إلى تأسيس وتطوير البنية التحتية اللازمة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتحقيق التميز في الأداء الحكومي، وقد صنفت المملكة العربية السعودية من بين أفضل عشرة دول متقدمة في العالم لما تمتلكه من متانة في البنية التحتية الرقمية (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٢م).

وتهدف رؤية ٢٠٣٠ إلى التحول بحكومة المملكة العربية السعودية إلى حكومة عالية الأداء تتسم بالفعالية والشفافية والمساءلة، ومن هذا المنطلق كان من أهم التزامات رؤية ٢٠٣٠ ضرورة مواصلة توسيع نطاق الخدمات الرقمية المقدمة لتشمل خدمات أخرى مثل نظم المعلومات الجغرافية والخدمات الصحية والتعليمية، إضافة إلى استعمال التطبيقات الإلكترونية في الجهات الحكومية مثل التطبيقات السحابية ومنصات مشاركة البيانات (هيئة الحكومة الرقمية، ٢٠٢٣، ص ٧٣).

وكان من نتائج هذا التحول الرقمي أن انعكس بدوره على أداء المؤسسات التعليمية بشكل عام وعلى أداء إدارة التعليم الجامعي بشكل خاص، وفي سبيل مواكبة هذا التطور والتجديد في المجتمع، ظهرت الحاجة للتعامل العقلاني والمنطقي مع هذه التطورات حتى لا تنقلب بالسلب على مستخدميها، والاستفادة منها بطريقة مسؤولة وراشدة، وضرورة مواكبة العاملين في الوظائف الإدارية للمستجدات واستيعاب التغيرات الطارئة وتجنب المخاطر والاستغلال الرقمي؛ ومعرفة الحقوق والواجبات وقواعد ومعايير الاستخدام الرقمي وخدمات الانترنت واستثمارها



الاستثمار الأمثل في انجاز متطلبات أعمالهم الإدارية في المجال التقني والتكنولوجي؛ لتعزيز قيم المواطنة وثقافتها وذلك بالتفكير في كيفية استخدام التكنولوجيا والتعامل مع التحول الرقمي بصورة مسؤولة وفي ضوء ما سبق اهتم الباحثين بمكونات المواطنة الرقمية وأبعادها ومعاييرها ومؤشراتها حيث حددت دراسة دراسة شرف الدين (٢٠١٩) تسع أبعاد هي الإتاحة الرقمية، التجارة، الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي و توصل دراسة الدوسري(٢٠١٧م) لتحديد مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب وفق معايير المواطنة الرقمية التالية الاتصال الرقمي، الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصحة الرقمية، القانون الرقمي والتجارة الرقمية والأمن الرقمي ومحو الأمية الرقمية. ومن منطلق حرص حكومة المملكة العربية السعودية على إقرار الأنظمة التي تحمي المواطن وتعزز فيه المواطنة الرقمية كنظام مكافحة الجرائم المعلوماتية ونظام التعاملات الالكترونية ونظام حماية البيانات الشخصية؛ واهتمامها بوضع المعايير والمؤشرات لقياس أداء الجهات الحكومية في طريق تحولها نحو الحكومة الرقمية فإنه لا بد من الاهتمام ببناء المعايير التي تساعد في تقييم منسوبي الجهات الحكومية في موضوع المواطنة الرقمية.

### مشكلة الدراسة:

يعد نشر ثقافة المواطنة الرقمية في جامعاتنا بين منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وموظفين إداريين ضرورة فرضها التطور السريع والمتنامي للتقنية؛ ونظرا لهذا التطور الهائل وتوجه حكومة المملكة العربية السعودية-حفظها الله- لتيسير وتسهيل العمل عن طريق التوجه إلى أتمتة العمليات الإدارية وربط وزارات الدولة

بعضها ببعض بالمنصة الوطنية الموحدة للخدمات الحكومية وهو ما يعرف بالحكومة الإلكترونية حيث تم تنفيذ قرار مجلس الوزراء رقم (٤١٨) وتاريخ ٢٥/٠٧/١٤٤٢هـ الصادر بشأن الموافقة على تنظيم هيئة الحكومة الرقمية، والذي ينص في مادته (الثالثة) على أن "الهيئة هي الجهة المختصة بكل ما يتعلق بالحكومة الرقمية، وتعد المرجع الوطني في شؤونها وتهدف إلى تنظيم أعمال الحكومة الرقمية في الجهات الحكومية". وإشارةً إلى ما نصت عليه الفقرة (الخامسة) من المادة (الرابعة) على أن من مهمات واختصاصات هيئة الحكومة الرقمية: "إصدار القياسات والمؤشرات والأدوات والتقارير؛ لقياس أداء الجهات الحكومية وقدراتها في مجال الحكومة الرقمية، ورضا المستفيد عنها". كما نصت الفقرة السادسة من المادة المشار إليها على أن لهذه الهيئة "متابعة التزام الجهات الحكومية بالقرارات والأوامر الصادرة في شأن التعاملات الحكومية الرقمية، وفق الأطر والمعايير التي تضعها الهيئة." (هيئة الحكومة الرقمية، ٢٠٢٣، ص ٢).

حيث أحرزت الجهات الحكومية في قياس ٢٠٢٢ نسبة ٨٠,٩٦% مقارنةً بما قدمته في قياس ٢٠٢١ بنسبة ٦٩,٣٩% و بلغت نسبة التقدم ١١,٥٧%، وحصلت تسع جامعات على مستوى الجهات الحكومية في المملكة على مستويات متقدمة كأعلى الجهات الحكومية في قياس وهي جامعة القصيم في مستوى الإبداع وجامعة الأميرة نورة وجامعة الملك خالد وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك فيصل وجامعة حائل وجامعة الملك سعود وجامعة طيبة وجامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل في مستوى التكامل و يعد قياس عملية تقييم تستند على منهجية محددة تستهدف الجهات الحكومية لتشخيص وضعها الراهن

ومتابعة تطور رحلتها في التحول الرقمي وفق أفضل الممارسات والمعايير بما يساهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ (هيئة الحكومة الرقمية، ٢٠٢٣).

ونظراً لهذا التحول اختلفت طبيعة عمل الموظفين في القطاعات الحكومية المختلفة ومنها القطاع التعليمي وأصبحت كافة البيانات ومعالجتها تتم عن طريق الحاسب الآلي؛ وذلك لإرسال واستقبال المعلومات المتنوعة التي تردهم من خلال أنظمة ومنصات وبوابات ومواقع المؤسسات التعليمية وخاصة الموظفين الإداريين في التعليم الجامعي نظراً لطبيعة العمل في الجامعة وتشعب كلياتها وأقسامها وتعدد منسوبيها وما يتطلبه عملهم من تعزيز للمواطنة الرقمية وذلك بإلمامهم بأساسيات بيئة العمل الرقمية ومعرفتهم للحقوق والقوانين الرقمية وطرق حماية المكونات المادية والبرمجية وحماية البدن من اثار التقنية و مهارات في التواصل حيث أكدت دراسة شو (XU, et al., 2019) على أهمية مهارات الاتصال بين الأفراد في السلوك الوسيط وتوفر التوجيه العملي لتحسين المواطنة الرقمية، ومما يؤكد على أهمية اعتماد معايير للمواطنة الرقمية ما أوصت به دراسة الدوسري (٢٠١٧) بتولي الحكومات العربية مسؤولية اعتماد معايير المواطنة الرقمية، ضمن أنظمة التعليم في دولهم، وكذلك المقترح المقدم من دراسة شرف الدين (٢٠١٩) بإجراء دراسات مشاهمة لتحديد أبعاد المواطنة الرقمية وما أوصت به دراسة العزام (٢٠٢٣م) أن يتم وضع خطة وطنية متكاملة لتزويد أفراد المجتمع بالمهارات اللازمة لتحقيق قيم المواطنة الرقمية، ويعد موضوع المواطنة الرقمية من المواضيع المهمة في الوقت الحالي نتيجة التطور المتسارع في تقنية المعلومات والذي بدوره يؤثر على قيم المواطنة الرقمية حيث ذكرت دراسة البعداني والجماعي (٢٠٢٣) تدني واقع توفر قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين من وجهة نظر العينة؛ حيث جاءت بدرجة منخفضة، بالنسبة لدرجة

الأهمية فقد ارتفع المتوسط الإجمالي العام لموافقة العينة على أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي، إذ جاءت بدرجة مرتفعة وأوصت دراسة البشير (٢٠٢٢) بإجراء دراسات مكثفة حول موضوع قيم المواطنة الرقمية في مختلف المجالات خاصة المتعلقة بالمجال التربوي والجامعي .

وما سبق يتضح أهمية بناء معيار لقياس المواطنة الرقمية يكون له دور - بإذن الله- في تقويم المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين.

### أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

— ما أبعاد معيار قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية؟

— ما معايير ومؤشرات قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الدراسة؟

— ما دلالات صدق المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية؟

— ما دلالات ثبات المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية؟

### أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

— الكشف عن أبعاد معيار قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية.

- التوصل الى معايير ومؤشرات قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الدراسة.
  - الكشف عن دلالات صدق المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية.
  - الكشف عن دلالات ثبات المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية.
- أهمية الدراسة:**

أهمية الدراسة الحالية في العديد من النقاط التي توصلها الباحثة فيما يلي:

#### **الأهمية النظرية:**

- أهمية موضوع المواطنة الرقمية نتيجة التغيرات التي طرأت على التعليم بعد أزمة كورونا وخاصة التعليم العالي والتوجه لاستخدام التقنية بشكل أوسع من السابق.
- إسهامها في نشر ثقافة المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين وتعزيز الوعي بأهميتها.
- قلة الدراسات التي تناولت معايير لقياس المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية
- لا يوجد دراسة حديثة- في حدود علم الباحثة- تناولت معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية.

#### **الأهمية التطبيقية:**

- ستسهم هذه الدراسة بإذن الله في فتح آفاق جديدة للباحثين والممارسين للمواطنة الرقمية بالإدارات الجامعية.
- يؤمل في ظل توجه الدولة بقطاعها المختلفة للحكومة الالكترونية والتي تشمل القطاع التعليمي بشقيه العام والعالي أن تسهم الدراسة بتقديم معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية يكون مرجعاً لصناع القرار في الجامعات السعودية.

## حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على وضع معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية وتحديد أبعادها وبناء المعايير والمؤشرات المرتبطة بها من وجهة نظر خبراء الدراسة.

الحدود المكانية: الجامعات السعودية.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على الخبراء في الجامعات السعودية والعربية المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي (١٤٤٤هـ).

## مصطلحات الدراسة:

المعيار لغة: عرف [المُعيارُ] من العيارِ والمُعيار، والمُعيار (في الفلسفة): نموذجٌ متَحَقَّقٌ أو مُتَصَوِّرٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. (والجمع): معاييرٌ. (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٩م. ص ٣٢١).

المعيار اصطلاحاً: المحك أو الإطار المرجعي الذي يحدد على أساسه الأداء الواقعي في مدى الابتعاد أو الاقتراب من المرجع. (الفتلاوي، ٢٠٠٨م. ص ٢٤٢)

المواطنة الرقمية: الاستخدام الواعي للتكنولوجيا الذي يتم ضمن مجموعة من المعايير والأعراف المتبعة، التي تمثل السلوكيات القوية والمسؤولة، وتعبّر عن وعي المواطن الرقمي لهذا العالم الافتراضي. (الرفاعي والفرسان، ٢٠٢١م. ص ٢٠٩)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مدى وعي الموظف الإداري في تعاملاته الرقمية بالمعايير والأنظمة والقوانين والسلوكيات والحقوق والواجبات والسلامة الرقمية.

معايير المواطنة الرقمية: عرفها طوالبه (٢٠١١م) بأنها: "مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية والتي تعكس مقدرته على تحمل

مسؤولية تعامله مع المصادر الرقمية، وتلزمه بالرقابة الذاتية أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة" (ص ٢٩٦)

وتعرف الباحثة المواطنة الرقمية إجرائياً بأنها: مجموعة من أبعاد ومعايير ومؤشرات المواطنة الرقمية التي يتبناها الموظف الإداري أثناء تعاملاته الإدارية مع التقنيات الرقمية والتي تعكس بتفكيره في كيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية والتعامل معها بصورة مسؤولة.

### الإطار النظري:

#### المواطنة الرقمية:

قد تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت مفهوم المواطنة الرقمية، ومن التعريفات التي تناولت المواطنة الرقمية تعريف عبد القادر (٢٠٢٢) الذي عرفها بأنها "النسق المكون من أربعة مجالات، وهي: مجال التعليم الرقمي، ومجال التواصل الرقمي، ومجال الأخلاقيات الرقمية، ومجال الحماية الرقمية، التي تضمن استعمالاً فعالاً، وآمناً، ومسؤولاً للتكنولوجيا الرقمية؛ يعود بالنفع على الفرد ومجتمعه." (ص. ١٣٠)

كما عرفها القرني (٢٠٢١) بأنها "تسعة من المبادئ الرئيسية التي تضم مجموعة من القيم والسلوك والضوابط التي تحكم التعامل الأمثل للفرد مع المعطيات التكنولوجية والمواقع والمنصات الرقمية، وتسلحه بالعلم والمعرفة والأخلاق عند التعامل مع الأفراد والمؤسسات ومن خلالها وتوجه سلوكه نحو التصرف الأمثل مما يوفر للطرف الآخر الحماية الفكرية، والجسدية، والمالية، والأخلاقية." (ص. ٢٥٥)

وقد عرفها العتيبي، الربيع (٢٠٢٢) بأنها "الأفكار والمبادئ والمعايير والأعراف الإيجابية المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بما يؤدي إلى تمثيل

المواطنة الصالحة." (ص. ٦٣٣)، ويضيف بالعبيد (٢٠٢٢) أن المواطنة الرقمية تعرف بأنها "الإعداد المعرفي والمهاري والوقائي، وفق معايير سلوكية، وضوابط قانونية، وأطر أخلاقية مرتبطة بمجال التكنولوجيا الرقمية، من حيث الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات، والاستفادة القصوى من مميزات، والحماية من مخاطرها، والدراية الكاملة بحقوقهم، وتأدية واجباتهم والتزاماتهم تجاه التكنولوجيا، بما يمكنهم من مواكبة العصر الرقمي كمواطنين صالحين؛ الإسهام في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني." (ص. ١٨٠)

وقد ذكر عباس، والعيسي (٢٠٢٢) أنه من خلال تعريفات المواطنة الرقمية فقد اتضح أنها تركز على ثلاثة جوانب والتي تتمثل فيما يلي:

**الجانب المعرفي:** والذي يتضمن الوعي والمعرفة بالعالم الرقمي وعناصره، وكل ما يتعلق به.

**الجانب المهاري:** ويتمثل في المهارات التي تمكن الفرد من التفاعل مع أفراد المجتمع الرقمي.

**الجانب السلوكي:** ويهتم هذا الجانب بترسيخ القيم والأخلاق وضرورة الالتزام بالقواعد والقوانين اللازمة، التي يجب على الفرد الالتزام بها خلال تفاعله مع أفراد المجتمع الرقمي. (ص. ١١٩)

**وتضيف الباحثة على الجوانب السابقة:**

**الجانب الأمني:** والذي يعني الإلمام بكافة القوانين والأنظمة التي تحفظ حقوق الأفراد في العالم الرقمي وتوضح لهم حدودهم.

**الجانب الصحي والوقائي:** لحماية الفرد من اثار تعاملاته الالكترونية المستمرة على صحته.



الجانب التطويري: وهو اهتمام الفرد بكل حديث وجديد في مجال تقنية المعلومات البرمجية والمادية.

واستنادا على المفاهيم السابقة فإن المواطنة الرقمية تعني مدى المام الفرد بمجالات وجوانب ومعايير المواطنة الرقمية ومستوى تطبيقها في تعاملاته الرقمية لتحقيق الحماية الفكرية، والجسدية، والمالية، والأخلاقية.

### أهمية المواطنة الرقمية:

تسعى المواطنة الرقمية لتحقيق مجموعة من الأهداف في العصر الذي اتسم بالتسارع التكنولوجي والتطورات التقنية الكبيرة والهائلة، ولا شك أن لهذه التطورات أثراً في استقرار المجتمعات، والحفاظ على أمن أفرادها، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم خلال المعاملات الرقمية عبر شبكات الانترنت وتتلخص أهمية المواطنة الرقمية في مجموعة النقاط التالية:

(Hintz, et al., 20178, p. 733; Alqahtani, et al., 2017, p. 96):

- تساهم المواطنة الرقمية في مساعدة الأفراد على مواكبة التطور التكنولوجي والتعرف على الاستخدامات والفوائد المتعددة لها.
- مساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات والسير وفق الإجراءات اللازمة والإيجابية عند استخدام التواصل الاجتماعي.
- توضيح الفوائد وطريقة الاستخدام والتوظيف المثالي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تؤهل المواطنة الرقمية الأفراد على التصرف بمسؤولية تجاه التفاعلات الرقمية مع الآخرين، من خلال الالتزام بالضوابط والقواعد عبر الانترنت.

- تساعد المواطنة الرقمية على تعزيز السلوك المحترم والإيجابي والمتسامح بين الأفراد في المجتمع الرقمي، مما ينعكس بشكل إيجابي على النشاط والتعاون المدني.
- تساهم في رفع مستوى الوعي بقضايا المجتمع بشكل أوسع وشامل مجموعة من الموضوعات المتنوعة، والتي تحتاج لتقييمها بشكل مستمر.

### أهداف المواطنة الرقمية:

تمثل المواطنة الرقمية أحد أهم الركائز التي تحدد شكل المعاملات الرقمية بين الأفراد، فتهدف المواطنة الرقمية عامة لتحديد وتقنين وضبط التعاملات عبر المواقع والمنصات الرقمية، وذلك لضمان حقوق الطرفين، وتمثل أهداف المواطنة الرقمية فيما يلي (القرني، ٢٠٢١):

- التوعية بمفهوم المواطنة الرقمية بصورة مقربة ومبسطة.
- رفع مستوى الأمان الرقمي.
- تمثيل البلاد في الأوساط العالمية من خلال سلوك رقمي سليم.
- تقليل الآثار السلبية المنعكسة لاستخدام الإنترنت على الحياة الواقعية.
- نشر ثقافة حرية التعبير الملتزمة بالأدب والحقوق والواجبات.
- توضيح الطرق المثالية لطريقة تعامل الفرد في المواقف أو القضايا الرقمية، من خلال مرجع كامل لهذه القضايا وكيفية التعامل معها.
- التحول من الرقابة المشددة وانعدام الخصوصية للرقابة الذاتية المسؤولة وفق الضوابط والقيم الإسلامية الحميدة.
- توفير بيئة تواصل اجتماعي رقمية تخلو من مظاهر العنف. (ص. ٢٥٩).

كما تضيف طاهر (٢٠٢٣) مجموعة من أهداف المواطنة الرقمية والتي تتمثل فيما يلي:

- تعزيز وتنمية المجالات الأخلاقية والاجتماعية والبيئية وفقاً للأتمتات الرقمية الاجتماعية الحديثة.
- نشر وبث الثقافة الحضارية للتعامل مع التقنيات والتكنولوجيات الحديثة والأسس والمعايير لاستخدامها بشكل قانوني.
- إبراز الجوانب الإيجابية والحسنة من الثورة الرقمية والتي تفتح آفاقاً عريضة وكبيرة في ملامح المستقبل.
- تعزيز مهارات الاندماج في الحياة الرقمية الحديثة بهدف المشاركة في مختلف الأنشطة الاجتماعية، والتعليمية، والثقافية، والاقتصادية.
- تنمية مفهوم احترام الخصوصية وحرية التعبير في العالم الرقمي وربطها بالهوية الوطنية.
- الاستخدام الآمن لمهارات التواصل والعمل الرقمي، والاستخدام المثالي للتكنولوجيا في عصر الثورة المعلوماتية، بهدف الاستفادة الكبيرة من التكنولوجيا في المجالات المهنية، والاجتماعية، والثقافية، والوجدانية لتعظيم نجاح المجتمعات في مختلف جوانب الحياة. (ص. ٨٦)

وتلخص الباحثة أهداف المواطنة الرقمية بما يلي:

**أهداف توعوية:** كالتوعية بمفهوم المواطنة الرقمية وتقليل الآثار السلبية لاستخدام الانترنت والتوعية بطرق رفع مستوى الأمان الرقمي.

**أهداف أخلاقية وسلوكية:** تحقيق الرقابة الذاتية والتعامل المثالي في المواقف والقضايا الرقمية وتعزيز وتنمية المجالات الأخلاقية والسلوكية وفقاً لما يتطلبه التعامل مع العالم الرقمي.

**أهداف تثقيفية:** كإبراز الجوانب الإيجابية من الثورة الرقمية ونشر وبث الثقافة الحضارية للتعامل مع التقنيات الرقمية الحديثة والأسس والمعايير لاستخدامها بشكل قانوني.

**أهداف معرفية ومهارية:** كتنمية مهارات الاندماج في الحياة الرقمية وتنمية مفهوم احترام الخصوصية وحرية التعبير.

### صفات المواطن الرقمي:

ليتمكن الفرد من مواصلة التعامل مع متطلبات العصر الرقمية فيجب أن يتحلى بمجموعة من المواصفات التي تمكنه من التعامل والتفاعل عبر شبكة الانترنت، فيعرف الملاح (٢٠١٧) المواطن الرقمي بأنه شخص لديه وعي ومعرفة بالتكنولوجيا، ولديه القدرة على تطبيق تلك المعرفة لسلوكيات وأفعال، ويمكنه التعامل من خلال هذه المعارف التعامل بشكل لائق مع التكنولوجيا نفسها أو مع الآخرين عبر التكنولوجيا. (ص. ٣٢)

ومن متطلبات العصر الحالي الذي سيطرت فيه التقنيات الحديثة مواطنين يتصفون بمواصفات خاصة ليتمكنوا من التعامل مع هذه التقنيات بالطريقة المثالية والمناسبة التي تنفعهم ولا تضرهم، فيجب أن يتمكنوا من الأمر معرفياً ليتمكنوا من التعامل معه بكفاءة ويستفيدوا من فوائده وخدماته، وكذلك إلمامه بضوابط استخدامها والمعايير الأخلاقية اللازمة للتعامل مع مصادرها وامكانياتها المختلفة، كي لا يقعوا في محظورات الاستخدام السيئ للتكنولوجيا والمسائلة القانونية،

وليتمكنوا من الوقاية من أخطارها وتأثيراتها السلبية عليهم (بالعبيد، ٢٠٢٢، ص. ١٨٣).

فيذكر القرني (٢٠٢١) مجموعة من مواصفات المواطن الرقمي والتي تؤهله للتعامل مع التكنولوجيا بشكل إيجابي:

- يلتزم بالأمانة الفكرية ومبادئها، فلا يجير على حقوق الآخرين.
- يدير وقته بشكل ممنهج، فلا يضيعه فيما لا يفيد، وينظمه في استخدامه للاتصالات الرقمية وتكنولوجيا الوسائط الرقمية.
- يحمي نفسه من أخطار وأضرار الانترنت، فيقف ضد تسلط الانترنت وسيطرته على عقله.
- يحمي نفسه ومعتقداته من تأثير الانترنت السلبي عليها، ومن المعتقدات والشائعات المختلفة المنتشرة عبر الانترنت.
- يحافظ على أمانه الشخصي وعلى ممتلكاته ومعلوماته الشخصية وحسابه الخاص ضد السرقة.
- يحترم رأي الآخرين ويترك لهم حرية التعبير في مختلف الموضوعات دون التعرض للنقاش الحاد والتمييز العنصري معهم. (ص. ٢٥٨)

وتحدد الباحثة أبرز صفات المواطن الرقمي في أنه مواطن يلتزم بالأمانة الفكرية والسلامة المنهجية والفكرية في تعاملاته الرقمية، يستخدم ويوظف التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات بشكل فعال، ويشارك في مختلف الأنشطة المجتمعية في المجتمع الرقمي، ويتواصل مع الآخرين من خلال مختلف وسائل التواصل التقنية، ويتحلى بالعديد من الصفات الأخلاقية والسلوكيات الحميدة

كاحترامه لآراء الآخرين وخصوصية الغير في المجتمع الرقمي ويحمي نفسه من أضرار التكنولوجيا الصحية والنفسية.

### مبادئ وأسس المواطنة الرقمية:

تتمثل مبادئ المواطنة الرقمية في ثلاثة محاور رئيسية وهي كما ذكرها عبد الله (٢٠٢٢):

**الأمن:** حيث تركز المواطنة الرقمية على توضيح أهمية منع المخاطر، وحماية النفس والآخرين.

**الحكمة:** وتهتم بإبراز أهمية التعلم مدى الحياة والبقاء على اطلاع دائم بالمفاهيم والمتغيرات المرتبطة بالعالم الافتراضي الرقمي، ومستوى تثقيف النفس والآخرين لاتخاذ القرارات المناسبة.

**التفاعل الاجتماعي:** ويدور حول محور أهمية ضرورة احترام النفس والآخرين في العالم الرقمي، وذلك بهدف تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية والتعاونية بين الأفراد في المجتمع الرقمي. (ص. ١٥٩)

### مراحل تنمية المواطنة الرقمية:

تتمثل مراحل تنمية المواطنة الرقمية في الأربعة مراحل التالية:

**أولاً: مرحلة الوعي:** ففي هذه المرحلة يتم تزويد الأفراد بالمعارف التي تؤهلهم ليصبحوا ملمين بالوسائل والتطورات التكنولوجية، وذلك بهدف التعرف على الاستخدامات غير المرغوبة للتكنولوجيا، فيصبح التثقيف أوسع وأكبر لكل ما يتعلق بالتكنولوجيا الرقمية، فيتعرف على المشكلات المرتبطة بالتكنولوجيا وكيفية مواجهتها والاستخدامات التي يقبلها المجتمع.

ثانياً: مرحلة الممارسة الموجهة: فبدون مرحلة الممارسة الموجهة لا يتمكن الممارسون من القدرة على استخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع على التحفيز للاكتشاف، فيمكنه التعرف على ما هو مناسب وما هو غير مناسب من الاستخدامات والسلوكيات المختلفة للتكنولوجيا.

ثالثاً: مرحلة النمذجة والقُدوة: وهي تعني بتوضيح النموذج للاستخدام المثالي للتكنولوجيا الرقمية، وتحديد السلوكيات المناسبة التي يجب اتباعها، فالكبار يحتاجون لان يكونوا نماذج جيدة لتطبيق المواطنة الرقمية ليتمكن الصغار من تقليدهم.

رابعاً: مرحلة التغذية الراجعة: ويتم ذلك من خلال تقديم النقد البناء للتمييز بين الطرق والوسائل التي يجب ان نستخدم بها هذه التكنولوجيا الرقمية، فيتم مناقشة هذه الطرق من خلال التأمل الذاتي للممارسة، لمعرفة مدى اقتراحهم من الممارسة الجيدة للتكنولوجيا الرقمية. (القرني، ٢٠٢١، ص. ٢٦٥)؛ (الصعيدى، ٢٠٢٢، ص. ٢٦٧)؛ (عباس، العيسى، ٢٠٢٢، ص. ١٢٢) وترى الباحثة أنه يمكن تطبيق معايير ومقاييس لقياس المواطنة الرقمية بعد مرحلة الممارسة الموجهة تقدم في ضوء نتائجها التغذية الراجعة.

#### أبعاد المواطنة الرقمية:

أبعاد المواطنة الرقمية هي مجموعة من المحددات والضوابط الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية ذات العلاقة بالتكنولوجيا، والتي توجه الفرد وتساعد على تحديد واختيار المعايير المناسبة للاستخدام المثالي اخلاقياً وامنياً. (طاهر، ٢٠٢٣، ص. ٨٧)

وتتمثل أبعاد المواطنة الرقمية في مجموعة المحددات الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية التي تمكن الفرد من استخدام وتوظيف التكنولوجيا بشكل سليم ونافع، إضافة للسير وفق السلوكيات والأخلاقيات الرقمية الصالحة خلال التعامل والتفاعل مع الآخرين أو مع المواقع والمنصات الرقمية المختلفة، وقد اتفقت مجموعة من الدراسات حول أبعاد المواطنة الرقمية التسعة والتي تتمثل فيما يلي:

### - الوصول الرقمي:

هو حق كفلته الكثير من الدول لمواطنيها، وهو ما يعني الوصول الرقمي واسع النطاق للإنترنت ومصادر المعلومات، بهدف تحقيق العدالة والمساواة الرقمية الكاملة، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في مجال استخدام التكنولوجيا أمام جميع أفراد المجتمع بلا استثناء. (العقاد، ٢٠١٧، ص. ٣٥)، فيمكن تعريف الوصول الرقمي بأنه المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع؛ حيث يمكن لعدد كبير من الناس التواصل مع بعضهم البعض، وتعتبر شبكات التواصل الاجتماعية هي مثال جيد جداً لتقنية الاتصال التفاعلية. (Jwaifell, 2018, p. 87)

كما يقصد بالوصول الرقمي منح وإتاحة فرص متكافئة بين الأفراد، من حيث إتاحة وتوفير التقنية والتكنولوجيا لجميع الأفراد، مما يؤهلهم ويجعلهم على أتم استعداد للدخول في العالم الرقمي والانخراط والاندماج فيه. (عباس، العيسى، ٢٠٢٢، ص. ١٢٤)، فالوصول الرقمي يعني المساواة في فرص التكنولوجيا المتاحة بين العاملين في المؤسسة، ولتحقيق المساواة الرقمية لابد من توافر الحقوق العادلة ودعم الوصول الرقمي (البعدي، الجماعي، ٢٠٢٣، ص. ١٧١).



ويهتم الوصول الرقمي بضمان المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، فعلى الرغم من إتاحة التقنيات الرقمية لعدد كبير من المجتمع بما يحقق لهم التواصل والتفاعل فيما بينهم، إلا أنه قد لا يمتلك العديد من الأفراد القدرة على الوصول إلى المجتمع الرقمي الجديد، وذلك قد يعود لاختلاف الأوضاع والمستويات الاجتماعية والاقتصادية بين الأفراد (بارعيده، الفيافي، ٢٠٢٢، ص. ٢٦١).

## ٤ - التجارة الرقمية:

وتتمثل في امتلاك الفرد للمهارات اللازمة في مجال البيع والشراء عبر الانترنت، والتعامل السليم والآمن مع مواقع الانترنت التجارية، فيوضح البعداني، والجماعي (٢٠٢٣) التجارة الرقمية بأنها عبارة عن عملية تبادل السلع والخدمات والمعلومات في الاقتصاد الرقمي، والذي يعتمد على توظيف التكنولوجيا في العمليات التجارية، لذا يجب أن يكتسب المواطن الرقمي المهارات اللازمة والأساليب الداعمة لهذه التعاملات من حيث الضوابط والقوانين التي تحكم هذه المعاملات التجارية. (ص. ١٧٢)

فالتجارة الرقمية عبارة عن تبادل تجاري بين طرفين أو عدة أطراف، وتتم المعاملات الإلكترونية من خلال الانترنت، ونتيجة لهذه التوسعات فيتحتم وضع الضوابط والقوانين التي تحكم هذه المعاملات التجارية الرقمية، حتى يتضح دور المواطنة الرقمية في هذا المجال. (القرني، ٢٠٢١، ص. ٢٦٠)

ويضيف البدوي، وعبد القادر (٢٠٢٢) أنه يقصد بالتجارة الرقمية بيع وشراء البضائع إلكترونياً، مع دعم وتوفير المعرفة والحماية اللازمة لهذه العملية في داخل المجتمع والعالم الرقمي، ويتم الاستعانة بمختلف محركات البحث للحصول على أفضل العروض في الشراء. (ص. ١٤٥)

## - الاتصالات الرقمية:

فيوفر محور الاتصال الرقمي إمكانية الوصول الفوري للآخرين والتواصل معهم بشكل لا مثيل له وفي تطور مستمر، بما يساهم في تعزيز التواصل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية. (البعدي، والجماعي، ٢٠٢٣، ص. ١٧١) ويقصد بالاتصال الرقمي تبادل المعرفة والمعلومات إلكترونياً، فعدم الوعي بخطورة هذا المكون للمواطنة الرقمية يجعل الشباب يقعون فريسة للمحرضين والمستغلين (Jwaifell, 2018, p. 87).

## - محو الأمية الرقمية:

حيث تهدف المواطنة الرقمية لتتقيد الأفراد ورفع درجة الوعي التكنولوجي لهم، في سبيل تنمية وتطوير مهاراتهم في مجال استخدام وتوظيف التكنولوجيا بما يتناسب مع احتياجاتهم، إضافة لرفع مستوى إدراكهم لأهمية توظيف واستخدام الحواسيب المحمولة والهواتف الذكية لإنجاز المهام المطلوبة، والتعرف على كيفية الاستفادة من إيجابيات التكنولوجيا وتجنب سلبياتها. (البعدي، والجماعي، ٢٠٢٣، ص. ١٧٢).

ويذكر البدوي، وعبد القادر (٢٠٢٢) أن محو الأمية الرقمية يعني تعلم الأساسيات الضرورية واللازمة في العالم الرقمي، والتي تتمثل في المتصفحات ومحركات البحث المختلفة ومهامها ووظيفتها، والبريد الإلكتروني وكيفية استخدامه، إضافة لتقييم المصادر والتعلم عبر الإنترنت. (ص. ١٤٤)

## - اللياقة الرقمية:

ويقصد باللياقة الرقمية " استخدام القواعد والمبادئ والقيم المشتركة ومعايير السلوك الحسن التي يجب أن تحكم كافة التعاملات الرقمية؛ ليتصرف المواطنون بتحضر مع الوسائل الرقمية." (بالعبيد، ٢٠٢٢، ص. ١٨٧)

ويتمثل في مجموعة المعايير والمتطلبات الأخلاقية والسلوكية المتعلقة بما يفعله المستخدمون عند التفاعل مع الأفراد أو الأدوات والتطبيقات في المجتمع الرقمي، وتتعلق قواعد السلوك الرقمي بسياسات الاستخدام المثالي والمقبول للتكنولوجيا. (بارعيدة، الفيافي، ٢٠٢٢، ص. ٢٦١)

## - القوانين الرقمية:

ويهتم بعد القوانين الرقمية بتحمل المسؤولية الإلكترونية عن الأعمال والأفعال؛ حيث إنه لا بد من تحديد المناسب من غير المناسب أو غير القانوني خلال التفاعل عبر الانترنت، فإن مستخدمي التكنولوجيا يجب أن يكونوا على وعي ودراية بقوانين وضوابط التكنولوجيا، ونتائج استخدامها بشكل خاطئ. (البدوي، وعبد القادر، ٢٠٢٢، ص. ١٤٥)

وتشير القوانين الرقمية للمسؤولية الإلكترونية عن مجمل الأقوال والأفعال التي يصدرها المستخدمون، فعليهم أن يكونوا على وعي ودراية بالاستخدام القانوني وغير القانوني للمعلومات المتاحة على الانترنت، وما هو مضاف لحقوق الملكية الفكرية واخلاق التأليف. (Jwaifell, 2018, p. 87)

## - الحقوق والمسؤوليات الرقمية:

وهي عبارة عن وعي الفرد بما ليديه من حقوق وما عليه من واجبات نحو المجتمع المحيط به خلال الاتصال الرقمي بالعالم المحيط به، وكيفية توظيفه للتكنولوجيا الرقمية. (القرني، ٢٠٢١، ص. ٢٦٣)

فيشير طاهر (٢٠٢٣) أن بعد الحقوق والمسؤوليات الرقمية يتمثل في مجموعة الحقوق التي يتمتع بها المواطنون الرقميون كالتخصيصية وحرية التعبير. (ص. ٨٨)، وقد تتمثل هذه المسؤوليات بالوعي بالقواعد والقوانين واللوائح وسياسات الاستخدام الإيجابي، فيجب على المواطن الرقمي الوعي بهذه المسؤوليات والإقرار بها. (البعداني، والجماعي، ٢٠٢٣، ص. ١٧٢)

## - الصحة والسلامة الرقمية:

ويعني هذا البعد بتوعية الأفراد بالتقيد بمعايير السلامة والصحة النفسية والجسدية عند استخدام التكنولوجيا الرقمية، وكذلك نشر الوعي والثقافة حول الاستخدام الصحي لها، والتقيد بالاستخدام المنطقي والرشيد للوسائط الرقمية. (بالعبيد، ٢٠٢٢، ص. ١٨٨)

فعلى المواطنين والمستخدمين الرقميين أن يكونوا على دراية ووعي بمدى الإجهاد الجسدي الذي يتعرضون له بسبب استخدامهم للإنترنت، فعليهم التحكم في استخدامهم للتكنولوجيا ولا يتركوا يصلون لمستوى الإفراط فيه لما له من تأثيرات صحية عليهم كالصداع والتوتر وإجهاد العين، والعديد من المشكلات الصحية الأخرى. (طاهر، ٢٠٢٣، ص. ٨٨)

## - الأمن الرقمي:

ويقصد بالأمن الرقمي إجراءات ضمان الحماية الإلكترونية للفرد وحماية معلوماته الشخصية، وعدم تمكين الآخرين من الوصول إلى المعلومات الشخصية دون إذنه، والتعريف بالمخاطر المترتبة على السماح للآخرين للوصول للمعلومات الشخصية لغيره. (البدوي، عبد القادر، ٢٠٢٢، ص. ١٤٥) فإن انتهاك الحقوق والبيانات الشخصية من خلال الفيروسات وبرامج التجسس يعتبر جريمة رقمية، لذلك فيجب ان يتعلم المواطنين الرقميين كيفية حماية أنفسهم وممتلكاتهم وملفاتهم من القرصنة والاختراق، وحماية البرمجيات والأجهزة. (Jwaifell, , 2018, p. 87) وقد أصدرت حكومة المملكة العربية السعودية -حفظها الله - عقوبات رادعة لمن ينتهك القوانين والأنظمة التي وضعت في مجال الحماية التقنية وذلك للحفاظ على الأمن الرقمي وتعزيز الرقابة الذاتية لدى الأفراد بشكل عام ولدى موظفي الدولة العاملين في المجال الإداري بشكل خاص كنظام مكافحة الجرائم المعلوماتية ونظام التعاملات الالكترونية ونظام حماية البيانات الشخصية.

وجدت الباحثة من خلال اطلاعها على الأدبيات المتعلقة بمعايير المواطنة الرقمية اتفاق أغلب الباحثين في المعايير التالية: الأمن الرقمي والصحة والسلامة الرقمية والحقوق والمسؤوليات الرقمية والقوانين الرقمية ومحو الأمية الرقمية والاتصالات الرقمية والتجارة الرقمية والوصول الرقمي واللياقة الرقمية (السلوك الرقمي)؛ واختلف الباحثين في اعتبارها ابعاد او معايير للمواطنة الرقمية وكذلك اختلف الباحثين في طريقة تقسيمها على الأبعاد أو المحاور وفق رؤية الباحث وموضوع بحثه.

