

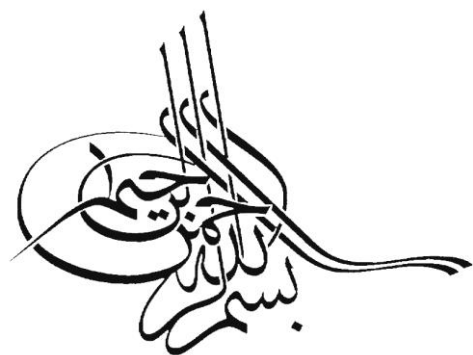
مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الأربعون
محرم ١٤٤٦ هـ

(الجزء الأول)

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







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

نائب المشرف العام
د. نايف بن محمد العتيبي
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 التّمّام

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، وتعنى 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:

- تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفاً عاماً هو: نشر المعرفة التربوية وإثرائها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدًا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:
١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
 ٢. إتاحة الفرصة للمفكرين والباحثين في العلوم التربوية لنشر نتائجهم العلمي والبحثي.
 ٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
 ٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
 ٥. 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، والغة 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 فحوصاً 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 لعلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ فاكس (٢٥٩٠٢٦١) ناسوخ

<http://imamudsr.com/>

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

* * *

المحتويات

١٥	درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين بالمراكز
	د. نوف بنت رشدان المطيري
٨٥	النمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة أسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض
	د. مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ
١٥٧	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة
	د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني
٢٣٢	دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة
	د. إبراهيم بن محمد السويلم
٢٧٩	فاعلية برنامج تدريبي (عن بعد) قائم على التفكير الحاسوبي في تطبيق مهارات التدريس البنائية لدى معلمي المقررات الشرعية
	د. عبدالعزيز بن عبدالرحمن النملة

**درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري في ضوء
النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين بالمراكز**

د. نواف بنت رشدان المطيري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة المجمعة





درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين بالمراكز

د. نوف بنت رشدان المطيري

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٥/١٧ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/٠٩/٠٩ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين في تلك المراكز. معرفة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي بوصفه الأنسب لطبيعة الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، من إعداد الباحثة، مكونه من ٤٧ عبارة مقسمة على ستة محاور وفقاً لمعايير النموذج الأوروبي للتميز، تكونت عينة الدراسة من ٣٢٩ من الأخصائيين العاملين في مراكز الرعاية النهارية في مختلف مناطق المملكة. كشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأخصائيين العاملين بالمراكز، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح الذين لديهم خبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات، والتخصص لصالح معلمي التربية الخاصة. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة توعية مديري مراكز الرعاية النهارية بمعايير التميز الإداري وأهمية تبنيتها وتطبيقها في إدارة المراكز لتحسين جودة الخدمات التعليمية والتأهيلية للطلاب ذوي الإعاقة وأسراهم .

الكلمات المفتاحية: إدارة التميز؛ قادة المراكز، معايير الجودة، مؤسسات الأشخاص ذوي الإعاقة.

The Degree to Which Daycare Center Directors Implement Administrative Excellence Standards in Light of the European Model of Excellence from the Perspective of Specialist Staff at the Centers

Dr. Nouf Rashdan Almutairi

Department of Special Education -Faculty of Education
Majmaah university

Abstract:

The current study aimed to assess the extent to which daycare center directors implement administrative excellence standards according to the European Model of Excellence, as perceived by specialists working in these centers. The study also sought to identify differences in the responses of the study sample based on variables such as gender, years of experience, and specialization. The researcher employed a descriptive survey methodology, considering it most suitable for the study's nature. The study's tool was a questionnaire developed by the researcher, consisting of 47 statements divided into six axes based on the criteria of the European Model of Excellence. The study sample included 329 specialists working in daycare centers across various regions of the kingdom. The study results revealed that the degree of implementation of daycare center directors for administrative excellence standards, according to the European model, was of moderate level from the perspective of the specialists working in the centers. Additionally, statistically significant differences were found at the 0.01 level among the study sample in the responses to the questionnaire. These differences favored females in terms of gender, individuals with 5 to 10 years of experience, and those specializing in special education. In light of the study results, the researcher recommends raising awareness among daycare center directors about administrative excellence standards and the importance of adopting and implementing them in center management. This is crucial for enhancing the quality of educational and rehabilitative services for students with disabilities and their families.

key words: Daycare centers directors, quality standards, day care centers, excellence management

المقدمة:

يُشير "التميز" إلى الحاجة إلى وجود نهج متكامل يجمع بين العناصر التي تشكل أساس المؤسسة بطريقة تضمن لها القدرة المستمرة على التكيف مع التغيرات السريعة. ويعد التميز في إدارة مؤسسات ومراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة من الأهداف المنشودة في مخرجات هذه المؤسسات ويعكس جودة الخدمات التي تقدمها للمستفيدين من ذوي الإعاقة، وأسرههم، والمهنيين العاملين بها. في الحقيقة، إنه يعكس مدى تقدم المجتمع وتطوره واهتمامه بكافة مواطنيه من العامة، ومن ذوي الإعاقة على وجه الخصوص.

كانت المملكة من أوائل الدول في مجال تعليم وتأهيل ورعاية مواطنيها من ذوي الإعاقة والاهتمام بهم على مر العقود، حيث حققت المملكة في هذا المجال العديد من الإنجازات المتخصصة والنوعية على المستويين الوطني والإقليمي خلال زمن قياسي، واتخذت العديد من التدابير الرامية إلى حماية حقوقهم. جاءت هذه الإنجازات من خلال عدة تطورات متلاحقة؛ نتيجة لتعاون العديد من الجهات التي تقدم الخدمات التربوية والصحية والتشريعية والاجتماعية بهدف الإدماج الكامل للأشخاص ذوي الإعاقة.

وتسعى المملكة جاهدة إلى إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة ضمن خططها الوطنية واصمة قضايهم ضمن أولوياتها في مختلف قطاعات الدولة، فصادت على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام ٢٠٠٨م والتي من أهم أهدافها تحقيق الإدماج الكامل، تعزيزاً لتلك الحقوق بما يتفق مع المنظومة الوطنية، ووفقاً للمعايير والاتفاقيات والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان في هذا المجال. وأوصت الاتفاقية في موادها على العديد من حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة كان من أهمها

الحق في التعليم، كما ورد ذلك في نص المادة رقم ٢٤؛ كذلك أوصت في المادة (٢٤) رقم ٢ فقرة هـ؛ على أن "يتم توفير تدابير دعم فردية فعالة في بيئات تزيد من التنمية الأكاديمية والاجتماعية بما يتماشى مع هدف الإدماج الكامل". (الأمم المتحدة، ٢٠١٦).

ومنذ وقت مبكر حرصت سياسة المملكة التعليمية على تعليم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة وتنمية قدراتهم، فكان تعليم أبناء هذا الوطن من ذوي الإعاقة جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، وهذا ما أكدته السياسة التعليمية للمملكة في موادها من (٥٤-٥٧) ومن (١٨٨-١٩٤) (وثيقة سياسة ونظام التعليم في المملكة، ١٩٩٥). كما تسعى المملكة إلى مواكبة التوجهات العالمية في ذلك، فافتتحت أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية لتخريج كوادر بشرية ذات علمي وتربوي وأكاديمي متخصص في مجالات التربية الخاصة المختلفة، حيث أثمرت جهود الخريجين بجانب الدور الفعال لأعضاء هيئة التدريس في تجويد وتحسين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، إلى جانب إسهاماتهم في التنقيف ونشر الوعي بهم، والتعريف بحقوقهم واحتياجاتهم (نصار، وآخرون، ٢٠١٥).

وتأكيداً من الدولة السعودية -أيدها الله- على استمرار حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيزها وضمان حصولهم على جميع الخدمات أسوة بغيرهم. تمت الموافقة على «نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة» وذلك بالمرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١١/٢/١٤٤٥هـ. تعديلاً على «نظام رعاية المعاقين» الذي صدر بالمرسوم الملكي الكريم رقم (م/٣٧)، وتاريخ ٢٣/٩/١٤٢١هـ، والذي أكد في الفقرة (٢) من المادة الثانية أن الدولة تكفل حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

في الحصول على خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل والتعليم بما يتناسب مع قدراتهم ويلبي احتياجاتهم.

كما وافق مجلس الوزراء السعودي على إنشاء "هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة" لتعمل كمرجعية لهذه الفئة وتتابع البرامج والخدمات المقدمة لهم، كما اهتمت بتنمية وتطوير جميع الجوانب التي تسعى بالفرد والمجتمع للتقدم والرقي به صحياً واقتصادياً وعلمياً وغيرها من المجالات (الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية، ٢٠١٨: ص ٣٧).

ونتيجة لاهتمام العديد من الدول بخدمات ذوي الإعاقة، أصبح هناك حاجة متزايدة لوجود خدمات رعاية نهارية عالية الجودة بموجب لوائح صارمة، تتطلب وجود مراكز للرعاية النهارية. وفي الآونة الأخيرة ازداد الطلب على خدمات الرعاية النهارية في المجتمع السعودي بسبب التطورات التي أكدت على الاهتمام برفع جودة حياة الأفراد ومنحت الأسر المزيد من فرص العمل (Aljohani et al., 2020). ومن جهة أخرى؛ يوضح القمش والمعايطة (٢٠١٤) أن الحاجة إلى إنشاء مراكز الرعاية النهارية ظهرت نتيجة للانتقادات التي كانت توجه لمراكز الإقامة الدائمة لذوي الإعاقة، لتكون واحداً من البدائل عن الرعاية المؤسسية، ويعتمد هذا النمط من خدمات التربية الخاصة على توفير مختلف الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة على مدار يوم دراسي يماثل أوقات الدوام العادي في المدارس العادية. ووفق ما ذكرته وكالة الأنباء السعودية بالمملكة العربية السعودية، يبلغ عدد مراكز الرعاية النهارية غير الحكومية (٢١٥) مركزاً موزعة على المناطق المختلفة بالمملكة، ويلتحق بها (١٦٥٩١) مستفيداً من الذكور والإناث ممن تنطبق عليهم شروط القبول وتحمل الدولة رسوم تدريبهم وتأهيلهم (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠٢٣).

مشكلة الدراسة:

إن أداء المهام في بيئة تعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة يعد أمرًا بالغ الصعوبة نظرًا لأنه لا يرتبط فقط بخصائص الطلبة وحدهم، ولكنه يرتبط أيضًا بالقيادة والإدارة المدرسية والموظفين وموارد التعلم (Zaid et al., 2021)، ومن أهم وأبرز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الحصول على خدمات صحية واقتصادية فعالة وتلقي التعليم في بيئة تعليمية وتأهيلية مناسبة (أحمد، ٢٠١٨). ومن هذا المنطلق؛ مضت المملكة العربية السعودية قدمًا نحو الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة بتقديم كافة السبل وبأعلى معايير الجودة بهدف تفعيل دورهم والاستفادة القصوى من قدراتهم وإمكاناتهم على كافة المستويات (برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠).

وفي ظل هذه المنافسة تحاول المملكة محليًا وعالميًا تقديم منهج واستراتيجية تتضمن أهداف عملية في كافة المجالات وبمشاركة جميع أفراد المجتمع بما فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة (وثيقة رؤية المملكة، ٢٠٣٠). ولضمان تحقيق أعلى درجات النجاح لهذه الاستراتيجية، فإن هناك حاجة ملحة إلى تقديم تصورات فعالة وخطط مقننة وتبني نماذج عالمية للجودة والتميز على جميع تدخلات مؤسسات رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بما ينعكس على مخرجاتها لدعم هؤلاء الأشخاص في تحقيق أعلى درجات التكافؤ في الفرص والمساواة بينهم وبين أقرانهم العاديين ليصبحوا أفرادًا لديهم القدر الملائم من المهارات والقدرات التي تمكنهم من حق الاستقلالية وحق تقرير المصير بما يوافق قدراتهم.

واستجابة لذلك، قامت المملكة بتأسيس هيئة تعنى بذوي الإعاقة تحت مسمى هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وذلك في عام (٢٠١٨)، بقرار وزاري رقم (٢٦٦)؛ لضمان حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على حقوقهم في التعليم

والتدريب والرعاية والتأهيل والوقاية المناسبة. وسعى برنامج جودة الحياة وهو أحد برامج تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ إلى تقديم خدمات عالية الجودة على المستوى التعليمي والتأهيلي والتدريب للأشخاص ذوي الإعاقة لتمكينهم في المجتمع (برنامج جودة الحياة، ٢٠٢٠)، وافتتحت العديد من المراكز والمؤسسات المعنية برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة سواء كانت جمعيات أهلية أو حكومية أو خاصة.

وترى الباحثة أن التوجه نحو تحقيق التميز والجودة والتطوير في مراكز وأقسام الرعاية النهارية أصبح أمراً حتمياً؛ استجابة للتطورات الاجتماعية والثقافية والتشريعية، وتحقيقاً لمتطلبات الوصول الشامل العالمية التي تضمن حقوق ذوي الإعاقة من خلال تطبيق معايير التميز الوطنية والعالمية. كما يأتي ذلك تفعيلاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو التمكين المجتمعي، مؤكدة على حقوقهم في الحصول على التعليم والتوظيف المناسب، مع توفير الضروريات والتسهيلات التي تضمن نجاحهم في الوصول إلى مستوى لائق من العيش المستقل والانخراط في المجتمع. ونتيجة للتوجهات الجديدة للدولة، تشهد المملكة نمواً متصاعداً يجعل من التعليم ميداناً أكثر شمولية وإتاحة ودعمًا للفئات الخاصة.

ولقد أوصت العديد من الدراسات والمؤتمرات بضرورة النظر في ممارسات وتجارب الدول المتقدمة والاستفادة منها لتطوير برامج وخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة. وتشجيع القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية على المشاركة في الاستثمار للارتقاء بتطوير خدمات الصحة والتعليم وبرامج التأهيل وصولاً للتميز والجودة (السويلم، ٢٠٢٠)، لا سيما أن رؤية المملكة تتضمن معايير عالمية وتجارب ناجحة في الدول المتقدمة تحاول الرؤية الوصول لها ومنافستها (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠).

وفي هذا السياق أيضا، أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تبني خطط وتصورات عالمية للارتقاء بخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية ومنها توصيات الملتقى العلمي الأول للتربية الخاصة بكلية الآداب والتربية في جامعة تبوك، ٢٠١٤ (أحمد، ٢٠١٨؛ الفطيماني، ٢٠١٧). وكذلك دراسة الغليلات والصمادي (٢٠١٥) التي أوصت بضرورة تبني معايير للجودة في تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة بفصول الدمج مع تطوير آليات لمتابعة برامج ذوي الإعاقة والإشراف عليها من قبل وزارة التعليم.

وأوصت دراسة العمر والعنزي (٢٠٢١) بضرورة وضع أنظمة وسن قوانين موحدة على مراكز الرعاية النهارية الأهلية للحد من الفردية والتفاوت في طرق تطبيق السياسات واللوائح والأنظمة المتبعة، مما ينعكس إيجاباً على مخرجات هذه المراكز. كما أوصت دراسة العماري (٢٠٢٢) بالتوسع وزيادة الاهتمام بتطبيق إدارة التغيير في مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية لما اتضح من تأثيره الإيجابي على أداء العاملين في هذه المراكز. وتخفيف العاملين بها للالتحاق بدورات تدريبية في إدارة التغيير وربط ذلك بنظام الحوافز. كما أكدت الجهني، وآخرون (Aljohani et al., 2020) على أهمية دراسة أنظمة مراكز الرعاية النهارية التي يمكن أن تحسن وتسهل خدمات مراكز الرعاية النهارية للأطفال. وتوصلت نتائج دراسة المفيريج (٢٠٢١) إلى توافر عدد من المشكلات الإدارية لدى ٢٧٠ من معلمات التربية الخاصة في مراكز الرعاية النهارية جاءت الموافقة عليها بدرجة عالية بمتوسط حسابي ٣,٨١، ومن أهمها عدم طريقة محددة لاستقبال مقترحات وشكاوى المعلمات مع تدني المكافآت والحوافز من قبل إدارة المراكز وعدم مناسبتها مع الجهد المبذول.

ومن خلال قراءات الباحثة واطلاعها على الأدبيات النظرية ونتائج البحوث السابقة في مجال الدراسة الحالية، والتي أتيح لها الاطلاع عليها، وجدت أن مجال التميز الإداري في مؤسسات رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة وبخاصة مراكز الرعاية النهارية لم ينل القدر الكاف من البحث والدراسة على الرغم من التوجهات الحديثة للمملكة في النهوض بتميز إدارة مؤسسات التعليم بصفة عامة ومؤسسات التربية الخاصة على وجه الخصوص، واهتمام وزارتي الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والتعليم بتقديم خدمات تتسم بدرجة عالية من الجودة للأشخاص ذوي الإعاقة تحقيقاً لرؤية المملكة في هذا المجال.

وبالنظر إلى الأدب السابق أيضًا يمكن القول إنه لا توجد دراسات سابقة محليًا ولا عربيًا تناولت قضية تقييم ممارسات مديري مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية استنادًا إلى معايير عالمية كمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي، وهذا يعزز الحاجة إلى تقييم حديث يتفق في أبعاده مع الأبعاد المتفق عليها في النماذج العالمية، ويراعي طبيعة الخدمات المقدمة من قبل مراكز الرعاية النهارية وإمكاناتها. ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثة في ميدان التربية الخاصة والعمل مع فئات ذوي الإعاقة العاملين معهم من معلمين، وأخصائيين، ومديرين داخل مراكز الرعاية النهارية، وما شاهدته في تلك المراكز من عدم مواءمة الممارسات القائمة لمعايير التميز العالمية، واعتمادها على الجهود الفردية المبنيّة غالبًا على الخبرة الشخصية البعيدة عن الدارسات والأبحاث العلمية، برزت أهمية هذه الدراسة بهدف التعرف على درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفقًا للنموذج الأوروبي للتميز EFQM في محاولة لرصد الواقع والمساهمة في النهوض بأداء هذه المراكز.

كما وجدت الباحثة أن الاهتمام بوجود ممارسات إدارية متميزة في مراكز الرعاية النهارية ينعكس إيجاباً على جودة الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة والعاملين معهم. لذلك من الضروري تسليط الضوء على درجة ممارسة مدراء مراكز الرعاية النهارية للنماذج العالمية للتميز الإداري والتي من أبرزها النموذج الأوروبي، بهدف الوقوف على الوضع الراهن كضرورة لتطوير أداء هذه المؤسسات.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين في المراكز؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير جنس مديري المركز (ذكر-أنثى)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة مديري المراكز (أقل من ٥ سنوات-من ٥-١٠ سنوات-١١ سنة فأكثر)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير تخصصهم (معلمي التربية الخاصة-الأخصائيين)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين في المراكز.
- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير جنس مديري المراكز (ذكر-أنثى).
- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة مديري المراكز (أقل من ٥ سنوات-من ٥-١٠ سنوات-١١ سنة فأكثر)
- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير تخصصهم (معلمي التربية الخاصة -الأخصائيين).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات التي تناولت التميز الإداري في مجال إدارة مراكز الرعاية النهارية ففي حدود علم الباحثة-تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها على مستوى المملكة العربية السعودية وربما على مستوى الوطن العربي التي تتناول هذا المتغير في ضوء معايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي.

- حدثت موضوع تقييم أداء مديري مراكز الرعاية النهارية كمؤسسات أهلية لتقديم صورة عن الوضع الراهن بالمراكز في ضوء نماذج التميز الإداري العالمية، وتوفير تغذية راجعة لإدارة المراكز لتحسين نقاط الضعف واستثمار نقاط القوة سعيًا لتطوير الأداء ووصولاً إلى الجودة والتميز في الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم.

- جاءت الدراسة كاستجابة للاهتمام العالمي بالتميز الإداري الذي يعكس جودة ما تقدمه مراكز الرعاية النهارية من خدمات للمستفيدين والذي يواكب سياسات التعليم في المملكة الواضحة جلياً في خطط التعليم على المستوى الوطني.

- تناولت أحد أهم المتغيرات التي أصبحت تمس جوهر المؤسسات التعليمية بشكل مباشر وهي التميز. وذلك لأن تلك المؤسسات تعمل في بيئة أصبح التجديد والتطوير صفتها الأساسية كما أن مواكبة هذا التجديد والتغيير أصبح ضرورة ملحة.

- مواكبة الاتجاهات الحديثة في التميز الإداري بما يكسب هذه الدراسة أهميتها في كونها تستخدم معايير النموذج الأوروبي للتميز والذي أثبت نجاحه في مجالات عدة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في تقييم تطوير أداء مراكز الرعاية النهارية وتحسين جودة خدماتها وتقديم خدمات ذات مستوى عال يتناسب مع التوجهات الحديثة وصولاً للتميز في جميع المجالات.

- إثراء المكتبة العربية بمقياس "درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز"، حيث يعد ذلك إسهامًا في مجال الدراسة الذي لم يحظ من قبل بالاهتمام الكافي، على حد علم الباحثة.
- من المتوقع أن تسفر الدراسة الحالية عن نتائج تعمل على تحفيز الباحثين على إجزاء مزيد من الدراسات حول التميز الإداري في التربية الخاصة وبخاصة مؤسسات رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة.
- قد تسفر الدراسة الحالية عن نتائج تعمل بمثابة نقطة الانطلاق لتطبيق معايير التميز الإداري في مراكز الرعاية النهارية للعمل على تطوير إدارتها وتحسين أدائها وتقديم خدمات تواكب المعايير العالمية من الجودة والاستفادة من التطور وضرورة التغيير.
- تحاول هذه الدراسة الإسهام في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحسين جودة الحياة لذوي الإعاقة المنتسبين إلى مراكز الرعاية النهارية من خلال تقديم أفضل الخدمات وأعلى معايير الجودة والتميز الإداري بما يحقق لذوي الإعاقة تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين في المراكز.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٣.

الحد البشري: تقتصر الدراسة الحالية على الأخصائيين العاملين في مراكز الرعاية النهارية.

الحد المكاني: مراكز الرعاية النهارية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

مديري مراكز الرعاية النهارية:

يُعرف مديرو مراكز الرعاية النهارية وفق المادة العاشرة من اللائحة التنفيذية لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة غير الحكومية بأنهم الأفراد المتخصصون الذين يتم تعيينهم لإدارة مركز الرعاية النهارية بعد الحصول على الموافقات اللازمة قبل من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والحاصلون على المؤهل الجامعي أو ما يعادله في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم، ولديهم خبرة لا تقل عن سنتين في مجال إدارة المراكز الرعاية النهارية، و يمتلكون الصلاحيات الكاملة لممارسة مسؤولياتهم وأعمالهم التي تم تعيينهم من أجلها (اللائحة التنفيذية لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة غير الحكومية، ٢٠٢٢).

وتُعرف الباحثة مديري مراكز الرعاية النهارية إجرائيًا بأنهم الأفراد المسؤولون عن الإشراف على الأخصائيين والعاملين على رعاية الأطفال ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية ومراقبة الأداء، ووضع خطط العمل المناسبة، وتيسير ومتابعة تنفيذ الأنشطة اليومية (الإدارية والتعليمية والاجتماعية والترفيهية)، واتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان الامتثال للوائح الواردة من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية المنظمة لجميع أنشطة المراكز.

مراكز الرعاية النهارية:

يمكن تعريف مراكز الرعاية النهارية الأهلية بأنها: جهات تعنى بتأهيل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم، الذين تقل درجة ذكائهم عن ٥٠

درجة حسب مقاييس الذكاء المعتمدة، عن طريق توفير الخدمات التي تقدّم بواسطة طاقم مكون من؛ أخصائي التربية الخاصة، وأخصائي علم النفس، والبرامج الملائمة لكل تلميذ، أخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، والأخصائيين الاجتماعيين؛ لتصل بقدرات التلميذ ومهاراته إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه (العمر، والعنزي، ٢٠٢١).

كما تعرف بأنها مراكز التأهيل الخاصة والأهلية التي تعمل في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم من خلال تقديم مجموعة من البرامج التدريبية والتأهيلية وبرامج تنمية المهارات المختلفة التي تقدم للأفراد للمعاقين في فترات صباحية ومساءية محددة خلال اليوم (اللائحة التنفيذية لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة غير الحكومية، ٢٠٢٢).

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مراكز الرعاية النهارية الموجودة في المملكة العربية السعودية، والتي تمت فيها الاستجابة على استبانة؛ درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز، من قبل الأخصائيين العاملين بها.

معايير التميز الإداري:

يُعرف الضالعين (٢٠١٨) المعايير بأنها الأطر الأساسية التي يمكن الاحتكام إليها لمقارنة الأداء والتعرف على مدى تحقق المستوى المطلوب من الأهداف وبلوغ التميز الإداري.

وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية معايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي وتعرفها بأنها: المحكات والمؤشرات التي حددها المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة والتي تعكس الجودة والتميز التي ينبغي أن يكون عليها أداء مدراء مراكز

الرعاية النهارية من أجل تحقيق المراكز لأهدافها المرجوة وتعزيز قدرتها التنافسية وتحقيق التميز. وتتمثل تلك المعايير في: القيادة، الاستراتيجيات والسياسات، والموظفين، والشراكات والموارد، والعمليات الإدارية، ونتائج رضا المستفيدين، ونتائج رضا الموظفين، ونتائج خدمة المجتمع، ونتائج مؤشرات الأداء الرئيسية.

ويُعرف التميز الإداري إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه تطبيق مدراء مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية لعدد من المعايير والإجراءات العالمية التي تدعم تحقيق النتائج المحددة سلفًا، وفقًا لأهداف المراكز، بما يضمن لها التميز في بيئة العمل في ضوء معايير النموذج الأوروبي للتميز والتي تم تحديدها في الدراسة الحالية بالمعايير الستة التالية: القيادة المتميزة، والسياسات والاستراتيجيات، والموارد البشرية وتنميتها، والشراكات المجتمعية والموارد المادية، والعمليات الإدارية، والخدمة المقدمة للمجتمع.

النموذج الأوروبي للتميز الإداري: European Foundation for Quality Management Model (EFQMM)

النموذج الأوروبي للتميز الإداري هو إطار إداري معترف به عالميًا يدعم المؤسسات في إدارة التغيير وتحسين الأداء، وهو أحد نماذج التميز العالمية الذي تم اعتماده بشكله النهائي في عام 1999 من قبل الاتحاد الأوروبي لإدارة الجودة. ويساعد هذا النموذج الهيئات والمنظمات على تحديد الأهداف، وإلهام القادة على كل المستويات، وإنشاء ثقافة ملتزمة بقيادة الأداء، مع الحفاظ على المرونة والتكيف والقدرة على التطور (The EFQM Model, 2023).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: نموذج عالمي يؤكد على ضرورة ضمان جودة ما تقوم به مراكز الرعاية النهارية للأفراد ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية من ممارسات وما تقدمه من خدمات لأصحاب المصلحة ومساعدتها على تحسين قدراتها التنافسية وتحقيق التميز في الأداء من خلال امتثالها لعدد من المعايير.

الأخصائيون العاملون في مراكز الرعاية النهارية:

هم الأشخاص الحاصلون على درجة البكالوريوس في تخصصاتهم كحد أدنى والمؤهلون للعمل على تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة والمتعددة، الذين لا يستفيدون من برامج الدمج في التعليم، في مراكز الرعاية النهارية. وتشمل تلك الخدمات عدة مجالات؛ التعليمي، والعلاج الطبيعي والوظيفي، النطق والتخاطب، والعلاج النفسي والاجتماعي.

يُعرف الأخصائيون الذين يعملون في مراكز الرعاية النهارية إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم المهنيون، معلمو تربية خاصة -والأخصائيون، الحاصلون على شهادة البكالوريوس فما فوق في مجال تخصصهم (تربية خاصة/علاج طبيعي/علاج وظيفي/ نطق وتخاطب/.. الخ) ويعملون في مراكز الرعاية النهارية بدوام كامل، وقاموا بالإجابة على فقرات الاستبانة في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة:

تتبع مراكز الرعاية النهارية الأهلية لإشراف وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وتعنى بتقديم خدمات وبرامج الرعاية والتأهيل المناسبة لحالات شديدي الإعاقة ومتوسطيها، ومزدوجيها، ومتعديها من الذكور والإناث، الذين لا تنطبق عليهم شروط القبول في أي من المؤسسات التعليمية

كالتعليم العام أو التعليم الخاص، أو في مراكز التأهيل المهني، وذلك في الفترة الصباحية أو المسائية، حيث يقضي الأشخاص ذوو الإعاقة الملتحقون بتلك المراكز مدة لا تقل عن خمس ساعات في اليوم الواحد، بغرض تقديم الخدمات المناسبة لهم وتخفيف العبء عن عاتق بعض الأسر غير القادرة على توفير رعاية مناسبة لأبنائها خلال هذا الوقت. تتضمن هذه الخدمات تأهيل وتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة على مختلف المهارات الحياتية والعناية بالذات، وتقديم برامج وخدمات تربوية واجتماعية وتعديل سلوك، إضافة إلى العلاج الوظيفي والطبيعي وعلاج علل النطق، بحسب حالة كل فرد واحتياجه، وفق خطط تربوية فردية مدروسة. إلى جانب تقديم برامج الإرشاد والتثقيف الأسري لذويهم (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢٣).

ونظرًا لأن مفهوم الإعاقة قد حمل معه عدة دلالات عبر التاريخ والثقافات فقد تأثر هذا المفهوم بالصبغة الأخلاقية والاجتماعية أحياناً، والصبغة التربوية والطبية والتأهيلية أحياناً أخرى (السفياني، ٢٠٢١). ولقد أدى نشوء الحركة الحقوقية واتساع مساحتها عالمياً خلال العقود الثلاثة الأخيرة إلى ظهور التعريفات التي ترى أن الإعاقة هي نتاج للتفاعل بين العجز الجسدي والذهني والحسي الذي يعاني منه الفرد وبين البيئة المادية والتشريعية والاجتماعية تلك التي يعيش فيها الفرد، مما يؤثر على وضعه وحالته، أي أن مستوى الإعاقة لدى الفرد يتحدد من خلال قدرة البيئة على تهيئة الظروف المادية والقانونية والاجتماعية والتربوية التي تمكن هؤلاء الأفراد من المشاركة والتفاعل والاندماج (Agaronnik et al., 2019).

وبناءً على ذلك، فإن البيئة التي تقدم الرعاية والتعليم والتأهيل للأفراد ذوي الإعاقة، إذا تميزت بجودة الخدمات المقدمة والإدارة الواعية التي تنهج منهاجاً يراعي

معايير الاعتماد المؤسسية والتميز الإداري، فإن ذلك بلا شك سينعكس إيجاباً على هذه الفئة التي أولتها المملكة العربية السعودية جل اهتمامها وتسعى إلى تعليمها وتأهيلها من أجل تحقيق تمكينها واستقلاليتها.

ويتمثل سر نجاح مؤسسات التربية الخاصة وتحقيق أهدافها في وجود إدارة منظمة (مهدي وعباس، ٢٠٢٢)، ووجود كوادر بشرية مهنية مؤهلة، لأن الكادر البشري هو العنصر المهم في التميز الإداري، فالبشر هم الذين يجعلون الأشياء ممكنة الحدوث بتميز فكرهم، ولا يتحقق التميز والكفاءة في الإدارة من خلال تحقيق المنافع لأرباب العمل من العاملين وغيرهم، وخدمة الطلبة، والمجتمع بأسره فحسب؛ وإنما من خلال قيادة تقوم بتوجيه السياسات وصياغة الاستراتيجيات واستثمار الموارد البشرية وتدير العلاقات ومختلف العمليات بتميز داخل المؤسسة (Narasimhan, 2004).

ومن هنا يمكن القول؛ إن الإدارة في التربية الخاصة تحديداً تلعب دوراً حيوياً لا يقل أهمية عن دور الكوادر البشرية التعليمية لكونها مرتبطة بالعديد من النواحي الفنية والإدارية، حيث تقوم بتنظيم وتيسير نظام العمل بتوفير المتطلبات الضرورية والإمكانات اللازمة، بالإضافة إلى سعيها للارتقاء بجودة أداء المعلمين والأخصائيين وغيرهم من الموظفين والعاملين، في دور تشاركي بين الإدارة وبرامج الرعاية، بما ينعكس على تطوير قدرات الطلبة ذوي الإعاقة (الجلامدة، ٢٠١٥).

تأسيساً على ما سبق ذكره؛ ووفقاً لما أكدته جليسون، وايتشيدت، Gilson, Etscheidt & (2022) فإن إدارة برامج ومؤسسات التربية الخاصة تتطلب وجود مديرٍ على درجة عالية من المهنية والكفاءة، والتمتع بالمعرفة والمهارات والاستعدادات اللازمة لتعزيز برامج التربية الخاصة الفعالة، والمسؤوليات المعقدة، بما في ذلك ضمانات بأن تتوافق الإدارة مع السياسات والممارسات المحلية والعالمية. وتتفق نتائج

بعض الدراسات السابقة مع ذلك موضحةً أن حاجة معلمو التربية الخاصة إلى الدعم الإداري كانت من أهم الأسباب التي أدت إلى مغادرتهم مكان العمل، بالإضافة إلى تدني التقدير الذي يحصلون عليه جراء ما يقومون به من جهود (Crockett, 2007; Prather-Jones, 2011)

تعدُّ إدارة التربية الخاصة مهنة معقدة وديناميكية. فمديرو برامج المؤسسات المعنية برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة يمثلون الدعامة الأساسية وحجر الزاوية في نجاح برامج هذه المؤسسات. لأنهم ليسوا مجرد قادة فقط، بل هم المخططون والمنظمون والدعاة الذين يضمنون تلبية احتياجات كل طالب، والتأكد من حصوله على أفضل تعليم ممكن ومصمم خصيصًا لتلبية احتياجاته الفردية، وتحسين جودة حياته، كما أنهم يلعبون دورًا محوريًا في خلق بيئة يمكن أن ينجح فيها كل طفل. فهؤلاء المدراء يناط بهم العديد من المسؤوليات بدءًا من المشاركة في تطوير البرامج، والإشراف على الموظفين والأخصائيين، والتنسيق مع المعلمين والمعالجين والمهنيين، وحتى التأكد من استغلال الموارد بشكل فعال، وضمان الامتثال للوائح المحلية والتشريعية والتنظيمية، وصولًا إلى قيامهم بدور قيادي مُرضي في إحداث تغيير إيجابي كبير في قطاع التربية الخاصة، حيث تُحدث خبرتهم وتفانيهم فرقًا ملموسًا في جودة الخدمات المقدمة وفي حياة كل من الأطفال والعاملين بالمؤسسة (Special Education Staffing, EPIC., 2023).

لقد وضع مجلس الأطفال الاستثنائيين معايير مهنية لمديري مؤسسات التربية الخاصة (Council for Exceptional Children (CEC)'s, 2022)، تمثلت في امتلاكهم رؤية ورسالة واتجاه محدد، وتنفيذ السياسات والممارسات القانونية والأخلاقية لبرامج وخدمات التربية الخاصة، والقدرة على القيادة التنظيمية والإدارة

والإشراف على برنامج التربية الخاصة وتحسينه، والقيادة التعليمية، وإدارة الموارد البشرية والمالية، والتعاون والتواصل مع أصحاب المصلحة، والإنصاف والاستجابة الثقافية، والخبرة الميدانية. ويعد امتثال مديري مؤسسات التربية الخاصة لهذه المعايير بمثابة مؤشرٍ على الكفاءة والتميز الذي تنشده مؤسسات التربية الخاصة لطبيعة ما تقدمه من خدمات نوعية متخصصة. ومن الملاحظ أن هذه المعايير تتوافق مع معايير النموذج الأوروبي للتميز الإداري.

ويعرف التميز الإداري بأنه تطبيق ممارسات تنظيمية مخطط لها لإدارة العناصر ذات العلاقة بالجوانب العملية والإدارية في المؤسسة، كالتخطيط والتنظيم والاتصال الفعال، واتخاذ القرارات، بهدف ضمان عمليات التحسين المستمر وتحقيق مستوى مميز من المخرجات التي تلي رغبات وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة (المخلافي، ٢٠١٨). ويؤكد واجنر وكوميفيس Wagner & Komives (2012, P.41) أن الغالبية العظمى من المؤسسات تعمل في الوقت الحالي بخطى حثيثة لتطوير الأداء واعتماد معايير الجودة والتميز حتى يصبح الأداء المتميز ثقافة عمل وممارسة مستمرة في المنظمة.

ومما لا شك فيه أن التميز أصبح لغة المؤسسات في القرن الحادي والعشرين وأهم ما يشغل اهتمامات الممارسين والمهنيين العاملين في مجال الإدارة في أي مؤسسة، حتى أصبح بقاء المؤسسات مرهوناً بقدرتها على تحقيق التميز، بل وصار التميز هو مستوى الأداء المقبول في عصر العولمة. يستقي التميز جذوره من مفاهيم الجودة التي أصبحت من أهم المعايير الحاكمة في تميز الأداء (De-Jong et al., 2022). يُشير سعادة (2016) Saada إلى التميز كمطلبٍ أساسي في الإدارة وعنصرٍ مهم لنجاح العمل في المؤسسات التي تتبنى فكرًا إداريًا يسعى إلى التفرد ورفع الأداء

وتحقيق التميز. يجب على المؤسسات العامة والخاصة السعي لاعتماد معايير التميز في أدائها وتطبيقها، خاصة تلك المرتبطة بالممارسات الإدارية والجوانب القيادية والجودة الشاملة. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن التميز الإداري أصبح من أهم مكونات التنمية وركائز التطوير لكافة المنظمات سواءً كانت عامة أو خاصة. حيث يلعب التميز الإداري دورًا هامًا في استدامة المنظمة وتطويرها. يساعد التميز الإداري المنظمات على مواكبة التطورات الهائلة والتغيرات السريعة المتتالية (العنزي، ٢٠٢٠).

ومن ثم ترى الباحثة أن ذلك يزيد القدرة على مواجهة التحديات المرتبطة بالتنافس بجميع أنواعه، وإذا كان التميز الإداري مهمًا للمنظمات بصفة عامة فإنه على درجة أكثر أهمية لمراكز ومؤسسات رعاية ذوي الإعاقة بصفة خاصة، لما يقع على عاتق هذه المراكز والمؤسسات من مسؤوليات تجاه تقديم الخدمات، والرعاية، والتأهيل للأفراد ذوي الإعاقة، بما يعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع والفائدة.

وفي هذا الصدد، ظهرت العديد من نماذج التميز الإداري محليًا وعالميًا، كان من أهمها النموذج الأوروبي لإدارة الجودة (EFQM) European Foundation for Quality Management الذي تم تقديمه في بداية عام ١٩٩٢ كإطار لتقييم طلبات الحصول على جائزة الجودة الأوروبية. نموذج EFQM هو إطار إداري معترف به عالميًا يدعم المؤسسات في إدارة التغيير وتحسين الأداء. يمثل هذا النموذج إطارًا تنظيميًا يستخدم على نطاق واسع في أوروبا، وأصبح أساسًا لسلسلة من جوائز الجودة الوطنية والإقليمية. كما يستخدم كنظام إداري يشجع على انضباط التقييم الذاتي التنظيمي (The EFQM Model, 2023).

يعد نموذج التميز الخاص بالمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة أداة عملية لمساعدة المؤسسات على قياس مكانتها على طريق التميز، وفهم الثغرات؛ وتحفيز

الحلول. وهو ينطبق على المنظمة بغض النظر عن الحجم والهيكل والقطاع. فالتقييم الذاتي له قابلية تطبيق واسعة على المنظمات الكبيرة والصغيرة، في القطاعين العام والخاص. نموذج EFQM هو إطار عمل غير إلزامي يدرك أن هناك العديد من الأساليب لتحقيق التميز المستدام. والتميز هو قيادة ذات رؤية ملهمة، وإنه إدارة المنظمة من خلال مجموعة من الأنظمة والعمليات والحقائق المترابطة (The EFQM Model, 2023).

معايير النموذج الأوروبي لإدارة الجودة (EFQM) هي إطار عمل تستخدم من قبل المؤسسات لتحضيرها للتقييم الخارجي المرتبط بمعايير EFQM وفقاً لمعرفتها. تستخدم المؤسسات هذا النموذج لتحديد أهمية النشاط، تحديد استراتيجية متوجهة للمستثمرين الرئيسيين، وإنشاء قيمة مستدامة. كما يمكن استخدامه لتحديد الأداء الحالي للمؤسسة والقدرة على تنفيذ الاستراتيجية وإنشاء القيمة المستدامة، النموذج يتألف من مجموعة من المعايير التي تغطي مجموعة واسعة من الجوانب التي تشمل الأهداف (لماذا توجد المؤسسة؟)، وكيفية تنفيذ الاستراتيجية (كيف تنوي تحقيق هذه الأهداف؟)، والإنجازات (ما تحققت حتى الآن وما تهدف إلى تحقيقه في المستقبل؟). تتميز المؤسسات التي تستخدم النموذج بأنها تقدم للتحديات التي تواجهها وتتعامل معها بطرق مبتكرة ومبنية على البيانات. يتم تقييم المؤسسات من حيث مستوى تناظرها التنظيمي وتقدم شهادة تعرف بمستوى النضج الذي تحققه المؤسسة. النموذج يُعدُّ أيضاً أداة قوية للمؤسسات للتعامل مع المخاطر التي تتطلب الاهتمام وتسهم في تطوير خطط التخفيف والإجراءات التالية. يمكن استخدامه أيضاً لتقييم الأداء الحالي والقدرة على تنفيذ الاستراتيجية وإنشاء القيمة المستدامة

(The EFQM Model, 2023). ومن المعايير التي اعتمدت عليها الباحثة في الدراسة الحالية ما يلي:

القيادة المتميزة: تعدُّ القيادة المتميزة جزءًا من معايير EFQM وتتضمن مجموعة من الصفات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها القادة في المؤسسات. تشمل هذه الصفات القدرة على توجيه الجماعة، تطوير الأفراد، وتحقيق الأهداف التنظيمية بطرق مبتكرة ومبنية على البيانات. يجب أن يكون القادة قادرين على تحديد الأهداف الرئيسية للمؤسسة وتنفيذ الاستراتيجيات التي تساعد في تحقيق هذه الأهداف.

السياسات والاستراتيجيات: تعدُّ السياسات والاستراتيجيات جزءًا من معايير EFQM وتعلق بالطريقة التي تتبعها المؤسسات لتحقيق أهدافها. يجب أن تكون هذه السياسات واضحة ومحددة بوضوح، وتتضمن خططًا لتحقيق الأهداف ومراقبة التقدم والتغييرات المطلوبة للتحسين.

الموارد البشرية وتنميتها: تشمل هذه المعيار مراقبة وتنمية الأفراد داخل المؤسسة، وتتضمن توفير التطوير المهني والدعم للموظفين لتحقيق التنافسية والنجاح. يجب أن يتم تحقيق هذا من خلال توفير التدريب والتطوير المهني والدعم المستمر للموظفين.

الشراكات المجتمعية والموارد المادية: يشير هذا المعيار إلى توفير الموارد المادية والموارد البشرية اللازمة للمؤسسة لتحقيق أهدافها، بما في ذلك الشراكات مع الجهات الخارجية والأفراد المحليين لتنمية المجتمع وتحقيق الأهداف الاجتماعية.

العمليات الإدارية: يشمل هذا المعيار تنظيم وإدارة العمليات اليومية للمؤسسة بطريقة فعالة ومنظمة. يجب أن تكون العمليات الإدارية مركزية ومنظمة ومبنية على البيانات لضمان أن تكون المؤسسة قادرة على تقديم الخدمات المطلوبة بشكل فعال.

الخدمة المقدمة للمجتمع: يشير هذا المعيار إلى تقديم الخدمات التي تلبي احتياجات المجتمع وتعزز رفاهية المجتمع. يجب أن تكون الخدمات متقدمة ومتنوعة وتلبي احتياجات المجتمع بطرق مبتكرة ومبنية على البيانات. (The EFQM Model, 2023).

وعند التطرق للحديث عن الحاجة المتزايدة للأفراد الذين ينتمون لفئات التربية الخاصة المختلفة إلى برامج وخدمات بمعايير ومواصفات لا تقل عن تلك التي تقدم لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وذلك لتلبية احتياجاتهم التي تفرضها طبيعة خصائصهم والتي تتطلب إدارة ذات معايير متميزة، واستراتيجيات تربوية وتعليمية ذات جودة عالية تثمر عن مخرجات تساعد هؤلاء الأشخاص في تحقيق درجة مناسبة من مهارات الاستقلالية، والدافعية، والشعور بتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين (الغليلات، والصمادي، ٢٠١٥).

الدراسات السابقة:

في إطار الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بأهداف الدراسة ومجالها - التي أُتيح للباحثة الحصول عليها-هدفت دراسة ثاناتشاكارسيري وآخرين Tanchakkarasiri et al., (2018) إلى استكشاف ثلاثة مجالات رئيسية: ١- كفاءات مدير المدرسة، ٢- أداء المعلم وفقاً للمعايير المهنية، ٣- العلاقة بين

كفايات المدير وأداء المعلم وفق المعايير المهنية. تم جمع البيانات من ٥٢ مدرسة في منطقة خدمة التعليم الابتدائي ١٠، وشملت المستجيبين إداريين أو نواب المدراء، وبلغ إجمالي عدد المعلمين المستجيبين ١٠٤. تم استخدام استبانة لتقييم كفاءات المديرين وفهم أداء المعلمين بناءً على المعايير المهنية. استخدمت التحليلات الإحصائية لتفسير البيانات. وهدفت دراسة الخلف (٢٠١٩) إلى قياس درجة تأثير أداء مديري المدارس المتوسطة بالبرامج التدريبية لدى (١٤١) مديرًا ومديرة من جميع مدراء المدارس في المرحلة المتوسطة، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن درجة تأثير البرامج التدريبية المقدمة لمديري مدارس المرحلة المتوسطة جاء بدرجة مرتفعة.

وأجرت دراسة لوكنر وموفاهيدازارها لاي Luckner and Movahedazarhouligh (2019) تحقيقًا أوليًا لاستكشاف تصورات عينة من مديري التربية الخاصة في إحدى الولايات الغربية، بهدف تحديد التحديات التي يواجهونها والتي قد تؤثر سلباً على قدرتهم على أداء أعمالهم بشكل جيد. وكان من المتوقع أن تكون نتائج الدراسة ذات أهمية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي التي تعد مديري التربية الخاصة وتوفر فرص التدريب المهني. ثم استخدم استبانة عبر الإنترنت مقطعي تم تطويره من قبل الباحث لاستكشاف هذا السؤال. ووفقاً للمستجيبين، فإن إدارة التربية الخاصة هي مهنة مكافئة ومعقدة وديناميكية. ومع ذلك، أشارت النتائج إلى أن المسؤوليات المتعلقة بالتوظيف والاحتفاظ والإشراف والتقييم للموظفين المؤهلين كانت التحدي الرئيسي. وكان توفير وتقييم الخدمات للطلاب ذوي الإعاقات هو التحدي الثاني الأكبر.

وسعت دراسة السويلم (٢٠٢٠) إلى اقتراح تصور بغرض تفعيل دور الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة 2030 من خلال تبني التجربة

الأسترالية المتمثلة في الخطة الوطنية الأسترالية للإعاقة. كما سعت إلى مراجعة الدراسات ومكونات رؤية 2030 ذات العلاقة بحياة الأشخاص ذوي الإعاقة وأبرزها، برنامج جودة الحياة. وتوصلت الدراسة إلى أن رؤية المملكة 2030 عمومًا تسعى حثيًّا إلى الارتقاء بخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة، بالرغم من غياب عدد من الجوانب المرتبطة بهذه الفئة في برنامج جودة الحياة كالجانب التعليمي والصحي. وهذا الغياب أكد الحاجة لتبني تصورات عالمية فعالة كالخطة الوطنية الأسترالية والتي يمكن تبنيها كخطة مستقلة أو دمجها كبرنامج مساند لبرنامج جودة الحياة.

وتناولت دراسة العنزي (٢٠٢٠) التعرف على دور القيادات الإدارية في تحقيق التميز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لدى (٣٢٨) عضو هيئة تدريس بجامعة حائل، وتوصلت النتائج إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) على تحقيق القيادات الإدارية بجامعة حائل التميز الإداري وفقًا للنموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعلى جميع الأبعاد (القيادة والإدارة، وإدارة العمليات، وإدارة الموارد البشرية والمادية). وموافقة عينة الدراسة بدرجة (كبيرة) على بعد المعوقات التي تعوق القيادات الإدارية عن تحقيق التميز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي للتميز وذلك على جميع الأبعاد، وجاءت أهم المعوقات كالتالي: على بعد معوقات القيادة والإدارة "عدم وجود معايير محددة لاختيار القيادات الإدارية بالجامعة"، وعلى بعد معوقات إدارة العمليات "وجود نظام ضعيف لمراقبة جودة الأداء أثناء تنفيذ العمليات في الجامعة".

وبحثت دراسة لوجان (2020) Lujan, في دور مديري مؤسسات التربية الخاصة من منظور القيادة التحولية لمعرفة كيف ينظر مديرو المدارس إلى دورهم في

مساعدة معلمي التربية الخاصة لديهم؟. وأهمية دعمهم للأخصائيين ومعلمي التربية الخاصة، تم مقابلة ٧ مديرين ومن خلال ١٤ مقابلة معهم أظهرت النتائج أن مديري مؤسسات التربية الخاصة ينظرون إلى دورهم في القيادة على أنه يتمثل في: التواصل مع الأخصائيين والمعلمين، وتقديم الدعم والثقافة بين معلمي التعليم الخاص والتعليم العام، ودعم برامج التعليم الخاص والمعلمين والمناهج، والتمويل والتدريب أثناء العمل. كذلك هدفت دراسة المفيريج (٢٠٢١) إلى استكشاف المشكلات في النواحي الإدارية وكذلك التعليمية التي تواجه المعلمات العاملات في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمات تخصص التربية الخاصة العاملات في مراكز الرعاية النهارية، وعددهم ٢٧٠ معلمة، وتوصلت النتائج إلى توافر عدد من المشكلات الإدارية، وجاءت الموافقة على هذه المشكلات بدرجة عالية وكان من أبرزها عدم وجود طريقة محددة لاستقبال مقترحات وشكاوى المعلمات، تدني المكافآت والخوافز من قبل إدارة المركز، وعدم مناسبتها مع الجهد المبذول في العمل.

وتناولت دراسة الروقي (٢٠٢٢) معرفة درجة ممارسة معايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز لدى ١٥٧ عميدا ووكيلاً ورئيس قسم، وتوصلت النتائج إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة بدرجة متوسطة على ممارسة معايير النموذج الأوروبي للتميز، واحتل معيار مجال الاستراتيجية المرتبة الأولى ومن بعده معيار مجال القيادة وتبعه معيار مجال خدمة المجتمع وجاء معيار مجال المستفيدين في المرتبة قبل الأخيرة.

وهدف دراسة العماري (٢٠٢٢) إلى معرفة درجة تمكن مراكز الرعاية النهارية بالملكة العربية السعودية من تطبيق استراتيجيات إدارة التغيير لإحداث التغيير في الهياكل التنظيمية والقيم؛ وكذلك في الاتجاهات، كما هدفت إلى تحديد

مستوى أداء العاملين في هذه المراكز، بالإضافة إلى التعرف على أثر إدارة التغيير على أداء العاملين في المراكز، والتعرف على الفروق في مستوى إدارة التغيير وأداء العاملين وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، تكونت عينة الدراسة من ١٩ من موظفي مراكز الرعاية النهارية الواقعة بالمنطقة الشرقية، أشارت النتائج إلى أن المراكز تتمكن بدرجة مرتفعة من تطبيق استراتيجيات إدارة التغيير في إحداث التغيير في الهياكل التنظيمية والقيم؛ والاتجاهات لمواكبة التغييرات الهائلة لزيادة كفاءتها. كما أوضحت النتائج أن مستوى أداء الموظفين العاملين بمراكز الرعاية النهارية جاء بدرجة مرتفعة. وكان التغيير في القيادة هو أكثر مجالات تمكن المراكز من تطبيق استراتيجيات إدارة التغيير.

في ضوء ما سبق يتضح أهمية امتثال مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وأهمية استقصاء الوضع الراهن من خلال تقييم ممارسات مدراء المراكز في ضوء المعايير العالمية بهدف تحسين نقاط الضعف وتعزيز نقاط التميز فيها، حيث ترى الباحثة أن التميز الإداري هو الممارسات التي يطبقها مدراء مراكز الرعاية النهارية بالتعاون مع الأخصائيين والعاملين بالمركز بهدف تحقيق أعلى مستويات الجودة والإنجاز في العمل والتميز في الأداء، وتحقيق مخرجاتها بمستوى متميز يلي توقعات المستفيدين من خدمات المراكز في ضوء معايير النموذج الأوروبي. كما تتضح ندرة الدراسات المماثلة التي استهدفت مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة؛ والكشف عن درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين في مراكز الرعاية النهارية، في المملكة العربية السعودية. ويعد المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل المنظم للبيانات ووصفها وصفاً كمياً منظماً للوصول لتفسيرات علمية ومنطقية لها دلالات تمكن الباحث من وضع أطر محددة للمشكلة لاستخدامها في تحديد نتائج الدراسة (الحربي، ٢٠١٨، ص ١٣٠).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين العاملين في مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية. ويشمل ذلك معلمي التربية الخاصة والأخصائيين؛ والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والنطق والتخاطب، والأخصائيين النفسيين، والاجتماعيين. حيث يقدر عدد مراكز الرعاية النهارية في المملكة العربية السعودية بحوالي ٥٦٥ مركزاً (البيانات المفتوحة، ٢٠٢٢). ويلتحق حوالي ١٦٥٩١ مستفيداً، بـ ٢١٥ مركزاً للرعاية النهارية، إناثاً وذكوراً، على مستوى المملكة ممن تنطبق عليهم شروط القبول بالمراكز (صحيفة عكاظ، ٢٠٢١).

عينة الدراسة:

وتكونت العينة الاستطلاعية لهذه الدراسة من ٣٠ أخصائياً من العاملين في مراكز الرعاية النهارية، من غير أفراد العينة الأصلية. تم تطبيق الاستبانة في صورتها

الأولية على أفراد العينة الاستطلاعية بهدف تقنين الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها ومن صلاحيتها للتطبيق على أفراد العينة الأصلية.

أما العينة الأساسية فتكونت من (٣٢٩) من الأخصائيين العاملين في مراكز الرعاية النهارية بالملكة، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. والجدول (١) يوضح خصائص العينة بحسب متغيراتها.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	ذكر	انثى	الإجمالي
الجنس	١٣٢	١٩٧	٣٢٩
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٥-١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر
المدير المركز	٥٤	٥٨	٢٠
التخصص	معلمي التربية الخاصة	الأخصائيين	الإجمالي
	٢٢٣	١٠٦	٣٢٩

أدوات الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة، درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز (إعداد الباحثة).

هدف الاستبانة: الكشف عن درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي للتميز

إعداد الاستبانة: قامت الباحثة بتصميم الاستبانة من خلال اتباع الخطوات التالية:

— الاطلاع على معايير النموذج الأوروبي للتميز الإداري واعتماد ستة معايير لتضمينها كمحاور في الاستبانة وتوزيع العبارات عليها وهي؛ (القيادة المتميزة؛

السياسات والاستراتيجيات؛ الموارد البشرية وتنميتها؛ الشراكات المجتمعية والموارد المادية؛ العمليات الإدارية؛ الخدمة المقدمة للمجتمع).

— الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية والاستفادة منها (مقابلة، ٢٠٢٠) و(الروقي، ٢٠٢٢) و(العنزي، ٢٠٢٠).

— تحديد وصياغة العبارات المناسبة لكل محور. حيث تكونت الاستبانة من جزئين رئيسيين؛ الجزء الأول: البيانات الديموجرافية لأفراد عينة الدراسة (جنس مديري المراكز، تخصص الاختصاصيين، عدد سنوات خبرة مديري المراكز)، ويتكون الجزء الثاني من (٤٧) عبارة موزعة على ستة محاور كما يلي:

جدول (٢): توزيع عبارات الاستبانة بحسب محاورها

عدد العبارات	محاور الاستبانة
٨	المحور الأول: القيادة المتميزة
٨	المحور الثاني: السياسات والاستراتيجيات
١٠	المحور الثالث: الموارد البشرية وتنميتها
٨	المحور الرابع: الشراكات المجتمعية والموارد المادية
٥	المحور الخامس: العمليات الإدارية
٨	المحور السادس: الخدمة المقدمة للمجتمع
٤٧	المجموع الكلي

تصحيح الاستبانة: يجيب المشاركون على كل عبارة من فقرات الاستبانة وفق مقياس (ليكرت) الخماسي وتحصل الإجابة "دائمًا" على (٥) درجات، و"غالبًا" (٤) درجات، و"أحيانًا" (٣) درجات، و"نادرًا" (درجتان)، و"أبدًا" (درجة واحدة).

وتكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيبون على المقياس هي (٢٣٥) درجة وأقل درجة هي (٤٧) درجة، ويشير الحصول على درجة مرتفعة إلى ممارسة المعايير بدرجة عالية، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولاً: صدق الاستبانة: تم استخدام الطرق التالية للتحقق من صدق أداة الدراسة:

أ. الصدق الظاهري:

تم التحقق من صحة الاستبانة من خلال استخدام "صدق المحكمين". تضمن ذلك عرض الاستبانة على ستة محكمين من ذوي التخصص في مجال التربية الخاصة والإدارة التربوية. تم تزويدهم بنسخة من الاستبانة، وتم طلب منهم تقديم تقييماتهم للعبارة المدرجة في الاستبانة من حيث وضوحها وصياغتها ومدى اتساقها مع أهداف الدراسة وطبيعة العينة المستهدفة. اعتمدت الباحثة ثلاثة خيارات لتقييم كل عبارة، وهي: ضرورية، مفيدة وليست ضرورية، غير ضرورية. ويبين الجدولان التاليان (٣، ٤) نسبة التوافق بين المحكمين:

جدول (٣): نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم للاستبانة

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى توافق العبارات مع مستوى العينة من حيث اللغة والمفاهيم والمعلومات.	٨٦,٦%
٢	مدى تمثيل الأسئلة للهدف الاستبانة ومدى تغطيتها لمختلف جوانبه	٨٠%
٣	مدى وضوح ودقة مفتاح التصحيح الذي يحدد الإجابة الصحيحة لكل	٩٣,٣%

جدول (٤): النسب المئوية لاتفاق آراء المحكمين على فقرات الاستبانة

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)
١	%٨٠	**٠,٦٠	٢٥	%٨٦,٦	**٠,٧٣
٢	%٨٦,٦	**٠,٧٣	٢٦	%٩٣,٣	**٠,٨٦
٣	%٩٣,٣	**٠,٨٦	٢٧	%٨٠	**٠,٦٠
٤	%٨٠	**٠,٦٠	٢٨	%٨٦,٦	**٠,٧٣
٥	%٨٠	**٠,٦٠	٢٩	%١٠٠	**١,٠٠
٦	%٩٣,٣	**٠,٨٦	٣٠	%٩٣,٣	**٠,٨٦
٧	%٨٦,٦	**٠,٧٣	٣١	%٨٠	**٠,٦٠
٨	%٨٠	**٠,٦٠	٣٢	%٨٦,٦	**٠,٧٣
٩	%١٠٠	**١,٠٠	٣٣	%٨٠	**٠,٦٠
١٠	%٨٠	**٠,٦٠	٣٤	%١٠٠	**١,٠٠
١١	%٩٣,٣	**٠,٨٦	٣٥	%٩٣,٣	**٠,٨٦
١٢	%٨٦,٦	**٠,٧٣	٣٦	%٨٠	**٠,٦٠
١٣	%٨٦,٦	**٠,٧٣	٣٧	%١٠٠	**١,٠٠
١٤	%١٠٠	**١,٠٠	٣٨	%٩٣,٣	**٠,٨٦
١٥	%٩٣,٣	**٠,٨٦	٣٩	%١٠٠	**١,٠٠
١٦	%٨٠	**٠,٦٠	٤٠	%٩٣,٣	**٠,٨٦
١٧	%١٠٠	**١,٠٠	٤١	%٨٦,٦	**٠,٧٣
١٨	%٨٠	**٠,٦٠	٤٢	%٨٦,٦	**٠,٧٣
١٩	%٨٦,٦	**٠,٧٣	٤٣	%٨٠	**٠,٦٠
٢٠	%٨٦,٦	**٠,٧٣	٤٤	%١٠٠	**١,٠٠
٢١	%٩٣,٣	**٠,٨٦	٤٥	%٩٣,٣	**٠,٨٦
٢٢	%٨٠	**٠,٦٠	٤٦	%٨٠	**٠,٦٠
٢٣	%١٠٠	**١,٠٠	٤٧	%٩٣,٣	**٠,٨٦
٢٤	%٨٦,٦	**٠,٧٣			

** دالة عند مستوى 0.01

يوضح الجدول (٣) أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٠٪- ٩٣,٣٪)، هذا يعني أن المحكمين اتفقوا بشكل عام على مناسبة فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة. كما يوضح جدول (٤) النسب المئوية لاتفاق آراء المحكمين على جميع فقرات الاستبانة، وكذلك قيمة Lawshe (CVR) لكل عبارة. قيمة Lawshe (CVR) هي مقياس إحصائي يستخدم لتقييم صلاحية العبارات في الاستبانة بناءً على رأي الخبراء (Ayre & Scally, 2014). يمكننا ملاحظة أن جميع العبارات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يعني أنها تحقق معيار الصلاحية اللازم، كما أن أعلى نسبة اتفاق كانت ١٠٠٪ على العبارات (٩- ١٤- ١٧- ٢٣- ٢٩- ٣٤- ٣٧- ٣٩- ٤٤)، وأدنى نسبة اتفاق كانت ٨٠٪ على العبارات (١- ٤- ٥- ٨- ١٠- ١٦- ١٨- ٢٢- ٢٧- ٣١- ٣٣- ٣٦- ٣٨- ٤٦)، ويعني ذلك أن هذه العبارات كانت أقل توافقاً بين المحكمين عن باقي العبارات.

ب. الصدق المرتبط بمحك Criterion-Related Validity:

الصدق المرتبط بمحك هو مقياس لمدى توافق درجات الاستبانة الحالية مع درجات استبانة أخرى معتمدة وموثوقة تقيس نفس الهدف أو البناء (Horstmann et al., 2020). وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المشاركين (الأبعاد والدرجة الكلية) على الاستبانة الحالية واستبانة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM إعداد (الشوا، ٢٠١٦)، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية (٣٠) من الأخصائيين العاملين في مراكز الرعاية النهارية، ويوضح جدول (٥) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٥): قيم معاملات ارتباط صدق المحك (ن=٣٠)

م	الاستبانة الحالية	المحك	قيم معاملات الارتباط
١	القيادة المتميزة	القيادة	٠,٨٢**
٢	السياسات والاستراتيجيات	السياسات والاستراتيجيات	٠,٦٨**
٣	الموارد البشرية وتنميتها	العاملون (الموارد البشرية)	٠,٧٣**
٤	الشراكات المجتمعية والموارد المادية	العلاقات والموارد المادية	٠,٦٥**
٥	العمليات الإدارية	العمليات الإدارية	٠,٨٠**
٦	الخدمات المقدمة للمجتمع	الخدمات المقدمة للمجتمع	٠,٧٧**
	الدرجة الكلية		٠,٨١**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت مرتفعة وموجبة، مما يدل على وجود علاقة قوية وإيجابية بين الاستبانتين، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط ٠,٨٢ بين القيادة المتميزة والقيادة، وأدنى معامل ارتباط كان ٠,٦٥ بين الشراكات المجتمعية والموارد المادية والعلاقات والموارد المادية، في حين كانت الدرجة الكلية للمشاركين على الاستبانة الحالية مرتبطة بشكل قوي بالدرجة الكلية على الاستبانة المحك، حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨١. هذه النتائج تشير إلى أن الاستبانة الحالية تتمتع بمستوى عالٍ من الصدق المرتبط بمحك، وأنها تقيس نفس الهدف أو البناء الذي تقيسه الاستبانة المحك. وبالتالي، يمكن الاعتماد على الاستبانة الحالية كأداة فعالة وموثوقة لاستخدام.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

أ. طريقة إعادة التطبيق Test-Retest

لتقييم مدى ثبات المقياس، تم تطبيقه مرتين على عينة عشوائية مكونة من ٣٠ من الأخصائيين العاملين في مراكز الرعاية النهارية، بفواصل زمني قدره أسبوعان،

وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient لقياس درجة الاتساق بين الدرجات المحصلة في كل تطبيق، وكانت نتيجة المعامل ٠,٨٧٩، مما يشير إلى وجود ارتباط عالٍ وإيجابي بين الدرجات؛ حيث يوصى بأن يكون أكبر من ٠,٧١. وبالتالي يمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ب. معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات (المحاور والدرجة الكلية) والتي تضمنت ٤٧ عبارة موزعة على ستة محاور، ويظهر جدول (٦) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة (ن = ٣٠)

م	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	القيادة المتميزة	٨	٠,٨٦٢
٢	السياسات والاستراتيجيات	٨	٠,٧٨٨
٣	الموارد البشرية وتنميتها	١٠	٠,٨١٣
٤	الشراكات المجتمعية والموارد المادية	٨	٠,٨٠٦
٥	العمليات الإدارية	٥	٠,٧٧٨
٦	الخدمة المقدمة للمجتمع	٨	٠,٧٠٩
	الدرجة الكلية	٤٧	٠,٩٦١

تظهر نتائج جدول (٦) أن معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية كان ٠,٩٦١، مما يدل على وجود اتساق داخلي عالي جدًا بين العبارات والمحاور، كما أن معامل الثبات لكل بعد كان أعلى من ٠,٧، مما يدل على وجود اتساق داخلي جيد بين العبارات المتعلقة بذلك البعد حيث تراوحت قيم الثبات بين (٠,٧٠٩ - ٠,٨٦٢)، وبالتالي فإن الاستبانة تقيس كل بعد بشكل منفصل بشكل صحيح.

ج. الاتساق الداخلي للاستبانة Internal Consistency

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة ن = ٣٠

م	المحور	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	القيادة المتميزة	١					
٢	السياسات والاستراتيجيات	٠,٤٣**	١				
٣	الموارد البشرية وتنميتها	٠,٩٣**	٠,٨٦**	١			
٤	الشراكات المجتمعية والموارد المادية	٠,٦٨**	٠,٧٨**	٠,٧٣**	١		
٥	العمليات الإدارية	٠,٩٤**	٠,٧٩**	٠,٩٠**	٠,٦٥**	١	
٦	الخدمة المقدمة للمجتمع	٠,٧٩**	٠,٨٥**	٠,٨٦**	٠,٨١**	٠,٨٠**	١
	الدرجة الكلية	٠,٩٤**	٠,٩٣**	٠,٩٦**	٠,٨٤**	٠,٩٢**	٠,٩٢**
**دالة عند (٠,٠١)							

يتضح من خلال جدول (٨) أن جميع المحاور لها ارتباط إيجابي قوي مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي عالٍ وتقاس ما تم تصميمها لقياسه، كما يتضح أن أعلى معامل ارتباط هو بين المحورين (١) و(٥) وهما القيادة المتميزة والعمليات الإدارية، وهذا يعني أن هناك علاقة وثيقة بين أسلوب القيادة وجودة العمليات في المؤسسة، بينما ظهر أقل معامل ارتباط هو بين المحورين (٢) و(٤) وهما السياسات والاستراتيجيات والشراكات المجتمعية والموارد المادية، وهذا يعني أن هناك علاقة ضعيفة نسبياً بين هذين المحورين في المؤسسة. وبشكل عام، يمكن القول إن الاستبانة تحقق الهدف من وراء استخدامها وتعكس رأي المشاركين بشكل دقيق. كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٩) ذلك:

جدول (٩): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة كل محور تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة ككل $n=30$

م	الدرجة الكلية للمحور	الدرجة الكلية للاستبانة	م	الدرجة الكلية للمحور	الدرجة الكلية للاستبانة
١	٠,٦٨**	٠,٥٥**	٢٥	٠,٤٨**	٠,٤٣*
٢	٠,٦٣**	٠,٧١**	٢٦	٠,٧٥**	٠,٧٤**
٣	٠,٨٧**	٠,٧٩**	٢٧	٠,٥٤**	٠,٣٨*
٤	٠,٧٥**	٠,٧٩**	٢٨	٠,٦٥**	٠,٥٨**
٥	٠,٥٤**	٠,٥١**	٢٩	٠,٦٧**	٠,٣٨*
٦	٠,٦٥**	٠,٦٣**	٣٠	٠,٦٧**	٠,٤٠*
٧	٠,٨٩**	٠,٨٢**	٣١	٠,٤٢*	٠,٥١**
٨	٠,٥٧**	٠,٥٥**	٣٢	٠,٧٣**	٠,٦٠**
٩	٠,٥٥**	٠,٤٧**	٣٣	٠,٧٣**	٠,٧٤**
١٠	٠,٦٥**	٠,٧٨**	٣٤	٠,٧٩**	٠,٨٠**
١١	٠,٧٦**	٠,٧٣**	٣٥	٠,٨٣**	٠,٦٥**
١٢	٠,٦٢**	٠,٥٢**	٣٦	٠,٦٦**	٠,٧٩**
١٣	٠,٥٤**	٠,٤٣*	٣٧	٠,٥٠**	٠,٣٨**
١٤	٠,٧٢**	٠,٧١**	٣٨	٠,٧٢**	٠,٧٣**
١٥	٠,٥٧**	٠,٤٨**	٣٩	٠,٩٠**	٠,٧٩**
١٦	٠,٦٩**	٠,٦١**	٤٠	٠,٥١**	٠,٤٤*
١٧	٠,٥٢**	٠,٤٥*	٤١	٠,٥٩**	٠,٦٠**
١٨	٠,٦٢**	٠,٦٣**	٤٢	٠,٥٠**	٠,٤١*
١٩	٠,٥٤**	٠,٥٠**	٤٣	٠,٥٥**	٠,٥٦**
٢٠	٠,٦٩**	٠,٦٥**	٤٤	٠,٦٦**	٠,٥٢**
٢١	٠,٧٦**	٠,٨٠**	٤٥	٠,٥٨**	٠,٦٣**

م	الدرجة الكلية للمحور	الدرجة الكلية للاستبانة	م	الدرجة الكلية للمحور	الدرجة الكلية للاستبانة
٢٢	*٠,٤٦	*٠,٤٣	٤٦	**٠,٦٦	**٠,٦٢
٢٣	**٠,٥٩	**٠,٦٢	٤٧	**٠,٥٤	*٠,٤٤
٢٤	**٠,٧٠	**٠,٦٣			

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتضح من خلال جدول (٩) أن معظم العبارات ترتبط إيجاباً قوياً مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على أن العبارات تتمتع باتساق داخلي عالٍ، تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٤٢-٠,٩٠) بالنسبة للدرجة الكلية للمحور، في حين تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٤٢-٠,٩٠) بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ و ٠,٠٥، وهذا يدل على أن العبارات تتمتع بدرجة جيدة من الصدق المناسب لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية منها؛ معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط بيرسون Person correlation coefficient، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

المحكات المعتمدة للحكم على الاستجابات في الدراسة الحالية:

تم تحديد المحكات من خلال تحديد أطوال الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي (حساب المدى بين درجات المقياس)؛ $١-٥=٤$

وبعد ذلك تقسيمه على أكبر درجة في المقياس للحصول على طول الخلية (٤/٥ = ٠,٨٠)، ومن ثم تمت إضافة هذه الدرجة إلى أقل قيمة في المقياس (واحد صحيح) بهدف تحديد الحد الأعلى للخلية، وبذلك أصبح طول الخلايا كما في جدول (١٠).

جدول (١٠): يوضح محكات الحكم على استجابات عينة الدراسة

طول الخلية	درجة الممارسة
١-١,٨٠	قليلة جدًا
1.81-٢,٦٠	قليلة
2.61-٣,٤٠	متوسطة
3.41-٤,٢٠	كبيرة
4.21-٥	كبيرة جدًا

وللحكم على درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية للمحاور الدراسة ككل بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية لكل محور.

— إجابة السؤال الأول ومناقشته:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين في المراكز؟ للإجابة على السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة والترتيب وفقًا لاستجابات المشاركين في الدراسة، وجاء الحكم على درجة كل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأخصائيين العاملين بمراكز الرعاية النهارية على استبانة معايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز (ن=٣٢٩)

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	القيادة المتميزة	٣,٢٥	١,٠٩٤	متوسطة	٤
٢	السياسات والاستراتيجيات	٣,٤٧	١,٠٧٥	كبيرة	٢
٣	الموارد البشرية وتنميتها	٣,٣٣	٠,٩١٦	متوسطة	٣
٤	الشراكات المجتمعية والموارد المادية	٣,٠٣	١,٢٥٨	متوسطة	٥
٥	العمليات الإدارية	٣,٤٨	٠,٩٧٠	كبيرة	١
٦	الخدمة المقدمة للمجتمع	٢,٩١	١,١٠٥	متوسطة	٦
	الدرجة الكلية	٣,٢٣	٠,٨٤٦	متوسطة	

تظهر نتائج جدول ١١ أن درجة ممارسة مديري المراكز لمعايير التميز الإداري متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي ٣,٢٣ من أصل ٥، وبحسب النتائج، تم ترتيب المحاور كما يلي:

- احتل محور العمليات الإدارية الترتيب الأول وبدرجة ممارسة (كبيرة) حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٤٨.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمي التربية الخاصة والأخصائيين يرون أن مديري مراكز الرعاية النهارية يتبعون إجراءات واضحة وفعالة في تنفيذ مهامهم وتقديم خدماتهم، وأن لديهم لوائح وقوانين معلنة يتم الالتزام بها، ويتحققون من معايير التميز في الإدارة. وأيضاً، تشير إلى أن مراكز الرعاية النهارية الأهلية تتبع الإشراف الذي يقوم به وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وهذا يدعم التزام المراكز بالضوابط العملية وتنفيذ توجيهات الوزارة. وتتفق هذه

النتيجة مع الاستنتاجات التي وصل إليها مهدي وعباس (٢٠٢٢)، حيث أشارا إلى أن سر نجاح مؤسسات التربية الخاصة وتحقيق أهدافها يتمثل في وجود إدارة منظمة ووجود كوادر بشرية مهنية مؤهلة. وذلك لأن الكادر البشري يعد العنصر المهم في التميز الإداري، حيث يسهم في تحقيق المنافع لأرباب العمل والعاملين الآخرين، ويخدم الطلاب والمجتمع. وهذا ما أكدته أيضاً نارازيمهان (Narasimhan, 2004) من أن القيادة المتميزة تقوم بتوجيه السياسات وصياغة الاستراتيجيات واستثمار الموارد البشرية وتدير العلاقات ومختلف العمليات داخل المؤسسة.

- احتل محور السياسات والاستراتيجيات الترتيب الثاني وبدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٤٧.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمي التربية الخاصة والأخصائيين يرون أن مراكز الرعاية النهارية تمتلك رؤية ورسالة واضحة ومحددة، وتضع أهدافاً واقعية وقابلة للقياس، وتراعي البيئة الخارجية والمتغيرات الداخلية في تخطيطها كما تتفق مع المعايير العالمية كمعايير النموذج الأوروبي للتميز. كما أن مديري المراكز يلتزمون بالسياسات المحددة من وجود خطة تشغيلية تتناسب مع الخطط الاستراتيجية لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، تعتمد في بنائها على نتائج مؤشرات الأداء الفعلي. وربما يقوم مدراء المراكز بإشراك الأخصائيين في الخطط التشغيلية للمراكز مع تقديرهم للأخصائيين والمعلمين تضمين احتياجاتهم ومتطلباتهم، وإشراك ممثلين عن المجتمع المحلي أثناء أعداد الخطط للمراكز، مع وجود خطة لإدارة التغيير والمخاطر المحتملة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته جليسون، وايتشيدت Gilson and Etscheidt (2022) حيث أشارا إلى أن إدارة برامج ومؤسسات التربية الخاصة تتطلب وجود

مدير يتمتع بدرجة عالية من الاحترافية والكفاءة، ويتمتع بالمعرفة والمهارات والاستعدادات اللازمة لتعزيز برامج التربية الخاصة بشكل فعال. كما يتحمل المديرون مسؤوليات معقدة، بما في ذلك ضمان التوافق مع السياسات والممارسات المحلية والعالمية. تؤكد هذه النتائج أيضًا على ما ورد في بعض الدراسات السابقة حيث كانت حاجة معلمي التربية الخاصة إلى الدعم الإداري هي أحد الأسباب الرئيسية التي أدت إلى مغادرتهم مكان العمل، بالإضافة إلى تقدير قليل يتلقونه عن جهودهم في العمل. (Crockett, 2007; Prather-Jones, 2011)

- احتل محور الموارد البشرية وتنميتها الترتيب الثالث بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٣٣.

وتفسر الباحثة هذه الدرجة بأن معلمي التربية الخاصة والأخصائيين يرون أن مديري مراكز الرعاية النهائية يهتمون بتوفير بيئة عمل ملائمة وآمنة، ويحترمون حقوق ومسؤوليات معلمي التربية الخاصة والأخصائيين، ويقدمون فرصًا للتدريب والتطوير. وأن مديري المراكز يفوضون الصلاحيات للأخصائيين العاملين بالمركز بحسب ما يتناسب مع كفاءاتهم وتخصصاتهم. كما أنهم يقومون بتقييم أداء الأخصائيين تقييمًا موضوعيًا، ويقومون بمشاركتهم في برامج التطوير المهني المناسبة لتخصصاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى تحقيق القيادات الإدارية بجامعة حائل التميز الإداري وفقًا للنموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على بعد (الموارد البشرية والمادية) بدرجة متوسطة. كما تتفق مع دراسة لوجان (Lujan, 2020) التي أظهرت أن مديري مؤسسات التربية الخاصة ينظرون إلى دورهم في القيادة على أنه يتمثل في التواصل مع الأخصائيين والمعلمين، وتقديم الدعم والثقافة، والتمويل والتدريب أثناء العمل.

- احتل محور القيادة المتميزة الترتيب الرابع وبدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٢٥.

تفسر الباحثة هذه النتائج بأنه على الرغم من اعتراف عينة الدراسة بجهود مديري مراكز الرعاية النهارية الذين يبذلونها لنشر ثقافة الجودة بين العاملين في المراكز وتشجيع ثقافة التميز والابداع بين الأخصائيين، وفي تحفيز الثقافة الإدارية وإعداد الخطط التطويرية للمراكز، إلا أن هناك مجالاً يمكن تحسينه لهذه الإجراءات وتعزيزه بشكل أكبر لتعكس اهتمام المدير وتفانيه في تحسين أداء المركز وتطويره باستمرار وتنفيذ رؤية ورسالة المركز، ولتعزيز جوانب التعاون وروح الفريق بشكل أكبر. ربما يكون هناك أيضاً حاجة إلى استمرار تعزيز التواصل الفعال والعلاقات الصحية بين العاملين في المركز للحفاظ على بيئة عمل إيجابية. ومن المهم للمديرين أن ينظروا في تعزيز وتحسين الجوانب التي حققوا فيها تقييم متوسط، مع التركيز على تطوير الثقافة الإدارية وتحفيز روح الفريق وثقافة التميز. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته المخلافي (٢٠١٨) من أن التميز الإداري هو تطبيق ممارسات تنظيمية مخطط لها لإدارة العناصر العملية والإدارية في المؤسسة، كالخطيط والتنظيم والاتصال الفعال، واتخاذ القرارات، بهدف ضمان عمليات التحسين المستمر وتحقيق مستوى مميز من المخرجات التي تلبي رغبات وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة. كما تتفق مع ما ذكره واجنر وكوميفيس (2012) Wagner and Komives أن الغالبية العظمى من المؤسسات تعمل بخطى حثيثة لتطوير الأداء واعتماد معايير الجودة والتميز حتى يصير الأداء المتميز ثقافة معتادة وممارسة دائمة في المنظمة. كما تتفق مع دراسة الروقي (٢٠٢٢) إلى وجود درجة متوسطة لدى القياديين من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام في ممارسة معايير النموذج الأوروبي للتميز، في معيار القيادة.

- احتل محور الشراكات المجتمعية والموارد المادية الترتيب الخامس بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٠٣

تُفسر الباحثة تقييم الأخصائيين والمعلمين لمديري المراكز بدرجة متوسطة في محور الشراكات المجتمعية والموارد المادية بأنها تعكس الاهتمام والجهود التي يبذلها مدير المركز في تطوير الشراكات مع المجتمع الخارجي، وإدارة الموارد وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة. ومع ذلك، يمكن أن تعزى هذه الدرجة المتوسطة إلى وجود بعض التحديات في بناء الشراكات مع بعض الجهات الخارجية والحاجة إلى تطوير أفضل للشراكات وتوفير المزيد من الدعم التقني للأخصائيين. على سبيل المثال، إذا كانت مهارات المدير في بناء وتطوير الشراكات قيد التطوير، أو إذا كان المركز يواجه تحديات في توظيف وتحديث التقنيات الحديثة، أو تواجه قيودًا مالية، يمكن تحسين هذه الجوانب من خلال التركيز على تطوير المهارات اللازمة وتوفير الموارد اللازمة.

الخدمة المقدمة للمجتمع هي المحور السادس والأخير من حيث الدرجة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٩١،

تُفسر الباحثة النتيجة المتوسطة في محور الخدمة المقدمة للمجتمع بأن مديري المراكز يظهرون اهتمامًا بتطوير الشراكات مع المجتمع المحلي والاستفادة من مقترحاتهم في تحسين بيئة العمل. ومع ذلك، قد ترتبط هذه الدرجة المتوسطة بتحديات في تنفيذ آليات بناء العلاقات مع المؤسسات المحلية أو في تحديد الاحتياجات الفعلية للمجتمع المحلي وتقديم الدعم الملائم. يمكن أن يكون هناك حاجة لتحسين الفعالية في مجالات التواصل مع المجتمع وتحديد كيفية تلبية احتياجاته بشكل أفضل، وربما تعزيز الإشراف على الأنشطة المجتمعية وتطوير استراتيجيات لتحقيق تفاعل أكبر وتأثير أعظم في المجتمع المحلي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الروقي

(٢٠٢٢) من وجود اتفاق بين أفراد العينة بدرجة متوسطة على ممارسة معايير النموذج الأوروبي للتميز، في محور خدمة المجتمع.

– إجابة السؤال الثاني ومناقشته

للإجابة عن السؤال الثاني الذي وينص على: هل توجد فروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى)؟ للإجابة على السؤال، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. يوضح جدول (١٢) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٢): الفروق بين متوسطات درجات الأخصائيين وفقاً لمتغير الجنس

(ذكر-أنثى)

المحور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القيادة المتميزة	ذكر	١٣٢	٢٢,٤٨	٧,٧٥٢	٦,٢٧٣	٣٢٧	٠,٠١
	أنثى	١٩٧	٢٨,٣٣	٨,٦٢١			
السياسات والاستراتيجيات	ذكر	١٣٢	٢٥,٤٠	٨,٦٤٣	٤,١٢١	٣٢٧	٠,٠١
	أنثى	١٩٧	٢٩,٢٩	٨,٢٣٢			
الموارد البشرية وتنميتها	ذكر	١٣٢	٢٩,٨١	٣,٩٤٥	٥,٩٥٣	٣٢٧	٠,٠١
	أنثى	١٩٧	٣٥,٦٥	١٠,٧٩١			
الشراكات المجتمعية والموارد المادية	ذكر	١٣٢	١٩,١٤	٦,٩٦١	٨,٢٩٢	٣٢٧	٠,٠١
	أنثى	١٩٧	٢٧,٦٩	١٠,٣٨١			
العمليات الإدارية	ذكر	١٣٢	١٤,٦٦	٢,٩١٦	٩,٤٦٢	٣٢٧	٠,٠١
	أنثى	١٩٧	١٩,٢٤	٥,٠٢٨			
الخدمة المقدمة للمجتمع	ذكر	١٣٢	١٩,٤٣	٧,٥٢٣	٦,٩٥٣	٣٢٧	٠,٠١
	أنثى	١٩٧	٢٥,٩٠	٨,٧٣١			
الدرجة الكلية	ذكر	١٣٢	١٣٠,٩٢	١٨,٢٤٣	٨,٧١١	٣٢٧	٠,٠١
	أنثى	١٩٧	١٦٦,١٠	٤٣,٩٢٢			

تم استخدام متغير الجنس للاستدلال على الفئة التي يخدمها مركز الرعاية النهارية (ذكور/إناث) وعلى جنس المدير. وأظهرت نتائج جدول (١٢) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في جميع المحاور الستة، حيث تفوقت الإناث على الذكور في كل محور.

ومن حيث الدرجة الكلية، حصل الإناث على متوسط ١٠,١٦٦، بينما حصل الذكور على متوسط ٩٢,١٣٠، وهذا يعني أن المديرات في مراكز الرعاية النهارية يمارسن معايير التميز الإداري بشكل أفضل من المدراء الذكور بشكل عام. الفرق بين المتوسطين كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، حيث كانت قيمة $t = ٨,٧١١$ ودرجات الحرية = ٣٢٧.

من حيث المحاور الفرعية، فإن المديرات تفوقن على المديرين في كل محور بشكل ملحوظ، ولكن بدرجات مختلفة، وحصل محور العمليات الإدارية على أعلى الفروق، حيث كانت قيمة $t = ٩,٤٦٢$ ، وأدنى فرق كان في محور السياسات والاستراتيجيات، حيث كانت قيمة $t = ٤,١٢١$. هذا يعني أن المديرات يتفوقن على المديرين في تطبيق الإجراءات والمعايير الإدارية، بينما يقترب المديرون من المديرات في وضع وتنفيذ السياسات والاستراتيجيات.

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن الإناث قد يكون لديهن مهارات وكفاءات إدارية أعلى من الذكور، أو أن الإناث قد يولين اهتمامًا أكبر لممارسة معايير التميز الإداري، أو أن الإناث يتعرضن لضغوط أو توقعات أكبر من الذكور لتحقيق التميز الإداري. ويمكن أن يعزى أحد أسباب نجاح المديرات في ممارسة معايير التميز في القيادة والإدارة إلى أساليبهن القيادية. وتبني أساليب قيادة تحويلية وتشاركية أكثر مقارنة بالمديرين. والتعاون وإشراك أعضاء الفريق في عمليات صنع القرار. وغالباً ما

ترتبط هذه الأساليب بالنموذج الأوروبي للقيادة، الذي يؤكد على التعاطف والشمولية والتركيز على النتائج المستدامة الطويلة الأجل. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه غنيم (٢٠٢٠) من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القيادة المتميزة وأرجعت ذلك لتأثير الثقافة البيئية على فعالية الأداء الإداري أكثر منها لجنس المدير لأن كل جنس له فطرته التي تظهر في أسلوب قيادته، فالإناث يتسمن بالتعاطف والمشاركة والذكور يتسمون بالحزم. وتتفق الباحثة جزئياً مع دراسة غنيم (٢٠٢٠) حيث إن الإدارة النسائية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة تحتاج إلى المشاركة والتعاطف نظراً لطبيعة الفغات الخاصة التي تخدمها هذه المؤسسات. كما تتفق مع دراسة شين، وجوزيف (Shen & Joseph) التي أفادت هناك اختلافات في أسلوب القيادة والاستجابة للتحديات، مع التأكيد على أن النساء قد يكن أكثر مرونة في توافق المقاومات والأداء الأفضل في تحقيق القدرة العامة والقدرة على القيام بالعمل بشكل مستقل، ودراسة عثمان (Othman, 2013) التي كشفت عن وجود فروق في أساليب القيادة بين النساء والرجال وأن أساليب القيادة النسائية يمكن أن تكون أكثر فعالية وإنتاجية في المنظمات الأقل هرمية، فضلاً عن أن القيادات النسائية تشاركية وتعاونية بطبيعتها، كذلك تتفق مع ما ذكرته كل من Gillard and Okonjo-Iweala, (2022) من أن النساء قد يكن أفضل في معالجة مسائل التعليم والرعاية الصحية والسياسات البيئية، وأن النساء قد يكن أكثر قابلية للتنظيم والاحترام والقرار السريع.

– نتائج السؤال الثالث ومناقشته

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية

النهائية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة مدراء المراكز (أقل من ٥ سنوات-من ٥-١٠ سنوات-١١ سنة فأكثر)؟ للإجابة على ذلك، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. يوضح جدول (١٣) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٣): الفروق بين متوسطات درجات الأخصائيين وفقاً لعدد سنوات

خبرة مدير المركز

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	المحور
٠,٠١	٢٧,٠١٥	١٧٨٧,١٨٨	٢	٣٥٧٤,٣٧٦	بين المجموعات	القيادة المتميزة
		٦٦,١٥٥	٣٢٦	٢١٥٦٦,٤٥	داخل المجموعات	
			٣٢٨	٢٥١٤٠,٩٢٤	الإجمالي	
٠,٠١	٢٠,٩١٤	١٣٧٩,٦١٦	٢	٢٧٥٩,٢٣٣	بين المجموعات	السياسات والاستراتيجيات
		٦٥,٩٦٧	٣٢٦	٢١٥٠٥,٢٢٩	داخل المجموعات	
			٣٢٨	٢٤٢٦٤,٤٦٢	الإجمالي	
٠,٠١	٥٠,٥٠٨	٣٢٥٩,٦١٢	٢	٦٥١٩,٢٢٥	بين المجموعات	الموارد البشرية وتنميتها
		٦٤,٥٣٦	٣٢٦	٢١٠٣٨,٧٦٩	داخل المجموعات	
			٣٢٨	٢٧٥٥٧,٩٩٤	الإجمالي	
٠,٠١	١٩,٩٤٣	١٨١٢,١٠٩	٢	٣٦٢٤,٢١٨	بين المجموعات	الشراكات المجتمعية والموارد المادية
		٩٠,٨٦٦	٣٢٦	٢٩٦٢٢,٣٣٥	داخل المجموعات	
			٣٢٨	٣٣٢٤٦,٥٥٣	الإجمالي	
٠,٠١	٣٢,٥٧١	٦٤٣,٦١٨	٢	١٢٨٧,٢٣٥	بين المجموعات	العمليات الإدارية
		١٩,٧٦١	٣٢٦	٦٤٤١,٩٩٩	داخل المجموعات	
			٣٢٨	٧٧٢٩,٢٣٤	الإجمالي	
٠,٠١	٨٠,٩١٣	٤٢٥٦,٣٤٤	٢	٨٥١٢,٦٨٧	بين المجموعات	الخدمة المقدمة للمجتمع
		٥٤,٦٠٤	٣٢٦	١٧١٤٨,٩١٨	داخل المجموعات	
			٣٢٨	٢٥٦٦١,٦٠٥	الإجمالي	
٠,٠١	٥٨,٠٦١	٦٨٢٣,٠٤٤	٢	١٣٦٤٦,٠٠٨	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		١١٧٥,١٥٠	٣٢٦	٣٨٣٠٩٨,٨٣	داخل المجموعات	
			٣٢٨	٥١٩٥٥٨,٩٢	الإجمالي	

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة مديري المراكز (أقل من ٥ سنوات-من ٥-١٠ سنوات-١١ سنة فأكثر)، ولمعرفة اتجاه الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة تم تطبيق اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، ويوضح جدول (١٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٤): نتائج تطبيق طريقة Scheffe للمقارنات البعدية

م	المحور	متغيرات عدد سنوات الخبرة		الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
١	القيادة المتميزة	١٠-٥ سنوات	أقل من خمس سنوات	٧,٦٧٦	٠,٠١
		١٠-٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	٥,١١٤	٠,١٢
		١١ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	٥,١١٤	٠,٠١
٢	السياسات والاستراتيجيات	١٠-٥ سنوات	أقل من خمس سنوات	٥٠١٠٤	٠,٠١
		١٠-٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	٦,٧٣٨	٠,٠١
		١١ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	-١,٦٣٣	٠,٤٩
٣	الموارد البشرية وتنميتها	١٠-٥ سنوات	أقل من خمس سنوات	٨,٤٤٥	٠,٠١
		١٠-٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	٩,٦٨٤	٠,٠١
		١١ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	-١,٢٣٩	٠,٦٦
٤	الشراكات المجتمعية والموارد المادية	١٠-٥ سنوات	أقل من خمس سنوات	٥,٦١٠	٠,٠١
		١٠-٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	٧,٩٤٥	٠,٠١
		١١ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	-٢,٣٣٥	٠,٣٥
٥	العمليات الإدارية	١٠-٥ سنوات	أقل من خمس سنوات	٤,٠٣٨	٠,٠١
		١٠-٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	٣,٨٧٨	٠,٠١
		١١ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	٠,١٦١	٠,٩٧
٦	الخدمة المقدمة للمجتمع	١٠-٥ سنوات	أقل من خمس سنوات	١١,١٣٢	٠,٠١
		١٠-٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	٨,٣٣٨	٠,٠١
		١١ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	٢,٧٩٤	٠,٠٧
	الدرجة الكلية	١٠-٥ سنوات	أقل من خمس سنوات	٤٢,٠٠٥	٠,٠١
		١٠-٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	٣٩,١٦٢	٠,٠١
		١١ سنة فأكثر	أقل من خمس سنوات	٢,٨٤٣	٠,٨٨

يتضح من جدول (١٤) أن ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز أعلى اتفاقاً بين الأخصائيين العاملين مع مديري مراكز رعاية نهارية الذين لديهم خبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات. عند مستوى دلالة ٠,٠١. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هؤلاء المديرين قد يتمتعون بفهم أعمق لمتطلبات التميز والجودة وكيفية تطبيقها بناءً على النموذج الأوروبي للتميز. أو ربما لديهم تدريبات خاصة يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على ممارستهم في إدارة المراكز وتحقيق التميز. كذلك الاختلاف في الثقافة التنظيمية داخل المراكز قد يلعب أيضاً دوراً في تفسير هذه النتائج، حيث يمكن أن يكون لديهم فهم أفضل لكيفية تنفيذ الممارسات المثلى وتحقيق التميز بشكل أفضل في سياق ذو تنوع ثقافي. إذا كان لديهم فهم أعمق لمفهوم التميز، فقد يكونون أكثر قدرة على تحفيز وتوجيه فرق العمل نحو تحسين الأداء وتحقيق التميز في مختلف جوانب إدارة المركز. النتائج تشير إلى أهمية الخبرة والتدريب في بناء قيادة قادرة على تطبيق معايير التميز بشكل فعال، وتعزيز الحاجة إلى دعم وتطوير القادة الذين قد يكونون في بداية مساهمهم الإداري. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمار (٢٠٢٢) من عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدارة التغيير في مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية تعزى لتغير سنوات الخبرة.

— إجابة السؤال الرابع ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق بين متوسطات درجات الأخصائيين العاملين في المراكز على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لتغير تخصصهم (معلمي التربية الخاصة - الأخصائيين)؟ للإجابة على السؤال، تم

استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. ويوضح جدول (١٥) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٥): الفروق بين متوسطات درجات الأخصائيين وفقاً للتخصص (معلمي التربية الخاصة، الأخصائيين)

الخو	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القيادة المتميزة	معلمي التربية الخاصة	٢٢٣	٢٨٩٠	٧,٦٥٩	١٠,٠٠٠	٣٢٧	٠,٠١
	الأخصائيين	١٠٦	١٩,٨٥	٧,٧٠٤			
السياسات والاستراتيجيات	معلمي التربية الخاصة	٢٢٣	٢٨,٥٨	٩,٨٧٩	٢,٦١٠	٣٢٧	٠,٠١
	الأخصائيين	١٠٦	٢٥,٩٥	٤,٤٧٧			
الموارد البشرية وتنميتها	معلمي التربية الخاصة	٢٢٣	٣٥,٧٠	٩,٩٥٠	٧,٤١٠	٣٢٧	٠,٠١
	الأخصائيين	١٠٦	٢٨,٢٧	٣,٩٢٤			
الشراكات المجتمعية والموارد المادية	معلمي التربية الخاصة	٢٣	٢٥,١٧	١١,١٤٩	٢,٤٢١	٣٢٧	٠,٠١
	الأخصائيين	١٠٦	٢٢,٣٢	٦,٩٤٧			
العمليات الإدارية	معلمي التربية الخاصة	٢٢٣	١٨,٣٤	٥,٠٦٤	٥,٢٨٠	٣٢٧	٠,٠١
	الأخصائيين	٠٦	١٥,٤٣	٣,٦٨٨			
الخدمة المقدمة للمجتمع	معلمي التربية الخاصة	٢٣	٢٥,٤٨	٩,١١٠	٦,٩١٩	٣٢٧	٠,٠١
	الأخصائيين	٠٦	١٨,٧٣	٦,١٤٢			
الدرجة الكلية	معلمي التربية الخاصة	٢٣	١٦٢,١٧	٤٤,٠٥٥	٧,٢٤٢	٣٢٧	٠,٠١
	الأخصائيين	٠٦	١٣٠,٥٦	١٢,٦٨١			

تظهر نتائج جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات تقييم الأخصائيين العاملين في المراكز على الدرجة الكلية لاستبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز تعزى لمتغير تخصص العاملين (معلمي التربية الخاصة - الأخصائيين) لصالح معلمي التربية الخاصة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تقييم معلمي التربية الخاصة مديريهم أعلى من تقييم الأخصائيين بأن معلمي التربية الخاصة قد تتوفر لديهم مهارات وخبرات خاصة تتعلق بالجوانب العملية والإدارية نظرًا لطبيعة تخصصاتهم في مجال التربية الخاصة بما ينتج عنه من معرفة في تخطيط البرامج التعليمية المتخصصة والإدارة والإشراف في التربية الخاصة والتنظيم، والاتصال الفعال، ومعايير الجودة، والتطوير. ومن ناحية أخرى، قد يكون لديهم خبرة بالتحديات التي قد تواجه مديري مراكز الرعاية النهارية بشكل يومي في التعامل مع المستفيدين والعاملين وأفراد المجتمع وبالتالي، يتمتعون بفهم جيد لمعايير الإدارة وممارستها والحكم عليها وفق الممارسة الواقعية، وقد يكون مديري مراكز الرعاية النهارية أنفسهم من تخصص التربية الخاصة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الأخصائيين العاملين في تلك المراكز. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية، والحصول على الموافقات الأخلاقية من لجنة الأخلاقيات بعمادة البحث العلمي، وإرسال أداة الدراسة إلكترونياً إلى أفراد مجتمع الدراسة، وجمع البيانات ومعالجتها إحصائياً وتحليلها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث كشفت النتائج عن أن درجة ممارسة مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري وفق النموذج الأوروبي جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأخصائيين العاملين بالمراكز، كما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة ممارسة مديري مراكز الرعاية لمعايير التميز الإداري وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح الذين لديهم خبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات، والتخصص لصالح معلمي التربية الخاصة. وفي ضوء تلك النتائج، قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات البحثية كما يلي:

التوصيات:

- نشر ثقافة التميز الإداري في مراكز الرعاية النهارية وصولاً لتحقيق التميز في كافة الأنشطة.
- تطوير رؤية واضحة وأهداف قائمة على الجودة وقابلة للقياس تسعى لتحقيق التميز في تقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة والتشجع على التحسين المستمر.
- توظيف وتطوير كوادر مؤهلة ذوي كفاءة عالية، بحيث يكونون قادرين على تقديم خدمات عالية الجودة للأفراد ذوي الإعاقة.
- توفير التدريب لتطوير مهارات وقدرات العاملين بمراكز الرعاية النهارية من خلال برامج تدريبية متخصصة لتعزيز فهمهم لمعايير التميز الإداري وكيفية تطبيقها في أدائهم الوظيفي.
- تفعيل الأساليب التقنية في إدارة مراكز الرعاية النهارية، سواء في تسهيل التواصل مع أولياء الأمور أو في تحسين جودة الخدمات المقدمة.
- تطبيق نظام لقياس وتقييم أداء مراكز الرعاية النهارية بشكل دوري، واستخدام هذه الملاحظات في التحسينات اللازمة.
- متابعة ضمان امتثال مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز والقوانين واللوائح ذات الصلة، سواء كانت متعلقة بالمجالات الصحية، أو التعليمية، أو الإدارية.
- تعزيز مديري مراكز الرعاية النهارية والإداريين لثقافة التميز داخل المراكز، وذلك من خلال تشجيع الموظفين على تحقيق الأهداف بما ينعكس على المستفيدين من تلك المراكز وأصحاب المصلحة.

المقترحات:

- الممارسات واستراتيجيات التنفيذ الفعالة لدمج النموذج الأوروبي للتميز في إدارة مراكز الرعاية النهارية، دراسات حالة.
- التطوير المهني والتدريب اللازم لمديري مراكز الرعاية النهارية والمتخصصين لتطبيق معايير النموذج الأوروبي للتميز.
- دراسة مقارنة بين النماذج المحلية والعالمية للتميز في إدارة مراكز ومؤسسات الرعاية النهارية.
- تحديات تطبيق مديري مراكز الرعاية النهارية لمعايير التميز الإداري.
- أثر تطبيق معايير التميز الإداري على تحسن الأداء في مراكز الرعاية النهارية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، نزمين محمود. (٢٠١٨). اتجاهات طلاب الجامعة نحو المبادرة المصرية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ٢٠٣٠، مجلة التربية الخاصة، ٧ (٢٥)، ١-٣٩.

الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية (٩-١٨ يوليو ٢٠١٨، ص ٣٧).

أهداف التنمية المستدامة. المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام ٢٠١٨ م، نيويورك.

الأمم المتحدة. (٢٠١٦). قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٩٣/٧١ (٦ ديسمبر ٢٠١٦) عن عمليات الأونروا) الفقرة ١٨.

برنامج جودة الحياة. ٢٠٢٠ (٢٠٢٣). برنامج التحول الوطني
<https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp/quality-of-life-program>

توصيات المنتدى العلمي الأول التربية الخاصة بكلية الآداب والتربية في جامعة تبوك (٢٠١٤).

التربية الخاصة "التطلعات والرؤى المستقبلية". مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١ (٣)، ٢٨٢-٢٨٦.

الحري، عبد الله عواد. (٢٠١٨). مبادئ البحث التربوي. الرياض: دار زدني.

البيانات المفتوحة (٢٠٢٢). مراكز الرعاية النهارية في مناطق المملكة العربية السعودية، متاح على <https://od.data.gov.sa>

الجلالمة، فوزية. (٢٠١٥). الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخلف، شذى. (٢٠١٩). درجة تأثير البرامج التدريبية على أداء مديري مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت، الأردن.

الروقي، مطلق. (٢٠٢٢) تطوير الأداء المؤسسي في جامعة شقراء في ضوء معايير النموذج الأوروبي EFQM لإدارة التميز، مجلة العلوم التربوية، ٨ (١)، ٥٧-٩٣.

السفياني، أبرار عبد الله. (٢٠٢١). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه، *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٣٠، ٢٥٧-٢٧٧.

السويلم، إبراهيم بن محمد بن ناصر. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل دور الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، ٢١، ١-١٩.

الشوا، غفت عبد المجيد. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

صحيفة عكاظ (لثلاثاء ١٧ أغسطس ٢٠٢١). قبول ١٦٥٩١ مستفيداً في ٢١٥ مركزاً للرعاية النهارية. متاح على <https://www.okaz.com.sa/news/local/2079027>

الضالعين، علي. (2018). معايير مقترحة للتميز الإداري بجامعة جدة في ضوء النموذج الأوروبي للتميز، *مجلة العلوم التربوية*، 1(3)، 409-474.

العماري، منيرة عمار. (٢٠٢٢). أثر إدارة التغيير على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين (دراسة تطبيقية على مراكز الرعاية النهارية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية)، *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، ٣(٣٥)، ١١٤-١٤٣.

العمر، حصة فهد محمد؛ العنزي، نايف عماش سويلم العنزي. (٢٠٢١). درجة الاحتراق الوظيفي وعلاقته بفاعلية الأداء لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز الرعاية النهارية الأهلية بمدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(١٩)، ١٥٩-١٧٨.

العنزي، مشعل سليمان العدواني. (٢٠٢٠). دور القيادات الإدارية بجامعة حائل في تحقيق التميز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM، *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢٧(١٢٨)، ١١-٦٨.

الغلبات، أحمد سالم؛ الصمادي، جميل محمود. (٢٠١٥). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن، *دراسات، العلوم التربوية*، ٤٢(٣)، ٩٦٣-٩٨٨.

غنيم، فايذة عادل (٢٠٢٠). التميز القيادي النسائي وواقعه في المجال الأكاديمي في الجامعات السعودية، المجلة العربية للإدارة، ٤٠(١)، ٢١٥-٢٢٦.

القطيماني، نوره عبد الرحمن عبد الله. (٢٠١٧). إدارة وتنظيم برامج التعليم العالي لذوي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢١)، ١٦٦-١٤١.

القمش، مصطفى؛ والمعاطة، خليل. (٢٠١٤). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مقدمة في التربية الخاصة. ط٦. عمان: دار المسيرة.

اللائحة التنفيذية لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة غير الحكومية. (٢٠٢٢). وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. <https://www.hrsd.gov.sa>.

المخلافي، سلطان. (2019). درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد لمعايير إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 42(3)، 155-195.

المفيري، نوره سلطان عبد الرحمن. (٢٠٢١). المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٧(١)، ٣٣٦-٣٧١.

المنصة الوطنية السعودية الموحدة (٢٠٢٣). حقوق ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية.

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/Rights>

[OfPeopleWithDisabilities](https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/Rights) تم الاطلاع بتاريخ ٢٠٢٣/١٠/٦

مقابلة، منصور. (٢٠٢٠). درجة تطبيق معايير إدارة التميز لدى قادة المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية بالغرقة، ٣(٢)، ١٤-٦٠.

مهدي، آمال العرباوي؛ عباس، عبد السلام الشبراوي. (٢٠٢٢). التنظيم الإداري لمؤسسات التربية الخاصة، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ٤٠، ١١٧-١٣٨.

نصار، سامي؛ وتو، هوازن؛ وعبد الشافي، دينا. (٢٠١٥). إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٣(٢)، ٦٠٥-٦٣٤.

نظام رعاية المعوقين. (٢٠٢٣). متاح على موقع هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. مسترد من
<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962/1>

وثيقة سياسة ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية (١٩٩٥). وزارة المعارف، ط. ٤،
الرياض.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (٢٠٢٣). الأشخاص ذوو الإعاقة. متاح على
الموقع <https://hrsd.gov.sa/ar/services/620> : تم الاطلاع بتاريخ
٢٠٢٣/١٠/١٤.

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٣). التقديم على مراكز الرعاية النهارية. مسترد من
<https://www.spa.gov.sa/2274481>

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Agaronnik, N., Campbell, E. G; Ressalam, J., & Iezzoni L.I. (2019). Exploring issues relating to disability cultural competence among practicing physicians. *Disability Health Journal*, 12(3), 403-410.
- Ahmad, N. (2018). Attitudes of university students towards the Egyptian initiative to integrate students with disabilities into university education 2030. *Journal of Special Education* (in Arabic), 7(25),1-39
- Alammari, M. (2022). The impact of change management on the efficiency of employees' job performance (an applied study on day care centers in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia). *International Journal of Research and Studies Publishing* (in Arabic), 3(35), 114-143.
- Aldalaeen, A. (2018). Proposed standards for administrative excellence at the university of Jeddah in light of the European model of excellence. *Journal of Educational Sciences* (in Arabic), 1 (3), 409-474.
- Alenzi, M. (2020). The role of administrative leaders at the University of Hail in achieving administrative excellence in light of the European Excellence Model EFQM. *Future of Arab Education Journal* (in Arabic), 27 (128), 11-68.
- Alfutaimani, N. (2017). Managing and organizing higher education programs for people with disabilities in light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. *Journal of Special Education and Rehabilitation: Foundation for*

- Special Education and Rehabilitation* (in Arabic), 6(21), 141-166.
- Alghalilat, A.& Alsammadi, J. (2015). Developing standards to ensure the quality of inclusive education programs and examining their applicability to programs offered in Jordan. *Studies Educational Sciences* (in Arabic), 42(3), 963-988.
- Aljalamdah, F. (2015). Management and supervision in special education in light of quality standards. Aman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Aljohani, E., Alshahrani, F., Aldini, N., Al-harbi, R., Babour, A. & Badri, S. (2020). A Review of Children's Day-Care Centers Systems, *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering* (in Arabic), 9(5), 6913-6920.
- Alkhalif, S. The degree of impact of training programs on the performance of middle school principals in the State of Kuwait. Unpublished master thesis. College of educational science. Al-Bayt University (in Arabic), Jordon.
- Almafirij, N. (2021). Administrative and educational problems facing female teachers in day care centers in Riyadh. *Journal of the College of Education, Assiut University* (in Arabic), 37(1), 336-371.
- Almekhlafi, S. (2019). The degree to which King Khalid University leadership applies excellence management standards in light of the European model of excellence from the perspective of university faculty members. *International Journal of Educational Research* (in Arabic), 42(3), 155-195.

- Alomar, H.& Alenezi, N. (2021). The degree of job burnout and its relationship to the effectiveness of performance among special education teachers in private day care centers in the city of Riyadh. *Journal of Educational and Psychological Sciences* (in Arabic), 5(19), 159-178.
- Alqamsh, M.& Almaaytah, K. (2014). Psychology of children with special needs. Introduction to special education (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah.
- Alrogee. M. (2022). Developing institutional performance at Shaqra University in light of the standards of the European model EFQM for Excellence Management. *Educational Science journal* (in Arabic), 8(1), 57-93.
- Alsofeanee, A. (2021). The reality of comprehensive education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the forces and factors affecting it. *Arabic Journal for Scientific Publishing* (in Arabic), 30(1), 257-27.
- Alsuailem, E.& Mohammed, N. (2020). A proposed vision for activating the role of persons with disabilities in light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. *A comprehensive, Multi-Disciplinary Electronic Magazine for Publishing Scientific and Educational Research* (in Arabic), 21(1), 1-19
- Ashwa, A. (2016). The degree of practice of principals of public secondary schools in the Gaza governorates for managing excellence in light of the European Excellence Model EFQM and ways to develop it, unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University (in Arabic), Gaza.

- Ayre, C., & Scally, A. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 47(1), 79-86.
- Council for Exceptional Children (CEC)'s, (2022).
<https://exceptionalchildren.org/standards/advanced-administrator-special-education-professional-leadership-standards>.
- Crockett, J. B. (2007). The changing landscape of special education administration. *Exceptionality*, 15(3), 139-142.
- De-Jong, N. A., Boon, M., Van Gorp, B., Büttner, S., Kamans, E. & Wolfensberger, M. (2022). Framework for analyzing conceptions of excellence in higher education: a reflective tool, *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1468-1482.
- Disabled care system. (2023). Available on the website of the Council of Ministers' Experts Committee (in Arabic). <https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962/1>
- Education Policy and System Document in the Kingdom of Saudi Arabia (1995). Ministry of Education (in Arabic), 4th edition, Riyadh.
- Executive regulations for non-governmental rehabilitation centers for people with disabilities. (2022). Ministry of Human Resources and Social Development (in Arabic). Retrieved from <https://www.hrsd.gov.sa>.
- Ghoneim, F. (2020). Women's leadership excellence and its reality in the academic field in Saudi universities. *Arab Journal of Management* (in Arabic), 40(1), 215-226.

- Gilson, T., & Etscheidt, S. (2022). Preparing Administrative Leaders to Support Special Education Programs in Schools: A Comprehensive Multi-dimensional Model, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 17(1), 41-55.
- Gillard, J., & Okonjo-Iweala, N. (2022). *Women and Leadership. In What Makes a Good Leader, and Does Gender Matter?* (Chapter 2). The MIT Press, Canada.
- Horstmann, K., Knaut, M., & Ziegler, M. (2020). Criterion validity. In V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer.
- Luckner, J. L., & Movahedazarhouli, S. (2019). Leadership in Special Education: Administrators' Current Challenges in One Western State, *Journal of Special Education Leadership*, 32(2), 103-116.
- Lujan, Shari E. (2020). *The importance of administrative support for special education teachers*. University of the Pacific, Dissertation.
- Mahdi, A. & Abbas, S. (2022). Administrative organization of special education institutions, *Journal of the Faculty of Education, Port Said University* (in Arabic), 40(1), 117-138.
- Ministry of Human Resources and Social Development (2023). People with disabilities (in Arabic). Retrieved from: <https://hrsd.gov.sa/ar/services/620>, accessed on 10/14/2023
- Mogabalah, M. (2020). The degree of application of excellence management standards among school leaders in Taif Governorate from the point of view of teachers. *Hurdagah College of Education Journal* (in Arabic), 3(2), 14-60.

- Narasimhan, K. (2004). "Quest for Balance: The Human Element in Performance Management Systems", *Measuring Business Excellence*, 8(2), 1368-3047.
- Nassar, S., Wonto, H., AbdelShafi, D. (2015). Preparing the special education teacher in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences*(in Arabic), 3(2), 605-634.
- Othman, A. H. A. (2013). When it Comes to Leadership, Does Gender Matter? *Oman Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 2(10), 71-78. DOI: 10.12816/0002337
- Prather-Jones, B. (2011). How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Clearing House*, 84(1), 1-8.
- Program of life quality 2018. (2023). National transformation Program (in Arabic). Retrieved from <https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp/quality-of-life-program/>
- Qawasma, F.& Albourini, F. (2019). Evaluating university excellence management practices using the European model of excellence from the perspective of students and employees at Jadara University. *Arab Journal of Economics and Trade* (in Arabic), 2(1), 93-104
- Recommendations of the First Scientific Forum on Special Education at the College of Arts and Education at the University of Tabuk. (2014). Special education “future aspirations and visions”. *Special Education and Rehabilitation Journal* (in Arabic), 1(3), 282-286
- Saada, A. (2016). *Applying Leadership Criterion of EFQM Excellence Model in Higher Education Institution- UCAS AS*

- A Case Study*. Thesis master's in business administration. Islamic University, Gaza.
- Saudi Press Agency. (2023). Applying to day care centers (in Arabic). Retrieved from <https://www.spa.gov.sa/2274481>
- Shen, W., & Joseph, D. L. (2021). Gender and leadership: A criterion-focused review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 31(2), Article 100765. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100765>
- Special Education Staffing (EPIC). (2023). Special Education Administrator. <https://epicspecialeducationstaffing.com/special-education-administrator/>.
- Tanchakkarasiri, C., & akarasiri, C., & rattanasiraprapha, N., & rattanasiraprapha, N. (2018). *The school administrator's competencies and teacher's job performance under teacher professional standards in Basic education School under the secondary educational service area office 10*. Published dissertation. Silpakorn University. Thailand.
- The EFQM Model*. (2023). <https://efqm.org/the-efqm-model/>.
- Unified Saudi National Platform (2023). Rights of people with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved from <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>. Accessed on 10/6/2023.
- The First National Voluntary Review of Saudi Arabia (9-18 July 2018, p. 37). Sustainable development goals. High-Level Political Forum 2018, New York.
- United Kingdom. (2016). UN General Assembly Resolution 71/93 (6 December 2016) on (UNRWA operations), paragraph 18.

- Wagner, W., & Komives, S. (2012). *Leadership for a better World: Understanding the Social Change Model of leadership development*. San Francisco: Jossey Bass
- Zaid, M., Norazmi, N. Abdul Rasid, A. R., & Badaruddin, I. (2021). Organizational Commitment of Vocational College Teachers in Malaysia. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt, Egyptology*, 17(9), 5023-5029.

**التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة أسبابه وسبل علاجه من وجهة
نظر المعلمات بمدينة الرياض**

د . مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ

قسم أصول التربية – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة أسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

د. مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/٠٤/١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٠٩/٠٩/١٤٤٥ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وأسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الرياض. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة وزعت على مجتمع الدراسة، وشملت عينة الدراسة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة الرياض وعددهم (٣١٠) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن أفراد عينة الدراسة مُوافقات بدرجة كبيرة على درجة حدوث التنمر بأبعاده الثلاثة (التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي)، وبمتوسط حسابي عام بالغ (٣,٤١)، ومُوافقات بدرجة كبيرة على أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي عام بالغ (٣,٨١) ومُوافقات تمامًا على سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي عام بالغ (٤,٧١)، وكانت أهم التوصيات: إعادة النظر في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال لتضمينه مهارات لكيفية التعامل مع الطفل مرحلة الطفولة المبكرة المتنمر، وضرورة تحفيز المعلمات بأهميتهن ومسؤولياتهن تجاه علاج التنمر، وعقد دورات تربوية للمعلمات لمناقشة احتياجاتهن التدريبية فيما يتعلق بالتنمر بين أطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: معلمات الروضة – أسباب التنمر – سبل علاج التنمر – رياض الأطفال

Bullying Among Early Childhood Children: Causes and Remedies from the Perspective of Teachers in Riyadh

Dr. Mashael Mohammed AlShaikh

Department of Fundamentals of Education - Faculty Of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to examine the prevalence of bullying among early childhood children, its causes, and remedies from the perspective of early childhood teachers in Riyadh. The researcher employed a descriptive survey methodology using a questionnaire distributed to 310 early childhood teachers in Riyadh. The findings revealed that the participants largely agreed on the prevalence of bullying in its three dimensions (physical, verbal, and social), with an overall mean of 3.41. They also strongly agreed on the causes of bullying among early childhood children, with an overall mean of 3.81. Additionally, they fully agreed on the proposed remedies for addressing bullying, with an overall mean of 4.71. The study recommended revisiting the preschool teacher preparation program to include skills for addressing bullying behaviors among early childhood children. It also emphasized the need to highlight the importance of teachers and their responsibilities in managing bullying. Furthermore, it called for organizing educational workshops for teachers to address their training needs regarding bullying in kindergarten settings.

key words: Kindergarten teachers, causes of bullying, remedies for bullying, kindergarten

المقدمة:

تعدّ مرحلة الطفولة من مراحل نمو الإنسان المهمة جدّاً، فهي أولى المراحل ومن خلالها يتعرف الطفل على ما حوله، وتظهر فيها مشاعره وسلوكياته، وقدراته العقلية، ويمكن للأبوين أن ينشئوا شخصاً ناجحاً ومتفوقاً يخدم مجتمعه وذا شخصية متميزة، إذا ما اعتنوا بالطفل في هذه المرحلة وطوروا من قدراته. وتعد الروضة أحد أهم المؤسسات الاجتماعية المنوط بها رعاية الأطفال اجتماعياً، وتربوياً، وأخلاقياً، وأكاديمياً، كما أنها تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل في بناء الشخصية.

ومن المشكلات التي تحدث في الخفاء والتي تؤثر سلباً على الأطفال ما يسمى بـ (التنمر)، والذي يؤثر على الطفل نفسه وعلى أقرانه في جميع المجالات، ولقد أصبحت هذه الظاهرة أكثر شيوعاً في عصر العولمة، والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والمعلومات الأمر الذي يحتم علينا أن نهتم بهذه الظاهرة لغرض الحد منها (الطويهر، ٢٠٢٠).

والتنمر (الاستقواء) ظاهرة موجهة من طفل إلى آخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلاً وفي هذه الحالة يصبح الخطر أكبر، والنتائج الحالية على الأطفال الضحايا والمستقوين ذات أثر بالغ حيث يعاني الضحايا من الانعزال الاجتماعي (الانسحاب) والرفض والاضطهاد والمضايقة وعدم الأهمية وكذلك الأداء الأكاديمي المنخفض، وكما أن النتائج المستقبلية خطرها كبير؛ حيث يتحول من السلوك بعض الضحايا إلى مستقوين. وأما المستقون فيطورون أنماطاً من السلوك الاجتماعي والإجرامي. (الشلاقي، ٢٠٢٠).

وتعد مشكلة التنمر بما تحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية، أو لفظية، أو اجتماعية من المشكلات التي لها آثار سلبية، سواء على

القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية أو على المجتمع ككل، إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، كما أن العدوان الجسدي مع هؤلاء المتنمرين في مرحلة الطفولة المبكرة يلحق الضرر بالأطفال في أي مستوى تعليمي وخاصة في تلك المرحلة، ويجعل الطفل (ضحية التنمر) مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح (أبو الديار، ٢٠١٢).

ويرى الصديق (٢٠١٧) أن التنمر مظهرٌ من مظاهر السلوك العدواني، حيث يتوافر ثلاثة عناصر وهي:

— النية في الإيذاء: فالمتنمر يعرف أنه يتسبب بالألم الجسدي أو النفسي للضحية.
— عدم التوازن في القوة: فالمتنمر إما أن يكون أكبر أو أقوى أو في وضع أفضل من وضع الضحية.

— يحدث بصفة مستمرة ومتكررة: فالمتنمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به من الزملاء والأصدقاء، مما يجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز.

فإذا كان العدوان ظاهرة سلوكية منتشرة بصفة عامة في جميع المراحل العمرية، ولدى الفئات المختلفة من الأفراد، إلا أنه أكثر انتشار لدى مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث إن هذه الفئة وما ترتبط به من خصائص سيكولوجية تعدُّ في حد ذاتها سبباً في استجابة الطفل إلى العدوانية، فضلاً عن رغبتهم الكبيرة لتحقيق ذاتهم، حيث البيئة الجديدة التي أصبحوا فيها بعد أن كان كل وقتهم مع والديهم في البيت أو خارجه (الزعي، ٢٠١٥).

وذكر الصوفي، والمالكي (٢٠٢٠) أنَّ رجبي (Rigby,2012) يرى أنه عندما يتعرض طفل إلى فعل أو عمل ضار من طفل أكبر وباستمرار، وعندما لا يكون هناك توازن بينهم في القوة نكون أمام حالة استقواء.

ويوصف التنمر بأنه أذى جسدي أو لفظي يقوم به المستقوي تجاه شخص ما أضعف منه، أو أصغر منه، أو أقل شعبية، أو أقل شعوراً بالأمن، من خلال الضرب أو التعنيف أو الطلب منه القيام بأعمال رغم إرادته، أو رفض الشخص وإبعاده عن المجموعة.

والتنمر هو اضطراب غير اجتماعي في سلوك الطفل، يوصف بأنه مزيج من السلوك العدواني، وغير الاجتماعي يتصف بالديمومة والاستمرارية ولا يتضمن فقط سلوك التحدي أو المعارضة، وينتشر هذا السلوك غير السوي في علاقات الطفل مع الأطفال الآخرين، وعادة ما ينتشر عبر البيئة المدرسية أكثر منه في البيت (الصباحين، والقضاة، ٢٠١٣).

ويعد التنمر أحد أشكال السلوك العدواني، وهو من المشكلات الشائعة لدى الأطفال والتي تنمو معهم في سن مبكرة وتستمر حتى المراحل اللاحقة، حيث تؤثر على تفاعلاتهم المستقبلية وتجعلهم يعانون من مظاهر اضطراب انفعالي وسلوكي واضح في مراحل لطفولة المتأخرة والمراهقة والشباب، فقد يمارس الطفل التنمر على أقرانه، أو قد يقع ضحية لتنمر آخرين (الطويهر، ٢٠٢٠).

وتشيع ظاهرة التنمر بين الأطفال في أعمار مبكرة حيث تشير نتائج الدراسات إلى أنها تحدث بنسب أعلى في مرحلة الطفولة المبكرة عنها في السنوات اللاحقة، وتتميز مرحلة الطفولة المبكرة بأنها المرحلة التي تتشكل فيها الشخصية،

وكثيراً ما تؤثر أساليب التعامل مع الطفل وكذلك الخبرات المبكرة لديه على شخصيته فيما بعد (إبراهيم، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة:

إن ظاهرة التنمر منتشرة في كل بلدان العالم، وهي في تزايد مستمر، ولقد ورد في تقارير "اليونيسيف" إلى أنه يعاني ما يزيد عن طالب واحد من كل ثلاثة طلاب من عمر ٥ - ١٥ سنة من تنمر الأقران، وتنخرط عالمياً نسبة مشابهة تقريباً من الطلاب في عراك جسدي، وأقر ٣ من أصل ١٠ طلاب بالتنمر على أقرانهم في (٣٩) من البلدان الصناعية، في عام ٢٠١٧، وتم توثيق أو التحقق من صحة ١٩٣٦ اعتداء على المدارس في جمهورية الكونغو الديمقراطية، و ٢٦ في جنوب السودان، ١٦٧ في الجمهورية السورية، و ٢٠ في تونس، ويعيش حوالي ٧٢٠ مليون طفل في سن الالتحاق بالمدرسة في بلدان لا تحظر العقوبة الجسدية في المدارس حظراً تاماً (الشلاقي، ٢٠٢٠).

وفي دراسة نشرها المركز الوطني للوقاية من التنمر (National Bullying Prevention Center) في الولايات المتحدة، تبين أن واحداً من كل ٥ طلاب في أمريكا يتعرضون للتنمر أثناء الدراسة بما نسبته ٢٠,٢% (NCES, 2019). ويرى البنتان (٢٠١٩) "أن التنمر عند الذكور والإناث، إلا أنه أكثر انتشاراً عند الذكور، أما الإناث فإنهن أكثر عرضةً من غيرهن للوقوع كضحايا لسلوك المتنمرين، كما أن المضايقة اللفظية أكثر أشكال التنمر شيوعاً عند الذكور والإناث على حدٍ سواء، ويمارس الذكور التنمر على كل من الذكور والإناث، في حين تتنمر الأنثى على الأنثى فقط". (ص ١٠٥)

كما أشار تقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف" إلى أن ٢٢% من اليافعين السعوديين في سن ٥ إلى ١٥ سنة صرحوا بتعرضهم للتنمر وعنف الأقران، وذلك في معرض التنبيه إلى خطورة هذه الظاهرة الآخذة في الانتشار في العالم بأسره (United Nations Children's Fund, 2017).

ولقد أبرزت دراسة وطنية حول تجارب الطفولة السيئة وعلاقتها بالأمراض المزمنة في المملكة العربية السعودية أن ٢٩% من البالغين قد تعرضوا لأربعة أنواع فأكثر من تجارب الطفولة السيئة، ويحتل التنمر المرتبة الرابعة من بين ٥٥ منها (وزارة الحرس الوطني، ٢٠٢٠).

وتمثل مرحلة الطفولة التجربة الحياتية الأولى كمرحلة أساسية في مسار بناء الشخصية، وهي تحتوي على جوانب إيجابية كالتحصيل المعرفي و ربط الصداقات، والتدريب على تحمل المسؤولية وتحقيق الاستقلالية؛ ولكنها قد تتحول إلى تجربة مؤلمة، وإلى معاناة قد تستمر آثارها على امتداد بقية مراحل الحياة، ويبدو التعرض للعنف بشكله المادي والرمزي من أبرز عوامل تجربة الطفولة الصعبة، وبات اليوم من المعلوم أن العنف بين الأقران هو الوجه البارز من هذه التجربة ويتجسد بشكل واضح في ظاهرة التنمر بين الأطفال (الشلاقي، ٢٠٢٠).