## الدراسات السابقة:

سعت العديد من الدراسات والبحوث لدراسة المواطنة الرقمية مقارنة بالعديد من المتغيرات المختلفة، وبطرق وفي مجالات مختلفة، وستتناول الباحثة مجموعة من الدراسات التي كان لها علاقة بموضوع ومجال الدراسة، والتي تسهم في تدعيم قضية الدراسة، مع التعليق عليها وإبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بينهم ويتضح ذلك في مجموعة الدراسات التالية:

**دراسة شرف الدين (٢٠١٩)** بعنوان "أبعاد المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي"، يهدف البحث الى تحديد ابعاد المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، اعتمد الباحث على منهج الدراسات الوصفية التحليلية لتحديد أبعاد المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وتكونت القائمة النهائية من تسع أبعاد هم الإتاحة الرقمية، التجارة، الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي، وانبثق من هذه الأبعاد (٣٦).

**دراسة (XU, et al., 2018)** بعنوان "كفاءة الاتصال بين الأفراد والمواطنة الرقمية بين معلمي ما قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين في الصين"، وقد اهتمت الدراسة باستكشاف المواطنة الرقمية مع بعض المحددات السلوكية الوسيطة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩٠٥) معلمًا قبل الخدمة، وقد أظهرت النتائج أن ١٠ مهارات في مجال كفاءة الاتصال بين الأفراد كانت تنبؤية بإيجابية المواطنة الرقمية، كما تم تحديد كلا من التحكم البيئي والفورية في الاتصال لتكون أقوى عوامل تنبئ بالمواطنة الرقمية من بين المهارات التي تم فحصها، تؤكد هذه النتائج

نظريًا على أهمية مهارات الاتصال بين الأفراد في السلوك الوسيط وتوفر التوجيه العملي لتحسين المواطنة الرقمية للمعلمين قبل الخدمة.

دراسة (Mahadir, et al., 2021) بعنوان "مهارات المواطنة الرقمية بين

طلاب المرحلة الجامعية في ماليزيا: دراسة أولية"، وقد هدفت الدراسة إلى فحص مستوى مهارات المواطنة الرقمية بين الطلاب الجامعيين في جامعة سلطان إدريس التعليمية، بيرك، ماليزيا. ركزت الدراسة على ثلاث متغيرات فرعية لمهارات المواطنة الرقمية وهي: الرفاهية عبر الإنترنت، والتعلم عبر الإنترنت، والأمان عبر الإنترنت، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان تم تطبيقه على عينة مكونة من (١٠٠٠) طالب جامعي من تسع كليات مختلفة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى الطلاب تقدر بالمستوى العالي.

دراسة بالعبيد (٢٠٢٢) والتي كانت بعنوان " تصور مقترح لدور

الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء بعض متطلبات العصر الرقمي وتحدياته"، وقد هدفت هذه الدراسة لقياس درجة وعي طلبة الجامعة بالمواطنة الرقمية، ووضع تصور مقترح في ضوء نتائج الدراسة تضمن إطار عمل لتفعيل دور الجامعات في تنمية وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات وتحديات العصر الرقمي. استخدمت الدراسة استبانة لقياس درجة وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الدراسة الاستطلاعية، وقد كانت أبرز النتائج أن درجة وعي الطلاب بالمواطنة الرقمية "مرتفعة جدا"، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث، وكذلك بين متوسطات درجات طلاب الكليات النظرية والعملية على إجمالي مقياس الوعي بالمواطنة الرقمية.

دراسة الخمايسة (٢٠٢٢) بعنوان " درجة وعي الموظفين العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة التعليمية بمفهوم المواطنة الرقمية"، وقد هدفت الدراسة للتعرف على درجة وعي الموظفين العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة التعليمية بمفهوم المواطنة الرقمية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الدراسة مقياس مطور لقياس درجة وعي الموظفين بمفهوم المواطنة الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) موظف من مختلف الأقسام الإدارية في مديرية التربية والتعليم بمنطقة الطفيلة التعليمية، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج والتي أهمها: مستوى استجابات العينة على فقرات المقياس كانت متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة في الدرجة الكلية لمفهوم المواطنة الرقمية تعزي لمتغيرات (الجنس - المؤهل التعليمي - التفاعل بين المؤهل التعليمي والجنس).

دراسة (Sakorn, 2022) بعنوان "تقييم الكفاءة الذاتية للمواطنة الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة"، وقد هدفت الدراسة إلى تقييم الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة في استخدام تكنولوجيا الحاسوب في العصر الرقمي كمواطنين رقميين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، كانت العينات عبارة عن (٦١٥) معلمًا قبل الخدمة من مجموع (٣٠٩٣) طالبًا في كلية التربية، جامعة رجبهاث مها ساراخام، بتايلاند. وكانت العينات من ٢٠ تخصصًا بالكلية. تمثلت الأداة في الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى شرح طبيعة معتقدات المعلمين المحتملين واستعدادهم لتطوير أنفسهم كأعضاء في عالم رقمي، كما يُظهر أن معلمي ما قبل الخدمة وفق تقسيمات اجتماعية واقتصادية معينة يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية للمواطنة الرقمية.



**دراسة البدوي وعبد القادر (٢٠٢٢)** بعنوان " دور القيادات الإدارية في تعزيز ممارسات المواطنة الرقمية لدى الإداريين في ضوء مدخل القيادة الأخلاقية"، وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة تعزيز القيادات الإدارية لممارسات المواطنة الرقمية لدى الإداريين والدور الذي يلعبه مدخل القيادة الأخلاقية في تعزيز القيادات الإدارية لممارسات المواطنة الرقمية لدى الإداريين بكلية التربية جامعة الإسكندرية والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحقق من ممارسة مجالات المواطنة الرقمية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وأداة الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) من الإداريين بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج وأهمها: أن واقع ممارسة أبعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظر الإداريين جاءت بتقدير متوسط، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات الاستجابات تبعاً لمتغير النوع، وبتغير عدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق في متوسطات الاستجابات لعينة الدراسة تبعاً لمتغيرات المؤهل التعليمي، عدد الدورات التي حصل عليها.

**دراسة البعداني والجماعي (٢٠٢٣)** بعنوان " تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية"، والتي هدفت لتقديم تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين في اليمن من القيادات الإدارية والإشرافية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتطوري، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع البحث من جميع العاملين في إدارة التربية والتعليم في محافظة إب البالغ عددهم (٢٧٦) فرد، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (٢٨) فرد وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: تدني واقع توفر قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين التربويين من

وجهة نظر العينة؛ حيث جاءت بدرجة منخفضة، بالنسبة لدرجة الأهمية فقد ارتفع المتوسط الإجمالي العام لموافقة العينة على أهمية قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي، إذ جاءت بدرجة مرتفعة، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى العاملين في المجال التربوي في اليمن من القيادات الإدارية والإشرافية.

**دراسة ريهام محمد (٢٠٢٣)** بعنوان "بناء مقياس للوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة"، وقد هدفت الدراسة إلى بناء أداة لقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية من طلاب جامعة بنها بلغت (٢٨٠) طالباً تم اختيارهم بشكل عشوائي من ثمان كليات بجامعة بنها بواقع أربع كليات إنسانية وأربع كليات تطبيقية، تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ إلى ٢٤ عاماً بمتوسط يبلغ (٢١,٢٤) وانحراف معياري يساوي (٠,٨٩٥)، وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية بواقع (٣٦) عبارة، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي والاطمئنان لنتائجه والثوق فيها، وقد تكون في صورته النهائية من (٣٣) عبارة.

### التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد ما تم عرضه من مجموعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، فسيتم التعقيب عليها ومقارنتها بما تهدف إليه الدراسة الحالية وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهم، وتوضح أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيما يلي:

- هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أبعاد المواطنة الرقمية والتوصل إلى معايير ومؤشرات قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية وفق أبعاد المواطنة الرقمية وقد تشابهت مع دراسة شرف الدين (٢٠١٩) في

هدف الكشف عن أبعاد المواطنة الرقمية ودراسة ريهام محمد (٢٠٢٣) في بناء مقياس مع اختلاف الغرض منه في الدراستين

- من حيث المنهج البحثي: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الوثائقي وأسلوب مسح الخبراء بهدف الوصول إلى اجماع الخبراء على معايير التصور المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى طالبات الجامعات السعودية، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد اختلفت في منهجها مع الدراسات السابقة.

- من حيث عينة الدراسة: الدراسة الحالية عينة قصدية، من الخبراء والمختصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي وقد تشابهت عينة دراسة شرف الدين (٢٠١٩) مع الدراسة الحالية واختلفت مع باقي الدراسات السابقة.

- من حيث أدوات الدراسة: أداة الدراسة الحالية هي إستبانة بهدف الوصول الى معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية، وتشابهت الدراسات السابقة كدراسة (Mahadir, et al., 2021)، ودراسة بالعبيد (٢٠٢٢)، ودراسة (Sakorn, 2022)، ودراسة البعداني والجماعي (٢٠٢٣)، ودراسة البدوي وعبد القادر (٢٠٢٢) ودراسة (XU, et al., 2019)، ودراسة مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة الاستبانة مع اختلاف الهدف من استخدامها، بينما اختلفت دراسة الخمايسة (٢٠٢٢) مع الدراسة الحالية في اختيار الأداة المناسبة لها والتي تمثلت في مقياس مطور لقياس درجة وعي الموظفين بمفهوم المواطنة الرقمية.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي والمقصود به "الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم

التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث " (العساف، ١٤٢٧ هـ: ص ٢٠٦) وذلك للكشف عن ابعاد المواطنة الرقمية وتحديد عباراتها، وقد تم في الدراسة استخدام أسلوب مسح الخبراء بهدف الوصول إلى اجماع الخبراء على معايير التصور المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية و الذي يعرفه (العيسوي، ٢٠٠٠م) . بأنه: أسلوب من أساليب المسوح في الدراسات المستقبلية يتم فيه استطلاع رأي أو توقعات عينة من الأفراد، سواء من خلال استبيان يرسل بالبريد، أو يتم تعبئته عن طريق المقابلة الشخصية أو الاتصال، وتكون مرة واحدة وذلك لتحكيم التصور المقترح (ص ٢٠) كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والذي عرّفه العساف (٢٠٠٦م) بأنه " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد البحث أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط"، لإجراء الدراسة الميدانية (ص ٢٠٨) على الموظفين الإداريين بهدف قياس صدق وثبات المعيار .

### مجتمع وعينة الدراسة:

نظراً لطبيعة البحث الحالي ومتطلبات تطبيق أسلوب مسح الخبراء، تم الاعتماد على عينة قصدية، من الخبراء والمختصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية برتبة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) استهدفت (٢٥) خبيراً وحصلت الباحثة على موافقة (٢٠) منهم للاستمرار والمشاركة في التطبيق باعتبارهم مجتمع وعينة البحث جدول (١)، وتم التأكد من صدق وثبات بناء المعيار المقترح بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم بتطبيق المعيار على عينة استطلاعية، اشتملت على (٥٣) موظف وموظفة إدارية

في الجامعات السعودية ، كما تم تطبيق المنهج الوثائقي بالجمع الدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث ،ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث .

جدول (١) توزيع خبراء الدراسة حسب الرتبة العلمية

النسبة (%)	التكرار	الرتبة العلمية
٢٠%	٤	أستاذ
٦٥%	١٣	أستاذ مشارك
٥%	١	أستاذ مساعد
١٠%	٢	دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي
١٠٠%	٢٠	المجموع

#### أداة الدراسة:

استبانة وزعت على خبراء الدراسة بهدف الوصول إلى معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية.

#### بناء أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك الاطلاع على الدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة توفيرها، والمرتبطة بموضوع ومتغيرات الدراسة تم بناء أداة الدراسة الاستبانة بهدف الوصول إلى (معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية). وفيما يلي عرض لكيفية بنائها:

- تم بناء أداة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بأبعاد المواطنة الرقمية وعناصرها ومراحل تنميتها ومبادئها ومواصفات من يتصف بها، وكذلك الرجوع الى الدراسات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية وطرق قياسها وتحليل مضمونها الى معايير ومؤشرات مرتبطة بأبعاد (ثلاث) أساسية، تم في ضوءها اقتراح

المعايير التسعة وكتابة المؤشرات المنبثقة منها وعددها (خمسون) مؤشراً وستظهر الدراسة المعايير ومؤشراتها بالشكل النهائي بناءً على درجة موافقة عينة الدراسة من الخبراء على ذلك واشتملت الأداة في مقدمتها على البيانات الأولية والتي انقسمت الى البيانات الأولية للموظف/الإدارية والتي اشتملت على (سنة) عبارات والخبرات في مجال تقنية المعلومات تكونت من (ثلاثة) عبارات وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات خبراء الدراسة والجدول رقم (٢) يوضح درجة الموافقة والمتوسط، و تم عرضها بعد ذلك على خبراء الدراسة.

جدول (٢) درجة الموافقة والمتوسط

المتوسط	درجة الموافقة
٣ - ٢,٣٤	موافق
٢,٣٣ - ١,٦٧	محايد
١,٦٦ - ١	غير موافق
١,٦٦ - ١	غير موافق

صدق أداة الدراسة:

### الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه، قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك للحكم على أداة الدراسة وتصويبها؛ ولأغراض معرفة آراء العينة لمدى موافقتهم على المعايير والمؤشرات الواردة في كل بعد من أبعاد المعيار تم تحويل أبعاد المعيار والمعايير والمؤشرات الى استبانة صممت الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الثلاثي جدول(٢) وتراوحت نسبة الاتفاق بين خبراء الدراسة على صلاحية أبعاد ومعايير ومؤشرات الدراسة بين (٧٩% - ١٠٠%)، وتم استخدام معادلة

لوش لتقدير صدق كل أبعاد ومعايير ومؤشرات الدراسة كما يلي (درجة صدق المفردة من قِبَل المحكمين) = عدد المحكمين الذين اتفقوا على المفردة - (٠,٥) عدد المحكمين ÷ ٠,٥ عدد المحكمين، حيث يتراوح الحد الأدنى لصدق البنود بين (٠,٧٩ - ١). وتم انتقاء بنود أداة الدراسة، حتى تم التوصل إلى أداة الدراسة في صورتها النهائية.

### إجراءات تطبيق الدراسة:

- ١- تم الرجوع الى الادب النظري والدراسات ذات الصلة بتحكيم البحوث التربوية وتحليل مضمونها إلى العناصر الأساسية وتحديد الأبعاد والمعايير والمؤشرات لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية
- ٢- تم عرض الأبعاد والمعايير والمؤشرات المقترحة على خبراء الدراسة وبعد الحصول على استجابات الخبراء وتحليل استجابات الخبراء احصائيا اعتمدت الدراسة المحك المعياري لنسبة الاتفاق المقبولة (٨٠%)، وذلك نظراً لتقارب آراء الخبراء حيال أبعاد ومؤشرات المواطنة الرقمية مما يشير الى حصولها على نسب موافقة مرتفعة نسبياً.
- ٣- بعد ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة من الموظفين الإداريين والموظفات الإداريات في الجامعات السعودية وعددهم ٥٣ موظف وموظفة إدارية وتحديد نسبة مناسبة المعيار لما وضع له.

### الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- ١- معامل الفاكرونباخ لحساب ثبات الأداة.
- ٢- التجزئة النصفية لحساب ثبات الأداة.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

- ٤- التكرارات والنسبة المئوية لوصف خبراء الدراسة.
- ٥- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات خبراء الدراسة.
- ٦- معادلة لوش لتقدير صدق كل بند من بنود الدراسة.

### نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد الانتهاء من اعداد المعيار المقترح، وتطبيق الأداة على عينة الدراسة وفيما يلي عرض لذلك:

- نتائج السؤال الأول: ما أبعاد معيار قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية؟

تم التوصل إلى ابعاد المواطنة الرقمية للمعيار من خلال الوثائق التي توصلت لها الباحثة وذلك بالاطلاع على المصادر الأولية والثانوية (الكتب، والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة) وتحديد ماله ارتباط بموضوع البحث وتقييم المعلومات للتأكد من صحة المصدر وصحة المحتوى وتحليلها؛ توصلت الباحثة الى تحديد أبعاد ومعايير ومؤشرات المعيار كما يلي:

١- البيانات الأولية للموظف/ة الإدارية وانقسمت إلى البيانات الشخصية (ست عبارات) والخبرات في مجال تقنية المعلومات (ثلاث عبارات)؛ وتم استبعاد العبارات التي تقل نسبة اتفاق الخبراء عليها عن ٨٠% لتصبح البيانات الأولية للموظف/ة الإدارية (ست عبارات) انقسمت إلى البيانات الشخصية (ثلاث عبارات) والخبرات في مجال تقنية المعلومات (ثلاث عبارات).



٢- من خلال اطلاع الباحثة وتحليلها للوثائق التي توصلت إليها تم تحديد الأبعاد بثلاثة ابعاد مناسبة في صياغتها مع طبيعة عمل الموظفة الإدارية كما تم إعادة صياغة المعايير والمؤشرات لتناسب مع ذلك؛ فعلى سبيل المثال استبعدت التجارة الرقمية بمعيار لإعلانات والمنشورات الرقمية واستبعد معيار محور الأمية الرقمية بالتطوير والتدريب.

٣- الأبعاد المعيارية: البعد الأول الإمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية تفرع منها ثلاثة معايير وهي الوصول الرقمي والسلوك الرقمي والقانون الرقمي، البعد الثاني المهارات الرقمية وتفرع منها ثلاثة معايير وهي الاتصال الرقمي والتطوير والتدريب الرقمي والإعلانات والمنشورات الرقمية والبعد الثالث الحماية والحقوق وتفرع منها ثلاثة معايير الحقوق والواجبات الرقمية والصحة والسلامة الرقمية والأمن الرقمي.

٤ - المعايير: وهي الوصول الرقمي (ستة) مؤشرات ولمعيار السلوك الرقمي (سبعة) مؤشرات ولمعيار القانون الرقمي (خمسة) مؤشرات ولمعيار الاتصال الرقمي (خمسة) مؤشرات ولمعيار التطوير والتدريب (ستة) مؤشرات ولمعيار الإعلانات والمنشورات الرقمية (خمسة) مؤشرات ولمعيار الحقوق والواجبات الرقمية (خمسة) مؤشرات ولمعيار الصحة والسلامة الرقمية (ستة) مؤشرات ولمعيار الأمن الرقمي (خمسة) مؤشرات.

- نتائج السؤال الثاني: ما معايير ومؤشرات قياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المعيار المقترح وفيما يلي عرض تقديرات عينة الدراسة:

– أولاً: البيانات الأولية للموظف/ة الإدارية:

جدول (٣) يبين رأي خبراء الدراسة حول البيانات الشخصية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	الاسم الرباعي:	١,٦٠	٠,٩٤٠	٥٣,٣%	٦
٢	الكلية /القسم/الإدارة:	٢,٩٠	٠,٤٤٧	٩٦,٧%	١
٣	دورات تدريبية /دبلومات مهنية في مجال تقنية المعلومات والحاسب الآلي:	٢,٨٠	٠,٦١٥	٩٣,٣%	٢
٤	الرقم الوظيفي:	٢	١,٠٢	٦٦,٧%	٥
٥	تاريخ التعيين:	٢,٢٠	١,٠٠٥	٧٣,٣%	٤
٦	المسمى الإداري:	٢,٥٠	٠,٨٨٨	٨٣,٣%	٣

المتوسط الحسابي العام = ٢,٣٣ ، النسبة عامة (%) = ٧٧,٧% ، الانحراف المعياري العام = ٠,٦٠٢

يتضح من الجدول (٣) يتضح لنا أن عبارات البيانات الشخصية تترتب وفق الترتيب التالي:

- ١-الكلية /القسم/الإدارة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) بنسبة (٩٦,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.
  - ٢-دورات تدريبية /دبلومات مهنية في مجال تقنية المعلومات والحاسب الآلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٠) بنسبة (٩٣,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.
  - ٣-المسمى الإداري حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٠) بنسبة (٨٣,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.
  - ٤-تاريخ التعيين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٠) بنسبة (٧٣,٣%) أي أن أفراد العينة محايدين على ذلك.
  - ٥-الرقم الوظيفي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢) بنسبة (٦٦,٧%) أي أن أفراد العينة محايدين على ذلك.
  - ٦-الاسم الرباعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٦٠) بنسبة (٥٣,٣%) أي أن أفراد العينة غير موافقين على ذلك.
- ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٣٣) بنسبة (٧٧,٧%) أي أن أفراد العينة محايدين على عبارات هذا المحور.
- وبناءً على نسبة الموافقة المؤشرات المعيار قامت الباحثة بحذف ما تقل نسبته عن ٨٠% وهي تاريخ التعيين والرقم الوظيفي والاسم الرباعي وترى الباحثة ان سبب هذه النتيجة هو الحفاظ على خصوصية الشخص وضمان تجاوبه أثناء تطبيق المعيار عليه.

جدول (٤) يبين رأي خبراء الدراسة حول الخبرات في مجال تقنية المعلومات

م	العبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	سنوات الخبرة في التعامل مع أنظمة وبرمجيات الحاسب الآلي:	٢,٩٠	٠,٤٤٧	%٩٦,٧	١م
٢	مسميات برامج أنظمة الحماية من الفيروسات وبرامج التجسس التي تستخدمها الموظفة:	٢,٧٠	٠,٧٣٢	%٩٠	٣
٣	دورات تدريبية /دبلومات مهنية في مجال تقنية المعلومات والحاسب الآلي:	٢,٩٠	٠,٤٤٧	%٩٦,٧	١م
المتوسط الحسابي العام = ٢,٨٣ ، النسبة عامة (%) = ٩٤,٣% ، الانحراف المعياري العام = ٠,٤٧٧					

من الجدول (٤) يتضح لنا أن عبارات الخبرات في مجال تقنية المعلومات تترتب وفق الترتيب التالي:

١- سنوات الخبرة في التعامل مع أنظمة وبرمجيات الحاسب الآلي، ودورات تدريبية /دبلومات مهنية في مجال تقنية المعلومات والحاسب الآلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) بنسبة (٩٦,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- مسميات برامج أنظمة الحماية من الفيروسات وبرامج التجسس التي تستخدمها الموظفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٠) بنسبة (٩٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٨٣) بنسبة (٩٤,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وقد يُعزى حصول هذه البيانات على نسبة (٩٤,٣%) الى أن الخبرة في مجال تقنية المعلومات يبنى عليها استجابات الموظفين الإداريين على مؤشرات المعيار.

### – البعد الأول: الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية:

المعيار الأول: الوصول الرقمي:

جدول (٥) يبين رأي خبراء حول معيار الوصول الرقمي

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	لدى الموظف/ة الإدارية/ة معلومات حول مفهوم الوصول الرقمي	٢,٩٠	٠,٤٤٧	%٩٦,٧	٦
٢	يستطيع الموظف/ة الإدارية/ة استخدام محركات البحث والمتصفحات بأنواعها على الإنترنت	٣	٠	%١٠٠	١٢
٣	يحتفظ الموظف/ة الإدارية/ة بطرق التواصل مع الإدارات رقمياً	٣	٠	%١٠٠	١٢
٤	الإلمام الموظف/ة الإدارية/ة ببرامج تسهل له الوصول لما تتطلبه بيئة العمل	٣	٠	%١٠٠	١٢
٥	يعرف الموظف/ة الإدارية/ة حدود ما يصل اليه من ملفات رقمية تتعلق بعملة داخل الجامعة	٣	٠	%١٠٠	١٢
٦	لا يطلع الموظف/ة الإدارية/ة على المعلومات المحفوظة على أجهزة الآخرين إلا بموافقتهم	٣	٠	%١٠٠	١٢
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٨ ، النسبة عامة (%) = ٩٩,٣% ، الانحراف المعياري العام = ٠,٠٧٤					

يتضح من الجدول (٥) أن عبارات معيار الوصول الرقمي تترتب وفق الترتيب التالي:

١- يستطيع الموظف/ة الإدارية استخدام محركات البحث والمتصفحات بأنواعها على الإنترنت، ويحتفظ الموظف/ة الإدارية/ة بطرق التواصل مع الإدارات رقمياً، وإلمام الموظف/ة الإدارية/ة ببرامج تسهل له الوصول لما تتطلبه بيئة العمل، ويعرف الموظف/ة الإدارية/ة حدود ما يصل إليه من ملفات رقمية تتعلق بعملة داخل الجامعة، ولا يطلع الموظف/ة الإدارية/ة على المعلومات المحفوظة على أجهزة الآخرين إلا بموافقتهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- لدى الموظف/ة الإدارية/ة معلومات حول مفهوم الوصول الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) بنسبة (٩٦,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك. ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٨) بنسبة (٩٩,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كافة أعمال الموظفين الإدارية تعتمد على مدى قدرتهم على الوصول الرقمي وأن القدرة على الوصول الرقمي تختلف من شخص إلى آخر حيث ذكر كلاً من بارعيده والفيافي (٢٠٢٢، ص. ٢٦١) أن الوصول الرقمي بضمان المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، فعلى الرغم من إتاحة التقنيات الرقمية لعدد كبير من المجتمع بما يحقق لهم التواصل والتفاعل فيما بينهم، إلا أنه قد لا يمتلك العديد من الأفراد القدرة على الوصول إلى المجتمع الرقمي الجديد، كما يتضح أن النسبة العامة لهذه الدراسة لمعيار الوصول الرقمي أعلى من النسبة العامة لدراسة ريهام محمد (٢٠٢٣).

– المعيار الثاني: السلوك الرقمي:

جدول (٦) يبين رأي خبراء الدراسة حول معيار السلوك الرقمي

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يحترم الموظف/ة الإدارية الإدارات العليا وزملائهم وأعضاء هيئة التدريس في تعاملاتهم الإلكترونية	٣	٠	١٠٠%	١م
٢	يتمتع الموظف/ة الإدارية عن استخدام الإنترنت المخصص لبيئة العمل لأغراض شخصية	٣	٠	١٠٠%	١م
٣	يشارك الموظف/ة الإدارية زملائه للمعلومات الإلكترونية والبرمجية التي تساعدهم في أداء أعمالهم في حدود ما هو مصرح به من إدارة الجامعة	٣	٠	١٠٠%	١م
٤	يتعامل الموظف/ة الإدارية/ة بكفاءة مع السلوكيات السيئة التي تصدر من بعض الأفراد خلال الاجتماعات الرقمية او الرسائل الالكترونية	٢,٩٠	٠,٤٤٧	٩٦,٧%	٥م
٥	يسيطر الموظف/ة الإدارية/ة على انفعالاتهم خلال التعاملات الرقمية في بيئة العمل	٢,٩٠	٠,٤٤٧	٩٦,٧%	٥م
٦	يتجنب الموظف/ة الإدارية/ة اتلاف ملفات زملائه الرقمية دون إذن وموافقة رسمية	٢,٨٠	٠,٦١٥	٩٣,٣%	٧
٧	يحرص الموظف/ة الإدارية/ة على الاستخدام الأخلاقي والأمن للتقنيات الرقمية.	٣	٠	١٠٠%	١م
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٤ ، النسبة عامة (%) = ٩٨% ، الانحراف المعياري العام = ٠,١٩٤					

يتضح من الجدول (٦) يتضح لنا أن عبارات معيار السلوك الرقمي تترتب وفق الترتيب التالي:

١- يحترم الموظف/ة الإدارية الإدارات العليا وزملائهم وأعضاء هيئة التدريس في تعاملاتهم الإلكترونية، ويتمتع الموظف/ة الإدارية/ة عن استخدام الإنترنت المخصص لبيئة العمل لأغراض

شخصية، ويشارك الموظف/ة الإداري/ة زملائه للمعلومات الإلكترونية والبرمجية التي تساعدهم في أداء أعمالهم في حدود ما هو مصرح به من إدارة الجامعة، ويحرص الموظف/ة الإداري/ة على الاستخدام الأخلاقي والأمن للتقنيات الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- يتعامل الموظف/ة الإداري/ة بدكاء مع السلوكيات السيئة التي تصدر من بعض الأفراد خلال الاجتماعات الرقمية او الرسائل الالكترونية، ويسيطر الموظف/ة الإداري/ة على انفعالاتهم خلال التعاملات الرقمية في بيئة العمل حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) بنسبة (٥٩٦,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٣- يتجنب الموظف/ة الإداري/ة اتلاف ملفات زملائه الرقمية دون إذن وموافقة رسمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٠) بنسبة (٥٩٣,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٤) بنسبة (٥٩٨%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة الى أهمية السلوك الرقمي للموظف الإداري نظراً لطبيعة عمله التي تتطلب منه تعاملات الكترونية رسمية مع مختلف كليات واقسام الجامعة وأيضاً التعاملات الإلكترونية خارج الجامعة ومما يؤكد على أهمية هذا المعيار ماورد في نتائج دراسة البدوي وعبد القادر (٢٠٢٢) حصول معيار السلوك الرقمي على المتربة الأولى بين المعايير الأخرى حيث أكد الملاح (٢٠١٧) أن من مواصفات المواطن الرقمي بأنه شخص لديه وعي ومعرفة بالتكنولوجيا، ولديه القدرة على تطبيق تلك المعرفة لسلوكيات وأفعال، ويمكنه التعامل من خلال هذه المعارف بشكل لائق مع التكنولوجيا نفسها أو مع الآخرين عبر التكنولوجيا.



## – المعيار الثالث: القانون الرقمي:

جدول (٧) يبين رأي خبراء الدراسة حول معيار القانون الرقمي

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يحافظ الموظف/ة الإدارية/ة على اسرار التعاملات الإلكترونية	٣	٠	%١٠٠	١م
٢	الموظف/ة الإدارية/ة على اطلاع بكافة أنظمة الحماية والجرائم والتعاملات الرقمية في المملكة العربية السعودية (نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، نظام حماية البيانات الشخصية، نظام التعاملات الرقمية)	٣	٠	%١٠٠	١م
٣	يحرص الموظف/ة الإدارية/ة على تنمية وعيه حول قانونية تعاملاته الإلكترونية داخل بيئة العمل الجامعي.	٣	٠	%١٠٠	١م
٤	يحافظ الموظف/ة الإدارية/ة على المعلومات الشخصية للأفراد داخل الجامعة	٣	٠	%١٠٠	١م
٥	يعرف الموظف/ة الإدارية/ة طرق الإبلاغ عن أي عمل غير نظامي الكتروني داخل بيئة العمل الجامعي	٣	٠	%١٠٠	١م
المتوسط الحسابي العام = ٣، النسبة عامة (%) = %١٠٠، الانحراف المعياري العام = ٠					

يتضح من الجدول (٧) يتضح لنا أن عبارات معيار القانون الرقمي تترتب وفق الترتيب التالي:

١- يحافظ الموظف/ة الإدارية/ة على اسرار التعاملات الإلكترونية، والموظف/ة الإدارية/ة على اطلاع بكافة أنظمة الحماية والجرائم والتعاملات الرقمية في المملكة العربية السعودية (نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، نظام حماية البيانات الشخصية، نظام التعاملات الرقمية)، ويحرص الموظف/ة الإدارية/ة على تنمية وعيه حول قانونية تعاملاته الإلكترونية داخل بيئة العمل

الجامعي، ويحافظ الموظف/ة الإدارية/ة على المعلومات الشخصية للأفراد داخل الجامعة، ويعرف الموظف/ة الإدارية/ة طرق الإبلاغ عن أي عمل غير نظامي الكتروني داخل بيئة العمل الجامعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور. وذكر (Jwaifell, 2018, p. 87) بأن القوانين الرقمية تشير للمسؤولية الإلكترونية عن مجمل الأقوال والأفعال التي يصدرها المستخدمون، فعليهم أن يكونوا على وعي ودراية بالاستخدام القانوني وغير القانوني للمعلومات المتاحة على الانترنت، وما هو مضاف لحقوق الملكية الفكرية واخلاق التأليف. وعليه تعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان المام الموظف والموظفة الإدارية بالقوانين الرقمية يساهم في حفظ حقة وحق غيره.

ـ ترتيب معايير الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية:

جدول (٨) يبين ترتيب معايير بعد الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	الوصول الرقمي	٢,٩٨	٠,٠٧٤	٩٩,٣%	٢
٢	السلوك الرقمي	٢,٩٤	٠,١٤٩	٩٨%	٣
٣	القانون الرقمي	٣	٠	١٠٠%	١
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٧ ، النسبة عامة (%) = ٩٩% ، الانحراف المعياري العام = ٠,٠٦١					

يتضح من الجدول (٨) يتضح لنا أن معايير بعد الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية تترتب وفق الترتيب التالي:

١- القانون الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- الوصول الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٨) بنسبة (٩٩,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٣- السلوك الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٤) بنسبة (٩٨%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٧) بنسبة (٩٩%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وترى الباحثة ان حصول القانون الرقمي على أعلى نتيجة في بعد الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية قد يكون ناتج عن طبيعة عمل الجامعة كمنظمة رسمية تتطلب من منسوبيها الإلمام بالقوانين والأنظمة الرقمية.

#### – البعد الثاني: المهارات الرقمية/المعيار الرابع: الاتصال الرقمي:

جدول (٩) يبين رأي خبراء الدراسة حول معيار الاتصال الرقمي

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يحرص الموظف/ة الإدارية/ة على الانصات الجيد خلال الاجتماعات الرقمية السمعية والبصرية.	٣	٠	%١٠٠	١م
٢	لا يقاطع الموظف/ة الإدارية/ة الاخرين اثناء الاجتماعات السمعية والبصري	٣	٠	%١٠٠	١م
٣	يتقن الموظف/ة الإدارية/ة استخدام وسائل التواصل الإلكترونية داخل بيئة العمل الجامعي	٣	٠	%١٠٠	١م
٤	يتم تواصل الموظف/ة الإدارية/ة بالطرق الرسمية المعتمدة من إدارة الجامعة	٣	٠	%١٠٠	١م
٥	يوظف الموظف/ة الإدارية/ة التقنية بصورة إيجابية للتواصل في بيئة العمل الجامعي	٣	٠	%١٠٠	١م

المتوسط الحسابي العام = ٣ ، النسبة عامة (%) = %١٠٠ ، الانحراف المعياري العام = ٠

يتضح من الجدول (٩) يتضح لنا أن عبارات معيار الاتصال الرقمي تترتب وفق الترتيب التالي:

يحرص الموظف/ة الإدارية/ة على الانصات الجيد خلال الاجتماعات الرقمية السمعية والبصرية، ولا يقاطع الموظف/ة الإدارية/ة الاخرين اثناء الاجتماعات السمعية والبصري، ويتقن الموظف/ة الإدارية/ة استخدام وسائل التواصل الإلكترونية داخل بيئة العمل الجامعي، ويتم تواصل الموظف/ة الإدارية/ة بالطرق الرسمية المعتمدة من إدارة الجامعة، ويوظف الموظف/ة الإدارية/ة التقنية بصورة إيجابية للتواصل في بيئة العمل الجامعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وترى الباحثة ان هذه النتيجة قد تكون بسبب ما يتطلبه عمل الجامعة من التواصل التقني المستمر مما يتوجب معه المام الموظف الإداري بمهارات هذا النوع من الاتصال حيث أكدت دراسة العتيبي والربيع (٢٠٢٢) في نتائجها على أهمية التعريف بمستجدات تقنية المعلومات والاتصالات وتدريب الأفراد على كيفية استخدام التقنيات.

– المعيار الخامس: التطوير والتدريب الرقمي:

جدول (١٠) يبين رأي خبراء الدراسة حول معيار التطوير والتدريب الرقمي

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يستطيع الموظف/ة الإدارية/ة إنجاز المعاملات الإلكترونية بيسر وسهولة	٢,٥٠	٠,٦١٥	٨٣,٣%	٦
٢	يسعى الموظف/ة الإدارية/ة إلى تطوير ذاته في أنظمة وبرامج الحاسب التي يتطلبها العمل	٣	٠	١٠٠%	١٢

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
٣	يلتحق الموظف/ة الإدارية بالدورات التدريبية التي توفرها الجامعة للموظفين الإداريين في مجالات الحاسب وبرامجه التي تسهل عليه أداء مهامه الإدارية	٣	٠	%١٠٠	١م
٤	يصل الموظف/ة الإدارية للمعلومات عن طريق أنظمة الحاسب يبسر وسهولة	٢,٨٠	٠,٦١٥	%٩٣,٣	٥
٥	لدى الموظف/ة الإدارية إلمام بكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهه في مكونات الحاسب البرمجية والمادية.	٣	٠	%١٠٠	١م
٦	ينجز الموظف/ة الإدارية المعاملات الإلكترونية التي يتطلبها العمل يبسر وسهولة	٢,٩٠	٠,٤٤٧	%٩٦,٧	٤
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩١ ، النسبة عامة (%) = ٩٧% ، الانحراف المعياري العام = ٠,١٨٣					

يتضح من الجدول (١٠) يتضح لنا أن عبارات معيار التطوير والتدريب الرقمي تترتب وفق الترتيب التالي:

- ١- يسعى الموظف/ة الإدارية إلى تطوير ذاته في أنظمة وبرامج الحاسب التي يتطلبها العمل، ويلتحق الموظف/ة الإدارية بالدورات التدريبية التي توفرها الجامعة للموظفين الإداريين في مجالات الحاسب وبرامجه التي تسهل عليه أداء مهامه الإدارية، ولدى الموظف/ة الإدارية إلمام بكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهه في مكونات الحاسب البرمجية والمادية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.
- ٢- ينجز الموظف/ة الإدارية المعاملات الإلكترونية التي يتطلبها العمل يبسر وسهولة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) بنسبة (٩٦,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.
- ٣- يصل الموظف/ة الإدارية للمعلومات عن طريق أنظمة الحاسب يبسر وسهولة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٠) بنسبة (٩٣,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٤- يستطيع الموظف/ة الإدارية/إنجاز المعاملات الإلكترونية بيسر وسهولة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٠) بنسبة (٥٨٣,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك. ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩١) بنسبة (٥٩٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وترى الباحثة أن التطوير والتدريب يساعد الموظف والموظفة الإدارية على إنجاز أعمالهم بالشكل المطلوب بيسر وسهولة وتوفير للوقت والجهد وعليه تمت موافقة الخبراء على عبارات هذا المحور.