ويرى الكثير من الباحثين أن التنمر بين الأطفال له تأثير على البناء الاجتماعي والنفسي للمجتمع داخل الروضة، ويؤدي سلوك التنمر إلى ارتفاع معدلات النفور الاجتماعي (عبدالجواد، وعاشور، ٢٠١٥).

وأن التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة ينتج العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للطفل سواء أكان متنمراً أو ضحية للتنمر، ومن ذلك العزلة الاجتماعية، وانخفاض في التحصيل الدراسي (البهاص، ٢٠١٢).

ونتيجة لأهمية موضوع التنمر فقد أقرت المملكة العربية السعودية في عام ٢٠١٩م تنفيذ مشروع بحثي بعنوان: (الدراسة التتبعية لقياس الأثر لبرنامج الوقاية من العنف ضد الأقران في المدارس) بالإضافة إلى تفعيل حملات توعية مصاحبة لها بهدف رفع الوعي لدى منسوبي المدارس من الطلبة والطالبات وأولياء الأمور بظاهرة التنمر، وإشراكهم في عملية التصدي للسلوك المعادي سواء في الإبلاغ أو التدخلات السليمة ضمن نطاق المدرسة وخارجها (وزارة الحرس الوطني، ٢٠٢٠).

والروضة مؤسسة اجتماعية تؤدي وظائف تربوية وتعليمية، وتقوم إلى جانب ذلك بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال، إذ تعد مرحلة الطفولة المبكرة البيئة التعليمية الخصبة، حيث تحتضن أطفالاً متقاربين في السن، مختلفين من حيث النمو الاجتماعي، ومن حيث الخصوصيات النفسية الفردية، ويستوعب الطفل في هذه البيئة، فضلاً عن المعارف والمعلومات؛ جانباً كبيراً من القيم والمعايير الثقافية، كما أنه يعيش في هذا الإطار تجربته الاجتماعية الأولى بعد مغادرته لمحيطة الأسري الضيق، مما قد يساعد في تبنيه لسلوكيات سلبية من مجموعة الرفاق الجدد في الروضة تستوجب الملاحظة من المعلمة.

ولكون الباحثة لها تجربة سابقة في التعليم بمرحلة رياض الأطفال، والعمل في الإشراف التربوي والإداري في تلك المرحلة، ثم التخصص الأكاديمي الدقيق فيه؛ فمن هذه المنطلقات اختارت الباحثة أن تدرس هذه الظاهرة من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة في مدينة الرياض، بهدف تشخيص هذه الظاهرة، وأسبابها، ومدى انتشارها وأماطها وسمات المعنيين بها من الأطفال المرتكبين للتنمر، والأطفال الضحايا الذين يتعرضون للإيذاء والعنف المادي والرمزي، وإيجاد العلاج لها.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق تم صياغة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

"ما درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وما أسبابه، وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟"، ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟
- ما أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟
- ما سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من:

- درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.
- التعرف على أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.
- اقتراح سبل لعلاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى: أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية، وهما على النحو التالي:
أولاً: الأهمية النظرية:

- قد تساهم الدراسة الحالية في التعرف على حالات التنمر لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مما يساعد الباحثين في إيجاد طرق أكثر فاعلية للتخلص من هذه الحالات.
 - يمثل الاهتمام بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والتعرف عليهم ورعايتهم في الصغر، والحفاظ عليهم وتوفير البيئة الحرة والإمكانيات المتميزة لهم أهمية كبيرة لكل أفراد المجتمع.
 - توفير المزيد من المعلومات عن السلوك التنمري وخصوصاً لدى أطفال الطفولة المبكرة.
- ثانياً: الأهمية التطبيقية :
- مساعدة معلمات رياض الأطفال في كيفية التخلص من التنمر لدى الطفل أو تقليله.
 - قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها مساعدة المعلمات في وضع الخطط والبرامج التي من شأنها معالجة السلوك التنمري.
 - قد تفيد أولياء الأمور في إيجاد طرق جديدة للتعامل مع أبنائهم لتخفيف التنمر لديهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: دراسة وتحليل واقع التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة أسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.
- الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة على عينة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تمّ إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التنمر: هو إيقاع الأذى الجسدي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر على طالب آخر أضعف منه، أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر (Jaana, et al., 2011).

وعرّفه عبد العال (٢٠١٦) أنه الفعل أو السلوك الذي يسبقه نية مُبَيَّته وقصد مُتعمد بإيقاع الأذى والضرر بآخر "الضحية" بهدف إخضاعه قسراً أو جبراً في إطار علاقة غير متكافئة، ينجم عنها أضرار جسمية ونفسية" لفظية وغير لفظية "بطريقة متعمدة في مواقف تقتضي القوة والسيطرة على هذا الآخر.

وعرّفه سالم (٢٠١٢) "أنه كل فعل غير مقبول اجتماعياً يقوم به طفل ما يشعر بأنه أقوى، أو أكبر حجماً، أو أكثر تحكماً، أو أكثر سلطة من طفل آخر أضعف منه، ولدى الشخص الأقوى رغبة مُلحة في إلحاق الأذى والألم بشكل متكرر تجاه الطفل الأضعف، وبنية مُبَيَّته للإيذاء، يعتبر تنمراً، ونتيجة ذلك يحدث شعور بالشهرة والشعبية والتقبل والسيطرة والهيمنة بين أقرانه" (ص ٣).

وترى الباحثة أن هذه التعريفات للتنمر متشابهة في المعنى إلا أن كل واحد منها يضيف جانباً من الجوانب السلبية للتنمر، أو يذكر أثراً من آثاره الاجتماعية والسلوكية.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي حصلت عليها الدراسة والتي تعبر عن ظاهرة موجهة من طفل إلى آخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلاً وفي هذه الحالة يصبح الخطر أكبر في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

مرحلة الطفولة المبكرة: المرحلة العمرية التي تمتد منذ بداية السنة الثالثة من عُمر الطفل، إلى نهاية السنة الخامسة من عُمره، أو هي: المرحلة بين عُمر السنتين، والست سنوات، أو هي: المرحلة التي تمتد منذ نهاية مرحلة الرضاعة، حتى مرحلة دخول المدرسة، ومنهم من يُسمّيها مرحلة ما قبل المدرسة (الطوبهر، ٢٠٢٠).

التعريف الإجرائي: مرحلة أساسية للطفل يكتسب من خلالها بعض الخبرات وتساعد على النمو وتهيئ له فرصة المشاركة الاجتماعية بدون تعرضه للتنمر أو الاستقواء والتي تساهم في تنشئته وتطبيعته اجتماعياً ليكون عضواً ناجحاً في مستقبل حياته.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة:

يعتبر التنمر أحد المشكلات التي تحدث في الخفاء، والتي تؤثر على الأطفال بشكل عام، وتؤثر على الطفل نفسه في جميع المجالات وعلى زملائه، ومن ثم على نظام الروضة بشكل كامل، وهو الأمر الذي يحتم على المتخصصين والباحثين والمربين وأولياء الأمور الاهتمام بهذه الظاهرة، والتي لا يتواجد لها الكثير من

الأساليب والطرائق العلاجية في الدراسات والأبحاث العربية (الصباحين، والقضاة، ٢٠١٣).

فالتنمر سلوك سلبي متكرر ويتجه نحو طفلٍ دون الآخر، ولا يوجد تكافؤ ومساواة في القوة الجسمية بين كل من المتنمر والضحية عادةً، فالضحية دائماً ما يكون ضعيف وليس لديه القدرة على أن يقاوم المتنمر، وهنا يفخر المتنمر بقوته وسلطته، فيقوم بفرض تلك القوة على ضحاياه وقت ما شاء (الزعيبي، ٢٠١٥).

خصائصه سلوك التنمر ونسبة انتشاره عالمياً ومحلياً:

ذكر أبو الفتوح (٢٠١٦) أن هناك خصائص عديدة لسلوك التنمر المدرسي منها: أن المتنمر يكون تفكيره مشوه؛ فهو يميل دائماً إلى افتراض أن الآخرين لديهم نوايا عدوانية تجاهه، وأن المتنمرين عادة قلقون، وغالباً هم الأكبر سناً في المدرسة، وقليلوا التعاطف مع زملائهم، ولديهم سلوك عدواني مع معلميه، ورغبة عارمة في السيطرة على الآخرين، وبشكل عام المتنمر لديه حاجة قوية للسلطة والسيادة والهيمنة.

ويرى الصباحين، والقضاة (٢٠١٣) "أن ظاهرة التنمر المدرسي تتزايد بشكل مستمر رغم التوعية بمخاطر هذه الظاهرة والتصدي لها على مستويات المدرسة والمجتمع بشكل عام، فهناك طالب من كل سبعة طلاب هو متنمر أو ضحية للتنمر" (ص٦).

وأشار أبو غزالة (٢٠١٦) إلى أن مشكلة التنمر المدرسي تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل إهمال الوالدين، وإهمال المدرسة والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين الذين غاب دورهم كمياً في هذا الشأن.

وتشير النسب العالمية إلى ارتفاع نسبة انتشار سلوك التنمر بين طلاب المدارس حيث ارتفعت النسبة خلال العشر سنوات الأخيرة من ٣% إلى ٢٠%، بل إن هناك مجتمعات أخرى وصلت فيها النسبة إلى ٣٠% مثل أيرلندا، وفي أستراليا وصلت النسبة إلى درجة كبيرة جداً حيث أصبح هناك طالب من بين كل ستة طلاب يمارس سلوك المشاغبة مرة أسبوعياً على الأقل (علوان، ٢٠١٦).

كما تشير إحصائيات المعهد القومي للأطفال والتنمية البشرية في الولايات المتحدة، إلى أن أكثر من مليون طالب من طلاب المدارس قد تورطوا في ممارسة سلوك التنمر سواء كانوا متنمرين أو ضحايا، كما أن أكثر من مائة وستين ألف تلميذ يهربون من المدارس خوفاً من تنمر الآخرين، كما أن ثلث الطلاب من سن (١١-١٨) سنة قد واجهوا بعضاً من أشكال التنمر أثناء وجودهم في المدرسة (Hillsberg & Spak, 2016).

وبحسب دراسة أعدها مركز الملك عبد الله للأبحاث، تشير الإحصاءات إلى أن نسبة التنمر تبلغ ٤٧% عند الأطفال، و ٢٥% عند المراهقين (وزارة الحرس الوطني، ٢٠٢٠).

مظاهر التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة:

يتسم الأطفال الذين يمارسون التنمر بمجموعة من السمات الشخصية والسلوكية والنفسية، ومنها الرغبة والسعي لإثبات الذات، ويتمتعون بالقوة البدنية التي تفوق ضحاياهم، ويواجهون صعوبة في تطبيق القوانين، ويظهرون قوتهم أمام الآخرين، ولعل مجموعة هذه الصفات توضح انخفاض مستويات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال المتنمرين، حيث يشير الذكاء الانفعالي إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالاته النفسية للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال لكي يساعده على التفكير

والفهم ومعرفة انفعال الآخرين (الجبالي، ٢٠١٦).

ويرى بھاتيا (Bhatia، 2023) أن الأدلة تشير إلى أن التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط بارتفاع احتمالات الإصابة بمشاكل الصحة العقلية؛ ولذلك، فإن التحديد المبكر والتدخل في الوقت المناسب أمر بالغ الأهمية.

صور وأنماط التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة:

للتنمر صور وأشكال متعددة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- التنمر الجسدي: ويتمثل في الضرب، والركل، والبصق، والدفع، والاستيلاء على المتعلقةات الشخصية، والتتبع بهدف شن هجوم.
- التنمر اللفظي: ويتمثل في التعنيف، والإغاظه، والتنازب بالألقاب، وتوجيه التهديدات، والصراخ أو إذلال الآخرين، أو توجيه الانتقادات ونشر الشائعات.
- التنمر الاجتماعي: ويتضمن منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر الشائعات عنهم أو الاستبعاد، والعزلة الاجتماعية. (قطامي، ٢٠١٣)
- "التنمر الانفعالي: والذي يهدف المتنمر فيه إلى التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها وذلك من خلال التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق بطريقة عدوانية، والعبوس والازدراء، والضحك بصوت منخفض". (عبدالجواد، ٢٠١٥، ص ٤٥).
- التنمر العنصري: ويتضمن الإيماءات والتلميحات، والقذف أو السب للآخرين بصورة متعمدة في نسبهم ودياناتهم، والوضع الاجتماعي (Smith, 2015).

ويرى سالميفالي (Salmivalli, 2010) أنه في أغلب الأحيان يأتي التنمر في صورة إساءة لفظية واستهزاء من الشخص المستهدف أمام العامة، ولكن يوجد هناك أشكال أخرى عديدة للتنمر وغالباً ما يتعرض الأشخاص المستهدفين للتنمر بأكثر من طريقة، إذ إن التنمر لا يقتصر فقط على الاعتداءات الفردية، بل يتعدى ذلك إلى الاعتداء بشكل جماعي.

الآثار الناجمة عن التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة:

يرى عبدالجواد، وعاشور (٢٠١٥) أن للتنمر بين الأطفال تأثيراً على البناء الاجتماعي والنفسي للمجتمع داخل الروضة، بجانب إلحاق الأذى بالطفل في أي مرحلة تعليمية، كذلك شعور الضحية بأنه غير مرغوب فيه في المجتمع، ومرفوض من قبل المحيطين به، وبالنسبة للمتنمر قد يتعرض للحرمان أو للطرد من المدرسة، كذلك يظهر قصوراً في الاستفادة من البرامج التعليمية التي تقدم له، كما أنه ينخرط مستقبلاً في أعمال إجرامية خطيرة، كما يؤدي سلوك التنمر إلى ارتفاع معدلات النفور الاجتماعي.

وأشار البهاص (٢٠١٢) إلى أن التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة ينتج العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للطفل سواء أكان متنمراً أو ضحية للتنمر، وأن التنمر في الروضة مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على التلاميذ، فعندما يقع الطالب ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف، والعزلة الاجتماعية، وقصور في تقديرات الذات، والغياب من المدرسة، وانخفاض في التحصيل الدراسي.

عوامل وآثار مشكلة التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة:

يرى عكاشة (٢٠١٤) أن هناك مجموعة من العوامل البيئية تسهم في تطوير السلوك المتنمر وهي:

- السلوكيات العدوانية في المنزل: إذ يميل الطفل إلى تقليد هذه السلوكيات، كما أن مشاهدة البالغين وهم يتنمرون على بعضهم بعضاً يعطي الأطفال الفرصة لكي يصبحوا المتنمرين.
- النظرة السلبية الدائمة: شعور المتنمرين بأن العالم حولهم سلبي، لذلك فإنهم يقومون بسلوكيات سلبية، ليشعروا بالأهمية.
- الرقابة غير الكافية على الأطفال والمراهقين: حيث إنهم بحاجة إلى فهم أن سلوك التنمر غير مقبول.
- العقاب: عندما يعاقب الأهل أو الكبار طفلاً عدوانياً، فإنه يتعلم استخدام سلوك التنمر للحصول على ما يريد من الآخرين الذين يشعر بضعفهم.
- وأشار الشهري (٢٠١٣) إلى أن هناك عوامل وآثار لمشكلة التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة هي:

- **عوامل شخصية:** هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفاً طائشاً أو سلوكاً يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل.
- **عوامل بيئية:** قد يرى المجتمع أن سلوك التنمر سلوك عابر وغير مهم، ولذلك فإن الطلبة المتنمرين يمرون من غير تدقيق أو حساب على سلوكهم، وأحياناً يتم تعزيز المتنمر على سلوكه.

ويرى سويت وآخرون (Swit, et al. 2023) أن فهم العوامل الاجتماعية والعاطفية والمعرفة التي تحفز السلوك الدفاعي في مرحلة الطفولة المبكرة له

تطبيقات مهمة؛ مثل أن يلعب المدافعون دوراً مهماً في منع سلوك التنمر وبالتالي فإن الاستكشاف الإضافي للعوامل التي تساهم في التنبؤ لسلوك الدفاع من شأنه أن يزيد من فهمنا للمهارات التي ينبغي تعزيزها في برامج التدخل والوقاية من التنمر.

— **عوامل مرتبطة بالروضة:** وتشمل السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلمة وعلاقتها بالأطفال، والعقاب.

— **عوامل مرتبطة بالمنزل:** قد يرى البعض أن العنف المنزلي، أو العنف الموجه من الوالدين للأبناء، من أسباب التنمر، ويرى آخرون أن ذلك يدخل ضمن التهذيب والتأديب الذي يمارسه الكبار في تربيتهم للأطفال، إلا أن بعض أنواع التأديب تعتبر من أشكال العنف ضد الأطفال (الطويهر، ٢٠٢٠).

ويرى القحطاني (٢٠١٨) أن استخدام الوالدين للضرب كوسيلة للتأديب يكون لدى الأطفال اتجاهات سلبية تجاه والديه، أو أي شخص وجه له الإساءة الجسدية، مما يجعله يقوم بالعنف ناحية الآخرين.

ويتضح للباحثة أن سلوك التنمر له الكثير من الآثار السلبية التي تقع على الضحية، وقد تسبب له الكثير من المشكلات النفسية، مثل الخوف والتسرب من المدرسة وانخفاض المستوى الدراسي.

عناصر سلوك التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة:

ذكر عبدالعظيم (٢٠١٧) أن سلوك التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة يتكون من ثلاثة أطراف وهم: (المتنمر، ضحايا التنمر، المشاهدون لمواقف التنمر):

— المتنمرون: هم المشترك الأول والأساسي في موقف التنمر في الروضة، فهم الذين يفكرون ويبعثون النية لإيذاء الضحية.

— ضحايا التنمر: هم المشترك الثاني في موقف التنمر في الروضة، فلا يوجد تنمر دون ضحايا، فهم الأشخاص الذين يقوم المتنمرون بممارسة أفعال سلبية عليهم دون وجه حق.

ويعرف جرادات (٢٠١٨) ضحايا التنمر بأنهم أولئك الأفراد الذين يمارس عليهم التنمر ويكونون ضحايا للآخرين في المدرسة ممن هم أكبر حجماً أو سناً، وفي الوقت نفسه يمارسون التنمر على من هم أصغر حجماً وسناً. وضحايا التنمر على قسمين:

— **الضحايا السليبيون:** ويتميز هؤلاء الأطفال بأنهم غير آمنين وقلقون ونظرتهم لذواتهم سلبية، ولديهم شعور بالخجل وعدم الجاذبية، والعزلة النسبية، وليس لديهم أصدقاء ولديهم اتجاهات سلبية نحو العنف.

— **الضحايا المستفزون:** الذين يسلكون طرقاً مزعجة ومهيجة بسبب عدم قدرتهم على التركيز بوصفهم قلقين وعدائين، وذوي حركة زائدة، وعادة ما يتصف هؤلاء الأطفال بضعف في المهارات الاجتماعية، فهم صغار القامة وضعاف البنية الجسدية، ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم (الصبيحين، ٢٠١٧).

— "المشاهدون: وهم المتفرجون، فهم المشترك الثالث في موقف التنمر المدرسي، فعندما يحدث التنمر يتفاعل المتنمر مع الضحية ويبقي المتفرج على هذا الموقف" (عبد العظيم، ٢٠٠٧، ص ٧٧).

معايير التنمر في الروضة (كيفية تعرف المعلمات أن الطفل معرض للتنمر):

حدد ريجبي (Rigby 2013) مجموعة من المعايير التي يتسم بها سلوك الطفل المتنمر في الروضة وهي: الرغبة في الإيذاء (السلوك المؤذي)، اختلال القوى،

التكرار، سوء استخدام القوة، الإحساس بالسعادة من قبل المتنمر، وبالاضطهاد من قبل الضحية، ووضع (المجلس الدولي لشئون التعليم بولاية ميتشجان الأمريكية) مجموعة من المعايير للسلوك حتى يمكن وصفه بالتنمر هي كالآتي:

- سلوك يمكن وصفه بأنه مخيف، أو عدواني.
- يسبب الضرر الجسدي، أو الألم الجذاني.
- يؤثر سلباً على قدرة الطالب على المشاركة أو الاستفادة من البرامج التعليمية نتيجة خوف من أذى جسدي.

ومن ذلك يتضح وجود كثير من الأضرار على الأطفال المعرضين للتنمر، من انعزال اجتماعي ورفض واضطهاد وعدم الأهمية ومضايقة.

سبل علاج مشكلة التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة:

- يمكن تلخيص سبل علاج مشكلة التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة بما يلي:
- الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والروضة والمجتمع، والعناية بمجالات النشاط التي تحقق أهداف التربية الاجتماعية عن طريق الإرشاد النفسي.
 - إشراك الأطفال في النشاط الاجتماعي الذي يتلاءم وميولهم.
 - رعاية النمو الانفعالي السوي وتعزيزه وتفهم سلوك الطفل وإشعاره بالتقبل والتقدير.
 - اجتناب المعلمات للأساليب العقابية غير التربوية (كالعقاب البدني أو السخرية أو الاستهزاء).
 - تهيئة الجو النفسي المدرسي الخالي من المشكلات والمعوقات الدراسية من خلال أسرة الروضة من والمديرة والمعلمات (الصباحين، والقضاة، ٢٠١٣).

ويتضح للباحثة أن هذه السبل تشترك فيها الأسرة والروضة والمجتمع، وأن العلاج لهذه الظاهرة يجب أن يكون علاجاً تكاملياً مترابطاً بين جميع المؤسسات.

الاتجاهات النظرية المفسرة للتنمر في المرحلة المبكرة:

ذكر الزعبي (٢٠١٥) أن العديد من النظريات عملت على تفسير أهم العوامل التي أدت إلى انتشار ظاهرة التنمر المدرسي، حيث إن العوامل تكمن في التغيرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية، والتي لها علاقة بظهور العنف والتمييز بكل صوره، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع، ومدى تأثير الوسائل الإعلامية على المراهقين في جميع المراحل المتوسطة والثانوية، وازدياد حالات الفقر، وعدم قدرة أسر الطلبة المتنمرين على التحكم في سلوكياتهم.

وترى الباحثة أن من العوامل التي تؤدي إلى زيادة الاهتمام بظاهرة التنمر المدرسي وتطور الأبحاث حول تلك الظاهرة، ما سجل من آثار خطيرة على الضحية (المتنمر ضده) تتمثل في: الانتحار أو التفكير فيه، كما أن وعي وفهم الأسر بالظاهرة وضغطهم على المدارس لمنع حدوثه، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بخطره وآثاره، أدى إلى دراسة سلوك التنمر، وبالتالي ظهور العديد من النظريات المفسرة لهذا السلوك، وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي تناولت التنمر:

— **نظرية التحليل النفسي:** ترى هذه النظرية أن الأطفال يلجئون إلى التنمر بناءً على النزعة العدائية التي تزداد لديهم أكثر من أقرانهم غير العدوانيين، فالنزعة العدائية التي تزداد لدى الأطفال المتنمرين وتوجه سلوكهم قد ترد إلى أسباب مختلفة مثل: الحرمان الوالدي، أو العنف الأسري، أو التجاهل من المعلمة والآخرين، فتنشأ النزعة العدائية ويتوجه بالتنمر نحو الآخرين (الطويهر، ٢٠٢٠).

— **النظرية السلوكية:** أن المتنمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به من الزملاء والأصدقاء، وإحرازه درجة النجومية بين زملائه مما يجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن إحراز المتنمر لما يريد يمثل تعزيزاً، وهذا يدفعه لإنشاء وبناء مواقف تنميه والاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه (بهنساوي، ٢٠١٥).

— **النظرية التطورية:** تعتمد هذه النظرية على فهم نمو الطفل، وتشير إلى أن التنمر يبدأ في مراحل الطفولة المبكرة عندما يتولى الأفراد الدفاع عن أنفسهم على حساب الآخرين من أجل فرض سيطرتهم الاجتماعية، كما يميل الأفراد في البداية لتلقيق المشاكل مع الآخرين، بهدف تخويفهم بشكل خاص (صالح، ٢٠١٨).

— **النظرية الفسيولوجية:** يعتبر ممثلو الاتجاه الفسيولوجي أن سلوك التنمر يظهر أكثر لدى الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (تلف الدماغ)، ويعتقد فريق آخر أن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستوستيرون، حيث وجدت الدراسات أن كلما ازدادت نسبة هذا الهرمون في الدم، ازدادت نسبة السلوك العدواني (صالح، ٢٠١٨).

— **نظرية التصورات الاجتماعية representation:** هي عملية إعادة بناء الواقع الذي يعيش فيه الطفل المتنمر حتى يتم إدراك الموضوع المتصور بتكثيف؛ ومن خلاله يتمكن الأخصائي النفسي في علاجه المعرفي السلوكي إلى تغيير التمثيلات السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية لدى المتنمر.

ويشير (فياض، ٢٠٢٣) إلى أن علماء النفس الاجتماعيين يرون بأنّ التصوّرات الاجتماعيّة من صنع الفرد، ولكنّها مكتسبةٌ ومتقاسمةٌ أيضاً مع

الجماعة، لكن الجماعة في تصوّر موسكوفيتشي ليست هي المجتمع الأصلي، وإنما هي الجماعات الصغيرة التي ينتمي إليها الأفراد.

— **النظرية المعرفية:** تشير هذه النظرية إلى أن سلوك العدوان والتنمر يتكون لدى الطفل إذا ما تعرض إلى نقص في المعلومات التي يحتاج إليها، وهذا النقص في المعلومات حول قضية ما يثير لديه نوعاً من القلق وعدم التوازن، وللخلاص من هذا التوتر والقلق قد يلجأ الطفل إلى البحث والتنقيب في البيئة المحيطة لإيجاد جواب لتلك القضية (القحطاني، ٢٠١٨).

وتبني الباحثة في الدراسة الحالية النظرية المعرفية ونظريات التصورات الاجتماعية **representation** ، فتري أن نقص بعض المعلومات وعدم إيصالها للطلاب بمرحلة الطفولة المبكرة يجعل الطفل يتبنى أفكاراً لا عقلانية، فيشعر بالنقص والعجز، فيلجأ إلى التنمر بأقرانه من أجل تحقيق ذاته والسيطرة على الآخرين، كما أن تأثير مجموعة الرفاق وتشجيعهم على التنمر، أو الممارسات السلبية لدى العائلة قد تكسب طفل الروضة سلوكاً تنمرياً يحتاج معه الطفل إلى إعادة بنائه والتخلص من السلوكيات السلبية لديه.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ليونارد جويل، وهاريس (Leonard Joel, & Harris,)

(2015) إلى معرفة فعالية التدخل المبكر لمكافحة التنمر على طلاب المدارس الابتدائية، وتناولت الدراسة فعالية البرنامج في زيادة المعرفة والمواقف الاجتماعية الإيجابية تجاه التنمر من خلال فحص الاتجاهات في معرفة الطلاب ومواقفهم قبل وبعد عرض التدخل. تم استخدام النظرية المعرفية الاجتماعية لتوفير إطار نظري للتعامل مع هذا السؤال. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت

عينة الدراسة من (١٧٥) تلميذا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وأسفرت النتائج عن فعالية التدخل حيث تقل عدد الضحايا إذا كان لديهم معرفة مسبقة عن سبل التعامل مع التنمر، إضافة إلى أن التنمر في تلك المرحلة كان امتداداً للتنمر في مرحلة الروضة.

هدفت دراسة عبدالعال (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية على مقياس التنمر المدرسي ودرجاتهم على المناخ المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذة وتلميذ بالصف الثاني الإعدادي بالمدارس الخاصة والحكومية بالإدارة التعليمية بالوراق التابعة لمحافظة الجيزة، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر المدرسي، مقياس المناخ المدرسي. وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بسلوك التنمر المدرسي من خلال المناخ المدرسي، توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث مقياس التنمر المدرسي لصالح الذكور، كما توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب المدارس (الحكومية - الخاصة)، على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده لصالح المدارس الحكومية.

هدفت دراسة ساراتشو أوليفيا (Saracho Olivia, 2016) إلى تقديم أدلة تجريبية حالية حول طبيعة وجهة مميزة من التنمر بين أطفال ما قبل المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، إنها تحدد مفهوم البلطجة والتسلط في المدارس التقليدية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتصف السياق الاجتماعي لتنمر الأطفال الصغار، وتميز بين الفتوات والضحايا في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتناقش تفسيرات الأطفال الصغار عن البلطجة، وتصف وظائف الأطفال الصغار في البلطجة، ويوفر الأساس المنطقي الاستخدام برامج الوقاية من الفتوة للأطفال الصغار، حيث أظهرت الدراسة وجود اختلافات فردية واسعة بين خصائص

الفتوات، وأن السياق الاجتماعي أو البيئة المدرسية تؤثر في كل من معدلات البلطجة وإيذاء الأقران وكذلك فعالية التدخلات الوقائية، وجدت البرامج التي تكون فعالة في منع البلطجة والإيذاء الأقران في المدرسة وتوفر برامج الوقاية المحددة في هذه الدراسات استراتيجيات تعزز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية وبيئة تعلم إيجابية.

هدفت دراسة غريب (٢٠١٧) إلى التعرف على بعض خصائص الشخصية وأنماط العلاقات الأسرية التي تسهم في تشكيل سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ من تلاميذ المرحلة الإعدادية الذكور، بمتوسط عمري (١٣,٢) مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين (مجموعة المتنمرين، مجموعة ضحايا التنمر)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التنمر المدرسي ، مقياس العلاقات الأسرية والتطابق، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين سلوك التنمر وكل من العصاوية والصراع الأسري لدى مجموعة المتنمرين وعلاقة ارتباطية دالة وسالبة بين سلوك التنمر وكل من الانبساط والتماسك الأسري لدى مجموعة المتنمرين، وعلاقة ارتباطية دالة وسالبة بين سلوك التنمر وكل من الانبساط والكذب لدى مجموعة ضحايا التنمر، وكان المتنمرين أكثر عصاوية من ضحايا التنمر، وضحايا التنمر أكثر في التماسك الأسري من المتنمرين.

هدفت دراسة جونسون (JOHNSON, 2016) إلى تقييم معدلات

انتشار التنمر بين الشباب الصغير في شمال الميسيسيبي بالولايات المتحدة الأمريكية؛ واشتملت عينة الدراسة (٧٣٥) طالبًا بالمرحلة الثانوية؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي العلائقي القائم على مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس قلق واكتئاب الأطفال المنقح واستبانة الوحدة واستبانة تجارب الأطفال الاجتماعية ومقياس سلوكيات استخدام الأنترنت كأدوات للدراسة؛ وبينت نتائج الدراسة أن

ظاهرة التنمر الإلكتروني منتشرة بشكل مرتفع للغاية؛ وأن التنمر الإلكتروني مرتبط بدرجة عالية بالضغط العاطفي؛ كما اتضح أن التنمر الإلكتروني إنما هو أحد الفروع المتميزة النابعة من التنمر التقليدي في الأساس.

هدفت دراسة فالشو، وآخرون (Vlachou et al, 2017) إلى معرفة معدل انتشار أشكال سلوك التنمر في مرحلة رياض الأطفال باليونان، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٧ طفل، تتراوح أعمارهم ما بين (٦-٤) سنوات (٨٨) من الإناث، و٧ ذكور، وثمانية معلمين، وتم استخدام ترشيح المعلمين، وملاحظة المراقبين، وترشيح الأطفال، وذلك عن طريق صور توضح أشكال التنمر. وكانت أهم النتائج: أن ترشيحات الأطفال متفقة بشكل معتدل مع ترشيحات المعلمين، ما عدا في نشر الشائعات كان هناك اختلاف واضح بين ترشيح المعلمين والأطفال. وفق ترشيحات المعلمين فقد بلغت نسبة انتشار أشكال التنمر بشكل عام بين (المتنمرين، الضحايا، المتنمرين الضحايا الآتي: التنمر اللفظي (٣١,٤%)، التنمر الجسدي (٢٩,٤%) الاستبعاد الاجتماعي (٣٩%) نشر الشائعات (٠,٢%).

وهدفت دراسة همفري لورا (Humphrey Laura, 2018) إلى تحديد ما إذا كانت يحدث التنمر في الفئة العمرية لمرحلة ما قبل المدرسة، وإذا كان الأمر كذلك، فما الذي يجري فعله حيال ذلك. وأجريت المقابلات الشخصية ومجموعات التركيز مع سبعة مدرسين في مرحلة ما قبل المدرسة. من خلال هذه المقابلات، تم تحديد أن التنمر يحدث في وقت مبكر من مرحلة ما قبل المدرسة وأنه لا يوجد منهج أو اتساق في كيفية التعامل معها من مركز إلى مركز أو حتى معلم إلى معلم. توصلت النتائج إلى حاجة إلى كل من مناهج منع التنمر وتطوير اللغة في الحضانات. تداعيات أخرى هي أن المعلمين صرحوا أنهم يحتاجون اجتماعيا على وجه التحديد،

أنه ليس مشكلة فقط بمجرد التحاق الأطفال بالمدرسة ولكن أيضا في سنوات ما قبل المدرسة هناك حاجة واضحة إلى منهج قياسي أكثر في الفصول ومراكز إعادة المدرسة، وأخيراً خُص هذا البحث إلى أن تكون الفصول الدراسية والأخصائيون الاجتماعيون قادرين على المساعدة.

هدفت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده السبعة والتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة الفروق بين التلاميذ (مرتفعي - منخفضي) الذكاء الأخلاقي في التنمر، والتعرف على أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وشملت عينة الدراسة (١١٦) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٥) عاما تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرسة أبو حماد الإعدادية الجديدة، ومدرسة السادات الإعدادية بنين للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، واستخدمت مقياس الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومقياس التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج الوصفي وأسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر، وأن التنمر سلوك ممتد من مرحلة الطفولة.

هدفت دراسة البنتان (٢٠١٩) إلى التعرف على العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، وذلك من خلال تحديد العوامل الاجتماعية التي تدفع بعض تلاميذ المرحلة المتوسطة لممارسة سلوك التنمر، والتوصل إلى تصور مقترح لدور المرشد الطلابي في الحد من العوامل الاجتماعية التي تقود بعض التلاميذ لممارسة سلوك التنمر، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) تلميذ، للعام الدراسي ١٤٣٨هـ / ١٤٣٩هـ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

المعتمد على المسح الاجتماعي الشامل، وتم بناء مقياس العوامل الاجتماعية باستخدام أداة العوامل الاجتماعية، وقد توصلت النتائج إلى أن متوسط تقديرات التلاميذ المتنمرين من المرحلة الدراسية المتوسطة في منطقة حائل والمتعلقة بالعوامل الاجتماعية المؤدية إلى ممارسة تلاميذ المرحلة المتوسطة لسلوك التنمر وبدرجة تقدير متوسطة، كما كشفت نتائج الدراسة عن توافر العوامل الاجتماعية المؤدية إلى ممارسة تلاميذ الصف الثاني متوسط لسلوك التنمر وكانت أكثر من تلاميذ الصف الأول مما يعني أن التنمر يزداد في كل مرحلة تعليمية.

هدفت دراسة الطويهر (٢٠٢٠) إلى التعرف على أسباب التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، والتعرف على آثار التنمر على الضحايا من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، والتعرف على الطرق والأساليب التي تتبعها معلمة رياض الأطفال في تهذيب الأطفال الذين لديهم تنمر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة معلمات الروضات في مدينة الرياض وعددهم (١٤١) معلمة. واستخدمت الاستبانة للمعلمات وكانت أهم النتائج: أن متوسط الموافقة العام على أسباب التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض قد بلغ (٣,٥٥) درجة من ٥، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة. وأن متوسط الموافقة العام على آثار التنمر على الضحايا من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض قد بلغ (٣,٨٣) درجة من ٥، والتي تشير إلى خيار (موافق).

هدفت دراسة غريسبا وآخرون (García et al, 2023) إلى دراسة قضية عدوان الأقران والإيذاء في مرحلة الطفولة المبكرة، مع التركيز على استراتيجيات السلوك الاجتماعي المرتبطة بها (العدوانية، الإيجابية، الهيمنة، وانعدام الأمن

الاجتماعي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشاركت في الدراسة عينة مكونة من (٢٢٧) طفلاً (٥٨,١% فتيات، العدد = ١٣٢) تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٧ سنوات (الذكور = ٥,٦١؛ الانحراف المعياري = ١,٠٣)، وقد تم تحليل تقارير المعلمين وترشيحات الأقران من الاعتداء الجسدي واللفظي والإيذاء، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين العدوانية وانعدام الأمن وترشيح أقرانهم كمعتدين جسدياً ولفظياً. وتم العثور على اختلافات بين الأولاد والبنات في الاعتداء اللفظي والإيذاء، وساهمت الدراسة في فهم أفضل لظهور عدوان الأقران والإيذاء فيما يتعلق بالعمليات الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة ولها آثار على منع ظهور التنمر لاحقاً.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة التنمر أنها تناولت أهدافاً متنوعة في بيانها وتناولها لمشكلة التنمر والتي تمثل أوجه اختلاف من حيث الهدف من الدراسة حيث هدفت تلك الدراسات إلى تناول وموضوع التنمر من نقاط مختلفة، في حين أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وأسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، كما تبين أن الدراسة الحالية اختلفت مع جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف والعينة، واتفقت مع أغلب الدراسات من حيث المنهج والاداة وهي الاستبانة والمنهج الوصفي من حيث الاستخدام، كما اتفقت مع دراسة غريسيا وآخرين (García et al, 2023) ودراسة غريب (٢٠١٧) في تبني نظرية التصورات الاجتماعية representation وتأثير الأقران في الروضة في إكساب سلوك التنمر، وأن أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت التنمر بين أطفال

مرحلة الطفولة المبكرة أسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، وهو ما لم تتناوله لدراسات السابقة من قبل في حدود علم الباحثة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عدة فوائد يمكن إجمالها فيما يلي:

- وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري للدراسة الحالية.
 - البحث عن الإضافة في الدراسات السابقة وتجنب تكرار ما ورد فيها.
 - تصميم وبناء أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها.
 - الأساليب الإحصائية وطرق التحليل المناسبة.
 - تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
 - الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات.
 - الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها الباحثة في مادتها العلمية.
- منهجية الدراسة واجراءاتها:**

منهج الدراسة: انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها؛ اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة في الإجابة عن أسئلته، وهو: المنهج الوصفي "المسحي"؛ وذلك لتعرف على درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وأسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة: جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٢١٣٢) معلمة، بحسب آخر إحصائية (إدارة التعليم بمنطقة الرياض، إحصائية غير منشورة، ١٤٤٥هـ).

عينة الدراسة: استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية البسيطة لتحديد أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت العينة (٣١٠) معلمة، بنسبة (١٤,٥٤%) من

مُجتمع الدِّراسة، وهو أعلى من المعدل المطلوب وفقاً لجدول مورجان لتحديد العينات. وقد وزَّعت الباحثة الاستبانات على عَيِّنة البحث في الفصل الدِّراسي الأول للعام ١٤٤٥هـ.

أداة الدراسة: وقد استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة، ومناسبتها للمنهج المتبع في الدراسة، والأكثر ملائمة لتحقيق أهدافها والإجابة على تساؤلاتها.

وصف أداة الدراسة: تنقسم أداة الدراسة إلى جزئين هما:

الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية: (الدرجة العلمية- سنوات الخبرة - الدورات التدريبية في مجال رياض الأطفال).

- **المؤهل العلمي:** تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (المؤهل العلمي) كما هو موضح بالجدول:

جدول (١): توزيع أفراد عَيِّنة الدِّراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (%)
دبلوم	٥	١,٦
معهد اعداد المعلمات	٥	١,٦
بكالوريوس	٢٦٠	٨٣,٩
ماجستير	٣٥	١١,٣
دكتوراه	٥	١,٦
المجموع	٣١٠	١٠٠
المجموع	٣١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن ٨٣,٩% من أفراد العينة درجتهم العلمية بكالوريوس، وأن ١١,٣% منهم درجتهم العلمية ماجستير، وأن ١,٦% منهم درجتهم العلمية دبلوم، وأن ١,٦% منهم درجتهم العلمية معهد اعداد المعلمات،

وأن ١,٦% منهم درجتهم العلمية دكتوراه.

- سنوات الخبرة: تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (سنوات الخبرة) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
١ - ٥ سنوات	٥٠	١٦,١
٥ - ١٠ سنوات	٦٠	١٩,٤
أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٠	٦٤,٥
المجموع	٣١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن ٦٤,٥% من أفراد العينة سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، وهن الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، وأن ١٩,٤% منهن سنوات خبرتهن من ٥ - ١٠ سنوات، وأن ١٦,١% منهن سنوات خبرتهن من ١ - ٥ سنوات.

- الدورات التدريبية: تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (الدورات التدريبية) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

عدد الدورات	التكرار	النسبة (%)
لا يوجد دورات	٣٠	٩,٧
١ - ٥ دورات	٢٥	٨
أكثر من ٥ دورات	٢٥٥	٨٢,٣
المجموع	٣١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن ٨٢,٣% من أفراد العينة عدد دوراتهن التأهيلية أكثر من ٥ دورات، وهن الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، وأن ٩,٧% منهن لا

يوجد لديهن دورات تأهيلية، وأن ٨٪ منهن عدد دوراتهن التأهيلية من ١ - ٥ دورات.

الجزء الثاني: احتوى الجزء الثاني على محاور الدراسة وهي:

- المحور الأول: درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، واحتوى على ثلاثة أبعاد هي:
 - البعد الأول: التنمر الجسدي، واحتوى على (١٥) عبارة.
 - البعد الثاني: التنمر اللفظي، واحتوى على (١٤) عبارة.
 - البعد الثالث: التنمر الاجتماعي، واحتوى على (١٣) عبارة.
- المحور الثاني: أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، واحتوى على (١٣) عبارة.
- المحور الثالث: سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، واحتوى على (١٦) عبارة.

تصحيح أداة الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للخيارات، والخيارات في جميع المحاور هي: (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق مطلقاً)، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة جداً=٥، موافق بدرجة كبيرة=٤، موافق بدرجة متوسطة=٣، موافق بدرجة ضعيفة=٢، لا أوافق مطلقاً=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $(1 - 0) \div 5 = 0,80$ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٤): مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعياري الحكم وفقاً لمقياس ليكرت

الختماسي

الدرجة	مؤشر الإجابة	فئة المتوسط		معياري الحكم
		من	إلى	
١	لا أوافق مطلقاً	١,٠٠	١,٨٠	ضعيف جداً
٢	موافق بدرجة ضعيفة	١,٨١	٢,٦٠	ضعيف
٣	موافق بدرجة متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠	متوسط
٤	موافق بدرجة كبيرة	٣,٤١	٤,٢٠	عالٍ
٥	موافق بدرجة كبيرة جداً	٤,٢١	٥,٠٠	عالٍ جداً

يوضح الجدول (٤) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعياري الحكم عليها، واعتمد هذا التقسيم في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية:

صدق الأداة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة البحث وذلك بإجراء التحليلات الإحصائية وتفرغ البيانات وتحليلها مستخدمة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social science (SPSS)، وذلك على النحو التالي:

الصدق الظاهري External Validity: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث وقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، قامت الباحثة بعرض أداة البحث الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة التربية، وبلغ عددهم (٦) محكماً، وذلك للحكم على عباراتها من حيث مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى أهميتها، ومدى مناسبة كل عبارة من عبارات

الاستبانة للمحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى اقتراح أية تعديلات مناسبة يراها المحكم على عبارات الاستبانة.

وفي ضوء التوجيهات التي أبداهها المحكمون؛ قامت الباحثة بإجراء التعديلات والتغييرات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، حيث عدلت صياغة بعض العبارات التي يرى المحكمون ضرورة إعادة صياغتها، حيث تزداد وضوحاً وملاءمة لقياس ما وضعت لقياسه. وبعد دراسة ملاحظات وتوجيهات المحكمين؛ صيغت الاستبانة في صورتها النهائية حيث بلغ عدد عبارات أدوات الدراسة في صورتها النهائية (٧١) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي والذي يُقصد به مدى اتساق كل بند من بنود الاستبانة مع المحور الذي ينتمي إليه هذا البند من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ويوضح الجدول (٥) حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. جدول (٥): معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط			
	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
١	**٠,٦٤٥	**٠,٧٩٩	**٠,٩٠٤	**٠,٥٥٥
٢	**٠,٦٩١	**٠,٨٦٢	**٠,٧٢٩	**٠,٨٠٢
٣	**٠,٧٩٧	**٠,٨٧٣	**٠,٨٣٥	**٠,٨٦٤
٤	**٠,٨٤٢	**٠,٩٢٢	**٠,٨٨٦	**٠,٨٣٩
٥	**٠,٨٩٤	**٠,٩٣٦	**٠,٩٢١	**٠,٧٤٦

معامل الارتباط					م
المحور الثالث	المحور الثاني	المحور الأول			
		البعد الثالث	البعد الثاني	البعد الأول	
**٠,٧٥٧	**٠,٩٢١	**٠,٩٢٢	**٠,٨٦٢	**٠,٩٧٥	٦
**٠,٦١٤	**٠,٩٣٢	**٠,٩٥٦	**٠,٩٣٤	**٠,٨٨٣	٧
**٠,٦١٩	**٠,٨٩٦	**٠,٩٧٦	**٠,٩٥٠	**٠,٩٥٥	٨
**٠,٦١٤	**٠,٨٦٩	**٠,٨٩٢	**٠,٩٢٥	**٠,٩٥١	٩
**٠,٥٥١	**٠,٦٥٣	**٠,٩١٣	**٠,٨٥٣	**٠,٨٤٠	١٠
**٠,٨١١	**٠,٨٥٧	**٠,٩٢٤	**٠,٩١٥	**٠,٨٩٦	١١
**٠,٥٦٤	**٠,٧٠٢	**٠,٩٢٥	**٠,٨٩٥	**٠,٨٤٦	١٢
**٠,٦١٩	**٠,٨٩٨	**٠,٨٢٨	**٠,٩١٥	**٠,٨٩٩	١٣
**٠,٣٥٢			**٠,٩٦٣	**٠,٩٠٣	١٤
**٠,٦٧٣				**٠,٨٤٩	١٥
**٠,٢٤٦					١٦

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور. ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) Alpha Cronbach.

جدول (٦): قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

معامل الثبات	المحور
٠,٩٧٤	التنمر الجسدي
٠,٩٨٢	التنمر اللفظي
٠,٩٧٨	التنمر الاجتماعي
٠,٩٩٠	درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض
٠,٩٥٣	أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات
٠,٨٥٠	سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات
٠,٩٨٤	كامل الاستبانة

يُتَّضح من الجدول (٦) أن قِيَم مُعاملات الثبات لمُحاور الدِّراسة تتراوح بين (٠,٨٥٠ ، ٠,٩٩٠)، وأن مُعامل الثبات العام للاستبانة عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٨٤)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الوثوق بها في التطبيق الميداني للدِّراسة.

التكرارات والنسب المئوية: وذلك لتحديد استجابات أفراد العينة تجاه كل عبارة من عبارات الاستبانة.

المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية.

المتوسط الحسابي الموزون (المرجح): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).

استخدام الانحراف المعياري: وذلك للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة، ولكل محور من متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: يتم تحليل نتائج الدراسة، وذلك عن طريق عرض إجابات أفراد عَيِّنة الدِّراسة على تساؤلاتها، ومناقشتها وفقاً للمنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيَم من المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونتائج الاختبارات، وفيما يأتي عرض نتائج الدِّراسة وتفسيرها ومناقشتها

للإجابة عن التساؤل الرئيس: ما درجة حدوث التمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وما أسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وما أسبابه وسبل علاجه من وجهة

نظر المعلمات بمدينة الرياض

الترتيب في الاستبانة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في النتائج
١	درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض	٣,٤١	١,٢٤	٣
٢	أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ومدى وعي المعلمات بها	٣,٨١	١,٠٩	٢
٣	سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ومدى وعي المعلمات بها	٤,٧١	٠,٣٤٥	١
	المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)	٣,٩٧	٠,٨٩١	

يتضح من الجدول (٧) أن محاور التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وأسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، تتمثل في سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ومدى وعي المعلمات بها بالمرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٤,٧١ من ٥)، يليه محور أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ومدى وعي المعلمات بها بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٨١ من ٥)، ثم درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٤١ من ٥).

ومن النتائج السابقة تبين أن مستوى درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض عالٍ، حيث بلغ المتوسط العام للأبعاد (٣,٩٧ من ٥)، وهو متوسط يدل على الموافقة بدرجة كبيرة على ممارسة هذه المحاور. وفيما يلي النتائج التفصيلية لدرجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض:

السؤال الأول: ما درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من

وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

وللتعرّف على درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وسبل علاجه من وجهة نظر عينة الدراسة بالأبعاد الثلاثة: التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض لدى عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

— البعد الأول: التنمر الجسدي

جدول (٨): يبين رأي أفراد العينة حول التنمر الجسدي

٢	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	١٠٠٪	٨٠٪	٦٠٪	٤٠٪			
١	الضرب والصفع بالأيدي أو اللكم لزملائه.	ك	١٥٥	١٣٠	١٥	١٠	٤,٣٥	٠,٨٤٥	١
		%	٥٠	٤١,٩	٤,٨	٣,٢			
٢	الركل بالقدم لزملائه.	ك	١٥٥	٥٠	٩٥	١٠	٤,٠٩	١,٠٤	٢
		%	٥٠	١٦,١	٣٠,٦	٣,٢			
٣	الإيقاع أرضاً والسحب.	ك	١٥٥	٢٥	١٠	٨٥	٣,٥٨	١,٥٧	٩
		%	٥٠	٨,١	٣,٢	٢٧,٤			
٤	إتلاف وتخريب الممتلكات الشخصية لزملائه.	ك	١٠٥	٨٥	٨٠	٥	٣,٧١	١,٢٦	٦
		%	٣٣,٩	٢٧,٤	٢٥,٨	١,٦			
٥	البصق والدفع أو التزاحم لزملائه.	ك	١٥٥	٧٥	٢٥	١٠	٣,٩١	١,٤١	٣
		%	٥٠	٢٤,٢	٨,١	٣,٢			
٦	القرص والعض أو الخنق لزملائه.	ك	١٠٥	٧٥	٧٥	١٠	٣,٥٩	١,٣٦	٨
		%	٣٣,٩	٢٤,٢	٢٤,٢	٣,٢			
٧	الاستيلاء على المتعلقات الشخصية (الأدوات الشخصية، النقود، الطعام) لزملائه.	ك	١٣٠	٨٠	٥٠	٥٠	٣,٧٧	١,٤٠	٥
		%	٤١,٩	٢٥,٨	١٦,١	٠			
		%	٢٥,٨	٢٥,٨	١٦,١	٩,٧			

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	ك	ك	ك	ك			
٨	تتبع زملائه بمهدف المحجوم عليهم.	ك	١٠٥	٥٠	٨٠	٢٥	٣,٤٣	١,٤٣	١١
		%	٣٣,٩	١٦,١	٢٥,٨	٨,١			
٩	السيطرة واستعراض قوته الجسمية بمهدف تخويف وترهيب زملائه.	ك	١٠٥	٥٠	١٠٥	٥	٣,٥٣	١,٣٥	١٠
		%	٣٣,٩	١٦,١	٣٣,٩	١,٦			
١٠	الاصطدام المتكرر وغير المرر مع زملائه.	ك	١٣٠	٨٠	٥٠	٥	٣,٧٩	١,٣٨	٤
		%	٤١,٩	٢٥,٨	١٦,١	١,٦			
١١	إجبار زميله على فعل شيء معين.	ك	٨٠	٥٠	٨٠	٣٠	٣,١٢	١,٤٧	١٥
		%	٢٥,٨	١٦,١	٢٥,٨	٩,٧			
١٢	رفض إعادة أشياء استعارها من زملائه.	ك	١٠٥	٥٥	٣٠	٧٥	٣,٣٢	١,٥٠	١٢
		%	٣٣,٩	١٧,٧	٩,٧	٢٤,٢			
١٣	تمزيق ملابس أو دفاتر زملائه.	ك	١٠٥	٢٥	٥٥	٨٠	٣,٢١	١,٤٩	١٤
		%	٣٣,٩	٨,١	١٧,٧	٢٥,٨			
١٤	القيام بالتخريب في الممتلكات الخاصة بالروضة وإتحاق طفل آخر بهذا التخريب.	ك	١٠٥	٧٥	٨٠	١٠	٣,٦٢	١,٣٢	٧
		%	٣٣,٩	٢٤,٢	٢٥,٨	٣,٢			
١٥	الإخفاء المتعمد لأغراض وأدوات الأطفال زملائه	ك	٨٠	٨٠	٥٠	٣٠	٣,٢٢	١,٤٩	١٣
		%	٢٥,٨	٢٥,٨	١٦,١	٩,٧			

المتوسط الحسابي العام = ٣,٦٢ الانحراف المعياري العام = ١,١٧

يتَّضح من الجدول (٨) أن أفراد عيّنة الدِّراسة مُوافقات تماماً على حدوث التنمر الجسدي، بالضرب والصفع بالأيدي أو اللكم لزملائه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٥) أي أن درجة الموافقة كبيرة جداً، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة جداً" بدرجة عالٍ جداً في أداة الدِّراسة. في حين أنه يتضح من النتائج أيضاً أن أفراد عيّنة الدِّراسة مُوافقات بدرجة كبيرة على حدوث التنمر الجسدي بالركل بالقدم لزملائه، والبصق والدفع أو التزاحم، والاصطدام المتكرر وغير

المبرر، والاستيلاء على المتعلقات الشخصية، وإتلاف وتخریب الممتلكات، والقيام بالتخريب في الممتلكات الخاصة بالروضة واتهام طفل آخر بهذا التخريب، والقرص والعض أو الخنق لزملائه، والإيقاع أرضاً والسحب، والسيطرة واستعراض قوته الجسمية بهدف تخويف وترهيب زملائه، وتتبع زملائه بهدف الهجوم عليهم، حيث تراوحت مُتوسّطات مُوافقتهم بين (٣,٤٣ و ٤,٠٩)، وهي مُتوسّطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدّراسة، مما يستدعي مزيداً من اهتمام المعلمات بهذه الظاهرة والتدرب على مكافحتها والقضاء عليها. ويتضح أيضاً من النتائج أن أفراد عيّنة الدّراسة مُوافقات بدرجة متوسطة على حدوث التنمر الجسدي برفض إعادة أشياء استعارها من زملائه، والإخفاء المتعمد لأغراض وأدوات الأطفال زملائه، وتمزيق ملابس أو دفاتر زملائه، وإجبار زميله على فعل شيء معين، حيث تراوحت مُتوسّطات مُوافقتهم بين (٣,١٢ و ٣,٣٢)، وهي مُتوسّطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدّراسة. ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٦٢) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا البعد كبيرة.

ومن وجهة نظر الباحثة فإنه يجب التركيز على هذه الظاهرة والاهتمام بها وبدراسة أسبابها والبحث عن المزيد من عوامل العلاج لها، حيث تشير استجابات العينة إلى حصول التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض بدرجة كبيرة خاصة فيما يتعلق بالتنمر الجسدي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فالشو وآخرين (Vlachou et al , 2017) في انتشار أشكال سلوك التنمر الجسدي في مرحلة رياض الأطفال، حيث يوجد التنمر

الجسدي في مرحلة الطفولة المبكرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمات، وتتفق أيضاً مع دراسة غريسيا وآخرين (García et al, 2023) في أن التمر الجسدي الأكثر شيوعاً بين طلاب مرحلة الطفولة المبكرة.

— البعد الثاني: التمر اللفظي

جدول (٩): يبين رأي أفراد العينة حول التمر اللفظي

م	العبارة	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	ب	ج	د	هـ	لا أوافق مطلقاً		
١	السبب والشتم واللعن (كلمات غير لائقة) لزملائه.	ك	١٦٠	٥٥	٥٥	٥	٣٥	٣,٩٦	١,٣٣
		%	٥١,٦	١٧,٧	١٧,٧	١,٦	١١,٣		
٢	التهديد بالأذى والوعيد أو الإثارة لزملائه.	ك	١٥٥	٥٥	٥٠	٠	٥٠	٣,٥١	١,٥٩
		%	٥٠	١٧,٧	١٦,١	٠	١٦,١		
٣	نشر الشائعات الكاذبة بين زملائه.	ك	٨٠	٢٥	٨٠	٥٠	٧٥	٢,٩٥	١,٤٩
		%	٢٥,٨	٨,١	٢٥,٨	١٦,١	٢٤,٢		
٤	التعنيف والإغاظاة لزملائه.	ك	١٥٥	٢٥	٣٠	٥٥	٤٥	٣,٦١	١,٥٧
		%	٥٠	٨,١	٩,٧	١٧,٧	١٤,٥		
٥	التعرض للإذلال أو توجيه الانتقادات من قبل بعض زملائه.	ك	١٣٠	٥٠	٣٥	٥٠	٤٥	٣,٥٤	١,٥١
		%	٤١,٩	١٦,١	١١,٣	١٦,١	١٤,٥		
٦	السخرية والاستهزاء والانتقاد القاسي لزملائه.	ك	١٥٥	٣٠	٥٥	٣٠	٤٠	٣,٧٤	١,٤٧
		%	٥٠	٩,٧	١٧,٧	٩,٧	١٢,٩		
٧	التحدث بقصص مزيفة ومخزية عن زملائه.	ك	١٠٥	٢٥	٥٥	٥٠	٧٥	٣,١١	١,٦٠
		%	٣٣,٩	٨,١	١٧,٧	١٦,١	٢٤,٢		

م	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	ك	ك	ك	ك	ك			
٨	التعليقات المخجلة على زملائه.	١٣٠	٥٠	٥٥	٣٠	٤٥	٤٥	٣,٦١	١,٤٦	٣
		%	٤١,٩	١٦,١	١٧,٧	٩,٧	١٤,٥			
٩	الإيماءات والتلميحات المسيئة لزملائه.	١٠٥	٢٥	٦٠	٧٥	٤٥	٤٥	٣,٢٢	١,٤٨	٩
		%	٣٣,٩	٨,١	١٩,٤	٢٤,٢	١٤,٥			
١٠	السب أو القذف بصورة متعمدة في النسب أو الوضع الاجتماعي.	١٠٥	٠	٢٥	٨٥	٩٥	٩٥	٢,٧٩	١,٦٧	١٤
		%	٣٣,٩	٠	٨,١	٢٧,٤	٣٠,٦			
١١	إعطاء ألقاب ومسميات عرقية غير اللائقة بهدف تخويف وترهيب زملائه.	١٠٥	٠	٥٥	٥٠	١٠٠	١٠٠	٢,٨٧	١,٦٧	١٣
		%	٣٣,٩	٠	١٧,٧	١٦,١	٣٢,٣			
١٢	النداءات بمسميات غير لائقة.	١٣٠	٥٠	٣٠	٣٠	٧٠	٧٠	٣,٤٥	١,٦٢	٨
		%	٤١,٩	١٦,١	٩,٧	٩,٧	٢٢,٦			
١٣	التعليق على شكل ومظهر بعض الزملاء بما يغضبهم.	١٣٠	٥٥	٣٠	٥٠	٤٥	٤٥	٣,٥٦	١,٥١	٥
		%	٤١,٩	١٧,٧	٩,٧	١٦,١	١٤,٥			
١٤	إطلاق النكات على الزملاء بقصيدة الإيذاء.	١٠٥	٢٥	٣٥	١٠٠	٤٥	٤٥	٣,١٤	١,٥٢	١٠
		%	٣٣,٩	٨,١	١١,٣	٣٢,٣	١٤,٥			

المتوسط الحسابي العام = ٣,٣٦ الانحراف المعياري العام = ١,٣٨

من الجدول (٩) يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة مُوافقات تمامًا على حدوث التنمر اللفظي بالسب والشتائم واللعن (كلمات غير لائقة) لزملائه، والسخرية والاستهزاء والانتقاد القاسي، والتعليقات المخجلة على زملائه، والتعنيف والإغابة، والتعليق على شكل ومظهر بعض الزملاء بما يغضبهم، التعرض للإذلال أو توجيه الانتقادات من قبل بعض زملائه، والتهديد بالأذى والوعيد أو الإثارة، والنداءات بمسميات غير لائقة، حيث تراوحت مُتوسّطات مُوافقتهم بين (٣,٩٦ و ٤,٠٩)،

وهي مُتوسّطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدّراسة، مما يعني التنبه لهذه الظاهرة وبذل المزيد من الاهتمام بما يتعلق بالتنمر اللفظي. ويتضح أيضاً من التّنتائج أن أفراد عيّنة الدّراسة مُوافقات بدرجة متوسطة على حدوث التنمر اللفظي بالإيماءات والتلميحات المسيئة لزملائه، والتحدث بقصص مزيفة ومخزية عن زملائه، ونشر الشائعات الكاذبة بينهم، وإطلاق النكات على الزملاء بقصدة الإيذاء، وإعطاء ألقاب ومسميات عرقية غير اللائقة بهدف تخويف وترهيب زملائه، والسب أو القذف بصورة متعمدة في النسب أو الوضع الاجتماعي، حيث تراوحت مُتوسّطات مُوافقتهم بين (٢,٧٩ و ٣,٢٢)، وهي مُتوسّطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدّراسة. ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٣٦) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا البعد متوسطة، مما تستنتج منه الباحثة أن التنمر اللفظي أقل حدوثاً من التنمر الجسدي والتنمر الاجتماعي، ويعزى ذلك عادةً إلى خوف الطفل من سماع المعلمة لهذا اللفظ المسيء، فدرجة حدوثه بمدارس مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض ليست كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فالشو وآخرين (2017, Vlachou et al) في انتشار أشكال سلوك التنمر اللفظي في مرحلة رياض الأطفال، حيث يوجد التنمر اللفظي في مرحلة الطفولة المبكرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمات.