#### ١١) المقياس السادس: الإعلانات والمنشورات الرقمية:

جدول (١١) يبين رأي خبراء الدراسة حول معيار الإعلانات والمنشورات الرقمية

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يعرف الموظف/ة الإدارية/كيفية نشر الإعلانات المتعلقة بعمله إلكترونياً	٣	.	%١٠٠	١م
٢	يستطيع الموظف/ة الإدارية/إنشاء منشورات رقمية عن طريق الحاسب الآلي	٣	.	%١٠٠	١م
٣	للموظف/ة الإدارية/قدرة على التعامل مع البرامج والمواقع الإلكترونية التي تساعده في إنشاء منشورات وإعلانات رقمية	٢,٩٠	٠,٤٤٧	%٩٦,٧	٥
٤	يستطيع الموظف/ة الإدارية/التعامل مع أي منشور إلكتروني غير صحيح بالحذف أو التعديل في حال تطلب منه عمله ذلك	٣	.	%١٠٠	١م
٥	يميز الموظف/ة الإدارية/بين الإعلان الإلكتروني الصحيح والمضلل	٣	.	%١٠٠	١م
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٨ ، النسبة عامة (%) = ٩٩,٣% ، الانحراف المعياري العام = ٠,٠٨٩					

يتضح من الجدول (١١) يتضح لنا أن عبارات معيار الإعلانات والمنشورات الرقمية تترتب وفق الترتيب التالي:

- ١- يعرف الموظف/ة الإدارية/ة كيفية نشر الإعلانات المتعلقة بعمله إلكترونياً، ويستطيع الموظف/ة الإدارية/ة انشاء منشورات رقمية عن طريق الحاسب الالى، ويستطيع الموظف/ة الإدارية/ة التعامل مع أي منشور إلكتروني غير صحيح بالحذف او التعديل في حال تطلب منه عمله ذلك، ويميز الموظف/ة الإدارية/ة بين الإعلان الإلكتروني الصحيح والمضلل حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.
- ٢- للموظف/ة الإدارية/ة قدرة على التعامل مع البرامج والمواقع الإلكترونية التي تساعده في انشاء منشورات واعلانات رقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) بنسبة (٩٦,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.
- ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٨) بنسبة (٩٩,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.
- بحكم عمل الباحثة في الجامعة فإن طبيعة العمل الجامعي تتطلب من الموظف الإداري استقبال منشورات واعلانات رقمية أ

### - ترتيب معايير المهارات الرقمية:

جدول (١٢) يبين ترتيب معايير بعد المهارات الرقمية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	الاتصال الرقمي	٣	٠	١٠٠%	١
٢	التطوير والتدريب الرقمي	٢,٩١	٠,١٨٣	٩٧%	٣
٣	الإعلانات والمنشورات الرقمية	٢,٩٨	٠,٠٨٩	٩٩,٣%	٢
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٦ ، النسبة عامة (%) = ٩٨,٧% ، الانحراف المعياري العام = ٠,٠٨٢					

يتضح من الجدول (١٢) يتضح لنا أن معايير بعد المهارات الرقمية تترتب وفق الترتيب التالي:

١-الاتصال الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢-الإعلانات والمنشورات الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٨) بنسبة (٩٩,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٣-التطوير والتدريب الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩١) بنسبة (٩٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٦) بنسبة (٩٨,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وتعزُّو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعاملات الإدارية قائمة على عملية الاتصال الإلكتروني المباشر وغير المباشر وكذلك ما جاء في نتائج دراسة العتيبي و الربيع (٢٠٢٢) ضرورة تنمية المهارات الرقمية وذلك من خلال التعريف بمستجدات تقنيات المعلومات والاتصالات وتدريب الأفراد على كيفية استخدام التقنيات في النواحي التعليمية والبحثية والمجتمعية.

### – البعد الثالث: الحماية والحقوق:

### المعيار السابع: الحقوق والواجبات الرقمية:

جدول (١٣) يبين رأي أفراد العينة حول معيار الحقوق والواجبات الرقمية

م	المؤشر	المتوسط	الاختراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يقرأ الموظف/ة الإدارية/ سياسة أي موقع إلكتروني قبل التسجيل فيه	٣	٠	١٠٠ %	١٢



م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة (%)	الترتيب
٢	يعرف الموظف الإداري حقوقه في حال وقع عليه أي تجاوز في البيئة الرقمية	٣	٠	١٠٠ %	١م
٣	يدرك الموظف/ة الإدارية واجباته كمواطن رقمي في بيئة عمله الجامعي	٣	٠	١٠٠ %	١م
٤	يتم تواصل الموظف/ة الإدارية بالطرق الرسمية المعتمدة من إدارة الجامعة	٢,٩٠	٠,٤٤٧	٩٦,٧ %	٥
٥	يعرف الموظف/ة الإدارية كيف يتعامل مع المحتويات والخدمات على شبكة الإنترنت والشبكة المحلية بطريقة نظامية .	٣	٠	١٠٠ %	١م
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٨ ، النسبة عامة (%) = ٩٩,٣ % ، الانحراف المعياري العام = ٠,٠٨٩					

يتضح من الجدول (١٣) يتضح لنا أن عبارات معيار الحقوق والواجبات الرقمية تترتب وفق الترتيب التالي:

١- يقرأ الموظف/ة الإدارية سياسة أي موقع إلكتروني قبل التسجيل فيه، ويعرف الموظف الإداري حقوقه في حال وقع عليه أي تجاوز في البيئة الرقمية، ويدرك الموظف/ة الإدارية واجباته كمواطن رقمي في بيئة عمله الجامعي، ويعرف الموظف/ة الإدارية كيف يتعامل مع المحتويات والخدمات على شبكة الإنترنت والشبكة المحلية بطريقة نظامية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- يقرأ الموظف/ة الإدارية سياسة أي موقع إلكتروني قبل التسجيل فيه، ويعرف الموظف الإداري حقوقه في حال وقع عليه أي تجاوز في البيئة الرقمية، ويدرك الموظف/ة الإدارية

واجباته كمواطن رقمي في بيئة عمله الجامعي، ويعرف الموظف/ة الإدارية/ة كيف يتعامل مع المحتويات والخدمات على شبكة الإنترنت والشبكة المحلية بطريقة نظامية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) بنسبة (٩٦,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٨) بنسبة (٩٩,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

#### – المعيار الثامن: الصحة والسلامة الرقمية:

جدول (١٤) يبين رأي أفراد العينة حول معيار الصحة والسلامة الرقمية

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يجلس الموظف/ة الإدارية/ة بوضعية صحيحة اثناء استخدامه لجهاز الحاسب الالي	٣	٠	١٠٠%	١م
٢	يبعاد الموظف/ة الإدارية/ة السوائل عن الجهاز اثناء عمله	٣	٠	١٠٠%	١م
٣	يتأكد الموظف/ة الإدارية/ة من عمل مروحة جهاز الحاسب الالي ووجود تھوية كافية اثناء العمل	٣	٠	١٠٠%	١م
٤	يحمي الموظف/ة الإدارية/ة عينيه من الإضاءة المنبعثة من شاشة الحاسب اثناء عمله	٣	٠	١٠٠%	١م
٥	يأخذ الموظف/ة الإدارية/ة فترات راحة بين الفينة والأخرى اثناء عمله على جهاز الحاسب الالي	٣	٠	١٠٠%	١م
٦	يحرص الموظف/ة الإدارية/ة على أداء تمارين الاستطالة المكتبية اثناء عمله على جهاز الحاسب الالي	٣	٠	١٠٠%	١م
المتوسط الحسابي العام = ٣ ، النسبة عامة (%) = ١٠٠% ، الانحراف المعياري العام = ٠					

يتضح من الجدول (١٤) يتضح لنا أن عبارات الصحة والسلامة الرقمية تترتب وفق الترتيب التالي:

١- يجلس الموظف/ة الإدارية/بوضعية صحيحة أثناء استخدامه لجهاز الحاسب الالي، ويبعد الموظف/ة الإدارية/السوائل عن الجهاز أثناء عمله ، ويتأكد الموظف/ة الإدارية/من عمل مروحة جهاز الحاسب الالي ووجود تهوية كافية أثناء العمل، يحمي الموظف/ة الإدارية/عينيه من الإضاءة المنبعثة من شاشة الحاسب أثناء عمله ، ويأخذ الموظف/ة الإدارية/فترات راحة بين الفينة والأخرى أثناء عمله على جهاز الحاسب الالي ، ويحرص الموظف/ة الإدارية/على أداء تمارين الاستطالة المكتيبة أثناء عمله على جهاز الحاسب الالي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك . ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أهمية العناية بالصحة والسلامة البدنية والنفسية أثناء التعاملات الرقمية لما قد يكون لها من أثر سيء على الصحة حيث ذكر (طاهر، ٢٠٢٣) على المواطنين والمستخدمين الرقميين أن يكونوا على دراية ووعي بمدى الإجهاد الجسدي الذي يتعرضون له بسبب استخدامهم للإنترنت، فعليهم التحكم في استخدامهم للتكنولوجيا ولا يتركون حتى لا يصلون لمستوى الإفراط فيه لما له من تأثيرات صحية عليهم كالصداع والتوتر وإجهاد العين، والعديد من المشكلات الصحية الأخرى.

- المعيار التاسع: الأمن الرقمي:

جدول (١٥) يبين رأي خبراء الدراسة حول معيار الأمن الرقمي

م	المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	يحفظ الموظف/ة الإدارية/الملفات الرقمية الخاصة في مجلدات مؤمنة برمز حماية	٣	٠	١٠٠%	١م

٢	يخزن الموظف/ة الإدارية كافة كلمات المرور للبريد الإلكتروني والمواقع والأنظمة التي يتطلبها عمله بطريقة آمنة	٣	٠	١٠٠%	١٢
٣	يميز الموظف/ة الإدارية الروابط والمواقع الإلكترونية التي تحمل تحديد محتمل لأجهزة حواسيبهم	٣	٠	١٠٠%	١٢
٤	يلتزم الموظف/ة الإدارية بدخول المواقع والأنظمة الإلكترونية التي يتطلبها عمله من أجهزة الحاسب الآلي الخاصة بالعمل	٣	٠	١٠٠%	١٢
٥	يستخدم الموظف/ة الإدارية البريد الإلكتروني لأغراض العمل في بيئة الجامعة فقط	٣	٠	١٠٠%	١٢
المتوسط الحسابي العام = ٣ ، النسبة عامة (%) = ١٠٠% ، الانحراف المعياري العام = ٠					

يتضح من الجدول (١٥) يتضح لنا أن عبارات معيار الأمن الرقمي تترتب وفق الترتيب التالي:

١- يحفظ الموظف/ة الإدارية الملفات الرقمية الخاصة في مجلدات مؤمنة برمز حماية، ويخزن الموظف/ة الإدارية كافة كلمات المرور للبريد الإلكتروني والمواقع والأنظمة التي يتطلبها عمله بطريقة آمنة، ويميز الموظف/ة الإدارية الروابط والمواقع الإلكترونية التي تحمل تحديد محتمل لأجهزة حواسيبهم، ويلتزم الموظف/ة الإدارية بدخول المواقع والأنظمة الإلكترونية التي يتطلبها عمله من أجهزة الحاسب الآلي الخاصة بالعمل، ويستخدم الموظف/ة الإدارية البريد الإلكتروني لأغراض العمل في بيئة الجامعة فقط حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

وترى الباحثة انه قد يكون سبب هذه النتيجة أن الأمن الرقمي مبدأ أساسي من مبادئ المواطنة حيث ذكر عبد الله (٢٠٢٢) أن من مبادئ وأسس المواطنة الرقمية الأمن حيث تركز المواطنة الرقمية على توضيح أهمية منع المخاطر، وحماية النفس والآخرين وكان من نتائج دراسة

العتيبي و الربيع (٢٠٢٢) ضرورة تنمية الأمن الرقمي وذلك من خلال الاهتمام باستخدام كلمات مرور قوية لحماية الأجهزة الرقمية وبث الشبكات داخل الجامعة بشكل مشفر لضمان عدم الاستخدام لغير منسوبي الجامعة وتوفير برامج مكافحة الفيروسات على الأجهزة الرقمية مع تحديثها باستمرار .

### ترتيب معايير الحماية والحقوق:

جدول (١٦) يبين ترتيب معايير بعد الحماية والحقوق

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	الحقوق والواجبات الرقمية	٢,٩٨	٠,٠٨٩	٩٩,٣%	٣
٢	الصحة والسلامة الرقمية	٣	٠	١٠٠%	١م
٣	الأمن الرقمي	٣	٠	١٠٠%	١م
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٩ ، النسبة عامة (%) = ٩٩,٧% ، الانحراف المعياري العام = ٠,٠٢٧					

يتضح من الجدول (١٦) يتضح لنا أن معايير بعد الحماية والحقوق تترتب وفق الترتيب التالي:

١- الصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) بنسبة (١٠٠%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- الحقوق والواجبات الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٨) بنسبة (٩٩,٣%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٩) بنسبة (٩٩,٨%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما أكدته دراسة القرني (٢٠٢١) على أهمية عناية الجامعات السعودية بمبادئ المواطنة الرقمية الأقل تعزيزاً والمتمثلة في مبدأ الأمن الرقمي والصحة والسلامة الرقمي.

## - ترتيب أبعاد الاستبيان:

جدول (١٧) يبين ترتيب أبعاد الاستبيان

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة (%) الموافقة	الترتيب
١	الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية	٢,٩٧	٠,٠٦١	٩٩%	٢
٢	المهارات الرقمية	٢,٩٦	٠,٠٨٢	٩٨,٧%	٣
٣	الحماية والحقوق	٢,٩٩	٠,٠٢٧	٩٩,٧%	١
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٧، النسبة عامة (%) = ٩٩، الانحراف المعياري العام = ٠,٠٤٥					

يتضح من الجدول (١٧) يتضح لنا أن أبعاد الاستبيان تترتب وفق الترتيب التالي:

١- بعد الحماية والحقوق حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٩) بنسبة (٩٩,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- بعد الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٧) بنسبة (٩٩%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٣- بعد المهارات الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٦) بنسبة (٩٨,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٧) بنسبة (٩٩%) أي أن أفراد العينة موافقين على عبارات هذا المحور.

تعزُّو الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعد الحماية والحقوق من أهم الأبعاد في المواطنة الرقمية وذلك لأنه يحفظ حق المتعامل مع التقنية من الموظفين الإداريين ومن يتعامل معهم بواسطة هذه التقنية حيث أكدت دراسة العتيبي والربيع (٢٠٢٢) ضرورة استمرار الجامعات في تنمية المواطنة الرقمية في مجالات الأمن الرقمي، والقيم الرقمية والمهارات الرقمية والثقافة الرقمية والتبادل الرقمي للمعلومات، ووضع ضوابط للمواطنة الرقمية، والتوعية بقوانينها.

نتائج السؤال الثالث: ما دلالات صدق المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية؟ للإجابة على هذا السؤال تم التأكد من صدق البناء المقترح بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم حيث تم تطبيق المعيار على عينة استطلاعية، اشتملت على (٥٣) موظف وموظفة إدارية في الجامعات السعودية ؛ ويقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل مؤشرات المعيار تمثيلاً جيداً للمراد قياسه و التأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ، فبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، يتم التعرف على مدى اتساق المعيار المقترح من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مؤشر والدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون ( Person Correlation)، ويوضح جدول (٣) الاتساق الداخلي للمعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية.

جدول (١٨) معاملات الارتباط لكل معيار من معايير البعد بالدرجة الكلية

للمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط		م
البيانات الأولية للموظف/الإدارية		
البيانات الشخصية	الخبرات في مجال تقنية المعلومات	
**٠,٩٤٢	**٠,٨٩٤	١
**٠,٩٢٣	**٠,٩٤١	٢
**٠,٩٣٦	**٠,٩٣٠	٣
البعد الأول: الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية		
المعيار الأول: الوصول الرقمي	المعيار الثاني: السلوك الرقمي	المعيار الثالث: القانون الرقمي
**٠,٨٨٧	**٠,٨٧٧	**٠,٩٣٣
**٠,٨٧٢	**٠,٨٧٣	**٠,٨٧٧

معامل الارتباط			م
البيانات الأولية للموظف/ة الإدارية			
الخبرات في مجال تقنية المعلومات		البيانات الشخصية	م
**٠,٩٥٠	**٠,٨٧٠	**٠,٩٢٨	
**٠,٩٤٣	**٠,٩٣٣	**٠,٩١٢	٤
**٠,٩٤٦	**٠,٩٢٤	**٠,٩٣٨	٥
**	**٠,٩٣٥	**٠,٨٨٢	٦
	**٠,٩٤٩		٧
البعد الثاني: المهارات الرقمية			
المعيار السادس: الإعلانات والمنشورات الرقمية	المعيار الخامس: التطوير والتدريب الرقمي	المعيار الرابع: الاتصال الرقمي	م
**٠,٩٤٦	**٠,٩١٨	**٠,٩٣٣	١
**٠,٩١٢	**٠,٨٩٩	**٠,٨٧٧	٢
**٠,٩٤٥	**٠,٩٢٩	**٠,٩٥٠	٣
**٠,٩٣٧	**٠,٩٤٨	**٠,٩٩٣	٤
**٠,٩٣٨	**٠,٩٥٠	**٠,٩٤٦	٥
	**٠,٩٢٠		٦
البعد الثالث: الحماية والحقوق			
المعيار التاسع: الأمن الرقمي	المعيار الثامن: الصحة والسلامة الرقمية	المعيار السابع: الحقوق والواجبات الرقمية	م
**٠,٩١٤	**٠,٨٨٣	**٠,٨٩٦	١
**٠,٩٠٤	**٠,٨٨٠	**٠,٨٨٥	٢
**٠,٩١٣	**٠,٩١٤	**٠,٩١٤	٣
**٠,٩١٧	**٠,٨٩٤	**٠,٩٣٢	٤
**٠,٩٢٨	**٠,٩٤٠	**٠,٨٩٣	٥



معامل الارتباط		٢
البيانات الأولية للموظف/الإدارية		
الخبرات في مجال تقنية المعلومات	البيانات الشخصية	٦
	**٠,٩١٦	

(\*\*) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

**نتائج السؤال الرابع: ما دلالات ثبات المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية؟**

تم التأكد من ثبات المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية بطريقتين الأولى من خلال حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والثانية بطريقة التجزئة النصفية؛ ويوضح الجدول رقم (١٩) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

الجدول (١٩) قيم معاملات الثبات لكل بعد ومعيار من معايير وابعاد المعيار المقترح

معامل الثبات		المحور
التجزئة النصفية	الفاكرونباخ	
٠,٩١٥	٠,٩٢٥	البيانات الشخصية
٠,٩١٠	٠,٩١١	الخبرات في مجال تقنية المعلومات
٠,٩٢٤	٠,٩٥٤	المعيار الأول: الوصول الرقمي
٠,٩٦١	٠,٩٦٥	المعيار الثاني: السلوك الرقمي
٠,٩٥٦	٠,٩٦٠	المعيار الثالث: القانون الرقمي
٠,٩٦٧	٠,٩٨٥	البعد الأول: الإلمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية

٠,٩٢٨	٠,٩٦٠	المعيار الرابع: الاتصال الرقمي
٠,٩٦٢	٠,٩٦٧	المعيار الخامس: التطوير والتدريب الرقمي
٠,٩٥١	٠,٩٦٤	المعيار السادس: الإعلانات والمنشورات الرقمية
٠,٩٨٣	٠,٩٨٦	البعد الثاني: المهارات الرقمية
٠,٩٣١	٠,٩٤٣	المعيار السابع: الحقوق والواجبات الرقمية
٠,٩٤٤	٠,٩٥٥	المعيار الثامن: الصحة والسلامة الرقمية
٠,٩٠١	٠,٩٥١	المعيار التاسع: الأمن الرقمي
٠,٩٧٧	٠,٩٧٩	البعد الثالث: الحماية والحقوق
٠,٩٧٧	٠,٩٩٤	كامل الاستبانة

ويتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المعيار المقترح يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

## خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

العمل الإداري في عصرنا الحديث وخاصة في الجامعات بحاجة الى ضوابط وقواعد ومعايير وقائية ضد أخطار العالم الرقمي حتى تتحقق أقصى استفادة من التكنولوجيا، وفي هذه الدراسة تم التوصل الى معيار مقترح لقياس المواطنة الرقمية لدى الموظفين الإداريين في الجامعات السعودية حيث تم إعداد أبعاد المعيار وعباراته لتناسب مع مجتمع وعينة الدراسة والاهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها؛ ويتضح من نتائج الدراسة ما يلي:

١- أن ترتيب أبعاد المعيار المقترح لقياس المواطنة الرقمية جاءت كما يلي: الحماية والحقوق حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٩) بنسبة (٩٩,٧%) يليها الإمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٧) بنسبة (٩٩%) ثم المهارات الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٦) بنسبة (٩٨,٧%) أي أن أفراد العينة موافقين على ذلك.

٢- تضمن البُعد الأول الإمام بأساسيات بيئة العمل الرقمية الإمام ثلاثة معايير وهي الوصول الرقمي واشتمل على (٦) مؤشرات ولمعيار السلوك الرقمي (٧) مؤشرات ولمعيار القانون الرقمي (٥) مؤشرات.

٣- تضمن البُعد الثاني المهارات الرقمية ثلاثة معايير وهي الاتصال الرقمي (٥) مؤشرات ولمعيار التطوير والتدريب (٦) مؤشرات والإعلانات والمنشورات الرقمية (٥) مؤشرات.

٤- تضمن البُعد الثالث الحماية والحقوق ثلاثة معايير وهي معيار الحقوق والواجبات الرقمية واشتمل على (٥) مؤشرات ولمعيار الصحة والسلامة الرقمية (٦) مؤشرات ولمعيار الأمن الرقمي (٥) مؤشرات.

وفي ضوء نتائج الدراسة، تُقدم الباحثة التوصيات والمقترحات التالية:

### التوصيات:

- ١- أن تتبنى الجامعات السعودية المعيار المقترح.
- ٢- تطبيق المعيار المقترح على الموظفين الإداريين والموظفات الإداريات في الجامعات السعودية لقياس المواطنة الرقمية.
- ٣- الاستفادة من نتائج المعيار في تعزيز المواطنة الرقمية.
- ٤- تقديم ورش تدريبية في مجال المواطنة الرقمية لمساعدة الموظفين الإداريين على اكتساب قيم المواطنة الرقمية.
- ٥- الاستفادة من التجارب والخبرات العالمية في مجال المواطنة الرقمية.
- ٦- الاستفادة من المعيار المقترح في اجراء دراسات أخرى تتعلق بالمواطنة الرقمية.

### المقترحات:

- ١- انشاء وحدة إدارية لترسيخ وتعزيز المواطنة الرقمية في الجامعات السعودية.
- ٢- احتساب نقاط المعيار في الترقيات وتقييم الأداء الوظيفي للموظفين.

## المراجع:

### أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- بارعيدة، إيمان سالم أحمد، والفيافي، نورة أحمد. (٢٠٢٢). مستوى الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية في ظل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وأزمة جائحة كورونا " ١٩ " COVID- لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة العلوم الإنسانية، (١٣)، ٢٥٧-٢٧٦.
- بالعبيد، شيخة عبد الله أحمد البريكي. (٢٠٢٢). تصور مقترح لدور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات العصر الرقمي وتحدياته: جامعة بيشة أمودجاً. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (١٤)، ١٧٢-٢٢١.
- البدوي، محمد جابر أحمد محمد، وعبد القادر، فتحية أحمد. (٢٠٢٢). دور القيادات الإدارية في تعزيز ممارسات المواطنة الرقمية لدى الإداريين في ضوء مدخل القيادة الأخلاقية: دراسة ميدانية بكلية التربية - جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية، ٣٢(٢)، ١٢٥-١٨٦.
- البعدي، فؤاد محمد قايد، والجماعي، مجيب علي عبده. (٢٠٢٣). تصور مقترح لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى القيادات التربوية الإدارية والإشرافية في اليمن. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٥(٢)، ١٦٠-٢٠١.
- الحمایسة، ليث عبد الحافظ. (٢٠٢٢). درجة وعي الموظفين العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة التعليمية بمفهوم المواطنة الرقمية. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (٧١)، ٢٩٥-٣١٦.

- محمد، ريهام هشام أحمد (٢٠٢٣). بناء مقياس للوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة بنها، ٣٤(١٣٤)، ٦٣١-٦٦٠.
- الدوسري، فؤاد فهيد شائع. (٢٠١٧). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس-جامعة عين شمس، (٢٠١٩)، ١٠٧-١٤٠.
- شرف الدين، أحمد محمد عبد الرؤوف (٢٠١٩). أبعاد المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، ١٨(٣٥)، ٢٧٣-٣٠٢.
- الصعيدي، طارق محمد. (٢٠٢٢). الثقافة الرقمية عبر وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بتنمية المواطنة الرقمية: دراسة ميدانية على طلاب المدارس الثانوية المصرية. مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال، (٩)، ٢٥٧-٣١٠.
- طاهر، هند محمد إمام محمد. (٢٠٢٣). متطلبات تعزيز المواطنة الرقمية بمنظمات المجتمع المدني. مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية، ٤(١)، ٧٧-١٠٦.
- طالبة، هادي. (٢٠١٧م). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية دراسة تحليلية. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، ١٣(٣)، ٣٠٨-٢٩١، عمان.
- عباس، إيمان إبراهيم سليمان، والعيسي، هنادي بنت عبد الله سعود. (٢٠٢٢). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى. المجلة العربية للتربية النوعية، (٢٣)، ١١١-١٥٨.

عبد الله، الأمين محمد البشير. (٢٠٢٢). فاعلية المؤسسات الجامعية في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى لطلابها في ضوء استراتيجية المملكة العربية السعودية للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ م. مجلة الخدمة الاجتماعية، (٧٢)، ١٤٨-١٨٤. العتيبي، منصور بن نايف، الربيع، علي بن أحمد. (٢٠٢٢). دور الجامعات السعودية في تنمية المواطنة الرقمية. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (١٠)، ٦٢٨-٦٤٩.

العزام، سهام محمد. (٢٠٢٣). التحديات التي تواجه الأسرة السعودية في تحقيق قيم المواطنة الرقمية. المجلة الأردنية دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢)٥٠، ٣٩٣-٤٠٩، عمان.

العساف، صالح (١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

هيئة الحكومة الرقمية (٢٠٢٣). المعايير الأساسية للتحويل الرقمي. المملكة العربية السعودية.

العيسوي، إبراهيم (٢٠٠٠م). الدراسات المستقبلية ومشروع مصر ٢٠٢٠. القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية.

الفتلاوي، سهيله محسن كاظم. (٢٠٠٨). الجودة في التعليم: المفاهيم-المعايير الموصفات. ط(١)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القرني، ظافر بن احمد مصلح. (٢٠٢١). دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: دراسة تحليلية للمواقع الإلكترونية للجامعات السعودية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية، (٢)٢٩، ٢٤٧-٢٩٠.

مجمع اللغة العربية. (١٩٩٩م). المعجم الوسيط. المجلد (١)، بيروت: دار الملايين للعلم.  
الملاح، تامر المغوري. (٢٠١٧). المواطنة الرقمية "تحديات وآمال". دار السحاب  
للنشر والتوزيع.

المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٢م). رؤية المملكة العربية السعودية. مسترجع من:  
[https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi\\_vision2030\\_a  
r.pdf](https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf)

المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٣م). هيئة الحكومة الرقمية. مسترجع من:  
[https://dga.gov.sa/ar/the\\_results\\_of\\_the\\_10th\\_measurement\\_for\\_20  
22](https://dga.gov.sa/ar/the_results_of_the_10th_measurement_for_2022)



## ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abbas, I, and Al-Issa, H. (2022). The Awareness's Degree of the Digital Citizenship Concept among the

Female Graduate Students at the College of Education in Umm Al-Qura University (In Arabic). The Arab Journal of Qualitative Education, (23), pp.111- 158.

Abdullah, A., Fatimah, A.& Mohammed, A. (2017). The Extent of Comprehension and Knowledge with Respect to Digital Citizenship Among Middle Eastern and US Students at UNC. Journal of Education and Practice, 8(9), pp.96-102.

Abdullah, A. (2022). The Effectiveness of University Institutions in Developing the Values of Digital

Citizenship for their Students in Light of the Kingdom of Saudi Arabia's Strategy for

Sustainable Development 2030 (In Arabic). Journal of Social Work (In Arabic). (22) 1, pp.148- 184.

The Academy of Arabic Language (1999). Al-Mu'jam al-Wasit. Vol.1, Beirut : Dar Al-Ilm Li Malayan.

Al-Assaf, S. (1995). Introduction to Research in Behavioral Sciences. Riyadh: Obeikan Book store.

Al-Azzam, S. (2023). The Challenges Facing the Saudi Family in Achieving the Digital Citizenship

Values. Jordanian Journal of Studies for Humanities and Social Sciences (In Arabic). 50(2), pp.393-409, Amman.

Al-Baadani, F. & Al-Jamai, M. (2023). A Proposed Perspective for Consolidating the Values of Digital

Citizenship among Leaders of Education and Supervision in Yemen. Journal of Arts for Educational & Psychological Studies (In Arabic), 5 (2), pp.160- 201.

Al-Badawi, M. & Abdel Qader, F. (2022). The Role of Administrative Leaders in Strengthening Digital Citizenship Practices among Administrators According to the Ethical Leadership Approach: A Field Study at the Faculty of Education - Alexandria University Alexandria Faculty of Education Journal (In Arabic), 32 (2), pp.125- 186.

Al-Dosari, F. (2017). The Level of Availability of Digital Citizenship Standards among Computer

Science Teachers. Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods (In Arabic) - Ain Shams University, (2019), pp.107-140.

Al-Fatlawi, S. (2008). Quality in Education: Concepts, Standards, and Specifications. 1<sup>st</sup> edition, Oman: Dar Al-Shorouq for publishing and Distribution.

Al-Esawi, I. (2000). Future Studies and Egypt's Project. Cairo: The Center of Political and Strategic Studies.

Al-Khamaysa, Laith Abdel Hafez. (2022). The Degree of Awareness of Employees Working in the

Directorate of Education for the Tafileh Educational District of the Concept of Digital Citizenship (In Arabic). Remah Review for Research and Studies, (71), pp.295- 316.

Al-Mallah, T. (2017). Digital Citizenship: Challenges and Hopes. Dar Al-Saḥab for Publishing and Distribution.

Al-Otaibi, M. & Al-Rabee', A. (2022). The Role of Saudi Universities in Developing Digital

Citizenship. University of Bisha Journal for Humanities and Education (In Arabic), (10), pp.628- 649.

Al-Qarni, D. (2021). The Role of Saudi Universities in Promoting the Values of Digital Citizenship: An

Analytical Study of the Websites of Saudi Universities. Journal of King Abdul-Aziz University - Arts and Humanities (In Arabic), 29 (2), pp.247- 290.

Al-Saidi, T. (2022). Digital Culture through Social Media and its Relationship to the Development of

Digital Citizenship: A Field Study on Egyptian Secondary School Students. Journal of The Union of Arab Universities for Media& Communication Technology Research (In Arabic), (9), pp.257- 310.

Baroaidah, E. & Al-Faifi, N. (2022). The Level of Awareness of the Dimensions of Digital Citizenship in Light of Saudi Vision 2030 and the "COVID-19" Pandemic Crisis among Secondary School Students in Jeddah. Journal of Human Sciences (In Arabic), (13), pp.257- 276.

Balabied, S. (2022). A Suggested Proposal for the Role of Universities in Developing Students' Awareness of Digital Citizenship in Light of Requirements and Challenges of the Digital

Age: A Case Study of Bisha University. Journal of Arts for Educational & Psychological Studies (In Arabic), (14), pp.172- 221.

Hintz, A., Dencik, L. and Wahl-Jorgensen, K. (2017). Digital Citizenship and Surveillance Digital Citizenship and Surveillance Society- Introduction. International Journal of Communication, 11(9), pp.731-739.

Jwaifell, M., (2018). The Proper Use of Technologies as a Digital Citizenship Indicator: Undergraduate English Language Students at Al-Hussein Bin Talal University. World Journal of Education .8(3). pp.86-102.

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). Retrieved from: [https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi\\_vision2030\\_ar.pdf](https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf)

Mahadir, N.; Baharudin, N. & Ibrahim, N. (2021). Digital Citizenship Skills among Undergraduate Students in Malaysia: A Preliminary Study. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10(3), pp.835-844.

Muhammad, R. (2023). Developing a Measure to Assess University Students' Awareness of Digital Citizenship Culture. Benha University Journal (In Arabic), 34(134), pp.631-660.

Sakorn, W. (2022). Assessing the Digital Citizenship Self-efficacy of Pre-service Teachers. Journal of Educational Issues, 8(2), pp.513-523.

Sharaf El-Din, A. (2019). Essential Dimensions of Digital Citizenship for First Preparatory Grade Students. National Center for Educational Research and Development in Cairo (In Arabic), 18(35), pp.273-302.

Tahir, H. (2023). Requirements for Enhancing Digital Citizenship in Civil Society Organizations. Journal of Research in Developmental Social Work, 4 (1), pp.77- 106.

Tawalba, Hadi. (2017). Digital Citizenship in the National and Civic Education Textbooks: An Analytical Study. Jordan Journal of Educational Sciences (In Arabic), 13 (3), pp.291- 308.

Xu, S.; Yang, H.; Macleod, J.& Zhu, S. (2019). Interpersonal Communication Competence and Digital Citizenship among Pre-Service Teachers in China's Teacher Preparation Programs. Journal of Moral Education, 48(2), pp.179-198.

درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في مقرّر (لغتي الجميلة) للصف  
السادس الابتدائيّ  
(دراسة تحليلية وتصوّر مقترح)

د. منى بنت عبد الله بن محمد البشر  
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



## درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في مقرر (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي (دراسة تحليلية وتصوّر مقترح)

د. منى بنت عبد الله بن محمد البشر

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

تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/٠٦/٠٦ هـ

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٢/٢٠ هـ

### ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لتضمين مجالات التنمية المستدامة في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ بأسلوبه التحليلي، وأعدّت بطاقة تحليل محتوى، وذلك بعد بناء قائمة بمؤشرات التنمية المستدامة، المناسبة لطلبة الصف السادس الابتدائي. وتوصّلت الباحثة إلى جملة من النتائج، أهمّها ما يلي: - تحديد قائمة بمؤشرات التنمية المستدامة لثلاثة مجالات هي: (المجال البيئي، المجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي)، وضمت (٢٥) مؤشراً دالاً عليها، -توافر مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب "لغتي الجميلة" للصف السادس الابتدائي، جاء متبايناً بين الأبعاد الثلاثة وبين المؤشرات في كل بُعْدٍ، بنسبة تراوحت ما بين (٦,٧ - ٥٧,٥%)، وأن أكثر المجالات توافراً، تمثّل في المجال الاجتماعي، يليه المجال البيئي، ثم المجال الاقتصادي للتنمية المستدامة. وانطلاقاً من نتائج البحث، قامت الباحثة ببناء تصور مقترح لتضمين مؤشرات التنمية المستدامة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما قدّمت عدداً من التوصيات، من أهمّها: - التأكيد على واضعي المناهج ومطورها مراعاة تضمين أبعاد التنمية المستدامة التي لم تضمن في محتوى كتاب لغتي الجميلة ومراعاة مصفوفة التابع والتكامل عند تطويرها. كما اقترحت عدداً من الدراسات، منها: - إجراء دراسة عن دور المعلمين في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: توافر أبعاد- التنمية المستمرة- التعليم العام.

## **The Degree of the Incorporation of the Sustainable Development Topics in the Primary Sixth Grade Course “My Beautiful Language”: An Analytical Study and a Proposal**

**Dr. Muna A. Al-Bisher**

Department Curriculum and Teaching Methods – Faculty Education

Al- Imam Muhammad ibn Saud Islamic university

### **Abstract:**

This research aimed to propose the inclusion of sustainable development topics in the curriculum of the "My Beautiful Language" course for sixth-grade primary school students. To accomplish this, the researcher employed a descriptive-analytical approach and designed a content analysis card based on a compiled list of sustainable development indicators appropriate for sixth graders.

The researcher reached several significant findings. First, the researcher created a list of sustainable development indicators across three sectors: environmental, economic, and social fields. This list includes 25 indicative indicators. Second, the availability of sustainable development topics within the "My Beautiful Language" textbook varied across the three dimensions and among the indicators in each dimension, with the coverage rate ranging from 6.7% to 7.5%. The topics most readily accessible pertain to social development, followed by environmental topics, and finally economic development.

Based on these findings, the researcher proposed a vision to incorporate suitable sustainable development indicators for sixth graders. Additionally, several recommendations were made, including:

- Emphasizing the need for curriculum developers to include sustainable development dimensions not currently represented in the "My Beautiful Language" course while considering the sequence and integration matrix.

- Suggesting further studies on how teachers can help primary school students grasp the concepts of sustainable development.

**key words:** Dimensions’ Availability – Sustainable Development – Public Education.

## المقدمة:

يَشْهَدُ الْعَالَمُ فِي الْآوْنَةِ الْأَخِيرَةِ تَغْيِيرَاتٍ عِلْمِيَّةً وَمَعْرِفِيَّةً مِتْلَاحِقَةً، وَتَطَوُّرَاتٍ تِكْنُولُوجِيَّةً مِتْسَارِعَةً فِي مِخْتَلِفِ الْمَجَالَاتِ، وَعَلَى كَافَّةِ الْأَصْعَدَةِ، الْأَمْرُ الَّذِي فِرْضَ عَلَى كَافَّةِ الدُّوَلِ إِعَادَةَ النَّظَرِ فِي أَنْظِمَتِهَا، وَخَاصَّةً نُظْمَ التَّعْلِيمِ، وَتَطْوِيرِهَا بِمَا يُوَاكِبُ التَّغْيِيرَاتِ الْحَاصِلَةَ، وَمِمَّا يُمْكِنُهَا مِنَ التَّصَدِّيِّ لِمِخْتَلِفِ التَّحَدِّيَّاتِ.

وَتُعَدُّ التَّنْمِيَةُ الْمِسْتَدَامَةُ إِحْدَى تِلْكَ التَّحَدِّيَّاتِ الَّتِي تُوَاجِهُهَا عَلْمُنَا الْيَوْمَ فِي ظِلِّ مَعْدَلَاتِ النُّمُوِّ الْعَالَمِيَّةِ الْمُرْتَفِعَةِ لِلْفَقْرِ، وَعَدَمِ الْمَسَاوَاةِ، وَتَغْيِيرِ الْمُنَآخِ، وَالْأَزْمَاتِ الْمَالِيَّةِ وَالْاِقْتِسَادِيَّةِ، فَلَمْ تَعُدْ هَذِهِ الْمَشْكَلَاتُ تَقْتَصِرُ عَلَى مَكَانٍ مَحْدَدٍ؛ بَلْ أَصْبَحَتْ مَشْكَلَةً عَالَمِيَّةً لَا تَعْرِفُ الْحُدُودَ الْجُغْرَافِيَّةَ، وَأَخَذَتْ تَهْدِدُ الْأَجْيَالَ، وَلِكِي يَعْيشَ الْإِنْسَانُ فِي بِيئَةٍ تَتَمَاشَى مَعَ حَقُوقِهِ وَكِرَامَتِهِ الْإِنْسَانِيَّةِ؛ لَا بَدَّ أَنْ يَكُونَ ذَلِكَ فِي ظِلِّ التَّنْمِيَةِ الْمِسْتَدَامَةِ (جَابِرٌ، ٢٠١١م، ص٨)، (هَاشِمٌ، ٢٠١٢م، ص٢٢).

هَذَا، وَتَحْطَى التَّنْمِيَةُ الْمِسْتَدَامَةُ بِأَهْمِيَّةٍ كَبِيرَةٍ فِي الْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ مِنْذُ بَدَايَةِ مَسِيرَتِهَا التَّنْمُويَّةِ؛ فَقَدْ مَرَّتْ بَعْدَهُ مَرَاكِلَ جَسَدَتِهَا الْخُطَطُ التَّنْمُويَّةُ الْمُتَعَاقِبَةُ، بَدَأًا مِنْ مَرِحَلَةِ تَجْهِيزِ الْبِنَى التَّحْتِيَّةِ، وَمُرُورًا بِمَرِحَلَةِ الْاِسْتِثْمَارِ فِي التَّنْمِيَةِ الْمِسْتَدَامَةِ وَالْمُؤَسَّسِيَّةِ لِمِخْتَلِفِ قِطَاعَاتِ الدُّوَلَةِ الْمِخْتَلِفَةِ، وَصَوْلًا إِلَى مَرِحَلَةِ التَّنْمِيَةِ الْمِسْتَدَامَةِ الْمِتَمَثِّلَةِ فِي دَعْمِ التَّنْمِيَةِ الْمِسْتَدَامَةِ، وَتَنْوِيْعِ الْمَوَارِدِ الْاِقْتِسَادِيَّةِ، وَحَمَايَةِ الْإِنْسَانِ وَالْبِيئَةِ (الْمَلِيصُ، ٢٠٠٦).