— البعد الثالث: التمر الاجتماعي

جدول (١٠): يبين رأي أفراد العينة حول التمر الاجتماعي

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	لاوافقة مطلقاً			
١	ك	إقصاء بعض زملائه أثناء أنشطة الروضة.	٨٠	٧٥	٨٥	٢٥	٤٥	٣,٣٨	١,٣٣	٢
			٢٥,٨ %	٢٤,٢	٢٧,٤	٨,١	١٤,٥			
٢	ك	نشر الشائعات التي تسيء للوضع الاجتماعي لزملائه.	٨٠	٢٥	٥	٥٠	١٥٠	٢,٤٦	١,٧١	١٣
			٢٥,٨ %	٨,١	١,٦	١٦,١	٤٨,٨			
٣	ك	الإحراج الدائم لزملائه.	٨٠	٢٥	٨٠	٥٥	٧٠	٢,٩٦	١,٤٨	١٢
			٢٥,٨ %	٨,١	٢٥,٨	١٧,٧	٢٢,٦			
٤	ك	رفض الصداقات مع زملائه في الروضة.	٨٠	٧٥	٧٠	٠	٨٥	٣,٢١	١,٥٢	١٠
			٢٥,٨ %	٢٤,٢	٢٢,٦	٠	٢٧,٤			
٥	ك	الاستبعاد المتعمد من المجموعة وخاصة في وقت الألعاب.	١٣٠	٥٠	٤٥	٥٠	٣٥	٣,٦١	١,٤٤	١
			٤١,٩ %	١٦,١	١٤,٥	١٦,١	١١,٣			
٦	ك	التجاهل التام والتكشير بالوجه.	١٣٠	٢٥	٥٥	٣٥	٦٥	٣,٣٨	١,٦٠	٤
			٤١,٩ %	٨,١	١٧,٧	١١,٣	٢١			
٧	ك	تحديق النظر بطريقة عدوانية إلى زملائه.	١٠٥	٧٥	٣٠	٥	٩٥	٣,٢٩	١,٦٦	٨
			٣٣,٩ %	٢٤,٢	٩,٧	١,٦	٣٠,٦			

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
		لا توافق مطلقاً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جداً				
٨	ممارسة الغضب والعبوس في وجه زملائه.	ك	١٠٥	٧٥	٣٠	٣٥	٦٥	٣,٣٨	١,٥٥	٣
		%	٣٣,٩	٢٤,٢	٩,٧	١١,٣	٢١			
٩	الانحياز بالباطل لكي يكره الآخرين في الروضة.	ك	١٠٥	٥٠	٥	٦٠	٩٠	٣,٠٦	١,٦٩	١١
		%	٣٣,٩	١٦,١	١,٦	١٩,٤	٢٩			
١٠	التعالي على زملائه وإشعارهم بالدونية.	ك	١٣٠	٢٥	٣٠	٥٠	٧٥	٣,٢٧	١,٦٧	٩
		%	٤١,٩	٨,١	٩,٧	١٦,١	٢٤,٢			
١١	إشعال الفتن للإيقاع بين الأطفال في مشاجرات مع الآخرين.	ك	٨٠	١٠٠	٣٠	٣٠	٧٠	٣,٢٩	١,٥٠	٧
		%	٢٥,٨	٣٢,٣	٩,٧	٩,٧	٢٢,٦			
١٢	تعمد مقاطعة الأطفال أثناء التحدث.	ك	٨٠	٨٠	٦٠	٣٠	٦٠	٣,٢٩	١,٤٤	٦
		%	٢٥,٨	٢٥,٨	١٩,٤	٩,٧	١٩,٤			
١٣	الإمتناع عن الاستماع لزملائه والمعلومات باستمرار.	ك	٨٠	٥٥	٨٥	٥٥	٣٥	٣,٢٩	١,٣٢	٥
		%	٢٥,٨	١٧,٧	٢٧,٤	١٧,٧	١١,٣			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٢٢ الانحراف المعياري العام = ١,٣٧										

من الجدول (١٠) يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة مُوافقات بدرجة كبيرة على حدوث التنمر الاجتماعي بالاستبعاد المتعمد من المجموعة وخاصة في وقت الألعاب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٣,٦١) أي أن درجة الموافقة

كبيرة، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة. ويتضح أيضاً من النتائج أن أفراد عَيِّنة الدِّراسة مُوافقات بدرجة متوسطة على حدوث التنمر الاجتماعي بإقصاء بعض زملائه أثناء أنشطة الروضة، وممارسة الغضب والعبوس في وجه زملائه، والتجاهل التام والتكشير بالوجه، والإمتناع عن الاستماع لزملائه والمعلمات باستمرار، وتعمد مقاطعة الأطفال اثناء التحدث، وإشعال الفتن للإيقاع بين الأطفال في مشاجرات مع الآخرين، وتحديد النظر بطريقة عدوانية، والتعالي على زملائه وإشعارهم بالدونية، ورفض الصداقات، والاثام بالباطل، والإحراج الدائم لزملائه، وحيث تراوحت مُتوسِّطات مُوافقتهم بين (٣,٣٨ و ٢,٩٦)، وهي مُتوسِّطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدِّراسة، مما يستوجب التنبه لهذه التصرفات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتدريب المعلمات على كيفية معالجة هذه التصرفات.

ويتضح أيضاً من النتائج أن أفراد عَيِّنة الدِّراسة مُوافقات بدرجة ضعيفة على حدوث التنمر الاجتماعي بنشر الشائعات التي تسيء للوضع الاجتماعي لزملائه حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢,٤٦) أي أن درجة الموافقة ضعيفة. ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٢٢) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فالشو وآخرين (Vlachou et al , 2017) في انتشار أشكال سلوك التنمر الاجتماعي في مرحلة رياض الأطفال، حيث يوجد التنمر الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمات،

وهو الأقل بالنسبة للتنمر الجسدي والتنمر اللفظي، مما يعني التركيز أكثر على علاج التنمر الجسدي والتنمر اللفظي.

جدول (١١): يبين ترتيب أبعاد حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من

وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التنمر الجسدي	٣,٦٢	١,١٧	١
٢	التنمر اللفظي	٣,٣٦	١,٣٨	٢
٣	التنمر الاجتماعي	٣,٢٢	١,٣٧	٣
المتوسط الحسابي العام = ٣,٤١ الانحراف المعياري العام = ١,٢٤				

من الجدول (١١) يتضح لنا أن أبعاد حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

— التنمر الجسدي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٢) أي أن درجة الموافقة كبيرة.
— التنمر اللفظي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٦) أي أن درجة الموافقة متوسطة.

— التنمر الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٢) أي أن درجة الموافقة متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٤١) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور بأبعاده الثلاثة كبيرة، وهذه الأبعاد الثلاثة للتنمر هي الأبعاد الأكثر ملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة من ناحية تسليط الضوء عليها ودراسة ظاهرة التنمر من خلالها، وهذا يستدعي تركيز المعلمات على هذه الأبعاد الثلاثة للتنمر (البعد الجسدي، والبعد اللفظي، والبعد الاجتماعي).

السؤال الثاني: ما أسباب التمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر

المعلمات بمدينة الرياض؟

وللتعرف على أسباب التمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر عينة

الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات

أفراد عينة الدراسة عن أسباب التمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض

لدى عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٢): يبين رأي أفراد العينة حول أسباب التمر بين أطفال مرحلة الطفولة

المبكرة

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	ب	ج	د	هـ			
١	منح الطفل الأمان الزائد.	ك	٨٠	٨٠	١٠	٧٥	٣,١١	١,٥٣	١٢
		%	٢٥,٨	٢٥,٨	٣,٢	٢٤,٢			
٢	التدليل الزائد للطفل من أسرته.	ك	١٥٥	٣٠	٨٥	٥	٣,٨٥	١,٣٥	٩
		%	٥٠	٩,٧	٢٧,٤	١,٦			
٣	إهمال الأسرة للطفل.	ك	١٩٠	٣٥	٥٠	٠	٤,١١	١,٣٣	٣
		%	٦١,٣	١١,٣	١٦,١	٠			
٤	اتباع أساليب التربية والتنشئة الخطأ.	ك	١٨٥	٤٠	٢٥	٢٥	٤,٠١	١,٤٢	٦
		%	٥٩,٧	١٢,٩	٨,١	٨,١			
٥	قلة ثقة الطفل في نفسه.	ك	١٥٥	٨٥	١٠	٠	٣,٨٨	١,٥٠	٨
		%	٥٠	٢٧,٤	٣,٢	٠			
٦	وجود العنف الأسري داخل أسرة الطفل.	ك	٢١٠	٦٥	٠	٠	٤,٣٣	١,٢٥	١
		%	٦٧,٧	٢١	٠	٠			
٧	تأثر الطفل بالغيرة داخل أسرته وبالتالي مع زملائه.	ك	١٦٠	١١٥	٠	٠	٤,١٧	١,٢٢	٢
		%	٥١,٦	٣٧,١	٠	٠			

٢	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	١٧٠	٥٥	٥٠	٠	٣٥		
٨	مشاهدة الطفل للأفلام التي تعرض على العنف.	ك	١٧٠	٥٥	٥٠	٠	٣٥	٤,٠٤	١,٣١
		%	٥٤,٨	١٧,٧	١٦,١	٠	١١,٣		
٩	معاينة الطفل من أمراض نفسية.	ك	١٦٥	٧٥	٣٠	٠	٤٠	٤,٠٤	١,٣٣
		%	٥٣,٢	٢٤,٢	٩,٧	٠	١٢,٩		
١٠	تدني المستوى الاقتصادي لأسرة الطفل.	ك	٥٥	٦٥	٧٥	٣٠	٨٥	٢,٩١	١,٤٥
		%	١٧,٧	٢١	٢٤,٢	٩,٧	٢٧,٤		
١١	رغبة الطفل في التأثير على الآخرين.	ك	٨٠	١١٠	٧٥	١٠	٣٥	٣,٦١	١,٢٢
		%	٢٥,٨	٣٥,٥	٢٤,٢	٣,٢	١١,٣		
١٢	ضعف المستوى التعليمي والثقافي للآباء والأمهات له دور كبير في التنمر بين الأطفال.	ك	١٣٥	٣٥	٥٠	٣٥	٥٥	٣,٥١	١,٥٥
		%	٤٣,٥	١١,٣	١٦,١	١١,٣	١٧,٧		
١٣	ضعف التواصل بين الروضة والأسرة.	ك	١٤٠	٨٥	٥٠	٠	٣٥	٣,٩٥	١,٢٧
		%	٤٥,٢	٢٧,٤	١٦,١	٠	١١,٣		

المتوسط الحسابي العام = ٣,٨١، الانحراف المعياري العام = ١,٠٩

من الجدول (١٢) يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة موافقات تماماً على أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، فقد حصلت عبارة (وجود العنف الأسري داخل أسرة الطفل) على المتوسط الحسابي (٤,٣٣) أي أن درجة الموافقة كبيرة جداً، وهذا يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة جداً" في أداة الدراسة، مما يعني أن العنف الأسري يؤثر وبدرجة كبيرة جداً على حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، مما يعني ضرورة التواصل المستمر بين المدرسة والبيت ومحاولة معالجة

أي خلل قد يوصل الطفل للتنمر. ويتضح أيضاً من النتائج أن أفراد عيّنة الدّراسة مُوافقات بدرجة كبيرة على العبارات التالية كأسباب للتنمر من وجهة نظر المعلمات وهي: تأثر الطفل بالغيرة داخل أسرته وبالتالي مع زملائه، وإهمال الأسرة للطفل، ومشاهدة الطفل للأفلام التي تحرض على العنف، ومعاناة الطفل من أمراض نفسية، واتباع أساليب التربية والتنشئة الخطأ، وضعف التواصل بين الروضة والأسرة، وقلة ثقة الطفل في نفسه، والتدليل الزائد للطفل من أسرته، ورغبة الطفل في التأثير على الآخرين، وضعف المستوى التعليمي والثقافي للآباء والأمهات، حيث تراوحت مُتوسّطات مُوافقتهم بين (٤,١٧ و ٣,٥١)، وهي مُتوسّطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدّراسة، وهذا يؤكد على أن دور الاسرة له جانب كبير من الأهمية في حدوث التنمر بين أطفال. ويتضح أيضاً من النتائج أن أفراد عيّنة الدّراسة مُوافقات بدرجة متوسطة على العبارات التالية كأسباب للتنمر من وجهة نظر المعلمات وهي: منح الطفل الأمان الزائد، وتدني المستوى الاقتصادي لأسرة الطفل، حيث تراوحت مُتوسّطات مُوافقتهم بين (٣,١١ و ٢,٩١)، وهي مُتوسّطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدّراسة. ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٨١) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غريب (٢٠١٧) حيث أشارت إلى العلاقات الأسرية التي تسهم في تشكيل سلوك التنمر، وهو ما يتفق مع هذه الدراسة بشكل كبير جداً، حيث حصلت عبارة (وجود العنف الأسري داخل أسرة الطفل) على المتوسط الحسابي (٤,٣٣) أي أن درجة الموافقة كبيرة جداً. كما تتفق هذه الدراسة

مع دراسة جونسون (JOHNSON, 2016) حيث أشارت إلى أن القلق والاكتئاب والضغط العاطفي من أسباب التنمر لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أن معاناة الطفل من أمراض نفسية والتي قد تشمل القلق والاكتئاب والضغط العاطفي تسبب التنمر لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٤,٠٤). وتتفق أيضاً هذه الدراسة مع دراسة الطويهر (٢٠٢٠) والتي خلصت إلى أن المتوسط الحسابي العام على أسباب التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض قد بلغ (٣,٥٥) درجة من (٥)، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

السؤال الثالث: ما سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

وللتعرُّف على سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر عينة الدراسة، تم حساب المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدِّراسة عن سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض لدى عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٣): يبين رأي أفراد العينة حول سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	ب	ج	د	هـ		
١	توفر الكتب والقصص (كن القصة) التي تبين أخطار التنمر وسلبياته على الأطفال.	ك	٢٤٥	٦٥	٠	٠	٤,٧٩	٩
		%	٧٩	٢١	٠	٠	٠,٤٠٧	
٢	توعية أطفال الروضة بخطورة السلوك التنمري على من حولهم وتجنب حدوث ذلك.	ك	٢٥٠	٣٥	٠	٢٥	٤,٥٦	١٢
		%	٨٠,٦	١١,٣	٠	٨,١		
٣	تعزيز ثقة الطفل المتنمر بنفسه.	ك	٢٥٠	٦٠	٠	٠	٤,٨٠	٨
		%	٨٠,٦	١٩,٤	٠	٠	٠,٣٩٥	
٤	التواصل مع أولياء أمور الأطفال المتنمرين والذين لهم ميول عدوانية تجاه زملائهم من أجل التعاون مع إدارة الروضة في منع أولادهم من هذا السلوك غير السوي.	ك	٢٨٥	٢٥	٠	٠	٤,٩١	١٢
		%	٩١,٩	٨,١	٠	٠	٠,٢٧٢	
٥	عمل ندوات لتوعية المعلمات بأخطار التنمر وسلبياته	ك	٢٣٠	٨٠	٠	٠	٤,٧٤	١٠
		%	٧٤,٢	٢٥,٨	٠	٠	٠,٤٣٨	
٦	عمل مسابقات بين أطفال الروضة لتنمية روح التنافس المعتمد على الأخلاق الحميدة.	ك	٢٥٥	٢٥	٥	٢٥	٤,٦٤	١١
		%	٨٢,٣	٨,١	١,٦	٨,١	٠,٨٦٤	
٧	إظهار التقدير عند وجود تغير إيجابي في السلوك من قبل الطفل المتنمر.	ك	٢٨٥	٢٥	٠	٠	٤,٩١	١٢
		%	٩١,٩	٨,١	٠	٠	٠,٢٧٢	

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		كاملًا: ٥	بدرجة: ٣	متوسطة	ضعيفة	لا أوافق مطلقاً			
٨	التعاون الجماعي لوضع حلول لمعالجة التنمر بين أطفال الروضة	ك	٢٨٠	٣٠	٠	٠	٤,٩٠	٠,٢٩٦	٤م
		%	٩٠,٣	٩,٧	٠	٠			
٩	مراقبة الطفل المتنمر ومتابعته باستمرار	ك	٢٨٥	٢٥	٠	٠	٤,٩١	٠,٢٧٢	١م
		%	٩١,٩	٨,١	٠	٠			
١٠	تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية التعامل مع حالات التنمر بين أطفال الروضة	ك	٢٦٠	٥٠	٠	٠	٤,٨٣	٠,٣٦٨	٦م
		%	٨٣,٩	١٦,١	٠	٠			
١١	توفير لوحات إرشادية في كل ركن من الأركان في الروضة وفي حجرات الصف توضح خطوات التنمر	ك	٢٠٥	٨٠	٠	٢٥	٤,٤١	١,١٠	١٥
		%	٦٦,١	٢٥,٨	٠	٨,١			
١٢	توجيه الأمهات بالاهتمام بالناحية الجسمية للأطفال	ك	١٨٠	١٠٠	٣٠	٠	٤,٤٨	٠,٦٦٦	١٤
		%	٥٨,١	٣٢,٣	٩,٧	٠			
١٣	وضع قواعد واضحة وتعريف الأطفال بما يجب لا يتم التساهل فيها مع الطفل المتنمر	ك	٢٨٠	٣٠	٠	٠	٤,٩٠	٠,٢٩٦	٤م
		%	٩٠,٣	٩,٧	٠	٠			
١٤	تقديم كل وسائل الحماية للأطفال ضحايا التنمر والمساندة حتى تزداد كفاءتهم الاجتماعية	ك	٢٦٠	٥٠	٠	٠	٤,٨٣	٠,٣٦٨	٦م
		%	٨٣,٩	١٦,١	٠	٠			
١٥	عمل سلسلة من المصققات المناهضة للتنمر ونبذ السلوكيات غير السوية.	ك	١٥٥	٨٠	٥٠	٢٥	٤,١٧	٠,٩٧٧	١٦
		%	٥٠	٢٥,٨	١٦,١	٨,١			
١٦	التطبيق المنسق للعقوبات الجزائية الغير بدنية للسلوك التنمري أو خرق قواعد سلوكيات الروضة.	ك	١٩٥	٩٠	٢٥	٠	٤,٥٤	٠,٦٤٠	١٣
		%	٦٢,٩	٢٩	٨,١	٠			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٧١ الانحراف المعياري العام = ٠,٣٤٥									

من الجدول (١٣) يتضح أن أفراد عيّنة الدّراسة مُوافقات تمامًا على أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، فقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على مُتوسّطات حسابية تتراوح بين (٤,٩١ و ٤,٤١)، أي أن درجة الموافقة كبيرة جداً، وهذا يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الحُماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة جداً" في أداة الدّراسة، مما يعني أن التواصل مع أولياء الأمور ومراقبة الطفل المتنمر ومعرفة تصرفاته، وإظهار التقدير عند وجود تغير إيجابي في السلوك من قبل الطفل المتنمر يساعد بدرجة كبيرة جداً على علاج هذه الظاهرة والقضاء عليها، إضافة إلى وضع القواعد المانعة من التنمر وتعريف الأطفال بما بين الوقت والآخر، وتقديم الحماية والمساعدة لضحايا التنمر، يسرّع من عملية العلاج النفسي ويقضي على الآثار السلبية لهذه الظاهرة. في حين حصلت عبارة (عمل سلسلة من الملصقات المناهضة للتنمر ونبذ السلوكيات غير السوية) على متوسط حسابي (٤,١٧)، وهو مُتوسّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الحُماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدّراسة. ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤,٧١) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة جداً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جويل هاريس (Leonard Joel, Harris, 2015)، ودراسة الراهيمفري (Humphrey Laura, 2018) إلى ضرورة معرفة سبل التعامل مع الطفل المتنمر، وتدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية التعامل مع حالات التنمر بين أطفال الروضة، ومع دراسة ساراتشو أوليفيا (Saracho Olivia, 2016) في توفير برامج الوقاية، وتعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، وخلق بيئة تعلم جاذبة.

خاتمة الدِّراسة وتوصياتها ومُقترحاتها:

يستنتج مما سبق أن درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بأبعاده الثلاثة (التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي)، من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، كان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي عام بالغ (٣,٤١)، وأن أفراد عَيِّنة الدِّراسة مُوافقات بدرجة كبيرة على أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي عام بالغ (٣,٨١) ومُوافقات بدرجة كبيرة جداً على سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي عام بالغ (٤,٧١)، مما يحتم إعادة النظر في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال لتضمنه مهارات لكيفية التعامل مع الطفل المتنمر بمرحلة الطفولة المبكرة، وضرورة تحفيز المعلمات بأهميتهن ومسؤولياتهن تجاه علاج التنمر، وعقد دورات تدريبية للمعلمات لمناقشة احتياجاتهن التدريبية فيما يتعلق بالتنمر بين أطفال الروضة.

-ملخص النتائج المتعلِّقة بخصائص مُجتمع الدِّراسة:

— أن ٨٣,٩% من أفراد العينة درجتهم العلمية بكالوريوس، وهن الفئة الأكثر من أفراد عَيِّنة الدِّراسة، وأن ١١,٣% منهن درجتهم العلمية ماجستير، وأن ١,٦% منهن درجتهم العلمية دبلوم، وأن ١,٦% منهن درجتهم العلمية معهد إعداد المعلمات، وأن ١,٦% منهن درجتهم العلمية دكتوراه.

— وأن ٦٤,٥% من أفراد العينة سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، وهن الفئة الأكثر من أفراد عَيِّنة الدِّراسة، وأن ١٩,٤% منهن سنوات خبرتهن من ٥ — ١٠ سنوات، وأن ١٦,١% منهن سنوات خبرتهن من ١ — ٥ سنوات.

— وأن ٨٢,٣% من أفراد العينة عدد دوراتهن التأهيلية أكثر من ٥ دورات، وهن الفئة الأكثر من أفراد عَيِّنة الدِّراسة، وأن ٩,٧% منهن لا يوجد لديهن دورات

تأهيلية، وأن ٨٠٪ منهن عدد دوراتهم التأهيلية من ١ - ٥ دورات.

-ملخص النتائج المتعلّقة بأسئلة الدِّراسة:

ملخص نتائج السُّؤال الرئيسي: ما درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وما أسبابه، وما سبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

أن محاور درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وأسبابه وسبل علاجه من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض، تتمثّل في:

— محور سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ومدى وعي المعلمات بها، حصلت على المرتبة الأولى بمتوسّط بلغ (٤,٧١ من ٥)، وهذا يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة جداً" في أداة الدِّراسة، مما يعني أن وعي المعلمات بسبل العلاج لهذه الظاهرة كبيرة جداً.

— محور أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ومدى وعي المعلمات بها، حصلت على المرتبة الثانية بمتوسّط (٣,٨١ من ٥)، وهو مُتوسّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

— محور درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض بالمرتبة الثالثة بمتوسّط (٣,٤١ من ٥)، وهو مُتوسّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

ملخص نتائج السُّؤال الأول: ما درجة حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

يتضح أن أبعاد حدوث التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

— التنمر الجسدي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٢) أي أن درجة الموافقة كبيرة.
— التنمر اللفظي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٦) أي أن درجة الموافقة متوسطة.

— التنمر الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٢) أي أن درجة الموافقة متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٤١) أن أفراد عيّنة الدِّراسة مُوافقات بدرجة كبيرة على درجة حدوث التنمر بأبعاده الثلاثة، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

ملخص نتائج السُّؤال الثاني: ما أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

أن أفراد عيّنة الدِّراسة مُوافقات بدرجة كبيرة على أسباب التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي عام بالغ (٣,٨١) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

ملخص نتائج السُّؤال الثالث: ما سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

أن أفراد عيّنة الدِّراسة مُوافقات تمامًا على سبل علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي عام بالغ (٤,٧١)، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الحُماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق تمامًا" بمستوى عالٍ جدًا في أداة الدِّراسة.

التوصيات:

- إعادة النظر في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال لتضمينه مهارات كيفية التعامل مع الطفل المتنمر في مرحلة الطفولة المبكرة.
- ضرورة تحفيز معلمات رياض الأطفال بأهमितهن ومسؤولياتهن تجاه علاج التنمر بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- عقد دورات تربوية لمعلمات الطفولة المبكرة لمناقشة احتياجاتهن التدريبية وفقاً للمستحدثات الجديدة وخاصة ما يتعلق بالتنمر بين أطفال الروضة.
- دعم استخدام الأساليب التربوية الحديثة من قبل المعلمات للقضاء على التنمر بين طلاب مرحلة الطفولة المبكرة.
- تفعيل استخدام التقنيات الحديثة في القضاء على التنمر بين طلاب مرحلة الطفولة المبكرة.
- توصى الباحثة المشرفين التربويين تضمين أدلة المعلم طرائق تدريس ونماذج تدريس كإستراتيجية للتعامل مع الطفل المتنمر.
- إجراء دراسات مشابهة من خلال استخدام متغيرات جديدة غير التي استخدمتها الباحثة في هذه الدراسة.

المقترحات:

- برنامج إثرائي باستخدام القصة والسرد المسرحي لتنمية بعض المفاهيم العلمية حول التنمر لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- أثر استخدام برنامج قائم على التثقيف بخطورة التنمر في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان يونس. (٢٠١٧). بناء مقياس التنمر المصور لدى طفل الروضة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية: كلية التربية الأساسية. قسم رياض الأطفال، (٥٥). ٦٤٨-٦٧٧.

أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. الكويت: دار الكتاب الحديث.

أبو الفتوح، محمد كمال. (٢٠١٠). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة بنها، مصر.

أبو الفضل، محفوظ عبد الستار. (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الرقازيق مصر، ٦ (١٨)، ٩٠-١.

أبو غزالة، معاوية محمود. (٢٠١٠). التنمر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥ (٢)، ٨٩-١١٣.

البتتان، مشعل الأسمر. (٢٠١٩). العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، (٤٢)، ١٠٣-١٣١.

البهاص، سيد أحمد. (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي: دراسة سيكومترية -إكلينيكية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢) ٣٩٥-٣٤٧.

بهنساوي، أحمد فكري. (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية ببورسعيد، ١٧ (١٧)، ٤٠-١.

الجبالي، حمزة. (٢٠١٦). الذكاء العاطفي، عمان: دار علم الثقافة للنشر.

جردات، عبدالكريم. (٢٠٠٨). التنمر لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤ (٢)، ١٠٩-١٢٤.

خوج، حنان أسعد. (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، السعودية، ١٣ (٤)، ١٨٧-٢١٨.

الزغي، ريم محمد صايل. (٢٠١٥). درجة وعي الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التنمر في الصفوف الثلاثة الأولى وإجراءاتهن للتصدي لها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣ (١٢)، ١٦٣-١٩٦.

الزغي، دلال محمد، مهيدات، رزان علي. (٢٠١٤). سلوكيات التنمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها: دراسة حالة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٥)، ٣٢-٦١.

سالم، أميمة عبد العزيز محمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدي عينة من الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة بنها: مصر.

الشلوقي، تركي. (٢٠٢٠). ظاهرة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين دراسة في مدارس التعليم العام بمدينة حائل، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (١٢)، ١-٣٥.

الشهري، علي عبد الرحمن. (٢٠١٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

صالح، سعاد. (٢٠١٨). مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة د. موالى الطاهر سعيدة، الجزائر.

الصباحين، علي موسى؛ القضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه -أسبابه علاجه)، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الصادق، محمد.(٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي في خفض سلوك التنمر لدى أطفال الروضة، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، ٣ (٤)، ٣٦٤-٤٠٨.

الصريرة، أمّن محمد.(٢٠١١). الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية والجسمية للتنمر على ضحايا التنمر من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الصوفي، أسامة حميد؛ والمالك، فاطمة هاشم.(٢٠١٢). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة بغداد والعراق. مجلة البحوث التربوية والنفسية (٣٥)، ١٤٦-١٨٨.

الطويهر، شروق عبدالعزيز.(٢٠٢٠). دور معلمة رياض الأطفال في خفض السلوك التنمري لدى طفل الروضة، المجلة العربية للنشر العلمي، (٢٢)، ٢٠٥-٢٣٤.

عبد الجواد، وفاء محمد، وحسين، رمضان عاشور.(٢٠١٥). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ٢ (٤٢)، ١-٤٣.

عبد الرحمن، محمد السيد.(٢٠١٨). أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات تربوية ونفسية، جامعة الرقازيق، (٩٨)، ٥٧-٨١.

عبد العظيم، طه.(٢٠١٧). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبدالعال، محرم فؤاد عبد الحاكم.(٢٠١٦). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحكومية - الخاصة)، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢٢ (٣)، ٦٦٥-٧٠٨.

عكاشة، محمود.(٢٠١٤). الخوف والأرق عند الأطفال، عمان: دار المسيرة.

علوان، عماد عبده محمد.(٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها، مجلة التربية جامعة الأزهر، مصر، ١ (١٦٨)، ٤٣٩-٤٧٣.

غريب، ندا نصر الدين خليل محمد. (٢٠١٧). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية، مجلة البحث العلمي في التربية، ٤ (١٨)، ٤٨-٦٨.

فياض، حسام الدين. (٢٠٢٣)، ماهية التصورات الاجتماعية عند سيرج موسكوفيتشي، مجلة المحطة الإلكترونية، مسترجع من: <https://elmahatta.com>

القحطاني، نورة سعد السلطان. (٢٠١٣). التنمر المدرسي وبرامج التدخل، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ١ (٣)، ٢٣٥-٢٥٠.

القдах، محمد؛ وعريبات، بشير. (٢٠١٣). القدرة التنبؤية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان، مجلة النجاح للعلوم الإنسانية، ٤ (٢٧) ٧٩٦-٨١٦.

قطامي، نايفة، الصريرة منى. (٢٠١٣). الطفل المتنمر، عمان: دار المسيرة لمنشر والتوزيع والطباعة.

محمود، محمد عبد الجواد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (٧)، ٢٨٩-٣٠٤.

وزارة الحرس الوطني. (٢٠٢٠). برنامج الأمان الأسري الوطني. مسترجع من: <https://nfsp.org.sa/ar/Pages/default.aspx>

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abdel Azim, Taha. (2017). The Psychology of Domestic and School Violence, Alexandria: New University House. (in Arabic)
- Abdel Jawad, Wafa Muhammad, and Hussein, Ramadan Ashour. (2015). Family climate and its relationship to school bullying among primary school students, Journal of Psychological Counseling, Egypt, 2 (42), 1-43.
- Abdel Rahman, Mohamed Al-Sayed (2018). Dimensions of moral intelligence that predict bullying among middle school students, educational and psychological studies, Zagazig University, (98), 57-81. (in Arabic)
- Abdel-Al, Muharram Fouad Abdel-Hakim. (2016). School climate and its relationship to school bullying among a sample of middle school students (government - private), Educational and Social Studies, Helwan University, 22 (3), 665-708. (in Arabic)
- Abu Al-Diyar, Musaad Najah (2012). The psychology of bullying between theory and treatment. Kuwait: Dar Al-Kitab Al-Hadith. (in Arabic)
- Abu Al-Fadl, Mahfouz Abdel Sattar. (2017). The effectiveness of a selective counseling program in developing emotional intelligence and its impact on the level of school bullying among hearing-impaired students in the second stage of basic education, Journal of Special Education, Center for Educational, Psychological and Environmental Information, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt, 6 (18), 1-90. (in Arabic)
- Abu Ghazaleh, Muawiyah Mahmoud. (2010). Bullying and its relationship to feelings of loneliness and social support, Jordanian Journal of Educational Sciences, 5 (2). 89-113. (in Arabic)
- Abul Futouh, Muhammad Kamal (2010). A study of some variables associated with disruptive behavior among secondary school

- students, Master's thesis, College of Education, Department of Mental Health, Benha University, Egypt. (in Arabic)
- Al-Bahas, Sayyed Ahmed. (2012). Psychological security among bullied students and their peers who are victims of school bullying: a psychometric-clinical study. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 23 (92) 347-395. (in Arabic)
- Al-Bintan, Mishal Al-Asmar (2019). Social factors leading to bullying behavior among middle school students in the Hail region, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences / University of Babylon, (42) 103-131. (in Arabic)
- Al-Jabali, Hamza. (2016). Emotional Intelligence, Amman: Dar Al-Thaqafa Publishing House. (in Arabic)
- Al-Qaddah, Muhammad; And Arabiyat, Bashir (2013). The predictive ability of the educational environment in the emergence of bullying among upper basic stage students in private schools in Amman, Al-Najah Journal for the Human Sciences, 4 (27) 796-816. (in Arabic)
- Al-Qahtani, Noura Saad Al-Sultan (2013). School bullying and intervention programs, Arab Journal of Social Sciences, 1 (3), 235-250. (in Arabic)
- Al-Sabhin, Ali Musa; Al-Qudah, Muhammad Farhan. (2013). Bullying behavior in children and adolescents (its concept - causes of treatment), Center for Studies and Research, Naif Arab University for Security Sciences, 1st edition: Riyadh. (in Arabic)
- Al-Sarayrah, Ayman Muhammad (2011). The psychological, social, academic and physical effects of bullying on victims of bullying among upper elementary school students in Karak Governorate, unpublished master's thesis, Deanship of Postgraduate Studies, Mu'tah University, Jordan. (in Arabic)
- Al-Shalaki, Turki (2020). The phenomenon of school bullying from the point of view of teachers, a study in public education

- schools in the city of Hail, Academic Journal for Research and Scientific Publishing, (12), 1-35. (in Arabic)
- Al-Shehri, Ali Abdul Rahman (2013). Violence in secondary schools from the point of view of teachers, Master's thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia. (in Arabic)
- Al-Siddiq, Muhammad (2017). The effectiveness of a rational counseling program in reducing bullying behavior among kindergarten children, Scientific Journal of the Faculty of Kindergarten, Mansoura University, 3 (4), 364-408. (in Arabic)
- Al-Sufi, Osama Hamid; Al-Maliki, Fatima Hashem (2012). Bullying among children and its relationship to parental treatment styles among primary school students in Baghdad, Iraq. Journal of Educational and Psychological Research (35), 146-188. (in Arabic)
- Al-Tuwaiher, Shorouk Abdulaziz. (2020). The role of the kindergarten teacher in reducing bullying behavior among kindergarten children, Arab Journal for Scientific Publishing, (22), 205-234. (in Arabic)
- Alwan, Imad Abdo Muhammad. (2016). Forms of bullying in light of some demographic variables among adolescent students in the city of Abha, Journal of Education (Al-Azhar University), Egypt, 1(168): 439-473. (in Arabic)
- Al-Zoghbi, Dalal Muhammad, Mhaidat, Razan Ali. (2014). Bullying behaviors practiced by employees in academic institutions in Jordan and the factors associated with them: a case study. International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, (35), 32-61. (in Arabic)
- Al-Zoubi, Reem Muhammad Sayel (2015). The degree of female trainees' awareness of the causes of the phenomenon of bullying in the first three grades and their procedures to confront it, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 3 (12), 163-196. (in Arabic)

- Bahnasawy, Ahmed Fikry (2015). School bullying and its relationship to achievement motivation among middle school students, Journal of the College of Education in Port Said, 17 (17), 1-40. (in Arabic)
- Bhatia, R. (2023). The impact of bullying in childhood and adolescence Author Information. Current Opinion in Psychiatry 36(6):p 461-465.
- Brausch, A.M. & Litwiller, B. J. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: The role of violent behavior and substance use, Journal of Youth and Adolescence, 24(5), pp. 675-684.
- Fayyad, Hossam El-Din. (2023), What is the nature of social perceptions according to Serge Moscovici, The Definitive Electronic Journal, retrieved from: <https://elmahatta.com> (in Arabic)
- García-Fernández, C.M., Romera, E.M., Monks, C.P., Ortega-Ruiz, R. (2023). Peer Aggression and Victimization: Social Behaviour Strategies in Early Childhood in Spain, Early Childhood Education Journal, 51(5), pp. 837–849
- Gharib, Nada Nasr al-Din Khalil Muhammad. (2017). The relationship between school bullying among middle school students and some personality characteristics and family relationships, Journal of Scientific Research in Education, 4 (18), 48-68. (in Arabic)
- Harris, Joel Leonard, (2015). The effectiveness of an anti – bullying intervention for elementary school students, ph .D, United States , The University of Memphis.
- Hillsberg & Spak, (2016) Bullying and psychiatric symptoms among school-age children”. Child and Neglect.22, (4),747-717.
- Humphrey, L (2018). (Preschool Bullying: Does it Exist, What Does it Look Like, and What Can be Done?. St. Catherine University, school of social work, master of social work clinical research papers.

- Ibrahim, Iman Younis (2017). Building a measure of graphic bullying among kindergarten children, Journal of Educational and Psychological Research, Al-Mustansiriya University: College of Basic Education. Kindergarten Department, (55), p. 648-677. (in Arabic)
- Jaana, J; Cornell, D; Sheras, G. (2011). Identification of School Bullies by Survery Methods. Professional School Counseling, 9 ,(4), 305- 313. Retrieved October 30, 2006, From EBSCO Host Master File DataBase.
- Jaradat, Abdul Karim (2008). Bullying among basic school students: its prevalence and factors associated with it, Jordanian Journal of Educational Sciences, 4 (2), 109-124. (in Arabic)
- Johnson, kristen laprade. (2016). oh, what a tangled web we weave: cyberbullying, anxiety, depression, and loneliness. master of arts. the university of mississippi. usa.
- Kamper-DeMarco, K.E., McClure, S.J.B., Ostrov, J.M. (2023). Responses to Peer Victimization and Bullying in Early Childhood, International Journal of Bullying Prevention, 5(3), pp. 217–226.
- Khoj, Hanan Asaad (2012). School bullying and its relationship to social skills among primary school students in Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational and Psychological Sciences, Saudi Arabia, 13(4), 187-218. (in Arabic)
- Mahmoud, Muhammad Abdel-Gawad. (2016). The effectiveness of a counseling program for developing social intelligence skills in reducing school bullying behavior among primary school students, Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, (7), 289-304. (in Arabic)
- Ministry of National Guard. (2020). National Family Safety Program. Retrieved from: <https://nfsp.org.sa/ar/Pages/default.aspx> (in Arabic)

- NCES, (2019) Student Reports of Bullying: Results From the 2017 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. U.S. Department of Education.
- Okasha, Mahmoud (2014). Fear and insomnia in children, Amman: Dar Al Masirah. (in Arabic)
- Qatami, Nayfa, Al-Sarira Mona. (2013). The Bully Child, Amman: Dar Al Masirah Publishing, Distribution and Printing. (in Arabic)
- Rigby, K (2013). Defining bullying: a new look at an old concept Retrieved from <http://www.kenrigby.net/02a-Defining-bullying-a-new-look>.
- Salehi, Saadia (2018). The level of school bullying among students, Master's thesis, Dr. University. Mawali Taher Saida, Algeria. (in Arabic)
- Salem, Omaila Abdel Aziz Muhammad. (2012). The effectiveness of a counseling program in modifying disruptive behavior among a sample of children, PhD dissertation, Faculty of Education, Department of Mental Health, Benha University: Egypt. (in Arabic)
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Smith, S. (2018). Kids hurting kids: Bullies in the Schoolyard. *Mothering Magazine*, 7(12), 43-59.
- Swit, C.S., Blakely-McClure, S.J., Kamper-DeMarco, K.K.E. (2023). Preventing Bullying in Preschool-Age Children: Predictors of Defending Behaviour, *International Journal of Bullying Prevention*, 5(3), pp. 202–216.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. & Andreou, E. (2017). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*.

**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي
الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة**

د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة





فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة

د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ١٤/٠٧/١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٨/١٠/١٤٤٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واعتمدت الدراسة على مقياس المهارات الاستقلالية والبرنامج التدريبي إعداد الباحث وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٠) سنوات، بمتوسط عمري (٨,٩٠) سنوات وانحراف معياري (١,١٩٧)، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين (٥) تجريبية و(٥) ضابطة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية وذلك في اتجاه القياس البعدي، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده، وخلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاستقلالية لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية مبكراً قبل دمجهم مع أقرانهم العاديين.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاستقلالية، ذوي الإعاقة الفكرية.

The Effectiveness of a Training Program to Develop Independent Skills Among Students with Intellectual Disabilities in the Primary Stage in Al-Baha Region

Dr. Naser Attieh Al- Zahrani

Department of Special Education - Faculty of Education

Al-Baha university

Abstract:

The current study aimed to investigate the effectiveness of a training program for developing independence skills among students with intellectual disabilities at the elementary level. The study utilized a quasi-experimental design and relied on the Independence Skills Scale and the researcher-prepared training program. The study sample consisted of 10 students with intellectual disabilities from elementary schools under the supervision of the Education Administration of Al-Baha Region, aged between 7-10 years, with a mean age of 8.90 years and a standard deviation of 1.197. The sample was divided into two groups: experimental (5) and control (5). The results of the study revealed statistically significant differences at the 0.01 level between the mean ranks of the scores of the control and experimental groups in the post-measurement of the Independence Skills Scale and its sub-dimensions in favor of the experimental group. Similarly, there were statistically significant differences at the 0.05 level between the mean ranks of the scores of the individuals in the experimental group in the pre- and post-measurements of the total score of the Independence Skills Scale and its sub-dimensions, indicating improvement in the post-measurement. Additionally, there were no statistically significant differences between the mean ranks of the scores of the individuals in the control group in the pre- and post-measurements of the Independence Skills Scale and its sub-dimensions. The study concluded that the training program effectively developed independent skills among students with intellectual disabilities. It recommended early intervention to enhance these skills before integrating such students with their typically developing peers.

key words: independence skills, Intellectual disabilities.

المقدمة:

الإعاقة الفكرية ليست مرضاً، وإنما حالة من قصور القدرات الفكرية يستحيل علاجها بالمعنى المفهوم للشفاء منها؛ وإنما يمكن تنمية وإثراء واستخدام هذا القدر المحدود من القدرات الفكرية إلى أقصى حد ممكن؛ مما يساعد ذوي الإعاقة الفكرية على الحياة أقرب ما تكون إلى الطبيعة، والاعتماد على النفس في رعاية الذات، وتحقيق قدر معقول من الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، وتكوين أسرة، وكسب العيش؛ وذلك من خلال البرامج التدريبية (فراج، ٢٠٠٢)؛ حيث أشار سليمان وأبو الفضل (٢٠١١) إلى أن عملية إكساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الاستقلالية لا تتم بطريقة عشوائية، بل يجب أن تتم وفق خطة تدريبية محكمة تهدف إلى تحقيق أعلى مستوى من الأداء. وتعدُّ المهارات الاستقلالية من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها ذوو الإعاقة الفكرية مبكراً؛ فهي إحدى الأسس التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم، والتواصل، والاندماج الاجتماعي (بشير وب دراوي، ٢٠١٧).

وأشارت مايلز (١٩٩٤) إلى أن المهارات الاستقلالية هي المهارات العملية التي تمكن ذوي الإعاقة الفكرية من العيش بصورة أكثر استقلالاً، أو عادية أكثر، وتشمل هذه المهارات أموراً أساسية كتناول الطعام، وارتداء الثياب، واستعمال المرحاض والاستحمام، ومهارات أكثر تقدماً مثل التسوق والانتقال بوسائل النقل العام والمشاركة في أنشطة اجتماعية، والقيام بأعمال مفيدة في المنزل، وحسن التصرف في حالة الطوارئ والأنشطة المهنية. فالسلوك الاستقلالي يشير إلى إمكانية اعتماد ذوي الإعاقة الفكرية على ذاتهم في إشباع احتياجاتهم دون الاعتماد على الغير؛ من خلال منحهم الثقة بالذات مع تنمية قدراتهم على تحمل المسؤولية،

ومساعدتهم على المشاركة في ممارسة الأنشطة المدرسية، وذلك في إطار التركيز على استثمار قدراتهم، وامكاناتهم في تدعيم سلوكهم الاستقلالي (محمود، ٢٠٠٦).

والمهارات الاستقلالية تلعب دوراً حيوياً في تحسين جودة حياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وهناك بعض الأسباب التي تبرز أهمية تطوير هذه المهارات منها تحسين الجودة المعيشية: بتنمية المهارات الاستقلالية، يمكن للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أداء المهام اليومية بشكل أفضل، مما يساهم في تحسين جودة حياتهم وتعزيز شعورهم بالرضا والسعادة، وكذلك الاعتماد على الذات: بتطوير المهارات الاستقلالية، يصبح الشخص ذو الإعاقة الفكرية أكثر قدرة على الاعتماد على نفسه في تلبية احتياجاته الشخصية والمهنية، مما يعزز شعوره بالثقة بالنفس والاستقلالية، وأيضاً المشاركة في المجتمع: بفضل المهارات الاستقلالية، يمكن للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية المشاركة بشكل أكبر في الأنشطة الاجتماعية والمهنية، والاندماج في المجتمع بشكل أكبر، مما يعزز الانتماء الاجتماعي والاندماج المجتمعي، كذلك تعزيز الاستقلالية اليومية: المهارات الاستقلالية تمكن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من القيام بالمهام اليومية بشكل مستقل، مثل الاستحمام، وتناول الطعام، وترتيب الغرفة، وذلك يساهم في تعزيز حياتهم اليومية والتحكم فيها، وأيضاً تعزيز الاعتمادية الذاتية: تطوير المهارات الاستقلالية يساعد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على تطوير مهارات الاعتمادية الذاتية، مثل التخطيط واتخاذ القرارات وحل المشكلات، مما يعزز قدرتهم على التعامل مع التحديات اليومية بفعالية (García-Pintor, et al, 2024; Salido, et al, 2024; Saulnier, et al, 2024) لذا يمكن القول بأن تطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية يساهم بشكل

كبير في تحسين جودة حياتهم وتمكينهم من المشاركة الفعّالة في المجتمع والتحكم في حياتهم اليومية.

يُعد تعلم وممارسة المهارات الاستقلالية من المجالات المهمة لتحقيق النمو، والتوافق الشخصي لذوي الإعاقة الفكرية، كما أنها تساعد على تعزيز شعور الطفل بقيمته الذاتية، ووجوده الشخصي، وتمكنه من التوجيه الذاتي، والاعتماد على ذاته (القريطي، ٢٠٠٥). وهو ما أشارت له نتائج دراسة (Vostrý., et al (2022 وهو ما أكدته سلامة (٢٠١٦)، وتختلف المهارات التي ينبغي أن يتعلمها ذوو الإعاقة الفكرية فهي ليست بنفس الدرجة من الأهمية؛ وتعد المهارات الاستقلالية من الأولويات لمساعدة الطفل على بناء علاقات أفضل بينه وبين أسرته بشكل خاص؛ وتتضمن مهارات الطعام، والشراب، واللبس، والنظافة، والتنقل (الظاهر، ٢٠٠٨) وتساعد عملية تحسين المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية على تحسين مهاراتهم وقدراتهم للوصول بهم إلى أشخاص فعالين مستقلين في تعاملاتهم، كذلك مساعدتهم على الخروج من خبرات الفشل التي تحيط بهم في المجال الأكاديمي، وتوضح أهمية تحسين المهارات الاستقلالية في كونها تساعد على تنمية مهاراتهم الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية؛ بهدف تحقيق الاستقلال الذاتي، وتوافقهم الشخصي والاجتماعي (عبدالعاطي وآخرون، ٢٠٢٠). وفي هذا الاتجاه أشارت دراسة (Zorzi., et al (2023 إلى أهمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية. ومن خلال ما سبق تتضح أهمية تحسين المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية؛ لكي يتمكنوا من الحياة باستقلالية، والاندماج والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين سواء داخل المدرسة، أو الأسرة، أو المجتمع، وتأسيسًا على ما سبق تسعى الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي بهدف تحسين المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

أشارت عديد من الدراسات السابقة إلى أهمية تنمية المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (إبراهيم، ٢٠٠٨؛ بشير وبدرأوي، ٢٠١٧؛ Deppisch (2013)؛ حسن، ٢٠٠٥؛ Hyer (2012)؛ سليمان وأبو الفضل، ٢٠١١؛ الشرقاوي، ٢٠١٨؛ عبدالسلام، ٢٠١؛ عبدالعظيم، ٢٠١٨؛ عبداللاه، ٢٠١٢؛ Kanfush & Jaffe (2019)؛ محمد، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠١٤؛ مصطفى وإبراهيم، ٢٠٢١)، كذلك أوضحت الجلامدة (٢٠١٧) أن تحسين المهارات الاستقلالية يأتي من منطلق أهمية السلوك الاستقلالي حيث توجد علاقة موجبة بين الاستقلالية والتوافق الشخصي والاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية؛ وكنتيجة لاكتساب الطالب المهارات الاستقلالية يصبح أكثر توافقاً، واعتماداً على نفسه، وقادراً على تحمل المسؤولية، وعلى قدر عالٍ من الثبات الانفعالي، والشعور بحريته، وتقدير الآخرين له، فيندمج، ويتعد عن الانطواء، والعزلة الاجتماعية، كذلك أوصت دراسة عبدالعاطي وآخرين (٢٠٢٠) بالعمل على تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية قبل دمجهم مع أقرانهم العاديين.

ومن خلال عمل الباحث في المجال الميداني مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فقد لاحظ انخفاض المهارات الاستقلالية؛ مما يترتب عليه صعوبة اعتمادهم على أنفسهم، والقيام بأنشطة الحياة اليومية باستقلالية، ونظراً لأهمية فترة الطفولة في عملية تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية؛ فهي هدف التعلم لذوي الإعاقة الفكرية (Syofiyawati et al, 2017)؛ مما دفع الباحث إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، لذا تتضح مشكلة

الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية.
- الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية.
- الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية.
- التعرف على الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية لصالح القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية.

— لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

— تناول الدراسة مشكلة من المشكلات المهمة لذوي الإعاقة الفكرية وهي تنمية المهارات الاستقلالية من خلال الأنشطة المختلفة التي اعتمدت على عدة فنيات وأساليب مختلفة.

— قد تسهم نتائج الدراسة في زيادة رصيد المعلومات عن هذه الفئة لتقديم الخدمات المناسبة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

— تقديم برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

— الإسهام في مساعدة القائمين على رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية نحو تنمية المهارات الاستقلالية، وتوفير مقياس يقيس تلك المهارات تتحقق فيه الخصائص السيكمومترية للمقياس.

— فتح المجال أمام الباحثين في التربية الخاصة في إعداد برامج تدريبية لتحسين المهارات الاستقلالية لديهم، والتأكيد على فاعلية بعض الفنيات التي يمكن استخدامها من قبل معلمي هؤلاء الطلاب لتنمية المهارات الاستقلالية لديهم.

حدود الدراسة:

المحددات الموضوعية: وتحددت بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي: البرنامج التدريبي، والمهارات الاستقلالية، والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

المحددات البشرية: تحددت بعينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة التعليم بمنطقة الباحة.

المحددات الزمنية: طبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

المحددات المكانية: طبقت الأدوات على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: فاعلية: Effectiveness

عرّف (Burches and Burches (2020, P.2 الفاعلية بأنها "مدى تحقيق الأهداف المخطط لها نتيجة لتدخل أو نشاط أو مبادرة تهدف لتحقيق التأثير المطلوب". ويُعرف الباحث الفاعلية بأنها تشير إلى مقدار التغير الذي يحدثه البرنامج التدريبي الحالي في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

ثانياً: البرنامج التدريبي: Training Program

عرّف (Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006, P.15 البرنامج التدريبي بأنه "أداة منظمة لتطوير مهارات محددة من أجل الوصول للمستوى المهاري والأدائي المطلوب من خلال التعليمات والإرشاد والتوجيه". ويُعرفه الباحث بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطط لها في ضوء بعض الفنيات المعرفية السلوكية مثل التشكيل، والتكرار والنمذجة، وتحليل المهمة؛ والتي تهدف إلى تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

ثالثاً: المهارات الاستقلالية Independence Skills

ويعرفها الباحث بأنها اعتماد الطالب على نفسه في المأكل والمشرب والنظافة الشخصية، وغيرها من أمور حياته اليومية، والاعتماد على نفسه واتخاذ القرارات دون الاستعانة بالآخرين. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث، والذي يتكون من الأبعاد الآتية: **البعد الأول مهارات الأكل والشرب:** وهي مجموعة السلوكيات والأنشطة التي تساعد ذوي الإعاقة الفكرية وتمكنهم من تناول الطعام والشرب باستقلالية.

البعد الثاني مهارات النظافة الشخصية: وهي مجموعة السلوكيات والأنشطة التي تساعد ذوي الإعاقة الفكرية وتمكنهم من النظافة الشخصية باستقلالية.

البُعد الثالث مهارات العناية بترتيب غرفته: وهي مجموعة السلوكيات والأنشطة التي تساعد ذوي الإعاقة الفكرية وتمكنهم من تنظيم غرفتهم وترتيبها بشكل صحيح.

رابعاً: الإعاقة الفكرية: Intellectual Disability

عرفتها وزارة التعليم (٢٠١٨، ص.٨) بأنها: "ذلك القصور أو العجز الذي يتسم بالانخفاض الدال الواضح في كل من الوظائف الفكرية، والسلوك التكيفي، والذي يظهر ويعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيمية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الأداء العملية التكيفية، على أن يظهر هذا القصور قبل بلوغه (١٨) عاماً".

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: المهارات الاستقلالية:

استخدم الباحثون مصطلح المهارات الاستقلالية بمسميات عدة؛ حيث استخدمه البعض على أنه مهارات الأداء الاستقلالية Independent Functioning Skills، كما استخدمه البعض على أنه مهارات الحياة الاستقلالية Independent Living Skills، وأيضًا مهارات الحياة اليومية Daily Living Skills، وكذلك المهارات الحياتية Life Skills، وسوف يعتمد الباحث في الدراسة الحياة على مصطلح المهارات الاستقلالية Independent Skills.

مفهوم المهارات الاستقلالية:

عرفها (2007, P.8) Quigley بأنها: "المهارات الأساسية للعيش بصورة استقلالية مثل: النظافة الشخصية، وتناول الطعام، وارتداء وخلع الملابس، والاعداد والتدريب استعدادًا للعمل". وعرفها الفرماوي والنساج (٢٠١٠، ص. ٢٤٥) كبُعد من أبعاد السلوك التكيفي بأنها: "قدرة الطالب على الانجاز الناجح للمهام، أو الأنشطة المطلوبة من المجتمع في صورة مطالب مهمة للحياة". ويرى الإمام والجوالدة (٢٠١٠، ص. ١٨٢) أنها: "مجموعة من المهارات التي يدرّب عليها ذوو الإعاقة الفكرية حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية، والتي تؤدي إلى تحسين المهارات الحركية والنفسية؛ مما يساعد على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية". وعرفها سليمان (٢٠١١، ص. ٢٢١ - ٢٢٢) بأنها: "مجموعة المهارات التي يحتاجها ذو الإعاقة الفكرية كي يتمكن من العيش باستقلالية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، ويحتاج الطفل المعوق فكريًا إلى تعلم المهارات، كتدريبات عملية؛ لتمكنه من أداء أدواره وأعماله في المنزل أو في البيئات

الاجتماعية". ويرى (Michalos (2014, P.556-557 أن الاستقلالية "تعني قدرة الطالب على القيام بمعظم الأنشطة الحياتية التي يستفيد منها خلال حياته بنفسه، ولا يعني بالضرورة أن الطالب لا يتلقى بعض الدعم أو الرعاية، ففي الواقع يستفيد عدد كبير من ذوي الاعاقة المختلفة من الرعاية والدعم لتلبية بعض احتياجاتهم الفردية، مما يتيح الاستقلالية درجة مناسبة لسيطرة الفرد الشخصية". وتعرفها جمعية علم النفس الأمريكية (APA) بأنها: "قدرة الطالب على أداء جميع، أو معظم الوظائف اليومية دون مساعدة من الآخرين، والمطلوبة عادة لتحقيق الاكتفاء الذاتي، بما في ذلك المهام الأساسية للرعاية الشخصية مثل ارتداء وخلع الملابس، وتناول الطعام، واستخدام المراض والاستحمام، والعناية الشخصية، وغيرها)، والحفاظ على المنزل، والعمل (Sylvia, 2015, P.532).

كما عرفها (Dimitriadou (2015, p.17 بأنها: "المهارات الاساسية التي يحتاجها ذوو الاعاقة الفكرية مثل مهارات الرعاية الذاتية، وقواعد الأمن والسلامة، ومهارات التواصل وغيرها، لضمان الاستقلالية في الحياة وتحقيق الاندماج في المجتمع". وعرفتها (Martin Et al (2016, p.451 بأنها: " مجموعة متنوعة من السلوكيات المرتبطة بالحياة اليومية، والتي تحدد طبيعة الحياة بشكل مستقل وتشمل: مهارات العناية الشخصية، وإدارة المنزل، والتنقل، والمهارات الاجتماعية".

ويرى بشير وبدر اوي (٢٠١٧، ص.٥٨) أن المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية هي: "كل المهارات التي يوظفها الطالب للقيام بالأنشطة اليومية، ومنها تناول الطعام، واستخدام دورة المياه والنظافة الشخصية، والاهتمام بالمظهر العام مثل ارتداء الملابس وخلعها وترتيبها، بالإضافة الى مهارات الاستقلالية العامة"، وعرفتها الجلامدة (٢٠١٧، ص.٢١٢) بأنها: "إكساب الطالب ذي الإعاقة

الفكرية القدرة التي تمكنه من الاعتماد على نفسه في إشباع حاجاته المتعلقة بالتغذية والنظافة وقضاء الحاجة، وارتداء الملابس وخلعها، دون مساعدة الآخرين وذلك لتحقيق قدر من الاستقرار والثقة بالنفس". وعرفها عبدالعاطي وآخرون (٢٠٢٠، ص٨٧) بأنها: "قدرة الطالب ذوي الإعاقة الفكرية في الاعتماد على نفسه في تأدية الوظائف الخاصة بالنظافة، وشئون الحياة الضرورية الأخرى المناسبة والتي تؤهله للأداء الوظيفي المستقل". وعرفها الدخيل وآخرون (٢٠٢٣، ص٦٥) بأنها: قدرة الطفل ذوي متلازمة داون على الاعتماد على ذاته في القيام بمهاراته الحياتية اليومية بصورة طبيعية مثل القدرة على تناول الطعام، والشراب، وارتداء الملابس وخلعها، والنظافة الشخصية، واستخدام المرحاض، وتحمل المسؤولية، وحماية نفسه من المخاطر دون مساعدة الآخرين".

يتضح من خلال ما سبق تعدد تعريفات المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية إلا أنها تتفق حول طبيعة تلك المهارات التي يحتاجها ذوو الإعاقة الفكرية مثل مهارات الرعاية الذاتية، وقواعد الأمن والسلامة، وغيرها من المهارات التي تمكنه من الاعتماد على نفسه في إشباع حاجاته؛ لذا يعرفها الباحث بأنها اعتماد الطالب ذي الإعاقة الفكرية على نفسه في المأكل والمشرب والنظافة الشخصية، وترتيب غرفته باستقلالية، وغيرها من أمور حياته اليومية، والاعتماد على نفسه واتخاذ القرارات دون الاستعانة بالآخرين.

النظريات المفسرة لتنمية المهارات الاستقلالية:

نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ: وفي ضوء هذه النظرية فإن تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعتمد على تكرار الخبرة المتعلمة عدة مرات حتى تتم عملية التعلم ومساعدة الطالب على إدراك العناصر المكونة للموقف التعليمي وبيان العلاقات بينها (Philip, 2015).

نظرية الاشتراط الاجرائي لسكنر: ووفقًا لهذه النظرية يلعب التعزيز دورًا مهمًا في تعديل سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وبالتالي زيادة فرض التعلم والخبرة لديهم، وتتم هذه النظرية الإجرائية بوصف العلاقة بين سلوك الفرد "الاستجابات" وبين أحداث البيئة المثيرة التي تفترض ضبطها على هذه الاستجابات (متولي، ٢٠١٥).

نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف: أسهمت هذه النظرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كثير من المهارات مثل: مهارات الحياة اليومية، ومهارات القراءة، والمهارات الحسائية، وكيفية الكف عن أداء السلوكيات غير المرغوبة مثل النشاط الزائد، ومص الأصابع، وإيذاء الذات، وتكوين العادات السلوكية المرغوبة من خلال مبدأ الفعل المنعكس الشرطي، وانطفاء السلوكيات غير المرغوب فيها (الشريف، ٢٠١١).

نظرية التعلم المعرفي لجان بياجيه: وفيها يرى بياجيه أن الإعاقة الفكرية هي العجز عن التقدم من المستويات الأولية إلى مستويات عقلية أعلى أكثر تنظيمًا، وقد أسهمت تلك النظرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث إن التنظيم الداخلي للمناهج يجب أن يتبع العمليات الفكرية في هذه المستويات، وتأكيد طرائق التدريس على أهمية التعلم الحسي، والتعلم عن طريق العمل، وتنظيم العمل بالانتقال من خطوة إلى الخطوة الأخرى (الروسان، ٢٠١٨؛ عبدالعليم، ٢٠٠٨).

التعلم بالاستبصار: وفيها يتم اختيار الأنشطة التي يفضلها الطفل، وتهيئة الطفل لمواقف التعلم، وإرشاده في مواقف التعلم وتوجيهه إلى استكشاف العناصر الرئيسة في الموقف، والتبصر بما بينها من علاقات، واختيار الموضوعات التي تناسب نمو

الطفل، وعدم الإسراع في تعليمه، وتشجيعه على الاستفادة مما تعلمه بتطبيقها في حياته اليومية (عبدالعليم، ٢٠٠٨).

نظرية التعلم الاجتماعي لروتر: وفيها حدوث السلوك يعتمد على التعزيز والتوقع أي احتمال الفرد الذاتي بأن تعزيزًا معينًا سيحدث نتيجة لسلوك معين من جانبه، وبناء على ذلك فإن التوقع نوعان هما: حالة التوقع أي أن المعلم قد يتوقع من الطالب ذي الإعاقة الفكرية سلوكًا يستطيع القيام به بعد ذلك من خلال استخدام أساليب التعزيز المختلفة، أو تعميم التوقع أي التعزيز والتعميم في مواقف أخرى بشرط حدوث تكييف البيئة كي تساعد المتعلم في الخبرات المتعلمة (عبدالعليم، ٢٠٠٨).

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا: وفيها يتعلم الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية من خلال الملاحظة والمحاكاة، ويتضمن التعلم بالملاحظة أو النمذجة اكتساب سلوكيات جديدة نتيجة التقليد، وتعديل سلوكيات خاطئة من خلال رؤيتهم لنموذجين لسلوك صحيح، والآخر خطأ، مع تعزيز تقليد السلوك الصحيح، وعدم تعزيز السلوك الخطأ حتى يتم انطفأؤه (الشريف، ٢٠١١؛ عبدالعليم، ٢٠٠٨).

أبعاد المهارات الاستقلالية:

صنف (Lewis and Iselin 2002) مهارات الحياة الاستقلالية إلى ستة أبعاد هي: مهارات النظافة الشخصية، ومهارات ارتداء الملابس، ومهارات استخدام المطبخ، ومهارات الرعاية المنزلية، ومهارات استخدام النقود والهاتف، ومهارات التواصل الاجتماعي. ويرى الخطيب والحديدي (٢٠٠٤) أن المهارات الاستقلالية في مجال العناية بالذات تتضمن أربعة أبعاد منفصلة هي الطعام، واللباس، واستخدام الحمام، والنظافة الشخصية. وأشار الظاهر (٢٠٠٨) إلى أن المهارات الاستقلالية

لذوي الإعاقة الفكرية تتضمن مهارات الطعام، والشراب، واللبس، والنظافة، والانتقال، وهناك مهارات أخرى قد تكثر وتنوع وفق المرحلة العمرية والجنس ودرجة الإعاقة؛ لذا عندما يصل ذوو الإعاقة الفكرية إلى المرحلة الثانوية تضاف مهارات إعداد الطعام، وتنظيم وترتيب البيت، والتسوق، واستثمار الوقت والأنشطة الترفيهية. وأوضح الخطيب وآخرون (٢٠١٣) ضرورة تضمين مناهج المعوقين فكريًا عدد من المهارات ومنها المهارات الاستقلالية وتتضمن مهارات الحياة اليومية Daily Living Skills، والمهارات الذاتية Self-Skills. وصنف (2015) Dimitriadou مهارات الحياة الاستقلالية إلى أربعة أبعاد هي: مهارات الحياة اليومية، والمهارات المتعلقة بالمجتمع، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية. ويرى Martin et al (2016) أن المهارات الاستقلالية تتضمن مهارات العناية الشخصية مثل النظافة، وإدارة المنزل، والانتقال، والمهارات الاجتماعية وتتمثل في قدرة الطالب على تكوين علاقات اجتماعية والحفاظ عليها، ومهارات المجتمع مثل إدارة الأموال والتوظيف وفقًا لقواعد المجتمع. وأضاف سليمان (٢٠١١) أن مهارات الحياة الاستقلالية تتضمن أربعة أبعاد هي: مهارات العناية بالذات، ومهارات التواصل، ومهارات التوجه والحركة، ومهارات التعامل مع النقود. وأشار Curtin (2019) إلى وجود أربعة أبعاد مكونة لمهارات الحياة الاستقلالية وهي: مهارات الرعاية الذاتية، ومهارات الحياة باستقلالية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات العمل.

ومن خلال ما سبق يتضح أن المهارات الاستقلالية تختلف وفقًا لأهميتها لموضوع الدراسة وطبيعية العينة وعمرها الزمني؛ لذا سوف تعتمد الدراسة الحالية على ثلاثة أبعاد هي مهارات الأكل والشرب والنظافة، ومهارات الاعتماد على النفس، ومهارات العناية بترتيب غرفته طبقًا لأهميته لعينة الدراسة الحالية.

المحور الثاني: الإعاقة الفكرية:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية والفكرية عام ٢٠٢١ في الطبعة الثانية عشرة إلى مصطلح Intellectual Disability الإعاقة الفكرية بأنها: "عجز يوصف بقصور كبير وواضح في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، ويتم التعبير عنه في المهارات الاجتماعية والعملية والمعرفية، وينشأ هذا العجز خلال فترة النمو، والتي يتم تعريفها عملياً على أنها قبل بلوغ الفرد سن (٢٢) عامًا (Schalock et al, 2021, p.1).

وأشار الدليل الإحصائي والتشخيصي American Psychiatric Association (2013, p.33) إلى تعريف الإعاقة الفكرية بأنها: "اضطراب يظهر خلال فترة النمو، ويشمل عجزاً في الأداء الفكري والتكيفي في المجالات المعرفية، والاجتماعية والعملية، ويجب أن تتحقق معايير ثلاثة كمعايير تشخيصية للإعاقة الفكرية هي قصور في الوظائف الفكرية، وقصور في الأداء التكيفي، وظهور القصور الفكري والتكيفي خلال فترة نمو الطفل". وأشار الروسان (١٩٩٨، ص.٨٤) أن ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم هم "ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة، ويتميزون بخصائص جسمية وحركية عادية، وبقدرتهم على التعلم حتى مستوى الصف الثالث الابتدائي أو يزيد، بالإضافة إلى مستوى متوسط من المهارات المهنية". ويرى Patel et al (2020,p.27) أن ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم هم الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة، وتتميز تلك الفئة بأداء فكري وتكيفي أقل من المتوسط. وعرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠١٨، ص.٨) بأنها: "ذلك القصور أو العجز الذي يتسم بالانخفاض الدال الواضح في كل من الوظائف الفكرية، والسلوك التكيفي، والذي يظهر ويعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيمية،

والمهارات الاجتماعية، ومهارات الأداء العملية التكيفية، على أن يظهر هذا القصور قبل بلوغه (١٨) عامًا".

خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

الخصائص الجسمية والحركية: يتصف ذوو الإعاقة الفكرية بانخفاض النمو الجسمي والحركي المتمثل في الحجم والطول الأقل من العاديين، وخاصة منطقة الرأس والوجه والأطراف العليا والسفلية، وبطء النمو الحركي، وتأخر المشي، وصعوبات التحكم في العضلات، وضعف التأزر البصري الحركي، وصعوبات تعلم المهارات اليدوية خاصة الحركات وردود الأفعال الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة والتوازن الحركي، وتزايد المشكلات الصحية (الجلامدة، ٢٠١٧؛ الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩).

الخصائص اللغوية: يتصف ذوو الإعاقة الفكرية بمستوى أداء لغوي أقل من أقرانهم العاديين، والتأخر في تطوير اللغة، وصعوبات اكتساب وفهم المهارات اللغوية والأكاديمية المعقدة، وصعوبات الحساب، ومهارات الكتابة، ويمكنهم الوصول إلى مهارات أكاديمية تعادل مستوى الصف الرابع إلى الخامس الابتدائي (الروسان، ١٩٩٨؛ Patet et al, 2020).

الخصائص الفكرية المعرفية: تتمثل في معاناتهم من ضعف القدرة على الانتباه والقابلية العالية للتشتت، وصعوبة في التذكر خاصة في الذاكرة قريبة المدى، إضافة إلى مشكلات استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، وصعوبات التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان والروائح، ومحدودية القدرة على التخيل، وانخفاض واضح في القدرة على التفكير المجرد، وصعوبات في تنمية التعميمات، ونقل أثر التعلم من موقف إلى آخر (الخطيب والحديد، ٢٠٠٩؛ والروسان، ١٩٩٨؛

وعبدالعليم، ٢٠٠٨؛ والقريطي، ٢٠٠٥؛ والقمش والمعايطة، ٢٠٠٧؛ والقمش، (٢٠١١).

الخصائص التعليمية والأكاديمية: يعاني ذوو الإعاقة الفكرية من مشكلات في القراءة وخاصة الاستيعاب القرائي، ومشكلات التحصيل الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، إلا أن ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم قدرة أفضل على فك تشفير الكلمات، وفهم معانيها والقراءة دون مستوى العمر العقلي الخاص بهم، وقد يكونوا قادرين على تعلم المهارات الأساسية للرياضيات، ولكنهم قد لا يتمكنون من تطبيق المفاهيم بشكل مناسب في مواقف حل المشكلات (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩؛ Shree, & Shukla, 2016).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية: يتصف ذوو الإعاقة الفكرية بإساءة التصرف في المواقف الاجتماعية، وعدم الكفاية الشخصية، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع المحيطين، وقصور واضح في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وضعف المهارات الاجتماعية، وضعف مهارات التواصل مقارنة بأقرانهم العاديين (متولي، ٢٠١٤؛ Dagnan & Lindsay, 2012؛ Shea, 2012).

وبناءً على الخصائص السابقة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، يتضح أن هناك حاجة ملحة لتنمية المهارات الاستقلالية لهؤلاء الأفراد. فالمهارات الاستقلالية تلعب دوراً هاماً في تمكينهم من العيش بشكل مستقل والمشاركة الفعالة في المجتمع. - الخصائص الجسمية والحركية: من خلال تطوير مهارات الحياة اليومية مثل التحكم في العضلات والحركات اليدوية الدقيقة والتوازن الحركي، يمكن للطلاب أن يصبحوا أكثر قدرة على الاعتماد على أنفسهم في أداء المهام اليومية.

- الخصائص اللغوية: تعزيز مهارات الاتصال واللغة يساعد الطلاب على التفاعل مع المجتمع وتطوير العلاقات الاجتماعية وفهم المهام اليومية بشكل أفضل.

- الخصائص الفكرية المعرفية: تنمية مهارات التعلم والذاكرة والتفكير المجرد تساهم في تحسين قدرة الطلاب على تطبيق المفاهيم في الحياة اليومية وحل المشكلات بفعالية.

- الخصائص التعليمية والأكاديمية: توفير برامج تعليمية تكيفية وموارد تعليمية مخصصة تساهم في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب والتفكير النقدي لدى الطلاب.

- الخصائص الاجتماعية والانفعالية: تقديم دعم اجتماعي وعاطفي وتدريب على المهارات الاجتماعية يساعد الطلاب على التكيف مع البيئة الاجتماعية وبناء علاقات صحية ومثمرة مع الآخرين.

بالاعتماد على تطوير هذه المهارات الاستقلالية، يمكن للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تحقيق أقصى إمكاناتهم وتحسين جودة حياتهم بشكل عام.

مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الفكرية:

مهارات السلوك التكيفي هي المهارات التي يتعلمها الأفراد للتعامل بشكل فعال مع بيئتهم والتكيف مع التحديات والمواقف المختلفة. وبالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية، تكون مهارات السلوك التكيفي ذات أهمية كبيرة لتمكينهم من التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي وتحسين جودة حياتهم. تشمل مهارات السلوك التكيفي مجموعة من القدرات والمهارات مثل:

- التواصل الاجتماعي: القدرة على التفاعل مع الآخرين بشكل فعال وفهم العواطف والمشاعر وتعبيرها بطريقة صحيحة.

- تنظيم الوقت وإدارة المهام: القدرة على تنظيم الأنشطة اليومية وتحديد أولوياتها وإدارة الوقت بشكل فعال.
- حل المشكلات: القدرة على التعرف على المشكلات وتحليلها والبحث عن حلول مناسبة لها.
- تنظيم السلوك: القدرة على التحكم في السلوك وتنظيمه وتكييفه مع البيئة والمواقف المختلفة.
- التحمل العاطفي: القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة والضغوطات بشكل هادئ ومتوازن.
- الاستقلالية اليومية: القدرة على القيام بالمهام اليومية بشكل مستقل مثل الاستحمام وتناول الطعام والتنظيف.
- بناء العلاقات الاجتماعية: القدرة على بناء علاقات إيجابية وصحية مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل ملائم.
- التكيف مع التغييرات: القدرة على التكيف مع التغييرات المفاجئة وتغيرات الروتين والبيئة بشكل عام.
- وتطوير مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الفكرية يساهم في تعزيز قدرتهم على التحكم في حياتهم والمشاركة الفعالة في المجتمع. يتطلب ذلك الدعم الفعال من الأسرة والمدرسة والمجتمع لتوفير البيئة الداعمة والفرص المناسبة لتطوير هذه المهارات (Farmer., ET AL, 2020; Schalock., ET AL, 2021).

المشكلات السلوكية والانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية:

يواجه ذوو الإعاقة الفكرية مجموعة متنوعة من المشكلات السلوكية والانفعالية التي يمكن أن تؤثر على حياتهم اليومية وجودتها. وفيما يلي بعض هذه المشكلات:

- العنف والعدوانية: قد يظهر بعض الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سلوكًا عدوانيًا أو عنفًا نتيجة لصعوبات التواصل أو عدم القدرة على التعبير عن احتياجاتهم بشكل فعال.

- التوتر والقلق: يمكن أن يكون لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية صعوبة في التكيف مع التغييرات في الروتين أو البيئة، مما يؤدي إلى زيادة مستويات التوتر والقلق.

- التصرفات الصراخية والانفعالية: قد يتجاوز بعض الأفراد الفعالين الاجتماعيين الحدود ويظهرون تصرفات صراخية أو عنيفة في مواقف معينة.

- المشاكل في التحكم بالغضب: قد يواجه البعض صعوبة في التعامل مع الغضب بشكل صحيح، مما يؤدي إلى تفاقم المشاكل السلوكية.

- الانغماس في أنشطة محددة: قد يميل بعض الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية إلى الانغماس بشكل مفرط في أنشطة محددة مثل مشاهدة التلفزيون أو لعب الألعاب الإلكترونية.

- التوترات العاطفية: قد يواجه الأفراد تحديات في فهم ومعالجة التوترات العاطفية بشكل صحيح، مما يؤدي إلى مشاكل في التفاعل الاجتماعي والعلاقات الشخصية.

- صعوبات التكيف مع التغييرات: قد يواجه البعض صعوبة في التكيف مع التغييرات المفاجئة في الروتين أو البيئة، مما يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية.

ويُظهر الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تباينًا كبيرًا في هذه المشكلات السلوكية والانفعالية، وتعتمد الاستجابة الفعالة على فهم الأسباب المحتملة وتقديم الدعم والتدخل المناسبين لمساعدتهم في التعامل مع هذه التحديات (Grüter, & Grünke, 2024; Hayden., et al, 2023)

الدراسات السابقة:

أوضحت دراسة حسن (٢٠٠٥) فاعلية برنامج متعدد الوسائط في تنمية المهارات الحياتية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١٠) سنوات، واستخدمت الدراسة برنامج للوسائط المتعددة، واشتمل على بعض المهارات الحياتية، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) على مقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج، وقد استخدمت دراسة عبدالحفيظ (٢٠٠٧) السيكونودراما والنمذجة في تحسين بعض المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في العمر الزمني (٩-١٢) سنة، وقد اشتملت المهارات على مهارات النظافة الشخصية، وتناول الطعام، وارتداء الملابس، وقد بينت النتائج فاعلية أسلوب السيكونودراما والنمذجة في تحسين المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. واستخدمت دراسة عبدالقادر (٢٠٠٩) الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية، وقد شملت المهارات الاجتماعية، ومهارات النشاط العقلي، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الحياتية. وفي نفس الاتجاه أجرت عبدالسلام (٢٠١١) دراسة أوضحت فاعلية برنامج مسرح العرائس في تنمية بعض المهارات الاستقلالية والعناية بالذات، والمهارات الاقتصادية، والمهارات المنزلية لذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت

أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢) سنة، وقد تم تدريبهم من خلال مجموعة المسرحيات المعدة عن قصص ذات حوار بسيط وسهل يسهل على الأطفال فهمه والقيام به، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) على مقياس المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية. في حين أن دراسة سليمان وأبو الفضل (٢٠١١) اعتمدت في تنمية المهارات الحياتية على تدريب الأطفال والوالدين، وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على مقياس المهارات الحياتية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ مما يوضح فاعلية البرنامج التدريبي للأطفال وكذلك البرنامج الإرشادي للوالدين في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية، والتي تمثلت في مهارات الاعتماد على النفس، والنمو الجسمي، والنشاط الاقتصادي، ومهارات اللغة والتواصل، والنضج الاجتماعي، والمهارات المعرفية، كما بينت الدراسة أن إرشاد الوالدين بجانب تدريب الأطفال كان له الفضل في إكساب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عديد من المهارات الحياتية، مما يلقي الضوء على أهمية التركيز على إشراك الأسرة في تدريب ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما سوف يتم التركيز عليه في بحوثي المستقبلية.

وأجرى Hyer (2012) دراسة بينت فاعلية التعليمات الوظيفية القائمة على القصة في تنمية مهارات غسل اليدين، وتعلم القراءة، والكتابة، واستخدام المرحاض، ونظافة الأسنان، والطهي، وإعداد الطعام للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وقد اشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما أوضحت

دراسة اللاه (٢٠١٢) فاعلية برنامج تأهيلي في تنمية مهارات الحياة لذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية من (٥ - ٩) سنوات، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على مقياس مهارات الحياة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وقد اشتمل البرنامج التأهيلي على التدريب على الاعتماد على النفس واشتمل على مهارات الأكل، والشرب، والنظافة الشخصية، والقيام بأعمال بسيطة واشتملت على مهارات ترتيب المنزل، وتنظيفه، وإعداد المائدة، والثقة بالنفس واشتملت على تصريف شؤنه بنفسه، والتصرف في المواقف الاجتماعية. وبينت دراسة Deppisch (2013) فاعلية الدمج بين التعزيز والمصادر المرئية وفق جدول زمني مقترن بتحليل المهام المرئية على زيادة المهارات الاستقلالية لتقليل اعتماد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على الآخرين؛ وذلك من خلال استخدام مجموعة من الصور المدججة لإكمال أربعة عشرة مهمة مهنية، ومهارات استقلالية للحياة اليومية. وأجرى الجوالدة والإمام (٢٠١٤) دراسة أوضحت فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية بعض المهارات الأدائية الحياتية واشتملت على المهارات الاجتماعية، ومهارات السلامة العامة، والمهارات الأدائية في مجال الفنون والحاسوب لعينة من ذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٥) سنة. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قائمتي الملاحظة المنزلية و المدرسية و لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية في قائمة الملاحظة المدرسية لصالح الذكور

في المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في قائمة الملاحظة المنزلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين نوع البرنامج و الجنس في أداء الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة.

وأوضحت دراسة محمود (٢٠١٤) فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٤) سنة، وقد اشتملت المهارات الحياتية على مهارات العناية بالذات، ومهارات خاصة بالمنزل، ومهارات الغذاء، ومهارات الملبس. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) على مقياس المهارات الحياتية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ووفقاً للنظرية السلوكية المعرفية أجرى بشير وبدرأوي (٢٠١٧) دراسة أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام تقنيات تعديل السلوك القائمة على التعزيز، والنمذجة، والتدريب الفردي، والجماعي في تحسين المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٢) سنة. وأوضحت دراسة محمد (٢٠١٨) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاستقلالية والاجتماعية للأطفال ذوي متلازمة داون بمدينة أبها ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١٠) سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس (المهارات الاستقلالية والمهارات الاجتماعية) في اتجاه المجموعة التجريبية، ولا توجد

فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس المهارات الاستقلالية والمهارات الاجتماعية في اتجاه تطبيق المتابعة يعزى لأثر البرنامج التدريبي. وبينت دراسة الشرقاوي (٢٠١٨) فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات العناية بالذات لذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١٠) سنوات، وقد اشتمل البرنامج على مهارات تناول الطعام والشراب، ومهارات ارتداء وخلع ملابس، ومهارات النظافة الشخصية. وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده على جميع محاور مقياس العناية بالذات للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح القياس البعدي، كما "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة والضابطة على جميع محاور مقياس العناية بالذات للمعاقين عقليا القابلين للتعلم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتبعي لمقياس العناية بالذات للمعاقين عقليا القابلين للتعلم معدا محور - مهارات تناول الطعام توجد فروق لصالح القياس التبعي. وبينت دراسة عبدالعظيم (٢٠١٨) فاعلية برنامج البورتاج في تنمية المهارات الاستقلالية والتي تضمنت مهارات رعاية الذات، والمهارات اللغوية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم بين (٥-٧) سنوات. وقد أظهرت نتائج هذا الدراسة فعالية استخدام برنامج البورتاج لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (٢,٥٢٤) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١،

وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامتريّة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) واختبار مان-ويتني (Mann-Whitney) نظرا لصغر حجم العين، كما بلغت قيمة (Z) المحسوبة للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي (٣,٣٦٣) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما بلغت قيمة (Z) المحسوبة للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية (٠,٦٣٧) وهي غير دالة إحصائيا.

كما أوضحت دراسة (Kanfush and Jaffe (2019) فاعلية استخدام نمذجة الفيديو لتعزيز الاستقلال والمشاركة بين ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تعليم مهارات تحضير وجبات الطعام كأحد المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية؛ وفيها تمّ تعليم ذوي الإعاقة الفكرية إعداد وجبات غذائية مختلفة باستخدام فنية تحليل المهام. واستخدمت دراسة عزت (٢٠١٩) التربية الحركية في تنمية المهارات الاستقلالية، وقد أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك الاستقلالي لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية برنامج التربية الحركية في تنمية السلوك الاستقلالي المتمثل في القدرة على العناية بالذات، والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي، وأداء المهارات الحركية الاستقلالية، وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-٩) سنوات. وفي اتجاه الاعتماد على الوالدين في تدريب ذوي الإعاقة الفكرية بينت دراسة مصطفى وإبراهيم (٢٠٢١) فاعلية استخدام التدريب الرقمي لأمّهات ذوي الإعاقة الفكرية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٥-٨) سنوات في تنمية بعض المهارات الاستقلالية والتي تضمنت مهارة تناول الطعام، ومهارة اللبس، ومهارة استعمال النقود، ومهارة النظافة الشخصية،

والمهارات الصحية. حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاستقلالية ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمهارات الاستقلالية ومجموعها الكلي. وأوضحت دراسة ياسين والتاج (٢٠٢٢) فاعلية برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة في تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة على مقياس المهارات الاستقلالية لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية تعزى لمتغير الجنس، كما وكشفت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي والتتبعي، مما يبين استمرارية البرنامج وتأثيره في تنمية المهارات الاستقلالية. وبينت دراسة علي (٢٠٢٢) فاعلية برنامج قائم على توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ممن هم في عمر ما بين (٨-١٠) سنوات. وبينت دراسة الدخيل وآخرين (٢٠٢٣) فاعلية برنامج تيتش "Teacch" في تنمية بعض المهارات اللغوية والاستقلالية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. وأظهرت نتائجها عن مستوى فعالية عاليا لبرنامج تيتش (Teacch) في تنمية المهارات الاستقلالية واللغوية بفارق (٢٧,١٤٣) درجة لصالح القياس البعدي حيث بلغ الوسط الحسابي للقياس القبلي (٥٤,٨٥٧) عند انحراف معياري (١٩,١١) و (٨٢,٠٠٠) بانحراف معياري (١٥,٧٦٩) للقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج)، كما أظهرت فروقا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياس القبلي والبعدي في مستوى

المهارات الاستقلالية، في الاتجاه البعدي بفارق (١٢,٨٦) درجة، وكذلك بين القياس القبلي والبعدي للمهارات اللغوية، بفارق (١٤,٨٥٧) درجة لصالح البعدي. **التعليق على الدراسات السابقة:**

اتضح من العرض السابق للدراسات السابقة وجود قصور في المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين، كما اتضح فاعلية البرامج التي اعتمدت على مداخل متعددة في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث استخدمت دراسة حسن (٢٠٠٥) الوسائط المتعددة، أما دراسة عبدالحفيظ (٢٠٠٧) فاستخدمت السيكونودراما والنمذجة، وأما دراسة عبدالقادر (٢٠٠٩) فاعتمدت على الألعاب التعليمية، وأما دراسة عبدالسلام (٢٠١١) فاعتمدت على مسرح العرائس، واستخدمت دراسة Hyer (2012) التعليمات الوظيفية، كما استخدمت دراسة اللاه (٢٠١٢) البرنامج التأهيلي، وأما دراسة (2013) Deppisch فدمجت بين التعزيز والمصادر المرئية وفق جدول زمني مقترن بتحليل المهام، وأما دراسة الجوالدة والإمام (٢٠١٤) فاعتمدت على نظرية العقل في تنمية المهارات الاستقلالية، وأما دراسة محمود (٢٠١٤) فاعتمدت على التعلم النشط، بينما دراسة بشير وبدرأوي (٢٠١٧) استخدمت تقنيات تعديل السلوك القائمة على التعزيز، والنمذجة، والتدريب الفردي، والجماعي، وأما دراسة الشرقاوي (٢٠١٨) فاستخدمت برنامج محوسب واتفقت معها دراسة ياسين والتاج (٢٠٢٢) في استخدام برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة. وكذلك دراسة علي (٢٠٢٢) استخدمت برنامج قائم على توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز، وأما دراسة عبدالعظيم (٢٠١٨) فاعتمدت على برنامج البورتاج، وأما دراسة (2019) Kanfush and Jaffe استخدمت نمذجة

الفديو، ودراسة عزت (٢٠١٩) اعتمدت على التربية الحركية، في حين أن دراسة الدخيل وآخرين (٢٠٢٣) استخدمت برنامج تيتش "Teacch"، بينما بعض الدراسات دمجت بين تدريب الطلاب وتدريب الوالدين كمدخل لتنمية المهارات الاستقلالية دراسة سليمان وأبو الفضل (٢٠١١) اعتمدت في تنمية المهارات الحياتية على تدريب الأطفال والوالدين، وكذلك دراسة مصطفى وإبراهيم (٢٠٢١) استخدام التدريب الرقمي لأمهات، واعتمدت جميعها على المناهج شبه التجريبي. وقد استفاد منها الباحث في تحديد الفنيات التي اعتمد عليها في بناء البرنامج التدريبي، وكذلك في إعداد مقياس المهارات الاستقلالية، كذلك اعتمد عليها في إعداد جلسات البرنامج التدريبي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث يعتمد هذا المنهج على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما، ويتسم هذا المنهج بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها، وتم استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، وتعد المجموعة الضابطة بمثابة مرجع تتم به المقارنة مع المجموعة التجريبية، كما تم إجراء التطبيق التبعي لمقياس المهارات الاستقلالية بعد فترة متابعة (٣٠) يوماً من التطبيق.

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 تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (٧٥).

ثالثاً: عينة الدراسة:

عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت تلك العينة من (٣٦) من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والذين تم اختيارهم من المدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٠) سنوات، بمتوسط عمري (٩,٠٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٩٥٦).

العينة الأساسية: تكونت من (١٠) طلاب من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٠) سنوات، بمتوسط عمري (٨,٩٠) سنوات وانحراف معياري (١,١٩٧)، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين (٥) تجريبية و(٥) ضابطة، والجدول التالي يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية.

جدول (١) المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	٥	٨,٨٠	١,٣٠٤
المجموعة الضابطة	٥	٩,٠٠	١,٢٢٥
العينة الأساسية	١٠	٨,٩٠	١,١٩٧

وقد روعي عند انتقاء العينة التجريبية بطريقة قصدية أن يكونوا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الحاصلين على أقل درجات على مقياس المهارات الاستقلالية، ووفقاً لهذا الشرط تم استبعاد الأطفال الذين حققوا درجات مرتفعة على المقياس، وتم إجراء التجانس في المتغيرات التالية: العمر الزمني، والمهارات الاستقلالية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

التكافؤ من حيث العمر الزمني: قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في العمر الزمني، وتراوح أعمار أفراد العينة بين (٧-١٠) سنوات بمتوسط مقداره (٨,٩٠) سنوات، وانحراف معياري مقداره (١,١٩٧)، 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 الإحصائية
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٥,٣٠	٢٦,٥٠	٠,٢١٩-	(٠,٨٢٧)
	ضابطة قبلي	٥,٧٠	٢٨,٥٠		غير دالة إحصائياً

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (Z) بلغت (٠,٢١٩-) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ومن ثم لا توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني. التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاستقلالية: للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاستقلالية تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الدراسة في المهارات الاستقلالية، وجدول (٣) يوضح نتائج اختبار "مان-ويتني".

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات الاستقلالية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	تجريبية قبلي	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠	٦,٠٠٠	١,٣٩٦-	(٠,١٦٣) غير دالة إحصائياً
	ضابطة قبلي	٥	٦,٨٠	٣٤,٠٠			

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	تجريبية قبلي	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠	٦,٠٠٠	١,٣٩٦-	(٠,١٦٣) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٦,٨٠	٣٤,٠٠			
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	تجريبية قبلي	٥	٥,٩٠	٢٩,٥٠	١٠,٥٠٠	٠,٤٣٨-	(٠,٦٦١) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٥,١٠	٢٥,٥٠			
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	تجريبية قبلي	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠	٥,٠٠٠	١,٥٩٦-	(٠,١١٠) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠			
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	تجريبية قبلي	٥	٥,٩٠	٢٩,٥٠	١٠,٥٠٠	٠,٤٢٢-	(٠,٦٧٣) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٥,١٠	٢٥,٥٠			

ويتضح من جدول (٣) أن قيم (Z) بلغت (١,٣٩٦-، ٠,٤٣٨-، ١,٥٩٦-، ٠,٤٢٢-)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس القبلي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية (مهارات الأكل والشرب، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات العناية بترتيب غرفته)؛ مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس القبلي لمقياس المهارات الاستقلالية.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية إعداد: الباحث

قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسها؛ ومنها مقياس مهارات الحياة الاستقلالية (Wallace et al, 2000)، واستبانة المهارات الحياتية للطفل المعاق فكرياً (حسن، ٢٠٠٥)، ومقياس المهارات الحياتية (عبدالقادر، ٢٠٠٩)، ومقياس المهارات الحياتية للمعاقين فكرياً (سليمان وأبو الفضل، ٢٠١١)، مقياس المهارات الاستقلالية (محمد، ٢٠١٨)، ومقياس مهارات الاستقلالية للمعاقين فكرياً (عزت، ٢٠١٩)، ومقياس المهارات الاستقلالية لأطفال متلازمة داون (عبدالعاطي وآخرون، ٢٠٢٠)، ومقياس المهارات الاستقلالية لأطفال متلازمة داون (مصطفى وإبراهيم، ٢٠٢١)، ومقياس المهارات الاستقلالية للأطفال المعاقين فكرياً (الدردير وآخرون، ٢٠٢١).

ومن خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس، قام الباحث التعريف الإجرائي للمهارات الاستقلالية وصياغة مفردات المقياس بأسلوب بسيط وخالي من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولى من (٢٧) مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص التربية الخاصة؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل

بعض المفردات وحذف المفردات (٤، ٥، ٨، ١٠، ١٦، ١٨)، وقد اعتمد الباحث نسبة (٩٠%) للاتفاق بين المحكمين وفقاً للمعادلتين التاليتين:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وتم حساب معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى صدق المحتوى CVR (Ratio Validity Content) لكل مفردة من مفردات المقياس، وبناءً على معادلة لاوشي تعتبر المفردات التي تساوي أو تقل عن (٠,٦٢) غير مقبولة.

$$\text{صدق المحتوى (CVR) لللاوشي} = \frac{2}{n} - \frac{1}{n}$$

وعليه تم حذف المفردات السابقة، ليصبح طول المقياس (٢١) مفردة، وتم تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالآتي:

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

أولاً: صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٣٦) من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney للابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (١٠) طلاب مرتفعي الأداء و(١٠) طلاب منخفضي الأداء على مقياس المهارات الاستقلالية، بتقسيم (٢٧%) للأدائين المرتفع والمنخفضين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	أدنى الأداء	١٠	١٥,٣٠	١٥٣,٠٠	٢,٠٠٠	٣,٦٤٥-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٠	٥,٧٠	٥٧,٠٠			
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	أدنى الأداء	١٠	١٥,٤٠	١٥٤,٠٠	١,٠٠٠	٣,٧١٢-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٠	٥,٦٠	٥٦,٠٠			
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	أدنى الأداء	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٨٠١-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	أدنى الأداء	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٧٨٤-	دالة إحصائية عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			

يتضح من خلال جدول (٤) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٣,٦٤٥، -٣,٧١٢، -٣,٨٠١، -٣,٧٨٤)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب منخفضي ومرفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية، وأبعاده الفرعية (مهارات الأكل والشرب، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات العناية بترتيب غرفته) في اتجاه الطلاب مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: التجانس الداخلي للمقياس:

أ- حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد التي تنتمي إليه: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة البعد التي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها (٣٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ للتعرف

على مدى تحانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد التي تنتمي إليه.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليه ومقياس المهارات الاستقلالية ككل.

البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	١	**٠,٧٠٨	**٠,٤٧٠	٥	**٠,٥٦٤	**٠,٦١٦
	٢	**٠,٨٢١	**٠,٦٥٥	٦	**٠,٥٨١	**٠,٦٩٦
	٣	**٠,٨٤٢	**٠,٦٨٠	٧	**٠,٥٤٧	**٠,٥٧٠
	٤	**٠,٧٦٣	**٠,٥٤٥			
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	٨	**٠,٥٦٤	**٠,٥٠٦	١٢	**٠,٧٧٥	**٠,٦٦٨
	٩	**٠,٧٧٧	**٠,٧٢١	١٣	**٠,٥٩٩	**٠,٥٤٣
	١٠	**٠,٦٢١	**٠,٥٦٢	١٤	**٠,٥٠٣	**٠,٦١١
	١١	**٠,٦٠٦	**٠,٤٥٦			
	١٥	**٠,٧٧٦	**٠,٦٠٣	١٩	**٠,٧٨٢	**٠,٦٣١
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	١٦	**٠,٨٢٠	**٠,٦٦٢	٢٠	**٠,٨٠٥	**٠,٧٤٠
	١٧	**٠,٨٥٤	**٠,٦٨٠	٢١	**٠,٨٥٤	**٠,٧٠٦
	١٨	**٠,٨٣٥	**٠,٨٠٢			

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥

ويوضح من جدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (مهارات الأكل والشرب، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات العناية بترتيب غرفته) ومقياس المهارات الاستقلالية ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته المقياس للاستخدام في البحث الحالي، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٢١) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية.

المقياس وأبعاده الفرعية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	المقياس ككل
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	١	**٠,٧٦٣	**٠,٥٣٣	**٠,٨٧٥
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	**٠,٧٦٣	١	**٠,٦٦٤	**٠,٩١٢
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	**٠,٥٣٣	**٠,٦٦٤	١	**٠,٨٤٣
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	**٠,٨٧٥	**٠,٩١٢	**٠,٨٤٣	١

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية (مهارات الأكل والشرب، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات العناية بترتيب غرفته)، وبين الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وهي معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثًا: ثبات المقياس: يقصد بثبات المقياس وفقًا لجلفورد النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (الكلي) لدرجات الاختبار، وهو من أهم الشروط السيكمومترية للاختبار بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار في قياس ما يدعي قياسه (خطاب، ٢٠٠٤)، وقد قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق

التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا-كرونباخ على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ- طريقة ألفا-كرونباخ: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس المهارات الاستقلالية (معامل ألفا-كرونباخ).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	٧	٠,٨١٥
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	٧	٠,٧٥٣
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	٧	٠,٩١٧
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	٢١	٠,٩٢٠

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

ب- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بُعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٣٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية (طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	٧	٠,٣٧٩	٠,٥٥٤	٠,٥٠٩
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	٧	٠,٦٠٢	٠,٧٥٥	٠,٧٢٥
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	٧	٠,٧٨٨	٠,٨٨٣	٠,٨٦٢
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	٢١	٠,٥٩٥	٠,٧٤٦	٠,٧٤٤

ويتضح من خلال جدول (٨) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تألف المقياس بعد التحقق من خصائص السيكمترية من (٢١) مفردة، وفي تعليمات المقياس يُطلب من الأم أن تختار إجابة واحدة من خمس بدائل على مقياس متدرج، وتتراوح الإجابة على المقياس في خمس مستويات (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، والدرجات هي (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس ($٥ \times ٢١ = ١٠٥$) وتمثل أعلى درجة، وتدل على ارتفاع مستوى المهارات الاستقلالية لدى الطالب، والدرجة الدنيا للمقياس ($١ \times ٢١ = ٢١$) وتمثل أدنى درجة للمقياس، وتشير إلى انخفاض مستوى المهارات الاستقلالية لدى الطالب.

ثانيًا: البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إعداد الباحث:

تعريف البرنامج: هو مجموعة من الأنشطة والتدخلات التي تستهدف تحسين قدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في القيام بالمهام اليومية والحياتية بشكل مستقل وبناء القدرات اللازمة لتحقيق الاستقلالية في مجموعة متنوعة من المجالات. وتم تصميم هذا البرنامج بناءً على احتياجات الطلاب ومستوياتهم الحالية، وتتضمن عدة جوانب وأنشطة تهدف إلى تعزيز مهاراتهم الاستقلالية وتطويرها.

أهداف البرنامج: تمثلت في تنمية المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال الاعتماد على عدة فنيات وفقًا للمبادئ والفنيات المعرفية السلوكية.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

تعريف الطلاب بأدوات المائدة واستخداماتها. تطوير قدرة الطلاب على تناول الطعام باستقلالية باستخدام أدوات المائدة. تعريف الطلاب بكيفية تناول المشروبات باستقلالية. تطوير قدرة الطلاب على تناول المشروبات باستقلالية. تعريف الطلاب بأدوات المطبخ واستخداماتها. تعليم الطلاب استخدام أدوات المطبخ باستقلالية. تعريف الطلاب بالأدوات المستخدمة في إعداد وجبة غذائية. تطوير قدرة الطلاب على إعداد وجبة غذائية بشكل مستقل. تعريف الطلاب بكيفية غسل اليدين بعد تناول الطعام. تطوير قدرة الطلاب على غسل اليدين باستقلالية بعد تناول الطعام. تطوير مهارات تجفيف اليدين من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. تعريف الطلاب بكيفية غسل الوجه بعد تناول الطعام. تطوير قدرة الطلاب على غسل الوجه باستقلالية بعد تناول الطعام. تطوير مهارات تجفيف الوجه من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. تعريف الطلاب بكيفية غسل الأسنان بالفرشاة والمعجون. تطوير قدرة الطلاب على غسل الأسنان باستقلالية بعد تناول الطعام. تعريف الطلاب بكيفية الاستحمام وتنظيف جسمهم باستقلالية. تطوير قدرة الطلاب على الاستحمام وتنظيف جسمهم باستقلالية أو بمساعدة بسيطة. تعريف الطلاب بكيفية ترتيب فراشهم باستقلالية. تطوير قدرة الطلاب على ترتيب فراشهم باستقلالية بعد الاستيقاظ. تعريف الطلاب بكيفية ترتيب الملابس باستقلالية. تطوير قدرة الطلاب على ترتيب الملابس باستقلالية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

أن يتعرف الطلاب على أدوات المائدة واستخداماتها. أن يتناول الطلاب الطعام باستقلالية باستخدام أدوات المائدة. أن يتعرف الطلاب على كيفية تناول المشروبات

باستقلالية. أن يتناول الطلاب المشروبات باستقلالية. أن يتعرف الطلاب على أدوات المطبخ واستخداماتها. أن يستخدم الطالب أدوات المطبخ باستقلالية. أن يتعرف الطالب على الأدوات المستخدمة في إعداد وجبة غذائية. أن يعد الطالب وجبة غذائية بنفسه. أن يتعرف الطالب على كيفية غسل اليدين بعد تناول الطعام. أن يغسل الطالب اليدين باستقلالية بعد تناول الطعام. أن يجفف الطالب اليدين من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. أن يغسل الطالب الوجه باستقلالية بعد تناول الطعام. أن يجفف الطالب الوجه من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. أن يتعرف الطالب على كيفية غسل الأسنان بالفرشاة والمعجون. أن يغسل الطالب الوجه باستقلالية بعد تناول الطعام. أن يجفف الطالب الوجه من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. أن يتعرف الطالب على كيفية الاستحمام وتنظيف جسمه باستقلالية. أن يستطيع الطالب الاستحمام وتنظيف جسمه باستقلالية أو بمساعدة بسيطة. أن يتعرف الطالب على كيفية ترتيب فراشة باستقلالية. أن يقوم الطالب بترتيب فراشة باستقلالية بعد الاستيقاظ. أن يتعرف الطالب على كيفية ترتيب الملابس باستقلالية. أن يقوم الطالب بترتيب الملابس باستقلالية.

إعداد وبناء البرنامج:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية.
- الاعتماد على فنيات متنوعة التعزيز سواء المعززات الأولية أو الثانوية، أو المعززات الاجتماعية، وكذلك النمذجة، والتشكيل، وأسلوب تحليل المهمة، واللعب الجماعي، والتكرار، والواجبات المنزلية.

— تم التنوع في وسائل وأساليب التقييم المستخدمة في البرنامج، والتي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقييم الختامي فقط، بل أستخدمت أساليب تقييم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.

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

الأدوات المستخدمة في البرنامج: استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الأدوات والوسائل حسب طبيعة كل جلسة تدريبية ووفقاً للمهارة المطلوب تحسينها وهي: أدوت تناول الطعام المصنوعة من البلاستيك، والأكواب الورقية، والصور التوضيحية، والفيديوهات التي توضح تسلسل المهارة، والمناديل الورقية، وبعض الأطعمة حسب تفضيلات الطلاب، وأدوات تنظيف الوجه واليدين والجسم، والأسنان.

المدة الزمنية للبرنامج: تكون البرنامج في صورته النهائية من (٣٥) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً لطلاب المجموعة التجريبية، واستمر البرنامج لمدة شهرين تقريباً خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: التعارف وهدفت إلى التعارف بين الباحث والطلاب المشاركين في البرنامج، وبناء الثقة والتقبل والألفة بين الباحث والطلاب المشاركين في البرنامج، واستخدمت مكعبات وعرائس وبالونات، وحلويات متنوعة من خلال فنيات التعزيز الإيجابي، الحوار والمناقشة. وأما الجلسة الثانية والثالثة بعنوان التعرف على أدوات

المائدة واستخدامها، فهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على أدوات المائدة واستخداماتها. واستخدمت أطعمة مختلفة محبة للطلاب، مجسمات لأدوات المائدة، أطباق مصنوعة من الورق، مائدة للطعام مناسب للطلاب، نماذج فيديو، واعتمدت على النمذجة، التعزيز، التشكيل، التكرار. وأما الجلسة الرابعة والخامسة: فعن تناول الطعام باستقلالية، وهدفت إلى أن يتناول الطلاب الطعام باستقلالية باستخدام أدوات المائدة، واستخدمت أطعمة مختلفة محبة للطلاب، مجسمات لأدوات المائدة، أطباق مصنوعة من الورق، مائدة للطعام مناسب للطلاب، نماذج فيديو من خلال النمذجة، التعزيز، التشكيل، التكرار.

وأما الجلسة السادسة والسابعة: فعن كيفية تناول المشروبات باستقلالية وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على كيفية تناول المشروبات باستقلالية. واستخدمت زجاجة ماء مصنوعة من البلاستيك، كوب من الورق، صور توضيحية، فيديو.

والفنيات المستخدمة في الجلسة: النمذجة، التعزيز، التشكيل، التكرار. وأما الجلسة الثامنة والتاسعة: فعن تناول المشروبات باستقلالية، وهدفت إلى أن يتناول الطلاب المشروبات باستقلالية. وأما الجلسة العاشرة والحادية عشرة: فعن التعرف على أدوات المطبخ واستخدامها، وهدفت إلى أن يتعرف الطلاب على أدوات المطبخ واستخداماتها. واستخدمت نماذج مجسمات لأدوات المطبخ مصنوعة من البلاستيك، صور توضيحية. وأما الجلسة الثانية عشرة والثالثة عشرة: فعن استخدام أدوات المطبخ

وهدفت إلى أن يستخدم الطالب أدوات المطبخ باستقلالية، واستخدمت نماذج لأدوات المطبخ مصنوعة من البلاستيك. وأما الجلسة الرابعة عشرة والخامسة عشرة: فعن تحضير وجبة غذائية، وهدفت إلى أن يتعرف الطالب على الأدوات المستخدمة

في إعداد وجبة غذائية، واستخدمت عبوة مربي، جبن، ملعقة بلاستيك، سكينه بلاستيك، خبز، فيديوهات وصور. وأما الجلسة السادسة عشرة والسابعة عشرة: فعن إعداد وجبة غذائية بصورة استقلالية، وهدفت إلى أن يعد الطالب وجبة غذائية بنفسه. وأما الجلسة الثامنة عشرة والتاسعة عشرة: فعن غسل اليدين فقد هدفت إلى أن يتعرف الطالب على كيفية غسل اليدين بعد تناول الطعام. واستخدمت صابونة، مناديل ورقية، صنبور ماء، فيديو. من خلال فنيات النمذجة، التعزيز، التشكيل، التكرار. وأما الجلسة العشرون والحادية والعشرون: فعن غسل اليدين وتجهيفها بصورة استقلالية فقد هدفت إلى أن يغسل الطالب اليدين باستقلالية بعد تناول الطعام، وكذلك أن يجفف الطالب اليدين من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. واستخدمت صابونة، مناديل ورقية، صنبور ماء، فيديو. وأما الجلسة الثانية والعشرون والثالثة والعشرون: فعن غسل الوجه وتجهيفه بصورة استقلالية، وقد هدفت إلى أن يغسل الطالب الوجه باستقلالية بعد تناول الطعام، كذلك أن يجفف الطالب الوجه من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. وأما الجلسة الرابعة والعشرون والخامسة والعشرون: فعن غسل الأسنان بالفرشاة والمعجون وهدفت إلى أن يتعرف الطالب على كيفية غسل الأسنان بالفرشاة والمعجون، واستخدمت معجون أسنان، فرشاة لتنظيف الأسنان، مناديل للتجهيف، صنبور ماء، فيديو توضيحي. وأما الجلسة السادسة والعشرون والسابعة والعشرون: فعن غسل الوجه وتجهيفه بصورة استقلالية، وهدفت إلى أن يغسل الطالب الوجه باستقلالية بعد تناول الطعام، وأن يجفف الطالب الوجه من الماء باستقلالية بعد عملية الغسيل. وأما الجلسة الثامنة والعشرون والتاسعة والعشرون: فعن الاستحمام باستقلالية، وهدفت إلى أن يتعرف الطالب على كيفية الاستحمام وتنظيف جسمه باستقلالية. واستخدمت صابونة، منشفة

للتجفيف، شامبو، فيديو كرتوني توضيحي. وأما الجلسة الثلاثون والحادية والثلاثون: فعن الاستحمام باستقلالية فقد هدفت إلى تدريب الطالب الاستحمام وتنظيف جسمه باستقلالية أو بمساعدة بسيطة. أما الجلسة الثانية والثلاثون والثالثة والثلاثون: فعن ترتيب الفراش، وهدفت إلى أن يتعرف الطالب على كيفية ترتيب فراشة باستقلالية، وأن يقوم الطالب بترتيب فراشة باستقلالية بعد الاستيقاظ من خلال استخدام شرشف، سرير، وسادة. وأما الجلسة الرابعة والثلاثون والخامسة والثلاثون: فعن ترتيب الملابس، وقد هدفت إلى أن يتعرف الطالب على كيفية ترتيب الملابس باستقلالية، وأن يقوم الطالب بترتيب الملابس باستقلالية من خلال ملابس، شماغات، فيديو توضيحي للمهارة، والفنيات المستخدمة فيها النمذجة، التعزيز، التشكيل، التكرار.

تقييم البرنامج: تم تقييم مدى تحقيق البرنامج لأهدافه المعلنة ومدى تحسين مستوى المهارات الاستقلالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال مقياس المهارات الاستقلالية المستخدم في الدراسة من إعداد الباحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية هي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني Mann-Whitney Test؛ واختبار ويلكوكسون اللابارامتري Wilcoxon Test؛ وحجم الأثر لكوهين (Cohen's d)، والتجزئة النصفية (معادلتى سبيرمان-براون، جوتمان)، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، ومعامل ألفا-كرونباخ.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية؛ ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية، وجدول (٩) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٩) نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	**٢,٦٢٧-	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	**٢,٦١١-	(٠,٨٢٦) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	**٢,٦٢٧-	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	**٢,٦٢٧-	(٠,٨٣١) قوي
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١.

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥.

ويتضح من جدول (٩) تحقق الفرض الأول وصحته؛ حيث بلغت قيم (Z) المحسوبة (-٢,٦٢٧، -٢,٦٢٧، -٢,٦١١، -٢,٦٢٧) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية (مهارات الأكل والشرب، مهارات النظافة الشخصية، مهارات العناية بترتيب غرفته) لصالح المجموعة التجريبية، كما يلاحظ من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (r) بلغت (٠,٨٣١، ٠,٨٢٦)، والتي تم حسابها من خلال المعادلة الآتية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

وهي قيم ذات تأثير قوي وفقاً لمحك كوهين (Cohen, 1988) لقيم حجم الأثر (r) = ٠,١ تأثير ضعيف، و (r) = ٠,٣٠ تأثير متوسط، و (r) = ٠,٥٠ تأثير قوي (In: Pallant, 2011, 230-232)، وهذا يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية.

ثانياً: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

نص هذا الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية، وجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الاختبار

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

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر (r)
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٣٢-	(٠,٦٤٣) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٣٢-	(٠,٦٤٣) قوي
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	*٢,٠٢٣-	(٠,٦٤٠) 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 $(-٢,٠٢٣, -٢,٠٢٣, -٢,٠٣٢, -٢,٠٣٢)$ على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية 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 المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية (مهارات الأكل والشرب، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات العناية بترتيب غرفته) وذلك في اتجاه القياس البعدي، كما يلاحظ من جدول (١٠) أن قيم حجم الأثر (r) بلغت $(٠,٦٤٠, ٠,٦٤٣, ٠,٦٤٣, ٠,٦٤٠)$ ، وهي قيم كبيرة مما يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية المهارات الاستقلالية لدى المجموعة التجريبية.

ثالثاً: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

نص هذا الفرض على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا الاختبار.

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

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	الع دد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٣٤٢-	(٠,١٨٠) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٣				
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	السالبة	١	٤,٥٠	٤,٥٠	٠,٨٢٨-	(٠,٤٠٨) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٤	٢,٦٣	١٠,٥٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	١,٢٨٩-	(٠,١٩٧) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠		
	المتساوية	١				
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٤٧٣-	(٠,١٤١) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		
	المتساوية	١				

ويتضح من جدول (١١) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم (Z) المحسوبة (-١,٤٧٣، -١,٣٤٢، -٠,٨٢٨، -١,٢٨٩) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛

وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية (مهارات الأكل والشرب، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات العناية بترتيب غرفته).

رابعاً: نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

نص هذا الفرض على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية، وجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الاختبار.

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

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (مهارات الأكل والشرب)	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	- ١,٦٣٣	(٠,١٠٢) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٢				
البعد الثاني (مهارات النظافة الشخصية)	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	- ١,٦٣٣	(٠,١٠٢) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٢				
البعد الثالث (مهارات العناية بترتيب غرفته)	السالبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠	- ٠,٧٥٦	(٠,٤٥٠) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٣	٢,٣٣	٧,٠٠		
	المتساوية	١				

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدالة الإحصائية
مقياس المهارات الاستقلالية ككل	السالبة	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠	- ٠,٨١٣	(٠,٤١٦) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	المتساوية	٠				

ويتضح من جدول (١٢) تحقق الفرض الرابع وصحته، حيث بلغت قيم (Z) المحسوبة (-٠,٨١٣، -١,٦٣٣، -١,٦٣٣، -٠,٧٥٦) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائياً P وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية (مهارات الأكل والشرب، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات العناية بترتيب غرفته)؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الفرض الأول والثاني إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية وذلك في اتجاه القياس البعدي إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم بما تضمنه من فنيات وأنشطة متنوعة في تنمية المهارات الاستقلالية؛ حيث استخدم الباحث التعزيز، والنمذجة، والتشكيل، والتكرار، والتسلسل، واللعب، ونمذجة الفيديو، كذلك تدريب الطلاب من السهل

إلى الصعب، والانتقال وفق خطوات محددة، والتركيز على المحسوسات بدلاً من التركيز على المجردات.

ويفسر الباحث ذلك بأنه يعزو إلى مشاركة طلاب المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج التدريبي، والتزام الطلاب بحضور جميع جلسات البرنامج التدريبي، وحرص أولياء الأمور على حضور أبنائهم لجلسات البرنامج نتيجة للتحسن الذي طرأ على سلوكهم في المنزل، والذي تابعه الباحث من خلال التغذية الراجعة من أولياء الأمور، كما ساعد وجود مناخ من الألفة والتقبل والثقة بين الباحث والطلاب في تشجيع الطلاب على تعلم المهارات الاستقلالية، وتطبيقها في المنزل، وما ترتب على ذلك من مساعدة الطلاب على الثقة بأنفسهم وتجنب خبرات الفشل، أو توقع الفشل؛ مما أسهم في زيادة رغبة الطلاب على استكمال جلسات البرنامج التدريبي، والحرص على تعلم المهارات الاستقلالية نظرًا لأهميتها بالنسبة للطلاب، وأسهرهم، كذلك ساهم التعزيز بأشكاله المختلفة في زيادة الدافعية لدى الطلاب المشاركين في البرنامج التدريبي؛ حيث استخدم الباحث التعزيزات المادية المتمثلة في الشيكولاته، والعصائر، والبالونات، وغيرها، كذلك التعزيزات المعنوية كعبارات التشجيع، والمدح، والثناء.

ويفسر الباحث هذا التحسن بأنه يعزو إلى:

- استخدام فنيات تعليمية فعالة: البرنامج استخدم مجموعة متنوعة من الفنيات التعليمية مثل التعزيز، والنمذجة، والتشكيل، والتكرار، والتسلسل، واللعب، ونمذجة الفيديو، والتركيز على المحسوسات، وهذه الفنيات معروفة بفعاليتها في تحفيز الطلاب وتعزيز عملية التعلم.

- تنوع الأنشطة التدريبية: تضمن البرنامج تنوعاً في الأنشطة التدريبية المقدمة؛ مما ساهم في تلبية احتياجات وأساليب التعلم المختلفة للطلاب.

- تدريب الطلاب على مهارات تتناسب مع قدراتهم: تم تصميم البرنامج بطريقة تأخذ بعين الاعتبار قدرات الطلاب ومستوى إعاقتهم؛ مما ساهم في تحقيق نتائج إيجابية.

- التركيز على التحفيز والتقدير: قد تكون الطرق المستخدمة لتعزيز وتشجيع الطلاب على المشاركة والتفاعل مع البرنامج قد أثرت إيجاباً على تحسين أدائهم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما بينته نتائج الدراسات السابقة من فاعلية البرامج التدريبية في تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية (بشير وبدرأوي، ٢٠١٧؛ الجوالدة والإمام، ٢٠١٤؛ وحسن، ٢٠٠٥؛ Hyer, 2012؛ الدخيل وآخرون، ٢٠٠٣؛ Deppisch, 2013؛ والشرقاوي، ٢٠١٨؛ وعبدالحفيظ، ٢٠٠٧؛ وعبد السلام، ٢٠١١؛ وعبد العظيم، ٢٠١٨؛ وعبدالقادر، ٢٠٠٩؛ وعزت، ٢٠١٩؛ وعلي، ٢٠٢٢؛ واللاه، ٢٠١٢؛ ومحمود، ٢٠١٤؛ Kanfush & Jaffe, 2019؛ وياسين والتاج، ٢٠٢٢).

أما نتائج الفرض الثالث التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية؛ فإنه يعزو إلى عدم مشاركة طلاب المجموعة الضابطة في البرنامج التدريبي، وهو ما يدعم نتيجة الفرضين الأول والثاني. وبالنسبة إلى نتائج الفرض الرابع التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية، فهي تعزو إلى

استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي، وبقاء أثره بعد القياس التتبعي، ويعزو ذلك إلى أن البرنامج التدريبي تم إعداده وفق أسس تربوية ساعدت في تنمية المهارات الاستقلالية لدى طلاب المجموعة التجريبية، ونتيجة لأن المهارات الاستقلالية من المهارات الأساسية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك قيام الطلاب بنقل أثر التعلم، وتطبيق ما تعلموه من مهارات في المنزل، واستخدامها بصورة مستمرة؛ مما يفسر استمرار أثر البرنامج التدريبي مع طلاب المجموعة التجريبية.

خاتمة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى محاول التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام الباحث بإعداد مقياس المهارات الاستقلالية والبرنامج التدريبي، وحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٠) سنوات، بمتوسط عمري (٨,٩٠) سنوات وانحراف معياري (١,١٩٧)، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين (٥) تجريبية و(٥) ضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية وذلك في اتجاه القياس البعدي، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده الفرعية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس المهارات الاستقلالية وأبعاده.

التوصيات:

- الاهتمام بتنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية مبكرًا قبل دمجهم مع أقرانهم العاديين.
- تركيز الاهتمام من الأسرة والمدرسة بالأنشطة المتعددة مثل اللعب، والقصص سواء المكتوبة أو الرقمية، والأنشطة الفنية، والأنشطة الحركية التي تساعد على تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية.
- إعداد برامج تدريبية لأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تساهم في تنمية مهاراتهم حول كيفية تنمية المهارات الاستقلالية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.
- تقديم برامج تدريبية معتمدة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تهدف إلى تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية.
- مراعاة درجة الإعاقة، والعمر الزمني عند تقديم برامج تدريبية لذوي الإعاقة الفكرية لتتوافق مع طبيعة إعاقاتهم، وقدرتهم على التعلم.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية في مراحل عمرية متقدمة.

المقترحات البحثية:

- دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاستقلالية واللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة فاعلية البرامج التدريبية لتنمية الذاكرة العاملة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من تأثير كبير في عملية تنمية مهاراتهم وتعلمهم.
- دراسة نمذجة العلاقات السببية بين المهارات الاستقلالية والثقة بالنفس والاندماج الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، هيفاء عبدالرحمن (٢٠٠٨). أثر برنامج تعليمي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى تلاميذ التربية الخاصة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل*، ٧(١)، ٤٤ - ٦٦.
- الإمام، محمد صالح؛ والجوالده، فؤاد عيد (٢٠١٠). *الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بشير، كريمة؛ وبدراوي، فوزية (٢٠١٧). مشكلات السلوك التكيفي الخاصة بمهارة الاستقلالية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. *مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر*، (٥٤)، ٥٥ - ٦٣.
- الجلالمة، فوزية عبدالله (٢٠١٧). *استراتيجيات تعلم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في ضوء البرنامج التربوي الفردي (ط٢)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجوالده، فؤاد عيد؛ والإمام، محمد صالح (٢٠١٤). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤١(١)، ٦١ - ٨٣.
- حسن، زينب محمد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج متعدد الوسائط بتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في مدارس التنمية الفكرية. دراسات وبحوث المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية معهد الدراسات العربية جامعة القاهرة، ١٩٤ - ٢٣٤.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS.18*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- خطاب، علي ماهر (٢٠٠٤). *الإحصاء الوصفي*. (ط٢)، مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠٠٤). برنامج تدريبي للأطفال المعاقين. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال؛ والصمادي، جميل؛ والروسان، فاروق؛ والحديدي، منى؛ ويحي، خولة؛ والناطور، ميادة؛ والزريقات، إبراهيم؛ والعميرة، موسى؛ والسورور، نادية (٢٠١٣). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (ط٦). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الدخيل، على ابن فهد؛ والشميري، نورة بنت خالد؛ والعتيبي، هاجر بنت إبراهيم. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تيتش "Teacch" في تنمية بعض المهارات اللغوية والاستقلالية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية، (١١)، ٥٧ - ٧٢.

الدردير، عبد المنعم أحمد؛ وسليمان، شيماء سيد؛ وأحمد، نجلاء حسن (٢٠٢١). الخصائص السيكمترية لمقياس المهارات الاستقلالية للأطفال المعاقين ذهنيًا. مجلة سوهاج لشباب الباحثين، كلية التربية جامعة سوهاج، (١)، ٢٨٦ - ٢٩٦.

الروسان، فاروق (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة (ط٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠١٨). مقدمة في الإعاقة العقلية (ط٧). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سلامة، سهر محمد (٢٠١٦). استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبدالرحمن سيد (٢٠١١). معجم مصطلحات الإعاقة العقلية: إنجليزي-عربي. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

سليمان، محمود أبو المجد؛ وأبو الفضل، محفوظ عبدالستار (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي أسري للوالدين وتدريب الأبناء في تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى المعاقين

عقليًا. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (١٢)، ٨٧-١٤٦.

الشرقاوي، صابر محمود (٢٠١٨). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات العناية بالذات لطلاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم: دراسة ميدانية محافظة الداخلية، سلطنة عمان. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، (١٢)، ١-٥٣.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة (ط٢)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، عبد الناصر محمد (٢٠٢١). وحدة مقترحة في الرياضيات المعيشية قائمة على التعلم الحائي لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية والعناية بالذات لدى التلاميذ المعاقين القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٤(١)، ٧-٨٨.

عبدالحفيظ، غادة محروس (٢٠٠٧). فاعلية السيكونودراما والنمذجة في تحسين المهارات الحياتية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

عبد السلام، صباح محمود (٢٠١١). فاعلية استخدام مسرح العرائس في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين فكريًا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.

عبدالعاطي، سوزان زكريا؛ وعبدالعاطي، يحي زكريا؛ وعبدالعاطي، نهلة زكريا (٢٠٢٠). المهارات الاستقلالية لدمج ذوي متلازمة داون بالمدارس العادية. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ١٢(٤١)، ٨١-١١٦.

عبدالعظيم، أحمد إبراهيم (٢٠١٨). استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبدالعظيم، عبد العليم محمد (٢٠٠٨). طرق تعليم المهارات الأمنية والاجتماعية للمعاقين عقلياً. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالقادر، سامي سعد (٢٠٠٩). فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عبدالله، فائزة إبراهيم (٢٠١٢). فاعلية برنامج تأهيلي لتمكين الأطفال المعاقين عقلياً والتوحيدين من مهارات الحياة. المؤتمر العلمي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في الفترة من ٢٠ - ٢١ فبراير، ١١٩٥ - ١٢٣٣.

عبدالمؤمن، علي معمر (٢٠٠٨). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية "الأساسيات والتقنيات والأساليب. ليبيا: جامعة ٧ أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات، إدارة المطبوعات والنشر. عزت، أسماء يحيى (٢٠١٩). تأثير برنامج تربية حركية على السلوك الاستقلالي وبعض المهارات الأساسية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة تطبيقات علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، (١٠١)، ١١٧ - ١٤٢.

علي، مروة محمد محمد (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، ١٤ (٥٢)، ٤٥٩ - ٥٣٥.

فراج، عثمان لبيب (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة: تعريفها - تصنيفها - أعراضها - تشخيصها - أسبابها - التدخل العلاجي. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

- الفرماوي، حمدي علي؛ والنساج، وليد رضوان (٢٠١٠). في التربية الخاصة: الإعاقة العقلية: الاضطرابات المعرفية والانفعالية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط٤) القاهرة: دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى نوري (٢٠١١). الإعاقة العقلية النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القمش، مصطفى نوري؛ والمعاطة، خليل عبدالرحمن (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مايلز، كريستين (١٩٩٤). التربية الخاصة: دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً. ترجمة: عفيف الرزاز، ومحمود المصري، ومؤنس عبدالوهاب، وفاديا الملا، نيقوسيا، قبرص: ورشة الموارد العربية الصحية وتنمية المجتمع.
- متولي، فكري لطيف (٢٠١٤). القدرات العقلية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- متولي، فكري لطيف (٢٠١٥). الإعاقة العقلية: المدخل - النظريات المفسرة - طرق الرعاية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- محمد، ولاء بدوي (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاستقلالية والاجتماعية للأطفال المصابين بمتلازمة داون بمدينة أبحا. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، ٢٩ (١١٣)، ٣٠٢٥ - ٣٠٧٥.
- محمود، محمود ناجي (٢٠٠٦). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد وتدعيم السلوك الاستقلالي للأطفال المعاقين ذهنياً: دراسة شبة تجريبية مطبقة على عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً بمدسة التربية الفكرية بالفيوم. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢ (٢٠)، ٧٣٣ - ٧٦٢.
- محمود، منى محمود (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٥٢)، ١١٣ - ١٣٦.

مصطفى، سارة أحمد؛ وإبراهيم، داليا ممدوح (٢٠٢١). برنامج تدريبي رقمي للأمّهات لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لأطفالهن من ذوي متلازمة داون. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ١٣(٤٥)، ٧٣-١٣٢.

وزارة التعليم (٢٠١٨). *دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية: الأهداف العامة والتعليمية ومفردات المحتوى- المرحلة الابتدائية- الصفوف الأولية*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

ياسين، سوزان فخري أحمد؛ والتاج، هيام موسى مصطفى (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على توظيف التكنولوجيا المساندة لتطوير المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*، مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر وجامعة بخت الرضا، (١١)، ١١٣ - ١٥٢.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abdel Aty, Suzan Zakaria; Abdel Ati, Yahya Zakaria; And Abdel Aty, Nahla Zakaria (2020). Independence skills to integrate people with Down syndrome into regular schools. **(in Arabic)**, *Childhood and Education Magazine*. Faculty of Kindergarten, Alexandria University, 12(41), 81- 116.
- Abdel Azim, Ahmed Ibrahim (2018). *Using the Portage program to develop some independence skills in children with moderate mental disability*. **(in Arabic)**, Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.
- Abdel Hafeez, Ghada Mahrous (2007). *The effectiveness of psychodrama and modeling in improving life skills among a sample of mentally disabled children who are capable of learning*. **(in Arabic)**, Unpublished master's thesis, Faculty of Human Studies, Al-Azhar University.
- Abdel Hamid, Abdel Nasser Muhammad (2021). A proposed unit in living mathematics based on compassionate learning to develop some mathematical concepts, skills, and self-care among teachable disabled students in intellectual education schools. **(in Arabic)**, *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Society for Mathematics Education, 24(1), 7- 88.
- Abdel Qader, Sami Saad (2009). *The effectiveness of educational games in developing some life skills among mentally disabled students who are capable of learning*. **(in Arabic)**, Unpublished master's thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.
- Abdel Salam, Sabah Mahmoud (2011). *The effectiveness of using puppet theater in developing some life skills for intellectually disabled children*. **(in Arabic)**, Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.
- Abdel-Aleem, Abdel-Aleem Muhammad (2008). *Methods of teaching safety and social skills to mentally disabled people*. **(in Arabic)**, Cairo: World of Books for Printing, Publishing and Distribution.