وَفِي إِطَارِ عَنَايَةِ الْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ بِالتَّنْمِيَةِ الْمِسْتَدَامَةِ، عُقِدَ الْعَدِيدُ مِنَ الْمَوْقُرَاتِ؛ مِنْهَا: الْمَوْقُرُ الدُّوَلِيُّ الْأَوَّلُ لِلْبِيئَاتِ الْجَلْبِيَّةِ شَبِهَ الْجَافَّةِ، بِعُنْوَانِ: "الْبِيئَةُ وَالتَّنْمِيَةُ الْمِسْتَدَامَةُ فِي مَنطِقَةِ عَسِير"، الَّذِي عُقِدَ عَامَ ٢٠١٩م، وَهَدَفَ إِلَى الْحِفَافَةِ عَلَى الْبِيئَةِ وَالْحَيَاةِ الْفُطْرِيَّةِ بِاعْتِبَارِهَا الرِّكِيْزَةَ الْأَسَاسِيَّةَ لِتَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ التَّنْمُويَّةِ



للمملكة (وزارة البيئة والمياه والزراعة، ٢٠١٩م)، كما عُقد مؤتمر "التنمية المستدامة للمناطق الصحراوية"، الذي كان من أهدافه السعي لتحقيق الاستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية في الصحراء، والتوعية بأساليب التكيّف معها في ظلّ التغيّرات العالمية (جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ٢٠١٩م).

وحيث إنّ التعليم هو مفتاح الأمم لتحقيق التنمية المستدامة وتطويرها؛ إذ يَصُوغ القيمَ ووجهاتِ النظر، ويُسهّم أيضاً في تنمية وتطوير المهارات والمفاهيم والأدوات التي يمكن أن تُستخدَم في خفض أو إيقاف الممارسات غير المستدامة ( التقرير العالمي لرصد التعليم، ٢٠١٦)؛ فقد أوصت الدراسات بأهمية إعادة توجيه المناهج الدراسية لتُسهّم في تحقيق استهلاكٍ أكثر استدامةً؛ حيث أكّدت المراجع العلمية الصادرة عن منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة- اليونسكو، على ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية، بحيث تدعّم أفكار التنمية المستدامة، وفُق منهجية نظامية تقوم على أهداف الاستدامة المحلية أو الوطنية، بعيداً عن استيرادها من مناهج دولٍ أو أقاليمٍ أخرى (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١٣). كما أكّدت مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة (٢٠٠١م) أن الرؤية الجديدة للمناهج الدراسية تهتمُّ بكيفية إعداد الطلاب للحياة المعاصرة، والاستجابة لمتطلّبات مجتمع سريع التغيّر، والسعي إلى تحقيق الرفاهية والعيش الرغيد حياة طويلة (Mckeen, 2000).

وبناءً على ما سبق، ولأهمية التنمية المستدامة وتضمين أبعادها في المناهج الدراسية عامّة، ومناهج اللغة العربية على وجه الخصوص، حيث تُعدُّ مناهج اللغة العربية حَجَرَ الزاوية في التعليم؛ لاحتوائها على نصوص قرائية مهمّة، وأنشطة إثرائية متنوّعة، يؤمّل من خلالها تحقيق متطلّبات التنمية؛ فقد جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف

عن درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي، وتقديم تصوّر مقترح لتطويره في ضوءها.

### مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ التنمية المستدامة من أهمّ المنطلقات التي بُنيت عليها رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، حيث تُهدَف الرؤية إلى الارتقاء بمستقبل المملكة العربية السعودية، مع التركيز على الاستدامة كمحور أساسي في التخطيط، وتأسيس البنية التحتية، وتطوير السياسات والاستثمار؛ لذا كان من أهداف الإطار الوطني لمناهج التعليم ضمن رؤية (٢٠٣٠) أن تكون التنمية المستدامة من التوجّهات الوطنية، والموضوعات الكبرى ذات الأولوية للمجتمع، التي يجب أن تكون حاضرة في المناهج الدراسية خلال السنوات القادمة (وزارة التخطيط والاقتصاد، ٢٠١٨). وقد صدر في ذلك أمرٌ سامٍ كريم بتاريخ (١٤٣٨/١٠/٢٦هـ)، يتضمّن إدراج أهداف التنمية المستدامة في مناهج التعليم، كما تمّ إجراء تقييم لقياس مدى ارتباط أهداف الرؤية، ومواءمتها مع أهداف التنمية المستدامة (الاستعراض الطوعي الوطني الأول، ٢٠١٨)، كما أكّدت دراسة (Svalfors, 2017) أن إدراج مفهوم التنمية المستدامة في المناهج الثانوية أدّى إلى زيادة تعزيز مكانة التنمية المستدامة لدى المتعلّم. وبالرغم من الأهمية السالفة الذّكر لتضمين أهداف وأبعاد التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، فإن العديد من الدراسات أثبتت قصوراً واضحاً في تضمين التنمية المستدامة في المناهج الدراسية عامّة؛ كدراسة تورمي، وآخرين (Tore et al, 2008)، والزهراني (٢٠١٢)، وإبراهيم (٢٠١٤)، وال عفون، والرازقي (٢٠١٧م)، كما أظهرت الدراسات التي بحثت في مناهج اللغة العربية أنّها لم تحظّ بالتحليل اللازم وفق مجالات التنمية المستدامة؛ كدراسة (العنزي، ٢٠٢١)، ودراسة (السالم، ٢٠١٩)،

ودراسة (المندلأوي، ٢٠١٥م)، ودراسة العويضي، والعتيبي (٢٠١٧)، التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في مقرّرات اللغة العربية بالتعليم العامّ. كما أوصت دراسة (الحري، ٢٠٢١) بأهمية إعادة النظر في اختيار موضوعات المحتوى بما يَحُدُّم التضمين المتوازن لقضايا التنمية المستدامة المتضمّنة برؤية المملكة (٢٠٣٠) بمحتوى تلك الكتب، وضرورة اعتماد رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وما تتضمّنه من قضايا تنموية كإطار مرجعيّ أساسيِّ لبناء المناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية.

وتأسيسًا على ما سبق، ولقَلَّة الدراسات التي بحثت في تضمين مجالات التنمية المستدامة في مناهج اللغة العربية بالتعليم العامّ، وحيث إنه لا توجد دراسة واحدة - حسب إطلّاع الباحثة - بحثت في تقديم تصوّرٍ مقترحٍ لتطوير مناهج اللغة العربية في ضوء مجالات التنمية المستدامة؛ فقد قامت الباحثة ببناء تصوّرٍ مقترحٍ لتضمين مجالات التنمية المستدامة في مقرّر (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ.

#### أسئلة الدراسة:

- ما مجالات التنمية المستدامة التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؟
- ما درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؟
- ما مكوّنات التصوّر المقترح لتضمين مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- إعداد قائمة بأبعاد التنمية المستدامة التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي.

- التعرف إلى درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي.

- تقديم تصوّر مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي.

## أهمية الدراسة:

- تُعدُّ هذه الدراسة استجابةً لتوجُّهات المملكة العربية السعودية في أن تكون التنمية المستدامة من التوجُّهات الوطنية والموضوعات الكبرى ذات الأولوية للمجتمع، التي يجب أن تكون حاضرةً في المناهج الدراسية لجميع المراحل؛ تحقيقاً لرؤية (٢٠٣٠).

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية المرحلة الابتدائية، حيث تُعدُّ المرحلة الأولى من المراحل الدراسية، التي يعوّل عليها في تدريب الطفل على التفكير بشكلٍ سليم، وتمكينه من اكتساب الحدّ الأدنى من المهارات، والمعارف، والخبرات، التي تهيئه للحياة، ولممارسة دوره شخصاً مُنتجاً في مجتمعه، وعضواً فاعلاً في وطنه.

- تأتي هذه الدراسة استجابةً لما جاءت به نتائج الدراسات، وتوصيات المؤتمرات، من ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تدعم أفكار التنمية المستدامة، بتحديد مجالاتها، وتضمينها في المناهج الدراسية.

- يُؤمّل أن تُفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتطوير التعليم بالمملكة في كشف الواقع الراهن، وتحديد درجة توافر مجالات ومؤشّرات التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، ثم رسم الخُطَط والإستراتيجيات التربوية المناسبة لتطوير تلك المناهج في ضوءها.

- تعدُّ هذه الدراسة - بحسبِ إطلاعِ الباحثة - الدراسة الأولى محليًا وعربيًا في تقديم تصوّرٍ مقترحٍ لتضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ، كما تقدّم جُملة من التوصيات والنتائج التي يُؤمّل أن تُسهم في إثراء المكتبة التربوية، وتُفيد العديدَ من الباحثين لتقديم المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية التي تتناول قضية التنمية المستدامة من زاوية أخرى.

#### حدود الدراسة:

حدود زمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٤هـ.  
حدود موضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على مجالات التنمية المستدامة الآتية: (الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية)، وتحديد درجة توافرها في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ، طبعة عام (٢٠٢١-٢٠٢٢) بفصوله الثلاثة، وتقديم تصوّرٍ مقترحٍ لتطويره في ضوءها.

#### مصطلحات الدراسة:

#### التصوّر المقترح:

"تخطيط مستقبليّ مبنيّ على نتائجٍ فعليّةٍ ميدانية من خلال أدوات منهجية، كميّة، أو كيفية؛ لبناء إطارٍ فكريّ عامّ يتبنّاه الباحثون، أو التربويون" (زين الدين، ٢٠١٣، ص٦).

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: نموذج مقترح لمحتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي، يشمل أسسًا، ومنطلقات، ومبررات، وأهدافًا، ومحتوى، وإستراتيجيات تعليمية، وأنشطة، وأساليب تقويم، في ضوء مجالات التنمية المستدامة.

**مجالات التنمية المستدامة:**

التنمية المستدامة هي: "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون أن يعرّض للخطر قدرة الأجيال التالية على إشباع احتياجاتها" (تقرير برونتلاند، الذي أصدرته اللجنة الدولية للبيئة والتنمية في عام ١٩٨٧).

وتعرّفها هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: المحافظة على الموارد البيئية الطبيعية، بما يحقّق للجيل الحاليّ الرخاء الاقتصاديّ، والأمان الاجتماعيّ، ويلبيّ للأجيال القادمة احتياجاتها في جميع المجالات البيئية والاقتصادية والاجتماعية المضمّنة، التي يمكن قياس درجة تضمينها في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ في المملكة العربية السعودية، المطبّق في العام الدراسيّ ٢٠٢١-٢٠٢٢.

### **كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس:**

الكتاب المدرسيّ: "كتاب تُقرّهُ وزارة التعليم لتدريسه في أحد الصفوف طبقًا لمفردات المنهج المعتمد، وفقًا للمعايير التي حدّتها الجهات التربوية المسؤولة، ويُقدّم أساسيات المقرّر الدراسيّ؛ مما يسهّل على المعلّم والمتعلّم معرفة الموضوعات الرئيسة المتّصلة بأهداف المنهج، وهو بذلك يُمثّل الحدّ الأدنى من المعرفة لجميع طلاب الصف الواحد" (قطاوي، ٢٠٠٧، ص ٧٧).

ويُعرّف إجرائيًا بأنه: كتاب (لغتي الجميلة) المقرّر تدريسه لتلاميذ الصف السادس الابتدائيّ (٢٠٢١-٢٠٢٢)، والذي تُقرّهُ وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

## الإطار النظري للدراسة:

### مفهوم التنمية المستدامة:

مرَّ مفهوم التنمية بمراحلٍ عدَّةٍ منذ الحرب العالمية الثانية حتى اكتسب طابع الاستدامة، ففي منتصف الستينيات اقترنت التنمية بالصناعة، والنمو الاقتصادي؛ لزيادة الدخل القومي، وفي منتصف السبعينيات أخذ مفهوم التنمية بُعدًا اجتماعيًا إلى جانب البعد الاقتصادي، وذلك بوضع حُطَط لمعالجة قضايا اجتماعية مثل: الفقر، والمساواة في توزيع الدخل (Oluwale2011,p3). وفي منتصف الثمانينيات برز مفهوم التنمية الشاملة الذي ركَّز على الاستفادة من زيادة معدلات النمو الاقتصادي في تحسين الظروف المعيشية للأفراد؛ لكن هذه التنمية لم تحقِّق النجاح المطلوب؛ لكونها عاجلت القضايا المجتمعية معالجة تجزئية غير متكاملة، الأمر الذي أحوَج العالم إلى تنمية مختلفة لمعالجة قضاياها المتنوعة (المهندي، ٢٠٠٨، ص٦)، و (Daniella et al., 2002,p9). ومن هنا برز مفهوم التنمية المستدامة بروزًا واضحًا لأول مرة في تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية عام (١٩٨٧)، تحت عنوان "مستقبلنا المشترك"، Madeleine p22,2013؛ و Oluwole, 2011,p37؛ و Daniella؛ وفي عام (١٩٩٢) تمَّ إطلاق مفهوم الاستدامة في قَمَّة الأرض التي تبنتها الدول الأوروبية آنذاك، وقد تمَّ تبني هذا المفهوم كمدرسة فكرية يتمُّ نشرها في أرجاء العالم، وفيما بعد أخذت الدول النامية، بما فيها الدول العربية، بتبني هذا المفهوم (غنيم، ماجدة، ٢٠١٤).

وبحسب جامعة الدول العربية (٢٠٠٥م) فإن مفهوم التنمية المستدامة أو المتواصلة Sustainable Development هو مفهوم حديث يُستخدَم بكثرة من قِبَل السياسيين ورجال الدولة في جميع أنحاء العالم، ولا يوجد اتِّفاق بعدُ حول تفسير

محدّد، أو تعريف واحد له، ولا يزال هذا المصطلح المهمّ في طور التشكيل والتكوين، وتعريفه محلّ مراجعة دائمة؛ بيدّ أنه يمكن النظر إلى أن التنمية المستدامة تُهدَف إلى تحقيق سعادة الإنسان ورفاهيته من خلال إشباع حاجات ومتطلّبات الحاضر دون التعدّي على مستقبل الأجيال القادمة؛ لضمان نموّ حقيقيّ مستدام (أبو النصر، ومحمد، ٢٠١٧م).

وهي بهذا المفهوم تعمل على إنشاء جيل فعّال وقادر على تحمّل المسؤولية يحمّل على عاتقه تنمية الوطن، ورتقيته، وتقدمه، وأن يُقيم علاقات تفاعليّة بناءً بين أفراد المجتمع المؤسّسي والمدنيّ، وبين رأس المال والقدرات المستدامة؛ لتحقيق عمارة الأرض (الزهراني، ٢٠١٢م). لذا؛ فإن عليه - كما يرى عبد القادر (٢٠٢٠م) البحث عن الاستخدام الأمثل لجميع الموارد المتاحة، سواء المستدامة أو المالية المادية والمعنوية، مع التركيز على حياة أفضل ذات قيمة عالية للأجيال القادمة في الحاضر والمستقبل، والعمل على التنمية الاجتماعية، وتوفير احتياجات الناس من الغذاء والتعليم والصحة والطاقة.

وتأسيساً على ما سبق؛ يمكن تعريف مفهوم التنمية بأنّها: تحقيق الرفاهية للأجيال الحاضرة، وضمان الاستدامة للأجيال القادمة من خلال ترشيد استهلاك الموارد المتاحة، وتوظيف الموارد المتجدّدة بصورة لا تؤدّي إلى تلاشيها، وحرمان أجيال المستقبل منها.

### خصائص التنمية المستدامة:

تختصّ التنمية المستدامة التي تسعى إلى تحقيق أهداف جديدة لم يعهدها الإنسان في الأساليب السابقة للتنمية، بخصائص عديدة، منها: تحقيق الهدف الأسمى لها، وهو التوفيق بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مع المحافظة على البيئة، كما يشير



(كمال، ٢٠١٥) إلى أن المَعزى الرئيس للتنمية المستدامة هو تحقيق العدالة بين الأجيال في الانتفاع بنفس الموارد في ظل بيئة نظيفة، ورفاهية اقتصادية، وسلم ووقية اجتماعيين.

ويمكن إجمال أهم الخصائص للتنمية المستدامة - كما أوردتها الرفاعي (٢٠٠٦) - فيما يأتي: أنها تختلف عن التنمية بشكل عام؛ كونها أشدّ تداخلاً وتعقيداً، ولا سيما فيما يتعلّق بما هو طبيعي وما هو اجتماعي في التنمية، كما أن التنمية المستدامة تقوم على أساس تلبية متطلبات أكثر الشرائح فقراً في المجتمع، وتسعى إلى الحدّ من تفاقم الفقر في العالم. والتنمية المستدامة لها بُعد نوعي يتعلّق بتطوّر الجوانب الروحية والثقافية، والإبقاء على الخصوصية الحضارية للمجتمعات، ومن أهم خصائصها أن لها بُعداً دولياً يتعلّق بضرورة تدخّل كافة الدول العنية لتنمية الدول الفقيرة.

### مجالات التنمية المستدامة:

للتنمية المستدامة عددٌ من المجالات التي يندرج تحته مجموعة من المؤشرات التي يُحكّم من خلالها على مدى تقدّم الدول في تحقيق متطلباتها بشكل يتطابق مع الواقع، وهذا ما يُتيح إمكانية اتّخاذ العديد من القرارات المستقبلية الملائمة (العززي، ٢٠٢١، ص ٢٥٢).

هذا، ويمكن تلخيصها في ثلاثة مجالات أساسية، لا يمكن أن تتحقّق منفصلاً؛ إذ لا بدّ من الأخذ بها في وقت واحد لتحقيق العدالة الاجتماعية، وتحسين البيئة، والنمو الاقتصادي (ياحي، ٢٠١٢م، ٧٤). وهي كالتالي:

١- التنمية الاقتصادية Economic Development: وهي بشكل عام تعني: الإجراءات المستدامة والمنسّقة التي يتّخذها صنّاع السياسة والجماعة المشتركة، والتي

تُسهم في تعزيز مستوى المعيشة والصحة الاقتصادية لمنطقة معينة، ويمكن أن تشمل هذه الإجراءات مجالاتٍ متعدّدة، من بينها رأسُ المال البشريّ، والبنية التحتية الأساسية، والتنافس الإقليميّ، والاستدامة البيئية والشمولية والاجتماعية، والصحة والأمن، والقراءة والكتابة، فضلاً عن غيره من المجالات الأخرى (أبو النصر، محمد، ٢٠١٧).

٢- التنمية الاجتماعية Social Development: وتعني العدالة في توزيع الثروة بين أفراد المجتمع، وإيصال الخدمات الضرورية؛ كالصحة والتعليم والسكن، إلى الفئات الفقيرة، والقضاء على الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بين سكان الريف والمُدن، والمساواة بين النوع الاجتماعيّ، وإتاحة المشاركة السياسية، ومشاورتهم في اتخاذ القرارات؛ لإشاعة الحرية، وتطبيق الديمقراطية، ومن أهمّ عناصر البُعد الاجتماعيّ: ضبطُ السكّان، والصحة والتعليم، والتنوّع الثقافيّ، وتحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد الجيل الحاليّ والأجيال القادمة (ديب ومهنا، ٢٠٠٩، ٤٩١).

٣- التنمية البيئية Environmental Development: هي نوع من التنمية للبيئة التي حولنا؛ بهدف المحافظة عليها وعلى مواردها الطبيعية، وحمايتها من التلوث، والعمل على تحقيق التوازن، والتنوّع، والاستمرارية لها، وإشباع حاجات الأجيال الحاليّة، مع عمل حساب الأجيال القادمة أو المستقبلية (أبو النصر، محمد، ٢٠١٧). ويمكن التعبير عن الاستدامة البيئية بأنها القدرة على الإسهام في رفاهية الحياة المستدامة، وتوفير المدخّلات الاقتصادية اللازمة، ويتضمّن هذا المجال قضايا البيئة المعاصرة؛ مثل: حماية الموارد، والثروات الطبيعية؛ والمحافظة على الموارد المائية، وحماية الأراضي الزراعية من التصحُّر، وحماية المُناخ من الاحتباس الحراريّ، والوقوف دون تدهور طبقة الأوزون، ومعالجة التلوث الهوائيّ (لحول، ٢٠١٤م). ومن أسس

التنمية البيئية: الاعتمادُ على الذات، وتحقيق تعايش متبادل بين الإنسان والبيئة، والمواءمة بين التقدُّم الاجتماعي والاقتصاديّ، والإدارة الرشيدة للموارد البيئية.

**دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة:**

تتمثّل أهمية التعليم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال تنمية المعرفة والمهارات والقيم، وقد اقترح مجلس التربية البيئية بالملكة المتحدة (Council for Environment Education CEE) of U.k. 2001 إدخال مفاهيم التنمية المستدامة من خلال مقرّرات: العلوم، والجغرافيا، والمواطنة، والتاريخ، والتكنولوجيا. وفي عام ٢٠٠٢م أقرّت الجمعية العمومية للأمم المتحدة مشروع "التعليم من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥ - ٢٠١٤م)"، ويؤكد المشروع على أن التعليم هو الذي يساعد الطلاب في بناء الرؤية المستقبلية، ومواجهة المشكلات المهّدة للحياة وحلّها، وتعزيز القيم والمبادئ الأساسية لاستمرار التطوُّر الحيائيّ، وتحقيق التوازن البيئيّ للأجيال القادمة (الحوالدة، ٢٠١٣)، حيث يُعدّ التعليم من أهمّ الوسائل المساندة لتحقيق التنمية المستدامة، فهو يقوم على نشر وتعزيز عدد من المفاهيم الرئيسة؛ مثل: التشاركية، والتفاعلية، والتعلُّم التشاركيّ، والتعلُّم القائم على التحقيق والتحقُّق، والتعلُّم التجريبيّ، والابتكار، والإبداع، والتفكير الخلاق، وتبادل الأفكار، والتفكير النقديّ، وهي في جوهرها تعتمد على استخدام العملية التعليمية التعلُّمية في إحداث نُقطة نوعية للتعليم، تُهدَف إلى تحقيق تغيير في معرفة ووعي وسلوك وأجّاهات ومسؤولية الأفراد بُحَا البيئة وقضاياها، وقد بيّنت أن هذه الأبعاد الخمسة يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية، ويُعاد توجيهها لتحقيق الاستدامة، لذا؛ يجب أن تعالج المعرفة المتضمّنة في المناهج الدراسية التنمية المستدامة من الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

في عام ٢٠٠٩م، وضع الائتُّاح الدوليُّ لمعاهد التربية الريادية في الدنمارك (Institutes, 2009 International Alliance of Leading Education) ثمانِي توصيات لتحقيق التنمية المستدامة، أهمُّها:

- ١- لا يمكن تحقيق التنمية المستدامة من دون التربية والتعليم.
- ٢- التعليم من أجل التنمية المستدامة مطلبٌ وحاجة لكلِّ المجتمعات.
- ٣- المدارس تؤدِّي دورًا حاسمًا في تحقيق التنمية المستدامة بما تعلِّمه من خلال مناهجها الدراسية.
- ٤- التركيز على التخصصات الدراسية التي تُسهم أكثر في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة.

#### التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية:

أولتِ المملكة العربية السعودية، كغيرها من دول العالم، قضايا التنمية المستدامة عنايةً كبيرة، وأدخلت مفاهيمها وأبعادها ومؤشِّراتها في صميم حُطها الإستراتيجية، حيث أوكلت هذه المَهْمَة إلى وزارة الاقتصاد والتخطيط التي قامت بإعداد التقارير السنوية بالتعاون الوثيق مع الأجهزة الحكومية المَعْنِية، وبالتعاون أيضًا مع البرنامج الإنمائيِّ للأمم المتَّحدة، والتي أظهرت أن المملكة تجاوزت السقوف المعتمَدة لإنجاز كثير من الأهداف المحدَّدة (القحطاني، ١٤٣٧، ٣٣٨)، فالمملكة مشاركة بشكل فاعل في المشاورات الخاصَّة بأهداف التنمية المستدامة منذ بدايتها، وملتزمة بتحقيق هذه الأهداف منذ إقرارها في سبتمبر ٢٠١٥م (وزارة التخطيط، ٢٠١٨، ٢٤)، كما أن المملكة دائمة حاضرة في كافَّة المحافل الدولية الخاصَّة بالتنمية المستدامة، فجاء في تقرير لوزارة التعليم بالمملكة (٢٠١٨، ١١) أنها شاركت في العديد من مؤتمرات التنمية المستدامة، ومنها:

مؤتمر الأمم المتحدة المعنيُّ بالبيئة والتنمية (UNCED) بالبرازيل، المعروف بـ(قمة ريو للأرض Rio Earth Summit ) .

مؤتمر داكار بالسنگال، والتعهد بتحقيق أهداف التعليم للجميع الستة بحلول العام ٢٠١٥م.

قمة الألفية بنيويورك (MDGS) التي وضعت عام ٢٠١٥م إطارًا زمنيًا لتحقيقها. القمة العالمية للتنمية المستدامة (WSSD) التي عُقدت في جوهانسبرغ بجنوب إفريقيا. تنفيذ عقد الأمم المتحدة للتربية من أجل التنمية المستدامة.

تنظيم ورشة عمل بعنوان "التنمية المستدامة ضمن رؤية المملكة (٢٠٣٠)" أثناء اجتماعات الجمعية العامة للأمم المتحدة في الدورة (٧١) في سبتمبر ٢٠١٦م، وكان من أبرز محاور هذه الورشة الآتي:

-إبراز اهتمام المملكة بتحقيق مفهوم التنمية المستدامة، وإدراجها ضمن أولوياتها الوطنية.

-التفاعل والتواصل مع الخبراء بمواضيع التنمية المستدامة في الأمم المتحدة، واستخلاص تجاربهم.

-رؤية خبراء الأمم المتحدة المشاركين حول فرص تحسين المواءمة بين رؤية المملكة (٢٠٣٠) وأهداف التنمية المستدامة.

-أسس بناء الشراكة مع القطاع الخاص والقطاع الثالث؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

-تنظيم معرض لرؤية المملكة (٢٠٣٠) اشتمل على إحصائيات وموادَّ مرئية عن التعليم.

وفي ظلّ اهتمام المملكة الكبير بقضايا البيئة والمحافظة عليها، أنشأت إدارة خاصّة باسم "إدارة التنمية المستدامة" تابعة للرئاسة العامّة للأرصّاد وحماية البيئة، وأوكلت لهذه الإدارة عمل الدراسات والأبحاث، ورفع التوصيات للأجهزة الحكومية المختلفة فيما يخصُّ شؤون التنمية المستدامة (القحطاني، ١٤٣٧، ٣٣٩).

وتعمل وزارة التعليم بالمملكة كجزء من منظومة الجهات الحكومية في المملكة على عدّة محاور؛ لتحقيق التنمية المستدامة، ومن أبرز تلك المحاور: تحقيق الاستدامة المجتمعية المستدامة، والاستدامة الاقتصادية، والاستدامة البيئية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحقيق التعليم العالي الشامل العادل، ذي الجودة والنوعية العالية لجميع فئات المجتمع؛ لبناء رأس المال البشريّ اللازم لتحقيق التنمية المستدامة.

٢- تشجيع التعليم المستمرّ، وتوفير فرصة للجميع.

٣- الاستمرار في تحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلّم.

٤- تحقيق نموّ اقتصاديّ مستدام شامل وعادل.

٦- تحقيق بنية تحتية متمكّنة في قطاع التعليم العالي؛ للمساعدة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

٧- رفع مستوى الإنتاج الفكريّ والعلميّ لتكوين رافد يحقّق التوازن مع الاستهلاك للموارد الطبيعية.

٨- المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية بما يضمن استمرارها للأجيال القادمة، ويشمل ذلك معالجة التغيّر المناخيّ، ومقاومة انحسار البيئات الطبيعية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠م).

## الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وعرضها من الأقدم إلى الأحدث في محورين على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت التنمية المستدامة بمحتوى المناهج الدراسية بشكل عام:

في زيمبابوي جاءت دراسة Isaac (2015) التي هدفت للتعرف إلى مدى تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية والتدريس والتعليم بزيمبابوي، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مفاهيم التنمية المستدامة بالمناهج الدراسية، كما أوصت الدراسة بأهمية تغيير المناهج الدراسية وفقاً لمفاهيم التنمية المستدامة، ودمج القيم والمبادئ، والممارسات والاحتياجات التي تنمي مفاهيم التنمية المستدامة في جميع مراحل العملية التعليمية لحلّ المشكلات البيئية، والمشروعات القائمة على التنمية المستدامة. وفي السودان أجرى يعقوب (٢٠١٥) دراسة للتعرف إلى مدى إمكانية تعزيز مفهوم التنمية المستدامة من خلال أهداف ومحتوى برامج ومقررات النشاط المدرسي بالمدارس الثانوية بمحلية الخرطوم بالسودان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمّم استمارة تحليل محتوى لتفريغ أهداف ومحتوى برامج النشاط المدرسي بالمدارس الثانوية (التربية البدنية، والتربية الفنية، والتربية المسرحية والأسرية) المعتمدة من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م، وبعد معالجة البيانات كانت النتائج كما يلي: توجد أهداف واضحة للنشاط المدرسي بالمدارس الثانوية تُشير لمفهوم التنمية المستدامة بدرجة كبيرة، ويتضمّن محتوى برنامج النشاط المدرسي بالمدارس الثانوية معارف ومفاهيم تعزّز مفهوم التنمية المستدامة، وتنفيذ محتوى برنامج النشاط

المدرسيّ يعزّز مفهوم التنمية المستدامة من خلال إتقان الطلاب قدرًا من المهارات تستمرُّ مدى الحياة.

وفي المملكة العربية السعودية قامت بدرية أبو حاصل (٢٠١٧) بدراسة هدّفت إلى تحديد مفاهيم ومبادئ التنمية المستدامة اللازم تضمينها في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، والتعرّف إلى مدى توافرها بمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية من خلال تحليل المحتوى، وكذلك من وجهة نظر معلّمي العلوم، وتوصّلت الدراسة إلى تفاوت تناول مفاهيم ومبادئ التنمية المستدامة في محتوى مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية بشكل عامّ، وبين الصفوف الثلاثة في نفس المرحلة، وأرجعت الدراسة سبب هذه النتيجة إلى أن أبعاد الدراسة لم تلقَ الاهتمام الكافيّ في مضامين موضوعات محتوى مناهج العلوم عيّنة الدراسة.

كما أجرى عبيد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب مادة الجغرافيا للصف الأول المتوسّط في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ في تحليل المحتوى، وحلّصت النتائج إلى عدم توازن النسب المئوية للأبعاد في محتوى الكتاب المدرسيّ المحلّل؛ إذ تركزّ الاهتمام على المفهوم الاجتماعيّ، ويليه المفهوم الاقتصاديّ، ثم المفهوم البيئيّ، وأظهرت النتائج ضرورة الاهتمام بالقضايا الفرعية المهملة والعمل على تضمينها في كتاب الجغرافيا للصف الأول المتوسّط، مع ضرورة وجود دليل معلّم يشمل مفاهيم أبعاد التنمية المستدامة، وتدريب المعلّمين على طرائق تدريس مفاهيم التنمية المستدامة.

وفي مصر أجرى حجازي، وآخرون (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى بناء قائمة بأبعاد وقضايا التنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية، والحكم على مدى تضمين مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية بجمهورية مصر لأبعاد



وقضايا التنمية المستدامة، ثم تقديم تصوّر مقترح لتلك المناهج في ضوء أبعاد وقضايا التنمية المستدامة، وأظهرت نتائج الدراسة أن النسبة العامّة لتوافر قضايا التنمية المستدامة في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية جاءت منخفضة جدًّا، وأن قضايا البُعد الاجتماعيّ هي الأوفر بمحتوى تلك المناهج.

وفي عُمان أجرت هاجر الهدايبية (٢٠١٨) دراسة سعت من خلالها للتعرف إلى مدى تضمين التعليم الأساسيّ بسلطنة عمان لأهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة، والتحدّيات التي تواجه تحقيق التعلّم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم الأساسيّ، وتقديم المقترحات التي تُسهم في تحقيق هذا التضمين، وتوصّلت الدراسة إلى أن التعليم الأساسيّ قد حقّق الجزء الأكبر من أهداف التنمية المستدامة، إلا أن هذا التضمين جاء منفصلاً عن الموادّ الدراسية، ودون التصريح بالتنمية المستدامة كمفهوم.

وفي المملكة العربية السعودية جاءت دراسة زبيدة الشمري، والمعجل (٢٠١٩م) التي هدّفت إلى التعرف إلى مجالات التنمية المستدامة لتضمينها في كتب الحديث بالمرحلة المتوسّطة، والكشف عن فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في درجة توفّرها، وأظهرت نتائجها أن المجال الاجتماعيّ كان الأعلى تكرارًا إذ بلغ (٤٣) بنسبة مئوية بلغت (١٦,٧٨%)، بينما جاء المجال البيئيّ الأقلّ تكرارًا؛ إذ بلغ (٣٧) بنسبة مئوية بلغت (٦,٩٨%)، وكذلك كشفت الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث لصالح المجال الاجتماعيّ.

ولنفس المرحلة المتوسّطة جاءت دراسة سميسم (٢٠١٩) لتحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الخامس والسادس العلميّ، الفرع الإحيائيّ، ووفقًا لأبعاد التنمية

المستدامة، ولتحقيق أهداف البحث؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت ببناء قائمة بأبعاده المستدامة الواجب تضمينها في كتابي علم الأحياء للمرحلة الإعدادية، وتوصلت النتائج إلى أن كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي، الفرع الإحيائي، حصل على نسبة مئوية قدرت بـ (٦٥ ٪)، يليه كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي، وحصل على (٣٤ ٪) .

وفي الفلبين أجرى بيريز، وبوا (٢٠١٩) Perez and Bua دراسة بعنوان تحضير المناهج الدراسية من أجل التنمية المستدامة، وهدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية التكامل البيئي، ومناهج التعليم الأساسي الرسمي في المنطقة التعليمية الأولى في الفلبين، واستخدم البحث المنهج المسحي والتحليلي من خلال تحليل البيانات، وإجراء المقابلات، وتحليل سوات (SWOT)، والمسح، وقد تم دمج المفاهيم البيئية المهمة؛ مثل: تغير المناخ، وإدارة النفايات، والتنوع البيولوجي، والحد من مخاطر الكوارث، وأظهرت الدراسة ضعف تضمين مفهوم التنمية المستدامة في منهج العلوم الحالي، كما أثبتت عدم وضوح مفهوم استدامة المشاريع البيئية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التنمية المستدامة بمحتوى مناهج اللغة العربية:

جاءت دراسة العويضي، والعتيبي (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توافر مجالات التنمية المستدامة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي، مستخدمةً المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وكان كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي هو مجتمع الدراسة وعينتها، وقد أظهرت النتائج أن أعلى قيمة لدرجة التوافر هي مفاهيم المجال البيئي، ثم الاجتماعي، ثم الاقتصادي، وأوصت الدراسة مُعدّي ومصممي الكتب بالأخذ بمجالات التنمية الاجتماعية عند تأليف كتب اللغة العربية.

ودراسة السالم (٢٠١٩) التي تحمل عنوان «أنشطة تعليمية تعلّمية مقترحة لتدريس محتوى كتب مقرّر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائيّ بالمملكة العربية السعودية للتوعية بأبعاد التنمية المستدامة»، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وبطاقةً لتحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، ووصف الأنشطة المقترحة التي يجب أن يقوم بها معلّم اللغة العربية والمتعلّم؛ للتوعية بأبعاد التنمية المستدامة عند تدريس مقرّر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائيّ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وصف أنشطة تعليمية تعلّمية صُنّفت في ثلاثة مجالات، هي: (المجال الأكاديميّ التعليميّ، والمجال الاجتماعيّ الأخلاقيّ، ومجال البحث العلميّ)، ووضعتها في دليل إرشاديّ للاستفادة منها في تحسين مخرجات التعلّم لدى المتعلّمين. وأجرى (العنزي، ٢٠٢١م) دراسة هدّفت إلى التعرف إلى مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية «نظام المقرّرات» بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفيّ القائم على تحليل المحتوى، وتمّ تصميم أداة الدراسة المتمثّلة في بطاقة تحليل محتوى، تضمّنت قائمة بعدد من مؤشّرات التنمية المستدامة بلغ عددها (٣١) مؤشّراً، موزّعة على أربعة مجالات، هي: (المجال الاجتماعيّ، والمجال الاقتصاديّ، والمجال البيئيّ، والمجال المؤسّسيّ)، وتكوّنت عيّنة الدراسة من كتب الكفايات اللغوية (١٢٣٤) للمرحلة الثانوية، نظام المقرّرات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الاجتماعيّ حلّ أوّلاً بنسبة تضمين بلغت (٢٦,١٩)، يليه المجال المؤسّسيّ بنسبة تضمين بلغت (٥٧,٠)، ثم المجال الاقتصاديّ بنسبة تضمين بلغت (١٦,٢٣)، وجاء المجال البيئيّ أخيراً بنسبة تضمين بلغت (٨,٦٩٩).

## أوجه الاتِّفاق والاختلاف بين الدراسة الحاليَّة والدراسات السابقة:

- اتَّفقت الدراسة الحاليَّة مع كلِّ الدراسات السابقة، العربيَّة والأجنبيَّة، في اعتمادها المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، ما عدا دراسة عبير السالم، حيث اعتمدت المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، كما أضافت دراستا "أبو حاصل" (٢٠١٧) وبيريز، وبوا (٢٠١٩) المنهج المسحيَّ.

كما اتَّفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اعتمادها أداة تحليل المحتوى لتحقيق أهداف الدراسة؛ كدراسة Isaac (2015)، ودراسة يعقوب (٢٠١٥)، ودراسة حجازي، وآخرين (٢٠١٧)، ودراسة عبيد (٢٠١٧)، ودراسة العويضي، والعتيبي (٢٠١٧)، ودراسة هاجر الهدايبية (٢٠١٨)، ودراسة زبيدة الشمري، والمعجل (٢٠١٩)، ودراسة سميسم (٢٠١٩)، ودراسة العنزي (٢٠٢١)، واختلف هذا البحث مع بعض الدراسات التي أضافت أداة الاستبانة لبطاقة تحليل المحتوى؛ لتحقيق أهدافها؛ كدراسة بيريز، وبوا (٢٠١٩)، كما أضافت أداة المقابلة، وتحليل (swat).

اتَّفقت هذه الدراسة في تناولها المرحلة الابتدائية، مع دراسة كلِّ من: "أبو حاصل" (٢٠١٧)، والعويضي، والعتيبي (٢٠١٧)، والهدايبية (٢٠١٨)، وعبير السالم (٢٠١٩)، فيما اختلفت عن دراسة كلِّ من: عبيد (٢٠١٧)، وزبيدة الشمري، والمعجل (٢٠١٩) في تناولهما المرحلة المتوسِّطة، كما اختلفت عن دراسة كلِّ من: يعقوب (٢٠١٥)، وحجازي، وآخرين (٢٠١٧)، وسميسم (٢٠١٩)، والعنزي (٢٠٢١) حيث تناولت المرحلة الثانوية، واختلفت عن دراسة Isaac (2015) حيث كانت لجميع المراحل التعليمية.