- Abdel-Moumen, Ali Muammar (2008). *Research methods in the social sciences "Fundamentals, techniques and methods. (in Arabic)*. Libya: October 7 University, General Administration of Libraries, Department of Publications and Publishing.
- Abdullah, Faiza Ibrahim (2012). *The effectiveness of a rehabilitation program to empower mentally disabled and autistic children with life skills. (in Arabic)*. The First Scientific Conference - A forward-looking vision for the future of education in Egypt and the Arab world in light of contemporary societal changes, Faculty of Education, Mansoura University, in cooperation with the Center for Cognitive Studies in Cairo, in the period from February 20-21, 1195-1233.
- Al Rousan, Farouk (1998). *The psychology of unusual children: An introduction to special education. (in Arabic)*. (3rd ed.). Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.
- Al Rousan, Farouk (2018). *Introduction to Mental Disability. (in Arabic)*. (7th ed.). Amman: Dar Al Fikr, publishers and distributors.
- Al-Dakhil, by Ibn Fahd; Al-Thumairy, Noura bint Khalid; Al-Otaibi, Hajar bint Ibrahim. (2023). The effectiveness of the "Teacch" program in developing some language skills and independence in children with Down syndrome. *(in Arabic)*, *Journal of Saudi Social Studies*, King Saud University, Saudi Society for Social Studies, (11), 57- 72.
- Al-Dardir, Abdel Moneim Ahmed; Suleiman, Shaima Sayed; And Ahmed, Naglaa Hassan (2021). Psychometric properties of the independence skills scale for mentally disabled children. *(in Arabic)*, *Sohag Journal for Young Researchers*, Faculty of Education, Sohag University, (1), 286-296.
- Al-Faramawi, Hamdi Ali; And Al-Nasaj, Walid Radwan (2010). *In special education: mental disability: cognitive and*

emotional disorders. (in Arabic), Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Ali, Marwa Muhammad Muhammad (2022). The effectiveness of a program based on employing augmented reality technology in developing the independence skills of children with mental disabilities. *(in Arabic)*, *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University - Faculty of Kindergarten, 14 (52), 459 - 535.

Al-Jalamda, Fawzia Abdullah (2017). *Learning strategies for children with mental disabilities in light of the individual educational program. (in Arabic)*, (2nd ed.). Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Jawalda, Fouad Eid; And Imam, Muhammad Saleh (2014). The effectiveness of an educational program based on theory of mind in developing life performance skills among mentally disabled children in Jordan. *(in Arabic)*, *Journal of Educational Science Studies*, University of Jordan, 41(1), 61-83.

Al-Khatib, Jamal; Al-Hadidi, Mona (2004). *Training program for disabled children. (in Arabic)*, Amman: Dar Al Fikr, publishers and distributors.

Al-Khatib, Jamal; Al-Hadidi, Mona (2009). *Introduction to special education. (in Arabic)*, Amman: Dar Al Fikr, publishers and distributors.

Al-Khatib, Jamal; And Al-Samadi, beautiful; Al-Rusan, Farouk; Al-Hadidi, Mona; Wahia, Khawla; Al-Natour, Mayada; Al-Zuraikat, Ibrahim; Al-Amaira, Musa; Al-Sorour, Nadia (2013). *Introduction to teaching students with special needs. (in Arabic)*, (6th edition). Amman: Dar Al Fikr, publishers and distributors.

Al-Qamsh, Mustafa Nouri (2011). *Mental disability theory and practice. (in Arabic)*, Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

- Al-Qamsh, Mustafa Nouri; Al-Maaytah, Khalil Abdul Rahman (2007). *Psychology of children with special needs: an introduction to special education*. **(in Arabic)**, Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- Al-Quraiti, Abdul Muttalib Amin (2005). *Psychology and education of people with special needs*. **(in Arabic)**, (4th edition), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Sharif, Abdel Fattah Abdel Majeed (2011). *Special education and its therapeutic programs*. **(in Arabic)**, Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Al-Sharqawi, Saber Mahmoud (2018). The effectiveness of a computerized program in developing self-care skills for students with mental disabilities who are capable of learning: a field study in Dakhla Governorate, Sultanate of Oman. **(in Arabic)**, *Arab Journal for Studies and Research in Educational and Human Sciences*, Dr. Foundation. Hanan Darwish Logistics and Applied Education, (12), 1- 53.
- Al-Zahir, Qahtan Ahmed (2008). *Introduction to Special Education*. **(in Arabic)**, (2nd edition), Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
- American Psychiatric Association, A. P., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Bashir, Karima; Badrawi, Fawzia (2017). Adaptive behavior problems related to independence skills among a sample of mentally retarded children who are capable of learning. **(in Arabic)**, *Studies Journal*, Ammar Thelidji University of Laghouat, Algeria, (54), 55-63.
- Burches, E., & Burches, M. (2020). Efficacy, effectiveness and efficiency in the health care: The need for an agreement to clarify its meaning. *Int Arch Public Health Community Med*, 4(1), 1-3.

- Curtin, C., (2019). *Spot on life skills: A model life skills curriculum for middle school students with disabilities*. (Doctoral dissertation). Sargent College of Health and Rehabilitation sciences. Boston University. Boston. USA.
- Dagnan, D., & Lindsay, W. R. (2012). People with Intellectual Disabilities and Mental Ill-Health. *Clinical psychology and people with intellectual disabilities*, 313-338.
- Deppisch, M. J. (2013). *Increasing Independence in Individuals with Severe Intellectual Disabilities: Investigating Visual Supports for Decreasing Prompt Dependence* (Doctoral dissertation, Kaplan University).
- Dimitriadou, I. (2015). Independent Living of Individuals with Intellectual Disability: A Combined Study of the Opinions of Parents. *Educational Staff and Individuals with Intellectual Disability in Greece.* " PhD diss., University of Macedonia.
- Ezzat Abdel-Hameed. (2016). *Psychological and Educational Statistics: Applications using SPSS Program*. **(in Arabic)**, Cairo: Dar Al-Fikri Al-Arabi.
- Ezzat, Asma Yahya (2019). The effect of a motor education program on independent behavior and some basic skills for mentally disabled children who are capable of learning. **(in Arabic)**, *Journal of Sports Science Applications*, Faculty of Physical Education, Alexandria University, (101), 117-142.
- Farmer, C., Adedipe, D., Bal, V. H., Chlebowski, C., & Thurm, A. (2020). Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of intellectual disability research*, 64(1), 18-26.
- Farraj, Othman Labib (2002). *Intellectual disabilities in childhood: definition, classification, symptoms, diagnosis, causes, therapeutic intervention*. **(in Arabic)**, Cairo: Arab Council for Childhood and Development.
- García-Pintor, B., Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2024, January). Attentional Resources and Independence in Basic and Instrumental Activities of Daily Living in

- Individuals with Intellectual Disabilities. In *Healthcare* (Vol. 12, No. 2, p. 126). MDPI.
- Grüter, L., & Grünke, M. (2024). Understanding Behavioral Manifestations of Obsessive-Compulsive Disorder in People with Intellectual Disabilities—A Qualitative Study. *Open Journal of Psychiatry*, 14(2), 67-90.
- Hassan, Zainab Muhammad (2005). *The effectiveness of a multimedia program in developing some life skills for mentally disabled children in intellectual development schools. (in Arabic)*, Studies and research of the scientific conference of the Arab Society for Educational Technology, Institute of Arab Studies, Cairo University, 194- 234.
- Hayden, N. K., Hastings, R. P., & Bailey, T. (2023). Behavioural adjustment of children with intellectual disability and their sibling is associated with their sibling relationship quality. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(4), 310-322.
- Hyer, G. (2012). Functional story-based instruction about hand washing to teach emergent literacy skills and hand washing skills to three elementary students with significant intellectual disabilities.
- Ibrahim, Haifa Abdel Rahman (2008). The impact of an educational program to develop independence skills among special education students. *(in Arabic)*, *Journal of Research of the College of Basic Education*, College of Basic Education, University of Mosul, 7(1), 44-66.
- Imam, Muhammad Saleh; Al-Jawwalda, Fouad Eid (2010). *Mental disability and life skills in light of theory of mind. (in Arabic)*, Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Kanfush, P. M., & Jaffe, J. W. (2019). Using video modeling to teach a meal preparation task to individuals with a moderate intellectual disability. *Education Research International*, 2019.

- Khattab, Ali Maher (2004). *Descriptive statistics*. **(in Arabic)**, (2nd edition), Egypt, Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A Comparison of the Independent Living Skills of Primary Students with Visual Impairments and Their Sighted Peers: A Pilot Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 335-344.
- Mahmoud, Mahmoud Naji (2006). Practicing cognitive-behavioral therapy in the service of the individual and supporting the independent behavior of mentally disabled children: a quasi-experimental study applied to a sample of mentally disabled children at the School of Intellectual Education in Fayoum. **(in Arabic)**, *Journal of Studies in Social Work*, Faculty of Social Work, Helwan University, 2(20), 733- 762.
- Mahmoud, Mona Mahmoud (2014). The effectiveness of a program based on active learning to develop some life skills among a sample of mentally disabled people who are capable of learning. **(in Arabic)**, *Reading and Knowledge Magazine*. Faculty of Education, Ain Shams University, (152), 113-136.
- Martin, A., Quintin, E. M., Hall, S. S., & Reiss, A. L. (2016). The Role of Executive Function in Independent Living Skills in Female Adolescents and Young Adults With Fragile X Syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(5), 448–460.
- Metwally, Fikri Latif (2014). *mental capacities*. **(in Arabic)**, Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.
- Metwally, Fikri Latif (2015). *Mental disability: introduction - explanatory theories - methods of care*. **(in Arabic)**, Riyadh: Al Rushd Library Publishers.
- Michalos, A. C. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (Vol. 171). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Miles, C. (1990). Special Education for Mentally Handicapped Pupils--A Teaching Manual.
- Ministry of Education (2018). *Teacher's Reference Guide for Intellectual Education Curricula: General and Educational Objectives and Content Vocabulary - Primary Stage - Primary Grades. (in Arabic)*, Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education.
- Muhammad, Walaa Badawi (2018). The effectiveness of a training program to develop the independence and social skills of children with Down syndrome in the city of Abha. *(in Arabic), Faculty of Arts Research Journal*, Menoufia University, 29(113), 3025- 3075.
- Mustafa, Sarah Ahmed; And Ibrahim, Dalia Mamdouh (2021). A digital training program for mothers to develop some independence skills for their children with Down Syndrome. *(in Arabic), Journal of Childhood and Education*, Faculty of Kindergarten, Alexandria University, 13(45), 73-132.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. (4th Edition). Australia: Allen &Unwin.
- Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translation Pediatrics*, 9 (Suppl 1), S23-A35.
- Philip, A. O. (2015). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Quigley, M. K. (2007). *The effects of life skills instruction on the personal-social skills scores of rural high school students with mental retardation*. Liberty University.
- Salama, Suhair Muhammad (2016). *Strategies for integrating people with special needs. (in Arabic)*, Cairo: Zahraa Al-Sharq Library.
- Salido, P. S., & Breviescas, B. D. (2024). Unlocking Potential: Best Practices for Promoting Independence and Life Skills in Intellectual Disability Learners of Special Education Class of

- Alubijid Central School. *Best Practices in Disability-Inclusive Education*, 3(1).
- Saulnier, C. A., & Klaiman, C. (2024). Optimizing Self-Sufficiency and Independence Through Adaptive Behavior. In *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders* (pp. 177-205). Cham: Springer International Publishing.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2021). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. (12TH Edition), American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442.
- Shea, S. E. (2012). Intellectual disability (mental retardation). *Pediatrics in review*, 33(3), 110-121.
- Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9.
- Suleiman, Abdul Rahman Sayed (2011). *Dictionary of mental disability terms: English-Arabic*. **(in Arabic)**, Cairo: Dar Al-Gawhara for Publishing and Distribution.
- Suleiman, Mahmoud Abu Al-Majd; And Abu Al-Fadl, Mahfouz Abdel Sattar (2011). The effectiveness of a family counseling program for parents and training children in developing some daily life skills for mentally disabled people. **(in Arabic)**, *Journal of Educational Sciences*, Faculty of Education in Qena, South Valley University, (12), 87- 146.

- Sylvia, M. (2015). APA dictionary of psychology. *CHOICE: Current Reviews for Academic Libraries*, 53(2), 224-225.
- Syofiyawati, N.R., Asrowi, A., Gunarhadi, G., & Fadhilah, S.S. (2017). The Improvement of Down Syndrome Children's Independency Through Vocational Skill Training. *Journal of ICSAR*, 1(2), July, 159-161.
- Vostrý, M., Lanková, B., Pešatová, I., Müllerová, L., & Vomáčková, H. (2022). Assessment of the Functional Level of Independence in Individuals with Mental Disabilities as Part of Special Education Diagnostics: Case Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15474.
- Wallace, C. J., Liberman, R. P., Tauber, R., & Wallace, J. (2000). The independent living skills survey: a comprehensive measure of the community functioning of severely and persistently mentally ill individuals. *Schizophrenia bulletin*, 26(3), 631-658.
- Yassin, Suzan Fakhri Ahmed; And the Crown, Hiyam Musa Mustafa (2022). A training program based on employing assistive technology to develop independence skills for people with mental disabilities. (in Arabic), *Al-Qalzam Journal for Educational, Psychological and Linguistic Studies*, Center for Research and Studies of the Red Sea Basin Countries and Bakht al-Rida University, (11), 113-152.
- Zorzi, S., Dalmonago, C., De Vreese, L. P., & Gomiero, T. (2023). Adult Independence Living Measurement Scale: Psychometric validation of a scale to estimate personal skills for independent living in people with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(6), 560-572.

**دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر
معلمي التربية الخاصة**

د. إبراهيم بن محمد السويلم
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة حائل





دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي

التربية الخاصة

د. إبراهيم بن محمد السويلم

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة حائل

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٠٧/٠٤ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/١٠/٢٨ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، والتعرف إلى اختلاف تلك الدوافع باختلاف مستوى (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة). ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي المسحي؛ إذ أعدَّ الباحث استبانةً مكوَّنةً من (٢٨) فقرة، موزَّعة على أربعة مجالات، لكل مجال (٧) فقرات، وهي: (المجال المهني، والمجال العلمي، والمجال الاجتماعي، والمجال النفسي). وتكوَّنت عينة الدراسة من (١١٣) معلمًا ومعلمةً ملتحقين بثلاث جامعات سعودية، هي: (جامعة حائل، وجامعة الملك سعود، وجامعة جدة)، واختيرت بالطريقة المريحة. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز دوافع المعلمين نحو الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية جاءت مرتبةً من حيث التأثير على النحو الآتي: (دوافع نفسية، ودوافع اجتماعية، ودوافع علمية، ودوافع مهنية). ووجدت الدراسة أيضًا اختلافًا في درجة استجابة معلمي التربية الخاصة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية باختلاف الجنس والجامعة والتخصص، على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تُوجد اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي. ولم تجد الدراسة اختلافًا في استجابة المشاركين في الدراسة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف الفئة العمرية، في جميع المجالات.

الكلمات المفتاحية: الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، الدوافع، معلمو التربية الخاصة.

MOTIVES FOR ENROLLING IN OPTIMAL INVESTMENT PROGRAMS FOR EDUCATIONAL STAFF FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Dr. Ibraheem Mohammed Alsawalem

Department of Special Education - Faculty of Education

Hail university

Abstract:

The current study aimed to identify the motives for enrolling in optimal investment programs for educational staff from the perspective of special education teachers and to examine how these motives vary based on gender, age group, specialization, and university. To achieve the study's objectives, the descriptive survey method was employed. The researcher designed a questionnaire consisting of 28 items distributed across four domains, with 7 items for each domain: professional, academic, social, and psychological. The study sample included 113 teachers (male and female) enrolled in three Saudi universities: Hail University, King Saud University and Jeddah University, selected through a simple random method. The study found that the most influential motives for teachers to join optimal investment programs for educational staff were, in order of impact: psychological motives, social motives, academic motives, and professional motives. The study also revealed differences in the responses of special education teachers regarding their motives for enrolling in optimal investment programs based on gender, university, and specialization in the professional, academic, and psychological domains. However, no differences were found in the social domain. Additionally, the study found no variation in participants' responses regarding their motives for enrollment based on age group across all domains.

key words: KINGDOM OF SAUDI ARABIA, POSTGRADUATE STUDENTS, HIGHER EDUCATION, DISABILITIES.

المقدمة:

التعليم هو حجر الزاوية لبناء المجتمعات؛ من أجل الوصول إلى أعلى درجات الارتقاء الاجتماعي، والتطور المهني لجميع أفراد المجتمع على حدٍ سواء. ويعد التعليم استثمارًا ناجحًا إذا كان الهدف منه إعداد القوى العاملة وتأهيلها، وزيادة قدرتها على الإنتاج في شتى المجالات. وتعد الجامعات هي المنطلق الأساسي للتعليم؛ وذلك بتوفير البرامج والفرص التعليمية الهادفة إلى تطوير المجتمعات، وتحسين الخدمات المقدمة لأفرادها؛ إذ تهدف إلى رفع القدرات المعرفية والمهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية لأفراد المجتمع، عبر الالتحاق ببرامج (الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه) (العيسى، ٢٠١٧).

صمّمت وزارة التعليم في السعودية عددًا من البرامج التي تهدف إلى تطوير المعلمين مباشرةً بغية رفع مستوى أدائهم التدريسي، والتعامل بفاعلية أكثر مع المتغيرات التي تلامس البيئة المدرسية. ومن البرامج التي أطلقتها الوزارة (المنصة الموحدة للتدريب الإلكتروني)، التي تركز على تطوير المعلمين مهنيًا (وزارة التعليم، ٢٠٢٣)، وبرنامج (خبرات)، الذي يمكّن المعلمين من الابتعاث إلى الدول المتقدمة للاستفادة من الخبرات والمهارات والمعارف التي تُطبّق في تلك الدول؛ إذ يشارك المعلمون في عملية التدريس جنبًا إلى جنب مع أقرانهم معلمي الدول المتقدمة. وعلى الرغم من فاعلية تطبيق هذه البرامج، واعتمادها على التعلّم التحويلي الذي يسمح للمتعلمين بإعادة بناء تصوراتهم الشخصية عن طريق اكتساب المحتوى المطروح، فإنها لم تُطبّق تحت إشراف الجامعات السعودية (الشهري، ٢٠٢٢).

كذلك من المهم عند بناء البرامج التعليمية عامةً وتقديمها، أن تكون مبنيةً على حاجات المجتمع وحلّ مشكلاته، ومشاركةً في تطويره في مختلف الميادين؛ لذا

تحتاج الدول -وعلى رأسها المملكة العربية السعودية- إلى تنمية العملية التعليمية؛ بإحداث توازن بين حاجات سوق العمل وقدرات المتعلمين وإمكاناتهم. ومن هنا قدّمت وزارة التعليم برامج الاستثمار الأمثل تحت إشراف الجامعات، التي تهدف إلى تطوير المعلمين في تخصصات متعددة على مستوى المملكة العربية السعودية، وتهيئتهم مهنيًا؛ لرفع كفاءتهم، وتطوير مهاراتهم، ومن ثمّ تحسين العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية في المدارس (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

ولكون برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية أحد أشكال التطوير المهني للمعلمين، كان لزامًا على وزارة التعليم إدراج تخصص التربية الخاصة ضمن المسارات التي تتطلب حضورًا في البرنامج في العام الثاني من بدايته. كان ذلك نتيجة أسباب عدّة، من أهمها: نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلّم الذي نفّذته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (TALIS)، والذي أشار إلى أن نسبة مشاركة المعلمين في برامج التطوير المهني في مجال تدريب الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم بالمملكة العربية السعودية كانت الأقل مقارنةً بالإمارات العربية المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وفنلندا، وبمعايير (TALIS) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨). وعليه؛ حرصت الوزارة على تقديم هذه البرامج في جميع الجامعات السعودية مجانًا تحت إشرافها، وتصنيفها شهادةً معتمدةً بمسمى (دبلوم). وعلى الرغم من أن الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للتربية الخاصة مبنيٌّ على نظرة الوزارة للميدان، كان من المهمّ مراعاة دوافع الملحقين بها؛ إذ تأتي أهمية ذلك من كون دوافع المعلمين اللبنة الأساسية لمحرّكات السلوك وخلفياته، ومحاولة إرشاده بما يساعد على تطوير العملية التربوية وتحسين مخرجاتها، وتحقيق أهدافها. ويؤدي الكشف عن دوافع المعلمين إلى معرفة أهدافهم وغاياتهم، التي -بلا شك-

ترتبط بحاجاتهم الشخصية والاجتماعية، واحتياجات الميدان الوظيفي (Onyefulu, Madalinska-Michalak & Bavli, 2023). وقد أكدت الدراسات أن معرفة الدوافع وتوجيهها وتوظيفها تسهم في تطوير البرامج وهيكلتها، وتحسين الخدمات المقدمة، ومعالجة المشكلات الميدانية في التعليم (الزحيلي، ٢٠٢١؛ حسن وحسين، ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة:

في ظل المشاريع التي تشرف عليها وزارة التعليم بهدف تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، قدمت الوزارة برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بهدف تطبيقها في الجامعات حلاً من الحلول التي تسهم في رفع كفاءة المعلمين عمومًا. وعلى الرغم من جهود الوزارة في تطوير المعلمين، فإن برامج الاستثمار الأمثل ركزت على حاجات سوق العمل ورفع كفاء المعلمين من جهة، وإكسابهم مهارات مختلفة في مجالات متنوعة من جهة أخرى، دون النظر إلى الدوافع الكامنة للمعلمين نحو الالتحاق بهذه البرامج؛ إذ تعدّ الدوافع أحد العناصر المهمة، ليس في مواصلة التعليم عمومًا فقط؛ بل في الوصول كذلك إلى مستويات عالية من الإبداع في المجال النظري والتطبيقي للمجال المقصود، ويأتي ذلك نتيجة دورها المهم في تحفيز المتعلمين وتحديد اتجاهاتهم (Gilmour, Nguyen, Redding, & Bettini, 2023).

ومن زاوية أخرى، تضع وزارة التعليم برامج الاستثمار الأمثل وسيلةً لزيادة مستوى النمو المهني للمعلمين، ما يضع ثقلًا أكبر على المعلمين نحو الالتحاق بهذه البرامج من عدمه. لذا، من المهم -في ضوء ذلك- التعرف إلى دوافع المعلمين نحو الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل؛ لكونها المسؤول الرئيس عن مدى تجاوبهم

وتفاعلهم مع الجو الأكاديمي، ومدى قدرتهم على النجاح والفشل. وتعتمد فلسفة قبول المتحقيين ببرامج الاستثمار الأمثل على ترشيحهم؛ بناءً على رغباتهم في الالتحاق، التي لم يعرفها ذوو الاختصاص مباشرةً. وبذلك يتجلى القصور الواضح في اكتشاف الدوافع وتحديدّها، وعلاقتها ببعض المتغيرات التي تستدعي الدراسة والتقصّي.

ونظرًا لارتباط الدوافع بما سبق، كان من الطبيعي أن تُدرس دوافع المتحقيين ببرنامج الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة من جهة، وأن يُوصَل إلى نسبة عالية من الالتحاق به؛ لكونه أحد أشكال برامج التطوير المهني من جهة أخرى، ولا سيّما في ظل انخفاض مشاركة المعلمين في برامج التطوير المهني المتعلقة بتدريب الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم في المملكة العربية السعودية مقارنةً بالدول الأخرى. وإن عمل الباحث في تدريس معلمي التربية الخاصة المتحقيين ببرنامج الاستثمار الأمثل، وملاحظته لرغبات المتحقيين نحو البرنامج عامةً، جعل من اللازم دراسة دوافعهم، ومعرفة أكثرها تأثيرًا، ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة).

أسئلة الدراسة:

- ما دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة)؟

أهمية الدراسة:

- لموضوع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة أهمية نظرية وأهمية تطبيقية، وفق الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحديد أولويات الطلاب، ومعرفة دوافعهم، ومن ثمَّ سهولة تحديد البرامج المناسبة لهم.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين نطاق قبول الطلاب في برامج الاستثمار الأمثل بما يخدم مصالحهم ودوافعهم الكامنة.
- قد تشجع هذه الدراسة على فتح المجال للباحثين لدراسة دوافع الطلبة نحو برامج دراسية متنوعة.
- تأمل هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بنتائج علمية رصينة، تعمل على سد الفجوة العلمية في هذا الموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تأمل نتائج هذه الدراسة في تعديل برامج التربية الخاصة، وتطويرها، وتحسين أدواتها.

– تأمل هذه الدراسة في المساعدة في اختيار أفضل الأنشطة والفعاليات والمتطلبات التي تلي حاجة هذه الدوافع، وعليه سيُسهم في زيادة فاعلية هذه الدوافع، وتأثيرها في الأداء الأكاديمي لهم.

– قد تساعد أصحاب القرار في برامج الاستثمار على إعداد البرامج والخطط المستقبلية، والأعداد المتوقعة والمستهدفة بما يناسب دوافع الطلبة، وحاجاتهم ورغباتهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

الحدود المكانية: ثلاث جامعات سعودية في المملكة العربية السعودية، هي: جامعة حائل، وجامعة الملك سعود، وجامعة جدة).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحدود البشرية: معلمو التربية الخاصة الملحقون ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

يُقصد بالدوافع: القوى التي تدفع الفرد لفعل شيء ما لأجل أهداف معينة (حسن وحسين، ٢٠٢١).

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها: الدوافع المحفزة لمعلمي التربية الخاصة في المجال المهني والعلمي والاجتماعي والنفسي للالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل.

وبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية هي: "مشروع يهدف إلى رفع كفاية المعلمين والمعلمات وتطويرهم في تخصصات جديدة، واستثمار قدراتهم

لتطوير مخرجات التعليم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: برامج مخصصة للمعلمين في تخصصات عدّة، من ضمنها التربية الخاصة، وتُقدّم مجانًا، بهدف تطوير المعلمين وتحسين قدراتهم وإمكاناتهم.

ويُقصد بمعلمي التربية الخاصة: المعلمون الحاصلون على درجة علمية في مجال التربية الخاصة من إحدى الجامعات المعترف بها في وزارة التعليم، التي تؤهلهم لتعليم ذوي الإعاقة وتدريبهم (Alsawalem, 2019).

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: المعلمون المسجلون في قوائم وزارة التعليم، العاملون في مدارسها، الملحقون ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في الجامعات السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري للدراسة:

برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية:

أطلقت وزارة التعليم مشروع برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؛ وذلك بهدف إعادة تنمية وتقوية القدرات البشرية في السلك التعليمي. وقد تم ذلك بناء على فتح المجال للالتحاق بدبلوم عالٍ في عدد من التخصصات المختارة؛ سواء كانت جديدة كالتفكير الناقد، أو معتادة كالتربية الخاصة، بحيث يضاف للمعلم تخصص أو مسار جديد لحصيلته العلمية تمكّنه من أداء مهامه الأكاديمية بشكل أفضل. وجاءت الحاجة لاستحداث برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة إلى حاجة الوزارة لتطوير هذا المجال الإنساني، وتحفيزه، ورفع كفاية منتسبيه علميًا وعمليًا (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

ويتكون برنامج الاستثمار الأمثل للتربية الخاصة من ثلاثة فصول، يتم تقديم الفصلين الأول والثاني على شكل محاضرات نظرية، والفصل الثالث يتم تقديمه على أساس خبرة ميدانية (تدريب ميداني). ويتم تنفيذ البرنامج بنمط التعليم المدمج، حيث يتم تطبيق (٦٠%) من المقررات بالتعليم الحضوري، و (٤٠%) بالتعليم عن بُعد لجميع معلمي التربية الخاصة في معاهد التربية الخاصة وبرامج التعليم العام. يحصل المعلم -في حال اجتيازه للبرنامج- على عدة حوافز، من أهمها: نقاط إضافية ضمن نقاط المفاضلة في شروط الترقية، ونقاط إضافية ضمن نقاط التطوير المهني التعليمي، كما يمنح أيضاً الأولوية في التقديم لمرحلة الماجستير (نجمي & الودعاني، ٢٠٢٣).

الدوافع:

تُعرّف بأنها: مجموعة العوامل المؤثرة في الذات داخلياً وخارجياً، التي تدفعها لأهداف معينة. والدوافع تعدُّ المحرك الرئيس للفرد، وتتضح في رغباته وخياراته وحاجاته من أجل إشباعها. ومع أن للدوافع أساساً علمياً واضحاً ومدروساً، فإنه يوجد تباين في تمييز أنواعها؛ نظراً لتفسيرها، واستنباطها وفق مراجع ومدارس متنوعة. مثلاً: تنقسم الدوافع إلى دوافع أولية يملكها الفرد منذ ولادته فطرياً، ودوافع ثانوية يكتسبها الفرد بتفاعله مع بيئته المحيطة (Chew, 2023).

وتُصنّف الدوافع بناءً على الفطرة والتفاعل مع البيئة إلى: دوافع غير متعلّمة، وهي المتعلقة بدافع البقاء واستمرار العيش؛ كالجوع، والعطش. ودوافع متعلّمة، وهي الناجمة عن تفاعل الفرد مع بيئته اجتماعياً؛ كالحاجة إلى الإنجاز، واتخاذ الأصدقاء. ودوافع مركّبة، وهي المتعلّمة وغير المتعلّمة التي يولد بها الإنسان مع حاجته إلى التدرب عليها في مراحل متقدمة من العمر (Fishbach & Woolley, 2022).

أما الدوافع المتعلقة بمواصلة الدراسة والتعليم؛ فيؤكد صالح وأحمد (٢٠٢٠) أنها تنحصر في الأنواع الآتية: الدوافع المهنية المتصلة بالناحية الوظيفية، وما يتعلق بها؛ كالجوانب المادية، وارتقاء السلم الوظيفي، والتميز المهني. والدوافع العلمية المتصلة بالناحية الأكاديمية والتحصيلية، ومدى رغبة الطالب في دراسة تخصص محدد أو التوسع فيه. والدوافع الاجتماعية المتصلة بمحيط الفرد الأسري والمجتمعي؛ كالتأييد والانتماء الاجتماعي، والقبول والاحترام، والنظرة الاجتماعية. والدوافع النفسية المتصلة بالذات؛ مثل: السعادة، والاطمئنان، والراحة.

التربية الخاصة:

هي التعليم المصمَّم خصيصًا للأطفال المصنَّفين غير عاديين لإشباع حاجاتهم غير العادية، باللجوء إلى وسائل تربوية وأدوات تعليمية خاصة، وإستراتيجيات محددة، ومُعينات وأجهزة وخدمات متنوعة، تناسب إمكاناتهم وقدراتهم (Kauffman, Hallahan, Pullen & Badar, 2018). والتربية الخاصة تهدف أساسًا إلى تطوير قدرات ذوي الإعاقة وتمهينتهم، وتمكينهم في المجتمع حتى يصلوا إلى درجة الاستقلالية في النواحي كلها ما أمكن (Gilmour, Nguyen, Redding, & Bettini, 2023)

وتُخدم برامج التربية الخاصة في المدارس السعودية ذوي الإعاقات الآتية: البصرية، والسمعية، والحركية، والفكرية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، واضطراب طيف التوحد، واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم. وقد كفلت القوانين المحلية السعودية، والتشريعات الدولية المنضمة إليها، حقوق ذوي الإعاقة، وضمنت حصولهم على الرعاية والوقاية والتدريب والتعليم وفق قدراتهم وإمكاناتهم، في مراكز التربية الخاصة والمراكز النهارية، والفصول الملحقة بالمدارس العادية والدمج الشامل (إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، ٢٠٢٣).

وقد أشارت الإحصائيات إلى أن الإعاقة البصرية هي الأكثر انتشارًا في السعودية، وأن الرياض هي أعلى منطقة حاضنة لذوي الإعاقة بنسبة (٢٥,١٣%)، وأن نجران هي أقل منطقة حاضنة لذوي الإعاقة بنسبة (٠,٨٧%) (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣). ومع تفاوت نسب الإعاقة في السعودية، فإنها تعد رائدة في مجال خدمة ذوي الإعاقة، ولها قَصَب السَّبْق في تمكينهم ودمجهم في المجتمع؛ وذلك بإعداد معلم التربية الخاصة، وتطوير قدراته، وتدريبه على خدمتهم في الحقل التربوي، عن طريق الالتحاق بالبرامج الأكاديمية في الجامعات، وبرامج التطوير المهني (Alsamiri, Alsawalem, Hussain, Al Blaihi, Aljehany, 2022).

ثانيًا: الدراسات السابقة

نظرًا لحدثة موضوع برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، فإن هذا الجزء من الدراسة الحالية سيتوسع في البحث واستعراض أبرز الدراسات التي تناولت الالتحاق ببرامج الدراسات العليا عامةً، التي - بلا شك - تشمل برامج الماجستير؛ إذ هدفت دراسة الربيعان ويوسف (٢٠١٦) إلى الكشف عن دوافع طلبة الدراسات العليا للالتحاق ببرنامج الماجستير في التربية الخاصة في الجامعات السعودية، ومعرفة أثر متغيرات (النوع، والحالية المهنية، والحالة الاجتماعية، والفئة العمرية) في دوافعهم. واستُخدِم المنهج الوصفي المسحي وطُبِّقَت استبانة على عينة قوامها (٣١٧) طالبًا وطالبة. وتوصلت النتائج إلى أن أبرز دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج الماجستير هي (الدوافع الشخصية، والدوافع الأكاديمية، والدوافع المهنية، والدوافع الاجتماعية، والدوافع الاقتصادية) على الترتيب. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات كافة في دوافع الطلبة. وأوصت بضرورة التوسع في دراسة

دوافع الطلبة في مراحل دراسية متعددة.

وهدفَت دراسة عليان (٢٠١٧) إلى معرفة دوافع الطلبة للالتحاق ببرنامِج التعليم عن بُعد، ودوره في تحقيق متطلبات التنمية البشرية في المجتمع. واستُخدِم المنهج الوصفي المسحي، وصُمِّمت استبانة لقياس دور البرنامج في المجتمع، ودوافع الطلبة للالتحاق به. وتكونت العينة من (٨٧) طالبة و(٥٣) طالبًا من الملتحقين بالبرنامج في جامعة الملك فيصل. وخلصت النتائج إلى أن أهم دوافع الالتحاق بالبرنامج هو إكمال الدراسات العليا وتحسين المستوى المعيشي. وأوصت الدراسة بأهمية التوسع في برامج الدراسات العليا المقدمة من الجامعات الحكومية.

أما دراسة القضاة والعسيري (٢٠١٧)؛ فتطرقت إلى أسباب ودوافع طلبة جامعة اليرموك للالتحاق ببرامج الدراسات العليا للتخصصات التربوية في الأردن. وطُبِّق المنهج النوعي بأسلوب المقابلة المركزة على عينة من (١٠) طلاب: (٦) ذكور، و(٤) إناث). وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز الدوافع كانت: التقدم الوظيفي لخلق فرص عمل أوسع، ثم الدافع الاجتماعي لتحسين المستوى الاجتماعي وتكوين العلاقات وتشجيع الأهل والأصدقاء على متابعة الدراسة، وأخيرًا الدافع الاقتصادي لزيادة مستوى دخل الفرد، والترقية في السلم الوظيفي، وتحسين الظروف المعيشية. وأوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق سياسات القبول المرن لزيادة عدد الملتحقين.

وأما في مجال التربية الخاصة؛ فهدفَت دراسة السعيد (٢٠١٧) إلى معرفة دوافع طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية للالتحاق به، وحصر أبرز الفروق في درجة الدوافع تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الشهادة الثانوية). واستُخدِم المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة على عينة قوامها (١٦٥) طالبًا

وطالبة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة الدوافع عند الطلبة في جميع المجالات كانت كبيرة، وعلى رأسها الدوافع الشخصية، وإلى وجود فروق إحصائية في دوافع الالتحاق بين الطلبة والطالبات تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات، ووجود فروق إحصائية تُعزى إلى متغير السنة الدراسية لصالح طلاب السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة، وأخيراً وجود فروق إحصائية تُعزى إلى متغير نوع الشهادة (العلمي والأدبي) لصالح طلبة القسم الأدبي. وأوصى الباحث بأهمية التوسع في إجراء دراسات من هذا النوع.

وأجرى كوالكوزك وآخرون (Kowalczyk-Wałędziak, Lopes, Menezes & Tormenta, 2017) دراسة أجنبية هدفت إلى معرفة دوافع المعلمين، وتصوراتهم وخبراتهم نحو الالتحاق ببرنامج الدكتوراه، وتأثيرها في حياتهم الشخصية والمهنية في بولندا والبرتغال. واستُخدم المنهج النوعي، وجمعت البيانات بمقابلات شبه منظمة مع (١٦) معلماً حاصلين على درجة الدكتوراه. وأشارت النتائج إلى أن الدوافع الشخصية والمهنية كانت المهيمنة على قرارات المعلمين للالتحاق ببرنامج الدكتوراه. وأكدت الدراسة وجود تأثير إيجابي في المعلمين بعد حصولهم على الدكتوراه بتحسُّن ممارستهم المهنية، ومن ثمَّ تحسُّن مستوى طلابهم. وبعبارة أخرى، تعدُّ دوافع المعلمين للالتحاق ببرنامج الدكتوراه ذات أثر قوي فيهم من حيث تغيير ممارستهم المهنية؛ فهي تعد شكلاً فعالاً من أشكال التعلم المهني لهم. وأوصت الدراسة بأهمية فتح المجال للمعلمين للالتحاق ببرامج الدراسات العليا لتعزيز ممارستهم المهنية، ومن ثمَّ تحسين المخرجات التعليمية.

وفي حضرموت، استقصت دراسة مرعي والصبان (٢٠١٩) دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج الدراسات العليا بجامعة حضرموت من وجهة نظرهم، وحاولت

معرفة أثر متغيرات: (الجنس، والوظيفة، والفئة العمرية، والحالة الاجتماعية، وطريقة التنسيق، والمؤهل العلمي، ومستوى الاختبارات). واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت العينة (١٨٨) طالبًا وطالبة من المتقدمين لبرامج الدراسات العليا للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م. واشتملت الاستبانة التي تقيس دوافع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا على أربعة مجالات، هي: (الدوافع الأكاديمية، والدوافع الاقتصادية، والدوافع الاجتماعية، والدوافع الشخصية). وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج الدراسات العليا من وجهة نظرهم جاء بدرجة كبيرة على جميع المجالات، باستثناء المجال الاقتصادي الذي جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، والوظيفة، والفئة العمرية، ومستوى الاختبارات)، على حين توجد فروق تُعزى إلى متغيرات: (الحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وطريقة التنسيق). وأوصت الدراسة بضرورة إتاحة الكليات برامج الدكتوراه، وإعداد ورش وندوات علمية في البرامج.

وفي السودان، هدفت دراسة صالح وأحمد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن دوافع طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم لاختيار التخصص، والفروق في الدوافع التي قد تُعزى إلى متغيرات: (النوع، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، والموطن الأصلي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم). واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٤٩) طالبًا وطالبة شاركوا في الاستبانة. وأشارت النتائج إلى أن دوافع الطلبة لاختيار التخصص كانت منخفضة، وليست هناك فروق إحصائية في دوافع الطلبة تُعزى إلى متغيرات الدراسة، باستثناء متغير الموطن الأصلي الذي كان لصالح الحضر. وأوصت الدراسة بأهمية عقد الندوات العلمية التي تسهم في إظهار دوافع الطلبة وتحفيزها.

وأجرى الزحيلي (٢٠٢١) دراسة للكشف عن دوافع الالتحاق بجامعة دمشق لدى عينة من الطلبة في كليتي التربية والهندسة، ومعرفة وجود فروق لدوافع الالتحاق بين أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وأُعد مقياس لدوافع الالتحاق بالجامعة لعينة تبلغ (٢,٨٢٥) طالباً. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع لدوافع الالتحاق بالجامعة لدى أفراد العينة شملت كلاً من الدوافع الاجتماعية والمعرفية والنفسية والمهنية والأكاديمية، ووجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث على المقياس في كلٍّ من الدوافع النفسية والمعرفية والمهنية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث في الدوافع الأكاديمية والاجتماعية. ووجود فروق إحصائية بين طلاب كليتي التربية والهندسة على المقياس في كلٍّ من الدوافع النفسية والمعرفية والاجتماعية لصالح طلاب كلية التربية، وعدم وجود فروق إحصائية بين طلاب كليتي التربية والهندسة في الدوافع الأكاديمية والمهنية. وأوصت الدراسة بأخذ الدوافع بشكلها العام في الحسبان عند اختيار التخصص.

على حين هدفت دراسة حسن وحسين (٢٠٢١) إلى معرفة دوافع طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر للالتحاق بالدراسات العليا في تخصصات مختلفة. واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت استبانة على عينة مكوّنة من (١٥٠) طالباً اختبروا من الفرقة الرابعة بكلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر. وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة لدرجات أفراد العينة على مقياس دوافع الالتحاق بالدراسات العليا تُعزى لصالح (الدافع الشخصي، والدافع الذاتي، والتحكم الذاتي، وإدارة الوقت ومسؤولياته، والاستعداد الأكاديمي، والدافع للبحث العلمي، ومهارة الحاسوب وجمع المعلومات، والاقتناع بالاستمرار في الدراسات

العليا). وعدم وجود فروق ذات دلالة على مقياس دوافع الالتحاق بالدراسات العليا تُعزى إلى متغير التخصص، باستثناء بُعد مهارة الحاسوب وجمع المعلومات لصالح طلبة القسم العلمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، يتضح مدى ندرة الدراسات العربية فيما يخص دوافع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا؛ كبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، التي تستهدف معلمي التربية الخاصة، باستثناء دراسة الربيعان ويوسف (٢٠١٦)، التي هدفت إلى الكشف عن دوافع طلبة الدراسات العليا للالتحاق ببرنامج الماجستير في التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلاقة الدوافع بالمتغيرات الآتية: (النوع، والحالة المهنية، والحالة الاجتماعية، والفئة العمرية)؛ إذ تختلف عن الدراسة الحالية في جانبين، الأول: في العينة؛ إذ هم طلبة دراسات عليا (ماجستير) وليسوا معلمين ملتحقين ببرنامج تطوير مهني (دبلوم)، والثاني: عدد المتغيرات المستخدمة ونوعها.

وعند النظر في بقية الدراسات نجد أن غالبيتها استخدمت المنهج الوصفي، وطُبِّقت على طلبة الدراسات العليا من الجنسين. وعلى صعيد النتائج، توصلت الدراسات السابقة إلى اختلاف مستوى دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج البكالوريوس والدراسات العليا (السعيد، ٢٠١٧؛ مرعي والصبان، ٢٠١٩؛ صالح وأحمد، ٢٠٢٠؛ الزجيلي، ٢٠٢١). وشملت الدراسات السابقة متغيرات متعددة على مستوى الدوافع تفاوتت في مستوى أثرها من عدمه، وكان من أبرزها: نوع الدافع، والجنس، والفئة العمرية، والحالة الاجتماعية (الربيعان ويوسف، ٢٠١٦؛ السعيد، ٢٠١٧؛ مرعي والصبان، ٢٠١٩؛ الزجيلي، ٢٠٢١؛ حسن وحسين،

٢٠٢١). ويلاحظ ندرة الدراسات الأجنبية، مثل دراسة كوالكوزك وآخرين (Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes & Tormenta, 2017) التي هدفت إلى معرفة دوافع المعلمين وتصوراتهم وخبراتهم للالتحاق ببرنامج الدكتوراه، وتأثير درجة الدكتوراه في حياتهم الشخصية والمهنية في دولتي بولندا والبرتغال. وعلى الرغم من تشابه الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة من حيث المنهجية المتبعة، فإنها تختلف من حيث العينة (معلمو التربية الخاصة)، والحدود المكانية (جامعة حائل، وجامعة الملك سعود، وجامعة جدة)، ونوع البرنامج (دبلوم)؛ لذا أجريت الدراسة الحالية على عينة في مدن: الرياض، وحائل، وجدة؛ لمعرفة دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. ولم يسبق أن أجريت دراسات مثل هذا النوع على المحتوى المحلي أو الأجنبي، ما يعطي هذه الدراسة عمومًا أهميةً بالغةً وإضافةً علميةً، وترتكز على برنامج نوعي حديث لم يسبق أن طُبّق مثله خارج المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بإجراءاته المعروفة، التي تتمثل في جمع وتحليل وتفسير البيانات على أساس اعتماده على دراسة الظواهر بشكل واقعي، ووصفها بدقة، والتعبير عنها بشكل كمي؛ وذلك بهدف الكشف عن دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة (Chih-Pei Clark, Creswell, Green, & Shope, 2008).

مجتمع وعينة الدراسة:

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة الملتحقين ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في ثلاث جامعات سعودية، هي: (حائل، والمملك سعود، وجدة). وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (١١٣) معلمًا ومعلمة؛ نظرًا لقلّة عدد الطلبة الملتحقين بالبرامج المخصصة للتربية الخاصة في كلّ جامعة؛ لأسباب مرتبطة بسياسات وزارة التعليم ورؤيتها نحو تطوير المعلمين. وقد استخدم الباحث الطريقة المريحة بهدف الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة، ومنحهم فرصة المشاركة في الاستبانة.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة من المعلمين وفقًا للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
نوع الجنس	ذكر	٦١	٥٤,٠
	أنثى	٥٢	٤٦,٠
الفئة العمرية	أقل من ٣٠	٢٥	٢٢,١
	٣١-٤٠	٢٤	٢١,٢
	٤١-٥٠	٣٣	٢٩,٢
	أكبر من ٥٠	٣١	٢٧,٤
الجامعة	جامعة الملك سعود	٣٢	٢٨,٣
	جامعة جدة	٣٣	٢٩,٢
	جامعة حائل	٤٨	٤٢,٥
التخصص	الإعاقة الفكرية	٢٦	٢٣,٠
	الإعاقة السمعية	٣٠	٢٦,٥
	صعوبات التعلم	٢٣	٢٠,٤
	اضطراب طيف التوحد	٣٤	٣٠,١

يتضح من الجدول (١) أن (٥٤,٠%) من عينة الدراسة هم من الذكور، وأن النسبة الباقية (٤٦,٠%) هن من الإناث، وأن الفئة العمرية "٤١-٥٠" هي الأعلى نسبةً بين الذين شملهم الاستطلاع (٢٩,٢%)، وأن الفئة العمرية "٣١-

٤٠" هي الأقل نسبةً (٢١,٢%)، وأن الجامعة الأعلى تمثيلاً بين أفراد عينة الدراسة هي "جامعة حائل" بنسبة (٤٢,٥%)، وأن تخصص "اضطراب طيف التوحد" هو الأعلى نسبةً بين الذين شملهم الاستطلاع (٣٠,١%)، وأن تخصص "صعوبات التعلم" هو الأقل نسبةً (٢٠,٤%).

أداة الدراسة:

أعدَّ الباحث استبانةً للتعرف إلى دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وإذا ما وُجد اختلاف في تلك الدوافع باختلاف مستوى (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة). وقد اطلع على الدراسات والأبحاث ذات العلاقة؛ لتحديد الدوافع والفقرات الملائمة في المجالات الآتية: (المهني، والعلمي، والاجتماعي، والنفسي). وتكونت الاستبانة من (٢٨) فقرة، لكل مجال (٧) فقرات.

تقنين الأداة:

أُجري عدد من الخطوات التي تهدف إلى تقنين الاستبانة، وفيما يأتي توضيحها:

- أ- **الصدق الظاهري:** عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء المتخصصين، وطلب منهم إبداء ملحوظاتهم حول أداة الدراسة ومدى إحاطتها بالموضوع، ومدى كفايتها أو حاجتها إلى إضافة بعض العبارات أو الأجزاء، أو تعديل صياغتها اللغوية. وعدَّ الباحث ما يلزم وفقاً لآرائهم، والتي وصلت نسبة اتفاقهم فيها إلى (٩٠%) حتى وصلت الاستبانة إلى صورتها شبه النهائية، لتدخل بعد ذلك مرحلة التأكد من صدق اتساقها الداخلي وثباتها.
- ب- **الاتساق الداخلي:** يُقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة، عن طريق

قياس صدق عناصر محاور الاستبانة، باستخدام معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) مبحوثاً، كما هو موضح في الجداول رقم (٢) الآتي.

جدول (٢): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لأداة الدراسة (ن=٤٠)

رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
المحور الأول	818**.	860**.	782**.	822**.	870**.	792**.	423**.
المحور الثاني	898**.	901**.	887**.	902**.	895**.	863**.	712**.
المحور الثالث	569**.	825**.	858**.	792**.	816**.	833**.	820**.
المحور الرابع	882**.	916**.	855**.	914**.	876**.	857**.	651**.

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع عبارات أداة الدراسة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية لمحاور الدراسة بين (٠,٤٢٣) و(٠,٩١٦)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، ويشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات الأداة:

استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ؛ للتحقق من الاتساق الداخلي لعناصر أداة الدراسة؛ إذ استُخرج معامل الثبات على مستوى الأداة ككل وعلى مستوى المحاور، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (٣): معاملات الثبات للمحاور والأداة ككل

المحور	عدد العناصر	معامل الثبات
المحور الأول: دوافع المجال المهني لمعلمي التربية الخاصة	7	0.874
المحور الثاني: دوافع المجال العلمي لمعلمي التربية الخاصة	7	0.898
المحور الثالث: دوافع المجال الاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة	7	0.749

المحور	عدد العناصر	معامل الثبات
المحور الرابع: دوافع المجال النفسي لمعلمي التربية الخاصة	7	0.934
الأداة ككل	28	0.823

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات في أداة الدراسة للمحور الأول (٠,٨٧٤)، وللمحور الثاني (٠,٨٩٨)، وللمحور الثالث (٠,٧٩٤)، وللمحور الرابع (٠,٩٤٣)، وأن معامل الثبات للأداة ككل (٠,٨٢٣)، وهي نسب ثبات عالية. ووفقاً لهذه النتائج؛ فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة يعدّ ملائماً حسب ثوابت البحث العلمي.

الأساليب الإحصائية وطرق تصحيح الاستبانة:

استُخدمت بعض أساليب الإحصاء الوصفي في الدراسة الحالية لوصف خصائص العينية والبيانات، واستُخدم الإحصاء الاستدلالي للإجابة عن أسئلة الدراسة بما يحقق أهدافها، وعولجت البيانات كمياً عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS). وتتضمن المعالجات الإحصائية الأساليب الآتية:

- التكرارات والنسبة المئوية: لوصف خصائص المبحوثين، وتحديد استجاباتهم لفقرات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation): لمعرفة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لأداة الدراسة).
- معادلة "ألفا كرونباخ" (Alpha-Cronbach): للتحقق من ثبات أداة الدراسة (إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يُستخدم فيها).
- المتوسط الحسابي (Mean): لقياس مدى تحقق كل عبارة من عبارات أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي الإجمالي (العام) للاستبانة.

- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف إلى مدى انحراف (تشتت) استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة عن متوسطها الحسابي. ويفيد الانحراف المعياري في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتتًا عند تساوي المتوسط الحسابي.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test): للمتغيرات التي تحتوي على عدد فئتين فقط.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova): للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، والترتيب والدرجة لاستجابات أفراد الدراسة لعبارات كل محور من محاور أداة الدراسة.

أولاً: المجال المهني

أشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على دوافع المجال المهني للالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بلغ (٣,٠٤) من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٨١) درجة، ونسبة موافقة (٦١%)، وعليه نستطيع القول: إنَّ درجة الموافقة جاءت متوسطة. ويمكن ترتيب فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من الأكثر موافقةً إلى الأقل موافقةً، كما في الجدول رقم (٤) الآتي.

وقد تبين أن أكثر العبارات إيجابيةً من عبارات الاستبانة - حسب

استجابات معلمي التربية الخاصة- هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يؤهلني للتدريس بشكل أفضل"، و"الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يزيد من مستوى الارتقاء الوظيفي لدي". وفي الجانب الآخر، تبين أن أكثر العبارات التي كانت سلبية من عبارات الاستبانة حسب استجابات معلمي التربية الخاصة، هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يؤهلني للانتقال إلى العمل في الجامعة"، و"الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يرفع من مستوى مهنتي تجاه زملائي المعلمين".

جدول (٤): دوافع المجال المهني لمعلمي التربية الخاصة (ن=١١٣)

م	الترتيب	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
١	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يؤهلني للتدريس بشكل أفضل	4	14	41	33	21	3.47	1.04	0.69	1	مرتفعة
٢	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يزيد من مستوى الارتقاء الوظيفي لدي	4	22	44	26	17	3.27	1.05	0.65	2	متوسطة
٣	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعد على رفع مستوى كفاءتي المهنية	5	19	47	26	16	3.26	1.04	0.65	3	متوسطة
٤	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمكّني من التطوع أكثر في مجال التربية الخاصة	6	17	52	21	17	3.23	1.05	0.65	4	متوسطة

م	الدرجة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
٥	الاتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يزيد من قدراتي للعمل مع ذوي الإعاقة	5	22	49	25	12	3.15	1.00	0.63	5	متوسطة
٦	الاتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يؤهلني للانتقال إلى العمل في الجامعة	9	14	55	25	10	3.12	1.01	0.62	6	متوسطة
٧	الاتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يرفع من مستوى مهنتي تجاه زملائي المعلمين	70	21	5	10	7	1.79	1.24	0.36	7	منخفضة جداً
		المتوسط العام					3.04	0.81	0.61		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ثانيًا: المجال العلمي:

تشير النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على دوافع المجال العلمي للاتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بلغ (٣,٢١) من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٩٣)، ونسبة موافقة (٦٤%). وعليه؛ نستطيع القول: إنَّ درجة الموافقة جاءت متوسطة. ويمكن ترتيب فقرات الاستبانة ترتيبًا تنازليًا من الأكثر موافقةً إلى الأقل موافقةً، كما في الجدول رقم (٥) الآتي.

وقد تبين أن أكثر العبارات إيجابيةً من عبارات الاستبانة - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هي "الاتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على كتابة الأبحاث العلمية ونشرها"، و"الاتحاق ببرامج الاستثمار

الأمثل بمنحني المعرفة النظرية والتطبيقية للتعامل مع ذوي الإعاقة". وفي الجانب الآخر، تبين أن أكثر العبارات التي كانت سلبية من عبارات الاستبانة -حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يسهل عليَّ الحصول على إكمال الماجستير والدكتوراه"، و"الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يفتح أمامي الطريق لحضور المؤتمرات والندوات في مجال التربية الخاصة".

جدول (٥): دوافع المجال العلمي لمعلمي التربية الخاصة (ن=١١٣)

م	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
1	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على كتابة الأبحاث العلمية ونشرها	6	17	43	30	17	3.31	1.07	0.66	1	متوسطة
2	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمنحني المعرفة النظرية والتطبيقية للتعامل مع ذوي الإعاقة	5	17	47	30	14	3.27	1.01	0.65	2	متوسطة
3	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمكنني من اجتياز اختبار الرخصة المهنية بمجادة	7	14	49	28	15	3.27	1.04	0.65	3	متوسطة
4	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمكنني من معرفة احتياجات ذوي الإعاقة معرفة أفضل	6	16	56	18	17	3.21	1.04	0.64	4	متوسطة
5	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يزودني بإستراتيجيات وأساليب جديدة في تعليم ذوي الإعاقة	8	19	43	32	11	3.17	1.05	0.63	5	متوسطة
6	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يسهل عليَّ الحصول على إكمال الماجستير والدكتوراه	7	17	51	27	11	3.16	1.01	0.63	6	متوسطة
7	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يفتح أمامي الطريق لحضور المؤتمرات والندوات في مجال التربية الخاصة	70	21	6	10	6	1.77	1.21	0.35	7	منخفضة جداً
	المتوسط العام						3.21	0.93	0.64		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ثالثاً: المجال الاجتماعي:

أشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على دوافع المجال الاجتماعي للالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بلغ (٣,٠٣) من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٧٠) درجة، وبنسبة موافقة (٦١%). وعليه نستطيع القول: إنَّ درجة الموافقة جاءت متوسطة. ويمكن ترتيب فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من الأكثر موافقةً إلى الأقل موافقةً، كما في الجدول رقم (٦) الآتي.

وقد تبين أن أكثر العبارات إيجابيةً من عبارات الاستبانة - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على تكوين علاقات أكثر في مجتمع التربية الخاصة"، و"الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على التأثير الإيجابي في الطلبة ذوي الإعاقة". وفي الجانب الآخر، تبين أن أكثر العبارات التي كانت سلبية من عبارات الاستبانة - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمنحني تقديرًا عاليًا من المجتمع المحيط بي"، و"الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمنح أسرتي وأقاربي الشعور بالفخر والاعتزاز".

جدول (٦): دوافع المجال الاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة (ن=١١٣)

م	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الأحرار المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
1	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على تكوين علاقات أكثر في مجتمع التربية الخاصة	5	9	49	27	23	3.48	1.04	0.70	1	مرتفعة

م	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الأخلاف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
2	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على التأثير الإيجابي في الطلبة ذوي الإعاقة	8	8	51	29	17	3.35	1.05	0.67	2	متوسطة
3	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يرفع من مكانتي في الأوساط الاجتماعية	14	11	39	32	17	3.24	1.20	0.65	3	متوسطة
4	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يوافق آمانيات أسرتي وأقاربي وطموحاتهم	10	13	52	22	16	3.19	1.10	0.64	4	متوسطة
5	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يرفع من المستوى الاقتصادي لأسرتي	12	8	54	26	13	3.18	1.08	0.64	5	متوسطة
6	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمنحني تقديرًا عاليًا من المجتمع المحيط بي	13	11	53	28	8	3.06	1.05	0.61	6	متوسطة
7	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمنح أسرتي وأقاربي الشعور بالفخر والاعتزاز	76	10	13	8	6	1.74	1.22	0.35	7	منخفضة جدًا
		المتوسط العام					3.03	0.70	0.61		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

رابعاً: المجال النفسي

أشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على دوافع المجال النفسي للالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بلغ (٤,٢٢) من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٨٣) درجة، وبنسبة موافقة (٨٤%). وعليه نستطيع القول: إنَّ درجة الموافقة جاءت مرتفعة جداً. ويمكن ترتيب فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من الأكثر موافقةً إلى الأقل موافقةً، كما في الجدول رقم (٧) الآتي.

وقد تبين أن أكثر العبارات إيجابيةً من عبارات الاستبانة - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يسهم في انتقالي إلى منطقة أخرى قريبة من مقر سكني"، و"الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يشبع رغبتني في الحصول على مؤهلات عالية". وفي الجانب الآخر، تبين أن أكثر العبارات التي كانت سلبية من عبارات الاستبانة - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يشعرنني بالارتياح النفسي"، و"الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يسهم في ملء وقت فراغي".

جدول (٧): دوافع المجال النفسي لمعلمي التربية الخاصة (ن=١١٣)

م	الجملة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق جداً	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
1	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يسهم في انتقالي إلى منطقة أخرى قريبة من مقر سكني	4	3	16	23	67	4.29	1.04	0.86	1	مرتفعة جداً

م	البيانات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
2	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يشجع رغبتني في الحصول على مؤهلات عالية	1	1	25	25	61	4.27	0.90	0.85	2	مرتفعة جداً
3	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يمنحني درجة عالية من التقدير الذاتي	1	4	23	25	60	4.23	0.95	0.85	3	مرتفعة جداً
4	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يحقق طموحاتي الشخصية	1	7	23	17	65	4.22	1.03	0.84	4	مرتفعة جداً
5	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل أمتية لطلما حلمت بها	0	6	23	25	59	4.21	0.95	0.84	5	مرتفعة جداً
6	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يشعري بالارتياح النفسي	1	4	26	22	60	4.20	0.97	0.84	6	مرتفعة جداً
7	الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يسهم في ملء وقت فراغي	1	4	28	27	53	4.12	0.96	0.82	7	مرتفعة
	المتوسط العام						4.22	0.83	0.84		مرتفعة جداً

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة)؟
للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم كلٌّ من تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-Test)؛ لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة المشاركين في الدراسة تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة)، حسب الجدول رقم (٨)، وكانت النتائج كالآتي:

- تختلف درجة استجابة المشاركين في الدراسة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأُمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف الجنس؛ إذ كانت لصالح الذكور أكثر من الإناث، وذلك على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تكن هناك اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي.
- تختلف درجة استجابة المشاركين في الدراسة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأُمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف الجامعة؛ إذ كانت لصالح جامعة حائل، وذلك على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تكن هناك اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي.
- تختلف درجة استجابة المشاركين في الدراسة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأُمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص؛ إذ كانت لصالح تخصص اضطراب طيف التوحد، وذلك على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تكن هناك اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي.

- لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف الفئة العمرية، وذلك على جميع المجالات.

جدول (٨): المقارنة بين الاستجابات حول الدوافع باختلاف المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	المجال المهني	المجال العلمي	المجال الاجتماعي	المجال النفسي
نوع الجنس	ذكر	3.34 ^A	3.53 ^A	3.11 ^A	4.49 ^A
	أنثى	2.69 ^B	2.84 ^B	2.95 ^A	3.91 ^B
الفئة العمرية	أقل من ٣٠	3.21 ^A	3.43 ^A	3.05 ^A	4.04 ^A
	٣١-٤٠	2.69 ^A	2.89 ^A	2.88 ^A	4.29 ^A
	٤١-٥٠	3.13 ^A	3.26 ^A	3.08 ^A	4.32 ^A
	أكبر من ٥٠	3.09 ^A	3.23 ^A	3.09 ^A	4.22 ^A
الجامعة	جامعة الملك سعود	2.81 ^B	2.85 ^B	2.97 ^A	3.87 ^B
	جامعة جدة	2.61 ^B	2.78 ^B	3.03 ^A	4.34 ^A
	جامعة حائل	3.49 ^A	3.74 ^A	3.07 ^A	4.38 ^A
التخصص	الإعاقة الفكرية	2.90 ^B	2.94 ^B	2.99 ^A	4.23 ^B
	الإعاقة السمعية	2.73 ^B	2.91 ^B	3.20 ^A	4.20 ^B
	صعوبات التعلم	2.97 ^B	3.01 ^B	2.69 ^A	3.82 ^B
	اضطراب طيف التوحد	3.47 ^A	3.82 ^A	3.15 ^A	4.52 ^A

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وإلى التعرف إلى اختلاف تلك الدوافع باختلاف مستوى (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة). وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز دوافع المعلمين نحو الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية جاءت مرتبة من حيث التأثير على النحو الآتي: (دوافع

نفسية، ودوافع اجتماعية، ودوافع علمية، ودوافع مهنية). وتدُلُّ هذه النتيجة على أن معلّمي التربية الخاصة الملحقين ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية يقدّمون الجانب النفسي أولويةً لهم على كلّ المجالات الأخرى فيما يخص التحاقهم بهذه البرامج.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما جاءت به دراسة الربيعان ويوسف (٢٠١٦)، التي تشير إلى أن أبرز دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج الماجستير في التربية الخاصة بالجامعات السعودية جاءت مرتبةً على النحو الآتي: الدوافع الشخصية التي يمكن تسميتها (نفسية)، والدوافع الأكاديمية، والدوافع المهنية، والدوافع الاجتماعية، وأخيراً الدوافع الاقتصادية. وقد يعود هذا التوافق بين النتائج إلى تشابه الدراستين في خصائص العينة من حيث الفئة العمرية والتخصص والحالة المهنية، على الرغم من اختلافهما جوهرياً في نوع البرنامج الملحقين به وشكله؛ إذ إن الدراسة الحالية ركّزت على دبلوم الاستثمار الأمثل، أما الدراسة الأخرى فركّزت على برنامج الماجستير.

وتتفق أيضاً مع دراسة السعيد (٢٠١٧)، التي تشير إلى أن درجة الدوافع كانت كبيرة عند الطلبة في جميع المجالات، وعلى رأسها الدوافع الشخصية التي يمكن تسميتها (نفسية). ويُعزى ذلك إلى توافق تخصص أفراد العينة في الدراستين (تربية خاصة). وفي السياق ذاته تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كوالكوزك وآخرين (Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes & Tormenta, 2017)، التي تشير إلى أن الدوافع الشخصية والمهنية كانت المهيمنة على قرارات المعلمين للالتحاق ببرامج الدكتوراه. ويتضح من ذلك أهمية الدراسات العليا مهما كان مستواها، وأنها -في الوقت نفسه- تشبع رغبات المعلمين نفسياً. وبالمقارنة مع

دراسة صالح وأحمد (٢٠٢٠)، نجد أنها تختلف مع الدراسة الحالية؛ إذ إنها وجدت أن دوافع طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم لاختيار التخصص جاءت منخفضة، ويمكن عزو ذلك إلى اختلاف أعمار أفراد العينة وتخصصاتهم في كلتا الدراستين.

كما تبين في الدراسة الحالية أن أكثر دافع في المجال المهني ارتفاعاً - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هو "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يؤهلني للتدريس بشكل أفضل". وهذا يعكس مدى الرغبة الشديدة لمعلمي التربية الخاصة بالتطوير المهني وتحسين مستوى ممارساتهم التدريسية، التي - بلا شك- ستنعكس على مستوى طلابهم في برامج التربية الخاصة. وتتفق الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة القضاة والعسيري (٢٠١٧)؛ بأن التقدم والتميز الوظيفي من أكثر الدوافع ارتفاعاً لالتحاق طلبة جامعة اليرموك ببرامج الدراسات العليا للتخصصات التربوية في الأردن. وقد يعود هذا التوافق إلى العينة المستخدمة، على الرغم من اختلاف المنهج المستخدم في الدراستين.

كما وجدت الدراسة أن أكثر دافع في المجال العلمي ارتفاعاً - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة- هو "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على كتابة الأبحاث العلمية ونشرها". وعليه، يمكننا القول: إن المحفز العلمي لمعلمي التربية الخاصة هو نقل تجاربهم الميدانية على شكل دراسات وأبحاث علمية، ما يعني رغبتهم أيضاً في إكمال الدراسات العليا. وتتفق الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة عليان (٢٠١٧) في أن أهم دوافع الالتحاق ببرامج التعليم عن بُعد للطلبة هو إكمال الدراسات العليا. وهذا يعني أن الدافع هنا لكل المشاركين في الدراستين هو الاستمرار في التعلم، واكتساب مهارات البحث العلمي، ومشاركة الخبرات والوصول إلى أعلى الدرجات العلمية.

وتبين أيضًا أن أكثر دافع في المجال الاجتماعي ارتفاعًا - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة - هو "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يساعدني على تكوين علاقات أكثر في مجتمع التربية الخاصة". ومن هنا تتمثل الدافعية الاجتماعية لمعلمي التربية الخاصة، ورغبتهم في بناء علاقات اجتماعية جديدة مع معلمين في مدارس أخرى، ما يعطي إشارة إيجابية إلى رغبتهم في بناء مجتمع مهني هادف وحيوي بالالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل. وهذا يؤكد ما آلت إليه دراسة الزحيلي (٢٠٢١) بوجود مستوى مرتفع للدوافع الاجتماعية لدى الطلبة بجامعة دمشق، الذي يؤكد رغبة الطلبة في تكوين علاقات اجتماعية جديدة في التخصص نفسه.

وفي المجال النفسي، تبين أن أكثر عبارات الاستبانة ارتفاعًا - حسب استجابات معلمي التربية الخاصة - هي "الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل يسهم في انتقالي إلى منطقة أخرى قريبة من مقر سكني". ومن العرض السابق يتضح لنا أن الدافع النفسي السابق مرتبط بمتطلبات وزارة التعليم للنقل الخارجي للمعلمين؛ إذ أرغمت الوزارة معلميها - بطريقة غير مباشرة - على الحصول على دبلوم الاستثمار في التربية الخاصة؛ من أجل زيادة فرصهم في تحقيق رغبتهم للنقل الخارجي. وفي ضوء ذلك، لا يمكننا الجزم بأن الدافع النفسي الأول لمعلمي التربية الخاصة للالتحاق ببرامج الاستثمار هو - بالفعل - نابع من رغبة نفسية؛ بل على العكس، جاء استجابة لمتطلبات وزارة التعليم.

ومن جهة أخرى، وجدت الدراسة الحالية اختلافًا في درجة استجابة المعلمين نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية باختلاف الجنس؛ إذ كانت لصالح الذكور أكثر من الإناث، وذلك على مستوى المجال المهني

والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تكن هناك اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي. ويتضح من ذلك أن المعلمين الذكور لديهم دوافع أكثر في المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي مقارنة بالإناث. وهذا يختلف جزئيًا مع ما جاء في الدراسات السابقة التي وجدت اختلافًا في دوافع الالتحاق بين الطلبة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات (السعيد، ٢٠١٧؛ مرعي والصبان، ٢٠١٩). على حين تختلف مع دراسة الزحيلي (٢٠٢١) في عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في دوافع الطلبة. وقد تعود أسباب الاختلاف إلى العينة المستخدمة في الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

ووجدت الدراسة أيضًا اختلافًا في درجة استجابة معلمي التربية الخاصة لدوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظرهم باختلاف الجامعة؛ إذ كانت لصالح جامعة حائل، وذلك على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تكن هناك اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي. وبناءً على ذلك؛ من الممكن عدُّ دوافع طلبة جامعة حائل أعلى من جامعتي جدة والمملك سعود لأسباب؛ قد تكون لأنهم أكثر حاجة إلى النقل الخارجي مقارنة بغيرهم. وعلى الرغم من أهمية المتغير السابق، فإن هناك شحًا في الدراسات السابقة التي استهدفت عينة من أكثر من جامعة أو مؤسسة تعليمية عامة. ويمكن عزو هذا النقص في الدراسات إلى تركيز معظمها على المقارنة بين استجابات أفراد العينة لمتغيرات التخصص، والفئة العمرية، والجنس.

ووجدت الدراسة كذلك اختلافًا في درجة استجابة معلمي التربية الخاصة لدوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظرهم باختلاف التخصص؛ إذ كانت لصالح تخصص اضطراب طيف التوحد، وذلك

على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تُكن هناك اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي. ووفق المعطيات السابقة يتضح لنا أن المعلمين المتخصصين في اضطراب طيف التوحد لديهم دافعية أكبر على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي مقارنة بالتخصصات الأخرى. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (صالح وأحمد، ٢٠٢٠؛ الزحيلي، ٢٠٢١؛ حسن وحسين، ٢٠٢١). ويمكن تفسير ذلك بوجود العديد من التحديات في تخصص اضطراب طيف التوحد، التي جعلت معلمي هذا التخصص يملكون دوافع أكبر نحو التغيير في المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي مقارنة بالتخصصات الأخرى.

في المقابل، لم تجد الدراسة الحالية اختلافاً في استجابة معلمي التربية الخاصة لدوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظرهم باختلاف الفئة العمرية، وذلك على جميع المجالات. وهذا يتفق مع دراسة الربيعان ويوسف (٢٠١٦)؛ وذلك لأسباب ترتبط بتشابه الدراستين في التخصص والفئة العمرية والحالة المهنية لأفراد العينة. على حين تختلف مع دراسة مرعي والصبان (٢٠١٩)؛ وذلك لأسباب تتعلق بالعوامل الجغرافية، إذ أجريت الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية، على حين أجريت الدراسة السابقة في اليمن. والجدير بالذكر، أن الدراسة السابقة هدفت إلى معرفة دوافع الملتحقين ببرامج الدكتوراه، أما الدراسة الحالية فهدف لمعرفة دوافع الملتحقين ببرامج الدبلوم.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نحو تطوير المعلمين، ورفع مستوى أدائهم التدريسي والأكاديمي؛ كإطلاقها لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، فإنها لم تراعي أهمية النظر لدوافع المعلمين، وأسباب التحاقهم بهذه البرامج. لذا، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وإلى التعرف إلى اختلاف تلك الدوافع باختلاف مستوى (الجنس، والفئة العمرية، والتخصص، والجامعة). وقد وظّف الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على عينة قدرها (١١٣) معلمًا ومعلمةً ملتحقين بثلاث جامعات سعودية، هي: (جامعة حائل، وجامعة الملك سعود، وجامعة جدة)، تم اختيارهم بالطريقة المريحة.

وبعد جمع وتحليل البيانات إحصائيًا، أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز دوافع المعلمين نحو الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية جاءت مرتبة من حيث التأثير على النحو الآتي: (دوافع نفسية، ودوافع اجتماعية، ودوافع علمية، ودوافع مهنية). وتدُلُّ هذه النتيجة على أن معلّمِي التربية الخاصة الملحقين ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية يقدّمون الجانب النفسي أولويةً لهم على كلّ المجالات الأخرى فيما يخص التحاقهم بهذه البرامج. كما خلصت الدراسة أيضًا إلى وجود اختلاف في درجة استجابة معلمي التربية الخاصة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية باختلاف الجنس والجامعة والتخصص، على مستوى المجال المهني والمجال العلمي والمجال النفسي، على حين لم تُوجد اختلافات على مستوى المجال الاجتماعي. ولم تجد الدراسة اختلافًا في استجابة

المشاركين في الدراسة نحو دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة باختلاف الفئة العمرية، على جميع المجالات.

وبناءً على ما سبق؛ يوصي الباحث بما يأتي:

- مراعاة الدوافع التي تحرك الملحقين من المعلمين ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وأخذها في الحسبان عند تصميم هذه البرامج وبنائها بما يخدم جميع الأطراف وعلى رأسها المعلم.
- تمكين معلمي التربية الخاصة من الالتحاق ببرامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، وتحفيزهم، وعدم الاكتفاء بدبلوم الاستثمار الأمثل.
- التركيز على إكساب معلمي التربية الخاصة مهارات البحث العلمي في برامج الاستثمار الأمثل، وإعطائهم الفرصة لنقل تجاربهم الميدانية وخبراتهم الوظيفية بواسطة النشر العلمي، ووضعها ضمن متطلبات برامج الاستثمار الأمثل.
- التركيز على الإستراتيجيات التدريسية في برامج الاستثمار الأمثل، وإعطائها مساحة أكبر في البرنامج؛ استجابةً لرغبات معلمي التربية الخاصة.
- تفعيل المجتمعات المهنية بين معلمي التربية الخاصة، ووضعها ضمن أولويات وزارة التعليم، لما فيها من منافع على المستوى التعليمي لهذا المجال الإنساني.
- تحقيق الاستقرار النفسي لمعلمي التربية الخاصة بزيادة فرص حصولهم على تحقيق رغباتهم بالنقل الخارجي؛ لما له من منافع في ارتقاء العملية التعليمية.
- توفير محفزات أخرى للالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل؛ مثل: (أولوية القبول ببرامج الماجستير والدكتوراه)، وعدم الاكتفاء بأولوية النقل الخارجي.

الدراسات المقترحة:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن دوافع الالتحاق ببرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية أو غيرها من برامج الدراسات العليا؛ سواء في مجال التربية الخاصة، أو غيرها من المجالات الأخرى.
- إجراء دراسات تهدف إلى مقارنة دوافع معلمي التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية بين المدن أو المناطق في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسات علمية تستهدف كيفية رفع مستوى دافعية معلمي التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية نحو التطوير المهني، والالتحاق ببرامج الإعداد والتأهيل المهني.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. (٢٠٢٣). إدارة التربية الخاصة. استرجع في ٢٤/٦/٢٠٢٣ م.

<https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducation.alAssistant/AffairsEducationalAssistant/Pages/default.aspx>

حسن، أحمد محمد شبيب، وحسين، ربيع شعبان حسن. (٢٠٢١). دوافع التحاق طلبة - كلية التربية - جامعة الأزهر من تخصصات مختلفة بالدراسات العليا. *مجلة التربية*، ٤(١٩٢)، ٥٩١ - ٦١٤. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1231271>

الربيعان، عبد الله، ويوسف، الطيب. (٢٠١٦). دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية الخاصة بالجامعات السعودية. *مجلة التربية الخاصة*، ٥(١٧)، ٤٥ - ٩٠.

الزحيلي، غسان. (٢٠٢٠). دوافع الالتحاق بالجامعة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق - كلية التربية وكلية الهندسة المدنية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ١(٦٣)، ١٣٣ - ١٧٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1216076>

السعيد، أحمد محسن. (٢٠١٧). دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(٦)، ١١٦ - ١٢٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/845872>

الشهري، راجح عبد الله. (٢٠٢٢). واقع برامج الدبلوم العالي التحويلية في مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية. *مجلة كلية التربية*، ٤(٨٨)، ٣٦٣ - ٣٨٦. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1383289>

صالح، محمد عبد العظيم الحاج، وأحمد، أسماء سراج الدين فتح الرحمن. (٢٠٢٠). دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم - السودان. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١٣(٤٣)، ١١١ - ١٣١، مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1059982>

عليان، شاهر ربحي. (٢٠١٧). دوافع الالتحاق ببرنامج التعليم عن بعد وواقع دوره في المجتمع من وجهة نظر الطلبة في جامعة الملك فيصل. *أماراك، ٨* (٢٥)، ١٤٧-١٥٨. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/821006>

العيسى، أحمد. (٢٠١٧). إصلاح التعليم في السعودية: بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. الطبعة الثانية، الرياض. دار الساقى.

القضاة، محمد فرحان، والعسيري، محمد علي. (٢٠١٧). الدوافع وراء الإقبال المتزايد للالتحاق ببرامج الدراسات العليا للتخصصات التربوية في الأردن: دراسة ميدانية نوعية في جامعة اليرموك. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٠* (٢٩)، ١٦١-١٨٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/819677>

مرعي، نوال محفوظ صالح، والصبان، هادي سالم. (٢٠١٩). دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا بجامعة حضرموت من وجهة نظرهم. *مجلة الريان للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ٢* (١)، ١٣٧-١٦٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1128857>

نجمي، علي حسين، الودعاني & جمعان حسن. (٢٠٢٣). درجة رضا الطلبة المعلمين عن مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية (برنامج التفكير الناقد أنموذجاً). *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 257-219*, 107(1), هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠١٨). تقرير عن مشاركة المملكة في المسح الدولي للتعليم والتعلم (تالس TALIS)

<https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Issues-a-report->

[byTALIS.aspx](https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Issues-a-report-byTALIS.aspx)

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٣). استرجع في ٢٠٢٣/٢/١٣ م. <https://apd.gov.sa/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9>

وزارة التعليم. (٢٠٢٣). مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية. استرجع في ٢٠٢٣/٤/٢٠ م.

<https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj->

[alestthmar-alamthel-FAQ.pdf](https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alestthmar-alamthel-FAQ.pdf)

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Alian, Shaher Rabhi. (2017). Motivations for joining the distance education program and the reality of its role in society from the point of view of students at King Faisal University **(in Arabic)**. Amarabak, 8(25), 147-158. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/821006>.
- Al-Issa, Ahmed. (2017). Education reform in Saudi Arabia: between the absence of a political vision, suspicion of religious culture, and the inability of educational administration **(in Arabic)**. Second edition, Riyadh. Dar Al-Saqi.
- Al-Rubaian, Abdullah, and Youssef, Al-Tayeb. (2016). Motivations for graduate students to enroll in the Master of Special Education program in Saudi universities **(in Arabic)**. *Journal of Special Education*, 5(17), 45-90.
- Al-Saidi, Ahmed Mohsen. (2017). Motivations for students to enroll in the Department of Special Education at the College of Basic Education in light of some variables **(in Arabic)**. *International Specialized Educational Journal*, 8(6), 116-127. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/845872>.
- Alsamiri, Y. A., Alsawalem, I., Hussain, M. A., Al Blaihi, A. A., & Aljehany, M. S. (2022). Providing accessible distance learning for students with disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 9(1), 34-40.
- Alsawalem, I. M. N. (2019). *Teachers' attitudes towards use of information communication technology with students with intellectual disability in Saudi Arabian schools*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Newcastle, Australia. Retrieved from <https://www.nova.newcastle.edu.au>
- Al-Shehri, Rajeh Abdullah. (2022). The reality of transformative higher diploma programs in the optimal investment project for educational personnel **(in Arabic)**. *College of Education Journal*, 4(88), 363-386. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1383289>.
- Al-Zuhaili, Ghassan. (2020). Motivations for joining university among a sample of students at Damascus University - Faculty of Education and Faculty of Civil Engineering **(in Arabic)**.

- Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(63), 133-176. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1216076>.
- Authority for the Care of Persons with Disabilities. (2023) **(in Arabic)**. Retrieved on 2/13/2023. <https://apd.gov.sa/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9>.
- Chew, F. P. (2023). Relationship Between Attitude, Learning Orientation, Motivation, and Proficiency Degree of the Chinese Language Among Trainee Teachers. *Acta Linguistica Asiatica*, 13(1), 53-71.
- Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N., & Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches. *Handbook of emergent methods*, 363.
- Department of Education in Riyadh. (2023). Special Education Department. Retrieved on 6/24/2023. <https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducation/Assistant/AffairsEducationalAssistant/Pages/default.aspx>.
- Education and Training Evaluation Commission, (2018). A report on the Kingdom's participation in the International Teaching and Learning Survey (TALIS) **(in Arabic)**. <https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Issues-a-report-byTALIS.aspx>.
- Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 339-363.
- Gilmour, A. F., Nguyen, T. D., Redding, C., & Bettini, E. (2023). The shifting context of special education teachers' work. *Remedial and Special Education*, 44(3), 171-183.
- Hassan, Ahmed Muhammad Shabib, and Hussein, Rabie Shaaban Hassan. (2021). Motivations for students of the Faculty of Education, Al-Azhar University, from different specializations, to enroll in postgraduate studies **(in Arabic)**. *Journal of Education*, 4(192), 591-614. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1231271>.
- Judges, Muhammad Farhan, and Al-Asiri, Muhammad Ali. (2017). Motives behind the increasing demand for enrollment in

- graduate programs for educational specializations in Jordan: a qualitative field study at Yarmouk University **(in Arabic)**. *Arab Journal of Quality Assurance in University Education*, 10(29), 161-180, retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/819677>.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J (2018). Special education: What it is and why we need it. Routledge.
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Menezes, I., & Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59(3), 335-352.
- Merhi, Nawal Mahfouz Saleh, and Al-Sabban, Hadi Salem. (2019). Motivations for students to enroll in graduate programs at Hadhramaut University from their point of view **(in Arabic)**. *Al-Rayyan Journal of Humanities and Applied Sciences*, 2(1), 137-162. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1128857>.
- Ministry of education. (2023). Optimal investment project for educational personnel **(in Arabic)**. Retrieved on 4/20/2023. <https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alesthmar-alamthel-FAQ.pdf>.
- Najmi, Ali Hussein, Al-Wadani, & Juman Hassan. (2023). The degree of student teachers' satisfaction with the optimal investment project for educational personnel (critical thinking program as an example). *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag*, 107(1), 219-257.
- Onyefulu, C., Madalinska-Michalak, J., & Bavli, B. (2023). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education*, 15(1), 37-65.
- Saleh, Muhammad Abdel-Azim Al-Hajj, and Ahmed, Asma Siraj al-Din Fath al-Rahman. (2020). Motivations for choosing a major among students of the Faculty of Arts at the University of Khartoum – Sudan **(in Arabic)**. *Arab Journal of Quality Assurance in University Education*, 13(43), 111-131, retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1059982>.

**فاعلية برنامج تدريبي (عن بعد) قائم على التفكير الحاسوبي في تطبيق
مهارات التدريس البنائية لدى معلمي المقررات الشرعية**

د. عبدالعزيز بن عبدالرحمن النملة
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





فاعلية تدريبي (عن بعد) قائم على مهارات التفكير الحاسوبي في تطبيق مهارات التدريس البنائية لدى معلمي المقررات الشرعية

د. عبدالعزيز بن عبدالرحمن النملة

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٥/٧/٢٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٥/١٠/٢٨ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي وتطبيقه عن بعد، وكان موجهاً لمعلمي المقررات الشرعية في المرحلة الابتدائية، قائم على مهارات التفكير الحاسوبي والمتمثلة بـ (مهارة التفكير الخوارزمي، ومهارة التحليل، ومهارة التجريد، ومهارة التقويم، ومهارة التعميم)، وتفصي أثره على قدراتهم على تطبيق مهارات التدريس البنائي والمتمثلة بـ (مهارة التنشيط/التهيئة، ومهارة الاستكشاف/التفسير، ومهارة المشاركة/التعاون، ومهارة التوسيع/التعميم، ومهارة التقويم)، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعة واحدة بقياسين قبلي وبعدي، وقام الباحث بتصميم أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن بطاقة ملاحظة، تضمنت (٢٦) عبارة موزعة على مهارات التدريس البنائي المستهدفة في هذه الدراسة، وهي (٥) عبارات لقياس مهارة التهيئة، (٧) عبارات لقياس مهارة التفسير، (٣) عبارات لقياس مهارة التعاون، (٥) عبارات لقياس مهارة التعميم، و(٦) عبارات لقياس مهارة التقويم، وبعد التأكد من صدقها وثباتها وصلاحياتها للاستخدام، تم تطبيقها (حضورياً) على عينة الدراسة قبل وبعد البرنامج التدريبي، واستخدم الباحث اختبار (ت) t -test لمجموعة واحدة One-Sample t -Test لدراسة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لاكتساب معلمي المقررات الشرعية في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير الحاسوبي على قدراتهم في تطبيق جميع مهارات التدريس البنائي المستهدفة في هذه الدراسة، باستثناء مهارة (التعاون). وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث عدداً من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الحاسوبي. مهارات التدريس البنائي. معلمي المقررات الشرعية.

The Effectiveness of an Online Training Program Based on Computational Thinking Skills in Applying Constructivist Teaching Skills Among Teachers of Sharia Courses

Dr. Abdulaziz bin Abdualrahman Alnamlah

Department Curriculums and Teaching Methods – Faculty of Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

This study aimed to develop a training program directed at teachers of Sharia courses at the primary school level, based on computational thinking skills, including algorithmic thinking, analysis, abstraction, evaluation, and generalization. The study also sought to investigate its impact on their ability to apply constructivist teaching skills, which include activation/preparation, exploration/interpretation, participation/collaboration, expansion/generalization, and evaluation. A quasi-experimental approach with a one-group pretest-posttest design was employed. The researcher designed the study instrument, an observation card consisting of 26 statements distributed across the targeted constructivist teaching skills: 5 statements for preparation, 7 for interpretation, 3 for collaboration, 5 for generalization, and 6 for evaluation. After confirming its validity, reliability, and suitability for use, the instrument was administered to the study sample before and after the training program. The researcher applied a t-test for one group (One-Sample t-Test) to analyze the significance of the differences between the pre- and post-application of the instrument. The results revealed a statistically significant positive effect at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) on the acquisition of computational thinking skills by teachers of Sharia courses at the primary school level and their ability to apply all the targeted constructivist teaching skills, except for the collaboration skill. Based on these findings, the researcher proposed several related recommendations.

key words: computational thinking skills, constructivist teaching skills, teachers of shariah

المقدمة:

يعد التفكير أهم عنصر يميز بني الإنسان عن باقي المخلوقات، وهو عبارة عن نشاط عقلي يعتمد على خبرات الفرد وما لديه من معارف ومفاهيم وتصورات، حيث يقوم العقل أثناءها بعدد من المعالجات (كالتركيب، والتحليل، والمقارنة، والتجريد، والتعميم، وغيرها) وفقاً لقدراته الذهنية، والمرحلة العمرية التي يمر بها، وجملة هذا الحراك الذهني يقود الأفراد إلى إيجاد حلول لما يواجهونه من مواقف وظيفية وحياتية متنوعة (عقل وصيام، ٢٠٢١).

ولقد فرّق علماء النفس التربوي بين "التفكير" و"مهارات التفكير" فالتفكير يحدث بشكل تلقائي لدى الأفراد، وفقاً لما يواجهون من مواقف وأحداث، أما مهارات التفكير فهي عمليات عقلية منظمة يمارسها الأفراد عن قصد أثناء معالجتهم لما يواجهون من مواقف، كمهارة حل المشكلات، وفرض الفروض، وغيرها من مهارات التفكير التي تستهدف الوصول إلى حلول احترافية لتلك المواقف والمشكلات، لذا تتصف مهارات التفكير بشكل عام بأنها قابلة للتعليم، والنقل، والممارسة، وبالتالي إمكانية توظيفها في تلك المواقف التي يواجهها الأفراد، وتوصّل علماء النفس عبر الزمن إلى عدد كبير من أنواع مهارات التفكير، وكان أهمها التفكير التحليلي، والتفكير التباعدي والتقاري، والتفكير الناقد، والتفكير الجانبي، والتفكير الإبداعي، وإدراك الإدراك، وغيرها، وكان لكل منها دوره البارز في إعداد الأفراد وتأهيلهم للتعامل مع المشكلات التي تواجههم، والخروج بحلول فعّالة، واستثمار بنية العقل في تدليل تلك الصعوبات والمشاكل المتنوعة (الحارثي، ٢٠٠٩؛ الشهاب، ٢٠٢٠).

وحينما ظهر مفهوم التفكير الحاسوبي على يد عالم الحاسب الآلي سيمور بايرت Seymour Papert عام ١٩٩٦م وتطوّر وترسّخ هذا المفهوم على يد عالمة

الحاسب الآلي جانيت وينغ Jeannette Wing في عام ٢٠٠٦ كان له أثر إيجابي على بيئة التعليم الحاسوبي، مما جعل الباحثين والمهتمين بشؤون التعليم يتطلعون إلى توسيع دائرة الاستفادة من هذا النوع من التفكير، بل ويرونها أحياناً ضرورية لجميع الأفراد، لأنها تتسم باتساع مجالات استخدامها، وإمكانية تطبيقها في جميع الميادين؛ بما توفره من خصائص متعلقة بفهم جوانب المشكلة - أياً كانت المشكلة - ومن ثم إخضاعها إلى سلسلة رتيبة من عمليات التخطيط والخوارزميات والحلول المنطقية، التي يمكن برمجتها بسهولة في أجهزة الحاسب الآلي (سرور وآخرون، ٢٠٢١).

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة؛ لتبحث بشكل علمي وموجه مدى تأثير إكساب هذه المهارات (مهارات التفكير الحاسوبي) لمتخصصين (خارج نطاقات تخصص الحاسب الآلي، وهم معلمو المقررات الشرعي)، على قدراتهم في تفعيل مهارات التدريس البنائي في المواقف الصفية المتنوعة.

مشكلة الدراسة:

انطلقت التطبيقات البنائية التي نشاهدها اليوم من أسس نظرية راسخة قدمها علماء النفس كجان بياجيه في نظرياته المتعلقة بالنمو المعرفي (Piaget, 1977)، وعالم النفس فيجوتسكي ونظريته الثقافية الاجتماعية (Simon & Thi Kim, 2017)، واستطاع الباحثون التربويون في تخصصات المناهج وطرق التدريس التوصل إلى العديد من تلك التطبيقات التعليمية البنائية، والتي انعكست إيجاباً بشكل واسع على باقي مكونات المنهج والصف الدراسي، وامتد تأثيرها إلى ممارسات المعلمين التدريسية، وأصبح هناك اتفاق كبير بين صفوف التربويين على فوائد وإيجابيات التدريس البنائي من حيث تفعيل دور المتعلم أثناء الموقف الصفّي، ومراعاة تفكيره، واستعداداته، وقدراته، وميوله، وطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها، ومعارفه السابقة،

بما يُعزز ويُؤكد الدور النشط للمتعلمين أثناء عملية التدريس، والذي يقودهم في نهاية الأمر إلى بناء لبناتهم المعرفية ذاتياً بنفسهم (عوكر، ٢٠١٣).

واستخدم الباحثون مبادئ التدريس البنائي واستراتيجياته المتنوعة لمعالجة العديد من متغيرات البيئة الصفية، وكانت النتائج تشير إلى وجود أثر فعال للتدريس البنائي على تلك المتغيرات، كان أهمها اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير الأساسية، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير التوليدي، والرفع من مستوى الدافعية للتعلم، ومعالجة التصورات البديلة، وغيرها من متغيرات الموقف الصفّي التي يصعب حصرها في هذه المقدمة (السعودي وحسن، ٢٠١٧؛ الشرعة مصطفى، ٢٠٢١؛ الظفيري وأبولوم، ٢٠١٨؛ عبدالسلام، ٢٠٢١؛ القطيشات والخصبة، ٢٠٢٠؛ المحيمد، ٢٠١٦).

وبالرغم من تلك القنوات السابقة التي توصّل لها الباحثون في أساليب التدريس البنائي، والجدوى منها في تقديم حلول تطويرية في أعمال التدريس واستيعاب المفاهيم، والأثر الذي يمكن أن تحدثه على البيئة الصفية من حيث بقاء التعلم، وتوظيفه في المواقف الحياتية (المشوح وعمر، ٢٠٢٢)، إلا أن فئات من المعلمين لا يزالون يواجهون صعوبة في تطبيق تلك الأساليب، أو الاستمرار والنجاح في تطبيقها، وتشير بعض الدراسات إلى أن بعض أنواع هذه الصعوبات متعلق بالتعلم نفسه (العتيبي، ٢٠١٨)، ولا سيما أن أحد أهم مبادئ التدريس البنائي تنص على أن عملية التعلم البنائي تحدث في بيئة يكون فيها التعلّم متمركزاً حول المتعلّم، والبعض الآخر من هذه الصعوبات متعلق بالمعلم، حيث يواجه فئات كبيرة من المعلمين صعوبات في توظيف أساليب التدريس البنائي أثناء عملية التدريس لأسباب عديدة، وصنّف الباحثون عبر الزمن هذه الصعوبات في أنواع عديدة، فمنها ما هو متعلق

بعدم قدرة المعلم والمعلم بإدارة الصف في بيئة التدريس البنائي، وبعضها الآخر متعلق بصعوبة التخطيط للدرس في ظل هذا المفهوم، وبعضها متعلق بصعوبة تنفيذ ما حُطِّطَ له بشيء من المرونة العالية أثناء المواقف الصفية، وكل ذلك يتطلب قناعات متأصلة لدى المعلم تجعله يتجاوز تلك الصعوبات، بل ويتجاوز أي نقص ممكن أن يقع أو يحدث من حيث الإمكانيات والمصادر المتوفرة، أو الوقت المتاح، أو التضخم في أعداد الطلاب، أو غيرها من الأمور الأخرى التي يعتقد المعلم أنها تشكل عائقاً أمام طريق أساليب التدريس البنائية (الشراري ووشاح، ٢٠١٨).

وتُعد ممارسات الأفراد عادةً، انعكاساً لما يؤمنون به، وبناءً على ما لديهم من قناعات، وبقدر ما تكون تلك القناعات متأصلة ومتجذرة في عقولهم، بقدر ما يصدر منهم من ممارسات تتوافق مع تلك القناعات، إلى أن تصبح تلك الممارسات عفوية وتخرج بشكل تلقائي، ومن هنا تأتي أهمية تلك النظريات النفسية والاجتماعية المتعلقة بمهارات التفكير، والتي تستحث عقول الأفراد وتولد لديهم القناعات التي ينطلقون من خلالها إلى فضاء واسع من الممارسات المرغوبة، وأثبتت الدراسات أن تدريس مهارات التفكير بشكل مباشر كان له أثرٌ فيها على بعض عناصر التعلم البنائي (الشهاب، ٢٠٢٠)، وفي المقابل أثبتت العديد من الدراسات أن استخدام إستراتيجيات التدريس البنائي في كثير من الأحيان ينمي بعض مهارات التفكير الأخرى (الظفيري وأبولوم، ٢٠١٨؛ عبدالسلام، ٢٠٢١؛ المحيمد، ٢٠١٦)، ومن خلال التعرّف على المهارات المتعلقة بالتفكير الحاسوبي في مجال التربية التي أوردتها دارين بارشيد ونجوى المحمدي (٢٠٢٢)، بعد استقراءهما لآراء ودراسات المتخصصين في هذا النوع من التفكير (Beecher, 2017; Cansu, F. & Cansu, S., 2019; Sondakh et al., 2019; Yadav et al., 2022)، والتي كانت متمثلة بمهارة التفكير

الخوارزمي، ومهارة التحليل (تقسيم المشكلة)، ومهارة التجريد، ومهارة التعرف على الأنماط، ومهارة التقويم، ومهارة التعميم، ومهارة المحاكاة، وهكذا يتضح أن هذه المهارات تتعلق بالجانب المنطقي، ودعم القدرة على حل المشكلات بغض النظر عن التخصص، فمهارة التخطيط، والتحليل، والتعرف على الأنماط، وصولاً إلى الحلول والتعميمات، نجد أنها ليست مرتبطة بتخصص بحد ذاته، بل هي مهارات تقود الأفراد إلى الابتكار، والاكتشاف، والإبداع في جميع المجالات (عقل وصيام، ٢٠٢١؛ المشهراوي وصيام، ٢٠٢٠؛ المنير، ٢٠١٩). وهكذا تولّد لدى الباحث إحساس أن فئات من معلمي المقررات الشرعية بإمكانهم الاستفادة من هذا النوع من التفكير بما ينعكس إيجاباً على ممارساتهم التدريسية البنائية، وكم تخصص في تقنيات التعليم وطرق تدريس الحاسب الآلي، أرى أن ثمة علاقة يمكن أن تستثمر بين مهارات التفكير الحاسوبي ومهارات التدريس البنائي لدى معلمي المقررات الشرعية، والمتمثلة بالتنشيط (التهيئة)، والاستكشاف (التفسير)، والمشاركة (التعاون)، والتوسيع (التعميم)، والتقويم؛ وأن هذه المهارات قابلة للدعم من خلال اكتساب مهارات التفكير الحاسوبي، ولا سيما في ظل وجود نقص أو صعوبة لدى فئات من معلمي المقررات الشرعية في تطبيق مهارات التدريس البنائي كما أشارت إليه بعض الدراسات (السعودي وحسن، ٢٠١٧؛ العتيبي، ٢٠١٨؛ آل كحلان، ٢٠٢٠؛ الشريعة ومصطفى، ٢٠٢١).

وعليه تسعى هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي تم تنفيذه عن بعد، قائم على مهارات التفكير الحاسوبي في تطبيق مهارات التدريس البنائية لدى معلمي المقررات الشرعية من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

— هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعديّة في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التنشيط (التهيئة)؟

— هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعديّة في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر الاستكشاف (التفسير)؟

— هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعديّة في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر المشاركة (التعاون)؟

— هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعديّة في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التوسيع (التعميم)؟

— هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعديّة في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التقويم؟

أهداف الدراسة:

هَدَفَت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي تم تنفيذه عن بعد، قائم على مهارات التفكير الحاسوبي وفاعليته في تطبيق مهارات التدريس البنائية لدى معلمي المقررات الشرعية من خلال:

— التعرف على أثر اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي على قدرتهم على ممارسة مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتنشيط (التهيئة).

— التعرف على أثر اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي على قدرتهم على ممارسة مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالاستكشاف (التفسير).

— التعرف على أثر اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي على قدرتهم على ممارسة مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالمشاركة (التعاون).

— التعرف على أثر اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي على قدرتهم على ممارسة مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتوسيع (التعميم).

— التعرف على أثر اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي على قدرتهم على ممارسة مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتقويم.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

— تُقدِّم هذه الدراسة نموذجاً تدريبياً لمعلمي المقررات الشرعية لمهارات التدريس البنائي، ومأمول أن تزيد من كفاءتهم التدريسية خلال المواقف الصفية، ويمتد أثرها إلى باقي مكونات المنهج، بما تحدثه من أثر على مستوى التفكير وليس فقط على الممارسة.

— تسعى هذه الدراسة إلى توسيع دائرة الفائدة من مهارات التفكير الحاسوبي، حيث لوحظ أن معظم استثمارها كان متعلقاً بمجالات التقنية (معلمين ومناهج ومقررات في تخصص المهارات الرقمية والتقنيات)، وهذه محاولة لنقل مجالات الاستفادة منها في تخصصات أخرى (ومنها تخصصات الشريعة والدراسات الإسلامية).

- تضمّنت هذه الدراسة محتوى معرفيًا متخصصًا في مجالات التفكير الحاسوبي والتدريس البنائي، والتي اشتملت على إطار نظري، وأداة بحثية، وتعريفات نظرية وإجرائية، وأساليب تحليل لنتائج الدراسة، وعليه فقد تضيف شيئاً جديداً مفيداً للمكتبة العربية في مجالات التفكير الحاسوبي والتدريس البنائي.
- ستدفع هذه الدراسة الباحثين إلى مزيد من الدراسات المتخصصة في سبيل توسيع دائرة الاستفادة من مهارات التفكير الحاسوبي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طُبِّقَتْ هذه الدراسة على عينة تكوّنت من (٣٥) معلماً من معلمي العلوم الشرعية، في ست (٦) مدارس من مدارس المرحلة الابتدائية، في منطقة الرياض التعليمية.

الحدود الزمانية: أُجْرِيتْ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحدود الموضوعية: سعت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي تم تنفيذه عن بعد، قائم على مهارات التفكير الحاسوبي في تطبيق مهارات التدريس البنائية لدى معلمي المقررات الشرعية، وتحديدًا فاعلية مهارات التفكير الحاسوبي المتمثلة بـ (مهارة التفكير الخوارزمي، ومهارة التحليل، ومهارة التجريد، ومهارة التقويم، ومهارة التعميم)، على مهارات التدريس البنائي المتمثلة بـ (التنشيط/التهيئة، والاستكشاف/التفسير، والمشاركة/التعاون، والتوسيع/التعميم، والتقويم).

مصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير الحاسوبي: يُعرّفها المشهراوي وصيام (٢٠٢٠)، على أنها "مجموعة من مهارات التفكير العليا، تعتمد على خطوات يمكن اتباعها لحل المشكلات من

خلال خمس مهارات فرعية، وهي: مهارة التفكير الخوارزمي، والتحليل، والتقييم، والتعميم، والمحاكاة، ولكل مهارة ما يدل عليها من مؤشرات" (ص. ١٨٤). وتذكر وينج (2006) Wing أن التفكير الحاسوبي عبارة عن "مهارات تمتاز بإمكانية التطبيق من قِبَل الجميع، وليس حِكْراً على متخصصي الحاسب الآلي" (p. 33). وتُعرّف مهارات التفكير الحاسوبي إجرائياً على أنها: تلك المهارات المتمثلة بـ(مهارة التفكير الخوارزمي، ومهارة التحليل، ومهارة التجريد، ومهارة التقييم، ومهارة التعميم)، والتي يتم توظيفها من قِبَل معلمي المقررات الشرعية (عينه الدراسة)؛ للتوصل لحلول لمواقف تدريسية تم بناؤها وتنفيذها ضمن البرنامج التدريبي المعد لأغراض هذه الدراسة.

مهارات التدريس البنائي: تُعرّفها ياسمين المحمد (٢٠١٦)، على أنها "نموذج يستخدم لتدريس المفاهيم العلمية يؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم أي التعلم القائم على المعنى (الفهم) من خلال الدور النشط للطلاب، حيث يستخدم التلاميذ معلوماتهم ومعارفهم في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنعون بها في مواقف جديدة، ويتم وفق الخطوات الآتية: مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول، مرحلة اتخاذ الإجراء" (ص. ٤٦).

وتُعرّف مهارات التدريس البنائي إجرائياً في هذه الدراسة بأنها تلك المهارات التدريسية التي يمارسها معلمو المقررات الشرعية (عينه الدراسة) والمتمثلة بـ(التنشيط/التهيئة، والاستكشاف/التفسير، والمشاركة/التعاون، والتوسيع/التعميم، والتقييم)، ويتم قياس مدى ممارستها من خلال المقياس الذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

مقدمة: انطلقت جذور هذه الدراسة من محورين أساسيين. الأول: تلك الدراسات السابقة التي كشفت عن وجود علاقة وأثر إيجابي لنماذج التعلم البنائي على مهارات التفكير المنظومي، ذلك التفكير الذي وصفه جابر وآخرون (٢٠١٧) بأنه "يتناول المضامين والمفاهيم العلمية المركبة، بحيث يكون المتعلم واعياً بأنه يفكر في منظمات واضحة، وتكون لديه القدرة على بنائها، وتحليلها، ورؤية العلاقات بين عناصرها" (ص. ٥٤٢) والخور الثاني هو ما أشارت إليه الدراسات أن مفهوم التفكير الحاسوبي يُنسب تاريخياً إلى تلك الأعمال التي قدمها عالم الحاسوب والرياضيات سيمور بابرت Papert Seymour وكان قد أشرف عليه في رسالته للدكتوراه عالم النفس جان بياجيه (أحد أبرز مؤسسي المدرسة البنائية وروادها)، لذا قدّم بابرت مع طالبه ميتشل ريسنيك Mitchel Resnick (أستاذ معهد ماساتشوستس للتقنية MIT) دراسات وعدداً من الأعمال التي استطاعوا من خلالها الربط بين النظرية البنائية وعلوم الحاسب الآلي (Resnick, 2020)، وفيما يلي نستعرض أبرز ما جاء في مهارات التفكير الحاسوبي ومهارات التدريس البنائي:

أولاً/ التفكير الحاسوبي:

النشأة والمفهوم:

بالرغم أن نشأة التفكير الحاسوبي كانت على يد عالم الحاسوب سيمور بابرت Papert Seymour إلا أن ترسّخ المفهوم وانتشاره بالصيغة التي نراها اليوم كانت على يد جانيت وينج Wing Jeannett في عام (2006) وأكدت حينها أن مهارات التفكير الحاسوبي متاحة للجميع، وليست موجهة فقط لمتخصصي الحاسب الآلي، كما أكدت على أن مهارات التفكير الحاسوبي تساعد الأفراد على فهم

المشكلات بشكل عميق ومنطقي، ومن ثم تقديم حلول تطبيقية فعّالة لتلك المشكلات، وهو بذلك مستقل عن التكنولوجيا، ولكن الحلول التي يتم التوصل إليها نتيجته، تتميز بأنها قابلة للتنفيذ سواء عن طريق الأفراد وممارساتهم أو بواسطة برمجتها بأجهزة الحاسب الآلي (Wing, 2011). وهذا ما توصل إليه الباحثون فيما بعد، بأنه طريقة تفكير تستحث المهارات العقلية العليا عند مواجهة المشكلات الوظيفية أو الحياتية المتنوعة، وفق خطوات تحليلية يمكن للبشر اتباعها للوصول للحل، وهي نفسها الخطوات التي يمكن برمجتها بواسطة الحاسب الآلي (Grover & Pea, 2018).

مهارات التفكير الحاسوبي:

يتميز التفكير الحاسوبي بأنه مفهوم شامل، وله مساحة واسعة ومتنوعة من الاستخدامات والتوظيف، وعلى ذلك تعددت مهاراته، وتنوعت، لتشمل عدد كبير من العمليات العقلية، كما اتصفت مهاراته بسهولة تعلمها، وسهولة تعلمها، وفي نفس الوقت أهميتها لجميع الأفراد وتمشيها مع متطلبات العصر الرقمية، وفيما يلي نستعرض أهم تلك المهارات التي وردت في دراسات الباحثين والمنظرين (Beecher, 2017; Sondakh et al., 2019; Cansu, F. & Cansu, S., 2019)، والتي استهدفتها هذه الدراسة للتعرف على فاعليتها على تطبيق مهارات التدريس البنائي لدى معلمي المقررات الشرعية في المراحل التعليم العام.

-مهارة التفكير الخوارزمي: يشير التفكير الخوارزمي إلى طريقة تفكير مبنية على عمليات عقلية يتم من خلالها تحديد عدد من الخطوات المرتبة بطريقة منطقية للوصول إلى حل المشكلة، علماً بأن هذه الخطوات من الممكن تطبيقها في المواقف الحياتية والوظيفية الاعتيادية، ومن الممكن أيضاً برمجتها في جهاز الحاسب الآلي وتحويلها إلى ترميز باستخدام إحدى لغات البرمجة، فهي خطوات لا يمكن أن

يستغني عنها أي مبرمج، لأنها ترسم خارطة متكاملة للحل المقدم سواء من البشر أو من جهاز الحاسب الآلي، وعادة يعتمد عليها المبرمجون كمخطط إجرائي لبناء البرمجية الحاسوبية. وتتميز الحلول المبنية بطريقة الخوارزميات بأنها قابلة للتجريب، والتأكد من سلامتها ودقتها، وبذلك يسهل تنفيذها والمضي بها، وتصحيح مسارها، وفقاً لأفضل الفرص المتاحة، كما تتميز الحلول المبنية بطريقة الخوارزميات بإمكانية استثمارها وتطبيقها وتكرار أجزاء منها على مشكلات أخرى متنوعة مشابهاة.

-مهارة التحليل: تشير مهارة التحليل إلى القدرة على تجزئة المشكلة أو الموقف إلى عدة أجزاء؛ بهدف معالجة كل جزء على حدة، تمهيداً لتجميع هذه الأجزاء في نسق واحد، وتقديم حل متكامل، وعادة تهدف عملية التحليل إلى التعرف بعمق على المشكلة، من خلال التعرف على أجزائها ومكوناتها بشكل أعمق، وتستهدف أيضاً التعرف على العلاقة بين هذه المكونات، وهذا الأمر يستدعي بطبيعته تصنيف هذه المكونات، والتعرف على النقاط المشتركة بينها والعناصر المختلفة، ومن ثم تتضح عملية الارتباط بين هذه الأجزاء أثناء تقديم الحل الشامل للمشكلة.

-مهارة التجريد: ويعمل العقل البشري خلال هذه المهارة على بناء تصوّرات حول أجزاء المشكلة والمواقف التي يجري معالجتها، ومن خلال ذلك يتم استخلاص الأساسيات الضرورية لمعالجة المشكلة، وهذا الأمر بدوره كفيل بتوضيح المشكلة وخطوات حلها، بمعنى "تبسيط" خطوات الحل، وإقصاء تلك الإضافات التي حول المشكلة والتي قد تؤثر في رؤية الحل الحقيقي وتزيد الأمر تعقيداً.

-مهارة التقييم: وتعدّ هذه المهارة من أهم ما يميز التفكير الحاسوبي، فهي مهارة ملاصقة للحلول المقدمة وتؤكد أو تنفي كفاءتها وفعاليتها، وليس بالضرورة الاكتفاء

بالحل، ولكن تقيس هذه المهارة كفاءة الحل من أوجه متعددة كالسهولة، والسرعة، والمصدقية، والدقة، والمرونة، ومدى كفاءة التشغيل والممارسة، ومدى الاقتصادية وتوفر المصادر، وغيرها من عناصر الكفاءة بحسب نوع المشكلة التي يتم تقديم الحلول لها.

-مهارة التعميم: تشير مهارة التعميم إلى قابلية استخدام الحلول التي يتم التوصل إليها أثناء حل مشكلةٍ ما، في مشكلات أخرى مشابهة، وتتميز هذه المهارة بتدريب الأفراد على التوسع في رؤية الحلول والأبعاد ذات العلاقة، حيث تتطلب هذه المهارة المرور بعمليات عقلية تتعلق بالمقارنة والمطابقة، والنظر إلى المشكلة والحلول المقدمة لها من زوايا مختلفة، ومن خلال هذه العمليات العقلية، يتعمق الأفراد.

أهمية التفكير الحاسوبي:

تزايدت في الآونة الأخيرة أهمية التفكير الحاسوبي، مما جعل الكثير من الأنظمة التعليمية تؤسس له في بيئات التعليم، وينخرط فيه فئات كبيرة ومتنوعة من الطلاب والمعلمين، لما وجدته الباحثون من فوائد على بنية التفكير والعمليات العقلية بشكل عام، ولما كان له من أثر إيجابي على آليات التعامل مع المشكلات الحياتية والوظيفية في ظل معطيات العصر الرقمية، وعزّز ذلك طبيعة تعلمه التي لا تتطلب معرفة متخصصة بالحاسب الآلي وتعقيداته، وإمكانية استيعابه من قبل الجميع مهما كان التخصص والاهتمام، ومن أهم ما يميز التفكير الحاسوبي بشكل عام، ويزيد من أهميته أنه يرتبط بمهارات حل المشكلات، حيث يستند التفكير الحاسوبي على عدد من المهارات التي تقود بطبيعتها إلى إيجاد الحلول من خلال المرور بعدد من العمليات العقلية المنظمة التي تيسر الوصول للحلول وابتكار طرق المعالجة، فعلى سبيل المثال مهارات التفكير الخوارزمي، والتحليل، والتجريد، والتقويم، والتعميم، يمكن أن

يستثمرها المعلم -أيا كان تخصصه- خلال المواقف الصفية المتنوعة، ومعالجة مشكلات التعلم التي قد يواجهها المتعلمون (بارشيد والمحمدي، ٢٠٢٢؛ Chen et al., 2023).

خصائص التفكير الحاسوبي:

حددت وينج (2006) Wing خصائص التفكير الحاسوبي بما يلي:

- لا يعني القدرة على التفكير الحاسوبي، أنه القدرة على البرمجة. لأن التفكير الحاسوبي يتم التركيز فيه على العمق في التعرف على المشكلة (أيًا كانت المشكلة)، وبالتالي التركيز على المفاهيم أكثر من الإجراءات، وهذا الأمر يقود في النهاية إلى إيجاد الحلول التي يمكن برمجتها، لأن طريقة التفكير التي يتم انتهاجها أثناء التفكير الحاسوبي تتواءم مع الحلول المبرمجة بواسطة الحاسب الآلي.

- غالباً مهارات التفكير الحاسوبي هي مهارات قصدية، ولها متطلبات محددة كي يمارسها الأفراد أثناء مواجهتهم لمشكلات أو مواقف وظيفية أو حياتية، ويتأكد أهميتها للأفراد خلال هذه الحقبة الزمنية التي يعيش فيها العالم تقدماً ملحوظاً في التكنولوجيا وكافة المجالات.

- يعدُّ التفكير الحاسوبي طريقة تفكير يختص بها البشر وليس الآلات، ولكنها تقود في النهاية إلى حلول قابلة للبرمجة بواسطة أجهزة الحاسب الآلي، وبرمجة الحلول بواسطة الحاسب الآلي، عادة تفتح آفاق من التفكير لا تستطيع الآلات القيام بها، ويختص بها فقط (البشر)، مثل القدرة على الخيال، وحل المشكلات، وبناء التصورات.

- تعتمد معظم مهارات التفكير الحاسوبي سواء مهارة التفكير الخوارزمي، أو مهارة التحليل، أو مهارة التجريد، أو مهارة التقويم، أو مهارة التعميم على المنطق الرياضي،

حيث يساعد المنطق على بناء تصور لخطوات الحلول، وذلك من خلال المرور بعمليات التحليل التي تستدعي التفكير الرياضي.

- اكتساب مهارات التفكير الحاسوبي يعني التركيز على طريقة التفكير، التي تقود إلى الحل، وليس له علاقة بالأدوات، أو برمجة الحلول والأجهزة، وفي نفس الوقت تكسب مهارات التفكير الحاسوبي الأفراد، أيّاً كان تخصصهم، طرق تفكير يمكن لهم استثمارها فيما قد يواجهون من مشكلات حياتية أو وظيفية، وتتميز هذه الحلول بإمكانية برمجتها على الأجهزة الحاسوبية (فهو يركز على الأفكار، أكثر من كونه يركز على الأدوات).

استراتيجيات تعليم مهارات التفكير الحاسوبي:

ذكر المشهراوي وصيام (٢٠٢٠) عدد من الاستراتيجيات الخاصة بتعليم مهارات التفكير الحاسوبي، وكانا قد استندا إلى عدد من الدراسات والنماذج، مثل دراسة بوث (2013) Booth، ودراسة فيلبس (2009) Phillips، ودراسة مينجو (2013) Mingo، ودراسة ويب (2013) Webb وما نتج عنها من تجارب أثبتت فاعلية هذه الاستراتيجيات، وفيما يلي وصف مختصر لهذه الاستراتيجيات.

- استراتيجية التعلم من خلال الواقع: وتعتمد هذه الاستراتيجية على وضع المتعلمين في مواقف حياتية حقيقية، أو استثمار مواقف واقعية للمتعلمين، ومن ثم دفع المتعلمين إلى طرق متنوعة من التفاعل مع هذه المواقف، وفق خطوات مصممة مسبقاً يحصل فيها المتعلمون على نتائج ذات قيمة، ولهذه الاستراتيجية ميزة خاصة في زيادة دافعية المتعلمين نحو منهجية التفكير الحاسوبي، كما أن لها أثر إيجابي على تنمية الجانب المعرفي المتعلق بمهارات التفكير الحاسوبي.

-استراتيجية التعلم بالخبرة: تقوم هذه الاستراتيجية على وضع المتعلمين أمام مشكلات، ومن ثم يُطلب منهم الاعتماد على مبدأ الخبرة بدلاً من المعرفة أثناء إيجاد الحلول، وبعد تقديم الحلول، يطلب من المتعلمين التأمل في الحلول التي قدموها ومدى ارتباطها بمهارات التفكير الحاسوبي، وأي من المهارات التي يمكن الاستفادة منها في تدعيم الحلول المقدمة.

-استراتيجية التعلم من خلال المشروعات: وتعتمد هذه الاستراتيجية على ترجمة ما اكتسبه المتعلمون من مهارات التفكير الحاسوبي إلى إجراءات وحلول تنفيذية، وتحويل الأفكار المجردة إلى ابتكارات ملموسة، من خلال معالجة البيانات بنفس الطريقة التي يعمل بها جهاز الحاسب الآلي، ويتم في هذه الاستراتيجية ممارسة حقيقية لمهارات التفكير الحاسوبي من خلال نظرة شاملة ومتكاملة للحلول المقدمة للمشروع المستهدف.

-استراتيجية الأمثلة المعززة: ويطلب من المتعلمين في هذه الاستراتيجية كتابة مخططات عمل، وخوارزميات متكاملة، لمواقف تطويرية أو مشكلات قائمة، بناء على طبيعة المواقف أو المشكلات، ويستخدم المتعلمون حينها مهارات التفكير الحاسوبي بشكل مجرد ومتميز، وفقاً للعمق المطلوب في تلك المواقف أو المشكلات، وتختلف هذه الاستراتيجية عن الاستراتيجيات الأخرى كون المعلم خلالها يقدم للمتعلمين أمثلة مقارنة لما تتطلبه الحلول المطلوبة؛ كجانب تعزيز لما يمر به المتعلم من مهارات للتفكير الحاسوبي، خلال وصوله للمخطط والخوارزمية المطلوبة.

وتم توظيف جميع هذه الاستراتيجيات الأربع بنسب متفاوتة في البرنامج التدريبي المجد لهذه الدراسة.

ثانياً/ مهارات التدريس البنائي:

مقدمة: التدريس البنائي:

انطلقت أسس نظريات التعلم البنائية من مبدأ مشترك، وهو أن المتعلمين يمتلكون حصيلة كبيرة من المعلومات في أذهانهم قبل التحاقهم بالمدرسة، وجزء من هذه المعلومات ذو علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمعلومات الجديدة التي ترغب المدرسة أن تُكسبها إياهم، وعليه ركّزت نظريات التعلم البنائية على تهيئة وتحفيز البيئة التعليمية لمساعدة المتعلمين على إيجاد العلاقة بين معارفهم السابقة والمعارف الجديدة، وتم تفسير عملية التعلم لدى البنائين بتلك العمليات العقلية التي يستطيع من خلالها المتعلمون إيجاد علاقة و رابط بين معارفهم السابقة والمعارف الجديدة التي يتلقونها في المدرسة، لذا كان لنظريات التعلم البنائية دور بارز في تنمية أساليب تدريس المعلمين، وتحسين ممارساتهم الصفية، ومن أهم تلك النظريات: نظرية جان بياجيه في النمو العقلي والتعلّم المعرفي، ونظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ونظرية التعلّم الاجتماعي، والنظرية الإنسانية. وفيما يلي وصف لأهم ملامح التدريس البنائي السعودي وسحر حسن (٢٠١٧)، الشرعة وأماني مصطفى (٢٠٢١)، شرف (٢٠٢٢)، وعبد السلام (٢٠٢١):

مفهوم التدريس البنائي:

تؤكد البنائية بمفهومها العام على العمليات العقلية للفرد التي يتم من خلالها الحصول على المعرفة، لذا هي تتكئ بشكل كبير على خبرات الفرد ومعارفه السابقة، وهي الجسر الذي يتمكن من خلاله الفرد، اكتساب المعارف الجديدة، وبذلك يصبح مفهوم التعلم لدى البنائيين مرتبطاً بمدى قدرة الفرد على ربط المعارف السابقة بالأحداث والمعارف الجديدة التي أمامه، وقدرته على توظيف تلك المعارف السابقة

بشكل مناسب لتحقيق الهدف الحالي الذي هو بصدده، وهذا ما يجعل للمتعلم دوراً أساسياً ومحورياً في اكتساب المعرفة من خلال نشاطه الذهني وتفاعله الصفّي، وبالتالي تصبح الفرصة أكبر وأفضل لبقاء أثر التعلّم، حينما يتم استخدام طرق التدريس البنائية، فالمتعلم يصل للمعلومة بنفسه - من خلال العديد من الاستراتيجيات والتطبيقات البنائية التي نظّر لها علماء التربية والمناهج - لذا يبقى أثرها، ويستطيع توظيفها في المواقف الحياتية والوظيفية. ويُعرّف الدليمي (٢٠٠٧) التدريس البنائي على أنه "طريقة يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم (المفاهيم، المبادئ، القوانين)، عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة، ثم يوجههم إلى إجراء نشاط استكشافي، لاختيار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات" (ص. ٥).

مبادئ ومرتكزات التعلم البنائي:

التعلم بالنسبة للبنائيين هو عملية ذهنية تحدث داخل عقل المتعلم، وما يتم مشاهدته من سلوكيات ومخرجات هو نتيجة ما حدث من معالجة داخل عقل المتعلم، وانطلاقاً من هذا المبدأ العام للبنائية، اتفق البنائيون على عدد من المبادئ والمركزات الأساسية أبو عطا (٢٠١٣)، وثابت (٢٠٢٢)، أهمها:

- يكون للتعلم الجديد معنى، إذا تم ربطه مع معارف وخبرات سابقة لدى المتعلم.
- التعلم هو قدرة الفرد على موائمة الخبرة الجديدة المستهدفة للتعلم مع ما لدى الفرد من خبرات سابقة، أو استخدام الخبرات السابقة لناء الخبرة الجديدة.
- الذي يُحدث التعلم في عقل الفرد هو الفرد نفسه، لذا فإن مواجهة الفرد بمشكلة حقيقية، تدفعه فطرياً لإحداث عملية التعلم.
- التعلّم الفعّال هو بقاء الفرد في حالة نشطة وموجهة نحو الاكتشاف والبناء.

— ليس بالضرورة أن كل نشاط عقلي للفرد يكون نتيجته تعلّم جديد، لذا التعلم عند البنائين يحتاج وقت.

— الأفراد والبيئات المحيطة بالفرد، لها دور كبير في تحفيز الفرد على التعلم واكتساب الخبرات الجديدة، لذا يرى فريق من البنائين أن التواصل الاجتماعي له دور بارز في البناء المعرفي لدى الأفراد.

نماذج التدريس البنائي:

انطلق العديد من الباحثين من مظلة النظرية البنائية في بناء نماذج وتطبيقات تدريبية كان لها دور بارز على كفاءة العملية التعليمية بشكل عام، وعلى إحداث عملية التعلم واكتساب المعارف وبقائها وتوظيفها بشكل خاص، وبالرغم من وجود اختلاف في نقاط التركيز في تلك النماذج، وما يتبع ذلك من الأساليب والطرق، حيث إن بعضها انطلق من نماذج دورات التعلم، وبعضها من أساليب حل المشكلات، وبعضها ركّز على الخرائط المفاهيمية، وبعضها الآخر ركّز على عمليات الاستقصاء، وظهر على أثر ذلك عدة نماذج، مثل نموذج مارزانو لأبعاد التعلّم، ونموذج بايبي، وغيرهم، إلّا أن جميع تلك النماذج اتفقت على المبادئ الأساسية للمنظور البنائي، وهي وجود دور أساسي ونشط للمتعلم أثناء عملية التعلم، ووجود معنى للتعلم وليس مجرد حفظ للمعلومات، والتركيز على ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة (السلامات، ٢٠٠٧؛ Langbeheim et al., 2020).

وسوف تتبنى هذه الدراسة الحالية دراسة الأثر على مهارات التدريس البنائي من منظور نموذج بايبي (Bybee 2009)، وأكّد هذا النموذج على تأسيس دور فاعل للمتعلم؛ بما يمكنه من اكتساب المعارف والمهارات واستيعاب المفاهيم بناء على ما لديه من معارف ومهارات سابقة، وحدد بايبي Bybee خمس مراحل لهذا النموذج

تُيسّر للمتعلم تعلّم المفاهيم واكتسابها، مستنداً إلى قدراته الذاتية، وفيما يلي وصف لهذه المراحل:

أولاً: مرحلة التشويق والاندماج (Engagement Stage)، وتُعد هذه المرحلة بمثابة تهيئة للمتعلم قبل الدخول في الدرس الجديد، وفيها يقوم المعلم برصد المعلومات السابقة ذات العلاقة بالمفاهيم الجديدة المراد إكسابها للمتعلمين، بهدف استحضارها معهم في بداية الدرس، والبدء بشحن طاقاتهم العقلية نحو الدرس الجديد من خلال إشراكهم في مناقشة، أو حوار، أو أسئلة، أو أي وسيلة تزيد من حماسهم ودافعيتهم نحو التعرف على المفهوم الجديد.

ثانياً: مرحلة الاستكشاف (Exploration Stage)، وخلال هذه المرحلة يبدأ المتعلمون بالتوصل إلى فهم العلاقة التي بين خبراتهم السابقة والخبرات الجديدة التي أمامهم، واكتشاف الشيء المختلف ذاتياً، وهكذا يتم بناء المعارف والخبرات الجديدة التي لم تكن موجودة لديهم، لذا يتعين دور المعلم في هذه المرحلة كمساعد وداعم، من خلال تقديم المساعدة في التوضيح والإجابة على استفسارات المتعلمين أحياناً، أو إثارة أسئلة تقود إجاباتها المتعلمين إلى اكتساب المعارف والخبرات الجديدة، لتكون ضمن البناء الذهني السابق الذي كان لديهم.