- اتَّفقت دراسة حجازي، وآخرين (٢٠١٧)، مع الدراسة الحاليَّة في درجة تضمين التنمية المستدامة، وتقديم تصوُّر مقترح لها.

اختلفت كلُّ الدراسات السابقة عن الدراسة الحاليَّة في نوع عيِّنة البحث، حيث تناولت الدراسة الحاليَّة تحليل كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيِّ، وبحثت دراسة العويضي، والعتيبي (٢٠١٧)، وعبير السالم (٢٠١٩) كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائيِّ، فيما تناول العنزي (٢٠٢١) تحليل كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، بينما تناول يعقوب (٢٠١٥) برامج ومقرَّرات النشاط المدرسيِّ، أما دراسة زبيدة الشمري، والمعجل (٢٠١٩) فقد تناولت كتب الحديث للمرحلة المتوسِّطة، ودراسة عبيد (٢٠١٧) كانت لكتاب الجغرافيا لنفس المرحلة، وبحثت دراسة كلِّ من: حجازي، وآخرين (٢٠١٧) وسميسم (٢٠١٩) في تحليل كتب الأحياء للمرحلة الثانوية.

كما اتَّفقت هذه الدراسة مع دراسة كلِّ من: حجازي، وآخرين (٢٠١٧)، وعبيد (٢٠١٧)، والعويضي، والعتيبي (٢٠١٧)، في اقتصاره على ثلاثة مجالات للتنمية المستدامة، هي: (المجال البيئيِّ، والمجال الاقتصاديِّ، والمجال الاجتماعيِّ)، فيما اختلف عن دراسة العنزي (٢٠٢١) التي أضافت المجال المؤسَّسيِّ، ودراسة عبير السالم (٢٠١٩) التي تناولت المجال الأكاديميِّ التعليميِّ، والمجال الاجتماعيِّ الأخلاقيِّ، ومجال البحث العلميِّ.

باستعراض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة قلَّة الدراسات العربية والأجنبية التي عُنيَتْ بتقديم تصوُّر مقترح لتضمين مجالات التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، عدا دراسة حجازي، وآخرين (٢٠١٧)، وكانت لتقديم تصوُّر مقترح لمناهج الأحياء في المرحلة الثانوية، في ضوء أبعاد وقضايا التنمية المستدامة.

مما يميّز الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة: أنه - في حدود ما أطلّعت عليه الباحثة - لا توجد حتى الآن دراسةً واحدة - سواءً أكانت محلّيّة أم عربيّة - تناولت البحث في تقديم تصوّرٍ مقترحٍ لتضمين مجالات التنمية المستدامة لرؤية (٢٠٣٠) في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ.

### أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

- إعداد الإطار النظريّ للبحث؛ حيث أفادت الباحثة من جميع الدراسات السابقة.

- دعم مشكلة البحث بالإفادة من نتائج تلك الدراسات وتوصياتها.

- إعداد أداة البحث، والتعرف إلى الأساليب الإحصائية المتّبعة في تحليل البيانات.

- بناء التصوّر المقترح لتضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ بأسلوب تحليل المحتوى، بوصفه المنهج العلميّ الأكثر مناسبةً لطبيعة الدراسة، والذي تمّ من خلاله تحليل لكتب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؛ بهدف التعرف إلى درجة توافر مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ.

#### مجتمع الدراسة وعيّنتها:

يتكوّن مجتمع البحث، المتمثّل في عيّنته، من محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ (للفصول الثلاثة) من العام الدراسيّ ١٤٤٤هـ - ٢٠٢٢م، ويمثّل

الجدول (١) توصيفاً لوحدات المقرَّر، وهي ثلاث وحدات تتضمَّن عددًا من النصوص تمثِّل: (المدخل، المشروع، نصَّ الاستماع، نصَّ الفهم القرائي، الإستراتيجية القرائية، الظاهرة الإملائية، النصَّ الكتابي، النصَّ الشعري).

جدول رقم (١) وحدات الفصول الثلاثة لمقرَّر (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي

م	الفصل الأول	م	الفصل الثاني	م	الفصل الثالث
١	قدوات ومثَّل عليا	٢	الوعي القرائي	٣	الوعي الصحي والاجتماعي

### أدوات الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام بطاقة تحليل المحتوى أداةً لجمع البيانات؛ وذلك لمناسبتها لأهداف البحث، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

### ١- بناء أداة الدراسة:

بعد الاطِّلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وفي ضوء مُعطيات وتساؤلات البحث وأهدافه، تمَّ إعداد قائمة بمجالات التنمية المستدامة الواجب تضمينها في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي، ومن ثمَّ بناء الأداة (بطاقة تحليل محتوى)، وقد تكوَّنت الأداة في صورتها النهائية، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) محور بطاقة تحليل المحتوى وأبعاده

المجموع	عدد العبارات	البُعد	المحور
٢٥ عبارة	٩	المجال البيئي	مجالات التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى مقرَّر (لغتي الجميلة) لطالبات الصف السادس الابتدائي
	٨	المجال الاقتصادي	
	٨	المجال الاجتماعي	

وقد تمَّ تطبيق الأداة بطريقة علمية، وذلك بتحديد ما يلي:

### ١- مفهوم تحليل المحتوى:

يعرّف صبري، والرافعي (٢٠٠٨م) تحليل المحتوى بأنه: "إصدار الحكم على مدى جودة المضمون التفصيلي للكتاب، أو مدى مراعاة هذا الكتاب بما يشمله من أهداف، ومحتوى علمي، وأنشطة، وأسئلة، وتمارين لمعايير محدّدة، وذلك من خلال التعبير عن المادّة المكتوبة تعبيراً كمياً" (ص ١١٨).

### ٢- الهدف من بطاقة التحليل:

هو التعرف إلى مدى تضمّن محتوى مقرّر (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ مجالات التنمية المستدامة التي تمَّ تحديدها.

### ٣- فئات التحليل:

يعتمد نجاح تحليل المحتوى على تحديد فئات التحليل؛ حيث أكّد طعيمة (٢٠٠٤م، ص ٢٧٢) أن الباحث سيواجه صعوبة في تحليل المحتوى ما لم يُقْم بتصميم فئات التحليل، وبناءً على ذلك؛ تمَّ اعتماد أبعاد مجالات التنمية المستدامة، والمؤشّرات الفرعية لها، فئات تحليل لهذا البحث.

### ٤- وحدة التحليل:

تمَّة خمس وحدات أساسية للتحليل، وهي - كما أشار إليها صبري الرافعي (٢٠٠٨م) - : "الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية" (ص ١٢٤). وبناءً عليه؛ تمَّ اختيار (الفقرة) وحدة تحليل؛ لكونها أنسب لطبيعة البحث.



## ٥- صدق بطاقة التحليل:

تمَّ التحقق من صدق بطاقة التحليل بعد عرضها على المحكِّمين والمختصِّين؛ بغرض التعرف إلى ملاحظاتهم ومقترحاتهم فيما يتعلَّق بأهمية المؤشِّرات، ودرجة وضوحها، ومدى مناسبتها للمرحلة الابتدائية، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وفي ضوء توجيهات المحكِّمين أجرت الباحثة التعديلات المناسبة التي تمَّ اقتراحها، فيما يتعلَّق بصياغة بعض الفقرات، أو حذف البعض الآخر، واستبداله بفقراتٍ أكثرَ مناسبةً وارتباطاً بالعرض من البحث، حتى خرجت في صورتها النهائية، كما أُشير إليها في الجدول رقم (٢).

## ٦- خطوات التحليل:

- تمَّت قراءة أوّلية عامّة لكلِّ موضوع؛ بهدف التعرف إلى الفكرة التي يتضمَّنها.
- تمَّت قراءة ثابتة متأنّية لكلِّ موضوع، ومن ثمَّ تدوين درجة توفُّر كلِّ مؤشِّر في مواضيع الفصلين.
- تمَّ تفرغ وتجميع نتائج التحليل، وذلك بحساب تكرار كلِّ عبارة من عبارات البعد في الموضوعات.
- تمَّ إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج، وتفسيرها، والتعليق عليها، وربطها بالدراسات المشابهة.

## ثبات التحليل:

لقياس ثبات التحليل عدَّة أشكال؛ ولكن أكثرها ملاءمةً هي طريقة إعادة التحليل، كما أشار إليها (الهاشمي وعطية، ٢٠١١م، ص ٢٢٨)، وبناءً عليه؛ فقد تمَّ التأكد من ثبات أداة التحليل من قِبَل الباحثة بالقيام بعملية تحليل المحتوى مرَّتين،

يفصل بينهما مدَّةٌ زمنية (شهران)، حيث قامت الباحثة بالتحليل الثاني دون الرجوع للتحليل الأول، ومن ثمَّ قامت بحساب نسبة الاتِّفاق بين التحليلين. وقد تمَّ حساب نسبة الاتِّفاق بينهما باستخدام معامل هولستي (Holisti) لحساب معامل الاتِّفاق بين التحليلين وَفَقًا للمعادلة التالية (المفتي والوكيل، ١٤١٩هـ، ٢٤١):

$$م . ت = \frac{ن (س ص) \times ١٠٠}{س ١ + ص ١}$$

حيث إن:

ن = عدد مرَّات التحليل.

س ص = عدد القيم التي تتطابق في التحليلين.

س ١ = القيم التي نتجت عن الأول.

ص ١ = عدد القيم التي نتجت عن التحليل الثاني.

وقد جاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣) يبيِّن التكرارات، ومعامل الاتِّفاق بين التحليل الأول والثاني لعينة التحليل (مقرَّر الدراسات الاجتماعية للصف الأول والثاني المتوسِّط)

موضوعات التحليل	التكرارات في التحليل الأول	التكرارات في التحليل الثاني	عدد مرَّات الاتِّفاق	معامل الاتِّفاق بين التحليلين
المجال البيئي	١٣	١٣	١٣	%١٠٠
المجال الاقتصادي	٤	٤	٤	%١٠٠
المجال الاجتماعي	٣٦	٣٦	٣٦	%١٠٠
المجموع الكلي	٥٣	٥٣	٥٣	%١٠٠

يُتَّضَح من الجدول أن معامل الاتِّفاق بين التحليلين: الأول والثاني، لجميع المجالات الفرعية، والدرجة الكلية لجميع المجالات، بلغ (١٠٠%)؛ مما يدلُّ على ثبات التحليل بدرجة مرتفعة.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:** تمَّ اختيار الأساليب المناسبة لمعالجة البيانات إحصائيًّا لتحليل المحتوى، وهي على النحو التالي:

- ١- التكرارات واستخدامها كوحدة لتكرار ظهور كلِّ المهارات.
- ٢- النسب المئوية.

٣- معادله (هولستي) لقياس ثبات أداة تحليل المحتوى.

وبناءً على ما سبق؛ تمَّ الحكم على درجة توافر مجالات التنمية المستخدمة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيِّ على النحو التالي:

جدول رقم (٤) درجة توافر مجالات التنمية المستخدمة في كتاب (لغتي الجميلة)

#### للصف السادس الابتدائيِّ

درجة التوافر	النسبة المئوية	
	إلى	من
بدرجة منخفضة جدًا	٢٠%	من ٠%
بدرجة منخفضة	٤٠%	أكبر من ٢٠%
بدرجة متوسطة	٦٠%	أكبر من ٤٠%
بدرجة عالية	٨٠%	أكبر من ٦٠%
بدرجة عالية جدًا	١٠٠%	أكبر من ٨٠%

#### نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول، ونصُّه: ما مجالات التنمية المستخدمة التي ينبغي

تضمينها في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيِّ؟

قامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن مجالات التنمية المستدامة التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي، واشتملت القائمة على ثلاثة مجالات فرعية، هي: (المجال البيئي، والمجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي)، واشتمل كلُّ مجالٍ فرعيٍّ على عدد من المؤشّرات التي تعبّر عن هذا المجال، وبعد تحكيمها، من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص، جاءت تلك القائمة على النحو التالي:

#### ١- المجال البيئي: وقد اشتمل على (٩) من المؤشّرات الفرعية على النحو التالي:

- يشرح المحتوى أساليب وقاية وصيانة البيئة.
  - ينمّي المحتوى الشعور الدينيّ حول المسؤولية الفردية تجاه البيئة.
  - يُوعّي المحتوى الطالب بالأضرار التي تهدّد صحّة الإنسان والبيئة.
  - يُبرز المحتوى آثار الكوارث الطبيعية على البيئة.
  - يحدّد المحتوى مفاهيم حماية الحيوانات، ووقف الصيد الجائر.
  - يشجّع المحتوى على الاحتفال باليوم العالميّ للبيئة.
  - يطرح المحتوى معلوماتٍ عن الثروات الطبيعية، وطرق المحافظة عليها.
  - يقدّم المحتوى أنواع التلوّث البيئيّ، والحدّ منها.
  - يوضّح المحتوى الجهود المبذولة لمكافحة التصحّر.
- #### ٢- المجال الاقتصادي: وقد اشتمل على (٨) من المؤشّرات الفرعية على النحو

التالي:

- يوضّح المحتوى دور العمالة الوطنية في تحقيق التنمية الاقتصادية.
- يُبرز المحتوى دور المرأة في تحقيق التنمية الاقتصادية.
- يُسهّم المحتوى في التوعية بطرق التخطيط الماليّ، وأساليب الإخّار.

- يوضّح المحتوى تعزيز الأمن الغذائيّ من خلال استخدام التّقنيّات الحديثة.
  - يؤكّد المحتوى على ترشيد استهلاك الطاقة واستغلالها.
  - يبيّن المحتوى دور الاقتصاد المعرفيّ في رفع الاقتصاد الوطنيّ.
  - يُبرز المحتوى أهمية الزراعة والصناعة والتجارة في تحقيق التنمية الاقتصادية.
  - يُبرز المحتوى أهمية التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ في تحقيق التنمية الاقتصادية.
- ٣- المجال الاجتماعيّ: وقد اشتمل على (٨) من المؤشّرات الفرعية على النحو التالي:

- يحدّد المحتوى مفاهيم العلاقات الإنسانية؛ كالمساواة، وتحقيق العدالة الاجتماعية.
  - يعزّز المحتوى قيم الشفافية والمسؤولية المجتمعية.
  - يُبرز المحتوى جهود المملكة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصّة.
  - يُبرز المحتوى مكانة المرأة، ودورها في بناء مستقبلها، وتنمية المجتمع.
  - يوضّح المحتوى أهمية تكافؤ الفرص بين الجنسين.
  - يُبرز المحتوى دور الأسرة في رعاية وتربية الأبناء.
  - يؤكّد المحتوى على السلوكيات والعادات الاجتماعية السليمة.
  - يشجّع المحتوى على العمل الجماعيّ.
- إجابة السؤال الثاني، ونصّه: ما درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؟
- للإجابة عن هذا التساؤل، والتعرف إلى درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؛ قامت الباحثة بإجراء تحليل محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

## أولاً: المجال البيئي:

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مؤشرات المجال البيئي

(مجموع تكرار المؤشرات = ٥٣)

م	المؤشرات	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الثالث		المجموع الكلي	
		النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار
١	يشرح المحتوى أساليب وقاية وصيانة البيئة.	٠	٠	١,٩	١	٠	٠	١,٩	١
٢	ينتمي المحتوى الشعور الديني حول المسؤولية الفردية تجاه البيئة.	٠	٠	١,٩	١	١,٩	١	٣,٨	٢
٣	يوتحي المحتوى الطالب بالأضرار التي تهدد صحة الإنسان والبيئة.	٠	٠	١,٩	١	٣	٣	٧,٧	٤
٤	يُبرز المحتوى آثار الكوارث الطبيعية على البيئة.	٠	٠	١,٩	١	٠	٠	١,٩	١
٥	يحدّد المحتوى مفاهيم حماية الحيوانات ووقف الصيد الجائر.	٠	٠	٠	٠	١,٩	١	١,٩	١
٦	يشجّع المحتوى على الاحتفال باليوم العالمي للبيئة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٧	يطرح المحتوى معلومات عن الثروات الطبيعية، وطرق المحافظة عليها.	٠	٠	١,٩	١	٠	٠	١,٩	١
٨	يقدم المحتوى أنواع التلوث البيئي، والحد منها.	٠	٠	١,٩	١	١,٩	١	٣,٨	٢
٩	يوضّح المحتوى الجهود المبذولة لمكافحة التصحر.	٠	٠	١,٩	١	٠	٠	١,٩	١

المجموع الكلي	٠	٠,٠%	٧	١٣,٥%	٦	١١,٥%	١٣	٢٤,٥%
---------------	---	------	---	-------	---	-------	----	-------

يتبيّن من الجدول السابق أن كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ تضمّن مؤشّرات المجال البيئيّ بدرجة منخفضة بشكل عامّ، حيث بلغ تكراراتها (١٣) مؤشّراً، ونسبة مئوية بلغت (٢٤,٥%)، كما أشارت نتائج البحث إلى أن كتاب الفصل الدراسيّ الثاني جاء في الترتيب الأول من حيث درجة تضمين مؤشّرات المجال البيئيّ، حيث بلغ تكراراتها (٧) بنسبة مئوية بلغت (١٣,٥%)، وفي الترتيب الثاني جاء كتاب الفصل الدراسيّ الثالث، بتكرار بلغ (٦)، ونسبة مئوية قدرها (١١,٥%)، في حين أن كتاب الفصل الدراسيّ الأول لم يتضمّن أيّاً من مؤشّرات المجال البيئيّ؛ مما يُعدّ قصوراً واضحاً في توزيع مؤشّرات المجال البيئيّ على الفصول الدراسية الثلاثة، وجاءت درجة توافر مؤشّرات المجال البيئيّ على النحو التالي:

جاء في الترتيب الأول مؤشّر: (يوعيّ المحتوى الطالب بالأضرار التي تهدّد صحّة الإنسان والبيئة) بتكرار بلغ (٤)، ونسبة مئوية (٧,٧%).

وفي الترتيب الثاني جاء مؤشّر: (ينميّ المحتوى الشعور الدينيّ حول المسؤولية الفردية تجاه البيئة)، وكذلك مؤشّر: (يقدم المحتوى أنواع التلوّث البيئيّ، والحدّ منها) بتكرار بلغ (٢)، ونسبة مئوية (٣,٨%) لكلا المؤشّرين.

وجاء في الترتيب الثالث المؤشّرات التالية: (يشرح المحتوى أساليب وقاية وصيانة البيئة)، و(يبرز المحتوى آثار الكوارث الطبيعية على البيئة)، و(يحدّد المحتوى مفاهيم حماية الحيوانات ووقف الصيد الجائر)، و(يطرح المحتوى معلومات عن الثروات الطبيعية وطرق المحافظة عليها)، و(يوضّح المحتوى الجهود المبذولة لمكافحة التصحّر)، بتكرار بلغ (١)، ونسبة مئوية مقدارها (١,٩%) لكلّ المؤشّرات.

في حين أن كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي لم يتضمن المؤشر: (يشجع المحتوى على الاحتفال باليوم العالمي للبيئة) ضمن مؤشرات المجال البيئي كأحد مجالات التنمية المستدامة.

### ثانياً: المجال الاقتصادي:

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مؤشرات المجال الاقتصادي

(مجموع تكرار المؤشرات = ٥٣)

م	المؤشرات	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الثالث		المجموع الكلي		النسبة المئوية
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
١	يوضح المحتوى دور العمالة الوطنية في تحقيق التنمية الاقتصادية.	١	١,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	١,٩	١
٢	يبرز المحتوى دور المرأة في تحقيق التنمية الاقتصادية.	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	-
٣	يسهم المحتوى في التوعية بطرق التخطيط المالي وأساليب الإخار.	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	-
٤	يوضح المحتوى تعزيز الأمن الغذائي من خلال استخدام التكنولوجيات الحديثة.	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	١,٩	١	١,٩	١
٥	يؤكد المحتوى على ترشيد استهلاك الطاقة واستغلالها.	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	-



٦	٠	٠,٠	٠	٠	٠,٠	٠	٠	٠,٠	٠	بيّن المحتوى دور الاقتصاد المعرفي في رفع الاقتصاد الوطني.
٧	٠	٠,٠	٠	١	١,٩	١	١	١,٩	١	يُبرز المحتوى أهمية الزراعة والصناعة والتجارة في تحقيق التنمية الاقتصادية.
٨	٠	٠,٠	١	٠	١,٩	١	١	١,٩	١	يُبرز المحتوى أهمية التطور العلمي والتكنولوجي في تحقيق التنمية الاقتصادية.
المجموع الكلي										
	١	١,٩%	١	٢	٣,٨%	٤	٧,٥%			

يتبيّن من الجدول السابق أن كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ تضمّن مؤشّرات المجال الاقتصاديّ بدرجة منخفضة جدًّا بشكل عامّ، حيث بلغت تكراراتها (٤) مؤشّرات، ونسبة مئوية بلغت (٧,٥%)، كما أشارت نتائج البحث إلى أن كتاب الفصل الدراسيّ الثاني جاء في الترتيب الأول من حيث درجة تضمين مؤشّرات المجال الاقتصاديّ، حيث بلغ تكراراتها (٢)، بنسبة مئوية بلغت (٣,٨%)، وفي الترتيب الثاني جاء كتاب الفصل الدراسيّ الأول والثالث، بتكرار بلغ (١)، ونسبة مئوية قدرها (١,٩%)، لكلا الفصلين، وجاءت درجة توافر مؤشّرات المجال الاقتصاديّ على النحو التالي: جاء في الترتيب الأول مؤشّر: (يوضّح المحتوى دور العمالة الوطنية في تحقيق التنمية الاقتصادية)، وكذلك مؤشّر: (يوضّح المحتوى تعزيز الأمن الغذائيّ من خلال استخدام التّقنيّات الحديثة)، ومؤشّر: (يُبرز المحتوى أهمية الزراعة والصناعة والتجارة في تحقيق التنمية الاقتصادية)، ومؤشّر: (يُبرز المحتوى أهمية التطور العلميّ والتكنولوجيّ في تحقيق التنمية الاقتصادية)، بتكرار بلغ (١)، ونسبة مئوية (١,٩%) لكلّ من هذه المؤشّرات. في حين أن كتاب (لغتي

- الجميلة) للصف السادس الابتدائي لم يتضمّن المؤشّرات التالية ضمن مؤشّرات المجال الاقتصاديّ كأحد مجالات التنمية المستدامة:
- يُبرز المحتوى دور المرأة في تحقيق التنمية الاقتصادية.
  - يُسهم المحتوى في التوعية بطرق التخطيط الماليّ، وأساليب الإدّخار.
  - يؤكّد المحتوى على ترشيد استهلاك الطاقة واستغلالها.
  - يبيّن المحتوى دور الاقتصاد المعرفيّ في رفع الاقتصاد الوطنيّ.
- ثالثاً: المجال الاجتماعيّ:**

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مؤشّرات المجال الاجتماعيّ  
(مجموع تكرر المؤشّرات = ٥٣)

م	المؤشّرات	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الثالث		المجموع الكلي	
		النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد
١	يحدّد المحتوى مفاهيم العلاقات الإنسانية؛ كالمساواة، وتحقيق العدالة الاجتماعية.	٩	١٧,٣	٠	٠,٠	١	١,٩	١٠	١٩,٢
٢	يعزّز المحتوى قيم الشفافية والمسؤولية المجتمعية.	٢	٣,٨	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٢	٣,٨
٣	يُبرز المحتوى جهود المملكة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصّة.	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠
٤	يُبرز المحتوى مكانة المرأة، ودورها في بناء مستقبلها، وتنمية المجتمع.	٣	٥,٨	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣	٥,٨
٥	يوضّح المحتوى أهمية تكافؤ الفرص بين الجنسين.	٢	٣,٨	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٢	٣,٨
٦	يُبرز المحتوى دور الأسرة في رعاية وتربية الأبناء.	٢	٣,٨	٣	٥,٨	٣	٥,٨	٨	١٥,٤

٧	٦	١١,٥	١	١,٩	٤	٧,٧	١١	٢١,٢	١	يؤكد المحتوى على السلوكيات والعادات الاجتماعية السليمة.
٨	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	-	يشجع المحتوى على العمل الجماعي.
	٢٤	%٤٦,٢	٤	%٧,٧	٨	%١٥,٤	٣٦	%٦٨		المجموع الكلي

يتبين من الجدول السابق أن كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي تضمّن مؤشّرات المجال الاجتماعيّ بدرجة عالية بشكل عامّ، حيث بلغت تكراراتها (٣٦) مؤشّراً، ونسبة مئوية بلغت (٦٨%)، كما أشارت نتائج البحث إلى أن كتاب الفصل الدراسيّ الأول جاء في الترتيب الأول من حيث درجة تضمين مؤشّرات المجال الاجتماعيّ، حيث بلغ تكراراتها (٢٤) بنسبة مئوية بلغت (٤٦,٢%)، وفي الترتيب الثاني جاء كتاب الفصل الدراسيّ الثالث، بتكرار بلغ (٨)، ونسبة مئوية قدرها (١٥,٤%)، وفي الترتيب الثالث جاء كتاب الفصل الدراسيّ الثاني، بتكرار بلغ (٤)، ونسبة مئوية قدرها (٧,٧%)، وجاءت درجة توافر مؤشّرات المجال البيئيّ على النحو التالي:

جاء في الترتيب الأول مؤشّر: (يؤكد المحتوى على السلوكيات والعادات الاجتماعية السليمة) بتكرار بلغ (١١)، ونسبة مئوية (٢١,٢%).  
وفي الترتيب الثاني جاء مؤشّر: (يحدّد المحتوى مفاهيم العلاقات الإنسانية؛ كالمساواة، وتحقيق العدالة الاجتماعية) بتكرار بلغ (١٠)، ونسبة مئوية (١٩,٢%).  
وجاء في الترتيب الثالث مؤشّر: (يبرز المحتوى دور الأسرة في رعاية وتربية الأبناء)، بتكرار بلغ (٨)، ونسبة مئوية مقدارها (١٥,٤%).  
وجاء في الترتيب الرابع مؤشّر: (يبرز المحتوى مكانة المرأة، ودورها في بناء مستقبلها، وتنمية المجتمع)، بتكرار بلغ (٣)، ونسبة مئوية مقدارها (٥,٨%).

وجاء في الترتيب الخامس مؤشّر: (يعزّز المحتوى قيم الشفافية والمسؤولية المجتمعية)، ومؤشّر: (يوضّح المحتوى أهمية تكافؤ الفرص بين الجنسين)، بتكرار بلغ (٢)، ونسبة مئوية مقدارها (٣,٨%).

في حين أن كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي لم يتضمّن المؤشّر: (يبرز المحتوى جهود المملكة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصّة)، والمؤشّر: (يشجّع المحتوى على العمل الجماعيّ) ضمن مؤشّرات المجال الاجتماعيّ كأحد مجالات التنمية المستدامة.

وفيما يلي جدول يوضّح درجة توافر مجالات التنمية المستدامة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول في المملكة العربية السعودية.

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مجالات التنمية المستدامة في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة (الصف الأول والثاني) (مجموع تكرار المؤشّرات = ٢٣٤٤)

المهارات	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الثالث		المجموع الكلي		درجة التوافر	المؤشّر
	النسبة المئوية	المؤشّر	النسبة المئوية	المؤشّر	النسبة المئوية	المؤشّر	النسبة المئوية	المؤشّر		
المجال البيئيّ	٠	٠%	٧	١٣,٢%	٦	١١,٣%	١٣	٢٤,٥%	منخفضة	٢
المجال الاقتصاديّ	١	١١,٩%	١	١,٩%	٢	٣,٨%	٤	٧,٥%	منخفضة جداً	٣
المجال الاجتماعيّ	٢٤	٤٥,٣%	٤	٧,٥%	٨	١٥,١%	٣٦	٦٨%	متوسطة	١
المجموع الكليّ لجميع المجالات	٢٥	٤٧,٢%	١٢	٢٢,٦%	١٦	٣٠,٢%	٥٣	١٠٠%		

يتبيّن من الجدول السابق أن كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ اشتمل على (٥٣) مؤشرًا يقيس جميع مجالات التنمية المستدامة، كما أوضحت نتائج البحث أن ثمة تباينًا في توزيع تلك المجالات، كما تبين أن هذه المجالات في الفصل الدراسي الأول جاءت درجة توافرها أكبر من الفصلين الدراسيَّين: الثاني والثالث، حيث بلغت تكرراتها في الفصل الدراسي الأول (٢٥)، ونسبة مئوية مقدّرها (٤٧,٢ %)، في حين بلغ عددها في الفصل الدراسي الثالث (١٦)، ونسبتها المئوية بلغت (٣٠,٢ %)، كما بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (١٢) ونسبتها المئوية (٢٢,٦ %)، كما أوضحت نتائج البحث أن ثمة تباينًا في توزيع تلك المجالات، حيث جاءت مؤشرات المجال الاجتماعيّ في الترتيب الأول، بتكرار بلغ (٣٦) مؤشرًا، ونسبة مئوية بلغت (٦٨ %)، ودرجة توافر عالية. في حين جاءت مؤشرات المجال البيئيّ في الترتيب الثاني بتكرار بلغ (١٣)، ونسبة مئوية بلغت (٢٤,٥ %)، ودرجة توافر منخفضة.

بينما جاءت مؤشرات المجال الاقتصاديّ في الترتيب الثالث والأخير بتكرار بلغ (٤)، ونسبة مئوية مقدّرها (٧,٥ %)، ودرجة توافر منخفضة جدًا.

إجابة السؤال الثالث، ونصّه: ما مكّونات التصوّر المقترح لتضمين مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؟

للإجابة عن ذلك السؤال؛ تمّ الرجوع إلى عدد من الدراسات في ذلك؛

كدراسة بيو (BYi2015)، وعرنوس (٢٠١٨م)، والمعمرى، والنظاري (٢٠١٨م)، وتمّ التوصل إلى مكّونات التصوّر المقترح على النحو التالي:

**أولاً: أسس ومنطلقات بناء التصوّر المقترح:**

انطلق بناء التصوّر المقترح، وتمّ تأسيسه بناءً على:

١- قائمة أبعاد التنمية المستدامة الرئيسة والفرعية.

٢- نتائج عملية التحليل لمحتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي، في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

٣- نتائج البحوث والدراسات السابقة، والمؤتمرات، والأبحاث العالمية المعاصرة، ذات الصلة.

### مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

بتحليل نتائج الدراسة تبين أن درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي جاءت منخفضة بشكل عام، وأن ثمة قصوراً في توزيع هذه المجالات، وتبايناً بدرجة كبيرة في توزيع تلك المجالات وفقاً لأبعادها الفرعية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Isaac (2015) التي توصلت إلى انخفاض مفاهيم التنمية المستدامة بالمناهج الدراسية، كما اتفقت مع دراسة (بدرية أبو حاصل، ٢٠١٧) التي توصلت إلى تفاوت تناول مفاهيم ومبادئ التنمية المستدامة في محتوى مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وبين الصفوف الثلاثة في نفس المرحلة، وكذلك اتفقت مع دراسة (عبيد، ٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم توازن النسب المئوية للأبعاد في محتوى الكتاب المدرسي المحلل، وأيضاً اتفقت مع دراسة (حجازي، وآخرين، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن النسبة العامة لتوافر قضايا التنمية المستدامة في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية جاءت منخفضة جداً، كما اتفقت مع دراسة بيريز، وبوا (Perez and Bua، ٢٠١٩) التي أشارت إلى ضعف تضمين مفهوم التنمية المستدامة في منهج العلوم الحالي. كما أظهرت النتائج أن أكثر هذه المجالات تضميناً في كتب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي هي مؤشرات المجال الاجتماعي، حيث جاءت درجة تضمينها

عالية، وهو ما يوضّح أهمية تلك المهارات، ودورها في إكساب الطلاب الاتجاهات والقيم الإيجابية، التي تزيد من مستوى معرفتهم بمفاهيم العلاقات الإنسانية؛ كالمساواة، والعدل، والتعاون، ودورها في تحقيق العدالة الاجتماعية، كما تظهر أهمية هذه المؤشّرات في التأكيد على السلوكيات، والعادات الاجتماعية السليمة التي تؤسّس للتعاون بين أفراد المجتمع، والتعزيز من قيم العمل بروح الفريق لدى التلاميذ، وقد يكون هذا عائدًا إلى أن كتب اللغة العربية تُعدُّ وعاءً خصبًا بنصوصها القرائية المتنوّعة التي تحوي موضوعات اجتماعية تُهدف إلى بناء شخصية متكاملة للتلميذ؛ ليكون مواطنًا صالحًا واعيًا بأدواره الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمع.

كما أوضحت الدراسة عدم تضمين المجال الاجتماعي لبعض المؤشّرات المهمة، التي من أهمّها: إبراز المحتوى جهود المملكة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة، والتشجيع على العمل الجماعي، وهو ما يُعدُّ قصورًا واضحًا في تضمين هذه المؤشّرات بالرغم من أهميتها في تعزيز قيم الولاء والانتماء للوطن داخل نفوس التلاميذ، وكذلك أهمية العمل الجماعي في تغليب المصلحة العامّة على المصلحة الشخصية، وإعطاء أولوية لمصلحة المجتمع من خلال تشجيع العمل الجماعي بين جميع أفراد المجتمع؛ بهدف تطوير وتنمية المجتمع، وتوجيه طاقات أفرادها بشكل سليم.

كما أوضحت الدراسة وجود قصور في توزيع مؤشّرات المجال البيئي، وأن هناك بعض المؤشّرات التي لم يتضمّننها المقرّر بالرغم من أهميتها، ومنها: التشجيع على الاحتفال باليوم العالمي للبيئة، رغم أهمية هذا المؤشّر؛ حيث إن الاحتفال والتذكير بذلك اليوم من شأنه أن يسهم في تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة التي يعيشون فيها، وتوعية التلاميذ بكيفية الحفاظ عليها، وتجنّب السلوكيات التي تؤدّي إلى الإضرار بها.

وكذلك بيّنت الدراسة وجود قصور في توزيع مؤشّرات المجال الاقتصاديّ، وأنّ نمّة العديد من المؤشّرات التي لم يتضمّننها المقرّر، ومن هذه المؤشّرات: إبراز دور المرأة في تحقيق التنمية الاقتصادية، والإسهام في التوعية بطرائق التخطيط الماليّ، وأساليب الإدخار، والتأكيد على ترشيد استهلاك الطاقة واستغلالها، وبيان دور الاقتصاد المعريّ في رفع الاقتصاد الوطنيّ، الأمر الذي يتطلّب ضرورة تكثيف هذه المؤشّرات ضمن المقرّر حتى يمكن تنشئة التلاميذ وتوعيتهم بأهمية التنمية الاقتصادية في تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة، والتركيز على دور المرأة، حيث لا يقلُّ دورها عن دور الرجل في تحقيق مستقبل مستدام للوطن، وخاصّة في الوقت الحاليّ، الذي تعدّدت فيه مجالات العمل المتاحة للمرأة، وأُتيحت لها المشاركة في العديد من مناشط الحياة، وكذلك التركيز على الاقتصاد المعريّ؛ لِمَا له من أهمية في رفع كفاءة الاقتصاد الوطنيّ وتنميته، حيث تُعدُّ المعرفة أهمّ عوامل الإنتاج، وسبباً لتميّز الدول عن بعضها البعض. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن مقرّر (لغتي الجميلة) يهتمّ بالموضوعات التي تركز على القيم الاجتماعية والدينية بالدرجة الأولى، ويُغفل أو يُرجى الموضوعات الاقتصادية والبيئية - رغم أهميّتها - لسنوات ولمراحل تعليمية لاحقة؛ وذلك لأن طبيعة النموّ لدى التلاميذ في هذه المرحلة يتّسم بتغيّرات في منظومة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها مع الأقران والمجتمع (عقل، ١٩٩٥م)، كما يتّسم بتغيّرات في المعايير التي يحكّم من خلالها الفرد على الصواب والخطأ، والتي تستند للمفاهيم الأخلاقية النابعة من القيم الإسلامية (زهران، ٢٠٠٥م).

وبشكل عامّ يتبيّن ضعف تضمين مقرّر (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ لمجالات التنمية المستدامة ككلّ؛ مما يتطلّب ضرورة الاهتمام بتلك المهارات، وإعادة النظر في توزيعها بشكل عادل ومتوازن في المقرّر، وخاصّة في الوقت الحاليّ، الذي



يتطلَّب من التلاميذ مواجهة مستقبل متزايد التعقيد، يحتاجون فيه إلى تزويدهم بمجالات التنمية المستدامة، كما تأتي أهمية مجالات التنمية المستدامة كأحد الأهداف الرئيسة التي تسعى إليها جميع المناهج الدراسية، بالإضافة إلى إن اكتساب الطلاب لهذه المهارات يساعدهم على تحقيق أهدافهم الاقتصادية والاجتماعية، وغيرها.

### ثانياً: مبررات التصوُّر المقترح:

١- مناهج اللغة العربية بحاجة إلى التطوير لتواجه احتياجات الطلاب، والتغيُّرات التي تطرأ على المجتمع، ومواكبة حركة التطوُّر العالمية في مجال المناهج التعليمية والعوامة، والاستفادة من نتائج البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية.

٢- أظهرت نتائج البحث وجود قصور في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) في تناول أبعاد التنمية المستدامة بالشكل المناسب.

٣- تغيُّر النظرة لمقررات اللغة العربية لتصبح موادَّ مناسبةً لإكساب الطلاب مهارات التفكير العليا؛ كالاستنتاج، والتحليل، والتمييز، والقدرة على النقد والإبداع والابتكار، وقائمةً على التعلُّم الذاتي والتعلُّم المستمر.

### ثالثاً: المكونات الرئيسة للتصوُّر المقترح:

**الأهداف:** رُوِيَ عند بناء التصوُّر المقترح أن تكون الأهداف متماشيةً مع السياسة التعليمية، وأهداف الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، وأهداف اللغة العربية بالتعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتمَّ اقتراح الأهداف التالية:

- ١- دراسة العلاقات بين الإنسان وبيئته، وما يُسفر عنها من مشكلات.
- ٢- إتاحة الفرصة للمتعلِّمين للملاحظة المباشرة وغير المباشرة، ولبعض الظواهر الجغرافية في البيئة المحيطة.

٣- تنمية المواطنة المسؤولة عند المتعلّمين، والإحساس بمشكلاتهم، والمشاركة في حلّوها.

٤- تنمية المعرفة التكاملية لدى المتعلّمين؛ حيث إن اللغة العربية أساس العلوم الأخرى.

٥ تنمية مهارات التفكير بجميع مستوياته لدى المتعلّمين.

**المحتوى:** فيما يلي قائمة مقترحة بالموضوعات الرئيسة المرتبطة بأبعاد التنمية المستدامة، ويوضّح الجدول رقم (٩) ذلك:

مجالات التنمية المستدامة	الموضوعات المقترحة
المجال البيئي	الموارد الطبيعية، موارد متجدّدة، موارد غير متجدّدة، الأنظمة والتشريعات المتّبعة للحفاظ على الموارد الطبيعية، صحة الإنسان، الأمراض والأوبئة المُعدية، طرائق الوقاية منها، مكافحة الحشرات والقوارض، التثقيف الصحي، تأثير البيئة على صحّة الإنسان.
المجال الاقتصادي	تعزيز النمو الاقتصادي، ترشيد استهلاك الطاقة واستغلالها، دور المرأة في التنمية الاقتصادية، الأنشطة الاقتصادية، التخطيط المالي وترشيد الإنفاق. اقتصاد المعرفة: (مفهومه، دور وأهمية المعرفة، الابتكار والإبداع ودوره في الاقتصاد الوطني).
المجال الاجتماعي	دور ذوي الاحتياجات الخاصّة في العمل والتعليم، أهمية العمل الجماعي، مسؤولية الفرد تجاه نفسه ووطنه ومجتمعه، العمل التطوعي وأنواعه، احترام حقوق الإنسان، المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة.

الاستراتيجيات التعليمية المقترحة: الاستقراء والاستنباط، التعليم التبادلي، المشروعات، عظم السمكة، الخرائط الذهنية، حلّ المشكلات، خرائط المفاهيم، البيت الدائري، العصف الذهني، التعلّم الذاتي، التعلّم النشط.

الأنشطة التعليمية المقترحة: كتابة مقال قصير، المسابقات، كتابة التقارير، إعداد الرسوم البيانية، البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، تصميم منشورات، زيارات خارجية لمراكز ومؤسسات المتاحف والآثار، المشروعات الجماعية والفردية.

أساليب التقويم المقترحة: يوضِّح الجدول رقم (١٠) تلك الأساليب:

جدول رقم (١٠) أساليب التقويم المقترحة

أساليب التقويم		م
- خرائط معرفية - أوراق العمل - الواجبات المنزلية	- اختبارات شفوية - اختبارات مقالية وموضوعية - مِلَقَات الإنجاز	١- المجال المعرفيُّ
- بطاقة ملاحظة - مِلَقَات الإنجاز - سلام التقدير		٢- المجال المهاريُّ
- اختبارات القيم والاتجاهات - بطاقة ملاحظة - مقياس الوعي		٣- المجال الوجدانيُّ

## خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، والذي تمّ من خلاله تحليل لكتب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي؛ باستخدام بطاقة تحليل المحتوى أداةً لجمع البيانات، وذلك للتعرف إلى درجة توافر مجالات التنمية المستدامة (البيئي، الاجتماعي، الاقتصادي) في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي جاءت منخفضةً بشكل عامّ، وأن ثمة قصورًا في توزيع هذه المجالات، وتباينًا بدرجة كبيرة في توزيع تلك المجالات ووفقًا لأبعادها الفرعية.

- أظهرت النتائج أن أكثر المجالات تضمينًا في كتب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائي هي مؤشرات المجال الاجتماعي، حيث جاءت درجة تضمينها عاليةً.

- عدم تضمين المجال الاجتماعي لبعض المؤشرات المهمة، التي من أهمّها: إبراز المحتوى جهود المملكة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصّة، والتشجيع على العمل الجماعي.

- قصور في توزيع مؤشرات المجال البيئي، وأن هناك بعض المؤشرات التي لم يتضمّننها المقرّر، ومنها: التشجيع على الاحتفال باليوم العالمي للبيئة.

- قصور في توزيع مؤشرات المجال الاقتصادي، وأن ثمة العديد من المؤشرات التي لم يتضمّننها المقرّر، ومن هذه المؤشرات: إبراز دور المرأة في تحقيق التنمية الاقتصادية، والإسهام في التوعية بطرائق التخطيط الماليّ وأساليب الادّخار، والتأكيد على ترشيد استهلاك الطاقة واستغلالها، وبيان دور الاقتصاد المعرفي في رفع الاقتصاد الوطني.

- ضعف تضمين مقرّر (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ مجالات التنمية المستدامة ككلّ.

- بناء التصوّر المقترح لتضمين مجالات التنمية المستدامة في محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ، وقد تمّ التوصل إلى مكونات التصوّر المقترح على النحو التالي: أسس ومنطلقات بناء التصوّر المقترح، مبررات التصوّر المقترح، مكونات التصوّر المقترح (الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيات المقترحة، الأنشطة التعليمية المقترحة، أساليب التقويم المقترحة).

#### توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم بعض التوصيات التي قد تُسهم في تطوير كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ؛ لتضمين مجالات التنمية المستدامة بالشكل الذي يحقق أهدافها، وهي كما يأتي:

- تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ بما يتناسب مع متطلّبات التلاميذ في هذه المرحلة من حياتهم، وحاجتهم لتلك المهارات في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لديهم.

- ضرورة تضمين مؤشّرات مجالات التنمية المستدامة التي لم يتضمّنّها كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ، ومنها المؤشّرات التالية:

التشجيع على الاحتفال باليوم العالميّ للبيئة.

إبراز دور المرأة في تحقيق التنمية الاقتصادية.

الإسهام في التوعية بطرق التخطيط الماليّ وأساليب الإخّار.

التأكيد على ترشيد استهلاك الطاقة واستغلالها.

بيان دور الاقتصاد المعرفيّ في رفع الاقتصاد الوطنيّ.

إبراز جهود المملكة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصّة في المجتمع.

التشجيع على العمل الجماعيّ.

-التأكيد على واضعي المناهج ومطوّريها مراعاة تضمين أبعاد التنمية المستدامة التي لم تُضمّن في محتوى كتاب (لغتي الجميلة)، ومراعاة مصفوفة التابع والتكامل عند تطويرها.

-تصميم برامج لتنمية أبعاد التنمية المستدامة، في ضوء حاجات الطلاب، ومتطلّبات المجتمع، وتحديّات العصر.

**مقترحات الدراسة:**

إجراء دراسة عن درجة تضمين كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ للمهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية.

إجراء دراسة عن دور المعلّمين في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

## قائمة المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد التوم. (٢٠١٤). تحليل كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، الخرطوم.

التقرير العالمي لرصد التعليم. (٢٠١٦). التعليم-والتنمية-المستدامة-

كيف-يرتبط؟ تم استرجاعه على الرابط الآتي: <https://gem-report-2016.unesco.org/ar/chapter>

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. (٢٠١٩م). مؤتمر التنمية المستدامة

في المناطق الصحراوية. الرياض. تم استرجاعه على الرابط الآتي: <https://www.iau.edu.sa/ar/events/conference-of-concerning-sustainable-development-in-desertareas>

أبو حاصل، بدرية سعد. (٢٠١٧). تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مفاهيم ومبادئ التنمية المستدامة بالمملكة العربية السعودية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر التربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، ١٩ - ١٥١.

حجازي، عبد الحميد، وآخرون. (٢٠١٧). تقويم مناهج الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد وقضايا التنمية المستدامة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر التربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، ١٩٣ - ٢٢٤.

الحري، عبد الرحيم. (٢٠٢١م). تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، بحث منشور، مجلة التربية جامعة الأزهر، م ٤٠، ١٨٩٤.

الخوالدة، تيسير والخوالدة، علي. (٢٠١٣). إدراك معلمي المدارس في الأردن لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٢٨)، ع (٥): الأردن.  
ديب، ريده ومهنا، سليمان. (٢٠٠٩). التخطيط من أجل التنمية المستدامة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية، دمشق، ١٤، ٤٨٧-٥٢٠.  
الرفاعي، سحر قدوري. (٢٨-٣١ أغسطس ٢٠٠٦). التنمية المستدامة مع تركيز خاص على الإدارة البيئية. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس للإدارة البيئية، جامعة الدول العربية، تونس.  
زهرا، حامد. (٢٠٠٥م). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة: عالم الكتب، ط٦.

الزهراني، معجب العدواني. (٢٠١٢). التنمية المستدامة في التربية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الثانوية: تصور مقترح. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

السالم، عيبر. (٢٠١٩). أنشطة تعليمية تعليمية مقترحة لتدريس محتوى كتب مقرر اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية للتوعية بأبعاد التنمية المستدامة. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٤٩٢-٤٤٩ (٤٠) ١١.

الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية. (٢٠١٨م).  
رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، أهداف التنمية المستدامة، تقرير قدم إلى



المنتدى السياسي رفيع المستوى لعام ٢٠١٨، التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة، نيويورك: ٩ يوليو - ١٨ يوليو ٢٠١٨. تم استرجاعه على الرابط الآتي:  
[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20233SDGs\\_Arabic\\_Report\\_972018\\_FINAL.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20233SDGs_Arabic_Report_972018_FINAL.pdf)

سميسم، نبأ عبد الرؤوف. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتابي علم الأحياء للصف الخامس والسادس العلمي الفرع الإحيائي للمرحلة الإعدادية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة كلية التربية الأساسية، ٥٢ (٣٠١)، ٢٠٣-٢٥٣.  
الشمري، زبيدة سداح، والمعجل، طلال. (٢٠١٩). تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٣ (٢)، ٣٨٨-٤٠٧.

صحيفة الوطن. (٢٠٢٣). رؤية المملكة العربية السعودية أيقونة التنمية المستدامة. تم استرجاعه على الرابط الآتي:  
<https://www.alwatan.com.sa/article/1011097>

صبري، ماهر إسماعيل، والرافعي، محب محمود. (٢٠٠٨م). التقييم التربوي أسسه وإجراءاته. القاهرة: مكتبة الرشد.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٨). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبدالقادر، رمضان. (٢٠٢٠). إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة التنمية المستدامة لدى طلاب الجامعات المصرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. المجلة التربوية، ٧٦ (١)، ٤٥٣-٤٩٨.

عبيد، بشرى. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب مادة الجغرافية للصف الأول المتوسط في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة، مجلة دراسات تربوية، ١٠ (٣٩)، ٢١-٤٢

العفون، نادية حسين، والرازقي، وسن موحان. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي وفقا لأبعاد التنمية المستدامة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العراق، ٢٠-٢٥٥، ٥٢.  
عقل، محمود. (١٩٩٥م). النمو الإنساني. (الطفولة والمراهقة). ط ٢. الرياض: دار الخريجي.

العنزي، سالم. (٢٠٢١م). مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية نظام المقررات» بالملكة العربية السعودية، بحث منشور، مجلة شفاء للعلوم الإنسانية والإدارية. ١٥٤، ص ٢٤٥-٢٧٠.  
العويضي، وفاء والعتيبي، ليلي. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مجالات التنمية المستدامة. بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية الدولي الأول للعلوم والتكنولوجيا، جامعة السودان: الخرطوم، ١-٧١.  
غنيم، محمد عثمان وماجدة، أبو زنت. (٢٠١٤م). التنمية المستدامة: فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها، دار صفاء: عمان، ط ٢.  
القحطاني، شايع خالد. (١٤٣٧هـ). التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.

قطاوي، محمد إبراهيم. (٢٠٠٧). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، الأردن: عمان، دار الفكر، الأردن: عمان، ط ١.

كمال، ديب (٢٠١٥) أساسيات التنمية المستدامة، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

لحول، سامية. (٢٠١٤). التسويق المستدام كآلية لتحقيق أبعاد التنمية المستدامة. مجلة دراسات اقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة ٢، (١)، ١١٥-١٤٢.

المندللاوي، علاء. (٢٠١٥). تقويم كتب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء أبعاد التنمية التربوية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العراق.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (٢٠١٣). التربية من أجل التنمية المستدامة، فرنسا، ص ٥.

المليص، سعيد. (٢٠٠٦). مسعى تربوي إستراتيجي نحو التنمية المستدامة، بحث مقدم إلى ملتقى العريب الثالث للتربية والتعليم - التعليم والتربية المستدامة في الوطن العريب، بيروت: ٢٣٥ - ٢٥٢.

أبو النصر، مدحت ومحمد، ياسين. (٢٠١٧). التنمية المستدامة، مفهومها، أبعادها، مؤشراتها. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

هاشم، هبه محمد (٢٠١٢). برنامج تعلم ذاتي مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة للطلاب المعلمين بكلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي. (٢٠١١م). تحليل مضمون المناهج المدرسية. عمان، دار الصفاء.

الهدائية، هاجر خلفان. (٢٠١٨). واقع تضمين التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٨). أهداف التنمية المستدامة. ورقة

مقدمة إلى المنتدى السياسي الرفيع المستوى، ٩-١٨ يوليو، نيويورك.

وزارة البيئة والمياه والزراعة. (٢٠١٩). البيئة والتنمية المستدامة في منطقة

عسير: المؤتمر الدولي الأول للبيئات الجبلية شبة الجافة. عسير. تم استرجاعه على الرابط الآتي:

<https://www.mewa.gov.sa/ar/MediaCenter/Events/pages/AsirEIC.aspx>

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠). التنمية المستدامة. تم

استرجاعه على الرابط الآتي: <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/Sustainable/>

الوكيل، حلمي؛ والمفتي، محمد. (٢٠٠٥م). أسس بناء المناهج وتنظيماتها.

عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط ٢.

ياحي، مصطفى. (٢٠١٢). قيمة العمل في الإسلام ودوره في التنمية

المستدامة: مقومات تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد الإسلامي، بحث مقدم إلى

الملتقى الدولي حول مقومات تحقيق التنمية المستدامة في الاقتصاد الإسلامي. جامعة

قاله، الجزائر.

يعقوب، محمود. (٢٠١٥). تعزيز مفهوم التنمية المستدامة من خلال

مقررات النشاط بالمدارس الثانوية بالسودان، مجلة جرش للبحوث والدراسات،

الأردن، ١٦(١)، ٤٥ - ٦٥.

## ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul Qader, Ramadan. (2020). A proposed strategy to strengthen the culture of sustainable development among Egyptian university students in light of Egypt's Vision 2030. (In Arabic). Educational Journal, 76 (1), 453-498.

Abu Hasel, Badriya Saad. (2017). Evaluating the content of science curricula at the primary level in light of the concepts and principles of sustainable development in the Kingdom of Saudi Arabia. Research presented to the nineteenth scientific conference on scientific education and sustainable development, Egyptian Society for Scientific Education, Cairo 151.19.

Abu Al-Nasr, Medhat; Muhammad, Yassin Medhat. (2017). Sustainable development, its concept, dimensions, and indicators. Arab Group for Training and Publishing.

Al-Afoun, Nadia Hussein, Al-Razqi, and SIN Mohan. (2017). Content analysis of the science book for the second grade of primary school according to the dimensions of sustainable development, Journal of Educational and Psychological Research, Iraq. (In Arabic). 20- 255, 52.

Aql, Mahmoud. (1995AD). Human growth. (Childhood and adolescence). 2nd ed. Riyadh: Dar Al-Khereiji.

Al-Anazi, Salem. (2021 AD). The level of inclusion of sustainable development fields in language competency books for the secondary stage, "Curriculum System" in the Kingdom of Saudi Arabia, published research, Shaqra Journal for Humanities and Administrative Sciences. (In Arabic). 15,P:245-270.

Daniella, T., Robert, B. S., John, F., & Danie, S (2002). Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge. IUCN Commission on Education and Communication (CEC) The World Conservation Union: IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.

Deeb, Raida, Muhanna, Suleiman. (2009). Planning for sustainable development. Damascus University Journal of Engineering Sciences, Damascus, 1.487-520.

Al-Hadaybiyya, Hajar Khalfan. (2018). The reality of including basic education in the Sultanate of Oman with the goals of

education for sustainable development, unpublished master's thesis. College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman. Al-Hashemi, Abdul Rahman; And Attia, Mohsen Ali. (2011AD). Content analysis of school curricula. Amman: Dar Al Safaa.

Hashem, Heba Muhammad (2012), A proposed self-learning program in light of the dimensions of sustainable development for student teachers at the College of Education, unpublished doctoral thesis, College of Education, Ain Shams University.

Al-Harbi, Abdul Rahim. (2021 AD). Content analysis of social studies and citizenship curricula in the middle school in light of sustainable development issues included in the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030, published research, Al-Azhar University, Education Journal . (In Arabic). issue 40, issue 189.

Hegazy, Abdel Hamid, et al. (2017). Evaluating biology curricula for the secondary stage in light of the dimensions and issues of sustainable development. Research presented to the nineteenth scientific conference on scientific education and sustainable development, Egyptian Society for Scientific Education, Cairo 193 -224.

Ibrahim, Muhammad Al-Toum Ibrahim. (2014). Analysis of geography books on the secondary school trip in Sudan in light of sustainable development concepts. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, University of Khartoum, Khartoum.

Isaac (2015) Curriculum Issues : Teaching and Learning for Sustainable Development in Developing Countries:

Zimbabwe Case Study. Journal of Education and Learning 4 (1) 11-24.

Ghoneim, Muhammad Othman, Majda, Abu Zant. (2014AD). Sustainable development: its philosophy, planning methods, and measurement tools, Dar Safaa: Amman, 2nd edition.

Kamal, Deeb (2015) Basics of Sustainable Development, Dar Al-Khaldounia for Publishing and Distribution, Algeria.

Al-Khawalda, Tayseer; Al-Khawalda, Ali. (2013). School teachers' awareness in Jordan of the components of education for sustainable development. Muta Research and Studies, Humanities and Social Sciences Series. (In Arabic). Volume (28), Issue (5): Jordan.

Lahaul, Samia. (2014). Sustainable marketing as a mechanism to achieve the dimensions of sustainable development. A collection of economic studies. (In Arabic). Abdelhamid Mehri University of Constantine, 2, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, (1), 115-142.

Madeleine, S. (2013). Embedding Environmental Sustainability in the Undergraduate Chemistry Curriculum: A Case Study.

Al-Malis, Saeed (2006). A strategic educational endeavor towards sustainable development, the Third Arab Forum for Education and Education - Sustainable Education and Education in the Arab World, Beirut: 235-252.

Al-Mandalawi, Alaa. (2015). Evaluation of Arabic language books for the sixth grade of primary school in Iraq in light of the dimensions of sustainable educational development, University of Iraq, unpublished master's thesis.

Mckeown, R (2002): Education for Sustainable Development Tool Kit; Waste Management Research and Education Institute, University of Tennessee. Retrieved 2011, from: <http://www.esdtoolkit.org>.

Ministry of Economy and Planning. (2018). Sustainable development goals. Paper presented to the High-Level Political Forum, July 9-18, New York.

Obaid, Bushra. (2017). Analysis of the content of the geography book for the first intermediate grade in light of the concepts of sustainable development. Journal of Educational Studies. (In Arabic).10 (39), 21-42.

Al-owaidi, Wafaa and Al-Otaibi, Laila. (2017). Content analysis of the book My Beautiful Language for the fourth grade of primary school in light of the areas of sustainable development, University of Sudan, Khartoum: College of Education's First International Conference on Science and Technology, 1-71.

Perez, Renante B, Bua,(2019). Greening the Curriculum for Sustainable Development. Verlito E. Jr- v/fulltext /ED600473.pdf.

Al-Qahtani, Shayea Khaled. (1437 AH). Sustainable development in the Kingdom of Saudi Arabia.

Qatawi, Muhammad Ibrahim. (2007). Methods of Teaching Social Studies, 1st edition, Dar Al-Fikr, Jordan: Amman.

Al-Rifai, Sahar Qaddouri (28-31 August 2006) Sustainable development with a special focus on environmental management, Fifth Annual Conference on Environmental Management, League of Arab States, Tunisia.

Sabri, Maher Ismail; Al-Rafii, Moheb Mahmoud. (2008AD). Educational evaluation, its foundations, and procedures. Cairo: Al Rushd Library.

Al-Salem, Abeer (2019). Suggested teaching and learning activities for teaching the content of the Arabic language course books in the fourth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia to raise awareness of the dimensions of sustainable development. Journal of Childhood and Education. (In Arabic). University of Alexandria, College of Kindergarten 492-449 (40)11.

Saudi Arabia Vision 2030, Sustainable Development Goals, First National Voluntary Review of the Kingdom of Saudi Arabia 1439 AH - 2018 AD, High-Level Political Forum 2018, Transition towards Sustainable and Resilient Societies, New York: July 9 - July 18, 2018.

Selection of Sustainable Materials of Blding Projects. A thesis submitted in partial fulfilment of the Requirements of the, University of Wolverhampton for the degree of Doctor of Philosophy (PhD).

Al-Shammari, Zubaida Sadah; Al-Muajil, Talal. (2019). Including areas of sustainable development in hadith books for the intermediate stage Journal of Educational and Psychological Studies . (In Arabic).13 (2), 388-407

Sumaisim, Nabaa Abdul Raouf. (2019). A content analysis of the biology books for the fifth and sixth grades, the biology branch for the middle school, according to the dimensions of sustainable development. Journal of the College of Basic Education . (In Arabic).52 (301), 203-253.

Svalfors, Ulrika, (2017) Education for Sustainable Development and Multidimensional Implementation. A Study of Implementations of Sustainable Development in Education with the Curriculum of Upper Secondary School in Sweden as an Example Discourse and Communication for Sustainable Education; Daugavpils, Pages 114-126,



<https://search.proquest.com/docview/1995417967?accountid=34864>

Taima, Rushdi (2008). Content analysis in the human sciences, its concept, foundations, and uses, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

Tormey, R. & Liddy, M. & Maguire, H. & McCloat, A. (2008) Working in the action/research nexus for education for sustainable development: Two case studies from Ireland .international Journal of Sustainability in Higher Education, 9 (4), 428-440. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). Education for Sustainable Development, France, p. 5.

Alwakeel, Helmi; And Almufti, Muhammad. (2005AD). Foundations of curriculum construction and organization. 2nd edition, Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Yacoub, Mahmoud Yacoub Mahmoud. (2015). Promoting the concept of sustainable development through activity curricula in secondary schools in Sudan, Jerash Journal for Research and Studies - Jordan 16 (1), 45- 65.

Yahya, Mustafa. (2012). The value of work in Islam and a course in sustainable development: elements of achieving sustainable development in the Islamic economy, Guelma University, Algeria.

Zahran, Hamed. (2005AD). Developmental psychology (childhood and adolescence). 6th edition. Cairo: World of Books.

Al-Zahrani, Moajab alodwani. (2012). Sustainable development in education and its educational applications at the secondary level, conceptualizing a proposed published doctoral dissertation, College of Education, Islamic University of Madinah.



## واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت

د . مبارك عواد دهمان البرازي

الإدارة التربوية والتربية المقارنة

المعهد العالي للفنون المسرحية- الكويت





## واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت

د. مبارك عواد دهمان البرازي  
الإدارة التربوية والتربية المقارنة  
المعهد العالي للفنون المسرحية-الكويت

تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/٠٦/٠٦ هـ

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٢/١٥ هـ

### ملخص الدراسة:

تمثل التنافسية بين مؤسسات التعلم العالي تحدياً متزايداً يتطلب من المنظمات المعاصرة مراجعه شاملة لأوضاعها التنظيمية وقدراتها الإنتاجية ومواردها البشرية، وإعادة هيكلة وترتيب تلك الأوضاع، وتفعيل استثمار ما لديها من الموارد بهدف بناء وتنمية قدراتها التنافسية بما يواكب التغيرات المعاصرة. وقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت، وقد اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على رصد ووصف الظاهرة قيد الدراسة وتحليلها وتفسيرها ضمن إطارها المجتمعي، كما اعتمدت الدراسة على إعداد الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات في الدراسة الميدانية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) من أعضاء هيئة التدريس، والموظفين والإداريين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية بجامعة الكويت، وقد توصلت الدراسة إلى أن استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل لواقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت جاءت بنسبة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية (عمداء الكليات/ مديري المعاهد-أعضاء هيئة التدريس-الموظفين الإداريين) وقد كانت الفروق لصالح عمداء الكليات/ مديري المعاهد.

الكلمات المفتاحية: التعاقب-التعاقب الإداري-التعليم العالي.

# THE REALITY OF ADMINISTRATIVE SUCCESSION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE STATE OF KUWAIT

**Dr. Mubarak Awad Dahman ALbarazi**

Educational administration and comparative education  
Higher Institute of Dramatic Arts – Kuwait

## **Abstract:**

Competitiveness among higher education institutions represents an increasing challenge that requires contemporary organizations to comprehensively review their organizational conditions, production capabilities, and human resources, restructure and arrange those conditions, and activate the investment of their resources with the aim of building and developing their competitive capabilities to keep pace with contemporary changes. This study sought to identify the reality of administrative succession in higher education institutions in the State of Kuwait. The study relied on the use of the descriptive approach, which relies on monitoring and describing the phenomenon under study and analyzing and interpreting it within its societal framework. The study also relied on preparing the questionnaire as a main tool for collecting data in the study. The study sample consisted of (303) faculty members and administrative staff in government higher education institutions at the University of Kuwait .

The study concluded that the responses of the sample members to the questionnaire regarding the reality of administrative succession in higher education institutions in the State of Kuwait came in a moderate percentage. In addition, there was no statistically significant differences between the responses of the sample members and the occurrence of administrative succession in higher education institutions in the State of Kuwait. Moreover, the presence of statistically significant differences attributed to the job grade variable (deans of colleges/ directors of institutes - faculty members - administrative staff) and the differences were in favor of deans of colleges / directors of institutes.

**key words:** Succession, administrative succession, higher education.

## مقدمة:

اهتمت المنظمات والمؤسسات التعليمية بالدور المتطور للمديرين والقادة، ومع تغير الظروف البيئية التي تمكن من حسن اختيار العاملين ذوي المعرفة والمهارات، فتواجه مؤسسات التعليم العالي فجوة وتحديات تعيق المنافسة المستدامة، ونقل الخبرات والتجارب والمعرفة التي تحقق الأهداف العامة والخاصة للمؤسسات من خلال أجيال متتالية من القادة، وهو ما يمثل تخطيط التعاقب والذي يعود بالعديد من العوائد الإيجابية على مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت التي تفتقر إلى التخطيط والتنفيذ.

لذا تتزايد الدعوات لأعضاء هيئة التدريس لتولي أدوار قيادية White, (2016)، مما يؤدي إلى مطالبة العلماء والممارسين بالاستثمار في تطوير القيادة لأعضاء هيئة التدريس، ومع ذلك فإن القليل من المؤسسات تقوم بتطوير وتقديم وتقييم مثل هذا الدعم لمهن أعضاء هيئة التدريس (Kiel, 2015)، وتمر تطوير القادة الأكاديميين بمنعطف حرج، يتضح من زيادة الاهتمام بالتحديات والفرص التي يواجهها أولئك الموجودون حاليًا والذين يتطلعون إلى وظائف في الإدارة (Perlmutter 2017–2018a, b)، وعلى الرغم من وجود حاجة دائمًا للقيادة الموهوبين والمستعدين، إلا أن هناك إلحاحًا أكبر الآن نظرًا للضغوط المجتمعية والسياسية والثقافية المفروضة على مؤسسات التعليم العالي والأفراد الذين يشغلون مناصب قيادية داخلها (Li, 2016).

وعند تفعيل مبادرات تطوير القيادة، غالبًا ما يكون التركيز السائد على المناصب التنفيذية (على سبيل المثال، الرئيس، رئيس الجامعة) في التعليم العالي، وفي دولة الكويت تعد القيادة هي الأساس في نجاح أي عمل، والمتتبع لعملية تعاقب

القيادات، يلاحظ اتفاقاً فيما بينهم في عملية طرح مشاريع وسياسات، وبعد فترة وجيزة نتفاجأ بتغيير القيادة ومعه تتغير المشاريع والسياسات، بل إن الشيء المدهش هنا هو أن القادة طوال فترة ولايتهم يتحدثون عن برامج وخطط لتعديل السياسات من أجل تحقيق النهضة التعليمية، وعندما يترك الوزارة يدلي بتصريحات عن مواطن القوة والضعف واحتياجات المؤسسات التعليمية الكويتية للتطوير (الحربي، ٢٠١٩، ٦٣).

وبالتالي، فإن التعاقب يرتبط بشكل مهم بالطريقة التي يتم بها تنظيم المؤسسة، والطريقة التي يتم بها اختيار المديرين للمهام، والطريقة التي يتم بها تقييم أدائهم ومكافأهم، والمساعدة (إن وجدت) التي يتم تقديمها لهم في تطويرهم، وفي الواقع، أظهرت الأبحاث أن عملية الإحلال مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالجوانب الرئيسة الأخرى للطريقة التي تدار بها المؤسسة، وفي أفضل المؤسسات، يتم اتخاذ كل قرار لشغل وظيفة بمدير تنفيذي معين مع وضع احتياجات التطوير للمدير التنفيذي في الاعتبار وكذلك احتياجات العمل، ويعد تعاقب الرئيس التنفيذي عملية أكثر تطلباً، يجب أن يشرك فيها مجلس الإدارة والمدير التنفيذي الحالي في عملية متعددة السنوات، يتم من خلالها تحديد مجموعة من المرشحين المحتملين، وتطويرها وتقليمها إلى مجموعة صغيرة، يتم اختيار واحد منها في النهاية (Bower, 2018).

ويتطلب ذلك التخطيط الإحلالي (التعاقبي) والذي يتعلق بالأسلوب الذي تتبعه المؤسسة في تحديد وصقل وتنمية القيادات الواعدة؛ لإعدادهم لملء الوظائف الشاغرة في المستقبل على المستويات الإدارية الإشرافية والقيادية، وبحيث تضمن توفير موارد بشرية ذات كفاءة لتعبئة أية شواغر قد تحدث في المستقبل دون أن يؤثر ذلك على المؤسسة ومستوى الأداء فيها، وذلك من خلال قيامها بوضع خطة

للإحلال والتعاقب بالإضافة إلى اختيار المرشحين وتدريبهم وفق معايير واضحة ومحددة وبشكل يضمن العدالة والموضوعية ويراعي تكافؤ الفرص (شعبان، ٢٠٠٩، ١٦٤) ، وقد أصبح تخطيط التعاقب موضوع اهتمام في جميع المؤسسات (Gangloff, & Shook, 2016)، ويعد التعاقب عبر الأجيال أمرًا أساسيًا؛ لأنه يتطلب رؤية طويلة المدى (Lumpkin & Brigham, 2011)، ومع ذلك تفضل معظم المؤسسات في نقل القيادة إلى الجيل التالي لأسباب مختلفة، أحدها عدم وجود خطة تعاقب واضحة (Eddleston & Powell, 2008) .

كما أن هناك أيضا عوامل أخرى مشددة، مثل موقف أصحاب المصلحة (الذين يطالبون بالتحسين المستمر لقدرة القيادة على زيادة أداء الموظفين)، وهناك أيضًا طلب متزايد على العمال ذوي المهارات المتخصصة (نظرًا لتأثير ثورة الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات) والخسائر غير الطوعية للعمال أو المديرين ذوي الأداء العالي (بسبب مبادرات البحث عن الكفاءات المكثفة التي تحدث في قطاعات الموظفين عالية التخصص)، وهي مفتاح التغلب على مثل هذه التحديات بنجاح هو التعاقب النشط والإدارة القائمة على المعرفة، ويلعب تخطيط التعاقب دورًا مهمًا، ويستمر في تطوير نموذج قيادة جديد قائم على المعرفة من شأنه أن يزيد من احتمالية الحصول على تأثيرات أعمال مستدامة (Talpoş et al., 2017).

وهذا يتطلب مجموعة من المقترحات الإجرائية لإرساء التعاقب القيادي بما يرسى ثقافة الإبداع المؤسسي بدولة الكويت، و توفير إطار تنظيمي لبناء القدرات الإبداعية لكافة العاملين بالمؤسسات التعليمية من خلال الاهتمام بالخطط طويلة الأمد وقصيرة الأمد، وتتضمن خطط التعاقب القيادي تقييم القدرات للمرشحين لتولي المناصب القيادية حال شغورها، وكذلك العمل على وضع خطط للتنمية المهنية



المستدامة لهم، ووضع خطط التدريب المناسبة للمسؤولين عن الموارد البشرية بالوزارة على إعداد خطط التعاقب القيادي وتنفيذها ومتابعتها وربطها بالخطط الإستراتيجية للوزارة (عيداروس، و عبدالله، ٢٠٢١).

ولذلك فالعمل باستخدام إدارة التعاقب والتي تمثل جهد هادف ومنهجي تقوم به منظمة لضمان استمرارية القيادة، والاحتفاظ بالمعرفة ورأس المال الفكري وتطويرها للمستقبل، وتشجيع نمو الموظفين الفرديين وتطويرهم (Schein 2011).

**مشكلة الدراسة:**

يمر المجتمع الكويتي بتغيرات جوهرية تطرح الكثير من التحديات والفرص؛ وتعد الجامعات من أهم المؤسسات التي يعتمد عليها المجتمع في نشر ثقافته وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية، ويمثل اختيار القيادات بمؤسسات التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً (الظفيري، ٢٠٢٠)؛ لكن تواجه بعض جوانب القصور في اختيار القيادات بجامعه الكويت (الظفيري، ٢٠١٨)؛ ولكي تنجح هذه القيادات لا بد من اتخاذ الإجراءات المناسبة، والتي تسمى تخطيط التعاقب والذي يمثل أحد الأدوات التي يمكن أن تساعد مؤسسات التعليم العالي على مواكبة مهامها، وذلك من أجل ضمان وجود أشخاص مناسبين مستعدين للقيام بأدوار قيادية عند الحاجة (Keller, 2018)، وخصوصاً نتيجة للقلق المحيط بتقاعد قيادات مؤسسات التعليم العالي، مما يتطلب مزيداً من البحث حول كيفية القيام بذلك من خلال إعداد قادة المستقبل في التعليم العالي والكشف عن المعوقات من تنفيذها (Runestad, 2014)، فمؤسسات التعليم بدولة الكويت بحاجة إلى مجموعة من المقترحات الإجرائية لإرساء التعاقب القيادي (عيداروس، و عبدالله، ٢٠٢١) وهذا يتطلب تفعيل مبادرات تطوير القيادة في دولة الكويت خصوصاً في عملية تعاقب القيادات

(الحريري، ٢٠١٩، ٦٣). وهو ما يتطلب معرفة واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت، وبناء صف ثانٍ آخر من القيادات الأكاديمية لمواجهة الأحداث المفاجئة في المستقبل.

### أسئلة الدراسة

تم تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التخطيط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التقييم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال الشفافية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال المشاركة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التدريب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال برامج الإحلال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة، حول واقع التعاقب الإداري تعزي للمتغيرات التالية:  
(الجنس-الوظيفية)؟

## أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التخطيط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- التعرف على التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التقييم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- التعرف على التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال الشفافية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- التعرف على التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال المشاركة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- التعرف على التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التدريب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- التعرف على التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال برامج الإحلال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- بيان ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0,05) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة، حول واقع التعاقب الإداري تعزي للمتغيرات التالية: (الجنس-الوظيفية).

## أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

### الأهمية النظرية:

-تتضح أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم إطاراً فكرياً ونظرياً للتعاقب الإداري.  
-قد تساعد في نشر الوعي عن التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.

-إلقاء الضوء على واحد من أهم الاتجاهات الإدارية الحديثة وهو تخطيط التعاقب القيادي لكي يساهم في تجويد الممارسات القيادية ومساعدة مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.

### الأهمية التطبيقية:

-التوصل الي نتائج وتوصيات من الممكن أن تساهم في تجنب مشكلة الفجوة القيادية بمؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت بتخطيط منظم للتعاقب القيادي وتهيئة قادة المستقبل.

-قد تعطي نتائج هذه الدراسة تصوراً واضحاً للقيادات عن آلية تطبيق التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.

### حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: معرفة واقع التعاقب الإداري بمؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.

الحدود المكانية: مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت الخاضعة للإشراف الحكومي "جامعة الكويت".

الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بجامعة الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م.

### مصطلحات الدراسة:

القيادة: تعرف فيكيو (Vecchio,1991) بأنها: هي العملية التي من خلالها يحاول شخص أن يجعل أعضاء التنظيم يؤدون عملاً ما برغبة.

التعاقب: ويُعرّف شارما، تشوا، وكريسمان (Sharma, Chua, & Chrisman, 2000)، التعاقب على أنه: "العملية الرسمية والمدروسة التي تسهل نقل الرقابة الإدارية من أحد الأفراد إلى آخر.

التعاقب الإداري يُعرّف سينيوليباً (seniwoliba,2015,2) بأنه: الجهد المعتمد والمنهجي الذي تقوم به قيادة المنظمات من التوظيف والتطوير والاحتفاظ بالأفراد مع مجموعة من الكفاءات القيادية القادرة على تنفيذ الأهداف التنظيمية الحالية والمستقبلية.

وإجرائياً يُقصد به: أنه جهد معتمد وممنهج للتخطيط البديل أو نقل أدوار قيادية من قبل مؤسسات التعليم العالي لضمان استمرارية القادة في المناصب الرئيسية، والحفاظ على رأس المال الفكري والمعرفي وتشجيع التقدم الفردي.

تخطيط التعاقب الإداري يُعرّف البوردي (٢٠١٧، ١٩٥) بأنه: عملية بناء أنظمة وإجراءات ونماذج بهدف توفير الشخص المناسب في المكان المناسب لتحقيق استراتيجيات المؤسسة وتطلعات المستفيدين من خدماتها.

**القيادة الإدارية:** ويُعرّفها عليوة (٢٠٠١، ٤٦) بأنها: "النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ وإصدار القرارات، وإصدار الأوامر، والإشراف الإداري على الآخرين، باستخدام السلطة الرسمية، وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين.

**وإجرائيا يُقصد بالقيادات الإدارية:** "هم صناع القرار في مؤسسات التعليم العالي الذين يؤثرون على مرؤوسيهم؛ لإقناعهم وحثهم على المساهمة بنشاط في جهودهم في نشاط تعاوني".

**الإطار النظري للدراسة:**

**مفهوم الإحلال وتعاقب القيادات:**

الإحلال لغة: فقد ذكر ابن منظور في لسان العرب بأنه: هو إنزال شيء مكان شيء، يقال: حللت بالرجل وحللته نزلتُ به، ونزلته، وحللت القوم، وحللت بهم، ويقال: أحل فلان أهله بمكان كذا وكذا إذا أنزلهم (لسان العرب - ابن منظور - ج ١١ - ١٦٥).

ويُعرف (المغربي، ٢٠٠٧) الإحلال بأنه: عملية تحديد الأدوار الحاسمة والدرجة في المؤسسة، وتقييم القادة المحتملين لقيادة المؤسسة، وتزويدهم بالمهارات والخبرات المناسبة للفرص الحالية والمستقبلية. ويُعرف "أوردونيز دي بابلوس وليتراس" الإحلال الوظيفي على أنه: تطوير مهارات، ومعارف العاملين لتمكينهم من الإشغال، أو التنافس لإشغال الوظائف المستقبلية المخطط أن يشغلها الموظف (Ordóñez de Pablos, & Lytras, 2008). وبناءً على ما سبق، يجب ربط خطط الإحلال وتعاقب القيادات بالاحتياجات البيئية والتنظيمية للمؤسسات من خلال نظام معلومات دقيق لديه القدرة على الحصول على معلومات دقيقة وحديثة.

ويرى الباحث أنه يقصد بتخطيط الإحلال (التعاقب) عمليات وإجراءات تحديد وتقييم الخلفاء المحتملين يتم تنفيذها من قبل الجهة المختصة وهي مديرية الموارد البشرية، والتي تتعامل معهم ضمن رؤية ورسالة وأهداف واضحة تتماشى مع خطة الموارد البشرية وتتكامل مع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية ضمن نهج الاحتفاظ بالقيادات.