ثالثاً: مرحلة التفسير (Explanation Stage)، وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلم بتصحيح المفاهيم والمعتقدات الخاطئة التي كانت لديه حول المفهوم الجديد، فمن خلال تعرّفه ووصوله للخبرة الجديدة مستعيناً بخبراته السابقة، سوف يتضح لديه الكثير من الأمور التي كان يعتقد بها ويؤمن بها، وهي في حقيقة الأمر ليست صحيحة، وإنما كانت مفاهيم بديلة وتصورات خاطئة، وتتجاوز هذه المرحلة (مرحلة التفسير)، مرحلة الاكتشاف، إلى مرحلة ترسيخ المعلومة الجديدة.

رابعاً: مرحلة التوسع (Elaboration Stage)، وخلال هذه المرحلة يمتد فهم وإدراك المتعلم للمفاهيم الجديدة التي اكتسبها من واقع الدرس، إلى القدرة على تعميمها على مواقف حياتية ووظيفية خارج نطاق الدرس، ويتم ذلك من خلال دفع المتعلمين للتأمل والتفكير في بعض الأعمال والمواقف التي يمارسونها في حياتهم، ومن ثم تطبيق المفاهيم الجديدة عليها، مما يزيد من دائرة الفهم والاستفادة من تلك الخبرات الجديدة.

خامساً: مرحلة التقييم (Evaluation Stage)، وفي هذه المرحلة يتم تقييم تلك الاستنتاجات التي توصل إليها المتعلمين؛ بغرض إصدار الأحكام، ويستخدم المعلم وسائل التقييم المعتادة من اختبارات وغيرها، ولكن تتصف عملية التقييم نفسها بالبنائية من حيث محتوى التقييم (محتوى الاختبار)، فهو تقويم بنائي يتجاوز مستوى استرجاع الإجابات (الاستدكار والفهم فقط)، إلى مراحل تعني أكثر بالتحليل والتركيب والتقييم، الذي يقود المتعلمين إلى مراحل التعميم، واستخدام المعارف في المواقف الأخرى خارج نطاق الدرس نفسه.

دور المعلم في ضوء النظرية البنائية:

تتصف أدوار المعلم في ظل النظرية البنائية بمواصفات مختلفة عن تلك الأدوار التي يمارسها المعلمون في التدريس التقليدي الذي يهتم بالتلقين، وشحن أذهان المتعلمين بالمعلومات، وفيما يلي وصف لأهم تلك الأدوار المساعفة (٢٠١٨):
أولاً: يهتم المعلم بكيف يتعلم المتعلم. وليس كيف يقوم هو بتعليم المتعلم، فمحور الاهتمام في الموقف الصفّي هو المتعلم، وليس أي شيء آخر، الدور الأساسي للمعلم هو التعرّف على الذي يحدث داخل ذهن المتعلم كي يتعلم، كيف يفكر المتعلم؟ كيف يفهم المتعلم؟ ما الذي ينقص المتعلم من خبرات سابقة؟ ما الذي يحتاجه المتعلم كي

يدرك الخبرات الجديدة؟ جميع هذه الأسئلة تشكل الدور الذي يفترض أن يقوم به المعلم.

ثانياً: المعلم في ظل النظرية البنائية ليس مصدرراً للمعلومات، ولكنه ميسر للمتعلم كي يكتسب بنفسه المعلومات، لذا هو يهيئ البيئة الصفية، ويشجع الأنشطة التعليمية، ويُغذي المناقشات وحوارات المتعلمين من خلال الأسئلة التأملية، التي تساعد المتعلمين على بناء المفاهيم الذهنية، واكتساب الخبرات، والمهارات المستهدفة الجديدة.

ثالثاً: يُعد بقاء أثر التعلم من أهم مميزات التعلم البنائي، وهنا يأتي دور المعلم في ظل مفهوم التدريس البنائي من خلال عرض مشكلات حقيقية وواقعية ذات علاقة مباشرة بمفاهيم الدرس الحالي أمام الطلاب، ودمجهم في بيئات تفكير تساعد على ربط تلك المفاهيم والخبرات الجديدة التي اكتسبها بواقع هذه المشكلات والحلول الممكنة، من خلالها والقدرة على توظيف أثر التعلم في مواقف حياتية تساعد على ترسيخ التعلم وبقائه، وعليه يكون دور المعلم هنا متمثل في تخطيط درسه بعناية ووعي، ليس فقط بمحتوى الدرس ومفاهيمه، وإنما في أنماط التفكير التي قد يستخدمها المتعلمين، مصطحباً فيها أمثله ومواقف حقيقية تساعد على الاستيعاب واكتساب الخبرة، وربطها بما لديهم من خبرات سابقة، ومن ثم البناء عليها من خلال توظيفها في المواقف خارج غرفة صف بما يدعم بقاء أثر التعلم.

رابعاً: يفترض أن يمتلك المعلم في ظل التدريس البنائي توقعات إيجابية حول طلابه، لأن هذه المعتقدات تؤثر على الدور التنسيقي الداعم والمشجع الذي يضطلع به المعلم في تهيئة الموقف الصفّي للمتعلمين، ليسهل وصولهم للمعارف والمهارات من خلال البناء الذهني والخبرات السابقة التي كانت لديهم، وحينما تكون توقعات المعلمين

حول قدرات طلابهم مرتفعة، فإن ذلك يحفزهم ويزيد من دافعتهم، الأمر الذي يمتد إلى استثارة البنية العقلية والحصيللة المعرفية السابقة التي لديهم، ومن ثم النجاح في البناء عليها أو استحداث لبنات معرفية جديدة لديهم لم تكن موجودة قبل عملية التعلم. **خامساً:** تتصف بيئة التدريس البنائي بالانفتاح وحرية الرأي، لذا يكون للمعلم دور في إدارة الحوار من ناحية، وتقبل الأفكار والآراء من ناحية أخرى، وهنا يتأكد دور قيادي للمعلم في تهيئة البيئة الصفية، والاستمرار في توجيه أحداث الموقف الصفّي نحو أهداف الدرس.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تتعلق بواقع تطبيق مهارات التدريس البنائي:

دراسة المحميد (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية البنائية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، وذلك من خلال التعرف على مدى إدراكهم بخصائص ومكونات التدريس البنائي، ومعرفة العلاقة بين ذلك الإدراك والممارسة الفعلية الصفية للتدريس البنائي، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي والوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، والتي تكوّنت من (٢١) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، وكشفت النتائج عن وجود ضعف في امتلاك المعلمين المعرفة بخصائص ومكونات التدريس البنائي، ووجود ضعف أيضاً في ممارساتهم التدريسية البنائية، ويعزو الباحث هذا الضعف إلى عدم تأهيلهم التأهيل الكافي أثناء دراسة البكالوريوس، وعليه أوصى الباحث بمضاعفة الجهود في تأهيل المعلمين وتدريبهم على الممارسات التدريسية البنائية، وجعلها أحد عناصر التأهيل المهني لهم،

وإجراء المزيد من الدراسات لمراقبة التحسن في ممارسات المعلمين التدريسية وفق النظرية البنائية.

دراسة شتوان وبالقاسم (٢٠٢٢): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفق النظرية البنائية، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسات المعلمين التدريسية وفق النظرية البنائية ومتغير الخبرة المهنية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لإنجاز هذه الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٩٧) معلّمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، بولاية تيارت في دولة الجزائر، وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط في ممارسات المعلمين والمعلمات التدريسية وفق النظرية البنائية، في جميع أبعاد المقياس المستخدم، وهي (طريقة تقديم الأنشطة العلمية المقترحة لدى المتعلم، ومشاركة المتعلم في تنفيذ الدرس، وتوظيف البيئة الاجتماعية كمصدر للتعليم، والتقويم)، ويعزو الباحثان هذا الضعف الذي لدى المعلمين والمعلمات، إلى قلة الدورات التدريبية التي تمكنهم من المعارف النظرية المتعلقة بكيفية التدريس البنائي، وكيفية توظيفها في غرفة الصف أثناء التدريس، كما يفسر الباحثان هذه النتيجة بسبب حداثة الاصلاحات والتغيرات التي قامت بها وزارة التربية الوطنية في دولة الجزائر، حيث أن الممارسات التربوية (التقليدية) السابقة - والتي تتعارض في مجملها مع أفكار البنائيين - بقيت متمركزة ومهيمنة على ممارسات المعلمين، وعلى ذلك أوصى الباحثان بضرورة توفير برامج تدريبية تهدف إلى تعريف المعلمين والمعلمات بالمفاهيم والمعارف الخاصة بممارسات التدريس البنائي، مع تهيئة البيئة التدريسية؛ لتسهيل تطبيق ممارسات التدريس البنائي داخل غرفة الصف، والتركيز على الجانب الميداني العملي، الذي يربط بين الجانب النظري والتطبيقي أثناء مرحلة إعداد المعلمين والمعلمات.

دراسة آل كحلان (٢٠٢٠): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن معلمي العلوم الشرعية من الممارسات التدريسية البنائية في الفصول ذات الكثافة العددية بالمرحلة الثانوية في منطقة عسير، والتعرف على العلاقة بين تلك الممارسات، وطبيعة التخصص (علمي أو أدبي). استخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة، وتكوّنت عينتها من (٢٠) معلماً من معلمي العلوم الشرعية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من خمس مدارس ذات الكثافة العددية في من منطقة عسير، وتوصّلت الدراسة إلى أن ممارسات معلمي العلوم الشرعية التدريسية البنائية في الفصول ذات الكثافة العددية بالمرحلة الثانوية في منطقة عسير كانت بمستوى (جيد)، ولم تصل إلى حد الكفاية المقبول حيث حصلت مهارة التنفيذ على مستوى جيد بمعدل (٣,٢٤)، ومهارة التخطيط أيضاً بمستوى جيد بمعدل (٣,٨)، ومهارة التقويم بمستوى جيد كذلك وبمعدل (٢,٩٠)، وجميعها لم تصل إلى حد الكفاية المقبول (٣,٤)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة بين ممارسات المعلمين التدريسية البنائية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وطبيعة التخصص (علمي أو أدبي)، واختتم الباحث دراسته بعدد من التوصيات كان أهمها تبادل الزيارات بين المعلمين المعنيين بتدريس الفصول ذات الكثافة العددية، سواء لنفس التخصص أو بين التخصصات المختلفة بهدف تبادل الخبرات في تدريس تلك الفصول، ومنح المعلمين الذين يزيد أعداد طلابهم عن (٣٠) طالباً في الصف بعض الحوافز التشجيعية.

دراسة عسيري ونورة العمري (٢٠١٨): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسات المعلمين والمعلمات التدريسية وفق النظرية البنائية في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في مدينة نجران، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٢٨) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات

في مدينة نجران، وكشفت النتائج عن مستوى (متوسط)، لممارسات المعلمين والمعلمات التدريسية البنائي في جميع مجالات الدراسة الخمسة (التخطيط للتدريس،تهيئة البيئة التعليمية، وتنفيذ التدريس، وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال، والتقويم)، كما كشفت النتائج عن وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل التعليمي للمعلم والمعلمة لصالح مؤهلات البكالوريوس فما فوق، وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة، لصالح المعلمين الذين كانت خبرتهم (٥ - ١٠) سنوات، ووجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين كانت دوراتهم التدريبية (أكثر من ٣ دورات)، ووجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لمتغير توظيف تقنيات المعلومات والاتصال، لصالح معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة، وفي نهاية الدراسة قدّم الباحثان مجموعة من التوصيات تتعلق بتخصيص دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات واكسابهم مهارات التدريس البنائي، وتطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تتوافق مع متطلبات التدريس البنائي، وتهيئة البيئة المدرسية لممارسات التدريس البنائي.

دراسة وسن علوان ومحمد (٢٠٢٠): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في محافظة ميسان في دولة العراق لمهارات التدريس البنائي، والتعرف على العلاقة بين هذه الممارسة وجنس المعلم (ذكر أو أنثى)، وكذلك العلاقة بين هذه الممارسة وسنوات الخبرة للمعلم والمعلمة، والعلاقة بين هذه الممارسة والمؤهل الأكاديمي. استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لإتمام هذه الدراسة، وتكونت عينتها من (٢٢٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة ميسان، وتم اختيارهم بطريقة قصدية لأغراض تتناسب مع أهداف الدراسة، وتوصل الباحثان في هذه الدراسة إلى أن الممارسات التدريسية البنائية لمعلمي

ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة كانت بدرجة (متوسطة)، وكذلك وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارساتهم التدريسية البنائية وسنوات الخبرة التي لديهم، وذلك لصالح الفئة (٦ - ١٠) سنوات، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارساتهم التدريسية البنائية ومؤهلاتهم الأكاديمي، لصالح حملة الماجستير فما فوق. بينما لم يتم رصد هذه العلاقة طبقاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحثان بضرورة تطوير كفايات معلمي العلوم أثناء تأهيلهم وخصوصاً حديثي الالتحاق بمجال تعليم العلوم، وتوفير ورش عمل مكثفة للمعلمين الحاليين لإكسابهم مهارات توظيف أساليب التدريس الحديثة.

ثانياً: دراسات تتعلق بفوائد مهارات التفكير الحاسوبي للمعلمين:

دراسة فيليز وآخرين (Filiz et al. (2023): هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تطوير مهني للمعلمين من تخصصات متنوعة قائم على مهارات التفكير الحاسوبي الخمسة الأساسية (مهارة التفكير الخوارزمي، والتحليل، والتقييم، والمحاكاة، ولكل مهارة ما يدل عليها من مؤشرات)، والتعرف على أثره في تطوير مهارات المعلمين في إعداد خطط دروسهم بشكل مدمج يبرز فيه التكامل بين مقررات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، واستغرق البرنامج (٤٨) ساعة، وشمل (٥) خمس وحدات، وتم تطبيقه على (٤٠) معلماً في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وأظهرت النتائج تحسناً ذا دلالة إحصائية في تخطيط الدروس للمعلمين في مختلف التخصصات، وساعدت مهارات التفكير الحاسوبي المعلمين ورفع مستوى كفاءتهم في ربط تعليم الحاسب الآلي (في التكنولوجيا)، وتحليل البيانات (في الرياضيات)، وجمع البيانات (في العلوم) في موقف

صفي متكامل في خططهم التدريسية. وأوصى الباحثون بإجراء مزيد من الدراسات بهدف الوصول إلى صفة تكاملية في تدريس هذه العلوم.

دراسة لان وآخرين (2023) Lane et al.: هدفت هذه الدراسة إلى إكساب معلمي الفيزياء المبتدئين في المرحلة الثانوية مهارات التفكير الحاسوبي، والتعرف على مدى تأثيرها على معتقداتهم وممارساتهم التدريسية، واستخدم الباحثون المنهج النوعي المسحي لجمع بيانات الدراسة واستخلاص نتائجها، وتحديدًا استخدموا منهج ماكسويل الشهير (2012) Maxwell كمنهج نوعي مفضّل في مثل هذه الحالات من التقصي العلمي. حيث قاموا بتصميم وتنفيذ ورشة عمل مكثفة لمدة أسبوع لمعلمي الفيزياء المبتدئين، تم من خلالها تدريبهم على دمج مهارات التفكير الحاسوبي (بواسطة برمجة المحتوى المستهدف في مقرر الفيزياء بلغة البايثون (Python)، والتعرف فيما بعد على أثر ذلك على معتقداتهم وممارساتهم التدريسية، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٤) معلماً من ثلاث دول (أمريكا، وكندا، وإيطاليا)، وتم تنفيذ الورشة عن بعد بالطريقة المتزامنة، وكشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج على معتقدات المعلمين المبتدئين التدريسية بعد دمجهم لمهارات التفكير الحاسوبي في محتوياتهم التدريسية، ويستنتج الباحثون في نهاية الدراسة أن مهارات التفكير الحاسوبي سيكون لها أثر ليس فقط على المهارات التدريسية، وإنما على توظيف المعارف في المواقف الوظيفية واليومية.

دراسة لوف وآخرين (2022) Love et al.: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر دمج مهارات التفكير الحاسوبي في تدريس مقررات القراءة والكتابة ومفاهيم الرياضيات في الصف الثاني الابتدائي على معتقدات المعلمين أثناء تدريسهم هذه المقررات، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٥) معلماً من معلمي الصف الثاني الابتدائي،

تم اختيارهم من (٣٠) مدرسة ابتدائية من مختلف المناطق التعليمية، حيث تلقت عينة الدراسة التجريبية برنامجاً تدريبياً لدمج مهارات التفكير الحاسوبي في تدريس مقرراتهم، من خلال إكسابهم مهارات استخدام أدوات الربوت Sphero Indi أثناء المواقف التدريسية، بهدف التعرف على أثر هذه المهارات على معتقداتهم التدريسية، والتي تم قياسها من خلال أداة مخصصة لمثل هذا الغرض أعدها ريتش وآخرون Rich et al. (2021) وتم تطبيق هذه الأداة قبل وبعد البرنامج المكثف، وأظهرت النتائج التي تم تحليلها من خلال الاختبار الإحصائي t-test للمجموعة الواحدة تحسناً ذا دلالة إحصائية في معتقدات المعلمين، يمكن أن يمتد أثره على تعليم طلاب الصف الثاني لمهارات القراءة والكتابة، ومهارات الرياضيات، وفي نهاية الدراسة ناقش الباحثون بعض العوائق المتعلقة بدمج مهارات التفكير الحاسوبي أثناء تدريس الصف الثاني الابتدائي، وعليه قدموا مجموعة من التوصيات والتي كانت في مجملها تدعم إكساب معلمي المرحلة الثانوية مهارات التفكير الحاسوبي وتدريبهم على كيفية دمجها في خططهم التدريسية وتنفيذهم دروس القراءة والكتابة والرياضيات.

دراسة سن (2022) Sen: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مدى امتلاك الطلاب المعلمين لمهارات التفكير الحاسوبي، وكفاءتهم التدريسية والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، وأجريت هذه الدراسة على عينة من الطلاب المعلمين عددهم (٤٦٤)، تم اختيارهم قصدياً من إحدى الجامعات الحكومية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة، حيث قام بتصميم أداة خاصة لتقيس كفاءة عينة الدراسة التدريسية الذاتية والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي. واستخدم مقياس آخر للتعرف على مدى امتلاكهم لمهارات التفكير الحاسوبي، وبعد دراسة هذه العلاقة الارتباطية باستخدام الاختبار الاحصائي (بيرسون)، أظهرت النتائج أن مهارات

التفكير الحسائي لدى الطلبة المعلمين كان لها ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية مع كفاءتهم التدريسية والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي Quasi-experimental بتصميم مجموعة واحدة بقياسين قبلي وبعدي، لتقصي فاعلية متغير مستقل (التفكير الحاسوبي) على متغير تابع (مهاراة التدريس البنائي)، من خلال برنامج تدريبي تم تنفيذه عن بعد على مجموعة الدراسة.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المقررات الشرعية في المرحلة الابتدائية (بنين) في مدينة الرياض، خلال العام الدراسي (١٤٤٤هـ)، والبالغ عددهم (٣٦٣١)، وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعة واحدة تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، حيث تم الحصول في البداية على قائمة معلمي العلوم الشرعية للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وأسماء المدارس التابعين لها، وبعد ذلك قام الباحث بالاختيار العشوائي ست (٦) مدارس، وتم شرح المهمة البحثية لمدرء المدارس، ومعلمي المقررات الشرعية في تلك المدارس، والاتفاق معهم على إجراء الدراسة، وهكذا أصبح جميع معلمي المقررات الشرعية في هذه المدارس الست، والبالغ عددهم (٣٥) معلماً، يُشكّلون عينة الدراسة. وتم إخضاعهم للبرنامج التدريبي الذي تم تصميمه وتنفيذه من قبل الباحث؛ بهدف إكسابهم مهارات التفكير الحاسوبي.

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم أداة خاصة لهذه الدراسة لقياس درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لمهارات التدريس البنائي، واستُخدِمت هذه الأداة قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث بهدف إكساب مجموعة الدراسة مهارات التفكير الحاسوبي؛ للتعرف على أثر هذه المهارات (التفكير الحاسوبي) على قدرتهم على تطبيق مهارات التدريس البنائي، وكانت الأداة عبارة عن بطاقة ملاحظة يتم استكمالها أثناء مشاهدة المعلم خلال تنفيذه للدرس (علماً بأن المشاهدات وتطبيق الأداة كان حضورياً، فقط البرنامج التدريبي تم تنفيذه عن بعد)، ومرت إجراءات بناء الأداة بالخطوات التالية:

أولاً: الاطلاع على الأدب التربوي: تم الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالنظرية البنائية، وتطبيقاتها التعليمية، ونماذج التدريس البنائي، إضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ثانياً: تحديد هدف الأداة: تم تحديد الهدف العام للأداة، والمحاور الأساسية للبطاقة، وآليات الصياغة للعبارات التفصيلية.

ثالثاً: الصورة الأولية للأداة: تم الانتهاء من كتابة البطاقة كاملة بصورتها الأولية، وعرضها على عدد من الباحثين والمشرفين التربويين في أقسام الشريعة وتقنيات التعليم، والأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم.

رابعاً: تحديد كيفية تقدير مستوى أداء أفراد العينة في بطاقة الملاحظة، حيث تم تحديد خمسة مستويات لتقدير أداء الممارسة للمعلم، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، منعدمة)، وفق التدرج التالي:

- عالية جدًا: تشير إلى أن المعلم مارس هذه المهارة أكثر من أربع مرات خلال المشاهدة الواحدة.
 - عالية: تشير إلى أن المعلم مارس هذه المهارة ثلاث مرات على الأقل خلال المشاهدة الواحدة.
 - متوسطة: تشير إلى أن المعلم مارس هذه المهارة مرتان على الأقل خلال المشاهدة الواحدة.
 - ضعيفة: تشير إلى أن المعلم مارس هذه المهارة مرة واحدة على الأقل خلال المشاهدة الواحدة.
 - منعدمة: تشير إلى أن المعلم لم يمارس هذه المهارة إطلاقاً خلال المشاهدة الواحدة.
- صدق الأداة: قام الباحث بعد ذلك بالتأكد من صدق الأداة وعباراتها، من خلال التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى (مطابقة محتواها بالأدب التربوي ومدى شمولها لما جاء في التنظير المتعلق بالتدريس البنائي)، ثم من خلال صدق المحكمين، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في تدريس المقررات الشرعية وتقنيات التعليم، والأخذ بأرائهم ومقترحاتهم ومدى اتفاقهم، وأخيراً من خلال صدق الإحصاء، وحساب الاتساق الداخلي لعناصرها على عينة استطلاعية طُبِّقت البطاقة عليهم، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل (عبارة تفصيلية)، والدرجة الكلية (للمحور) الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل (محور)، والدرجة الكلية للأداة ككل، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون للعبارات الفرعية في كل محور بالدرجة الكلية للمحور

الرئيس

الخو	العبارة	معامل الارتباط
التنشيط (التهيئة)	يُتيح المعلم لطلابه الاشتراك في تخطيط الدرس.	**٠,٦٢٨
	يُقدم المعلم تمهيدا للدرس قبل البدء به.	**٠,٧٣٥
	يبدأ المعلم شرح درسه من حيث خبرات طلابه السابقة.	**٠,٨٥٤
	يربط المعلم أسئلة الدرس باهتمامات الطلاب.	**٠,٤٥٧
	يستهدف المعلم تطوير مهارات التفكير العليا لطلابه.	**٠,٦٣٤
الاستكشاف (التفسير)	يتعامل المعلم بمرونة عندما يحقق طلابه أثناء إجاباتهم على أسئلته أثناء الدرس.	**٠,٧٧٢
	لا يعطي المعلم المعلومة لطلابه بشكل مباشر، وإنما يستثير تفكيرهم، ويدعوهم للاكتشاف.	**٠,٦٨٤
	يقدم المعلم المساعدة لطلابه التي يحتاجونها أثناء مرحلة اكتشافهم للمعلومات.	**٠,٥٦٦
	يتقبل المعلم أفكار طلابه الأولية بصدر رحب ويشجعهم على طرحها باستمرار.	**٠,٧٧٤
	يستخدم المعلم مواد وأدوات تعليمية متنوعة أثناء الشرح.	**٠,٤٩٥
	يرصد المعلم التصورات البديلة التي لدى طلابه ويعالجها باستمرار.	**٠,٦٧٢
	ينوع المعلم في أسلوب تدريسه وفقا لطبيعة احتياج طلابه.	**٠,٤٦٩
المشاركة (التعاون)	يشكّل المعلم مجموعات الطلاب بطريقة تنسجم مع طبيعة الأعضاء بما يضمن تفاعلهم.	**٠,٤٦٨
	يشجع المعلم طلابه للعمل ضمن فريق واحد.	**٠,٦٦٤
	يهيئ المعلم بيئة الصف لتبادل الأفكار بين الطلاب وبناء معارفهم من بعضهم.	**٠,٧٧٦
التوسيع (التعميم)	يستخدم المعلم أسلوب حل المشكلات، ويدفع الطلاب للتنبؤ بالأسباب.	**٠,٦٧٢
	يهيئ المعلم الدرس بما يسمح للطلاب للربط بين المعارف الجديدة في الدرس والمشكلات التي يواجهونها.	**٠,٥٥٧
	يشجع المعلم دائما طلاب على تقديم حلول مقنعة وبمبررات كافية.	**٠,٥٨٧
	يعمل المعلم على اكساب طلابه مهارة التأمل والتقييم الذاتي للحلول التي يقدمونها.	*٠,٣٤٠
	يطلب المعلم من طلابه نقل الحلول التي يقدمونها حول مشكلة ما، إلى مواقف أخرى جديدة.	**٠,٦٤٩

معام الارتباط	العبارة	الخو
**٠,٧٤١	يحرص المعلم باستمرار على تقديم تغذية راجعة للحلول والمشاركات التي يقدمها الطلاب.	التقويم
**٠,٤٧٩	يستخدم المعلم أساليب حديثة في التقويم (مثل التقويم البديل).	
**٠,٦٨٣	يشجع المعلم أسلوب تقويم الأقران.	
**٠,٥٩٨	يشجع المعلم أساليب التقويم الذاتي.	
**٠,٤٩٩	يجري المعلم التقييم على جميع مخرجات الطلاب.	
*٠,٣٠٨	يستجلى المعلم استجابات طلابه ومشاركاتهم الأولية.	

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١) السابق أن جميع العبارات التفصيلية مرتبطة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجميعها مرتبطة ارتباطاً دالاً إما عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥)، ويشير هذا الارتباط إلى الصدق الداخلي للمحور. جدول (٢) يبين معاملات ارتباط بيرسون لعناصر الأداة (المعايير الرئيسة) وبين الدرجة الكلية للمقياس

معام الارتباط	الخو
0.662	التنشيط (التهيئة)
0.633	الاستكشاف (التفسير)
0.636	المشاركة (التعاون)
0.561	التوسيع (التعميم)
0.551	التقويم

كما تشير إليه معاملات ارتباط بيرسون في الجدول رقم (٢) السابق أن ارتباط كل محور من محاور الأداة بإجمالي الأداة كان ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجملة ذلك يشير إلى قوة الارتباط الداخلي لعبارات الأداة، وبالتالي اتصافها بدرجة صدق عالية وصلاحيته لقياس ما أعدت لقياسه.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الأداة.

جدول (٣): معاملات ثبات الأداة ومحاورها باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
التنشيط (التهيئة)	٥	٠,٧٨٨
الاستكشاف (التفسير)	٧	٠,٨٨٣
المشاركة (التعاون)	٣	٠,٩٥٣
التوسيع (التعميم)	٥	٠,٧٩٨
التقويم	٦	٠,٨٩٧
معامل الثبات الإجمالي للمقياس	٢٦	٠,٨٦٤

ويتضح من الجدول (٣) ارتفاع معامل ثبات جميع محاور الأداة، وكذلك إجمالي معامل الثبات بالقدر الذي يدل على ارتفاع ثبات المقياس (الأداة) بصفة عامة.

البرنامج التدريبي:

قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي تم تنفيذه عن بعد؛ لأغراض هذه الدراسة، بهدف إكساب مجموعة الدراسة مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الحاسوبي بشكل خاص، وتضمن هذا البرنامج تطبيقات وأنشطة في مهارات التفكير الحاسوبي (مهارات التفكير الخوارزمي، ومهارات التحليل، ومهارات التجريد، ومهارات التقويم، ومهارات التعميم)، وبما يبرز مجال نقل الاستفادة إلى حقل التدريس البنائي، وفيما يلي وصف عام لمكونات البرنامج التدريبي:

— الهدف العام للبرنامج التدريبي: إكساب معلمي المقررات الشرعية (عينة الدراسة) المهارات الأساسية المتعلقة بالتفكير الحاسوبي، وكيفية استثمار

هذا النوع من التفكير في المواقف الحياتية والوظيفية (وخصوصاً في مجال التدريس).

— أهداف البرنامج التدريبي التفصيلية:

— إعطاء معلمي المقررات الشرعية (عينة الدراسة) لمحة تاريخية عن نشأة التفكير الحاسوبي وعناصره الأساسية.

— التعريف بأهمية التفكير الحاسوبي، وارتباطه بمجالات المشكلات بشكل عام، وارتباطه بمجالات مشكلات التدريس بشكل خاص، وارتباطه بالابتكار، والابداع.

— تعريف معلمي المقررات الشرعية (عينة الدراسة) بالمكونات والمتطلبات الأساسية للتفكير الحاسوبي، (كيفية صياغة المشكلة، والمقصود بتحليل البيانات والتنظيم المنطقي، ورسم الحلول على شكل خوارزميات، وتطبيق الحلول على أكثر من مشكلة، وتم التركيز خلال أنشطة الجلسات التدريبية على مشكلة ذات علاقة بمهام التدريس).

— التعريف بخصائص التفكير الحاسوبي، وارتباط التفكير الحاسوبي بتفكير البشر، وكيفية ارتباطه بالمفاهيم أكثر من ارتباطه بالإجراءات والحلول نفسها، وارتباطه بالمنطق الرياضي الذي يساعد على إيجاد حلول دائمة وموسعة يمكن استثمارها في العديد من المشكلات (مع التركيز على مشكلات التدريس) من خلال تحليل العوامل المشتركة في المشكلات.

— التعريف بمهارات التفكير الحاسوبي، وتبسيط الضوء أثناء تطبيقاتها وأنشطتها على المواقف الحياتية والوظيفية وخصوصاً في جانب التدريس، وإبراز دور التدريس البنائي وعلاقته بهذه المهارات (مهارة التفكير الخوارزمي، ومهارة التحليل، ومهارة التجريد، ومهارة التقويم، ومهارة التعميم).

- التعريف بإستراتيجيات تعليم مهارات التفكير الحاسوبي (إستراتيجية التعلم من خلال الواقع، وإستراتيجية التعلم بالخبرة، وإستراتيجية التعلم من خلال المشروعات، وإستراتيجية الأمثلة المعززة).
- مدة البرنامج التدريبي: استغرق البرنامج التدريبي أربعة أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً، واستغرقت كل جلسة ثلاث ساعات، وبما مجموعه (ثمان جلسات، تم تنفيذها خلال ٢٤ ساعة)
- وحدات البرنامج التدريبي: تكوّن البرنامج التدريبي من سبع وحدات (دروس) تدريبية رئيسة وهي:
 - مفهوم التفكير الحاسوبي.
 - نشأة التفكير الحاسوبي.
 - أهمية التفكير الحاسوبي.
 - مكونات ومتطلبات التفكير الحاسوبي.
 - مهارات التفكير الحاسوبي.
 - خصائص التفكير الحاسوبي.
 - إستراتيجيات تعليم مهارات التفكير الحاسوبي.
- تحكيم البرنامج التدريبي: قام الباحث بعرض البرنامج على متخصصين في مجال تقنيات التعليم ومناهج الحاسب الآلي بغرض التحكيم، للتعرف على آرائهم وتحديد ما قد تحتاج إليه من تعديل؛ حذفاً أو إضافة، إلى أن تم التوصل إلى مكونات البرنامج والأهداف السابقة الذكر.

الأساليب الإحصائية:

- تم استخدام بعض وسائل الإحصاء الوصفي (مثل: التكرارات والنسب المئوية أثناء تحديد خصائص أفراد العينة).
- اختبار (ت) t-test لمجموعة واحدة One-Sample t-Test لدراسة دلالة الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من الاتساق الداخلي للأداة، وذلك من خلال معرفة مدى ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للأداة.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة، وما تم التوصل إليه بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وجمع البيانات ومعالجتها، علماً بأنه سيتم الإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة بشكل فردي، ومن ثم عرض الاستنتاجات، وذلك وفقاً للآتي:

نتيجة السؤال الأول والذي كان نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعديّة في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التنشيط (التهيئة)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم مقارنة استجابة مجموعة الدراسة البعديّة باستجاباتهم القبليّة في مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التنشيط (التهيئة)، وجاءت النتائج وفقاً للآتي:

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في مهارة التدريس

البنائي المتعلقة بالتنشيط (التهيئة)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
التنشيط (التهيئة)	القبلي	٣٥	٣٦,٧٧	١,٢١	٣,٠٤	٠,٠٥	دال
	البعدي	٣٥	٤٣,٤٠	١,٨٧			

وكما يتضح من قيمة (ت = ٣,٠٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتهيئة، مما يؤكد فاعلية اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي، ووجود أثر إيجابي لها على قدراتهم أثناء تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر (التهيئة)، وتُعد هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث متوافقة مع طبيعة التفكير الحاسوبي التي تتسم باتساع مجالات استخدامها، وإمكانية تطبيقها في جميع الميادين؛ بما توفره من خصائص متعلقة بفهم جوانب المشكلة (أيًا كانت المشكلة)، بعد إخضاعها إلى سلسلة من عمليات التخطيط المنظمة المبينة على المنطق (الخوارزميات) ومن ثم التوصل إلى الحلول المنطقية، وعليه فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته منظرة مفهوم التفكير الحاسوبي وينج (2006) Wing، حينما ذكرت أن مهارات التفكير الحاسوبي تساعد الأفراد على فهم المشكلات بشكل عميق ومنطقي، ومن ثم تقديم حلول تطبيقية فعالة لتلك المشكلات في جميع المجالات والتخصصات، وهو بذلك مستقل عن التكنولوجيا، وتتفق أيضاً مع دراسة كل من فيليز وآخرين Filiz et al., (2022)، ودراسة سن (2022) Sen، حيث أكدت تلك الدراسات المتعلقة بأكثر التفكير الحاسوبي على مهارات ذات علاقة بعناصر هذه المهارة، والتي نصت عليها أداة الدراسة:

- يتيح المعلم لطلابه الاشتراك في تخطيط الدرس.
 - يُقدم المعلم تمهيداً للدرس قبل البدء به.
 - يبدأ المعلم شرح درسه من حيث خبرات طلابه السابقة.
 - يربط المعلم أسئلة الدرس باهتمامات الطلاب.
 - يستهدف المعلم تطوير مهارات التفكير العليا لطلابه.
- نتيجة إجابة السؤال الثاني والذي نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعدية في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر الاستكشاف (التفسير)؟
- وللإجابة على هذا السؤال، تم مقارنة استجابة مجموعة الدراسة البعدية باستجاباتهم القبليّة في مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر الاستكشاف (التفسير)، وجاءت النتائج وفقاً للآتي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدى في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالاستكشاف (التفسير)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
الاستكشاف (التفسير)	القبلي	٣٥	٣٦,٧٠	١,٢٨	٣,٤١	٠,٠٥	دال
	البعدى	٣٥	٤٣,٠٧	١,٣٠			

وكما يتضح من قيمة ($t = 3,41$) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتفسير، مما يؤكد فاعلية اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي، ووجود أثر إيجابي لها على قدراتهم أثناء تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر (التفسير)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتوافق مع مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي، ومهارة التحليل، ومهارة التجريد)، حيث إن هذه

المهارات تستحث المهارات العقلية العليا عند مواجهة المشكلات الوظيفية أو الحياتية المتنوعة، وفق خطوات تحليلية يمكن للبشر اتباعها للوصول للحل، كما ذكر ذلك قروف (Grover and Pea (2018، وهذا هو نفسه ما تتطلبه مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتفسير، والتي رصدتها هذه الدراسة من خلال مشاهدة تحسن عينة الدراسة في العناصر التالية (من أداة الدراسة):

— لا يعطي المعلم المعلومة لطلابه بشكل مباشر، وإنما يستثير تفكيرهم، ويدعوهم للاكتشاف.

— يقدم المعلم المساعدة لطلابه التي يحتاجونها أثناء مرحلة اكتشافهم للمعلومات.

— يتقبل المعلم أفكار طلابه الأولية بصدر رحب ويشجعهم على طرحها باستمرار.

— يستخدم المعلم موادًا وأدواتٍ تعليمية متنوعة أثناء الشرح.

— يرصد المعلم التصورات البديلة التي لدى طلابه ويعالجها باستمرار.

— ينوع المعلم في أسلوب تدريسه وفقاً لطبيعة احتياج طلابه.

إجابة السؤال الثالث والذي نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعدية في تطبيق

مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر المشاركة (التعاون)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم مقارنة استجابة مجموعة الدراسة البعدية باستجاباتهم

القبليّة في مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر المشاركة (التعاون)، وجاءت النتائج

وفقاً للآتي:

جدول (٦): دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالمشاركة (التعاون)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
المشاركة (التعاون)	القبلي	٣٥	٣٦,١٦	١,٠٥	١,٤٩	٠,٠٥	غير دال
	البعدي	٣٥	٣٨,٧٣	١,٣٢			

وكما يتضح من قيمة (ت = ١,٤٩) أن هناك فروقاً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتعاون، ولكن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائية، حيث تبدأ منطقة الدلالة الإحصائية لقيمة (ت) من الرقم (٢,٠) فأكثر. ويفسر الباحث هذه النتيجة وفقاً لطبيعة هذه المهارة من مهارات التدريس البنائي (التعاون)، حيث إنها تُعدُّ بعيدة نوعاً ما عن طبيعة مهارات التفكير الحاسوبي (مهارة التفكير الخوارزمي، ومهارة التحليل، ومهارة التجريد، ومهارة التقويم، ومهارة التعميم).

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي رصدت ضعف المعلمين بشكل عام في تطبيق مهارات التدريس البنائي بشكل عام، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بشكل خاص، مثل دراسة شتوان وبالقاسم (٢٠٢٢)، ودراسة عسيري ونورة العمري (٢٠١٨).

إجابة السؤال الرابع والذي نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات مجموعة الدراسة القبلية والبعدي في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التوسيع (التعميم)؟

ولإجابة على هذا السؤال، تم مقارنة استجابة مجموعة الدراسة البعيدة باستجاباتهم القبلية في مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التوسيع (التعميم)، وجاءت النتائج وفقاً للآتي:

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدى في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالمشاركة (التعميم)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
التوسع (التعميم)	القبلي	٣٥	٣٦,٤٠	١,١٦	٣,٢٦	٠,٠٥	دال
	البعدى	٣٥	٤٢,٦٧	١,٤٩			

وكما يتضح من قيمة (ت = ٣,٢٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتعميم، مما يؤكد فاعلية اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي، ووجود أثر إيجابي لها على قدراتهم أثناء تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر (التعميم)، وتلتقي هذه المهارة من مهارات التدريس البنائي مع مهارة "التعميم" كأحد أهم مهارات التفكير الحاسوبي حيث تستهدف هذه المهارة تدريب الأفراد على التوسع في تقديم حلول شاملة وذات أبعاد مختلفة ومتنوعة، ولا شك أن ذلك يتطلب إجراء عمليات مطابقة ومقارنة تستحث العقول نحو التعمق في تقديم الحلول (Saritepeci, 2017؛ الشهاب، ٢٠٢٠؛ عقل وصيام، ٢٠٢١). وتعد هذه المهارة من العناصر المحفزة التي دفعت الباحث لإجراء هذه الدراسة لما يراه من علاقة تأزيرية بين مهارات التفكير الحاسوبي ومهارات التدريس البنائي، حيث أكد منظرو التدريس البنائي على أهمية هذه المهارة (التعميم) من خلال متطلباتها الفرعية والتي نصت عليها أداة الدراسة:

- يهيئ المعلم الدرس بما يسمح للطلاب للربط بين المعارف الجديدة في الدرس والمشكلات التي يواجهونها.
- يطلب المعلم من طلابه نقل الحلول التي يقدمونها حول مشكلة ما، إلى مواقف أخرى جديدة.

إجابة السؤال الخامس والذي نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات مجموعة الدراسة القبليّة والبعدية في تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر التقويم؟

ولإجابة على هذا السؤال، تم مقارنة استجابة مجموعة الدراسة البعدية باستجاباتهم القبليّة في مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر (التقويم)، وجاءت النتائج وفقاً لآتي:

جدول (٨): دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدى في مهارة التدريس البنائي المتعلقة (بالتقويم)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
التقويم	القبلي	٣٥	٣٦,٤٣	١,٢٠	٤,٤٨	٠,٠٥	دال
	البعدى	٣٥	٤٥,٦٧	١,٦٢			

وكما يتضح من قيمة ($t = 4,48$) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى في مهارة التدريس البنائي المتعلقة بالتقويم، مما يؤكد فاعلية اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي، ووجود أثر إيجابي لها على قدراتهم أثناء تطبيق مهارات التدريس البنائي المتعلقة بعنصر (التقويم)، وكمهارة التعميم سابقة الذكر، تلتقي هذه المهارة من مهارات التدريس البنائي مع مهارة "التقويم" كأحد مهارات التفكير الحاسوبي، بل إن هذه المهارة (التقويم)، تعدُّ أهم ما يميز التفكير الحاسوبي، وتستخدم بشكل أعمق في خطوات التفكير الحاسوبي، حيث لا يكتفى بالحل المقدم للمشكلة، وإنما يكون للحل مقاييس جودة أعمق من حيث السهولة، والسرعة، والمصداقية، والدقة، والمرونة، ومدى كفاءة التشغيل والممارسة، ومدى الاقتصادية وتوفر المصادر، وغيرها من عناصر الكفاءة بحسب نوع المشكلة التي يتم تقديم الحلول لها (المشهوراي وصيام، ٢٠٢٠؛ سرور

وآخرون، ٢٠٢١؛ بارشيد والمحمدي، ٢٠٢٢)، وكأي ممارسة يتطلبها الموقف الصفّي، لابد لها من عمليات عقلية مسبقة تقود إلى الممارسة المثلى، وهذا ما دعا إلى هذه الدراسة في ظل وجود دراسات سابقة تشير إلى ضعف ممارسة التدريس البنائي لدى شريحة كبيرة من المعلمين (آل كحلان، ٢٠٢٠؛ شتوان وبالقاسم، ٢٠٢٢؛ علوان ومحمد، ٢٠٢٠؛ والحيميد، ٢٠١٦).

وأخيراً قام الباحث بدراسة دلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في جميع مهارات التدريس البنائي (مجتمعة)، وجاءت النتائج وفقاً للآتي:

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في مهارات التدريس

البنائي بشكل عام

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التدريس البنائي بشكل عام	القبلي	٣٥	٣٦,٤٩	٠,٥٣	٣,٣٤	٠,٠٥	دال
	البعدي	٣٥	٤٢,٧٧	٠,٦٣			

وكما يتضح من قيمة (ت = ٣,٣٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية

بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مهارات التدريس البنائي المتعلقة بشكل عام، مما يؤكد فاعلية اكتساب معلمي المقررات الشرعية لمهارات التفكير الحاسوبي، ووجود أثر إيجابي على قدراتهم أثناء تطبيق مهارات التدريس البنائي (بشكل عام)، وتتسق هذه النتيجة مع ما أكد عليه المنظرون والباحثون والمتخصصون في مهارات التفكير الحاسوبي بأن هذا النمط من التفكير ضروري لجميع الأفراد مهما كان تخصصهم ومهما كانت مجالات أعمالهم (Booth, 2013; Grover & Pea, 2018; Lane, et al., 2023; Mingo, 2013; Phillips, 2009; Webb, 2013; Wing, 2011).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة كانت متوقعة، وتتسق مع طبيعة متغيرات الدراسة والعلاقة التي بينها، وحيث إن الباحث متخصص في المناهج وطرق التدريس (مسار:

طرق تدريس الحاسب الآلي وتقنيات التعليم) من ناحية، ومارس مهنة التدريس بشكل مباشر من ناحية أخرى، فقد تولد هذا التنبؤ الذي ساق إلى إجراء هذه الدراسة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

من خلال ما أكّد عليه منظرو مهارات التفكير الحاسوبي بأنها مهارات يمكن أن يكتسبها ويستفيد منها الأفراد في جميع التخصصات، وأنها ليست حِكْراً على متخصصي التقنيات والحاسب الآلي، تولّد لدى الباحث رغبة في استثمار هذه المهارات وما تميّزت به من خصائص في تطوير مهارات التدريس البنائي لدى معلمي المقررات الشرعية، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود بعض الصعوبات لديهم في تطبيق هذا النوع من المهارات التدريسية، بالرغم من قناعتهم بجودتها وفائدتها، وعليه قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي لمهارات التفكير الحاسوبي تضمّن تطبيقات وأنشطة، وبما يبرز مجال نقل الاستفادة من طريقة ومهارات التفكير الحاسوبي إلى حقل التدريس البنائي، وتم تنفيذه عن بعد على (٣٥) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من منطقة الرياض التعليمية، وقام الباحث بتصميم أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن بطاقة ملاحظة لقياس مهارات المعلمين في التدريس البنائي، وتم تطبيقها (حضورياً) قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وبعدها قام الباحث بدراسة الفرق بين التطبيقين من خلال الاختبار التائي لمجموعة واحدة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في مهارات التفكير الحاسوبي على تطبيق مهارات التدريس البنائي لدى عينة الدراسة، واختتمت الدراسة بالتوصيات والمقترحات التالية:

- النظر في تطوير برامج تأهيل وتدريب المعلمين، وإدراج مهارات التفكير الحاسوبي كمتطلب أساسي في مرحلة الإعداد، وكذلك برامج التدريب ونقاط الترقية.
- بالرغم من أن نتائج هذه الدراسة برهنت على وجود أثر إيجابي لمهارات التفكير الحاسوبي على تطبيق مهارات التدريس البنائي (إجمالاً)، إلا أن هناك إحدى المهارات لم يصل الفرق فيها إلى مستوى الدلالة الإحصائية (مع وجود فرق

- لصالح القياس البعدي)، وهي مهارة (التعاون) لذا يوصي الباحث بمزيد من الدراسات التحليلية والتتابعة طويلة المدى لتقصي هذا الأمر.
- إجراء دراسات استقصائية مماثلة على معلمين في تخصصات أخرى غير معلمي المقررات الشرعية.
- إجراء دراسات أخرى تتقصى أثر مهارات التفكير الحاسوبي على متغيرات أخرى في البيئة التعليمية غير مهارات التدريس، مثل الأنشطة، وبناء المناهج، وإدارة الصف، وغيرها من متغيرات بيئات التعليم والصفوف الدراسية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- آل كحلان، ثابت سعيد. (٢٠٢٠). درجة تمكن معلمي العلوم الشرعية من الممارسات التدريسية البنائية في الفصول ذات الكثافة العددية بالمرحلة الثانوية في منطقة عسير. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، (٦) ٥٦١-٦٠٠.
- أبو عطا، أحمد. (٢٠١٣). أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- بارشيد، دارين علي والمحمدي، نجوى محمد. (٢٠٢٢). مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبية في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، (٧) ٢٣-٤٤.
- ثابت، إبراهيم محمد. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى طالب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. *مجلة الأندلس*، ٩ (٦١)، ٢٣٠-١٩١.
- جابر، جابر عبد الحميد وشوشان، عادل إبراهيم وإبراهيم، أماني سعيدة سيد. (٢٠١٧). أثر برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*، (٣) ٥٣٩-٥٦٩.
- الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٩). أنواع التفكير ط (٢). دار المقاصد.
- الدليمي، علي حسني حبيب. (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
- سرور، أميرة وعسقول، محمد وعقل، مجدي. (٢٠٢١). تطوير منهج البرمجة في ضوء الحوسبة الإبداعية وفاعليته في تنمية ممارسات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٥)، ٢٩-١.
- السعودي، خالد وحسن، سحر. (٢٠١٧). أثر استخدام نموذج "بايي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٣ (١)، ٤٧-٦١.

السلامات، محمد خير. (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

شتوان، حاج وبالقاسم، محمد. (٢٠٢٢). درجة الممارسات التدريسية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية وفق النظرية البنائية. *جسور المعرفة*، ٨ (٤)، ٣٩٣-٤٠٩.

الشراري، أشواق صالح ووشاح، هاني عبدالله. (٢٠١٨). معوقات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تواجه معلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في منطقة الجوف. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (٤)، ٣٨٥-٤٠٥.

الشرعة، ممدوح منيزل ومصطفى، أماني. (٢٠٢١). أثر التدريس وفق نموذج بايبي للتعلم البنائي في اكتساب طالبات المرحلة الثانوية لمفاهيم مبحث التربية الإسلامية في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٨ (٢)، ٥١-٧٢.

شرف، عبد القادر محمد. (٢٠٢٢). النظرية البنائية وطرق تدريسها. *جسور المعرفة*، ٨ (٢)، ٣٩-٥٢.

الشهاب، هيام محمد. (٢٠٢٠). أثر التدريس المباشر لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في انتقال أثر التعلم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٧ (١)، ١-٣٤.

الظفيري، بشرى هباد وأبولوم، خالد محمد. (٢٠١٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجية الشكل V ونموذج التعلم البنائي في اكتساب التفكير الابداعي في مادة العلوم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (٤)، ٤٤٥-٤٦٠.

عبد السلام، مندور عبد السلام. (٢٠٢١). أثر استخدام نماذج التدريس البنائي "ويتلى - نيدهام - ادي وشاير" في تنمية مهارات التفكير التوليدي وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الاول الثانوي بالقصيم. *المجلة التربوية*، ٣٥ (١٤٠)، ٧٥-١٢٢.

العتيبي، ماجد غزاي. (٢٠١٨). صعوبات استخدام استراتيجيات التعليم المتمركز حول الطالب في المدارس الثانوية. *المجلة العلمية*، ٣٤ (٨)، ٤٦٥-٤٨٨.

عسيري، محمد مفرح والعمري، نوره علي. (٢٠١٨). مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٥)، ٢١٩-٢٥٣.

عقل، مجدي سعيد سليمان، وصيام، شيماء، عبده عبدالقادر. (٢٠٢١). تطوير نموذج قائم على مهارات التفكير الحاسوبي للتغلب على صعوبات توظيف التكنولوجيا لدى معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٤)، ١-٢٤.

علوان، وسن قاسم ومحمد، محسن علي. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مدرسي العلوم للتدريس البنائي للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ١٢ (٤٩)، ٥١٤-٥٣١.

عوكر، حنا. (٢٠١٣). البنائية Constructivism: أسس النظرية البنائية في عملية التعلم/التعليم وتطبيقاتها التربوية. *المجلة التربوية*، (٥٤)، ٢٢-٢٨.

القطيشات، تيسير عبدالله والخضبة، نورا سالم. (٢٠٢٠). أثر تدريس العلوم باستخدام أدلة مطورة وفق النموذج البنائي في تحسين التعلم التوليدي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ١٠ (٤)، ٨٦-١١٨.

المحيميد، سلطان عبدالله (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية البنائية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة: دراسة تشخيصية على منطقة القصيم. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (٢)، ٩٠-١١١.

المحيميد، ياسمين خليل. (٢٠١٦). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

المساعفة، حران فهد. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

المشهوراي، حسن سلمان؛ وصيام، مهند يوسف. (٢٠٢٠). مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في مقرر البرمجة للصف السابع الأساسي بفلسطين. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١٥ (١)، ١٨٠-٢٠٩.

المشوح، هيلة عبدالرحمن وعمر، سوزان، حسين حج. (٢٠٢٢). أثر استخدام الكتابة التأملية في تعلّم مفاهيم الأحياء وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٤ (٢)، ١٦٩-١٩٢.

المنير، راندا عبد العليم. (٢٠١٩). تنمية بعض مهارات التفكير الحاسوبي لدى أطفال الروضة باستخدام ألعاب البرمجة عبر الإنترنت. *مجلة الطفولة*، ٣١ (١)، ٤٦٣-٥١٩.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

- Abdelsalam, M. (2021). The Effect of Using Constructive Teaching Models "Wheatley- Needham- Adey & Shayer" in Developing Generative Thinking Skills and Correcting the Alternative Physical Concepts among First Secondary Grade Students in Qassim. *Journal of Educational (In Arabic)*, 35(140) 75-122.
- Abu Ata, A. (2013). *The effect of employing the learning cycle in teaching mathematics to develop creative thinking skills among ninth-grade students in the Gaza governorates (In Arabic)*. [Unpublished Master Thesis]. Al Azhar university.
- Al Kahlan, T. (2020). The Degree of Mastering the Constructive Teaching Practices among Sharia Sciences Teachers in Classes with High Numerical Density at the Secondary Stage in Asir Region. *Bisha University Journal of Humanities and Educational Sciences (In Arabic)*, (6) 561-600.
- Al-Harithi, A. (2009). *Types of Thinking (In Arabic)*. (2th ed.). Dar Al-Maqasid.
- Al-Saudi, K., & Hassan, S. (2017). The Effect of Using Bybee's Constructive Model on the Acquisition of Jurisprudence Concepts, Developing Habits of Mind and Self Learning Motivation in Islamic Education Course Among Eighth Basic Grade Female Students in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences (In Arabic)*, 13(1) 47-61.
- Aldhafiri, B., & Abuloum, K. (2018). The Effect of Using V- Shape Strategy and Constructivist Learning Model on Acquiring Scientific Concepts and Creative Thinking in Science Subject among Fifth Grade Students in the State of Kuwait. *Journal of Dirasat Educational Sciences (In Arabic)*, 45(4) 445-460.
- Aldulaimi, A. (2017). *The Degree of History Teacher's Practice of Constructive Teaching Principles in the Upper Basic Stage in Jordan (In Arabic)*. [Unpublished Master Thesis]. Al al-Bayt University.
- Almasafa, H. (2018). *The Degree of Practicing Constructive Teaching by Basic Stage English Teachers in Light of some Variables in Na'our (In Arabic)*. [Unpublished Master Thesis]. Middle East University.

- Almashharawi, H., & Seyam, M. (2020). The extent to which computational thinking skills are included in the programming course for the seventh grade in Palestine. *Journal for Humanities Sciences (In Arabic)*, 15(1) 180-209.
- AlMashwah, H., & Omar, S. (2022). The Effectiveness of Using Reflective Writing on Learning Biology Concepts and Learning Retention 10th. for grade Female Student. *Journal of Educational Sciences (In Arabic)*, 34(2) 169-192.
- AlMehiend, Y. (2016). *Effect of using the constructive learning model on development of the skills of thinking concerning the social studies was effected on the basic fourth class (In Arabic)*. [Unpublished Master Thesis]. Damascus University.
- AlMehiemeed, S. (2016). The Reality of Constructive Teaching Practices for English Language Teachers in The Intermediate Stage: Diagnostic Study on The Qassim Region. *Journal of College of Education (In Arabic)*, 31(2) 90-111.
- AlMunir, R. (2019). Developing some Computational Thinking Skills in Kindergarteners Online Coding Games. *Children Journal (In Arabic)*, 31(1) 463-519.
- Alotaibi, M. (2018). Difficulties in using student-centered education strategies in High schools. *Scientific Journal (In Arabic)*, 34(8) 465-488.
- Alqtashat, T., & Alkhssabah, N. (2020). The Effect of Teaching Science Using Developed Guides According to The Constructivist Model on Improving Generative Learning in The Science Subject for Basic Sixth-Grade Female Students. *Journal of Palestine University for Research and Studies (In Arabic)*, 10(4) 86-118.
- AlSalamat, M. (2007). *The Effect of Using A Strategy Based On Marzano's Dimensions of Learning Model Among Upper Basic Stage Students on Their Achievement of Physics Concepts and Development of Critical Thinking Skills And Their Attitudes Towards Physics (In Arabic)*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Amman Arab University.
- alsharaa, M., & Mustafa, A. (2021). The Impact Of Teaching According Bybee's To Constructivist Learning Model the Acquisition Of High School Students To Acquire Islamic

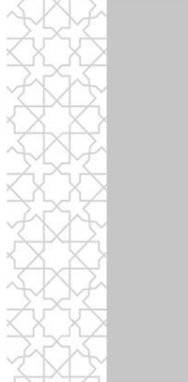
Education Concepts In Jordan. *Journal of Dirasat Educational Sciences (In Arabic)*, 48(2) 51-72.

- Alsharari, A., & Al-Weshah, H. (2018). The Barriers of using the Modern Teaching Strategies for the home Economics Teachers in the Secondary Stage From the point of View of the Teachers and Educational Supervisors in al Jouf District. *Journal of Dirasat Educational Sciences (In Arabic)*, 45(4) 385-405.
- Alshehab, H. (2020). The Effect of Direct Instruction of Metacognitive Skills on the Transfer of Learning. *Journal of the University of Sharjah for Humanities and Social Sciences (In Arabic)*, 17(1) 1-34.
- Alwan, W., & Mohamed, M. (2020). The degree of practicing constructive teaching by intermediate stage science teachers in light of some variables. *Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences (In Arabic)*, 12(49) 514-531.
- Aqel, M., & Seyam, S. (2021). Developing a Suggested Model based on Computer Thinking Skills to Overcome the Difficulties in Employing Technology for Primary School Teachers. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies (In Arabic)*, 29(4) 1-24.
- Asiri, M., & AlOmari, N. (2018). The Level of Teaching Practices in The Light of The Constructivist Theory of Male and Female Teachers of Mathematics in The Primary and Intermediate Stages in Najran City. *Mathematics Education Journal (In Arabic)*, 21(5) 219-253.
- Awkar, H. (2013). Principles Theory Constructivism in Education and its application to Educational. *Educational Journal (In Arabic)*, (54) 22-28.
- Ba rshid, D. & Al-Mohammadi, N. (2022). The Extent of Computational Thinking Skills Inclusion in the Content of Computer and Information Technology Course for the Third Intermediate Stage in Saudi Arabia. *Journal of Curriculums and Teaching Methods (In Arabic)*, 1(7) 23-44.
- Beecher, K, (2017). *Computational thinking: A beginner's guide to problem solving and programming*. Swindon: BCS Learning and development Ltd.

- Booth, A (2013). *Mixed-methods study of the impact of a computational thinking course on student attitudes about technology and computation*. Baylor University Dissertation. (Order No . 3567832).
- Bybee, R. W. (2009). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Cansu, F., & Cansu, S. (2019). An overview of computational thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(1).
- Chen, P., Yang, D., Metwally, A.H.S. et al. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *Journal STEM Ed* 10, 47. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1186/s40594-023-00434-7>
- Filiz, M., Nilüfer, A., & Bahadır, Y. (2023). Teacher development in integrated STEM education: Design of lesson plans through the lens of computational thinking. *Education and Information Technologies*.28.
- Grover S., Pea R. (2018). *Computational thinking: A competency whose time has come*. In Sentence S., Barendsen E., Schulte C. (Eds), *Computer science education: Perspective on teaching and learning in school* (pp. 19–38). Bloomsbury. <https://doi.org/10.1007/s41979-023-00100-1>
- Jaber, J., Shoshan, A. & Ibrahim, A. (2017). The Effect of Program Based on the Constructivist Model on the Development Systemic Thinking Among Preparatory Grade Students. *Journal of Educational Sciences (In Arabic)*, (3) 539-569.
- Lane, W.B., Galanti, T.M. & Rozas, X.L. (2023).Teacher Re-novicing on the Path to Integrating Computational Thinking in High School Physics Instruction. *Journal for STEM Educ. Res* 6, 302–325. <https://doi.org/10.1007/s41979-023-00100-1>
- Langbeheim, E., Perl, D. & Yerushalmi, E. (2020). Science Teachers' Attitudes towards Computational Modeling in the Context of an Inquiry-Based Learning Module. *Journal Sci Educ Technol*, 29, 785–796. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10956-020-09855-3>

- Love, T.S., Bartholomew, S.R. & Yauney, J. (2022). Examining Changes in Teachers' Beliefs Toward Integrating Computational Thinking to Teach Literacy and Math Concepts in Grades K-2. *Journal for STEM Educ, Res* 5, 380–401. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s41979-022-00077-3>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mingo, D. (2013). *The effects of applying authentic learning strategies to develop computational thinking skills in computer literacy students*. Wayne State University Dissertation. (Order No. 3558198).
- Phillips, P. (2009). Computational Thinking: a problem-solving tool for every classroom. *Communications of the CSTA*, 3(6), 12-16.
- Piaget, J. (1977). *The role of action in the development of thinking*. In *Knowledge and development*. Springer US.
- Resnick, M. (2020). *Constructionism and Creative Learning: Interview with Mitchel Resnick*. In *Designing Constructionist Futures*, edited by N. Holbert, M. Berland, & Y. Kafai, pp. 363-367. MIT Press.
- Rich, P. J., Larsen, R. A., & Mason, S. L. (2021). Measuring teacher beliefs about coding and computational thinking. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(3), 296–316.
- Saritepeci, M. (2017). Analysis of computational thinking skill level in secondary education in terms of various variables. *Paper presented at the meeting of the 5th International Instrucional Technologies & Teacher Education Symposium*, İzmir. Visited on 30 July 2023 Available at <https://www.researchgate.net/>
- Sen, S. (2022). *Relations between preservice teachers' self-efficacy, computational thinking skills and metacognitive self-regulation*. *Eur J Psychol Educ* . Available <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00651-8>. Visited on 12 February 2023.
- Sharaf, A. (2022). Constructivist theory and its teaching methods. *Knowledge Bridges (In Arabic)*, 8(2) 39-52.
- Shtwan, H., & bulqasim, M. (2022). The Degree of Teaching Practices of Primary School Teachers According to the

- Constructivist Theory. *Knowledge Bridges (In Arabic)*, 8(4) 393-409.
- Simon, M. & Thi Kim, A. (2017). Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization, *Asia Pacific Journal of Education*, 37:1.
- Sondakh, D., Osman, K., & Zainudin, S. (2019). A proposal for holistic assessment of computational thinking for undergraduate: content validity. *European Journal of Educational Research*, 9(1).
- Sorour, A., Asqoul, M. & Akl, M. (2021). Developing A Programming Curriculum in the Light of Creative Computing and its Effectiveness in Developing Computational Thinking Practices Among Seventh Grade Students. *Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies (In Arabic)*, 29(5) 1-29.
- Thabet, A. (2022). The Effectiveness of the Constructivist Learning Strategy in Developing the Grammatical Skills of Secondary School Students in the Capital Sana'a. *Alandalus Journal (In Arabic)*, 9(61) 191-230.
- Webb, C. (2013). *Injecting computational thinking into computing activities for middle school girls*. The Pennsylvania State University ProQuest Dissertations Publishing. (Order No. 3576592).
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–36.
- Wing, J. (2011). *Research notebook: Computational thinking—What and why?* The Link Magazine, Spring. Carnegie Mellon University, Pittsburgh. Retrieved date 12/2/2023 from <http://link.cs.cmu.edu/article.php?a=600>
- Yadav, A., Ocak, C., & Oliver, A. (2022). Computational thinking and metacognition. *Tech Trends*, 66(3), 405-411. [doi:https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11528-022-00695-z](https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11528-022-00695-z)



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator

Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi

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 Altammam**
Professor in The Department of Educational Administration - College of Da'wah and Fundamentals of Religion - Islamic University
 - **Prof. Ahmad Mohammed S Alhussein**
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