### تخطيط التعاقب الإداري:

على الرغم من أهميته في مؤسسات التعليم العالي إلا أن ممارسة تخطيط التعاقب ليست شائعة في التعليم، وفي كثير من الأحيان عندما يغادر القائد، ومع التغيير تختفي أيضاً العديد من البرامج والمبادرات، و بدلاً من أن يكونا جزءاً لا يتجزأ من الموظفين، ويبدأ المشرفون الاستباقيون في تنفيذ تخطيط التعاقب كنتيجة للجمع بين الزيادة العامة في معدلات الدوران في الإدارة، واحتمال حدوث معدل دوران أعلى مع تقدم عمر المواليدين في سن التقاعد، والعوامل الرادعة في العصر الحديث للمدير، والحاجة إلى تجنب تأخر الأداء المحتمل الذي غالباً ما يصاحب تغيير في القيادة، ومع هذه المشكلات التي تنشئ بشكل كبير من هذه المشكلة بشكل كبير نتيجة للطلب المرتفع على قادة المؤسسات التعليمية والعرض غير المؤكد وغير المتكافئ للمرشحين، والمطالب المتزايدة الصعوبة المفروضة على مديري المؤسسة، يعد تطوير القادة لمواجهة تحديات اليوم في منطقة تعليمية مسألة بالغة الأهمية، وتخطيط التعاقب هو ممارسة يجب استخدامها بشكل أو بآخر في المناطق التعليمية الكبيرة نظراً لمتطلبات القيادة في هذه المناطق، ويمكن أن تستفيد المناطق التعليمية الكبيرة من هذه الممارسة بشكل خاص بسبب ارتفاع الطلب على القادة المؤهلين تأهيلاً عالياً والعرض غير المتكافئ للمرشحين في مجموعات المتقدمين (Fusarelli, Fusarelli, & Riddick, 2018).

وتخطيط التعاقب Succession Planning هو عملية تضمن الحفاظ على الأفراد الموهوبين في المنظمة، وإعداد الأفراد للتحديات المستقبلية، ومواءمة الموارد مع التوجهات التنظيمية الجديدة، وزيادة رأس المال البشري للمنظمة، وتحسين مستوى تطور الأفراد في المواقع القيادية (غنيم، ٢٠١٦، ٧)، وتخطيط التعاقب الإداري هو العملية المستمرة للتحديد والتقييم والتطوير للقيادة التنظيمية بشكل منهجي لتحسين الأداء ويتطلب تقييم المرشحين واختيار أولئك الذين سيشغلون المناصب الرئيسية (Dessler, & Chhinzer, 2020, 658).

### الحاجة لتبني منهج التخطيط للتعاقب الإداري:

من أهم العوامل المؤثرة في أداء وتطوير الجهاز الإداري للمنظمة، خاصة في ظل التغيير المستمر في الجودة والطبيعة ومستوى المعرفة والمهارات المطلوبة لتنفيذ المهام الجديدة لمسئولي المؤسسة، ومن هنا تأتي أهمية تخطيط الموارد البشرية لتزويدها بالكمية والنوعية اللازمتين، والتأكد من حسن استخدامها، من خلال رسم الإستراتيجيات المناسبة لمواجهة الاحتمالات المستقبلية، وتوقع المشاكل والتعامل معها قبل حدوثها، وهنا يجب تبني مداخل متعددة لجذب المعرفة وتوطينها لتعزيز ربط جميع وظائف إدارة الموارد البشرية مثل جذب وتوظيف وتطوير وإعداد وتطوير الإدارة المستقبلية برؤية ورسالة وإستراتيجيات المنظمة، مما يكفل استمرار نجاحها في تحقيق رؤيتها، ويرفع من مستوى أداء رأسمائها البشري ويحقق الطموح ويلبي التطلعات (غنيم، ٢٠١٦).

ولذلك يجب أن يكون تخطيط التعاقب الإداري مرتبطاً وداعماً للخطة الإستراتيجية وخطط الموارد البشرية وخطط تنمية الموارد البشرية وأنشطة التخطيط التنظيمي الأخرى (Rothwell et al., 2015, 41). ويأتي مدخل تخطيط التعاقب



باختيار الأشخاص المناسبين للوظائف المناسبة في المرحلة المناسبة من تطورهم الشخصي والمهني (Tichy, 2014, 84). أي أنها عملية تحديد وتطوير الأشخاص الداخليين بالمهارات والقدرات اللازمة لشغل المناصب القيادية الرئيسة، حيث يتضمن تخطيط التعاقب الإداري نهجًا مفصلاً ومتكاملاً ومنظمًا لتحديد وتطوير إمكانات عالية أو مجموعات مواهب تهدف إلى تمكين المنظمات من الحصول على قائمة بالمرشحين المستعدين بشكل كافٍ لملء المناصب الرئيسة في أعلى مستويين أو ثلاثة مستويات من الإدارة عند حدوث وظائف شاغرة (Mateso, 2010, p 32).

ولكن العملية الخاصة بتخطيط التعاقب واضحة، وغالبًا ما تكون محفوفة بالتوتر وبالتالي يتم تأجيلها إلى أجل غير مسمى (Gilding, Gregory, & Cosson, 2015)، ولكن من خلال خطة عمل مدروسة وإستراتيجية، تبحث المنظمات عن قادة محتملين ومؤهلين ومن ثم تُعد الوقت والطاقة والموارد اللازمة لإعداد هؤلاء الأفراد لأدوار قيادية، ويأتي ذلك بالتركيز على قدرة "القادة" على التعلم والتكيف والإبداع، وتحقيق نجاح أكبر ثم تهيئ الوقت والطاقة والموارد اللازمة لإعداد هؤلاء الأفراد لأدوار قيادية، فمن خلال التركيز على قدرة "القادة" على التعلم والتكيف والابتكار، يتم تحقيق نجاح أكبر بدلاً من التركيز على قدراتهم على الكفاءات الحالية لوظيفة معينة (Broad, 2011).

وتتمثل أهم فوائد تبني منهج التخطيط للتعاقب الإداري للقيادة الجديدة من خلال تخطيط التعاقب في أن المرشح قد تلقى بالفعل سنوات من التوجيه والتدريب وتقييم الأنشطة داخل المنظمة استعدادًا لتولي هذا الدور (Grossman, 2014, 56) ولن يسمح تخطيط التعاقب للمؤسسات التعليمية بالاستثمار في موظفيها فحسب، بل سيسمح لهم أيضًا بتوجيه الأفراد الذين يعكسون رسالة وقيم مؤسساتهم (Adams, 2013, 22).

## متطلبات عملية تخطيط التعاقب الإداري:

يوجد عامل مشترك في الأنظمة التعليمية عالية الأداء وهو إنشاء نظام متماسك ومنظم لتحديد المواهب القيادية في كل مستوى من مستويات النظام ورفعها إلى مستويات أعلى من المسؤولية (Sparks, 2017)، ويتوجب لذلك تلبية عدد من المتطلبات إذا كانت المؤسسة التعليمية ترغب في تطوير أداء القيادات التعليمية في ضوء تخطيط التعاقب الإداري : (Schmidt-Davis, & Bottoms, 2011, 1).

- العمل على دعم القيم التنظيمية لتخطيط التعاقب الإداري: يتطلب تطوير أداء القيادات في ضوء تخطيط التعاقب الإداري يتطلب أن تقوم ثقافة المؤسسة التعليمية على مجموعة من القيم التنظيمية المترابطة التي يمكن أن تعزز عملية تخطيط التعاقب الإداري، ومن تلك القيم التنظيمية المسؤولية المهنية، والعمل في روح الفريق والثقة في الملكية والشفافية.

- مشاركة القيادة الحالية في تخطيط التعاقب الإداري: يجب أن يشارك القيادة التعليمية الحالية شخصياً في تخطيط التعاقب بحيث يمكن لأي قيادة تعليمية الحالية أن يظل على مسافة من تحديد المواهب الداخلية وتطويرها.

- امتلاك الموارد القادرة على إجراء عملية التخطيط للتعاقب الإداري: أي تيسير العملية والحفاظ على قائمة مستندة إلى الجدارة للقادة المحتملين مع إمكانات عالية للتقدم وتحديثها.

- دعم سياسات الدولة لتخطيط التعاقب الإداري: ويأتي بتشجيع سياسات الدولة لتخطيط التعاقب الإداري من خلال استخدام مجموعة متنوعة من

الإستراتيجيات التي تساعد في التعزيز لتخطيط التعاقب الإداري في كل مؤسسة تعليمية.

### التحديات التي تواجه عملية الإحلال والتعاقب الإداري:

نحن جميعًا مشغولون جدًا في مواكبة مسؤولياتنا اليومية لدرجة أن القليل منا يفكر في نهاية عملنا، أو التخطيط للوقت الذي سيحل فيه شخص آخر مكاننا، ولكن التخطيط للتعاقب أمر مهم يجب مراعاته وهو سمة مميزة للقائد الحقيقي، والقائد الفعال هو الذي يستطيع الخروج من الماء وعدم ترك تموج ، وفي الواقع وقت إحداث التموجات هو عندما تقوم بالتأثير على أعضاء فريقك لتحقيق أقصى إمكاناتهم، وليس عندما تترك وظيفتك، والقائد الحقيقي يهيئ وينمو ويغذي بشكل فعال لإحلال التعاقب التالية من القادة الذين يمكنهم تولي زمام القيادة بهدوء عندما يغادر القائد دون التسبب في موجة من القلق. بالطبع، نحن نفتقد القادة العظماء عند مغادرتهم، لكن غالبًا ما يتم تصنيفهم على أنهم أولئك الذين يطورون الآخرين ويمكّنونهم من التفكير النقدي، والعمل بشكل تعاوني، والأداء بكفاءة ( Stichler, 2008). وتواجه خطط الإحلال الكثير من التحديات ويمكن إجمالها في ما يلي:

١- ضعف الوعي التخطيطي لدى الكثير من العاملين في الأجهزة الإدارية، حيث تنتفي أو تضعف القناعة بجدوى هذا النوع من التخطيط، وبديهي أن مثل هذه الحالة تؤدي إلى محدودية التعاون مع عمليات وضع وتنفيذ خطة للإحلال الوظيفي، بل قد يؤدي الأمر إلى مقاومتها.

٢- ضعف التخطيط للقدرات الثقافية المطلوبة نتيجة قلة عدد الخبراء، وقلة خبرتهم مما يزيد من احتمال ارتكاب أخطاء في تحديد الهدف المستقبلي، وهذا بدوره ينعكس في ضعف الترابط بين أنشطة خطط الإحلال الوظيفي (Armstrong, 2006).

٣- قلة كمية ونوع المعلومات المطلوبة لعملية التخطيط وتقادماها، ونقص نظم المعلومات المتعلقة بخطط الاستبدال الوظيفي، أو تقادم هذه الأنظمة بحيث تصبح غير قادرة على مواكبة التطورات، أو عدم قدرتها على تلقي المعلومات بشكل عام، أو عدم قدرتها على تلقي المعلومات الحديثة المتعلقة بخطط الاستبدال الوظيفي على وجه الخصوص.

٤- صعوبة الوصول إلى معايير محددة ودقيقة لمعرفة المهام الموكلة إلى القائمين على خطط الإحلال الوظيفي، أو نشاط التحليل الوظيفي فيها، وحقيقة أن العديد من المؤسسات تعاني من وظائف هامشية في بعض الأحيان، ومن المسميات الوظيفية التي لا تفعل ذلك، ولا تعكس المحتوى الحقيقي للعمل المراد إنجازه في أوقات أخرى، مثل هذا الموقف ينعكس إما من خلال فائض التخطيط أو العجز في معظم الحالات، ولمعالجته، من الضروري إعادة النظر في هيكل الوظائف في المنظمة و تصميمه بما يتناسب مع طبيعة العمل الذي تهدف المنظمة إلى إنجازه ( Ordóñez, 2008,5, & Lytras, 2008).

٥- الفصل بين مسؤوليات وضع وتنفيذ الخطوات، حيث يتهرب المخططون في كثير من الأحيان من مسؤولية التنفيذ بحجة أن هذه مسؤولية الجهات الإدارية ذات الصلة، ولأن وضع الخطة وتنفيذها يشكلا مرحلتين متتاليتين في خطط الإحلال الوظيفي مما تتطلب متابعة مستمرة ودورية، وبالتالي فإن الفصل بينها يعرض المؤسسة لأخطاء التنفيذ التي تنعكس في ارتفاع التكاليف (مصطفى، ٢٠٠٨).

وقد كان لعقود من الزمان، الاهتمام بالتخطيط للإحلال يدور حول الأشخاص المحددين، وليس المهارات والمواهب، اللازمة لمستقبل المؤسسة

(Garman, & Tyler, 2004). خلال تلك الأوقات، كان الغرض الوحيد من تخطيط الخلافة هو تمييز وتحديد الخلفاء اللازمين لاستبدال أسلافهم في وظيفة معينة، كان الهدف من تخطيط الخلافة في هذا الرأي القديم هو كبار القادة وأصحاب الأعمال في المنظمة الكبيرة (Williams, 2005).

### مفهوم القيادة الإدارية:

يعتبر أسلوب القيادة أهم ركيزة بناء لكل منظمة تسعى من خلال عملياتها وتفاعلاتها إلى تحقيق أهدافها المرجوة، حيث يمثل طريقة تحكم معقدة، أو تأثيرات متداخلة على استمرارية المنظمة، من خلال تفاعل مكونات أسلوب القيادة، والتي تتمثل في الهياكل، وتبادل السلطة وممارستها، والنظام التكنولوجي، وطبيعة السلوك والعلاقات السائدة داخل المنظمة، وما إلى ذلك، مما يستبعد بالضرورة ظاهرة السلوك العشوائي وحالات الارتباك من ممارسة المنظمة لأنشطتها وعملياتها. (هال، ٢٠٠٢، ٥٧٧-٥٧٨). ولذلك القيادة الإدارية: "هي القدرة أو المهارة في التأثير على المرؤوسين بحيث يتم حفزهم على أداء وإنجاز ما يحدده القائد، فهي فن التأثير في المرؤوسين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس وإخلاص"، ومن وجهة نظر التناجج، فالقيادة هي القدرة على حث وتحفيز الأفراد على إنجاز ما ترغب القيادة في تحقيقه (حنفي، ٢٠٠٧: ٤٢٦).

### القيادة الإدارية وأهميتها:

تعود أهمية القيادة الإدارية إلى أهمية العنصر البشري الذي أخذ يحتل المكانة الأولى بين مختلف العناصر الإنتاجية التي تسهم في تحقيق أهداف المنظمة، وبالتالي يمكن اختصار أهمية القيادة الإدارية في عدة نقاط:

الجانب البشري: من أهم الموارد في منظمات الأعمال، ولتحقيق أهداف هذه المنظمات يجب الاهتمام بهذه الموارد في المقام الأول، وتوجيه سلوكها نحو الأهداف والخطط، وعملية التوجيه بشكل أساسي يركز على السلوك البشري لهؤلاء الأفراد بهدف تنمية روح التعاون بينهم من خلال عملية التواصل بين القائد الإداري والمرؤوسين، كما يتضح دور القيادة في هذا الجانب إذا استعرضنا مسؤوليات القائد في مجال العلاقات الإنسانية، والمتمثلة في إشراك المرؤوسين في كل ما يؤثر على شؤونهم، ومنحهم الشعور بالتقدير والتقدير لجهودهم، وتحفيزهم على العمل بحماس. (المغربي، ٢٠١٣: ١٩٣).

الجانب التنظيمي: يتجلى دور القائد الإداري من خلال قدرته على ربط إدارات التنظيم الإداري بمرؤوسيهم والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها، حيث يقوم بتنسيق أنشطة المرؤوسين، وتوجيه جهودهم وتحفيزهم، ويحافظ على معنوياتهم عالية، ولا يقتصر دور القائد على التخطيط والتوجيه والتنسيق وتوزيع العمل والمتابعة، بل يسعى أيضًا إلى مواجهة الصراع والضغوط التي قد تظهر داخل المنظمة. (المغربي، ٢٠١٣: ١٩٤)

الدور الاجتماعي للقائد: من أجل أن يحقق القائد النجاح أهدافه التنظيمية بكفاءة وفعالية، يجب ألا تكون علاقته مع المرؤوسين ضمن نطاق العمل فقط، بل تمتد علاقته بهم خارج نطاق العمل في شكل بعض الألعاب الرياضية أو الترفيهية أو غيرها، ويتم إبراز دور القائد من خلال قدرته على توجيه الأنشطة والاستفادة منها بشكل جيد لتحقيق التعاون بين الجميع (كلا لدة، ٢٠٢٢، ٢٩).

مسؤولية القائد عن تحقيق أهداف التنظيم: الأهداف التنظيمية كثيرة ومتنوعة، ورغم ذلك يتركز عمل القائد ودوره في تحقيق هدف رئيسي في المنظمات المختلفة، وهو العمل على تحقيق هذه الأهداف من خلال توضيحها للمرؤوسين، وربطها بأهداف المجتمع. (أبو النصر، ٢٠٠٧: ٣١٩).

### وظائف القيادة الإدارية:

يقوم القادة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الولاء السياسي بتشجيع الموظفين ومكافأهم على متابعة توجيهات السياسة، حتى عندما يختلفون شخصياً أو عندما يؤثر مشروع القانون سلباً على إدارتهم (Heidari-Robinson 2017). ويُظهر المدبرون الذين يظهرون سلوكيات قيادية وولاء سياسي لموظفيهم من خلال: (حييش، ١٩٩٩: ١٠١-١٠٢).

**التخطيط:** ويعني تحديد وبلورة الأهداف، وترجمتها من خلال عملية التخطيط ورسم السياسات، وبناء البرامج في ضوء الاحتمالات المستقبلية، وهذا يتطلب من القائد أن يكون لديه آفاق واسعة، وبعد نظر، واختيار جيد بين البدائل الممكنة، ووضع خطة تضمن تحقيق الأهداف المرجوة.

**التنظيم:** ويعني إعداد الهياكل التنظيمية المناسبة للإدارة، وتحديد أنشطتها المختلفة، وتحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة.

**التنسيق:** حيث يوجد تنسيق بين مختلف الوحدات وأعضاء المنظمة، وتوجيه جميع الأنشطة الفردية والجماعية في المنظمة نحو تحقيق أهداف المنظمة بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية، والعمل بشكل مستمر لتلافي التناقضات بين مختلف الوحدات من أجل تحقيق مصالح الجميع.

**التوجيه:** يعد جوهر القيادة، ويعني توجيه المرؤوسين، وتوضيح أهداف العمل وسبل تحقيقها، والتعاون المشترك القائم على الرضا والاستجابة والثقة المتبادلة، لكي ينجح القائد في تحقيق آثار النهج الصحيح الذي يمارسه على مرؤوسيه، يجب أن يدعم قاداته أفعاله، لأن هذا يرفع مكانته ويشجع مرؤوسيه على قبول توجيهاته.

**الرقابة:** والمقصود هنا أن القائد يشرف على مؤسسته ويعمل بسرعة لإيجاد حلول للمشاكل التي تواجه المنظمة سواء كانت داخلية أو خارجية وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

### نماذج الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية

يضمن تخطيط التعاقب القيادة استمرارية القيادة في المؤسسة، وتبدأ المؤسسات في إدراك أهمية القيادة القوية للحفاظ على إنتاجية الأعمال على المدى الطويل وتنميتها واستدامتها، ويمكن إتباع إدارة تخطيط التعاقب والإحلال على عديد من النماذج بينما يعد النموذج ذي السبعة نقاط كما اقترحه روثويل، أكثر فائدة في عملية تحديد المنصب الإداري في مؤسسات التعليم العالي ( Ahmad, 2020, Ming, & Sapry, 2020)، وقد تم تصميم النموذج وتطويره ما بين عامي ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠م، ويتضمن النموذج سبع خطوات كما يلي: (الخطيب، ٢٠١٤ : ٣٧٣) و (Rothwell, 2010, 77)

— التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج: تتعلق هذه الخطوة بتخطيط النظام وإعداده، لتهيئة القيادات الإدارية بالمؤسسة التعليمية، وكتابة السياسات والإجراءات لتوجيه وتنفيذ البرنامج



- **تقييم العمل الحالي ومتطلبات الأفراد:** يجب على صناع القرار تقييم متطلبات العمل الحالية وتقدير المواقف والمتطلبات التي تركز بقوة على متطلبات العمل، وتوضيح المواقف القيادية الرئيسية في المؤسسة، بحيث يمكن للأفراد أن يكونوا مستعدين للتقدم في تحقيق متطلبات الوظائف القيادية.
- **تقييم الأداء الفردي:** من المهم معرفة الأداء الفردي للقيادات الادارية، لأن معظم برامج تخطيط التعاقب تفترض أن الأفراد يجب أن يكونوا قادرين على الأداء والاستعداد الجيد في وظائفهم الحالية من أجل التأهل للترقي.
- **تقييم العمل المستقبلي ومتطلبات الأفراد:** وذلك بالتعرف على ماذا سيكون العمل؟ أو ما متطلبات الكفاءة في المناصب القيادية الرئيسية في المستقبل؟، فينبغي لصانعي القرار بذل جهد لتقييم متطلبات العمل في المستقبل والكفاءات لتماشى مع الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة حتى يكون قادة المستقبل مستعدين للتعامل مع المتطلبات المتغيرة والأهداف الاستراتيجية والتنظيمية.
- **تقييم إمكانيات الأفراد المستقبلية:** معرفة مدى استعداد الأفراد للتقدم واكتساب المهارات، وما هي المواهب التي يمتلكونها؟، ومدى مطابقتها مواهبهم لمتطلبات العمل المستقبلية، مع التأكيد على أن هذه العملية الموجهة نحو المستقبل لا ينبغي الخلط بينها وبين تقييم أداء الموظف في الماضي أو الحاضر.
- **سد الفجوة بتنمية وتدريب وتطوير العاملين:** يجب على المؤسسة إنشاء برنامج مستمر لتطوير القيادة حتى تتمكن المؤسسة من تلبية احتياجات تخطيط التعاقب من خلال تطوير الأفراد داخليًا أو من خلال استخدام وسائل أخرى لتلبية احتياجات ومتطلبات المناصب القيادية، ويجب أن يكون هناك سجل النمو المهني

لمتابعة مستوى التقدم، ويجب أن يكون هناك برنامج إعداد وتدريب للعاملين، ودورات وبرامج لتنمية مهاراتهم حول متطلبات المناصب القيادية ومتطلباتهم المستقبلية.

— **تقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال:** يجب أن يخضع برنامج تخطيط التعاقب للتقييم المستمر لتقييمه وتحسينه ومعرفة مستوى عمله بشكل جيد، ويجب أن تكون عملية التقييم مستمرة لإجراء تحسينات مستمرة على البرنامج وللحفاظ على الالتزام بتخطيط التعاقب الوظيفي وفقاً لمنهجية واضحة.

#### الدراسات السابقة:

تناول الباحث عدداً من الدراسات السابقة، وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات، وفي ضوء متغيرات الدراسة سوف يتم عرض الدراسات السابقة في المحاور التالية:

#### المحور الأول: دراسات اهتمت بالإحلال والتعاقب:

وأجرى البواردي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديات خطط تعاقب القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية ولتحقيق تلك الأهداف تم تصميم استبانة، وقد تم تطبيقها على عينة (٢٠٦)، واستخدمت المنهج الوصفي، وتحليل نتائج الدراسة توصلت إلى أن التحديات التي تواجه الأجهزة الحكومية في خطط تعاقب القيادات هي: ضعف نظام تقييم الأداء الوظيفي المستخدم في بناء قيادات المستقبل، وعدم مناسبة نظام الحوافر المادية المحددة للموظفين لبناء قيادات المستقبل، ويوجد فروق جوهرية بين المجموعات حول عدد من العبارات عبارة باختلاف جهة العمل، ومستوى الوظيفة، والمدة المتبقية على التقاعد.

المحور الثاني: الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي:

سعت دراسة مسلم؛ وهارون؛ وهاشم، Muslim, Haron, & Hashim (2012) إلى تحديد نموذج مناسب لمديري الجامعات العامة في تحديد المرشحين المحتملين رسميًا لملء المناصب الإدارية الرئيسة في ضوء تخطيط التعاقب بجامعة مارا التكنولوجية بماليزيا، وقد اعتمدت في تجميع البيانات على المقابلات وتضمنت العينة (٢) من العمداء، واستخدمت المنهج الوصفي، وقدمت مراجعة الأدبيات ثلاث كلمات رئيسة من نماذج مختلفة مثل إدارة تجمع المواهب وتخطيط التعاقب والتخطيط للاستبدال، وذلك في سياق الجامعات الحكومية المحلية، ما هي الوثائق الرسمية التي تثبت أنها مناسبة؟ أظهرت المقابلات الأولية مع اثنين من العمداء في إحدى الجامعات الحكومية أنه يتم تحديد المرشحين المحتملين قبل ثلاثة أشهر فقط من نهاية فترة العميد، ويتخذ نائب مدير الجامعة القرار النهائي بشأن المعين الجديد، وعلى هذا النحو، يُقترح وضع خطة إستراتيجية طويلة الأجل لتشمل توثيقًا رسميًا لتسمية القادة المحتملين، وهذا من شأنه أن يقلل من الصراع التنظيمي ويضمن اختيار المرشح المناسب الذي يتمتع بالمؤهلات المناسبة لتولي منصب أكاديمي مرموق.

وقد سعت دراسة أحمد؛ وآخرون (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر تخطيط التعاقب الوظيفي على اختيار قيادات المجتمع الجامعي، وتم تصميم استبيان لتجميع البيانات بتطبيقها على عينة قوامها (٥٠) مفردة من جميع مناصب القيادات في الجامعات الخاصة وهما الجامعة الحديثة للتكنولوجيا والمعلومات، وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، واعتمدت على المنهج الوصفي، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على ارتفاع إدراك القيادات الجامعية (لمفهوم تخطيط التعاقب الوظيفي، ولأهمية تخطيط التعاقب الوظيفي)، وبينت رفض القيادات الجامعية لمصدر (الاختيار من خارج الجامعة) لاختيار قادة المجتمع الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها: المستقرب لهذه الدراسات السابقة تبين له من حيث المنهجية المستخدمة أنها ركزت على المنهج الوصفي ومن هذه الدراسات دراسة (Muslim et al., 2012)، ودراسة البواردي (٢٠١٧)، ودراسة أحمد؛ وآخرون (٢٠١٧)، وهو يتشابه مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم، وبينما اعتمدت دراسة (Ahmad et al., 2020) على المنهج النوعي وهو ما يختلف عن الدراسة الحالية، كما يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ومن حيث أدوات جمع البيانات المستخدمة أنها ركزت على الاستبانة في تحقيق الهدف منها ومن هذه الدراسات دراسة البواردي (٢٠١٧)، ودراسة أحمد؛ وآخرون (٢٠١٧)، وهو ما يتشابه مع الدراسة الحالية، بينما اعتمدت دراسة (Muslim et al., 2012)، ودراسة (Ahmad et al., 2020) على المقابلات في جمع البيانات لتحقيق هدف الدراسة وهو ما يختلف عن الدراسة الحالية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: تعريف مصطلحاته، واختيار منهج البحث المناسب لطبيعة متغيراته، وكيفية اختيار مجتمع وعينة الدراسة، وتحديد أدوات الدراسة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: لقد تميزت الدراسة الحالية على الدراسات السابقة في تناولها وأقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت وهذا لم تتناوله دراسة سابقة على حد علم الباحث.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لأنه النهج الذي يُمكننا من دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها بدقة من خلال جمع المعلومات والبيانات عنها وتصنيفها وتنظيمها وفهم العلاقات بين الظواهر،

وتمكننا من الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع المدرس، وهذا ما تسعى الدراسة إلى تحقيقه (عبيدات، ٢٠٠٥ م، ص ١٩٢).

**مجتمع وعينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري ببعض مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت الخاضعة للإشراف الحكومي ومنها "جامعة الكويت، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب"، واقتصرت الدراسة على (٣٠٣) من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية بجامعة الكويت، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين بجامعة الكويت

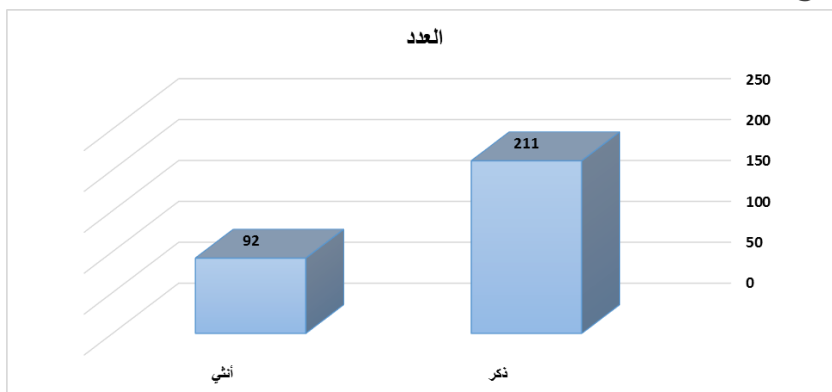
الإجمالي	الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	جامعة الكويت	الفئات الإدارية
١٦	٨	٨	عمداء الكليات/ مديري المعاهد
١٠٩	٤٣	٦٦	أعضاء هيئة التدريس
١٧٨	٧٥	١٠٣	الموظفين الإداريين
٣٠٣	١٢٦	١٧٧	الإجمالي

يتضح من الجدول (١) أن عدد أفراد العينة المختارة من جامعة الكويت يمثلون ما نسبته ٥٨% من إجمالي عدد العينة وما نسبته ٤٨% من إجمالي أفراد العينة من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وقد كانت نسبة الافراد الذكور والانات كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً لمغیر النوع

العدد	النوع
٢١١	ذكر
٩٢	أنثي

يتضح من الجدول (٢) أن عدد أفراد العينة المختارة من الذكور كانت نسبته ٧٠% من إجمالي أفراد العينة، وعدد الإناث ٣٠% من إجمالي أفراد عينة الدراسة المختارة والتي تم تطبيق أداة الدراسة عليها والشكل الآتي يوضح النسبة وفقاً لمتغير النوع.



شكل (١) مخطط بياني لتوزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع

**أداة الدراسة:** تم إعداد الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات في الدراسة الميدانية، من خلال الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة في ضوء نموذج روثنيل، حيث كان عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (٤٤) عبارة وبعد عرضها على السادة المحكمين المتخصصين أصبحت في صورتها النهائية، مقسمة إلى قسمين:

- **القسم الأول:** يتضمّن البيانات الأولية حيث تشمل: (الجنس - الوظيفة).
- **والقسم الثاني:** يتضمن محاور الاستبانة وقد تضمنت المحاور التالية كما هو موضح بجدول (٣).

جدول (٣) محاور الاستبانة لواقع التعاقب الإداري

م	المحاور	عدد العبارات	النسبة %

١	التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التخطيط	٦	١٥%
٢	التعاقب الإداري في مجال التقييم.	٥	١٢%
٣	التعاقب الإداري في مجال الشفافية.	٦	١٥%
٤	التعاقب الإداري في مجال المشاركة	٧	١٧%
٥	التعاقب الإداري في مجال التدريب	٥	١٢%
٦	التعاقب الإداري في مجال برامج الإحلال.	٥	١٢%
٧	معوقات خاصة بتقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال	٧	١٧%
الإجمالي		٤١	١٠٠%

**تصحيح الاستبانة:** تتطلب الاستبانة من أفراد العينة الاستجابة للعبارة وفقاً لثلاث مستويات (نعم، لا، محايد)، وقد تم توزيع الاستبانة على العينة للإجابة عليها كتابياً أو شفويّاً أو عبر نماذج جوجل الإلكترونية، وقد طلب الباحث من السادة أفراد العينة قراءة العبارة بدقة، وإبداء الرأي بوضع علامة (√) في فراغ واحد من الفراغات الثلاثة مقابل كل عبارة، ويوضح الجدول الآتي معيار التحليل الإحصائي في مقياس "ليكرت الثلاثي"

جدول (٤) يوضح معيار التحليل الإحصائي وفق لواقع التعاقب الإداري

العبارة	درجة الحدوث		
	يحدث بدرجة كبيرة	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث بدرجة ضعيفة
الدرجة	٣	٢	١

**صدق وثبات الاستبانة:** للحكم على مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق فقد تم التحقق من صدقها في استقصاء موضوعها وثبات الاستجابة عن بنودها، وفيما يلي التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها:

- **الصدق الظاهري "صدق المحكمين:** قد تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (٦) محكمين من المتخصصين في الإدارة

والتربية المقارنة وأصول التربية بالجامعات الكويتية والعربية، وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية كما تم توضيحها.

- **صدق الاتساق الداخلي:** وقد تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وقد تراوحت بين (٠,٧١٨-٠,٩٢٢)، مما يدل على وجود ارتباطاً قوياً بين عبارات الاستبانة، وأن عناصر الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي مما يطمئن الباحث للتطبيق على العينة الأساسية للبحث وقد تم حساب درجة كل عبارة بعد من الأبعاد وبالدرجة الكلية للاستبانة على المحاور وفقاً للجدول (٥).

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بعد من الأبعاد وبالدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالدرجة للمحور	رقم المحور
**٠,٨١٤	**٠,٧٥٨	١
**٠,٧٠٩	**٠,٨٨٢	٢
**٠,٨٦٤	**٠,٨٦٦	٣
**٠,٨٥٥	**٠,٧٩٦	٤
**٠,٧٢٢	**٠,٨٧٢	٥
**٠,٨١٥	**٠,٧٦٩	٦

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن هناك ارتباطاً قوياً بين محاور الاستبانة، وأنها دالة إحصائياً، وتتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويطمئن الباحث للتطبيق على العينة الأساسية.

**خطوات تطبيق الدراسة الميدانية:** ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية سارت الدراسة حسب الخطوات الآتية:



أ- إعداد أداة الدراسة وهي الاستبانة.

ب- تحديد مجتمع الدراسة.

ج- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م، وذلك

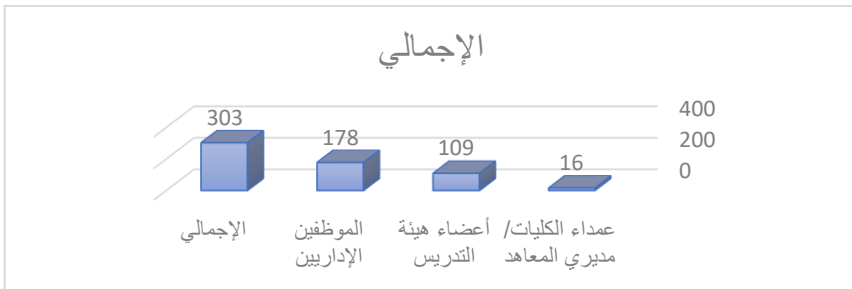
في الفترة من الإثنين ٢٠ مارس ٢٠٢٣ م حتى الثلاثاء ١٨ أبريل ٢٠٢٣ م.

د- تطبيق أداة الدراسة على أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لما تم توزيعه على أفراد العينة.

جدول (٦) توزيع أفراد العينة المختارة

الفئات الإدارية	الإجمالي
عمداء الكليات/ مديري المعاهد	١٦
أعضاء هيئة التدريس	١٠٩
الموظفين الإداريين	١٧٨
الإجمالي	٣٠٣

بعد أن تم توزيع الاستبانة على العينة استخدم الباحث أكثر من وسيلة في تطبيق الاستبانة: الاتصال وذلك نظراً لتواجد الكليات في محافظات عدة فقد تم تصميمها إلكترونية (نماذج جوجل) حتى يسهل الوصول إليها وإرسالها إلى أفراد العينة عن طريق الاتصال على أرقام الهواتف التي عليها تطبيق الواتساب، والشكل التالي يوضح مخطط بياني لتوزيع الاستبانة على الفئات الإدارية:



شكل (٢) مخطط بياني لتوزيع أفراد العينة المختارة

- وقام الباحث بعمل مراجعة للاستبانات الورقية والمجمعة عبر نماذج جوجل واستبعاد بعض الاستبانات للأسباب الآتية:
- وجود استبانات غير مكتملة الإجابات، أو فارغة.
  - وجود أكثر من إجابة على العبارة الواحدة.

**المعوقات التي واجهت الباحث أثناء تطبيق الدراسة الميدانية:** فقد واجهت الباحث مجموعة من الصعوبات أثناء تطبيق الاستبانة منها ما يلي: صعوبة في الحصول على بيان إحصائي كامل بأعداد القيادات الإدارية، ورفض بعض أفراد العينة مساعدة الباحث وعدم ملئ الاستبانة وتركها فارغة أو عدم رجوعها.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:** اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي المعروف بـ (SPSS-V.24)، لتحليل بيانات الدراسة وأدائها، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أسئلة وفروض وأهداف الدراسة، ومنهجها، وهي:

أ- قيم معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب- التكرارات، والنسبة المئوية الخاصة لكل محور وعبارات الاستبانة، وذلك بتحديد المحك المعتمد لدرجة الحدوث.

اختبارات، ومعامل تحليل التباين. One Way ANOVA، وذلك للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الموافقة لكل عبارة من عبارات كل محور من محاور الاستبانة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

في هذا التحليل من الدراسة قد تم المعالجة بطريقة تفصيلية على النحو التالي بعرض النتائج الإجمالية لمحاو الاستبانة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول التالية وذلك:

للإجابة على السؤال الاول من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التخطيط من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس والموظفين؟" وللتعرف على الجانب الخاص بالمحور تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذلك الانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور وقد جاءت النتائج كالتالي:

المحور الأول: واقع التعاقب الإداري في مجال التخطيط، وقد أظهرت نتائج الدراسة استجابات أفراد العينة المتعلقة بالتزام صناعات القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب، ويوضحها الجدول (٧).

جدول (٧) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الأول الخاص واقع التعاقب الإداري في مجال التخطيط.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	درجة حدوث الاستجابة			العبارة	م
			يحدث بدرجة ضئيلة	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث بدرجة كبيرة		
٤	٠,٦٩	١,٦٤	٤٥	١٠٥	١٥٣	رؤية الجامعة معلنة وواضحة لجميع العاملين.	1
٦	٠,٦٥	١,٤٨	٣١	٨٤	١٨٨	رسالة الجامعة معلنة وواضحة لجميع العاملين.	2
٥	٠,٦٨	١,٦٣	٤٧	٩٧	١٥٩	أهداف الجامعة معلنة لجميع العاملين.	3

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	درجة حدوث الاستجابة			العبارة	م
			يحدث بدرجة ضعيفة	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث بدرجة كبيرة		
٣	٠,٧٣	١,٦٥	٥٠	٩٧	١٥٦	شروط تعيين الوظائف القيادية محددة ومعلنة للجميع.	4
٢	٠,٨٢	١,٨٦	٨٢	٩٦	١٢٥	وضوح خطط التطوير والتغيير ومعلنة للجميع.	5
١	٠,٧٠	٢,٢٠	١١٠	١٤٣	٥٠	توفير مخطط هيكلية لإدارة الجامعة المختلفة.	6
		١,٧٤				إجمالي المحور	

باستقراء نتائج الجدول (٧) يتضح أن استجابات أفراد العينة على المحور الأول الخاص بالتزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب كانت بإجمالي متوسط (١,٧٤) وهي بدرجة حدوث متوسطة وهي التزام أصحاب المصلحة بتخطيط التعاقب والإدارة، ويظهر كل الأكاديميين وموظفو الإدارة موقفاً متوسطاً تجاه برنامج تخطيط التعاقب المنفذ في الجامعات المختارة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ahmad, Ming, & Sapry, 2020) التي أوضحت ان غياب الإستراتيجية الفعالة لتخطيط التعاقب في مؤسسات التعليم العالي يضعف من عمليات تخطيط التعاقب المنهجي في الجامعة. ويرجع الباحث ذلك بعدم قدرة القيادات بالالتزام بعملية التنظيم واعداد داخل مؤسسات التعليم العالي لصنع قيادة المستقبل وغياب وضوح خطط التغيير التي تساعد على تعاقب القيادات

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التقييم من وجهة

نظر اعضاء هيئة التدريس والموظفين؟" وللتعرف على الجانب الخاص بال محور تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذلك الانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي الجدول (٨):

جدول (٨) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثاني الخاص بالتعاقب الإداري في مجال التقييم.

م	العبارة	درجة حدوث الاستجابة			المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		بحدك بدرجة صغيرة	بحدك بدرجة متوسطة	بحدك بدرجة كبيرة			
1	يوجد بالمؤسسة دليل إجرائي لجميع العمليات التي تتم داخل الأقسام	١١٥	١١٦	٧٢	١,٨٦	٠,٧٧	٥
2	يوجد آليات للعمل بكل كلية وفق الأدلة الإجرائية.	١١١	١٢٤	٦٨	١,٨٦	٠,٧٦	٤
3	تعلن الصلاحيات الممنوحة لرؤساء الأقسام لجميع العاملين بكل كلية من كليات الجامعة	٢٥	٢٠٥	٧٣	٢,١٦	٠,٥٥	١
4	تحدد الجامعة الوظائف الحرجة والتي تحتاج تخطيط في التعاقب الإداري	١١٠	١٢٢	٧١	١,٨٧	٠,٧٦	٣
5	تضع الجامعة خطط لتطوير العاملين وفق المهام الإدارية.	١٠١	١٢٠	٨٢	١,٩٤	٠,٧٨	٢
	إجمالي المحور				١,٩٤		

باستقراء نتائج الجدول (٨) يتضح أن استجابات أفراد العينة على المحور الثاني الخاص التعاقب الإداري في مجال التقييم. كانت بإجمالي متوسط (١,٩٤) وهي بدرجة حدوث متوسطة، ولذا يجب على صانعي القرار أن يعملوا المزيد من آليات التطوير لرفع معدل تقييم متطلبات العمل الحالية، ويظهر أفراد العينة موقفاً متوسطاً تجاه تقييم العمل الحالي ومتطلبات الأفراد. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة (Muslim, Haron, & Hashim, 2012) أن عدم تحديد نموذج مناسب في تحديد المرشحين المحتملين رسمياً لملء المناصب الإدارية يزيد من الصراع التنظيمي في اختيار المرشح المناسب الذي يتمتع بالمؤهلات المناسبة لتولي منصب أكاديمي مرموق والعكس من ذلك إذا تم في حاله تحديد نموذج يتم التقليل من الصراع. ويرجع الباحث ذلك لعدم تنفيذ ما يأتي بالدليل الإجرائي لجميع العمليات التي تتم داخل الأقسام، وغياب روية الجامعات في توضيح سياسات تحديدا لوظائف الحرجة والتي تحتاج تخطيط في التعاقب الإداري

للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما وأقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال الشفافية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟" وللتعرف على الجانب الخاص بالمحور تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذلك الانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي الجدول (٩):

جدول (٩) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثالث الخاص بتقييم الأداء الفردي

م	العبرة	درجة حدوث الاستجابة			الانحراف المعياري	الترتيب
		بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة صغيرة		
١	يتم تقييم الأداء لكل عضو هيئة تدريس وفق نماذج مقننة وموضوعة وفقاً لمؤشرات واضحة.	١٢١	١٢٨	٥٤	١,٧٨	٤
٢	يوجد بالجامعة نظام تقييم للعاملين وفقاً لمعايير محددة وواضحة ومطبقة.	٩١	١٣٨	٧٤	١,٩٤	٢
٣	يتم إبلاغ جميع العاملين بالمستجدات والمتغيرات في آلية العمل بالجامعة والكلية.	١٢٢	١٣٠	٥١	١,٧٧	٥
٤	يحصل العاملون في الأقسام العلمية على التغذية الراجعة لأدائهم مستوى التقدم في الأداء واضح لجميع العاملين.	١٠٠	١٤٦	٥٧	١,٨٦	٣
٥	يتم إعداد نماذج لتقييم وتطوير الأداء العاملين في مؤسسات الجامعة.	٤٢	١٩١	٧٠	٢,٠٩	١
٦	لدى الجامعة قاعدة بيانات خاصة بالمعارف والمهارات التي يمتلكها العاملين بها لتحديد الأصول البشرية المتوفرة .	١٤٨	١١٦	٣٩	١,٦٤	٦
	إجمالي المحور				١,٨٥	

باستقراء نتائج الجدول (٩) يتضح أن استجابات أفراد العينة على المحور الثالث الخاص بتقييم الأداء الفردي، فقد كانت إجمالي متوسط (١,٨٥) وهي بدرجة حدوث متوسطة وهي تقييم الأداء الفردي، ويظهر الأكاديميون وموظفو الإدارة موقفاً متوسطاً تجاه برنامج تخطيط التعاقب المنفذ في الجامعات المختارة. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة (البواردي، ٢٠١٧) على أن ضعف نظام تقويم الأداء الوظيفي المستخدم لا يساعد في بناء قيادات المستقبل، ويرجع الباحث ذلك ربما يرجع إلى نظام تقييم للعاملين الحالي لا يتم بالمصدقية الكاملة التي تتيح تخطيط التعاقب للقيادات الموهوبة، وغياب إطار التغذية الراجعة لأدائهم مستوى التقدم في الأداء في حالة التقصير مما يترتب عليه تقصير العاملين أنفسهم لغياب المراقبة والمحاسبة.

للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال المشاركة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟" وللتعرف على الجانب الخاص بالمحور تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذلك الانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠):

جدول (١٠) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الرابع الخاص واقع التعاقب الإداري في مجال المشاركة

م	العبارة	درجة حدوث الإستجابة			الانحراف المعياري	التوزيع
		لا توجد بدرجة كبيرة	لا توجد بدرجة متوسطة	توجد بدرجة كبيرة		
١	يتم تقييم الاداء لكل عضو هيئة تدريس وفق نماذج مقننة وموضوعة وفقاً مؤشرات واضحة.	١٧٣	١٢٠	١٠	٢,٥٤	٢



الترتيب	الاختراف المعياري	المتوسط النسبي	درجة حدوث الإستجابة			العبارة	م
			بحرث بدرجة كبيرة	بحرث بدرجة متوسطة	بحرث بدرجة ضعيفة		
١	٠,٥٨	٢,٥٤	١٧٦	١١٤	١٣	تضمن الخطة الإستراتيجية للجامعة متطلبات العمل في المستقبل معلنة وواضحة للجميع.	٢
٤	٠,٧٦	٢,٣٤	١٥٦	٩٣	٥٤	آليات العمل المستقبلية بالجامعة محددة ومعلنة للجميع.	٣
٥	٠,٧٤	٢,٢٨	١٣٨	١١٢	٥٣	الشروط والإمكانات لمتطلبات العمل المستقبلية داخل وخارج الجامعة معلنة للجميع.	٤
٦	٠,٧٢	٢,٢٦	١٢٩	١٢٥	٤٩	يتم قياس مستوى الإنجاز لكافة الأعمال بكل كلية من كليات الجامعة.	٥
٣	٠,٦٦	٢,٤٢	١٥٦	١١٨	٢٩	متطلبات العمل المستقبلية تناقش بشكل دوري على مستوى الأقسام.	٦
٧	٠,٦٤	٢,٢٣	١٠٦	١٦٢	٣٥	يوجد سجل مهني ومعد إلكتروني لكافة العاملين بكل كلية من كليات الجامعة.	٧
		٢,٣٧				إجمالي المحور	

باستقراء نتائج الجدول (١٠) يتضح أن استجابات أفراد العينة على المحور الرابع الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال المشاركة، فقد كانت بإجمالي متوسط (٢,٣٧) وهي بدرجة حدوث كبيرة، وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة (البواردي، ٢٠١٧) على أن وجود أهداف محددة وواضح من شأنها يمكن أن تساعد في بناء قيادات المستقبل. ويرجع الباحث ذلك إلى أن العمل المستقبلي ومتطلبات الأفراد للوفاء بالمتطلبات المستقبلية التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها، حيث يعد العامل الرئيس الذي يؤثر على الإحلال وتخطيط التعاقب هو دور تنمية الموارد البشرية.

للإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال التدريب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟" وللتعرف على الجانب الخاص بالمحور تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذلك الانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي (١١):

جدول (١١) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الخامس الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال التدريب

م	العبارة	درجة حدوث الاستجابة			الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	التكرار
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة			
١	يتم إشراك جميع أعضاء القسم في اللجان والأعمال الإدارية .	١٤	١٤٩	١٤٠	٢,٤٢	٠,٥٨	٢
٢	يتوفر برنامج لقياس جدارة العاملين وإمكاناتهم .	١٠٤	٩٧	١٠٢	١,٩٩	٠,٨٣	٥

٣	مواصفات قادة المستقبل واضحة لجميع العاملين .	٢٣	١١٤	١٦٦	٢,٤٧	٠,٦٣	١
٤	يتم تدريب وتطوير العاملين على المهارات القيادية بشكل مستمر .	٧٩	١٠٣	١٢١	٢,١٤	٠,٨٠	٤
٥	برامج التطوير مرتبة برؤية ورسالة الجامعة وتطلعها المستقبلية .	٤٩	١٠٢	١٥٢	٢,٣٤	٠,٧٤	٣
	إجمالي المحور				٢,٢٧		

باستقراء نتائج الجدول (١١) يتضح أن استجابات أفراد العينة على المحور الخامس الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال التدريب، فقد كانت بإجمالي متوسط (٢,٢٧) وهي بدرجة حدوث متوسط، وهي العمل المستقبلي ومتطلبات الأفراد، وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة ( البواردي، ٢٠١٧ ) ذلك ربما يرجع للوفاء بالمتطلبات المستقبلية التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها، حيث يعد العامل الرئيس الذي يؤثر على الإحلال وتخطيط التعاقب هو دور تنمية الموارد البشرية.

للإجابة على السؤال السادس من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت في مجال برامج الإحلال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟" وللتعرف على الجانب الخاص بالمحور تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذلك الانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي الجدول (١٢):

جدول (١٢) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور السادس الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال برامج الإحلال

م	العبارة	درجة حدوث الاستجابة			الانحراف المعياري	الترتيب
		بدرجة عالية جداً	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة		
١	يتم إشراك جميع أعضاء القسم في تحسين سياسات التدريب المتعلقة ببرامج الإحلال وتعاقب القيادات الادارية.	٢١	١١٧	١٦٥	٠,٦٢	١
٢	يتم توجيه تخطيط الإحلال حول تطوير الأفراد من خلال التدريب والتوجيه	٢٣	١٤١	١٣٩	٠,٦٢	٣
٣	يتوافر بالجامعة إستراتيجية للتدريب والدعم المناسبين للإحلال وتعاقب القيادات الادارية.	١٣	١٥١	١٣٩	٠,٥٧	٢
٤	يتم توفير ورش العمل والندوات المقدمة كجزء من قائمة تدريب الخاصة بعملية الإحلال وتعاقب القيادات الادارية.	٦٠	١١٤	١٢٩	٠,٧٦	٥
٥	تم إدارة متطلبات التدريب وفقاً لخطة زمنية موضوعة ومحددة.	٢١	١٧١	١١١	٠,٥٩	٤
	إجمالي المحور				٢,٣٦	

باستقراء نتائج الجدول (١٢) يتضح أن استجابات أفراد العينة على المحور السادس الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال برامج الإحلال ، فقد كانت بإجمالي متوسط (٢,٣٦) وهى بدرجة حدوث كبيرة ، ونتائج هذا المحور تتفق مع دراسة (Ahmad, Ming, & Sapry,2020) بمنح استقلالية كاملة لمؤسسات التعليم العالي لتنفيذ تخطيط التعاقب ويرجع الباحث ذلك الى أن لجامعة تسعى إلى التدريب لأولئك الذين يشاركون في برنامج الإحلال لتخطيط التعاقب، و يجب أن تعمل مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت على سد الفجوة التنموية بين المرشحين الداخليين والخارجيين لتعطي الأولوية لملء الوظيفة الشاغرة فقط للداخلية أو الموظفين الحاليين، لأن موقف صنع القرار يتطلب خبرة عملية، كما أن إمكانية إيجاد مكان خارجي لمرشح لملء منصب إستراتيجي شاغر نادر جداً.

للإجابة على السؤال السابع من أسئلة الدراسة الذي نص على "ما معوقات" تقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال"؟، وقد أظهرت نتائج الدراسة استجابات أفراد العينة المتعلقة بتقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال، ويوضحها الجدول الآتي الجدول (١٣):

جدول (١٣) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور السابع الخاص معوقات خاصة بتقييم

#### برنامج تخطيط التعاقب للإحلال

الترتيب	الاخفاف المعياري	المتوسط النسبي	درجة حدوث الاستجابة			العبارة	م
			يحدث بدرجة ضعيفة	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث بدرجة كبيرة		
٥	٠,٤٥	٢,٢٧	٨٣	٢١٩	١	تنسق برامج الإحلال وتخطيط التعاقب للقيادات الادارية مع رؤية الجامعة وتوجهاتها.	١
٧	٠,٧٨	١,٦٨	٥٨	٨٩	١٥٦	تخضع برامج الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية بالجامعة للتقييم والمراجعة الدورية المستمرة.	٢

٤	٠,٥٨	٢,٢٩	١٠٧	١٧٦	٢٠	برامج خطط التعاقب الإداري متفقة مع رؤية الجامعة وتطلعاً نحو المستقبلية.	٣
٦	٠,٨١	١,٩١	٨٦	١٠٣	١١٤	تم تعديل برامج تخطيط الإحلال والتعاقب وفق نتائج التقييم والمراجعة.	٤
٣	٠,٧٣	٢,٢٩	١٣٧	١١٧	٤٩	تستخدم الجامعة مقاييس متنوعة في تقييم برامج الإحلال وتعاقب القيادات الادارية.	٥
١	٠,٥١	٢,٥٨	١٧٧	١٢٤	٢	تعمل برامج الإحلال وتعاقب القيادات على توفير بدائل مميزة لشغل المناصب القيادية الإدارية.	٦
٢	٠,٦٤	٢,٣٥	١٣٥	١٤٠	٢٨	تقيم الجامعة برامج الإحلال وتعاقب القيادات الادارية في ضوء القدرة على مواجهة التحديات التشغيلية والإستراتيجية.	٧
		٢,١٩				إجمالي المحور	

باستقراء نتائج الجدول (١٣) يتضح أن استجابات أفراد العينة على المحور السابع الخاص بتقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال، فقد كانت بإجمالي متوسط (٢,١٩) وهي بدرجة حدوث متوسط، وتسعى الجامعة إلى مراعاة تقييم النظام والخطة في الواجبات خصوصاً أن الجامعات تعمل بالفعل على تنفيذ بعض التحسينات مع استحداث آليات للإحلال وتخطيط التعاقب لكي يصبح تخطيط التعاقب أفضل في المستقبل.

للتعرف على واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت، الجدول الآتي يوضح استجابات أفراد العينة على جميع محاور الاستبانة الجدول (١٤):

جدول (١٤) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل

م	المحاور	عدد العبارات	درجة الحدوث	الترتيب
١	واقع التعاقب الإداري في مجال التخطيط	١,٧٤	متوسط	٧
٢	واقع التعاقب الإداري في مجال التقييم.	١,٩٤	متوسط	٥

م	المحاور	عدد العبارات	درجة الحدوث	الترتيب
١	وأقع التعاقب الإداري في مجال الشفافية	١,٨٥	متوسط	٦
٢	وأقع التعاقب الإداري في مجال المشاركة.	٢,٣٧	كبير	١
٣	وأقع التعاقب الإداري في مجال التدريب.	٢,٢٧	متوسط	٣
٤	وأقع التعاقب الإداري في مجال برامج الإحلال	٢,٣٦	كبير	٢
٥	معلومات خاصة بتقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال.	٢,١٩	متوسط	٤
	الإجمالي	٢,١٠	متوسط	

باستقراء نتائج الجدول (١٤) يتضح أن استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل، فقد كانت بإجمالي متوسط (٢,١٠) وهي بدرجة حدوث متوسط. وقد كان في الترتيب الأول المحور رقم اربعة (واقع التعاقب الإداري في مجال المشاركة) وقد كانت قيمة متوسط المحور (٢,٣٧) وبدرجة حدوث كبير. وقد كان في الترتيب الثاني المحور رقم ستة (واقع التعاقب الإداري في مجال برامج الإحلال) وقد كانت قيمة متوسط المحور (٢,٣٦) وبدرجة حدوث كبير. وقد كان في الترتيب الثالث المحور رقم خمسة (واقع التعاقب الإداري في مجال التدريب) وقد كانت قيمة متوسط المحور (٢,٢٧) وبدرجة حدوث متوسط. وقد كان في الترتيب الرابع المحور رقم سبعة (معلومات خاصة بتقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال)، وقد كانت قيمة متوسط المحور (٢,١٩) وبدرجة حدوث متوسط، وقد كان في الترتيب الخامس المحور رقم اثنان (واقع التعاقب الإداري في مجال التقييم). وقد كانت قيمة متوسط المحور (١,٩٤) وبدرجة حدوث متوسط، وقد كان في الترتيب السادس المحور رقم ثلاثة (واقع التعاقب الإداري في مجال الشفافية) وقد كانت قيمة متوسط المحور (١,٨٥) وبدرجة حدوث متوسط.

وقد كان في الترتيب السابع المحور رقم واحد (وأقع التعاقب الإداري في مجال التخطيط) وقد كانت قيمة متوسط المحور (١,٧٤) وبدرجة حدوث متوسط.

للإجابة على السؤال الثامن من أسئلة الدراسة الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة، حول وأقع التعاقب الإداري تعزي للمتغيرات التالية: (الجنس-الوظيفية)؟"

أولاً: متغير النوع: لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع بين متوسطات تقديرات الحدوث لدى أفراد عينة الدراسة عن وأقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت تعزي لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، قام الباحث باستخدام اختبار "ت: "لعينتين مستقلتين Independent Samples T test" والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة وفقاً لمتغير (النوع)

الاستبانة	النوع	العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية	ذكر	٢١١	٨٦,٦١	١٢,٢٣	٣٠١	٠,٥٤٦	٠,٥٨٦	غير دل إحصائياً
	أنثى	٩٢	٨٥,٧٨	١١,٧٦				

باستقراء نتائج الجدول (١٥) الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة في مدى الموافقة على الاستبانة ككل وأبعادها بحسب متغير النوع (ذكر، أنثى): أوضحت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة لواقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البواردي، ٢٠١٧) بعدم وجود فروق في بعض متغيرات اختلاف خصائص العينة، وهذه النتيجة تدل على أن جميع أفراد



العينة لديهم نفس القناعة بضرورة تنفيذ برامج الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.

ثانياً: متغير الدرجة الوظيفية: لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير الوظيفة لدى أفراد العينة عن واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية (عمداء الكليات/ مديري المعاهد- أعضاء هيئة التدريس- الموظفين الإداريين)، قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (١٦) يوضح تحليل التباين الأحادي للدرجات على الاستبانة حسب متغير الدرجة الوظيفية

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية	بين المجموعات	٩٢٢,٤١٩	٢	٤٦١,٢٠٩	٣,٢٠٩	٠,٠٥	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٣١٢١,٠٨٦	٣٠٠	١٤٣,٧٣٧			
	المجموع	٤٤٠٤٣,٥٠٥	٣٠٢				

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن أفراد العينة لهم اختلاف في الرأي لدرجة الاتفاق على واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية وللتعرف على دلالة الفروق بين متغير الوظيفة تم حساب توكي لإجراء مقارنات زوجية لمعرفة هل يوجد فروق بين متوسطات المجموعات، ويوضحها الجدول الآتي الجدول (١٧):

جدول (١٧) نتائج اختبار "توكي" للكشف عن الفروق بين المتوسطات

Subset for alpha = 0.05		العينة	المتغير
2	1		
	٨٥,١٩	١٠٩	أعضاء هيئة التدريس

	٨٦,٣٤	١٧٨	الموظفين الإداريين
٩٢,٦٠		١٦	عمداء الكليات/ مديري المعاهد

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة المتوسطات بين أفراد العينة لهم اختلاف في الرأي لدرجه الاتفاق على واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية وذلك لصالح عمداء الكليات/ مديري المعاهد، وربما يرجع ذلك لموقع المسؤولية التي تقع على عاتقهم في تنفيذ السياسات الخاصة بالجامعة في تخطيط وتعاقب القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت وأن وجهة النظر الخاصة بهم أنهم يعملون على تطبيقها وتنفيذها.

## الخاتمة والتوصيات والمقترحات البحثية:

من خلال تحليل النتائج وتفسيرها لمعرفة واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، توصلت الدراسة إلى:

**أولاً:** أن واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت

١- متحقق بدرجة متوسطة في الأبعاد التالية، وذلك كما يلي:

- المحور الأول الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال التخطيط.
- المحور الثاني الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال التقييم. ولذا يجب على صانعي القرار أن يعملوا المزيد من آليات التطوير لرفع معدل تقييم متطلبات العمل الحالية.
- المحور الثالث الخاص بتقييم الأداء الفردي، حيث أظهر الأكاديميون وموظفو الإدارة موقفاً متوسطاً تجاه برنامج تخطيط التعاقب المنفذ في الجامعات المختارة.
- المحور الخامس الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال التدريب.

٢- متحقق بدرجة كبيرة في الأبعاد التالية، وذلك كما يلي:

- المحور الرابع الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال المشاركة.
- المحور السادس الخاص بواقع التعاقب الإداري في مجال برامج الإحلال.
- المحور السابع الخاص بتقييم برنامج تخطيط التعاقب للإحلال،

ثانياً: من خلال النتائج يرى الباحث أهمية التزام صناع القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج محققة بدرجة متوسطة وأقل عنصر في الترتيب مما يحتاج إلى المزيد من الإجراءات لتطويره بما يتفق مع رؤية التغيير الموضوعية.

ثالثاً: اتضح بالفروق بين استجابات أفراد العينة في مدى الموافقة على الاستبانة ككل وأبعادها بحسب اختلاف خصائصهم فقد كان:

— أوضحت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وأقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت وفقاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، وهذه النتيجة تدل على أن جميع أفراد العينة لديهم نفس القناعة بضرورة تنفيذ برامج الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.

— أن أفراد العينة لهم اختلاف في الرأي لدرجة الاتفاق على واقع التعاقب الإداري في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية وذلك لصالح عمداء الكليات/ مديري المعاهد، وربما يرجع ذلك لموقع المسؤولية التي تقع على عاتقهم في تنفيذ السياسات الخاصة بالجامعة في تخطيط وتعاقب القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت وأن وجهة النظر الخاصة بهم أنهم يعملون على تطبيقها وتنفيذها. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية.

### توصيات الدراسة

١- ضرورة إعطاء الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت الصلاحيات المناسبة لما يقومون به من مسؤوليات الدور القيادي لسهولة التنفيذ.

٢- العمل على زيادة الدورات التدريبية للقائد الإداري بحيث يجب أن يكون مدركاً لاحتياجات كل من المنظمة التي يقودها وكذا لاحتياجات العاملين بها من أجل التعاقب الإداري.

٣- العمل على ترشيح قيادات إدارية بتقييم العمل المستقبلي ومتطلبات الأفراد وفق منهج مخطط ومدروس وتكون ذات كفاءة عالية، والتدرج في حصولها على المنصب القيادي.

٤- منح القيادات الإدارية بالجامعة المزيد من الثقة بالتزام صناعات القيادات بنظام إدارة وتخطيط التعاقب وبناء البرنامج والاستفادة منهم في تخطيط التعاقب للقيادات الإدارية، وذلك بمنحها الحرية في إدارة شؤون العمل والعمل على خلق فرص تدريبية تزيد من خبراتهم في هذا المجال.

#### مقترحات بحثية:

١- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول احتياجات تنفيذ الإحلال وتعاقب القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.

٢- العلاقة بين تخطيط الإحلال وتعاقب القيادات والاحتفاظ بالموهب: أدلة من قطاع التعليم بدولة الكويت.

٣- آليات تطوير التخطيط الفعال لتعاقب القيادة في المنظمات الدينية وغير الربحية في دولة الكويت.

٤- إعادة التفكير في أساليب تخطيط الإحلال والتعاقب وتطوير خط القيادة في التعليم قبل الجامعي.

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- أبو النصر، محمد. (٢٠٠٧). إدارة وتنمية الموارد البشرية: الاتجاهات المعاصرة. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- أحمد، مها؛ خطاب، عايدة؛ والزيادي، الرفاعي. (٢٠١٧). أثر تخطيط التعاقب الوظيفي على اختيار قيادات المجتمع الجامعي: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة المصرية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، ١، ٥٠٧ - ٥٢٠.
- البواردي، فيصل. (٢٠١٧). تحديات خطط تعاقب القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للإدارة، ٣٧(٢)، ١٩٥ - ٢١٨.
- حبيش، فوزي. (١٩٩٩). الإدارة العامة والتنظيم الإداري. بيروت: لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- الحريري، منال. (٢٠١٩). متطلبات استخدام التعلم التنظيمي كمدخل إستراتيجي لتنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى العاملين بالمؤسسات التربوية بدولة الكويت. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، ٦، ٦٣ - ٩١.
- حنفي، عبد الغفار. (٢٠٠٧). السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية. الإسكندرية: مصر: دار الفكر الجامعي.
- الخطيب، محمود. (٢٠١٤). تطبيق نموذج تخطيط التعاقب في بيئة الأعمال المصرية دراسة على قطاع الاتصالات. المجلة العربية للبحوث والدراسات التجارية، ٢٨، ٣٦٩ - ٣٩٥.

شعبان، إياد. (٢٠٠٩). إدارة الجودة الشاملة: مدخل نظري وعملي نحو... ترسيخ ثقافة الجودة وتطبيق معايير التميز. القاهرة: دار زهران للنشر والتوزيع.

الظفيري، منصور. (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت في ضوء الاتجاهات القيادية الحديثة: تصور مقترح. الثقافة والتنمية، س ٢٠، ع ١٥٧٤، ٢٧٧ - ٣٣٤.

الظفيري، دلال. (٢٠١٨). التكامل بين أداء المتوازن ومنهجية ستة سيجما لتطوير أداء جامعه الكويت. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعه بنها.

عبيدات، محمد؛ أبو نصار، محمد؛ مبيضين، عقلة. (٢٠٠٠). منهجية البحث العلمي. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عليوة، السيد. (٢٠٠١). تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

عيداروس، أحمد؛ وعبدالله، مناع. (٢٠٢١). التعاقب القيادي ودوره في إرساء ثقافة الإبداع المؤسسي بالمدارس المتوسطة في الكويت: بحث تحليلي. مجلة كلية التربية، ١٨، ١١١، ١٧٦ - ١٩٩.

غنيمة، محمود. (٢٠١٦). التخطيط للتعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية. الثقافة والتنمية، ١٦، ١٠٠، ١ - ٨.

كلا لدة، ظاهر. (٢٠٢٢). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، عمان: الأردن: دار زهران للنشر.

لسان العرب، للإمام أبي الفضل جمال الدين بن مكرم بن علي بن منظور، ت ٧١١هـ، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ، دار صادر، بيروت، لبنان

مصطفى، احمد. (٢٠٠٨). إدارة السلوك التنظيمي: نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل. الناشر: المؤلف احمد سيد مصطفى، القاهرة.  
المغربي، كامل (٢٠٠٧). "الإدارة أصالة المبادئ والأسس ووظائف المنشأة مع حداثة وتحديات القرن الحادي والعشرين. الأردن: دار الفكر.  
المغربي، كامل (٢٠١٣). الأساسيات والمبادئ في الإدارة، دار الخريجي، السعودية.  
هال، رتشارد هـ. (٢٠٠٢). المنظمات: هياكل، عملياتها، ومخرجاتها. (ترجمة سعيد بن حمد الهاجري). معهد الإدارة العامة، الرياض. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٨٧).



ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Âbw AlnSr, m .(2007) .ÂdArh wtnmyh Alm-wArd Alb-šryh, AlÂtjAh-At AlmçASrh .AlqAhrh, mjmwçh Alnyl Alçrbyh.
- Adams, T. M. (2013). Lifting as we climb: A multiple case study of succession planning in historically black colleges and universities. Regent University.
- Ahmad, A. R., Ming, T. Z., & Sapry, H. R. M. (2020). Effective Strategy for Succession Planning in Higher Education Institutions. Journal of Education and e-Learning Research, 7(2), 203-208.
- ÂHmd, m 'xTAB, ç 'wAlzyAdy, A .(2017) .The impact of succession planning on the selection of university community leaders: an applied study on Egyptian private universities. Scientific Journal for Economic and Commerce (**in Arabic**), 1,507 -520.
- AlbwArdy, f .(2017) .The Challenges of Leadership Succession Planning In the Public Sector in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Journal of Administration (**in Arabic**), 37(2),195-218..
- AlHrby 'm .(2019) .Requirements for using organizational learning as a strategic approach to developing creative leadership skills among employees in educational institutions in the State of Kuwait .The Arab Journal of Arts and Humanities (**in Arabic**), 6, 63 -91.
- Almyrby 'k, (2007)"AlÂdArh ASAlh AlmbAdÿ wAlÂss wwDAYf AlmnšAh mç HdA0h wtHdyAt Alqrn AlHady wAlçšryn .AlÂrdn, dAr Alfk-r.
- Almyrby 'k. (2013) .AlÂsAsyAt wAlmbAdÿ fy AlÂdArh, dAr Alxryjy, Alscwdyh.
- AlxTyb 'm .(2014) .Applying the succession planning model in the Egyptian business environment: A study on the Egyptian telecommunications sector .Scientific Journal of Research Business Studies (**in Arabic**)، 28, 1, 369-395.
- Armstrong, M. (2006). A handbook of human resource management practice. Kogan Page Publishers.
- Bower, J. (2018). Succession Management. In: Augier, M., Teece, D.J. (eds) The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management. Palgrave Macmillan, London, pp 1676–1678.
- Broad, J. (2011). The succession challenge: building and sustaining leadership capacity through succession management.
- Dessler, G., & Chhinzer, N. (2020). Revel for Human Resources Management in Canada. Fourteenth Canadian.
- Eddleston, K. A., & Powell, G. N. (2008). The role of gender identity in explaining sex differences in business owners' career satisfier preferences. Journal of Business Venturing, 23(2), 244-256.

Fusarelli, B. C., Fusarelli, L. D., & Riddick, F. (2018). Planning for the future: Leadership development and succession planning in education. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 286-313.

Gangloff, K. A., Connelly, B. L., & Shook, C. L. (2016). Of scapegoats and signals: Investor reactions to CEO succession in the aftermath of wrongdoing. *Journal of Management*, 42(6), 1614-1634.

Garman, A. N., & Tyler, J. L. (2004). Strategic planning: what kind of CEO will your hospital need next? A model for succession planning. *Trustee: the journal for hospital governing boards*, 57(9), 38-40.

Gilding, M., Gregory, S., & Cosson, B. 2015. Motives and outcomes in family business succession planning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39 (2): 299-312.

Grossman, C. S. (2014). Succession planning and knowledge transfer in higher education. Northcentral University.

hAl 'rtšArd h. (2002) .AlmnĎmAt,hyAkl,çmlyAṭhA,wmxrjAthA . )trjmḥ sçyd bn Hmd AlhAjry .(mçhd AlĀdArḥ AlçAmḥ ' AlryAD) .Alçmĭ AlĀSly nšr fy çAm (1987).

Hbyš, f .(1999) .ĀlĀdArḥ AlçAmḥ wAltnDym AlĀdAry .byrwt, lbnAn, dAr AlnhDḥ Alçrbyḥ llTbAçḥ wAlnšr.

Heidari-Robinson, Stephen. 2017. Subjecting Donald Trump's War against the Administrative State to Management Science. *Public Administration Review*, 77(5): 641-2.

Hnfy, ç .(2007) .Alslwk AltnDymy wĀdArḥ AlmwArd Alb-šryḥ . AlĀskndryḥ, mSr, dAr Alfkr AljAmçy.

Keller, K. (2018). Building the case for succession planning in higher education: A study of succession planning pilots within the Minnesota state colleges and universities system.

Kiel, D. H. (2015). Creating a faculty leadership development program. *Academic Impressions*.

kĀA ldḥ, D .(2022) .AlĀtjAhAt AlHdyḥ fy AlqyAdḥ AlĀdAryḥ, çm-An, AlĀdn, dAr zhrAn lln-šr.

Li, A. Y. (2016). Dramatic declines in higher education appropriations: State conditions for budget punctuations. *Research in Higher*, 58(4):395-429

lsAn Alçrb, llĀmAm Āby AlfDl jmAl Aldyn bn mkrm bn çly bn mnDwr, t 711h-, AlTbçḥ AlḠAlḥ, 1414h-, dAr Sadr, byrwt, lbnAn

- Lumpkin, G. T., & Brigham, K. H. (2011). Long-term orientation and intertemporal choice in family firms. *Entrepreneurship theory and practice*, 35(6), 1149-1169.
- Mateso, P. E. (2010). Understanding succession planning and management efforts at Midwestern University: A mixed methods study (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).
- MSTfy, A. (2008). AdArh Alslwk AltnDymy, nDrh mçASrñ Islwk AlnAs fy Alçml .AlnAšr, Almŵlf AHmd syd mSTfy, AlqAhrñ.
- Muslim, S., Haron, S., & Hashim, R. (2012, November). Talent pool management, succession planning or replacement planning? Finding a fit for public universities: The initial finding. In *International Conference on Public Policy and Social Science*, Melaka.
- Ordóñez de Pablos, P., & Lytras, M. D. (2008). Competencies and human resource management: implications for organizational competitive advantage. *Journal of Knowledge Management*, 12(6), 48-55.
- Perlmutter, D. D (2017–2018). Admin 101. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved on April 10, 2023, from <https://www.chronicle.com/specialreport/Admin-101/115?cid=RCPACKAGE> Return to ref 2017–2018a in article
- Rothwell, W. (2010). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within*. Amacom.
- Rothwell, W. J., Jackson, R. D., Ressler, C. L., Jones, M. C., & Brower, M. (2015). *Career planning and succession management: Developing your organization's talent—for today and tomorrow: Developing your organization's talent—for today and tomorrow*. ABC-CLIO.
- Runestad, E. (2014). *Grow your own leaders: Campus-based leadership development programs* (Doctoral dissertation, St. Cloud State University).
- Schein. (2011). *Succession Planning and Management*. Retrieved on April 10, 2023, from <http://dcb9maxnxelio.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/06/Succession-Planning-and-Management.pdf>. Accessed 01 November 2013

Schmidt-Davis, J., & Bottoms, G. (2011). Who's Next? Let's Stop Gambling on School Performance and Plan for Principal Succession. Southern Regional Education Board (SREB).

Seniwoliba, J. A. (2015). Succession planning: Preparing the next generation workforce for the University for Development Studies.

Sharma, P., Chua, J. H., & Chrisman, J. J. (2000). Perceptions about the extent of succession planning in Canadian family firms. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue canadienne des sciences de l'administration*, 17(3), 233-244.

Stichler, J. F. (2008). Succession planning: why grooming their replacements is critical for nurse leaders. *Nursing for women's health*, 12(6), 525-528.

ŞçbAn, Ā. (2009) .AdArĥ Aljwdĥ AlŝAmlĥ, mdxl nĎry wçmly nHw ...trsyx ĥqAfĥ Aljwdĥ wtTbyq mçAyyr Altmyz .AlqAhrĥ, dAr zhrAn llŋsr wAltwzyç.

Talpoş, M. F., Pop, I. G., Văduva, S., & Kovács, L. A. (2017). Talent management and the quest for effective succession management in the knowledge-based economy. In *Business Ethics and Leadership from an Eastern European, Transdisciplinary Context: The 2014 Griffiths School of Management Annual Conference on Business, Entrepreneurship and Ethics* (pp. 65-73). Springer International Publishing.

Tichy, N. M. (2014). *Succession: Mastering the make or break process of leadership transition*. Penguin.

Vecchio, Rolert, P. (1991). *Organizational Behavior*, 2nd Edition, The Dryden Press, N. Y , p: 302.

White, J. S. (2016). Choosing to lead. *Inside HigherEd*. Retrieved on June 11, 2023, from <https://www.insidehighered.com/advice/2016/03/23/importance-exercising-leadership-every-level-college-administration-essay> Return to ref 2016 in article

Williams, K. (2005). Succession planning not just for big business. *The Idaho Business Review*, 1.

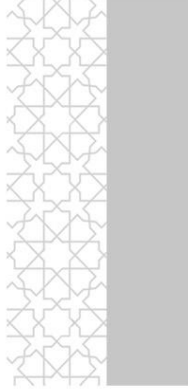
γnym, m .(2016) .Planning for Leadership Succession in the Government Agencies. *Journal of Culture and Development (in Arabic)*, 16, 100,1-8.

çbydAt, m; Ābw nSAr, m; mbyDyn, ç .(2000) .mnhjyĥ AlbHĥ Alçlmy .EmAn, dAr wAYl llTbAçĥ wAlnŋsr wAltwzyç.

çlywĥ, Ā .(2001) .tnmyĥ AlmĥArAt ĀlqyAdyĥ llmdyryn Aljdd .AlqAhrĥ, AytrAk llTbAçĥ wAlnŋsr wAltwzyç.

çydArws, Ā; wçbdAllĥ, m .(2021) .Leadership succession and its role in establishing a culture of institutional creativity in

middle schools in Kuwait - an analytical research .Journal of  
the Faculties of Education (**in Arabic**), 18,111, 176 -199.



Chief Administrator

**H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri**

His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator

**Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim**

Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief


**Prof. Ali yahya Al Salem**


Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor


**Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad**

Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education





## **Editor –in- Chief**

- **Prof. Abdullah Ali Altamam**  
Professor in The Department of Educational Administration - College of Da'wah and Fundamentals of Religion - Islamic University
  - **Prof. Ahmad Mohammed S Alhusein**  
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
  - **Prof. Prof Ibrahim A I Alobaid**  
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
  - **Prof. Hessah Mohammed Alshaya**  
Professor in The Department of Educational Technology - College of Education - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University
  - **Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem**  
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University
  - **Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed**  
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University
  - **Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata**  
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University
  - **Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi**  
Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk
  - **Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari**  
Secretary Editor of the journal
- 

## **Criteria of Publishing**

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

### **Vision**

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.


### **Mission**

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

### **Objectives**

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:



- 
1. Developing educational disciplines and their applications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
  2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
  3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
  4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
  5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.


### **Criteria of Publishing**

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

#### **I. Acceptance Criteria:**

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

#### **II. Submission Guidelines:**

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely
- 

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

### **III. Documentation:**

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
- 4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

**IV.**In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

**V.** Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

**VI.** The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

**VII.** Rejected research paper will not be returned to authors.

**VIII.** Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

**IX.** Researchers are given five copies by journal and ten reprints of his/her research paper.

**Contact information:**

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh, 11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu\_journal@imamu.edu.sa